

Archäologie im Schulbuch

**Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen
Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen**

Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur

Band 1: Text

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Albert-Ludwigs-Universität
Freiburg im Breisgau

vorgelegt von

Miriam Sénécheau

aus Böblingen

Sommersemester 2006

Erstgutachter:
Prof. Dr. Heiko Steuer

Zweitgutachter:
Prof. Dr. Thomas Zotz

Vorsitzender des Promotionsausschusses
der Gemeinsamen Kommission der Philologischen, Philosophischen und
Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät:
Prof. Dr. Hans-Joachim-Gehrke

Datum der Disputation: 16.01.2007

Inhalt

Vorwort	15
Einleitung	17
1. Grundlegender Ansatz.....	18
2. Themeneingrenzung, Fragestellungen und Ziele	20
3. Methodischer Ansatz.....	26
4. Materialauswahl	27
5. Gliederung der Arbeit	33
6. Praktische Hinweise	34
 <u>I. Grundlagen</u>	<u>37</u>
 I.A. Lehrpläne, Geschichtsunterricht und Aspekte der Geschichtsdidaktik.....	37
1. Einführung	37
1.1 Schulsystem und Schularten in Deutschland.....	37
1.2 Beginn des Geschichtsunterrichts	39
2. Lehrpläne, Rahmenpläne, Rahmenrichtlinien.....	40
2.1 Zur Entstehung von Curricula	41
2.2 Ein Beispiel: Baden-Württemberg	44
2.3 Stellenwert, Bedeutung, Aussagekraft	45
3. Inhalte des Geschichtsunterrichts.....	46
3.1 Geschichtliche Themen in den Lehrplänen der Primarstufe.....	46
3.2 Geschichte in der Sekundarstufe I.....	47
3.3 Geschichte in der Sekundarstufe II	48
4. Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts.....	48
4.1 Ziele des Geschichtsunterrichts.....	48
4.2 Kriterien der Inhaltsauswahl in Lehrplänen	54
4.3 Funktion der Ur- und Frühgeschichte	56
5. Ur- und Frühgeschichte im Unterricht.....	57
5.1 Forschungsstand.....	57
5.2 Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte im Unterricht von den Anfängen bis heute.....	57
 I.B. Schulbücher	65
1. Aspekte des Schulbuchs als Medium.....	65
1.1 Allgemeines	65
1.2 Staatliche Prüfung und Zulassung von Geschichtsbüchern.....	66
1.3 Historische Entwicklungen des Geschichtsbuchs für die Schule	69
1.4 Typologie und Elemente gegenwärtiger Schulgeschichtsbücher	71
1.5 Abbildungen und archäologische Lebensbilder	73
1.6 Verwendung des Schulbuchs im Unterricht.....	77
1.7 Zur Wirkung von Schulbüchern auf ihre Rezipienten.....	78
1.8 Schulbuchrezensionen in Fachzeitschriften	79
1.9 Die Autoren der untersuchten Schulbuchgruppe.....	79
2. Schulbuchforschung.....	80
2.1 Allgemeines	80
2.2 Analyse Kriterien	81
2.3 Schulbuchanalysen: Dimensionen und Kategorien	83
2.4 Defizitanalysen?	85
3. Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch: Forschungsstand.....	87
3.1 Deutschland.....	88
3.2 Andere Nationen	92
4. Ausbildung und Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer.....	94

I.C. Unterrichtsfilme.....	96
1. Allgemeines	96
1.1 Audiovisuelle Medien, Bildstellen	96
1.2 Filmgattungen	97
1.3 Zur Geschichte der Lehr- und Unterrichtsfilme	99
2. Unterrichtsfilme heute	101
2.1 Allgemeine Merkmale	101
2.2 Pädagogisch-didaktische Aspekte	102
2.3 Filmeinsatz im Geschichtsunterricht	104
2.4 Filmkritik und Filmkriterien	105
2.5 Die größten Filmhersteller und -herausgeber: FWU und WBF	106
3. Ur- und Frühgeschichte im Unterrichtsfilm: Forschungsstand	108
I.D. Kinder- und Jugendliteratur	109
1. Forschungsstand.....	109
1.1 Jugendbuchforschung, Literaturwissenschaft und Pädagogik/Didaktik	109
1.2 Archäologie, Ur- und Frühgeschichte	111
1.3 Definition und Bezeichnung des Untersuchungsgegenstandes	114
2. Ur- und Frühgeschichte als Thema des geschichtlichen Kinder- und Jugendbuches.....	116
2.1 Entwicklungen und Tendenzen von den Anfängen bis 1980	116
2.2 Aspekte des Buchmarkts	118
3. Lebendige Vermittlung: Chancen und Probleme	121
3.1 Chancen.....	121
3.2 Probleme	124
3.3 Forderungen an geschichtliche Erzählungen.....	126
3.4 Geschichtliche Literatur als Gegenstand des Unterrichts.....	127
4. Informationsgehalt der Bücher, Hintergrund der Autoren	128
4.1 Sachliche Qualität und Verortung der Bücher.....	128
4.2 Autoren.....	129
4.3 Recherchearbeiten	130
4.4 Verlage	131
4.5 Abbildungen.....	131
5. Formen, Funktionen, Zielgruppe, Sprache.....	132
5.1 Formen der Vermittlung (Typen)	132
5.2 Vermittelnde versus unterhaltende Funktion.....	132
5.3 Protagonisten und Zielgruppe	133
5.4 Sprache und Stil	133
6. Die Bücher in der Öffentlichkeit.....	134
6.1 Buchempfehlungen und Rezensionen – Probleme	134
6.2 Untersuchungen zur Leserrezeption	135
I.E. Zusammenfassung.....	137
<u>II. Fachwissenschaftliche Analyse.....</u>	<u>139</u>
II.1. Übersicht über die Epochen	139
Vorbemerkung: Epochen und Epochenbezeichnungen	139
A. Lehrpläne	140
B. Schulbücher.....	142
C. Unterrichtsfilme	144
D. Kinder- und Jugendliteratur	145
E. Zusammenfassung	146
II.2. Alt- und Mittelsteinzeit	147
Vorbemerkungen	147
A. Lehrpläne	148

A.1. Die Steinzeiten allgemein in den Lehrplänen	148
A.2. Inhalte zur Altsteinzeit	152
B. Schulbücher	154
B.1. Allgemeine Inhalte und grundlegende Probleme	154
1.1 Leben in Auseinandersetzung mit der Natur	155
1.2 Menschenbild	156
1.3 Wohnen – in Höhlen oder in Zelten?	157
1.4 Altsteinzeitliche Siedlungsplätze	159
1.5 'Nomaden'?	160
1.6 Jagd	160
1.7 Werkzeuge und Werkzeugtechnologie	165
1.8 Anachronismen	166
1.9 Pfeil und Bogen	168
1.10 Mesolithische Felsbilder	168
1.11 Datierungs- und Detailfehler	169
1.12 Mittelsteinzeit: nicht vorhanden	171
B.2. Das Bild des Neandertalers	172
B.3. 'Kult' und 'Religion'	177
3.1 Höhlen- und Felsbilder	178
3.2 Fruchtbarkeitskult, Bestattungen, Kannibalismus?	187
B.4. Kulturevolutionismus: Fortschritt, Technik und Entwicklung	190
4.1 Fortschritt als historische Konstante?	190
4.2 "Steinzeitliche Völker" heute	195
B.5. Sozialstrukturen: 'Horde', 'Sippe', 'Familie'	198
5.1 Schulbuchsituation	198
5.2 Kritischer Kommentar	200
5.3 Fazit und Alternativen	204
B.6. Arbeitsteilung und Geschlechterrollen	205
6.1 Schulbuchsituation	205
6.2 Kritischer Kommentar	207
6.3 Zusammenfassung und Alternativen	213
B.7. Lebensbilder: Quellen, Motive, Geschlechterrollen	216
7.1 Statistisches: Lebensbilder und Geschlechterverteilung	216
7.2 Szenische Lebensbilder zur Evolution	218
7.3 Einzelfiguren zur Evolution	220
7.4 Einzelfiguren zur Altsteinzeit in Mitteleuropa	226
7.5 Szenische Lebensbilder zur Altsteinzeit in Mitteleuropa	229
7.6 Beliebte Motive und Geschlechterrollen	236
7.7 Ergebnisse vergleichbarer Studien und kritischer Kommentar	241
7.8 Fazit und Alternativen	243
B.8. Museen und Literatur	245
C. Unterrichtsfilme	248
C.1. Drehorte, Bildinhalte	248
C.2. Themenschwerpunkte und Probleme	249
2.1 Das Bild des Neandertalers	249
2.2 Jungpaläolithische Kunst	251
2.3 Weitere Themen und Probleme	251
D. Kinder- und Jugendliteratur	253
D.1. Überblick	253
D.2. Themenschwerpunkte und Probleme	257
2.1 Menschenbilder: Neandertaler und Cromagnon	257
2.2 Der gezähmte Wolf	259
2.3 Problematische Darstellungen	260
2.4 Konkrete archäologische Funde in den Erzählungen	262
E. Zusammenfassung	266

II.3. Jungsteinzeit.....	269
A. Lehrpläne	269
A.1. Inhalte	269
B. Schulbücher.....	272
B.1. Inhalte.....	272
B.2. Neolithisierung.....	272
2.1 Die Ausbreitung von Ackerbau und Viehhaltung	272
2.2 Datierungen	274
2.3 'Neolithische Revolution'	275
B.3. Siedlungen der Jungsteinzeit.....	277
3.1 Allgemeine Feststellungen	277
3.2 Catal Hüyük	278
3.3 Köln-Lindenthal	280
3.4 'Pfahlbauten' oder Feuchtbodensiedlungen	281
B.4. Begriffe und Probleme	286
4.1 Werkzeuge und Geräte.....	286
4.2 Kulturgruppen und Ethnien.....	289
4.3 Glaube, Religion, Bestattungen.....	290
4.4 Megalithbauten.....	291
B.5. Der 'Gletschermann'	294
B.5.1 Allgemeine Feststellungen	294
5.2 Probleme	297
5.3 Informationsquellen	298
B.6. Fortschritt, Technik und Entwicklung.....	300
6.1 Technischer Fortschritt.....	300
6.2 Leichteres Leben?	303
B.7. Sozialstrukturen und Geschlechterrollen in der Jungsteinzeit.....	306
7.1 'Sippe', 'Familie'	306
7.2 Ausbildung von Besitz und Eigentum.....	308
7.3 Arbeitsteilung, Spezialisierung	308
7.4 Geschlechterrollen.....	310
B.8. Lebensbilder zur Jungsteinzeit	314
8.1 Typen, Inhalte und Vorlagen.....	314
8.2 Geschlechterrollen auf Lebensbildern	321
B.9. Museen und Literatur	323
C. Unterrichtsfilme	325
C.1. Drehorte, Bildinhalte.....	325
C.2. Themenschwerpunkte und Probleme	326
2.1 Feuchtbodensiedlungen als Kulisse.....	326
2.2 Der 'Gletschermann'	327
2.3 Weitere Themen und Probleme.....	329
D. Kinder- und Jugendliteratur	334
D.1. Übersicht.....	334
D.2. Themenschwerpunkte und Probleme	336
2.1 Die Bandkeramik und konkrete Forschungsergebnisse bei Gabriele Beyerlein.....	336
2.2 Der Mann vom Hauslabjoch: 'Ötzi'-Darstellungen	337
2.3 Leben in Feuchtbodensiedlungen der Jungsteinzeit	339
2.4 Das Problem der anachronistischen Verbindung von Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit	341
E. Zusammenfassung.....	343
 II.4. Bronzezeit.....	 345
A. Lehrpläne	345
B. Schulbücher.....	346
B.1. Inhalte.....	346
B.2. Grundlegende Probleme	347
2.1 Metallurgie	347

2.2 Sozialstrukturen.....	350
2.3 Berufe.....	352
2.4 Handel.....	353
B.3. Lebensbilder zur Bronzezeit.....	354
3.1 Metallurgie.....	354
3.2 Einzelfiguren zu Kleidung und Schmuck.....	356
3.3 Geschlechterrollen.....	357
B.4. Museen und Literatur.....	359
C. Unterrichtsfilme.....	361
C.1. Drehorte, Bildinhalte.....	361
C.2. Probleme.....	362
D. Kinder- und Jugendliteratur.....	363
D.1. Überblick.....	363
D.2. Schwerpunktthemen.....	364
2.1 Leben in Moor- und Seeufersiedlungen.....	364
2.2 'Adel' und 'Burgen' der Urnenfelderzeit.....	367
E. Zusammenfassung.....	369

II.5. Vorrömische Eisenzeit: Kelten 371

Vorbemerkungen.....	371
A. Lehrpläne.....	371
B. Schulbücher.....	373
B.1. Begriffe und Probleme.....	374
1.1 Die Kelten – <i>ein Volk</i> ?.....	374
1.2 Kartenbilder.....	377
1.3 Chronologie.....	379
1.4 Die Kelten: gefürchtete Krieger, geschickte Schmiede – oder einfach nur Bauern?.....	381
1.5 Vom Charakter der Kelten: Der Umgang mit Schriftquellen in den Schulbüchern.....	383
1.6 Eisengewinnung.....	385
1.7 'Fürsten' und 'Fürstensitze'.....	387
1.8 Aspekte der Religion.....	388
1.9 Gibt es ein Nachleben der 'keltischen Sprache und Kultur'?.....	390
B.2. Funde und Befunde.....	392
2.1 Objekte.....	392
2.2 Siedlungen.....	395
2.3 'Fürstengräber'.....	397
B.3. Keltenbilder – Einzelfiguren und szenische Darstellungen.....	409
3.1 Motive.....	409
3.2 Altersverteilung und Geschlechterrollen.....	411
B.4. Museen und Literatur.....	412
C. Unterrichtsfilme.....	415
C.1. Drehorte, Bildinhalte.....	415
C.2. Themenschwerpunkte.....	416
2.1 Allgemeine Themenverteilung.....	416
2.2 Der 'Keltenfürst' von Hochdorf.....	417
C.3. Begriffe und Probleme.....	418
3.1 Filme.....	418
3.2 Begleitmaterial.....	419
C.4. Hinweise auf Literatur.....	421
D. Kinder- und Jugendliteratur.....	422
D.1. Übersicht.....	422
D.2. Archäologischer Gehalt der Erzählungen.....	423
2.1 'Keltenfürsten' und 'Fürstensitze'.....	423
2.2 Bergbau auf Salz und Kupfer.....	427
2.3 Oppida.....	429
D.3. Probleme der Darstellungen.....	430

3.1 'Fürsten': Mittelalter in der Eisenzeit?	430
3.2 Anachronismen	431
3.3 Stammesnamen und ethnische Deutung	432
D.4. Historisches: Caesar und der gallische Krieg	433
D.5. Das Bild der Kelten in der Kinder- und Jugendliteratur	435
5.1 Aussehen	435
5.2 Charakter	436
5.3 Religiöse und kulturelle Aspekte	437
5.4 Zusammenfassung und kritischer Kommentar	438
E. Zusammenfassung	439
II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen	441
Vorbemerkung	441
A. Lehrpläne	441
B. Schulbücher	444
B.1. Gliederung in den Schulbüchern	444
B.2. Themen	446
B.3. Begriffe, Probleme und kritische Kommentare	448
3.1 'Germanen', 'germanisch': eine Begriffsbestimmung	448
3.2 Die Germanen – <i>ein Volk</i> ?	452
3.3 Die Germanen – unsere Vorfahren?	454
3.4 Zur Herkunft der Germanen und den 'Anfängen ihrer Kultur'	455
3.5 Kartenbilder: Germanien und germanische Stämme	460
3.6 'Freies' Germanien?	462
3.7 Tacitus und die Germanen: Der Umgang mit Quellen in den Schulbüchern	463
3.8 Kriegerisch und blond? Aussehen und Charakter der Germanen in den Schulbuchtexten	475
3.9 Blutsverwandtschaft, Sippe, Stamm, Gau, Gefolgschaft?	476
3.10 'Thing'?	481
3.11 Alltag: ein karges Leben?	482
3.12 Frauen- und Männerrollen	484
3.13 Aspekte der Religion	485
3.14 Moorleichen – ein Zeugnis wofür?	490
B.4. Funde, Befunde – und Chronologieprobleme	491
4.1 Zur Rolle der Archäologie allgemein	491
4.2 Anachronismen	492
4.3 Einzelobjekte	493
B.5. Lebensbilder und Rekonstruktionen	496
5.1 Germanenbilder – Einzelfiguren und Fotos zu Aussehen, Kleidung und Waffen	496
5.2 Hausrekonstruktionen und Siedlungsbilder	501
5.3 Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollen auf bildlichen Germanendarstellungen	505
B.6. Museen und Literatur	506
C. Unterrichtsfilme	509
C.1. Drehorte, Bildinhalte	509
C.2. Themenschwerpunkte	510
C.3. Anmerkungen zu ausgewählten Themen und Problemen	510
3.1 Tacitus	510
3.2 Anachronismen	511
3.3 Volk und Herkunft, Sippe	511
3.4 Einfachheit der germanischen Lebensweise	512
3.5 Zur Rolle der Archäologie und dem Umgang mit Funden	513
3.6 Geschlechterrollen	514
C.4. Informationsgrundlagen, Hinweise auf Literatur und Medien	515
D. Kinder- und Jugendliteratur	517
D.1. Übersicht	517
D.2. Themenschwerpunkte und Probleme	519
2.1 'Germanenwanderungen': Kimbern und Teutonen, Goten	519
2.2 Der Bataveraufstand	522

2.3 Das Germanenbild in der Kinder- und Jugendliteratur	523
E. Zusammenfassung	527
II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen.....	529
A. Lehrpläne	529
B. Schulbücher.....	537
B.1. Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten	538
1.1 Die Darstellungen der Schulbücher.....	538
1.2 Fachliche Überlegungen zum Themenkomplex	552
B.2. Der Limes als Grenze zu den Germanen.....	558
2.1 Bedeutung und Funktion des Limes in den Schulbuchtexten.....	558
2.2 'Grenzverteidigung'?.....	564
2.3 Limesdarstellungen: Bildquellen und Geschichtsbild	566
2.4 Limes-Interpretationen im Forschungsdiskurs	572
B.3. Schauplätze römischer Geschichte nördlich der Alpen	575
3.1 Städte und Siedlungen.....	575
3.2 Leben auf dem Land.....	579
3.3 Militärlager.....	582
3.4 Kalkriese als Ort der Varusschlacht	585
B.4. Museen und Literatur	587
4.1 Museen und Museumspädagogik, living history	587
4.2 Literaturgrundlagen, -auszüge und -hinweise	590
B.5. Rekonstruktionszeichnungen, Lebensbilder, Modelle.....	592
C. Unterrichtsfilme	595
C.1. Drehorte, Bildinhalte	596
1.1 Drehorte in Deutschland	596
1.2 Drehorte im Mittelmeerraum	597
1.3 Einblendung von Spielszenen	598
1.4 Kartenbilder	598
C.2. Themenschwerpunkte.....	598
C.3. Sachliche Richtigkeit.....	600
C.4. Hinweise auf Literatur.....	600
D. Kinder- und Jugendliteratur	602
D.1. Übersicht.....	602
D.2. Themenschwerpunkte und Probleme	604
2.1 Die Varusschlacht	604
2.2 'Barbarentum' und 'Zivilisation': Lebenswelten im Vergleich.....	606
E. Zusammenfassung	608
II.8. Spätantike und Völkerwanderungszeit.....	611
A. Lehrpläne	611
B. Schulbücher.....	612
B.1. Der 'Limesdurchbruch' und die 'Alamannen'.....	612
1.1 Die Situation in den Schulbüchern.....	614
1.2 Vom 'Limesdurchbruch' zur 'Limesaufgabe': Veränderungen des Geschichtsbildes in der Forschung.....	620
1.3 Vom 'Limesdurchbruch' zur 'Limesaufgabe' – ein Beispiel aus der Begutachtungspraxis...628	628
B.2. Die 'Völkerwanderung'.....	631
2.1 Die Darstellung in den Schulbüchern.....	631
2.2 Kritischer Kommentar.....	634
2.3 Lösungen?	638
B.3. Die Hunnen	639
B.4. Zur Rolle völkerwanderungszeitlicher Funde und Objekte.....	640
C. Unterrichtsfilme	641
C.1. Drehorte, Bildinhalte	641

C.2. Probleme	643
2.1 'Limesdurchbruch'	643
2.2 'Wandernde Völker'	644
2.3 'Germanische Reiche auf römischem Boden'	646
2.4 Die Hunnen	646
2.5 Rollenbilder: Frauen und Männer der Spätantike und Völkerwanderungszeit	647
C.3. Zur Rolle der Archäologie und archäologischer Funde	647
3.1 Funde und Befunde im Dienst der Berichterstattung	647
3.2 Wertneutrale Darstellungen	649
3.3 Anachronismen und Detailfehler	649
C.4. Hinweise auf Literatur	650
D. Kinder- und Jugendliteratur	651
D.1. Übersicht	651
D.2. Themenschwerpunkte und Probleme	651
2.1 Römer und 'Alamannen' am Limes	651
2.2 Völkerwanderung	654
2.3 Hunnen und Goten	654
E. Zusammenfassung	658
II.9. Merowingerzeit.....	661
A. Lehrpläne	661
B. Schulbücher	662
B.1. Die merowingerzeitlichen Alamannen	662
1.1 Zur Rolle archäologischer Funde in den Darstellungen	663
1.2 Ortsnamen und 'Mundarten' – Zeugnisse der verschiedenen gentes?	666
B.2. Weitere frühmittelalterliche gentes: Franken, Bajuwaren, Sachsen	671
2.1 Franken	671
2.2 Bajuwaren	673
2.3 Sachsen	674
B.3. Lebensbilder zur Merowingerzeit	675
C. Unterrichtsfilme	676
C.1. Drehorte, Bildinhalte	676
C.2. Themenschwerpunkte und Probleme	677
C.3. Hinweise auf Literatur	677
D. Kinder- und Jugendliteratur	679
D.1. Übersicht	679
D.2. Themenschwerpunkte	680
2.1 Die Zeit der Alamannen im Bilderbuch	680
2.2 Leben auf dem Runden Berg	680
2.3 Heidentum und Christentum in Mainfranken	682
E. Zusammenfassung	684
II.10. Archäologie und archäologische Arbeitsweisen.....	685
Vorbemerkung	685
A. Lehrpläne	685
B. Schulbücher	687
B.1. Allgemeiner Stellenwert der Archäologie in den Schulbüchern	687
B.2. Archäologie in konkreten Darstellungsbeispielen	690
B.3. Methoden	693
3.1 In den Schulbüchern angesprochene Methoden	693
3.2 Probleme bei Beschreibungen von Datierungsmethoden	695
B.4. Konnotationen mit Archäologie	698
B.5. 'Entdeckungsgeschichten'	698
C. Unterrichtsfilme	701

C.1. Inhalte.....	703
1.1 Methoden	703
1.2 Experimentelle Archäologie und Archäotechnik	706
1.3 Archäologen und andere Wissenschaftler	708
C.2. Konnotationen mit Archäologie	709
C.3. Hinweise auf Literatur.....	712
D. Kinder- und Jugendliteratur	713
D.1. Archäologie als Wissenschaft in den Erzählungen	714
D.2. Archäologie und archäologische Methoden in den Sacherläuterungen von Jugendbüchern.....	718
2.1 Archäologische Methoden.....	718
2.2 Konnotationen mit Archäologie.....	721
D.3. Das Bild von Wissenschaft bei Erich von Däniken	722
E. Zusammenfassung.....	724
 II.11. Handlungsorientierung in Darstellungen zur Ur- und Frühgeschichte	727
Vorbemerkungen	727
A. Lehrpläne	727
B. Schulbücher.....	729
B.1. Übersicht	729
B.2. Epochen und Themen.....	731
2.1 Altsteinzeit	731
2.2 Jungsteinzeit.....	734
2.3 Metallzeiten.....	735
2.4 Römische Kaiserzeit: Germanen	735
2.5 Römische Kaiserzeit: Römer.....	736
2.6 Archäologie	736
B.3. Fazit.....	737
3.1 Zusammenfassung und allgemeine kritische Betrachtung	737
3.2 Ein Fazit im Hinblick auf Museumspädagogik	738
C. Unterrichtsfilme	740
D. Kinder- und Jugendliteratur	741
E. Zusammenfassung.....	742
 II.12. Rolle und Stellenwert von Museen und Geländedenkmälen	743
A. Lehrpläne	743
B. Schulbücher.....	746
B.1. Museen als Bildlieferanten, Abbildungen von Geländedenkmälen.....	746
B.2. Museen und Geländedenkmale in den Schulbuchtexten	747
2.1 Anregung von Museumsbesuchen und Exkursionen.....	748
2.2 Zur Rolle der Museumspädagogik	751
2.3 Das Museum im Klassenzimmer.....	753
B.3. Zur Bedeutung von Sonderausstellungen und Katalogen.....	754
C. Filme	756
D. Kinder- und Jugendliteratur	758
D.1. Museen und Ausstellungen als Informationslieferanten und Motivationsfaktor.....	758
D.2. Museen und Geländedenkmale als Schauplätze.....	759
D.3. Das Bild von Museen und Museumsarbeit in den Kinder- und Jugendbüchern	760
D.4. Schnittmengen: Museumsprojekte mit historischen Erzählungen.....	761
E. Zusammenfassung.....	764
 II.13. Archäologie im Kontext politischer Identitätskonstruktionen	765
Vorbemerkungen	765
A. Lehrpläne	766

A.1. Der kleine Raum: Geschichte vor Ort – 'Heimat', Region, Bundesland.....	766
A.2. Die Nation: Deutschland.....	768
A.3. Europa und die Welt	768
B. Schulbücher.....	770
B.1. 'Heimat', Region, Bundesland	770
B.2. Die Nation	777
B.3. Europa	779
3.1 Urgeschichte und Europa	779
3.2 Frühgeschichte und Europa	780
3.3 Rom und Europa	782
3.4 Der Limes – eine 'Grenze in Europa'	785
3.5 Europabezüge verstärken?.....	787
B.4. Die Welt	788
C. Unterrichtsfilme	790
D. Kinder- und Jugendliteratur	791
E. Zusammenfassung.....	792

III. Zusammenfassung..... 793

1. Fragestellung, Gliederung der Arbeit, Materialgrundlage, Forschungsstand.....	793
1.1 Inhalt und Fragestellung.....	793
1.2 Gliederung.....	794
1.3 Materialgrundlage	794
1.4 Forschungsstand.....	796
2. Allgemeine Ergebnisse	796
2.1 Relevanz der Ur- und Frühgeschichte in den Medien	796
2.2 Informationsgrundlagen für die Autoren.....	798
2.3 Charakteristika der Medien bezüglich der Themenwahl	799
2.4 Darstellung und Funktion der Archäologie als Wissenschaft in den untersuchten Medien	800
3. Allgemeine Probleme bei der Darstellung der Ur- und Frühgeschichte	801
3.1 Geschichtsinterpretationen: Fortschritt, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, Berufe	801
3.2 Anachronismen und Sachfehler	802
3.3 Handlungsorientierung.....	803
3.4 Archäologie und die politisch motivierte Konstruktion von Identitäten	803
4. Ergebnisse zu den einzelnen Epochen	804
4.1 Altsteinzeit	804
4.2 Jungsteinzeit.....	806
4.3 Bronzezeit	807
4.4 Eisenzeit: Kelten	808
4.5 Römische Kaiserzeit: Germanen	808
4.6 Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen	809
4.7 Spätantike und Völkerwanderungszeit.....	810
4.8 Merowingerzeit	810
5. Schluss	811
5.1 Praxisorientierung der Arbeit und Möglichkeiten der Verbesserung der Situation.....	811
5.2 Ausblick	812
5.3 Fazit.....	812

English Summary 815

1. Questions, Organization of the Text, Materials, Research Status	815
1.1 Subject Matter and Questions	815
1.2 Organization.....	816
1.3 Materials.....	816
1.4 Research Status	818
2. General Results	818
2.1 Relevance of Pre- and Protohistory in the Media.....	818
2.2 Sources of information and illustrations used by the authors.....	820
2.3 Characteristics of the Media with Regard to Topic Selection	821

2.4 Depiction and Function of Archaeology as Science in the Media Studied	821
3. General Problems in the Presentation of Pre- and Early History	822
3.1 Interpretations of History: Progress, Gender-Specific Division of Labour, Professions	822
3.2 Anachronisms and Factual Errors	823
3.3 Activity-Oriented Instruction	824
3.4 Archaeology and the Politically Motivated Construction of Identities	824
4. Results for the Individual Epochs	825
4.1 Palaeolithic	825
4.2 Neolithic	826
4.3 Bronze Age	827
4.4 Iron Age: The Celts	828
4.5 Roman Period: The Germanic Peoples	829
4.6 Roman Period: The Romans in the Provinces	829
4.7 Late Antiquity and Migration Period	830
4.8 Merovingian Period	830
5. Conclusion	831
5.1 Experience Orientation of the Study and Possibilities of Improving the Situation	831
5.2 Prospects	832
5.3 Résumé	832

Résumé français 835

1. Questions posées, plan du travail, matériel analysé, état de recherche	835
1.1 Objets et questions	835
1.2 Structure du travail	836
1.3 Le matériel analysé	836
1.4 État de recherche	838
2. Généralités	838
2.1 L'importance des différentes époques pré- et protohistoriques dans les médias	838
2.2 Sources pour les auteurs	840
2.3 Caractéristiques des médias concernant les sujets choisis	841
2.4 L'archéologie en tant que science	842
3. Problèmes généraux concernant la représentation de toutes les époques	843
3.1 Interprétations : le progrès, la répartition du travail selon les sexes, les métiers	843
3.2 Anachronismes et erreurs techniques	844
3.3 Travaux pratiques	845
3.4 Archéologie et constructions identitaires	845
4. Caractéristiques de la représentation des époques archéologiques	846
4.1 Le paléolithique et le mésolithique	846
4.2 Le néolithique	847
4.3 L'âge du bronze	849
4.4 L'âge du fer	849
4.5 Époque romaine : les Germains	850
4.6 Époque romaine: les Romains dans les provinces	850
4.7 L'antiquité tardive et les grandes invasions	851
4.8 L'époque mérovingienne	852
5. Résumé et conclusion	852
5.1 Orientation pratique du travail et possibilités d'améliorer la situation	852
5.2 Perspectives	853
5.3 Bilan	854

Literaturverzeichnis 857

1. Untersuchungsmaterial	857
A. Lehrpläne	857
B. Schulbücher	861
C. Unterrichtsfilme	863
D. Kinder- und Jugendbücher	864
2. Quelleneditionen	866
3. Sekundärliteratur	867

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2006 von der Philosophischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau als Dissertation angenommen. Für die Publikation auf dem Freiburger Dokumentenserver wurde sie redaktionell überarbeitet und durch Gesamtzusammenfassungen in deutscher, englischer und französischer Sprache ergänzt.

Prof. Dr. Heiko Steuer am Institut für Ur- und Frühgeschichte und Archäologie des Mittelalters sowie Prof. Dr. Thomas Zotz in der Abteilung Landesgeschichte des Historischen Seminars in Freiburg haben die Dissertation betreut. Dafür und für ihre Offenheit dem Thema gegenüber gilt ihnen mein herzlicher Dank. Dem Land Baden-Württemberg bin ich ebenfalls zu Dank verpflichtet für die Bewilligung eines Promotionsstipendiums im Rahmen der Landesgraduiertenförderung, ohne das eine Realisierung des Projektes kaum möglich gewesen wäre. Auch danke ich allen Verlagen, die mir Rezensionsexemplare ihrer Schul- oder Jugendbücher und damit ein umfangreiches corpus zur Verfügung gestellt haben.

Zahlreiche Kolleg/innen, Freunde/innen und Familienmitglieder haben die Arbeit durch Rat und praktische Hilfe unterstützt, wofür ich ihnen allen besonders herzlich danken möchte. Marion Benz, Hubert Fehr, Matthias Kälble, Heinz Krieg, Michael Müller, Victor Piamonte, Brigitte Röder, Philipp von Rummel, Wibke Schmid, Barbara Schwörer, Matthias Schwörer, Vera und Emile Sénécheau und Petra Skoda standen mir in fachlichen Fragen zur Seite und/oder haben Teile der Arbeit korrekturgelesen. Ginny Dittrich übersetzte die Zusammenfassung ins Englische.

Die Entscheidung, die Arbeit in dieser Form zu publizieren, habe ich bewusst getroffen. Sie bietet unter anderem gegenüber einer klassischen Ausgabe in Buchform den Vorteil einer besseren Zugänglichkeit außerhalb der Fachbibliotheken, da sie für jede/n Nutzer/in des Internet theoretisch überall und kostenlos zur Verfügung steht. Daran geknüpft ist die Hoffnung, dass ihre Ergebnisse nicht nur Fachleute aus den Bereichen der Archäologie erreichen, sondern auch Lehrer/innen, Dozent/innen in der Lehrerbildung, Verlagslektor/innen, Filmproduzent/innen und Autor/innen. Die online-Publikation sollte außerdem ermöglichen, die Arbeit relativ zeitnah zu ihrem Entstehen sowie mit einer großen Zahl an Abbildungen, auch in Farbe, herauszubringen. Allen, die dazu beigetragen haben, nochmals ganz herzlichen Dank.

Miriam Sénécheau

Freiburg, im Dezember 2008

Einleitung

"Täuschen wir uns nicht: Das Bild, das wir von anderen Völkern oder von uns selbst haben, hängt mit dem Geschichtsbild zusammen, das uns vermittelt wurde, als wir Kinder waren. Es prägt uns für den Rest unseres Lebens. Zu dieser frühen Darstellung der Geschichte, die auch für jeden eine Entdeckung der Welt, der Vergangenheit und der Gesellschaft bedeutet, gesellen sich sodann Meinungen, flüchtige oder dauerhafte Ideen – gleich einer Liebe – hinzu, wobei die Spuren unserer ersten Neugier, unserer ersten Gefühle unauslöschlich bleiben. Diese Spuren sind es, die wir wiederfinden und erkennen müssen, und zwar die unsrigen ebenso wie die der anderen, in Trinidad wie in Moskau oder in Yokohama. Eine solche Reise durch den Raum ist natürlich auch eine Reise durch die Zeit, in der sich eine Vielfalt besonderer und sich wandelnder Bilder der Vergangenheit herausgebildet hat. Diese Vergangenheit ist nämlich nicht nur für jeden verschieden, sondern unsere Erinnerung selbst ist zeitlichen Veränderungen unterworfen: In dem Maße, wie sich das Wissen und die Ideologien wie auch die Funktion der Geschichte in den einzelnen Gesellschaften ändern, wechseln solche Bilder", so der französische Historiker Marc Ferro¹. Während seine Grundannahme, dass in der Kindheit vermittelte Geschichtsbilder die Erwachsenen Zeit ihre Lebens prägten, eine allgemein verbreitete, aber wissenschaftlich noch nicht belegte These bleibt, trifft Ferro im Kern eine Aussage, die der hier vorliegenden Studie als Arbeitsansatz zu Grunde liegen soll: Geschichtsbilder, auch zur Ur- und Frühgeschichte, sind verwoben mit dem Kontext ihrer Entstehung, mit der Gesellschaft, die sie entwirft, mit alten und neuen Ideologien – und sie wandeln sich (oder besser: werden verwandelt) im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen.

Die verschiedenen öffentlichen Medien der Geschichtsvermittlung, darunter insbesondere Schulbücher für den Geschichtsunterricht, spiegeln die Funktion, welche die jeweilige Gesellschaft ihrer Geschichte zuschreibt. Yasemin Soysal N. und Hanna Schissler bringen dies wie folgt sehr treffend auf den Punkt: "Textbooks do not just convey knowledge; they represent what generations of pupils will learn about their own pasts and futures as well as the histories of others. In textbooks, we find what a society wishes to convey to the next generation. Thus, a careful analysis of school textbooks, of school and university curricula, reveals the notions of time, space, and agency that a society aims to instill in its students. The chronologies and narratives of 'us' and 'them' underscore the moments, events, and developments that are to be celebrated. This is one reason why the analysis of textbooks is an excellent means to capture the social and political parameters of a given society, its social and cultural preoccupations, its anxieties and trepidations (...)"². Geschichtsbücher vermitteln Weltbilder³. Und Geschichtsunterricht ist entsprechend, wie Horst Gies formulierte, eine "intentionale pädagogische Veranstaltung", die "eingebettet gesehen werden muß in allgemeinspolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen"⁴. Geschichtsunterricht produziere "Einstellungen und Verhaltensweisen", sei gleichzeitig das Ergebnis "sozialer und politischer Bemühungen um Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung eines Volkes und eines Staates" und führe letztlich "die heranwachsende Generation an die Identifikationsmuster des jeweiligen Gemeinwesens" heran⁵. Das Schulbuch

¹ Ferro, Geschichtsbilder, 11. (Literatur wird in den Fußnoten nur abgekürzt zitiert. Die vollständigen Hinweise finden sich im Literaturverzeichnis).

² Soysal/Schissler, Teaching beyond the National Narrative, 7.

³ Schissler, Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik, 93.

⁴ Gies, Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, 1.

⁵ Gies, Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, 1. Ähnlich Höhne, Schulbuchwissen, 79-81, der das Schulbuch letztlich als "Träger konsensualen, repräsentativen und hegemonialen Diskurswissens" sieht (79).

ist dabei "Träger des 'Zeitgeistes'" sowie "Produkt und Faktor gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse"⁶.

1. Grundlegender Ansatz

Diese Studie untersucht die Darstellung von Themen aus der Ur- und Frühgeschichte in verschiedenen gegenwärtigen Medien der Geschichtsvermittlung, die sich an die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen richten. In erster Linie werden Schulbücher, vergleichend aber auch Unterrichtsfilme und Werke der Kinder- und Jugendliteratur als Beispiele der Rezeption von Fachwissen genutzt, um im Kern der Frage nach dem Verhältnis zwischen Archäologie und Öffentlichkeit, zwischen Fachwissenschaft, ihrer Relevanz in bestimmten Medien sowie öffentlichen Geschichtsbildern nachzugehen. Die genannten Medien werden primär in dieser Funktion als 'Wissensprodukt' eingehend betrachtet, während ihre Funktion als 'Wissensvermittler' vorausgesetzt und hier nicht näher diskutiert werden soll. In Bezug auf die Unterrichtsmedien geht es also nicht um die Schulpraxis oder die Rezeption des Wissens durch die Schüler, und im Hinblick auf die Kinder- und Jugendliteratur nicht darum, was die Leser aus der Lektüre 'mitnehmen'. Sondern die Medien dienen als Analysematerial zu der Frage, wie archäologisches Wissen von einer Teilöffentlichkeit, hier der Autoren und Filmhersteller, rezipiert und selektiert wird.

Die dafür herangezogenen Schulbücher, Unterrichtsfilme sowie Werke der Kinder- und Jugendliteratur weisen ein **Bündel gemeinsamer Merkmale** auf, aufgrund derer sie im Hinblick auf diese Fragestellung besonders geeignet scheinen:

- Sie wurden überwiegend von Autoren geschrieben bzw. von Produzenten hergestellt, die in der Regel nicht in Ur- und Frühgeschichte oder einem anderen archäologischen Fachbereich ausgebildet sind⁷.
- Die Autoren und Produzenten sind dadurch bei ihren Vorarbeiten für das herzustellende Medium auf Angebote aus der archäologischen Öffentlichkeitsarbeit angewiesen: Fachliteratur, Museen und Sonderausstellungen, persönliche Kontakte mit Wissenschaftlern. Das 'Rezeptionsverhalten' der Autoren und Produzenten spiegelt sich in den untersuchten Medien über die Bildauswahl und über Textpassagen sowie Literaturangaben. Es gibt dadurch Auskunft über funktionierende (oder nicht funktionierende) Wege der Vermittlung von der Fachwissenschaft an die Öffentlichkeit, d.h. über die Rezeption solcher Organe und Möglichkeiten, mit denen die Archäologie sich an ein breites Publikum wendet.
- Die Fachwissenschaft wird hier durch den archäologischen Teilbereich der Ur- und Frühgeschichte repräsentiert, die Öffentlichkeit ausschnittshaft durch die Gruppe der Autoren und Produzenten, die Rezipienten und Vermittlungspersonen zugleich sind.
- Die Medien richten sich an ein junges Publikum, für das komplexe Sachverhalte zum Teil vereinfacht werden müssen. Der Vereinfachungsprozess setzt ein grundlegendes Verstehen komplexer Themen voraus. Fehlerhafte Darstellungen in den analysierten Medien aufgrund von Vereinfachung lassen vermuten, dass komplexe Sachverhalte nicht verstanden, also von Seiten der Archäologie vielleicht nicht allgemeinverständlich genug vermittelt wurden.
- Im Unterschied zu anderen Medien (Presse, Fernsehen, Spielfilm), bei denen Faktoren wie

⁶ Schallenger/Stein, Wissenschaftliche Schulbucharbeit, 134. Zu Verbindungen zwischen Massenmedien und Schulbüchern auch Höhne, Schulbuchwissen, 16, 77.

⁷ Eine Ausnahme bilden einige von Archäologen geschriebene Kinder- und Jugendbücher.

1. Grundlegender Ansatz

Marktanteile, Einschaltquoten, Umsätze an den Kinokassen und Unterhaltung eine besondere Rolle spielen und die Gestalt sowie den Inhalt der Produktionen stark steuern und überlagern können, legen zumindest die Schulbücher und Unterrichtsfilme, in großen Teilen aber auch die Kinder- und Jugendbücher Wert auf eine Darstellung, die den Adressatenkreis anspricht und sich gleichzeitig möglichst nah an der Wissenschaft orientiert. Markt- und Absatzorientierung sind hier zumindest teilweise dem wissenschaftlichen Anspruch nachgeordnet, wenngleich sie heute in zunehmendem Maße die Gestaltung der Medien beeinflussen.

- Die Autoren/Produzenten wählen aus einer Vielzahl möglicher Themen diejenigen heraus, die sie für wichtig und interessant sowie für ihren Adressatenkreis geeignet halten. Im Falle der Schulbücher wurde eine Vorauswahl bereits von den Herausgebern der Lehrpläne, auf die die Schulbücher sich beziehen, getroffen. Da diese Auswahl von einem gegenwärtigen Personenkreis vorgenommen wird und sich an ein gegenwärtiges Publikum richtet, ist sie mit ihren Geschichtsdeutungen im Sinne der intentionalen Geschichte Spiegel der heutigen Gesellschaft, ihrer gegenwärtigen Probleme und ihrer Fragen an die Geschichte.
- Die herangezogenen Medien sind im deutschsprachigen Raum entstanden und sind Spiegel der gegenwärtigen Situation in Deutschland.

Zugleich zeichnen sich die untersuchten Medien durch einige **grundlegende Unterschiede** aus, die einen Vergleich lohnenswert erscheinen lassen.

- Schulbücher sind inhaltlich an Lehrpläne, d.h. an die ministeriellen Erlasse der einzelnen Bundesländer, gebunden und werden größtenteils für bestimmte Schulformen geschrieben. Eine Analyse der Schulbücher setzt aus diesem Grund auch eine Analyse der Lehrpläne voraus. In der Darstellung überwiegen Sachtexte (auch Verfasser- oder Autorentexte genannt), Quellentexte, Karten, Zeichnungen und Fotos.
- Unterrichtsfilme richten sich an ein Schülerpublikum aller Schularten und Bundesländer. Der Einfluss der Lehrpläne spiegelt sich nur allgemein wieder, indem quasi auf die länder- und schulartenübergreifende 'Essenz' von Unterrichtsinhalten eingegangen oder der traditionelle Kanon bewusst ergänzt wird. Der Sprecherkommentar als Sachtext, Interviews mit Fachleuten, Bilder von Gegenständen und Bauwerken, Kartentricks, Spielsequenzen mit erzählerischem, stark veranschaulichendem Charakter bilden verschiedene darstellerische Mittel, deren Anteil und Gestaltung ein noch größeres Spektrum unterschiedlicher Nutzungsmöglichkeiten archäologischer Angebote eröffnet.
- Werke der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur sind nicht an ministerielle Vorgaben gebunden; ihre Themen richten sich überwiegend nach dem persönlichen Interesse der Autoren. Es tritt die größte Varianz an Sachgehalt, Vermittlungsabsichten und fachlichem Hintergrund der Autoren auf. Grundlegendes Charakteristikum der hier ausgewählten Mediengattung der historischen Romane (zu Themen aus der Ur- und Frühgeschichte) ist die Erzählung, d.h. eine besonders lebendige und durch Handlung nachvollziehbare Form der Geschichtsvermittlung, bei der sich Elemente des sachlichen Gehalts und der Fiktion am stärksten miteinander vermischen.

Diese drei Typen von Formen der Vermittlung bilden zusammen mit den Lehrplänen eine Mediengruppe mit **gegenseitigen Bezügen**:

- Schulbücher sind inhaltlich an Lehrpläne gebunden.
- Lehrpläne verweisen mittels Empfehlungen zum Teil auf andere Medien, darunter Unterrichtsfilme sowie Kinder- und Jugendbücher; außerdem teilweise auf Museen.

- Kinder- und Jugendbücher können in Form von Textauszügen oder als Literaturhinweise in Schulbüchern vorkommen.
- Unterrichtsfilme greifen Inhalte der Schulbücher und Lehrpläne durch die Möglichkeiten des bewegten Bildes ergänzend und in anderer darstellerischer Form auf als gedruckte Medien.

Gemeinsame Informationsgrundlagen bilden ebenfalls eine verbindende Klammer:

- Schulbücher, das Begleitmaterial von Filmen und Angaben von Kinder- und Jugendbuchautoren verweisen in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen auf zum Teil gemeinsam genutzte Fachliteratur und Museen.
- Museen und archäologische Baudenkmäler im Gelände fungieren in allen drei Mediengattungen als Bildgeber, Drehorte, Schauplätze oder Lieferant wichtiger Anregungen.

2. Themeneingrenzung, Fragestellungen und Ziele

Die Studie beschäftigt sich mit der Darstellung von 'Archäologie im Schulbuch', genauer mit 'Themen der Ur- Frühgeschichte' in einem 'Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen'; sie zieht als Quellengrundlage 'Schulbücher', 'Unterrichtsfilme' sowie Werke der 'Kinder- und Jugendliteratur' heran. Der so im Titel festgehaltene Untersuchungsrahmen soll bezüglich seiner Themeneingrenzung, seiner Fragestellungen und den damit verbundenen Zielen im Folgenden kurz erläutert werden.

'Archäologie', 'Themen der Ur- und Frühgeschichte'

Archäologischer Gegenstand der Arbeit sind Themen der Ur- und Frühgeschichte von der Altsteinzeit bis zum Beginn des Frühmittelalters. Geographisch wird der Untersuchungsrahmen eingegrenzt auf die Beschäftigung mit ur- und frühgeschichtlichen Funden und Fundorten aus Regionen nördlich der Alpen, überwiegend aus Deutschland und ggf. auch aus den Nachbarländern. Die Arbeit befasst sich dadurch exemplarisch mit einem **Teilbereich** der vielen existierenden Archäologien. Ausgeschlossen sind Aspekte der Vorderasiatischen Archäologie, der Ägyptologie, der Klassischen Archäologie, der Christlichen Archäologie und der Archäologie des Mittelalters. Bereiche der Provinzialrömischen Archäologie, an der Universität Freiburg neben der Urgeschichtlichen und der Frühgeschichtlichen Archäologie ein eigenes Studienfach, erfahren eine Berücksichtigung, da sie in den untersuchten Medien nicht von Themengebieten der Ur- und Frühgeschichte zu trennen sind. Die Darstellung von Archäologie im Sinne von archäologischen Arbeitsweisen wird ebenfalls in die Untersuchung einbezogen.

'Schulbuch'

Die Analyse von Schulbüchern bildet den Schwerpunkt dieser Untersuchung. Unter den ausgewählten Medien wird ihnen allgemein die größte Bedeutung für die Formierung von Geschichtsbildern zugemessen: "In den mannigfachen Erscheinungsweisen von Literatur und unter den vielfältigen und zahlreichen Medien müßte man das Schulbuch den Trivialquellen zuordnen. Verständlich geschrieben und weit verbreitet erreicht es in unserer Zeit und geographischen Region jedermann. Es gehört also zu jenen Faktoren, die 'Alltagsbewußtsein' spiegeln und prägen (...) "⁸. Schulbücher vermitteln selektiertes "Konsenswissen"⁹ und sind damit, wie

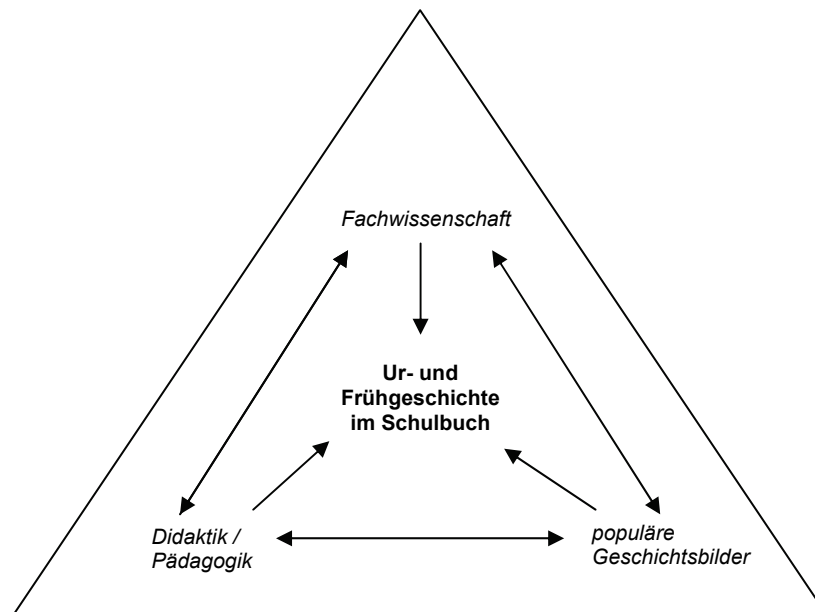
⁸ Schallenger/Stein, Wissenschaftliche Schulbucharbeit, 134.

2. Themeneingrenzung, Fragestellungen und Ziele

eingangs beschrieben, zugleich Spiegel ihrer Gesellschaft. Die Präsentation archäologischer Themen in Schulbüchern und die in ihnen enthaltenen Geschichtsbilder wurden bisher nur selten untersucht. Im Hinblick auf die oft fehlerhaften Darstellungen formulierte der Archäologe Martin Schmidt 1994 in einem Beitrag über "Archäologie und deutsche Öffentlichkeit" plakativ: "Schulbücher, die ja für viele einen wichtigen Zugang zur Archäologie bieten könnten, sind in Deutschland ein echtes Problem"¹⁰. Wie weit diese Feststellung zutrifft, für welche Themen und in welcher Form, ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Eine Ursache für zahlreiche Probleme liegt in der folgenden Tatsache begründet: Die Darstellung von Themen der Ur- und Frühgeschichte bewegt sich in den Schulbüchern immer in einem Spannungsfeld – zwischen 'Lehrplanforderungen', der 'Fachdiskussion' und 'populären Geschichtsvorstellungen'.

'Spannungsfeld'

Die in Unterrichtsmedien anzutreffenden Geschichtsbilder zur Ur- und Frühgeschichte werden von drei Seiten beeinflusst: von der Geschichtsdidaktik und der allgemeinen Pädagogik, von der Fachwissenschaft und den dort geführten Fachdiskussionen, sowie von populären Geschichtsvorstellungen (Schema).



Diese drei Pole befinden sich im Fall der untersuchten Medien einerseits in steter Wechselbeziehung zueinander, andererseits können sie gegensätzliche Herangehensweisen an die Darstellung von Vergangenheit fordern.

'Fachdiskussion'

An Schulbücher wird neben einigen didaktischen und auch ethischen Anforderungen der Anspruch der Wissenschaftskonformität gestellt: Schulbücher sollen den jeweiligen Stand der Wissenschaft wiedergeben¹¹. Diesen Anspruch erfüllen viele der Schulbuchkapitel zur Ur- und Frühgeschichte nicht oder nur unzureichend. Eine Leitfrage dieser Studie ist, in welchen Fällen die Geschichtsdarstellungen in den untersuchten Medien vom gegenwärtigen Forschungsstand

⁹ Höhne, Schulbuchwissen, 18f., 61, 64.

¹⁰ Schmidt, Archäologie und deutsche Öffentlichkeit, 18.

¹¹ Vgl. Becher, Schulbuch, 63: "Was das Schulbuch vermittelt, entspricht den jüngsten Ergebnissen der Forschung (...)."

abweichen und warum, und wo sie ihm jeweils entsprechen.

Stellvertretend für die Seite der Fachwissenschaft wurde bewusst der Begriff 'Fachdiskussion' gewählt. Denn während manche 'banale' Sachfehler in den untersuchten Medien von vielen Archäologen einhellig als inakzeptabel kritisiert werden würden, sind viele komplexere Themen in der Fachwissenschaft umstritten, wurden und werden kontrovers diskutiert. Die Fachwissenschaft teilt sich im Hinblick auf bestimmte Fragen in verschiedene 'Schulen', die mit dem forschungsgeschichtlichen Erbe und etablierten Forschungsmeinungen unterschiedlich umgehen. Traditionelle Ansätze sowie neue Deutungen und Argumentationen stehen sich oftmals kontrovers gegenüber, und die an die hier untersuchten Medien gestellte Frage nach 'richtig' oder 'falsch' könnte aufgrund der lückenhaften Quellen je nach theoretischem Ansatz unterschiedlich beantwortet werden.

Die kritischen, d.h. fachwissenschaftlich begründeten Kommentare in den Kapiteln dieser Studie können daher nur einen Ausschnitt aus der Diskussion darstellen. Dabei ist es unausweichlich, dass die Verfasserin innerhalb des Diskurses auf der Basis ihres eigenen Wissensstandes argumentiert. Die in den Kapiteln des Textbandes und in den Katalogeinträgen formulierte fachwissenschaftliche Kritik repräsentiert dadurch nicht 'die Lehrmeinung' und 'den Forschungsstand', sondern einen wissenschaftlich begründeten Teil der 'Fachdiskussion'. Die Stellungnahme und Argumentation erfolgt auf der Grundlage eines aus der gegenwärtigen Fachliteratur bezogenen und durch entsprechende Zitate transparent gemachten Kenntnisstandes. In der Zukunft werden hier getroffene Aussagen korrigiert und relativiert werden müssen, da zum einen die Forschung im Fluss ist, zum anderen auch die Verfasserin aus einer Perspektive heraus arbeitet, die – wie die Arbeit jedes Wissenschaftlers – in den gesellschaftlichen und wissenschaftsgeschichtlichen Kontext ihrer Zeit eingebunden ist.

Für die Medienhersteller ist die Tatsache, dass über bestimmte Themen in der Forschung kein Konsens besteht, äußerst verunsichernd, wie an einigen Beispielen gezeigt werden wird. Andererseits ergibt sich jedoch aus der umrissenen Problematik heraus gerade für die Schulbuchpraxis die Chance, auch von der geschichtsdidaktischen Perspektive her nach Wegen und Problemen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu fragen, die Schülerinnen und Schüler zur Medienkritik anzuleiten und zu zeigen, dass Geschichtsrekonstruktion von der Art der Auslegung der überlieferten Quellen abhängig ist und vom gesellschaftlichen Kontext, in dem dies geschieht.

'Lehrplanforderungen'

Das Stichwort 'Lehrplanforderungen' steht hier für didaktische Aspekte, die bei der Beurteilung von Lehrmitteln zu berücksichtigen sind. Beispielsweise geben Lehrpläne eine Auswahl an Themen vor, die im Schulunterricht behandelt werden sollen. Diese Auswahl ist zum einen in verschiedenerlei Hinsicht auf die Zielgruppe der Lernenden abgestimmt, zum anderen ist sie mit bestimmten Lernzielen verknüpft, in die sich die Themen einbetten und wodurch sie einen übergeordneten Kontext erhalten. Die Schulbuchinhalte und die in Schulbüchern anzutreffenden fachlichen Probleme können vielfach nur auf der Folie der Lehrplanforderungen verstanden werden: Die meisten Sachfehler und einseitigen Geschichtsdeutungen wurzeln bereits in den Lehrplänen. Die Untersuchung schließt daher eine Lehrplananalyse zu Themen der Ur- und Frühgeschichte mit ein.

Daneben bietet die Analyse von Lehrplaninhalten die Möglichkeit, herauszuarbeiten, welche Themen zum Kanon des historischen Wissens gehören, den eine Gesellschaft für lernenswert

erachtet. Die Untersuchung von Lehrplanforderungen eröffnet damit das Feld gesellschaftlicher Anfragen an die Geschichte.

'Populäre Geschichtsvorstellungen'

Die untersuchten Medien und auch die Lehrpläne spiegeln nicht nur den Einfluss der archäologischen Fachwissenschaft und der Geschichtsdidaktik, sondern auch populäre Geschichtsvorstellungen¹². 'Populär' wird hier synonym gebraucht für 'beliebt' und 'weit verbreitet' oder auch 'öffentlich'¹³. 'Geschichtsvorstellungen' setzen sich aus Bildern zusammen, die eine Gesellschaft von ihrer nahen und fernen Vergangenheit entwirft. 'Populäre Geschichtsvorstellungen' sind vom Zeitgeist ihrer Epoche geprägt. Sie wurzeln vielfach aber auch in einer Tradition von Geschichtsbildern, so dass sie die Prägung durch frühere Generationen noch mit sich führen.

Im allgemeinen, vor allem akademischen Sprachgebrauch bildet 'populär' häufig ein Pendant, einen Gegensatz zu 'wissenschaftlich', und meint dadurch oft 'falsch' bzw. 'unwissenschaftlich'. Auf einige Kritikpunkte an Darstellungen zur Ur- und Frühgeschichte in den untersuchten Medien trifft diese Definition von 'populär' zu. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass die meisten der in dieser Art klassifizierten Geschichtsbilder ursprünglich aus der Forschung selbst stammen und als Teil der Forschungsgeschichte in der Öffentlichkeit fortleben. Umgekehrt beeinflusst der Zeitgeist auch stets die Forschung, so dass auch die über das reine Material hinausgehenden von der Fachwissenschaft entworfenen Geschichtsbilder subjektiv und 'Kinder ihrer Zeit' sind. Auf diese beiden Formen der Wechselwirkung wird in der vorliegenden Arbeit immer wieder zurückzukommen sein: Wenn die hier untersuchten Medien Sachinformationen enthalten, die aus fachwissenschaftlicher Sicht als fehlerhaft oder falsch zu beurteilen sind und aufgrund ihrer allgemeinen Verbreitung als 'populäre' Vorstellungen eingestuft werden, ist zu fragen, woher die vermittelten Vorstellungen und Bilder kommen – oft sind sie, wie zu zeigen sein wird, nur Spiegel der Geschichte des Fachs.

Zudem verschwimmen heute bei zunehmender Medialisierung die Grenzen zwischen 'wissenschaftlich' und 'populär', wodurch sich das vermeintliche Gegensatzpaar mehr und mehr auflöst.

'zwischen'

Versuchte man eine bipolare Einordnung auf einer Achse zwischen Fachwissenschaft, hier der Ur- und Frühgeschichtlichen Archäologie, und populären Geschichtsdarstellungen, fänden sich alle untersuchten Medien (Schulbücher, Unterrichtsfilme, Werke der Kinder- und Jugendliteratur) in einem Feld dazwischen. Plakativ gesprochen, bemüht sich die Fachwissenschaft um die möglichst realitätsnahe Rekonstruktion vergangener Lebenswelten. Ihre Fragestellungen orientieren sich grundsätzlich an den Möglichkeiten, die die überlieferten Objekte bieten. Populäre Geschichtsdarstellungen erscheinen aus der Perspektive der Fachwissenschaft oftmals von Klischees geprägt. Populäre Geschichtsdarstellungen beschäftigen sich vielfach mit auf die Gegenwart bezogenen, gesellschaftsrelevanten Fragen, was zugleich ein wichtiger Grundsatz

¹² Vom heutigen Stand der Autorin heraus als Mitarbeiterin der DFG-Forschergruppe 875 "Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen der Gegenwart" müssten Teile dieses Kapitels neu geschrieben und um ein Vielfaches an Überlegungen, insbesondere aus Ansätzen und Theorien der Cultural Studies sowie der Medienwissenschaften, ergänzt werden. Auch den Begriff der 'Öffentlichkeit', wie er in dieser Arbeit ohne eine vorausgehende theoretische Auseinandersetzung gebraucht wird, würde die Verfasserin heute anders oder nicht mehr verwenden. Aus verschiedenen Gründen war es jedoch sinnvoll, den Text überwiegend so zu belassen, wie er 2001 als Grundansatz und Ausgangspunkt für die Untersuchung diente.

¹³ Der Begriff wurde zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichen Bedeutungen genutzt. Zur Begriffsgeschichte und Theorie der Populärkultur vgl. Storey, *Cultural theory and popular culture*; Hecken, *Theorien der Populärkultur*.

der Geschichtsdidaktik ist. Einige davon können allerdings aufgrund der nur partiellen Überlieferung ur- und frühgeschichtlicher Lebenswelten wissenschaftlich kaum beantwortet werden können, weswegen diese Fragen Raum für vielerlei Auslegungen und Spekulationen bieten. Fachwissenschaftliche Vermittlung ist traditionellerweise bemüht, so sachlich wie möglich zu informieren, während populäre Vermittlungswege (ebenso wie zahlreiche pädagogische Vermittlungsmethoden) gezielt Elemente der Spannung, des Abenteuers, der Identifikation und der Verlebendigung einsetzen und komplexe Sachverhalte stark zu vereinfachen suchen. Ordnet man die hier untersuchten Medien zwischen die genannten Pole ein, so werden sich die meisten Schulbücher nahe an der Fachwissenschaft (und der Geschichtsdidaktik) platziert sehen wollen, während ein Großteil der Kinder- und Jugendliteratur der populären Geschichtsvermittlung nahe steht und die Unterrichtsfilme gegenwärtig im Mittelfeld anzusiedeln wären.

Auf diese Weise zu polarisieren – Fachwissenschaft bzw. wissenschaftliche Geschichtsvermittlung auf der einen Seite, populäre Geschichtsdarstellungen/-vermittlung auf der anderen – bedeutet jedoch eine starke Vereinfachung originär komplexer Phänomene. Eine differenziertere Betrachtung ist, wie in der vorliegenden Arbeit zu zeigen sein wird, notwendig. Die Mediengruppen lassen sich in der Realität nicht pauschal an einer Stelle zwischen 'Fachwissenschaft' und 'populären Geschichtsrepräsentationen' platzieren. Das Beispiel der Jugendbücher zeigt, dass einige Darstellungen inhaltlich und fachlich der Wissenschaft näher sein können als manches Schulbuchkapitel. Schulbücher nutzen der Anschaulichkeit wegen populäre Vermittlungsformen, zum Beispiel bunte Rekonstruktionszeichnungen zum Leben in der Ur- und Frühgeschichte. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, vor allem in Museen, 'popularisieren' durch eine bestimmte Themen- und Wortwahl ebenfalls Gegenstände ihres Fachs, um die Öffentlichkeit stärker für sich zu interessieren. Populäre Themen und populäre Bilder werden immer wieder als Aufhänger besonders für Ausstellungen und Katalogtexte genutzt, um dann als Publikumsmagnet wirksam zu sein. Wissenschaftliche Vermittlungsformen, die mehr der populären Geschichtsvermittlung zuzuordnen wären ('erlebte Geschichte' v.a. in Freilichtmuseen), fließen sowohl in Schulbuchdarstellungen als auch in Unterrichtsfilme ein. Die Grenzen zwischen Wissenschaft, populärer Geschichtskultur und pädagogisch-didaktisch ausgerichteter Geschichtsvermittlung sind damit unscharf.

'Öffentlichkeit'

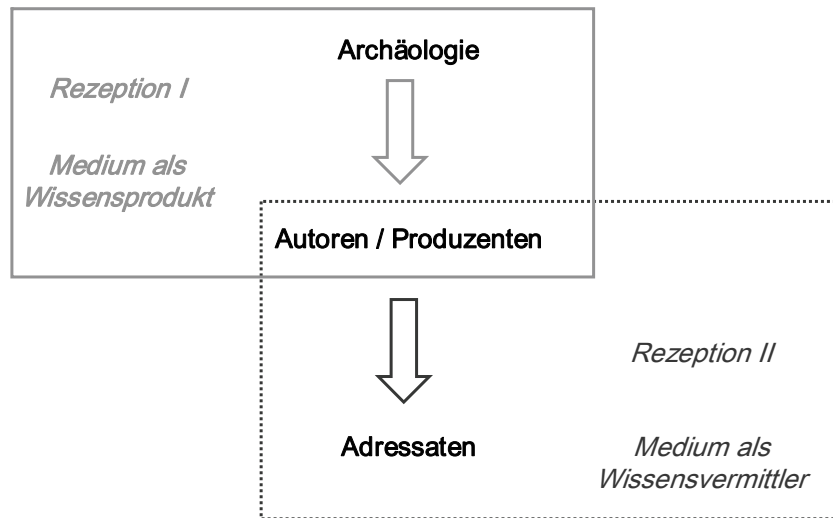
Die vorliegende Arbeit nutzt die untersuchten Medien als Spiegel der Archäologie in der Öffentlichkeit. Diese Öffentlichkeit soll hier näher beschrieben werden.

Die Medienanalyse erfasst nur eine **Teilöffentlichkeit**: die Autoren und Produzenten von Schulbüchern, Unterrichtsfilmen und Kinder- und Jugendliteratur. Untersucht wird die Rezeption ur- und frühgeschichtlicher Themeninhalte durch diese Teilöffentlichkeit (Rezeptionsebene I, siehe Schema). Überwiegend handelt es sich um nicht in der Archäologie ausgebildete Personen, die aber bemüht sind, Archäologie und ihre Ergebnisse sowohl fachgerecht als auch in vereinfachter und ansprechender Form zu vermitteln. Die meisten Autoren und Produzenten verfügen über eine akademische Ausbildung, sind also in der Regel mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen vertraut und stellen inhaltlich ebensolche Ansprüche an ihre Medien.

Die Arbeit untersucht nicht die Rezeption von archäologischen Themen in der breiten Bevölkerung (Rezeptionsebene II, siehe Schema). Hierfür müssten andere Medien analysiert und andere methodische Vorgehensweisen angewendet werden: etwa Besucherbefragungen bei Ausstellungen, Rezipientenerhebungen bei Spielfilmen und Fernsehdokumentationen etc. Die Untersu-

2. Themeneingrenzung, Fragestellungen und Ziele

chung dieses zweiten Feldes der Rezeption und die Rolle der Medien als Wissensvermittler stellt in der Forschung noch ein wichtiges Desiderat dar.



Dieser Grundsatz gilt auch für die untersuchten Medien: Analysiert wird hier die erste Stufe von Rezeption, d.h. die Aufnahme archäologischer Inhalte durch **Personen der Geschichtsvermittlung**. Die Rezeption dieser Inhalte durch das **Zielpublikum** (hier der Kinder- und Jugendlichen) bildet eine zweite Stufe, deren Erforschung ein anderes wissenschaftliches Instrumentarium bedürfte und nicht durch eine Medienanalyse abgedeckt werden kann. Einfacher ausgedrückt: Gefragt wird danach, wo die Medienhersteller Informationen finden, und nach den Inhalten, die sie vermitteln. Gefragt wird nicht danach, wie die vermittelten Inhalte vom Zielpublikum der Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden und deren Geschichtsbilder prägen.

Die Medien werden als Spiegel genutzt für die Wirksamkeit archäologischer Öffentlichkeitsarbeit in Bezug auf die genannte Teilöffentlichkeit. Die Ergebnisse der Arbeit lassen sich daher nur bedingt verallgemeinern, bilden aber einen wichtigen Baustein bei der Erforschung des Verhältnisses von 'Archäologie und Öffentlichkeit'.

Praxis- und Anwendungsorientierung

Wesentliches Merkmal der vorliegenden Arbeit ist eine grundlegende Praxis- und Anwendungsorientierung. Die Analyse wurde mit dem Ziel durchgeführt, die aktuelle Darstellung von Themen der Ur- und Frühgeschichte nicht nur zu untersuchen und zu kritisieren, sondern besonders auch Vorschläge zu machen, die aus fachlicher Perspektive insgesamt zu einer Verbesserung der Situation in den Medien führen sollen.

- Jeder Schulbuchverlag erhielt von der Verfasserin mindestens zu einem der untersuchten Lehrwerke eine Rezension mit konkreten Fehlerbenennungen, Verbesserungsvorschlägen und Literaturempfehlungen. Folgeauflagen sowie weitere Länderausgaben können zukünftig auf dieser Grundlage korrigiert werden.

- Die fachgebundene Lehrplankritik zielt ebenfalls auf eine Verbesserung der Situation ab. So soll die Studie u.a. Grundlage sein, bestimmte problematische Begriffe bei der zukünftigen Lehrplanentwicklung von vornherein auszuschließen, damit Schulbücher nicht gezwungener-

maßen auf sie Bezug nehmen müssen.

- Im Hinblick auf die ministerielle Zulassung von Geschichtsschulbüchern soll die Analyse eine Argumentationsgrundlage für die Einbeziehung von Archäologen in das Zulassungsverfahren bieten.
- Die Inhaltsanalyse der Medien soll Lehrern eine Hilfestellung bei der Auswahl von Material sowie bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts sein. Sie bietet Lehrern eine Orientierung und fachliche Grundlage für Themen, die im Unterricht vorkommen, aber nicht Teil ihrer eigenen Ausbildung waren.
- Archäologen und Museumspädagogen, die mit Schulklassen in Museen arbeiten, können sich anhand der Studie einen Überblick verschaffen, welche Themen im Schulunterricht relevant sind und auch als Vorwissen ins Museum mitgebracht werden.
- Der Archäologie selbst soll diese Arbeit als Spiegel ihrer Öffentlichkeitswirksamkeit dienen. Die Arbeit will anhand der ausgewählten Beispiele verdeutlichen, welche Themen der Ur- und Frühgeschichte in der Gesellschaft eine Rolle spielen, wie die Inhalte des Fachs dargestellt werden und in welchen Bereichen Verbesserungen notwendig sind.

Auf einer theoretischen Ebene versteht sich die Studie im weitesten Sinne als Beitrag zur Ideengeschichte, zur Forschungsgeschichte des akademischen Fachs 'Ur- und Frühgeschichte' sowie zur Frage, wie akademisches Wissen popularisiert wird.

3. Methodischer Ansatz

Diese Studie ist eine archäologische Arbeit. Sie verfolgt inhaltlich Fragestellungen der Ur- und Frühgeschichte; im Vordergrund steht der Umgang der untersuchten Medien mit Gegenständen und Methoden der archäologischen Forschung. Sie berührt dabei zentrale Themen der Geschichtsdidaktik und gliedert sich aufgrund der untersuchten Medien partiell in die Schulbuch- sowie in die Kinder- und Jugendliteraturforschung ein.

Es handelt sich um eine **qualitative Inhaltsanalyse aus fachwissenschaftlicher Perspektive**. Die qualitative Bewertung dient in erster Linie einem **Rückbezug** auf das eigene Fach: Die Untersuchung nutzt die analysierten Medien als Spiegel, um Grundaussagen über das Verhältnis von Fachwissenschaft und durch Vermittlungsorgane der Archäologie erreichte Öffentlichkeit gewinnen zu können.

An zweiter Stelle steht als Ziel der qualitativen Analyse eine auf den Sachinhalt gerichtete **Korrektur** der Medien, die zu einer Verbesserung der fachwissenschaftlichen Gesamtsituation führen soll. Die Arbeit reagiert in diesem Punkt auf Forderungen der Schulbuchforschung, die der fachwissenschaftlichen Perspektive eine häufig zu beobachtende einseitige Kritik ohne konstruktive Vorschläge vorwirft. Dies ist auch mit ein Grund, warum hier gegenwärtige Medien im Mittelpunkt stehen und keine historische Schulbuch- und Medienanalyse durchgeführt wird. Ein Problem früherer fachwissenschaftlicher Inhaltsanalysen bestand in der häufigen Bemängelung des Inhalts im Hinblick auf solche Gegenstände des Fachs, die nach Meinung der Beurteiler im Medium nicht oder nicht ausführlich genug dargestellt sind. Diese kritische Perspektive berücksichtigte zu wenig bestimmte Sachzwänge, denen pädagogische Medien unterliegen, beispielsweise die didaktische Ausrichtung auf den Adressatenkreis (die eine Reduktion und Elementarisierung der Inhalte erfordert) und die Anbindung an Lehrplanforde-

rungen, welche die Spannweite des eigenen Spielraums durch limitierte Stundenzahlen und vorgegebene Inhalte sowohl im Unterricht als auch, daran gebunden, im Schulbuch deutlich einschränken.

Diese Studie beschäftigt sich daher soweit als möglich mit grundlegenden Aspekten der **Geschichtsdidaktik** und schließt eine Untersuchung der **Lehrpläne** als Basis der Schulbuchanalyse mit ein. Der Standpunkt der Verfasserin bleibt bedingt durch die Fragestellung und die eigene Ausbildung ein archäologischer. Es wird aber bewusst ein Schritt auf die Geschichtsdidaktik zu gemacht und versucht, deren Sichtweise in die fachwissenschaftliche Schulbuchkritik, die weiterhin im Vordergrund stehen soll, einzubinden. Die im Kontext der Arbeit entstandene Lehrplansynopse (s. Katalog A), bislang ein Desiderat, bildet darüber hinaus als Quellenmaterial eine Grundlage für weitere Forschungen und öffnet neue Perspektiven.

Quantitative Analysen sind zu einzelnen Themen mit eingeschlossen, um bei bestimmten inhaltlichen Fragestellungen grundsätzliche Tendenzen deutlich machen zu können. Die ermittelten (in Kapitel 1 der fachlichen Analyse dargelegten) Zahlenwerte zum Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte innerhalb der einzelnen Medien und im Vergleich zueinander böten theoretisch die Möglichkeit, weitere Bezüge zwischen Lehrplänen, Bundesländern und Schulbuchausgaben zu berechnen. Hierauf wurde bewusst verzichtet, und zwar aus den folgenden Gründen:

- Lehrpläne sind de facto nicht miteinander vergleichbar. Während die einen nur den Titel der zu behandelnden Unterrichtseinheit wiedergeben, enthalten die anderen eine detaillierte Auflistung zu berücksichtigender Inhalte innerhalb einer Unterrichtseinheit.
 - Schulbuchseiten sind ebenfalls kaum vergleichbar. 14 Seiten zur Urgeschichte in einem Lehrwerk können sich von 14 Seiten in einem anderen Lehrwerk stark unterscheiden, sowohl im Hinblick auf die enthaltene Informationsdichte, also die Quantität an Information, als auch bezüglich der Qualität. Das Layout (Verhältnis von Text- und Bildanteil) sowie die Anpassung der Gestaltung und Inhalte an das Lernniveau der Zielgruppe und die damit verbundenen Lernziele haben einen bedeutenden Einfluss auf die Dichte der Sachinformation auf einer Schulbuchseite. Daneben spielt der Freiraum, der den Autoren bei der Ausarbeitung verschiedener Themen bleibt, eine Rolle.
 - Unterrichtsfilme sind jeweils sehr unterschiedlich gestaltet, in Abhängigkeit von den Vorlieben der Produzenten, ihren technischen Möglichkeiten und der Auswahl zusätzlich eingebundenen Sekundärmaterials aus bereits bestehenden Produktionen. Der quantitative Vergleich muss sich hier auf die Zahl der Unterrichtsfilme zu den einzelnen Epochen beschränken.
 - Dies gilt noch stärker für die untersuchte Kinder- und Jugendliteratur, deren archäologischer Gehalt von der Funktion des Buches abhängt, die die Autoren ihm jeweils zuschreiben.
- Eine tiefer gehende quantitative Analyse als die hier partiell durchgeführte würde aus den genannten Gründen nicht gleichzeitig zu aussagekräftigeren Ergebnissen führen.

4. Materialauswahl

Lehrpläne

Für die Arbeit wurden alle bis zum Schuljahr 2003/2004 für die allgemeinbildenden Schularten der Bundesländer gültigen Lehrpläne gesichtet. Die konkret aus der Sichtung hervorgegangenen

Einleitung

31¹⁴ Lehrpläne für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I¹⁵ bilden die Richtlinien-grundlage für die analysierten Schulbücher. Die einbezogenen Lehrpläne wurden in den Jahren 1990 bis 2003 verabschiedet.

Einbezogene Lehrpläne (siehe auch Taf. A)

Land	LP	Schulart	Kl.	Fach	LP von
Baden-Württemberg	BaWü HS 6	Hauptschule	6	Geschichte/Gemeinschaftskunde	1994
	BaWü RS 7	Realschule	7	Geschichte	1994
	BaWü Gy 7	Gymnasium	7	Geschichte	1994
Bayern	Bay HS 5/6	Hauptschule	5/6	Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde	1997
	Bay RS 6	Realschule	6	Geschichte	2001
	Bay Gy 6	Gymnasium	6	Geschichte	1992
Berlin	Ber GS 5/6	Grundschule	5/6	Geschichte	1995
Brandenburg	Bra GS 5/6	Grundschule	5/6	Geschichte	1991/1999
Bremen	Bre Or 5/6	Orientierungsstufe	5/6	Welt/Umwelt	1986
Hamburg	Ham HS/RS 6	Hauptschule und Realschule	6	Geschichte/Politik	1990
	Ham Gy 6	Gymnasium	6	Geschichte und Sozialkunde	1994
Hessen	He HS/RS/Gy 7/8	Hauptschule, Realschule, Gymnasium	7/8	Geschichte	1995
Mecklenburg-Vorpommern	MeVo Or/IGesS 5/6	Orientierungsstufe und Integrierte Gesamtschule	5/6	Geschichte	2001
Niedersachsen	NieSa Or 5/6	Orientierungsstufe	5/6	Welt- und Umweltkunde	1992
	(NieSa Gy 7)	(Gymnasium)	(7)	(Geschichte)	(1996)
	NieSa IGesS 5/6	Integrierte Gesamtschule	5/6	Gesellschaftslehre	1993
Nordrhein-Westfalen	NoWe HS 5/6	Hauptschule	5/6	Geschichte-Politik	1989/2001
	NoWe RS 6/7	Realschule	6/7	Geschichte	1994
	NoWe Gy 6	Gymnasium	6	Geschichte	1993
Rheinland-Pfalz	RhPf HS/RS/Gy 7	Hauptschule, Realschule, Gymnasium	7	Geschichte	1998
	RhPf Gy 7 bil.	Gymnasium	7	Geschichte bilingual	1996
	RhPf IGesS 5/6	Integr. Gesamtschule	5/6	Gesellschaftslehre	1999
Saarland	Saar ErwRS 6/7	Erw. Realschule	6/7	Geschichte	1998/99
	Saar Gy 7	Gymnasium	7	Geschichte	2003
	Saar GesS 5/6	Gesamtschule	5/6	Gesellschaftswissenschaften	1993
Sachsen	Sachs MS 5/6	Mittelschule	5/6	Geschichte	1992/1997
	Sachs Gy 5/6	Gymnasium	5/6	Geschichte	2001
Sachsen-Anhalt	SachsA SekS 5/6	Sekundarschule/Förderstufe	5/6	Geschichte	1997
Schleswig-Holstein	SH HS/RS/Gy 5/6	Hauptschule, Realschule, Gymnasium	5/6	Geschichte	1997
	SH GesS 5/6	Gesamtschule	5/6	Weltkunde	1997
Thüringen	Thü RegS 5/6	Regelschule	5/6	Geschichte	1999
	Thü Gy 5/6	Gymnasium	5/6	Geschichte	1999

¹⁴ Der Lehrplan für das Gymnasium in Niedersachsen (ab Klasse 7) schließt an denjenigen für die Orientierungsstufe an und wird daher nicht extra gezählt.

¹⁵ Hierzu ausführlicher Kap. II.A.1-3.

Schulbücher

Bei den untersuchten Schulbüchern handelt es sich um 47 Titel innerhalb einer Gesamtmenge von ca. 120 gleichzeitig in Deutschland zugelassenen Lehrwerke für das erste Schuljahr des regulären Geschichts- bzw. Gesellschaftskundeunterrichts¹⁶. Diese 47 Schulbücher sind Teil von insgesamt 25 Lehrwerksreihen, die unterschiedliche Ausgaben für die einzelnen Bundesländer enthalten können. Die ausgewählten Schulbücher decken das Spektrum der vorhandenen Verlage, der Bundesländer und der einzelnen Schularten sowie verschiedene Erscheinungszeiträume (1991-2003) ab¹⁷. Für die genannten Schulbücher wurden insgesamt 93 Zulassungen erteilt¹⁸ (Stand 2003/04) (siehe Taf. B.2). Wie bereits einleitend erläutert, werden die Schulbücher als 'Wissensprodukt' untersucht, nicht in ihrer Funktion als 'Wissensvermittler'. Damit steht im Hinblick auf die Fragestellung jedes Schulbuch gleichwertig neben dem anderen, unabhängig von der Auflagenhöhe oder dem Grad der Nutzung.

Untersuchte Schulbücher (siehe auch Taf. B.1)

SB	Titel	Verlag	Jahr	Schul-form	Zulassung Bundesländer
1a	Anno 1	We	1994	I-III	Ber, Bre, He, MeVo, RhPf, Saar, Sachs, SachsA, SH
1b	Anno 1	We	1995	III	BaWü, Saar
2(5) 2(6)	Begegnungen 5 Begegnungen 6	Old	1997 1998	I	Bay
3a	bsv Geschichte (Ausg. N) 1	bsv	1992	III	BaWü, Saar
3b	bsv Geschichte BW (Ausg. BW) 1	bsv	1995	III	BaWü, Saar
3c	bsv Geschichte (Ausg. GN) 1	bsv	1996	I-III	Ber, MeVo, NoWe, RhPf, Saar, SH
4	damals heute morgen 6	Kle	1994	I	BaWü, Saar
5a	Durchblick 5/6	We	2001	I	Bre, NieSa
5b	Durchblick Geschichte/Politik 5/6	We	2001	I	NoWe, Saar
6	Entdecken und Verstehen 6	Cor	2001	II	Bay
7a	Expedition Geschichte 1	Die	1997	I-III	Ber, Bra, Bre, Ham, MeVo, SH
7b	Expedition Geschichte 1	Die	2001	II	BaWü, Saar
7c	Expedition Geschichte 1	Die	2001	II	NoWe, Saar
8	Forum Geschichte 1 (allg. Ausg.)	Cor	2000	III	Bre, Ham, NoWe, RhPf, Saar, SH
9	Geschichte erleben 1	Bu	2001	II	Bay
10a	Geschichte konkret 1	Sdl	1995	I-III	BaWü, Bre, MeVo, Saar, SH
10b	Geschichte konkret 1	Sdl	1996	I-III	Ber, Bra, SachsA
10c	Geschichte konkret 1	Sdl	1999	II	RhPf, Saar
11a	Geschichte plus (Thü) 5/6	VW	1998	I-III	Thü
11b	Geschichte plus (Sachs) 5/6	VW	1998	III	Sachs
12	Geschichte und Gegenwart	Sgh	1998	I-III	Ber, MeVo, NoWe, Saar, SH
13a	Geschichte und Geschehen (Ausg. A) 1	Kle	1995	I	Ber, Bra, Bre, Ham, He, MeVo, SH
13b	Geschichte und Geschehen (Ausg. B) 1	Kle	1995	III	BaWü, Saar
13c(1) 13c(2)	Geschichte und Geschehen (Ausg. D) 1 Geschichte und Geschehen (Ausg. D) 2	Kle	1995 1995	III	Sachs

¹⁶ Hierzu ausführlicher Kap. II.A.1.2.

¹⁷ Da ausschließlich aktuell verwendete oder bis 2003/2004 zugelassene Lehrwerke Eingang fanden, sind Schulbücher der DDR nicht Gegenstand dieser Arbeit.

¹⁸ Hinzu kommen 27 weitere Zulassungen für das Saarland, das die Zulassungen von Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz übernimmt.

Einleitung

13d(1) 13d(2)	Geschichte und Geschehen (Ausg. F) 1 Geschichte und Geschehen (Ausg. F) 2	Kle	2001 1995	III	Thü
14a	Geschichtsbuch (allg. Ausg.) 1	Cor	1992	I-III	Ber, Ham, He, MeVo, RhPf, Saar, Sachs, SH, Thü
14b	Geschichtsbuch (Ausg. B) 1	Cor	1994	III	BaWü, Saar
15	IGL-Buch 1	Kle	1995	I-III	Bra, Bre, Ham, He, RhPf, Saar, SH
16	Mensch und Umwelt 5/6 (Neubearb.)	Sdl	1999	I-III	Bre, Ham, NieSa, SH
17	Mitmischen in Geschichte und Politik	Kle	1999	I	NoWe, Saar
18	Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 6	Old	1992	III	Bay
19a	quer Geschichte und Gemeinschaftskunde 1	Sgh	1995	I	BaWü, Saar
19b	quer Geschichte 1	Sgh	1997	I-III	SachsA
19c	quer für die Hauptschule	Sgh	1997	I	RhPf, Saar
20	Die Reise in die Vergangenheit	We	1991	I-III	Ber, Bra, MeVo, Sachs, Thü
21	Das waren Zeiten (Ausg. C) 1	Bu	2002	I-III	Ham, NieSa, SH
22	Das WUK-Buch	Kle	2001	I-III	Bre, NieSa
23a	Zeit für Geschichte (Ausg. A) 1	Sdl	2000	I-III	Ham, He, NoWe, Saar
23b	Zeit für Geschichte (Ausg. B) 1	Sdl	2000	III	BaWü, Saar
23c	Zeit für Geschichte (Ausg. C) 1	Sdl	2003	III	RhPf, Saar
24a	Zeitlupe 1	Sdl	2001	I-III	Ham, MeVo, RhPf, Saar, SH
24b	Zeitlupe 1	Sdl	2003	I	He
25a	Zeitreise 5/6	Kle	1997	I-III	SachsA
25b	Zeitreise 1	Kle	1997	II	NoWe, Saar
25c	Zeitreise 7/8	Kle	1997	II	RhPf, Saar
25d	Zeitreise 1	Kle	1998	I-III	Bre, Ham, He, MeVo, SH
25e	Zeitreise 7	Kle	2000	II	BaWü, Saar
bsv: Bayerischer Schulbuchverlag, Bu: Buchner, Cor: Cornelsen, Die: Diesterweg, Kle: Klett, Old: Oldenbourg, Sgh: Schöningh, Sdl: Schroedel, VW: Volk und Wissen, We: Westermann I: Hauptschule und vergleichbare Schulformen, II: Realschule und vergleichbare Schulformen, III: Gymnasium und vergleichbare Schulformen					

Unterrichtsfilme

Die Auswahl der Filme beschränkt sich auf die als didaktisches Medium zu bezeichnenden Unterrichtsfilme¹⁹. Aufgenommen wurden alle Produktionen des WBF und des FWU²⁰ zu Themen der Ur- und Frühgeschichte, darüber hinaus einzelne weitere Filme kleinerer Hersteller aus dem Bestand der Landesbildstelle Baden mit den Kreisbildstellen Freiburg und Karlsruhe²¹. Von der für die übrigen Medien grundsätzlich geltenden Eingrenzung des Materials auf Produktionsjahre ab 1980 wurde abgewichen, um einige Filme des WBF einzubeziehen, die zwar in den 1970er Jahren produziert, in den 1990er Jahren jedoch unverändert als Videokassetten neu herausgegeben wurden.

¹⁹ Zur Definition siehe Kap. II.C.1.2.
²⁰ Zu diesen Filmproduzenten vgl. Kap. II.C.2.5.
²¹ Zu Bildstellen siehe Kap. II.C.1.1.

4. Materialauswahl

Untersuchte Unterrichtsfilme (siehe auch Taf. C)

UF	Titel	Produzent/Herausgeber	Jahr
1	Neandertaler und Höhlenbär	WBF	1973/1994
2	Der Neandertaler	FWU	2000
3	Die Neandertaler	SWR/WDR	2000
4	Mit dem Eiszeitmenschen auf Mammutjagd	WBF	1971/1993
5	Kunst und Magie auf Höhlenwänden	WBF	1971/1997
6	Die Höhle von Lascaux	FWU	1976/1996
7	Die Jungsteinzeit	WBF	1971/1998
8	Leben in der Jungsteinzeit	WBF	2002
9	Jäger der Jungsteinzeit	WBF	2002
10	"Ötzi" – Der Mann aus dem Eis	FWU	1999
11	Handwerker der Steinzeit I	WBF	1973/1995
12	Handwerker der Steinzeit II	WBF	1974/ 1995
13	In der Jungsteinzeit	FWU	1989/1994
14	Auf den Spuren der ersten Menschen	MICHEL	1994/95
15	Mit Pfeil und Bogen	media nova/WDR	2000/2001
16	Geräte aus Stein	SVS	1991
17	Feuer, Lehm und tote Hühner	FWU	1986
18	Der Mensch entdeckt das Metall	WBF	1973/1998
19	Mensch und Gesellschaft in der Bronzezeit	WBF	1974/1996
20	Die Eisenzeit beginnt	WBF	1973/1993
21	Die Diener des Fürsten	SDR/Klett	1986
22	Auf den Spuren der Kelten	FWU	1989
23	Die Kelten: Krieger, Künstler, Kultgemeinschaft	BR/media nova	1993/1998
24	Der Zeugenberg	L.-Bildst. Württ.	1996
25	Alltag in einem germanischen Gehöft	WBF	1974/1993
26	Aus dem Wirtschaftsleben der Germanen	WBF	1974/1998
27	Bei den Germanen	FWU	1994
28	Aus dem Alltag des römischen Legionärs	WBF	1987
29	Das Wachsen des Römischen Reiches	FWU	1989
30	Experimentelle Archäologie	FWU/BBC	2002
31	Kalkriese	Medienz. Osnabrück	1993
32	Die Varus-Schlacht	SWR/WDR	2000
33	Ein römischer Kaufmann nördlich der Alpen	WBF	1974
34	Die Römer am Limes zwischen Donau und Rhein	WBF	1974
35	Eine Stadt macht Geschichte	Galama-Film	1995
36	In einer römischen Familie	FWU	1989
37	Die Römer an Rhein und Donau	FWU	1990
38	Die Römer in Trier	SWR	1984
39	Römisches Trier	FWU	2003
40	Von Rom zum Rhein 1	SWR	1988
41	Von Rom zum Rhein 2	SWR	1988
42	Von Rom zum Rhein 3	SWR	1988
43	Von Rom zum Rhein 4	SWR	1988
44	Von Rom zum Rhein 5	SWR	1988
45	Von Rom zum Rhein 6	SWR	1988
46	Völkerwanderung 1	FWU/ZDF	2002
47	Völkerwanderung 2	FWU/ZDF	2002
48	Alamannen und Römer in Südwestdeutschland	FWU (SDR/SWF)	1998 (1996/97)
49	Geschichte auf dem Runden Berg	AG Medien	2000
50	Hunnen und Goten während der Völkerwanderung	FWU	1992/1994
51	Zur Geschichte der Völkerwanderung: Die Hunnen	WBF/ZDF	2000
52	Das Frankenreich	FWU	2000
53	Ausgrabungen	FWU	1974
54	Geschichte ganz nah – Ausgrabungen in Deutschland I	FWU	2000
55	Die Restaurierung eines Römerdolches	L.-Bildst. Westfalen	1988
56	Der Fund	focus film	1992

Kinder- und Jugendliteratur

Die Untersuchung der Kinder- und Jugendliteratur beinhaltet diejenigen Romane und Erzählungen vollständig, die in (West-)Deutschland, der Schweiz und in Österreich seit 1980 bis 2003 zu Themen der mitteleuropäischen Ur- und Frühgeschichte in original deutscher Sprache erschienen sind (zu den einbezogenen Formen historischer Erzählungen vgl. Kap. I.D.1.3).

Untersuchte Kinder- und Jugendliteratur (siehe auch Taf. D)

JB	Autor, Titel	Jahr
1	Niebisch, <i>Die kleinen Wilden und das Mammut</i>	1987
2	Gabán/Nagel, <i>Die kleine Welt von Jan und Lu</i>	1994
3	Schlichtenberger, <i>Im Tal der schwarzen Wölfe</i>	1989
4	Ballinger, <i>Der Höhlenmaler</i>	2000
5	Beyerlein, <i>Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern</i>	1991
6	Heyne, <i>Tanea – Tochter der Wölfin</i>	1993
7	Heyne, <i>Tanea – Am Großen Fluß</i>	1994
8	Heyne, <i>Tanea – Der Clan der Wölfe</i>	1995
9	Zitelmann, <i>Bis zum 13. Mond</i>	1986
10	Beyerlein, <i>Die Höhle der weißen Wölfin</i>	1996
11	Lornsen, <i>Rokal der Steinzeitjäger</i>	1987
12	Evers/Sölting, <i>Das Boot aus der Tundra</i>	1984
13	Grund, <i>Die Höhle über dem Fluß</i>	1980
14	Auler, <i>Hundejunge und Blumenmond</i>	2000
15	Beyerlein, <i>Die Sonne bleibt nicht stehen</i>	1988
16	Lornsen, <i>Tirkan</i>	1994
17	Siegfried/Pavoni, <i>Daulas Geheimnis</i>	2000
18	Krumm, <i>Ötzis Braut</i>	2000
19	Ballinger, <i>Der Gletschermann</i>	1992
20	Beyerlein, <i>Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann</i>	1993
21	Heck, <i>Mirko und das Mammut</i>	1992
22	Marks, <i>Das steinerne Amulett</i>	1989
23	Bauer, <i>Feuer am See</i>	1999
24	Grund, <i>Das Dorf am See</i>	1981
25	Beyerlein, <i>Der goldene Kegel</i>	1991
26	Beyerlein, <i>Die Maske im See</i>	1988
27	Beyerlein, <i>Gabriele Beyerlein erzählt von den Keltenfürsten</i>	1995
28	Flegel, <i>Der dritte Löwe</i>	1994
29	Hänsel, <i>Der Radreiter</i>	1999
30	Siegfried, <i>Mond im Kreis</i>	1993
31	Helfrich, <i>Der Schatten des Mädchens</i>	2001
32	Beyerlein, <i>Am Berg des weißen Goldes</i>	1994
33	Grund, <i>Die Stadt der Pferdegöttin</i>	1982
34	Beyerlein, <i>Die Keltenkinder</i>	1987
35	Tesch, <i>Die Weissagung der Wölwa</i>	1993
36	Beyerlein, <i>Entscheidung am Heiligen Felsen</i>	1993
37	Doran-Mooser, <i>Cymru, der Keltenjunge</i>	1993
38	Stöver, <i>Caesar und der Gallier</i>	1994
39	Grund, <i>Gib mir meine Legionen wieder</i>	1992
40	Stöver, <i>Die Akte Varus</i>	1991
41	Streit, <i>Geron und Virtus</i>	1985
42	Terhart, <i>Im Zeichen der Wölfin</i>	1998
43	Hörnemann, <i>Hanno zwischen zwei Welten</i>	1993
44	Müller-Abels, <i>Bunte Fäden</i>	1998
45	Behrens, <i>Hier wollen wir leben</i>	1987
46	Huber, <i>Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia</i>	1986
47	Pies, <i>Marcus in Treveris</i>	1990
48	Grund, <i>Feuer am Limes</i>	1983

5. Gliederung der Arbeit

49	Grund, <i>Reiter aus der Sonne</i>	1987
50	Beyerlein, <i>Der dunkle Spiegel</i>	1989
51	Liebers/Ginsbach, <i>Die wundersame Rettung im Alamannenhain</i>	1997
52	Beyerlein, <i>In ein Land, das ich dir zeigen werde</i>	1990
53	Wolf, <i>Das Blut des Neandertalers</i>	1995
54	Arold, <i>Die Höhlenmenschen vom Mammuttal</i>	1990
55	Kuhn, <i>Mit Jeans in die Steinzeit</i>	1984
56	Hohler, <i>Tschipo in der Steinzeit</i>	1995
57	Hubert, <i>Das Geheimnis vom Königsgrab</i>	1997
58	Däniken, <i>Die Rätsel im Alten Europa</i>	1991
59	Terhart, <i>Das Geheimnis des Lichtblauwaldes</i>	1995
60	Bauer, <i>Ferien in der Steinzeit</i>	1992
61	Mayer-Skumanz, <i>Der Bernsteinmond</i>	1982
62	Krumm, <i>Der keltische Armreif</i>	1986
63	Flegel, <i>Mondmilch und Sonnentropfen</i>	1990
64	Ruttmann, <i>Titus kommt nicht alle Tage</i>	1980
65	Schalk, <i>Der Römerschatz</i>	1997
66	Liebers/Balle, <i>Ninas Traum</i>	1998
67	Wolfram, <i>Plötzlich standen wir vor Attila</i>	2002
68	Lornsen, <i>Die Raubgräber</i>	1995
69	Edelbroich/Hilgers, <i>Kalle der Museumsmaulwurf</i>	1995
70	Sklenitzka, <i>Zurück in die Eiszeit</i>	1996
71	Flattinger, <i>Die Tür nach Nirgendwo</i>	1996
72	Hänsel, <i>Sonntagsreisen in die Vergangenheit</i>	2002

5. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit besteht aus einem Textband (Band 1), einem Katalogband (Band 2) und einem Tafelband (Band 3).

Der **Textband** (Band 1) gliedert sich in drei Teile: einen einführenden Teil zu theoretischen Grundlagen als Voraussetzungen für die Beschäftigung mit der Thematik (I.), einen Hauptteil mit der fachlichen Analyse des Untersuchungsmaterials (II.) sowie eine abschließende zusammenfassende Auswertung (III.): **Teil I** enthält Informationen zum Geschichtsunterricht in Deutschland allgemein, zu seinen Zielen, zur Einbettung der Ur- und Frühgeschichte in den Geschichtsunterricht sowie zu Form, Funktion und Entstehung von Lehrplänen (A.). Weiter widmet er sich Aspekten des Schulbuchs, der Schulbuchforschung und der Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch (B.) sowie in ähnlicher Weise dem Medium Unterrichtsfilm (C.) und der Kinder- und Jugendliteratur (D.), worauf eine Zusammenfassung folgt (E.). Der jeweilige Forschungsstand wird innerhalb der einzelnen Abschnitte A-D beschrieben. **Teil II** beginnt mit einer Übersicht über den Stellenwert der ur- und frühgeschichtlichen Epochen in den analysierten Medien (1.), stellt die Ergebnisse zu den einzelnen Epochen von der Altsteinzeit bis zur Merowingerzeit vor (2.-9.) und beschäftigt sich in vier weiteren Kapiteln mit epochenübergreifenden Aspekten (10.-13.). Jedes dieser Kapitel behandelt die Lehrpläne (A.), die Schulbücher (B.), die Unterrichtsfilme (C.) und die Kinder- und Jugendliteratur (D.) getrennt voneinander. Die Ergebnisse der Teilstudien werden jeweils als letzter Teil eines Kapitels zusammengefasst (E.). Am meisten Raum nimmt die Analyse der Schulbücher ein (B.), dort finden sich auch stets die kritischen Kommentare zum repräsentierten Forschungsstand. **Teil III** verknüpft die Ergebnisse der Analyse im Hinblick auf verschiedene Fragestellungen mit Aspekten, die im Grundlagenkapitel beschrieben wurden, fasst die wesentlichsten Ergebnisse der fachlichen

Analyse zusammen, resümiert im Hinblick auf die Ziele der Arbeit und fragt nach praktischen Möglichkeiten, die sich aus der Studie ergeben, sowie nach weiteren Forschungsperspektiven.

Der **Katalogband** (Band 2) erfüllt die Aufgabe der Materialvorlage. Neben den für die Studie relevanten Lehrplanauszügen (A.) enthält er Inhaltsbeschreibungen, Kommentare und weitere Angaben zu den untersuchten Medien (B.-D.). Insbesondere die Rezensionen zu den Unterrichtsfilmen (C.) und Jugendbüchern (D.) sollen den Nutzern Anhaltspunkte für die Auswahl von (Unterrichts-)Material geben.

Der **Tafelband** (Band 3) enthält zunächst Übersichten über die untersuchten Medien und Schemata zu statistischen Auswertungen. Dann folgen als Hauptteil Abbildungen aus Schulbüchern und Kinder- und Jugendbüchern, teilweise zusammen mit Vergleichsillustrationen, die die möglichen Vorlagen für Rekonstruktionszeichnungen sowie bestimmte Bildtraditionen veranschaulichen.

6. Praktische Hinweise

Im Hinblick auf den Umfang der Arbeit und die Vielzahl der berührten Fragestellungen wurde versucht, den Ausführungen eine möglichst klare Gliederung zugrunde zu legen. Der dadurch entstandene Handbuchcharakter ist beabsichtigt und erlaubt dem Leser, die Lektüre auf einzelne Abschnitte zu konzentrieren und das hiermit vorgelegte Ergebnis der Studie als eine Art Nachschlagewerk zu nutzen.

Das Zielpublikum dieser Analyse bilden nicht nur Fachkollegen aus der Archäologie, sondern auch Lehrer, Autoren und Wissenschaftler²² aus anderen Fachrichtungen wie der Pädagogik und der Didaktik. Um diese angestrebte Brückenfunktion zu erfüllen schien es wichtig, Fachbegriffe soweit vorhanden in ihrer deutschen Form zu verwenden (z.B. 'Altsteinzeit' anstelle von 'Paläolithikum') und alle Texte so allgemeinverständlich wie möglich zu formulieren. In diesem Kontext stand außerdem das Bemühen im Vordergrund, für ein breites Publikum gut zugängliche wissenschaftliche Fachpublikationen in Form von Ausstellungskatalogen und Überblickswerken zu zitieren, damit die Argumentationsgrundlage der fachwissenschaftlichen Kritik vom archäologisch nicht unbedingt vorgebildeten Leser nachvollzogen und selbst in der Literatur überprüft werden kann.

Aus praktischen Gründen wurden für das Untersuchungsmaterial Signaturen vergeben. Die Signaturen für die Lehrpläne (LP) setzen sich aus einer Abkürzung für das Bundesland (z.B. 'Bre' für Bremen), aus einer Abkürzung der betroffenen Schulform (HS: Hauptschule, RS: Realschule; Gy: Gymnasium etc.) und einer Angabe der betroffenen Klassenstufe zusammen. Die Auflösung der Siglen geht aus dem Lehrplankatalog hervor, aber auch aus den entsprechenden Übersichten hier in der Einleitung sowie außerdem im Tafelband (Taf. A). Für die Schulbücher (SB) und die zugehörigen Lehrerhandreichungen (LB) oder Arbeitsblattsammlungen (AB) wurden Nummern vergeben, ebenso für die Unterrichtsfilme (UF) und die Kinder- und Jugendbücher (JB). Listen, die die Siglen dem Material zuordnen, befinden sich ebenfalls in dieser Einleitung, sowie auf den Tafeln B, C und D im Tafelband. Vollständig und zitierfähig sind alle Titel (Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur) im Literaturverzeichnis des Textbandes wiedergegeben. Die Schulbuchliste (Taf. B.1) gibt zugleich Auskunft

²² Maskuline Substantivformen wie 'Schüler', 'Leser', 'Lehrer', 'Autoren', 'Wissenschaftler' etc. werden als Oberbegriffe verwendet und schließen hier die entsprechenden weiblichen Endungen mit ein.

6. Praktische Hinweise

darüber, für welches Bundesland und welche Schulform das jeweilige Werk gedacht ist. Die Sortierung der Schulbücher in der Nummerierung und im Katalogband erfolgte alphabetisch nach Titel, die der Filme und Jugendbücher chronologisch nach behandelter Epoche bzw. Zeitfenster der Erzählung. Seitenzahlen gliedern sich aus praktischen Gründen an eine Schulbuchangabe mit Bindestrich an (z.B. SB 25a-33), an Jugendbuchangaben mit Doppelpunkt (z.B. JB 10:8). Für die Nutzung des Textbandes bietet es sich an, die Tafeln A, B.1, C und D aus dem Tafelband auszudrucken und zur einfachen Orientierung während der Lektüre bereitzulegen. Zugunsten einer besseren Unterscheidbarkeit sind Zitate und Titel aus dem Untersuchungsmaterial *kursiv* und im Text ohne Anführungszeichen wiedergegeben, Zitate aus der Sekundärliteratur "steil" und in Anführungszeichen. Literatur ist in den Fußnoten abgekürzt zitiert und findet sich mit vollständigen Angaben im Literaturverzeichnis.

Um die Zuordnung der Abbildungen im Katalog zu den entsprechenden Stellen im Textband zu erleichtern, entspricht die Nummerierung der Tafeln in der Erstziffer derjenigen der Hauptkapitel in Teil II des Textbandes.

I. Grundlagen

I.A. Lehrpläne, Geschichtsunterricht und Aspekte der Geschichtsdidaktik

"In den Lehrplänen drückt die Gesellschaft aus, was die nächste Generation in der Geschichte aus ihr zu lernen habe; hier werden diejenigen Inhalte und Ziele des Unterrichts formuliert, die konsens- oder doch wenigstens mehrheitsfähig sind."

Wolfgang Hug¹

1. Einführung

Der Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte im Geschichtsunterricht, Aspekte der Themenauswahl und damit die Grundlage für das Entstehen didaktischer Medien zur Ur- und Frühgeschichte erschließen sich zunächst über die Lehrpläne für das Fach Geschichte. Diese legen auch fest, in welcher Klassenstufe mit dem Geschichtsunterricht begonnen wird. Da die Lehrpläne in Deutschland je nach Schulart und Bundesland differieren, ist es sinnvoll, hier zunächst auf die Grundzüge des deutschen Schulwesens einzugehen.

1.1 Schulsystem und Schularten in Deutschland

"So viele Bundesländer, so viele Varianten des Schulwesens. Uneinheitlichkeit im Umfang der Schulzeiten, Eigensinn bei der Wahl der Begriffe und eine kaum überschaubare Vielfalt von Strukturen."

Ernst Rösner²

Das Schulsystem gliedert sich in Deutschland in die Primarstufe (Klassen 1-4), die Mittelstufe oder Sekundarstufe I (Klassen 5-10) und die Oberstufe oder Sekundarstufe II (Klassen 11-13). Mit Beginn der Schulpflicht nach Vollendung des 6. Lebensjahres treten die Schüler in die gemeinsame Grundschule ein, die die Klassenstufen 1-4 (in Berlin und Brandenburg 1-6) umfasst. Für Schüler mit besonderem Förderbedarf existieren Sonderschulen (Klassen 1-9).

Das Schulwesen des Sekundarbereichs ist je nach Land unterschiedlich organisiert. In der Mehrzahl der Länder folgen nach der Grundschule die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium oder die Gesamtschule. In einzelnen Bundesländern gibt es als Besonderheit die Förder-, Orientierungs- oder Beobachtungsstufe (Klassen 5 bis 6), die jeweils als eigene Schulform besteht oder in eine Schulart integriert ist und eine Festlegung auf die dann folgenden Bildungsgänge Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule bis zum Ende der Klasse 6 offen lässt. Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Erweiterte Realschule, Integrierte Haupt- und Realschule, Verbundene Haupt- und Realschule und Regionale Schule fassen in bestimmten Ländern die traditionellen Bildungsgänge Haupt- und Realschule zusammen.

¹ Hug, Schulbuchforschung im Interesse der Schulbuchgestaltung, 28.
² Rösner, Schulsystem, Klappentext.

Der erste allgemein bildende Schulabschluss (Hauptschulabschluss) erfolgt in Klasse 9 oder 10, der mittlere Schulabschluss (Realschulabschluss) in Klasse 10. Die Schulpflicht ist in der Regel erfüllt, wenn die Schüler das 15. Lebensjahr vollendet haben. Der damit freiwillig zu besuchende Sekundarbereich II gliedert sich in diverse Schularten mit jeweils unterschiedlichen Abschlüssen auf. Hier sind das allgemeinbildende Gymnasium (11-13, bis 2004 seltener 11-12) und verschiedene Berufs- bzw. Fachschulen zu nennen.

Detaillierte Angaben zu den Organisationsformen der Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern können der folgenden Tabelle entnommen werden. Sie spiegelt den Stand vom Schuljahr 2003/2004, der auch für die ministerielle Zulassung der hier untersuchten Lehrpläne und Schulbücher gilt.

Übersicht über die Bundesländer und Schularten in Deutschland (bis Schuljahr 2003/2004)³

Bundesland	Besonderheiten der Organisationsform in den Klassen 5 und 6	allgemeinbildende Sekundarschul-Bildungsgänge und Klassenstufen
Baden-Württemberg	--	Hauptschule 5-9/(10), Realschule 5-10, Gymnasium 5-13/(12), daneben Integr. Gesamtschule und Kooperative Gesamtschule als "Schulen besonderer Art"
Bayern	--	Hauptschule 5-10, Realschule 5-10, Gymnasium 5-13, Wirtschaftsschulen 7-10, daneben Integr. Gesamtschule und Kooperative Gesamtschule als "Schulen besonderer Art"
Berlin	Teil der Grundschule	Hauptschule 7-10, Realschule 7-10, Gymnasium 7-13, Integr. Gesamtschule 7-10/13
Brandenburg	Teil der Grundschule	(keine Hauptschule), Realschule 7-10, Gymnasium 7-13, Integr. Gesamtschule 7-10 bzw. 7-13
Bremen	obligatorische Orientierungsstufe	Hauptschule 7-10, Realschule 7-10, Gymnasium 7-13 ⁴ ; Gesamtschule 7-10
Hamburg	integrierte Beobachtungsstufe für Hauptschule und Realschule	Hauptschule 7-9, Realschule 7-10 ⁵ , Gymnasium 5-13, Integr. Gesamtschule 5-13, Kooperative Gesamtschule 5-13
Hessen	überwiegend Förderstufe (an Grundschulen und in Schulen der Sekundarstufe I), daneben Bildungsgänge; sechsjährige Grundschule möglich	Hauptschule 5/7-9, Realschule 5/7-10 ⁶ , Gymnasium 5/7-10/13, Integr. Gesamtschule 5-10 oder 5-13, Kooperative Gesamtschule 5/7-9 (Hauptschule), 5/7-10 (Realschule) bzw. 5/7-13 (Gymnasium)
Mecklenburg-Vorpommern	z. T. gemeinsame Lehrpläne während der Orientierungsstufe	Hauptschule 5-9, Realschule 5-10, Gymnasium 5-12, Progymnasium 5-9 ⁷ , Integr. Gesamtschule 5-10/12, Kooperative Gesamtschule 5-10/12;
Niedersachsen	Orientierungsstufe	Hauptschule 7-9, Realschule 7-10 ⁸ , Gymnasium 7-13, Integr. Gesamtschule 5-13, Kooperative Gesamtschule 7-9/10/13
Nordrhein-Westfalen	--	Hauptschule 5-10, Realschule 5-10,

³ Die Daten basieren auf Rösner, Schulsystem, 15 (1999) und wurden entsprechend aktualisiert.

⁴ Die drei Schularten sind meist in Schulzentren zusammengefasst.

⁵ Hauptschule und Realschule bilden in Hamburg traditionell eine schulrechtliche Einheit. Es laufen Versuche mit integrierter Haupt-/Realschule.

⁶ Hauptschule und Realschule bilden traditionell eine schulrechtliche Einheit.

⁷ Es besteht Kooperationsverpflichtung für Progymnasium und Gymnasium.

⁸ Hauptschule und Realschule können schulrechtliche Einheiten bilden.

1. Einführung

		Gymnasium 5-13, Integr. Gesamtschule 5-13
Rheinland-Pfalz	-- ⁹	Hauptschule 5-10, Realschule 5-10, Regionalschule ¹⁰ , Gymnasium 5-13, Integr. Gesamtschule 5-10/13, Kooperative Gesamtschule 5-13
Saarland	die Erweiterte Realschule fasst Hauptschule und Realschule zusammen	Erweiterte Realschule 5-9/10 ¹¹ , Gymnasium 5-12, Integr. Gesamtschule 5-10
Sachsen	integrierte Orientierungsstufe für Hauptschule und Realschule in der Mittelschule	Mittelschule 5-10 (darin Hauptschule 7-9 und Realschule 7-10), Gymnasium 5-12
Sachsen-Anhalt	Förderstufe in der Sekundarschule	Sekundarschule 7-10 (darin Hauptschule 7-9 und Realschule 7-10), Gymnasium 7-12/13, Integr. Gesamtschule und Kooperative Gesamtschule 5-10/12/13
Schleswig-Holstein	--	Hauptschule 5-10, Realschule 5-10, Gymnasium 5-13, Integr. Gesamtschule und Kooperative Gesamtschule 5-10/13
Thüringen	integrierte Orientierungsstufe für Hauptschule und Realschule in der Regelschule	Regelschule 5-10 (darin Hauptschule 7-9 und Realschule 7-10), Gymnasium (Sek. I) 5-9 und (Sek. II) 10-12, Integr. Gesamtschule und Kooperative Gesamtschule

Die von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Schulorganisation erfordert je eigene, auf die Schulformen abgestimmte Lehrpläne sowie den Lehrplänen entsprechende Schulbücher. Dadurch liegen für Deutschland unzählige Geschichtsschulbücher in eigenen Lehrwerksreihen oder Varianten (speziellen Ausgaben der Lehrwerksreihen) für bestimmte Bundesländer und Schulformen vor¹². Die Lehrpläne können in den verschiedenen Bundesländern formal und inhaltlich stark voneinander abweichen: "Jedes Bundesland setzt andere Akzente. Hier werden Lehrpläneinheiten sehr summarisch aufgezählt, dort bis ins Detail gegliedert"¹³. Neue Anforderungen aus der Geschichtsdidaktik verändern immer wieder die Schwerpunktsetzungen und führen zur Verabschiedung neuer Lehrpläne – was insgesamt gesehen eine große Herausforderung für die Schulbuchverlage darstellt¹⁴.

1.2 Beginn des Geschichtsunterrichts

Geschichte ist an allen allgemeinbildenden Schulen Deutschlands in der Sekundarstufe I ein ordentliches Lehrfach – je nach Schulart, Klassenstufe und Bundesland entweder als eigenständige Disziplin oder als Teilbereich eines gesellschaftskundlichen Fächerverbundes. Der Geschichtsunterricht setzt nach Bundesland und Schulart verschieden in Klasse 5, 6 oder 7 ein und erfolgt meist ohne Unterbrechung bis zum Ende der Sekundarstufe I. In dieser Zeit wird in fast allen Schularten und Bundesländern ein annähernd chronologischer Durchgang durch die Geschichte unterrichtet – von den Anfängen bis zur jüngsten Zeitgeschichte. Aufgrund des zeitlich bedingten Nacheinanders sind Themen der Ur- und Frühgeschichte stets Teil des ersten bzw. ersten und zweiten Unterrichtsjahres im Fachbereich Geschichte, in dem das Fach je nach Bundesland meist ein- oder zweistündig unterrichtet wird.

⁹ Eine integrierte Orientierungsstufe ist zulässig.

¹⁰ Teilintegrierte Hauptschule/Realschule.

¹¹ Bildungsgang mit Hauptschulabschluss und Bildungsgang mit mittlerem Schulabschluss zusammen in Klasse 5-6, ab Klasse 7 getrennt.

¹² Einen Überblick erlaubt das jährlich erscheinende Verzeichnis der zugelassenen Geschichtsbücher, herausgegeben vom Georg-Eckert-Institut in Braunschweig. Für die Verlage sind mit den beschriebenen Umständen zahlreiche Schwierigkeiten verknüpft. Hierzu siehe Tiemann, Schulgeschichtsbücher heute, 108.

¹³ Hug, Schulbuchforschung im Interesse der Schulbuchgestaltung, 28.

¹⁴ Siehe Hug, Schulbuchforschung im Interesse der Schulbuchgestaltung, 28.

Ur- und Frühgeschichte in der Sekundarstufe I

Übersicht über Bundesländer, Schularten¹⁵, Klassenstufen und Fachbezeichnungen (bis Schuljahr 2003/2004)
Schularten, für die ein gemeinsamer Lehrplan gilt, sind in einer Zeile zusammengefasst

Land	Schulart	Kl.	Fach	LP von
BaWü	Hauptschule	6	Geschichte/Gemeinschaftskunde	1994
	Realschule	7	Geschichte	1994
	Gymnasium	7	Geschichte	1994
Bay	Hauptschule	5/6	Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde	1997
	Realschule	6	Geschichte	2001
	Gymnasium	6	Geschichte	1992
Ber	Grundschule	5/6	Geschichte	1995
Bra	Grundschule	5/6	Geschichte	1991/1999
Bre	Orientierungsstufe	5/6	Welt/Umwelt	1986
Ham	Hauptschule und Realschule	6	Geschichte/Politik	1990
	Gymnasium	6	Geschichte und Sozialkunde	1994
He	Hauptschule, Realschule, Gymnasium	7/8	Geschichte	1995
MeVo	Orientierungsstufe und Integrierte Gesamtschule	5/6	Geschichte	2001
NieSa	Orientierungsstufe	5/6	Welt- und Umweltkunde	1992
	(+ Gymnasium)	(7)	(Geschichte)	(1996)
	Integrierte Gesamtschule	5/6	Gesellschaftslehre	1993
NoWe	Hauptschule	5/6	Geschichte-Politik	1989/2001
	Realschule	6/7	Geschichte	1994
	Gymnasium	6	Geschichte	1993
RhPf	Hauptschule, Realschule, Gymnasium	7	Geschichte	1998
	Gymnasium	7	Geschichte bilingual	1996
	Integr. Gesamtschule	5/6	Gesellschaftslehre	1999
Saar	Erw. Realschule	6/7	Geschichte	1998/99
	Gymnasium	7	Geschichte	2003
	Gesamtschule	5/6	Gesellschaftswissenschaften	1993
Sachs	Mittelschule	5/6	Geschichte	1992/1997
	Gymnasium	5/6	Geschichte	2001
SachsA	Sekundarschule/Förderstufe	5/6	Geschichte	1997
SH	Hauptschule, Realschule, Gymnasium	5/6	Geschichte	1997
	Gesamtschule	5/6	Weltkunde	1997
Thü	Regelschule	5/6	Geschichte	1999
	Gymnasium	5/6	Geschichte	1999

Themen der Ur- und Frühgeschichte werden vereinzelt auch im Sachunterricht der Primarstufe behandelt (vgl. Kat. A, Anhang zur Primarstufe)¹⁶.

2. Lehrpläne, Rahmenpläne, Rahmenrichtlinien

Inhalte und deren Abfolgen, Methoden und Ziele des Geschichtsunterrichts sowie in aller Regel auch Unterrichtsmedien und Formen der Erfolgskontrolle¹⁷ bestimmen in der Bundesrepublik Deutschland die für die einzelnen Schularten und Klassenstufen ausgearbeiteten *Lehrpläne*, je nach Bundesland auch *Bildungspläne*, *Rahmenpläne* oder *Rahmenrichtlinien* genannt und unter dem Begriff *Curriculum/Curricula* zusammenfassbar¹⁸. Lehrplänen ist zu entnehmen, "welche Lehrinhalte unter welcher Zielsetzung in einem abgemessenen Zeitraum von einer bestimmten Lerngruppe angeeignet werden sollen" und sind "Instrumente für die Planung von Unterricht"¹⁹. Sie werden für die einzelnen Schularten im jeweiligen Bundesland ausgearbeitet und können daher bezüglich Form und Inhalt verschieden sein. Zu differenzieren sind sog. 'offene Curricula', die bei lockerer Zusammenstellung "in ihrer Anwendung im einzelnen den Lehrern (manchmal auch Schülern) vor Ort überlassen bleiben", von sog. 'geschlossenen Curricula', die

¹⁵ Allgemeinbildende Schulen mit eigenen Lehrplänen.

¹⁶ Für ein verstärktes Einbringen historischen Lernens im Primarbereich setzt sich vor allem Dietmar von Reeken ein. Siehe Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht. Reeken schlägt u.a. eine Behandlung der Ur- und Frühgeschichte in der Grundschule vor: ebd., 47-49, 63-65, 84.

¹⁷ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 113.

¹⁸ Ausführlich zur Rolle der Lehrpläne im Bildungswesen: Wiater, Lehrplan und Schulbuch.

¹⁹ Kuss, Geschichtsunterricht und Lehrplan, 533f.

bis in Details hinein für Lehrer verbindlich sind²⁰. Lehrpläne sind "so alt wie das institutionalisierte Schulwesen", blicken also auf eine lange entstehungsgeschichtliche Tradition zurück²¹.

Lehrpläne sind seltener Gegenstand von Analysen als Schulbücher; von Seiten der Pädagogik und Didaktik werden eine "mangelhaft ausgebildete Lehrplantheorie und Lehrplanforschung" kritisiert²². Die Literatur bot demnach auch nur wenige Hilfestellungen für die hier vorgenommene Lehrplananalyse²³. Folgt man Horst Kuss, soll bei einer Lehrplananalyse untersucht werden, inwieweit die Curricula "die neuesten Entwicklungen von Politik, Wissenschaft und Pädagogik aufgenommen haben"²⁴. Diesem dreigleisigen Anspruch kann die vorliegende Studie nicht genügen, da sie wegen des Ausbildungshintergrundes der Verfasserin vornehmlich aus der Perspektive der Wissenschaft vorgenommen werden musste.

Es handelt sich hier um eine auf die Fragestellungen der Untersuchung ausgerichtete, vergleichende Inhaltsanalyse, die sich auf den Aspekt der Wissenschaftsorientierung konzentriert und Lehrplaninhalte mit Schulbuchinhalten in Beziehung setzt, um letztere klarer einordnen zu können. Zu den hier untersuchten Lehrplänen wurden diejenigen Auszüge im Katalog zusammengestellt, die den analysierten Schulbüchern entsprechen. Damit steht erstmals eine deutschlandweite Lehrplansynopse zur Ur- und Frühgeschichte im Unterricht zur Verfügung. Das Layout der Auszüge wurde für die Synopse vereinheitlicht, der Wortlaut aber nicht verändert, so dass Vergleiche möglich sind.

2.1 Zur Entstehung von Curricula

Für die Entstehung der Lehrpläne sind die Kultusministerien der Länder verantwortlich. Sie berufen zur Erarbeitung neuer Entwürfe Kommissionen ein, lenken die Lehrplanarbeit meist auch organisatorisch und verabschieden schließlich die neuen Richtlinien. Genaue Vorgehensweisen bei der Berufung und der Lehrplanarbeit selbst können von Bundesland zu Bundesland so unterschiedlich sein wie die Gestaltung der daraus resultierenden Rahmenrichtlinien.

Meist handelt es sich bei der Besetzung der Lehrplankommissionen um einen informellen Prozess²⁵. Das für das Schulwesen zuständige Ministerium rekrutiert in Gremien, die sich jeweils mit einer bestimmten Aufgabe der Lehrplanentwicklung befassen, verantwortliche Kommissionsmitglieder. Diese sind in der Mehrzahl in der Schule tätige Lehrer²⁶ mit meist langjähriger Berufserfahrung auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung, der Curriculumentwicklung oder in der Tätigkeit als Schulbuchautor und Herausgeber anderer Unterrichtsmaterialien²⁷. Zu einem geringeren Anteil partizipieren Hochschulangehörige, weiterhin u.a. Mitarbeiter der Landesinstitute und Hauptamtliche in der Lehrerbildung²⁸. Rund 60% der an den Kommissionen beteiligten Personen haben ihre Ausbildung mit dem Lehramtsexamen abgeschlossen, etwa 20% mit einer Promotion. Aus den Resultaten einer Umfrage, die ergab, dass

²⁰ Rohlfs, Geschichte und ihre Didaktik, 113. Zum Thema und dem Umgang von Lehrern mit Lehrplänen vgl. auch Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 254-268. Andere Unterscheidungsmöglichkeiten bei Kuss, Geschichtsunterricht und Lehrplan, 537.

²¹ Rohlfs, Lehrpläne/Richtlinien/Curricula, 555. Historischer Überblick ebd., 555-557.

²² Vgl. Hasberg, Kategoriale Richtlinien- und Lehrplananalyse, 51.

²³ Grundlegend: Kuss, Geschichtsunterricht und Lehrplan, 536.

²⁴ Kuss, Geschichtsunterricht und Lehrplan, 536.

²⁵ Vgl. Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 234.

²⁶ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 238.

²⁷ Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 280f.

²⁸ Das vorläufige Ergebnis einer jüngeren Umfrage gibt an: 64,6% hauptberuflich an der Schule tätige Lehrer, 13,7% Hochschulangehörige, daneben 6,7% Mitarbeiter der Landesinstitute und 4,7% Hauptamtliche in der Lehrerbildung. Vgl. Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 279f.

nur etwa 3% Kommissionsmitglieder habilitiert sind²⁹, kann auf eine nur geringe Beteiligung von Fachwissenschaftlern in Form von Hochschulprofessoren geschlossen werden. Die Zahl der insgesamt an der Lehrplanarbeit beteiligten Personen variiert je nach Bundesland von wenigen hauptamtlich Tätigen, wie bspw. 31 Mitarbeitern des Landesinstituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung bei der letzten Lehrplanarbeit in Hessen, bis hin zu 500 Lehrern in Bayern, die für die Dauer der Sitzungen in Kommissionen vom Unterricht freigestellt sind³⁰. Lehrplanarbeit ist auch politische Arbeit, eine Tatsache, die in die Auswahl der Kommissionsmitglieder einfließt: "Bei der Auswahl spielen Klientelverhältnisse, also persönliche und (partiell)politische Beziehungen keine geringe Rolle; häufig schlagen auch die betroffenen Verbände Kandidaten vor. Normalerweise achtet das Ministerium auf Homogenität, zieht also Personen heran, die der schulpolitischen Linie der Regierung nahe stehen. Die 'Opposition' dürfte nur selten eine Chance bekommen"³¹.

Zwischen dem Beginn einer neuen Planung und der Einführung in den Schulen können mehrere Monate liegen, meist sind es jedoch etwa 2-3 Jahre³². In diesen Zeitraum fallen nicht nur die Arbeit an den neuen Entwürfen, sondern auch externe Stellungnahmen durch Anhörungen verschiedener Gruppierungen und Verbände, bei Lehrerfortbildungen und nach Erprobungen von Lehrplänen oder Lehrplanteilen³³. In einigen Bundesländern veröffentlicht man vorläufig in Kraft gesetzte Lehrpläne, die nach einiger Zeit aus unterrichtspraktischer Perspektive heraus überarbeitet und dann erst endgültig verbindlich werden³⁴. Doch kann auch deren Lebenszeit kurz sein: "Manche erreichen den Status der definitiven Geltung vor ihrer nächsten Überarbeitung kaum noch (...)"³⁵. Die Zeitspanne ihrer Gültigkeit bis zur nächsten Revision kann sehr unterschiedlich sein, "kaum ein Lehrplan gilt (...) für die Dauer der Pflichtschulzeit"³⁶.

Statistischen Erhebungen zufolge ist davon auszugehen, dass die zuständigen Ministerien in der Regel bis auf redaktionelle oder geringfügige inhaltliche Eingriffe keine Änderungen an den ihnen vorgelegten Entwürfen vornehmen, letztere also ein Produkt der Kommissionen sind³⁷. Der Fachverstand der beteiligten Personen, auch ihre politischen und didaktischen Standpunkte können das Produkt der Lehrplanarbeit also wesentlich beeinflussen³⁸. Welche Themen und Inhalte bei der konkreten Lehrplanentwicklung und in diesem Rahmen stattfindenden Diskussionen innerhalb der Gremien im Vordergrund stehen, ist weitgehend unbekannt³⁹, da die betreffenden Unterlagen bisher nur selten publiziert wurden⁴⁰. Eine 1995 durchgeführte Befragung von Beteiligten ergab, dass bei Entscheidungen über Unterrichtsziele und -inhalte fachwissenschaftliche Argumente, gefolgt von schulpraktischen und erziehungswissenschaftlichen Argumenten, den größten Stellenwert hatten bzw. haben⁴¹. Dabei räumten die Befragten der Gruppe der "Lehrer" zu 67,5% den größten Einfluss ein, 24,8% sah die Gruppe der "Wissenschaftler" als dominierend an, 23,1% die "Lehrerfortbildner"⁴².

Vorgaben auf gesamtstaatlicher Ebene, die für neue Lehrplanprojekte relevant wären, gibt es

²⁹ Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 280.

³⁰ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 234.

³¹ Rohlfes, Lehrpläne/Richtlinien/Curricula, 557.

³² Nähere Angaben aus einer Umfrage bei Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 284.

³³ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 237; Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 114.

³⁴ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 237.

³⁵ Künzli, Lehrplanforschung, 7.

³⁶ Hopmann/Künzli, Entscheidungsfelder, 25.

³⁷ Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 284.

³⁸ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 113.

³⁹ Künzli, Lehrplanforschung, 7.

⁴⁰ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 223.

⁴¹ Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 287.

⁴² Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 289.

2. Lehrpläne, Rahmenpläne, Rahmenrichtlinien

nur wenige. Sie betreffen vor allem Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz über Prüfungsanforderungen, Mindeststundentafeln etc. Die meisten gesetzlichen Vorgaben sind auf der Ebene der einzelnen Bundesländer zu finden, wo beispielsweise die Beteiligungsrechte verschiedener Gremien wie Landeselternbeirat oder Landesschulbeirat festgelegt sind⁴³.

Die Auftragserteilung einer Lehrplanrevision fällt in den Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Kultusministeriums. Die Gründe für Überarbeitungen und damit auch ihr Zeitpunkt sind vielfältig und zum Teil auch nicht voneinander zu trennen: So kann die Revision oder Neufassung Bestand eines politischen Programms sein (etwa nach einem Regierungswechsel)⁴⁴, in Strukturveränderungen innerhalb des Schulwesens begründet liegen, in den meisten Fällen aber einfach notwendig sein, weil die früheren Lehrpläne inhaltlich wie auch in ihrer pädagogisch-didaktischen Ausrichtung veraltet sind⁴⁵. Im Durchschnitt kann man von Revisionsschüben in einem Abstand von zehn bis 15 Jahren ausgehen⁴⁶.

Bei den seit 1990 neu erarbeiteten Lehrplänen der fünf neuen Bundesländer fällt auf, dass meist keine grundlegend anderen Wege beschritten wurden als in den alten Bundesländern⁴⁷. Insbesondere die Geschichtslehrpläne ähneln jenen derjenigen Länder, die als Verwaltungshilfe zur Seite standen.

Lehrpläne enthalten in der Regel einen allgemeinen, programmatischen Richtlinienenteil zu Leitzielen der Schulart, Leitideen des Unterrichtsfaches etc., dann einen fachlichen Teil zu Lernzielen, Lerninhalten, Methoden usw. und ggf. einen dritten Teil mit konkreten Anregungen für den Unterricht oder Literaturhinweisen⁴⁸. So unterschiedlich die Länder insgesamt ihre Lehrpläne gestalten mögen, zeichnen sich doch insgesamt gemeinsame Trends ab: Fächerübergreifendes Lernen findet in neuen Plänen mehr Beachtung als früher, didaktische Fragen der Methodik und Schlüsselqualifikationen ebenfalls. Während bestimmte, als "Kernprobleme" bezeichnete Themen wie das "Zusammenwachsen Europas" oder "die Begegnung verschiedener Kulturen" besonders in den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs stärker berücksichtigt werden als früher, nimmt man gegenüber den alten Bestimmungen insgesamt meist eine Stoffreduktion vor⁴⁹.

Festzuhalten ist gegenüber früherer Lehrplanarbeit die praxisnahe Curriculumentwicklung: beteiligt sind vor allem Schulpraktiker, neue Konzepte werden an Schulen erprobt und Erfahrungen damit in die weitere Lehrplanarbeit einbezogen; Hauptkriterium für einen guten Lehrplan ist seine praktische Verwendbarkeit⁵⁰. Mit einem "Minimum an theoretischem Aufwand" werden praxisnahe Teilcurricula, d.h. Unterrichtseinheiten erarbeitet⁵¹, die dann zum Gesamtcurriculum zusammengesetzt werden. Einige Bundesländer geben zum Lehrplan passende oder allgemein diesen ergänzende Handreichungen heraus, die die Einführung und Umsetzung der vorgegebenen Themen durch Erläuterungen, Zusatzinformationen (z.B. Adressen von Museen, Literaturangaben etc.) und konkrete Unterrichtsbeispiele sowie Projektideen erleichtern sollen⁵². Stichprobenhafte Einblicke in diese Materialien zeigen, dass auch hier eine Zusammenar-

⁴³ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 235.

⁴⁴ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 236.

⁴⁵ Konkrete Ergebnisse aus einer Umfrage bei Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 285f.

⁴⁶ Fröhlich, Richtlinien, 512f.

⁴⁷ Zum Folgenden vgl. Fröhlich, Richtlinien, 511f.

⁴⁸ Vgl. Kuss, Geschichtsunterricht und Lehrplan, 535.

⁴⁹ Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 236.

⁵⁰ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 112.

⁵¹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 112f.

⁵² Z.B. Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Begegnung mit Geschichte; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Geschichte vor Ort.

beit mit Fachwissenschaftlern aus der Archäologie lohnend wäre, um die Angabe veralteter Literatur⁵³ oder fehlerhafte Titelwiedergaben⁵⁴ sowie auf altem Forschungsstand beruhende Sachfehler⁵⁵ zu vermeiden.

2.2 Ein Beispiel: Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg wurden die letzten umfassend neuen Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen im August 1994 als Verwaltungsvorschrift der Kultusministerin verabschiedet⁵⁶. Grund für die Überarbeitung der bestehenden Richtlinien war u.a. eine vorangegangene Kürzung der Stundentafeln auf 30 Wochenstunden in jeder Klassenstufe, die 1992 vom Ministerium für Kultus und Sport vorgenommen worden war. Zur Koordination der Lehrplanentwicklung bildete man im Ministerium bereits 1991 eine Lenkungsgruppe, bestehend aus 13 Vertretern des Ministeriums für Kultus und Sport, einem des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht (LEU), einem der Oberschulämter, einem der Bildungsberatungsstelle Ulm sowie einem des Ministeriums für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst. Weiter wurden insgesamt 67 Lehrplankommissionen (Fachkommissionen) für die verschiedenen Schularten einberufen. Die je fünf Mitglieder einer Kommission (jeweils drei Lehrkräfte der jeweiligen Schulart, ein Vertreter der Hochschule und einer des Studienseminars) bestimmte die Kultusministerin. Das Verfahren hierzu ist informell, d.h. rechtlich nicht genauer geregelt. Die Kommissionen erarbeiteten in wöchentlichen, eintägigen Sitzungen zwischen August 1992 und September 1993 die neuen Entwürfe, die in der Zeit von April bis September 1993 allen Schulen Baden-Württembergs und verschiedenen Institutionen, Verbänden und Gremien zur Stellungnahme vorlagen. Gleichzeitig wurden die Schulbuchverlage über den bevorstehenden Wechsel informiert. Nach der Endredaktion im Dezember 1993 traten die neuen Bildungspläne am 1. August 1994 in Kraft. Von der Planung bis zur Umsetzung waren damit 3 Jahre vergangen, in denen insgesamt 389 Personen an der Lehrplanentwicklung unmittelbar beteiligt waren.

⁵³ Bei Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 23 beispielsweise sind vier Titel aus den Zeiträumen von 1976 (bereits 2. Auflage) bis 1988 wiedergegeben. Zwei der empfohlenen Bücher behandeln Thesen über das Matriarchat bzw. das Patriarchat, ein weiteres widmet sich aus gerichtsmedizinischer Sicht dem Tod, und nur eines (Müller-Karpe, Geschichte der Steinzeit) ist tatsächlich ein archäologisches Fachbuch (inhaltlich allerdings veraltet). Problematisch ist auch das Material zur Gletschermumie von Hauslabjoch in Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Begegnung mit Geschichte, 22-45. Es enthält zahlreiche Sachfehler, was vor allem auf die Verwendung von Presseartikeln als Informations- und Materialgrundlage zurückzuführen ist. Auch der Beitrag zu Megalithbauten (ebd. 79-97) ist populären Darstellungen näher als wissenschaftlichen.

⁵⁴ Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 23, nennt beispielsweise Müller-Karpe, Hermann: *Geschichte in der Steinzeit* [richtig: Geschichte der Steinzeit] und Zitelmann, Arnulf: *Bis zum 13. Monate* [richtig: 13. Mond].

⁵⁵ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 267 enthält beispielsweise ein Arbeitsblatt mit einem Lebensbild zur Altsteinzeit. Es zeigt zottelige Urmenschen bei verschiedenen Beschäftigungen in einer Höhle; der Text (266) nennt Höhlen als ausschließliche Wohnbereiche in der Altsteinzeit. Das dort verwendete Bild wurde einem Schulbuch von 1980 entnommen; der Zeichner nutzte verschiedene ältere Vorlagen. Der Text (266) spricht außerdem vom Leben in der *Horde* und beschreibt eine klare geschlechtsspezifische Arbeitsteilung nach traditionellem Muster.

⁵⁶ Zum Folgenden vgl. Biehl/Ohlhaver/Riquarts, Prozessdokumentation, 223-225. Hier auch Prozessdokumentationen zu Bayern, Brandenburg, Hessen, Sachsen und Schleswig-Holstein. Ebd., 226-234.

2.3 Stellenwert, Bedeutung, Aussagekraft

"Die von den Kultusverwaltungen erlassenen Richtlinien und Lehrpläne sind historisch bedingte Kodifikationsformen amtlicher Bildungspläne für den öffentlichen Unterricht. Sie sind dazu bestimmt, das Bildungsangebot der Schulen in den einzelnen Fächern schulform- und stufenspezifischen Normen zu unterwerfen."

Klaus Fröhlich⁵⁷

Lehrplanarbeit bedeutet, eine Auswahl zu treffen bezüglich des Stoffes, der gelehrt werden soll. Diese Auswahl auf der Grundlage des überlieferten kulturellen Erbes ist sozial konstruiert: "Ganz gleich, ob es sich dabei um Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen oder Werte handelt, wird dabei notwendig auf das Repertoire der zivilisatorischen und kulturellen Güter zurückgegriffen, durch die eine Gesellschaft (...) sich selbst erhält und erfährt (...). Was aus diesem Erbe im Lehrplan Berücksichtigung erfährt, wird in mindestens zweierlei Perspektive entschieden, zum einen mit Blick auf die Sicherung der Identität und Stabilität der die Schule tragenden Kräfte, also mit Blick auf das kulturelle *Erbe*; zum andern mit Blick auf die zukünftig zu bewältigenden Aufgaben, die künftige Überlebens- und Wettbewerbsfähigkeit dieser Kräfte und die *Zukunft* des Nachwuchses. Die Schwierigkeit besteht darin, dass spätestens seit der Aufklärung über diese Ausgangsbedingungen kaum Einigkeit zu erzielen ist, was also bewahrenswertes Erbe ist und welcher Zukunft wir entgegengehen"⁵⁸. Als weiterer Filter kommt in der Schule hinzu, dass aus diesen zentralen Aspekten 'Tradierung des Erbes' und 'Qualifizierung für die Zukunft' nur diejenigen Bereiche ausgewählt werden, die lehr- oder lernbar sind. Letztere erfahren für die und spätestens während der Vermittlung eine Umwandlung in Unterrichtsstoff – verkürzt dargestellt, vereinfacht, aus dem Zusammenhang oft herausgelöst. Lehrpläne sind daher zu lesen als "Selektion und Transformation von Kulturbesitz einschließlich gesellschaftlicher Bildungsideale in administrative Vorgaben für den Unterricht"⁵⁹. Dies ist bei der Betrachtung und Beurteilung jeglicher Lehrplanauszüge zu bedenken.

Bestimmt der Lehrplan, was die Schüler letztendlich lernen? In der Curriculumforschung besteht bislang keine Einigkeit darüber, wie wirksam die in Lehrplänen festgehaltenen Bestimmungen für die Realität des Schulunterrichtes sind, da die Arbeit *mit* dem Lehrplan im Schulalltag nicht zwingend notwendig ist: "Wenn etwas im Unterricht unterrichtet wird, so kann das am Lehrplan liegen, aber ebenso gut an der Ausbildung der Lehrenden, den verwendeten Materialien, den lokalen Gewohnheiten, den Traditionen des Faches, den Vorlieben der Lehrenden oder auch an einer Mischung verschiedener dieser Elemente (...). Wer sich auf ein genehmigtes Lehrbuch verlässt, braucht deshalb nicht notwendig auch den zugrundeliegenden Lehrplan zu kennen"⁶⁰. 1995 waren nach dem Ergebnis einer Studie die Befragten der Meinung, der Unterricht werde zu etwa 65% durch den Lehrplan bestimmt⁶¹. Aus einer anderen Studie schließen Fachdidaktiker: "Es ist deutlich, dass die Richtlinien/Lehrpläne nach Lehrerauskunft keine besonders große Rolle im Schulalltag haben; nur bei der Planung von Zielen und Inhalten werden sie – maßvoll – herangezogen"⁶². Auf der Ebene der Schulbücher haben die Bestimmungen jedoch deutliche Auswirkungen: Die Autoren beziehen sich in ihrer Themenwahl auf

⁵⁷ Fröhlich, Richtlinien, 510.

⁵⁸ Hopmann/Künzli, Entscheidungsfelder, 20.

⁵⁹ Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 277.

⁶⁰ Hopmann/Künzli, Entscheidungsfelder, 24f.

⁶¹ Biehl/Hopmann/Ohlhaver/Riquarts, Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, 293.

⁶² Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 248.

die Inhalte des Lehrplans; bei genehmigungspflichtigen Schulbüchern hängt schließlich die Zulassung von diesem Tatbestand ab. Daher sollten Schulbuchinhalte auch nicht ohne Kenntnis der entsprechenden Lehrpläne untersucht werden.

3. Inhalte des Geschichtsunterrichts

3.1 Geschichtliche Themen in den Lehrplänen der Primarstufe

Zwar gibt es in der Primarstufe, d.h. in den Klassen 1-4 der Grundschule, keinen selbständigen Geschichtsunterricht, doch findet im Sachunterricht des 3. oder 4. Schuljahres meist eine Annäherung an historische Fragestellungen statt. Wie diese durchzuführen ist, ist von Seiten der Geschichtsdidaktiker umstritten – über imitatives und identifikatorisches Lernen, in Form einer Einführung in historische Methoden und Grundbegriffe, oder gar mit dem Ziel der Erziehung zu kritisch-rationalem Denken⁶³? Generell kann man feststellen, dass Kindern zwischen 6 und 9 Jahren komplexe historische Gegebenheiten zwar schwer verständlich zu machen sind, die Schüler aber zumindest ab dem 8. oder 9. Lebensjahr klar zwischen Fiktion und historischer Überlieferung unterscheiden können und damit die Grundvoraussetzung für historisches Lernen erfüllen⁶⁴.

Die Auseinandersetzung mit historischen Themen ist in den Grundschulen der meisten Bundesländer in den Sachbereich *Raum und Zeit* eingebunden. Fast immer geht es darum, einen Zeitbegriff zu entwickeln und eine Orientierung in der eigenen Lebenswelt zu ermöglichen. Die zum Thema 'Zeit' im Mittelpunkt stehenden Unterrichtsinhalte begründen sich durch die Auffassung des Zeitverständnisses von Grundschulkindern: "Das Grundschulkind steht unbefangen im Strom der Zeit und kennt die Zeit kaum als ordnende Kategorie menschlichen Daseins (...). Die Zeit des Grundschulkindes ist der erlebnis- und inhaltserfüllte Zeitraum, nur langsam finden die 'objektive Zeit', die Uhr- und Kalenderzeit, die genaue Zeit, die gemessene Zeit, die 'Geschichtszeit' als durchgehende Ordnungsschemata in den kindlichen Zeitbegriff hinein"⁶⁵. Das Zeitbewusstsein zunächst zu fördern, ist daher eine der zentralen Aufgaben des Sachunterrichts. Da hierbei vom Schüler und seiner Umwelt selbst ausgegangen werden soll, bilden Familie, Wohnort, 'Heimat' und Region die Schlagworte in einem auf Realbegegnung und Anschauung ausgerichteten Sachunterricht⁶⁶. In der jüngeren Grundschulpädagogik kommt man aus verschiedenen Gründen davon ab, sich allein auf den eigenen Heimatraum zu beschränken, und geht dazu über, die "ganze Welt" insbesondere "in jenen exotisch-abenteuerlichen Erscheinungsformen, die die Phantasie der Kinder anregen und befriedigen"⁶⁷ ins Blickfeld zu nehmen. Die zeitlich ferne Ur- und Frühgeschichte spielt hier insofern eine wichtige Rolle, als sich Kinder dieser Altersstufe mit "elementaren Daseinsproblemen", "archaischen Gesellschaften" und "ursprünglichen Lebensformen" emotional gut verbinden können⁶⁸. Aspekte der Kultur-, Technik- und Sozialgeschichte nehmen dabei am meisten auf die kindliche Erfahrungswelt Bezug.

In nahezu allen Bundesländern sollen im Rahmen des Heimatkunde- bzw. Sachunterrichts

⁶³ Ausführlicher vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 197-200.

⁶⁴ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 198.

⁶⁵ RhPf GS (Sachunterricht), 60.

⁶⁶ Siehe auch Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 198.

⁶⁷ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 198.

⁶⁸ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 198.

Aspekte der Ur- und Frühgeschichte behandelt werden, wenn es um das Leben der Menschen in der Heimatregion in früheren Zeiten geht oder um besondere Sehenswürdigkeiten und Merkmale der eigenen Region (siehe Kat. A Anhang). Die Lehrpläne sind in der Themenwahl dabei so offen formuliert, dass ihnen keine Angaben über die Relevanz der Ur- und Frühgeschichte im Unterricht zu entnehmen ist. Ihre Einbeziehung wird daher zum einen von den Schwerpunktsetzungen des Lehrers, zum anderen von regionalen Bedingungen bestimmt sein. Berlin bildet insofern eine Ausnahme, als Aspekte der Ur- und Frühgeschichte im Sachunterricht nicht vorgesehen, dafür aber im Unterschied zu anderen Bundesländern historische Themen aus Mittelalter und Neuzeit in das Curriculum eingebunden sind. In Bayern ist aufgrund der im Lehrplan formulierten konkreten Beispiele (sogar aus der Ur- und Frühgeschichte) zu erwarten, dass Themen aus der Archäologie grundsätzlich ein größerer Stellenwert zukommt als in anderen Bundesländern. Auch hier hängt jedoch die Auswahl der Beispiele von der Lehrperson ab. Baden-Württemberg stellt das einzige Bundesland dar, in dem die Behandlung eines urgeschichtlichen Themas explizit vorgeschrieben ist (Entdeckung und Nutzung des Feuers).

Hervorzuheben ist die Rolle, die in zahlreichen Lehrplänen für die Grundschule dem Museumsbesuch zugeschrieben wird. "Der Besuch eines Museums beugt der Gefahr vor, im Unterricht nur abstrakt über Dinge der Heimat und Heimatgeschichte zu reden oder zu schreiben. Im Museum 'sprechen' die Dinge selbst, sie stehen unmittelbar und einprägsam vor Augen, sie sind vorhanden und 'zuhanden' und damit allen sinnhaften Erfahrungen zugänglich" formuliert etwa der Lehrplan für den Sachunterricht in Rheinland-Pfalz⁶⁹. Hier werden auch Ansprüche an die Museen deutlich, bedarf es doch einer guten Ausstellungsdidaktik und/oder museumspädagogisch geschultem Personal, damit Ausstellungsstücke tatsächlich zu den jungen Besuchern zum 'Sprechen' gebracht werden können.

Auf Themen der Ur- und Frühgeschichte in der Primarstufe wird im Folgenden nicht weiter eingegangen. Die vorliegende Analyse beschäftigt sich mit der Ur- und Frühgeschichte als Teil des regulären Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I. Für die betroffenen Klassenstufen 5, 6 oder 7 liegen im Unterschied zu den Klassenstufen 3 und 4 jeweils konkrete Unterrichtsvorschläge in den Lehrplänen und eigene Geschichts- bzw. Gesellschaftskundebücher vor.

3.2 Geschichte in der Sekundarstufe I

Vom Beginn des Geschichtsunterrichts bis zum Ende der Sekundarstufe I wird in der Regel annähernd ein chronologischer Durchgang durch die Geschichte von den Anfängen bis zur jüngsten Geschichte unterrichtet. Sowohl der grundsätzlich universalgeschichtliche Zuschnitt als auch das generelle Prinzip der relativen Kontinuität haben im Geschichtsunterricht Tradition. Man konzentriert sich im Durchlauf heute dabei meist auf die europäische Geschichte, überspringt bestimmte Abschnitte innerhalb der Zeitleiste und räumt vor allem der neuen und neuesten Geschichte mehr Platz ein als den anderen Epochen. Während lange Zeit die politische Geschichte im Vordergrund stand, gewinnen Aspekte der Alltags-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte zunehmend an Bedeutung; Querschnitte sowie Vor- und Rückgriffe zu bestimmten Themen, die wie die übrigen Aspekte auch zusätzlich mit den Inhalten anderer Fächer verbunden werden können, durchbrechen zuweilen das strenge Ordnungsschema.

Elf- bis zwölfjährigen Schülern schreibt man allgemein einen "ausgeprägten Wissensdurst" zu,

⁶⁹ RhPf GS (Sachunterricht), 64.

der im Fach Geschichte in den Folgejahren abnimmt. Aufgrund neuer kognitiver Fähigkeiten sind die Schüler jetzt auch in der Lage, "mit abstrakten Sachverhalten zu operieren, menschliches Handeln 'von innen her' zu verstehen, die Standpunktgebundenheit geschichtlichen Verhaltens wahrzunehmen". Dadurch "kann der Geschichtsunterricht jetzt jene Themen und Dimensionen zur Geltung bringen, die zuvor nicht in Frage kamen: politische Ideen und Systeme, Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen, historische Persönlichkeiten in der vollen Bandbreite des Menschlichen, Probleme historischer Urteilsbildung"⁷⁰.

3.3 Geschichte in der Sekundarstufe II

Anstelle eines kompletten zweiten Durchgangs enthält der Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe, ob als eigenständiges Fach oder in einen Fächerverbund integriert, Themen, die zwar auch chronologisch geordnet, jedoch mit klarer Schwerpunktsetzung auf bestimmte Aspekte unterrichtet werden und in einem eher losen Zusammenhang stehen. Meist wird mit der Antike oder erst dem Mittelalter eingesetzt, die Ur- und Frühgeschichte spielt so gut wie keine Rolle, weshalb im Folgenden auf die Sekundarstufe II nicht weiter eingegangen werden wird. Der jüngeren und besonders der zeitgenössischen Geschichte kommt ein wesentlich breiterer Raum zu als allen anderen Epochen. Selbstständigkeit beim historischen Arbeiten, Kritik- und Urteilsfähigkeit sind die erklärten Ziele des Geschichtsunterrichts in dieser Stufe und stehen heute im Vergleich zu früher mehr im Vordergrund als Überblickswissen und die Kenntnis von epochenübergreifenden Zusammenhängen⁷¹. In Berufsschulen "wird Geschichtsunterricht von alters her nur in einzelnen Zweigen gegeben"⁷².

4. Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts

4.1 Ziele des Geschichtsunterrichts

Unterricht will heute allgemein zu bestimmten Kernkompetenzen erziehen. Zu diesen gehören in erster Linie Sachkompetenz (Ebene des Fachwissens), Methodenkompetenz (Ebene der Arbeitstechniken), die Selbstkompetenz (Ebene der Ausbildung der Persönlichkeit) und die Sozialkompetenz (Ebene des Sozialverhaltens), welche die gemeinsame Grundlage für Handlungskompetenz ("Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln in Staat und Gesellschaft"⁷³) bilden. Anders ausgedrückt, vermittelt die Schule Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Sie dient nicht nur der Bildung, sondern auch der Erziehung der Schüler – "Unterricht ist (..) immer erziehender Unterricht"⁷⁴. "Handlungsorientierung im Sinne der politischen Bildung bedeutet, dass Schule im allgemeinen und der Gesellschaftslehre-Unterricht im besonderen dazu beitragen müssen, dass Jugendliche diejenigen Handlungskompetenzen erwerben können, die sie später als mündige und zu politischem Handeln in einem demokratischen System fähige Bürgerinnen und Bürger benötigen"⁷⁵.

⁷⁰ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 201.

⁷¹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 204.

⁷² Fröhlich, Richtlinien, 513.

⁷³ RhPf IGesS, 20.

⁷⁴ BaWü HS, 9. Ähnlich BaWü RS, 10; BaWü Gy, 9.

⁷⁵ RhPf IGesS, 20.

4. Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts

Unter den Lernzielen erscheinen daher stets gesellschaftliche Leitwerte, die in Schulgesetzen und/oder den Lehrplänen formuliert werden. So nennt das Schulgesetz für Baden-Württemberg in §1 als Erziehungsziele die Stichpunkte Verantwortung, Nächstenliebe, Menschlichkeit, Friedensliebe, Liebe zu Volk und Heimat, Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, Leistungswillen, Eigenverantwortung, soziale Bewährung, Entfaltung der Persönlichkeit und Begabung, Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie Urteils- und Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf staatsbürgerliche Rechte und Pflichten⁷⁶. Als weitere allgemeine Ziele begegnen in den Lehrplänen u.a. Toleranzbereitschaft anderen Kulturen gegenüber, die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und dem Thema Gleichberechtigung, der Umgang mit Konflikten und Strategien der Konfliktlösung, der europäische Einigungsprozeß sowie die Umwelterziehung⁷⁷.

Der Geschichtsunterricht ist wie verschiedene andere Fächer auch auf die Vermittlung der genannten Kernkompetenzen ausgerichtet und ordnet sich damit den allgemeinen Erziehungszielen unter. Der spezielle Beitrag des Faches Geschichte bzw. Gesellschaftslehre hierzu ist in einigen der Lehrpläne beschrieben, sei es in den Einführungen oder im Zusammenhang mit den einzelnen thematischen Schwerpunkten: "Die Beschäftigung mit Geschichte trägt zum Verständnis der Gegenwart und zur Interpretation ihrer Fragen bei. Geschichte kann Alternativen aufzeigen, die die Relativität des eigenen Standortes bewusst werden lassen und kritische Distanz ermöglichen. Die Beschäftigung mit der Geschichte kann insbesondere den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten der Identifikation und Identitätserweiterung bieten" formuliert beispielsweise der Lehrplan für die Integrierte Gesamtschule in Rheinland-Pfalz⁷⁸. Die neueren Lehrpläne folgen dabei Positionen der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik, wie sie etwa Dietmar von Reeken zusammenfasst: Geschichte sei "ein Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess von Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart mit der Zielsetzung, in Vergangenheit und Zukunft die eigene Fähigkeit zum Verständnis gesellschaftlicher und individueller Prozesse zu vertiefen und Handlungskompetenz zu gewinnen. Dieser enge Zusammenhang der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist grundlegend für unser Verständnis von Geschichte (...)." Die Geschichte erfülle in der Gesellschaft verschiedene Aufgaben:

- "die historische Erklärung gegenwärtiger Probleme durch die Ermittlung von Ursachen und Entwicklung dieser Probleme";
- "die Vermittlung zentraler Kategorien politischer Bildung durch die Analyse von historischen 'Fällen', die nicht so emotional besetzt sind wie gegenwärtige Konflikte und bei denen gleichzeitig die Folgen von Handlungen studiert werden können";
- "die Kritik öffentlich wirksamer Traditionen, die vielfach mit historischen Argumenten arbeiten" – Aufgabe der Geschichtswissenschaft sei es, "diese Argumente ideologiekritisch auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen" –;
- "die Schaffung von 'Möglichkeitsbewusstsein' und hiermit zusammenhängend die Verflüssigung von Selbstverständlichkeiten: Das heute Vorfindliche ist eben nicht 'natürlich' oder 'zwangsläufig', sondern es ist unter bestimmten Bedingungen geworden, hätte auch anders werden können und kann demzufolge auch wieder anders werden";
- "die Erziehung zum konkreten Denken durch die kritische Prüfung vorschneller Welterklärungstheorien an der komplexen historischen Wirklichkeit"⁷⁹.

⁷⁶ BaWü HS, 9; BaWü RS, 9; BaWü Gy, 9.

⁷⁷ Vgl. BaWü HS, 11f.; BaWü RS, 10; BaWü Gy, 10.

⁷⁸ RhPf IGesS, 24.

⁷⁹ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 7 (mit Verweis auf Kocka, 1976).

Geschichtsunterricht wirkt an der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein mit, das durch sieben Dimensionen geformt ist: 1. Temporalbewusstsein: Unterscheidung Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft und von physikalischer und historischer Zeit; 2. Wirklichkeitsbewusstsein: Unterscheidung von fiktiver und quellenkundlich überlieferter bzw. erforschter Geschichte; 3. Historizitätsbewusstsein: Erkenntnis, dass menschliche Lebensformen etc. aus der Geschichte gewachsen und wandelbar sind; 4. politisches Bewusstsein: "Fähigkeit, Macht- und Herrschaftsstrukturen und -verhältnisse in einer historischen und gegenwärtigen Gesellschaft erkennen und beurteilen zu können"; 5. ökonomisch-soziales Bewusstsein: "Fähigkeit, wirtschaftliche und soziale Strukturen in einer Gesellschaft erkennen und beurteilen zu können"; 6. Identitätsbewusstsein: Fähigkeit, Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Gruppen (Familie, Stadt, Verein, Religionsgemeinschaft, Nation etc.) "in historischer Perspektive zu erkennen und zu problematisieren", "um reflektiert entscheiden zu können, zu welchen Gruppen man sich zugehörig weiß und fühlt und von welchen man sich abgrenzt"; 7. moralisches Bewusstsein: Verständnis früherer normativer Bezugssysteme und Bewertung aus heutiger Perspektive⁸⁰.

Sachkompetenz

Sachkompetenz umfasst das Wissen, das Verstehen, die Synthese und die Beurteilung inhaltlich-fachlicher Gegenstände⁸¹.

Geschichtsunterricht vermittelt "wissenschaftlich begründete Kenntnisse und Einsichten aus der Geschichte"⁸² im Sinne von historischen Grundkenntnissen⁸³. Die Wissenschaftsorientierung gilt so weit, als Methoden, Fragestellungen und Ergebnisse der Bezugswissenschaft "in einer didaktisch reflektierten, stofflich reduzierten und altersangemessenen Form" in den Unterricht einzubeziehen sind⁸⁴. Historische Fakten sowie die Orientierung in Zeit und Raum bilden die Ausgangsbasis für die Erörterung historischer Zusammenhänge und Probleme⁸⁵. Zusammenhänge, Entwicklungen und Strukturen sowie ihre Kausalität sollen deutlich werden⁸⁶, die Beeinflussung historischer Ereignisse und Prozesse durch eine Vielzahl von Faktoren verinnerlicht und aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden⁸⁷. Die Schüler sollen dabei "historische Widersprüche entdecken", "begründete Sachurteile bilden", "historische Vergleiche und sinnvollen Transfer auf andere Epochen und die Gegenwart vornehmen" können und auf diese Weise "grundlegende, ständig wiederkehrende und damit auch die Gegenwart betreffende Probleme in der Geschichte reflektieren"⁸⁸.

Geschichtsunterricht blickt durch eine Analyse der Vergangenheit in die Gegenwart und in die Zukunft; die Erfahrung der Geschichtlichkeit menschlicher Existenz und der Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart schaffen historisches Bewusstsein⁸⁹. Der Bildungsplan für die Hauptschule in Baden-Württemberg formuliert: "Die Kenntnis der Besonderheiten vergangener Epochen hilft den Schülerinnen und Schülern, Bedingungen und Voraussetzungen gegenwärtiger Probleme zu begreifen. Dadurch gewinnen sie ein geschärftes Bewußtsein für Chancen und Risiken aktueller Entwicklungen. Der Geschichtsunterricht bietet Orientierungs- und Entscheidungshilfen, um auf zukünftige Handlungssituationen angemessen vorzuberei-

⁸⁰ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 10-12 (nach Pandel).

⁸¹ RhPf IGesS, 30.

⁸² Schneider, Geschichtsunterricht als Institution, 495.

⁸³ Siehe auch BaWü RS, 19. Vgl. RhPf IGesS, 5.

⁸⁴ RhPf IGesS, 18.

⁸⁵ BaWü RS, 20; BaWü Gy, 20.

⁸⁶ BaWü RS, 19.

⁸⁷ RhPf IGesS, 11.

⁸⁸ MeVo Or/IGesS 5/6, 14.

⁸⁹ BaWü RS, 19; ähnlich BaWü Gy, 11 und BaWü Gy, 20.

4. Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts

ten"⁹⁰. Geschichtsunterricht dient damit auch der Ausbildung, Stabilisierung und ggf. Veränderung des Geschichtsbewusstseins der Schüler⁹¹, das für ein "gegenwartsbezogenes und zukunftsorientiertes Handeln in demokratischer Absicht" als unerlässlich betrachtet wird⁹². Die Rahmenrichtlinien Sachsen-Anhalts für Geschichte in der Sekundarschule fahren zu diesem Punkt fort: "Geschichte ist nicht das Abbild vergangener Realität, sondern muss als eine auswählende und deutende Rekonstruktion der Vergangenheit begriffen werden. Geschichtsbewusstsein beinhaltet eine kreative Eigenleistung des Individuums, die auf die Einsicht gerichtet ist, dass die Menschen wie die von ihnen geschaffenen gesellschaftlichen Einrichtungen und Formen des Zusammenlebens in der Zeit existieren, Herkunft und Zukunft haben und sich in einem Prozess ständiger Wandlungen befinden. Geschichtsbewusstsein entsteht, wenn historisches Wissen zum Verständnis von Gegenwartsproblemen, typischen Lebenssituationen und politischen Entscheidungsbedürfnissen für die Gegenwart und mit Blick auf zukünftige Entwicklungen herangezogen wird (...). Da Geschichtsbewusstsein sich ständig verändert, besteht für den Unterricht die Aufgabe, mit der Vermittlung von Wissen über Ereignisse, Prozesse und Strukturen auch die Art und Weise zu verdeutlichen, wie diese historischen Vorstellungen entstehen und wie durch Analyse, Beurteilung und Wertung Aussagen über die historischen Ereignisse und Entwicklungen zustande kommen"⁹³. Um dies zu erreichen, sollen Zusammenhänge zur Lebenswelt der Schüler hergestellt und an das vorhandene, häufig bruchstückhafte und emotional gefärbte "alltagsweltliche Geschichtsbewusstsein" angeknüpft werden, das es aufzuklären und zu erweitern gilt und dessen Reflexion zu fördern ist⁹⁴. Um differenziert über Vergangenes urteilen zu können, sollen die Schüler auch erfahren, dass "jede Generation in ihrem Erscheinungsbild und in ihrem Bewusstsein zeitgebunden ist" und handelnde Personen stets in Rollen, soziale Schichten, Gruppen etc. eingebunden sind⁹⁵.

Ob die genannten Ansprüche, die letztlich auch die Relevanz des Geschichtsunterrichts zu begründen suchen, einlösbar sind, ist eine in der Geschichtsdidaktik nicht unumstrittene Frage. "Der 'lebenspraktische Nutzen' des Faches liegt (..) nicht so sehr – was etliche seiner eifrigen Verteidiger nicht wahrhaben wollten – in einem unmittelbaren Gegenwarts- oder politischen Handlungsbezug (als könne man kraft geschichtlichen Wissens hier und heute bessere politische Entscheidungen treffen), sondern in mehr subtilen Wirkungen auf das Bewusstsein der Menschen, die sich freilich – zumal angesichts der vielen Fehlformen des alltäglichen Geschichtsbewusstseins – nur selten in massiver Eindeutigkeit nachweisen lassen" äußert sich Joachim Rohlfes⁹⁶.

Methodenkompetenz

Grundlage für einen reflektierenden Umgang mit Geschichte und Geschichtsbewusstsein sind historische Verfahrensweisen und Methoden⁹⁷. Die Schüler sollen lernen, "angemessen mit Fachsprache und Fachbegriffen" umzugehen⁹⁸, Text-, Bild- und andere Quellen auszuwerten und Quellenkritik zu üben, Geschichtskarten zu analysieren und mit Lehrbuchtexten zu arbeiten⁹⁹. Als allgemeine methodische Kompetenz gelten darüber hinaus die Fähigkeit, selbständig

⁹⁰ BaWü HS, 20. Ähnlich BaWü Gy, 20.

⁹¹ Schneider, Geschichtsunterricht als Institution, 495.

⁹² SachsA SekS 7-10, 6.

⁹³ SachsA SekS 7-10, 6.

⁹⁴ SachsA SekS 7-10, 6f.

⁹⁵ RhPf IGesS, 11.

⁹⁶ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 109.

⁹⁷ Vgl. SachsA SekS 7-10, 7; Siehe auch RhPf IGesS, 5.

⁹⁸ MeVo Or/IGesS 5/6, 14. Ähnlich BaWü Gy, 20.

⁹⁹ MeVo Or/IGesS 5/6, 14.

zu lernen, Fragen und Probleme zu erkennen, Lernabläufe zu planen, Vermutungen zu formulieren, Informationen zu beschaffen und auszuwerten sowie Dinge angemessen zu beurteilen¹⁰⁰.

Sozial- und Selbstkompetenz

Soziale Kompetenz umfasst u.a. die Kommunikationsfähigkeit, die Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Solidarität etc.¹⁰¹, während Selbstkompetenz "Freude und Bereitschaft zu etwas", Identifikation und Anteilnahme, Identitätsfindung, Bewusstsein von etwas, Werthaltungen usw. bedeutet¹⁰². Der Bildungsplan für die Hauptschule in Baden-Württemberg fordert, wie einige andere Lehrpläne auch¹⁰³, "die Vermittlung von Werthaltungen wie Abbau von Vorurteilen, Bereitschaft zur gegenseitigen Verständigung, Wertschätzung der persönlichen Freiheit und rechtsstaatlicher Demokratie, Solidarität, Einsatz gegen Unrecht und Willkür sowie die Kenntnis und Achtung fremder Kulturen gleichrangig neben die Vermittlung historischen Fachwissens"¹⁰⁴.

"Zur pädagogischen Dimension des Geschichtsunterrichts gehören Hilfen und Anstöße zur Entfaltung von Persönlichkeit, Sozial- und Selbstkompetenz. Die Schüler erfahren, dass sie in verschiedenen Traditionszusammenhängen leben und die Geschichte ihnen unterschiedliche Identifikationsangebote macht"¹⁰⁵. Indem die Schüler "die historische Bedingtheit der eigenen Existenz begreifen", können sie sich "auf dem Weg der Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung fortentwickeln"¹⁰⁶. Die Schüler sollen ihre individuelle Lebensgeschichte als Bestandteil der allgemeinen Geschichte und umgekehrt wahrnehmen lernen und dabei "erkennen, ob und wie weit der einzelne Mensch die Chance hat, den Lauf der Geschichte zu beeinflussen, und ob er damit seine eigenen Ziele realisieren kann"¹⁰⁷. Die Beschäftigung mit dem Leben und den Vorstellungen von Menschen in anderen Zeiten und Räumen, die Begegnung mit dem Anderen und Fremden kann Schüler dazu führen, "sich selber in ihren Bedingtheiten, Abhängigkeiten und Handlungsspielräumen zu sehen. Dadurch können sie die eigene Individualität als einmalig und unverwechselbar erfahren und zugleich den Eigenwert des Anderen und die damit verbundenen Bedürfnisse und Interessen als gleichberechtigt anerkennen"¹⁰⁸. Sie sollen darüber hinaus aufgrund der Lernerfahrung im Geschichtsunterricht "verschiedene Perspektiven und Standpunkte einnehmen können und sich im Diskurs mit anderen auseinanderzusetzen lernen" sowie über das sich "Hineinversetzen in die Interessenslage der verschiedenen Akteure Toleranz und Verständnis für fremdes und Andersartiges entwickeln"¹⁰⁹. Die Stichworte Konfliktbearbeitung und Friedensgestaltung gehören ebenso in diesen Kontext¹¹⁰. Die Bildung historischer Werturteile und die selbstkritische Reflexion derselben zählen außerdem zu den zu erlernenden Fähigkeiten¹¹¹, wie auch das Erkennen der Instrumentalisierung von Geschichte gefördert werden soll¹¹². Eine Auseinandersetzung mit "fundamentale(n) Grunderfahrungen, die Menschen in der Vergangenheit bis in Grenzsituationen menschlicher Existenz geführt haben" liefert "einen Beitrag zur Wertklärung und Wertorientierung und verhilft den Schülerinnen und

¹⁰⁰ RhPf IGesS, 30.

¹⁰¹ RhPf IGesS, 31.

¹⁰² RhPf IGesS, 30.

¹⁰³ Z.B. RhPf IGesS, 5.

¹⁰⁴ BaWü HS, 21. Ähnlich BaWü Gy, 20.

¹⁰⁵ MeVo Or/IGesS 5/6, 12.

¹⁰⁶ MeVo Or/IGesS 5/6, 14.

¹⁰⁷ RhPf IGesS, 12.

¹⁰⁸ RhPf IGesS, 16f.

¹⁰⁹ MeVo Or/IGesS 5/6, 14. Ähnlich BaWü RS, 19; RhPf IGesS, 6; ähnlich ebd., 11.

¹¹⁰ RhPf IGesS, 9, 22.

¹¹¹ Vgl. MeVo Or/IGesS 5/6, 14.

¹¹² RhPf IGesS, 12.

4. Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts

Schülern zu eigener Identität", wodurch auch "das Verantwortungsbewußtsein und die Bereitschaft, bei der Gestaltung unserer demokratischen freiheitlichen Lebensordnung mitzuwirken", gefördert werden sollen¹¹³.

In einigen Curricula findet sich ein besonderer Hinweis auf den Umgang mit dem Thema Gleichberechtigung, das in Baden-Württemberg beispielsweise wie folgt umzusetzen ist: "Die Lebenssituation von Frauen muß in allen geschichtlichen Zeitabschnitten berücksichtigt werden, damit verdeutlicht wird, daß sowohl Männer als auch Frauen an historischen Prozessen beteiligt sind"¹¹⁴. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollen in Geschichte und Gegenwart, wie sie etwa in Rheinland-Pfalz gefordert ist¹¹⁵. Ähnlich ist die Thematisierung sozialer Ungleichheiten auf den verschiedenen Ebenen (soziale Schichten, Mann und Frau, Armut und Reichtum, Begründung globaler Ungleichheiten in naturgeographischen Bedingungen) Bestandteil einiger Lehrplanforderungen¹¹⁶. Geschichte kann auch allgemein dazu dienen, sich mit Herrschaftsformen und Demokratie anhand von Beispielen auseinanderzusetzen¹¹⁷ und trägt damit zur politischen Grundbildung bei. Ebenso liefert der Geschichtsunterricht in einigen Bundesländern einen Beitrag zur Umwelterziehung, indem das Verhältnis Mensch und Natur in seinen historischen Entwicklungen analysiert wird¹¹⁸.

Die Frage der Identitätsbildung im Geschichtsunterricht geht über die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit hinaus, indem nicht nur persönliche, sondern auch regionale, nationale und europäische Identität ein "zentrales Anliegen"¹¹⁹ des Geschichtsunterrichts darstellen. In diesem Kontext wollen die Hauptschule und das Gymnasium in Baden-Württemberg "die Schülerinnen und Schüler durch die Einbeziehung von landesgeschichtlichen und landeskundlichen Aspekten mit der Vergangenheit und mit den besonderen Merkmalen unseres Landes vertraut" machen¹²⁰. "Durch die Anleitung zum sachgerechten Umgang mit historischen Zeugnissen der näheren Heimat soll auf allen Stufen das Interesse an der Lokal- und Regionalgeschichte geweckt und die Verbundenheit mit dem Heimatraum und seinen Menschen gefestigt werden"¹²¹. Die Landesgeschichte erscheint im Bildungsplan für die Realschule in Baden-Württemberg als eines von mehreren Themen "mit besonderer gesellschaftlicher und erzieherischer Relevanz"¹²². In der Gesellschaftslehre des Landes Rheinland-Pfalz soll "Ich-Identität im Hinblick auf regionale Zugehörigkeiten und Traditionen ('Heimat') aufgebaut und kritisch reflektiert werden"¹²³.

Die von Geschichtsdidaktikern formulierten Ziele des Geschichtsunterrichts lassen sich wie folgt zusammenfassen: "Fertigkeiten im [kritischen] Umgang mit der Geschichte vermitteln"¹²⁴; "den Erwerb jener Qualifikationen ermöglichen, die zur Erkenntnis, zur Bewältigung und zu der unter den Bedingungen des Grundgesetzes notwendigen Veränderung der gegenwärtigen Verhältnisse unabdingbar sind"¹²⁵; "der Geschichtsunterricht soll die Schüler ferner in die Lage versetzen, sich eine selbstverantwortende Sicht der Geschichte zu verschaffen sowie gegenwärtiges und zukünftiges Handeln und Entscheiden auf dem Hintergrund von Überlieferung und historischer Erfahrung zu begründen bzw. zu beeinflussen"¹²⁶. "Bewusstes historisches Lernen

¹¹³ BaWü HS, 20f. Ähnlich BaWü RS, 19.

¹¹⁴ BaWü RS, 19.

¹¹⁵ RhPf IGesS, 7, 16.

¹¹⁶ RhPf IGesS, 7f.

¹¹⁷ RhPf IGesS, 8.

¹¹⁸ RhPf IGesS, 8.

¹¹⁹ MeVo Or/IGesS 5/6, 12.

¹²⁰ BaWü HS, 12; BaWü Gy, 10.

¹²¹ BaWü HS, 21; BaWü RS, 20. Ähnlich BaWü Gy, 20.

¹²² BaWü RS, 10.

¹²³ RhPf IGesS, 6.

¹²⁴ Schneider, *Geschichtsunterricht als Institution*, 495.

¹²⁵ Schneider, *Geschichtsunterricht als Institution*, 495.

¹²⁶ Schneider, *Geschichtsunterricht als Institution*, 495.

geschieht also durch die intensive, methodisch reflektierte und kontrollierte Auseinandersetzung mit der Geschichte aus den Erkenntnisinteressen der Gegenwart und mit dem Ziel einer größeren Handlungskompetenz in Gegenwart und Zukunft"¹²⁷.

4.2 Kriterien der Inhaltsauswahl in Lehrplänen

Die genannten Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts sollten, so könnte man meinen, gleichzeitig richtungsweisend für die Auswahl der Unterrichtsinhalte in den Lehrplänen sein. Lehrplankommissionen stehen im Fall des Geschichtsunterrichts hier vor schwierigen Entscheidungen, lassen sich doch aus den Zielen nicht unmittelbar Inhalte ableiten. Das komplizierte Zusammenspiel beider Elemente des Geschichtsunterrichts drückt Joachim Rohlfes wie folgt aus: "Heute darf es als erwiesen gelten, dass sich weder Inhalte aus Zielen noch Ziele aus Inhalten mittels einfacher Deduktion, Entfaltung oder Subsumtion gewinnen lassen, sondern dass man es hier mit einem dialektischen Wechselverhältnis zu tun hat, bei dem der Inhalts- wie der Zieldimension beträchtliche Eigenständigkeit zukommt. Die Inhaltsfindung und -auswahl unterliegt eigenen Regeln und bedarf ihrer eigenen Legitimation. Die Inhalte haben ihr eigenes Gewicht und Lernpotential. Dieses kommt zwar erst voll zur Geltung, wenn es sich mit einer Zielsetzung verbindet; aber diese Zielsetzung kann den Inhalten nicht einfach von außen auferlegt werden, sondern ergibt sich stets auch aus der Eigenart des Gegenstandes"¹²⁸.

Abgesehen von dieser Dialektik zwischen Zielen und Inhalten erklären sich die meisten der in den Lehrplänen festgeschriebenen Inhalte aus der Tradition des Faches selbst, das "in einer langen Unterrichts- und Lehrplanpraxis entstanden" ist und "sich immer wieder selbst forterzeugt", so dass im Laufe der Zeit klassische Themenrepertoires entstanden sind, deren fortwährende Gültigkeit "sich mehreren Umständen verdankt: dem bloßen Alter; der banalen, aber folgenreichen Tatsache, dass die tonangebende ältere Generation in ihrer eigenen Schülerzeit darin unterrichtet wurde; der Gewohnheit, die ihre prägende Wirkung der normativen Kraft des Faktischen verdankt; der Bewährtheit dieser Lernstoffe, denen der pädagogische Erfahrungsschatz vieler Generationen zugute kommt"¹²⁹. Auf der Grundlage des traditionellen Themenkanons ergeben sich dann, so Rohlfes, Veränderungen in Form von Anpassungen an neue Erkenntnisse aus den Fachwissenschaften, dies allerdings "oft mit gehörigem zeitlichen Abstand"¹³⁰. Weiterhin sind gewisse "schulische Modetrends" festzustellen, "denen sich kaum ein Lehrer, will er nicht als altmodisch abgestempelt werden, entziehen mag: das Konflikt- und das Friedensthema sind wohlbekannte jüngste Exempel"¹³¹, die in die Lehrplangestaltung einfließen können.

Curricula unterscheiden sich heute von früheren Lehrplänen darin, dass sie ihre Auswahl begründen, d.h. über die Inhalte hinausgehend auch die Ziele, wie sie oben genannt wurden, formulieren. Diese Tatsache geht zurück auf die Curriculumsdiskussion, wie sie besonders seit dem Ende der 1960er Jahre vehement geführt wurde. Als Beispiel sei der erstmals von Saul B. Robinsohn prägnant formulierte Ansatz angeführt, die Auswahl der Themeninhalte für die Curricula gleichzeitig mit der Erziehung zur Bewältigung von Lebenssituationen zu begrün-

¹²⁷ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 14.

¹²⁸ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 121.

¹²⁹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 121.

¹³⁰ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 121.

¹³¹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 122.

den¹³². Lernstoffe sollten seiner Meinung nach besonders einen lebensweltlichen Nutzen haben; die Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen soll der Schüler durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erwerben¹³³. Wenn auch dieses Modell nicht in seiner Gänze umzusetzen war und ist¹³⁴, finden sich doch einige dieser Grundgedanken neben dem klassischen Bezug zu den Fachwissenschaften in den Lehrplänen wieder (s.o.). In der Curriculumtheorie zeichnen sich weitere Kriterien zur Auswahl der Inhalte in Abstimmung auf die Lernziele ab: So sollen Inhalte des Unterrichts auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmt sein. Dies könne "die Freude und das Interesse am Lernen beflügeln" und "den Lerninhalten mehr Bedeutung verleihen"¹³⁵, d.h. entscheidend die Motivation der Schüler beeinflussen. Die Herleitung der Ziele und Inhalte aus obersten Normen und gesellschaftlichen Leitwerten (freiheitlich-demokratische Grundordnung, Emanzipation, Selbst- und Mitbestimmung, Beachtung der Menschenrechte, Vernunftbestimmtheit, Solidaritätsverpflichtung etc.)¹³⁶ spiegelt sich in den oben genannten Beispielen ebenfalls wieder. Eine wichtige Rolle spielen auch fachwissenschaftliche Grundprinzipien und Fachinhalte, d.h. die Arbeit mit Methoden des Fachs und das Erlernen eines fachlichen Grundwissens als Basis für übergeordnete Lernziele¹³⁷. Die Ableitung von Zielen und Inhalten aus den genannten Prinzipien ergibt sich nicht immer auf direktem Weg und in klaren Kategorien¹³⁸. Da sämtliche Legitimationsverfahren Vor- und Nachteile mit sich bringen¹³⁹, bestimmt erst ihr Zusammenspiel das Ergebnis der Lernziel- und inhaltlichen Begründungen. Die Formulierung der Lernziele reicht von obersten Richtzielen (z.B. Leitwerte) bis hin zu konkreten Wissensanforderungen (spezielle Fachinhalte). "Je allgemeiner ein Lernziel ist, (...) desto vager auch seine Bedeutung und desto unkontrollierbarer seine Verwirklichung, und vice versa"¹⁴⁰. "Zu allgemein gehaltene Zielsetzungen (...) sind oft bare Selbstverständlichkeiten; sehr spezielle Angaben (...) vermögen keine weiterführenden historisch-politischen Einsichten zu eröffnen"¹⁴¹. Die in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsthemen sollten betrachtet werden als "auf Ziele bezogene Inhalte, die zum Gegenstand einer Unterrichtseinheit gemacht werden und die von den Lernaufgaben ihre Gestalt und Richtung empfangen"¹⁴². In der Unterrichtspraxis müssen diese didaktisch und lerntheoretisch ergiebig, klar eingrenzbar, im Unterricht mit den Schülern durchführbar und in eine größere Sequenz einzuordnen sein¹⁴³. Lehrpläne sollen sich sowohl an der Wissenschaft als auch an den Schülern orientieren¹⁴⁴. Die dem Thema zugebilligte Relevanz bestimmt, welche Stundenzahl ihm im Rahmen von 60 Wochenstunden pro Schuljahr bei zweistündigem Unterricht oder 30 Wochenstunden bei einstündigem Geschichtsunterricht zukommen¹⁴⁵.

Oberste (und auch selbstverständliche) Prämisse ist die Forderung, dass Lehrplaninhalte sowie Unterrichts- und Erziehungsziele – und damit auch Unterrichtsmedien – mit der Verfassung konform gehen müssen und dem Prinzip der freiheitlich-demokratischen Grundordnung folgen¹⁴⁶.

¹³² Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 107f.

¹³³ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 108.

¹³⁴ Erläuterungen hierzu bei Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 108f., 114.

¹³⁵ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 115.

¹³⁶ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 115.

¹³⁷ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 116.

¹³⁸ Siehe Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 114-117.

¹³⁹ Siehe Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 114-117.

¹⁴⁰ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 117.

¹⁴¹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 118.

¹⁴² Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 123.

¹⁴³ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 123.

¹⁴⁴ Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 17.

¹⁴⁵ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 123f.

¹⁴⁶ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 112.

4.3 Funktion der Ur- und Frühgeschichte

Die Rolle und Funktion der Ur- und Frühgeschichte im Unterricht ist auf der Grundlage der Vermittlung der oben genannten Kernkompetenzen nicht unbedingt zu verstehen. Verglichen mit Geschehnissen der jüngeren Vergangenheit sind die ur- und frühgeschichtlichen Epochen der Gegenwart sehr fern. Fragt man danach, weshalb die Ur- und Frühgeschichte in fast allen Bundesländern verpflichtend am Anfang des Geschichtsunterrichts behandelt wird, finden sich folgende Erklärungen:

Im Anfangsunterricht Geschichte ist, dem Alter der Schüler entsprechend, ein besonders anschaulicher und handlungsorientierter Unterricht gefragt¹⁴⁷. "Der Geschichtsunterricht dieser Altersstufe ... muß dem Bedürfnis nach Spannung, Anschaulichkeit und Interesse für das Fremdartige entgegenkommen"¹⁴⁸. Die Ur- und Frühgeschichte kann die Forderungen nach anschaulichem und handlungsorientiertem Unterricht besonders gut erfüllen, denn sie bietet reale 'Gegenstände' als Geschichtsquellen an, die betrachtet, 'begriffen' und besichtigt werden können¹⁴⁹. Viele 'einfachere' (?) Tätigkeiten insbesondere zum Leben in der Steinzeit eignen sich, so die Pädagogen, zur praktischen Nachahmung durch die Schüler. Die Ur- und Frühgeschichte beschäftigt sich mit "Ur-Situationen" und fremden Lebenswelten, die für die Altersstufe der Schüler "hervorragend geeignete Stoffe zur ersten fachlichen Begegnung mit Geschichte" darstellen¹⁵⁰, da sie besonders gut das Interesse der Schüler zu wecken vermögen. Lerninhalte mit unmittelbaren Erfahrungen und existenziellen Bezügen sollen anfangs besonders hervorgehoben werden, vor allem zu lokal- und regionalgeschichtlichen Themen¹⁵¹. Wolfgang Marienfeld fasst zusammen: "Wenn sich im Verlaufe der Grundschulzeit dem geistigen Horizont des Kindes die geschichtliche Welt als eine vergangene und fremdartige Wirklichkeit öffnet, dann stehen die Urformen der menschlichen Daseinsbewältigung im Vordergrund des Interesses. Von der gänzlichen Andersartigkeit, auch Abenteuerlichkeit der Lebensvollzüge gegenüber der eigenen Erfahrungs- und Erlebniswelt – in der Anfertigung von Werkzeugen und Waffen, der Nahrungsbeschaffung, der Behausung und Bekleidung, der Gemeinschaftsbildung, der robinsonhaften Daseinsbehauptung in einer fast übermächtigen Natur – geht Faszination aus. Und die Antworten, welche die Menschen der Urzeit auf die Herausforderungen ihres Daseins gefunden haben, verschließen sich in ihrer konkreten Dinglichkeit auch nicht dem verstehenden Nachvollzug"¹⁵². Weil die "Fremdheit und Abenteuerlichkeit des Lebens" die Kinder fasziniere und die "fehlende Komplexität der sozialen Verhältnisse (wenig Berufsdifferenzierung und Arbeitsteilung, einfache Werkzeugherstellung, enger Bezug zur Natur)" den Zugang zum Thema erleichtere¹⁵³, schlägt Dietmar von Reeken Themen der Ur- und Frühgeschichte als Inhalte für den Sachunterricht der Grundschule vor. "Inhaltliche Schwerpunkte können die Herstellung von Werkzeugen und Waffen, Wohnung, Kleidung, Nahrung, das Verhältnis der Geschlechter (...), der Jenseitsglaube und die Totenbestattung in der Steinzeit sein. Methodisch spielen die Arbeit mit Kindersachbüchern und Bildern, die Beschäftigung mit Ausgrabungen und handlungsorientierte Methoden wie der Nachbau steinzeitlicher Werkzeuge eine zentrale Rolle"¹⁵⁴. Es entsteht dadurch der Eindruck, die Ur- und Frühgeschichte eigne sich besonders für einen spielerischen,

¹⁴⁷ MeVo Or/IGesS 5/6, 12.

¹⁴⁸ BaWü Gy, 20.

¹⁴⁹ Siehe auch Schallmayer, Gesellschaft und Archäologie, 176.

¹⁵⁰ MeVo Or/IGesS 5/6, 11.

¹⁵¹ BaWü Gy, 20f.

¹⁵² Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 155.

¹⁵³ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 47.

¹⁵⁴ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 47.

'einfachen' Einstieg in den Geschichtsunterricht, der "mit schriftlichen Quellen erst 'richtig' beginnt"¹⁵⁵. Diese Auffassung führt, wie noch zu zeigen sein wird, mitunter zu verschiedenartigen Problemen.

"Wer Gegenwart verstehen will, muss sie aus der Vergangenheit herleiten können. Eine Konfrontation mit gegenwartsfernen Epochen der Ur- und Frühgeschichte und der Antike eröffnet Alternativen zum gegenwärtig Selbstverständlichen, dessen Historizität und Besonderheit so erst erfahrbar werden können"¹⁵⁶. Auch, wenn dies in den Lehrplänen nicht explizit formuliert ist: Inhalte der Ur- und Frühgeschichte können auch besonders gut Grundlagen der Dimensionen von Geschichtlichkeit und Geschichtsbewusstsein veranschaulichen, wenn es etwa um eine Vorstellung der zeitlichen Ausdehnung von Ereignissen geht, oder darum, die Veränderbarkeit von Sachverhalten zu verstehen und die Fähigkeit, zwischen Imagination und historischen Sachverhalten zu unterscheiden, zu entwickeln¹⁵⁷.

5. Ur- und Frühgeschichte im Unterricht

5.1 Forschungsstand

Untersuchungen zur Ur- und Frühgeschichte im Unterricht sind in der wissenschaftlichen Literatur wenig zahlreich. Der Hauptgrund dürfte in der Tatsache liegen, dass ein solches Vorhaben Kenntnisse sowohl der Ur- und Frühgeschichte als auch der Pädagogik und Geschichtsdidaktik verlangt – eine Voraussetzung, die aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungswege in der Regel weder Archäologen noch Geschichtsdidaktiker ganz erfüllen. Wissenschaftliche Studien über Ur- und Frühgeschichte im *Unterricht* beschäftigen sich, so das jetzige Bild, vor allem mit der Geschichte der Ur- und Frühgeschichte in der Schule (siehe die im folgenden Exkurs genannte Literatur). Darüber hinaus liegen Einzelanalysen zur Ur- und Frühgeschichte im *Schulbuch* vor (zum Forschungsstand siehe dort, Kap. I.A.5.1). Die in den Erziehungswissenschaften eingereichte, 2005 erschienene Habilitationsschrift "Urgeschichte als Bildungsauftrag" der Archäologin und Museumspädagogin Dagmar-Beatrice Gaedtker-Eckardt stellt einen der wenigen Brückenschläge zwischen Archäologie und Didaktik dar, behandelt aber überwiegend fachdidaktische Aspekte. Die hier vorliegende Studie bildet eine Art Komplement dazu, da sie sich mit der Geschichtsdidaktik (fachfremd) auseinandersetzt und dann aber aus dem Blickwinkel der Archäologie analysiert und argumentiert. Ein Desiderat bleiben Studien zur Ur- und Frühgeschichte in der tatsächlichen Unterrichtspraxis.

5.2 Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte im Unterricht von den Anfängen bis heute

Mit der Aufnahme der Ur- und Frühgeschichte in das Curriculum der Schule und mit den Entwicklungen bis Ende der 1970er Jahre setzte sich Wolfgang Marienfeld in seiner Monographie "Ur- und Frühgeschichte im Unterricht" eingehend auseinander¹⁵⁸. Er untersuchte hierfür

¹⁵⁵ Schmidt, Archäologie und deutsche Öffentlichkeit, 17; Schmidt, Früher war alles besser, 221.

¹⁵⁶ MeVo Or/IGesS 5/6, 12.

¹⁵⁷ SachsA SekS 7-10, 7f. zu Grundlagen des Geschichtsunterrichts in den Klassen 5 und 6 (Anfangsunterricht).

¹⁵⁸ Vollständige Literatur: siehe Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht.

sowohl Lehrpläne als auch, besonders für die Anfangszeit, verschiedene Lehrbücher. Marienfelds Studien zeigen, dass der Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte im Unterricht ständig variierte, eine Konstanz der Entwicklungen kaum feststellbar ist. Gleichzeitig können jedoch Zeitabschnitte mit eigenen Charakteristika unterschieden werden:

Die Zeit bis um 1920¹⁵⁹

Unterrichtswerke ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, die in Neuauflagen bis in die 1920er Jahre erschienen, orientierten sich besonders am traditionell-biblischen Weltbild. Die Darstellung der Urgeschichte von den ersten Menschen an richtet sich in ihnen nach der Schöpfungsgeschichte und den weiteren Kapiteln des Alten Testaments. Marienfeld führt als Beispiel das Schulbuch "Welters Lehrbuch der Weltgeschichte" an, dessen Kapiteileinteilung diese Weltsicht widerspiegelt. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Einteilung "der Völker" in verschiedene "Bildungsstufen", so das "Jagdleben", das "Hirtenleben", den "Ackerbau" und "das geordnete Staatswesen"¹⁶⁰ – Klassifikationen, wie sie auch in modernen Schulbüchern und Lehrplänen noch durchscheinen können. In den frühen Geschichtsschulbüchern ist die prähistorische Forschung als Wissenschaft nicht vertreten, man richtet sich allein nach schriftlich fassbarer Geschichte, zu der anfangs auch die Bibel noch zählt. Sofern in irgendeiner Form Inhalte der Ur- und Frühgeschichte berührt werden, geschieht dies aus der Sicht der Alten Geschichte, der Altphilologie oder der Linguistik.

Lehrwerke, die Ende des 19. oder Anfang des 20. Jahrhunderts konzipiert wurden, ordneten ihre Inhalte in überwiegender Zahl weniger in ein religiös-historisches Weltbild ein, orientierten sich aber ebenso ausschließlich an den schriftlichen Quellen. In der Konsequenz setzt bei ihnen Geschichte erst mit den Kulturen des Alten Orients, Griechenlands, Roms etc. ein.

Erst relativ spät entstand eine kleine Gruppe von Schulbüchern, die in einer Einleitung knapp und lexikonartig die Urgeschichte als Zeit ohne schriftliche Quellen thematisieren. Das Dreiperiodensystem (Einteilung der Ur- und Frühgeschichte in die Steinzeit, die Bronzezeit und die Eisenzeit) sowie Kenntnisse über Werkzeuge, Techniken, Wirtschafts- und Wohnformen werden als wissenschaftliche Ergebnisse präsentiert, ohne dass die Texte näher auf Methoden der Forschung eingehen. In der weiteren Darstellung folgen sie den alten Prinzipien und Inhalten. Werke mit ausführlicheren Kapiteln zu solchen Epochen der Ur- und Frühgeschichte, die vor der Zeit der Germanen liegen, bleiben eine Ausnahme, Marienfeld nennt ein Schülerbuch und ein Handbuch für den Lehrer.

Die germanische Frühgeschichte spielte dagegen von Anfang an eine wichtige Rolle in allen drei Gruppen der genannten Geschichtsschulbücher, bis in die 1920er Jahre hinein allerdings ausschließlich unter Heranziehung schriftlicher Quellen aus griechischer und römischer Zeit und daher nicht als archäologisches Thema behandelt. Die Kimbern und Teutonen, Caesars Auseinandersetzungen mit den Germanen, die Markomannenkriege und die Völkerwanderung waren feste Bestandteile der Darstellungen. Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ist, wie aus mehreren Beispielen Marienfelds zu entnehmen, die Identifikation mit den Germanen als Vorfahren der Deutschen in einigen der Schulbücher fassbar. Germanische Frühgeschichte bildet hier in der damaligen Sicht zugleich den Anfang der deutschen Geschichte. Lehrwerke für das Gymnasium greifen zum Teil auf die Linguistik und die Indogermanenforschung zurück,

¹⁵⁹ Zum Folgenden vgl. soweit nicht anders erwähnt Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 11-16. Sehr knapp zum Stellenwert der Archäologie im Vergleich zu dem der Geschichte: Sommer, Die Darstellung der Vorgeschichte in sächsischen Geschichtsbüchern, 134f.; ausführlicher dann ebd., 147-151.

¹⁶⁰ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 12.

um die Anfänge dieses "Urvolks" und der "Vorfahren der Germanen"¹⁶¹ nachzuvollziehen. Für die Zeit bis um 1920 lässt sich zusammenfassend konstatieren: "Ur- und Frühgeschichte spielt im historischen Curriculum des kaiserzeitlichen Deutschland eine völlig untergeordnete Rolle. In den weitaus meisten Lehrbüchern aus unterschiedlichen Gründen ausgespart, wird sie zwar im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert in das inhaltliche Angebot der Lehrbücher aufgenommen, kommt aber nur vereinzelt über eine didaktische Randposition hinaus"¹⁶². Dies hängt natürlich auch damit zusammen, dass die Ur- und Frühgeschichte als Wissenschaft zu diesem Zeitpunkt institutionell nur wenig etabliert war und ihre Forschungen abgesehen von einigen Ausnahmen erst in den Anfängen steckten.

Entwicklungen von den 1920er Jahren bis etwa 1933¹⁶³

Die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg veränderten die Situation erheblich, und dies aus mehreren Richtungen: Impulse hierfür kamen aus der Prähistorischen Forschung selbst, aus der Pädagogik sowie aus politischen Strömungen.

In den 1920er Jahren setzten seitens einiger Prähistoriker sowie interessierter Lehrer Bestrebungen ein, die Ur- und Frühgeschichte stärker in die Schule einzubringen. Mit der Begründung, dass der Prähistorie der Rang als Wissenschaft nicht mehr abzusprechen sei, wollte man auf überkommene Vorstellungen vom Ursprung und der Entwicklung der Menschheit korrigierend und aufklärend einwirken. 1924 schalteten sich Pädagogen und Archäologen auf der "Berufsvereinigung deutscher Prähistoriker" in die damalige Richtliniendiskussion ein und betonten die Relevanz der archäologischen Belege und/oder 'Richtigstellungen' u.a. zu der "Frage des Indogermanentums", der "Wanderung der germanischen Stämme", der "Vorzeit der europäischen Völker und Kulturen" sowie insbesondere zu den "Bestandteilen und der Entstehung des deutschen Volkes"¹⁶⁴. Stehen diese Äußerungen zwar im Kontext eines gewissen Rechtfertigungsdruckes gegenüber den angestammten geschichtswissenschaftlichen Fächern und der Sicht der Öffentlichkeit, deuten sie dennoch die später einsetzende Instrumentalisierung der Ur- und Frühgeschichte für politische Weltbilder bereits an. Umgekehrt sollte hier die Schule jedoch auch in den Dienst der Wissenschaft gestellt werden und "bei der Forschung hilfreich sein"¹⁶⁵, damit durch den Unterricht "eine mit der Kenntnis der Vorzeit vertraute Bevölkerung (...) aufmerksam wird auf die zahlreichen Denkmäler und Funde aus vergangenen Zeiten und nicht mehr (...) unverständlich und planlos die Kulturreste zerstört"¹⁶⁶. Diese beiden Argumentationsstränge allein hätten, folgt man Marienfeld, "nicht ausgereicht, der Ur- und Frühgeschichte zum Durchbruch in der Schule zu verhelfen"¹⁶⁷. Doch sie waren pädagogischen wie politischen Ideen nicht unwillkommen:

Die Bestrebungen seitens der Prähistoriker fielen zugleich in eine Zeit pädagogischer Reformen, deren Prinzipien an Inhalten der Ur- und Frühgeschichte besonders gut ausgeführt werden können. Hierzu gehören insbesondere heimatkundliche Aspekte, von denen man annahm, dass sie die wegen des größeren Bezugs zum Schüler als bisherige Unterrichtsstoffe dessen Interesse vermeintlich besonders gut zu wecken vermögen. Gegenständliche Quellen galten (und gelten

¹⁶¹ Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 14.

¹⁶² Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 16.

¹⁶³ Zum Folgenden vgl. soweit nicht anders erwähnt Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 11, 16-22.

¹⁶⁴ H. Gummel 1924, zitiert nach Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 16f. Zur Umsetzung dieser Prinzipien in Schulbüchern vgl. Schallenger, *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit*, 212.

¹⁶⁵ H. Gummel 1924, zitiert nach Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 17.

¹⁶⁶ W. Hansen 1930, zitiert nach Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 17.

¹⁶⁷ Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 16.

noch) als besonders anschaulich und waren (bzw. sind) für die Epochen von der Steinzeit an im 'Heimatraum' verfügbar. Arbeitsmethoden, die man heute als handlungsorientiertes Lehren und Lernen bezeichnet (im Fall der Ur- und Frühgeschichte beispielsweise das Nachahmen und Nachempfinden verschiedener Werkzeuge und Techniken, in Ansätzen die Teilnahme an der Forschungstätigkeit), lassen sich nach Meinung der Reformpädagogen besonders gut auf Inhalte der Ur- und Frühgeschichte anwenden.

Diese fachwissenschaftlichen wie pädagogischen Strömungen gingen einher mit den Folgen der politischen Niederlage Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg und der als Demütigung empfundenen Friedensordnung im Versailler Vertrag. Zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zur Selbstbehauptung griff man auf die "ältesten Spuren deutscher Kultur"¹⁶⁸ zurück, "welche nur die Vorgeschichte erschließen kann"¹⁶⁹. Man wandte sich ab von der "Kriegs- und Fürstengeschichte" und betrieb statt dessen "Kulturgeschichte als Volksgeschichte"¹⁷⁰. 'Deutsche Heldensagen' als Zeugnis 'deutscher Frühgeschichte' bildeten fortan einen Bestandteil der Lehrpläne für das 2.-4. Schuljahr¹⁷¹, "einfache Geschichtsbilder der Vor- und Frühgeschichte" sollten ab dem 5. Schuljahr unterrichtet werden¹⁷². Die Prähistorie erhielt nun, nicht nur fachwissenschaftlich nach Gustav Kossinna, sondern auch didaktisch gesehen den Rang als "nationale Wissenschaft, der die Schule ihre Pforten öffnen muß"¹⁷³. Archäologische Funde sollen das in den römischen Quellen überlieferte schiefe Bild der Barbaren zurecht rücken und durch stolzes Germanentum ersetzen, wobei die nordische Bronzezeit in diese Sichtweise eingebunden und zeitgleichen griechischen Kulturen als ebenbürtig gegenübergestellt wurde. Für sämtliche Ideen bestand in dieser Zeit ein breites Fundament öffentlichen Interesses, das sich unter anderem im Besuch zahlreicher Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen und ähnlichem ablesen lässt.

Die Umgestaltung der Lehrpläne war so tiefgreifend, dass der Lehrplan für das Gymnasium 1925 in mehreren Fächern und unterschiedlichen Klassenstufen (vom 5. bis 13. Schuljahr) immer wieder auf ur- und frühgeschichtliche Inhalte, insbesondere die Germanen, einging. Der Lehrplan für die 'Deutsche Oberschule' sah für die 2. Klasse beispielsweise ein Längsschnittthema "von der Heimat zum deutschen Vaterland" mit den Schwerpunkten "germanische Frühzeit", "Heldenzeitalter der Völkerwanderung" und "Germanischer Götterglauben" vor¹⁷⁴. Die Schulbücher dieser Zeit enthalten fast alle, jedoch mit unterschiedlicher Ausführlichkeit, Kapitel zur Ur- und Frühgeschichte und beschränken sich dabei nicht nur auf die germanische Frühgeschichte. Die Bronze- und die Eisenzeit nehmen dabei als (damals so gesehene) 'germanische' Zeiten einen größeren Raum ein als die Steinzeiten. Die Darstellungen erfolgten klar aus der Position der archäologischen Forschung unter Berücksichtigung von Funden, Fundorten und kulturellen Zusammenhängen sowie unter der Verwendung archäologischen Fachvokabulars. Elemente des biblischen Geschichtsbildes, die bis dahin noch in wenigen Büchern vertreten waren, fielen weg und wurden durch archäologische Ergebnisse ersetzt. Folgt man Marienfeld, fand in den Schulbüchern überwiegend (noch) keine unsachliche Verherrlichung des Germanentums statt.

Aus heutigem Verständnis erscheint es interessant, dass die Prähistorie sowohl in den Richtli-

¹⁶⁸ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 17.

¹⁶⁹ R. Beltz 1926, zitiert nach Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 17.

¹⁷⁰ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 20.

¹⁷¹ Vgl. Gies, Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, 27, 29.

¹⁷² Gies, Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, 27.

¹⁷³ Beltz 1924 (?), zitiert nach Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 18.

¹⁷⁴ Gies, Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, 29.

nien als auch in den Schulbüchern nicht am Anfang der geschichtlichen Entwicklung stehend durchgenommen wurde, sondern an der Stelle, an der die deutsche Geschichte im Vordergrund stand, d.h. nach der Behandlung der Antike. Das chronologische Raster, wie es der gegenwärtige Geschichtsunterricht kennt, ist damit durchbrochen. Ebenfalls anders als heute ist die Ur- und Frühgeschichte fester Bestandteil von Gymnasialbüchern dieser Zeit für die Oberstufe.

Ur- und Frühgeschichte im Unterricht des Nationalsozialismus 1933-1945¹⁷⁵

Die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten im Jahre 1933 stellt eine Zäsur für die Stellung der Ur- und Frühgeschichte in der deutschen Öffentlichkeit und damit einhergehend auch in der Schule dar. Reichsinnenminister Frick forderte vor den Länderkultusministerien im Mai 1933, dass die Vorgeschichte in den Richtlinien stärker berücksichtigt werden müsse, "weil sie nicht nur den Ausgangspunkt für die geschichtliche Entwicklung unseres Erdteils in die mitteleuropäische Urheimat unseres Volkes verlegt, sondern auch als 'hervorragend nationale Wissenschaft' (Kossinna) wie keine zweite geeignet ist, der herkömmlichen Unterschätzung der Kulturhöhe unserer germanischen Vorfahren entgegenzuwirken"¹⁷⁶. Die Prähistorie wurde in den nächsten Jahren als Steinbruch für scheinbar wissenschaftliche Begründungen einer nationalsozialistischen Weltanschauung gebraucht und – nicht immer ohne ihr eigenes Zutun, aber auch gegen Widerstände einiger Wissenschaftler – zur Erziehung der Schüler in diesem Sinne instrumentalisiert. Didaktiken dieser Zeit konnten sich zur Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte aus den Lehren Gustav Kossinnas bedienen, welche inklusive der Rassenlehre einen intensiven Niederschlag in der Schulliteratur fanden. Formuliertes Ziel des Geschichtsunterrichts war von nun an u.a., dass der Schüler "mit Stolz auf die Leistungen seines Volkes und seiner Helden zurückblickt" und, durchdrungen von der "Erkenntnis von den unzerstörbaren rassischen Urkräften des deutschen Volkes", zuversichtlich und kämpferisch an Deutschlands Zukunft glaubt¹⁷⁷: "Die Kinder erkennen ihre Volksgemeinschaft als Bluts-, Kampf- und Schicksalsgemeinschaft. Wir stärken ihnen den Willen, für diese Volksgemeinschaft zu leben und zu arbeiten, zu kämpfen, zu opfern und zu sterben"¹⁷⁸. Große Bedeutung zur Erreichung dieser Erziehungsziele kam der Prähistorie nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch in den Fächern Deutsch und (neuerdings) Biologie zu.

Die Schulbücher reagierten auf die politischen Forderungen, indem sie der Ur- und Frühgeschichte mehr Platz als je zuvor einräumten. In Anpassung an die Richtlinien waren Bücher für das 6. Schuljahr in Realschule und Gymnasium nahezu gänzlich der Ur- und Frühgeschichte gewidmet; ein zweiter Durchgang durch die entsprechenden Inhalte fand in beiden Schularten in der 10. Klasse statt. Die Volksschule lehrte die Ur- und Frühgeschichte in einem Durchgang in der 5. Klasse. Vermittelt wurden in allen Schularten ausschließlich Ergebnisse des Faches, ohne auf Methoden und Probleme der Forschung einzugehen. Die bis dahin in der Wissenschaft üblichen Epocheneinteilungen wurden zum Teil durch an die Ideologie angepasste Begriffe und Leitgedanken überlagert und ersetzt. Im neuen politischen Kontext verlor die Alte Geschichte an Rang, wurde sehr stark gekürzt und nun in die Gesamtchronologie so eingegliedert, wie es heute noch im Unterricht der Sekundarstufe I üblich ist. Auch sie musste durch Einordnung in das nationalsozialistische Weltbild einen Missbrauch für politische Ideen verzeichnen.

¹⁷⁵ Zum Folgenden vgl. soweit nicht anders erwähnt Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 22-34.
¹⁷⁶ Reichsinnenminister Frick, zitiert nach Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 23. Siehe auch Gies, *Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers*, 28.
¹⁷⁷ Richtlinien für die Mittelschule von 1939, zitiert nach Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 27.
¹⁷⁸ Richtlinien für die Mittelschule von 1939, zitiert nach Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 27.

Inhaltlich beschäftigte sich der Unterricht zur Ur- und Frühgeschichte in dieser Zeit mit folgenden Schwerpunkten: die Herausbildung der 'kulturschöpfenden' 'nordischen Rasse' im Daseinskampf der ausgehenden Eiszeit, ihre kulturschöpferische Leistung in Form der neolithischen Bauernkultur und ihrer 'Erfindungen', die Wanderung der 'nordischen Indogermanen' im Neolithikum und daraus hervorgehende Hochkulturen, die 'germanische' Bronzezeit und die 'germanische' Eisenzeit inklusive der Völkerwanderung, sowie die Wikingerzeit als 'großgermanische Zeit' oder 'Heldenzeit der Germanen'¹⁷⁹.

Manche dieser Elemente haben, wenn auch in stark veränderter Form, in heutigen Richtlinien und Schulbüchern Spuren hinterlassen, etwa wenn in den Darstellungen zur Eiszeit immer noch das Bild des harten Überlebenskampfes dominiert oder bei der Betrachtung der Jungsteinzeit ein besonderer Wert auf 'Erfindungen', d.h. Fortschritt in Technik und Landwirtschaft gelegt und dieser mit Beispielen dokumentiert wird. Die folgende Feststellung Marienfelds besitzt nach wie vor Gültigkeit: "Die Prähistorie war dem Versuch der ideologischen Überformung weit stärker ausgeliefert als die Historie (wenn man bei dieser von der Zeitgeschichte absieht), weil sie, bedingt durch ihre aussagearmen Quellen, der Spekulation einen größeren Freiraum eröffnet"¹⁸⁰. Es wird noch zu zeigen sein, wie die Ur- und Frühgeschichte heute ebenfalls, wenn auch unter anderen Voraussetzungen, zur Vermittlung bestimmter Inhalte dient, für die ihre Quellen ungeeignet sind, etwa bei der aus heutiger Sicht gestellten Frage nach Formen des Zusammenlebens, der Rolle der Frau in der Urgeschichte oder der Bedeutung der römischen Geschichte für das heutige Europa (siehe verschiedene Abschnitte in Teil II).

Was heute jedoch aus archäologischer Sicht in den meisten Bundesländern als Desiderat festzustellen ist, war im Nationalsozialismus eine Selbstverständlichkeit: Für zukünftige Geschichts- und Erdkundelehrer war die Ur- und Frühgeschichte verpflichtendes Studien- und Prüfungsgebiet, und der Bedarf an Dozenten wurde über die Hochschulen gedeckt¹⁸¹. Es wurde archäologische Literatur speziell für Lehrer herausgegeben, die außerdem ein breites Angebot an Schulungen wahrnehmen konnten¹⁸².

Entwicklungen nach 1945¹⁸³

Die ideologische Vereinnahmung der Ur- und Frühgeschichte in nationalsozialistischer Zeit setzte sie "nach 1945 dem Verdacht aus, sowohl als Gegenstand von Wissenschaft wie von Unterricht in besonderer und gefährlicher Weise ideologieträchtig zu sein"¹⁸⁴. In der Folge war sie in den neu zu konzipierenden Curricula und Schulbüchern entweder gar nicht enthalten oder nur in stark reduzierter Form. Germanien erschien wieder (und in vielen Bundesländern bis heute) nicht als eigenes Thema, sondern im Kontext der Geschichte des Römischen Reiches. "Die Stellung der Ur- und Frühgeschichte im historischen Curriculum der Schule ist ungesichert" resümiert Marienfeld für die Lage bis Ende der 1970er Jahre¹⁸⁵. Auffällig war in dieser Zeit eine sehr unterschiedliche Gewichtung des Stoffbereichs in Schulbüchern, die auf die Ur- und Frühgeschichte entweder ganz verzichten, "frühgeschichtliche Sachverhalte als Randphänomene historischer Kulturen" knapp abhandeln, auf zwei Seiten einleitend mit prähistorischen

¹⁷⁹ Siehe auch ausführlicher Gies, *Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers*, 31-38.

¹⁸⁰ Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 34.

¹⁸¹ Hierzu ausführlicher Haßmann, *Archäologie und Jugend im "Dritten Reich"*, 111-113.

¹⁸² Haßmann, *Archäologie und Jugend im "Dritten Reich"*, 112f. Bei der von Haßmann angeführten Literatur scheint es sich allerdings nicht um archäologische Fachliteratur im eigentlichen Sinne, sondern um pädagogische Handreichungen zur Archäologie zu handeln, wie sie auch heute zahlreich existieren. Beispiele auch bei Gies, *Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers*, 63f.

¹⁸³ Zum Folgenden vgl. Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 34, 1-3.

¹⁸⁴ Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 34.

¹⁸⁵ Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*, 1.

Inhalten beginnen oder der Ur- und Frühgeschichte eine ganze Einheit von 45 Buchseiten widmen. Kaum ein anderer geschichtlicher Bereich erfuhr nach Marienfeld sowohl in den von Bundesland zu Bundesland und Schulart zu Schulart verschieden gestalteten Richtlinien als auch in den danach entwickelten Lehrwerken eine derart variationsreiche Berücksichtigung, wobei insgesamt dennoch in den 1960er und 1970er Jahren eine steigende Tendenz bezüglich des dem Thema eingeräumten Platzes festzustellen ist. Marienfeld begründet diese Unterschiedlichkeit mit einer allgemeinen Unsicherheit über den didaktischen Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte und unterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten sowie mit mangelnder Sachkenntnis der Pädagogen hinsichtlich der Inhalte, Quellen und wissenschaftlichen Vorgehensweisen in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, die sich in den Schulbüchern zum Teil massiv (und in deutlichem Gegensatz zu anderen Bereichen der Geschichte) mit zahlreichen Sachfehlern manifestiert.

Inhaltlich zeichnen sich in diesem Abschnitt der Entwicklungen Grundstrukturen ab, die bis heute gültig sind. So erscheinen in den Curricula als Schwerpunkte die Altsteinzeit und die Jungsteinzeit sowie die provinzialrömische Geschichte und die Zeit der Völkerwanderungen, seltener die Bronze- und die Eisenzeit. Ereignisgeschichte, also politisch-historische Daten und Fakten standen als ordnendes, systematisierendes Schema im Vordergrund und ließen Geschichte ab dem Frühmittelalter als einen ständigen Auf- und Abstieg von Königen und Kaisern erscheinen¹⁸⁶. An die Stelle der Germanen, einst nationale Identifikationsfiguren, rückte Karl der Große als Begründer des christlichen Abendlandes¹⁸⁷.

Gegenwärtige Situation

Im Gegensatz zu den Jahren unmittelbar nach dem Nationalsozialismus hat sich die Ur- und Frühgeschichte in Deutschland wieder als fester Bestandteil des Geschichtsunterrichts etabliert, wenn auch mit Unterschieden von Land zu Land und von Schulart zu Schulart. Sie ist je nach Wochenstundenzahl Inhalt des ersten bzw. der ersten beiden Jahre im regulären Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I (Klasse 5/6 einstündig oder im Fächerverbund, Klasse 6 zweistündig oder Klasse 7 zweistündig). Einzelne Bereiche der Ur- und Frühgeschichte erscheinen hier in einem traditionellen Kanon an Themen, die, oft nach einer allgemeinen Einführung in das Fach, von den Anfängen der Menschheitsgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters reichen. Zu nennen sind:

- die Alt- und die Jungsteinzeit sowie die Metallzeiten,
- frühe Hochkulturen (meist Ägypten, seltener Israel und/oder Mesopotamien),
- die griechische Geschichte,
- die römische Geschichte inklusive der Römer in den Provinzen und der Germanen,
- sowie die Völkerwanderungszeit und ggf. die Merowingerzeit.

Diesem klassischen Themenkanon kommt in den Schularten und Bundesländern ein unterschiedlicher Stellenwert zu (vgl. Kap. II.1). Sinn des heutigen Geschichtsunterrichts, das gilt es zu beachten, ist keine Vollständigkeit im Gang durch die Geschichte. Der Trend geht immer stärker zu einer bewussten Einschränkung der Unterrichtsinhalte, d.h. zum exemplarischen Lernen hin¹⁸⁸.

Grundlage der den einzelnen Epochen in Teil II dieser Studie zugeordneten Ausführungen sind

¹⁸⁶ Ehringhaus, Germanenmythos und deutsche Identität, 72f.

¹⁸⁷ Hierzu siehe Ehringhaus, Germanenmythos und deutsche Identität, 74f.

¹⁸⁸ Explizit ist dies beispielsweise formuliert in BaWü RS, 11; BaWü Gy, 20.

bis spätestens 2003/2004 in Kraft getretene Lehrpläne der Bundesländer und Schularten für die Sekundarstufe I. Die für das Kapitel relevanten Angaben sind jeweils den im Katalog wiedergegebenen Auszügen zu entnehmen. Da die Richtlinien wegen ihrer unterschiedlichen Form sowie der unterschiedlichen Verbindlichkeit der Einzelschwerpunkte und Vorschläge für den Unterricht nur wenig vergleichbar sind, können im Folgenden lediglich Tendenzen genannt werden. Auf statistische Angaben wird zur Vermeidung falscher Eindrücke aus diesem Grund bewusst verzichtet; die schematische Darstellung in Kap. II.1 zu Epochen der Ur- und Frühgeschichte selbst kann nur grobe Schwerpunkte verdeutlichen. Um dennoch Anhaltspunkte gewinnen zu können, wird im Rahmen der Behandlung der einzelnen Epochen und Themen (Kap. II.1-13) die Häufigkeit der Nennung in den Lehrplänen jeweils in Klammern mit Verweis auf die Quelle angegeben. Dabei handelt es sich wegen der beschriebenen Probleme um Richtwerte, nicht um absolute Zahlen. Wenn Fachwissenschaftler die geringe Berücksichtigung der Ur- und Frühgeschichte in Schulbüchern bemängeln, so müssten sie ihre Kritik zunächst auf die Lehrpläne richten, die der Ur- und Frühgeschichte im Hinblick auf das stoffliche Jahrespensum des Geschichtsunterrichts nur eine begrenzte Zahl an Stunden einräumen¹⁸⁹.

Die Lehrpläne haben zum Teil eine Brückenfunktion zwischen Medien und deren Verwendung in der Schule, indem sie bestimmte Materialien für den Gebrauch im Unterricht empfehlen. Dies gilt sowohl für Jugendbücher als auch für Filme, Diaserien und Lehrermaterialien, selten für Fachliteratur¹⁹⁰. Auf den Einsatz von Jugendbüchern und AV-Medien wird in einigen Fällen auch ohne Nennung konkreter Beispiele verwiesen¹⁹¹.

¹⁸⁹ Stundenrichtwerte sind nicht in allen Lehrplänen enthalten, aber ggf. im Katalog mit angegeben. Die Zahlen für die Behandlung der Ur- und Frühgeschichte von der Altsteinzeit bis zum Ende der Eisenzeit liegen im Durchschnitt bei etwa 10-12 Unterrichtsstunden.

Ein weiteres Beispiel: Der Lehrplan für die Hauptschule in Schleswig-Holstein von 1986 sah für die Ur- und Frühgeschichte inklusive der Völkerwanderungs- und der Wikingerzeit etwa 13 Stunden vor. Vgl. Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 3.

¹⁹⁰ Nennung von Jugendbüchern: NieSa IGeS 5/6; RhPf IGeS 5/6; Saar Gy 7; Saar IGeS 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6. Nennung von Filmen: RhPf IGeS 5/6; Saar IGeS 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6. Nennung von Diaserien: Saar IGeS 5/6. Nennung von Lehrermaterialien: NieSa IGeS 5/6; RhPf IGeS 5/6; Saar IGeS 5/6. Nennung von Fachliteratur: Saar IGeS 5/6.

¹⁹¹ Jugendbücher allgemein: He HS 6; He RS 6; NieSa Gy 7; RhPf HS/RS/Gy 7 (Vorstellen von Jugendsachbüchern); RhPf IGeS 5/6 (Vorlesen aus Jugendbüchern). AV-Medien allgemein: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; He HS 6; He RS 6; NoWe RS 7/8 RhPf HS/RS/Gy 7 (Unterrichtsfilm zu einem Museumsdorf).

I.B. Schulbücher

1. Aspekte des Schulbuchs als Medium

1.1 Allgemeines

"Was das Schulbuch vermittelt, entspricht den jüngsten Ergebnissen der Forschung und den in der jeweiligen Gesellschaft entwickelten Vorstellungen von dem, was von Jugendlichen, die in diese Gesellschaft hineinwachsen, gelernt werden sollte."

Ursula A.J. Becher¹⁹²

"Mißtraut gelegentlich Euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind."

Erich Kästner¹⁹³

"Das Schulbuch stellt ein Wissensmedium dar, in dem soziokulturelles Wissen in einer spezifischen medialen Form artikuliert wird – als pädagogisch kodiertes, buchförmiges, institutionalisiertes sowie historisch und zeitlich verdichtetes Wissen."

Thomas Höhne¹⁹⁴

Schulgeschichtsbücher werden als Bestandteil eines mehrbändigen Unterrichtswerkes¹⁹⁵ heute in Abstimmung auf Schularten, Klassenstufen und die Lehrpläne der Bundesländer von verschiedenen Verlagen produziert. Unter den Lehr- und Lernmitteln des Faches Geschichte stellt das 'Schulgeschichtsbuch' derzeit (noch?) das meistverwendete Medium dar und bildet somit eine tragende Säule des Unterrichts¹⁹⁶. Manchmal sogar als 'faktischer Lehrplan' bezeichnet¹⁹⁷, gehen die meisten Wissenschaftler davon aus, "daß die Geschichtsbücher ganz wesentlich die Gestaltung des Unterrichts durch den Lehrer und die Rezeption von Geschichte durch die Schüler beeinflussen"¹⁹⁸. Oftmals sind dem Schülerbuch Lehrerbegleitbände oder Kommentare und Handreichungen in anderer Form für den Lehrer beigegeben, die Erläuterungen, Anregungen und zusätzliches Material bieten¹⁹⁹. Eine zunehmende Konkurrenz zum Schulbuch entsteht durch Themenhefte, Quellensammlungen, Arbeitsblätter und Nachschlagewerke²⁰⁰, die von Schulbuchverlagen selbst, aber auch von anderen Lehr- und Lernmittelverlagen in steigender Zahl auf den Markt gebracht werden. Hinzu kommen audiovisuelle Medien wie Filme, Diareihen, Medienpakete oder CD-ROMS.

Geschichtsschulbücher werden in der Regel von einem Team von Autoren verfasst, bestehend aus Lehrern, Geschichtsdidaktikern und Historikern²⁰¹. Die Zusammenarbeit soll garantieren, dass die Bücher auf die Bedürfnisse der Schule abgestimmt sind und geschichtsdidaktischen

¹⁹² Becher, Schulbuch, 63.

¹⁹³ Erich Kästner, zitiert von Bergmann, Über Geschichtsdidaktik und Geschichtsbücher, 67.

¹⁹⁴ Höhne, Schulbuchwissen, 73. Zusammenfassend zu Höhnes "Theorie des Schulbuchs" auch: Ders., Über das Wissen in Schulbüchern.

¹⁹⁵ Definition laut Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 310.

¹⁹⁶ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 310f. Siehe auch Fröhlich, Schulbucharbeit, 422; Becher, Schulbuch, 45; Rüsen, Historisches Lernen, 158.

¹⁹⁷ Siehe Knepper, Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik, 176.

¹⁹⁸ Friß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 180 mit Hinweisen auf weitere Literatur. Vgl. auch Becher, Schulbuch, 45.

¹⁹⁹ Siehe auch Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 311.

²⁰⁰ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 311.

²⁰¹ Vgl. Becher, Schulbuch, 45; Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 224.

sowie geschichtswissenschaftlichen Reflexionen entsprechen²⁰². Dieser Anspruch an das Schulgeschichtsbuch macht laut Klaus Bergmann ein wiederholtes Reproduzieren alter Schulbuchtexte, wie sie einst Erich Kästner im eingangs wiedergegebenen Zitat monierte, unmöglich²⁰³. Bergmann weist jedoch in anderer Richtung auf eine "generationenspezifische 'Borniertheit' von Schulbüchern" hin. Denn die Bücher entstünden "in den Köpfen von Schulbuchschreibern, die auf eine ziemlich lange (...) wahrgenommene Gesellschaftsgeschichte zurückblicken können" und mit ihren Geschichtsbildern und Erfahrungen eingebunden sind in ihre eigene Lebensgeschichte²⁰⁴. Die Gestaltung der Schulbücher wird nicht unmittelbar von den Autoren selbst bestimmt, sondern hängt vielmehr ab von den Vorgaben der Lehrpläne, ökonomischen Zwängen sowie der Politik der Verlage und eventuell auch öffentlichen Meinungen²⁰⁵. Die optische wie auch z.T. inhaltliche Schulbuchgestaltung kann wirtschaftlichen Aspekten unterliegen, worauf Geschichtsdidaktiker bereits Kritik übend hingewiesen haben²⁰⁶. Das Erscheinungsjahr von Schulbüchern spiegelt nicht unbedingt den Wissensstand, der für ihren Inhalt maßgeblich war, sondern die Lehrwerke sind teilweise bereits vor ihrem Erscheinen bezüglich des Inhaltes einige Jahre alt, denn: "Die Entwicklung eines neuen Lehrwerks kann sich über vier, fünf Jahre hinziehen. Das neue Lehrwerk wird dann so lange nachgedruckt, an neue Lehrpläne adaptiert, sein Fundus so viele Jahre für Regionalausgaben und künftige Werke ausgebeutet, bis vielleicht alles total veraltet sein mag. Dann fängt das Spiel von vorne an"²⁰⁷. Schulbücher haben darüber hinaus nach Drucklegung eine lange 'Überlebensdauer': Sie sind in der Regel sieben oder acht Jahre in einer Schule im Umlauf, ehe neue Klassensätze gekauft werden²⁰⁸.

1.2 Staatliche Prüfung und Zulassung von Geschichtsbüchern

Ein Schulbuch ist "laut den landesrechtlichen Bestimmungen ein Druckwerk, das für Unterrichtszwecke zur Erreichung der in den Rahmenrichtlinien und Lehrplänen festgelegten Lernziele herausgegeben und über eine gewisse Dauer hinweg verwendet wird"²⁰⁹. Mit der angestrebten Lehrplankonformität verbindet sich für die Schulbücher eine Zulassungspflicht. Diese unterscheidet das Schulbuch von anderen im Unterricht verwendeten Lehrmitteln wie etwa Arbeitsblattsammlungen und Unterrichtsfilmen. Alle auf dem Markt befindlichen Schulbücher haben für mindestens ein Bundesland eine erfolgreiche Prüfung hinter sich. Dies ist nicht selbstverständlich: In Frankreich beispielsweise suchen die Lehrer und Schulen seit 1880 selbst aus, welche Bücher sie für ihren (dem Lehrplan angepassten) Unterricht für geeignet halten²¹⁰. In Deutschland unterscheidet sich das Vorgehen bei der Zulassung von Bundesland zu Bundesland: "Die Praxis der Schulbuchzulassung in Deutschland ist so vielgestaltig wie sein bildungspolitischer Föderalismus. Es gibt zwischen 16 Bundesländern zwar manche Ähnlichkeiten, aber keinen gemeinsamen Nenner" bilanziert der Geschichtsdidaktiker Joachim Rohlfes²¹¹.

²⁰² Becher, Schulbuch, 45.

²⁰³ Bergmann, Über Geschichtsdidaktik und Geschichtsbücher, 67f.

²⁰⁴ Bergmann, Über Geschichtsdidaktik und Geschichtsbücher, 92f.

²⁰⁵ Vgl. Becher, Schulbuch, 46. Zum Thema auch Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 222.

²⁰⁶ Z.B. Bergmann, Über Geschichtsdidaktik und Geschichtsbücher, 90f.

²⁰⁷ Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 224.

²⁰⁸ Vgl. Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 221.

²⁰⁹ Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 1.

²¹⁰ Vgl. Bendick, Staatlich kontrollierte Schulbuchzulassung, 745.

²¹¹ Rohlfes, Politische und didaktische Tugendwächter, 157.

Die Zulassung eines Schulgeschichtsbuches für den Unterricht bedarf in allen Bundesländern bis auf Hamburg²¹² der Genehmigung des für das Land zuständigen Kultusministers bzw. der Kultusministerin oder ihnen untergeordneter Landesinstitute²¹³. Für das Saarland entfällt ein Zulassungsverfahren nach erfolgreicher Prüfung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz²¹⁴. Überprüft werden vor allem die Verfassungsmäßigkeit²¹⁵, die Vereinbarkeit mit den geltenden Lehrplänen²¹⁶, die Beachtung von Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit²¹⁷, die inhaltliche und sprachliche Orientierung an den Schülern²¹⁸ und die sachliche Korrektheit²¹⁹. Die Kultusministerkonferenz hat außerdem einen Beschluss über die Darstellung von Mann und Frau in den Schulbüchern verabschiedet (21.11.1986, Nr. 491), "der darauf hinweist, dass die Darstellung dem Verfassungsgebot des Art. 3 Abs. 1 GG entsprechen muss. Einseitig festgelegte Aufgabenzuteilungen sind demnach zu vermeiden oder, wenn sie auftauchen, zu problematisieren"²²⁰. Entsprechende gesonderte Bestimmungen existieren für die Schulbuchzulassung in Nordrhein-Westfalen ("Berücksichtigung der Grundsätze zur Gleichstellung zwischen Mann und Frau"), Sachsen ("Angebot positiver Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen") und Thüringen ("Positive Identifikationsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der gleichwertigen und partnerschaftlichen Lebensgestaltung von Männern und Frauen")²²¹. Einige Bundesländer beziehen auch Aspekte der Inhaltsauswahl, der didaktischen Konzeption und der methodischen Gestaltung ein²²². "Mit dem von ihm durchgeführten Prüf- und Genehmigungsverfahren will der Staat dafür Sorge tragen, daß nur angemessene Schulbücher in den Schulen verwendet werden"²²³. Wenn ein Schulbuch nicht mehr den Anforderungen genügt, z.B. "nicht mehr dem Stand der Forschung entspricht", kann eine Zulassungsgenehmigung widerrufen werden²²⁴. In manchen Bundesländern ist die Zulassung von vornherein zeitlich befristet²²⁵.

Unter den genannten Kriterien fällt für die vorliegende Arbeit besonders das der sachlichen Stimmigkeit ins Gewicht. Das Zulassungsverfahren soll garantieren, dass Schulbücher mit "fachlichen Fehlern" bzw. "falschen Inhalten" nicht auf den Markt kommen und nur "einwandfreie" Werke Verwendung finden²²⁶. Die Bücher sollen von "fachwissenschaftlicher Qualität"²²⁷ sein, d.h. keine "sachlichen Fehler"²²⁸ enthalten und dem "Stand der Forschung" entsprechen²²⁹, sie sollen frei sein "von verzerrenden Vereinfachungen"²³⁰, damit "schulischer Unterricht nicht in Widerspruch zum Stand der Wissenschaft" tritt²³¹. Bei Fragen, die in der Wissenschaft

²¹² Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 19: Hamburg "gibt für die Schulen Empfehlungslisten heraus, die jedoch keinen verbindlichen Charakter haben." Die Lehrerkonferenz entscheidet selbst über die Eignung des Schulbuchs, ist dabei aber an dieselben Grundsätze gebunden, nach denen andere Bundesländer die Schulbücher vor Zulassung prüfen. Vgl. ebd., 19f.

²¹³ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 324; vgl. auch Becher, Schulbuch, 45; Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 23f.

²¹⁴ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 28f.

²¹⁵ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 10, 13, 28.

²¹⁶ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 325. Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 10, 13, 26. Rohlfes, Politische und didaktische Tugendwächter, 160: "Unerbittlicher als je zuvor verlangen die Ministerien heute die nahezu absolute Lehrplankonformität." Vgl. auch Becher, Schulbuch, 45.

²¹⁷ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 10, 28.

²¹⁸ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 28.

²¹⁹ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 28.

²²⁰ Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 28.

²²¹ Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 33-38.

²²² Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 325; Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 33-38.

²²³ Stilleumkes, Die Schulbuchzulassung, 167.

²²⁴ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 30.

²²⁵ Siehe die Übersicht bei Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 33-38.

²²⁶ Stilleumkes, Die Schulbuchzulassung, 167.

²²⁷ Stilleumkes, Die Schulbuchzulassung, 168.

²²⁸ Stilleumkes, Die Schulbuchzulassung, 168. Siehe auch Frieß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 182.

²²⁹ Stilleumkes, Die Schulbuchzulassung, 168. Siehe auch Frieß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 183.

²³⁰ Frieß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 184.

²³¹ Knepper, Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik, 176.

kontrovers dargestellt werden oder noch nicht endgültig erforscht sind, sollen "die Schüler darauf hingewiesen werden, daß es sich um Vermutungen handelt, wie beispielsweise in weiten Bereichen der Vor- und Frühgeschichte"²³². Die Orientierung des Inhalts am Stand der Wissenschaft ist in folgenden Bundesländern explizite Voraussetzung (in den anderen nicht): Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen²³³. Den Ergebnissen dieser Studie vorausgreifend sei an dieser Stelle bemerkt, dass Sachrichtigkeit im Fall der Ur- und Frühgeschichte trotz ministerieller Prüfung nicht gewährleistet ist – und auch nur gewährleistet werden könnte, wenn Archäologen an der Prüfung beteiligt werden würden.

Zum Zulassungsverfahren im Einzelnen: Nach festgelegten formellen Anforderungen reichen Schulbuchverlage ihre neuen Manuskripte mit Antrag auf Zulassung ein²³⁴. Je nach Bundesland erstellen vom Kultusministerium oder einem angeschlossenen Landesinstitut²³⁵ beauftragte Gutachter eine persönliche oder nach festgelegten Kriterien erarbeitete Beurteilung²³⁶, aufgrund derer das Kultusministerium oder Landesinstitut jeweils entscheidet. Die Gutachter selbst werden aus unterschiedlichen Bereichen und in unterschiedlich großer Zahl rekrutiert, meist handelt es sich um Lehrer²³⁷. Das Genehmigungsverfahren findet unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt; Autoren und Verlage werden erst nach Abschluss über das Ergebnis der Prüfung informiert²³⁸ mit der Möglichkeit, die eingereichten Manuskripte einer Überarbeitung zu unterziehen²³⁹. Über neu zugelassene Schulbücher werden Schulen und Lehrer jährlich in einem Katalog unterrichtet²⁴⁰. Die Zulassungsverfahren sind aus Sicht der Verleger aufwändig, wirken zeitverzögernd und bergen existenzielle wirtschaftliche Gefahren im Falle einer Nichtzulassung²⁴¹.

Zur Verdeutlichung unterschiedlicher Verfahrensweisen hier nur drei Beispiele²⁴²:

In Hessen²⁴³ werden pro Schulbuch zwei Lehrkräfte (die nicht selbst als Autoren tätig sind und das entsprechende Fach in der entsprechenden Schulform unterrichten) vom Ministerium beauftragt, die unabhängig voneinander Gutachten erstellen, zum Teil auch zusammen mit einer Kollegin oder einem Kollegen. Bei starken Divergenzen wird eine dritte Person hinzugezogen. Liegt eine größere Anzahl von Zulassungsanträgen in einem Fach vor, werden auch Schulbuchfachkonferenzen mit allen Gutachtern zusammen durchgeführt.

In Bayern²⁴⁴ geschieht eine Vorprüfung im Staatsministerium. Wenn das Buch grundsätzlich den Zulassungskriterien entspricht, werden von zwei ausgewählten, durch hervorragende Leistungen in Examen und Schullaufbahn ausgezeichneten Lehrkräften ausführlichere Gutachten von 10-20 Seiten erstellt. Ihnen steht dafür ein Kriterien- und Fragenkatalog zur Verfügung. Die angefertigten Gutachten bilden dann die Grundlage für weitere Entscheidungen im Ministerium. Von den seit 1992 durchgeführten 35 Zulassungsverfahren für Geschichtsbücher endeten 31 erfolgreich²⁴⁵.

²³² Frieß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 185.

²³³ Vgl. die Übersicht bei Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 33-38.

²³⁴ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 25.

²³⁵ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 23f.

²³⁶ Vgl. Rohlfes, Politische und didaktische Tugendwächter, 159.

²³⁷ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 26.

²³⁸ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 324. Rohlfes äußert in einem eigenen Aufsatz Kritik zu diesem Verfahren: Rohlfes, Tugendwächter. Siehe auch die Gegendarstellungen (Stillemunkes, Schulbuchzulassung; Knepper, Scheingegensätze).

²³⁹ Für Bayern: Frieß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 182.

²⁴⁰ Vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 2, 29.

²⁴¹ Vgl. Tiemann, Schulgeschichtsbücher heute, 107f.

²⁴² Ausführlicher hierzu vgl. Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 26f.

²⁴³ Zum Folgenden vgl. Stillemunkes, Die Schulbuchzulassung, 170f.

²⁴⁴ Zum Folgenden vgl. Frieß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 181-184.

²⁴⁵ Vgl. Frieß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 182 Anm. 10.

In Nordrhein-Westfalen²⁴⁶ sind es immer Gremien innerhalb einer ständigen Prüfungskommission, also keine Einzelpersonen, die zur Beurteilung herangezogen werden. In Sachsen-Anhalt ist das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LISA) für die Prüfung zuständig²⁴⁷.

Der tatsächliche Einfluss der Ministerien auf die Lehrplankonformität der Verlagsprodukte wird in der Literatur als uneinheitlich gewertet²⁴⁸. Zum einen machen die Lehrpläne unterschiedlich detaillierte Vorgaben, zum anderen scheinen die Ministerien unterschiedlich genau zu prüfen. Es kommt das geringe Interesse der Verlage hinzu, länderspezifische Ausgaben insbesondere für kleine Bundesländer herzustellen (großer Aufwand, geringer Absatz), so dass manche Länder in der Lehrplankonformität übergangen werden und die Verlage bestrebt sind, Schulbücher herzustellen, die wenigstens für mehrere Bundesländer gleichzeitig zugelassen werden können²⁴⁹. Das föderalistische System in Deutschland hat mit den von unterschiedlichen Parteien regierten Bundesländern zur Folge, dass Schulbücher in einigen Bundesländern zugelassen werden, in anderen nicht²⁵⁰.

Während die Ministerien den Rahmen vorgeben, bestimmen die Schulen (die Fachkonferenzen, die Schulkonferenzen oder die Schulleiter in Absprache mit der Fachkonferenz) selbst, welche zugelassenen Unterrichtswerke sie an ihrer Schule einführen wollen²⁵¹. In den meisten Bundesländern werden diese sog. lernmittelfreien Bücher den Schülern von der Schule kostenlos ausgeliehen²⁵². Listen der zugelassenen Bücher werden in der Regel von den Ministerien veröffentlicht; für das Fach Geschichte gibt das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig auch eine bundesweite Zusammenstellung heraus²⁵³. Die Listen sagen aus, welche Bücher für den Schulunterricht neu angeschafft werden dürfen. Da den Schulen jedes Jahr nur ein begrenzter Betrag für die Anschaffung neuer Lehrmaterialien zur Verfügung steht, bleiben einmal angeschaffte Bücher normalerweise mehrere Jahre in Gebrauch, auch wenn sie u.U. schon (meist wegen eines Lehrplanwechsels) nicht mehr für eine Neuanschaffung zugelassen sind²⁵⁴. Vom Lehrer wird erwartet, dass er in diesem Fall veraltete Sichtweisen erkennt und richtig stellt: "Überholte oder fachlich inzwischen nicht mehr haltbare Aussagen wird der Fachlehrer, der sich durch regelmäßige Fortbildungen auf dem laufenden halten soll, korrigieren"²⁵⁵.

1.3 Historische Entwicklungen des Geschichtsbuchs für die Schule

Geschichtsschulbücher blicken auf eine fast 300 Jahre alte 'eigene Geschichte' zurück, eine Zeit, innerhalb derer sie verschiedene Entwicklungen durchlaufen haben. Ein knapper Überblick hierüber soll eine Grundlage für das Verständnis schaffen, wie heutige Geschichtsschulbücher aufgebaut sind.

²⁴⁶ Zum Folgenden vgl. Knepper, Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik, 175.

²⁴⁷ Vgl. Lagatz, Das Schulbuch zwischen Ministerium und Schule, 20.

²⁴⁸ Zum Folgenden vgl. Knepper, Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik, 177f. Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 20 bewertet aus der Perspektive des Schulbuchautors die Zulassungsverfahren als zu streng, das Schulbuch wird zu stark gelenkt.

²⁴⁹ Vgl. Lagatz, Das Schulbuch zwischen Ministerium und Schule, 21.

²⁵⁰ Vgl. Pöggeler, Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern, 23.

²⁵¹ Vgl. Stilleunkes, Die Schulbuchzulassung, 166; Friß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 181; Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern, 31f.

²⁵² Stilleunkes, Die Schulbuchzulassung, 168; für Bayern Friß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 181.

²⁵³ Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung: Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (erscheint jährlich).

²⁵⁴ Vgl. Friß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 181 u. 183.

²⁵⁵ Friß, Das bayerische Zulassungsverfahren, 183.

Stellvertretend für einen frühen Typus der Geschichtsbücher kann die 1723 veröffentlichte "Einleitung zur Universal-Historie" des Gymnasiallehrers Hilmar Curas stehen²⁵⁶. Es handelt sich um eine Geschichtsdarstellung, die exemplarisch vorgeht und in katechetischer Form Wissen vermittelt und abfragt, das schlicht angeeignet werden soll²⁵⁷. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wendete man sich von diesem Frage-Antwort-Schema ab²⁵⁸. August Ludwig Schlözers "Weltgeschichte für Kinder" etwa prüft nicht den Wissenstand der Leserinnen und Leser, sondern dient der gemeinsamen Erarbeitung²⁵⁹. Geschichtsdarstellungen des 19. Jahrhunderts sind dagegen durch geschlossene Erzählungen gekennzeichnet. Die Verfasser der bekannteren Geschichtsbücher, so Friedrich Kohlrausch²⁶⁰, Friedrich Neubauer²⁶¹ oder Harry Bretschneider²⁶², waren Gymnasiallehrer in höheren Positionen, ihre Lehrwerke für den Unterricht an Gymnasien bestimmt²⁶³. Im niederen Schulwesen, den späteren Volksschulen, verwendete man Realienbücher, die zum Unterricht in verschiedenen Fächern zugleich dienten²⁶⁴. Ein Büchlein mit dem Titel "Erster Unterricht in der allgemeinen Geschichte für Landschulen und Unterklassen der Stadtschulen" (von Theodor Tetzner, 1840) beginnt mit der biblischen Geschichte; kennzeichnend ist eine allgemeine Beurteilung der Geschichte nach moralischen Kriterien²⁶⁵. Im beginnenden 20. Jahrhundert machten sich Einflüsse der Reformpädagogik auch in Schulbüchern bemerkbar: Anschauliche Geschichtserzählungen nahmen breiteren Raum ein bzw. Schulbuchtexte wurden bewusst farbiger und lebendiger konzipiert, um das Interesse und die Anteilnahme der Schüler zu wecken²⁶⁶. Dies geschah u.a. durch fiktionale Elemente und die Verwendung einer "suggestiv überwältigende(n) Sprache", die die Distanz zwischen Leser und Text verringern sollte – ein Stil, der auch im nationalsozialistisch geprägten Unterricht beliebt war²⁶⁷.

In den 1960er Jahren manifestiert sich ein deutlicher Unterschied zwischen Lehrbüchern für das Gymnasium und solchen für die Volksschule: Für Volksschüler behielt man einen bunten, elementarisierenden Erzählstil mit teilweise fiktiven Quellen bei, im Gymnasium kamen zu Darstellungen in nüchterner Sprache auch Quellenbände hinzu²⁶⁸. Die intensive didaktische Reflexion der Geschichtswissenschaft und der Geschichtstheorie führte dann schließlich zu (schulartenübergreifenden)²⁶⁹ Lehrwerken, in denen die denkende Auseinandersetzung der Leser mit vergangenen menschlichen Erfahrungen eigene Schlussfolgerungen ermöglichen sollten²⁷⁰. Fragen, die auf zentrale Probleme abzielten, und das eigene Erforschen standen im Vordergrund, wofür eine Fülle von für den Unterricht aufbereiteten Materialien auf den Schulbuchseiten bereitgestellt wurde²⁷¹. In gewisser Weise gipfelte das Bemühen um die selbständige Erarbeitung von Geschichte im Konzept des Lehrwerks "Fragen an die Geschichte" (1974-78) von Heinz-Dieter Schmid, das nur Materialien bietet und auf einen Darstellungsteil gänzlich

²⁵⁶ Vgl. Becher, Schulbuch, 47.

²⁵⁷ Vgl. Becher, Schulbuch, 47.

²⁵⁸ Vgl. Becher, Schulbuch, 47.

²⁵⁹ Vgl. Becher, Schulbuch, 47.

²⁶⁰ Zu dessen Lehrwerk "Teutsche Geschichte" von 1816/17 vgl. ausführlich Becher, Politische Erziehung durch Geschichte, 148-150.

²⁶¹ Zu Neubauer vgl. anhand zweier Buchbeispiele ausführlich Becher, Politische Erziehung durch Geschichte, 160-165.

²⁶² Zu dessen "Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte der höheren Lehranstalten" von 1899 vgl. ausführlich Becher, Politische Erziehung durch Geschichte, 156-158.

²⁶³ Vgl. Becher, Schulbuch, 47.

²⁶⁴ Vgl. Becher, Schulbuch, 47.

²⁶⁵ Vgl. Becher, Schulbuch, 47.

²⁶⁶ Vgl. Becher, Schulbuch, 50.

²⁶⁷ Becher, Schulbuch, 50.

²⁶⁸ Vgl. Becher, Schulbuch, 51.

²⁶⁹ Vgl. Becher, Schulbuch, 55.

²⁷⁰ Vgl. Becher, Schulbuch, 51.

²⁷¹ Vgl. Becher, Schulbuch, 51f.

verzichtet²⁷². Die Erfahrung, dass man hiermit Schüler und auch Lehrer zum Teil überforderte²⁷³, erklärt die Rolle der Autorentexte in nachfolgenden Schulbüchern und heute.

Inhaltlich beobachtet man einen Trend, in dem nicht mehr die politische Geschichte mit Personalisierung als Darstellungsmittel bevorzugt wird²⁷⁴. Seit den 1970er Jahren lassen sich an den Schulbüchern Einflüsse der Geschichtswissenschaft ablesen, die sich zunehmend neuen Fragestellungen zuwandte²⁷⁵. Dies betrifft etwa die Einbeziehung der Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, historischen Anthropologie und Geschlechtergeschichte in die Kapitel der Schulbücher²⁷⁶. Immer größeren Stellenwert erhielt daneben, wohl beeinflusst durch die Erfahrungen mit Geschichte als instrumentalisiertem Gesinnungsfach, die Methodenarbeit, mit der die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, die Quellen selbst kritisch zu befragen und auszuwerten²⁷⁷. Man bemüht sich, von der nationalstaatlich geprägten Perspektive weg und hin zu einer europäischen zu kommen, wobei auch von Seiten der Geschichtsdidaktiker Europazentriertheit bemängelt und mehr Öffnung zur Weltgeschichte hin gefordert wird.

1.4 Typologie und Elemente gegenwärtiger Schulgeschichtsbücher

Die historischen Entwicklungen in der Gestaltung der Schulbücher wirkten sich prägend auf die heutigen Lehrwerke aus. Auffällig ist, dass zahlreiche der in der Vergangenheit erprobten Wege in gegenwärtige Schulbuchtypen einfließen²⁷⁸. Diese lassen sich grob in fünf Gruppen klassifizieren, wobei oft nicht scharf zu trennen ist:

- Das klassische 'Lehrbuch' oder 'Lernbuch' "bietet ein fertiges, bündig geordnetes, weitgehend gedeutetes Orientierungswissen an" mit Quellen als "integrierter Bestandteil der Darstellung"²⁷⁹ in der Form eines Textes, der zu lesen und zu lernen ist²⁸⁰. Die Bücher eignen sich zur Vorbereitung des Unterrichts oder zur Wiederholung des Lernstoffs²⁸¹.
- Das reine 'Arbeitsbuch' stellt in gewisser Weise das Gegenteil zum Lehrbuch dar: es "enthält ausschließlich Materialien und Arbeitsimpulse nebst knappen Hinführungen und notwendigen Erläuterungen, aber keine darstellenden, ein verbindliches Wissen vorgebenden Autorentexte"²⁸². Reine Arbeitsbücher bieten damit keine abgeschlossene Geschichte, sondern "zeigen den Weg auf, wie historische Erkenntnis zu gewinnen ist"²⁸³.
- Bücher, die vornehmlich Quellentexte enthalten, werden als 'Geschichtslesebücher' oder 'Quellenlesebücher' bezeichnet.
- Das 'programmierende Schulgeschichtsbuch' stellt als eine Form des Arbeitsbuches Aufgaben, deren Ergebnisse "bis in die Details antizipiert und verbindlich"²⁸⁴ sind.
- Die heute am meisten verbreitete Form ist das 'kombinierte Lehr- und Arbeitsbuch'²⁸⁵. Es enthält eine Vielzahl verschiedener Mediengattungen: darstellende Autorentexte, Quellentexte,

²⁷² Vgl. Becher, Schulbuch, 54.

²⁷³ Vgl. Becher, Schulbuch, 54.

²⁷⁴ Vgl. Becher, Schulbuch, 54.

²⁷⁵ Vgl. Becher, Schulbuch, 46.

²⁷⁶ Vgl. Becher, Schulbuch, 46.

²⁷⁷ Vgl. Becher, Schulbuch, 46, 55.

²⁷⁸ Zur historischen Entwicklung der Schulbuchtypen siehe das obige Kapitel, außerdem vgl. Tiemann, Schulgeschichtsbücher heute, 98-100 und Bergmann, Über Geschichtsdidaktik und Geschichtsbücher, 78-80.

²⁷⁹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 312.

²⁸⁰ Vgl. Becher, Schulbuch, 46.

²⁸¹ Vgl. Becher, Schulbuch, 46.

²⁸² Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 314.

²⁸³ Becher, Schulbuch, 46.

²⁸⁴ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 316.

²⁸⁵ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 315; Rohlfes, Politische und didaktische Tugendwächter, 161. Siehe auch Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 222.

Zitate aus der Sekundär- (manchmal auch Fach-)literatur, Bildquellen und Zeichnungen, Karten, Statistiken, Diagramme, Übersichtstabellen, Schaubilder, Arbeitsaufgaben, Literaturempfehlungen, Register usw. Meist beginnen die einzelnen Kapitel mit einer Auftaktseite zur Thematisierung der Fragestellung oder des Inhalts, dann folgen in der Regel ein Darstellungsteil und ein Materialenteil, wobei die Materialien auch die Darstellung auf ein und derselben Seite ergänzen können. Am Schluss des Kapitels können weiterführende Anregungen zum selbständigen Arbeiten aufgeführt sein. Register und Glossare sind in vielen der Lehrwerke enthalten. Schulbücher der 1980er Jahre enthielten in ihren Einheiten zur Ur- und Frühgeschichte zwischen 50 und 70 Illustrationen²⁸⁶; dieser Anteil ist gegenwärtig noch gestiegen.

Während manche Werke unspezifisch für die Sekundarstufe I konzipiert sind, wird bei vielen nach Schularteneignung unterschieden²⁸⁷, was auch mit der Anpassung an die jeweiligen Lehrpläne zu tun hat.

Der Autorentext dient besonders dazu, zu einem Thema rasch Informationen zu vermitteln. Bei Wahrung der Wissenschaftskonformität wollen die Autoren zugleich das Verständnis und das Interesse der jungen Leser ansprechen, "eine komplizierte Aufgabe, die sie bisweilen zwischen lebhafter Erzählung und leitfadenhafter Nüchternheit schwanken lässt"²⁸⁸. Der Darstellungsteil kann die Arbeit mit den Quellen vorbereiten; im Unterricht kann jedoch auch umgekehrt verfahren werden, wenn der Autorentext Hilfen für die Interpretation der Quellen bietet oder manche daraus resultierende Fragen beantwortet²⁸⁹. Aus didaktischer Perspektive bestehen im Umgang mit dem Autorentext hohe Anforderungen an den Unterricht: Es sollte auch der Autorentext im Unterricht kritisch-fragend mit der Möglichkeit der Destruktion gelesen werden, damit er nicht als historische Wahrheit stehen bleibt, bzw. seine Aussagen sollen darauf befragt werden, worin sie begründet sind²⁹⁰. Ein 'gutes' Schulbuch zeichnet sich auch dadurch aus, dass der Leser u.a. inhaltliche Verbindungen zwischen Autorentext und Quellen herstellen kann²⁹¹.

Der Arbeitsteil hat, neben anderen Aufgaben, die Funktion, dass die Schüler beim Umgang mit den unterschiedlichen Materialien verschiedene Methoden der Interpretation und der Informationserarbeitung erlernen²⁹². Karten und Zeittabellen dienen der räumlichen und zeitlichen Orientierung, das Lesen dieser Medien muss jedoch geübt werden: "Sollten die Daten in eine Zeitleiste eingebracht werden, muß deren Selektionscharakter wie auch die Begrenztheit dieses Mediums deutlich sein, das dem Wesen der Zeit, der Dynamik des Zeitgeschehens und Zeiterlebens nicht gerecht werden kann"²⁹³. Arbeitsaufgaben fungieren als Hilfsmittel für die historische Analyse; sie sollten von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sein und verschiedene Denkprozesse anregen²⁹⁴. Tabellen und Schaubilder dienen der zusammenfassenden, manchmal auch verkürzten graphischen Darstellung von sehr unterschiedlichen Inhalten.

Prinzipiell ist in der Geschichtsdidaktik die Meinung klar vorherrschend, dass mit Quellen textkritisch umzugehen ist und diese Art des Umgangs auch von den Schülern erlernt werden soll. Ziel ist, so zeigen Einzelbeispiele, "dem Schüler vor Augen zu führen, daß schriftliche Quellen auf ihre Entstehungsmodalitäten hin kritisch durchleuchtet werden müssen (...), und daß schließlich ein entscheidender Beurteilungspunkt für jede Schilderung die Frage nach dem

²⁸⁶ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 229.

²⁸⁷ Vgl. Becher, Schulbuch, 55.

²⁸⁸ Becher, Schulbuch, 58.

²⁸⁹ Becher, Schulbuch, 58.

²⁹⁰ Becher, Schulbuch, 58f.

²⁹¹ Becher, Schulbuch, 59.

²⁹² Becher, Schulbuch, 59.

²⁹³ Becher, Schulbuch, 59.

²⁹⁴ Vgl. Becher, Schulbuch, 60.

Standpunkt des (Be-)Schreibenden ist"²⁹⁵. In der Praxis, d.h. in Aufgabenstellungen zu Quellentexten, wird jedoch unterschiedlich verfahren. Die Bandbreite reicht von der Aufforderung zur (unkritischen) Reproduktion einzelner Aspekte des Quelleninhalts bis zur Hinführung auf die quellenkritische Frage nach dem Verfasser und wie sich dessen Haltung auf das Beschriebene auswirken könnte. Ersteres wiegt, wie noch zu zeigen sein wird, schwer bei der Behandlung antiker Schriftquellen zu den Kelten, den Germanen oder der Völkerwanderungszeit in den Schulbüchern und auf den Arbeitsblättern. Gänzlich unverständlich erscheint m.E. der Umstand, wie sich Geschichtsdidaktiker in ihren selbst verfassten Texten oft völlig unkritisch aus den antiken Quellen bedienen und damit verfälschte Geschichtsbilder vermitteln (hierzu siehe Kap. II.5.B, II.6.B).

Moderne Schulbücher bemühen sich, zu einer Thematik verschiedene Arten von Quellen nebeneinander zu stellen, um die Komplexität historischer Interpretation deutlich werden zu lassen. "Quellen müssen kritisch gelesen werden unter Beachtung der historischen Methode", eine Überprüfbarkeit der Authentizität sollte durch "genaue bibliographische Angaben möglich sein"²⁹⁶. Andere Texte, zum Beispiel aus der Sekundärliteratur, müssen davon erkennbar unterschieden werden können²⁹⁷. Die zahlreichen Bilder, die heute in Schulbüchern enthalten sind, können zum Teil als zu befragende Quelle dienen; oftmals entsteht jedoch der Eindruck, ihre vornehmliche Aufgabe sei die bunte Illustration der Textseiten, und so ist kritisch zu fragen, welche Erkenntnisse sich jeweils aus ihnen gewinnen lassen²⁹⁸. Dies gilt insbesondere für Bilder auf Auftaktseiten zu den einzelnen Kapiteln²⁹⁹.

1.5 Abbildungen und archäologische Lebensbilder

"Obwohl archäologische Lebensbilder auf der Grundlage von ergrabenem Funden die prähistorische 'Wirklichkeit' abzubilden meinen, sind sie Konstrukte, d.h. Zeichensysteme, die in den Betrachtenden multiple Bezüge assoziieren, welche vor allem unsere (rezent-westliche) soziale Realität spiegeln."

Katja Allinger³⁰⁰

Als ein Element von Geschichtsschulbüchern sollen hier Abbildungen und insbesondere Rekonstruktionszeichnungen exemplarisch herausgegriffen und in einem Exkurs näher betrachtet werden, weil ihnen in den Kapiteln zur Ur- und Frühgeschichte m.E. eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Inhalten zukommt. Abbildungen können in heutigen Schulbüchern 50% und mehr des Raumes auf einer Schulbuchseite einnehmen. Abbildungen sollen, so die Forderung von Didaktikern, nicht zur Illustration dienen, sondern als Quelle verwendet werden³⁰¹. In Kapiteln zur Ur- und Frühgeschichte handelt es sich vor allem um Fotos und Zeichnungen von Fundgegenständen und Rekonstruktionen, um erläuternde Zeichnungen zur Herstellungsweise verschiedener Artefakte, Karten und – mehr als für andere Epochen – um Lebensbilder, d.h. Szenen, idealtypische Rekonstruktionen von Lebenssituationen und -umfeldern. Da die Lebensbilder auf den Schulbuchseiten zur Ur- und Frühgeschichte in heutigen Lehrwerken eine häufige

²⁹⁵ Lošek, Wissenschaftliche Literatur im Geschichtsunterricht, 169.

²⁹⁶ Becher, Schulbuch, 60f.

²⁹⁷ Becher, Schulbuch, 61.

²⁹⁸ Becher, Schulbuch, 61f.

²⁹⁹ Ausführlicher und mit Beispielen Becher, Schulbuch, 62.

³⁰⁰ Allinger, Fakt oder Fiktion?, 45.

³⁰¹ Z.B. Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 7-9; Kühberger, Rekonstruktionszeichnungen als Annäherungen an die Vergangenheit.

Verwendung finden und ein Schwerpunkt dieser Arbeit in der Auseinandersetzung mit dieser Bildkategorie liegt, folgen hier einige theoretische Grundgedanken zur Definition unterschiedlicher Typen von Lebensbildern.

Der Begriff 'Lebensbilder' fasst m.E. so, wie er dem Leser in der archäologischen Literatur begegnet, in einem sehr offenen Bedeutungsfeld Rekonstruktionen jeglicher Art zusammen, die durch verschiedene Herstellungstechniken oder aufgrund unterschiedlicher Inhalte voneinander abzugrenzen sind:

Aus dem Blickwinkel der **Herstellungstechnik** sind Lebensbilder Rekonstruktionszeichnungen, Modelle und Dioramen sowie lebensgroße, figürliche oder bauliche Rekonstruktionen. Auf der Ebene der dargestellten **Inhalte** handelt es sich um Rekonstruktionen von Einzelpersonen oder Menschen in ihrem Lebensumfeld; Zeichnungen, Modelle und Dioramen von Siedlungen, Bauwerken und Landschaften; erläuternde Rekonstruktionszeichnungen und Modelle zu Handwerk und Techniken; lebensgroße museale Figuren, die Aussehen und Kleidung der Menschen zeigen und teilweise ebenfalls in ihr Lebensumfeld integriert werden. Eine klare Begriffsdefinition sowie eine Systematisierung der Lebensbilder zeichnet sich in der Forschung derzeit noch nicht ab, erscheint aber zur Gliederung der Schulbuch-Abbildungen in verschiedene Typen notwendig und soll zu Ziel einer typenspezifischen Auswertung hier durchgeführt werden.

Den Lebensbildern ist gemein, dass sie vorrangig den Menschen und sein Lebensumfeld als Teil seiner Kultur zeigen; nicht eingeschlossen sind hier daher zeichnerische Rekonstruktionen oder Nachbauten von Fundgegenständen. Folgende Einteilung der Lebensbilder bietet sich zum Umgang mit den Abbildungen in Schulbüchern an. Sie orientiert sich an den Inhalten und fasst in den einzelnen Rubriken unterschiedliche Herstellungstechniken zusammen:

- 1) szenische Lebensbilder: Sie zeigen meist mehrere Menschen in ihrem Lebensumfeld und/oder bei verschiedenen Tätigkeiten, oft auch in Interaktion miteinander. Absicht der Bilder ist, einen eher umfassenden Eindruck von Aussehen und Kleidung der Menschen, ihrer Siedlungsweise, ihren Tätigkeiten und der Art ihres Nahrungserwerbs zu vermitteln. Meist handelt es sich um gemalte oder gezeichnete Bilder, eingeschlossen sind hier aber auch lebensgroße Rekonstruktionen in Museen, die Menschen und ihr Lebensumfeld als Einheit präsentieren, oder wenige Modelle bzw. Dioramen, auf denen die Tätigkeiten der gezeigten Menschen erkennbar sind. Dieser Typ von Lebensbildern kommt besonders häufig in Kapiteln zu den Steinzeiten vor.
- 2) Bauten und Siedlungen: Schwerpunkt der Darstellung ist das Aufzeigen des vom Menschen selbst geschaffenen Lebensumfeldes, das heißt Zelte und Hütten, Häuser, Siedlungen, Befestigungsanlagen. Da sie von den Lebenden für die Toten einer Gemeinschaft errichtet werden und somit Teil des menschlichen Lebensumfeldes sind, sollen hier auch die Grabbauten eingeschlossen sein. In der Regel handelt es sich um Rekonstruktionszeichnungen oder Modelle und Dioramen. Ein Schwerpunkt solcher Darstellungen liegt in der Jungsteinzeit.
- 3) Technik- oder Tätigkeits-orientierte Darstellungen: Hauptabsicht der Rekonstruktion ist es, handwerkliche Arbeitsschritte bei der Fertigung von Gegenständen oder Bauten bzw. komplexe Vorgänge, beispielsweise bei der Gewinnung von Rohstoffen, aufzuzeigen. Unter diese Rubrik fallen besonders Rekonstruktionszeichnungen, in wenigen Fällen auch Modelle, zur Steinbearbeitung in den Steinzeiten und zur Metallurgie in der Bronze- und Eisenzeit.
- 4) Einzelfiguren: Hier handelt es sich um Darstellungen von Menschen, die aus ihrem Lebensumfeld herausgelöst sind. Sie intendieren vor allem, das Aussehen und/oder die Kleidung der Menschen greifbar zu machen. Darunter finden sich Rekonstruktionszeichnungen, aber auch

zahlreiche lebensgroße Figuren (Gipsfiguren, Dermoplastiken, bekleidete Schaufensterpuppen etc.), seltener kleinere Modelle (beispielsweise aus Gips). Die Figuren konzentrieren sich entweder auf das Gesicht oder die Schädelform (Porträts) oder zeigen den ganzen Menschen. Rekonstruktionen von Einzelpersonen kommen in den untersuchten Schulbüchern vor allem zum Thema Evolution, außerdem für die Eisenzeit und die Merowingerzeit vor.

Die Übergänge von der einen in die andere Rubrik können durchaus fließend sein. Zahlreiche Rekonstruktionen von bandkeramischen Siedlungen beinhalten etwa auch eine Szene, in der ein neues Haus gebaut wird, und können daher sowohl Typ 1 als auch Typ 2 zugeordnet werden. Ähnlich verhält es sich mit Darstellungen wie "germanisches Gehöft" oder "Handel am Limes", deren Schwerpunkte sowohl ein szenisches Lebensbild (1) als auch das Aussehen von Bauten sein können (2). Bei der Erfassung wurden sie jeweils dort eingeordnet, wo der subjektive Eindruck ein Überwiegen der einen oder der anderen Absicht vermittelt. Ein anderes Problem besteht bei der Einordnung von Siedlungen oder Bauten, die kein 'Leben' in Form von Menschen zeigen (oder Menschen in der Darstellung nur andeuten) und daher im engeren Sinne keine 'Lebensbilder' sind.

Landschafts- und Tierbilder in Form von Rekonstruktionszeichnungen oder Dioramen gehören im weiteren Sinne ebenfalls zu den Lebensbildern. Sie wurden von der Untersuchung ausgeschlossen, da diese sich aus archäologischer Perspektive auf den Menschen und das von ihm selbst geschaffene Lebensumfeld konzentriert und nicht die auf der Archäobotanik und der Archäozoologie basierenden Rekonstruktionen des Naturraumes mit Tier- und Pflanzenwelt ins Blickfeld nehmen soll.

Aufgrund ihrer Anschaulichkeit sind Lebensbilder/Rekonstruktionen ein in vielen Bereichen geschätztes Medium der Geschichtsvermittlung. Sie gelten als besonders einprägsam und vermitteln zum Teil mehr Informationen als Texte³⁰². Didaktiker warnen allerdings auch vor spezifischen Problemen: Lebensbilder "sind aufgrund ihres Bemühens um möglichst umfassende Wiedergabe historischer Zustände und Ereignisse meist inhaltlich überfrachtet und enthalten zahlreiche Anachronismen, weil sie bemüht sind, das historische Nacheinander zum Nebeneinander zu verdichten (Verschränkung von Diachronie und Synchronie). Sie sind ideologisch, indem sie gesellschaftliche Gegensätze harmonisieren, Lebensumstände idyllisieren und durch falsche Romantisierungen die historische Realität verzerren"³⁰³. Didaktiker stellen daher Forderungen an diesen Bildtypus: Es sollte erkennbar sein, "welche Erkenntnisse über den Gegenstand tatsächlich abgesichert sind und wo es sich lediglich um Vermutungen oder Spekulationen handelt. Je realistischer und detaillierter indes eine Rekonstruktion ist, desto größer ist die Gefahr, dass sie keine Fragezeichen mehr setzt und den Betrachter durch ihre vermeintliche Authentizität überwältigt", so dass der Betrachter den Eindruck erhält, "so und nicht anders müsse es dort ausgesehen haben. Der Illusionismus ist die Hauptgefahr, wenn es um die Verwendung von Rekonstruktionszeichnungen in den Jugendsachbüchern und Schulbüchern geht (...). Häufig werden Bildquellen und Rekonstruktionszeichnungen unkommentiert nebeneinander verwendet. Sie werden damit auf eine Stufe gestellt, die wissenschaftlich und didaktisch grundlegende Unterscheidung von Quelle und Darstellung entfällt. Die Darstellung erscheint sogar als das bessere, richtigere Bild, weil sie oft detaillierter ist, mehr Anschauung und Information liefert und den Leser stärker als die Quelle emotional anspricht"³⁰⁴. "Eine

³⁰² Vgl. Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 2-5; Kühberger, Rekonstruktionszeichnungen als Annäherungen an die Vergangenheit.

³⁰³ Bergmann/Schneider, Das Bild, 219.

³⁰⁴ Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 127f.

rekonstruierte Lebensszene verbindet verschiedene Annahmen und Interpretationen, die zum einen die Lebensweise der untersuchten Zeit illustrieren und zum anderen Bezüge zwischen menschlichem Verhalten, Funden und Befunden aufzeigen sollen. Dabei dient unsere Lebenserfahrung als Basis für die Wahrnehmung von Zeit, Verhalten und Umgebung, während unser archäologisches Wissen Verbindungen herstellt zwischen materiellen Hinterlassenschaften und jenen spezifisch menschlichen Verhaltensweisen, welche ebenfalls in Rekonstruktionen thematisiert werden"³⁰⁵. Lebensbilder enthalten also nicht nur archäologisches Wissen, sondern auf der Lebenswelt des Zeichners und derjenigen des Rezipienten beruhende Botschaften. Da sie "mehr über die Zeit, in der sie entstanden sind, als über jene, die sie darstellen" aussagen³⁰⁶, sollte die Entstehungszeit stets mit angegeben und Teil der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Bild sein.

Lebensbilder in Schulbüchern werden entweder von den Verlagen eigens für ihre Lehrwerke in Auftrag gegeben³⁰⁷, oder die Verlage übernehmen vorhandene Lebensbilder aus Jugendbüchern bzw. anderen, meist populärwissenschaftlichen archäologischen Werken. Die Zeichnungen erfüllen die veranschaulichende Funktion, die einst Schulwandbildern³⁰⁸ im Klassenraum zukam. Der Didaktiker Michael Sauer verweist zu Recht auf die unterschiedliche Qualität von Zeichnungen aus Jugendbüchern, und plädiert für die Verwendung eher nüchterner, an den gegenständlichen Überlieferungen orientierter Rekonstruktionen, die nicht dramatische Szenen oder das 'bunte Leben' in den Vordergrund stellen³⁰⁹. Lebensbilder sollten stets für die Schüler ersichtlich in der Bildunterschrift als Rekonstruktionen gekennzeichnet sein³¹⁰. In kritischer Verwendung eignen sie sich für exemplarisches Methodenlernen, hier der Bildkritik und Bildanalyse³¹¹.

Für Lebensbilder wie auch für Abbildungen von Funden, Rekonstruktionszeichnungen von Häusern etc. gilt: Sind die "relativ teuren Bildrechte (...) einmal erworben" werden die Illustrationen "von den Verlagen natürlich möglichst mehrfach genutzt (..) bevor der Erwerb der Rechte für neueres Bildmaterial erwogen wird"³¹². Das erklärt die lange Fortexistenz auch von veralteten Abbildungen in neuen Lehrwerken.

Auf die in den analysierten Schulbüchern enthaltenen Lebensbilder wird in den Kapiteln zu den einzelnen Epochen eingegangen (Teil II). Vorausgreifend sei bemerkt, dass die Mehrzahl der Illustrationen die genannten didaktischen Ansprüche nicht erfüllt, in diesem Bereich also unbedingt auf eine Verbesserung der Situation hingearbeitet werden sollte.

³⁰⁵ Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 14.

³⁰⁶ Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 133. Vgl. auch Röder, Frauen, Kinder und andere Minderheiten; Mainka-Mehling, Fleisch an den Knochen, bes. 121f.

³⁰⁷ Vgl. Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 222. Die Grafiker verwenden dann in der Regel "von Schulbuchautor und -redakteur zusammengestellte Fachgrafiken", ebd.

³⁰⁸ Zu Schulwandbildern siehe: Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 133 mit Beispielen von Germanendarstellungen in verschiedenen Zeiten; Niederrheinisches Museum der Stadt Duisburg, Anschauung und Ideologie; Stach/Müller, Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980.

³⁰⁹ Vgl. Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 128-131.

³¹⁰ Vgl. Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 131. Dasselbe gilt für Historienbilder, wie sie z.B. für die Völkerwanderungszeit teilweise verwendet werden. Hier sind idealerweise alle Angaben zu machen, die eine künstlerische, zeitliche und dadurch auch politische Einordnung des Bildes ermöglichen. Vgl. Buntz/Popp, Das Bild als Quelle, 227f.

³¹¹ Vgl. Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 131-133. Vgl. auch Buntz/Popp, Das Bild als Quelle, 244; Kühberger, Rekonstruktionszeichnungen als Annäherungen an die Vergangenheit.

³¹² Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 5.

1.6 Verwendung des Schulbuchs im Unterricht

Aufgrund seines dichten Informationswertes und seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten – im Sinne von Informationssammlung, Grundlage für Erarbeitungen oder Zusammenfassung des Gelernten – stellt das Geschichtsbuch momentan das Leitmedium des Geschichtsunterrichts dar; es ist das Medium, mit dem die Schüler am meisten arbeiten³¹³. Doch ist dies lediglich eine Annahme, denn an anderer Stelle ist in der Literatur zu lesen, dass über die praktische Verwendung der Schulbücher im Unterricht "wenig bekannt" sei³¹⁴. In welchem Maße das Schulbuch im Unterricht verwendet wird, hängt zum einen von der Lehrperson selbst, zum anderen auch vom Unterrichtsfach und von der Klassenstufe ab³¹⁵. Der Bildungsplan Realschule Baden-Württemberg von 1994 schreibt für Geschichte vage vor: "Das Geschichtsbuch hat einen bedeutenden Stellenwert, bestimmt aber nicht den Gang des Unterrichts"³¹⁶. In der Literatur fehlte es zur Relevanz des Geschichtsbuchs für den Unterricht bislang an genauen Angaben³¹⁷. Bodo von Borries et al. konnten jüngst (2005) empirische Daten aus Umfragen vorlegen, aus denen eine Nutzung des Schulbuchs während des Unterrichts auf einer Skala zwischen 1 (sehr selten) bis 5 (sehr häufig) etwa zwischen 3 und 4 liegt³¹⁸, was bedeutet, dass dem Schulbuch für die Unterrichtspraxis bisher ein zu hoher Stellenwert zugesprochen wurde, es sich nicht (mehr) unbedingt um ein 'Leitmedium' handelt. Mit dieser Studie zeigte sich, dass Arbeitsblätter, Kopien, Folien, Filme etc. fast ebenso viel Verwendung finden³¹⁹, deren Bedeutung also nicht unterschätzt werden darf³²⁰. Daher war der Grundgedanke dieser Arbeit, möglichst viele verschiedene Unterrichtsmedien untersuchen zu wollen, richtig, wenn auch in der Umsetzung aufgrund des Zeitaufwandes nicht durchführbar. Geschichtsbücher dienen außerhalb des Unterrichts sowohl Schülern als auch Lehrern zur Vor- und Nachbereitung, allerdings offensichtlich seltener als in den Schulstunden selbst³²¹. Es ist anzunehmen, dass Schulbücher im Kontext der Unterrichtsvorbereitung von Lehrern in einem stärkeren Maße genutzt werden als Fachbücher oder methodisch-didaktische Literatur sowie begleitende Lehrerbände³²². Die heute im Lern- und Arbeitsbuch enthaltenen Elemente können je nach Gewichtung des Werks vielfältig genutzt werden, so dass es zugleich als Überblicksdarstellung und Nachschlagewerk, als Sammlung von Arbeitsmaterialien, zur Motivation der Schüler und als Aufgabensammlung dienen kann. Die meisten Schulbücher sind so angelegt, dass sie verschiedene Lernverfahren anregen³²³. Bezüglich der praktischen Verwendung des Schulbuchs im Unterricht lassen sich nach Klaus Fröhlich drei Hauptformen unterscheiden: 1. Das Schulbuch dient als Darstellung des Unterrichtsgegenstandes, zum Wiederholen, Lernen und Vertiefen³²⁴. 2. Es wird verwendet als Ergänzung oder Arbeitsmittel im heuristisch-instrumentellen Sinn in problemorientierten, explorativen Unterrichtsverfahren: als Träger von Motivationsimpulsen, als Sammlung von Arbeitsmaterial und Medienkompendium, als Nachschlagewerk, als Über-

³¹³ Becher, Schulbuch, 45; Rüsen, Historisches Lernen, 158.

³¹⁴ Becher, Schulbuch, 57.

³¹⁵ Vgl. Lagatz, Das Schulbuch zwischen Ministerium und Schule, 22.

³¹⁶ BaWü RS, 20.

³¹⁷ Kritik daran z.B. bei Rüsen, Historisches Lernen, 158.

³¹⁸ Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 68-71.

³¹⁹ Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 69f.

³²⁰ Den Ergebnissen der Studie folgend kann also nicht gesagt werden, dieses Verfahren sei, nachdem einige Geschichtsbücher heute viel Material enthalten, "abgegeben" (Becher, Schulbuch, 57).

³²¹ Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 69.

³²² Vgl. Lagatz, Das Schulbuch zwischen Ministerium und Schule, 22f.

³²³ Fröhlich, Schulbucharbeit, 424.

³²⁴ Fröhlich, Schulbucharbeit, 426f.

blicksdarstellung, als Aufgabensammlung für das Erlernen methodischer Verfahren³²⁵. Die Arbeit mit Quellentexten und Abbildungen aus dem Lehrwerk kann u.U. mehr Raum einnehmen als die Auseinandersetzung mit den Autorentexten³²⁶. 3. Es kann im Unterricht kritisch hinterfragt werden als ein Medium, das Spiegel seiner Gesellschaft und eines konkreten Forschungsstandes ist³²⁷, indem beispielsweise Schulbücher verschiedener Epochen miteinander verglichen und den Schülern die Wandelbarkeit und auch Revisionsbedürftigkeit von Geschichtsbildern deutlich werden³²⁸ – eine Methode, die in der Praxis allerdings offensichtlich selten Anwendung findet³²⁹.

Schulbücher sind, wie bereits angesprochen, nicht nur ein Arbeitsmittel für die Schüler, sondern auch eine Hilfe für den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und Planung des Schuljahres. "Für den üblicherweise chronologisch verfahrenen Unterricht in der Sekundarstufe I sieht das Geschichtsbuch bereits eine bewährte Reihenfolge vor; es erspart dem Lehrer weithin das Geschäft der schwierigen Auswahl von Inhalten, ihrer Anordnung und didaktischen Reduktion und verleiht auf diese Weise auch ein gewisses Maß an Beamtensicherheit"³³⁰. Klaus Fröhlich schreibt dem Schulbuch sogar innovativen Charakter zu, wenn es darum geht, neue Lehrplaninhalte auch in der Praxis zu verankern: "Neue Lerninhalte (z.B. Alltagsgeschichte, Frauen- und Geschlechtergeschichte, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge) scheinen eine Chance zur Verbreitung am ehesten zu haben, wenn sie im Schulbuch vorgesehen sind"³³¹.

1.7 Zur Wirkung von Schulbüchern auf ihre Rezipienten

Schulbücher, insbesondere aus dem gesellschaftskundlichen Bereich, gelten allgemein als wichtige Sozialisationsfaktoren³³². Es wird angenommen, dass sie politische und soziale Einstellungen von Schülerinnen und Schülern maßgeblich beeinflussen³³³. Diese Annahme ist jedoch durch Studien nur schwach belegt³³⁴. Wenn die vorliegende Analyse Schulbücher untersucht, so sagt sie allenfalls etwas über deren qualitative Beschaffenheit aus. Sie ist nicht Spiegel des Geschichtsunterrichts und auch nicht Spiegel dessen, was Schüler lernen – lediglich ein Spiegel der Einschätzung von Schulbuchautoren (und Lehrplangestaltern), was Schüler lernen sollen.

Bodo von Borries et al. sammelten Daten u.a. zur Bewertung der Qualität des Schulbuchs durch die Rezipienten. Dabei stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler (allerdings der Oberstufe) "über eine breite Palette von Kriterien verfügen, mit deren Hilfe sie die Qualität eines Schulbuches beurteilen", darunter: Wertungsfreiheit der Darstellung, Lieferung eines Grundgerüsts, Glaubwürdigkeit, Übersichtlichkeit, Anregung zur eigenen Meinungsbildung, Multiperspektivität, Verständlichkeit, Anschaulichkeit und ansprechendes Lay-out, Klarheit und Lösbarkeit der Aufgaben, Hilfestellung für Klassenarbeiten³³⁵.

³²⁵ Fröhlich, Schulbucharbeit, nach Wolfgang Hug, 427f.

³²⁶ Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 69.

³²⁷ Fröhlich, Schulbucharbeit, 428f.

³²⁸ Becher, Schulbuch, 63.

³²⁹ Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 69; vgl. auch Lagatz, Das Schulbuch zwischen Ministerium und Unterrichtspraxis, 23.

³³⁰ Fröhlich, Schulbucharbeit, 423.

³³¹ Fröhlich, Schulbucharbeit, 423.

³³² Thonhauser, Was Schulbücher (nicht) lehren, 58f.

³³³ Thonhauser, Was Schulbücher (nicht) lehren, 58f.

³³⁴ Vgl. Thonhauser, Was Schulbücher (nicht) lehren, 58f.; Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 28.

³³⁵ Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 194.

1.8 Schulbuchrezensionen in Fachzeitschriften

Wie Geschichtsschulbücher von Geschichtsdidaktikern und Lehrern beurteilt werden, ergibt sich teilweise aus Schulbuchrezensionen. Zahlenmäßig dominieren die Rezensionen in Fachzeitschriften für Lehrer und Pädagogen. Für diese ist kennzeichnend, dass die Bewertung der Unterrichtswerke nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten und nach der Frage der optischen Aufmachung im Vordergrund steht³³⁶. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten auf geschichtswissenschaftlicher Ebene findet selten statt, zur Ur- und Frühgeschichte so gut wie nicht. Davon hebt sich etwa eine Rezension in der Zeitschrift "Geschichte lernen" ab³³⁷. Hier machen die Autoren für eine breite Leserschaft deutlich, dass einige Passagen des Lehrwerks *Anno* (SB 1a/b), und gerade die nach modernen Fragestellungen ausgewählten Abschnitte zur Alltagsgeschichte, nicht mit dem gegenwärtigen Forschungsstand übereinstimmen und vielfach traditionelle, beschönigende, dramatisierende oder gar Klischees bedienende, stereotype Geschichtsbilder vermitteln. Die Rezensenten nennen vor allem einige Beispiele aus Band 2 zum Mittelalter und der frühen Neuzeit. Sie kritisieren etwa die "wissenschaftlich längst fragwürdige Geschichte von den bestialischen Menschenopfern der Azteken", so die Autoren, zu der man hätte anfügen müssen, dass die "Vorstellung auch von den spanischen Eroberern zur ideologischen Rechtfertigung ihrer barbarischen Vernichtungspolitik lanciert sein könnte, die in Europa dankbar aufgegriffen wurde und europäische Bilder von den 'Wilden' produzierte"³³⁸. Es wäre wichtig, zukünftig die Rezensionsarbeit in diese Richtung zu verstärken und dabei auch die Darstellung der Ur- und Frühgeschichte qualitativ zu berücksichtigen³³⁹.

1.9 Die Autoren der untersuchten Schulbuchgruppe

An den 47 untersuchten Schulbüchern waren insgesamt 248 Personen als Autoren, Herausgeber oder Redakteure beteiligt, darunter 176 Männer (71%) und 72 Frauen (29%) (siehe Katalog, B., Anhang). In der Regel handelt es sich bei den Autoren um Lehrerinnen und Lehrer, um Personen in der Lehrerbildung oder um Mitarbeiter an Hochschulen, meist aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften. Von den beteiligten Autoren, Redakteuren und Herausgebern werden 15 (6%) im Impressum mit einem Professorentitel genannt, 39 (16%) mit einem Dokortitel. Der nachweisbare Anteil an promovierten Personen liegt damit bei 24%, bezieht sich allerdings vor allem auf Redakteure und Herausgeber.

³³⁶ Siehe beispielsweise Rohlfes, Literaturbericht 1997 Teil III, 176-179; Rohlfes, Literaturbericht 2001 Teil II, 537-545.

³³⁷ Wunderer/Honekamp, Rezension "Anno".

³³⁸ Wunderer/Hartmann, Rezension "Anno", 14.

³³⁹ Erste Grundlagen wurden durch die Arbeitsgruppe Archäologie im Schulbuch der DGUF (Deutsche Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte) geschaffen. Auch die Publikation der vorliegenden Analyse mit der Rezension 25 unterschiedlicher Reihenwerke in Katalogform soll Anstöße in die genannte Richtung geben.

2. Schulbuchforschung

2.1 Allgemeines

Die Schulbuchforschung blickt in Deutschland auf eine mehrere Jahrzehnte währende Entwicklung zu einem von verschiedenen Disziplinen betriebenen Forschungszweig zurück. Mittlerweile liegt eine Fülle von Untersuchungen zu unterschiedlichsten Sachgebieten und Fragestellungen vor³⁴⁰. Mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig und diversen wissenschaftlichen Vereinigungen sowie ihren Schriftenreihen ist die Schulbuchforschung deutschland-, europa- und weltweit institutionalisiert und organisiert³⁴¹. Ein einheitliches Instrumentarium, übergreifende Richtlinien oder eine allgemeingültige 'Methode' für Schulbuchanalysen, eine Theorie des Schulbuchs als Forschungsgegenstand, liegen dennoch nicht vor – eine Situation, die schon mehrfach Kritik erfuhr³⁴². Doch schon 1976 betonte Wolfgang Marienfeld zu Recht, dass jede der vielen möglichen Fragestellungen ihre eigene Verfahrensweise erfordert und die Anwendung geschlossener Systeme daher praktisch nicht durchführbar ist³⁴³. Existierende, vor allem für Lehrende entwickelte Beurteilungsraster wie das 'Bielefelder' oder das 'Reutlinger' Raster³⁴⁴ mit ihren pädagogisch/didaktisch orientierten Kriterien schieden aufgrund der archäologisch motivierten Fragestellung als Grundlage zumindest dieser Untersuchung hier aus.

Allerdings ist es für eine Vergleichbarkeit von Schulbuchanalysen die Einhaltung bestimmter Grundregeln, wie sie von unterschiedlichen Seiten formuliert wurden, sinnvoll. Einige sind für wissenschaftliches Arbeiten selbstverständlich: Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeit, Verdeutlichung des erkenntnisleitenden Interesses, Transparenz der Kategorienbildung und des Forschungsgangs sowie der Urteilkriterien³⁴⁵. Problematischer gestaltet sich die Kombination hermeneutischen und quantifizierenden Arbeitens³⁴⁶, da im Fall einer bundesländerübergreifenden Untersuchung wie der hier vorliegenden für den Inhalt der Schulbücher unterschiedliche, an die Länder gebundene Lehrplanvoraussetzungen bestehen, die quantifizierende Vergleiche deutlich erschweren. Der Appell, "alle Aussagen (...) insbesondere bei Gruppenanalysen" durch möglichst viele Quellenstellen zu belegen³⁴⁷, führt, wenn Zitate zur Veranschaulichung auch wiedergegeben werden sollen, zu umfangreichen Ergebnistexten. Für die vorliegende Arbeit wurde diesbezüglich ein Mittelweg gewählt: Einige ausgesuchte Themen werden ausführlich mit konkreten Textbeispielen belegt, bei anderen muss ein bloßes Aufzählen der Buchnummern und Seitenzahlen im entsprechenden Kontext ausreichen. Inhaltliche Probleme, die andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in vorangegangenen Arbeiten bereits angesprochen haben (vor allem die Alt- und die Jungsteinzeit betreffend), werden innerhalb der fachlichen Analyse hier nur mit Beispielnennungen, also explizit exemplarisch, belegt werden.

³⁴⁰ Siehe Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Verzeichnis der Veröffentlichungen, Braunschweig 2004.

³⁴¹ Z.B. in der "International Association for Research on Textbooks and Educational Media" (IARTEM) und in der "Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung".

³⁴² Vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput; Weinbrenner, Grundlagen und Probleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 33f.; Wollersheim/Moderow/Friedrich, 11f.; Höhne, Schulbuchwissen, 14, 27-31; Rüsen, Historisches Lernen, 157.

³⁴³ Vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 11.

³⁴⁴ Hierzu vgl. vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 13f. Weitere Anhaltspunkte formulierten: Böhme, Fragenkatalog zur Analyse und Beurteilung von Schulgeschichtsbüchern; Uhe, Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters; Knütter, Schulbuchanalyse.

³⁴⁵ Vgl. die Kriterien von Werner Meyers (1976), genannt bei Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 12. Ähnlich Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 18.

³⁴⁶ Vgl. Meyers zitiert bei Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 12.

³⁴⁷ Vgl. Meyers zitiert bei Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 12.

2.2 Analysekriterien

Es wurden und werden immer wieder Kriterienkataloge zur Beurteilung und Einordnung von Schulbüchern entworfen; die Mehrzahl von ihnen spiegelt mehr einen didaktischen als einen fachwissenschaftlichen Zugang wieder³⁴⁸. Peter Fritzsche formulierte als Ergebnis eines Workshops zur Schulbuchforschung in Braunschweig fünf allgemeingültige Analyse Kriterien, die auch für diese Arbeit gelten sollen, allerdings in unterschiedlicher Gewichtung³⁴⁹: wissenschaftliche Angemessenheit, didaktischer Standard, Vorurteilsfreiheit und Vorurteilkritik, Transparenz und angemessene Bildrhetorik.

Wissenschaftliche Angemessenheit

Schulbücher sollen trotz Selektion und Reduktion des Stoffes nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen der Bezugswissenschaft stehen³⁵⁰. Doch was sind, im Bereich der Ur- und Frühgeschichte, die wissenschaftlichen Ergebnisse? Der Buchmarkt, das Fernsehen, das Internet sowie andere Medien bieten den als Laien schreibenden Schulbuchautoren eine Fülle unterschiedlichster Informationen und Interpretationen in einer Bandbreite von wissenschaftlich bis unwissenschaftlich an, so dass der Archäologe Dirk Raetz-Fabian zu dem Schluss kommt: "Für den Nicht-Archäologen ist die Orientierung dementsprechend nicht immer leicht. Welche Darstellung ist aktuell und kompetent, welche Quelle zuverlässig, welche Hypothese wird ernsthaft diskutiert und welche ist längst schon wieder 'vom Tisch'? So stellt sich selbst bei seriösen Darstellungen – wie in jeder anderen Wissenschaft auch – die Frage, welche der divergierenden Forschungsmeinungen und diskutierten Thesen die wahrscheinlichere ist"³⁵¹. Raetz-Fabian spricht von einer unbefriedigenden Situation im Bereich der Erwachsenenbildung, "die es dem Interessierten erschwert, allgemein verständliche und dennoch inhaltlich richtige Informationen zu finden (...). Das Publikationsspektrum der für die breitere Öffentlichkeit bestimmten Darstellungen wird nach wie vor dominiert von Büchern aus journalistischer Feder", wenn auch Fachpublikationen für eine größere Interessentengruppe zunehmen³⁵².

In Schulbüchern beobachtet man zudem schon immer eine gewisse zeitliche Differenz zwischen dem Bekanntwerden neuer wissenschaftlicher Resultate und ihrer Übernahme in die schulischen Lehrtexte, wobei unterschiedliche Ursachen zusammenspielen. Zum einen muss ein Thema in der Öffentlichkeit ausreichend präsent sein und wahrgenommen werden, wofür die archäologische Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich wäre, zum anderen ist die Entwicklung neuer Schulbücher immer kostspielig und für die Verlage aufwändig. Bei Lehrplanrevisionen sind Verlage aus Wirtschaftlichkeitsgründen mitunter bestrebt, nur minimale Anpassungen am alten Lehrwerk vorzunehmen, damit es weiterhin (in der neuen Auflage) zugelassen bleibt³⁵³. Fritzsche fordert auf, diesen "time lag der Umsetzung von wissenschaftlichen Ergebnissen und Trends" als ein gegebenes Phänomen zu akzeptieren³⁵⁴. Doch sind diese 'time lags' von Gegenstand zu Gegenstand unterschiedlich. Bedeutende Neufunde gelangen mittlerweile sogar recht rasch in

³⁴⁸ Hierzu ausführlicher mit Beispielen: Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 319-324. Scholle, Schulbuchanalyse, 371-374.

³⁴⁹ Zum Folgenden vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 18-21.

³⁵⁰ Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 18.

³⁵¹ Raetz-Fabian, Orientierungshilfen und Informationsquellen, 235.

³⁵² Raetz-Fabian, Archäologie, 212f. Einen Mangel an Veröffentlichungen für ein breiteres Publikum kritisiert auch Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 645 im Zusammenhang mit Fehldarstellungen in Schulbüchern.

³⁵³ Vgl. Pöggeler, Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, 49. Zu Aspekten des Marktes aus der Sicht eines Verlagsmitarbeiters siehe Höller, Grund- und Zeitfragen wissenschaftlicher Schulbucharbeit.

³⁵⁴ Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 18.

die Schulbücher, so dass m.E. auch insgesamt möglich sein müsste, ein entsprechendes Reagieren auf neue Ergebnisse der Forschung zu fordern. Außerdem ist zu bedenken, dass alte Lehrwerke auch nach einem Lehrplanwechsel noch in der Schule benutzt werden, bis neue Bücher gekauft werden, es also schon aus wirtschaftlichen Gründen für die Schule ein einzukalkulierendes "Gesetz der Verspätung" gibt³⁵⁵.

Wesentliches Beurteilungskriterium der vorliegenden Arbeit ist bei der Untersuchung der verschiedenen Medien an erster Stelle deren wissenschaftliche Angemessenheit bzw. deren wissenschaftlicher Gehalt. Die Darstellungen werden mit dem gegenwärtigen Forschungsstand in Beziehung gesetzt und nach Gemeinsamkeiten, besonders aber nach Unterschieden abgefragt. Als Schwierigkeit ergibt sich, dass es 'den' Forschungsstand kaum gibt, alte und neue Auffassungen parallel nebeneinander bestehen und die Archäologie genau wie die Geschichtswissenschaft auch "durch eine Vielzahl der Positionen, Theorien und Interpretationen" gekennzeichnet ist³⁵⁶. "Was ist eigentlich der 'herrschende Forschungsstand'?", fragt Ernst Hinrichs zu Recht³⁵⁷ (zum Problem siehe auch Einleitung, Abschnitt 2). Ziel wäre eigentlich, den Pluralismus an Forschungsmeinungen in den Schulbüchern deutlich werden zu lassen, anstatt nach einer Übereinstimmung mit einer (nicht existierenden) 'reinen' Lehre zu streben³⁵⁸. Denn Forschungskontroversen sind Teil von Wissenschaftlichkeit und damit Teil des 'wissenschaftlichen Standards'.

Didaktischer Standard

Die Untersuchung der Schulbücher auf die Einhaltung didaktischer Standards sollte im Hinblick auf den Praxiseinsatz von Schulbüchern bei Schulbuchanalysen laut Jörn Rüsen an erster Stelle stehen³⁵⁹. Er schlägt insbesondere folgende Analyse Kriterien für diesen Bereich vor: formaler Aufbau, didaktische Strukturierung, Schülerbezug, Unterrichtsbezug, Präsentation der historischen Materialien, Mehrdimensionalität der historischen Erfahrung, Multiperspektivität, Schulung methodischer Fähigkeiten, Überzeugungskraft der Darstellung, Vermittlung übergreifender Perspektiven, Schulung historischer Urteilsbildung, Herstellung von Gegenwartsbezügen³⁶⁰.

Ob die Schulbücher gegenwärtigen didaktischen Standards entsprechen, kann und soll hier nicht untersucht werden, da die Verfasserin als Archäologin nur in ungenügender Weise über eine entsprechende Ausbildung verfügt. Beim Entwurf neuer Projekte dieser Art wären unbedingt Geschichtsdidaktiker für eine Kooperation zu gewinnen. Wegen der fehlenden entsprechenden Ausbildung d. Verf. entfiel z.B. auch eine Beurteilung von Arbeitsaufgaben in den untersuchten Lehrwerken, es sei denn, dass aus fachlicher Sicht Kritik an diesen zu üben ist.

Die Grund-, ja Hauptforderung mancher Schulbuchforscher nach der Berücksichtigung von Kontroversität und Multiperspektivität (in der Gesellschaft kontrovers behandelte Themen sollen in Schulbüchern kontrovers dargestellt sein)³⁶¹ wird in dieser Arbeit jedoch ebenfalls ausgesprochen, da sie die Frage nach Wissenschaftlichkeit engstens berührt.

³⁵⁵ Vgl. Pöggeler, Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, 49.

³⁵⁶ Vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 16 zusammenfassend zum Beitrag von Ernst Hinrichs im selben Band.

³⁵⁷ Hinrichs, Zur wissenschaftlichen Angemessenheit von Schulbuchtexten, 97f.

³⁵⁸ Vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 16 zusammenfassend zum Beitrag von Ernst Hinrichs im selben Band.

³⁵⁹ So Rüsen, Historisches Lernen, 157 mit entsprechender Argumentation auf den Folgeseiten.

³⁶⁰ Vgl. Rüsen, Historisches Lernen, 161-170.

³⁶¹ Vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 18f.

Vorurteilsfreiheit und Vorurteilkritik

Gefordert wird allgemein eine "Aufhebung von Stereotypen, Feindbildern, Rassismen und Vorurteilen. Andere Länder, Kulturen, Religionen und ethnische Gruppen sollen ohne falsche Generalisierungen und ohne abwertende Beurteilungen dargestellt werden (...). Schulbücher sollten die Entwicklung von Vorurteilen selbst zum Thema machen und Strategien zu ihrer Begrenzung anbieten"³⁶².

Die Untersuchung der Schulbuchkapitel zur Ur- und Frühgeschichte berührt diese Themen insbesondere bei den Fragen, wie Geschlechterrollen dargestellt sind und ob vergangene Kulturen in irgendeiner Weise negativ bewertet oder aus kulturevolutionistischer Perspektive mit anderen verglichen werden. Gerade die Darstellung stereotyper Rollenzuweisungen bietet sich als Diskussionsstoff zur Reflektion eigener Vorurteile an.

Transparenz

Gemeint ist, dass "der Autor die Voraussetzungen offenlegt, von denen aus er schreibt"³⁶³. Diese Forderung an das Schulbuch wird sich wohl nicht erfüllen lassen – was würde dies im Bereich der Ur- und Frühgeschichte bedeuten? Dass der Autor bekennt, als Laie zu schreiben, und sein Wissen aus unterschiedlichster Fach- und populärwissenschaftlicher, auch Jugendliteratur, zusammenstellt?

In den untersuchten Kapiteln würde m.E. eher die Frage im Vordergrund stehen, ob die Autoren die Quellen ihres Wissens und die Herkunft der Abbildungen angeben, transparent machen, woher sie Angaben über die Inhalte ihrer Darstellungen beziehen.

Angemessene Bildrhetorik

Schulbuchforscher fordern, dass die Abbildungen in Schulbuchanalysen mit einbezogen werden³⁶⁴. "Die Bildsprache muß wie die Sprache des Textes frei bzw. möglichst arm an Verzerrungen und Stereotypen sein" lautet das Evaluationskriterium³⁶⁵.

Die vorliegende Arbeit kommt dieser Forderung weitgehend nach, indem insbesondere für jede untersuchte Epoche Bildanalysen vor allem der Rekonstruktionszeichnungen (Lebensbilder) vorgenommen werden.

2.3 Schulbuchanalysen: Dimensionen und Kategorien

Im Rahmen der Schulbuchforschung sind in Deutschland wie auch in einigen anderen Staaten in der Vergangenheit zahlreiche Arbeiten veröffentlicht worden, die Schulgeschichtsbücher vergleichend zu den unterschiedlichsten Fragestellungen fachlicher, politischer, historischer oder didaktischer Art analysieren³⁶⁶. "'Fachliche' Untersuchungen fragen hauptsächlich danach, ob, in welchem Maße und auf welchem Niveau die Fragestellungen, Verfahrensweisen und Resultate der Fachforschung in die Schulbücher eingegangen sind (...). Untersuchungen mit 'politischer' Fragestellung wollen herausfinden, ob und wie weit Geschichtsbücher auf bestimmte politische Positionen festgelegt sind, welche politische Normen sie bewußt oder unbewußt

³⁶² Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 19.

³⁶³ Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 19.

³⁶⁴ Siehe auch Höhne, Schulbuchwissen, 46f.

³⁶⁵ Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, 20.

³⁶⁶ Hierzu ausführlicher Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 317-319 sowie Scholle, Schulbuchanalyse, 369-370.

vermitteln, welches politische Bewußtsein sie widerspiegeln (...). Schulbuchuntersuchungen mit 'historischer' Blickrichtung geben über früheren Geschichtsunterricht Aufschluß, über das durch ihn vermittelte Geschichtsbild und Geschichtsbewußtsein sowie die damit einhergehende politische Sozialisation der Generationen von damals (...). Untersuchungen mit vornehmlich 'didaktischer' Fragestellung reflektieren die didaktischen Standards von Geschichtsbüchern. Sie gehen in der Regel von den herrschenden didaktischen Paradigma und Normen aus und fragen, wieweit die Bücher diesen Maßstäben entsprechen"³⁶⁷.

In die verschiedenen Formen von Schulbuchanalysen³⁶⁸ gliedert sich die vorliegende Arbeit als "produktorientierte Schulbuchforschung" ein, die "mittels inhaltsanalytischer Verfahren durchgeführt" wird (auch: "gegenstandsorientierte Schulbuchanalysen"³⁶⁹). Untersuchungsgegenstand ist das Schulbuch selbst mit seinen Inhalten. Da die gegenwärtige Situation in einer Gruppe von Schulbüchern im Vordergrund steht, handelt es sich um "vergleichende Schulbuchforschung" (Querschnittsanalyse) im Gegensatz zur "historischen" Schulbuchforschung (Längsschnittanalyse). Eine "prozeßorientierte" Arbeit würde sich mehr mit der Entwicklung, Zulassung, Vermarktung, Einführung, Verwendung und Aussonderung von Lehrwerken beschäftigen, eine "wirkungsorientierte" stellt im Rahmen von Schul- und Unterrichtsforschung die Wirkungen von Schulbüchern auf Schüler und Lehrer in den Mittelpunkt³⁷⁰. Diese beiden Bereiche werden hier nur mittels einer Zusammenfassung vorliegender Ergebnisse in der theoretischen Einleitung dieser Arbeit angesprochen (s. direkt im Anschluss), während die produktorientierte Analyse den eigentlichen Kern der hier vorgenommenen Studie ausmacht.

Unter den von Peter Weinbrenner vorgeschlagenen Dimensionen und Kategorien der produktorientierten vergleichenden Schulbuchforschung verfolgt die Arbeit in erster Linie die Dimension der 'Fachwissenschaft' mit den Kategorien 'sachliche Richtigkeit', 'aktueller wissenschaftlicher Diskussionsstand und Paradigmenwechsel', 'Kontroversität' sowie 'Methoden'; weiter steht die Dimension der 'Wissenschaftstheorie' mit den Kategorien 'Aussagenanalyse', 'Werturteile' und 'Ideologien' im Vordergrund³⁷¹. Die Dimensionen 'Design', 'Fachdidaktik' und 'Erziehungswissenschaft' mit ihren jeweiligen Kategorien können aufgrund der Ausbildung der Verfasserin als Archäologin nur gestreift werden; ein entsprechendes 'Pendant' zu dieser Arbeit liegt mit der fachdidaktisch und pädagogisch orientierten Schulbuchanalyse von Dagmar-Beatrice Gaedke-Eckardt "Urgeschichte als Bildungsauftrag" vor³⁷².

Nach den Kategorien von Gerd Stein untersucht die vorliegende Arbeit das Schulbuch als "Informatorium" und "Politicum", weniger als ein "Paedagogicum"³⁷³. Zum Schulbuch als "Informatorium" formuliert Stein gewisse Ansprüche, die auch hier gelten sollen: "Als *Informatorium* hat das Schulbuch kontroverse Texte und unterschiedlichste Materialien bereitzustellen (ist also Träger von Informationen) sowie Anstöße und Hilfen zu multiperspektivischer Erörterung der dargebotenen Inhalte, Themen oder Probleme zu geben (und dient somit auch als Auslöser von Diskussionen). Die in Schulbüchern zur Diskussion bereitgestellte Information muss nicht nur in sachlicher wie sprachlicher Hinsicht so präsentiert werden, dass sie der schulischen Lehr- und Lernsituation angemessen ist, sondern sollte auch die Befangenheit, Ergänzungsbedürftigkeit und Überholbarkeit des jeweils dargebotenen Schulbuchwissens

³⁶⁷ Rohlfs, Geschichte und ihre Didaktik, 317-319.

³⁶⁸ Zum Folgenden vgl. Weinbrenner, Grundlagen und Probleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 34f.

³⁶⁹ Thonhauser, Was Schulbücher (nicht) lehren, 60.

³⁷⁰ Alle Zitate bei Weinbrenner, Grundlagen und Probleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 34f.

³⁷¹ Weinbrenner, Grundlagen und Probleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, 36 Schaubild 3.

³⁷² Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag.

³⁷³ Stein, Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, 23-27.

verdeutlichen oder zumindest erkennen lassen"³⁷⁴. Funktional gliedert sich die Studie in die Absicht ein, "über die Qualität von Schulbüchern" aufzuklären, weitere "Anstöße zur inhaltlichen und formalen Gestaltung künftiger Schulbücher"³⁷⁵ zu geben, also insgesamt zur "Problemmatisierung von Schulbuchwissen"³⁷⁶ beizutragen.

2.4 Defizitanalysen?

Kritisiert wurde an Schulbuchanalysen oftmals, dass sie, auch wenn anders intendiert, "letztlich den Charakter von Defizitanalysen" annehmen³⁷⁷. Zu fachlichen Untersuchungen warnt Rohlfes entsprechend: "In den meisten Fällen laufen solche Studien auf die Feststellung von Defiziten hinaus. Das ist hilfreich, soweit sie offenkundige Fehler, Mißverständnisse, Fehlerperzeptionen aufzeigen und Verbesserungsvorschläge machen. Diese Analysen werden bedenklich, wenn nicht ärgerlich, wo sie vorwiegend auf die Quantitäten abstellen und alles Heil von einer ausführlichen Behandlung 'ihres' Themas erwarten. Das mag aus der Sicht eines einzelnen Fachgebietes plausibel sein, kollidiert aber regelmäßig mit dem notorischen Platzmangel, unter dem alle Schulbücher leiden. Fachspezialistische Schulbuchuntersuchungen, die eine quantitativ unbefriedigende Behandlung 'ihres' Gegenstandes monieren, müssen selbstkritisch bedenken, was die Lehrpläne vorschreiben, welches Gewicht ihr Gegenstand im Ganzen des Geschichtsunterrichts füglich beanspruchen kann, welche anderen Themen zu seinen Gunsten beschnitten werden müßten"³⁷⁸. Noch weitere Faktoren, die beachtet werden wollen und nicht immer in Einklang zu bringen sind, kommen hinzu: "Die Fachwissenschaft verlangt Vollständigkeit und Exaktheit, die Ökonomie des Lernens Kürze und Vereinfachung; der Themenkatalog der Richtlinien entspricht nur selten dem, was die Fachhistoriker für unabdingbar halten; dem Autor schwebt ein umfangreiches, glänzend ausgestattetes Buch vor, der Verleger darf einen gewissen Preis nicht überschreiten; Herausgeber und Verfasser denken an ein grundstürzend neues Konzept, die Verlagsredakteure an die traditionell denkenden Abnehmer. Die Entstehung eines Schulbuches ist von hundert Kompromissen begleitet, und die Schulbuchanalyse hat die Pflicht, solche Zwänge nicht zu ignorieren"³⁷⁹. Ein Schulbuchautor fasst zusammen: "Solange Fachhistoriker Schulbücher beurteilen, findet man ähnlich lautende Feststellungen: Fehlerhaftigkeit, mangelnde wissenschaftliche Sachkenntnis und unzureichende Rezeption des neuesten Forschungsstandes, Unvollständigkeit, unzulässige Verkürzungen und Vereinfachungen, Verzerrung und Unausgewogenheit der Inhalte und Urteile, neuerdings kommt noch das Monitum 'ideologische Unausgewogenheit' hinzu"³⁸⁰.

Die Defizite können inhaltlich-quantitativer Art sein, wenn etwa bemängelt wird, welche Sachzusammenhänge aus der Perspektive einzelner Fächer gar nicht oder zu wenig berücksichtigt werden. In diese Kategorie der 'Schulbuchschele' fällt beispielsweise der wie folgt lautende Kommentar eines Archäologen: "Ein Blick in die Schulbücher offenbart nach wie vor die beschränkte Rolle, die der Archäologie zugemessen wird: Ihr Forschungsgebiet präsentiert sich viel zu häufig als ein auf wenigen Seiten abgehandelter, stark verkürzter Vorspann zur 'eigentli-

³⁷⁴ Stein, Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, 26.

³⁷⁵ Thonhauser, Was Schulbücher (nicht) lehren, 58.

³⁷⁶ Schallenberger/Stein, Wissenschaftliche Schulbucharbeit, 136.

³⁷⁷ Vgl. Thonhauser, Was Schulbücher (nicht) lehren, 60.

³⁷⁸ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 317f.

³⁷⁹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 319.

³⁸⁰ Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 13.

chen' Geschichte, die mit den Hochkulturen Vorderasiens und Ägyptens sowie der klassischen Antike beginnt"³⁸¹. Zahlreiche Geschichtsdidaktiker weisen zu Recht darauf hin, dass diese Art der Kritik nicht sinnvoll ist. Denn die Fachwissenschaft ist nur ein Bezugsfeld neben Pädagogik, Fachdidaktik, Schulpraxis, Lehrplanvorgaben und finanziellen Mitteln³⁸². Alleine auf die Fachwissenschaft konzentrierte Kritik liefe "an der Realität der Schulwirklichkeit und den Zwängen der Schulbuchgestaltung ebenso vorbei wie an den Grundaxiomen der Didaktik"³⁸³. Ein Geschichtsbuch kann und will nicht Geschichte in ihrer Gesamtheit unter Abhandlung aller möglichen Aspekte vermitteln³⁸⁴. Für die Unterrichtspraxis muss der Lernstoff im Hinblick auf die Adressatengruppe und die Lernziele ausgewählt und reduziert, außerdem oft auch vereinfacht werden³⁸⁵. Moderner Geschichtsunterricht will nicht in erster Linie Fakten vermitteln, sondern dient dem Erwerb verschiedener Kompetenzen (vgl. Kap. I.A.4). In diesen Punkten will die vorliegende Arbeit versuchen, die Didaktik und weitere Aspekte mit einzubeziehen und nicht, wie anderen Studien vorgeworfen wurde, zu übergehen.

Die festgestellten Defizite können darüber hinaus inhaltlich-qualitativer Art sein, wie sie beispielsweise derselbe Archäologe fortfahrend formuliert: "Auszusetzen ist daran nicht die ungenügende Würdigung der Archäologie als Wissenschaft, sondern nicht mehr und nicht weniger als die verfälschende Darstellung der Menschheitsgeschichte, in der die entscheidenden Prozesse und Entwicklungen, die zur Herausbildung der heutigen Zivilisation geführt haben, entweder bis hin zur Unverständlichkeit verkürzt oder aber falsch dargestellt werden"³⁸⁶.

Auch in der vorliegenden Arbeit ergab sich trotz anderer Absicht das Problem, dass sich der Fokus immer stärker auf eine Defizitanalyse im Sinne einer Fehleranalyse verkleinerte. Das hängt zum einen mit der Fragestellung, die unter anderem einen Abgleich der Schulbuchdarstellungen mit dem Forschungsstand beinhaltet, zusammen, zum anderen aber auch mit der angesprochenen Lage: Fachlich liegt im Bereich der Ur- und Frühgeschichte in den Schulbüchern so viel 'im Argen', dass eine Aufklärung über Sachfehler und ihre Hintergründe die Basis einer Auseinandersetzung mit der Thematik bilden musste. Versucht wurde aber, keine reine 'Schulbuchschelte' vorzunehmen, sondern so weit wie möglich die Ursachen für Fehlinterpretationen zu erforschen und, wie von manchen Schulbuchautoren auch gefordert³⁸⁷, Alternativen anzubieten. Dem Vorwurf Friedrich Huneke, fachliche Kritik richte sich überwiegend an schon veraltete Lehrwerke³⁸⁸, wurde durch Integration neuer Geschichtsschulbücher entgegen gekommen. Darüber hinaus geht es in dieser Arbeit nicht darum, festzustellen, welche Themen in den Schulbüchern fehlen – hier müsste mit einer Kritik an den Lehrplänen, nicht an den Schulbüchern, angesetzt werden, da in der Regel nur lehrplanrelevante Themen in Lehrwerken zu erwarten sind³⁸⁹, worauf Huneke ebenfalls hinwies: "(...) die fachwissenschaftliche Kritik sollte

³⁸¹ Raetz-Fabian, Archäologie, 212.

³⁸² Siehe Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 17.

³⁸³ Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 16.

³⁸⁴ Vgl. Hug, Schulbuchforschung im Interesse der Schulbuchgestaltung, 27.

³⁸⁵ Vgl. Hug, Schulbuchforschung im Interesse der Schulbuchgestaltung, 27; Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 14, 21.

³⁸⁶ Raetz-Fabian, Archäologie, 212.

³⁸⁷ Z.B. Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 22f.

³⁸⁸ Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 224.

³⁸⁹ Siehe auch Vonhoff, Analysisis – Torheit oder Krankheit?, 123; Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 221f.; Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 4; Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 24. Auch die Defizitkritik in Gaedke-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 297 nimmt zu wenig auf Lehrpläne Rücksicht: Wenn Schulbücher für unterschiedliche Bundesländer miteinander verglichen werden, sind zunächst deren unterschiedliche Lehrpläne zu untersuchen und in die Defizitanalyse einzubeziehen. Auch die 'Schulbuchschelte' in Maehler/Meisner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, 70 nimmt zu wenig auf die den Schulbüchern zu Grunde liegenden Bestimmungen in den Lehrplänen Rücksicht. Zum Problem der falschen Schulbuchkritik siehe auch Pöggeler, Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, 47f.

3. Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch: Forschungsstand

Lehrplanvoraussetzungen einbeziehen und sich um ein Verständnis für didaktische Konzeptionsaspekte bemühen (...). Das Schulbuch hat m.E. nicht das Ziel, den Schülern Fachwissen möglichst dicht gepackt einzutrichtern – die Schulbuchkritik würde es sich zu leicht machen, forderte sie nur ein 'Mehr' an rein kognitivem Faktenwissen"³⁹⁰. Falk Pingel bilanziert nach einer wissenschaftlichen Tagung: "Schulbuchkritik kritisiert die Autoren; sie richtet sich tatsächlich oft vielmehr gegen die den Büchern zugrundeliegenden Lehrpläne, die deswegen in die Kritik einbezogen werden müssten"³⁹¹.

Letztlich richtet sich die Kritik jedoch weniger an Verlage, Autoren oder die Lehrplangestaltung – sondern an die Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie, die selbst noch viel stärker dafür Sorge tragen müsste, dass ihre Inhalte und Ergebnisse in der Öffentlichkeit besser wahrgenommen werden³⁹². Es ist, so Heinz Dieter Schmid, "eine Tatsache, daß der Fachwissenschaftler gegenüber dem Schulbuchautor, der zumeist ein praktizierender Lehrer einer bestimmten Schulart ist, einen unaufholbaren Vorsprung an wissenschaftlicher Sachkenntnis und an Kenntnis des neuesten Forschungsstandes besitzt"³⁹³. 'Schulbuchscheit' ist hier m.E. nicht der richtige Weg, sondern die Suche nach sinnvollen Formen der Zusammenarbeit und entsprechenden Vorschlägen³⁹⁴ – so dass Schulbuchautoren auch vom Wissensvorsprung der Fachwissenschaftler profitieren können. Die vorliegenden Probleme für beide Seiten, die Archäologie und die Pädagogik, offen zu legen, wie es in dieser Arbeit geschieht, soll ein erster Schritt in diese Richtung sein. Die Kenntnis der vorhandenen Probleme ist Grundlage für die Entwicklung von Lösungsansätzen³⁹⁵.

3. Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch: Forschungsstand

"Daß die Geschichtsdarstellung des Schulbuchs den Ergebnissen der Geschichtsforschung entsprechen muß, wird als selbstverständlich vorausgesetzt, auch wenn nicht alle Schulbücher diese Anforderung in jeder Hinsicht erfüllen"³⁹⁶. Die Feststellung einer reichhaltigen Zahl an Fehlern und Problemen in den Schulbüchern gilt insbesondere für die Darstellung der Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch, wenn man die ernüchternden Ergebnisse der bisherigen Beschäftigung mit dem Thema überblickt. Bei entsprechenden Publikationen handelt es sich meist um einzelne Beiträge oder unpublizierte wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Eingehende, in Monographien vorgelegte Untersuchungen zur Archäologie und speziell der Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch für den Geschichts- und Gesellschaftskundeunterricht sind bislang eher selten. Die Studien und ihre wesentlichen Resultate sollen hier in chronologischer Reihenfolge kurz vorgestellt werden³⁹⁷.

³⁹⁰ Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 224, 226.

³⁹¹ Pingel, Bilanz der Diskussion, 103.

³⁹² Auch an die Geschichtswissenschaft wurde schon die Forderung nach fundierten Gesamtdarstellungen gestellt, die den Schulbuchautoren ihre Arbeit erleichtern können. Siehe Hug, Schulbuchforschung im Interesse der Schulbuchgestaltung, 26.

³⁹³ Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 13.

³⁹⁴ Siehe Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, 227; Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 34.

³⁹⁵ Auch Schmid, Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, 21 beschreibt die fachwissenschaftliche Kritik als unentbehrliche Grundlage zur Schulbuchverbesserung.

³⁹⁶ Becher, Schulbuch, 45.

³⁹⁷ Dabei geht es um die Beschäftigung mit Ur- und Frühgeschichte in Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. Verwandte Themen, wie etwa die Darstellung der römischen Provinzialgeschichte in Lateinlehrwerken, wurden hier nicht berücksichtigt. Hierzu vgl. etwa Geyer, Von starken Frauen und peregrinen Auxiliaren.

3.1 Deutschland

Eine erste fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulbüchern durch Archäologen wird in der Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg mit einem 1976 veröffentlichten Aufsatz eines Autorenkollektivs "Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik" fassbar³⁹⁸. Publiziert wurden hier Ergebnisse einer Arbeitsgemeinschaft des Deutschen Archäologen-Verbandes, die 1973-1974 insgesamt 41 Geschichtsbücher aus den Jahren 1967-1971 untersuchte. Inhaltlich beschäftigten sich die Kritiker mit der Darstellung des Alten Orients, der Ur- und Frühgeschichte, der griechischen sowie der römischen Geschichte in einzelnen Schulbüchern (für die Ur- und Frühgeschichte untersuchte **Volker Pingel** zehn Lehrwerke³⁹⁹). Allgemein monierten die Autoren eine fehlende Beteiligung von Fachwissenschaftlern an der Entstehung von Schulbüchern, das Fehlen bestimmter aus ihrer Sicht relevanter Themen, mangelnde Methodenvermittlung und Quellenkritik sowie die Vermittlung unzeitgemäßer Wertungen und Entwicklungsvorstellungen⁴⁰⁰. In seiner Analyse der "Vorgeschichte" konstatierte Pingel einen insgesamt geringen Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte in den Schulbüchern, "Einförmigkeit in Aufbau und Inhalt", zahlreiche Sachfehler, die Angabe veralteter oder umstrittener Literatur und die insgesamt wenig ansprechende Gestaltung der Schulbuchkapitel⁴⁰¹. Er appellierte an seine Fachkollegen, "den Schulbuchautoren entsprechendes Informationsmaterial oder eine ausreichende Beratung zur Verfügung zu stellen"⁴⁰².

Ausführlicher beschäftigte sich erstmals **Wolfgang Marienfeld** mit der Thematik. Er legte 1979 eine Studie vor, in der er u.a. Schulbücher analysierte, um mit deren Hilfe die Stellung der Ur- und Frühgeschichte im Unterricht von der Mitte des 19. Jahrhunderts im jeweiligen historisch-politischen Zusammenhang herausarbeiten zu können (siehe Kap. I.A.5.2)⁴⁰³. Zahlreiche Schulbuchtitel, auch mit Textbeispielen, sind in dieser Untersuchung enthalten. In einer relativ knappen Darstellung geht Marienfeld auch auf einige Lehrwerke der Nachkriegszeit ein⁴⁰⁴ und bemängelt die überwiegend schlechte sachliche Fundierung der Kapitel zur Ur- und Frühgeschichte, für die er zahlreiche Beispiele anführt. Die im Vergleich zu anderen Schulbuchkapiteln besonders auffällige Fehlerhaftigkeit sieht er in der mangelnden Ausbildung der Autoren historischer Lehrbücher, die in der Regel keine Ur- und Frühgeschichte studiert haben und nur selten Archäologen beratend hinzuziehen, begründet. Auch stellt er fest, dass sich "wissenschaftliche Fehldeutungen prähistorischer Sachverhalte auffallend lange im Schulbuch halten, der Umsetzungsprozeß offensichtlich erhebliche Zeiträume erfordert"⁴⁰⁵. 1994 folgte ein Aufsatz, in dem er die Situation der "Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch" (32 Beispiele aus den Jahren 1977-1993) im Rahmen einer überwiegend inhaltlichen Beschreibung knapp umriss und nur in wenigen Punkten sachkritisch beurteilte⁴⁰⁶. Längere Abschnitte widmeten sich zunächst Sachfehlern in Schulbüchern der 1960er Jahre, und Marienfeld schloss zu diesen Beispielen: "Bei keiner anderen Epoche der Geschichte (...) besteht ein derartiges

³⁹⁸ Maehler/Meischner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik.

³⁹⁹ Maehler/Meischner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, 73.

⁴⁰⁰ Maehler/Meischner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, 70-72.

⁴⁰¹ Maehler/Meischner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, 73-75.

⁴⁰² Maehler/Meischner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, 73.

⁴⁰³ Zum Folgenden vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 1-34.

⁴⁰⁴ Zum Folgenden vgl. Marienfeld, Ur und Frühgeschichte im Unterricht, 4-10.

⁴⁰⁵ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 6.

⁴⁰⁶ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch.

3. Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch: Forschungsstand

Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Schulbuch. Zugleich bleibt ihre Aufbereitung für den Schüler weit unter ihren didaktischen Möglichkeiten⁴⁰⁷. Für die Generation der Schulbücher der 1980er Jahre bemängelte er Fehldatierungen, Anachronismen im Bereich der Werkzeugkultur sowie anderer Kulturerscheinungen, Falschbezeichnungen, ein falsches Bild vom Leben des altsteinzeitlichen Menschen als Überlebenskampf in der feindlichen Natur sowie die insgesamt unzureichende Zusammenarbeit der Verlage mit Archäologen⁴⁰⁸. Marienfeld veröffentlichte 2004 einen an die Untersuchung anschließenden Beitrag, in dem er am Beispiel von 22 Schulbüchern der 1990er Jahre weiter bestehende Defizite und aber auch Verbesserungen aufzeigte.

Nicht eingesehen werden konnte eine 1986 eingereichte, von Jürgen Driehaus betreute unpublizierte Magisterarbeit über "Die Behandlung der Ur- und Frühgeschichte in Schulgeschichtsbüchern der BRD seit 1949"⁴⁰⁹. Für den in der Arbeit abgedeckten Zeitraum konnten einzelne Forschungsergebnisse aus anderen Publikationen gewonnen werden.

1990 fasste **Frank M. Andraschko** in einem Beitrag über "Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum" die wesentlichen Ergebnisse einiger älterer, in Aufsätzen publizierten Forschungen zum Thema zusammen⁴¹⁰. Darin stellte er besonders den (jeweils sehr unterschiedlichen) Stellenwert wie auch "entscheidende Mängel in Sachfragen bei Schulgeschichtsbüchern"⁴¹¹ dar: Fehldatierungen, wörtliches und ausschließliches Heranziehen von Tacitusquellen zu den Germanen, Pauschalurteile zu Charaktereigenschaften prähistorischer Menschen, falsche Idealisierungen, ideologische Glaubenssätze, statische Geschichtsbetrachtungen⁴¹². Andraschko appellierte gleichzeitig an die Wissenschaftler, sich selbst mehr für die Verbreitung von Fachwissen einzusetzen: "Es genügt nicht, nur über mangelnde Resonanz in der Öffentlichkeit zu klagen"⁴¹³.

Mit ihrer 1992 erschienenen Habilitationsschrift beschrieb **Elisabeth Erdmann** "Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen" am Beispiel von Lehrplänen und Schulbüchern aus der Zeit zwischen 1850 und 1918⁴¹⁴. Für ihre quantitative und qualitative Analyse zog Erdmann 220 französische und deutsche Schulbücher sowie die entsprechenden Lehrpläne heran, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Neben allgemeinen Fragen der römischen Geschichte beschäftigte sie auch die Darstellung der Kelten, der Germanen sowie deren Verhältnis zu den Römern. Anhand dieser Beispiele konnte Erdmann klare Zusammenhänge zwischen Geschichtsbildern bzw. thematischen Schwerpunkten und politischen Strömungen der jeweiligen Gegenwart aufzeigen.

"Archäologen scheinen nicht nennenswert an Schulbuchtexten mitzuarbeiten. Die Folge sind zahlreiche sachliche Fehler. Die Skala reicht von leicht bis schwerwiegend. Eine weitere Folge ist ein zum Teil völlig veralteter Forschungsstand, und zwar nicht nur hinsichtlich der Datierungen. Das wird auch durch Hinzufügung aktueller Funde nicht ausgeglichen" resümierte 1994 **Dagmar Gaedtko-Eckardt** und legte dies in einem Aufsatz anhand zahlreicher Textbeispiele eines 1993 erschienenen Schulbuches für Niedersachsen dar⁴¹⁵. Ihre damalige Beschäftigung mit Schulbüchern bildete die Grundlage für ihre 2005 erschienene Habilitationsschrift "Urge-

⁴⁰⁷ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 223.

⁴⁰⁸ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 235-237.

⁴⁰⁹ Zitiert bei Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 25 unter "Garbers 1986".

⁴¹⁰ Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum mit weiteren Literaturangaben.

⁴¹¹ Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 16.

⁴¹² Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 16.

⁴¹³ Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 18.

⁴¹⁴ Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen.

⁴¹⁵ Gaedtko-Eckardt, Anmerkungen zu ausgewählten Kapiteln eines Schulbuches für die Orientierungsstufe.

schichte als Bildungsauftrag" (s.u.).

Themen der Ur- und Frühgeschichte streifte auch **Sibylle Ehringhaus** in ihrer 1996 erschienenen Dissertation "Germanenmythos und deutsche Identität" durch die exemplarische Untersuchung von zwei Schulgeschichtsbüchern der BRD und der DDR nach 1945⁴¹⁶. Sie arbeitete vor allem aus kunstgeschichtlicher Perspektive Unterschiede der Geschichtsdarstellung und deren Einbettung in den politischen Kontext der Nachkriegszeit heraus.

Mit der Staatsexamensarbeit von **Anouk Spatzier** über "Archäologie im Schulbuch", eingereicht 1996, liegt eine "Analyse der Behandlung archäologischer Themen in den für die Hauptschule in Schleswig-Holstein zugelassenen Geschichtsbüchern nach fachwissenschaftlichen und didaktischen Aspekten" vor⁴¹⁷. Spatzier, die vor dem Lehramtsstudium u.a. auch Ur- und Frühgeschichte studiert hat⁴¹⁸, untersuchte fünf Lehrwerke der 1980er bzw. späten 1970er Jahre und beurteilte Werk für Werk den Einführungsteil, die Themenauswahl, das Text- und das Bildmaterial sowie die Arbeitsaufträge und merkte jeweils die verschiedensten fachwissenschaftlichen Sachfehler und didaktischen Mängel bei den Darstellungen von den Steinzeiten bis zur Völkerwanderungszeit an. Ihr zusammenfassender Vortrag 1997 auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte (DGUF) in Oerlinghausen zum Thema "Archäologie und Jugend" veranlasste zusammen mit einem Vortrag von Friedrich Huneke aus der Sicht eines Verlegers⁴¹⁹ die Gründung eines **DGUF-Arbeitskreises "Archäologie im Schulbuch"**⁴²⁰. Der Arbeitskreis untersuchte in den Folgejahren mehrere Schulbücher auf sachliche Unstimmigkeiten hin und legte die Resultate teilweise in Publikationen vor⁴²¹. Von den in der Gründungsphase gesteckten Zielen zur Verbesserung der Schulbücher wurde besonders eines erreicht: die Erstellung eines bibliographischen Leitfadens für Schulbuchverlage und deren Autoren sowie für andere interessierte Laien⁴²². Schulbuchrezensionen wurden wegen des enormen Zeitaufwandes später nicht mehr vorgenommen, was zum einen mit der eher ablehnenden Haltung von pädagogischen Fachzeitschriften⁴²³, zum anderen aber auch mit dem Beitritt der Verfasserin in den Arbeitskreis und dementsprechend einer Verlagerung dieser Tätigkeit in den Aufgabenbereich der Dissertation zusammenhängt. Die nächsten Arbeitsschritte der Gruppe werden sich auf Lehrpläne und den Kontakt mit den Ministerien konzentrieren, um einigen der in den Schulbüchern angetroffenen Problemen bereits an einer ihrer Wurzeln zu begegnen.

Einen Überblick über die Situation von "Vorgeschichte in Schulbüchern" mit einem vergleichenden Exkurs in die DDR sowie nach Frankreich und Großbritannien lieferte 1999 **Peter K. Schmidt** in einem Beitrag für die Festschrift Günter Smolla⁴²⁴. Gegenstand dieses Artikels ist eine Inhalts- und Defizitanalyse von insgesamt 8 Lehrwerken der Jahre 1971-1981. Seine Bemerkungen zu den französischen Lehrwerken stimmen ungefähr mit der Kritik von Jean Duriaud (s.u.) überein⁴²⁵. Einige Mängel des Beitrags verdeutlichen den Wert einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik, wie sie in der vorliegenden Untersuchung ausgeführt

⁴¹⁶ Ehringhaus, Germanenmythos und deutsche Identität, 69-81.

⁴¹⁷ Spatzier, Archäologie im Schulbuch. Ich danke Frau Spatzier (heute: Anouk Corinth) für die freundliche Überlassung einer Kopie des unveröffentlichten Manuskripts.

⁴¹⁸ Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 2 Anm. 5.

⁴¹⁹ Huneke, Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute.

⁴²⁰ Kempcke-Richter/Nübling, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch I.

⁴²¹ Gaedtke-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II; sowie im Internet auf der Seite der Deutschen Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte (www.dguf.de).

⁴²² Im Internet 2003-2006; erweiterte Fassung gedruckt: Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch, Literaturempfehlungen zur Archäologie.

⁴²³ Gaedtke-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 295.

⁴²⁴ Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern.

⁴²⁵ Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 641; Duriaud, Archéologie et École.

3. Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch: Forschungsstand

wird. Einzelfeststellungen wie etwa das Einsetzen des Geschichtsunterrichts in Klasse 7 des Gymnasium können entgegen Schmidt nicht verallgemeinert werden⁴²⁶. Schmidt bezieht die Deutschland betreffenden Informationen in seinem Beitrag aus der Untersuchung von nur drei Schulbüchern; der exemplarische Charakter der Aussagen hätte einer besseren Kennzeichnung bedurft. Dass die gewählten Beispiele zur Zeit der Veröffentlichung des Aufsatzes schon knapp 20 Jahre alt sind und damit kaum repräsentativ, ergibt sich für den Leser nur aus den vollständigen Literaturangaben in den Fußnoten. Der untersuchte Titel für die DDR stammt gar von 1971, die Beispiele für Großbritannien (2) und Frankreich (2) weisen Erscheinungsjahre zwischen 1977 und 1981 auf. Die Kritik an den Schulbüchern bezieht nicht die Lehrplanvorgaben, aus denen sich das Fehlen oder die Gewichtung bestimmter Epochen meist erklären lässt, ein. Sich beziehend auf ältere Forderungen schlägt Schmidt zur Schulbuchverbesserung die Einflussnahme von Fachwissenschaftlern auf Genehmigungsverfahren sowie ein direktes Herantreten an Schulbuchverlage vor⁴²⁷.

Aus einem Forschungsprojekt stammen die 2002 publizierten Ergebnisse von **Ulrike Sommer** über "Die Darstellung der Vorgeschichte in sächsischen Schulgeschichtsbüchern des 19. Jahrhunderts", für die 44 Bücher aus der Zeit zwischen 1799 und 1918 analysiert wurden. Sommer zeigt, wie diese Lehrwerke die Geschichte der Sachsen unter Bezugnahme auf schriftliche Quellen über Hermunduren, Sachsen und Sorbenwenden bis in die Frühgeschichte bzw. über die Wettiner in das Mittelalter zurückverfolgen.

Ebenfalls 2002 erschien ein Beitrag von **Rainer Jansen** und **Jens Naumann**, die 80 zwischen 1875 und 1999 erschienene Schulbücher zur Darstellung der Evolution des Menschen und zu frühen Hochkulturen untersuchten⁴²⁸. Jansen und Naumann belegen in dieser Analyse einen starken Zusammenhang zwischen in den Schulbüchern vertretene Ideen und Haltungen zur Geschichte des Menschen und dem jeweiligen Zeitgeist inklusive einer politischen Instrumentalisierung der Modelle. Rainer Jansen legte zu diesem Thema 2005 eine umfassende Monographie vor⁴²⁹.

Im Dezember 2005 veröffentlichte **Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt** ihre in den Erziehungswissenschaften eingereichte Habilitationsschrift "Urgeschichte als Bildungsauftrag". Sie analysiert darin Schulbücher zur Ur- und Frühgeschichte im Hinblick auf didaktische Gesichtspunkte. Der Untersuchung kommt zu Gute, dass Gaedtke-Eckardt ausgebildete Archäologin ist und über lange Jahre als Museumspädagogin arbeitete. Für die Archäologie ist ihre Publikation nur begrenzt ein Gewinn: Bezüglich der fachlichen Kritik fällt eine überwiegend deskriptive Auseinandersetzung mit den Schulbuchinhalten auf, die m.E. nicht ausreichend Korrekturen aus archäologischer Sicht enthält. Gelegentliche Anmerkungen dieser Art finden sich, wenn überhaupt, in den Fußnoten oder zu ausgewählten Themen. Fachliche Kommentare sind, der Grundausrichtung der Arbeit entsprechend, didaktischer Art. Die Literaturliste vermittelt den Eindruck einer umfangreichen Schulbuchanalyse; genauer untersucht wurde allerdings nur Lehrwerke für Niedersachsen. Die meisten der von ihr angeführten Beispiele stammen demnach auch aus niedersächsischen Schulbüchern; deren Aussagen wird dann, nicht immer zutreffend, Allgemeingültigkeit für ganz Deutschland zugesprochen. Für den Leser bleibt bei vielen Themen unklar, wie viele Schulbücher einer Aussage zu Grunde liegen. Es überwiegt die

⁴²⁶ Bedauerlich sind auch Rechtschreibfehler, wenn etwa Solutré "Solutrée" geschrieben wird (638), der Hohmichele "Hohemichele" (638) und die Cueva de la Araña "Cuevas de la Araña" (642).

⁴²⁷ Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 644 mit Anm. 36.

⁴²⁸ Jansen/Naumann, Der lange Weg.

⁴²⁹ Jansen, "Schwarz in Weiß".

Auseinandersetzung mit den Steinzeiten; die Bronze- und die Eisenzeit werden ebenso wie Themen zu den Römern und den Germanen nur gelegentlich gestreift. Viele Angaben bleiben allgemein und werden nicht mit Nachweisen belegt. Die Arbeit ist nach didaktischen Leitkriterien gegliedert, nicht nach archäologischen Epochen oder Themen. Das erschwert für die Nutzer eine Beurteilung der fachwissenschaftlichen Qualität der untersuchten Schulbuchgruppe.

3.2 Andere Nationen

Die Literatur aus anderen Nationen wurde hier nicht systematisch erfasst, sondern ergab sich aus den Recherchen zur Forschungslage in Deutschland. Die einzelnen Arbeiten sollen hier kurz genannt werden, da sie das Vorhandensein ähnlicher Probleme in anderen Staaten Europas und in den USA aufzeigen.

Die Prähistorikerin **Catherine Perlès** beschrieb 1978 in einem Aufsatz Mängel in der Darstellung der Ur- und Frühgeschichte in neun französischen Schulbüchern⁴³⁰. Sie bemängelte in einigen Lehrwerken den veralteten Forschungsstand im Hinblick auf das Bild des Urmenschen als primitiven Höhlenmenschen, die Vorstellung von einem Überlebenskampf des Menschen in der feindlichen Natur, Datierungsfehler und andere Sachfehler, eine falsche Bewertung der Neolithisierung, ein Fortleben des Pfahlbaumythos, ein falsches Bild von archäologischen Arbeitsweisen⁴³¹.

Alain Chante veröffentlichte 1988 einen kurzen Beitrag über das Bild der Archäologie in französischen Geschichtsschulbüchern 1950-1988 und arbeitete vor allem Tendenzen im Hinblick auf die Bedeutung und die Darstellung der Altsteinzeit, der Ägyptologie und der Erforschung des Mittelmeergebietes heraus⁴³² (s. ausführlicher Kap. II.13.4).

Wiktor Stoczkowski berichtete 1990 in einem Beitrag über die Altsteinzeit in französischen und russischen Schulbüchern⁴³³. Er setzte sich darin vornehmlich mit dem Bild der Urgeschichte, populären Klischees und deren Ursprung auseinander. Dies führte ihn zu einer Analyse philosophischer Annahmen über die Urgeschichte seit der Antike, und er zeigte auf, wie diese Ideengeschichte die vermittelten Geschichtsbilder bis heute mehr prägt als tatsächliche Erkenntnisse der Archäologie und die Geschichtsentwürfe sich unter dem Einfluss jeweiliger gesellschaftlicher Veränderungen wandeln. Die Geschichtsvermittlung in den Schulbüchern sei nicht objektiv, sondern von kollektiven Ursprungsmythen geprägt, die Stoczkowski genauer vorstellt. Im Rahmen einer unveröffentlichten Abschlussarbeit über "Archéologie et École" beschrieb **Jean Duriaud** 1991/1992 am Rande auch die Situation der Ur- und Frühgeschichte in französischen Schulbüchern⁴³⁴. Bezüglich der fachlichen Qualität der Schulbücher stellt er zunächst eine lange Lebenszeit mancher sehr alter Publikationen, die bis in die 1970er Jahre hinein immer wieder ohne Korrekturen weiter aufgelegt wurden, fest⁴³⁵. An aktuellen französischen Schulbüchern kritisiert er, dass wissenschaftliche Hypothesen fälschlich als sichere Ergebnisse dargestellt werden, neue Ergebnisse erst mit großem zeitlichen Rückstand in die Schulbücher gelangen⁴³⁶.

⁴³⁰ Perlès, La préhistoire dans les manuels de 6^e.

⁴³¹ Perlès, La préhistoire dans les manuels de 6^e, 90f.

⁴³² Alain Chante, Images de l'archéologie dans les manuels scolaires.

⁴³³ Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires.

⁴³⁴ Die 24 von ihm herangezogenen Lehrwerke erschienen zwischen 1951 und 1985. Kern der wenigen Seiten seiner Ergebniszusammenfassung ist eine Tabelle zu den behandelten Hauptthemen (23). Ich danke Herrn Duriaud herzlich für den Einblick in seine unpublizierte Arbeit.

⁴³⁵ Duriaud, Archéologie et École, 21.

⁴³⁶ Duriaud, Archéologie et École, 21.

3. Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch: Forschungsstand

Lehrwerke für die Grundschule (!) enthielten seit den Lehrplanreformen von 1980, die zu Gunsten der Ur- und Frühgeschichte ausfielen, zu etwa 10% Seiten über die Ur- und Frühgeschichte pro Lehrwerk, Bücher für die Sekundarstufe dagegen einen geringeren Anteil⁴³⁷.

In ihrer Dissertation "Deutsche, Preussen und Germanen" (1995) verglich **Iris Bork-Goldfield** "Darstellungen deutscher Geschichte in **amerikanischen** Geschichtslehrwerken der High School von 1924 bis 1988"⁴³⁸. Die Germanen der Antike spielen in der Analyse nur eine randständige Rolle⁴³⁹, doch zahlreiche Feststellungen, die Bork-Goldfield über deren Behandlung in den Lehrwerken machte, etwa die wörtliche Übernahme von Inhalten aus Schriftquellen, gelten auch für die vorliegende Untersuchung (vgl. Kap. II.6.B.3.7). Von Interesse ist außerdem ihr Ergebnis, dass positive oder negative Konnotationen mit den Germanen in Abhängigkeit von den jeweiligen deutsch-amerikanischen Beziehungen variieren⁴⁴⁰.

Christin Osterwalder Maier nahm in ihrem Aufsatz "Schüler-Robinsonade im Pfahlbau: Urgeschichte im Schulunterricht" die Implementierung der Ur- und Frühgeschichte in Schweizer Primarschulen in den Blick und setzt diese mit dem historischen Umfeld in Beziehung⁴⁴¹. Dabei zeigte sie u.a. die ideologische Nutzung der Kelten (Helvetier) und Pfahlbauern sowie, für eine bestimmte Zeit, der Germanen auf⁴⁴².

Der Archäologe **Gonzalo Ruiz Zapatero** hat, u.a. zusammen mit seinem Kollegen **Jesús R. Alvarez-Sanchís**, mehrere Beiträge über Ur- und Frühgeschichte in spanischen Schulbüchern publiziert⁴⁴³. Schwerpunkt seiner Arbeiten ist die Erforschung der politischen Indiennahme der spanischen Frühgeschichte vom Beginn ihrer Behandlung in Geschichtsschulbüchern um 1880 bis zur Zeit nach der Diktatur Francos (ausführlicher in Kap. II.13.3). Gleichzeitig machte er auf schwerwiegende fachliche Probleme in gegenwärtigen Schulbüchern aufmerksam und fordert eine stärkere Beteiligung von Archäologen⁴⁴⁴.

2005 publizierten der Geschichtsdidaktiker **Christoph Kühberger** und der Archäologe **Thomas Terberger** gemeinsam einen Beitrag zur Ur- und Frühgeschichte im österreichischen Geschichtsunterricht⁴⁴⁵. Neben einer Einordnung der Ur- und Frühgeschichte allgemein im Curriculum an österreichischen Schulen nehmen sie besonders eine kritische Durchsicht dreier aktueller Lehrwerke für die Unterstufe vor, an denen sie beispielhaft Inhalte und Probleme der Darstellungen erörtern, um schließlich für eine Einbeziehung der Ur- und Frühgeschichte auch in den Unterricht der Oberstufe zu argumentieren.

Der Überblick sowohl über Deutschland als auch über andere Nationen zeigt, dass in fachlicher Hinsicht immer wieder und von verschiedenen Seiten aus Mängel an Schulbuchdarstellungen zur Ur- und Frühgeschichte festgestellt wurden. In einigen Bereichen sind in den letzten Jahren Verbesserungen eingetreten, in anderen nicht, wie die fachliche Analyse der hier untersuchten Lehrwerke verdeutlichen wird.

⁴³⁷ Duriaud, Archéologie et École, 22. Das zweimalige Vorkommen der Ur- und Frühgeschichte in französischen Lehrplänen stellt gegenüber Deutschland eine Besonderheit dar.

⁴³⁸ Bork-Goldfield, Deutsche, Preussen und Germanen.

⁴³⁹ Bork-Goldfield, Deutsche, Preussen und Germanen, 71-82; 178, 192, 205.

⁴⁴⁰ Vgl. Bork-Goldfield, Deutsche, Preussen und Germanen, bes. 82.

⁴⁴¹ Osterwalder Maier, Schüler-Robinsonade im Pfahlbau.

⁴⁴² Osterwalder Maier, Schüler-Robinsonade im Pfahlbau, 177f.

⁴⁴³ Mehrere in spanischer Sprache: Ruiz Zapatero/Alvarez-Sanchís, El poder visual del pasado; dies.: Prehistoria, texto e imagen; dies.: La prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles; dies.: España y los españoles hace dos mil años según el bchillerato franquista; Ruiz Zapatero, La distorsión totalitaria.

Auf Englisch: Ruiz Zapatero/Alvarez-Sanchís, Prehistory, Story-Telling, And Illustrations.

⁴⁴⁴ Ruiz Zapatero/Alvarez-Sanchís, Prehistory, Story-Telling, And Illustrations, 227f.

⁴⁴⁵ Kühberger/Terberger, Was bleibt?

4. Ausbildung und Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer

Ein Grundproblem besteht in Bezug auf die fachliche Situation in den Schulbüchern in der Ausbildung und Fachkompetenz der Lehrer, die die Mehrzahl der Schulbuchautoren stellen. In der Regel beinhaltet die Ausbildung der Geschichtslehrerinnen und -lehrer Themen aus der Alten Geschichte, der Mittelalterlichen Geschichte sowie der Neueren und Neuesten Geschichte. Die Ur- und Frühgeschichte kommt "so gut wie gar nicht" vor⁴⁴⁶, sie gehört nur in wenigen Bundesländern zum möglichen Kanon an Lern- und Prüfungsbereichen⁴⁴⁷. Kooperationen zwischen der Ur- und Frühgeschichte und pädagogischen Fachbereichen der Hochschulen sind nicht selbstverständlich, sondern gehen in der Regel auf Eigeninitiativen einzelner Wissenschaftler zurück⁴⁴⁸. In ihrer Ausbildung können angehende Geschichtslehrer zwar an einigen Hochschulen Vorlesungen zur Ur- und Frühgeschichte besuchen, doch wenn diese wie beispielsweise in Freiburg für Real-, Haupt- und Grundschullehrer im Rahmen von Pädagogischen Hochschulen angeboten werden, handelt es sich bei der Lehrperson um Historiker, nicht um Archäologen, so dass Wissen hier nur aus zweiter Hand vermittelt wird⁴⁴⁹. Martin Schmidt resümiert: "Und so wissen heutige Lehrer zumeist ebenso wenig über Archäologie wie ihre Schüler. Die Qualität des Schulunterrichtes hängt im Wesentlichen vom persönlichen Interesse ab"⁴⁵⁰. Lehrer müssen sich also auf die Inhalte der Schulbücher verlassen können, da sie Ur- und Frühgeschichte 'fachfremd' unterrichten.

Wie empirische Studien ergeben haben, nutzen Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Medien zur Unterrichtsvorbereitung: Fachliteratur, Jugendliteratur, die Richtlinien bzw. Lehrpläne, fachdidaktische Literatur, Sachbücher, Schulbücher, vorgefertigte Unterrichtsentwürfe, Text- und Quellensammlungen, Ausstellungskataloge, das Internet und Fernsehsendungen⁴⁵¹. Lehramtsstudierende, die gefragt wurden, wie sie sich auf ein historisches Thema im Sachunterricht vorbereiten würden, nannten als Quellen der Informationsbeschaffung Schulbücher, Lehrerzeitschriften, ihre Geschichtsbücher aus der eigenen Schulzeit und Kinderbücher, außerdem die Möglichkeit, andere Lehrer zu befragen oder das Angebot der Stadtbibliothek zu nutzen⁴⁵² – "fast niemand kam auf die Idee, sich zunächst einmal über den Forschungsstand zum Thema zu informieren, also eine 'Sachanalyse' unter Berücksichtigung der wichtigen und einschlägigen Fachliteratur anzufertigen", was Dietmar von Reeken einerseits in der Art ihres Studiums, andererseits im Zeitmangel des Schulalltags begründet sieht⁴⁵³.

Es stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung sich hier bieten. Zum Bildungsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium heißt es im entsprechenden Bildungsplan für Baden-Württemberg: "Ihre Aufgabe, zu lehren und damit ihren Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, erfüllen sie [die Lehrer] auf der Grundlage einer soliden Fachkompetenz, d.h. Beherrschung des Lehrstoffs und der Methoden seiner Vermittlung. Diese fachliche Kompetenz wird erhalten und ergänzt durch die

⁴⁴⁶ Schmidt, Archäologie und deutsche Öffentlichkeit, 17; siehe auch Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 4.

⁴⁴⁷ Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 16; Schmidt, Früher war alles besser, 221.

⁴⁴⁸ Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 15, nennt als Beispiel eine Initiative von Jürgen Driehaus an der Universität Göttingen.

⁴⁴⁹ Die Verfasserin besuchte im Sommersemester 2001 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die Vorlesung "Der Oberrhein von der Frühzeit bis zum Mittelalter" von Prof. Dr. Schubring, der sich als Historiker in die Materie hat einarbeiten müssen. In der Vorlesung wurde – gemessen an der Aktualität der empfohlenen Literatur und teilweise auch der Inhalte – deutlich, dass eine fachwissenschaftlichen Ansprüchen genügende Lehre der Ur- und Frühgeschichte auf diese Weise nur schwer gewährleistet werden kann.

⁴⁵⁰ Schmidt, Archäologie und deutsche Öffentlichkeit, 17f.

⁴⁵¹ Borries et al., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, 246.

⁴⁵² Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 53f.

⁴⁵³ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 54.

4. Ausbildung und Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer

Bereitschaft, ständig an der persönlichen Bildung weiterzuarbeiten und dabei auch über die Grenzen der eigenen Fächer zu blicken"⁴⁵⁴. Dem steht die Tatsache gegenüber, dass selbst als Schulbuchautoren tätige Lehrerinnen und Lehrer in manchen Bereichen nicht immer die notwendige Fachkompetenz mitbringen. "Das Problem ist in den meisten Fällen der Wissensstand unserer Autoren, die eigentlich ständig fortgebildet sein müssten" schreibt hierzu ein Schulbuchverlag in Reaktion auf fachliche Kritik an einem Lehrwerk⁴⁵⁵. Das Land Nordrhein-Westfalen hatte 1980 offensichtlich Missstände auch in der Lehrerbildung erkannt. So heißt es in einem Landtagsbeschluss, die Lehrerbildung müsse "sowohl fachwissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Ansprüchen genügen. Die wissenschaftliche Ausbildung muß die künftigen Geschichtslehrer befähigen, an der geschichtswissenschaftlichen Diskussion teilzunehmen und ihre Forschungsergebnisse zu rezipieren (...). Der Lehrerfortbildung muß verstärktes Gewicht zugesprochen werden. Sie sollte sowohl die neuesten Forschungsergebnisse vermitteln als auch einer Erweiterung der didaktischen Kompetenz in bezug auf den Lernbereich Gesellschaftslehre dienen"⁴⁵⁶. Auf der anderen Seite stehen die archäologischen Fächer der Universitäten, die ihrerseits in der Regel keine pädagogisch-didaktischen Qualifikationen vermitteln, so dass insgesamt "Archäologie- und Lehrberuf sowohl fachlich als auch praktisch kaum Überschneidungsbereiche haben, was auf beiden Seiten zu Defiziten in der gegenseitigen Verständigung führt"⁴⁵⁷.

⁴⁵⁴ Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, K.u.U., LPH 4/1994, 11.

⁴⁵⁵ Stefanie Becker, Redaktionsassistentin im Ernst Klett Schulbuchverlag, Programmbereich Geschichte, Politik, Alte Sprachen, Kultur, in einer briefl. Mitt. vom 21.06.2002.

⁴⁵⁶ Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 8/5730, IV.1.1 und IV.1.2.

⁴⁵⁷ Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 2.

I.C. Unterrichtsfilme

"Millionen von Zuschauern beziehen ihre historischen Vorstellungen überwiegend, wenn nicht ganz, aus dem Film (...), durch alle Formen historischer Filmproduktionen wird das Geschichtsbewusstsein des Zuschauers mehr bestimmt als durch literarische Geschichtsschreibung und Schule. Dort aufklärend und produzierend mitzuarbeiten, müsste ebenfalls ein Anliegen der Historiker sein."

Peter Meyers⁴⁵⁸

1. Allgemeines

1.1 Audiovisuelle Medien, Bildstellen

Neben den Schulbüchern mit ihren Begleitmaterialien und den sonstigen Printmedien für den Geschichtsunterricht stehen den Lehrern heute zahlreiche audiovisuelle Medien zur Verfügung. Diese können unterteilt werden in visuelle Medien (Dias, Transparente/Folien), auditive Medien (z.B. Tonbandproduktionen des Schulfunks), die eigentlichen audiovisuellen Medien (Filme im 16-mm-Format, als Videokassette oder auf DVD, Ton-Bild-Reihen) und Multimedia-Produktionen (z.B. CD-ROM). Die Medien können von den Schulen selbst angeschafft oder von den Lehrern in Bildstellen bzw. Medienzentren ausgeliehen werden.

Die Einrichtung der Medienzentren ist in Deutschland in vier Ebenen gegliedert. Auf Bundesebene steht das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) in Grünwald an der Spitze, eine Institution, die nicht nur selbst Medien herausgibt, sondern in der Vergangenheit ebenfalls grundlegend an der Einrichtung und am Fortbildungsangebot der Bildstellen mitgewirkt hat⁴⁵⁹. Auf der Landesebene erscheinen die jeweils der Kulturhoheit des Landes, d.h. der Aufsicht des jeweiligen Kultusministeriums unterstellten Landesbildstellen⁴⁶⁰. Auf regionaler Ebene sind die Kreis- und Stadtbildstellen anzusiedeln, die fast überall Einrichtungen der Landkreise und der kreisfreien Städte darstellen, aber meist unter der Fachaufsicht der entsprechenden Landesbildstelle stehen⁴⁶¹. Die Finanzierung der Bildstellen erfolgt von Land zu Land in unterschiedlicher Weise⁴⁶². Medienzentren in den einzelnen Schulen bilden die unterste Ebene in der Medienbereitstellung⁴⁶³.

Die Bildstellen in Deutschland⁴⁶⁴ verteilen sich auf insgesamt 19 Landesbildstellen und ca. 600 Kreis- und Stadtbildstellen, deren Kernangebot nahezu identisch ist. Gespeist wird dieses Angebot von verschiedenen Medienherstellern. Die Bildstellen erfüllen neben dem Medienverleih eine wichtige Funktion in der Vermittlung von Medienkompetenz an Lehrerinnen und Lehrer (Beratung und Ausbildung zum Umgang mit Medien und Geräten)⁴⁶⁵, womit der Einsatz von Medien gefördert werden soll⁴⁶⁶.

Bereits in den 1930er Jahren wurde festgelegt, dass die Landesbildstellen zur Unterstützung der regionalen Kulturarbeit eigenes Material wie beispielsweise landeskundliche Diareihen erstellen sollen⁴⁶⁷. Einige Bildstellen setzen diese Tradition fort und können einen eigenen Video- oder

⁴⁵⁸ Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 247.

⁴⁵⁹ Zur langjährigen Geschichte und Tradition des FWU siehe Paschen/Selg/Viering: Medien für die Schule, und Kap. I.C.1.3.

⁴⁶⁰ Vgl. Paschen, AV-Medien, 76 und 82.

⁴⁶¹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 76, 80 und 82.

⁴⁶² Vgl. Paschen, AV-Medien, 76 und 82.

⁴⁶³ Vgl. Paschen, AV-Medien, 76 und 82.

⁴⁶⁴ Zum folgenden Abschnitt vgl. Metto, Bildstellen, 6.

⁴⁶⁵ Paschen/Selg/Viering: Medien für die Schule, 71.

⁴⁶⁶ Wimmer, Produktion des FWU, 106.

⁴⁶⁷ Stecker, Jedes Land braucht seine Medien, 110.

DVD-Produktionsbereich nutzen, um mit der finanziellen Unterstützung von Museen, Ämtern oder anderen Institutionen Filme von vor allem regionaler Bedeutung selbst herzustellen⁴⁶⁸.

Die Relevanz der AV-Medien ist unterschiedlich zu bewerten: Die größte Rolle dürften heute im Verleih die Filme spielen. Über 1000 Film- und Videotitel zu Themen fast aller Epochen sollen den Geschichtslehrern zur Verfügung stehen, die nach Lehrern für Biologie oder Geographie angeblich zu den "drittbesten Mediennutzern"⁴⁶⁹ gehören. Die Nachfrage nach 16-mm-Filmen geht dabei zugunsten der Videokassetten zurück⁴⁷⁰. Tonbildreihen, Tonbänder und auch Diareihen werden durch den Einsatz des Films und in Zukunft auch von Computersoftware immer mehr verdrängt⁴⁷¹.

1.2 Filmgattungen

In der Geschichtsdidaktik wird noch keine einheitliche Terminologie verwendet. Für diese Untersuchung erweist sich allerdings die mehrfach anzutreffende Einteilung der Filme geschichtlichen Inhalts in die Gattungen Filmdokumente, Dokumentarfilme, dokumentarische Spielfilme, Spielfilme und Unterrichtsfilme als sinnvoll⁴⁷². Die Übergänge von der einen zur anderen Gattung sind jeweils fließend.

Filmdokumente zeigen Originalsituationen vor Ort, d.h. es handelt sich um zufällige oder planmäßige Aufnahmen von nicht-inszenierten Begebenheiten⁴⁷³; sie haben Live-Charakter und wurden nicht nachträglich kommentiert⁴⁷⁴. Die Gattung ist besonders für die jüngere Geschichte bedeutend, da hier meist Filmdokumente der Zeitgeschichte, d.h. ältere Filmstreifen, die politische, kulturelle oder sportliche Ereignisse u.ä. zeigen (z.B. in Wochenschauen publiziert), gemeint sind⁴⁷⁵. Im Fall der Ur- und Frühgeschichte zählen zur Gattung der Filmdokumente beispielsweise Aufnahmen von Ausgrabungen (ohne Sprecherkommentar).

Dokumentarfilme nutzen Filmdokumente unter Hinzufügung eines gesprochenen Kommentars, von Texteinblendungen, Diagrammen, Skizzen, Karten oder Trickaufnahmen, gelegentlich auch Spielszenen, mit dem Ziel, ein bestimmtes Thema mit audiovisuellen Mitteln zu veranschaulichen⁴⁷⁶. Sie können als Informationsfilm oder/und auch zur Unterhaltung gedreht werden⁴⁷⁷. Im historisch-archäologischen Kontext setzen sich seine Bilder "aus Aufnahmen von historischen Überresten, zum Beispiel von Bau- und Kunstdenkmälern, Bodenfunden, Gegenständen des täglichen Gebrauchs, von Aufnahmen historischer Landschaften und städtischer Ensembles, von Zeugnissen des Kunsthandwerks, von bildlicher Überlieferung wie Gemälden, Stichen, Fotografien und Filmdokumenten zusammen"⁴⁷⁸. Archäologische Inhalte werden vorrangig in dieser Form in verschiedenen Fernsehsendungen vermittelt. Schreibt Heidrun Baumann, der historische Dokumentarfilm orientiere sich "in der Regel an den Ergebnissen geisteswissenschaftlicher

⁴⁶⁸ Bender, Regionalspezifische Videoproduktionen, 109, und Stecker, Jedes Land braucht seine Medien, 110.

⁴⁶⁹ Paschen, Film und Geschichte, 13; vgl. auch Metto, Bildstellen, 6.

⁴⁷⁰ Baumann, Audiovisuelle Medien, 97.

⁴⁷¹ Baumann, Audiovisuelle Medien, 97.

⁴⁷² Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 339. Meyers folgt dieser Einteilung, vgl. Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 248. Er betont auch die ansonsten uneinheitliche Einteilung in der Literatur, vgl. ebd., 247f. Ähnliche Gruppierung bei Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, bes. 165-169. In der Literatur begegnet auch die Einteilung allein in Dokumentarfilm, Filmdokument und historischer Spielfilm. Vgl. Schneider, Filme, 367-370; Dietmar von Reeken, Filme, 39.

⁴⁷³ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 339. Siehe auch Rother, Geschichte im Film, 681-683; Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 249.

⁴⁷⁴ Vgl. Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 249.

⁴⁷⁵ Vgl. Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 165f.; Schneider, Filme, 368.

⁴⁷⁶ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 339f.; Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 249; Schneider, Filme, 367.

⁴⁷⁷ Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 250.

⁴⁷⁸ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 166.

Forschung" und sei "um sachliche Richtigkeit bemüht"⁴⁷⁹, trifft dies auf eine Vielzahl von Dokumentationen zur Archäologie nicht zu. Die Themen sind oftmals 'aufgebauscht' und werden nicht immer der Forschung entsprechend vermittelt. So betont Gerhard Schneider zu Recht, dass besonders Kameramann und Regisseur den Inhalt des Films und die Art seiner Darstellung bestimmen und auch eine zunächst objektiv erscheinende Darbietung Elemente enthält, die sich manipulativ auf den Rezipienten auswirken können⁴⁸⁰. Oft sind die Wissensinhalte der Dokumentarfilme zur Archäologie auch mehr aus der populärwissenschaftlichen Literatur genährt als aus der fachwissenschaftlichen. Selten sind es Archäologen selbst, die diesen Film drehen, meist sind es Journalisten. Bestenfalls haben diese hier ihr Spezialgebiet und/oder ziehen zur Begutachtung Fachwissenschaftler hinzu. Immer mehr enthalten Dokumentarfilme auch fiktive Elemente wie Spielszenen.

Unter dem dokumentarischen Spielfilm ist eine Produktion zu verstehen, die mit einem größtmöglichen Maß an Faktentreue versucht, historisch dokumentierte Ereignisse in eine Inszenierung umzusetzen⁴⁸¹. In gewissem Grade können hierzu der Kinofilm *Der Öztalman – Das Jahr, bevor er schlief* (mit Kommentator) oder die Spielszenen in archäologischen Dokumentarfilmen und Unterrichtsfilmen gerechnet werden.

Historische Spielfilme sind Filmproduktionen mit einer fiktionalen Handlung, die in der Vergangenheit angesiedelt ist⁴⁸². Sie zeichnen sich durch Abweichungen von der historischen Überlieferung zugunsten eines spannenden, personalisierten Geschehens aus⁴⁸³, das in besonders hohem Maße Emotionen anspricht⁴⁸⁴. Historische Ereignisse dienen möglicherweise als Anknüpfungspunkte, eine historische Kulisse als Hintergrund für die Handlung⁴⁸⁵. Historische Spielfilme zielen in der Regel nicht darauf ab, historische Erkenntnisse zu vermitteln, sondern wollen auf spannende Weise unterhalten⁴⁸⁶. Dennoch oder gerade wegen der spannenden Unterhaltung prägen Spielfilme "häufig intensiver und nachhaltiger das historische Bewußtsein des einzelnen als quellennah gestaltete Dokumentationen"⁴⁸⁷. Als Quelle betrachtet, sagen sie mehr über den Zeitgeist zu ihrer Entstehung als über die dargestellte Epoche aus⁴⁸⁸. Zur Gattung der Spielfilme zählen im Bereich der Archäologie besonders Historienfilme zur Römischen Geschichte, die Filme mit *Indiana Jones*, oder auch Zeichentrickfilme wie beispielsweise die *Asterix*-Serie, die besonders bei Kindern "recht nachhaltig die Vorstellungen von Geschichte prägen"⁴⁸⁹. Spiel- und Trickfilme kommen den Erwartungshaltungen und der Rezeptionsbereitschaft heutiger Schüler Heidrun Baumann folgend am meisten entgegen⁴⁹⁰.

Innerhalb der Gruppe der Lehrfilme (Forschungsfilme, wissenschaftliche Dokumentationen, Übungsfilme etc.) bilden Unterrichtsfilme (Dokumentarfilme, die für den Einsatz im Unterricht konzipiert sind, s.u. Kap. I.C.1.2) eine spezielle Form⁴⁹¹. Da sie die Hauptgattung des in der vorliegenden Arbeit analysierten filmischen Materials bilden, seien ihnen im Folgenden eigene Abschnitte gewidmet.

⁴⁷⁹ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 167.

⁴⁸⁰ Schneider, Filme, 375.

⁴⁸¹ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 340f.

⁴⁸² Vgl. Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 251.

⁴⁸³ Vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 341.

⁴⁸⁴ Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 250.

⁴⁸⁵ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 167.

⁴⁸⁶ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 167.

⁴⁸⁷ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 167f. Ähnlich ebd., 170.

⁴⁸⁸ Vgl. z.B. Paschen, Film und Geschichte, 17; Reeken, Filme, 39f.

⁴⁸⁹ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 168. Baumann gliedert die Zeichentrickfilme abweichend zu Meyers und Rohlfes in die eigene Gattungsform "geschichtliche Trickfilme" außerhalb der historischen Spielfilme. Siehe ebd.

⁴⁹⁰ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 169.

⁴⁹¹ Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 253.

1.3 Zur Geschichte der Lehr- und Unterrichtsfilme

Die Anfänge des Films als Medium für den Unterricht liegen im beginnenden 20. Jahrhundert. Zunächst sahen Lehrer sich mit nicht speziell für die Schule und auch nicht von Pädagogen hergestellten Filmen konfrontiert, deren unterrichtliche Eignung erst geprüft werden musste. 1907 bildete sich hierzu eine erste Lehrerkommission, die 30 von 200 gesichteten Filmen als "im guten Sinne belehrend" einstufte⁴⁹². Drei Jahre später erschien der erste "Filmkatalog für Volksbildungs- und Schulzwecke", und im gleichen Jahr bot die "Neue Photographische Gesellschaft" erstmals auf die Lehre abgestimmte Filme an⁴⁹³. 1911 erschien die erste Fachzeitschrift für den Lehrfilm, herausgegeben von einem Lehrer⁴⁹⁴. Die Gründung des "Reichsausschuß für Schulkinematographie" 1914, der sich auf breiter Ebene für den Einsatz von Filmen im Unterricht engagierte, markiert einen ersten Höhepunkt der Entwicklungen, in deren Verlauf noch vor Ausbruch des ersten Weltkrieges zahlreiche Verleihstellen für Schulen eingerichtet wurden⁴⁹⁵. 1914 erschien der erste kommentierte Filmkatalog aus der Feder eines Lehrers, enthalten waren 200 Filme⁴⁹⁶. Wo Filme nicht direkt in den Schulen gezeigt wurden, was anfangs die Regel war, arbeiteten Lehrer mit Kinotheaterbesitzern zusammen, um Filmvorführungen gemeinsam zu organisieren⁴⁹⁷. Erst ab ca. 1914 führten Weiterentwicklungen in der Projektionstechnik zu einer Verlagerung des Schulfilms von den Kinos in die Schulen⁴⁹⁸.

1919 erfolgte die Gründung der "Beratungs- und Prüfungsstelle für Lehrfilme", kurz: "Bildstelle", am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin⁴⁹⁹. Diese Stiftung war zuständig für die Zusammenstellung des Lehrfilmbedarfs, die Weitergabe von Anregungen für bestimmte Themen an die Lehrfilmproduzenten, für die Begutachtung von Drehbüchern für Lehrfilme und von Begleitvorträgen, sowie für die Ausstellung amtlicher Bescheinigungen zur Anerkennung als Lehrfilm⁵⁰⁰. Zwar war die "Bildstelle" noch keine zentral eingerichtete Behörde, doch sollte sie für die weitere Auseinandersetzung mit Lehrfilmen richtungsweisend wirken. Denn die hier begutachteten Filme wurden auf die Behandlung von Lehrplanthemen und auf ihre wissenschaftliche und pädagogische Qualität geprüft, für bestimmte Altersstufen empfohlen und zum Teil mit Prädikaten ausgezeichnet⁵⁰¹. Zwischen 1919 und 1931 wurden auf diese Weise 3200 Filme geprüft und 2700 als Lehrfilme anerkannt⁵⁰². Im Schnitt waren diese etwa 24 Minuten lang⁵⁰³, also deutlich länger als die Unterrichtsfilme der 1930er und 1940er Jahre und auch als die heutigen Filme für den Schulunterricht. Die Lehrfilme wurden in der Regel von privaten Herstellern produziert, allerdings unter Bezuschussung durch das Reich⁵⁰⁴.

Mit der Einrichtung erster Bildstellen in den Ländern in der ersten Hälfte der 1920er Jahre und einer zentralen Verleihstelle in Berlin, die per Versand funktionierte, erweiterte sich auch der Kreis der Lehrfilmmnutzer beständig⁵⁰⁵. 1927 erschien für diese ein erstes umfassendes Verzeichnis von Lehr- und Kulturfilmen, geordnet nach Unterrichtsfächern und anderen Sachgebieten⁵⁰⁶.

⁴⁹² Vgl. Paschen, AV-Medien, 15.

⁴⁹³ Vgl. Paschen, AV-Medien, 16.

⁴⁹⁴ Vgl. Schneider, Filme, 380 Anm. 1.

⁴⁹⁵ Vgl. Paschen, AV-Medien, 16f.

⁴⁹⁶ Vgl. Paschen, AV-Medien, 18.

⁴⁹⁷ Vgl. Paschen, AV-Medien, 17.

⁴⁹⁸ Vgl. Paschen, AV-Medien, 19.

⁴⁹⁹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 20.

⁵⁰⁰ Vgl. Paschen, AV-Medien, 20.

⁵⁰¹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 20.

⁵⁰² Vgl. Paschen, AV-Medien, 21.

⁵⁰³ Vgl. Paschen, AV-Medien, 21.

⁵⁰⁴ Vgl. Paschen, AV-Medien, 22f.

⁵⁰⁵ Vgl. Paschen, AV-Medien, 24f.

⁵⁰⁶ Vgl. Paschen, AV-Medien, 27.

Jährliche Bildwochen in den Jahren von 1920-1929 dienten Lehrern, Produzenten, Eltern etc. als Austauschplattform⁵⁰⁷.

Im Zuge der Gleichschaltung des Bildungswesens durch die Nationalsozialisten wurde 1934 die "Reichsstelle für den Unterrichtsfilm" (RfdU) ins Leben gerufen, zunächst in den Räumen des Zentralinstituts für Erziehung und Bildung in Berlin, wo zuvor die Bildstelle ihren Sitz gehabt hatte⁵⁰⁸. Der bewusste Einsatz der Reichsstelle für die Verbreitung des Unterrichtsfilms führte zur Einrichtung weiterer Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen, der Beschaffung von Projektionsgeräten und deren Verteilung an die Bildstellen⁵⁰⁹. Filme entstanden in großer Zahl, ab 1938 auch eigene Lichtbildreihen⁵¹⁰. Zusätzlich erfolgte ab 1938 der Verleih von Schallplatten über die RfdU⁵¹¹. Die RfdU war Dienststelle des Ministeriums, dabei aber zugleich privatrechtliche GmbH⁵¹². Die Mehrzahl ihrer Filme war unpolitisch mit Inhalten besonders zur Naturkunde oder zu unterschiedlichen Handwerkstechniken und Berufen, die als Stummfilme auch nicht der Zensur durch das Propagandaministerium unterlagen⁵¹³. Zu einem archäologischen Thema entstand in den 1930er Jahren der Film "Zeugen deutscher Vorzeit"⁵¹⁴. Die Länge der Filme überschritt selten 12 Minuten, was u.a. mit der damals gebräuchlichen Spule für 16-mm-Filme zusammenhing⁵¹⁵. Nur wenige Filme entstanden zu nationalsozialistischen Themen; einige als Reaktion auf die 1937 und 1938 erstellten neuen Lehrpläne projektierte Filmvorhaben propagandistischen Inhalts wurden nicht umgesetzt⁵¹⁶. Von Lehrern publizierte Unterrichtsskizzen zeigen jedoch, dass die an sich 'unpolitischen' RfdU-Filme auch zu propagandistischen Zwecken eingesetzt werden konnten⁵¹⁷. Für Filme speziell zur "staatspolitischen Erziehung" waren das Propagandaministerium unter Goebbels bzw. die Gaufilmstellen der NSDAP zuständig⁵¹⁸. Eine Zusammenarbeit der vom RfdU eingerichteten Bildstellen mit den Gaufilmstellen bestand insofern, als die Bildstellen die staatspolitischen Filme für den Unterricht ebenfalls zur Verfügung stellten⁵¹⁹. Unabhängig vom RfdU begleitete der Archäologe Lothar Zotz einen an ein jugendliches Publikum gerichteten Film über die Freilegung eines eisenzeitlichen Gräberfeldes in Schlesien. Dieser erschien 1934 unter dem Titel "Wir wandern mit den Ostgermanen" und wurde nachträglich im Sinne nationalsozialistischer Propaganda verändert⁵²⁰.

Mit Kriegsbeginn ging die Produktion von Unterrichtsfilmen stark zurück, und auch die Nutzung erfuhr starke Einschränkungen, da Geräte und Filme der Bildstellen der Wehrmacht und der Waffen-SS zur "Mitverwendung" zur Verfügung gestellt werden mussten⁵²¹. 1940 erfolgte die Umwandlung der RfdU in die "Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" (RWU), deren Themen sich zur Wehrerziehung hin verlagerten, bis man die Produktion 1944 aus wirtschaftlichen Gründen einstellen musste⁵²².

In den Besatzungszonen fand nach dem Krieg eine Ausmusterung von 20% der vorkriegs- und

⁵⁰⁷ Vgl. Paschen, AV-Medien, 33.

⁵⁰⁸ Vgl. Paschen, AV-Medien, 38.

⁵⁰⁹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 38-41.

⁵¹⁰ Vgl. Paschen, AV-Medien, 49.

⁵¹¹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 50.

⁵¹² Vgl. Paschen, AV-Medien, 40.

⁵¹³ Vgl. Paschen, AV-Medien, 50f.

⁵¹⁴ Vgl. Paschen, AV-Medien, 47.

⁵¹⁵ Vgl. Paschen, AV-Medien, 46.

⁵¹⁶ Eine Filmreihe über die Wehrmacht wurde Adolf Hitler 1939 zu seinem 50. Geburtstag überreicht. Vgl. Paschen, AV-Medien, 53.

⁵¹⁷ Vgl. Paschen, AV-Medien, 51f.

⁵¹⁸ Vgl. Paschen, AV-Medien, 40.

⁵¹⁹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 42.

⁵²⁰ Zum Film vgl. Haßmann, Archäologie und Jugend im "Dritten Reich", 127; auch: Stern, Das Verhältnis von Archäologie und Film, 13.

⁵²¹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 54.

⁵²² Vgl. Paschen, AV-Medien, 55f.

2. Unterrichtsfilme heute

kriegszeitlichen Filme statt; bei weiteren 10% schnitt man einzelne Szenen heraus⁵²³. Wegen Geld-, Personen- oder Gerätemangels funktionierten die Bildstellen zunächst nicht mehr⁵²⁴. Neugegründete Institutionen wie das "Institut für Film und Bild" in Hamburg und das "Institut für den Unterrichtsfilm" in München fungierten mehr oder minder nur als Nachlassverwalter der RWU, bis 1950 aus beiden neuen Institutionen das heute noch bestehende "Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" (FWU) hervorging; seine Abteilung Hochschule und Forschung mit Sitz in Göttingen verselbständigte sich 1956 als "Institut für den Wissenschaftlichen Film" (IWF)⁵²⁵. Die ersten Aufträge des FWU gingen überwiegend an private Produzenten, das FWU selbst stellte lediglich Begleitmaterialien her⁵²⁶. Eigene Produktionen entstanden besonders zur Gemeinschaftskunde⁵²⁷. Bis 1951 wurden insgesamt 41 Filme und 64 Diareihen herausgegeben, davon entfielen je 20 Themen auf Biologie und Erdkunde, je acht Themen auf Heimatkunde, Geschichte und Kunst und sechs auf Sozialkunde⁵²⁸. Es erfolgte in den 1950er Jahren neben dem Übergang von der Schallplatte zum Tonband außerdem der allmähliche Übergang zum Tonfilm, der jedoch lange Zeit aus Kostengründen in überwiegender Zahl noch nicht in Farbe gedreht wurde⁵²⁹.

Filme stehen den Bildstellenbenutzern heute auf Rollen (16-mm-Filme), auf Videokassette (VHS) und zum Teil digital (auf DVD oder CD-ROM) zur Verfügung.

2. Unterrichtsfilme heute

2.1 Allgemeine Merkmale

Bei den Unterrichtsfilmen handelt es sich um "eigens für die Bildungsarbeit geschaffene Produktionen"⁵³⁰, die in besonderem Maße pädagogisch-didaktische Grundgedanken verfolgen: "Sie nehmen auf die Fassungskraft ihrer Adressaten Rücksicht, beachten die methodischen und psychologischen Grundregeln des Lehrens und Lernens, konzentrieren sich im Stil einer Unterrichtslektion auf ein bestimmtes Thema. Unter Einschluß des Begleitmaterials stellen sie ein Angebot dar, das auf die Bedürfnisse der Schule zugeschnitten ist"⁵³¹. Dabei zeichnen sie sich in erster Linie auch durch eine Länge von 12-15, max. 20, allerhöchstens 30 Minuten aus, die eine Besprechung möglichst noch in der gleichen Unterrichtsstunde erlauben, im Unterschied zu Dokumentarfilmen (meist 30, 45 oder 60 Minuten) oder Spielfilmen (90 Minuten oder mehr). Sie sind mit Begleitmaterial versehen, das den Lehrer über Inhalt und Adressatenkreis informiert und Hinweise sowie Anregungen für die Verwendung im Unterricht liefert.

Unterrichtsfilme haben seit ihrer 'Erfindung' zu Beginn des 20. Jahrhunderts⁵³² eine Entwicklung durchlaufen, die Peter Meyers wie folgt charakterisiert: "Lange Zeit, eigentlich bis weit in die Nachkriegszeit, galt formale Strenge, das heißt Verzicht auf die besonderen Gestaltungsmitel des Films, als positives Kriterium des Unterrichtsfilms, sollte er doch möglichst sachlich

⁵²³ Vgl. Paschen, AV-Medien, 58f.

⁵²⁴ Vgl. Paschen, AV-Medien, 60f.

⁵²⁵ Vgl. Paschen, AV-Medien, 68f.

⁵²⁶ Vgl. Paschen, AV-Medien, 70.

⁵²⁷ Vgl. Paschen, AV-Medien, 70.

⁵²⁸ Vgl. Paschen, AV-Medien, 71.

⁵²⁹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 72f.

⁵³⁰ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 341.

⁵³¹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 341.

⁵³² Zur Entwicklung des Schulfilms von den Anfängen bis zum Nationalsozialismus vgl. Kühn, Unterrichtsfilm im Nationalsozialismus, bes. 9-25.

belehren und den Schülern die tote Vergangenheit nur illustrieren. Unterrichtsfilme waren nichts anderes als Lehrervorträge mit bildlichem Anschauungsmaterial"⁵³³. Unter dem Einfluss des Fernsehens, der Kinoproduktionen und der Entwicklung neuer technischer Möglichkeiten des Films einerseits und der wissenschaftlichen Veränderungen in der Filmtheorie und der Geschichtsdidaktik andererseits entstanden erst in jüngerer Zeit Unterrichtsfilme, denen man nach Peter Meyers "überhaupt erst das Attribut 'didaktisch aufbereitet' berechtigterweise zugestehen kann. Gemeint sind Reportagen von Ausgrabungen, filmquellenkritische Rekonstruktionen einzelner Ereignisse und schließlich die Aufnahme von Zeitzeugen und sogar Spielszenen wie im historischen Dokumentarspiel in den Unterrichtsfilm"⁵³⁴. So betrachtet sind heutige Unterrichtsfilme eine Materialsammlung bestehend aus Sprache, Ton und bewegten Bildern, die eine Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht schaffen.

2.2 Pädagogisch-didaktische Aspekte

Grundsätzlich wird der Film als "besonders attraktives und wirksames Medium der Geschichtsdarstellung"⁵³⁵ gewertet: "Es gibt keine Quelle, es gibt kein Medium, das hinsichtlich seiner Intensität, seiner Faszination, Suggestivität, Ausdrucksstärke und Erlebnisqualität, aber auch seiner Genauigkeit und Realitätsnähe dem Film gleichkäme", so Gerhard Schneider⁵³⁶. "Dem Medium Film wird geglaubt, jedenfalls mehr geglaubt als jedem anderen Medium! Es regt die Phantasietätigkeit an, fordert zu Parteinahme und Identifikation heraus; wie kein anderes Medium fördert der Film die Bereitschaft, sich in die erzählte und gezeigte Geschichte hineinziehen zu lassen; und wie kein anderes Medium kann der Film Situationen verdeutlichen, historische Realität konkreter, plastischer erscheinen lassen und im Unmittelbarkeitserlebnis freisetzen"⁵³⁷. Ähnlich Joachim Rohlfes: "Seine Beliebtheit als Medium verdankt der Film seiner Wort-Bild-Ton-Ganzheit: Der Zusammenklang dieser drei Elemente schafft eine solche Reiz- und Eindrucksdichte, daß der Beobachter buchstäblich 'gefangengenommen' wird und für Ablenkungen wenig zugänglich ist; die schnelle Folge wechselnder Bild-Ton-Eindrücke suggeriert, zusammen mit der Bewegtheit der Bilder, unmittelbare Lebensnähe; die Intimität der Darstellung (Nah- und Großaufnahmen) kommt dem Bedürfnis nach Identifizierung entgegen; die passiv-rezeptive Haltung, in die der Zuschauer versetzt wird, fördert emotionale Reaktionen und reduziert die kognitive Kontrolle und die kritische Energie. Eine Filmvorführung wird nicht als Lernanstrengung, sondern als Erlebnis mit hohem Unterhaltungswert empfunden. Untersuchungen sollen ergeben haben, daß der Lerneffekt bei Filmen deutlich größer als bei der Verwendung anderer Medien ist"⁵³⁸: Der Leistungszuwachs läge demnach bei der Einbeziehung von Filmen bei etwa 20 Prozent⁵³⁹. Insbesondere zum Unterrichtsfilm kann gesagt werden: "Gut gemachte Filme können mit Hilfe der 'erzählenden Kamera', mit Groß-, Detail- und Trickaufnahmen, mit dem Aufsuchen von Originalschauplätzen und der Darbietung von Originalzeugnissen Wirkungen erzielen, mit denen der normale Unterricht nicht zu konkurrieren vermag"⁵⁴⁰. Verglichen mit dem Lehrervortrag oder dem Buch vermag der Film Informationen plastischer

⁵³³ Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 253.

⁵³⁴ Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 253. Ähnlich Paschen, Film und Geschichte, 18f.

⁵³⁵ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 338.

⁵³⁶ Schneider, Filme, 370.

⁵³⁷ Schneider, Filme, 371.

⁵³⁸ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 338f.

⁵³⁹ Vgl. Schneider, Filme, 366.

⁵⁴⁰ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 341. Ähnlich Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 169f.

2. Unterrichtsfilme heute

und ggf. authentischer, d.h. quellennah zu vermitteln; durch die Bündelung des Stoffes in Text, Bild und Trick kann er außerdem in wenig Zeit besonders viel Information transferieren⁵⁴¹. Insbesondere der "geschichtliche Unterrichtsfilm als Bildmedium hat wie kein anderes die Funktion, ein 'sekundäre Anschauung' zu schaffen, indem er konkretisiert und detailliert, lokalisiert und allerdings auch personalisiert"⁵⁴². "Gerade im Fach Geschichte liegt die Stärke des Unterrichtsfilms darin, daß er Vergangenheit und damit Ereignisse, Strukturen und Personen lebendig machen kann. Auf Kinder und Jugendliche wirkt das Bild stärker und unmittelbarer als das gesprochene oder geschriebene Wort. Der Unterrichtsfilm kann eine spezielle Atmosphäre schaffen und so abstrakte Ideen und geistige Strömungen sichtbar und verständlich machen. Geschichte wird gegenwärtig und anschaulich"⁵⁴³. Gerhard Schneider betont den Vorteil des Films gegenüber dem Text besonders für entfernte Zeiten: "Auch da, wo sich der Film damit begnügt, museale Stücke, Überreste, Grabungsfunde oder bauliche Relikte zu präsentieren, ist er in den meisten Fällen dem Text vorzuziehen, da der Film mit seinen spezifischen Möglichkeiten etwa die Fundorte, die räumliche und sachliche Umgebung des Objekts, seine Nutzung, Verwendungsmöglichkeiten und Funktion usw. bildlich darbieten und erläutern kann (...)"⁵⁴⁴. Darüber hinaus kommen bestimmte Filme den möglicherweise erlebnisbetonten und unterhaltungsorientierten Erwartungshaltungen zahlreicher Schülerinnen und Schüler entgegen, die in ihrem Freizeitverhalten den Fernseh- und damit Filmkonsum gewöhnt sind: So nannten befragte Schülerinnen und Schüler, Geschichte ließe sich mit Filmen leichter lernen, dies sei unterhaltender und besser verständlich als mit dem Buch⁵⁴⁵. Spaß und Unterhaltung, d.h. eine emotional gesteuerte Erkenntnisgewinnung, bringt hier u.a. die Form der Darstellung mit sich⁵⁴⁶. Für die genannten Filmgattungen trifft diese Feststellung in unterschiedlichem Maße zu, auch herrschen große Unterschiede innerhalb der Gruppe der Unterrichtsfilme selbst.

Heidrun Baumann schließt: "Der Film im Geschichtsunterricht steht im Spannungsfeld zwischen Lernen und Unterhaltung. Zur Gewinnung von Erkenntnissen, von Einstellungen und Wertungen kann er eingesetzt werden und die Bildung von Geschichtsvorstellungen und Geschichtsbewußtsein unterstützen"⁵⁴⁷.

Während diese Feststellungen in der theoretischen Diskussion kaum bestritten werden, fehlen für den geschichtlichen Unterrichtsfilm empirische Untersuchungen über Wirkungsweise, ausgelöste Lernprozesse, vermittelte Erkenntnisse, Einstellungen und Urteile ebenso, wie der Konsum historischer Filme durch Jugendliche vor dem Fernseher wenig erforscht ist⁵⁴⁸. Lediglich Untersuchungen anderer Fachgebiete lassen folgern, "daß Schülerinnen und Schüler, wenn sie fernseherfahren sind, mit Film und Video leichter lernen können als auf herkömmliche Weise. Sie sind für filmische Vermittlung aufgrund außerschulischer Erfahrungen höher motiviert und emotional aufgeschlossener als für rein verbale"⁵⁴⁹. Heidrun Baumann fordert daher explizit einen häufigeren Filmeinsatz im Geschichtsunterricht als bisher üblich⁵⁵⁰.

⁵⁴¹ Ähnlich die Äußerung einer Geschichtslehrerin in Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 157f.

⁵⁴² Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 169.

⁵⁴³ Mordhorst-Frank, Produktion eines Unterrichtsfilms, 8.

⁵⁴⁴ Schneider, Filme, 373.

⁵⁴⁵ Vgl. Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 157 mit Schülerzitaten.

⁵⁴⁶ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 158.

⁵⁴⁷ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 158.

⁵⁴⁸ Hierzu ausführlicher Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 159-164. Peter Meyers weist darauf hin, dass die Wirkung des Films zwar "mehrfach untersucht, aber längst noch nicht zufriedenstellend empirisch abgesichert wurde." Wissenschaftlichen Untersuchungen zufolge sei die Behaltensleistung des Zuschauers nicht nur vom Medium selbst beeinflusst, sondern abhängig von der persönlichen emotionalen Befindlichkeit in der Lernsituation; wichtig sei außerdem, dass der Sprechertext dem emotionalen Gehalt des Bildinhaltes entspricht.

⁵⁴⁹ Vgl. Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 255.

⁵⁵⁰ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 163.

Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 163f.

2.3 Filmeinsatz im Geschichtsunterricht

Je nach Intention können theoretisch Filme aller oben genannten Gattungen im Geschichtsunterricht Verwendung finden⁵⁵¹. Sie alle stehen den Lehrerinnen und Lehrern besonders in den Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen bzw. -medienzentren zur Verfügung.

Besonders die Unterrichtsfilme können als Unterrichtseinstieg dienen, zur Erarbeitung eines bestimmten Unterrichtsstoffes, zur Wiederholung und Festigung des Gelernten oder zur Transferbildung⁵⁵². Sie bieten die Möglichkeit der besseren Visualisierung und damit der Vergegenwärtigung von vergangenem Geschehen⁵⁵³ (siehe auch pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte) und gelten als besonders wirksam zur Faktenvermittlung, während Fernsehproduktionen wie Dokumentarfilme die Vermittlung von Einsichten und Einstellungen fördern⁵⁵⁴. Besonders beliebt sind Sachfilme, die einen Überblick über eine Epoche oder eine umfassende Fragestellung vermitteln⁵⁵⁵, und die angeblich trotz belehrender Funktion von den Schülern gut angenommen werden⁵⁵⁶.

Spielfilme bieten sich an, um die Schüler zur Auseinandersetzung mit einem historischen Thema zu motivieren⁵⁵⁷, aber auch, um im Sinne einer Mentalitätsgeschichte zu fragen, welcher Zeitgeist sich hinter den übermittelten Bildern verbirgt⁵⁵⁸. Laut Heidrun Baumann nimmt der Einsatz dieser Filmgattung aufgrund ihrer besonderen Merkmale zu⁵⁵⁹, jedoch ist wegen der Länge der Spielfilme kaum davon auszugehen, dass sie im Unterricht in ihrer gesamten Länge gezeigt werden.

Filmdokumente finden am ehesten im Zusammenhang mit der neueren und neuesten Geschichte Verwendung⁵⁶⁰.

Filmeinsatz im Geschichtsunterricht wird aus medienpädagogischer Sicht auch verstanden als Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass das Geschichtsbewusstsein heutiger Schüler stark von Fernsehsendungen geprägt ist⁵⁶¹. Der durchdachte Umgang mit dem Medium Film in der Schule kann möglicherweise ein kritisches Perzeptionsverhalten fördern, d.h. die Wahrnehmung lenken. Denn ein Film wird im Unterricht in der Regel nicht nur gezeigt, sondern im Anschluss auch in Form von Arbeitsaufgaben und/oder Diskussion bearbeitet⁵⁶² – nicht zuletzt, weil die Schüler sonst durch die dem Medium eigene Informationsflut überfordert wären⁵⁶³. Wie der Film ausgewertet und wie mit den gezeigten Inhalten umgegangen wird, liegt hier weitestgehend in der Hand der Lehrkraft.

Zum tatsächlichen Filmeinsatz im Unterricht sind die Angaben unterschiedlich. Folgt man Gerhard Schneider, ist "der Film heute ein weithin akzeptiertes, bei vielen Schülern überaus beliebtes und von vielen Lehrern bevorzugtes Medium"⁵⁶⁴. Gleichzeitig ist zu lesen, dass der

⁵⁵¹ Grundlegend hierzu vgl. Schneider, Filme.

⁵⁵² Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 256. Ähnlich Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 170, 183.

⁵⁵³ Siehe Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 256.

⁵⁵⁴ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 185. Zu Möglichkeiten des Filmeinsatzes vgl. ebenso Schneider, Filme, 377f.

⁵⁵⁵ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 186.

⁵⁵⁶ Schneider, Filme, 366.

⁵⁵⁷ Siehe Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 170f. mit Nennung konkreter Beispiele.

⁵⁵⁸ Ausführlicher Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 171.

⁵⁵⁹ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 188.

⁵⁶⁰ Zum Einsatz von Filmdokumenten u.A. Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 171f.

⁵⁶¹ Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 338. Allgemein wird das Fernsehen gar als "quantitativ erfolgreichster Vermittler von Geschichte" gewertet. Müller, Geschichte im Fernsehen, 688. Siehe auch Meyers, Film im Geschichtsunterricht, 247; Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 159-164.

⁵⁶² Vgl. auch Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 339 und die zahlreichen Filmbeiblätter mit konkreten Beispielen. Weitere Hinweise hierzu bei Meyer, Film im Geschichtsunterricht, 257f. Siehe auch Nebe, Mit Filmen im Unterricht arbeiten, bes. 20.

⁵⁶³ Hierzu vgl. Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 342f.

⁵⁶⁴ Schneider, Filme, 366.

2. Unterrichtsfilme heute

Film im gegenwärtigen Geschichtsunterricht insgesamt weniger Verwendung als andere Medien fände⁵⁶⁵. Nach Rohlfes liegt dies vor allem daran, dass der Einsatz in der Schule für den Lehrer mit organisatorischem, technischem und zeitlichem Aufwand verbunden ist⁵⁶⁶. Die Tatsache jedoch, dass viele der alten 16-mm-Filme jetzt als Kopie auf Videokassette vorliegen, dürfte das praktische Arbeiten mit dem Medium erleichtern⁵⁶⁷ (im Gegensatz zum 16-mm-Film Möglichkeit des Wiederholens oder Ausschneidens bestimmter Sequenzen, der Raum muss nicht unmittelbar verdunkelt werden). Noch besser zu handhaben sind Produktionen auf DVD, die allmählich auf dem Markt erscheinen.

Eine fruchtbare Arbeit mit dem Film macht Heidrun Baumann an den folgenden Kriterien fest, die für sie alle gleichsam erfüllt sein müssen: Auswahl des Films nach Intentionen und Inhalten in Abstimmung auf das Unterrichtsthema und die Lernvoraussetzungen der Schüler, unterrichtliche Methoden und letztlich die Gestaltung des Mediums selbst⁵⁶⁸. Die Auswahl des Films durch den Lehrer erfolgt nach ihrer Schilderung vor allem durch die Ausrichtung des Unterrichts auf den Lehrplan (Inhalte, Ziele und zu vermittelnde Qualifikationen)⁵⁶⁹. Daraus ergibt sich, dass besonders solche Filme im Unterricht gezeigt werden, die gut zu dem im einzelnen Land gültigen Lehrplan passen⁵⁷⁰. Themenbezogene historische Unterrichtsfilme, die sich an Gegebenheiten der Landes- oder Regionalgeschichte orientieren, werden bevorzugt ausgewählt⁵⁷¹. Es entsteht diesbezüglich eine Schere zwischen den ländereigenen Schulfunksendungen und den Produktionen anderer Hersteller, die angesichts des enormen wirtschaftlichen Aufwandes kaum verschiedene Fassungen für verschiedene Länder herstellen können⁵⁷². Das filmische Angebot, das die Bildstellen und Medienzentren Lehrern zur Verfügung stellen, erfüllt nach Baumann nicht den Bedarf an landesgeschichtlicher Orientierung⁵⁷³. Doch ist zu fragen, ob sich speziell im Bereich der Archäologie nicht ein anderes Bild ergibt, sich nicht gerade dieses Thema zur Erarbeitung an regional nah gelegenen Beispielen besonders eignet, da anders als für die Epochen ab dem Mittelalter zumindest für Baden-Württemberg ein reiches, auch regional ausgerichtetes Filmangebot vorhanden ist.

2.4 Filmkritik und Filmkriterien

Joachim Rohlfes betont zwar, die "Zahl gelungener Unterrichtsfilme" sei "nicht sehr groß", ohne jedoch konkrete Kriterien für die Filmbewertung zu nennen⁵⁷⁴. Heidrun Baumann erwähnt ein Beispiel, anhand dessen sie die folgenden Negativ-Kriterien aufzählt: zu große Informationsdichte und -fülle im Hinblick auf die Adressaten, schwierige Sprache, Bilder mit zu geringer Aussagekraft bei gleichzeitiger Informationsvermittlung besonders durch den Ton, Ton-Bild-Scheren, Orientierung der Filmemacher an den Interessen erwachsener Fernsehzuschauer⁵⁷⁵. Langweilige Gestaltung und ein durchscheinender 'pädagogischer Zeigefinger' werden moniert,

⁵⁶⁵ Vgl. Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 339; Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 157.

⁵⁶⁶ Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 339.

⁵⁶⁷ Vgl. Schneider, *Filme*, 366.

⁵⁶⁸ Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 175.

⁵⁶⁹ Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 175.

⁵⁷⁰ Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 176.

⁵⁷¹ Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 177.

⁵⁷² Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 177.

⁵⁷³ Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 177.

⁵⁷⁴ Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 341.

⁵⁷⁵ Baumann, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 175. Es geht um einen Film zu den Anfängen des Islam, der einer 6. Hauptschulklasse gezeigt wird. Sie verallgemeinert die Aussagen in einem späteren Abschnitt. Ebd., 179.

während andere Lehrer eine heuristische Quellenverwendung, Authentizität, kognitiven Anspruch und Problemorientierung vermissen⁵⁷⁶. Die Auseinandersetzung mit dem Medium erfolgt hier eindeutig aus didaktischer Sicht unter Berücksichtigung der eigenen Ansprüche und derjenigen der Adressaten. Kriterienkataloge zur Auswahl eines Filmes, wie beispielsweise Heidrun Baumann sie entwickelt, entsprechen diesem Schema⁵⁷⁷. Hingewiesen sei hier lediglich auf die Tatsache, dass emotionalisierend wirkende Filme sowie Darstellungen mit klarem Gegenwarts- und Schülerbezug aus pädagogischer Sicht ähnlich wie Geschichtserzählungen Interesse wecken und zur Auseinandersetzung mit einem Thema anregen⁵⁷⁸. Dieser Feststellung entspricht möglicherweise der Befund, dass neuere Unterrichtsfilme auch zur Archäologie zunehmend mit der Erzählform und mit Spielszenen arbeiten.

Die Filme zur Ur- und Frühgeschichte haben gegenüber jenen zur jüngsten Geschichte den Nachteil, dass sie, abgesehen von Szenen auf Ausgrabungen o.ä., nicht auf Filmdokumente zurückgreifen können. Jede Information, die hier vermittelt wird, ist daher Rekonstruktion. Im Film wird jedoch oft (was ihm letztendlich auch seine Wirkung verleiht) der Anschein von Authentizität und Wirklichkeitsnähe erweckt, besonders durch nachgespielte Szenen oder das wörtliche Zitieren antiker Autoren. Dem Betrachter ist dabei in den meisten Fällen nicht klar, welche der gezeigten und gesprochenen Elemente historisch-archäologisch belegt sind und welche nicht⁵⁷⁹.

2.5 Die größten Filmhersteller und -herausgeber: FWU und WBF

Die bedeutendsten Hersteller bzw. Herausgeber von Unterrichtsfilmen im Fachbereich Geschichte sind das Institut für Weltkunde in Bildung und Forschung (WBF) in Hamburg und das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) in Grünwald bei München.

Das FWU besteht seit 1950 als gemeinnützige GmbH⁵⁸⁰. Die Finanzierung funktioniert über die als Gesellschafter beteiligten Länder; das FWU verkauft seine Produktionen ohne Absicht der Gewinnerzielung⁵⁸¹. 50% der herausgegebenen Filme stellen Auftragsarbeiten von freien Firmen dar, bei 40% handelt es sich um Übernahmen oder Auswertungen fremdproduzierter Filme, nur 10% sind Eigenproduktionen⁵⁸². Als Grundlage für alle Produktionen dienen Manuskripte der Produzenten, die in Zusammenarbeit mit den zuständigen Referenten des FWU entstehen und von der Referatsgruppe genehmigt werden⁵⁸³. Ausgangspunkt für die Auswahl der Themen sind Produktionspläne, die im FWU in Zusammenarbeit mit den Bildstellen aufgrund der Lehrpläne der Länder erstellt werden. Es erfolgt eine Beratung im Kuratorium (bestehend aus: je vier Vertretern der Kultusministerien, der Lehrerverbände und der Landesbildstellen, je zwei Vertretern des Bundes und der kommunalen Spitzenverbände, zwei Hochschullehrern, je einem Vertreter der Erwachsenen- und der außerschulischen Jugendbildung, sowie bis zu sechs weiteren von der Gesellschafterversammlung bestimmten Persönlichkeiten⁵⁸⁴) und ein Beschluss der Gesellschafterversammlung, ehe ein Film in Auftrag gegeben

⁵⁷⁶ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 179f.

⁵⁷⁷ Siehe Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 181f.

⁵⁷⁸ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 181f.

⁵⁷⁹ Zu diesem Problem vgl. auch Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 340.

⁵⁸⁰ Vgl. Paschen, AV-Medien, 68.

⁵⁸¹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 69.

⁵⁸² Vgl. Paschen, AV-Medien, 73.

⁵⁸³ Vgl. Paschen, AV-Medien, 73.

⁵⁸⁴ Vgl. Paschel, AV-Medien, 70.

2. Unterrichtsfilme heute

wird⁵⁸⁵. Fertige Filme unterliegen einer Prüfung im FWU durch ein Abnahmegremium, welches inhaltliche, gestalterische, pädagogische, didaktische sowie technische Gesichtspunkte berücksichtigt⁵⁸⁶. Das FWU beansprucht für sich, dass die von ihm herausgegebenen Medien große Akzeptanz genießen, was Heidrun Baumann (FWU) auf hohe Qualität durch "enge Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Referenten, Medienpädagogen, Fachdidaktikern, Fachwissenschaftlern und Filmemachern bzw. den Mediengestaltern in der Phase der Planung und Produktion"⁵⁸⁷ zurückführt. Das FWU hat Kriterien entwickelt, welche die von ihm hergestellten Bildungsmöglichkeiten erfüllen sollen. Hierzu zählen Adressatenorientierung, Berücksichtigung der Lehrpläne, Konzeption auf der Grundlage von Lernzielen, Zuschnitt auf bestimmte Verwendungszwecke, Aufbereitung der Inhalte nach aktuellem Forschungsstand bei gleichzeitiger didaktischer Reduktion, gezielter Einsatz filmischer und multimedialer Gestaltungsmittel zur Förderung von Lernprozessen, Bereitstellung von Begleitmaterial, Ausstattung mit Rechten zum Einsatz im Bildungsbereich, Möglichkeit der Erschließung aller FWU-Medien in einer Datenbank⁵⁸⁸. Zur inhaltlichen Aufbereitung heißt das Kriterium wörtlich: "Die Inhalte der FWU-Medien sind sachlich stimmig und auf dem neuesten Stand des Fachwissens. Es wird eine lernwirksame Auswahl (didaktische Reduktion), abgestimmt auf das Aufnahmevermögen und den Wissens- und Interessensstand der Adressaten, vorgenommen. Es geht um Problemorientierung, nicht um Faktenwissen"⁵⁸⁹. Die Gesamtplanung und die Planung einzelner Themen stimmt das FWU in einem Planungsausschuss mit den Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen ab⁵⁹⁰. Seit 1968 stellt das FWU einheitlich konzipierte Begleitkarten zu den Medien her, die nach Kategorien geordnet Informationen und Material zum Medium bieten⁵⁹¹. Die Filme des FWU orientieren sich an den Lehrplänen der Bundesländer und sollen eine Länge von 15 bis 20 Minuten nicht überschreiten⁵⁹².

Das WBF wurde 1962 als gemeinnützige Institution von Dr. Schulz-Kampffhenkel (1910-1989) gegründet⁵⁹³. Produktionsschwerpunkte sind Filme für die Fächer Biologie, Geographie und Geschichte, des weiteren Religion, Ethik und die Verfilmung von Märchen. Die Filme, in verschiedenen Formaten erhältlich (16mm, Video, DVD), sind 13-17 Minuten lang. Sie werden auf üblicherweise vorkommende Lehrplaninhalte und konkrete Klassenstufen abgestimmt und enthalten Begleitmaterial für Lehrer. Gestaltet werden sie vom WBF gemeinsam "mit nach Sachgebieten wechselnden Teams von Kameralenten, Fachwissenschaftlern, Didaktikern, Lehrerinnen und Lehrern"⁵⁹⁴.

Die über 80 Geschichtsfilme decken die Zeit von der Ur- und Frühgeschichte über Altertum, Mittelalter und Neuzeit bis zur Nachkriegszeit ab. Die jüngeren Produktionen bestehen weitestgehend aus Fremdmaterial, meist Spielszenen oder Dokumentationen, die für den Film neu zusammengeschnitten werden. Annekatrin Mordhorst-Frank (WBF) beschreibt den heute beschrittenen Weg von der Idee zu Realisation wie folgt⁵⁹⁵: Da das WBF über keinerlei Ateliers, Studios, feste Kamerateams etc. verfügt, greift man heute auf historische Fernsehserien, Spielfilme und Dokumentationen zurück, die im hauseigenen Archiv ständig katalogisiert

⁵⁸⁵ Vgl. Paschen, AV-Medien, 73.

⁵⁸⁶ Vgl. Paschen, AV-Medien, 74.

⁵⁸⁷ Baumann, Audiovisuelle Medien, 95.

⁵⁸⁸ Wimmer, Produktion des FWU, 107.

⁵⁸⁹ Wimmer, Produktion des FWU, 107.

⁵⁹⁰ Wimmer, Produktion des FWU, 108.

⁵⁹¹ Vgl. Paschen, AV-Medien, 103.

⁵⁹² Vgl. Metto, Bildstellen, 6.

⁵⁹³ Zum Folgenden vgl. WBF-Medien für den Unterricht, Gesamtkatalog 2000, bes. 2-3.

⁵⁹⁴ WBF-Medien für den Unterricht, Gesamtkatalog 2000, 2.

⁵⁹⁵ Vgl. Mordhorst-Frank, Produktion eines Unterrichtsfilms, 8-9.

werden. Dem Inhalt des geplanten Films entsprechend und ausgerichtet auf die Adressatengruppe wählt das Produktionsteam aus diesem Fundus Filmsequenzen aus, die nach Absprache mit den Rechteinhabern dann zur Weiterverarbeitung zur Verfügung stehen. In Form eines Drehbuchs erstellt ein Geschichtsdidaktiker das Konzept des geplanten Films, das inhaltliche, didaktische und methodische Aspekte sowie nicht zuletzt die angestrebte Dauer von 13-17 Minuten berücksichtigt. Nach diesem Konzept werden die Szenen geschnitten und der Sprechertext formuliert, der nicht nur sprachliche Anforderungen erfüllen, sondern auch inhaltlich unanfechtbar sein soll und daher vom Team immer wieder überarbeitet wird. Testvorführungen vor den Zielgruppen und vor Fachdidaktikern dienen in diesem Stadium der kritischen Überprüfung und sind Grundlage für eventuelle Abänderungen. Anschließend erst wird ein Sprecher/eine Sprecherin engagiert (häufig auf Sprachaufnahmen spezialisierte Schauspieler), der/die den Text liest. Sprachband, Originaltöne und Geräusche werden schließlich im Tonstudio gemischt und der Bildfolge zugesetzt. Die etwa sechsmonatige Arbeit am Film wird mit der Erstellung von Zusatzmaterial für die Lehrerinnen und Lehrer abgeschlossen.

3. Ur- und Frühgeschichte im Unterrichtsfilm: Forschungsstand

Die fachwissenschaftliche Literatur zum Film im Geschichtsunterricht beschäftigt sich größtenteils mit der Gattung Filmdokument und/oder dem Einsatz verschiedener Filme zu Themen der jüngeren Geschichte⁵⁹⁶. Während es Geschichtsdidaktikern an der Erörterung von Fragen zur Unterrichtspraxis⁵⁹⁷ und empirischen Untersuchungen fehlt (s.o), ist aus archäologischer Sicht die mangelnde Beschäftigung mit dem archäologischen Schulfilm festzustellen⁵⁹⁸. Andere Filmgattungen waren schon eher im Blickfeld archäologischer Untersuchungen oder Berichte⁵⁹⁹. Eine kritische Analyse der Unterrichtsfilme, wie sie hiermit vorliegt, war bisher ein Desiderat.

⁵⁹⁶ Vgl. die Literaturangaben bei Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 173f. Anm. 37-43; s. auch Borries, Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?

⁵⁹⁷ Baumann, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 174.

⁵⁹⁸ Ein kurzer Abschnitt zum Dokumentarfilm der NS-Zeit findet sich bei Haßmann, Archäologie und Jugend im "Dritten Reich", 126f.

⁵⁹⁹ Zur Archäologie in Fernsehdokumentationen siehe Hillrichs, Archäologie im Spiegel der Medien. Zu Archäologie im Film allgemein, insbesondere mit einem historischen Rückblick, siehe Stern, Das Verhältnis von Archäologie und Film.

I.D. Kinder- und Jugendliteratur

"Viele Menschen lesen irgendwann in ihrem Leben – meist in ihrer Jugend – Romane, die in historischer oder prähistorischer Zeit spielen. Ob sie sich dessen bewußt sind oder nicht: ihr Bild von geschichtlichen oder vorgeschichtlichen Zeiten wird durch diese Romane mehr oder weniger mitgeprägt."

Gabriele Beyerlein⁶⁰⁰

1. Forschungsstand

Die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendbüchern als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung hat noch keine lange Tradition und ist auch gegenwärtig nicht selbstverständlich: Der "gelegentlich geäußerte Zweifel daran, ob denn Kinder- und Jugendliteratur der wissenschaftlichen Betrachtung wert sei, ist auch heute noch in den Köpfen mancher kluger und gebildeter Menschen vorhanden" stellte 1992 der Germanist Klaus Doderer, Gründer des Instituts für Jugendbuchforschung an der Universität Frankfurt, zu Recht fest⁶⁰¹.

Doderers Interesse galt vornehmlich der Aufwertung der Kinder- und Jugendliteratur allgemein im Vergleich zur Belletristik für Erwachsene und ihrer Anerkennung als Forschungsgebiet innerhalb der Literaturwissenschaft. Im Vergleich zur Erwachsenenliteratur eignet sich die Literatur für junge Leser zur Erörterung der genannten Fragestellungen deswegen besonders, weil sich aus ihr leichter Ergebnisse herausarbeiten lassen: Kinder- und Jugendliteratur ist in Stil und Inhalt dichter und konkreter, "ein wenig mehr gespickt mit direkter Aussage, mit Sprache im Klartext, mit einfachen Formen und mit handfesten Lebensphilosophien (...)"⁶⁰². In ihr spiegeln sich "gerade deshalb (...) alltägliche Dinge deutlicher und wunderbar konkret. Die Belletristik für die Jugend ist ein wunderbares Panoptikum für den, der den Prozess der Zivilisation studieren möchte"⁶⁰³, urteilt Klaus Doderer.

1.1 Jugendbuchforschung, Literaturwissenschaft und Pädagogik/Didaktik

Die von Doderer in ihren Möglichkeiten und ihrer Bedeutung oben angesprochene Jugendbuchforschung mit einem eigenen Institut an der Universität Frankfurt/M. wird seit den 1970er Jahren sowohl seitens der Fachdidaktik Deutsch als auch seitens der Germanistik intensiv betrieben. Die seither zahlreich erschienenen Arbeiten dazu⁶⁰⁴ beschäftigen sich allerdings nur bedingt mit den hier interessierenden Fragen⁶⁰⁵. Geschichtliche Jugendbücher, immerhin eine der ältesten Textsorten innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur⁶⁰⁶, wurden bis etwa zum Jahr 2000 nur wenig untersucht⁶⁰⁷, nach ihrem Leserkreis und ihrer Wirkung nicht gefragt. Eine Ausnahme stellt das zeitgeschichtliche Jugendbuch dar, das im Diskurs über realistische Kinder- und Jugendliteratur seinen Platz gefunden hat und auch schon Soziologen, Historiker

⁶⁰⁰ Beyerlein, Vermittlung von Archäologie im Roman, 25.

⁶⁰¹ Doderer, Literarische Jugendkultur, 11.

⁶⁰² Doderer, Literarische Jugendkultur, 11.

⁶⁰³ Doderer, Literarische Jugendkultur, 12.

⁶⁰⁴ Ausführlicher historischer Abriss über die Erforschung der historischen Kinder- und Jugendliteratur bei Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 30-35.

⁶⁰⁵ Zu den aktuellen Fragestellungen der Kinder- und Jugendliteraturforschung vgl. den sehr ausführlichen Aufsatz von Brunken, Die zünftige Wissenschaft.

⁶⁰⁶ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 13.

⁶⁰⁷ Vgl. Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 334. Jüngst aber umfassend zum Thema die Dissertation von Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, sowie Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht.

und Politologen interessierte⁶⁰⁸.

Eine Aufsatzsammlung mit einer begrenzten Themenauswahl zu Geschichte im Kinder- und Jugendbuch allgemein ist aus einer Tagung der Katholischen Akademie Schwerte 1986 hervorgegangen⁶⁰⁹. 1960 bis 1983 erschienene Kinder- und Jugendbücher zur Römischen Geschichte untersuchte Elisabeth Ott nach literaturwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Kriterien⁶¹⁰; literaturhistorische und didaktische Fragen verfolgte zuvor Hermann Bertlein in einer 1974 vorgelegten Monographie zum geschichtlichen Jugendbuch⁶¹¹. 2004 ist nun von Holger Zimmermann eine Dissertation zum Thema "Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik" als Band 32 der Reihe "Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien" publiziert worden. Die Monographie ist eine der jüngsten und umfassendsten Arbeiten zu diesem Bereich und vereint Aspekte der Jugendbuchforschung sowie der Geschichts- und der Deutsch-Didaktik. Titel zur Ur- und Frühgeschichte werden am Rande berücksichtigt. Hinzu kam 2006 der Band "Jugendbücher im Geschichtsunterricht" von Monika Rox-Helmer, die sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive und unter Anführung von Beispielen für den Einsatz von Jugendliteratur im Geschichtsunterricht⁶¹² bereits tiefgehende Untersuchungen zur Gattung des historischen Romans durchgeführt⁶¹³. Kennzeichnend für die meisten Arbeiten dieser Art ist jedoch, dass man sich zum einen auf den historischen Roman für Erwachsene beschränkte, zum anderen kaum Romane mit Inhalten aus der Ur- und Frühgeschichte berücksichtigte. Eine Ausnahme bildet die von Bernhard Kempen 1994 eingereichte Dissertation "Abenteuer in Gondwanaland und Neandertal. Prähistorische Motive in der Literatur und anderen Medien"⁶¹⁴. Eine größere Anzahl an Schriften zum geschichtlichen Jugendbuch stammt aus der Feder von Pädagogen, meist Lehrern bzw. Hochschullehrern, die im Zusammenhang mit der Gestaltung des Geschichtsunterrichts auf Kinder- und Jugendliteratur eingehen⁶¹⁵. In einem ähnlichen Rahmen beschäftigte sich auch, wie bereits genannt, Wolfgang Marienfeld mit Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch. Andere größer angelegte Untersuchungen liegen in Form von unpublizierten Abschlussarbeiten vor⁶¹⁶. Pädagogische Fachzeitschriften wie *Praxis Geschichte* und *Geschichte lernen* geben in jedem Themenheft Hinweise auf entsprechende Kinder- und Jugendliteratur, z.T. mit Rezensionen, in Einzelfällen auch mit konkreten Vorschlägen für den Einsatz der Literatur im Unterricht. Zusammen mit der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur gab 1996 die Bayerische Akademie für Lehrer in Dillingen ein Lesebuch für den Geschichtsunterricht mit Textauszügen aus Jugendbüchern heraus⁶¹⁷; im zugehörigen Lehrerhandbuch werden zahlreiche Jugendbücher auch zur Ur- und Frühgeschichte in Kurzrezensionen empfohlen⁶¹⁸. Die Ausgabe September 1999 der Zeitschrift *Geschichte lernen* beschäftigt sich gänzlich mit dem Thema "Historische Kinder- und Jugendliteratur" und zeigt, wie aktuell die Diskussion um geschichtliche Erzählungen in der modernen Pädagogik ist. Da Kinder- und Jugendbücher zur Ur- und Frühgeschichte nur ein Teilbereich der geschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur sind, ist es verständlich, dass bisher kaum seitens Jugendbuch-

⁶⁰⁸ Vgl. Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 334.

⁶⁰⁹ Vgl. Cordes, Die endliche Geschichte.

⁶¹⁰ Vgl. Ott, Historische Romane.

⁶¹¹ Vgl. Bertlein, Das geschichtliche Buch für die Jugend.

⁶¹² Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht.

⁶¹³ Einschlägiges Werk: Aust, Der historische Roman.

⁶¹⁴ Kempen, Abenteuer in Gondwanaland. Kempen berücksichtigt auch einige Kinder- und Jugendbücher.

⁶¹⁵ Hierzu siehe auch Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 34f.

⁶¹⁶ Z.B. Harre-Kahl, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch.

⁶¹⁷ Lesebuch Geschichte, Texte aus Jugendbüchern.

⁶¹⁸ Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch.

forschung, Literaturwissenschaft und Pädagogik/Didaktik ausschließlich über sie geforscht wurde.

Seit etwa dem Jahr 2000 ist ein deutlicher Anstieg des wissenschaftlichen wie auch des öffentlichen Interesses an der Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte zu verzeichnen: Die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur in Volkach hielt 2003 ihre Jahrestagung zum Thema "Archäologie, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch" ab. In diesem Rahmen fanden ebenfalls eine Ausstellung und verschiedene Workshops sowohl zu Erzählungen als auch zu Jugendsachbüchern statt; die Beiträge wurden in einem Tagungsband publiziert. Damit liegen weitere Beiträge aus der Kinder- und Jugendbuchforschung zum Thema vor, u.a. eine bemerkenswerte Darstellung zur Altsteinzeit und dem Bild des Urmenschen in Jugendsachbüchern; eingeschlossen wurde auch die klassische Antike, insbesondere die römische Geschichte⁶¹⁹. Aus archäologischer Sicht stimmt jedoch ein in gewisser Hinsicht problematischer Zugang zum Thema nachdenklich: Trotz des Titels der Tagung beschäftigten sich manche Vortragende eher mit historischen als mit tatsächlich archäologischen Themen. Und: Sowohl manche Beiträge als auch die Ausstellung selbst sprachen die Dinosaurier als "vorgeschichtliches" Thema an. Dadurch wird eine populäre Verknüpfung von Archäologie und Paläonthologie weiter tradiert und auch in Folgepublikationen übernommen⁶²⁰.

2004 erschien der Sammelband "Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. Historisches in der Kinder- und Jugendliteratur"⁶²¹. Die Festschrift für Heinrich Pleticha würdigt dessen Werk im Bereich der (v.a. historischen) Kinder- und Jugendliteratur und vereinigt verschiedene Beiträge. In dem Band berichtet Gudrun Sulzenbacher über die Entstehung ihres Jugendsachbuchs zum Gletschermann⁶²², der Archäologe Ernst Künzl schildert seine Tätigkeit u.a. für die Jugendsachbuchreihe "Was ist was"⁶²³, und Wilhelm Steffens beschäftigt sich u.a. mit einer dänischen Trilogie zur Ur- und Frühgeschichte⁶²⁴.

Die 2004 publizierte Dissertation von Holger Zimmermann "Geschichte(n) erzählen" (s.o.) bindet in die Untersuchung auch Jugendbücher zur Ur- und Frühgeschichte ein⁶²⁵, der 2006 erschienene Band von Monika Rox-Helmer "Jugendbücher im Geschichtsunterricht" allerdings nicht.

1.2 Archäologie, Ur- und Frühgeschichte

Kinder- und Jugendbücher zur Ur- und Frühgeschichte bzw. mit archäologischen Themen wurden in der archäologischen Diskussion bisher wenig beachtet⁶²⁶. Zur Orientierung über die bisherige deutschsprachige Forschung folgende Übersicht:

Drei Aufsätze von Jürgen Driehaus über Archäologie allgemein im deutschsprachigen Kinder-

⁶¹⁹ Ossowski, Aus Afrika ins Neandertal.

⁶²⁰ Holger Zimmermann zitiert den Band und schreibt, das Interesse von Kindern und Jugendlichen an der Vorgeschichte werde u.a. durch Filme wie Steven Spielbergs Film "Jurassic Parc" besonders geweckt. Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 137.

⁶²¹ Lange/Franz, Von der Steinzeit bis zur Gegenwart.

⁶²² Sulzenbacher, Mit Ötzi auf Entdeckungsreise durch die Jungsteinzeit.

⁶²³ Künzl, Erfahrungen eines Archäologen als Sachbuch- und Jugendbuchautor.

⁶²⁴ Steffens, Aspekte des Erzählens in ausgewählten historischen Kinder- und Jugendromanen, bes. 218-223.

⁶²⁵ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen.

⁶²⁶ Dies gilt für den deutschsprachigen Raum. In Großbritannien und den USA hat man sich dagegen in der archäologischen Diskussion schon intensiver mit Belletristik zur Ur- und Frühgeschichte auseinandergesetzt. Vgl. Maier/Schweizer, Dichtung und Wahrheit, 149 mit entsprechenden Literaturangaben. Vgl. auch Kempen, Abenteuer in Gondwanaland, 11-14 mit Verweisen auf Literatur. Eine archäologische Fachtagung in Frankreich beschäftigte sich 1986 mit verschiedenen Formen der Popularisierung von Archäologie, darunter auch Science Fiction und Comics. Vgl. die Beiträge in dem Tagungsband *L'archéologie et son image*.

und Jugendbuch⁶²⁷ blieben seitens der Archäologie lange Zeit der einzige Nachweis für die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendbüchern. Die Artikel basieren auf Ergebnissen aus einem 1976 an der Universität Göttingen gehaltenen Seminar zum Thema "Archäologie und Öffentlichkeit".

Wolfgang Marienfeld, Historiker, Pädagoge und Dozent im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover, untersuchte in den 1970er und 1990er Jahren Kinder- und Jugendbücher zur Ur- und Frühgeschichte⁶²⁸. Während sein erster Aufsatz noch in einer Schriftenreihe der Erziehungswissenschaften erschien, wurde der zweite 1997 in der archäologischen Fachzeitschrift 'Die Kunde' abgedruckt und so auch archäologischen Fachkreisen leichter zugänglich⁶²⁹.

1993 hielt die *Deutsche Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte* eine Tagung zu "Archäologie in Medien und Öffentlichkeit" ab. Neben Archäologen, die zu verschiedenen Themen sprachen, war auch die Kinder- und Jugendbuchautorin Gabriele Beyerlein mit einem Vortrag über "Vermittlung von Archäologie im Roman" geladen⁶³⁰.

Martin Salesch reichte 1991 in Hamburg seine Magisterarbeit über den "deutschsprachigen Archäologischen Roman" ein⁶³¹; eine Überarbeitung und Zusammenfassung seiner Ergebnisse erschien 2006⁶³². Salesch untersuchte die bis 1991 erschienene deutschsprachige Belletristik für Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene nach literaturwissenschaftlichen und archäologischen Gesichtspunkten. Kern und Grundlage der Untersuchung waren 55 Bücher zu den Themen Steinzeit, Bronzezeit und Archäologie allgemein⁶³³ aus dem Erscheinungszeitraum 1927 bis 1989 mit Exkursen in noch ältere Literatur für Erwachsene⁶³⁴. Von besonderem Wert ist die umfassende Bibliographie, die Salesch für die Ziegert-Festschrift fortführte⁶³⁵. Salesch rezensierte außerdem in den *Archäologischen Informationen* eine literaturwissenschaftliche Untersuchung über "prähistorische Motive in der Literatur und anderen Medien"⁶³⁶.

Der Archäologe Jost Auler gab eine Bibliographie zur Steinzeit-Belletristik heraus⁶³⁷ und rezensierte in den *Archäologischen Informationen* u.a. zwei Jugendbücher von Dirk Lornsen⁶³⁸. Ein von ihm geschriebenes Jugendbuch erschien im Jahr 2000⁶³⁹. Susanne Zwick (später:

⁶²⁷ Driehaus, Das Geschäft mit der Archäologie im Jugendbuch. Ders., Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch. Ders., Darstellungen der Archäologie im Jugendbuch. Die drei Aufsätze sind inhaltlich nahezu identisch.

⁶²⁸ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1979) und ders., Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997).

⁶²⁹ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1979) und ders., Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997).

⁶³⁰ Die Beiträge wurden in den Arch. Inf. 17/1 und 17/2 (1994) veröffentlicht.

⁶³¹ Salesch, Der deutschsprachige "Archäologische Roman" (1991). Ich danke Herrn Dr. Salesch für das Manuskript.

⁶³² Salesch, Der deutschsprachige 'Archäologische Roman' (2006). Für die Bereitstellung des Manuskriptes (2000) sei Herrn Dr. Salesch sehr herzlich gedankt.

⁶³³ Die Arbeit hat vor allem beschreibenden Charakter; im archäologischen Teil fragt Salesch nach behandelten Zeiträumen und Schauplätzen sowie nach Sachinhalten aus Altsteinzeit, Jungsteinzeit und Bronzezeit, die in den Romanen vermittelt werden.

⁶³⁴ Wertvoll ist Saleschs historischer Abriss über die Entwicklung der 'Archäologischen Romane' für Erwachsene. Überschneidungen von Fragestellungen und Untersuchungsgegenständen mit der hier vorliegenden Arbeit (s. Einleitung) sind in wenigen Punkten festzustellen, halten sich aber in einem sehr begrenzten Rahmen, so dass hier neue und vor allem detailliertere Aussagen zu erwarten sind (beiden Arbeiten gemeinsam sind nur die Kinder- und Jugendbücher zur Steinzeit von 1980-1989).

⁶³⁵ Seine Literaturliste umfasst Romane aus den Themenbereichen Evolution des Menschen, Steinzeit und Bronzezeit, Frühe Hochkulturen, Vorrömische Eisenzeit nördlich und südlich der Alpen, Römische Kaiserzeit, Völkerwanderungszeit und Mittelalter sowie Romane über die Archäologie und Archäologen. Die Literaturliste ist nicht vollständig und enthält fehlerhafte Angaben, z.B. in der Titelwiedergabe und zum Adressatenkreis (Erwachsene oder Jugendliche).

⁶³⁶ Kempen, Prähistorische Motive. Rezension: Salesch, Rez. Kempen.

⁶³⁷ Auler, Bibliographie zur Steinzeit-Belletristik. Ders., Bibliographie zur Steinzeit-Belletristik, Nachträge I. Ders., Rez. Jean M. Auel, Das Tal der Pferde – Ein Roman aus der Frühzeit des Menschen. Ders., Rez. Jean Courtin, Die vergessene Höhle.

⁶³⁸ Ders., Rez. Dirk Lornsen, Rokal. Ders., Rez. Dirk Lornsen, Tirkan.

⁶³⁹ Gedankt sei Herrn Auler für die Bereitstellung seines (abgeschlossenen) Manuskriptes und später eines gedruckten Exemplares.

Susanne Wiermann) veröffentlichte als Archäologin und Ethnologin sowohl in Druckform⁶⁴⁰ als auch im Internet⁶⁴¹ verschiedene Rezensionen mit Buchempfehlungen und legte damit Grundsteine zur Beurteilung der Bücher durch Laien. Die Verfasserin erstellte 1998 eine kommentierte Bibliographie zur "Zeit der Kelten" in Kinder- und Jugendbüchern, die als Heft im Museum für Ur- und Frühgeschichte in Freiburg verkauft wurde und besonders bei Lehrern auf Interesse stieß⁶⁴². Vereinzelt finden sich Rezensionen von historischen Erzählungen für Kinder und Jugendliche in der Zeitschrift "Archäologie in Deutschland"⁶⁴³. Stefan Cramme untersuchte in einem Aufsatz die "Darstellung der Saalburg im historischen Roman und Jugendbuch"⁶⁴⁴. Jüngst erschien ein Sammelband mit dem Titel "Archäologie als Kunst. Darstellung – Wirkung – Kommunikation"⁶⁴⁵, der aus einer Fachschaftstagung Tübinger Archäologiestudenten hervorgegangen ist. Darin befindet sich auch ein Beitrag von Viola Maier und Petra Schweizer über den "modernen prähistorischen Roman"⁶⁴⁶, dem eine umfangreiche Bibliographie angefügt ist⁶⁴⁷. Andere Mediengattungen, beispielsweise der Comic, fanden in der Archäologie ebenfalls Beachtung⁶⁴⁸.

Auf diesen wenigen Arbeiten aufbauend reichte die Verfasserin der vorliegenden Untersuchung 2000 ihre Magisterarbeit ein über "Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch. Archäologische Grundlagen, Geschichtsbilder und Geschichtsvermittlung in der modernen deutschsprachigen erzählenden Literatur für Kinder und Jugendliche zur Ur- und Frühgeschichte Mitteleuropas"⁶⁴⁹. Die wesentlichen Teile dieser bisher unveröffentlichten Studie zu 63 Kinder- und Jugendbüchern (jetzt 72 Erzählungen) wurden für die vorliegende Dissertation überarbeitet und in deren Gesamtkonzept aufgenommen, bilden also jeweils den Teil D der Textkapitel und des Kataloges.

Seit etwa dem Jahr 2000 ist ein Anstieg des archäologischen Interesses an der ur- und frühgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur zu verzeichnen: Im Wintersemester 2000/2001 legte der Archäologe Walter Justi-Jöllenbeck eine Magisterarbeit über "Die Darstellung ur- und

⁶⁴⁰ Wiermann, Susanne: Empfehlenswerte Kinder- und Jugendliteratur zu urgeschichtlichen Themen; Zwick, Steinzeit in Kinder- und Jugendbüchern.

⁶⁴¹ Wiermann, Susanne: Kleine Auswahl an empfehlenswerten Kinder- und Jugendromanen zur Steinzeit und zur Archäologie, in: <http://www.archaeologie-online.de/bibliothek/rezensionen/kinderbuch.php3> (Stand: 10.12.00).

⁶⁴² Sénécheau, Die Zeit der Kelten in Kinder- und Jugendbüchern.

⁶⁴³ Archäologie in Deutschland 1/1984, 31 (Wiebke von Thadden: Brun – Geisel des Königs im Reiche der Franken); Archäologie in Deutschland 1/1989, 48-49 (Heide Huber: Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia); Archäologie in Deutschland 2/1992, 60 (Gabriele Beyerlein: In ein Land, das ich dir zeigen werde); Archäologie in Deutschland 3/1993, 58 (Christoph von Fircks: Der heilige Ort am See); Archäologie in Deutschland 4/1997, 59 (Andrea Liebers und Julia Ginsbach: Die wundersame Rettung im Alamannenhain). Ein Buch für Erwachsene, das ebenfalls von Jugendlichen gelesen werden kann, wurde dort ebenfalls rezensiert: N.N. (E.K.): Roy Lewis, Edward – Roman aus dem Pleistozän. Aus dem Englischen von Viky Caballos, in: Archäologie in Deutschland 4/1995, 59. – Eine sich an die Magisterarbeit anschließende Zusammenarbeit der Verfasserin mit Theiss führte in den Folgeausgaben zu weiteren Rezensionen.

⁶⁴⁴ Vgl. Cramme, "Um Rhein und Reich".

⁶⁴⁵ Kümmel/Müller-Scheeßel/Schülke, Archäologie als Kunst. Erschien im Dezember 1999.

⁶⁴⁶ Maier/Schweizer, Dichtung und Wahrheit. Es handelt sich um eine theoretische Auseinandersetzung mit Thema und Forschungslage, es wurden keine Bücher analysiert. Einen interessanten Ansatz verfolgt die Umfrage bei Autoren, Lesern und Archäologen, deren Angaben zu verschiedenen Fragen dort zusammengefasst werden. Aufgrund der sehr geringen Zahl an Fragebögen kann von einem repräsentativen Ergebnis nicht gesprochen werden.

⁶⁴⁷ Hees/Maier/Schweizer, Literaturliste. Aufgeführt sind 839 Titel für Erwachsene sowie Kinder und Jugendliche von den Anfängen bis zur Gegenwart zu allen archäologischen Teildisziplinen. Die Liste ist nicht vollständig; von den in vorliegender Arbeit behandelten Büchern wurden dort nur etwa 60% erfasst.

⁶⁴⁸ Dazu z.B. die Monographie von van Royen/van der Vegt, Asterix. Hier wurde die Asterix-Serie auf ihren historischen und archäologischen Gehalt hin untersucht. Rezension zu einem Comic in der Archäologie in Deutschland: N.N. (E.K.): Dorothee Simko/Roloff, Prisca und Silvanus – unruhige Zeiten in Augusta Raurica (Teil 1), in: Archäologie in Deutschland 1/1996, 61. – Weitere Informationen zum Schaffen von Dorothee Simko in: Schweizerisches Jugendbuchinstitut, Schreiben und Illustrieren, 169. – Vgl. auch die Ausstellung des Westfälischen Römermuseums Haltern "Die Spinnen, die . . .". Mit Asterix durch die Welt der Römer" (04.12.1999 bis 02.04.2000), in welcher der Comicwelt von Asterix die realen archäologischen Funde gegenübergestellt werden.

⁶⁴⁹ Sénécheau, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch. Die Arbeit wurde im Fach Frühgeschichtliche Archäologie von Prof. Dr. Heiko Steuer betreut.

frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch" vor⁶⁵⁰. Im Jahr 2000 erschien ein mehrseitiger Bericht der Archäologin Brigitte Röder über Irmgard Bauers Buch *Feuer am See* in den "Archäologischen Informationen"⁶⁵¹. Seit 2003 wird in verschiedenen Museen eine Sonderausstellung zur literarischen Figur des "Rulaman" aus dem Roman David F. Weinlands gezeigt und so eine Brücke zwischen archäologischer Forschung sowie historischer Kinder- und Jugendliteratur geschlagen⁶⁵². 2005 erschien ein Beitrag von Martina Schäfer zum Thema "Frauendarstellungen in Kinderbüchern über Prähistorie 1875-1995", in dem sie sich die Archäologin mit sieben Jugendbüchern (Erzählungen) intensiver auseinandersetzt⁶⁵³. 2005 legte Ulf Ickerodt eine umfassende Studie vor; Jugendsachbücher zum Urmenschen bilden darin eine von mehreren Quellenkategorien⁶⁵⁴.

Aufbauend auf Ergebnissen der Magisterarbeit und diese weiter fortsetzend publizierte die Verfasserin einen Beitrag⁶⁵⁵, eine Unterrichtserarbeitung⁶⁵⁶, bibliographische Verzeichnisse⁶⁵⁷ sowie einige Rezensionen⁶⁵⁸.

1.3 Definition und Bezeichnung des Untersuchungsgegenstandes

Für die zu untersuchenden Erzählungen existiert nach wie vor kein befriedigender literarischer Gattungsbegriff. In den Kreisen der oben genannten Fachbereiche wurden bislang mehrere Vorschläge gemacht, die mit den Wortfeldern der Begriffe "prähistorisch", "archäologisch" und "historisch" operieren:

Als "Archäologische Romane" bezeichnet z.B. der Archäologe und Literaturwissenschaftler Martin Salesch alle Romanwerke, "in deren erfundenen Handlungen Erkenntnisse aus der Archäologie verarbeitet wurden"⁶⁵⁹ in Abgrenzung zu "Historischen Romanen", die "historische Erkenntnisse verwerten"⁶⁶⁰. "Romane, die die Arbeitsvorgänge auf wissenschaftlichen Ausgrabungen schildern oder überhaupt das archäologische Forschen zum Thema haben" bezeichnete er unterordnend dazu als "Archäologenromane"⁶⁶¹. Salesch bemerkt einschränkend, dass die Übergänge zwischen den verschiedenen Formen fließend sind und der "Archäologische Roman" nach literaturwissenschaftlicher Definition in den Bereich der "Historischen Romane" einzugliedern ist⁶⁶². Andere Archäologen sprechen vom "prähistorischen Roman" oder von der "prähistorischen Erzählung" als Sonder- oder Randform des historischen Romans⁶⁶³.

Den Wortfeldern "prähistorisch" und "archäologisch" wohnt in diesem Kontext jedoch eine gewisse Missverständlichkeit inne⁶⁶⁴, beispielsweise, wenn eine Kapitelüberschrift wie "Eine

⁶⁵⁰ Justi-Jöllnbeck, Die Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch.
⁶⁵¹ Röder, Rez. zu Irmgard Bauer, *Feuer am See*.
⁶⁵² Ausstellungskatalog: Brunecker, *Rulaman*.
⁶⁵³ Schäfer, *Hundert Jahre Einsamkeit?*.
⁶⁵⁴ Ickerodt, *Bilder von Archäologen, Bilder von Urmenschen*.
⁶⁵⁵ Sénécheau, *Erzählende Literatur als Medium der Geschichtsvermittlung*.
⁶⁵⁶ Sénécheau, *Unterrichtserarbeitung zu Gabriele Beyerlein und Herbert Lorenz, Die Sonne bleibt nicht stehen*.
⁶⁵⁷ Sénécheau, *Bibliographie zur Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch*. Dies., *Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte*.
⁶⁵⁸ Z.B. Sénécheau, Rez. zu Jost Auler, *Hundejunge und Blumenmond*.
⁶⁵⁹ Salesch, Der deutschsprachige "Archäologische Roman" (1991), 3. Hierzu und zum Folgenden siehe auch Salesch, Der deutschsprachige "Archäologische Roman" (2006), 247f.
⁶⁶⁰ Salesch, Der deutschsprachige "Archäologische Roman" (1991), 3.
⁶⁶¹ Salesch, Der deutschsprachige "Archäologische Roman" (1991), 4.
⁶⁶² Salesch, Der deutschsprachige "Archäologische Roman" (1991), 4.
⁶⁶³ Vgl. Maier/Schweizer, *Dichtung und Wahrheit*.
⁶⁶⁴ Vgl. auch Kempen, *Abenteuer in Gondwanaland*, 18f.

kurze Geschichte des prähistorischen Erzählens" gewählt wird⁶⁶⁵. Um Missverständnisse zu vermeiden, schuf der Literaturwissenschaftler Bernhard Kempen den bis heute wenig gebrauchten Genre-Begriff der "Prähistorik" in Analogie zu dem der "Phantastik"⁶⁶⁶. Damit besteht jedoch immer noch das Problem, dass die Wortfelder "prähistorisch" und "archäologisch" solche Romane und Erzählungen ausklammern, denen als Grundlage für den Handlungsrahmen neben archäologischen Quellen auch schriftliche Überlieferungen dienten.

Da der verbreitete Begriff "historischer" Roman u.U. ähnlich missverständlich ist wie "archäologischer/prähistorischer" Roman und es sich bei Kinder- und Jugendbüchern nicht um Romane i.e.S. handelt⁶⁶⁷, wurde in vorliegender Arbeit der Ausdruck "geschichtliche Erzählung" als Genre-Begriff gewählt, in Anlehnung an die in der Pädagogik und Geschichtsdidaktik gebräuchlichen (sowohl Sachbücher als auch Romane umfassenden) Termini "Historische Kinder- und Jugendliteratur" bzw. "Historisches Jugendbuch"⁶⁶⁸. Dies widerspricht nicht den Fragestellungen der Ur- und Frühgeschichte, wenn diese als Kulturwissenschaft mit historischem Erkenntnisziel verstanden wird. Der Terminus "geschichtliche Erzählung" kann dann als Oberbegriff für Kinder- und Jugendliteratur in Erzählform dienen, in der die Ur- und Frühgeschichte betreffende Themen verarbeitet bzw. vermittelt werden⁶⁶⁹.

Für die hier vorgenommene Untersuchung erschien die folgende, nach der Zeitebene des Handlungsgeschehens gegliederte Unterscheidung der geschichtlichen Erzählungen in Untergruppen sinnvoll:

Formen geschichtlicher Erzählungen

Zeitebene des Handlungsgeschehens

	Vergangenheit	Gegenwart und Vergangenheit	Gegenwart
spezielle Bezeichnung(en)	<u>geschichtliche Erzählung i.e.S.</u>	<u>Zeitreise:</u> Science Fiction Fantasy	<u>Gegenwartserzählung:</u> Ferienabenteuer Forschungsabenteuer Robinsonade

Geschichtliche Erzählungen i.e.S. spielen nach der hier zu Grunde liegenden Definition in der Vergangenheit. Sie schildern das Leben der Menschen in einer bestimmten Epoche.

Zeitreisen spielen in Vergangenheit und Gegenwart bzw. lassen Vergangenheit und Gegenwart miteinander verschmelzen. Sie können von Personen des Handlungsgeschehens in eine oder in mehrere Epochen unternommen werden. Geschieht dies mittels einer technischen Errungenschaft (z.B. einer Zeitmaschine) oder einer Erfindung aus dem Bereich der Naturwissenschaften, wird von Science Fiction gesprochen. Als Fantasy-Literatur werden solche Erzählungen bezeichnet, in deren Handlung Fabelwesen, Personen aus der Mythologie oder völlig neue, erfundene Kulturen als spezielle Kennzeichen vorkommen⁶⁷⁰.

Gegenwartserzählungen spielen ganz in der Gegenwart. Zu ihnen zählen Robinsonaden, die das

⁶⁶⁵ Maier/Schweizer, Dichtung und Wahrheit, 148. An anderer Stelle werden zu "prähistorischen Erzählungen" auch Bücher gezählt, in denen Erkenntnisse aus der Archäologie des Mittelalters verarbeitet werden (vgl. ebd., Anm. S. 148 oben) – gibt es "prähistorische" Funde aus dem Mittelalter?

⁶⁶⁶ Vgl. Kempen, Abenteuer in Gondwanaland, 19.

⁶⁶⁷ "Der Roman ist die epische Großform, gekennzeichnet durch die totale Sicht auf die individuelle Welt der gestalteten Figuren und auf wichtige, meist epochale Ereignisse (...). Meist wird durch eine Vielzahl von Personen und über mehrere Zeitebenen hinweg das Bild einer Gesellschaft eingefangen bzw. psychologisch ausgelotet." Knobloch/Peltsch, Lexikon Deutsch, 174.

⁶⁶⁸ Zum Begriff und seiner Einordnung vgl. Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 12-15.

⁶⁶⁹ Zu dieser Definition siehe auch Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 23f.

⁶⁷⁰ Bücher des Fantasy-Genres wurden nur aufgenommen, wenn in ihnen ein konkreter Schauplatz mit Bezügen zu Archäologie und/oder Geschichte enthalten ist.

Nacherleben historischer Entwicklungsprozesse in der Gegenwart schildern, sowie Forschungs- und Ferienabenteuer, die die Entdeckung und Erforschung bestimmter Sachverhalte (hier archäologischer oder historischer Art) darstellen.

Diese Nomenklatur liegt sowohl dem Text als auch dem Katalog dieser Arbeit zu Grunde. Einige der Kinder- und Jugendbücher könnten auch je nach Schwerpunkt anderen von der Kinder- und Jugendliteraturforschung verwendeten Gattungsbegriffen zugeordnet werden: Bilderbuch, Abenteuerbuch⁶⁷¹, phantastische Literatur⁶⁷², Adoleszenzroman⁶⁷³.

2. Ur- und Frühgeschichte als Thema des geschichtlichen Kinder- und Jugendbuches

2.1 Entwicklungen und Tendenzen von den Anfängen bis 1980

Die Geschichte der historischen Kinder- und Jugendliteratur reicht weit zurück und zeigt eine Vielzahl von Entwicklungen und Veränderungen auf⁶⁷⁴. In ihren Ursprüngen ist geschichtliche Literatur für Kinder und Jugendliche didaktische Literatur: "Im Mittelpunkt der ersten historischen Erzählungen steht die Absicht Kindern mit Hilfe einer Erzählung einen eigentlich komplexen und schwer verständlichen historischen Gegenstand anschaulich zu vermitteln"⁶⁷⁵. Die Anfänge des geschichtlichen Kinder- und Jugend(sach)buchs sind bereits am Beginn der Geschichte des Kinder- und Jugendbuches überhaupt im Zeitalter der Aufklärung zu suchen. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden erste enzyklopädische Bilderbücher und bebilderte Realienwerke, d.h. Sachbücher speziell für junge Leser⁶⁷⁶. Widmete man sich im 18. Jahrhundert vornehmlich der Weltgeschichte und der Alten Geschichte⁶⁷⁷, so wandte man sich im 19. Jahrhundert besonders der deutschen Geschichte mit Schwerpunkt auf der Heimatgeschichte zu⁶⁷⁸. Bücher aus dieser Zeit griffen vor allem Themen aus dem Mittelalter oder der preußischen Geschichte auf⁶⁷⁹. 1878 erschien mit dem Roman *Rulaman* des württembergischen Zoologen David Friedrich Weinland (1829-1915) erstmals ein Kinder- und Jugendbuch in Romanform zu einem urgeschichtlichen Thema, vom Autor als eine *naturgeschichtliche Erzählung aus der Zeit der Höhlenmenschen und der Höhlenbären* betitelt⁶⁸⁰. Das Buch schildert, gedacht als ein Stück Heimatgeschichte, auf der Grundlage der damaligen archäologischen Erkenntnisse das Leben urgeschichtlicher Jäger an real existierenden Schauplätzen der Schwäbischen Alb. Bis in jüngste Zeit hinein immer wieder neu aufgelegt, erfreut sich der Roman immer noch großer Beliebtheit und wird sogar von Lehrern als Klassenlektüre empfoh-

⁶⁷¹ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 137f.

⁶⁷² Vgl. etwa Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 110, 118.

⁶⁷³ Zum Adoleszenzroman vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 96-98.

⁶⁷⁴ Einen Überblick bietet Rox-Helmer, Geschichte im Jugendbuch, 21-27.

⁶⁷⁵ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 73. Siehe auch ebd., 75.

⁶⁷⁶ Zu frühen Darstellungen von Geschichte innerhalb dieser Gruppe vgl. Kaufmann, Germanen-Bilder, darin das Kapitel 4.1.: Zur Pädagogisierung der Vorzeit in der Kinder- und Jugendliteratur, 191-221. Ein Ausführlicher Überblick zur Geschichte der geschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur findet sich bei Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 26-30. Siehe auch Lange, *Deutsche Treue, welsche Tücke*, 203.

⁶⁷⁷ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 113.

⁶⁷⁸ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 113. Zum 'vaterländischen Jugendbuch' im 19. Jh. siehe auch Lange, *Deutsche Treue, welsche Tücke*.

⁶⁷⁹ Vgl. Pleticha, in: Füller, Abenteuer Lesen, 46 und Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 113f.

⁶⁸⁰ Vgl. Pleticha, in: Füller, Abenteuer Lesen, 47.

2. Ur- und Frühgeschichte als Thema des geschichtlichen Kinder- und Jugendbuches

len⁶⁸¹. Weinlands zweiter Roman *Kuning Hartfest*, heute weniger bekannt, schildert die Zusammenstöße zwischen Germanen und Römern unter dem 'Germanenkönig' Ariovist.

1918 bis 1921 folgte mit der Trilogie *Die Höhlenkinder* von A. Th. Sonnleitner (1869-1939) erneut ein die Ur- und Frühgeschichte thematisierender Roman, der heute ähnlich wie *Rulaman* zum Jugendbuchklassiker geworden ist⁶⁸². Der österreichische Reformpädagoge⁶⁸³ mit bürgerlichem Namen Alois Thuchor, Schullehrer und Rektor in Wien⁶⁸⁴, schildert darin die Geschichte zweier Kinder, die im 17. Jahrhundert, eingeschlossen in einem Hochtal der Dolomiten, die kulturgeschichtliche Entwicklung der Menschheit von der Steinzeit bis zu den Metallzeiten nochmals durchlaufen.

Stellten Bücher zur Ur- und Frühgeschichte bis dahin unter den geschichtlichen Kinder- und Jugendbüchern eine Minderheit dar, so beobachtet man für die 1920er und 1930er Jahre ein stetes Ansteigen vor allem solcher Titel, die sich mit den Germanen beschäftigen – ein Trend, der nach der Machtergreifung Hitlers, bedingt durch die ideologische Vereinnahmung des Themas durch den Nationalsozialismus, besonders gefördert wurde⁶⁸⁵. Kinder- und Jugendliteratur mit historischen Themen wurde in dieser Zeit gezielt als Mittel der politischen Erziehung eingesetzt⁶⁸⁶.

Konsequenz war in der Nachkriegszeit die Abkehr vom Schwerpunkt auf der Darstellung der deutschen Geschichte⁶⁸⁷. Der Klassiker *Die Höhlen der großen Jäger* von Hans Baumann, ein Buch, das, 1953 erschienen, inzwischen mit 17 Übersetzungen in die Weltliteratur eingegangen ist⁶⁸⁸, leitete eine Phase in der geschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur ein, in der man sich vornehmlich für die Altsteinzeit⁶⁸⁹ bzw. für die Kelten und die Wikinger⁶⁹⁰ interessierte und sich mit der "bisher stark vernachlässigten außerdeutschen Geschichte"⁶⁹¹ beschäftigte. Letzteres lässt sich auch an der Vielzahl der in dieser Zeit erschienenen Übersetzungen ablesen⁶⁹².

Die ältere Kinder- und Jugendliteratur besonders der 1960er und 1970er Jahre erweist sich aus archäologischer Sicht oft insofern als problematisch, als von den Autoren einmal gewählte Zeit- und Kulturhorizonte nicht beibehalten werden. Marienfeld, der dies an zahlreichen Beispielen aufzeigt⁶⁹³, spricht von einem "kultur- und naturhistorischen" wie auch "sprachlichen Chaos"⁶⁹⁴.

⁶⁸¹ So lernt der Leser die Welt der Jungsteinzeit mit ihrer Fauna und Flora anhand des Heimatraumes kennen (...). Die spannende Handlung, die die Verdrängung der Jungsteinzeitmenschen durch die Kelten schildert, kann auch heute noch Schüler beeindrucken und fesseln. Füller, in: Füller, Abenteuer Lesen, 74f. Der hier sprechende Lehrer (Klaus Füller) übernimmt unkritisch die aus heutiger archäologischer Sicht falschen und im Falle der Kelten ideologisch geprägten Begrifflichkeiten Weinlands. Ebenso kritiklos geht auch Heinrich Pleticha mit dem Roman um, indem er vom Leben vorgeschichtlicher Jäger kurz vor ihrem Zusammenstoß mit den ersten Kelten in den Höhlen der Schwäbischen Alb spricht. Vgl. Pleticha, in: Füller, Abenteuer Lesen, 47. Kritik insbesondere an der ideologischen Aufladung einiger Passagen und Einbettung in den historischen Entstehungskontext: Winkler, Kelten heute, 45.

⁶⁸² *Die Höhlenkinder* erreichte 1985 seine 60. Auflage (als Taschenbuch 1988 die 9. Auflage). Vgl. Mareinfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 109. 1991 ging mit der 61. Auflage das 399000. Exemplar in Druck; es erschienen Übersetzungen in englischer, finnischer, hebräischer, italienischer, und niederländischer Sprache. Vgl. Marbach, Sonnleitner, 216f.

⁶⁸³ Hierzu vgl. ausführlich Marbach, Sonnleitner.

⁶⁸⁴ Vgl. Füller, in: Füller, Abenteuer Lesen, 75.

⁶⁸⁵ Vgl. Pleticha, in: ebd., 48. Siehe auch Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 28.

⁶⁸⁶ Vgl. Otto, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 69. Ausführlicher zu Jugendromanen im Dritten Reich Haßmann, Archäologie und Jugend im "Dritten Reich", 122-126.

⁶⁸⁷ Anders verhielt sich dies teilweise in der DDR, in der neben kommunistischen Leitbildern der Neuzeit die Befreiung von der Römerherrschaft ein beliebtes Thema war, was sich beispielsweise an den Jugendbüchern von Ludwig Renn, *Herniu und der blinde Asni* und *Herniu und Armin* (beide Berlin: Kinderbuchverlag, 1970) ablesen lässt. Vgl. Mechtenberg, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 61.

⁶⁸⁸ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 109.

⁶⁸⁹ Marienfeld konnte für die Zeit von 1953 bis 1978 27 Titel (Sachbücher und Erzählungen) mit urgeschichtlicher Thematik erfassen. Von den insgesamt 22 in diesem Zeitraum erschienenen Erzählungen beschäftigten sich 15 allein mit der Altsteinzeit, eine beinhaltet Altsteinzeit, Jungsteinzeit und Bronzezeit, zwei spielen in der Jungsteinzeit, zwei in Jungsteinzeit und Bronzezeit, eine in der Bronzezeit. Vgl. ebd., Bibliographie.

⁶⁹⁰ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 114.

⁶⁹¹ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 114.

⁶⁹² Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 114. Die Zahl der geschichtlichen Erzählungen lag bis 1980 deutlich über der Zahl der Sachbücher. Vgl. ders., Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1979), 42.

⁶⁹³ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 114.

Offenbar handelt es sich um eine Zeit, in der die Mehrzahl der Autoren "sich der wissenschaftlichen Forschung gegenüber viel weniger verpflichtet fühlten"⁶⁹⁵ als in den folgenden Jahren. Als in wissenschaftlicher Hinsicht positive Beispiele der frühen erzählenden Literatur sind *Die Höhlen der großen Jäger* von Baumann (1953), *Namuk, der Fremde* von H. Kocher (1957) und *Kleiner-Weg* von Zitelmann (1978) zu nennen⁶⁹⁶.

2.2 Aspekte des Buchmarkts

Jährlich⁶⁹⁷ erscheinen auf dem Buchmarkt etwa 3000⁶⁹⁸ neue Kinder- und Jugendbücher (Erstauflagen), zusätzlich eine etwa halb so große Zahl an Neuauflagen⁶⁹⁹; darin sind etwa 30% übersetzte Titel enthalten⁷⁰⁰. Zählt man die in vorigen Jahren aufgelegten und weiterhin lieferbaren Titel von etwa 100 Kinder- und Jugendbuchverlagen im deutschen Sprachraum dazu, sind im Jahr etwa 25000 Kinder- und Jugendbücher im Buchhandel erhältlich⁷⁰¹. Insgesamt stellen diese 5-7% der jährlichen Gesamtproduktion des deutschen Buchhandels dar⁷⁰².

Die Erstauflage gebundener Kinder- und Jugendbücher übersteigt oft nicht 3000 bis 5000 Exemplare, die der Taschenbücher nicht 5000 bis 8000, es sei denn, es handelt sich um bereits bekannte Autoren oder Bücher zu bekannten Filmen⁷⁰³. Serien, die in Spielwarenläden, Supermärkten, Kaufhäusern oder Schreibwarengeschäften verkauft werden, können Erstauflagen zwischen 12 000 und 20 000 Exemplaren aufweisen⁷⁰⁴. Ein Autorenhonorar beläuft sich in der Regel auf 3-10% des Ladenpreises⁷⁰⁵ – ein Grund, weshalb es nur wenige hauptberufliche Kinder- und Jugendbuchautoren gibt (in der Bundesrepublik Deutschland waren es Anfang der 1980er Jahre etwa 1500⁷⁰⁶) und die meisten neben ihrer schriftstellerischen Tätigkeit noch anderen Berufen nachgehen. Das Verhältnis von Autorinnen und Autoren ist ausgewogen, die Altersstruktur dagegen nicht: über drei Viertel der 1980 in einer Studie erfassten Autoren waren älter als 50 Jahre⁷⁰⁷.

Die Zahl der Folge- bzw. Neuauflagen hängt vom Absatz ab, selten bleibt ein neuer Titel lange im Angebot⁷⁰⁸: "Die Verlage stellen sich unter einen Zwang der Novität, auch wenn neu produzierte Titel weitaus schlechter als ältere des gleichen Verlages sind. In der Flut immer neuer Titel gehen also wichtige unter, finden nicht zum Leser, können sich nicht mehr über einen längeren Zeitraum eine Leserschaft 'erkämpfen', denn die Verlage bringen nur noch von solchen Titeln Nachauflagen, die innerhalb kürzester Zeit abgesetzt sind"⁷⁰⁹. So ist der Buch-

⁶⁹⁴ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 114-116.

⁶⁹⁵ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 117.

⁶⁹⁶ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1997), 117 und ders., Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (1979), 44.

⁶⁹⁷ Die im Folgenden genannten Zahlen können nur als Anhaltspunkte dienen, da sie von Jahr zu Jahr starken Schwankungen unterworfen sind. Zu Auflagenzahlen, Verkaufspreisen, Autorenhonoraren im Zeitraum 1954-1978 vgl. Drießhaus, Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch, 5.

⁶⁹⁸ Vgl. die vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels veröffentlichten Produktionszahlen für die Jahre 1969-1997, aufgelistet bei Dankert, Alle Wünsche erfüllt?, 31. Ähnliche Zahlen auch bei Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 43, der auf das Problem der systematischen Erfassung hinweist.

⁶⁹⁹ Vgl. Börsenblatt 92 vom 18.11.1997, 32.

⁷⁰⁰ Vgl. die Zahlen bei Dankert, Alle Wünsche erfüllt?, 31.

⁷⁰¹ Vgl. Heidtmann, Der Kinder- und Jugendbuchmarkt, 10. Abweichend davon Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 43; er nennt eine Zahl von "über 10.000".

⁷⁰² Vgl. Börsenblatt 92 vom 18.11.1997, 32.

⁷⁰³ Vgl. Heidtmann, Der Kinder- und Jugendbuchmarkt, 10. Die Zahlen stimmen mit Angaben für 1982 überein.

⁷⁰⁴ Vgl. Haas, Kinder- und Jugendliteratur: Fakten, 12.

⁷⁰⁵ Vgl. Haas, Kinder- und Jugendliteratur: Fakten, 12.

⁷⁰⁶ Vgl. Heidtmann, Der Kinder- und Jugendbuchmarkt, 12.

⁷⁰⁷ Vgl. Haas, Kinder- und Jugendliteratur: Fakten, 12.

⁷⁰⁸ Vgl. Haas, Kinder- und Jugendliteratur: Fakten, 12.

⁷⁰⁹ Heidtmann, Der Kinder- und Jugendbuchmarkt, 11. "Gute Bücher werden immer wieder von der Masse des Neuen überrollt und zugedeckt" (ebd., 12).

2. Ur- und Frühgeschichte als Thema des geschichtlichen Kinder- und Jugendbuches

markt auch nicht Spiegel dessen, was an Themenvielfalt und Qualität von Autorensseite grundsätzlich möglich wäre, sondern Spiegel von Marktgesetzen. Denn das Verlagsangebot wird aus einem Zusammenspiel von Autorenproduktion, Verlagsauswahl und Adressatenwünschen bestimmt, wobei dem Markt eine dominierende Rolle zukommt: "Das Angebot richtet sich nach der Nachfrage, auch Kinderbücher sollen innerhalb des ökonomischen Rahmens Gewinne erwirtschaften. Pädagogische, politische oder poetische Ambitionen – Versuche also, das Verhältnis umzukehren – spielen heute eine immer geringere Rolle, gedruckt wird, was im Trend liegt"⁷¹⁰.

Den Trend bestimmt das Käuferverhalten, in diesem Fall das von Erwachsenen, da die meisten Kinder- und Jugendbücher von schenkenden Erwachsenen gekauft werden⁷¹¹. Die Rolle von professionellen Vermittlern wie Bibliotheken und Schulen, die zur Lektüre ausgewählter (v.a. erzieherisch-didaktischer) Literatur anregen wollen, darf hier nicht unterschätzt werden⁷¹². Nicht unwesentlichen Einfluss auf das Käuferverhalten haben die Meinungen von Kinder- und Jugendbuchkritikern, welche besonders eine lebendige Darstellung, eine kritische Sicht der Ereignisse und den Bezug zur Gegenwart fordern⁷¹³. Größten Einfluss hat jedoch ein Jugendbuchpreis, der "wie das Siegel der Stiftung Warentest" das Kaufverhalten steuern kann⁷¹⁴. Die Marktorientierung von Handel und Verlagen geht so weit, dass auch Autoren sich nach abzeichnenden Trends richten müssen und unter Umständen im Auftrag von Verlagen verkaufsträchtige Serien produzieren, die nicht immer ihren eigenen Interessen entsprechen⁷¹⁵. Ein Qualitätsverlust ist die Folge, die Gesamtproduktion an Kinder- und Jugendbüchern wird "gleichförmiger und flacher"⁷¹⁶.

Untersuchungen haben ergeben, dass sich das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen trotz des erhöhten Angebots anderer Medien in den letzten Jahren kaum verändert hat. In einer Verbraucheranalyse von 1997 gaben 70% aller befragten 6- bis 17-Jährigen an, gerne zu lesen⁷¹⁷. Wie die Ergebnisse einer anderen Studie zeigen, nimmt die Lesehäufigkeit mit zunehmendem Alter ab: 8- bis 10-Jährige lesen deutlich mehr als 11- bis 17-Jährige, letztere lesen immer noch häufiger als Erwachsene⁷¹⁸.

Geschichte liegt bei Kindern und Jugendlichen nicht unbedingt im bevorzugten Bereich ihrer Leseinteressen⁷¹⁹, trotzdem greifen Erwachsene der Allgemeinbildung wegen nicht selten zu Titeln mit geschichtlicher Thematik⁷²⁰. Insgesamt nehmen Bücher mit historischen Themen zwar keinen großen, aber doch einen gleichbleibenden Prozentsatz in der Kinder- und Jugendliteratur ein⁷²¹, er wird auf 4,5-10,5% geschätzt⁷²². Fast in jedem Verlag erscheint wenigstens ein Buch zum Thema Geschichte pro Jahr, manche Verlage haben hier sogar einen Programmschwerpunkt, der einen Anteil historischer Themen am Gesamtangebot von bis zu 50% ausma-

⁷¹⁰ Heidtmann, *Der Kinder- und Jugendbuchmarkt*, 9.

⁷¹¹ Vgl. Brand, in: Cordes, *Die endliche Geschichte*, 21. Vgl. auch Heidtmann, *Der Kinder- und Jugendbuchmarkt*, 8. Nicht immer stimmen dann Interessen von Käufern (pädagogische Ansprüche) und Lesern (Unterhaltung, Zerstreuung etc.) überein. Vgl. ebd.

⁷¹² Vgl. Heidtmann, *Der Kinder- und Jugendbuchmarkt*, 8. So ist auch die Mehrzahl der in der Untersuchung vorgestellten Bücher in der Freiburger Stadtbibliothek ausleihbar. Vor allem vergriffene Bücher stehen hier noch etliche Jahre nach ihrem Erscheinen den Lesern zur Verfügung.

⁷¹³ Vgl. Brand, in: Cordes, *Die endliche Geschichte*, 21.

⁷¹⁴ Brand, in: Cordes, *Die endliche Geschichte*, 21.

⁷¹⁵ Vgl. Heidtmann, *Der Kinder- und Jugendbuchmarkt*, 11.

⁷¹⁶ Heidtmann, *Der Kinder- und Jugendbuchmarkt*, 11.

⁷¹⁷ "Kids-Verbraucheranalyse 97", vgl. der Artikel "Kurz und knapp", in: *Bull. Jugend und Lit.* 1/1988, 3.

⁷¹⁸ Vgl. Michalzik, *Lesebarometer*, 6 und der Artikel "Marktplatz. Zahlen und Fakten", in: *Börsenblatt* 92 vom 18.11.1997, 32.

⁷¹⁹ Vgl. Zimmermann, *Geschichte(n) erzählen*, 50 mit Nennung verschiedener Studien und zusammenfassend ebd., 52. Siehe auch Payrhuber, *Zwischen Roman und Sachcomic*, 235.

⁷²⁰ Vgl. Brand, in: Cordes, *Die endliche Geschichte*, 21.

⁷²¹ Vgl. Cordes, in: Cordes, *Die endliche Geschichte*, 5.

⁷²² Vgl. Sauer, *Historische Kinder- und Jugendliteratur*, 18; Zimmermann, *Geschichte(n) erzählen*, 42 mit Hinweis auf eine Studie von Elisabeth Ott, sowie ebd., 45.

chen kann⁷²³. Das alle zwei Jahre neu erscheinende Verzeichnis "Geschichte", herausgegeben von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, weist über 500 neue und alte Titel von der Steinzeit bis zur jüngsten Geschichte auf, Sachbücher und übersetzte Literatur inbegriffen, wobei längst nicht alle erschienenen Bücher darin erfasst sind⁷²⁴. Zu fast jedem Thema aus der Geschichte lässt sich ein Kinder- und Jugendbuch finden⁷²⁵.

Die meisten Bücher richten sich an Jugendliche ab 12 Jahren, während historische Literatur für Kinder von 8 bis 12 Jahren eine vergleichsweise geringe Rolle spielt⁷²⁶. Diese Zahlen stimmen nicht mit der Tatsache überein, dass die 8- bis 12-Jährigen in Studien ein größeres Interesse an Geschichte bekunden als die 12- bis 17-Jährigen – für die größere Interessentengruppe sind weitaus weniger Bücher auf dem Markt⁷²⁷. Stimmig ist dieses Verhältnis jedoch in Bezug auf die Tatsache, dass der Erfolg zahlreicher Jugendbücher von ihrer Verwendung im Unterricht abhängt, und diese eben erst ab der 5., vor allem aber der 6. und 7. Klassenstufe stattfindet⁷²⁸.

Die Ur- und Frühgeschichte ist im Verhältnis zu anderen Themen innerhalb der historischen Kinder- und Jugendliteratur unterrepräsentiert. Sie macht etwa 4% aller geschichtlichen Jugendbücher aus⁷²⁹. Ein Schwerpunkt mag vielleicht noch im Bereich der Sachbücher liegen⁷³⁰, wobei innerhalb der Gesamtproduktion sehr klar Titel zum Thema 'Urmenschen' dominieren⁷³¹. Thematische Gewichtungen sind auch innerhalb der anderen Epochen (Frühe Hochkulturen, Antike, Mittelalter, Neuzeit) zu beobachten⁷³². Holger Zimmermann stellt innerhalb der geschichtlichen Erzählungen bis zum Ende des ersten Weltkriegs für die Hochkulturen und die klassische Antike einen Anteil von etwa 18% fest, für das Mittelalter einen Anteil von 22,1%, wobei die wenigsten Titel auf das Frühmittelalter entfallen⁷³³. Bei Titeln zur römischen Geschichte, deren große Zahl er mit durch die Verwendung dieser Bücher im Deutsch-, Geschichts- und Lateinunterricht begründet sieht⁷³⁴, entfällt etwa ein Drittel auf Bücher zu den Römern in Gallien, Germanien und Britannien. Den weitaus größten Teil der modernen historischen Kinder- und Jugendbücher insgesamt liefern Erzählungen zur Zeitgeschichte (Drittes Reich, Kriegs- und Nachkriegszeit)⁷³⁵.

Die Kinder- und Jugendbücher der Untersuchungsgruppe unterscheiden sich in Auflagenzahlen

⁷²³ Vgl. Brand, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 12 und Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 45.

⁷²⁴ Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Geschichte.

⁷²⁵ Historische Sachbücher und Erzählungen gehörten in den 1980er Jahren sogar zu den meistverkauften Büchern einzelner Verlage, ihr thematischer Schwerpunkt lag allerdings in der Neuzeit. Vgl. Brand in: Cordes, Die endliche Geschichte, 20.

⁷²⁶ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 45f.

⁷²⁷ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 45f., 50, 52.

⁷²⁸ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 67; ähnlich 141. Zimmermann weist darauf hin, dass die Fokussierung geschichtlicher Erzählung auf ein Lesepublikum ab 12 Jahren genau wie der in Deutschland relativ spät einsetzende Geschichtsunterricht noch auf veralteten entwicklungspsychologischen Konzepten Heinrich Roths und Jean Piagets beruht. Vgl. ebd., 68f.

⁷²⁹ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 133, 136-138.

⁷³⁰ Vgl. Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 332. Archäologische Themen allgemein erfreuten sich jedoch seit jeher großer Beliebtheit: Bei Auszählungen von ca. 130 Titeln aus dem Zeitraum 1954-1978, in denen Sachbücher und Erzählungen erfasst wurden, stellte Driehaus (unter Überwiegen des Sachbuches) fest, dass (ausgenommen Themen aus der Zeitgeschichte) archäologische Themen anderen historischen Themen an Popularität überlegen sind. Vgl. Driehaus, Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch, 3, 5, 16. Siehe auch Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 136.

⁷³¹ Vgl. Brand, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 12.

⁷³² Zur Geschichte des Alten Orients dominieren Bücher über die ägyptische Geschichte; die Antike spiegelt sich vor allem in Literatur zur römischen Geschichte, die in ihrer Menge deutlich über Darstellungen zur griechischen Geschichte liegt (vgl. Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 332. Vgl. auch die älteren Zahlen von Driehaus, Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch, 7). Beliebte Themen innerhalb der mittelalterlichen Geschichte sind das Hochmittelalter mit Rittertum und Kreuzzügen, während die bürgerliche Stadtkultur und das Spätmittelalter vernachlässigt werden. Der nächste Schwerpunkt liegt dann wieder in der Schilderung von Entdeckungen und Eroberungen. Während das 18. und 19. Jahrhundert in Europa weniger thematisiert werden, existieren für diese Zeit zahlreiche Erzählungen über die Indianer. Vgl. Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 332.

⁷³³ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 133, 142.

⁷³⁴ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 141.

⁷³⁵ Vgl. Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 332. Zu den Schwerpunkten insgesamt vgl. auch Brand, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 12.

3. Lebendige Vermittlung: Chancen und Probleme

und -höhen kaum von den anderen Produktionen des Marktsektors Kinder- und Jugendbuch. Rund die Hälfte der Bücher erschien in nur einer Auflage; viele Titel sind heute vergriffen⁷³⁶. Soweit Angaben dazu ermittelt werden konnten, bewegt sich die Zahl der gedruckten Exemplare bei Erstauflagen zwischen 1000 und 10 000⁷³⁷, seltener werden, wie bei Titeln des bekannten Jugendbuchautors Josef Carl Grund, bei der Erstauflage 15 000 Exemplare gedruckt⁷³⁸. Knapp die Hälfte der Titel zur Ur- und Frühgeschichte wurde mehrfach aufgelegt, sei es in einer Folgeauflage der Originalausgabe oder als Taschenbuch. Bei der allgemein zu beobachtenden Kurzlebigkeit einzelner Kinder- und Jugendbücher auf dem Buchmarkt sprechen diese Titel für eine besondere Nachfrage und damit für ein verstärktes Interesse der Bevölkerung. Besonders hohe Auflagenzahlen erreichten jene Bücher, die auch im Schulunterricht eingesetzt werden:

- Ruttmann, *Titus kommt nicht alle Tage* (JB 64) (11 Auflagen bis 1999, mindestens 70 000 gedruckte Exemplare);
- Kuhn, *Mit Jeans in die Steinzeit* (JB 55) (19 Auflagen, mind. 40000 Ex.);
- Lornsen, *Rokal der Steinzeitjäger* (JB 11) (9 Auflagen);
- Beyerlein/Lorenz, *Die Sonne bleibt nicht stehen* (JB 15) (8 Auflagen, mind. 24000 Ex.).

Eine positive Verkaufsbilanz zeigten auch die Bücher der Autoren Arnulf Zitelmann (JB 9), Josef Carl Grund (JB 48, 13, 24, 33), Gabriele Beyerlein (JB 26, 25), Hans Dieter Stöver (JB 40), Lene Mayer-Skumanz (JB 61), Lieselotte Pies (JB 47), Isolde Heyne (JB 6) und Franz Hohler (JB 56) (jeweils mehr als 2 Auflagen). International erfolgreich ist Erich Ballinger mit seinem Buch *Der Gletschermann* (JB 19): Die gebundene Originalausgabe mit 20 000 Exemplaren ist vergriffen; der Verlag mit Sitz in Österreich verkaufte Drucklizenzen nach Deutschland, Japan und Slowenien⁷³⁹.

3. Lebendige Vermittlung: Chancen und Probleme

3.1 Chancen

Der Geschichtsdarstellung in Form von Erzählungen wird eine wichtige Bedeutung als Medium zur Vermittlung von Sachinhalten zugeschrieben. In die Erzählform eingebundene Informationen prägen sich durch ihre Anschaulichkeit nicht nur leichter ein⁷⁴⁰, sie erreichen auch eine breitere Bevölkerungsschicht: Der historische Roman kann "ein historisches Thema (...) im Bewusstsein eines sonst nicht unbedingt historisch interessierten – Publikums verankern"⁷⁴¹ und "Personen (...) erreichen, die niemals ein historisches Sachbuch gelesen und noch nie ein Museum besucht haben, er kann sie für unsere Vorzeit interessieren und sogar begeistern, er kann ihnen auf implizite Art und Weise Wissen vermitteln und ihr Verständnis für archäologi-

⁷³⁶ Wenn Bücher nicht wieder aufgelegt wurden, d.h. heute vergriffen sind, deutet dies in der Regel auf schlechte Verkaufszahlen hin. Durch die Umstellung auf die neue Rechtschreibung kann allerdings in einigen Fällen auch der Druck weiterer Exemplare für den Moment verzögert werden.

⁷³⁷ Bestätigt wird dies auch von den Angaben, die Gabriele Beyerlein zu ihren Büchern macht: *Eine Auflage beträgt in der Regel 5000 Exemplare, in Sonderfällen 8000, bei den "... erzählt von"-Bänden 10000, bei Nachauflagen manchmal nur 3000.* Briefl. Mitt. vom 20.11.1999.

⁷³⁸ Briefl. Mitt. des Loewe-Verlags vom 27.01.1999.

⁷³⁹ Briefl. Mitt. von Erich Ballinger vom 21.11.1999.

⁷⁴⁰ "Beim Erzählen erfährt man Wissenswertes eher nebenbei, – um es desto besser im Gedächtnis zu behalten. Denn Informationen, die in einem Erzählzusammenhang stehen und damit eine Dimension der Anschaulichkeit gewinnen, bleiben besser im Gedächtnis haften. Das ist lerntheoretisch unbestritten" erklärt der Historiker und Pädagoge Heinrich Pleticha (Pleticha, in: *Lesebuch Geschichte*, 7).

⁷⁴¹ Sauer, *Historische Kinder- und Jugendliteratur*, 18.

sche Belange wecken"⁷⁴², d.h. Interesse wecken und einen Anreiz zur intensiveren Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand bieten.

Wie entsteht diese Wirkung? In Erzählungen wird der Leser anders als in Sachtexten dadurch erreicht, dass er sich mit den Haupthandlungsträgern der Erzählung identifiziert, was eine kognitive wie auch emotionale Einbindung des Lesenden in das Geschehen bewirkt. Identifikation spielt also eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung von Geschichte in historischen Romanen⁷⁴³. Diese kann verstärkt werden, wenn zusätzlich Bezüge zur Gegenwart, d.h. zur Lebenswelt des Lesers geschaffen werden – ein Mittel, mit dem auch die moderne Geschichtsdidaktik ein optimales Lernen zu erreichen sucht. So erklärt es sich, dass Kinder oder Jugendliche auch im Mittelpunkt der meisten Romane und Erzählungen für junge Leser stehen, und dass weiterhin vielfach die Ängste und Probleme heutiger junger Menschen in geschichtlichen Erzählungen verarbeitet werden. Um die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen zu gewinnen, ist dieser Aspekt besonders wichtig. Ihre "spezifischen Leseinteressen" müssen bedient werden: "Eine bloße Aufbereitung historischer Gegenstände lässt die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen nicht zu den Texten greifen. Voraussetzung für die tatsächliche Lektüre ist vielmehr die Erzeugung von Lesefreude mittels der für Kinder und Jugendliche zentralen Kriterien 'Humor' und 'Spannung'"⁷⁴⁴. Das erklärt auch, warum Abenteuer und phantastische Elemente innerhalb der Erzählungen einen hohen Stellenwert einnehmen – im Bereich der Archäologie eben auch die aus fachlicher Sicht problematische 'Schatzsuche' (hierzu siehe Kap. II.10.D.2.2). Zeitreisen als besondere Form von Literatur geschichtlichen Inhalts sowie Berichte über Alltagssituationen kommen in besonderem Maße dem Geschichtsinteresse von Jugendlichen entgegen⁷⁴⁵.

Insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichtes in der Schule haben Pädagogen die Chancen der geschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur vielfach formuliert: Ein Jugendbuch kann auf ein Thema neugierig machen und zur Auseinandersetzung mit Geschichte im Unterricht motivieren⁷⁴⁶. "Jugendbücher können das Interesse an Geschichte, die Faszination durch Geschichte wecken oder bewahren. Erzählte Geschichte regt die Vorstellungskraft an und lässt in Schülerköpfen kohärentere Bilder entstehen, als Schulbücher und Quellentexte sie vermitteln können. Über Konkretisierung, Individualisierung und Dramatisierung ruft sie Anteilnahme, Betroffenheit und Identifikation hervor"⁷⁴⁷. Und sie greift häufig mit dem Blick 'von unten' Themen aus der Alltags- und Mentalitätsgeschichte auf, die mit Quellen meist nur sehr bruchstückhaft zu erarbeiten sind"⁷⁴⁸. Die durch die Lektüre angeregte Imaginationsfähigkeit wird letztlich auch als "Voraussetzung historischer Bewusstseinsbildung" gewertet⁷⁴⁹. Aus diesen Vorteilen des erzählenden Kinder- und Jugendbuches schließt Bodo von Borries: "Die Geschichte und die Geschichtsdidaktik können den historischen Roman kaum entbehren, nicht

⁷⁴² Beyerlein, Vermittlung von Archäologie im Roman, 25.

⁷⁴³ Vgl. auch Ohler, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 29; Gautschi, Geschichte lehren, 42. Ausführlicher zu Identifikation (vom Autor eingesetzte identifikationserleichternde Methoden und deren Wirkungsweise) und zu Gegenwartsbezügen (Herstellung und Wirkungsweise von Gegenwartsbezügen) in historischen Romanen allgemein vgl. Schörken, Rolf: Gegenwartsbezüge in populärhistorischen Produktionen, in: ders.: Der Gegenwartsbezug der Geschichte, Stuttgart 1981, 110-122. Vgl. ebenso Ott, Historische Kinder- und Jugendliteratur, 17.

⁷⁴⁴ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 66. Siehe auch ebd., 89 mit einem Zitat des Jugendbuchschriftstellers Alfred Clemens Baumgärtner zu historischer Information in der Abenteuerliteratur, die seiner Ansicht nach nicht zum "Vehikel der Belehrung" werden sollte. Zum Problem siehe auch Payrhuber, Zwischen Roman und Sachcomic, 235.

⁷⁴⁵ Siehe Lohse, Geschichtsinteresse von Jugendlichen, 121, 151, 186, 219, 319.

⁷⁴⁶ Vgl. Stephan-Kühn, Schlüsselgeschichten, 82. Zum Forschungsdiskurs in der Geschichtsdidaktik vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 261-264.

⁷⁴⁷ Vgl. auch Weßels, Das historische Jugendbuch im Geschichtsunterricht, 57.

⁷⁴⁸ Sauer im Vorwort zu Geschichte lernen 71 (1999), 3. Siehe auch Reeken, Jugendbücher, 48.

⁷⁴⁹ Sauer, Historische Kinder- und Jugendliteratur, 19.

3. Lebendige Vermittlung: Chancen und Probleme

nur, weil bestimmte Lesergruppen ihn offenbar fordern⁷⁵⁰. Vielmehr scheint gerade der historische Roman (...) geeignet für eine optimale Kombination von Lerngewinn und Lustgewinn, Erzählung und Untersuchung, Fiktion und Rekonstruktion, Vergegenwärtigung und Besinnung, Versenkung ins historische Abenteuer und Aufweis der Gegenwartsbezüge⁷⁵¹. Auch Freya Stephan-Kühn schätzt den Lerneffekt bei solchen Lektüren als hoch ein, glaubt sie doch, dass zwanzig "gut ausgewählte und mit Freude gelesene Jugendbücher zu historischen Themen sicher ein umfassenderes Geschichtsbild aufbauen als der reguläre Geschichtsunterricht"⁷⁵².

Kinder- und Jugendliteratur zu historischen Themen wird, stärker noch als in Lehrplänen zum Geschichtsunterricht, in den Lektürelisten zum Deutschunterricht empfohlen. Zur Ur- und Frühgeschichte empfehlen die Deutschlehrpläne von Bayern und Hessen die auch in der vorliegenden Analyse untersuchte Erzählung *Mit Jeans in die Steinzeit* (JB 55), der Lehrplan für Hessen außerdem *Titus kommt nicht alle Tage* (JB 64)⁷⁵³.

Empirische Untersuchungen über den tatsächlichen Wirkungsgrad der historischen Kinder- und Jugendbücher liegen bislang nicht vor. Zahlreiche Einzelerfahrungen von Lehrern und die von ihnen beobachteten Schülerreaktionen während der Durchführung von Klassenprojekten mit historischen Jugendbüchern bestätigen jedoch die Richtigkeit der o.g. Annahmen⁷⁵⁴. Betont wird vor allem eine erhöhte Lernmotivation⁷⁵⁵.

Weiterhin belegen persönliche Stellungnahmen verschiedener Pädagogen, Archäologen, Historiker und Autoren die Relevanz des im Jugendalter gelesenen Mediums Buch als Motivationsfaktor für die Beschäftigung mit Geschichte im Erwachsenenalter: Der Pädagoge und Historiker Günter Lange äußert zu seinen persönlichen Leseerfahrungen mit geschichtlichen Jugendbüchern, dass diese sein *Interesse an historischen Stoffen weckten, Betroffenheit erzeugten, sein Gefühl und Mitgefühl ansprachen* und schließlich seine Entscheidung, Geschichte zu studieren, beeinflusst hätten⁷⁵⁶. Die Verfasserin zahlreicher in der Ur- und Frühgeschichte spielender Kinder- und Jugendbücher Gabriele Beyerlein hat als Kind u.a. *Die Höhlenkinder* mehrfach gelesen und schreibt: *Mit diesem letzten Buch kam ich zum ersten Mal mit der Vorgeschichte in Berührung, habe mich zum ersten Mal dafür interessiert, wie die Menschen in längst vergangenen Zeiten gelebt haben (...). Vielleicht würde ich heute keine Erzählung über die Vorgeschichte schreiben, wenn ich damals dieses Buch nicht in die Hände bekommen hätte (...)*⁷⁵⁷. Die Autorin Isolde Heyne, deren in der Steinzeit spielende Trilogie in vorliegender Arbeit behandelt wird, nennt ebenfalls *Die Höhlenkinder* als eines ihrer Lieblingsbücher⁷⁵⁸. *Die Höhlenkinder* war das erste Buch, das der Autor Erich Ballinger (als Achtjähriger) las. Der Autor gibt an, dass ihn dies auch für das spätere Leben und Schaffen geprägt habe⁷⁵⁹. Auch Arnulf Zitelmann, Theologe und Jugendbuchautor, nennt unter Büchern, die sein eigenes Schaffen geprägt haben, historische Romane, deren Thematik er später in eigenen Büchern

⁷⁵⁰ Zum Grundbedürfnis des Menschen, Geschichte(n) zu hören und zu lesen, vgl. Doderer, Literarische Jugendkultur, 27.

⁷⁵¹ Borries, Alexander, 489. Siehe auch Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 31.

⁷⁵² Stephan-Kühn, Schlüsselgeschichten, 82. Vgl. außerdem die Ausführungen in Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 341-343; Markmann, Das historische Kinder- und Jugendbuch, 133 und Stephan-Kühn, Jugendbücher als Geschichtsbücher, 200-204. Stephan-Kühn macht hier die Vorteile des Jugendbuches im Vergleich zum Schulbuch deutlich.

⁷⁵³ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 60f.

⁷⁵⁴ Vgl. die Beiträge in Sauer, Historische Kinder- und Jugendliteratur, bes. 20. Weitere positive Erfahrungsberichte: vgl. Ott, Als Augustus sich kratzte, 390 Anm. 2.

⁷⁵⁵ Vgl. Ott, Als Augustus sich kratzte, 385.

⁷⁵⁶ Vgl. Lange, Das geschichtliche Jugendbuch, 327f.

⁷⁵⁷ Gabriele Beyerlein in Stiftung Lesen, Leselieben, 7.

⁷⁵⁸ Vgl. Isolde Heyne in Stiftung Lesen, Leselieben, 30.

⁷⁵⁹ Briefl. Mitt. vom 21.11.1999.

wieder aufgriff⁷⁶⁰. Die Archäologin und Jugendbuchautorin Anita Siegfried schreibt: *Ich habe als Kind alles Verfügbare gelesen und erinnere mich, als Jugendliche insbesondere alle Bücher in der Kategorie 'Götter, Gräber und Gelehrte' gelesen zu haben. Ich denke schon, dass mich die Lektüre für das Studium der Archäologie motiviert hat*⁷⁶¹. Sissi Flegel, Autorin von insgesamt drei geschichtlichen Erzählungen, hat ebenfalls als Jugendliche mit Begeisterung *Götter, Gräber und Gelehrte* gelesen⁷⁶². Der Autor Hans Dieter Stöver, der zahlreiche Romane über die römische Geschichte schrieb, führt sein Geschichtsinteresse in ähnlicher Weise auf Prägung in frühester Kindheit zurück, als seine Mutter ihm auf lebendige Art und Weise aus historischen Romanen erzählte, die sie selbst gelesen hatte. Als Jugendlicher begeisterte er sich dann für griechische und römische Mythologie und Historienfilme sowie für historische Romane zur römischen Geschichte. Diese Prägung in Kindheit und Jugend führte schließlich dahin, dass er schon während seiner Tätigkeit als Lehrer historische Hörspiele schrieb und er an seine Lehrerausbildung ein Zweitstudium u.a. in Alter Geschichte anschloss⁷⁶³.

Es sind bislang keine Studien zur Frage durchgeführt worden, inwiefern durch solche Lektüren nicht nur das *Geschichtsinteresse* geweckt, sondern auch das *Geschichtsbild* der Leser geprägt wird⁷⁶⁴. Einzelne Reaktionen von Kindern und Jugendlichen beispielsweise bei Schulklassenfürungen zeigten, dass Informationen aus Jugendbüchern sehr aufmerksam aufgenommen werden⁷⁶⁵. Eine kritische Hinterfragung des Erzählten ist in den meisten Fällen jedoch nicht vom jungen Leser (und oft auch nicht von erwachsenen Laien) leistbar. So spielen sachlich unstimmig geschilderte Sachverhalte und ideologische Färbung der Darstellung eine ernst zu nehmende Rolle.

3.2 Probleme

Geschichtliche Erzählungen können nicht allein von solchen Inhalten leben, die für die beschriebene Epoche wissenschaftlich abgesichert sind. Um dem Leser eine lebendige Rekonstruktion der Vergangenheit zu präsentieren, müssen Autoren die Lücken der Überlieferung mit ihren eigenen Bildern füllen – dies gilt für urgeschichtliche Epochen noch stärker als für Zeiten mit historischer Überlieferung⁷⁶⁶. Die Persönlichkeit des Autors, sein Lebenshintergrund sowie inhaltliche und moralisch-erzieherische Absichten fließen in die Erzählung ein. Hinzu kommt, dass komplexe Zusammenhänge und Prozesse für den jugendlichen Leser verkürzt, vereinfacht, und außerdem spannend dargestellt werden müssen⁷⁶⁷. Zum Teil entstehen dadurch verzerrte Geschichtsbilder. Daraus ergibt sich, dass geschichtliche Erzählungen für Kinder und Jugendliche sowie historische Romane für Erwachsene stets eine Zwischenposition einnehmen zwischen

- (beabsichtigter) Geschichtsschreibung und (unbeabsichtigter) Verfremdung der Geschichte,
- objektiver Distanz und persönlichem Bezug zu Verganem,
- sachlicher, an den Quellen orientierter Darstellung und emotionsgebundener Fiktion.

⁷⁶⁰ Vgl. Arnulf Zitelmann in *Stiftung Lesen, Leselieben*, 60-63.

⁷⁶¹ Briefl. Mitt. vom 13.09.1999.

⁷⁶² Mündl. Mitt. vom 05.12.1999.

⁷⁶³ Vgl. Stöver, Werkstattbericht, 8.

⁷⁶⁴ "Daß Jugendbücher das Bewußtsein der Leser stark prägen, gilt in der heutigen Jugendbuchforschung als unumstritten (...). Doch bisher liegt m.W. keine Untersuchung vor, in der dem Problem nachgegangen wurde, inwieweit Jugendbücher (...) das Geschichtsbewußtsein beeinflussen und prägen." Driehaus, *Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch*, 10. Driehaus sieht hier eine Aufgabe für die Jugendbuchforschung, der auch bis heute noch nicht nachgegangen wurde (vgl.) ebd.

⁷⁶⁵ Eigene Erfahrungen der Verf. mit Schulklassen im Museum für Ur- und Frühgeschichte Freiburg.

⁷⁶⁶ Zum Thema siehe Beyerlein, *Vermittlung von Archäologie im Roman*, 26.

⁷⁶⁷ Hierzu vgl. Ott, *Als Augustus sich kratzte*, 386.

3. Lebendige Vermittlung: Chancen und Probleme

Lehrer und auch Jugendbuchautoren sind sich dieser Problematik bewusst. "Soll der Leser sich für die Figuren meiner Geschichte interessieren, dürfen sie ihm nicht zu fremd sein. Er muss mit ihnen denken und fühlen können" schreibt der Jugendbuchautor Dietlof Reiche⁷⁶⁸. Dieser Sachverhalt hat nach Reiche zur Konsequenz, dass kaum eine historisch korrekte Darstellung der Gedanken- und Gefühlswelt angestrebt werden kann, sondern zwangsläufig eine Annäherung zwischen Vergangenheit und Gegenwart erfolgen muss⁷⁶⁹. Die verwendete Sprach- und Bilderwelt spielt dabei ebenfalls eine Rolle⁷⁷⁰. Um eine Identifikation des Lesers mit den Handlungsträgern möglich zu machen, müssen die gewählten Figuren ihm auch sympathisch sein – der Charakter historischer Persönlichkeiten wird damit u.U. verfälscht⁷⁷¹.

Weitere Punkte machen historische Kinder- und Jugendbücher zu einer problematischen Informationsquelle⁷⁷²: Sympathie und Antipathie des Autors für bestimmte historische oder auch erdachte Figuren sowie seine sozialisationsbedingte persönliche Interpretation historischer Begebenheiten können Geschichtsbilder verzerren, besonders wenn eine erzieherische, moralisierende Wirkung der Literatur beabsichtigt ist. Für den Leser ist die Unterscheidung zwischen Fiktion und Rekonstruktion auf der Basis fundierter Recherche nicht oder nur schwer durchzuführen⁷⁷³. Vor allem jüngere Kinder verstehen erzählte Inhalte als unumstrittene Wahrheit. Im Bereich der Ur- und Frühgeschichte ist der Jugendbuchautor, wie bereits dargelegt, sehr auf seine Phantasie angewiesen. Viele aus archäologischer Sicht unstimmig erscheinende Erläuterungen können jedoch aus Gründen der lückenhaften Überlieferung nicht widerlegt werden, so dass den Autoren in puncto 'Wahrheit' eine große Freiheit gewährt werden muss, die ebenfalls zu verzerrten Geschichtsbildern führen kann. Notgedrungen werden in historischen Erzählungen durch die Wahl der Hauptfiguren komplexe Zusammenhänge und Entwicklungen auf den Handlungs- und Erlebensspielraum weniger Personen begrenzt⁷⁷⁴. Ereignisorientierung oder geschlossene Erzählverläufe können dabei eine nicht gegebene historische Eindeutigkeit und Gewissheit suggerieren⁷⁷⁵. Zwei vom Autor eingesetzte Gestaltungsmittel sind hier zu unterscheiden: Personalisierung und Personifizierung. Unter Personalisierung versteht man die Reduktion komplexer Situationen auf das Handeln einer historischen Persönlichkeit, was eine Deutung und Darstellung historischer Sachverhalte an großen Persönlichkeiten und aus der Sicht großer Persönlichkeiten bedeutet. Diese Form der Vermittlung ist im Bereich der untersuchten Kinder- und Jugendliteratur selten; historische Romane für Erwachsene bedienen sich eher dieses Gestaltungsmittels⁷⁷⁶. Vorherrschend ist im hier interessierenden Genre die Personifizierung, d.h. die Darstellung von Geschichte anhand erfundener Personen aus verschiedenen Gesellschaftsschichten⁷⁷⁷, die in unserem Fall häufig durch Kinder repräsentiert werden. Beiden Vermittlungsformen wird z.T. Einseitigkeit, Unüberprüfbarkeit und fehlende Multiperspektivität vorgeworfen⁷⁷⁸.

⁷⁶⁸ Reiche, Werkstattbericht, 8.

⁷⁶⁹ Vgl. Reiche, Werkstattbericht, 8.

⁷⁷⁰ Vgl. Reiche, Werkstattbericht, 8.

⁷⁷¹ Vgl. Reiche, Werkstattbericht, 8.

⁷⁷² Über das hier Gesagte noch hinausgehend auch Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 16f.

⁷⁷³ Vgl. Sauer, Historische Kinder- und Jugendliteratur, 19.

⁷⁷⁴ Vgl. auch Ohler, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 29 sowie Weißels, Das historische Jugendbuch, 57.

⁷⁷⁵ Vgl. Sauer, Historische Kinder- und Jugendliteratur, 19.

⁷⁷⁶ Dazu vgl. ausführlicher: Bergmann, Personalisierung, Personifizierung, 213f.

⁷⁷⁷ Vgl. Bergmann, Personalisierung, Personifizierung, 214.

⁷⁷⁸ Vgl. Bergmann, Personalisierung, Personifizierung, 215.

3.3 Forderungen an geschichtliche Erzählungen

Aus den geschilderten Problemen ergeben sich Ansprüche an das historische Jugendbuch, die je nach Blickwinkel und Interesse der beurteilenden Person unterschiedlich sein können. Man könnte mit Holger Zimmermann zusammenfassen: "Die Autoren geschichtlicher Kinder- und Jugendbücher bewegen sich mit ihren Texten nun innerhalb eines doppelten Spannungsfeldes. Sie müssen einerseits den verschiedenen Ansprüchen der Geschichts- bzw. der Literaturdidaktik gerecht werden sowie andererseits die (...) unterschiedlichen Ansprüche der kindlichen bzw. jugendlichen Leser und der pädagogischen bzw. schulischen Vermittler von Kinder- und Jugendliteratur vereinbaren"⁷⁷⁹.

Soll ein Jugendbuch der *Geschichtsvermittlung* dienen, gelten die folgenden Kriterien⁷⁸⁰:

- Lehrer, Historiker und Archäologen fordern zunächst sachliche Richtigkeit und die *Unterscheidbarkeit* zwischen Fiktion und an den Quellen orientierter Überlieferung, wie etwa Michael Sauer: "Kernproblem und eine didaktische Forderung ersten Ranges ist, dass (...) die Unterscheidung von Realität und Fiktion sowie von Quelle und Darstellung erhalten bleibt. Erzählungen müssen daher historisch triftig und plausibel sein: Sie müssen dem, was wir an historischen Erkenntnissen über den Gegenstand besitzen, entsprechen; auch wenn sich die Geschichte, die sie erzählen, nicht so ereignet hat, sollte sie sich doch so ereignet haben können. Die Fiktion sollte also gleichsam historisch kontrolliert sein (...), sollte aber auch, bei aller Imagination, für die Leser als solche in ihrem 'Konstrukt-Charakter' erkennbar oder 'durchschaubar' bleiben"⁷⁸¹.
- Der Anteil an quellenorientierter Darstellung sollte im Vergleich zum Anteil an Fiktion möglichst hoch sein. Im Bereich der Ur- und Frühgeschichte ist dies die Menge an (in richtigem Kontext) eingeflochtenen realen Fundgegenständen und konkreten Grabungsergebnissen; für die Frühgeschichte außerdem die Zahl (textkritisch) eingearbeiteter Schriftquellen. Fiktion und Quelle sollten stets kenntlich gemacht werden, wenigstens in einem erläuternden Vor- oder Nachwort. An personalisierende bzw. personifizierende Darstellungen wird der Anspruch erhoben, dem Leser anschließend ein Angebot an 'Primärzeugnissen' zu machen und die real gegebenen Sachumstände des Handlungsrahmens zu erläutern⁷⁸².
- Zur Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge sollte ein breites Figurespektrum dienen, damit eine einseitige Darstellung möglichst vermieden wird⁷⁸³.
- Die Art der Darstellung sollte dem Alter des Lesenden und damit seinem voraussetzbaren Geschichts-, Zeit- und Fiktionsbewusstsein⁷⁸⁴ angepasst sein.
- Zeittafeln, Kartenskizzen und Glossare sowie Quellen- und Literaturhinweise sollten vorhan-

⁷⁷⁹ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 72.

⁷⁸⁰ Die genannten Kriterien umfassen nur einen Teil der Anforderungen, die aus didaktischer Sicht an die Bücher zu stellen sind. Zu letzteren siehe beispielsweise Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 49-60.

⁷⁸¹ Sauer, Historische Kinder- und Jugendliteratur, 19. Siehe auch Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 263-268; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 31f.; Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 17f.

⁷⁸² Vgl. Bergmann, Personalisierung, Personifizierung, 215.

⁷⁸³ Vgl. Ott, Als Augustus sich kratzte, 386. D.h., dass eine Erzählung durch Multiperspektivität an sachlicher Qualität gewinnt (vgl. ebd.).

⁷⁸⁴ Kinder bis zum 6. Lebensjahr nehmen Geschichten als reale Ereignisse wahr (vgl. Eggert/Garbe, Literarische Sozialisation, 23). Umso mehr muss der Autor in Kinderbüchern für diese Altersstufe im Nach- oder Vorwort Fiktions- und Realitätsgehalt seiner Geschichte erläutern. Ironie wird in der Regel erst ab dem 14.-16. Lebensjahr als solche verstanden (vgl. ebd.). Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen vollzieht sich in Stufen: Grundschulabgänger sind lediglich in der Lage, historische Ereignisse als abgeschlossene Vergangenheit wahrzunehmen; ein Bewusstsein für Zahlen und Jahrhunderte darf nicht vorausgesetzt werden (vgl. Beilner, Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern). Die Fähigkeit, vergangene Zeitabschnitte auf einem Zeitstrahl einzureihen und zu ordnen, setzt frühestens mit 11/12 Jahren ein (vgl. Ott, Historische Kinder- und Jugendliteratur, 17). Vgl. auch Viereck, "Haben Sie eigentlich den Kaiser gekannt?", 33, schematische Übersicht. Ausführlich vgl. auch Ott, Historische Romane, 40-45.

den sein, um dem Leser die Einordnung der Erzählung in größere Zusammenhänge zu ermöglichen.

- Abbildungen spielen bei der Vermittlung des Sachinhaltes an den Leser eine wesentliche Rolle. Sie sollten deswegen sachlich fundiert und auf den Text abgestimmt sein.
- Werden Quellen im Erzähltext wiedergegeben, sollten diese als solche kenntlich gemacht werden.

Diesen Anforderungen aus wissenschaftlicher Sicht können literarästhetische Ansprüche der Literaturwissenschaftler und die Vorstellungen der Autoren gegenüberstehen, die mit ihren Erzählungen andere Absichten verfolgen und letztendlich auch ihre schriftstellerische Freiheit in Anspruch nehmen. "Historische Belletristik ist immer zuerst Dichtung, Fiktion, keine wissenschaftliche Rekonstruktion von Geschichte; sie ist episch, schafft so eine Wirklichkeit eigener Art"⁷⁸⁵. Bei der in Teil II folgenden Analyse von erzählender Literatur sollte daher nie vergessen werden, dass es sich um Unterhaltungsliteratur handelt, in der die unterschiedlichsten Autoren ihren persönlichen Interessen und Ausdrucksformen nachgehen und sich auf einem Terrain befinden, auf dem das eben genannte Gesetz der literarischen Freiheit gilt. Die vorliegende Untersuchung stellt lediglich die Frage nach wissenschaftlichen Grundlagen, vorherrschenden Geschichtsbildern und deren Vermittlung in Kinder- und Jugendbüchern. Sie ist einseitig, denn die Betrachtung erfolgt aus archäologischer und historischer Sicht; andere Aspekte werden nicht beachtet. Dass Autoren literarische Werke schaffen und Geschichtsbilder sowie Geschichtsvermittlung nur ein kleiner Teilbereich unter zahlreichen anderen Aspekten, Hintergründen und Absichten einer Erzählung sind, die alle ihre Berechtigung haben, ist selbstverständlich.

3.4 Geschichtliche Literatur als Gegenstand des Unterrichts

Lektüreempfehlungen mit der Angabe bestimmter Kinder- und Jugendbücher sind in Lehrplänen, Schulbüchern und auch anderen didaktischen Medien weit verbreitet (vgl. die jeweiligen Angaben im Kat. D unter 'Buch und Schule'). Schon für Schulbücher der 1980er Jahre stellte Wolfgang Marienfeld Hinweise auf Jugendbücher in über der Hälfte der Schulbücher fest⁷⁸⁶; die Tendenz steigt.

Die Chancen, die mit einem sorgfältig ausgewählten Kinder- und Jugendbuch für den Unterricht gegeben sind, liegen auf der Hand: Geschichtliche Erzählungen bieten die Möglichkeit, den bereits im Unterricht erarbeiteten Lernstoff zu vertiefen, lebendiger zu gestalten und einprägsamer zu machen. Monika Rox-Helmer geht davon aus, dass das grundsätzlich vorhandene Geschichtsinteresse der Schüler durch den Einsatz von Jugendbüchern im Geschichtsunterricht von einer "Begeisterung für die Sache" zu einer "Begeisterung für das Fach" führen kann, und plädiert nicht nur für das Lesen von Auszügen, sondern jeweils ganzer Schriften, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt und in einen methodischen Rahmen zum kritischen Umgang mit der Lektüre eingebettet sein sollen⁷⁸⁷. Im Unterricht eingesetzte Jugendbücher könnten als Medium der Geschichtsvermittlung besondere Funktionen erfüllen, wie dies durch klassische Unterrichtsmedien allein nicht möglich ist: Motivation und Wecken von Neugier, Schließen von

⁷⁸⁵ Ott, Historische Kinder- und Jugendliteratur, 19.

⁷⁸⁶ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 231. Ein Beispiel nennt auch Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 7.

⁷⁸⁷ Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 9, 18, 49-60.

Lücken in der Überlieferung und Darstellung der "Geschichte von unten", bessere Einbindung von Aspekten der Alltags- und Mentalitätsgeschichte, wecken des Empathievermögens für andere Kulturen, Einbettung historischen Sachwissens in ein Gesamtbild, in bestimmten Fällen Ersatz für Quellenarbeit⁷⁸⁸. Die Möglichkeiten, Jugendbücher in den Geschichtsunterricht einzubetten, sind vielfältig⁷⁸⁹.

Empfehlungen zu fachlich einwandfreien Büchern wirken dabei als Multiplikatoren, aufgrund derer gleich einer großen Gruppe von Schülern Themen aus der Ur- und Frühgeschichte sachgerecht und lebendig vermittelt werden. Neben Empfehlungen und Textauszügen für den Gebrauch im Unterricht zu zahlreichen der hier behandelten Kinder- und Jugendbücher⁷⁹⁰ liegen für folgende Titel ausführliche Handreichungen für Lehrer mit Arbeitsaufgaben für Schüler vor: Beyerlein, *Der goldene Kegel* (JB 25)⁷⁹¹; Beyerlein/Lorenz, *Die Sonne bleibt nicht stehen* (JB 15)⁷⁹²; Kuhn, *Mit Jeans in die Steinzeit* (JB 55)⁷⁹³; Lornsen, *Rokal der Steinzeitjäger* (JB 11)⁷⁹⁴; Ruttman, *Titus kommt nicht alle Tage* (JB 64)⁷⁹⁵. Blickt man auf den Erfolg der drei letztgenannten Jugendbücher auf dem Buchmarkt, wird der Einfluss des Schulunterrichts auf die Verbreitung und damit die Öffentlichkeitswirksamkeit des Mediums Buch besonders deutlich.

Welche Rolle Kinder- und Jugendbücher tatsächlich für den Geschichtsunterricht spielen, lässt sich nicht sagen. Grundsätzlich regen Didaktiker die Verwendung von historischen Jugendbüchern im Kontext des Geschichtsunterrichts an und geben hierfür auch konkrete didaktische Hinweise⁷⁹⁶. Holger Zimmermann fasst in seiner Dissertation mehrere Studien zusammen, die zunächst ganz allgemein den Einsatz von geschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht belegen. Dabei zeigt sich, dass geschichtliche Themen einen geringen, aber konstanten Anteil der ausgewählten Literatur ausmachen, die daraus gewählten Titel sich oftmals auf zeitgeschichtliche Aspekte konzentrieren⁷⁹⁷. Der Einsatz von historischer Kinder- und Jugendliteratur im Geschichtsunterricht ist seltener, was insbesondere mit der geringen Stundenzahl bei gleichzeitig umfangreichem inhaltlichen Pensum und der Skepsis von Geschichtslehrern gegenüber der Fiktionalität der Texte zusammenhängt⁷⁹⁸.

4. Informationsgehalt der Bücher, Hintergrund der Autoren

4.1 Sachliche Qualität und Verortung der Bücher

In der Qualität der Bücher hinsichtlich der Richtigkeit und der Dichte der enthaltenen archäologischen bzw. historischen Informationen, sind, um es vorwegzunehmen, insgesamt große Unterschiede zu verzeichnen, die in der jeweils individuellen Arbeitsweise jedes einzelnen Autors, seiner didaktischen Absicht sowie seinen persönlichen Lebenserfahrungen begründet

⁷⁸⁸ Vgl. Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 18f.

⁷⁸⁹ Vorschläge, die sich teilweise auf die Arbeit mit Romanen zur Ur- und Frühgeschichte übertragen lassen, u.a. bei Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 67-176.

⁷⁹⁰ Vgl. jeweils die Vermerke im Katalog unter der Rubrik "Buch und Schule".

⁷⁹¹ Wulf, Unterrichtsvorschlag 2.

⁷⁹² Pfeiffer, Traumfabrik-Literaturblätter; Sénécheau, Unterrichtserarbeitung zu Beyerlein/Lorenz; Kohnen/Roentgen, Die Steinzeit erkunden.

⁷⁹³ Linke/Tatz, Unterrichtsvorschlag; Hartwig, Literatur-Kartei.

⁷⁹⁴ Kohnen/Roentgen, Die Steinzeit erkunden.

⁷⁹⁵ Götter, Unterrichtsvorschlag 2; Klimmer, Lesen und betrachten.

⁷⁹⁶ Z.B. Reeken, Jugendbücher; Henke-Bockschatz, Romane; Gautschi, Geschichte lehren, 62-65.

⁷⁹⁷ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 54f.

⁷⁹⁸ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 57.

4. Informationsgehalt der Bücher, Hintergrund der Autoren

liegen. Damit unterscheiden sich Werke der Kinder- und Jugendliteratur in bestimmten Punkten grundlegend von Schulbüchern oder Unterrichtsfilmen, bei denen theoretisch von einem höchstmöglichen Maß an sachlicher Qualität auszugehen ist, da es sich um Unterrichtsmaterial handelt.

Wie die fachliche Analyse (Teil II) zeigen wird, ist das Bild einzelner Epochen bezüglich der Qualität der Darstellung unterschiedlich geprägt: Die Bücher zu beliebten Epochen wie etwa Alt- und Mittelsteinzeit sind im Durchschnitt als weniger hochwertig zu bewerten als Buchgruppen zu minderrepräsentierten Epochen wie etwa der Bronzezeit. Eine wesentliche Rolle für den Gehalt an Sachinformation spielt der archäologisch-historische Hintergrund der Erzählung: Zu unterscheiden sind hier Bücher mit fiktivem Hintergrund (geringer Informationsgehalt), Erzählungen mit allgemeinem Hintergrund (geringer bis mittelmäßig hoher Informationsgehalt) und solche Bücher, die auf einer konkreten historischen oder archäologischen Grundlage aufbauen (hoher Informationsgehalt). Insgesamt ist im Vergleich zur älteren Kinder- und Jugendliteratur ein Ansteigen der Erzählungen mit konkretem Hintergrund zu beobachten, während räumlich und kulturell schwer einzuordnende Bücher in der Anzahl abgenommen haben. Die Mehrzahl der Erzählungen ist sehr genau bezüglich Schauplatz und Zeitstellung verortet und schließt damit konkrete Funde, Ausgrabungsplätze und/oder Informationen aus Schriftquellen mit ein. Je nach Zeitstellung überwiegen Vorlagen und Anregungen der Autoren entweder aus dem Bereich der Ur- und Frühgeschichte (konkrete Ausgrabungen und/oder Sachgegenstände) oder aus dem Bereich der Alten Geschichte (Texte antiker Autoren). Wenige Bücher dieser Gruppe sind lediglich grob in Region und Epoche verortet. Die nicht verorteten Titel betreffen ausschließlich Erzählungen zu den Steinzeiten. Der Informationsgehalt nimmt in Analogie zu Zahl und Art der verarbeiteten Quellen zu.

Zusammenhänge zwischen Hintergrund, Verortung und sachlicher Qualität der Erzählungen

Hintergrund:	fiktiv	allgemeingültig	konkret		
Quellen:	–	archäologisch	archäologisch	historisch	archäologisch und historisch
Erläuterung:	Bezüge zu archäologischen Erkenntnissen sind nicht oder nur kaum erkennbar.	Der Autor lehnt sich in seinen Schilderungen klar an allgemeine archäologische Erkenntnisse an.	Es werden konkrete archäologische Funde und Ausgrabungsergebnisse verarbeitet.	Das in der Handlung Erzählte knüpft direkt an historische Überlieferung an.	Der Autor nimmt sowohl auf konkrete Funde und Ausgrabungsergebnisse als auch auf Schriftquellen Bezug.
Verortung:	Der Ort der Handlung wird nicht genannt bzw. ist fiktiv, die Handlung wird grob in eine Epoche eingeordnet.		Ort und Zeitpunkt der Handlung werden genannt.		
sachliche Qualität:	_____nimmt zu _____>				
	Die Übergänge zwischen den einzelnen Rubriken sind fließend.				

4.2 Autoren

Die in dieser Untersuchung analysierten Kinder- und Jugendbücher wurden von Autorinnen und Autoren ungefähr gleicher Zahl verfasst. Fast alle der hier mit Lebenslauf vertretenen Autoren (vgl. Kat. D, Anhang) haben ein Hochschulstudium absolviert, meist in geisteswissenschaftlichen Fächern. Unter ihnen sind viele Lehrer; einige haben sich vom Lehrerberuf verabschiedet und leben heute als Schriftsteller. Von einzelnen Autoren wurden bzw. werden auch mehrere Berufe ausgeübt. Zahlreiche Autoren waren oder sind als Dozenten in der Erwachsenenbildung,

einige als Mitarbeiter an einem Museum tätig. Etwa ein Drittel davon arbeitet heute freiberuflich als Schriftsteller. Gabriele Beyerlein schreibt zum Verdienst der Autoren: *Nur vom Bücherschreiben zu leben, ist extrem schwierig – Honorare liegen bei 8% bis maximal 10% pro um die MWSt. reduzierten Ladenverkaufspreis, bei Taschenbüchern darunter. Einnahmen aus Lesungen sind das "2. Bein" einer Schriftstellerexistenz*⁷⁹⁹. Lesungen werden von vielen Autoren in Schulen, Bibliotheken und Museen durchgeführt.

4.3 Recherchearbeiten

Zur Rekonstruktion des archäologisch-historischen Hintergrundes leisten die Autoren teilweise eine aufwändige Recherchearbeit: Dazu gehören das Studium von Fachliteratur, populärwissenschaftlicher Literatur und Zeitungsmeldungen sowie Reisen zu entsprechenden in den Büchern verarbeiteten Schauplätzen⁸⁰⁰. Äußerst intensiv recherchiert Gabriele Beyerlein, die nach eigener Aussage vor und während der Entstehung eines Jugendbuches 100 und mehr Fachpublikationen heranzieht⁸⁰¹ und sich von Archäologen zum Teil intensivst beraten lässt⁸⁰². Arnulf Zitelmann berichtet, er brauche für Recherchearbeiten *in der Regel ein halbes bis zu einem dreiviertel Jahr*⁸⁰³. Für *Bis zum 13. Mond* (JB 9) hat er zahlreiche wissenschaftliche Publikationen gelesen, eine Grabung besucht und Kontakt mit dem Archäologen Hansjürgen Müller-Beck aufgenommen⁸⁰⁴. Die Vorarbeiten Hans Dieter Stövers können, wie im Fall von *Die Akte Varus* (JB 40), bis zu einem Jahr dauern⁸⁰⁵. Josef Carl Grund gibt in den Vor- und Nachworten seiner Bücher an, die Schauplätze der Handlung zuvor besichtigt und Ausstellungen besucht zu haben; Sissi Flegel hat vor der Abfassung von *Mondmilch und Sonnentropfen* (JB 63) an einer Ausgrabung teilgenommen⁸⁰⁶. In einigen Ausnahmefällen verarbeiteten die Autoren auch Kenntnisse aus ihrem eigenen Fachstudium, so beispielsweise die Archäologinnen Irmgard Bauer in *Feuer am See* (JB 23) und Anita Siegfried in *Mond im Kreis* (JB 30), die Archäologin und Museumspädagogin Heide Huber in *Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia* (JB 46), der Archäologe Jost Auler in *Hundejunge und Blumenmond* (JB 14) sowie die Archäologen Gereon Balle in *Ninas Traum* (JB 66) und Dirk Lornsen in seinen drei Büchern (JB 11, 16, 68).

Populärwissenschaftliche Literatur wurde besonders für Geschichten zur Altsteinzeit herangezogen und diente generell gerne in Zeitreisen und Gegenwartserzählungen als Grundlage. Autoren, deren Fach- bzw. Spezialgebiet nicht die Ur- und Frühgeschichte ist, informierten sich u.a. gerne in Sachbüchern für Jugendliche⁸⁰⁷. Diese Tatsache zeigt die Öffentlichkeitswirksamkeit sowohl des geschichtlichen Sachbuches für Kinder und Jugendliche als auch der populärwissenschaftlichen Produktionen und betont die Notwendigkeit einer fachgerechten Darstellung auch in dieser Art von Medien.

⁷⁹⁹ Briefl. Mitt. vom 20.11.1999.

⁸⁰⁰ Neben den folgenden Beispielen vgl. die Literaturangaben der Autoren und die Anmerkungen im Katalog.

⁸⁰¹ Briefl. Mitt. der Autorin vom 20.11.1999. Zu ihrer Arbeitsweise siehe auch Beyerlein, Vermittlung von Archäologie im Roman, 27-29.

⁸⁰² Beyerlein, Vermittlung von Archäologie im Roman, 28f.

⁸⁰³ Zitat aus: Creamer, Beim Schreiben wie besessen, 22.

⁸⁰⁴ Vgl. die zitierten Auszüge aus einem Brief unter der entsprechenden Katalognummer. Um sich besser in die Epoche einfühlen zu können, hat er im praktischen Versuch Rötelfarbe hergestellt und auf einer Steinplatte nachempfunde "Höhlen"malereien angefertigt. Vgl. Beltz & Gelberg, Arnulf Zitelmann.

⁸⁰⁵ Mündl. Mitt. von Hans Dieter Stöver in einem Gespräch am 10.12.1999.

⁸⁰⁶ Mündl. Mitt. von Sissi Flegel in einem Gespräch am 05.12.1999.

⁸⁰⁷ Siehe die entsprechenden Anmerkungen in Katalog D der vorliegenden Arbeit.

4.4 Verlage

Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur erscheint einerseits nicht in jedem Verlag; andererseits haben je nach Programmausrichtung manche Verlage hier sogar ihren Schwerpunkt. Auffällig ist auf dem Markt der hier untersuchten geschichtlichen Erzählungen die Dominanz der Verlage Arena, Loewe, Thienemann und dtv. In den meisten Fällen lässt sich ein Zusammenhang zwischen Qualität des Buches und Ausrichtung des Verlagsprogramms beobachten. Aus archäologischer Sicht besonders hochwertige Bücher erschienen beim Arena-Verlag in Würzburg, der die meisten der Titel von Gabriele Beyerlein herausbrachte.

Die Unterschiede in Quantität und Qualität der Produktionen zu historischen Themen stehen in engem Zusammenhang mit Verlagskonzept und Zielgruppe des Verlags. Je nach Verkaufsort – Kaufhausregal oder Buchhandlung – unterscheiden sich die Bücher in Aufmachung und sachlicher Qualität. Für die untersuchte Gruppe war zu beobachten, dass historische Kinder- und Jugendliteratur in für die Kaufhäuser produzierenden Verlagen seltener angeboten wird und bezüglich des Sachinhaltes weniger hochwertig ist. Manche Serien, die in der fachlichen Analyse dieser Untersuchung eher schlecht abschnitten, werden bzw. wurden in den meisten Buchhandlungen gar nicht im Sortiment geführt⁸⁰⁸.

In der Regel handelt es sich bei den von den Autoren gewählten Themen um eigene Buchideen und nicht um Verlagsaufträge, d.h., die Autoren legten ihre Manuskripte nach Fertigstellung einem (oder mehreren) Verlag(en) vor. Ausnahmen bestehen bei Serien. Um eine Auftragsarbeit handelt es sich bei dem Buch *Der dritte Löwe* (JB 28)⁸⁰⁹.

4.5 Abbildungen

Art und Qualität der Abbildungen sind vielfältig und stark vom Stil der einzelnen Illustratoren abhängig⁸¹⁰. Grundsätzlich ist bei den Zeichnungen von Werner Blaebst (z.B. JB 3, JB 48, JB 49) die Vermittlung verzerrter Geschichtsbilder zu kritisieren. Große Detailtreue und archäologische Sachkenntnis bezeugen dagegen die Zeichnungen von Tilman Michalski (z.B. JB 20, JB 27, JB 32). Zwischen Autor und Illustrator besteht in der Regel keine Zusammenarbeit; Parallelen in Qualität der Erzählung und Qualität der Abbildung sind jedoch auffällig: Werner Blaebst illustrierte vor allem Bücher von Josef Carl Grund, Tilman Michalski fertigte Zeichnungen für zahlreiche Erzählungen von Gabriele Beyerlein.

⁸⁰⁸ So die Serie "Power Trio" von Stefan Wolf (Lentz) oder die z.T. noch akzeptable Serie "Zeitmaschine streng geheim" von Marliese Arold (Pelikan).

⁸⁰⁹ Mündl. Mitt. von Sissi Flegel in einem Gespräch am 05.12.1999.

⁸¹⁰ Anders war dies bei einer Zusammenstellung von 110 Büchern deutschsprachiger Verlage zu einer Tagung 1977, bei deren Cover Driehaus eine große Einseitigkeit feststellte, die sich jedoch auch mit den Inhalten der Bücher deckte (Schiffe, Pferde und Eisenbahnen als Aufhänger; keine "Kulturleistungen wie die Töpferscheibe, Pflüge und Transportwagen, Webstühle und Hausbau"). Vgl. Driehaus, Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch, 13.

5. Formen, Funktionen, Zielgruppe, Sprache

5.1 Formen der Vermittlung (Typen)

Bei der Betrachtung der von den Autoren gewählten Formen der Vermittlung (Darstellungstypen) ergibt sich folgendes Bild: Mit insgesamt 52 Titeln (72% der untersuchten Gruppe) stellen die geschichtlichen Erzählungen i.e.S. die am häufigsten gewählte Form der Vermittlung dar. In 15 Büchern (21%) werden Vergangenheit und Gegenwart durch eine Zeitreise verbunden, nur fünf Bücher (7%) spielen ausschließlich in der Gegenwart. Die Autoren wählten damit weitestgehend eine klassische Form der Vermittlung (zu den Formen siehe auch I.D.1.3).

Formen der geschichtlichen Erzählungen

Formen:	geschichtliche Erzählung i.e.S.	Zeitreise: Science Fiction Fantasy	Ferienabenteuer: Forschungsabenteuer Robinsonade Gegenwartserzählung
Zeitebene des Handlungsgeschehens:	Vergangenheit	Gegenwart und Vergangenheit	Gegenwart
Anzahl:	52 Titel (72%)	15 Titel (21%)	5 Titel (7%)

5.2 Vermittelnde versus unterhaltende Funktion

Fragt man nach dem beabsichtigten Zweck der Bücher – bevorzugt Vermittlung von Sachinhalten oder bevorzugt Unterhaltung – sind unterschiedliche Schwerpunkte zu erkennen. Die meisten Autoren bemühen sich, beide Funktionen zu erfüllen. Das Ergebnis kann beim Vergleich der Bücher untereinander sehr verschieden sein. So dominiert die Vermittlung von Sachinhalten beispielsweise bei Herwig Wolfram, *Plötzlich standen wir vor Attila* (JB 67), Heide Huber, *Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia* (JB 46) oder auch bei Siegfried Stölting und Dietrich Evers, *Das Boot aus der Tundra* (JB 12). Wollte der Autor jedoch vor allem ein unterhaltendes Buch schreiben, rücken archäologische oder historische Inhalte in den Hintergrund und dienen als Szenerie für das Handlungsgeschehen. Als Beispiele mögen Franz Hohler, *Tschipo in der Steinzeit* (JB 56) oder – als extremes Beispiel – Stefan Wolf, *Das Blut des Neandertalers* (JB 53) gelten. Eine Mittelposition nehmen die meisten der hier untersuchten Titel ein, beispielsweise alle Bücher Gabriele Beyerleins. Eine regelhafte Abhängigkeit zwischen Vermittlungsabsicht und Form kann nicht festgestellt werden, doch gibt es eine Tendenz dahingehend, dass Erzählungen mit hohem Informationsgehalt in der zu beschreibenden Zeit spielen, während Gegenwartserzählungen und Zeitreisen, besonders des Science-Fiction-Genres, dazu neigen, besonders zur Unterhaltung zu dienen.

Es stellt sich bei einigen Erzählungen die Frage, inwiefern die Autoren, deren Absicht besonders die Vermittlung ist, ihr Ziel tatsächlich erreichen: Für die Vermittlung des Sachinhaltes spielen Spannung, Unterhaltung sowie die Identifikation des Lesers mit Personen und dem Handlungsgeschehen eine wichtige Rolle. Diese Funktionen sind in unterhaltenden Erzählungen leichter zu erfüllen als in solchen, die mit Sachinformation überladen sind – Handlungs- und

Spannungsbogen können unter der vermittelnden Absicht des Autors leiden⁸¹¹.

5.3 Protagonisten und Zielgruppe

Hauptakteure der hier untersuchten Bücher sind Kinder oder Jugendliche (57 Titel), seltener Erwachsene und Kinder (9 Titel), in nur fünf Fällen junge Männer. Auf dem Hintergrund ihrer Erlebnisse, Abenteuer oder Konfliktsituationen werden archäologische oder historische Sachverhalte vermittelt. Der Forderung, den Lesern ein möglichst breites Identifikationsangebot zu machen, werden die Autoren damit in der Mehrzahl gerecht. Die Zahl der weiblichen Protagonisten hat im Vergleich zur älteren Literatur beständig zugenommen⁸¹²; das Verhältnis zu den männlichen Hauptakteuren ist nahezu ausgeglichen. Im Gegensatz zu früher werden damit Jungen und Mädchen gleichermaßen als Zielgruppe und Leser der geschichtlichen Erzählungen angesprochen. Dadurch besteht auch ein Unterschied zu den untersuchten Lehrwerken, in denen zumindest auf den Rekonstruktionen erwachsene Männer in der deutlichen Überzahl sind und Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts nur selten dargestellt werden (vgl. die entsprechenden Kapitel in Teil II).

5.4 Sprache und Stil

Sprache und Stil sind, der Gattung gemäß, meist einfach und konkret gehalten. Im Allgemeinen bemühen sich die Autoren, Orts- und Personennamen dem historischen Kontext anzupassen. Die Zählung von Jahr, Monat und Tag wird in vielen Fällen, besonders in Büchern zur Steinzeit, in Relation zum Jahreslauf ausgedrückt. Bei Zeitreisen dient die Sprache oft dazu, mit Begrifflichkeiten zu spielen, die Gegenwart und Vergangenheit besonders gut kontrastieren. Die Personen der Handlung bedienen sich zur Kommunikation der Gegenwartssprache. In wenigen Fällen wird mit anderen Sprachen gespielt, etwa mit einfachen lateinischen Dialogen (um das Lateinlernen für Schüler interessanter zu machen?) (vgl. die Bücher von Hans Dieter Stöver, JB 38 und 40). Auch wird mit Dialekten bzw. grammatikalisch nicht ausgereiften Sprachformen gearbeitet, z.B. um den niedrigeren Entwicklungsstand einer Kulturgruppe im Vergleich zu einer anderen auszudrücken⁸¹³ oder der Erzählung einen verfremdeten, mythischen Charakter zu verleihen und dadurch den zeitlichen Abstand zur Gegenwart zu verdeutlichen (z.B. JB 18).

⁸¹¹ Z.B. bei Wolfram, *Plötzlich standen wir vor Attila* (JB 67) und Huber, *Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia* (JB 46).

⁸¹² Bezüglich des Rollenverständnisses und des Adressatenkreises in historischen Erzählungen für Kinder und Jugendliche der 1950er bis 1970er Jahre stellt Wolfgang Marienfeld am Beispiel der Altsteinzeit fest: "So eindeutig wie die urtümlichen Lebensverhältnisse der Altsteinzeit die differenzierteren von Jungsteinzeit und Metallzeit überwiegen, so eindeutig oder noch eindeutiger steht der Aktionsbereich des Mannes als Jäger gegenüber der Frau als Sammler [sic] im Vordergrund, werden auch epochemachende Erfindungen und Entdeckungen auf die Tätigkeit des Mannes oder des Jungen zurückgeführt. Entsprechend treten Frauen und Mädchen innerhalb des vorgestellten Geschehens auch zahlenmäßig stark zurück, bilden mehr ein im Hintergrund bleibendes, passives Element, haben gelegentlich nicht einmal den Rang, Träger eines Namens zu sein. Die Bücher wenden sich von daher stärker an den lesenden Jungen als an das lesende Mädchen" (Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch* (1979), 42).

Auch bezüglich der bis in die 70er Jahre vornehmlich angesprochenen Altersgruppe (zwischen 10 und 12 Jahren alt, selten richteten sich die Bücher an ältere oder jüngere Leser) sind Veränderungen zugunsten der Kinder im Erstlesealter eingetreten. Zu den älteren Zahlen vgl. Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch* (1979), 42. Driehaus setzt zur Archäologie im Kinder- und Jugendbuch andere Gewichtungen: Die meisten Produktionen seien für Jugendliche ab zwölf Jahren (vgl. Driehaus, *Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch*, 4).

⁸¹³ Vgl. das an anderer Stelle bereits zitierte Beispiel von Heide Huber, *Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia* (JB 46).

6. Die Bücher in der Öffentlichkeit

6.1 Buchempfehlungen und Rezensionen – Probleme

Die große Zahl der zu den hier untersuchten Büchern erschienenen Rezensionen belegt, dass die Erzählungen zur Ur- und Frühgeschichte von der Öffentlichkeit wahrgenommen und dort diskutiert und kommentiert werden. Bis auf wenige Ausnahmen werden die Bücher positiv bewertet und für Bibliotheken, Schulen und den Einzelleser empfohlen. Dabei liegt das Augenmerk der Rezensenten – sofern neben der Wiedergabe des Inhaltes auf die Art der Darstellung eingegangen wird – auf pädagogischen und literarischen Aspekten. Selten jedoch wird fachgerecht der archäologisch-historische Inhalt kritisiert. Da zahlreiche Bücher, wie die fachliche Analyse zeigt, sachliche Fehler aufweisen und damit verzerrte Geschichtsbilder enthalten, besteht von Seiten der Archäologen und Historiker ein Desiderat an verstärkter, öffentlichkeitswirksamer Auseinandersetzung mit diesen Büchern in Form von Rezensionen.

Die fachliche Kritik ist vor allem daher unerlässlich, da viele der geschichtlichen Erzählungen für den Unterricht empfohlen werden, darunter auch solche, die aus gegenwärtiger archäologischer oder historischer Sicht als problematisch einzustufen sind. In einer von der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen und der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. herausgegebenen kommentierten Empfehlungsliste, die zahlreiche Titel zur Ur- und Frühgeschichte enthält, werden beispielsweise – neben sachlich korrekten Erzählungen – auch folgende Kinder- und Jugendbücher empfohlen⁸¹⁴: Erich Ballinger, *Der Gletschermann* (JB 19); Josef Carl Grund, *Das Dorf am See* (JB 24); Isolde Heyne, *Tanea – Tochter der Wölfin* (JB 6); Werner Schlichtenberger, *Im Tal der schwarzen Wölfe* (JB 3). Textauszüge für den Gebrauch im Unterricht werden im Begleitband zitiert⁸¹⁵. In einer weiteren für den Geschichtsunterricht angelegten Sammlung von Jugendbuchauszügen⁸¹⁶ befindet sich unter anderem ein Text aus Grund, *Feuer am Limes*⁸¹⁷ (JB 48), empfohlen werden weiterhin Grund, *Die Höhle über dem Fluß* (JB 13) und ebenfalls Schlichtenberger, *Im Tal der Schwarzen Wölfe*⁸¹⁸ (JB 3). Die darstellungsimmanenten Probleme dieser sechs Erzählungen (fehlerhafte, z.T. auch ideologisch gefärbte Darstellungen, verzerrte Geschichtsbilder) werden in der fachlichen Analyse (Teil II) und im Katalog D dieser Arbeit dargelegt⁸¹⁹. Im Zusammenhang mit der Behandlung der einzelnen Epochen in Schulbüchern und den dort angeführten Lesetipps und Jugendbuchauszügen wird sich zeigen, dass auch in Schulbüchern nicht empfehlenswerte Literatur verwendet oder angegeben wird (vgl. Teil II in den Kapiteln jeweils unter D).

Dass Bücher mit archäologischen Inhalten von einigen Lehrern aus fachlicher Sicht nicht richtig eingeschätzt werden, trifft auch für ältere Literatur zu⁸²⁰. Ein markantes Beispiel ist der Klassiker *Rulaman* von D.F. Weinland, von einem Lehrer fälschlich als *Roman aus der Jungsteinzeit* für den Unterricht empfohlen⁸²¹ (es handelt sich um die Altsteinzeit). Weinlands fehlerhafte

⁸¹⁴ Vgl. Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 134-144.

⁸¹⁵ Vgl. Lesebuch Geschichte, Texte, 10-12: Auszug aus Heyne *Tanea – Tochter der Wölfin* (JB 6); 42-45: Auszug aus Flegel, *Der dritte Löwe* (JB 28); 46-48 Auszug aus Grund, *Das Dorf am See* (JB 24).

⁸¹⁶ Kronenberg, Geschichte und Abenteuer I.

⁸¹⁷ Vgl. Kronenberg, Geschichte und Abenteuer I, 22-25.

⁸¹⁸ Vgl. Kronenberg, Geschichte und Abenteuer I, 63f.

⁸¹⁹ Auch in den Empfehlungslisten der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, herausgegeben unter dem Vorsitz des Historikers und Pädagogen Dr. Heinrich Pleticha, werden einige der hier kritisierten Erzählungen aufgeführt. Vgl. Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Geschichte 1997/98, 1995/96, 1993/94, 1991/92, 1989/90.

⁸²⁰ Vgl. zu älteren Darstellungen bes. von Hans Baumann: Driehaus, Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch, 11.

⁸²¹ Vgl. Füller, "Abenteuer Lesen", 74f.

Darstellung von "Jungsteinzeitmenschen", die angeblich von den "Kelten" verdrängt werden, wird hier ohne kritischen Kommentar übernommen⁸²². Offensichtlich ist es Lehrern allein auf dem Hintergrund ihrer Ausbildung nicht möglich, die Behandlung von Themen aus der Ur- und Frühgeschichte richtig zu beurteilen. Der Umstand, dass Lehrer zwar auch Urgeschichte unterrichten müssen, in ihrer Ausbildung aber meist keine Lehrveranstaltungen zur Ur- und Frühgeschichte besuchen, zeigt hier Konsequenzen. Lehrer sollten sich, wenn sie die genannten Bücher im Unterricht einsetzen wollen, der Probleme dieser Darstellungen zumindest bewusst sein und sie mit den Schülern auch erarbeiten und diskutieren, sonst aber besser auf sachgerechte Erzählungen zurückgreifen. Hierzu fehlt es bislang an von Fachwissenschaftlern kommentierten Empfehlungslisten⁸²³.

6.2 Untersuchungen zur Leserrezeption

Untersuchungen zur Leserrezeption (Leseverhalten, Lesevorlieben und Wirkung auf den Leser) wurden zum Thema geschichtliches Kinder- und Jugendbuch bis heute nicht durchgeführt. Um wenigstens Anhaltspunkte zur Beantwortung der Frage zu gewinnen, welche Vorlieben für die einzelnen hier untersuchten Kinder- und Jugendbücher bei den Lesern vorherrschen, wurde die Anzahl der Ausleihen der in der Stadtbücherei Freiburg (Hauptstelle) ausleihbaren Titel für den Zeitraum 1994-1999 ermittelt⁸²⁴. Folgende Sachverhalte sind zu beobachten: Die höchsten Ausleihzahlen weist das Bilderbuch *Die kleine Welt von Jan und Lu* (JB 2) auf. Ebenso erfreuen sich in der Stadtbücherei die ersten beiden Bände der *Tanea*-Trilogie (JB 6-7), *Die Raubgräber* (JB 68) und *Tschipo in der Steinzeit* (JB 56) einer überdurchschnittlich großen Beliebtheit. Erzählungen von Gabriele Beyerlein werden je nach Titel unterschiedlich oft ausgeliehen. Bücher, die im Buchhandel hohe Verkaufszahlen aufweisen, nehmen in dieser Rangliste Mittel- oder Endpositionen ein, auch drei der zahlreich verkauften Titel von Josef Carl Grund. Aussagekräftige Ergebnisse zu Leserverhalten und Vorlieben lassen sich erst erzielen, wenn die Leser zu den einzelnen Büchern befragt werden. Es wäre erstrebenswert, eine solche Untersuchung in Form einer Fragebogen-Auswertung durchzuführen. Auf diesem Wege könnte gleichzeitig festgestellt werden, ob die Bücher ihrem Anspruch, Sachinformation zu vermitteln, gerecht werden, und welchen Erzählungen und Autoren dies am besten gelingt.

⁸²² Vgl. Füller, "Abenteuer Lesen", 74f.

⁸²³ Eine Liste der Verfasserin ist im Druck: Sénécheau, Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte.
⁸²⁴ Vgl. Sénécheau, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch, Anhang Tab. 3. Die Daten wurden von der Stadtbücherei Freiburg für die Magisterarbeit recherchiert und zur Verfügung gestellt. Sie erfassen den Zeitraum mit EDV-Verbuchung von Dezember 1994 bis Dezember 1999. Bei der Errechnung des Mittelwertes an jährlichen Ausleihen wurde der Zeitraum berücksichtigt, in dem die einzelnen Bücher dem Benutzer zur Verfügung standen. Die Zahlen sagen lediglich aus, wie häufig ein Titel ausgeliehen wurde. Fassbar ist damit allein, von welchen Büchern sich der Benutzer angesprochen fühlt. Welche Titel letztendlich gelesen wurden, kann nicht nachvollzogen werden, auch nicht, ob es sich bei den Entleihern um Erwachsene, Kinder oder Jugendliche handelt. Bücher, die über einen längeren Zeitraum hinweg von einem Benutzer entliehen und verlängert wurden, sind nur als einmalige Ausleihe verbucht. Damit wird die Zahl der möglichen Ausleihen geringer. Die hier verzeichneten Werte können somit nicht als repräsentativ gelten, sie dienen lediglich als Anhaltspunkte.

I.E. Zusammenfassung

Die Thematisierung der Ur- und Frühgeschichte im Unterricht und damit in Schulbüchern gründet in Deutschland seit der Aufnahme archäologischer Inhalte in das Curriculum der Schulen auf einer fast 100jährigen und wechselvollen Geschichte. Gegenwärtig werden Themen der Ur- und Frühgeschichte vor allem am Beginn des regulären Geschichts- oder Gesellschaftskundeunterrichts in den Klassen 5, 6 oder 7 behandelt. Die Inhalte des Unterrichts legen die von Bundesland zu Bundesland verschiedenen und für einzelne Schularten konzipierten Lehrpläne fest. Auf diese Lehrpläne sind die Schulbücher ausgerichtet. Schulbücher unterliegen in Deutschland einer Zulassungspflicht; während der Zulassungsverfahren werden sie auf bestimmte – vor allem didaktische und ethische – Kriterien hin geprüft. Die gegenwärtige Geschichtsdidaktik formuliert hohe Ansprüche an den Geschichtsunterricht, die in der Zielformulierung bestimmter Kernkompetenzen festgehalten sind (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz sowie Handlungskompetenz). Die Unterrichtsinhalte werden auf die Vermittlung dieser Kompetenzen hin ausgesucht und historische Themen im Hinblick auf die Adressatengruppe inhaltlich reduziert und vereinfacht. Bei der Behandlung der Ur- und Frühgeschichte heben Didaktiker aufgrund ihrer Themeninhalte besonders die Möglichkeit des anschaulichen und handlungsorientierten Unterrichts hervor, der zudem mit spannenden Themen aus fernen Lebenswelten Interesse und Neugier für das neue Fach wecken soll.

Das Schulbuch gilt allgemein als Leitmedium des Geschichtsunterrichts. Es dient nicht nur den Schülern während der Geschichtsstunden als Lehrmittel, sondern auch den meist nicht im Bereich der Ur- und Frühgeschichte ausgebildeten Lehrern zur Vor- und Nachbereitung. Schulbücher, die formal betrachtet heute meist kombinierte Lehr- und Arbeitsbücher darstellen, werden in Deutschland gegenwärtig von Autorenkollektiven verfasst. Die Autoren zeichnen sich in der Regel durch ein Studium der Geschichtsdidaktik und durch mehrjährige Berufserfahrung in der Schule oder in der Lehrerbildung aus. Die Kapitel zur Ur- und Frühgeschichte schreiben sie für das Schulbuch also im Hinblick auf eine archäologische Ausbildung 'fachfremd'.

Die in Deutschland und in anderen Nationen etablierte Schulbuchforschung stellte bislang noch keinen einheitlichen Kriterienkatalog für Schulbuchuntersuchungen auf, was durch die sehr unterschiedlichen Fragestellungen und ausgewählten Untersuchungsgegenstände der Schulbuchanalysen zu begründen ist. In der vorliegenden Arbeit werden Geschichtsdarstellungen vor allem auf ihre 'wissenschaftliche Angemessenheit' hin analysiert. 'Vorurteilsfreiheit und Vorurteilkritik' der Schulbücher bilden im Hinblick auf die Vermittlung von Stereotypen und Klischees sowohl zur Archäologie als auch zu den einzelnen Epochen wesentliche Untersuchungsschwerpunkte, ebenso die Einbeziehung von Bildmaterial.

Die Darstellung von archäologischen Themen in Unterrichtsmedien bildet weder von Seiten der Geschichtsdidaktik noch der Schulbuchforschung sowie der Ur- und Frühgeschichte ein gut bearbeitetes Feld. Die wenigen fachwissenschaftlichen Studien sind in der Regel von geringem Umfang und Ergebnis einer randlichen Beschäftigung der Verfasser mit der Thematik. Eine Ausnahme liegt mit der jüngst publizierten Habilitationsschrift von Dagmar-Beatrice Gaedke-Eckardt vor, die allerdings trotz einer fachwissenschaftlich-archäologischen Untersuchungsgrundlage eine eher didaktische Beurteilung gegenwärtiger Geschichtsschulbücher bietet¹. Die vorliegende Untersuchung will Lücken in der bisherigen Forschung von archäologischer Seite

³²⁵ Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag.

her schließen.

Zu Unterrichtsfilmen, denen für den Geschichtsunterricht aufgrund verschiedener Charakteristika des Mediums traditionell eine besondere didaktische Bedeutung beigemessen wird, liegen noch keine archäologischen Untersuchungen vor. Die Filme bilden hier ein von Lehrplanvorgaben unabhängigeres Vergleichsmedium, auf das hier dieselben Analysekriterien angewandt werden wie auf die Schulbücher.

Historische Erzählungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sind ein wichtiges weiteres, auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen abgestimmtes Medium der Geschichtsvermittlung. Die Geschichte der historischen Erzählungen für ein junges Lesepublikum verläuft in vielen Punkten mit der Geschichte des Schulbuchs parallel, insbesondere bezüglich der Aufnahme der Ur- und Frühgeschichte in die beiden Mediengruppen und ihrer bisher nur sporadischen Erforschung seitens der archäologischen Wissenschaften. Aufgrund der Annahme, dass Jugendbücher ebenso wie der Schulunterricht das Geschichtsbild der Leser nachhaltig prägen, ist es sinnvoll, auch diese Medien in eine kritische Untersuchung einzubeziehen, zumal sie immer stärker auch in Schulbuchdarstellungen eingebunden werden. Bei der Analyse ist der sich von Lehrmitteln unterscheidende Entstehungshintergrund einschließlich der damit verbundenen Vermittlungsabsichten der Jugendbücher zu berücksichtigen.

Lehrpläne, Geschichtsschulbücher, Unterrichtsfilme sowie Kinder- und Jugendliteratur werden im Folgenden, geordnet nach archäologischen Themen und Mediengruppen, als Untersuchungsmaterial genutzt. Grundlegender Ansatz der vorliegenden Arbeit ist, dass diese vier Materialgruppen der Fachwissenschaft als Spiegel für in der Öffentlichkeit verbreitete Geschichtsbilder zur Ur- und Frühgeschichte dienen können. Die Darstellungen zu archäologischen Themen in Schulbüchern und Unterrichtsfilmen bewegen sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, der archäologischen Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen – ein Spannungsfeld, das näher beschrieben und untersucht werden soll. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf einer qualitativen Analyse der Schulbücher. Unterrichtsfilme und Jugendbücher dienen als wichtiges vergleichendes Korrektiv.

II. Fachwissenschaftliche Analyse

II.1. Übersicht über die Epochen

Bevor die Darstellung der einzelnen ur- und frühgeschichtlichen Epochen in den Schulbüchern behandelt werden kann, werden hier zunächst zwei grundlegende Themen angesprochen: Voranstehend ist knapp zu klären, wie die in dieser Arbeit verwendeten Epochenbezeichnungen einzugrenzen und zu definieren sind. Dann geht es in einem Überblick um die Frage, welcher Stellenwert den einzelnen Epochen jeweils in den untersuchten Medien zukommt.

Vorbemerkung: Epochen und Epochenbezeichnungen

Die Ur- und Frühgeschichte umfasst in Mitteleuropa die Epochen von der Altsteinzeit bis zum Frühmittelalter. Der Terminus 'Urgeschichte' wird dort in der Regel auf Kulturen schriftloser Zeiten angewendet (Altsteinzeit bis beginnende Eisenzeit), 'Frühgeschichte' auf Zeiten mit partieller Schriftüberlieferung durch benachbarte Kulturen (Eisenzeit bis Frühmittelalter). Chronologisch folgen der "Ur- und Frühgeschichtlichen Archäologie" in den archäologischen Wissenschaften die "Archäologie des Mittelalters" und die "Archäologie der Neuzeit". Die vorliegende Arbeit orientiert sich in ihrem Hauptteil an den von der Ur- und Frühgeschichtlichen Archäologie verwendeten Epocheneinteilungen und nutzt zur besseren Verständlichkeit für Nicht-Archäologen in der Regel die deutschen Bezeichnungen.

Für die **Urgeschichte** sind dies

- die Altsteinzeit (Paläolithikum),
- die Mittelsteinzeit (Mesolithikum),
- die Jungsteinzeit (Neolithikum) und
- die Bronzezeit.

Die Epochen der **Frühgeschichte** von der Eisenzeit bis zum Frühmittelalter werden in der vorliegenden Arbeit zur besseren Übersichtlichkeit und Abgrenzung der Themen zueinander teilweise mit der Behandlung bestimmter Völker- bzw. Kulturgruppen verknüpft:

- Vorrömische Eisenzeit: Kelten;
- Römische Kaiserzeit: Germanen;
- Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen
- Spätantike und Völkerwanderungszeit;
- Merowingerzeit.

Für alle genannten Epochen besteht das Problem, dass es sich um Kunstgrößen handelt, d.h. um von der Wissenschaft geschaffene (und dort historisch gewachsene) Arbeitsbegriffe, die der archäologisch-historischen Realität unter Umständen nicht gerecht werden. Probleme stellen sich bezüglich der Datierungen, die sich zum einen von Region zu Region unterscheiden können (die Jungsteinzeit begann in Norddeutschland beispielsweise später als in Süddeutschland), und die zum anderen mit ihren Epochengrenzen auch im Widerspruch zu fließenden Übergängen von einer Epoche zur nächsten stehen. Epochenbezeichnungen wurden aus bestimmten Perspektiven heraus geschaffen. Die hier verwendeten Nomenklaturen zur Frühge-

II.1. Übersicht über die Epochen

schichte (Vorrömische Eisenzeit, Römische Kaiserzeit, Spätantike) orientieren sich an der römischen Geschichte als absolutchronologische Bezugsgröße; in der Fachwissenschaft werden auch andere Begriffe verwendet. Fast jede Bezeichnung ist inhaltlich mit bestimmten Geschichtsbildern aufgeladen, die im Kontext ihrer Zeit gesehen werden müssen. Der Terminus 'Spätantike' setzt beispielsweise die "Anerkennung des Primats hellenistisch-römischer Kultur" voraus und schließt ein Bild vom Niedergang des römischen Imperiums bzw. von dessen Ablösung ein¹. Der Begriff 'Völkerwanderungszeit' beruht auf der falschen, in der Forschungsgeschichte begründeten Vorstellung, es seien in einer bestimmten Epoche ganze Völker gewandert (zu diesem Problem vgl. Kap. II.B.2.). In dem Bewusstsein, dass manche der Begriffe problematisch, einseitig oder falsch sind, sollen sie hier dennoch verwendet werden, da sie zum wissenschaftlichen Instrumentarium gehören und eine sinnvolle Gliederung des Untersuchungsmaterials nach archäologischen Gesichtspunkten ermöglichen.

A. Lehrpläne

Vorkommen der ur- und frühgeschichtlichen Epochen in den Lehrplänen

Epoche(n)	vor- geschrieben	fakultativ	gesamt	%
Altsteinzeit	29	2	31	100 %
Jungsteinzeit	29	2	31	100 %
Bronze- und Eisenzeit	14	2	16	52 %
Römische Kaiserzeit: Germanen	15	6	21	68 %
Römische Kaiserzeit: Römer in den Provinzen inkl. Spätantike	22	5	27	87 %
Völkerwanderungszeit und Merowingerzeit	14	3	17	55 %

Die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer und Schularten setzen unterschiedliche Gewichtungen. Gemeinsam ist allen, dass sie die Alt- und die Jungsteinzeit (in der Regel als eine Unterrichtseinheit) enthalten. In 29 Lehrplänen ist sie vorgeschrieben, in zwei als fakultatives Thema genannt, ist also in 100% der untersuchten Lehrpläne vorhanden. Anders die Bronze- und die Eisenzeit: Diese beiden Epochen sind hier nicht differenzierbar, da sie in den Lehrplänen meist zu den 'Metallzeiten' oder der 'Metallzeit' zusammengefasst werden. Sie schließen sich nur in etwa der Hälfte der Lehrpläne an die Steinzeiten an (14x vorgeschrieben, 4x fakultativ). Häufiger werden die Germanen genannt, in 68% der Richtlinien (15x vorgeschrieben, 6x fakultativ). Hier ist zu beachten, dass sie in den Lehrplänen in der Regel kein eigenes Thema darstellen, sondern im Zusammenhang mit der römischen Geschichte oder der Völkerwanderungszeit genannt werden. Die oben stehende Übersicht ist vereinfacht; Details finden sich in der unten folgenden zweiten Übersicht zu den einzelnen Lehrplänen. Die römische Zeit steht nach der Behandlung der Steinzeiten an zweiter Stelle im Themenkanon, sie kommt in 87% der Lehrpläne vor und schließt dort in der Regel auch die Spätantike ein (22x vorgeschrieben, 5x fakultativ). Die Völkerwanderungszeit und die Merowingerzeit werden meist als Ende des römischen Reiches betrachtet und daher im Kontext der römischen Geschichte behandelt. Die Epochen müssen aufgrund der nicht weiter differenzierten Angaben in den Lehrplänen hier ebenfalls zusammengefasst werden. Mit einer Erwähnung in 55% der Lehrpläne (14x vorgeschrieben, 3x fakultativ) kommen sie häufiger vor als die Bronze- und Eisenzeit.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, wie unterschiedlich die Lehrpläne die Themen in Verbindung

¹ Vgl. Ehringhaus, Germanenmythos und deutsche Identität, 15f.

A. Lehrpläne

mit der römischen Geschichte gliedern. Aus der Tabelle geht auch hervor, dass die Kelten in acht Lehrplänen (6x vorgeschrieben, 2x fakultativ) speziell genannt werden; in drei Fällen davon im Kontext mit der römischen Geschichte.

Themen der Ur- und Frühgeschichte in den Lehrplänen

● vorgeschrieben ○ fakultativ

Land	Schulart	Alt- steinzeit	Jung- steinzeit	Metall- zeiten	speziell Kelten	Römer i. d. Provinzen	Germanen	VWZ/ FMA
BaWü	HS	●	●	●	●	● R. in swD	● Al. u. Fr. in swD	●
	RS	●	●	-	○	● R. in swD	○ Al. u. Fr. in swD	○
	GY	●	●	-	-	● R. in sD	○ + R.	●
Bay	HS	●	●	●	● + R.	● R. in sD	● + R.	●
	RS	●	●	●	●	● R. in sD	● + Völkerw.	●
	Gy	●	●	○	○	● R. in Bayern	-	●
Ber	GS	●	●	●	-	-	● als eigenes Thema	●
Bra	GS	●	●	-	-	● R. und Germ.		●
Bre	Or	●	●	●	-	● R. und Germ.		-
Ham	HS/RS	●	●	-	-	-		-
	Gy	●	●	-	-	○		-
He	HS/RS/Gy	○	○	-	-	○ R. u. Germ. am Limes		-
MeVo	Or/GesS	●	●	●	-	● Romanisierung	-	●
NieSa	Or	●	●	●	-	○ R. u. Germ. am Limes	○	- ²
	IGesS	●	●	-	-	○ R. u. Germ.	○	-
NoWe	HS	●	●	-	-	● R. an Rhein u. Mosel	● R. u. Germ.	-
	RS	●	●	-	-	○ R. im Rheinland	-	○ in 7 od. 8
	Gy	●	●	-	-	● Römische Provinzen	-	-
RhPf	HS/ RS/ Gy	●	●	●	-	● R. am Rhein	-	-
	Gy bil	●	●	-	-	● Römische Provinzen	-	●
	IGesS	●	●	○	● + R.	● R. u. Germ.		-
Saar	ErwRS	●	●	●	●	● R. an Saar u. Mosel	● + R.	-
	Gy	●	●	●	-	● R. im Saarland	●	●
	GesS	●	●	-	● + R.	● R. u. Germ.		-
Sachs	MS	●	●	●	-	● R. i. d. Provinzen	○ + Völkerw.	●
	Gy	●	●	●	-	● R. i. d. Provinzen	-	●
SachsA	SekS	●	●	-	-	● R. i. d. Provinzen	●	-
SH	HS/RS/ Gy	●	●	-	-	-	-	-
	GesS	○	○	-	-	-	-	-
Thü	RegS	●	●	●	-	● R. u. Germ.		●
	Gy	●	●	●	-	● R. u. Germ.		●

² Die Behandlung der Völkerwanderungszeit und des Frühmittelalters ist nur im Gymnasium und dort in der 7. Klasse vorgesehen.

B. Schulbücher

Um den Stellenwert der Ur- und Frühgeschichte und der einzelnen Epochen in den Schulbüchern zu ermitteln, wurde jeweils die Seitenanzahl eruiert. Daneben wurde der jeweilige Anteil der Epochen und der Ur- und Frühgeschichte in den einzelnen Lehrwerken errechnet. Hierfür ergibt sich das Problem, dass einige Lehrwerke als Schulbücher für den Gesellschaftskundeunterricht neben den Themen zur Geschichte noch andere Kapitel enthalten. Auch die reinen Geschichtsschulbücher sind nicht unmittelbar miteinander vergleichbar, da die Darstellungen je nach Bundesland bis zum Ende der Spätantike und dem Beginn des Mittelalters reichen oder bis zum Ende des Mittelalters etc. Als Vergleichswert liegt der Berechnung daher nicht die Gesamtseitenzahl der Lehrwerke zu Grunde, sondern die Anzahl der Seiten über historische Themen von der Altsteinzeit bis zum Ende der Spätantike und dem Beginn des Mittelalters. Diese Zahl dient in der Kalkulation als 100%-Wert. Ein Anteil der Ur- und Frühgeschichte von 31,1% bedeutet demnach 31,1% innerhalb aller Kapitel zur Geschichte bis einschließlich der Merowingerzeit; ein Anteil von 7,9% Altsteinzeit bezieht sich ebenfalls auf alle historischen Themen in dieser Zeitspanne. Nur auf diese Weise sind die Zahlen miteinander vergleichbar. Eine detaillierte, nach Schulbüchern und Epochen aufgegliederte Übersicht findet sich auf Taf. 1. Die hier direkt aufgeführte Tabelle fasst die Ergebnisse der Einzelanalysen zusammen:

Seitenzahlen, Anteile und allgemeines Vorkommen der Epochen in den Schulbüchern

Epochen	Mittelwert Seiten- anzahl	min.-max. Seiten- anzahl	Mittelwert Anteil innerh. UFG	Mittelwert Anteil bis FMA	Anzahl SB (von 47)	Vorkommen in den SB in %
Altsteinzeit	10,4	4-18	25,5%	7,9%	47	100%
Jungsteinzeit	6,6	2-17	16,2%	4,8%	47	100%
rezente Wildbeuterguppen	0,9	0-8	2,2%	0,6%	21	45%
Bronzezeit	1,3	0-7	3,2%	1,0%	33	70%
Vorrömische Eisenzeit	2,6	0-7	6,4%	2,0%	39	83%
Römische Kaiserzeit: Germanen	1,7	0-8	4,2%	1,5%	28	60%
Römische Kaiserzeit: Römer i.d. Provinzen	9,1	0-20	22,3%	6,8%	46	98%
Völkerwanderungszeit und Merowingerzeit	3,7	0-12	9,1%	3,1%	34	72%
Sonstiges	4,2	0-12	10,3%	3,7%	44	94%
Ur- und Frühgeschichte gesamt	40,8	22-57	100%	31,1%	47	100%

Die untersuchten Schulbücher enthalten im Durchschnitt 40,8 Seiten zur **Ur- und Frühgeschichte**. Die realen Zahlen reichen von 22 bis 57. Aufgerechnet auf die Gesamtzahl der Schulbuchseiten bis einschließlich der Merowingerzeit stellen sie einen Anteil von 31,1% unter allen historischen Epochen, d.h. neben der Behandlung von frühen Hochkulturen und der klassischen Antike, dar. Deutlich unter diesem Wert liegen überwiegend Gymnasiallehrwerke, was bedeutet, dass in diesen Schulbüchern ein höherer Anteil auf frühe Hochkulturen und die klassische Antike entfällt. Zwei Drittel der historischen Darstellung bis einschließlich der Merowingerzeit kann die Ur- und Frühgeschichte dagegen in Lehrwerken für den Gesellschaftskundeunterricht für die schulformenübergreifende Orientierungsstufe in Niedersachsen einnehmen, wo die Römer in Deutschland und die Germanen stellvertretend für die gesamtrömische Geschichte behandelt werden.

Mit durchschnittlich 10,4 Seiten repräsentiert die **Altsteinzeit** innerhalb der Ur- und Frühgeschichte die stärkste Epoche (7,9%). Gemeinsam mit der Jungsteinzeit ist sie in allen Lehrwerken enthalten. Die genauen Seitenzahlen schwanken zwischen 4 und 18. Einen besonders

großen Anteil an der Gesamtdarstellung zur Geschichte bildet sie in den bereits genannten Lehrwerken für Niedersachsen (bis 19,7%). Mit nur geringen Anteilen (2,5-3,3%) erscheint sie in einem älteren Lehrwerk für Gymnasien sowie in einem Buch für Realschulen, das insgesamt noch das Mittelalter vollständig abdeckt.

Die Mittelwerte für die Seiten zur **Jungsteinzeit** sind geringer als diejenigen zur Altsteinzeit und auch zur römischen Zeit (6,6 Seiten). In den Lehrwerken können zwischen 2 und 17 Seiten zur Jungsteinzeit enthalten sein (4,8%). Die niedrigsten Zahlen (2,3/2,4%) betreffen hier drei ältere Lehrwerke für Hauptschulen bzw. die Förderstufe, dieselben Schulbücher enthalten dafür einen größeren Anteil an Seiten zur Altsteinzeit. Besonders hohe Werte ergeben sich wieder bei Lehrwerken für den Gesellschaftskundeunterricht, die weniger auf die klassische Antike eingehen.

45% aller untersuchten Schulbücher thematisieren auf wenigen Seiten (additiv zu den Steinzeiten) **rezente Wildbeuterguppen** (im Durchschnitt weniger als eine Seite, reell bis zu 8). Das Vorkommen in bestimmten Schulbüchern hängt mit entsprechenden Lehrplanvorgaben zusammen (vgl. Kap. II.2.A.).

Die **Bronzezeit** ist mit 1,3 Seiten im Mittel (1,0%) die am schwächsten repräsentierte Epoche, wird jedoch dennoch in 70% der Schulbücher und damit häufiger als die Germanen angesprochen. Einzelne Lehrwerke können 4-7 Seiten enthalten (Anteile bis 6,1%). Es handelt sich um Schulbücher für Niedersachsen, Thüringen und Sachsen, Bundesländer, in denen bedeutende bronzezeitliche Funde gemacht wurden.

Die **Vorrömische Eisenzeit** ist mit durchschnittlich 2,6 (0-7 Seiten) in 83% der Lehrwerke vertreten (Gesamtanteil 2,0%). Sie erscheint vor allem in einzelnen Lehrwerken für den Gesellschaftskundeunterricht, besonders in Niedersachsen, nicht; dort werden statt dessen die kaiserzeitlichen Germanen in den Blick genommen. Höhere Anteile kommen ihr in solchen Bundesländern zu, wo 'keltische' Überreste von Bedeutung sind.

Die **Germanen der römischen Kaiserzeit** werden nur in 60% der untersuchten Gruppe angesprochen. Die durchschnittliche Seitenzahl (1,7) und der Gesamtanteil (1,5%) liegen dennoch höher als für die Bronzezeit. Besonders hohe Anteile sind in Lehrwerken für Niedersachsen fassbar (9,1 und 12,1%).

Die **römische Kaiserzeit**, d.h. die Zeit der Römer in den Provinzen, ist Thema von 98% aller Lehrwerke. Aus der Reihe fällt hier lediglich ein älteres Schulbuch für Gymnasien, das sich gänzlich auf die römische Zeit im Mittelmeergebiet konzentriert. Mit im Schnitt 9,1, reell bis zu 20 Seiten ist auch der Gesamtanteil verhältnismäßig hoch (6,8%). Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Lehrwerke noch weitere Seiten zur römischen Zeit im Mittelmeergebiet aufweisen – wo dies nicht der Fall ist, sondern die römische Zeit in den Provinzen exemplarisch für die gesamtrömische Epoche behandelt wird, sind die Anteile an provinzialrömischer Geschichte besonders hoch.

Die **Völkerwanderungszeit** und die **Merowingerzeit**, in den Schulbuchkapiteln kaum voneinander abgrenzbar, stehen mit einer Präsenz in 72% der Lehrwerke noch vor der Bronzezeit und den Germanen. Auf die Epochen entfallen durchschnittlich 3,7 Seiten (3,1%), reell bis zu 12. Im Verhältnis höhere Anteile weisen Schulbücher für Gymnasien auf.

Nicht hineingezählt in die Epochen wurden Buchseiten mit Zusammenfassungen und überblicksartigen Darstellungen zur Ur- und Frühgeschichte, die bis zu 12 Seiten (im Mittel 4,2, d.h. 3,7%) ausmachen.

Der Überblick über die Anteile der einzelnen Epochen sowie der gesamten Ur- und Frühge-

II.1. Übersicht über die Epochen

schichte in den historischen Kapiteln bis zum Frühmittelalter zeigt: Die Ur- und Frühgeschichte generell sowie die Römer in den Provinzen und die Germanen sind in Lehrwerken für den Unterricht an Hauptschulen, Realschulen und in Gesamtschulen bzw. niveauübergreifenden Schulen stärker vertreten als in Gymnasiallehrwerken. Dort nehmen Themen des klassischen Altertums mehr Raum ein, ebenso die Völkerwanderungszeit und die Merowingerzeit. Gymnasiallehrwerke sind damit nach wie vor von humanistischen Bildungsinhalten geprägt, während die Ur- und Frühgeschichte für andere Schulformen anschauliche Geschichte und 'Geschichte vor Ort' darstellt.

Der Anteil der Ur- und Frühgeschichte ist in den vergangenen Jahrzehnten mit jetzt erreichten über 40 Seiten allgemein beständig gestiegen: Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg enthielten die neuen Schulbücher, wenn überhaupt, nur sehr wenige Seiten zur unter Ideologieverdacht geratenen Ur- und Frühgeschichte³. In deutschen Schulbüchern der Jahre 1965-1971 waren es im Durchschnitt 10 Seiten pro Band (ca. 10% Gesamtanteil) – mit wenigen Ausnahmen, die ca. 40 Seiten zur Ur- und Frühgeschichte (30-40% des Gesamtanteils) enthielten⁴. Schulbücher der 1970er Jahre wiesen in Deutschland durchschnittlich 22,5 Seiten zur Ur- und Frühgeschichte auf (zwischen 10 und 30% Gesamtanteil pro Band)⁵, was bereits doppelt so viel ist wie in Schulbüchern Frankreichs derselben Zeit⁶. In den 1980er und 1990er Jahren wurde ein Durchschnitt von etwa 30 Seiten erreicht⁷.

C. Unterrichtsfilme

Die Unterrichtsfilme verteilen sich auf die Epochen wie folgt (vgl. auch Taf. 1.4.C.):

Verteilung der Unterrichtsfilme zur Ur- und Frühgeschichte auf die Epochen (gesamt: 56)

Epöche	Anzahl	%
Altsteinzeit	6	11%
Jungsteinzeit	7	13%
Steinzeiten allgemein	4	7%
Bronzezeit	2	4%
Vorrömische Eisenzeit	5	9%
Römische Kaiserzeit: Germanen	3	5%
Römische Kaiserzeit und Spätantike: Römer in den Provinzen	18	32%
Spätantike und Völkerwanderungszeit	6	11%
Merowingerzeit	1	2%
Archäologie allgemein	4	7%

Die Filme können zum Teil mehrere Epochen behandeln und wurden dort eingeordnet, wo der Schwerpunkt der Darstellung liegt. Auffällig ist der besonders hohe Anteil an Filmen zur Zeit der Römer in den Provinzen (32%, d.h. etwa ein Drittel der Gesamtzahl). Er kommt u.a. durch die Aufnahme einer Schulfernsehen-Serie mit allein sechs Titeln zustande. Ansonsten verteilen sich die Filme zu relativ gleichen Teilen auf die Epochen. Ausnahmen nach unten bilden die

³ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 222.

⁴ Vgl. Maehler/Meischner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, 73. Auch Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 222, nennt ein Beispiel aus dieser Zeit.

⁵ Vgl. Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 16.

⁶ Vgl. die Daten bei Perlès, La Préhistoire dans les manuels de 6e, 91, mit Werten zwischen 6 und 18 Seiten, im Durchschnitt 10. Der Aufsatz behandelt allerdings nur die Darstellung von Alt- und Jungsteinzeit. Es ist ihm nicht zu entnehmen, ob die Metallzeiten nicht Gegenstand der Schulbücher waren oder hier nur nicht berücksichtigt wurden.

⁷ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 223f.: 13 bis 40 Seiten für Schulbücher der 1980er Jahre, durchschnittlich 30 bei einem Gesamtanteil von ca. 18%. Außerdem Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 156. Die konkreten Zahlen reichen dort von 23 bis 50 Seiten; der Anteil steigt also weiterhin an.

Bronzezeit und die Merowingerzeit, wobei die Merowingerzeit auch in manchen Filmen vertreten ist, die hier aufgrund ihres Schwerpunktes in die Spätantike und Völkerwanderungszeit eingeordnet wurden. Letztere beschäftigen sich z.T. auch mit den Germanen, so dass diese in der Gesamtschau nicht unterrepräsentiert sind. Die Verteilung der Filme unterscheidet insgesamt von den Epochenanteilen in den anderen untersuchten Mediengruppen (vgl. Taf. 1.2-1.4).

D. Kinder- und Jugendliteratur

Die größte Gruppe bilden Bücher zur Alt- und Mittelsteinzeit (18 Titel/25%). Die Vorrömische Eisenzeit folgt mit 15 Titeln (21%), die Römische Kaiserzeit mit 12 (je 16%). Deutlich unterrepräsentiert sind die Jungsteinzeit (8 Titel/11%), die Merowingerzeit (5 Titel/7,9%), die Bronzezeit (4 Titel/6%) sowie die Spätantike und die Völkerwanderungszeit (3 Titel/4%). Zeitreisen durch mehrere Epochen (von der Steinzeit bis zur Neuzeit) liegen bei drei Büchern vor (4%). Vier Titel (5,56%) konnten nicht eindeutig Alt- und Mittelsteinzeit oder Jungsteinzeit zugewiesen werden, da in ihnen Kulturelemente aller steinzeitlichen Epochen anachronistisch verbunden werden.

Verteilung der Kinder- und Jugendbücher auf die Epochen (gesamt: 72)

Epoche	Anzahl	%
Altsteinzeit (und Mittelsteinzeit)	18	25%
Jungsteinzeit	8	11%
Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit	4	6%
Bronzezeit	4	6%
Vorrömische Eisenzeit	15	21%
Römische Kaiserzeit: Römer und Germanen	12	17%
Spätantike und Völkerwanderungszeit	3	4%
Merowingerzeit	5	7%
mehrere Epochen	3	4%

52 Erzählungen (72%) spielen durchgehend in der Vergangenheit ('geschichtliche Erzählungen' i.e.S.), 20 (28%) in der Gegenwart ('Gegenwartserzählungen') oder verbinden Gegenwart und Vergangenheit mittels einer 'Zeitreise'.

Formen der geschichtlichen Erzählungen

Form	Anzahl	%
geschichtliche Erzählungen (Vergangenheit)	52	72%
Gegenwartserzählungen und Zeitreisen	20	28%

Unter den Gegenwartserzählungen und Zeitreisen befinden sich 8 Titel (11% der Gesamtmenge), in denen Raubgraberei oder die Arbeit von Archäologen bei Ausgrabungen bzw. im Museum thematisiert werden. Zwei weitere (3% der Gesamtmenge) schildern fiktive Entdeckungsgeschichten zu Funden oder Fundorten.

E. Zusammenfassung

In der Gesamtschau ergibt sich, dass die Ur- und Frühgeschichte zwar grundsätzlich in allen Lehrplänen verankert ist; regelhaft vorgeschrieben sind aber vor allem die Alt- und die Jungsteinzeit sowie die römische Zeit. In Schulbüchern nimmt die Behandlung ur- und frühgeschichtlicher Themen durchschnittlich ca. 40 Seiten ein. Diese Seiten stellen ein knappes Drittel dar innerhalb der gesamten Geschichtsdarstellung von der Altsteinzeit bis zum Beginn des Frühmittelalters. Der Rest entfällt auf Kapitel zu den frühen Hochkulturen und zur klassischen Antike. Die 40 Seiten verteilen sich sehr ungleich auf die einzelnen Epochen. Teilweise bestehen Differenzen zwischen der allgemein stark verbreiteten Erwähnung einer Epoche im Schulbuch (z.B. wird die Bronzezeit in 70% aller Bücher vorgestellt) und der Seitenanzahl, die dieser Epoche zugewillt wird (durchschnittlich 1,3 Seiten für die Bronzezeit).

Die Anzahl der Unterrichtsfilme zu den einzelnen Epochen verhält sich nicht proportional zur Verteilung der Seitenanzahlen in den Schulbüchern; die Filme decken etwas regelmäßiger alle Epochen ab. Eine starke Abweichung nach oben ergibt sich bei den Unterrichtsfilmen zur Zeit der Römer in den Provinzen. Diese ließe sich durch die Vielzahl vorhandener Baureste, die als Filmmotive dienen, erklären.

Die Bedeutung der Alt- und Mittelsteinzeit im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur verhält sich kongruent zu ihrer Stellung in Lehrplänen und Schulbüchern. Eine Besonderheit bilden hier die vielen Erzählungen zur Eisenzeit, die eine Popularität insbesondere der Kelten in der Öffentlichkeit spiegeln.

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

Vorbemerkungen

Die Alt- und die Mittelsteinzeit nehmen in allen untersuchten Mediengruppen eine hervorgehobene Position ein. Das Leben der Jäger und Sammler ist Thema aller Lehrpläne, wird in den Schulbüchern breit behandelt, ist Gegenstand mehrerer Unterrichtsfilme sowie eines großen Teils der Kinder- und Jugendliteratur. Wenn im Folgenden Charakteristika dieser Mediengruppen in Bezug auf die Alt- und die Mittelsteinzeit beschrieben werden, sollen zugleich auch grundlegende Aspekte in den Blick genommen werden, die für weitere Epochen eine Rolle spielen: die Beschreibung von Sozialstrukturen und Geschlechterrollen sowie in den Medien vermittelte evolutionistische Sichtweisen. Die Erörterung dieser Probleme findet sich hier ausführlich in der Rubrik der Schulbuchanalysen zur Altsteinzeit (Kap. II.2.B); in den Kapiteln für die folgenden Epochen wird dann auf die hiesigen Abschnitte verwiesen werden. Aspekte handlungsorientierten Lernens, der Archäologie als Wissenschaft, der Rolle von Museen oder der Identitätskonstruktion mittels Themen aus der Altsteinzeit erfahren in übergreifenden Kapiteln am Ende der Arbeit eine Berücksichtigung (Kap. II.10-13).

Eine vollständige Behandlung der Alt- und Mittelsteinzeit und ihrer Darstellung in den Medien soll aufgrund des sehr umfangreichen Materials hier nicht erfolgen. Vielmehr werden neben der Erörterung allgemeiner Feststellungen solche Themenfelder exemplarisch für eine ausführliche Auseinandersetzung herausgegriffen, die für das Verhältnis von Archäologie und Öffentlichkeit besonders aufschlussreich sind oder für die aus fachwissenschaftlicher Sicht besonderer Handlungsbedarf besteht¹.

¹ Herzlichen Dank an Brigitte Röder für die kritische Durchsicht des Kapitels mit zahlreichen Anregungen und Hinweisen, die ich in überwiegender Zahl übernehmen konnte.

A. Lehrpläne

A.1. Die Steinzeiten allgemein in den Lehrplänen

Die Steinzeiten werden im Schulunterricht in der Regel als eine Einheit behandelt, die zwar die Alt- und die Jungsteinzeit als Zeitabschnitte voneinander trennt, aber Entwicklungen über diese beiden Zeitfenster hinweg deutlich machen möchte. Die Alt- und die Jungsteinzeit stellen innerhalb des curricularen Themenspektrums von den Anfängen bis zur Völkerwanderungszeit die einzigen Epochen dar, die in jedem Bundesland in jeder Schule der Sekundarstufe I behandelt werden sollen (mit Ausnahme der Gesamtschule in Schleswig-Holstein und der Haupt-, Realschule sowie dem Gymnasium in Hessen, wo die Steinzeit unter den fakultativen Themen aufgeführt ist). Den Steinzeiten kommt damit anderen Epochen und Themenbereichen gegenüber eine herausragende Bedeutung zu. Gemeinsam ist allen Lehrplänen das Ausklammern der Mittelsteinzeit. Dies lässt sich dadurch erklären, dass in den Einheiten zu Alt- und Jungsteinzeit Lebensweisen der urgeschichtlichen Menschen einander klar gegenübergestellt und bedeutende Schritte in der Menschheitsentwicklung in didaktisch reduzierter, d.h. verkürzter und dadurch vereinfachter Form deutlich gemacht werden sollen.

Epochenbegriffe

Bei der Wahl der Begriffe für die zu behandelnde Zeit fällt in den Lehrplänen eine große Uneinheitlichkeit auf. Den Termini *Steinzeit* (11x), *Altsteinzeit* (10x) und *Jungsteinzeit* (10x) folgen in ihrer Häufigkeit *Vorgeschichte* (6x), *Frühzeit* (6x) und *vorgeschichtliche Zeit* (4x)². *Ur- und Frühgeschichte* (3x) wird seltener verwendet, ebenso *Urgeschichte* (1x)³ oder *Ur- und Vorgeschichte* (1x)⁴. Daneben tauchen vereinzelt *Vorzeit* (1x), *Urzeit* (1x) und auch *ungeschichtliche Zeit* (1x) auf⁵. Manche Curricula wählen statt dieser Epochenbegriffe Vokabeln mit umschreibendem Charakter, so *Eiszeit* (2x) oder *Zeit der Jäger und Sammler* (1x)⁶. Da die Lehrpläne Maßstab für die Schulbuchkapitel sind, werden die Begriffe auch in die Schulbücher übernommen⁷.

Die große Bandbreite an Variationen geht m.E. nicht nur auf Kenntnisse oder Unkenntnis der Lehrplangestalter, sondern auch auf Verwirrung zurück, die die Fachwissenschaft selbst stiftet⁸. Die Einigung auf einheitliche Begrifflichkeiten wie auch deren Definition seitens der Archäologie scheint dringend erforderlich. Diskussionen innerhalb des Faches haben hier noch nicht die gewünschte Außenwirkung erfahren, wenn Dirk Raetz-Fabian schreibt: "Im Ergebnis sind sich die meisten Fachwissenschaftler darüber einig, dass der Begriff der 'Vorgeschichte' bzw. sein

² *Steinzeit*: Bay RS 6; Bay Gy 6; Ber GS 5/6; MeVo Or/IGesS 5/6; RhPf Gy 7 bil.; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH HS/RS/Gy 6;
Altsteinzeit: BaWü HS 6; BaWü Gy 7; Bay HS 6; Bay RS 6; Bay Gy 6; Ber GS 5/6; Bre Or 6; NoWe Gy 6; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6;
Jungsteinzeit: BaWü HS 6; BaWü Gy 7; Bay HS 6; Bay RS 6; Bay Gy 6; Ber GS 5/6; Bre Or 6; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6;
Vorgeschichte: BaWü HS 6; Bay HS 6; NoWe Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar ErwS 6/7; Saar Gy 7;
Frühzeit: BaWü RS 7; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; He HS/RS/Gy 7; MeVo Or/IGesS 5/6; Saar ErwS 6/7;
vorgeschichtliche Zeit: BaWü Gy 7; NieSa Or 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.
³ *Ur- und Frühgeschichte*: NieSa IGesS 5/6; NoWe RS 6; Sachs MS 5/6; *Urgeschichte*: NieSa IGesS 5/6.
⁴ *Ur- und Vorgeschichte*: Lernbegriff in Ham Gy 6. Das Problem bestand auch in der Vorlesung von Prof. Dr. Schubring, "Der Oberrhein von der Frühzeit zum Hochmittelalter", PH Freiburg SoSe 2001. Die Ur- und Frühgeschichte wird im Titel der Vorlesung als "Frühzeit" benannt; die erste Einheit lautete "Urzeit, Jungsteinzeit, Bronzezeit, Hallstattzeit, Latènezeit" (04.05.01).
⁵ *Vorzeit*: Bay RS 6; *Urzeit*: Bra GS 5/6; *ungeschichtliche Zeit*: Ber GS 5/6.
⁶ *Eiszeit*: BaWü Gy 7, NoWe HS 5/6. *Zeit der Jäger und Sammler*: RhPf HS/RS/Gy 7.
⁷ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 227.
⁸ Siehe auch Raetz-Fabian, Archäologie, 213.

Pendant 'Prähistorie' im Zuge eines erweiterten Geschichtsverständnisses aufgegeben werden sollte", da die Epochen der Urgeschichte nicht als 'Vorgeschichte' 'vor der Geschichte' liegen, sondern "integraler Bestandteil der Menschheitsgeschichte" sind⁹.

'Fortschritt' und 'Entwicklung'

Die Lerninhalte zu den Steinzeiten werden nicht um ihrer selbst Willen unterrichtet, sondern sind den Aspekten 'Mensch und Natur' oder 'Zusammenleben der Menschen' und den jeweiligen Wechselbeziehungen untergeordnet. Diese sozial- und umweltgeschichtliche Perspektive, in der sich zusätzlich ein technikgeschichtlich orientierter Ansatz manifestiert, lässt sich an einzelnen Formulierungen der Lernziele gut verdeutlichen: *Die Schülerinnen und Schüler lernen, daß sich Menschen von Beginn an gemeinschaftlich in der Auseinandersetzung mit der Natur behaupten. Sie erfahren, daß Erfindungen und planendes Wirtschaften die Lebensbedingungen und die Kultur verändern* (LP BaWü RS 6). Oder: *Richtung der Behandlung: Die Umweltbedingungen in der Altsteinzeit aufzeigen, auf Unterschiede zwischen Mensch und Tier eingehen und herausarbeiten, wie der Mensch lernte, durch seinen Verstand und seine Geschicklichkeit die Gegebenheiten der Natur zu nutzen* (LP Bre Or 6). Oder: *Die Schüler sollen erkennen, wie sehr das Leben der Menschen als Jäger und Sammler von der Sorge um Nahrung und Wohnung bestimmt war. Durch Vergleiche mit den Lebensverhältnissen der Jungsteinzeit erfassen sie, dass durch die Verbesserung von Geräten und neue Erfindungen die Lebensbedingungen sicherer wurden und allmählich ortsgebundene, stabilere Gemeinschaften entstanden. So begreifen sie die Bedeutung wichtiger Erfindungen und Techniken* (LP Bay HS 6). Auch kann als Lernziel formuliert sein, dass die Schüler *erkennen, wie Menschen unter sich verändernden Umweltverhältnissen durch Entdeckungen und Erfindungen ihre Arbeits- und Lebensbedingungen verändert haben*, und als Lerninhalt erscheint *Fortschritt durch produzierende Lebensweise* (LP BaWü HS 6). In diesem Sinne ist auch das Stichwort *Not macht erfinderisch* im Lehrplan für Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen zu verstehen¹⁰. Schlagworte wie *Entdeckung*, *Erfindung*, *Verbesserung*, *Entwicklung*, *neue Techniken* oder *Fortschritt*¹¹ charakterisieren in diesem Zusammenhang häufig die Einheiten zu Alt- und Jungsteinzeit. Die leistungsorientiert betrachtete Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur erläutert auch die Tatsache, dass der Herstellung von Werkzeugen und Waffen stets eine besondere Bedeutung zukommt, ebenso wie bestimmten, der Jungsteinzeit zugeschriebenen 'Erfindungen' (Stichwort *wachsende existenzielle Sicherheit durch kulturellen Fortschritt*, LP NoWe Gy 6) (s. Kap. II.2.B.4).

Formen des Zusammenlebens, Arbeitsteilung und Geschlechterrollen in der Urgeschichte

Die Entwicklung von *Formen des Zusammenlebens*¹² oder das *Zusammenleben an Wohnplätzen*¹³ bilden wichtige Stichworte in den Lehrplaninhalten zur Ur- und Frühgeschichte. In welcher Form sich dieses Zusammenleben in der *Urgesellschaft* (1x)¹⁴ gestaltet, darüber geben die Lehrpläne wenig Auskunft. Sie verwenden jedoch charakteristische Termini: So ist für die Altsteinzeit am häufigsten von der nicht weiter definierten *Horde* (8x) die Rede, von *Horde* und

⁹ Raetzel-Fabian, Archäologie, 214.

¹⁰ LP NoWe HS 5/6. Hierzu siehe auch Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 19.

¹¹ *Entdeckung*: BaWü HS 6; *Erfindungen*: BaWü RS 7; BaWü HS 6, Bay Gy 6; Ber GS 5/6; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; NieSa IGesS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; *Verbesserung*: BaWü Gy 7; BaWü HS 6; *Entwicklung*: NieSa Or 5/6; NoWe HS 5/6; SH GesS 5/6; *neue Techniken*: Bay RS 6, Bay Gy 7; NoWe HS 5/6; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Fortschritt*: BaWü HS 6; NoWe HS 5/6; NoWe Gy 6; RhPf IGesS 5/6.

¹² MeVo Or/IGesS 5/6; Saar GesS 5/6.

¹³ Bay Gy 6.

¹⁴ NoWe HS 5/6.

Sippe (2x) oder nur der *Sippe* (1x), vom *Überleben in Gemeinschaften* (3x), von *Gruppen und Familienverbänden* (1x) oder der *Kleingruppe als Zweckform des Beuteerwerbs* (1x)¹⁵. Deutlich ablesbar ist eine Tendenz zur Klassifizierung innerhalb von Entwicklungslinien, etwa von der *Horde* zur *Sippe* und zum *Stamm* oder von der *Großfamilie* zur *Kleinfamilie*. Denn für die Jungsteinzeit erscheinen dann zunehmend Begriffe wie *Dorfgemeinschaft* (1x), *Sippe* (4x), *Stamm* (2x) oder *Stämme* (1x), *neue Formen des Zusammenlebens* (3x) oder *Wandel in der menschlichen Gesellschaft* (1x)¹⁶ (siehe auch die in der unten stehenden Tabelle angeführten Beispiele). In engem Zusammenhang mit der Art des Zusammenlebens steht die Frage, wie sich die Menschen Aufgaben und Arbeiten aufgeteilt haben. Über die Hälfte aller Lehrpläne enthält das Stichwort *Arbeitsteilung*¹⁷. In den allermeisten Fällen ist damit nicht nur die Verteilung von Arbeiten auf alle Individuen der Gesellschaft gemeint, sondern explizit die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, d.h. die Rollenteilung im Sinne von Geschlechterrollen: *Arbeitsteilung zwischen Frauen, Männern und Kindern* ist zu lesen, oder *geschlechtsspezifische Arbeitsteilung: Jagd auf Großwild, Sammeln von Früchten*, oder *Arbeitsteilung in der Familie* (siehe unten stehende Tabelle). Manche Curricula wollen auch *Matriarchat* und *Patriarchat* (1x)¹⁸ oder *archaische Verhaltensformen der Menschen im Umgang miteinander* (1x)¹⁹ im Unterricht besprochen sehen. Der Lehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen macht mit seinen Formulierungen die Intentionen deutlich, die mit der Behandlung dieses Themas im Unterricht verbunden sein können: *das Leben der Menschen in Urgesellschaften kennenlernen und erkennen, daß die Neolithische Revolution ein grundlegender Schritt in der sozialen Entwicklung der Menschheit ist, weil sie durch Arbeitsteilung und technisch-ökonomische Spezialisierung Herrschaftsverhältnisse und Rollenverteilung insbesondere auch zwischen den Geschlechtern hervorgebracht hat, die noch heute Grundmuster sozialen Verhaltens sind, sowie Bereitschaft, die daraus gewonnenen Einsichten im eigenen Verhalten in emanzipatorischer Weise wirksam werden zu lassen* (LP NoWe HS 5/6). Als Schlüsselprobleme können dann fungieren: *Mitverantwortung für eine selbstbestimmte verantwortliche Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen als Individuen und soziale Wesen in Familie, Beruf und Gesellschaft* (LP NoWe HS 5/6, RS 5/6), als politische Qualifikationen: *Fähigkeit und Bereitschaft, sich in den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen zu orientieren, sie einschließlich ihrer Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihren Sinn, ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrundeliegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu prüfen* (NoWe HS 5/6). Des weiteren wird in den Lehrplänen die Absicht deutlich, die Rolle der Frau in der Geschichte, ihren Anteil an historischen Entwicklungen in den Unterricht stärker einzubringen als bisher. Zahlreiche Lehrpläne enthalten gesondert diesbezügliche Formulierungen, machen Frauen- und Geschlechtergeschichte zu einem von mehreren Leitkriterien für den Geschichtsunterricht. Beispielsweise in Baden-Württemberg, wo es heißt: *Die Lebenssituation von Frauen muß in allen geschichtlichen Zeitabschnitten berücksichtigt werden, damit verdeutlicht wird, daß*

¹⁵ *Horde*: BaWü HS 6; BaWü RS 7; Bra GS 5/6; He HS/RS/Gy 7; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs Gy 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Horde und Sippe*: He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; *Sippe*: Sachs MS 5/6; *Überleben in Gemeinschaften*: NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; SH GesS 5/6; *Gruppen und Familienverbände*: He Gy 6; *Kleingruppe als Zweckform des Beuteerwerbs*: RhPf HS/RS/Gy 7.

¹⁶ *Zusammenleben*: Saar GesS 5/6; *Dorfgemeinschaft*: BaWü HS 6; *Sippe*: BaWü RS 7; Bra GS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Stamm*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Stämme*: He HS/RS/Gy 7; *neue Formen des Zusammenlebens*: Bay HS 6; Bay Gy 6; He Gy 6; *Wandel in der menschlichen Gesellschaft*: NieSa Or 5/6.

¹⁷ Z.B. Bra GS 5/6; He HS/RS/Gy 7; NieSa IGesS 5/6; NoWe Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6, Saar ErwRS 6/7; SH GesS 5/6.

¹⁸ NoWe HS 5/6.

¹⁹ NoWe HS 5/6.

A.1. Die Steinzeiten allgemein in den Lehrplänen

sowohl Männer als auch Frauen an historischen Prozessen beteiligt sind (LP BaWü RS 6). In 12% der herangezogenen Lehrpläne soll explizit zu den Steinzeiten die Rolle der Frau thematisiert werden. Wenn es heißt, bei den Veränderungen von der alt- zur jungsteinzeitlichen Lebensweise *muß der spezifische Anteil beider Geschlechter an dieser Entwicklung deutlich gesehen werden* (LP NieSa IGesS 5/6), geht es ebenso darum, die Rolle der Frauen und Kinder zu unterstreichen und Geschichte nicht, wie früheren Darstellungen vorgeworfen wird, einseitig aus der Perspektive von Männern zu schreiben. Die folgende Übersicht stellt exemplarisch einige Lehrplanzitate zu dieser Thematik zusammen:

Ausgewählte Lehrplanbeispiele zu Sozialformen und Arbeitsteilung in den Steinzeiten

LP	Stichworte zur Altsteinzeit	Stichworte zur Jungsteinzeit
BaWü HS 6	Leben in der Horde	Leben in der Dorfgemeinschaft
BaWü RS 7	<i>Sozialformen (Horden – Sippen)</i> <i>Die Lebenssituation von Frauen muß in allen geschichtlichen Zeitabschnitten berücksichtigt werden, damit verdeutlicht wird, daß sowohl Männer als auch Frauen an historischen Prozessen beteiligt sind.</i>	
Bra GS 5/6	Arbeitsteilung; Männer und Frauen und ihre Arbeit in Horden, Sippen, Dörfern	
Bre OS 5/6	Horde, Zusammenleben in Horden; Arbeitsteilung zwischen Männern, Frauen und Kindern	Arbeitsteilung; neue Ordnungen im Zusammenleben der Menschen
NoWe HS 5/6	<i>Urgesellschaft; soziale Entwicklung; Arbeitsteilung; soziale und Geschlechterrollen</i> <i>Intention: Das Leben der Menschen in Urgesellschaften kennenlernen und erkennen, daß die Neolithische Revolution ein grundlegender Schritt in der sozialen Entwicklung der Menschheit ist, weil sie durch Arbeitsteilung und technisch-ökonomische Spezialisierung Herrschaftsverhältnisse und Rollenverteilung insbesondere auch zwischen den Geschlechtern hervorgebracht hat, die noch heute Grundmuster sozialen Verhaltens sind, sowie Bereitschaft, die daraus gewonnenen Einsichten im eigenen Verhalten in emanzipatorischer Weise wirksam werden zu lassen.</i> <i>Schlüsselprobleme: Mitverantwortung für eine selbstbestimmte verantwortliche Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen als Individuen und soziale Wesen in Familie, Beruf und Gesellschaft.</i> <i>archaische Verhaltensformen der Menschen im Umgang miteinander; Arbeitsteilung, Rollenentwicklung (allgemein und geschlechtsspezifisch)</i> <i>Welche Rolle spielten physische und geistige Fähigkeiten? – Wer wurde Führer? Gab es Führerinnen? – Matriarchat/Patriarchat, Sammlerinnen und Jäger; Männer- und Frauenrolle</i>	
RhPf HS/RS/Gy 7	die Form der Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau; Horden	Erfindungen als Voraussetzung für Arbeitsteilung; von der Großgruppe zur Kleingruppe; Großfamilie, Kleinfamilie; Formen der Arbeitsteilung in der Familie, in der Gruppe; patriarchalisches Familienbewußtsein
RhPf IGes 5/6	Überleben in Gemeinschaften; geschlechtsspezifische Arbeitsteilung: Jagd auf Großwild, Sammeln von Früchten, Beschaffen und Instandsetzen von Unterkünften, Besorgung des Brennmaterials	Folgen der Veränderung von Produktionsweisen für die Arbeitssituation von Frauen, Männern und Kindern
Saar GesS 5/6	Zusammenleben in der Horde	Zusammenleben; stärkere Arbeitsteilung; Bedeutung der Frauenarbeit
Sachs Gy 5/6	Horde	Sippe, Stamm; Arbeitsteilung

Mit den genannten Kategorien 'Fortschritt' und 'Entwicklung', 'Zusammenleben' und 'Arbeitsteilung' sind in den Lehrplänen bereits Geschichtsdeutungen und -vorstellungen angelegt, die in den Schulbüchern zu zahlreichen problematischen Darstellungen führen (s. Kap. II.2.B.4).

A.2. Inhalte zur Altsteinzeit

Am Beginn der Beschäftigung mit der Altsteinzeit steht in einigen Lehrplänen die *Evolution des Menschen* (9x)²⁰. Seltener wird in diesem Zusammenhang konkretisiert, dass auch auf die *Anfänge menschlicher Besiedlung in Mitteleuropa* (1x), den *Neandertaler* (2x) oder bestimmte anthropologische Funde (*Neandertal, Heidelberg und Steinheim*, 1x) einzugehen ist²¹. Im Gymnasium in Baden-Württemberg sollen allgemein Funde der anthropologischen Forschung behandelt werden²²; der Lehrplan für Sachsen-Anhalt nennt die Funde von *Bilzingsleben* als thematisches Stichwort²³. Die Bedeutung oder Entwicklung der Sprache ist nur in einem Lehrplan als möglicher Inhalt vermerkt²⁴.

In allen Richtlinien stehen dann die *Jäger und Sammler* (23x), auch als *Sammlerinnen* und *Jäger* (1x) oder *Nomaden* (2x) bezeichnet, im Vordergrund²⁵, oft eingebettet in die Erörterung klimatischer Bedingungen und der Vegetation (12x)²⁶. Zentrale Inhalte sind auf dieser Grundlage die *Auseinandersetzung* des Menschen mit der Natur, seine *Abhängigkeit* von der Natur und auch seine *Anpassung*, das *Überleben in der Eiszeit* oder die Diskussion von *Bevölkerungsdichte und Lebensmöglichkeiten* (22x)²⁷, wobei auch das *Feuer* (insgesamt 11x)²⁸ manchmal in diesem Zusammenhang steht.

Das *Leben in der Eiszeit* (2x) oder *Leben in der Altsteinzeit* (1x) kann als *Nomadentum* (5x) bezeichnet sein²⁹; die Lehrpläne konkretisieren zum Komplex der Ernährung und Lebensweise als Inhalte die *aneignende Wirtschaftsweise* bzw. das *Jagen und Sammeln* (18x)³⁰. *Werkzeuge* und/oder *Waffen* sollen thematisiert werden (14x), wobei hier *Pfeil und Bogen* sowie die *Harpune* (2x in Sachsen) und häufiger der *Faustkeil* (7x) gesondert aufgeführt werden³¹. Auch spielt allgemein die *Kleidung* eine Rolle (9x); lediglich in Sachsen mit den Begriffen *Felle* und aber auch *Schmuck* verbunden (2x)³². Als Teil der archäologisch fassbaren Kultur sind Wohnplätze und Unterkünfte vielfach Bestandteile des Lehrplans, wobei nicht konkret fassbar wird,

- ²⁰ *Evolution des Menschen*: BaWü Gy 7; Bay Gy 6; NoWe HS 5/6; SH GesS 5/6; *erstes Auftreten des Menschen*: Bay RS 6; MeVo Or/IGesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Urmenschen*: NoWe HS 5/6.
- ²¹ *Anfänge menschlicher Besiedlung in Mitteleuropa*: SachsA SekS/FSt 5/6; *Neandertaler*: NoWe HS 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; *Neandertal, Heidelberg und Steinheim*: BaWü HS 6.
- ²² BaWü Gy 7.
- ²³ SachsA SekS/FSt 5/6.
- ²⁴ RhPf IGesS 5/6.
- ²⁵ *Jäger und Sammler*: BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7; Bay HS 6; Bay RS 6; Bay Gy 6; Ber GS 5/6; Bra GS 5/6; Bre Or 6; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; He HS/RS/Gy 7; MeVo Or/IGesS 5/6; NieSa Or 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf Gy 7 bil.; RhPf IGesS 5/6; Saar ErWS 6/7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Sammlerinnen und Jäger*: NoWe HS 5/6; *Nomaden*: He HS 6; He RS 6; RhPf HS/RS/Gy 7; SH GesS 5/6.
- ²⁶ *Klima*: Bay HS 6; *Kaltzeiten und Warmzeiten*: NieSa Or 5/6; Saar GesS 5/6; *Klima und Vegetation*: NieSa Or 5/6; NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; SH GesS 5/6; *Klimaveränderung*: NieSa Or 5/6; *Eiszeiten*: NoWe HS 5/6; *Umweltbedingungen*: Bre Or 6; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; *Eis- und Warmzeiten*: Bre Or 6.
- ²⁷ *Auseinandersetzung/Abhängigkeit/Anpassung*: BaWü Gy 7; Bay HS 6; Bay RS 6; Bay Gy 6; Ber GS 5/6; Bra GS 5/6 (*Kampf ums Überleben*); Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; MeVo Or/IGesS 5/6; NieSa Or 5/6; NoWe HS 5/6; NoWe RS 6; NoWe Gy 6; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6; SH HS/RS/Gy 6; SH GesS 5/6; *Überleben in der Eiszeit*: RhPf HS/RS/Gy 7; *Überleben als Abenteuer*: He HS/RS/Gy 7; *Bevölkerungsdichte und Lebensmöglichkeiten*: NoWe HS 5/6.
- ²⁸ BaWü RS 7; Ber GS 5/6; Bre Or 6; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6; SH GesS 5/6; SH GesS 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.
- ²⁹ *Leben in der Eiszeit*: BaWü Gy 7; Bay HS 6; *Leben in der Altsteinzeit*: Bay RS 6; *Nomadentum*: RhPf IGesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.
- ³⁰ *aneignende Wirtschaftsweise*: Bay Gy 6; He Gy 6; Saar GesS 5/6; *Jagen und Sammeln*: NoWe HS 5/6; NoWe Gy 6; Saar GesS 5/6; SH GesS 5/6; *Nahrung*: NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6; SH GesS 5/6; *Sammeln von Früchten*: NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; *Jagdmethoden*: BaWü HS 6; *Jagd auf Großwild*: NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; *Jagdszene*: RhPf Gy 7 bil.; Saar Gy 7.
- ³¹ *Werkzeuge/Waffen*: BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7; Bay HS 6; He HS 6; He RS 6; He Gy 6; NieSa Or 5/6; NieSa IGesS 5/6; NoWe RS 6; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH GesS 5/6; *Faustkeil*: Ber GS 5/6; NoWe HS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH GesS 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Pfeil und Bogen*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Harpune*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.
- ³² *Kleidung*: BaWü Gy 7; NieSa IGesS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH GesS 5/6; *Felle*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Schmuck*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

was darunter zu verstehen ist – die Stichworte reichen von *Wohnen* und *Wohnungen* über *Wohnplätze*, *Unterkünfte* und *Behausungen* bis zu *Siedlungsspuren*; ob die in Thüringen genannten *Höhlen* auch in diesem Zusammenhang aufgeführt sind, ist dem Text nicht eindeutig zu entnehmen³³.

Des weiteren werden religiöse und geistesgeschichtliche Aspekte angesprochen. *Höhlenmalereien* (13x), *Höhlenszenen* (2x), *Kunst und Kultur der Eiszeit* (3x) sowie *Plastiken* (1x) und *Kultgegenstände* (2x) leiten über zu *religiösen Vorstellungen und Kulte* (1x), *Jagdzauber* (10x), *Mythen* (1x), *Fruchtbarkeitskult* oder *Fruchtbarkeitsriten* (5x), *Muttergottheiten* (1x), *Naturreligionen* (1x) oder *Religion* überhaupt (2x) sowie zum *Totenkult* (5x)³⁴.

In einigen Bundesländern und Lehrplänen soll (9x) oder kann (5x) im Anschluss an die Behandlung der Steinzeiten vergleichend auf rezente Wildbeutergruppen eingegangen werden³⁵. Der sich vermutlich darauf beziehende³⁶ Begriff *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen* (3x)³⁷ wäre besser durch *Ungleichzeitigkeit historischer Entwicklungen*³⁸ zu ersetzen³⁹. An fast allen Lehrplänen ist die auch in den Schulbüchern generell anzutreffende Überzeugung ablesbar, es handle sich um Beispiele für 'Steinzeit heute', 'Urgesellschaft heute' oder 'wie die Urmenschen' lebende Gesellschaften⁴⁰.

In verschiedenen hier genannten Stichworten manifestieren sich bereits populäre und überkommene, teilweise aber auch nur vereinfachte Vorstellungen von der Entwicklung und vom Leben der Menschen in der Altsteinzeit, deren jeweilige Umsetzung in den Schulbüchern aus fachwissenschaftlicher Sicht problematisch ist: das Bild vom Menschen in Auseinandersetzung mit der Natur (s. Kap. II.2.B.1.1), die Nennung von Werkzeugen und Waffen ungleicher Zeitstellung (s. Kap. II.2.B.1.7-1.8), Überlegungen zu Jagdzauber, Fruchtbarkeitskult und frühen Bestattungen (s. Kap. II.2.B.3) sowie die Einbindung von Kapiteln zu rezenten Wildbeutergruppen in die Unterrichtseinheiten zur Altsteinzeit (s. Kap. II.2.B.4.2).

³³ *Wohnen/Wohnungen*: Bay HS 6; He HS/RS/Gy 7; NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; SH GesS 5/6; *Wohnplätze*: Bay Gy 6; *Unterkünfte*: NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; *Siedlungsspuren*: NoWe RS 6; *Behausung*: RhPf HS/RS/Gy 7; *Höhle*: Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

³⁴ *Höhlenmalerei*: BaWü HS 6; Bay HS 6; Ber GS 5/6; NoWe HS 5/6; NoWe RS 6; RhPf RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH GesS 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Höhlenszene*: RhPf Gy 7 bil.; *Kunst und Kultur der Eiszeit*: BaWü Gy 7; *Plastiken*: BaWü Gy 7; *Kunst*: NoWe HS 5/6; RhPf IGesS 5/6; *Kultgegenstände*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *religiöse Vorstellungen und Kulte*: Bay Gy 6; *Mythen*: NieSa Or 5/6; *Jagdzauber*: He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; NieSa IGesS 5/6; RhPf RS/Gy 7; Saar ErwRS 6/7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH GesS 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Fruchtbarkeitsriten/Fruchtbarkeitskult*: He HS/RS/Gy 7; NieSa IGesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH GesS 5/6; *Muttergottheiten*: RhPf IGesS 5/6; *Naturreligionen*: NoWe HS 5/6; *Religion*: NoWe HS 5/6; RhPf IGesS 5/6; *Totenkult*: BaWü Gy 7; Bay HS 6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH GesS 5/6.

³⁵ Bay HS 6 (fakultativ); Bay Gy 6; Ham HS/RS 6; He HS/RS/Gy 7; (fakultativ); NieSa IGesS 5/6; NoWe HS 5/6 (fakultativ); NoWe RS 6 (fakultativ); RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7 (fakultativ); Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH GesS 5/6.

³⁶ Siehe die Verknüpfung in Saar Gy 7.

³⁷ Ham HS/RS 6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar Gy 7.

³⁸ SH GesS 5/6.

³⁹ Es handelt sich insgesamt um eine durch den Evolutionismus geprägte Vorstellung, die Ulf Ickerodt treffend als "weltweites Paradigma" bezeichnet (Ickerodt, Bilder von Archäologen, Bilder von Urmenschen, 218).

⁴⁰ Siehe z.B. Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 21.

B. Schulbücher

B.1. Allgemeine Inhalte und grundlegende Probleme

Der Einstieg in die Ur- und Frühgeschichte beginnt in den Schulbüchern meist mit Erläuterungen zur Evolution des Menschen. Die Ausführungen hierzu können knapp in wenigen Absätzen wiedergegeben oder in einem eigenen Kapitel platziert sein; Abbildungen ersetzen oder ergänzen Texte. Insgesamt setzen die Schulbücher die schon für die Lehrpläne genannten Themen textlich und bildlich in längeren Kapiteln um. Sie schildern neben den klimatischen Voraussetzungen Werkzeugkultur und Alltag in der Altsteinzeit, Formen der Nahrungsbeschaffung, Sozialformen und Geschlechterrollen und die Anfänge von Kunst und 'Religion'; einige gehen abschließend auf rezente Wildbeuterguppen ein. Die oben genannten Lehrplanstichworte umreißen das vorherrschende, zu vermittelnde Bild des altsteinzeitlichen Menschen. Es kann wie folgt verkürzt zusammengefasst werden: In Auseinandersetzung mit der Natur bildet der Mensch Kultur aus, zunächst in Form von Werkzeugen, dann auch in Form künstlerischer und religiöser Vorstellungswelten. Die Gruppe ist für den Menschen überlebensnotwendig und entwickelt sich von der reinen Zweckform zur sozialen Gemeinschaft, in der Männer und Frauen sich seit jeher ihre Arbeiten aufteilen. Auf dieses Themenspektrum wird im Folgenden näher eingegangen.

Die Sachrichtigkeit der Angaben zur Evolution des Menschen und zum vermittelten Forschungsstand (Abfolge der Hominiden und Menschentypen, Datierungen, körperliche Merkmale, Stammbäume) kann hier, da es sich um ein Themengebiet der Paläoanthropologie handelt, nicht überprüft werden. Es wäre mit Sicherheit lohnenswert, das Bild der Evolution und insbesondere die in den Schulbüchern vorzufindenden Begründungen für die biologische Entwicklung des Menschen zu analysieren, da auch hier eine Vielzahl von – ursprünglich ebenfalls aus der Forschung stammenden – Gemeinplätzen feststellbar ist⁴¹. Verwiesen sei hier lediglich auf die umfassende Monographie "Anthropologie naïve – Anthropologie savante. De l'origine de l'homme, de l'imagination et des idées reçues" von Wiktor Stoczkowski (1994), auf deren Grundlage sich sowohl gegenwärtige Geschichts- als auch Biologiebücher im Hinblick auf vermittelte Klischees zum Unterschied zwischen Mensch und Tier – oder: Mensch und Affe⁴² – und der Entwicklung zum Menschen ertragreich untersuchen ließen. Detailliertere Angaben zur Darstellung der Evolution in Schulbüchern finden sich auch in der jüngst vorgelegten Studie von Rainer Jansen⁴³. Von Interesse für die Fragestellungen dieser Arbeit sind allerdings die Abbildungen zur Evolution (s. Kap. II.2.B.7.2). Sie geben Einblick in Wege der Bildbeschaffung und in vorherrschende Vorstellungen von Geschlechterrollen. Nicht weiter eingegangen wird auf die Darstellung von Tier- und Pflanzenwelt während der letzten Eiszeit.

⁴¹ Zu diesem Thema vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 225f.
⁴² Hierzu Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, bes. 48-55.
⁴³ Jansen, "Schwarz in Weiß", bes. 287-303.

1.1 Leben in Auseinandersetzung mit der Natur

Schulbuchsituation

Die Frühzeit des Menschen wird in den Schulbüchern noch häufig – in traditioneller Weise⁴⁴ – als Kampf ums Überleben in einer lebensfeindlichen Umwelt beschrieben. So formuliert beispielsweise SB 1a/b-15f.: *Eiszeit – schon das Wort läßt uns zittern vor Kälte! (...) Eisige Winde fegen über das karge Land, das rau und unwirtlich ist. Menschen haben in einer dunklen Höhle Unterschlupf gefunden (...). So können wir uns heute ein anschauliches Bild vom Leben der Menschen in der Eiszeit machen, die in einer menschenfeindlichen Umwelt täglich um ihr Überleben kämpfen mussten.* An anderer Stelle wird nochmals betont (16): *Sie [die urgeschichtlichen Menschen] mußten sich als Jäger und Sammler in einer lebensfeindlichen Umwelt behaupten.* Ähnliche Bilder finden sich in SB 4. Dort lautet bereits die Kapitelüberschrift: *Der Mensch: abhängig von der Natur* (18f.). *Vor allem im Winter mag es oft vorgekommen sein, daß ganze Großfamilien verhungerten* (18). Die existentiellen Unwägbarkeiten und schwach entwickelten Überlebentechniken in einer bedrohlichen Umwelt sind auch im Lehrerband Thema (LB 4-9). Nach diesem Muster berichtet SB 6-28: *Das Leben der Menschen in der Altsteinzeit war ein ständiger Kampf ums Überleben. Es war vor allem ausgefüllt mit der Sorge um die tägliche Nahrung* (28; s. auch 51). Auch SB 19a/b/c-20ff./20ff./22f. vermittelt die Vorstellung von einem gefährlichen, durch Hungerperioden gekennzeichneten Leben. Die von den Schulbuchautoren erfundene Geschichte in SB 20-26 stellt die Jagd als Kampf gegen den Hunger der *Horde* ebenso in den Vordergrund wie der Erzähltext in SB 25a/b/c/d-20 über einen hungrigen Jäger, der sich über seine hungernden Angehörigen sorgt. Manche Darstellungen heben die Schutzlosigkeit des Menschen in dieser Zeit hervor: *Die frühen Menschen schliefen in Höhlen oder Kühlen, wo sie Schutz vor Wind und Regen, Schnee und eisiger Kälte fanden* (SB 20-23).

Kritischer Kommentar

Mit dieser Auslegung des Lebens in der Altsteinzeit antworten die Schulbücher auf generell in den Lehrplänen angelegte Geschichtsdeutungen (s.o.). Wiktor Stoczkowski bezeichnet das Bild vom Menschen im Überlebenskampf in der feindlichen Natur als "vision naïve"⁴⁵. "Die verbreitete Vorstellung, daß Wildbeuter stets am Rande des Existenzminimums darben (...), ist falsch"⁴⁶ urteilt auch die Prähistorikerin Brigitte Röder, und der Archäologe Gerhard Bosinski warnt ebenfalls, bezogen auf die altsteinzeitliche Siedlung von Gönnersdorf: "Wir machen einen Fehler, wenn wir uns diese Menschen in einer kargen Umwelt am Rande des Existenzminimums vorstellen"⁴⁷. In Übertragung von Beobachtungen bei rezenten Wildbeuterguppen und aufgrund eines großen Angebotes an Nahrung im Verhältnis zu einer geringen Bevölkerungsdichte wird in der Forschung derzeit die Meinung vertreten, dass das Überleben in der Altsteinzeit nicht grundsätzlich schwer gewesen sei, das Bild eines ständigen Überlebenskampfes die Situation nicht trifft⁴⁸ – zumindest nicht für Wärmeperioden, die sich mit Kälteperioden abwechselten⁴⁹.

⁴⁴ Zu Schulbüchern zwischen 1971 und 1981 vgl. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 644; zur Situation in französischen Schulbüchern 1978 vgl. Perlès, La préhistoire dans les manuels de 6^e, 90; zur russischen und französischen Schulbüchern bis 1990 vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 112f.

⁴⁵ Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 113.

⁴⁶ Röder, in: Auffermann/Weniger, Frauen Zeiten Spuren, 242.

⁴⁷ Bosinski, Gönnersdorf, 35. Vgl. Kuckenburger, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 40, 46.

⁴⁸ Siehe auch Perlès, La préhistoire dans les manuels de 6^e, 90f.

⁴⁹ Vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 112f.

Die biologische und kulturelle Evolution des Menschen als Folge seiner Auseinandersetzung mit einer lebensfeindlichen Natur stellt eine der ältesten und verbreitetsten populären Geschichtsvorstellungen dar. Sie ist ein Erbe nicht nur der Forschung des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sondern reicht als Idee weit in die Antike zurück⁵⁰. "L'explication des origines de la culture par le passage d'une nature mère à une nature marâtre forme (...) une véritable structure, dans la longue durée, de notre imaginaire anthropologique. Son schéma, caractéristique des mythes européens, a été repris par la spéculation philosophique, pour trouver enfin sa place dans la pensée scientifique"⁵¹ fasst Wiktor Stoczkowski seine diesbezüglichen Forschungen zusammen. 'Not macht erfinderisch' – nach Ansicht Stoczkowskis ein Sprichwort, das in der Ideengeschichte wurzelt und nicht wissenschaftlich auf das Leben der ersten Menschen angewandt werden kann⁵².

Fazit und Alternativen

Beim Bild des Menschen im Kampf gegen die Natur handelt es sich um einen Geschichtsmythos. In den betroffenen Lehrplänen und Schulbuchdarstellungen sollten Aussagen wie die obigen Zitate adäquat ersetzt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Behauptung des Gegenteils, wie in folgendem Beispiel, eine gute Lösung ist. Das von einem Archäologen mit verfasste Lehrwerk 10a-18f. (ähnlich in 24a/b-15) enthält folgende Passage, in der es heißt: *Das Leben vor 10 000 Jahren, in der Altsteinzeit und früher, stellt man sich als mühsam und elend vor. Das stimmt aber nicht. Von modernen Jägervölkern wissen wir, dass die Menschen nur an zwei bis drei Tagen in der Woche arbeiten müssen (...). Dabei konnte die Gruppe der Jäger und Sammlerinnen sogar noch Vorräte anlegen (...). Wahrscheinlich lebten die Rentierjäger ohne Not und mit viel "Freizeit".* Auch im Lehrerband wird betont (LB 10a-10): *Intelligente Spezialisierung ermöglichte den Männern und Frauen Wohlergehen und Mußestunden, die sie zum Beispiel zur kunstvollen Verzierung ihrer Kleidung und Werkzeuge nutzten.*

Die Realität dürfte zwischen dem Bild des Überlebenskampfes und der Vorstellung einer Überfluggesellschaft liegen und stark von äußeren Bedingungen, d.h. klimatischen Voraussetzungen und dem entsprechenden Nahrungsangebot, abhängig gewesen sein. Hier wäre also zu differenzieren, welche Region in welcher Zeit gemeint ist. In den Schulbüchern bietet sich m.E. ein multiperspektivischer Zugang zum Thema an, der die kontroversen Meinungen offen legt und die Schüler dafür sensibilisiert, dass manche Fragen nur schwer oder gar nicht zu beantworten sind.

1.2 Menschenbild

In deutlichem Unterschied zu einigen Jugendbüchern (s. Kap. II.2.D.2.1) und früheren Lehrwerken⁵³ enthalten nur noch wenige Schulbücher das Klischee des primitiven Urmenschen. Auch in den Lehrplänen ist es nicht angelegt. Nach Hinweisen auf dieses Menschenbild muss förmlich gesucht werden, meist beziehen sie sich auf das Tier-Mensch-Übergangsfeld zu Beginn der Menschwerdung: SB 1a/b-16 betont das primitive Aussehen der ersten Menschen und bezeichnet sie als *affenähnliche Wesen*. Ähnlich schreibt SB 7a-2 zum *Anfang der Ge-*

⁵⁰ Ausführlich Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 62-73; ders., *La préhistoire dans les manuels scolaires*.

⁵¹ Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 70.

⁵² Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 73.

⁵³ Zu Frankreich beispielsweise Duriaud, *Archéologie et École*, 24; zur Situation in französischen Schulbüchern 1978 vgl. Perlès, *La préhistoire dans les manuels de 6^e*, 90.

schichte von Horden menschenaffenähnlicher Wesen, die vor zwei Millionen Jahren (...) in der Steppe nach Nahrung suchten (2). Konkret zum Leben in der Altsteinzeit vermittelt SB 3c-29 durch die Verwendung verschiedener Vokabeln (*noch nicht; sie hausten; grob zugehauene Steine*) den Eindruck von Kargheit und Primitivität. SB 7a-12f. enthält in einem Jugendbuchauszug zur *Gemeinschaft am Feuer* (12f.) überkommene Klischees von wenig intelligenten, ängstlichen und panischen *Horden* altsteinzeitlicher Menschen, die in der *Höhle* leben⁵⁴. Ähnlich verhält es sich in der Erzählung in SB 20-26: *Urk, der Führer einer Horde (...), die seit einigen Jahren in dieser Gegend hauste*, erscheint dort als *dunkelbehaarte untersetzte Gestalt mit mächtigen Gliedern*. Hungriges Knurren, quälender Hunger und das Bild der Horde, die *zusammengekauert und misstrauisch auf den Fellen* liegt, charakterisieren das dortige Bild der 'Steinzeitmenschen'.

Mit diesen Erzählungen leben lediglich alte Traditionen in neuen Schulbüchern fort, deren Autorentexte andere Positionen vertreten. Denn die meisten Schulbuchtexte sind im Gegensatz zu den obigen Zitaten um sachliche Beschreibungen bemüht bzw. stellen vielmehr – in die andere Richtung wertend – von Anfang an Geschick, Intelligenz, kulturellen Fortschritt etc. heraus (s. Kap. II.2.B.2). Sie fügen sich damit in ein Gesamtbild ein, das von anspruchsvollen Wissensmagazinen und Fernsehsendungen gegenwärtig verbreitet wird – 'Faszination Mensch' ist dort wie auch in archäologischen Ausstellungen das Stichwort. Dieser Wandel hängt vermutlich auch mit dem publik gemachten, neuen Bild des Neandertalers eng zusammen (s. Kap. II.2.B.2).

1.3 Wohnen – in Höhlen oder in Zelten?

Schulbuchsituation

Das populäre Klischee des Höhlenmenschen ist im Gegensatz zu Schulbüchern der 1970er und frühen 1980er Jahre⁵⁵ nur noch in wenigen Abbildungen und Texten gegenwärtiger Schulbücher präsent. Auch in diesem Punkt unterscheiden sich die Schulbücher von Darstellungen beispielsweise aus der Kinder- und Jugendliteratur (s. Kap. II.2.D.2.1). Die Höhle als Wohnort ohne Nennung von Zelten begegnet nur noch in SB 3a⁵⁶, 15 und 22⁵⁷. In den meisten Fällen werden alternativ noch Zelte und Hütten angeführt (z.B. SB 1a/b, 3b, 3c, 4, 6, 7a, 10a/b/c, 13a/b/c/d⁵⁸, 18, 19⁵⁹, 20). Zuweilen beschreiben die Autoren dieser Lehrwerke Entwicklungen, an deren Anfang eher Höhlen und an deren Ende Zelte und Hütten stehen. Der gänzliche Verzicht auf die Nennung von Höhlen als Wohnmöglichkeiten findet sich beispielsweise in SB 2(5), 5a/b, 9, 14a/b und 24a/b.

Anders als bei der Frage nach dem 'primitiven' Menschen, der aus den Schulbüchern fast verschwunden ist, ist im Hinblick auf die Höhlen eine momentane Umbruchsituation wahrzunehmen. In SB 25 beispielsweise manifestiert sich unmittelbar ein Umdenken und eine Korrektur früherer Bilder: SB 25a/c-22f. und LB 25d-12 enthalten noch die Kapitelüberschrift *Höhlen-*

⁵⁴ Gesamtkommentar zum Buch: siehe Kurzrezensionen.

⁵⁵ Hierzu vgl. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 638, 641f. Zu französischen Schulbüchern vgl. Perlès, La préhistoire dans les manuels de 6^e; außerdem Duriaud, Archéologie et École, 24.

⁵⁶ Der Text nennt S. 18 neben den Höhlen noch *Windschirme*.

⁵⁷ Außerdem in dem von Gaedtker-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 295 rezensierten Schulbuch *Trio 5*.

⁵⁸ Im Schulbuch ist von *einfachen Hütten* die Rede, ein Arbeitsblatt im Lehrerband zeigt im Hintergrund eine Höhle (LB 13b-157).

⁵⁹ Obwohl in Text und Bild auch andere Möglichkeiten des Wohnens angesprochen werden (16, 22, 26, 28, 29) überwiegt die Darstellung von Höhlen und *Höhlenmenschen* (Text S. 18, 20, Bilder S. 16, 17, 19).

bewohner schaffen Kunstwerke, in 25b/c-22f. wurde sie durch *Steinzeitmenschen schaffen Kunstwerke* ersetzt. SB 6-29 geht bezüglich des Wohnens sogar betont gegen veraltete Bilder an: *Die Vorstellung, dass alle Menschen in Höhlen gewohnt haben, ist falsch. Meist lebten sie unter freiem Himmel* heißt es an einer Textstelle. Wenig später jedoch lautet der Titel einer Doppelseite *Werkstatt Geschichte: Steinzeithöhlen: Fund – Befund – Rekonstruktion* (6-32f.). Der Text schildert einen Ausgrabungsbefund im vorderen Bereich einer Höhle, und die Schüler sind aufgefordert, daraus ein Modell der Tätigkeiten und Menschen an der richtigen Stelle des Befundes zu rekonstruieren. Sie können dafür die Zeichnungen auf den beiden Seiten nutzen. Inhaltlich steht diese Seite den Informationen über die Wohnweise auf S. 29 entgegen. Für den Leser wird nicht ersichtlich, ob das vorgestellte (vermutlich fiktive) Beispiel ausgedacht ist oder einem echten Befund entspricht. Der Grund für die vorliegenden Probleme liegt hier in der Übernahme von Texten, Aufgabenstellungen und Zeichnungen aus einer Lehrerzeitschrift, in der ein Projekt zum Bau einer "Schuhkartonhöhle" (einfaches Diorama) beschrieben ist⁶⁰. Die Höhle als steinzeitlicher Wohnort kam also über die Nutzung pädagogisch-didaktischer Sekundärliteratur in das Schulbuch zurück.

Kritischer Kommentar

Die Frage nach dem altsteinzeitlichen Menschen als Höhlenbewohner ist ein forschungsgeschichtliches Problem. Bedingt durch die Tatsache, dass Höhlen aufgrund ihrer guten Erhaltungsbedingungen und Auffindungsmöglichkeiten schon sehr früh Gegenstand von Ausgrabungen wurden, entstand das Bild des in der Höhle lebenden Jägers. Jüngere Grabungen belegen eine Vielzahl von Freilandstationen. Wiktor Stoczkowski macht darauf aufmerksam, dass diese aus der Forschung stammende Erklärung für die Entstehung des Klischees vom Höhlenmenschen bereits selbst ein Mythos ist⁶¹. Denn das Bild von unseren Vorfahren als Höhlenbewohner existierte bereits in der Antike. Der Urmensch in der Höhle symbolisierte damals wie auch im 18. Jh. das Übergangsfeld zwischen Tier und Mensch. Diese Vorstellungen könnten neben der Anziehungskraft der Höhlenmalereien mit ein Grund gewesen sein, weshalb überhaupt in Höhlen gegraben wurde; die Funde schienen dann ein vorgefasstes Bild zu bestätigen: "Le concept d'homme des cavernes est plus ancien que les fouilles dans les cavernes, et nous devons soupçonner qu'il n'en est pas le résultat mais plutôt la cause, du moins une cause parmi d'autres. Les ossements et les silex taillés mis au jour par les fouilles n'ont fait que confirmer ce que l'on croyait savoir sur les premiers hommes"⁶².

Wenn Schulbücher jetzt allmählich das Bild vom Höhlenmenschen aufgeben, hängt dies mit dem gegenwärtigen Bemühen insgesamt zusammen, 'unsere Vorfahren' als 'uns sehr ähnlich' zu charakterisieren. Der Archäologie ist es außerdem gelungen, bestimmte Grabungen von Siedlungsplätzen 'populär' zu machen, so dass diese, wie gleich zu zeigen ist, vermehrt Eingang in die Schulbücher finden.

⁶⁰ Den Nachweisen entsprechend aus: *Geschichte lernen*, 70/1999, S. 62f. Es handelt sich um folgenden Artikel: Doepner, Thomas: Fund – Befund – Rekonstruktion. Die "Schuhkartonhöhle" als Lernerfolgskontrolle, in: ebd., 60-63.

⁶¹ Hierzu Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 42f.

⁶² Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 43.

1.4 Altsteinzeitliche Siedlungsplätze

Insgesamt wurden, so muss an dieser Stelle positiv hervorgehoben werden, in den letzten Jahren verstärkt konkrete Beispiele für altsteinzeitliche Lagerplätze fern von Höhlen in die Schulbuchdarstellungen aufgenommen: **Bilzingsleben** ist in SB 11a/b-23 als Exempel für archäologische Ausgrabungen beschrieben; SB 13c/d-26f. enthält als Einschub in Grundaussage zwei Seiten zu Bilzingsleben; SB 8-27f. und AB 8-10f. geben Anregungen zur Rekonstruktion des Lagerplatzes; SB 25a/b/c/d-18 und 25e-18 zeigen Lebensbilder zu Bilzingsleben. Am ausführlichsten ist die Darstellung in SB 7a-11f., die allerdings wenige Detailfehler enthält⁶³. In SB 8-27 besteht in Text und Bild eine besondere Nähe zu dem an ein breiteres Publikum gerichteten Fachbuch Mania, Die ersten Menschen (Taf. 2.1).

Noch verbreiteter ist das Rekurren auf den wesentlich jüngeren Platz **Gönnersdorf**: in SB 2(5)-74 mit einer Rekonstruktionszeichnung⁶⁴ und einem beschreibenden Text⁶⁵, in SB 6-29 und 12-28 mit einem Modell, in SB 9-21 u. 21-23 mit einem Modell und einem Text von Gerhard Bosinski⁶⁶. Die Doppelseite in 24a/b-14f. greift in Texten und Bildern ebenfalls auf Gönnersdorf zurück. Am ausführlichsten beschäftigt sich 14a/b-22ff. auf insgesamt fünf (!) Materialseiten überwiegend mit Funden und Befunden aus Gönnersdorf (s. Tabelle) (Taf. 2.2). Alle Abbildungen sind zu finden in dem Ausstellungskatalog Bosinski, Eiszeitjäger⁶⁷.

Sowohl für Bilzingsleben als auch für Gönnersdorf, so kann zusammengefasst werden, nutzen die Schulbuchverlage breit veröffentlichte Publikationen – die Bearbeiter der Fundplätze Dietrich Mania und Gerhard Bosinski sind beide mit allgemeinverständlichen Monographien an die Öffentlichkeit getreten; die Funde waren Teil wichtiger Ausstellungen.

Zelte und Hütten überwiegen auch bei den zahlreichen übrigen bildlichen Darstellungen. Neben dem sehr beliebten Rückgriff auf Gönnersdorf fällt besonders die Nutzung weiterer musealer Rekonstruktionen auf (Parc Le Thot/F, Freilichtmuseum Oerlinghausen, Landesmuseum Braunschweig). Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über isolierte Zeichnungen und Modelle von Wohnmöglichkeiten⁶⁸ in den Schulbüchern.

Rekonstruktionszeichnungen, Modelle und Rekonstruktionen von Wohnmöglichkeiten in den Schulbüchern

Typ	Vorlage	Typ	Quelle	SB
Windschutz	-	RekZ	Agentur	7a/b/c-27/35/31
Höhle	-	RekZ	Verlag	4-38
Zelt	-	RekZ	Verlag	4-38
Zelt	-	RekZ	Verlag	25a/b/c/d-25
Wohnhütte	-	RekZ	Verlag	20-24
Zelt	-	RekZ	K. Sklenár	1a/b-24
Zeltgerüst	Gönnersdorf	RekZ	Bosinski/Neuwied	12-28
Zelt	Gönnersdorf	Modell	Bosinski/Neuwied	1a/b-24; 6-29/9-21; 12-28; 14a/b-22; 18-16
Zeltgerüst	Gönnersdorf	Modell	Bosinski	14a/b-22

⁶³ Die Funde von Bilzingsleben werden heute auf ca. 370 000 Jahre geschätzt, im Text, 11: *über 350 000 Jahre*. In der Fachliteratur spricht man gegenwärtig vom 'Homo erectus (von Bilzingsleben)', nicht, wie im Schulbuch, vom *homo "bilzingslebenensis"* (12). Der Begriff kann aus den zumindest für die Bildbeschaffung genutzten Bänden stammen: Donat, Rund um die Archäologie, 15 und Mania/Dietzel, Begegnung mit dem Urmenschen, 84. Dort wird jedoch vom "Homo erectus bilzingslebenensis" gesprochen. Zu sämtlichen Anmerkungen bezüglich Bilzingsleben vgl. Dietrich und Ursula Mania in Menghin/Planck, Menschen Zeiten Räume, 100-104. Zur Jagd auf den Elefanten bemerken Dietrich und Ursula Mania, dass lediglich die Kälber erlegt wurden. Dies relativiert das im Text geschilderte Bild der *tapferen Großwildjäger* (12).

⁶⁴ Bildrechte: Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege, München.

⁶⁵ Aus Helga Wingert: *Spuren in die Vergangenheit: eine Rekonstruktion des Alltags von der Steinzeit bis zum Mittelalter*, Frankfurt a. Main 1994, S. 91.

⁶⁶ [http://ss1000eo.fh-koblenz/remstecken/rhine 98/ Rheinlan.../ naturlandschaft.ht](http://ss1000eo.fh-koblenz/remstecken/rhine%2098/Rheinlan.../naturlandschaft.ht) vom 5.5.99 (vereinfacht).

⁶⁷ Alle Abbildungen sind zu finden in: Bosinski, Eiszeitjäger, Abb. 31, 33, 34, 46, 54, 56, 59, 76, 71, 78, 80, 82.

⁶⁸ Szenische Lebensbilder, die aufgrund ihres älteren Entstehungsdatums noch Höhlen zeigen, sind hier nicht erfasst.

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

Zelt	Gönnersdorf	Rekonstruktion	Bosinski/Neuwied	21-23
Zeltgerüst	Gönnersdorf	Rekonstruktion	Bosinski	18-16
Hütte aus Mammutknochen	Sibirien	Rekonstruktion	Parc Le Thot, F	7c-20
Zelt	?	Rekonstruktion	Freilichtmuseum Oerlinghausen	13a/b/c/d-189/209/215/215 25b-134
Fellhütte	?	Rekonstruktion	Braunschweig, Landesmuseum	5a/b-72/46

1.5 'Nomaden'?

Die Sammler und Jäger der Altsteinzeit waren Nomaden – diese Aussage in SB 2(5)-85 ist kein Einzelfall. Der Begriff wird auch in zahlreichen anderen Schulbüchern verwendet: z.B. in SB 5a-73, -90f., 5b-41, LB 5b-29; 6-51, 8-29 (mit Merkkasten zu *Nomadentum*), 8-38.

'Nomaden' und 'nomadenhaft' treffen als Umschreibungen für das Leben in der Altsteinzeit nicht zu. Als Nomaden bezeichnet man Viehhirten, die mit ihren domestizierten Haustierherden von Weideplatz zu Weideplatz ziehen und ackerbauliche Produkte gegen Tausch oder Kauf bei ackerbautreibenden Gruppen erwerben⁶⁹.

Dieser Definition sind sich auch einige der Schulbuchautoren bewusst. Die Auflistung des Begriffs *Nomaden* in einigen Lehrplänen führt sie allerdings in die Zwickmühle, den Terminus zu verwenden. Die berechtigten Vorbehalte äußern sich in Definitionen, die eine Auseinandersetzung mit der Problematik spiegeln: *Völkerstämme, die keinen festen Wohnsitz haben und auf der Suche nach geeigneten Weideplätzen ständig umherziehen (...). In der Altsteinzeit zogen die Menschen hinter dem wandernden Wild her* heißt es beispielsweise in SB 6-28. SB 5a/b-309/295 bezeichnet im Glossar Nomaden richtig als Hirten. Korrekt ist auch die folgende Beschreibung: *Menschen, die eine auf Nicht-Sesshaftigkeit und Wanderweidewirtschaft beruhende Lebens- und Wirtschaftsweise betreiben* (SB 23-385). Da diese Wirtschaftsweise für die Altsteinzeit nicht zutrifft, wären die Termini 'Wildbeuter', 'Wildbeutertum' etc. vorzuziehen⁷⁰. Der Begriff 'Nomaden' scheint über die Lehrpläne in die Schulbücher gekommen zu sein; dort wäre mit einer Korrektur also m.E. zuerst anzusetzen.

1.6 Jagd

"Die größten Erfolge erzielten sie, wenn es ihnen gelang, ganze Rudel in Fallen oder Schluchten zu treiben."

SB 9-19 u. 21-21

Im Kontext der beschriebenen Lebensweise gehen die Schulbücher sowohl auf die Bedeutung der gesammelten Nahrung als auch auf die Jagd und Jagdbeute ein. In der Gesamtschau vermitteln sie dabei einseitig, die Jagd, insbesondere auf Großwild, sei bei der Nahrungsbeschaffung an erster Stelle gestanden⁷¹ (s. auch Taf. 2.3). Damit wird auch die Rolle der Männer, denen die Schulbücher diese Tätigkeit traditionell zuschreiben, ähnlich derjenigen des Mannes heute als Geldverdiener und Ernährer der Familie bewertet⁷². Nur wenige Lehrwerke weisen richtig auf

⁶⁹ Vgl. Röder/Hummel/Kunz, *Göttinnendämmerung*, 397, 402.

⁷⁰ Vgl. Röder/Hummel/Kunz, *Göttinnendämmerung*, 397, 402.

⁷¹ Zu ähnlichen Ergebnissen kam Gaedtker-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*, 203.

⁷² Vgl. Gaedtker-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*, 203f. Die Betonung der Jagd ließe insgesamt "eine Dominanz androzentrischer Werte erkennen" (ebd., 213).

die größere Bedeutung der gejagten Kleintiere und der gesammelten Nahrung hin⁷³.

Dieser Eindruck verstärkt sich insbesondere durch die Lebensbilder zur Großwildjagd sowie der Zeichnungen eiszeitlicher Großtiere. Darstellungen der Großwildjagd knüpfen an Emotionen und Wertungen an, die wir heute mit ihr verbinden und wodurch ihre Bedeutung überschätzt wird. Der Text in SB 13b-29 zeigt deutlich, dass die Schilderungen von Großwildjagd die Faszination der Schüler wecken sollen⁷⁴: *Stell dir vor, wieviel Mut und Geschick dazu gehörten sich einem mehrere Tonnen schweren, wütenden Koloss von 3 m Schulterhöhe bis auf wenige Meter zu nähern und dann auch noch einen hölzernen Speer mit Knochenspitze zielsicher zu werfen*. Bei der Kritik an den Schulbüchern wäre also das didaktische Prinzip der Schülermotivation zu berücksichtigen. Im Folgenden werden spezielle Formen der Jagd exemplarisch genauer in den Blick genommen (zur Analyse der Lebensbilder siehe Kap. II.2.B.7.5 und 7.6):

Mammut- und Elefantenjagd

Als Großjagdtier der Eiszeit nimmt das Mammut in fast allen Schulbuchdarstellungen eine hervorgehobene Position ein (vgl. auch die Lebensbilder Taf. 2.3 Abb. 3-4). Zur Mammutjagd allgemein äußern sich SB 4-20, 7a-6f. (der Einstieg in das Kapitel beginnt mit einer Erzählung aus einem Jugendbuch⁷⁵) sowie 17-32. Im letztgenannten Buch wird sogar mit Pfeil und Bogen Jagd auf das Großtier gemacht (s. Kap. II.2.B.1.9). Beschreibungen zur Mammutjagd mithilfe von Fallgruben (s.u.) finden sich außerdem in SB 2(5)-70 (Erzählung), 3a/b-20, 3c-32, 18-15, 11a/b-26 (Lebensbild)⁷⁶ (Taf. 2.3 Abb. 4) und 12-31 (Interpretation eines Höhlenbildes aus Font de Gaume als "Mammut in der Falle"; siehe auch Taf. 2.3 Abb. 5). Die Jagd auf das Mammut ist in den Schulbüchern häufig ein Element von Erzählungen (z.B. 7a-6f.) oder mit den Konnotationen Spannung, Gefahr und Abenteuer verbunden, sie stellt aus didaktischer Sicht ein *aufregendes Motivationsobjekt*⁷⁷ für die Schüler dar. SB 25b-133 formuliert beispielsweise folgende Aufgabe: *Ein Mammut zu jagen war für die Menschen in der Altsteinzeit sehr schwierig. Denk dir eine Geschichte aus, in der es einer Jägergruppe dennoch gelang ein so gewaltiges Tier zu erlegen*. Der Text in einem anderen Schulbuch lautet (13c/d-27): *Wie gefährlich muss es gewesen sein, einen Elefanten, der viel größer, stärker und schneller als die Jäger war, mit einfachsten Waffen aus Holz, Stein oder Geweih zu jagen und zu töten? Wie ist es den Frühmenschen gelungen diese riesigen Tiere zu erlegen?*

Aus der Sicht der Forschung ergeben sich bei dem Umgang der Schulbücher mit dem Thema der Mammutjagd Probleme, denn das Mammut (in Kaltzeiten) bzw. der Elefant (in Warmzeiten) waren nicht die hauptsächlich gejagten Tierarten⁷⁸ des altsteinzeitlichen Menschen, und der beliebte 'Mammutjäger' entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als populäres Klischee. Das letztgenannte Zitat (SB 13c/d-27) bezieht sich beispielsweise auf **Bilzingsleben**. Die an der Fundstelle entdeckten Jagdtiere sind im Schulbuch richtig wiedergegeben, jedoch nicht korrekt interpretiert. Der Autor beachtete nicht, dass der Anteil der Elefantenknochen in Bilzingsleben

⁷³ Z.B. SB 22-56 und 25a/b/c/d-21. Ein Lehrerhandbuch nimmt durch die Reihenfolge der Nennung von pflanzlicher Nahrung, dann Kleintiere, und dann Großwild eine eindeutige Bewertung der Zusammensetzung des Speisezettels und somit auch der Aktivitäten bei der Nahrungsbeschaffung vor (LB 21-126). Im entsprechenden Schulbuch (SB 21-21) wird diese Reihenfolge umgekehrt, dort lautet der Text: *Neben dem Jagen und Fischen blieb das Sammeln von Beeren, Wurzeln, Pilzen und Eiern wichtig für die Ernährung*.

⁷⁴ Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 204: "Doch nicht die Alltagsbeute wird dargestellt, sondern das Sensationelle: die Großwildjagd."

⁷⁵ Wie auf der entsprechenden Seite (7) angegeben aus: Chr. von Fircks: *Das schwarze Mammut*. Der Kinderbuchverlag Berlin 1983.

⁷⁶ Rekonstruktionszeichnung zur Mammutjagd mittels Fallgruben auch in *Doppelpunkt*, einem hier nicht weiter analysierten Lehrwerk von 1994 für Hauptschulen in Baden-Württemberg. Siehe Gaedtker-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 293, Abb. 2.

⁷⁷ Beiblatt zum Film *Mit dem Eiszeitmenschen auf Mammutjagd* (UF 4), 2.

⁷⁸ Vgl. Mania, Auf den Spuren des Menschen, 191-193.

zu 75% von Jungtieren stammt und die restlichen 25% Skelettteile von Alttieren darstellen, die vorwiegend als Rohmaterial für Werkzeuge in das Lager gebracht worden waren⁷⁹. Natürlich ist auch die Jagd auf einen jungen Elefanten nicht ungefährlich; der Schulbuchtext hinterlässt jedoch wie andere Beispiele den Eindruck, die Jäger hätten ausgewachsene Elefanten erlegt.

Die Jagd auf Elefanten legt noch ein weiterer Fundort, **Torralba**, nahe; dieser könnte einigen Schulbuchdarstellungen als Vorbild gedient haben. Die in Torralba gemachten Funde werden in der Forschung jedoch unterschiedlich bewertet. Lewis R. Binford geht beispielsweise davon aus, dass sich hier keine geplante Jagd abspielte, sondern eine "ad hoc exploitation" von weniger gut mit Jagdwaffen ausgestatteten Gruppen anzunehmen ist⁸⁰. Möglicherweise trifft sogar der Terminus 'Jagd' nicht zu, da in die Überlegungen ebenfalls einzubeziehen ist, ob nicht vielmehr vor Ort vorgefundene Tierkadaver zerlegt wurden⁸¹.

Das Klischee der Mammutjagd wird auch durch die Funde von **Salzgitter-Lebenstedt** genährt, auf die SB 22-57 u. bes. -59 zurückgreift. Die Textstelle zur Tötung der Mammuts mit einem *25 cm langen Keil, der in das Rückenmark der Tiere gestoßen wurde* (59), bezieht sich auf einen Einzelfund von Salzgitter-Lebenstedt und daraus resultierende Vermutungen des Ausgräbers⁸², die nicht verallgemeinert werden können. Der Schulbuchtext verschweigt, dass die Mammutknochenfunde innerhalb des gesamten Knochenmaterials der Fundstelle nur einen geringen Anteil repräsentieren (Rentiere: 74,8%, Mammute: 10,6%, Wildpferde 8,2%⁸³). Jagd ist anhand der Funde lediglich für die Rentiere nachweisbar; bei den übrigen Faunenresten muss man "durch das Fehlen direkter Spuren menschlichen Einwirkens auf den Knochenoberflächen" davon ausgehen, dass es sich um im Fluss angeschwemmte und abgelagerte Tierknochen handelt und nicht um Überreste menschlicher Jagdtätigkeit⁸⁴. Die Vorstellung von der Mammutjagd wird in SB 22-59 durch eine neben dem Text stehende Abbildung eines Lebensbildes zur Mammutjagd noch verstärkt (Jäger im Kampf mit dem Mammut); Text und Bild scheinen der gegenseitigen Bestätigung zu dienen.

Das Vorhandensein der Mammutjagd in den Schulbüchern ist im Unterschied zu anderen Themen nicht unmittelbar auf die Lehrpläne zurückzuführen. Sie spiegelt vielmehr das Bemühen der Autoren, das Interesse der Schüler durch aufregende, abenteuerliche Sachverhalte zu wecken. Zu diesem Zweck greifen sie im öffentlichen Geschichtsbild schon lange vorhandene, immer wieder neu produzierte Klischeevorstellungen auf. Angeführte Funde erfahren eine Deutung im Sinne dieser Geschichtsbilder.

Ob der Mensch tatsächlich das Mammut jagte, ist letztlich schwer zu beantworten. Es sprechen Argumente dafür (große Menge an Fleisch) und andere dagegen (Lebensgefahr, enormer logistischer Aufwand). Neuere Studien lassen aufgrund verschiedener Überlegungen vermuten, dass zumindest die Neandertaler keine Elefanten jagten⁸⁵. Eiszeitliche Fallgrubenjagd auf Mammuts ist aufgrund des gefrorenen Bodens unwahrscheinlich (s.u.)⁸⁶.

⁷⁹ Vgl. Mania, Die ersten Menschen in Europa, 63.

⁸⁰ Binford, Elephant Hunters, 103.

⁸¹ Binford, Elephant Hunters, bes. 103; Davidson/Noble, Seit wann gibt es Sprache?, 46; Rowley-Conwy, Gewaltiger Jäger oder Aassammler, 64.

⁸² Vgl. Tode, Mammutjäger, 97. Hier beschreibt Tode das Feuersteingerät und zieht, unter Anführung einer antiken Quelle über die Tötung von Elefanten (Livius), eine Nutzung zur Tötung von Mammuten in Erwägung.

⁸³ Vgl. Thieme in: Häfner, Ur- und Frühgeschichte in Niedersachsen, 88 Abb. 20. Siehe eine weitere Zusammenstellung bei Pastoors, Die mittelpaläolithische Freilandstation von Salzgitter-Lebenstedt, 61.

⁸⁴ Gaudzinski in: Boetzk/Schweitzer/Vespermann, EisZeit, 167, siehe auch ebd., 173.

⁸⁵ Ausführlich dazu Uthmeier, Triumph über die Natur?, bes. 21-34. Die Archäologin O. Soffer bezweifelt, dass in der Altsteinzeit Mammuts regelhaft gejagt wurden; dazu Pringle, New Women of the Ice Age, 65f.

⁸⁶ Kritik an Fallgrubenjagd auch bei Gaedke-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 295.

Fallgrubenjagd

Besonders die Jagd mithilfe von Fallgruben ist in zahlreichen Schulbüchern populär. Der Lehrerband LB 5b-34 regt sogar an, mit den Schülern gemeinsam eine Fallgrube zu bauen. Am häufigsten werden Fallgruben im Kontext mit der Mammutjagd thematisiert: in SB 2(5)-70 (Erzählung), 3a/b/c-20/20/32, 18-15, 11a/b-26 (Lebensbild, Taf. 2.3 Abb. 4)⁸⁷, 12-31 (Höhlenbild aus Font de Gaume, interpretiert als "Mammut in der Falle") – das Klischee der Mammutjagd wird hier also mit dem Klischee der Fallgrubenjagd noch verstärkt.

In der Fachwissenschaft bestehen große Zweifel an dieser Methode: Das Mammut ist ein Großtier der Eiszeit. Wie soll im Boden – in den Eiszeiten ab der Tiefe von einem Meter gefroren – eine so enorm große Grube ausgehoben worden sein können, dass ein Mammut darin gefangen wird⁸⁸? Wie treibt man z.B. in einer überwiegend offenen Landschaft ein Mammut in die Falle? SB 6-28 betont richtig, dass Fallgruben nur angelegt werden konnten, *wenn der Boden nicht gefroren war*. Manche Texte, z.B. SB 22-59, beziehen sich auf konkrete Funde. Das letztgenannte Schulbuch missinterpretiert die archäologische Situation und nutzt sie fälschlich als Nachweis der Fallgrubenjagd: Der Text geht auf Funde und Befunde von Salzgitter-Lebenstedt ein. Man fand die Mammutknochen dort nicht, wie im Schulbuch beschrieben, *in einer Fallgrube* (59), sondern im Bereich einer später verlandeten Wasserfläche⁸⁹.

Die Jagd auf Mammuts mithilfe von Fallgruben ist ein aus der Forschungsgeschichte selbst stammendes Bild. So berichtete etwa der Archäologe Alfred Tode 1954 in seinem an die breite Öffentlichkeit gerichteten Büchlein "Mammutjäger vor 100 000 Jahren" von rezenten Wildbeutern, bei denen neben der Angriffsjagd auch "Jagdmethoden mit Fallgruben" zu beobachten seien, die er auf die Verhältnisse in der Altsteinzeit übertragen zu können glaubte und sich dabei auf die Funde von Salzgitter-Lebenstedt bezog⁹⁰. Er verwies außerdem auf eine altsteinzeitliche Wandgravierung in Font de Gaume (Frankreich), die er wie andere Wissenschaftler seiner Zeit als Mammut in einer Fallgrube mit Holzkonstruktion interpretierte⁹¹. Skepsis bezüglich der Fallgruben äußerte aber beispielsweise Adriaan von Müller bereits 1968: "Lange Zeit war man der Meinung, diese Großsäuger seien in Fallgruben erlegt worden; heute jedoch wissen wir, daß es der altsteinzeitliche Mensch nicht scheute, Großwild auch mit Stoßwaffen direkt anzugreifen"⁹². So wurde der Fund eines Waldelefanten bei Lehringen (nahe Verden an der Aller) mit einem Holzspeer im Bereich des Bauches als ein bei der Jagd getroffenes Tier interpretiert, das noch hat flüchten können und dann im damaligen flachen See bei Lehringen verendet ist⁹³.

Wildpferd und Wildpferdjagd

Für die Wildpferdjagd bildet Solutré ein noch in zwei Reihentiteln gewähltes Beispiel. In 3a/b/c-20/19/32 etwa ist eine diesbezügliche Textquelle wiedergegeben, das Zitat stammt aus

⁸⁷ Rekonstruktionszeichnung zur Mammutjagd mittels Fallgruben auch in *Doppelpunkt*, einem hier nicht weiter analysierten Lehrwerk von 1994 für Hauptschulen in Baden-Württemberg. Siehe Gaedtker-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 293 Abb. 2.

⁸⁸ Vgl. Vergangenheit im Boden, 35. Kritik an der Darstellung von Fallgrubenjagd auch bei Gaedtker-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II; Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 205.

⁸⁹ Tode, Mammutjäger, 55. Tode berichtet (1954!) von der grundsätzlichen Möglichkeit, Mammuts in Fallgruben zu erlegen; vielleicht ist dies der Grund für den Fehler im Schulbuch. Vgl. Tode, Mammutjäger, 97 und 91f.

⁹⁰ Vgl. Tode, Mammutjäger, 91f. Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 205 entsprechend geht die Vorstellung der Fallgrubenjagd ursprünglich auf völkerkundliche Vergleiche zurück, die man bereits 1922 in der Literatur findet.

⁹¹ Tode, Mammutjäger, 92f. mit den Abb. 51 und 52.

⁹² Müller, Geschichte unter unseren Füßen, 15.

⁹³ Vgl. Tode, Mammutjäger, 95; Müller, Geschichte unter unseren Füßen, 15f. Neueren Studien folgend ist die Lage der Lanze zwischen den Rippen des Elefanten nicht mehr nachweisbar, und es ist unklar, ob die Lanze, die zudem auch noch mit dem gerundeten Ende als Grabstock dienen konnte, hier tatsächlich mit einer Elefantentötung in direkten Zusammenhang zu bringen ist. Vgl. Uthmeier, Triumph über die Natur?, 21f.

der archäologischen Fachliteratur⁹⁴. SB 18-15 enthält eine historische Rekonstruktionszeichnung zur Jagd bei Solutré⁹⁵ (Taf. 2.3 Abb. 2). In den Texten und auf der Abbildung manifestiert sich die ältere Vorstellung, die Jäger hätten Herden von Tieren auf einen leicht ansteigenden und abrupt endenden Felsen hinaufgetrieben, wo diese dann in die Tiefe gestürzt seien⁹⁶.

Dies wird heute bezweifelt, u.a. weil "die Fundstelle mit dem Abertausenden von Wildpferd-knochen weit von der Absturzstelle entfernt ist"⁹⁷. Man geht daher davon aus, dass die Wildpferde vielmehr während ihrer jahreszeitlichen Wanderungen vom Rhonetal auf die westliche Hochebene am Engpass unterhalb des Felsens erlegt wurden⁹⁸.

Fazit und Alternativen

Die Bedeutung der Großwildjagd wird in den meisten Schulbüchern überschätzt, und ihre Darstellung entspricht oftmals populären Klischees – die allerdings auch in der Fachwelt teilweise noch fortauern⁹⁹. Die Lehrpläne verweisen in der Regel nicht explizit auf die Großwildjagd¹⁰⁰. Ihr Vorkommen in den Schulbüchern ist also vielmehr didaktisch begründet.

Insgesamt ist den Schulbüchern zu raten, unter den Großtieren das Rentier oder das Wildpferd stärker ins Blickfeld zu nehmen als das Mammut – oder sich, wie es selten geschieht, auf die vielen Kleintiere und gefangenen Fische zu konzentrieren, die genau wie die gesammelte Nahrung eher den alltäglichen Speisezettel bereicherten als Großtiere¹⁰¹. Damit würde zugleich der Fokus von den traditionell als Großwildjäger angesehenen Männern auf die Beteiligung von Frauen und Kinder bzw. deren Aktivität bei der Kleintierjagd und dem Fischfang gelenkt (siehe z.B. SB 2(5)-70 mit der Bemerkung, Frauen und Kinder hätten kleine Tiere erlegt, SB 3b-17 mit dem Hinweis auf Kleintiere, oder das Lebensbild in SB 5b-41, das neben dem Sammeln die Jagd auf Kleinwild und Fischfang, darunter eine Frau bei der Vogeljagd, zeigt, Taf. 2.3 Abb. 6). Eine Alternative zur klischeebesetzten Großwildjagd bildet darüber hinaus die Darstellung von Treib- und Netzjagden als Gemeinschaftsleistung von Frauen, Männern und Kindern. Auch mit diesen Themen dürften Schüler zur Auseinandersetzung mit dem Leben der Jäger und Sammler motiviert werden können – für welches Kind ist die Vorstellung nicht aufregend, sich ausschließlich von selbst geschossenen Hasen und erlegten Vögeln, vom Fallenstellen, von gesammelten Beeren und Wurzeln, von Fische, Krebsen und Muscheln zu ernähren?

Insgesamt wäre darauf zu achten, dass keine zu stark verallgemeinernden Darstellungen entstehen, sondern stets differenziert wird, welcher Zeitabschnitt gemeint ist: Das Nahrungsangebot ist je nach äußeren Bedingungen sehr unterschiedlich. Die Neandertaler beispielsweise lebten verschiedenen Forschungsergebnissen folgend offensichtlich tatsächlich überwiegend von fleischlicher Nahrung¹⁰². Studien über rezente Wildbeuterguppen machen die besondere Form der Anpassung und die enorme Kenntnis der Tier- und Pflanzenwelt deutlich, die ein Leben unter jeweils anderen Gegebenheiten voraussetzt.

⁹⁴ Aus: Müller-Karpe, Geschichte der Steinzeit, 64.

⁹⁵ Diese diene möglicherweise als Anregung für die Rekonstruktionszeichnung zur Treibjagd auf Rentiere, die einen Fels hinabstürzen, in *Doppelpunkt*, einem hier nicht weiter analysierten Lehrwerk von 1994 für Hauptschulen in Baden-Württemberg. Siehe Gaedtker-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 293 Abb. 1.

⁹⁶ Kritik an diesem Bild auch bei Gaedtker-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 295; Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 256f.

⁹⁷ Probst, Deutschland in der Steinzeit, 85.

⁹⁸ Vgl. Probst, Deutschland in der Steinzeit, 85; Lagardère, Solutré, 18-21.

⁹⁹ Hierzu etwa Owen, Distorting the Past, bes. 7f., 107f., 185.

¹⁰⁰ Eine Ausnahme bilden LP NieSa IGesS 5/6 und RHPf IGesS 5/6.

¹⁰¹ Hierzu etwa Owen, Distorting the Past, bes. 103f., 146f., 185; Pringle, New Women of the Ice Age, 66-68.

¹⁰² Vgl. Uthmeier, Triumph über die Natur?, 26f.

1.7 Werkzeuge und Werkzeugtechnologie

Fast jedes Schulbuch enthält Abbildungen (Fotos oder Zeichnungen) altsteinzeitlicher Werkzeuge und Geräte: Faustkeile und andere Werkzeuge aus Feuerstein, Speerschleudern, Harpunenspitzen etc. (Taf. 2.2 Abb. 3, Taf. 2.4). Sie gehören zum Standardrepertoire aller Schulbuchkapitel zur Altsteinzeit, wie sie auch regelhaft in den Lehrplänen genannt sind.

Am häufigsten werden Faustkeile abgebildet – 'der Faustkeil' fungiert in zahlreichen Schulbuchdarstellungen quasi als Symbol altsteinzeitlicher Werkzeugtechnologie (Taf. 2.4). Dies entspricht dem Befund aus den Lehrplänen, wo der Faustkeil das am häufigsten konkret genannte Werkzeug darstellt. In manchen Lehrwerken dient er als Überschrift für die komplette Behandlung der Steinzeiten, z.B. *Spezialgebiet Faustkeile* (SB 5b-26). Bezüglich der Abbildungen fällt die Verwendung von Zeichnungen auf, die nur unzureichend die besonderen Charakteristika von aus Feuerstein gefertigten Faustkeilen aufzuzeigen vermögen¹⁰³. Vorzuziehen sind immer Fotos von Originalen.

Die größten Probleme entstehen bei Abbildungen ohne Maßstabsangabe, die, wenn sie den Schülern unbekannt sind, keine Größenvorstellungen vermitteln können¹⁰⁴. Häufig sind sogar die Gegenstände in unterschiedlichem Maßstab zueinander abgebildet¹⁰⁵ (z.B. AB 8-6, SB 17-33) (Taf. 2.4 Abb. 1-3). Falschbezeichnungen von Objekten sind nicht selten: Bei den abgebildeten Geräten aus Feuerstein auf Bild SB 4-17 rechts handelt es sich beispielsweise nicht um Pfeilspitzen, sondern um multifunktionale Feuersteingeräte wie einen Klingenkern, Klingen und möglicherweise einen Stichel (auf dem Bild nicht deutlich zu erkennen). Ähnliches gilt für die Bildunterschrift *Faustkeile, Schaber, Speerspitzen* S. 21 u.: Das Bild zeigt neben den Faustkeilen und einem Schaber zwei Rückenmesser zum Einsatz in Speerspitzen sowie einen Bohrer. Bei den als *Harpunen* bezeichneten, oben abgebildeten Geräten in SB 5a/b-74/42 (Taf. 2.4 Abb. 2) handelt es sich nur im ersten Fall um eine Harpune: der zweite Gegenstand (ohne Widerhaken) ist eine Geschosspitze oder ein Pfriem; das als *Faustkeil* bezeichnete Gerät wird in der Fachliteratur unter "Spitzklingen und Spitzen" geführt¹⁰⁶ (zu Anachronismen bei diesen Zusammenstellungen s.u.).

Vielfach begegnen stark vereinfachte bis falsche Darstellungen zur Herstellung von Gerät, insbesondere der Bearbeitung von Feuerstein (s. Tabelle). Charakteristisch für diese Zeichnungen ist ein Bildausschnitt, auf dem nur die Hände zu sehen sind, wie sie Stein bearbeiten (Taf. 2.4 Abb. 4-5). Selten ist dagegen die Demonstration des Einsatzes von Werkzeugen wie in SB 5a/b-74/42 und 13d-26 (s. Tabelle). In den meisten Fällen handelt es sich um Zeichnungen, die eigens vom Verlag erstellt wurden – daher auch die Schwierigkeiten.

Zeichnungen zur Herstellung oder Verwendung von Geräten

Szene	Typ	Quelle	SB
Herstellung eines Feuersteinwerkzeugs	3 Rek.z. in Folge	Verlag	6-30
Herstellung eines Feuersteinwerkzeugs	2 Z. in Folge	Verlag	3a/b-20
Herstellung eines Feuersteinwerkzeugs	2 Rek.z.	Verlag	20-24
Herstellung eines Faustkeils	Rek.z.	Verlag	5a/b-74/42
Herstellung eines Faustkeils	3 Rek.z.	Verlag	22-57
Herstellung von Steingeräten	3 Rek.z.	Verlag	23a/b/c-28/28/24

¹⁰³ Diesbezügliche Kritik zu älteren Schulbuchdarstellungen auch bei Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 639.

¹⁰⁴ Kritik hierzu auch bei Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 156; Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 230; Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 10, 17; Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 299.

¹⁰⁵ Dies stellte für frühere Schulbücher auch Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 643, fest; ebenso Gaedtker-Eckardt, Anmerkungen zu ausgewählten Kapiteln eines Schulbuches für die Orientierungsstufe, 246; Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 299.

¹⁰⁶ Vgl. Mania, Die paläolithischen Neufunde von Markkleeberg bei Leipzig, 232 Abb. 177.

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

Verwendung von Steinwerkzeugen	3 Rek.z.	Agentur?	5a/b-74/42
Wurf mit der Speerschleuder	3 Rek.z.	Fachlit.	23a/b/c-27/27/23
Durchbohren von Fell	Rek.z.	A. Dietzel	13d-26

Wesentlich aussagekräftiger in Bezug auf die Beschaffenheiten des Feuersteins wären Fotos aus der experimentellen Archäologie, wie sie in nur drei Varianten vorkommen. In zwei Fällen liegen die Bildrechte nachweislich bei Experimentalarchäologen (Jürgen Weiner, Wulf Hein):

Fotos aus der Experimentellen Archäologie

Szene	Typ	Quelle	SB
Herstellung eines Faustkeils	exp. Arch./ 3 Fotos	J. Weiner	5b-52
Herstellung eines Feuersteinwerkzeugs	6 Fotos in Folge	Verlag	3c-31
Feuererzeugung	Foto exp. Arch.	W. Hein	5a/b-75/43

Steinbearbeitung und Werkzeugherstellung ist auch Darstellungsthema bei Einzelfiguren und szenischen Lebensbildern; hierzu s. Kap. II.2.B.7.4-7.6.

Insgesamt besteht die Tendenz, die Werkzeuge als sehr einfach zu beschreiben: Die Fotos in SB 3c-31 zeigen beispielsweise nicht die *Herstellung einfacher Werkzeuge* (Bildunterschrift), sondern die Herstellung eines Faustkeils. Die Vorgehensweise dabei ist komplex, nicht *einfach*, und es wären noch ästhetische Aspekte anzusprechen, die nicht funktional erklärbar sind.

Zusammenfassend kann die Beachtung folgender Punkte empfohlen werden: Fotos geben in der Regel realistischere Eindrücke als Zeichnungen. Die Objekte müssen in richtigem Maßstab zueinander dargestellt sein. Vermischungen unterschiedlicher Zeithorizonte (s.u.) sind zu vermeiden oder für die Schüler zu kennzeichnen.

1.8 Anachronismen

Ein wesentliches Problem der Schulbuchkapitel zur Altsteinzeit bildet insgesamt sowohl in den Texten als auch auf Abbildungen die Zusammenführung zahlreicher Kulturerscheinungen sehr unterschiedlicher Zeitstellungen unter dem Überbegriff 'Altsteinzeit' – teilweise mit der Folge, "dass den Schülern ein kulturelles Chaos vor Augen entsteht"¹⁰⁷. Damit ist vor allem das Vermischen von Objekten aus Alt-, Mittel- und Jungpaläolithikum (Abschnitte der Altsteinzeit) gemeint, oder aus Alt- und Jungsteinzeit. Ein Nebeneinander jungpaläolithischer Objekte unterschiedlicher Zeitstellung ist im Sinne einer didaktischen Reduktion beispielsweise akzeptabel, so lange nicht zu grob verallgemeinert oder so weit für die Schüler noch deutlich wird, dass nicht alle Gerätetypen gleichzeitig vorkamen. Im Folgenden seien Beispiele und Themen erwähnt, die meiner Ansicht nach unbedingt von den Verlagen überarbeitet werden müssen.

SB 2(5)-66 zeigt auf einer Rekonstruktionszeichnung (Lebensbild) Kulturerscheinungen aus ganz unterschiedlichen Zeiten: Höhlenmalereien, Zelte, wie sie für Gönnersdorf rekonstruiert wurden, sowie Pfeil und Bogen, wie sie erst für die mittlere Steinzeit belegt sind (jedoch auch nicht in der abgebildeten Form eines Reflexbogens) (Taf. 2.11 Abb. 1). In SB 4-16f. laufen die Texte und Bilder unter der Überschrift *Altsteinzeit* und *Urmenschen*. Sie thematisieren jedoch Funde sowohl aus der Alt- als auch aus der Jungsteinzeit. Unter der Überschrift *Die ältesten Kunstwerke der Erde* spricht SB 5a-76f. auch Großsteingräber an – ohne weitere Kenntlichmachung, dass es sich bei den Großsteingräbern um ein Phänomen der Jungsteinzeit handelt.

¹⁰⁷ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 160. Vgl. auch Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 226f., 236.

Großsteingräber sind dann S. 91 dem Merktext zur Altsteinzeit zugeordnet, was zwar der Behandlung im Kapitel zur Altsteinzeit entspricht, aus archäologischer Sicht jedoch falsch ist. SB 7a-23 wählt als Beispiel für Bestattungen die altsteinzeitliche Dreifachbestattung von Dolní Věstonice. Sie wird im Kontext jungsteinzeitlicher Gräber erwähnt, so dass der Leser den Eindruck erhält, es handle sich um ein Grab aus der Jungsteinzeit. Die in SB 8-26 abgebildete Karte trägt den Titel *Europa im Eiszeitalter*. In der sog. Eiszeit gab es die Fundorte *Kückhoven-Erkelenz*, *Köln-Lindenthal* und *Öztaler Alpen* noch nicht – diese sind jungsteinzeitlich. Ein zum Lehrwerk gehöriges Arbeitsblatt (AB 8-6) vermischt Geräte der Alt-, der Mittel- und der Jungsteinzeit; sie sind zudem in unterschiedlichen Maßstäben gezeichnet. SB 12-31f. zeigt Funde aus der Mittleren Altsteinzeit (Lehringen: Neandertaler) zusammen mit solchen aus der Jüngeren Altsteinzeit (Höhlenmalereien: *Homo sapiens sapiens*). SB 16-59 präsentiert auf einer Abbildung *Werkzeuge der Altsteinzeitmenschen: Faustkeil, Klinge, Pfeilspitze, geschliffenes Beil und Ahle*. Pfeilspitze und Beilklinge stammen jedoch nicht aus der Altsteinzeit, sondern aus der Jungsteinzeit. Die Karte zur Eiszeit in SB 17-31 verzeichnet mehrere Fundorte, darunter wie SB 8-26 anachronistisch auch eine neolithische Siedlung (Köln-Lindenthal). Auf der Zeitleiste in 20-16 ist über der Markierung für 250 000 v.Chr. eine Höhlenzeichnung abgebildet. Sie zeigt ein Mammut (Ritzzeichnung aus Les Combarelles, Frankreich) und steht vermutlich für die Tierwelt während der Eiszeiten. Da es Höhlenmalereien jedoch erst sehr viel später gab, hätte man besser auf eine andere Darstellung zurückgegriffen.

Den Texten in 19a/b/c-16ff./16ff./18ff. ist nicht zu entnehmen, ob sie die Lebensweise des *Homo heidelbergensis* (18), des Neandertalers (16), oder späterer Menschenformen beschreiben; auch werden die Stichworte Urmenschen oder Vormenschen aus der Einführung mit einer Ausnahme (18, zum Steinheimer Schädel) nicht übernommen und damit eindeutig zugeordnet. In den Sachtexten werden die Menschen der Altsteinzeit als *Jäger und Sammler* bezeichnet (16, 19, 21, 26, 27), aber auch als *Nomaden* (26); mehrere Stellen verwenden *Steinzeitmenschen* (20, 28, 29). Eine konsequente Verwendung der Begriffe Steinzeit, Altsteinzeit und Jungsteinzeit wäre wünschenswert. Manchmal ist mit Steinzeit eine Zusammenfassung von Alt- und Jungsteinzeit gemeint (wie in der Hauptüberschrift für das Kapitel, S. 16), manchmal auch die Altsteinzeit (16 zum Neandertaler, 26), und an anderen Stellen wird wiederum offen gelassen, was der Begriff genau bezeichnen soll (28, 29). Aufgrund der Tatsache, dass in diesem Großkapitel mit der Überschrift *Steinzeit*, auch die Kelten der Eisenzeit behandelt werden, sollte die Gesamtüberschrift beispielsweise durch 'Ur- und Frühgeschichte' ersetzt werden. Inkonsequent ist auch die Reihung *Altsteinzeit – Jungsteinzeit – Kelten* in den Überschriften zur Wiederholungsseite (26). Bei der Werkzeugkultur der Altsteinzeit werden Entwicklungen unterschiedlicher Zeitstellungen unter dem Stichwort *Höhlenmenschen* zusammengefasst: Pfeil und Bogen (16, 18, 20, Abb. S. 21 und 22), die erst ab ca. 8000 v.Chr. sicher nachgewiesen sind¹⁰⁸; durchbohrte Knochennadeln (18, 20), die erst in die jüngere Altsteinzeit gehören¹⁰⁹; Faustkeil, Schaber, Bohrer und Speerspitze aus Feuerstein (19) werden ebenso zeitlich nicht differenziert. Der Text spricht außerdem von Töpfen *aus ungebranntem Lehm* (18)¹¹⁰ (in c andere Seitenzählung).

Auch wenn es sich in vielen Fällen um didaktische Vereinfachung handelt – so weit darf sie m.E. nicht gehen, da sonst Geschichte verfälscht wird.

¹⁰⁸ Vgl. Stodiek/Paulsen, Mit dem Pfeil, dem Bogen, 37-43.

¹⁰⁹ Vgl. Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 340f.

¹¹⁰ Für diese gibt es keinerlei Nachweise; wahrscheinlicher sind Behälter und Taschen aus Leder.

1.9 Pfeil und Bogen

Wie in den obigen Beispielen schon anklang, bildet im Hinblick auf die Nennung von Jagdgerät die vielfache Erwähnung oder Abbildung von Pfeil und Bogen für die Altsteinzeit ein grundsätzliches Problem. Pfeil und Bogen kommen vor in SB 2(5)-52f. u. -66, 3c-27, 8-29, 9-19, 11a/b-44, 13a/b-29, 13c/d-31, 16-58 u. -63, 17-32 u. -36, 18-14f., 19a/b/c-16ff./16ff./18ff., 21-21, 22-57, 23a/b-206/196. In SB 17-32 werden Pfeil und Bogen sogar für die Mammutjagd verwendet. Sofern die Texte Datierungen für das Aufkommen von Pfeil und Bogen enthalten, sind diese grundsätzlich falsch: SB 9-19 und 21-21 geben ab 15 000 v.Chr. an. SB 22-57 geht sogar bis zum Neandertaler als den 'Erfinder' von Pfeil und Bogen zurück. Auf der Doppelseite ist ein mesolithisches Felsbild aus der Levante mit Bogenschützen zu sehen, bevor es um den Neandertaler geht, vielleicht entstand dadurch diese Verknüpfung. SB 18-14f. spricht vom *Ende der letzten Kaltzeit* und beschreibt die Jagdwaffe dann wenigstens nicht als grundsätzlich in der Altsteinzeit verwendetes Gerät.

Pfeil und Bogen stellen also ein populäres Assoziativum zum Bild des altsteinzeitlichen Jägers dar – vermutlich ein falsches Bild: Aus fachwissenschaftlicher Sicht wird argumentiert, dass die Waffe frühestens in der Werkzeugkultur der mittleren Steinzeit, nicht schon während des Auftretens der ersten modernen Menschen in der Altsteinzeit, eine bedeutende Rolle spielte. D.h. Pfeil und Bogen wurden erst nach der Altsteinzeit zu einem typischen Jagdgerät¹¹¹. Nur ein Schulbuch – an dem ein Archäologe als Autor mitwirkte – berücksichtigt dies und stellt Pfeil und Bogen auf einem Lebensbild zur Mittelsteinzeit dar (SB 10a/b/c-20/16/20) (Taf. 2.11 Abb. 4).

Die falsche Nennung von Pfeil und Bogen für die altsteinzeitlichen Jäger und Sammler erklärt sich vermutlich durch die Tatsache, dass Jäger ohne Pfeil und Bogen im öffentlichen Geschichtsbild kaum denkbar sind.

1.10 Mesolithische Felsbilder

Die 'These' der Schulbuchautoren zur Jagd mit Pfeil und Bogen erhärtet sich in zahlreichen Lehrwerken scheinbar durch das Anführen originaler Abbildungen. Klassisch ist im Kontext der Kapitel zur Altsteinzeit die Verwendung von Felszeichnungen aus der spanischen Levante, die in vielerlei Varianten Jäger mit Pfeil und Bogen, oft bei der Jagd auf Rehe, darstellen¹¹² (Taf. 2.3 Abb. 5, 2.4 Abb. 3). Manche Lehrwerke geben zu den Abbildungen Datierungen an: SB 7a-18 datiert eine entsprechende Jagdszene auf 20 000 Jahre, 15-43 auf 8000 v.Chr., und SB 20-29 spricht in der Bildunterschrift von einem *Jäger der Altsteinzeit*. Zur Veranschaulichung der Problematik ein Beispiel: SB 22-56 zeigt die bekannte Darstellung der 'Honigsammlerin' sowie eine Jagdszene aus der Levante und bezeichnet die Felsbilder fälschlich als *Höhlenmalerei*. Die Bilder dienen u.a. der Veranschaulichung des Textes auf derselben Buchseite, welcher lautet: *Höhlenbilder aus der Altsteinzeit zeigen den Gebrauch von Werkzeugen und Waffen*. Die Bilder auf zum Text stammen jedoch nicht aus der Altsteinzeit und sind keine

¹¹¹ Vgl. Stodiek/Paulsen, Mit dem Pfeil, dem Bogen, 39-45. Kritik an Pfeil und Bogen in Schulbuchkapiteln zur Altsteinzeit auch bei Gaedtker-Eckardt/Kempecke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 294 Abb. 3, 295.

¹¹² SB 2(5)-66f., 7a-18, 12-28, 13a/b/c/d-28/28/30/30, 15-43, 19a/b/c-21/21/23, 22-56 (Valltorta); 1a/b-21 (Alpera und Gasulla-Schlucht), 20-27 (Cueva del Agua Amarga); 20-29 (Cueva Saltadora). Zeichnungen aus der Gasulla-Schlucht werden auch in Schulbüchern anderer Nationen verwendet, s. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 642, mit einem Beispiel aus England (1979). Siehe auch Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 200.

Höhlen- sondern Felsbilder. Altsteinzeitliche Höhlenbilder zeigen den Gebrauch von Werkzeugen und Waffen nicht und nur äußerst selten Menschen. Die Verwendung dieser Abbildungen quasi zur Illustration von Pfeil und Bogen als Jagdgerät der Altsteinzeit stellt einen Zirkelschluss dar, denn es handelt sich um einen Anachronismus. Die jüngere Forschung schätzt die Entstehung der Felsbilder auf das 5. bis 3. Jahrtausend, was frühestens der Mittelsteinzeit in dieser Region entspricht¹¹³. Nur das bereits erwähnte Schulbuch SB 10a/b/c-20/16/20 ordnet die abgebildete Jagddarstellung korrekt in eine Seite über die mittlere Steinzeit ein.

Das gleiche Problem besteht für die beliebte Darstellung der 'Honigsammlerin', die in den Schulbüchern mehrfach als Symbol für die Sammeltätigkeit (der Frauen) in der Altsteinzeit verwendet wird (SB 2(5)-70, 11a/b-27, 12-29, 13a/b/c/d-28/28/30/30, 15-43, 19a/b/c-21/21/23, 22-56, 25a/b/c/d-22)¹¹⁴. Auch sie dürfte aufgrund ihrer Datierung in das spanische Mesolithikum (5.-3. Jtsd. v.Chr.)¹¹⁵ genau genommen nicht in altsteinzeitlichem Kontext gezeigt werden. SB 25a/b/c/d-22 gibt mit 6000 v.Chr. wenigstens eine (eindeutig nicht altsteinzeitliche) Datierung an. Anachronismen bestehen auch für die mesolithische Darstellung¹¹⁶ tanzender Frauen in SB 11a/b-29 (aus Cogul, Spanien) oder für die Felsbilder aus der Sahara in 2(5)-85 (Kamel- und Menschendarstellungen).

Die große Popularität der Felsmalereien und ihre Indienstnahme für altsteinzeitliche Kontexte ist möglicherweise u.a. auf den großen Erfolg des Jugendbuches *Die Höhlen der großen Jäger* von Hans Baumann zurückzuführen. In dem Buch geht es um altsteinzeitliche Höhlenmalereien, Baumann bildete aber zahlreiche der genannten nach-altsteinzeitlichen Felsbilder darin ab.

1.11 Datierungs- und Detailfehler

Neben den genannten grundsätzlichen falschen Einordnungen enthalten die Schulbücher einige Datierungsfehler. Am häufigsten sind diese im Kontext der Darstellung der Evolution anzutreffen. Hier sei nur auf den Neandertaler eingegangen, wo die meisten Probleme durch die Wiedergabe veralteter Daten entstehen. Sie spiegeln gleichzeitig eine große Unsicherheit seitens der Autoren.

Das Aufkommen des Neandertalers wird angegeben mit vor

- 300 000 Jahren (5b-24),
- 200 000 Jahren (5b-32 und -292, auch LB 5b-23),
- 150 000 Jahren (5b-19, 17-30),
- 120 000 Jahren (25d/e-19),
- 100 000 Jahren (1a/b-18, 10a/b/c-16/12/16, 25a/b/c-19),
- 80 000 Jahren (16-63, 19a/b-16 u. -19; 19c-18 u.-21).

Sein Aussterben wird datiert mit vor

- 40 000 Jahren (5b-19, 13a/b/c/d-24 u. -27/29, 16-63, 19a/b-16 u. -19; 19c-18 u.-21),
- 35 000 Jahren (1a/b-18; 3c-31, 6-26, 10a/b/c-16/12/16, 17-30, 25a/b/c-19),
- 30 000 Jahren (2(5)-55).

Die aktuellen Daten liegen in der Forschungsliteratur für den 'klassischen' Neandertaler, wie er

¹¹³ Stodiek/Paulsen, Mit dem Pfeil, dem Bogen, 56f.

¹¹⁴ Die Honigsammlerin wird auch in Schulbüchern anderer Staaten verwendet, s. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 642, mit einem Beispiel aus England (1979). Ob es sich tatsächlich um die Darstellung einer Frau handelt, ist in der Forschung umstritten. Vgl. Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 196.

¹¹⁵ Vgl. Stodiek/Paulsen, Mit dem Pfeil, dem Bogen, 58.

¹¹⁶ Vgl. Sklenar, Ausflug in die Steinzeit, 127f.

in den Schulbüchern meist gemeint ist, bei 130 000 Jahren für dessen Aufkommen und 27 000 Jahren vor heute für sein Aussterben¹¹⁷. Eine gute Lösung, um angesichts der ständigen Korrekturen seitens der Wissenschaft den Zeitpunkt des Aussterbens der Neandertaler zu beschreiben, ohne sich genau festzulegen, fand 11a/b-25: Es wird keine genaue Jahresangabe gemacht, sondern man spricht von einem Aussterben *wenige Jahrtausende* nach dem Erscheinen des Jetztmenschen in Europa.

Weitere Datierungsprobleme gibt es im Zusammenhang mit Höhlenfunden, insbesondere mit Lascaux. Den Schulbüchern sind unterschiedliche Angaben über das Alter der Bilder von Lascaux zu entnehmen: *30 000 Jahre* (SB 23a/b/c-20/20/18), *25 000 Jahre* für *Öllampen aus Stein* (22-60), *20 000 Jahre* (5a-77), *15 000 Jahre* (14a/b-12), *12-15 000 Jahre* (13a/b-30, 13c/d-32, LB 13b-156). In der Forschungsliteratur liegen die Angaben zwischen 20 000 und 17 000 Jahren für jeweils unterschiedliche Bereiche¹¹⁸. Zur Grotte Cosquer schreibt SB 16-62: *Das Alter der Höhlenbilder wird auf mehr als 30 000 Jahre geschätzt*. Die offiziellen Angaben lauten maximal 27 000 Jahre¹¹⁹.

Andere Datierungsfehler entstehen als Flüchtigkeitsfehler, indem eine Null vergessen wird. So datiert 2(5)-72: *1100-1000 vor Christus: Stein- und Knochengeräte aus der Petershöhle* (Taf. 2.4 Abb. 1). Gemeint ist der Petersfels, die Funde stammen aus dem jüngeren Magdalénien¹²⁰ (bis etwa 11500 v.h.). Ein ähnlicher Fall liegt in LB 5b-25 bei der Datierung der Feuernutzung vor, die mit *50 000 v.Chr.* anstatt 500 000 angegeben ist.

Die häufigsten Fehler bilden die Nennung von Pfeil und Bogen als typische Jagdwaffe der Altsteinzeit sowie die Verwendung mesolithischer Felsbilder in Kapiteln zu dieser Epoche (Taf. 2.3 Abb. 5, Taf. 2.4 Abb. 3). Auf diese Themen wurde aufgrund ihrer Relevanz oben gesondert eingegangen (Kap. II.2.B.1.10). Genannt wurden auch schon die Probleme bei der Abbildung und Benennung von Werkzeugen (Kap. II.2.B.1.7) sowie verschiedene Anachronismen (Kap. II.2.B.1.9). Darüber hinaus kommen weitere Datierungsfehler und verschiedene inhaltliche Detailfehler vor. Sie können in grundsätzliche Fehlannahmen und in Schreibfehler unterschieden werden. Aus den vielen übrigen Varianten hier nur wenige Beispiele. Die erste Rubrik betrifft den 'Lebensstandard' in der Altsteinzeit, also Texte, die dem Cromagnon-Menschen bestimmte kulturelle Errungenschaften absprechen.

- LB 4-10 berichtet pauschal, es habe in der Altsteinzeit keine gekochten Mahlzeiten gegeben¹²¹.
- SB 13a/b/c/d-28/28/30/30 schreibt, dass es in der Altsteinzeit *praktisch noch keine Möglichkeiten gab, Nahrungsmittel länger als einige Tage aufzubewahren*. Hier wären das Trocknen an der Luft oder auch das Einfrieren von Fleisch im Boden zu nennen.
- SB 13a-29, 192f.; 13b-29, 202f., 13c/d-218f. informiert, es habe erst seit der Erfindung der Nähnadel genähte Kleidung gegeben. Dies ist falsch: Die Nähnadel erleichterte nur den Vorgang; vorher bohrte man mit einem Pfriem das Loch und steckte den Faden ohne die Nadel hindurch. Eine Alternative konnten auch gekerbte Nadeln bieten, in denen der Faden mit Hilfe eines kleinen Knocheneinsatzes festgeklammert wurde¹²².

Eine weitere Rubrik beschreibt bestimmte technische Vorgänge, insbesondere die Feuererzeu-

¹¹⁷ Siehe Auffermann/Orschiedt, Die Neandertaler, 50, 95-97; Kuckenburger, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 12. Ab 200 000 Jahren 'frühe' Neandertaler, vorher nur 'Ante-Neandertaler', vgl. Auffermann/Orschiedt, Die Neandertaler, 25.

¹¹⁸ Vgl. Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 28; Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 173.

¹¹⁹ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 167.

¹²⁰ Vgl. Albrecht/Hahn, Rentierjäger im Brudertal, 15, 43.

¹²¹ Es konnte in einer sog. Kochgrube gekocht werden.

¹²² Vgl. Owen, Distorting the Past, 171 Abb. 32.

gung und das Kochen von Nahrung, falsch:

- SB 17-32 schreibt: *Manchmal wurde das Fleisch auch in Leder eingewickelt und in eine Grube mit Wasser gelegt, das man mit glühend heißen Steinen zum Kochen brachte* (32). Der Autor hat offensichtlich die Funktionsweise einer Kochgrube missverstanden: Die Grube war mit Leder ausgelegt, darin befand sich Wasser, in das man das Fleisch (ohne Lederumwicklung) zum Kochen hinein legte¹²³.
- SB 11a/b-24 schildert das Gegeneinanderschlagen von zwei Feuersteinen als eine Möglichkeit der Feuererzeugung. Diese Methode funktioniert nicht, man benötigt einen Feuerstein und beispielsweise einen Pyrit, um Funken zu erzeugen, die heiß genug sind¹²⁴.
- SB 20-23 berichtet: *Mit dem Feuerstein schlugen sie gegen andere Steine. Dazwischen hielten sie einen getrockneten Baumpilz, den Zunderschwamm, der von den entstehenden Funken entzündet wurde* (23). Der Zunder wird darunter gelegt, damit er die Funken auffangen kann. Der Baumpilz muss zunächst in Streifen geschnitten und getrocknet werden¹²⁵.
- 5b-43 enthält in der Bildunterschrift zu M5 einen Tippfehler: Dort steht *Markassit* anstatt 'Markasit'.

Einige andere Fehlinformationen zu verschiedenen Themen:

- SB 1a/b-19 spricht im Zusammenhang mit den warmen Perioden der Eiszeit von *Waldelefanten* und aber auch von *Affen*. Letztere kamen in Warmzeiten in Europa zwar vor, sind jedoch nicht zur typischen europäischen Tierwelt zu rechnen¹²⁶.
- SB 6-30 behauptet, Feuerstein sei in der Altsteinzeit *vorwiegend in Steinbrüchen abgebaut* worden. Dies trifft für diese Periode noch nicht zu. Es wurden überwiegend obertägig zu findende Knollen aufgesammelt. Bergbau ist erst für die Jungsteinzeit bekannt.
- SB 22-61: Die Figur eines Löwenmenschen stammt nicht, wie in der Bildbeschriftung zu Abb. 2 beschrieben, *aus der Höhle Lonetal in Baden-Württemberg*, sondern aus der Höhle Hohlenstein-Stadel im Lonetal, Baden-Württemberg¹²⁷.
- Unsicherheiten über zu verwendende Epochenbezeichnungen kommen in verschiedenen Schulbüchern vor. So dient in SB 9-35 (auch im Glossar und in der Übersicht S. 203) *Steinzeit* als Begriff für die Altsteinzeit im Kontrast zur richtig benannten *Jungsteinzeit*. Im Glossar heißt es an sich richtig, die *Steinzeit* werde von der *Bronzezeit* abgelöst (191). Dann darf *Steinzeit* aber nicht, wie hier sonst, als Terminus für die Altsteinzeit dienen.

Die Fehler hätten durch eine Korrektur seitens eines Fachwissenschaftlers vor Drucklegung der Werke leicht vermieden werden können.

1.12 Mittelsteinzeit: nicht vorhanden

Genau wie die Lehrpläne gehen die Schulbücher so gut wie nicht auf die mittlere Steinzeit als eigene Epoche ein. Begründet wird dieses Vorgehen mit dem Prinzip der didaktischen Reduktion: Wesentlicher Lerninhalt ist der Kontrast der beiden Lebensweisen; man ist um eine klare und einfache Darstellung bemüht. *Um die Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe nicht unnötig zu verwirren, wird auch auf die Einführung des wissenschaftlich differenzierenden,*

¹²³ Vgl. Bosinski, Gönnersdorf, 45 mit 46 Abb. 39.

¹²⁴ Eine Beschreibung liefert etwa Hartmann/Furger, Vor 5000 Jahren, 132.

¹²⁵ Vgl. Seeberger, Steinzeit selbst erleben!, 32, 34f.

¹²⁶ Vgl. Staesche in: Häbeler, Vor- und Frühgeschichte in Niedersachsen, 55f.

¹²⁷ In LB 22-43 ist der Fundort des Löwenmenschen richtiger als im Schulbuch angegeben, nämlich als die *Höhle Stadel im Lonetal* (43).

letzten Endes für den Lernprozess aber nicht unbedingt notwendigen Begriffs der Mittelsteinzeit verzichtet, erläutert beispielsweise der Verfasser von LB 13b-19. Den dennoch bestehenden Freiraum nutzte der Archäologe Martin Schmidt, der als einer von wenigen Fachkollegen die Gelegenheit hatte, an einem Schulbuch als Autor mitzuwirken. So beschäftigt sich in SB 10a/b/c-20/16/20 eine ganze Schulbuchseite mit dem Mesolithikum als lange Übergangsphase von der Alt- zur Jungsteinzeit. Ansonsten erscheint die Mittelsteinzeit nur in zusammenfassenden Darstellungen zur Epocheneinteilung (z.B. SB 16-63).

B.2. Das Bild des Neandertalers

Als ausführliches Beispiel für die Auseinandersetzung der Schulbuchdarstellungen mit einem altsteinzeitlichen Thema soll hier das Bild des Neandertalers vorgestellt werden. Dabei zeigt sich ein Wandel vom alten populären Klischee des tumben Wilden zum neu verbreiteten Bild des hochspezialisierten und intelligenten Großwildjägers. Die Schulbücher spiegeln hier zugleich neue Erkenntnisse der Forschung und ein in den gegenwärtigen Medien popularisiertes Bild. Dabei besteht wie nur für wenige andere altsteinzeitliche Themen eine besondere Nähe zu Museen, hier vor allem zum Neanderthal Museum Mettmann. Zu den entsprechenden Rekonstruktionszeichnungen siehe Kap. II.2.B.7.4.

Der Neandertaler erscheint in den untersuchten Schulbüchern sowohl in allgemeinen Darstellungen des Menschentyps 'Neandertaler' als auch in konkreten Beschreibungen des Fundes im Neandertal bei Düsseldorf. Seine Entdeckungsgeschichte wird in den Schulbüchern sehr gerne erzählt (s. Kap. II.10.B.5). Der Fundort bildet auch häufig einen Ausgangspunkt, um anschließend das Leben und die Werkzeugkultur 'der' Neandertaler insgesamt oder sogar des eiszeitlichen Menschen im Allgemeinen anzusprechen. Der Neandertal-Fund oder die Neandertaler sind häufig in größere Entwicklungsbögen (Menschenformen, Fossilfunde, Werkzeugkultur) eingebettet. Die nachfolgenden Erläuterungen beschränken sich auf Textinformationen und Abbildungen zu den Neandertalern selbst.

Beim Vergleich der heutigen Situation mit früheren Schulbuchdarstellungen¹²⁸ fällt auf, dass das alte, populäre Klischee des Neandertalers moderneren, auch vom gegenwärtigen Zeitgeist geprägten Geschichtsvorstellungen weicht, seine menschlichen Züge unterstrichen werden¹²⁹: Das alte Bild vom affenähnlichen und wenig intelligenten Neandertaler erfährt beispielsweise dahingehend eine Korrektur, *daß er ein "echter" Mensch war, mit Vernunft begabt* (SB 4-16). Und ein anderes Schulbuch schreibt im Kontext einer Darstellung zur Weichteilrekonstruktion: *Lange hat man die Neandertaler als tollpatschige und eher dumme Menschen angesehen. Seit man mit modernen Methoden ihre Gesichter rekonstruieren kann, hat sich unser Bild von ihnen gründlich gewandelt* (SB 2-(5)-55). In SB 24a/b-13 lautet der Text: *Am besten bekannt sind die Neandertaler. Diese Frühmenschen waren kräftig gebaut. Sie waren auf keinen Fall die 'Dumpfbacken', die wir heute aus vielen Bilderwitzen kennen. Neandertaler konnten sehr feine Stein- und Knochenwerkzeuge herstellen. Sie haben ihre Toten sorgfältig begraben und sogar Blumen und rote Erde mit ins Grab gestreut. Sie konnten genauso gut sprechen wie wir heute. Deswegen werden Neandertaler zu den homo sapiens, den 'vernünftigen' oder 'weisen Men-*

¹²⁸ Hierzu z.B. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 638, 642. Vgl. auch Beispiele bei Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 226; Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 14, 27; Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 132-134.

¹²⁹ Siehe auch Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 225f.

schen' gezählt. Die Schüleraufgabe lautet dazu: Zählt auf, was die Neandertaler alles kannten und konnten. Stellt gegenüber, was sie von heutigen Menschen unterscheidet.

Diese Zitate spiegeln einen Wandel des Neandertalerbildes in den Schulbüchern, wie er im Folgenden anhand einiger weiterer Beispiele illustriert werden soll. Diese zeigen auf der anderen Seite aber auch, welche Ungenauigkeiten oder Fehler in den Beschreibungen vorkommen können (zu Datierungen vgl. Kap. II.2.B.1.11).

SB 8 thematisiert den Neandertaler zunächst innerhalb der methodisch orientierten Einführung in das Fach Geschichte auf einer Buchseite (19). Fotos zeigen zum einen die im Neandertal entdeckten Knochenreste, zum anderen eine lebensgroße Rekonstruktion einer Neandertalerin und eines Neandertalers vor ihrem Zelt (Neanderthal Museum Mettmann). Der Autorentext berichtet über den Fund im Neandertal 1856, außerdem über die aus Genanalysen geschlossene Vermutung, dass der Neandertaler nicht unser direkter Vorfahre war. Mit der Erwähnung von DNA-Analysen – auch wenn diese nicht den allerneuesten Stand in der kontrovers geführten Verwandtschafts-Diskussion repräsentieren – stellt das Lehrwerk eine progressive Ausnahme dar. Problematisch ist eine Formulierung in Aufgabe 1, in der die Schüler anhand des Neandertalfundes (Foto) beschreiben sollen, welche Merkmale *für ein menschenähnliches Skelett* sprechen. Das Skelett ist nicht nur menschenähnlich, es ist menschlich! Sehr positiv ist die Aufforderung an die Schüler zu bewerten, zu zeigen, *wie sich unser Wissen über den Neandertaler in letzter Zeit verändert hat* und zu erläutern, was *ungeklärt* bleibt (19,2). Damit wird für die Schüler die ständige Korrektur wissenschaftlicher Ergebnisse durch neue Forschungen deutlich. Eine dritte Frage spricht *Aussehen und Lebensweise der Neandertaler* an, wie sie in der modernen Rekonstruktion aus dem Neanderthal Museum herauszulesen sind. Der Neandertaler erscheint in diesem Lehrwerk auch nochmals auf einer Seite zur Entwicklungsgeschichte des Menschen (25) mit einigen knappen Stichworten. Abgebildet ist eine plastische Rekonstruktion aus dem Hessischen Landesmuseum Darmstadt. Im Lehrerheft (LB 8-11f.) finden sich weitere Erläuterungen auf modernstem Stand sowie eine Kopiervorlage für ein Arbeitsblatt, auf dem die Schüler im Vergleich mit einem heutigen menschlichen Skelett die Knochen des 1856 entdeckten Neandertalers bestimmen können (LB 8-19, Kopiervorlage 1). Im entsprechenden Schülerarbeitsheft beschäftigt sich eine Seite mit *Werkzeugen der Steinzeitmenschen* (AB 8-6). Neben verschiedenen Abbildungen alt- und jungsteinzeitlicher Geräte zeigt das Blatt ein Foto aus dem Neanderthal Museum (Rekonstruktion eines Neandertalers beim Zerlegen von Beute). In SB 8 und seinen Begleitmaterialien begegnet insgesamt also ein dem jetzigen Forschungsstand entsprechendes Bild, wofür die Vermittlungsarbeit des gegenwärtigen Neanderthal Museums eine entscheidende Rolle spielt. ~~In SB 8~~ **In SB 8** ~~des~~ **des** widmet sich eine von vier Seiten zum altsteinzeitlichen Menschen in Europa allein dem Neandertaler (19). Eine Rekonstruktionszeichnung zeigt einen dem modernen Menschen nicht unähnlichen Mann mit einem kleinen Holzspeer in der Hand¹³⁰ (Taf. 2.10 Abb. 5). Die Bildunterschrift informiert über Merkmale des Körperbaus. Weiterhin wird auf drei Zeichnungen die Entstehung eines Faustkeils erläutert; ein Originalfoto zeigt einen Schaber von Blaubeuren. Der Text erwähnt knapp die 1856 im Neandertal entdeckten Knochenfunde und beschreibt die Ernährung der Neandertaler durch Sammeln und Jagd auf Großtiere, die Zubereitung des Fleisches und das Ende dieser Menschenform. Der relativ ausführliche Haupttext enthält zum Teil ungenaue, einseitige oder missverständliche Informationen. So beginnt der erste Abschnitt mit dem Worten *Im Neandertal bei Düsseldorf ...* und schließt: *Hier entwickelten sich vor*

¹³⁰ Rekonstruktionszeichnung nach R.E. Leakey und R. Lewin.

120 000 Jahren die Neandertaler. Was ist mit *hier* gemeint? Vermutlich nicht das Neandertal, denn die Menschenform entwickelte sich insgesamt in Europa. Als Beutetiere werden (mit dem Hinweis *u.a.*) ausschließlich Großtiere genannt. Zu den aufgeführten Waffen zählen *hölzerne Stoßlanzen und Wurfspeere, deren Spitzen sie im Feuer härteten*. Der Text beschränkt sich also auf die klischeehaft für den Neandertaler als typisch angesehenen Waffen – Kompositwaffen mit Feuerstein- oder Knochenspitzen, die spätestens ab dem späten Mittelpaläolithikum angenommen werden dürfen¹³¹, erscheinen hier nicht. Weiter fällt ein Detail über die Nahrungsaufnahme der Neandertaler auf: *Man weiß sogar, wie sie aßen: Sie bissen in das Fleisch hinein und schnitten das überstehende mit einem Steinwerkzeug, einem Faustkeil oder Schaber, ab. Kratzer auf den Schneidezähnen beweisen das.* Vermutlich wurde dieser Text durch Probst, Deutschland in der Steinzeit, 49 angeregt. Dort heißt es, allerdings zum Heidelberg-Mensch und nicht zum Neandertaler: "Auffällige Kratzer an den Außenflächen der Schneidezähne verraten, wie der Heidelberg-Mensch rohes Fleisch verzehrte. Er biß hinein und trennte das Fleisch dann mit einem scharfen Steinsplitter ab, wie es heute noch die Eskimos praktizieren." Das Beispiel steht für eine Gruppe von Schulbüchern, die insgesamt ein modernes Bild des Neandertalers vermitteln, aber durch einseitige Beschreibungen (Großwildjagd, Holzspeer, Faustkeil) gekennzeichnet sind.

In SB 3b beschreiben zwei Zitate aus einem populärwissenschaftlichen Werk¹³² die Entdeckung im Neandertal 1856 und die wichtigsten Merkmale der gefundenen Knochen (18). Eine unten stehende Zeichnung vergleicht die Schädel von Neandertaler und Jetztmensch; die Seite bildet außerdem ein Foto aus der Bärenhöhle bei Erpfingen auf der Schwäbischen Alb ab. Die Schüler werden aufgefordert, *anhand der Schädelumrisse die Gesichter zu zeichnen*, was ihnen möglicherweise die Probleme bei Rekonstruktionen verdeutlicht. Dieselbe Schemazeichnung zu den Eiszeiten ist in SB 3c abgebildet (28), ebenso der Vergleich zwischen den beiden Schädeln (31). Darüber finden sich hier ein knapper Text zu Entdeckung, Merkmalen und Vorkommen des Neandertalers und Fotos zur Herstellung eines Faustkeils. SB 3a ist in Text und Abbildungen vergleichbar mit der Ausgabe 3b: zwei Textzitate zur Entdeckung, Foto der Bärenhöhle, Vergleich der Schädel, Schema zu den Eiszeiten (18f.). Zusätzlich ist ein Faustkeil aus der Prähistorischen Staatssammlung München abgebildet (18). Mit diesen drei Beispielen fassen wir ähnlich wie bei dem vorgenannten Schulbuch typische Elemente der Neandertaler-Darstellung zu Beginn der 1990er Jahre: Schädelvergleich, Faustkeil, Assoziation von Großwildjagd.

In SB 6 ist eine freundlich blickende Neandertalerin (!) abgebildet (Taf. 2.6 Abb. 3); der Zeichnung und der Bildunterschrift sind (sehr knapp) Stichworte zu Körpermerkmalen, Lebensweise und Werkzeugkultur zu entnehmen, so u.a.: *vielfältige Werkzeuge, gemischte Kost, an die Kälte angepasst, in Europa ab 130 000 v. Chr., frühe Formen der Religion* (25). Abbildung und Text auf der nächsten Seite (Randleiste) wollen den Neandertaler ebenfalls nahe an den heutigen Menschen heranrücken lassen: Zu sehen ist Carleton Coons Zeichnung von 1939 eines Neandertalers im Anzug, darunter die Bemerkung zweier englischer Forscher von 1957 (ohne nähere Angaben), einen gepflegten und nach heutiger Art gekleideten Neandertaler hätte man in der New Yorker U-Bahn nicht von anderen Menschen unterscheiden können (26). Ein weiterer Textabschnitt informiert über den Fund von 1856, spricht von der Anpassung der

¹³¹ Vgl. Stodiek/Paulsen, Mit dem Pfeil, dem Bogen, 24; siehe die Abbildungen bei Auffermann/Orschiedt, Die Neandertaler, 55-57 und die Rekonstruktionszeichnung bei Meyer, Woher kommen wir, 95.

¹³² Pörtner, Bevor die Römer kamen.

Neandertaler an eiszeitliche Bedingungen, nennt sie *hervorragende Werkzeughersteller* und spricht Bestattungen an. Die Buchseite verweist auf die Homepage des Neanderthal Museums. Im letzten Textabschnitt geht es um die Sprachfähigkeit der Neandertaler: *Umstritten ist, ob der Neandertaler über eine voll ausgeprägte Sprache verfügte. Manche Anthropologen bescheinigen ihm eine grundsätzliche Sprachfähigkeit, doch sei diese kaum über die Sprechfertigkeit von Kleinkindern hinausgegangen.* Zu dieser Frage formulierten Auffermann und Orschiedt dagegen 2002: "Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lassen sich (...) keine Argumente anführen, dass Neandertaler nicht über Sprache verfügt hätten, oder dass sich ihre Sprechweise deutlich von der des modernen Menschen unterschieden hat"¹³³. Hinweise auf ausgebildete Sprachzentren gibt es bereits für *Homo habilis* und *Homo erectus*¹³⁴. Mit der Formulierung im Schulbuch besteht die Gefahr, dass in den Schülerköpfen ein Bild von unverständlich 'brabbelnden' Neandertalern entsteht – oder wird hier klar, dass es lediglich um die Artikulierung, nicht um die Sprache an sich geht? Insgesamt spiegelt dieses Schulbuch ansonsten ein deutliches Bemühen, die menschlichen Züge des Neandertalers herauszustellen. Es enthält als klassischerweise hierfür angesprochene Themen: unauffälliges Aussehen, differenzierte Werkzeugkultur, Totenfürsorge, Sprache. Ganz ähnlich das nächste Beispiel: Das zweiseitige Kapitel zur Entwicklungsgeschichte des Menschen in SB 10a/b-16f./12f. beschreibt knapp die wichtigsten Merkmale der Neandertaler. Die Autoren sind ebenfalls bemüht, von den Neandertalern ein modernes Bild zu vermitteln: *Sie waren etwa 1,60 m groß und sehr kräftig und robust gebaut. Diese Menschen hatten sogar ein größeres Gehirn als wir heute. Allerdings konnten sie noch nicht so gut sprechen wie wir. Die Neandertaler stellten sehr feine Stein- und Knochenwerkzeuge her und benutzten nicht nur Werkzeuge und Feuer, sondern sie bestatteten auch bereits ihre Toten.* Es finden sich ähnliche Darstellungselemente wie in SB 6: S. 17 zeigt ein Foto des Neandertalers im Anzug neben der hockenden Rekonstruktion aus dem ehemaligen Neandertal-Museum in Erkrath. Im Lehrerband (10) ist hierzu zu lesen: *Rasiert und modern gekleidet würde uns heute der Neandertaler beim Einkaufen kaum auffallen. Er war keineswegs ein halber Affe, sondern den heutigen Menschen schon sehr ähnlich.* (Bezüglich der Sprachfähigkeit und den typischerweise hier genannten Themen siehe die eben gemachten Anmerkungen.) Auch SB 9-18 u. 21-20 entwerfen vom Neandertaler ein modernes Bild. Die provokativ gemeinte Frage nach den *primitiven Ungeheuern* in einer der Zwischenüberschriften wird eindeutig widerlegt. Es ist davon auszugehen, dass man sich unter anderem beim heutigen Neanderthal Museum über den neuesten Stand informiert hat; der Text enthält auch einen Verweis für die Schüler auf die entsprechende Internetseite. Differenzierte Werkzeugkultur, Totenfürsorge und Sprache sind, abgesehen von den hervorgehobenen körperlichen Unterschieden, auch hier die wesentlichen Elemente für eine Charakterisierung der Neandertaler nach dem Muster 'Menschen wie du und ich'.

SB 11a/b-19f. enthält Themen, die in den Schulbüchern insgesamt seltener angesprochen werden: Im Unterschied zu früheren Darstellungen und wie in SB 10 wird deutlich gemacht, dass das Gehirnvolumen des Neandertalers größer als das des Jetztmenschen war. Der Text geht am Ende auf die mögliche Begegnung zwischen Neandertalern und Jetztmenschen ein und beschreibt, dass wir nicht wissen, ob diese friedlich verlaufen sei. Die Darstellung spricht wie viele der genannten Beispiele für eine Rezeption relativ neuer Erkenntnisse im Medium Schulbuch.

¹³³ Auffermann/Orschiedt, Die Neandertaler, 48.

¹³⁴ Weniger, Projekt Menschwerdung, 44.

Auch SB 22-57 ist bemüht, den Neandertaler möglichst progressiv und dem heutigen Menschen nahe stehend darzustellen. Zunächst handelt die Seite von dem Neandertaler als einem *Menschen, der uns schon recht ähnlich war*. Auf Angaben von Größe und Gewicht folgt der jüngere Forschungsdiskussionen spiegelnde Satz: *Ob er bereits sprechen konnte, ist nicht eindeutig zu beantworten*¹³⁵. Dann eine eindeutig falsche Aussage: *Der Neandertaler entwickelte sich vor etwa 120 000 Jahren, als in Europa ein mildes Klima herrschte* – die (klassischen) Neandertaler entwickelten sich ab einem früheren Zeitpunkt, vor etwa 150 000 Jahren, während einer Eiszeit, worauf auch ihre besondere Robustizität zurückzuführen ist¹³⁶. Mit bereits ausgeprägten Körpermerkmalen erlebte er, das ist richtig, in der Zeit zwischen 130 000 und 115 000 Jahren eine Phase milderer Klimas¹³⁷. Schließlich wird seine fortschrittliche Werkzeugkultur mit folgenden Worten betont: *Er stellte Werkzeuge und Waffen her, die weit sorgfältiger und zweckmäßiger behauen waren als vorherige Werkzeuge, wie den Faustkeil. Er entwickelte auch Pfeil und Bogen für eine gefahrlosere Jagd auf Großwild*. Interessant ist, dass, wie früher, auf den Faustkeil als typisches Werkzeug zurückgegriffen wird, dieser jetzt aber als qualitativ hochwertig beschrieben wird. Beides ist aus fachlicher Sicht falsch: Der Faustkeil ist nicht typisch für den Neandertaler, sondern existierte weit bereits vor seiner Zeit und stellte immer ein Element der Werkzeugkultur in der Altsteinzeit dar. Bei Faustkeilen ist auch keine chronologische Entwicklung von besonders grob zu besonders fein regelhaft feststellbar, sondern es herrscht eine große Variabilität gleichzeitig vorkommender Qualitäten vor. In puncto Werkzeugkultur geht man mit der Nennung von Pfeil und Bogen sogar noch einen Schritt weiter – Pfeil und Bogen waren dem Neandertaler noch nicht bekannt; früheste Funde gehören in die Zeit des Jetztmenschen am Ende der Altsteinzeit, weit verbreitet sind sie erst in der Mittelsteinzeit, einige Tausend Jahre nach der Zeit der Neandertaler¹³⁸. *Er jagte in Gruppen und führte Treibjagden durch. Außerdem legte er Fallgruben für Tiere in der Nähe von Wasserstellen an*. In der Vorstellung von der Großwildjagd des Neandertalers mit Hilfe von *Fallgruben* spiegelt sich ein populäres Klischee, das von der Wissenschaft nicht unterstützt wird¹³⁹. *Die Toten wurden in Einzelgräbern bestattet. Grabfunde zeigen Beigaben in Form von Nahrung und Werkzeugen. Man kann annehmen, dass die Neandertaler an ein Leben im Jenseits glaubten*. Auch diese Angaben unterstreichen die Übereinstimmungen des Neandertalers mit dem Jetztmenschen. Das Bemühen, den Neandertaler als besonders fortschrittlich darzustellen, führt hier zu den beschriebenen Sachfehlern.

Eine besondere Nähe zu Darstellungen aus Museen ist in SB 5b ablesbar. Das Schulbuch enthält in der Einführung in die Geschichte S. 24 die Nachbildung einer Bestattungsszene mit lebensgroßen Figuren (ohne Quellenangabe in den Bildnachweisen). Auf S. 37 sind moderne plastische Nachbildungen zu sehen, darunter die eines Neandertalers, heute Teil der Dauerausstellung im Hessischen Landesmuseum Darmstadt. Zur Illustration der Doppelseite 46/47 (Thema: *Frauen und Männer in der Altsteinzeit*) dienen ein Foto der rekonstruierten Neandertaler-Hütte im Landesmuseum in Braunschweig sowie ein Foto einer Rekonstruktion im Museum in Mettmann (alte Neandertalerin und Mädchen). Die Texte hierzu wurden dem Ausstellungskata-

¹³⁵ Es ist gut, dass hier die Aussage wenigstens offen gelassen wird. In der jüngeren Forschungsliteratur heißt es jedoch: "Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lassen sich (...) keine Argumente anführen, dass Neandertaler nicht über Sprache verfügt hätten, oder dass sich ihre Sprechweise deutlich von der des modernen Menschen unterschieden hat." Auffermann/Orschiedt, *Die Neandertaler*, 48.

¹³⁶ Vgl. Meyer, *Woher kommen wir?*, 82.

¹³⁷ Vgl. Meyer, *Woher kommen wir?*, 82.

¹³⁸ Vgl. Stodiek/Paulsen, *Mit dem Pfeil, dem Bogen*, 37-41.

¹³⁹ Vgl. Schweizerisches Landesmuseum, *Vergangenheit im Boden*, 35; Gaedke-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, *Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II*.

B.3. 'Kult' und 'Religion'

log 'EisZeit'¹⁴⁰ entnommen. Vom Neanderthal-Museum in Mettmann stammen die Abbildungen von Schülern bei der Erprobung steinzeitlicher Techniken (52f., M1, M3-4). Der Neandertaler selbst steht auf nur einer Buchseite im Zentrum (36). Neben informativen, gut ausgewählten Texten aus Zeitungen und einem Jugendsachbuch (zum Fundort, zum Aussehen, zu Knochenmerkmalen etc.) ist unter anderem eine weitere Rekonstruktion aus dem Neanderthal Museum zu sehen (Neandertaler beim Stemmen eines Findlings). Eine große Ausnahme innerhalb der untersuchten Schulbücher bildet die folgende Zahlenangabe: *Die Spur der Neandertaler verlor sich vor ungefähr 28 000 bis 29 000 Jahren*. Hier könnte man annehmen, dass Zusammenarbeit mit einer wissenschaftlichen Institution bestand oder die Autoren neuere Publikationen konsultierten.

In SB 23a/b/c-23/23/21 enthält die Randleiste Neandertalerrekonstruktionen aus verschiedenen Zeiten zwischen 1909 und 1997. Der Wandel von Geschichtsbildern wird an diesen Beispielen sehr gut deutlich.

Schulbuchdarstellungen, die sehr an frühere Klischees erinnern, werden selten¹⁴¹. Eine alte Rekonstruktion zeigt SB 19a/b/c-16/16/18 neben einer farbigen Zeichnung, auf der zwei Neandertaler mit Holzspeer und Wurfstein von einem Felsvorsprung aus auf Beute lauern (Taf. 2.13 Abb. 1). Der *Steckbrief* zum Neandertaler bezieht sich einerseits auf den Fundort *Neandertal bei Düsseldorf*, will aber offensichtlich allgemeine Angaben zum Neandertaler (Daten: *zwischen 80.000 und 40.000 vor Christi Geburt*) und zum Leben in der Steinzeit machen, denn als Werkzeuge werden (z.T. anachronistisch) genannt: *Faustkeil, Speer, Messer, Axt, Bohrer, Harpune*. Mit der Angabe u.a. von Höhlen (Bild) und *Wohngruben* (Text) als Behausungen kommen hier veraltete Vorstellungen zum Tragen.

Insgesamt, so ist zu schließen, hat sich ein modernes Bild des Neandertalers durchgesetzt. Dieser Befund widerspricht Urteilen, wie sie sich in der bisherigen Fachliteratur finden¹⁴². Grund dürfte eine verstärkte Präsenz des Neandertaler-Themas in den Medien sein. Diese hängt letztlich mit der Faszination zusammen, welche moderne Untersuchungs- und Rekonstruktionsmethoden (DNA-Analysen, Weichteilrekonstruktionen) auf das öffentliche Publikum ausüben. Zahlreiche Anstöße in die Richtung gab mit Sicherheit auch das neu eingerichtete Neanderthal Museum Mettmann mit einer modernen Ausstellungsdidaktik und einer gut funktionierenden Öffentlichkeitsarbeit. Letztlich werden in den Schulbüchern aber auch, motiviert durch die Bemühungen, ein dem Jetztmenschen ähnliches Bild zu schaffen, teilweise neue populäre Bilder erzeugt, beispielsweise durch das Aufgreifen falscher Vorstellungen (Jagd des Neandertalers mit Pfeil und Bogen) oder in der Forschung umstrittener Themenbereiche (regelmäßige Bestattungen, s. Kap. 3.2)

B.3. 'Kult' und 'Religion'

Die meisten Schulbuchdarstellungen schließen ihr Kapitel zur Altsteinzeit mit einer Seite oder Doppelseite zum Themenkomplex 'Kult' und 'Religion' oder auch 'Kunst' ab. Evoziert werden hier in der Regel Höhlenmalereien und Felsbilder als Zeugnisse künstlerischen Schaffens oder

¹⁴⁰ Siehe Boetzkes/Schweitzer/Verpermann, *EisZeit*.

¹⁴¹ Zu Beispielen aus jüngeren, inzwischen aber nicht mehr zugelassenen Schulbüchern vgl. Sénéchau, *Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen in Schulbüchern*, 99-100.

¹⁴² Hierzu z.B. Schmidt, *Vorgeschichte in Schulbüchern*, 638, 642. Vgl. auch Beispiele bei Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch*, 226; Spatzier, *Archäologie im Schulbuch*, 14, 27.

religiös-rituellen Ausdrucks, außerdem figürliche Kleinkunst und Bestattungen. SB 7a-28 formuliert beispielsweise: *In Jagdzauber, Höhlenmalerei und Bestattungen äußerten sich erste religiöse Vorstellungen.* Dieser in den Lehrwerken häufig anzutreffenden thematischen Gruppierung folgend werden die genannten Aspekte auch hier in einem Kapitel zusammenfassend beschrieben.

3.1 Höhlen- und Felsbilder

Schulbuchsituation

In fast allen Lehrwerken bilden Höhlenmalereien bzw. Felsbilder und ihre Interpretation ein zentrales Thema, entweder auf Grundlage von Illustrationen oder durch Nennung konkreter Beispiele in den Texten. Die Höhlenbilder werden in verschiedene Kontexte eingeordnet, so in die Jagd, die 'Religion' oder in das Kunstschaffen des altsteinzeitlichen Menschen.

Altsteinzeitliche¹⁴³ Höhlen- und Felsbilder in den Schulbüchern

Fundort	Objekt	SB	Anzahl SB
Altamira, E	diverse Bisonsdarstellungen	2(5)-79, 4-15, 20-30	3
Chauvet, F	diverse	9-20, 17-26f., 21-22, 25a/b/c/d-14f. u. -22, 25e-14f.	5
Chauvet, F	Bär	17-35	
Cosquer, F	Pferd	16-62	1
Font de Gaume, F	"Mammut in der Falle"	1a/b-21, 12-31	2
Lascaux, F	Stier(e) in versch. Varianten	2(5)-76, 3a/b-21, 3c-10, 3c-33, 5a/b-76f./ 50f., 6-22f., 6-31, 8-31, 23a/b/c-20f./20f./18f.	12
Lascaux, F	Pferd(e)	7a-15, 13a/b/c/d-30/30/32/32	
Lascaux, F	Pferde und Stier	14a-12	
Lascaux, F	Bison	22-60	
Lascaux, F	Hirsch	23a/b/c-21/21/19	
Lascaux, F	Mensch und Bison	4-22, 14b-12	
Les Combarelles, F	Mammut	2(5)-70, 3a-19, 20-16 u. -25	3
Les Trois Frères, F	Tier-Mensch-Darst. Hirsch (Rek.)	1a/b-25, 2(5)-76, 3a/b-21, 4-23, 11a/b-28,	8
Les Trois Frères, F	Tier-Mensch-Darst. Bison	7a-15, 15-45, 18-17	
Niaux, F	Bison mit 'Pfeilen'	11a/b-28	4
Niaux, F	Bison mit 1 'Pfeil'	12-28, 23a/b/c-21./21/19	
Niaux, F	Pferd	20-30	
Pech-Merle, F	Pferd, Handabdrücke	10a/c-30, 14a/b-21, 23a/b/c-20/20/18	3
Pindal, E	Elefant	12-31	1
Rouffignac, F	Mammut und Steinböcke	18-17	1

Häufigkeit bestimmter Fundorte altsteinzeitlicher Bilder in den Schulbüchern

Fundort	Anzahl SB	Anzahl SB
Lascaux, F	XXXXXXXXXXXX	12
Les Trois Frères, F	XXXXXXXX	8
Chauvet, F	XXXXX	5
Niaux, F	XXXX	4
Altamira, E	XXX	3
Les Combarelles, F	XXX	3
Pech-Merle, F	XXX	3
Font de Gaume, F	XX	2
Cosquer, F	X	1
Pindal, E	X	1
Rouffignac, F	X	1

Die Malereien aus Lascaux werden am häufigsten gezeigt (in zwölf Schulbüchern). Darauf folgen als Fundorte Les Trois Frères (8x), Chauvet (5x), Niaux (4x), dann Altamira, Les Combarelles, Pech-Merle (je 3x) und Font de Gaume (2x). Bilder aus Cosquer, Pindal und

¹⁴³ Zu mesolithischen Felsbildern der Levante Kunst vgl. Kap. II.2.B.1.10.

B.3. 'Kult' und 'Religion'

Rouffignac werden jeweils 1x gezeigt. Der Schwerpunkt liegt damit insgesamt auf französischen Bilderhöhlen. Die Beliebtheit von Les Trois Frères ist einzig auf die dortigen Tier-Mensch-Darstellungen zurückzuführen. Diese stehen nach den Abbildungen von Großtieren in den Schulbüchern (27x) an zweiter Stelle (8x). Fast ebenso häufig werden besondere Tierdarstellungen mit Symbolen (in den Schulbüchern als Jagdwaffen gedeutet) gezeigt (7x):

Art der Darstellungen

Motivart	Anzahl SB	Anzahl SB
Großtiere allgemein	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	27
Tier-Mensch-Mischformen	XXXXXXX	8
Tiere mit 'Pfeilen'/'Speeren' oder 'in der Falle'	XXXXXXX	7

Diese Zahlenverhältnisse entsprechen nicht der Realität: Tier-Mensch-Mischwesen sind genauso wie Tiere mit zusätzlichen Zeichen sehr selten (s.u.). Werden sie in dieser Häufigkeit in den Schulbüchern gezeigt, entsteht fälschlich der Eindruck, sie seien in der paläolithischen Kunst allgemein und zahlreich vorhanden.

Der Großteil der Texte gibt Auskunft, die Bilder würden Jagdtiere darstellen und seien funktionell in eine Art Jagdritual oder *Jagdzauber* einzuordnen, wodurch sie gleichzeitig einen Einblick in die religiöse Welt des altsteinzeitlichen Menschen erlaubten. Die folgenden exemplarisch herausgegriffenen Zitate sollen dies verdeutlichen:

In SB 1a/b-21 dienen zunächst fünf Abbildungen der Erläuterung des Themas Jagd (Taf. 2.3 Abb. 5). *Die Jagd ist das beherrschende Thema von eiszeitlichen Ritzzeichnungen in vielen Höhlen* lautet die Bildunterschrift¹⁴⁴. Unter der Überschrift *Kunst und Religion* wendet sich das Lehrwerk später erneut Höhlenbildern zu: *Forscher glauben (...), daß sie nicht aus Freude an der Kunst gemalt wurden, sondern ein Mittel der Zauberei darstellten. Mit den Tierbildern wollten die Jäger ihr Jagdglück beschwören und Unglücksfällen vorbeugen. Um die Kraft der Bilder noch zu steigern, nahmen Priester vor ihnen geheimnisvolle magische Handlungen vor* (25). Eine Rekonstruktionszeichnung stellt diesen Inhalt bildlich dar; zur Abbildung heißt es: *So stellen sich Forscher den Jagdzauber in der Höhle von Lascaux vor* (25). Der Text in SB 6-31 bemerkt immerhin, es gebe in der Forschung zur Interpretation der Höhlenbilder *verschiedene Meinungen*, gibt dann aber nur eine wieder: *Manche Wissenschaftler meinen, dass es sich um Jagdzauber handle. Die gemalten Tiere sollen durch Zauberer und Schamanen gebannt werden um das Jagdglück zu beschwören*. Die frühen Menschen hätten *vor allem Jagdmotive an die Höhlenwände gemalt*. SB 7a/b-16/22 enthält eine Erzählung aus einem Jugendbuch zu Tanzritualen in Gruppen vor Höhlenbildern. *Warum verkleidet sich der Zauberer als ein Tier? Mit welcher Absicht veranstalten die Jäger den Jagdzauber?* lauten die Aufgaben und verleiten dazu, die Erzählung als historische Realität zu interpretieren (s. auch SB 7a-28 in der Zusammenfassung). Zu den Motiven der Höhlenbilder berichtet SB 11a/b-28: *Das waren die Tiere, von denen das Überleben der Menschen abhing* und schildert von Tanz begleitete Jagdzeremonien. SB 12-31 behauptet, dass *mehrere Zeichnungen und Bilder aus der Steinzeit Tiere zeigten, die Menschen anspringen oder angreifen*. SB 13a/b/c/d-30f./30f./32f. schreibt: *Wahrscheinlich dienten Höhlenmalereien dazu, die Geister der gejagten Tiere zu beschwören*. SB 18-17 argumentiert mit ethnologischen Vergleichen: *Pfeile und Speere, die in manchen Tieren eingezeichnet sind, lassen vermuten, dass die Bilder Teile des Jagdzaubers der Menschen*

¹⁴⁴ Die beiden untersten der fünf Abbildungen stammen nicht aus der Eiszeit und, genau genommen, nicht aus dem Inneren von *Höhlen*, sondern von offen zugänglichen Felswänden. Vgl. Müller-Karpe, Grundzüge früher Menschheitsgeschichte 1, 112; Müller, Geschichte unter unseren Füßen, 37.

waren. Wir kennen die Jagdmagie (Jagdzauber) von heutigen Jägervölkern. Sie glauben, dass man Gewalt über denjenigen hat, dessen Bild man besitzt. So wie man das gemalte Tier trifft oder den Treffer einzeichnet, so erhofft man sich bei der nächsten Jagd Erfolg. Auch die Autoren von SB 17-34f. folgen der funktionalen Deutung der Höhlenmalereien zur Beschwörung des Jagdglücks, die durch bestimmte Aufgabenstellungen noch verstärkt wird (34,3; 35,4). Für Chauvet spricht der Text fälschlich von Bildern, die von Pfeilen getroffene Tiere zeigen¹⁴⁵, wohl um die vorgeschlagene Interpretation zu belegen (34). Eine der Tätigkeiten, die in einer Aufgabe einer Szene auf einem Lebensbild zuzuordnen ist, lautet *beim Jagdzauber teilnehmen* (36). Wie man sich diesen vorzustellen hat, beschreibt auch SB 20-31: *Es wird vermutet, dass sie sich vor der Jagd um solche Bilder versammelten, tanzten, mit Speeren nach ihnen warfen. Durch diesen "Zauber" sollten auch die Tiere in der freien Natur gebannt werden.* SB 22-56 u. - 60 behauptet: *Höhlenbilder aus der Altsteinzeit zeigen den Gebrauch von Werkzeugen und Waffen (...). Die Malereien zeigen zumeist Tiere wie Wildpferde, Hirsche oder Rentiere (...). Die starke Abhängigkeit der Jäger von den Tieren lässt die Forscher vermuten, dass die Bilder einen Jagdzauber darstellen sollten.* Der Text spricht weiter von *Blut* als Bindemittel für die Farben¹⁴⁶.

Grundtenor der Schulbuchdarstellungen ist also eine funktionale Einordnung der Bilder in einen Jagdzauberkult zur Beschwörung des Jagdglücks.

Kritischer Kommentar

Wie auch zwei Textzitate aus der älteren Fachliteratur zur Bedeutung der Eiszeitkunst in LB 13b-20 zeigen¹⁴⁷, handelt es sich um in Teilen der Forschung einst vertretene Vorstellungen. *Jagdzauber* ist allein in neun verschiedenen Lehrplänen als eigenes Stichwort vorhanden (s.o.). Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht sind diese Interpretationen jedoch als populär gewordene Klischees zu bezeichnen. Die konträre Auffassung zu Inhalt und Funktion der Bilder lautet¹⁴⁸:

- Nicht *Jagd* ist das Thema der Malereien und Ritzungen. Abgebildet wurden lediglich Tiere; die gezeigten Tierarten waren häufig nicht das hauptsächlich erlegte Jagdwild der entsprechenden Epoche.
- Waffendarstellungen sind äußerst umstritten und zudem rar, genauso wie Tiere, die Menschen angreifen.
- Bei Zeremonien geworfene Speere hätten an den Wänden Spuren hinterlassen.
- Jagdglückbeschwörungen und in diesem Kontext stattfindende magische Handlungen durch Zauberer lassen sich für die Altsteinzeit nicht archäologisch belegen.
- Handabdrücke von Frauen und Kindern sollten in die Deutungen mit einbezogen werden.

Auf die wesentlichen genannten Punkte wird im Folgenden näher eingegangen.

Die Bedeutung der Höhlenbilder beschäftigt die Forschung seit deren Entdeckung und der Zuweisung zum altsteinzeitlichen Menschen. Kunst zum Vergnügen, Jagd- und Fruchtbarkeitsmagie, Totemismus und sexuelle Symbolik bilden oder bildeten in der Forschung verschiedene Strömungen zur Interpretation der Bilder.

¹⁴⁵ Zeichen auf Tierkörpern sind insbesondere in der Grotte Chauvet nur selten anzutreffen. Clottes interpretiert sie nicht als Pfeile. Vgl. Clottes in: Chauvet/Deschamps/Hillaire, Grotte Chauvet, 95.

¹⁴⁶ Blut hat sich in Versuchen als ungeeignet erwiesen, vgl. Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 194.

¹⁴⁷ 20: Alfred Rust, "Der primitive Mensch", in: Propyläen Weltgeschichte Band 1, Ullstein 1986, S. 213/214. H.-G. Bandi u.a., "Die Steinzeit. Vierzigtausend Jahre Felsbilder", Baden-Baden 1960, S. 21f.

¹⁴⁸ Siehe Fansa, Wohin die Toten gehen, 17f.; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 110-115. Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 164: Die Theorie der Jagdmagie ist wegen ihrer ein wenig vereinfachenden Tendenz und wegen einiger Unstimmigkeiten wie zum Beispiel der verschwindend geringen Zahl der von Pfeilen getroffenen Tiere (...) in Mißkredit geraten." Siehe auch ebd., 177; Foppa, Von Urmenschen und Bronzegeiern, 10; Stodiek/Paulsen, Mit dem Pfeil, dem Bogen, 55; Lorblanchet, Höhlenmalerei, 60f., 64, 85f.; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 32.

Strömungen zur Interpretation der Bilder.

Die Deutung der jungpaläolithischen Kunst als '**l'art pour l'art**', als Kunstschaffen nur um der Kunst Willen, wie sie in SB 1a/b-25 anklingt, wurzelt im Zeitgeist des 19. Jahrhunderts, als man einerseits dem altsteinzeitlichen Menschen noch kein komplexes Denken zubilligte, und man andererseits Kunst auch negativ als nutzlose Tätigkeit betrachtete¹⁴⁹. In gewisser Hinsicht lebte diese Strömung gegen Ende des 20. Jahrhunderts wieder auf mit der Idee, Kunst als grundlegendes menschliches Verhalten anzusehen¹⁵⁰.

Die Idee, in den Höhlenbildern Zeugnisse einer **Jagd- und Fruchtbarkeitsmagie** zu sehen, geht auf das Ende des 19. und den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück, als man Beobachtungen bei australischen Ureinwohnern auf die Malereien in Europa übertrug (durch Spencer und Gillen, 1899, und Reinach, 1903)¹⁵¹. In gewisser Hinsicht auf die l'art-pour-l'art-Strömung reagierend, wollte man das Kunstschaffen als zweckgerichtet und auf die Ernährung abzielend interpretieren: die Bilder beschwören das Jagdglück, die Fruchtbarkeit der Arten und damit auch das Überleben und die Fruchtbarkeit des Menschen¹⁵². Bis zum Zweiten Weltkrieg blieb dies die wichtigste Interpretation der eiszeitlichen Kunst, sie wurde besonders durch Abbé Breuil so vertreten und bis in die jüngere Zeit hinein von Max Raphaël aufgegriffen und erneuert¹⁵³. Besonders die winkelförmigen und langen Zeichen sah man als Waffen an, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Tieren und damit der Jagd als eine Art "Tötungszauber" verstanden wurden¹⁵⁴. Die insgesamt seltenen Tier-Mensch-Darstellungen deutete man in diesem Kontext als "Maskentänzer" oder "vermummte Zauberer"¹⁵⁵. Die Jagd-Zauber-Theorie bildet unter den verschiedenen Ansätzen die aus der Forschung wohl bekannteste Interpretation der Höhlenbilder. Sie wurde in mannigfacher Form verbreitet, etwa besonders durch die Bilder und Bildunterschriften in dem bekannten Jugendbuch "Die Höhlen der großen Jäger", in dem der Schriftsteller Hans Baumann Abbé Breuil selbst erzählen lässt¹⁵⁶.

Gegen diese Vorstellung eines Jagdzaubers oder Fruchtbarkeitsritus spricht eine ganze Reihe von Argumenten: Sehr häufig bestehen Unterschiede zwischen dem tatsächlich gejagten Wild und den auf den Wänden abgebildeten Tieren¹⁵⁷. Verwundete Tiere sind in den Darstellungen selten (3-4 %), ebenso wie Tiere mit geschlechtsspezifischen Merkmalen oder eindeutige Kopulationsszenen¹⁵⁸. Insgesamt ist die Materialgrundlage für eine Interpretation der Bilder im Kontext eines Jagdzaubers oder einer Bildmagie zu dürftig¹⁵⁹. Die als Waffen, Fallen oder Phalli interpretierten Zeichen wollen zahlreiche Forscher heute eher als abstrakte Muster oder als Symbole begreifen¹⁶⁰, die Tier-Mensch-Darstellungen als Ausdruck einer engen Verbundenheit der Menschen mit der Tierwelt, möglicherweise im Kontext schamanistischer Vorstellungen¹⁶¹.

¹⁴⁹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 84f.; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 110.

¹⁵⁰ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 85.

¹⁵¹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 85; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 79; Reinach, L'art et la magie, 128-136.

¹⁵² Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 85; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 111; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 79.

¹⁵³ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 85f.

¹⁵⁴ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 141; Bandi/Maringer, Kunst der Eiszeit, 110-112.

¹⁵⁵ Vgl. Narr in: Schlegel, Handbuch für den Geschichtsunterricht, 57 f.; Bandi/Maringer, Kunst der Eiszeit, 111 Abb. 142.

¹⁵⁶ Baumann, Die Höhlen der großen Jäger.

¹⁵⁷ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 86; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 111; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 32.

¹⁵⁸ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 86. Auch Natale Spineto sieht die symbolische Interpretation des Jagdzaubers als entkräftet an; sie nennt für die Bisons einen Anteil von 15% mit Verletzung, für einen Jagdzauber eine zu geringe Zahl. Vgl. Spineto, Die Symbole der Menschheit, 34.

¹⁵⁹ Vgl. Narr in: Schlegel, Handbuch für den Geschichtsunterricht, 55; Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 164.

¹⁶⁰ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 86.

¹⁶¹ Vgl. Narr in: Schlegel, Handbuch für den Geschichtsunterricht, 57-59.

Völkerkundliche Vergleiche Salomon Reinachs am Anfang des 20. Jahrhunderts bildeten auch die Grundlage für die Entwicklung der Idee, die in den Höhlenmalereien dargestellten Tiere seien **Totemtiere** bestimmter Clans gewesen¹⁶². Der Glaube an die Verwandtschaft mit einem Tier, einer Pflanze etc. habe zu den Abbildungen geführt; in den Mischwesen manifestiere sich der Kult für totemistische Ahnen¹⁶³. Diese besonders von Max Raphaël (1945, 1986) vertretene Theorie wurde innerhalb der Forschung mehrfach aufgegriffen (u.a. Breuil, Laming-Emperaire)¹⁶⁴. In populärwissenschaftlichen Publikationen, etwa bei Josef Wolf, finden wir ausführliche Beschreibungen der Vorstellung, "jeder Stamm und jede Sippe" hätte ein eigenes Totemtier besessen, worauf sich bestimmte Riten und Tabus gründeten¹⁶⁵. Hauptkritikpunkt an dieser Interpretation dürfte eine fehlende Übereinstimmung der Charakteristika der paläolithischen Höhlenkunst mit dem Totemismus bekannter Naturvölker sein¹⁶⁶. Die Schulbücher übernehmen diese Interpretation weitaus weniger als bestimmte Jugendbücher, vor allem Erich Ballingers Erzählung *Der Höhlenmaler* (JB 4).

Im Lauf der Auseinandersetzungen mit der Thematik bildete sich auch eine **Theorie der sexuellen Symbolik**, das heißt der Interpretation bezüglich auf ein männliches und ein weibliches Prinzip der Bilddarstellungen heraus, sowohl bei den Tieren als auch bei unbestimmbaren Zeichen (Raphaël in Ansätzen, Laming-Emperaire, besonders Leroi-Gourhan)¹⁶⁷. Die Ideen wurden mittlerweile wieder verworfen, da eine überzeugende Zuordnung von männlich oder weiblich zu bestimmten Tierarten kaum möglich ist und man aus ihnen auch keine Aufteilung der Darstellungen in ein männliches und weibliches Prinzip herleiten kann¹⁶⁸. Motive, die eindeutig einem bestimmten Geschlecht zuzuweisen sind, etwa Vulven-Darstellungen, sind selten¹⁶⁹. Es verwundert nicht, dass diese Theorie bisher keinen Einfluss auf Schulbuchdarstellungen hatte.

In der gegenwärtigen Forschung zeichnet sich die Überzeugung ab, dass altsteinzeitliche Wandkunst nicht allgemein interpretiert werden kann und jede Deutung an alten oder neuen Gedankensystemen haftet, die nur wenig objektiv sein können¹⁷⁰. Man arbeitet heute verstärkt an der **Chronologie** einzelner Höhlen und der zeitlichen Beziehung verschiedener Fundplätze untereinander, bindet den Kontext einer Höhle und einer Landschaft mehr in die Untersuchungen ein und konzentriert sich auf die Sammlung und Dokumentation der Funde und Befunde¹⁷¹. Die Möglichkeit der Nutzung naturwissenschaftlicher Methoden besonders für die Datierung einzelner Höhlen bzw. Höhlenbilder zeigt immer wieder, dass allein typologische Datierungen nicht möglich, Kriterien des Stils alleine nicht ausschlaggebend sind¹⁷². C14-Datierungen lieferten für die Grotte Chauvet ein Alter von 32 000 bis 30 000 Jahren, für Cosquer ab 28 000 Jahre¹⁷³, für Lascaux etwa 17 000 Jahre und Altamira etwa 14 000¹⁷⁴. In einigen Fällen gelingt es, Zeitpunkt und Häufigkeit der Besuche durch C14-Daten annähernd zu bestimmen, etwa bei

¹⁶² Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 86; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 111.

¹⁶³ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 86.

¹⁶⁴ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 80, 86 f.

¹⁶⁵ Wolf, Menschen der Urzeit, 108f.

¹⁶⁶ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 87.

¹⁶⁷ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 80f., 87; Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 141; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 114; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 85f.

¹⁶⁸ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 87 f.

¹⁶⁹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 88.

¹⁷⁰ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 89.

¹⁷¹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 89, 131-133.

¹⁷² Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 267-309.

¹⁷³ In der Literatur finden sich zum Alter der Grotte Cosquer unterschiedliche Angaben: Clottes und Courtin sprechen für die ältere Phase von C-14-Daten 26 500 – 27 500 BP, die möglicherweise unkalibriert sind, schreibt doch Bosinski im Vorwort, das C-14-Alter entspreche "mehr als 30 000 Sonnenjahren"; die jüngere Phase wird mit 18 500 – 19 000 BP angegeben, was nach Bosinski "etwa 23 000 Sonnenjahren" entspreche. Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 7, 167, 170, und Bosinski in ebd., 5.

¹⁷⁴ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 299, 309, 314, 315.

der Grotte Cosquer, die offensichtlich im Abstand von 8500 Jahren (!) zweimal intensiver genutzt wurde¹⁷⁵.

Strukturalistische Forschungen versuchen, durch eine Typologisierung der Zeichen und Kompositionen mögliche Regeln bei der Zusammenstellung der Bilder herauszuarbeiten, führen aber bisher noch nicht zu befriedigenden oder verallgemeinerbaren Ergebnissen¹⁷⁶. Festzuhalten ist eine (ggf. auch erhaltungsbedingte) Lokalisierung der meisten bisher entdeckten Höhlen- und Felsbilder im Inneren von Höhlen, seltener im Eingangsbereich oder unter Abris, sehr selten im Freien¹⁷⁷. Bei allen Schwierigkeiten, die solcherlei Kategorisierungen wegen der zahlreichen Mischformen mit sich bringen¹⁷⁸, bilden **Darstellungen von Tieren** auf Felsen oder in Höhlen einen Anteil von etwa 62 %, 34 % sind Zeichen oder Muster, nur 4 % der Bilder sind den Menschendarstellungen zuzurechnen¹⁷⁹. Zählt man alle bekannten Abbildungen zusammen, so ist unter den Tieren das Pferd am häufigsten, darauf folgen Wisent und Auerochse (ca. 60 Prozent der Tierdarstellungen). Mit zunehmend geringerer Häufigkeit handelt es sich bei den gemalten Tieren um Steinbock, Hirsch, Hirschkuh, Mammut, Ren, Bär und Löwe, Nashorn, Fisch¹⁸⁰. Regionale und chronologische Unterschiede müssen hierbei jedoch berücksichtigt werden: Bestimmte Höhlen könnten einer bestimmten Tierart gewidmet gewesen sein (so ist das Mammut in Rouffignac, Chabot und Pech Merle besonders häufig; das Pferd in Ekain, Les Combarelles; der Riesenhirsch in Roucadour; Nashorn, Raubkatzen und Bär in der Grotte Chauvet)¹⁸¹. Jede neue Entdeckung scheint die Repräsentanz der Tierarten in der Gesamtauswertung verändern zu können¹⁸². Bei der Kleinkunst herrschen wieder andere Verhältnisse¹⁸³.

Menschendarstellungen bilden nur einen Bruchteil der paläolithischen Kunst. Von den rund 1500 bekannten Abbildungen entfallen allein 830 auf die Kleinkunst (Statuetten und Ritzungen auf Schiefertafeln), 500 auf Handumrisse oder -abdrücke in den Höhlen und 60 auf isolierte sexuelle Bildmotive¹⁸⁴. Im Gegensatz zu den Tierdarstellungen sind sie zudem oft unvollständig und schemenhaft¹⁸⁵. Tier-Mensch-Mischformen fallen ebenfalls in diesen Bereich und erfahren heute wie früher äußerst unterschiedliche Deutungen, etwa als Gottheiten¹⁸⁶, Hinweise auf Schamanismus¹⁸⁷ bzw. eine wie auch immer geartete enge Tier-Mensch-Beziehung¹⁸⁸. Die häufige, bevorzugte Wiedergabe solcher Abbildungen in den Schulbüchern berücksichtigt zu wenig deren Seltenheit in der Gesamtschau der Darstellungen.

Geometrische Motive, die man früher gerne als Waffen, Werkzeuge, Fallen, Hütten etc. interpretiert hat, gelten heute eher als abstrakte Muster oder Motive, die noch nicht gedeutet werden können und zunächst objektiver klassifiziert werden sollten (George Sauvet, Denis Vialou, M.-P. Casado)¹⁸⁹. Vermutungen, es könne sich aufgrund regionaler Merkmale bei bestimmten Symbolen um Stammeszeichen, um Hinweise auf ein bestimmtes Sprachgebiet oder auf einen Reisenden handeln, wurden formuliert¹⁹⁰. Mit der Entdeckung der Grotte Cosquer

¹⁷⁵ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 7.

¹⁷⁶ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 189-199.

¹⁷⁷ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 54.

¹⁷⁸ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 67.

¹⁷⁹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 57.

¹⁸⁰ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 57.

¹⁸¹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 59f.

¹⁸² Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 194.

¹⁸³ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 60.

¹⁸⁴ Vgl. Lorblanchet, 61.

¹⁸⁵ Vgl. Wiczorek/Rosendahl, MenschenZeit, 74.

¹⁸⁶ Vgl. Bosinski in: Boetzkes/Schweitzer/Vespermann, Eiszeit, 190f.

¹⁸⁷ Vgl. Bosinski in: Boetzkes/Schweitzer/Vespermann, Eiszeit, 191; Narr in: Schlegel, Handbuch für den Geschichtsunterricht, 59; Burenhult in: ders., Die ersten Menschen, 106, 114f.; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 89.

¹⁸⁸ Vgl. Narr in: Schlegel, Handbuch für den Geschichtsunterricht, 55f.

¹⁸⁹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 64; Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 141f.

¹⁹⁰ Vgl. Bosinski in: Boetzkes/Schweitzer/Vespermann, Eiszeit, 187f.; Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 142.

schwingt jedoch derzeit bezüglich bestimmter Zeichen des Pendel wieder um: Man fand dort einen ungewöhnlich hohen Prozentsatz an Bildern (28 Darstellungen von Tieren und einem Menschen), die mit langen Zeichen (insgesamt 48) versehen waren, darunter Zeichen, die aussehen, als seien sie mit einer Fiederung oder mit Widerhaken versehen¹⁹¹. Clottes und Courtin vermuten, es könne sich um real oder metaphorisch zu verstehende Geschosspitzen handeln¹⁹². Dieser Deutung schließt sich auch Bosinski an¹⁹³. Die Autoren betonen zugleich, die Waffen nicht als Hinweis auf Jagdmagie interpretieren zu wollen; diese Erklärung sei zu einfach¹⁹⁴. In einem komplexeren Gedankensystem könnten sie Symbole sein für den Jäger oder Zauberer, "der Macht über den Geist des Tieres ausübt, um sich seiner Hilfe zu versichern", oder Bilder von Visionen des Schamanen in Trance¹⁹⁵. Diese langen Zeichen mit Fiederung oder Widerhaken in der Grotte Cosquer sind ihrer Meinung nach in jedem Fall im Kontext mit der Jagd zu sehen¹⁹⁶. In einer der Formen sehen die Forscher einen Menschen, der von mehreren Speeren durchbohrt ist¹⁹⁷. Dies erinnere an eine der Szenen in Lascaux, wo ein Mann vor einem verletzten Wisent auf den Rücken fällt¹⁹⁸ oder an etwa zeitgleiche Darstellungen von bedrohten bzw. bezwungenen Menschen in anderen Höhlen¹⁹⁹. Fassen wir hier ein besonderes Ereignis in der Mythologie der altsteinzeitlichen Menschen²⁰⁰? Wurde hier ein Mord dargestellt oder eine symbolische Tötung²⁰¹?

Ausgrabungen im Umfeld der Höhlen führten mehrfach zu dem Ergebnis, dass die vom Menschen gejagten Tiere den auf den Wänden dargestellten Arten nicht entsprechen²⁰². Allgemein wurde im französischen Jungpaläolithikum beispielsweise überwiegend das Ren gejagt, Höhlenbilder zeigen jedoch Pferde und Auerochsen oder Bisons²⁰³. Die Analysen der archäologischen Schichten in der Höhle von Lascaux belegen ein deutliches Missverhältnis zwischen den gejagten und den dargestellten Tieren und "widerlegen eindeutig die alte Theorie aus der Zeit des Abbé Breuil, nach der die künstlerische Ausdrucksform eng mit dem Jagdzauber verbunden war, durch den die Tiere gebannt werden sollten, denn das würde doch bedeuten, daß das am meisten gejagte Tier auch am häufigsten dargestellt wurde (...)"²⁰⁴.

Gestützt auf naturwissenschaftliche Analysen beschäftigte sich die experimentelle Archäologie mit der Herstellung der **Farben** und ihrem Auftrag auf die Wände. Grundlage für die rote Farbe bildete Ocker (Hämatit), für Schwarz Holzkohle, Knochenkohle oder Manganoxyd, für Gelb und Braun Limonit und eine Mischung aus Hämatit und Manganoxyd²⁰⁵. Manchmal wurde Bindemittel für die Farben benutzt, z.B. gummi arabicum²⁰⁶. Den Farbauftrag konnte man mit der Fingerspitze durchführen (Striche), durch Versprühen (Flächen, Handnegative) bzw. durch Verwischen²⁰⁷ oder mit dem Pinsel²⁰⁸. Flächige Aufsprühungen wurden nicht mit dem Blasrohr, sondern durch direktes Aufsprühen ausgeführt²⁰⁹. Die altsteinzeitlichen Menschen verwendeten

¹⁹¹ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 149.

¹⁹² Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 150.

¹⁹³ Vgl. Bosinski in: Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 5.

¹⁹⁴ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 177.

¹⁹⁵ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 177.

¹⁹⁶ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 185.

¹⁹⁷ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 155-157.

¹⁹⁸ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 152.

¹⁹⁹ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 6, 157.

²⁰⁰ Vgl. Bosinski in: Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 6.

²⁰¹ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 155-157, 161.

²⁰² Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 60f.; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 57.

²⁰³ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 60f.; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 111.

²⁰⁴ Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 49. Siehe auch Gaedtke-Eckardt, Anmerkungen zu ausgewählten Kapiteln eines Schulbuches für die Orientierungsstufe, 244.

²⁰⁵ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 68.

²⁰⁶ Vgl. Wieczorek/Rosendahl, MenschenZeit, 74.

²⁰⁷ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalereien, 68.

²⁰⁸ Vgl. Wieczorek/Rosendahl, MenschenZeit, 74.

²⁰⁹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 264.

pro Bild meist nur eine Farbe; polychrome Darstellungen wie in Altamira oder Lascaux sind selten²¹⁰. Das für die Farben oftmals genutzte Manganoxyd hat, je nach Dosis, eine toxische Wirkung, die für den Höhlenmaler oder die Höhlenmalerin als Droge wirken könnte, in dem sie ihn oder sie in einen Rauschzustand versetzt²¹¹. Neurophysiologische Beobachtungen zeigen, dass Formen, die Menschen in verschiedenen Phasen des Trancezustandes sehen, denen nicht unähnlich sind, die wir als unbestimmte Zeichen auf den Höhlenwänden wahrnehmen²¹². Aufgrund dieser Tatsache stellen manche Forscher auch wieder einen Bezug zur (von Bosinski einmal als "fragwürdig" bezeichneten²¹³, einmal in Erwägung gezogenen²¹⁴) Hypothese her, die Malereien seien in schamanistischem Kontext anzusiedeln²¹⁵. Diese Erkenntnisse setzte vor allem Erich Ballinger in seinem Roman *Der Höhlenmaler* in Bestandteile der Erzählung um (JB 4). Punktuelle Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Höhle als Klangkörper in die Interpretation mit einbezogen werden muss: Ein Großteil der Bilder befindet sich an Stellen mit guter Resonanz; Schlagspuren an den Steinen deuten nicht nur auf rituelle Materialentnahme, sondern auch auf eine Nutzung als Klangerzeuger; bestimmte Orte im Höhlensystem mit besonders guter Akustik scheinen gekennzeichnet worden zu sein²¹⁶.

Die **gegenwärtige Deutung** lässt vieles offen: Die Bilderhöhlen konnten unterschiedlichen Zwecken dienen und wurden mal von Gruppen, mal von Einzelpersonen aufgesucht, wiederholt oder nur innerhalb einer Epoche, zum Teil in großen zeitlichen Abständen²¹⁷ und nicht nur zur Anfertigung der Bilder²¹⁸. Eine Nutzung als Heiligtümer für Riten oder Zeremonien unterschiedlicher Art liegt nahe²¹⁹. Fußspuren zeigen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Höhlen betraten, nicht nur Jugendliche, wie man es oft mit dem Gedanken an Initiationsriten gesehen hat²²⁰. Initiationsriten sind damit jedoch nicht auszuklammern, hierfür scheinen konkrete archäologische Indizien in Form von Fuß- und Handabdrücken eines Jugendlichen etwa in Pech Merle, Niaux oder Le-Tuc-d'Audoubert vorzuliegen²²¹. Einige Handabdrücke scheinen von Frauen und Kindern zu stammen, so dass auch sie in die Interpretationen mit einbezogen werden müssen. Die Tatsache, dass einzelne Linien der Höhlenbilder von Kindern gemalt worden sein könnten²²², wirft ebenfalls neue Fragen auf.

Clottes und Courtin formulieren ihre Interpretation abschließend: "Wir wissen nichts von den Mythen, den Glaubensvorstellungen, den sozialen und religiösen Verhaltensmustern, aus denen die Darstellungen abzuleiten sind (...). Die Menschen begaben sich wahrscheinlich zu uns unbekannten Zeremonien in die tiefen Höhlen (...). Die Höhle war ein Heiligtum, das heißt ein besonderer Ort beschränkten Zugangs, in den sich wenige Menschen vielleicht nur ausnahmsweise begaben, um dort an Zeremonien teilzunehmen. Der Begriff 'Zeremonie' wird hier sehr weit gefaßt und meint jegliche kultische Handlung, die sich von Tätigkeiten abhebt, die unmittelbar für das Leben notwendig sind"²²³.

Äußern sich in den Höhlenmalereien religiöses Denken und Empfindungen? Nach Ina Wunn

²¹⁰ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 70.

²¹¹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 263f.

²¹² Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 153.

²¹³ Vgl. Vorwort in Lorblanchet, Höhlenmalerei, 9.

²¹⁴ Vgl. Bosinski in: Boetzkes/Schweitzer/Vespermann, Eiszeit, 191 zur Darstellung in Les-Trois-Frères.

²¹⁵ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 263.

²¹⁶ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 207-211. Zu Tropfsteinen, die offensichtlich als Schlaginstrumente genutzt wurden, vgl. auch Wieczorek/Rosendahl, MenschenZeit, 74.

²¹⁷ Vgl. Lorblanchet, 18f.

²¹⁸ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 133.

²¹⁹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 18.

²²⁰ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 218; Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 175.

²²¹ Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 17f.; Burenhult in: Burenhult, Die ersten Menschen, 115; Ruspoli, Die Höhlenmalerei von Lascaux, 82-84.

²²² Vgl. Lorblanchet, Höhlenmalerei, 219.

²²³ Vgl. Clottes/Courtin, Grotte Cosquer, 173, 175, 179.

kann von Religion im eigentlichen Sinne, welche religiöse Praktiken mit einschließt, für das Jungpaläolithikum noch nicht die Rede sein. Wunn sieht die Erscheinungen im Jungpaläolithikum eher als Übergangszeit des Entstehens religiöser Vorstellungen, die dann für das Neolithikum in differenzierter und entwickelter Form nachzuweisen sind²²⁴. Die Höhlenmalereien wären demnach ein Zeugnis für die geistesgeschichtliche Entwicklung des Menschen²²⁵. Anders Göran Burenhult, der dem altsteinzeitlichen Menschen Religion, Mythen und Rituale im Rahmen eines komplexeren sozialen Gefüges nicht absprechen möchte: "Die Kunst und das Ritual als Formen menschlicher Ausdrucksweise repräsentieren offenbar einen der (..) Wege, auf dem die Menschen mit ihrer neuartigen, anspruchsvolleren und sozial komplizierteren Lebensweise fertig wurden. Die Glaubenswelt mit den dazugehörigen Zeremonien und Ritualen waren ein Hilfsmittel, um die Gesellschaft zusammenzuschließen, sie zu schützen und ihre Werte zu erhalten – letztlich eine Strategie zum Überleben"²²⁶.

Wie geht man in heutigen Ausstellungen mit dem Thema Wandkunst um? Eher nüchtern-beschreibend stellen sich die Ausführungen von Gerhard Bosinski zur Kunst in der Altsteinzeit im Katalog zur Hildesheimer Ausstellung *EisZeit* dar. Nur insgesamt drei Passagen berühren das Thema der Deutungen und sprechen knapp auf die Interpretation von Zeichen als Stammeszeichen oder Hinweise auf ein bestimmtes Sprachgebiet an, auf die Deutung von Tier-Mensch-Darstellungen als Gottheit oder auf möglichen Schamanismus²²⁷. Der Katalog "MenschenZeit" fasst die vielen bisherigen Deutungen der Forschung zu Fragen zusammen: "Vielleicht gehörten die Bilder zu einem Jagdzauber, mit dem die dargestellten Tiere beschworen und für ihren Tod um Versöhnung gebeten werden sollten? Vielleicht dienten sie mit ihren oft sexuellen Inhalten einem Fruchtbarkeitsritus? Vielleicht lag ihnen ein Mondritual zu Grunde? Vielleicht liegen ihre Ursprünge in einem frühen Totemismus, in dem die Tiere die Schutzgeister der Clans oder Stämme verkörperten? Vielleicht stellen sie die Geister dar, denen Schamanen bei ihren Seelenfahrten begegnen? Vielleicht bildeten sie Mythen ab? Und was bedeuten die Handabdrücke, die in vielen Fällen an den Höhlenwänden zu finden sind? Steckt ein bestimmtes System in der Abfolge der Darstellungen?"²²⁸

Fazit und Alternativen

Schulbuchautoren ist an dieser Stelle zu empfehlen, Deutungen im Hinblick auf die Höhlenmalereien sehr offen zu formulieren. Die Interpretation der Felsbilder und Höhlenmalereien sind wie einige andere Themen der Ur- und Frühgeschichte gut geeignet, um die seitens der Didaktik geforderte Multiperspektivität als Teil von Wissenschaftlichkeit zu üben. Die Schüler könnten anhand dieses Beispiels selbst Vermutungen anstellen und diese begründen – wenn die Lehrperson sich der vielen Deutungsprobleme bewusst ist und die Forschungslage kennt, können hieraus in der Klasse wichtige Einblicke in Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung entstehen.

Für einen an der Wissenschaft orientierten Umgang mit dem Thema können Vorschläge aus verschiedenen existierenden Lehrwerken als Beispiele dienen. SB 2(5)-76 nennt unterschiedliche von der Forschung postulierte Interpretationsmöglichkeiten. Darunter geht der Text zwar auch auf die umstrittene Jagdmagie ein, jedoch auf distanzierte Weise: *Andere [Forscher] gehen*

²²⁴ Vgl. Wunn in: Fansa, *Wohin die Toten gehen*, 17f.

²²⁵ Vgl. Wunn in: Fansa, *Wohin die Toten gehen*, 19.

²²⁶ Burenhult in: Burenhult, *Die ersten Menschen*, 116.

²²⁷ Vgl. Bosinski in: Boetzkes/Schweitzer/Vespermann, *Eiszeit*, 187, 188, 190f.

²²⁸ Wiczorek/Rosendahl, *MenschenZeit*, 68.

B.3. 'Kult' und 'Religion'

davon aus, dass sie [die Höhlen] Orte für Magier und Zauberer waren, die hier das Jagdglück für ihre Sippe beschworen haben. Beweise sind für sie die Abbildungen von Zauberern und Händen an den Wänden einiger Höhlen (76). Warum sie [die Menschen in der Altsteinzeit] diese Bilder malten, wissen die Forscher nicht genau (...) stellt SB 5a/b-76/50 fest, und 5b-50 fügt hinzu: *Über die Bedeutung dieser Darstellung rätseln die Wissenschaftler allerdings noch.* Der Autorentext legt dar, welche Probleme bei der Interpretation der altsteinzeitlichen Kunst bestehen und dass viele Fragen noch nicht gelöst sind. Auch SB 8-31 formuliert bewusst sehr offen, stellt Vermutungen an und richtet Fragen an die Schüler. In SB 9-20 und 21-22 lassen die Schilderungen zu Höhlenmalereien und früher Kunst viele Deutungen offen und stellen mehr Fragen, als sie beantworten. Auch die Texte in 15-44f. zeugen von einem kritischen Umgang der Autoren mit der Thematik – Vokabeln wie *vielleicht*, *vermutet man*, *wahrscheinlich* kennzeichnen die wesentlichen Aussagen. Die Ableitung eines Jagdzaubers aus den gemalten Tieren und Jagdszenen wird als überholt dargestellt (*Lange Zeit glaubten die Forscherinnen und Forscher, dahinter stecke ein Jagdzauber*, 44), andere Möglichkeiten finden sich als reine Vermutungen gekennzeichnet, und weiter heißt es: *Da wir das Denken der Eiszeitkünstler nicht kennen, können wir auch die hinter den Bildern steckende Bedeutung nicht entziffern.* Eine Aufgabe (45, 3) fordert die Schüler auf, über den Sinn der Höhlenmalereien zu diskutieren, eine andere (45), die von den Autoren vorgeschlagene Deutung der Frauenstatuetten als Glücksbringer zu hinterfragen. Insgesamt handelt es sich um eine der progressivsten Darstellungen dieser Thematik! In SB 25a/b/c/d/-23 werden den Schülern im Text einige Interpretationsmöglichkeiten angeboten. Nicht alle entsprechen dem heutigen Forschungsstand, doch sie sind eingeleitet mit einem 'vielleicht', und es heißt richtig (23): *Eine eindeutige Aussage, warum die Kunstwerke angefertigt wurden, können uns die Fachleute nicht geben (...). Welche Antwort richtig ist, wissen wir nicht genau. Um die frühen Zeiten zu verstehen und zu erklären, brauchen wir manchmal auch unsere Phantasie.*

Die Tatsache, dass manche Themen kontrovers diskutiert werden, Fragen nicht gelöst werden können und in der Geschichte der Menschheit Rätsel bleiben werden, erscheint mir als ein wesentlicher, pädagogisch-didaktisch auch sinnvoller Inhalt einer Unterrichtseinheit, für die Höhlenbilder einen geeigneten Gegenstand bilden.

3.2 Fruchtbarkeitskult, Bestattungen, Kannibalismus?

Fruchtbarkeitskult

Im Kontext von 'Kunst' und 'Kult' bilden zahlreiche Schulbücher verschiedene altsteinzeitliche Figurinen ab. Dabei überwiegen Menschen- bzw. Frauendarstellungen deutlich (14 Schulbücher); am häufigsten wird davon die 'Venus von Willendorf' gezeigt (7x). Unter den insgesamt neun Schulbüchern mit Tierfiguren rangiert die Pferdchenfigur aus der Vogelherdhöhle an erster Stelle (7x). Die Figuren vom Vogelherd und dem Geißenklösterle wurden außerdem in ein Lebensbild integriert (SB 10a/b/c-28/24/28).

Kleinfigürliche Kunst der Altsteinzeit in den Schulbüchern

Objekt	SB	Anzahl	
Pferdchenfigur, Vogelherdhöhle, D	2(1)-85, 3b-20, 4-19, 12-29, 14a/b-21, 18-17, 21-22	XXXXXXX	7
'Venus von Willendorf', AU	3a/3c-20/32, 5b-50, 9-20, 15-44, 17-35, 21-22, 25a/b/c/d-22	XXXXXXX	7
Menschenendarstellung, Geißenklösterle, D	13a/b/c/d-29/29/31/31, 23a/b/c-29/29/25	XX	2
Tierdarstellung, Vogelherdhöhle, D	3b-20	X	1

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

Löwe, Vogelherdhöhle, D	3b-20	X	1
Menschendarstellung, Galgenberg bei Stratzing, AU	15-37	X	1
Frauenstatuetten, Petersfels, D	15-45	X	1
Löwenmensch	22-61	X	1
Frauenköpfchen, Brassempouy, F	23a/b/c-28/28/24	X	1
Frauenköpfchen, Dolní Věstonice, CZ	23a/b/c-28/28/24	X	1
Bisonfigur, Geißenklösterle, D	13a/b/c/d-29/29/31/31	X	1
Mammutfigur, Geißenklösterle, D	23a/b/c-28/28/24	X	1

Art und Häufigkeit der Darstellungen

Objekt	Anzahl SB	
Tierfiguren	XXXXXXXXXX	9
Frauenstatuetten	XXXXXXXXXX	9
Frauenköpfe	XX	2
Menschendarstellungen	XX	2
Tier-Mensch-Mischwesen	X	1

Die Texte gehen meist nicht weiter auf diese Artefakte ein, und wenn, beziehen sie sich auf Frauenstatuetten als Zeugnis eines Fruchtbarkeitskultes. SB 18-17 beispielsweise spricht von den Frauenstatuetten als *dicke, nackte Frauengestalten* und sieht in ihnen *Sinnbilder für die Fruchtbarkeit*. SB 22-61 berichtet: *An vielen Lagerplätzen in ganz Europa stieß man auf Figuren aus Kalkstein, Knochen oder Elfenbein. Häufig wurden Frauen mit stark betonten Köperformen dargestellt. Die Forscher vermuten, dass die Figuren in einem Fruchtbarkeitskult Verwendung fanden.*

Seit der Beschäftigung der Wissenschaften mit archäologischen Artefakten hat man sich mit der Bedeutung altsteinzeitlicher Frauenstatuetten auseinandergesetzt²²⁹. Die jeweilige Interpretation ist stets an den Zeitgeist gebunden. Zunächst sah man die Statuetten im Zusammenhang mit der Religion und Götterwelt, mit Jagdritus und Fruchtbarkeitskult²³⁰. Manche Forscher glaubten, anhand der Frauenstatuetten Sozialgeschichte nachzeichnen zu können: Im Jungpaläolithikum, nimmt beispielsweise Rudolf Feustel an, sei die Stellung der Frau gegenüber der vorangegangenen Zeiten im Sinne ihrer Wertigkeit innerhalb der Gemeinschaft gestiegen, da man die Frau als Ursprung des Lebens sah und ihre Fruchtbarkeit verehrte²³¹. Die feministische Frauenforschung seit den 1960er Jahren interpretierte die Figuren als Göttinnen. Hierzu äußert Ina Wunn kritisch: "Sicherlich handelt es sich nicht um Göttinnen. Eine Religion mit einem Pantheon, also einem Götterhimmel an der Spitze, ist in einer sozial noch nicht stratifizierten Gesellschaft nicht vorstellbar, sondern eine sehr viel spätere Erscheinung. Ebenso unsinnig ist die stereotype Deutung als Fruchtbarkeitssymbole. Wie vor allen Dingen die Völkerkunde weiß, liegt eine Steigerung der weiblichen Fruchtbarkeit keineswegs im Interesse von Jäger- und Sammlerkulturen. Vielmehr kennen diese Gesellschaften alle eine Art Geburtenkontrolle"²³². Einzelne Forscher wollen die Statuetten, da sie im Bereich von Wohnplätzen eher vorkommen als im Kontext von Höhlenbildern, losgelöst von Götterwelt und Fruchtbarkeitsritus sehen und verstehen sie als Idealbild in einer Jäger- und Sammlergesellschaft, in der "Wohlsein, Üppigkeit und Kraft" zu vornehmlichen Werten gehören²³³. Ina Wunn bietet für die reduzierten Frauenbildnisse noch eine weitere Deutung an: Sie beschreibt die Signalwirkung von Gesten als Auslöser bestimmter Verhaltensweisen. Bei den auf weibliche Brüste reduzierten Frauenfiguren könnte es sich um eine künstlerische Verarbeitung der Geste des Brustweisens oder -präsentierens handeln, die der Beschwichtigung dient; man könnte die Figuren also im Zusammenhang

²²⁹ Ausführlich zum Thema Röder/Hummel/Kunz, Götinnendämmerung.

²³⁰ Fiedler, Frauenstatuetten im Paläolithikum, 90.

²³¹ Feustel, Urgesellschaft, 36.

²³² Wunn in: Fansa, Wohin die Toten gehen, 19.

²³³ Fiedler, Frauenstatuetten im Paläolithikum, 90, 92f.

religiös-magischer Praktiken sehen²³⁴. Insgesamt zeigt das Thema wie viele andere auch, dass manche Fragen unbeantwortet bleiben müssen, es verschiedene Deutungsmöglichkeiten gibt. Die Lehrwerke sollten, wie schon für die Höhlenmalereien festgestellt, ihre Interpretationen offener formulieren.

Bestattungen

Bestattungen fungieren in den meisten Schulbüchern als eine Art 'Beweis' für die 'Menschlichkeit' des altsteinzeitlichen Menschen. Sie werden als Zeugnis der Totenfürsorge und damit einer Gesellschaft gewertet, die der unsrigen ähnlich ist. Diese Rolle spielen Bestattungen in den Lehrwerken unabhängig davon, ob sie dem Neandertaler oder dem Cromagnon-Menschen zugeschrieben werden. Grundlegend ist bei vielen Texten ein Denken in Kulturstufen. Dieser Evolutionismus drückt sich immer wieder in einer bestimmten Wortwahl aus, wie sie das folgende Beispiel zeigt (Unterstr. d. d. Verf.): *Daß sich die Menschen der Steinzeit bereits mit dem Gedanken an den Tod beschäftigten, dafür fanden Archäologen zahlreiche Beispiele. So bildete sich bei der Leichenbestattung sehr früh ein frommer [sic!] Brauch, der schon bei den Neandertalern zu finden ist (...). Forscher sehen in dieser fürsorglichen Art, mit der die Menschen ihre Toten behandelten, erste Anzeichen religiöser Vorstellungen* (SB 1a/b-25). Oder: *Eine besondere Neuerung war die sorgsame Bestattung der Toten. Daraus kann man schließen, dass sie bereits an ein Weiterleben nach dem Tod glaubten* (SB 6-26). SB 14a/b-21 berichtet: *Wir können auch mit Gewißheit sagen, daß sie ihre Toten mit liebevoller Fürsorge bestatteten.* Viele Schulbuchautoren sehen erste Bestattungen bereits für den Neandertaler bezeugt (4-22, 6-26, 8-25, 13a/b-31, 13c/d-33, 14a/b-21, 24a/b-13, auch LB 24a-9). Als konkrete Beispiele dienen Le Moustier (Nennung im Text: 4-22²³⁵), Teshik Tash und Shanidar (beide in SB 18-17 im Text erwähnt). Konkrete Beispiele für Cromagnon-Bestattungen werden ebenfalls behandelt: SB 7a-23 zeigt die Dreifachbestattung von Dolní Věstonice, SB 11a/b-29 ein Foto aus der Grotte du Cavillon, mehrere Schulbücher beschäftigen sich mit dem bekannten Grab aus Sungir (Abbildung: 1a/b-25, 12-28; Nennung im Text: 4-22). Problematisch sind die genannten Neandertaler-Bestattungen: Aufgrund der oft wenig eindeutigen Befundsituationen ist an der Interpretation von Neandertaler-Skelettfunden als Gräber seitens Archäologen mehrfach Kritik geübt worden. Regelmäßige Bestattungen, d.h. Begräbnisse als grundsätzlicher Bestandteil der Kultur sind für die Neandertaler nicht mit Sicherheit nachweisbar²³⁶. Die wenigen sicheren Fälle sollten m.E. nicht in den Dienst genommen werden, um bewusst alte Neandertaler-Klischees ersetzen und die 'menschlichen' Züge des Neandertalers hervorzuheben.

Kannibalismus?

Ein Schulbuch nennt als Ausdruck von Glaube oder Religion das Stichwort Kannibalismus (SB 3b, Übersicht im Innenumschlag). Die Interpretation urgeschichtlicher menschlicher Knochen mit Schnittspuren oder Spuren besonderer Formen der Behandlung als Zeugnis für Antropophagie hat in der Geschichte des Faches selbst eine lange, ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition²³⁷, wurde Bestandteil archäologischen Grundwissens und prägt auch

²³⁴ Wunn in: Fansa, Wohin die Toten gehen, 19.

²³⁵ In Sungir lagen nicht, wie beschrieben, zwei Jungen Kopf an Kopf aneinander, sondern ein Junge und ein Mädchen. Vgl. Soffer, Sungir, 139.

²³⁶ Vgl. Fansa, Wohin die Toten gehen, 14-16, 20f. und Auffermann/Orschiedt, Die Neandertaler, 75-81; Rowley-Conwy in: Burenhult, Die ersten Menschen, 70.

²³⁷ Hierzu: Peter-Röcher, Kannibalismus, 47-69. Siehe auch Morgan, Die Urgesellschaft, 18, 30.

unabhängig von der Archäologie bis heute Geschichtsbilder²³⁸. Die Bemerkung im Schulbuch fügt sich hier sehr klar in die forschungsgeschichtliche Entwicklung ein, infolge derer sich die "Beurteilung der Motivationen zur Anthropophagie (...) im Laufe des 20. Jahrhunderts tendenziell (...) von profanen zu rituellen Erklärungsmustern" verschob²³⁹.

Folgt man Heidi Peter-Röcher in ihrer umfassenden Studie zu diesem Thema, gibt es jedoch für Menschenfresserei weder eindeutige anthropologische Nachweise an Knochen noch klare archäologische Hinweise aus den Befunden heraus²⁴⁰. Deren Interpretation als Zeugnis für Kannibalismus beruhte immer auf der Prämisse, dass Anthropophagie bei rezenten Völkern existierte bzw. eine Entwicklungsstufe darstellte, die alle Kulturen durchliefen²⁴¹. Bei näherer Betrachtung der Deutungsgeschichte zeigt sich, dass weder frühe Reiseberichte über 'Kannibalen' noch Behauptungen über rezente Völker einer kritischen Überprüfung standhalten²⁴², der Kannibalismus einen Topos der ethnographischen Literatur seit der Antike darstellt²⁴³. Peter-Röcher schreibt: "Wie (...) deutlich geworden ist, haben sich bestimmte Überzeugungen, die u.a. im Evolutionismus des 19. Jahrhunderts wurzeln, bis heute erhalten und die Ansichten über die Entwicklung der Menschheit mitbestimmt und geprägt. Die Grundlagen, auf denen diese Theorien aufbauen, sind ethno- bzw. eurozentristische Vorstellungen, die weniger durch Befunde als durch traditionelle Denkmuster gestützt werden. Es ist notwendig und an der Zeit, sich dieser Grundlagen bewußt zu werden, sie zu reflektieren und zu prüfen"²⁴⁴.

Beim zu Beginn dieses Abschnitts zitierten Schulbuch handelt es sich um einen Einzelfall.

Zusammenfassung

Insgesamt nehmen die Schulbücher sowohl beim Thema Höhlenbilder als auch für die Vorstellungen von Fruchtbarkeitskult, früher Totenfürsorge und, im Einzelfall, Kannibalismus, populäre Geschichtsvorstellungen auf. Sie spiegeln popularisierte Ergebnisse der Wissenschaft ebenso wie Phänomene des Zeitgeistes. Eine sachlichere Auseinandersetzung mit den Themen, die die Vielzahl der möglichen Deutungen offen lässt, wäre wünschenswert.

B.4. Kulturevolutionismus: Fortschritt, Technik und Entwicklung

4.1 Fortschritt als historische Konstante?

Schulbuchsituation

Nahezu alle Schulbücher legen Wert darauf, grundlegende Entwicklungen in der Geschichte der Menschheit aufzuzeigen. Dabei fällt technischer Fortschritt als ein hervorgehobenes Charakteristikum der meisten Darstellungen auf. Insgesamt vermitteln die Lehrwerke wie auch schon andere Schulbuchgenerationen zuvor²⁴⁵ das Bild, die kulturelle Evolution sei von Epoche zu Epoche in Stufen vorangeschritten, vom Einfachen zum Komplexen. Dies drückt sich in der Verwendung bestimmter Begriffe aus, wie beispielsweise in SB 1a/b-17f. zum Thema Evolution: *schon, bereits, nächst höhere Entwicklungsstufe, Beginn der Entwicklungsstufe*. SB 2(5)-

²³⁸ Vgl. Peter-Röcher, Kannibalismus, 1f., 54, 57-60, 67f.

²³⁹ Peter-Röcher, Kannibalismus, 66; siehe auch 68.

²⁴⁰ Vgl. Peter-Röcher, Kannibalismus, bes. 31f., 46f., 114f., 213.

²⁴¹ Vgl. Peter-Röcher, Kannibalismus, 32, 49, 52-54.

²⁴² Peter-Röcher, Kannibalismus, 140, 211, 213.

²⁴³ Peter-Röcher, Kannibalismus, bes. 126-133, 139f., 213.

²⁴⁴ Peter-Röcher, Kannibalismus, 60f.; ähnlich 69, 114.

²⁴⁵ Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 12 nennt ein Beispiel von 1979.

72f. vergleicht unter der Überschrift *Immer bessere Werkzeuge!* Geräte der Alt- und der Jungsteinzeit. In SB 3c-32 betont ein Text zur Jagd immer wieder die Aspekte Verbesserung und Fortschritt.

Die Zeichnungen und Informationen zur Evolution des Menschen sind in SB 6-24f. sehr darum bemüht, Entwicklungen im Sinne von Fortschritten aufzuzeigen, z.B. vom Merkmal *keine Werkzeugherstellung* (Australopithecus) bis hin zu *erfindungsreich, Schöpfer von Kunstwerken* (Jetztmensch). Das Denken in Entwicklungsstufen spiegelt sich in diesem Lehrwerk in bestimmten Formulierungen (SB 6-26): *Wie die Funde zeigen, waren diese Menschen geschickter als ihre Vorfahren. Sie entwickelten mit der Höhlenmalerei bereits die frühesten Formen der Kunst. Aber sie lebten noch vom Sammeln und Jagen (Unterstr. d. d. Verf.).* SB 8-30 formuliert ähnlich: (...) *verfügten schon über sehr feine Techniken der Steinbearbeitung (...), dass die "Bilzingslebener sehr weit entwickelte Urmenschen waren (...), sie konnten schon sehr gut denken (...).* Aufgabe 3 lautet: *Beurteile (...) die Entwicklungsstufe, die die Altsteinzeitmenschen aus Bilzingsleben erreicht haben (...).* SB 9-18 und 21-20 beschreiben den Cromagnon-Menschen im Vergleich mit dem Neandertaler wie folgt: *Er erreichte ein höheres Alter als der Neandertaler, war fruchtbarer, ihm technisch überlegen und intelligenter.*

Eine evolutionistische Sichtweise spiegelt sich auch in der Auswahl des Vokabulars zur Beschreibung von Veränderungen während der Altsteinzeit in SB 13a/b/c/d-27ff./27ff./29ff./29ff. So ist von *Entwicklungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten*, von *Entwicklungsstufen* und *beschleunigter Entwicklung* die Rede (27, 29, 30, 31). Neandertaler und Jetztmenschen werden bezüglich ihrer Werkzeugkultur einander wertend gegenübergestellt; zu letzteren heißt es: *Diese Menschen waren geschickte Jäger, großartige Künstler, die Erfinder neuer Techniken, etwa des Schießens mit Pfeil und Bogen, des Kochens und des Nähens und sie waren wohl die Ersten, die über sich selbst und die Zusammenhänge der Natur nachzudenken begannen* (29). Auch SB 18-14 verwendet Ausdrücke wie: *Der Homo erectus (...) verstand es bereits (...)* oder: *Die Neandertaler verfügten schon (...).* In SB 20-23f. erfährt die kulturelle Evolution des Menschen eine Beschreibung in Form von Schritten, mit denen sich die Menschen über die Natur erheben: *Sie lernten es, die Dinge um sich herum in ihre Gewalt zu bekommen und in ihren Dienst zu stellen* (23). Dazu gehören auch das Feuer (23), oder, etwas weiter, die Kleidung: *Er hängte sich Felle um, Pelze, die er herrichtete, damit sie nicht hart und brüchig wurden. Er erfand die Kleidung* (24). Hier sollte erwähnt werden, dass sich die Menschen in Mitteleuropa auch bereits aus Fellen Kleidung nähten und sich nicht nur einfache Felle 'umlegten'. Das Hauptaugenmerk des gesamten Kapitels liegt auf dem Erfinden und Erlernen technischer Fähigkeiten. SB 23a/b-25 fordert in einer Aufgabe auf: *Beschreibt und beurteilt die Fortschritte, die die verschiedenen Menschenformen erreicht haben* (25). S. 28 heißt es: *Mit immer neuen Erfindungen gelang es den Menschen, sich besser auf ihre Umwelt einzustellen. Die damals entwickelten Werkzeuge stehen am Beginn der heute hoch entwickelten Technik.* In 25a/b/c/d-18 manifestiert sich ebenfalls eine evolutionistische Sichtweise, sie wird anhand von Vokabeln wie *verbessert* und *Fortschritte* deutlich (18).

Insgesamt erscheint die Altsteinzeit in den Schulbüchern als Ursprung sämtlicher kultureller Errungenschaften des Menschen: technisch (Werkzeuge), sozial (Leben in der Gemeinschaft), künstlerisch (Höhlenmalereien, Kleinkunst), religiös ('Jagdzauber, Bestattungen'). 'Fortschritt' und 'Erfindungen' auf all diesen Gebieten sind, so das allgemeine Bild, gefördert durch den ständigen Überlebenskampf, der immer neue Herausforderungen an den Menschen stellt, durch die sich dieser entwickelt: "l'homme créa la culture car il avait froid, faim et peur" resümiert

Wiktor Stoczkowski die Grundaussage von Schulbuchdarstellungen dieser Art²⁴⁶. Die Schulbücher übernehmen damit die wesentlichen Lehrplanforderungen zur Altsteinzeit, unter denen sich ganz ähnliche Formulierungen finden (s.o.).

Kritischer Kommentar

"In einer zweihundertjährigen Kulturgeschichte des Geschichtsbewußtseins hat die Fortschrittskategorie sich tief in die wirksamen Deutungsmuster der kollektiven historischen Erinnerung eingegraben (...). Der Fortschritt als Denkfigur ist eine soziale Tatsache, ein mental wirksamer Faktor der menschlichen Lebenserfahrung (...)." Jörn Rüsen²⁴⁷

Kulturelle Entwicklung im Kampf gegen die Natur, Fortschritt durch Herausforderungen – das ist ein weit verbreitetes, populäres Bild der Menschheitsgeschichte²⁴⁸. Es ist so verbreitet, dass es allgemein als wahr und als Ergebnis archäologischer Forschungen betrachtet wird – zu Unrecht²⁴⁹. Vielmehr haben wir es hier mit Ideengeschichte zu tun²⁵⁰. Der Fortschrittsgedanke ist, wie er sich in den Schulbüchern und in unserer Gesellschaft spiegelt, Teil unserer historisch gewachsenen Kultur. 'Fortschritt' als eine Kategorie entstand begrifflich in der zweiten Hälfte des 18. Jhs.²⁵¹. Er ist eng mit dem Kontext seiner Zeit verknüpft, d.h. mit den politischen Revolutionen in Frankreich und Amerika, mit den wirtschaftlichen Umwälzungen in England²⁵² und mit der Entstehung von Ersatzbildern für das christliche Welt- und Geschichtsbild. "Mit dem Fortschrittsgedanken wurde die tief beunruhigende und radikal herausfordernde Zeiterfahrung eines sich beschleunigenden Wandels im Transformationsprozeß einer ständisch organisierten Gesellschaft in eine bürgerliche geistig verarbeitet. Diese Leistung der Spätaufklärung ist zum Grundbestand der Geschichtskultur moderner Gesellschaften (inzwischen der ganzen Welt) geworden"²⁵³. Der Mensch, der sich durch die Entwicklung von Kultur aus der Natur erhebt, ist schon ein Bild der Aufklärung: Zur Deckung der Grundbedürfnisse muss der Mensch die Kultur 'erfinden' – Werkzeugtechnologie, Sozialleben, Religion²⁵⁴. Dieses Menschenbild der Aufklärung ist ein Gegenbild zu bis dahin vorherrschenden Strömungen in Europa, die stark von der biblischen Paradiesgeschichte geprägt waren²⁵⁵. Dem passiven Menschen im Paradies setzt die Aufklärung ein Bild des Menschen entgegen, der sich selbst durch harte Arbeit sein 'Paradies' geschaffen hat: Der Mensch selbst ist für seine Entwicklung verantwortlich, nicht Gott²⁵⁶.

Vom Menschen geschaffener Fortschritt ist als Kategorie zentraler Begriff des Evolutionismus als Weltanschauung²⁵⁷. Dieser ist auch ein grundlegender Teil der frühen Forschungsgeschichte zur Ur- und Frühgeschichte. Eine nicht zu verkennende Rolle spielte dabei – neben anderen Wissenschaftlern seiner Zeit – der Amerikaner Lewis H. Morgan (1818-1881) mit seinem Werk "Die Urgesellschaft. Untersuchungen über den Fortschritt der Menschheit aus der Wildheit durch die Barbarei zur Zivilisation". Morgan skizzierte in seinem Buch, das hier exemplarisch

²⁴⁶ Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 113-115, hier 115.

²⁴⁷ Rüsen, Historisches Lernen, 188f.

²⁴⁸ Vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 115.

²⁴⁹ Vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 115.

²⁵⁰ Vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 115.

²⁵¹ Rüsen, Historisches Lernen, 191.

²⁵² Rüsen, Historisches Lernen, 191.

²⁵³ Rüsen, Historisches Lernen, 191.

²⁵⁴ Vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 117.

²⁵⁵ Vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 121-123.

²⁵⁶ Vgl. Stoczkowski, La préhistoire dans les manuels scolaires, 123f.

²⁵⁷ Hierzu grundlegend Rau, Evolutionismus. Kritisch zum Thema auch Ickerodt, Die Legitimierung des Status quo.

für die evolutionistische Sichtweise herausgegriffen wird, ein Bild der menschlichen Kulturgeschichte, indem er auf der Basis ethnologischer Studien ein Modell der Entwicklung in Kulturstufen entwarf. In diesem Stufenmodell, welches er besonders im ersten Teil des genannten Werks beschreibt²⁵⁸, kommen, wie sich bereits an Überschriften und Inhaltsangaben ablesen lässt, den Begriffen 'Erfindungen', 'Entdeckungen', 'Entwicklung' und 'Fortschritt' eine besondere Bedeutung zu, gekoppelt an die Vorstellung eines Evolutionismus, das heißt einem "geschichtlich feststehende[n] Vorwärtsschreiten einzelner Zweige der Menschheit"²⁵⁹ durch drei Entwicklungsstufen:

- die Stufe der "Wildheit", die nach heutiger Definition aus archäologischer Sicht etwa der Alt- und der Mittelsteinzeit entspräche; kennzeichnende Entwicklungen sind für Morgan u.a.: Gebrauch des Feuers, Sprache, Sammelwirtschaft, Erfindung von Pfeil und Bogen, "beschränkte Wohnsitze"²⁶⁰;
- die Stufe der "Barbarei", heute etwa archäologisch gleichzusetzen mit der Jungsteinzeit ("Unterstufe der Barbarei"), der Bronze- und Eisenzeit ("Mittelstufe der Barbarei") bis zu den ersten schriftführenden Kulturen ("Oberstufe der Barbarei"); kennzeichnend: Keramik, Haustiere, Ackerbau, Bewässerung, Hausbau; Eisenmetallurgie; Entwicklung der Schrift²⁶¹;
- die Stufe der "Zivilisation"²⁶², die Morgan mit den frühen Hochkulturen beginnen und über die griechische und römische Antike bis in die moderne Zeit hineinreichen lässt.

Morgans Anliegen war es, "Beweise beizubringen für die ursprünglich rohe Beschaffenheit der gesamten [sic] Menschheit, für die stufenweise Entwicklung ihrer geistigen und sittlichen Kräfte durch Erfahrungen, und für den langwierigen Kampf, den sie mit den ihrem mühsamen Vordringen zur Zivilisation sich entgegenstellenden Hindernissen zu bestehen hatte"²⁶³. Diese Beweise seien zum einen "der großen Reihe von Erfindungen und Entdeckungen zu entnehmen, welche den ganzen Pfad menschlichen Fortschritts sich entlang ziehen", zum anderen "den Familienordnungen, welche die Entwicklung gewisser Ideen und Triebe bekunden"²⁶⁴.

Folgende Kategorien sah Morgan innerhalb der stufenweisen Entwicklung als besonders wichtig an: die "Produktion des Lebensunterhaltes", die beständig zugenommen habe; die Gesellschaftsverfassung, die sich von der "Organisation nach Gentes im Zustande der Wildheit [...] bis zur Gründung der politischen Gesellschaft" entwickelte; die Herausbildung der artikulierten Sprache; die Herausbildung der Familie; Religion; die "Baukunst", welche eine "ziemlich vollständige Illustration des Fortschreitens von der Wildheit bis zur Zivilisation" darstelle (ihre Entwicklung lasse sich "von der Hütte des Wilden durch die Gemeindegäuser der Barbaren bis auf das Haus der Einzelfamilie zivilisierter Nationen" verfolgen); die Herausbildung von Eigentum²⁶⁵. Morgans Theorien prägten wie auch ähnliche Strömungen seiner Zeit²⁶⁶ die Geschichtswissenschaft entscheidend. Die Ideen wurden insbesondere auch auf die materielle Kultur, d.h. auf archäologische Gegenstände, übertragen. So vertrat beispielsweise Gabriel de Mortillet, u.a. auch durch geologische Forschungen zur Stratigraphie und zu entsprechenden Leitfossilien beeinflusst, im 19. Jh. die Idee, dass technische und künstlerische Objekte aus der Geschichte der Menschheit in einer ungebrochenen Fortschrittskette stehen, die jeweils be-

²⁵⁸ Morgan, *Die Urgesellschaft*, 3-38.

²⁵⁹ Morgan, *Die Urgesellschaft*, 3.

²⁶⁰ Morgan, *Die Urgesellschaft*, 9.

²⁶¹ Morgan, *Die Urgesellschaft*, 9f.

²⁶² Morgan, *Die Urgesellschaft*, bes. 10.

²⁶³ Morgan, *Die Urgesellschaft*, 3.

²⁶⁴ Morgan, *Die Urgesellschaft*, 3f.

²⁶⁵ Morgan, *Die Urgesellschaft*, 4-23, 454, hier besonders 4f.

²⁶⁶ Hierzu Raum, *Evolutionismus*; Sanderson, *Evolution*; Stägl, *Evolutionismus*.

stimmten Entwicklungsstufen zuzuordnen seien²⁶⁷. Ein ähnliches Durchlaufen dieser Stufen sei allen Gesellschaften gemein²⁶⁸. Diese Art von Entwicklungsmodellen, von denen es in der Forschungsgeschichte auch noch weitere gegeben hat²⁶⁹, sind heute überholt – auch wenn sie die gegenwärtige Archäologie in einigen Fällen noch stark beeinflussen. Es handelt sich um eine eurozentrische Sicht, bei der die Industriegesellschaft technisch und sozial als höchste Entwicklungsstufe der Menschheit angesehen wird²⁷⁰.

Eine praktische Umsetzung fand der Evolutionismus in der Archäologie durch die von Oskar Montelius entwickelte 'Typologische Methode'. Nach dieser Methode werden materielle Hinterlassenschaften (Keramik, Schmuckformen, Werkzeugformen etc.) stilistisch geordnet, und zwar vom Einfachen zum Komplexen, um Aussagen über das relative Alter der Objekte zu treffen. Die einfachen Formen wären demnach die ältesten, die komplexen die jüngsten. Diese Vorstellung einer unilinearen Entwicklung gilt in der modernen Forschung als widerlegt. Archäologische Detailstudien konnten zeigen, dass Fortschritt – z.B. vom Einfachen zum Komplexen – als Kategorie nicht immer Gültigkeit besitzt bzw. unterschiedliche typologische Merkmale andere Hintergründe als nur das Alter haben können, wodurch andere relativchronologische Reihungen in Betracht zu ziehen sind²⁷¹. Keramikuntersuchungen im zentralafrikanischen Regenwald haben beispielsweise innerhalb von zweieinhalb Jahrtausenden zunächst eine Verfeinerung der technisch-ästhetischen Qualität der Keramikgruppen erwiesen, dann jedoch ein Absteigen bis hin zu einem "Verarmungstrend"²⁷². Das Neolithikum in Mitteleuropa kennt mit der Michelsberger Kultur und ihrer gegenüber der Bandkeramik 'einfacheren' Keramik ein ähnliches Phänomen. 'Erfindungen' innerhalb der materiellen Kultur revolutionieren nicht automatisch das gesamte Formen- und Materialspektrum in einer vorgegebenen Reihenfolge. Die Jäger und Sammler von Dolní Věstonice gebrauchten beispielsweise gebrannten Ton, also ein Material, das vor allem ab der Jungsteinzeit bedeutsam wurde. Sie machten daraus Figuren, waren aber durch diese 'Erfindung' nicht gleichzeitig veranlasst, Keramik herzustellen. Vermutlich nicht, weil sie es nicht konnten, sondern weil sie keine Verwendung dafür hatten. Umgekehrt handelt es sich bei der La-Hoguette-Kultur offensichtlich um Keramik, die von Jägern und Sammlern hergestellt und genutzt wurde. Eine Einteilung in 'Entwicklungsstufen' erweist sich wie bei diesen Beispielen auch in vielen anderen Bereichen als sehr problematisch. Das Dreiperiodensystem etwa, das eine kulturgeschichtliche Abfolge von Stein, Bronze und Eisen voraussetzt, musste mittlerweile durch Beobachtungen in anderen Teilen der Welt als eine mitteleuropäische Abfolge ohne globale Bedeutung revidiert werden²⁷³. 'Hochkulturen' auf 'hohem technischen Entwicklungsstand' überdauern nicht zwangsläufig und bilden sich immer weiter aus, wie zahlreiche Beispiele aus der Geschichte zeigen. Kulturelle Evolution ist nicht unilinear, sondern weit verzweigt, mit 'Fortschritten', 'Rückschritten' und lange Zeit nicht veränderten Gegebenheiten in der Kultur. Manche 'Erfindungen' werden wieder verworfen, andere brauchen lange Zeit, um sich durchzusetzen, manche werden von bestimmten Kulturen aus verschiedenen Gründen nicht angenommen. Diese Tatsachen werden auch in einem Großteil an Fachpublikationen noch nicht ausreichend berücksichtigt²⁷⁴.

²⁶⁷ Siehe Olivier, *Aux origines de l'archéologie française*, 192.

²⁶⁸ Siehe Olivier, *Aux origines de l'archéologie française*, 192.

²⁶⁹ Hierzu Raum, *Evolutionismus*; Sanderson, *Evolution*; Stagl, *Evolutionismus*; Olivier, *Aux origines de l'archéologie française*, 187f.

²⁷⁰ Siehe Stagl, *Evolutionismus*, 115.

²⁷¹ Hierzu ausführlich Eggert, *Prähistorische Archäologie*, 181-200.

²⁷² Vgl. Wotzka, *Studien zur Archäologie des zentralafrikanischen Regenwaldes*, bes. 273f.

²⁷³ Hierzu auch Eggert, *Prähistorische Archäologie*, 40-42.

²⁷⁴ Kritisch zum Evolutionismus und dem Fortschrittsdenken auch in der heutigen Gesellschaft: Ickerodt, *Bilder von Archäologen, Bilder von Urmenschen*.

Fazit und Alternativen

Die Schulbücher vermitteln den Eindruck, der Mensch habe sich von Beginn an Sprosse für Sprosse auf einer Leiter der Entwicklung hochgearbeitet, seine Geschichte sei durch einen Fortschritt nach dem anderen gekennzeichnet. Ein universalhistorischer Blick auf die Menschheit greift im Zeitraffer 'Stufen' und 'Stationen' auf dem Weg zur Gegenwart auf. Wie schon formuliert, ist dies eine einseitige Sicht, die ideengeschichtlich geprägt und dadurch in unserem europäischen Geschichtsbewusstsein verwurzelt ist²⁷⁵.

Bilanziert man aus kritischer Perspektive historische Entwicklungen, sind neben den tatsächlichen 'Fortschritten' auch durch diesen provozierte 'Defiziterfahrungen' festzustellen, d.h. es gibt, Kosten, Opfer und unbeabsichtigte Nebenfolgen²⁷⁶. Es stellt sich die Frage, ob "unsere hochtechnisierte euroamerikanische Kultur auf lange Sicht tatsächlich Kulturen mit einer weniger entwickelten Technologie überlegen ist"²⁷⁷. Dem Fortschritt stehen Nachteile und auch Rückschritte gegenüber – und diese sollten, auch im Sinne multiperspektivischen Lernens, Teil des Geschichtsunterrichts sein. Insgesamt kann vielen Texten schon geholfen werden, wenn wertende Begriffe wie 'schon', 'besser' etc. herausgenommen werden. Auch die Lehrpläne müssen im Hinblick auf die Kategorie 'Fortschritt' überarbeitet werden.

4.2 "Steinzeitliche Völker" heute

Die Auffassung, heutige Wildbeutergesellschaften seien Spiegel steinzeitlicher Lebensformen, da sie auf dieser 'Stufe' der 'Entwicklung' verharrten, technischen und kulturellen 'Fortschritt' 'nur' bis zu diesem Punkt vollzogen hätten, stellt eine Anwendung der kulturevolutionistischen Theorie in der Praxis dar. Zahlreiche Schulbücher folgen diesen Ideen, aus denen von fachlicher Seite her jedoch Kritik zu üben ist.

Schulbuchsituation

In den untersuchten Schulbüchern finden sich 16 Varianten von Darstellungen zu rezenten Wildbeuterguppen. Sie sind entweder in die Kapitel zu den Steinzeiten eingegliedert oder folgen ihnen unmittelbar. Wie die unten stehende Tabelle zeigt, unterscheiden sich die Schulbücher bezüglich Seitenumfang sowie Anzahl und Auswahl der konkreten Beispiele. Die Überschriften sind zum Teil schon programmatisch für die Aussage der Einheiten:

Rezente Wildbeuterguppen in gegenwärtigen Schulbuchdarstellungen

SB	Umfang	Beispiel	Überschrift
1a/b	2 Seiten Text und Bilder	Papua	<i>Geschichtslabor: Kein Platz für Naturvölker</i>
2(5)	4 Seiten Text und Bilder (80-83)	Yanomami	<i>Leben wie in der Steinzeit: die Yanomami; Ein Naturvolk ist bedroht</i>
3a	1 Seite Text und Bild	Aborigines	<i>Jägervölker im Industriezeitalter</i>
3b	1 Seite Text und Bilder	Amazonas-Indianer	<i>Jäger und Sammler im Industriezeitalter: Indianer im brasilianischen Regenwald</i>
3c	2 Seiten Text und Bilder	Pygmäen, Yagua-Indianer	<i>Die letzten Jäger und Sammlerinnen – sterbende Völker?</i>

²⁷⁵ Kritisch auch Ickerodt, Die Legitimierung des Status quo.

²⁷⁶ Rüsen, Historisches Lernen, 193-203.

²⁷⁷ Raum, Evolutionismus, 264.

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

4	2 Seiten Text und Bilder	Bambuti	<i>Sammler- und Jägervölker der Gegenwart</i>
5a	2 Seiten Text und Bilder	Eingeborene auf den Philippinen, Pygmäen, Yanomami, Aborigines	<i>Gewusst wie: Ein Projekt durchführen</i>
5b	2 Seiten Text und Bilder	Eingeborene auf den Philippinen, Inuit, Pygmäen, Yanomami	<i>Aktiv: Steinzeitliche Völker heute</i>
6	1 Seite Text und Bild	Aborigines	<i>Steinzeitkulturen heute</i>
9	1 Seite Text und Bilder	diverse	<i>Projekt: Steinzeit heute?</i>
12	7 Seiten Text und Bilder	Eskimo, Pygmäen, Aborigines	<i>Die letzten Steinzeitmenschen – zum Sterben verurteilt?</i>
13a/b/c/d	2 Seiten Text und Bilder	Aborigines, Kung, südafrikanische Buschleute	<i>Mensch und Natur in der Altsteinzeit</i>
17	2 Seiten Text und Bilder	Inuit, Hoti-Indianer, Aborigines, Bambuti, Riffinselnbewohner in Ozeanien	<i>Steinzeit heute?</i>
19a/b/c	1 Bild	? auf den Philippinen	<i>Bildunterschrift: Heute: Höhlenbewohner auf den Philippinen</i>
20	1 Seite mit Text und Bild; weitere Seite mit Text und Bildern	Pygmäen; Buschmänner, Tasaday, Amazonasindianer, Inuit, Aborigines	<i>Ein Bericht aus unserem Jahrhundert; Geschichte und Gegenwart</i>
21	1 Seite Text und Bilder	diverse	<i>Projekt: Steinzeit heute?</i>

Hier nicht aufgeführte Lehrwerke können einzelne Bilder von Jagd- oder Sammeltätigkeiten rezenter Wildbeuter enthalten (z. B. 25a/b/c/d/e-21). Zehn der untersuchten Lehrwerke enthalten dagegen keine Ausführungen dieser Art: SB 7a/b/c, 8, 10a/b/c, 11a/b, 14a/b, 15, 16, 18, 22, 23a/b/c, 24a/b). Die Behandlung von Wildbeuterguppen in Schulbuchkapiteln zu den Steinzeiten lässt sich unmittelbar auf entsprechende Lehrplanvorschläge zurückführen (s.Kap.II.2.A.2). Die folgenden Textzitate illustrieren, welche Bedeutung den Beispielen zugesprochen wird. SB 1a/b-40 behauptet, die Lebensweise der Papuas habe sich *seit der Steinzeit kaum verändert* und bezeichnet sie als *"Steinzeitmenschen"*. Sie seien *kleinwüchsig, kraushaarig und dunkelhäutig* – die Begriffe erinnern an frühe Rassebeschreibungen. Zu Forschungen von Ethnologen schreibt der Text: *Dabei stellten sie fest, daß die Stämme noch weitgehend so lebten, wie die Menschen in den frühesten Zeiten der Geschichte.* Zurückhaltender formuliert SB 2(5)-80: *Ihr Alltag ähnelt dem der Menschen in der Steinzeit.* Später heißt es jedoch präziser: *Heute noch gibt es vereinzelt in entlegenen Regionen Völker, die wie in der Steinzeit leben* (85). Auch die Überschrift vereinfacht: *Leben wie in der Steinzeit: die Yanomami* (80). SB 3a-26 verwendet abwertendes Vokabular und spricht von *Völkerschaften, die im Kulturzustand der Jäger und Sammler verharren, (...) die auf dieser frühen Kulturstufe leben, (...) oder der Lebensweise der primitiven Völker* (26). SB 5b-43 berichtet: *Heute noch leben Naturvölker wie Menschen in der Altsteinzeit* (ähnlich SB 5a-78). Über das Leben der Aborigines schreibt SB 6-39: *Bis vor wenigen Jahren haben sie sich ihre Lebensweise als Jäger und Sammler wie vor 40 000 Jahren erhalten.* Ähnlich erzählt SB 12-48 von *Menschen, deren Lebensweise sich seit der Steinzeit kaum verändert hat.* SB 13b-193 stellt heutige Wildbeutergesellschaften als Menschen dar, die *wie die Europäer der Altsteinzeit leben* und als *"Altsteinzeitmenschen"* (193). Der Lehrerband LB 13b-148 enthält immerhin eine sehr gute kritische Bemerkung: *Auch in der Einschätzung, ob die Beobachtungsergebnisse bei heutigen Wildbeutergesellschaften uns zutreffende Aussagen über die Altsteinzeitmenschen ermöglichen, sind die Forschungsmeinungen kontrovers. Das sollte den Schülerinnen und Schülern nicht verschwiegen werden.* Die in SB 17-52 als Frage formulierte Überschrift *Steinzeit heute?* wird nicht widerlegt, im Gegenteil: Die Beispiele sollen zeigen, dass *heute noch einige Völker fast wie in der Steinzeit leben.* Gegenstände fertigten sie *oft noch genauso wie vor Tausenden von Jahren.* SB 20-28 enthält einen 1940 verfassten Bericht über Pygmäen. Es verwundert daher zunächst nicht, dass in ihm von *Negern* die Rede ist (28) – in einem modernen Schulbuch sollten jedoch dieser Begriff oder der komplette Text ersetzt werden. Der Auszug über die Pygmäen wurde möglicherweise direkt aus dem eine Seite

zuvor genutzten Fundbericht über Lehingen von Jacob-Friesen (1956) zitiert, denn er ist dort ebenfalls enthalten²⁷⁸. Allerdings ist im Original von "Jägern"²⁷⁹, nicht von *Negern* (28) die Rede. Der Text wurde also offensichtlich falsch abgeschrieben. Beim Vergleich des beschriebenen Naturvolkes mit Steinzeitmenschen (29 Aufgabe 9) werden die Schüler zu dem Schluss kommen, dass die Pygmäen "wie in der Steinzeit" leben. S. 54 werden dann rezente Wildbeutergruppen vorgestellt als *Völkerschaften, die so leben wie in den ältesten Zeiten der Geschichte* (54). Damit wird man ihrer Lebensweise kaum gerecht.

Insgesamt werden die angeführten Beispiele verwendet, so zeigen es die hier wiedergegebenen Zitate, um 'steinzeitliches Leben heute' zu veranschaulichen.

Kritischer Kommentar

Sämtliche Zitate drücken eine veraltete Auffassung von Entwicklung in Kulturstufen und dem Verharren von Wildbeutergruppen auf einer bestimmten Kulturstufe aus: "Der Gedanke, daß die Kulturen der rezenten Jagdschargesellschaften, der Stammesgesellschaften sowie der Häuptlingstümer Repräsentanten früherer Entwicklungsstufen der Menschheit sind, stammt von den klassischen Evolutionisten des 19. Jh."²⁸⁰. Die Autoren ordnen, der Evolutionismustheorie folgend, Kulturen in eine evolutionistische Werteskala ein. Die Texte zeugen außerdem von einer eurozentrischen Sicht, in der die Industriegesellschaft als höchste Entwicklungsstufe der Menschheit angesehen wird²⁸¹. "Dass Wildbeuterkulturen Zeugnis von einer steinzeitlichen Kultur ablegen können, wird mitunter angezweifelt, da klassische Modellkulturen wie etwa die Kung San seit 1-2 Jahrtausenden immer wieder auch als Viehzüchter lebten und auch Handel trieben, somit immer wieder in ihrer Geschichte Experimente in ihrer Lebensweise machten, um ihr Überleben zu sichern (...). Sicher wäre es naiv zu glauben, traditionale Gesellschaften hätten keine kulturelle Evolution durchlaufen, weswegen man auch heute nicht mehr den veralteten Begriff der Naturvölker verwendet, weil er impliziert, dass diese Stämme keine Kultur besäßen"²⁸². Rezente Jäger- und Sammlergesellschaften haben sich über lange Zeiträume hinweg verändert und spezialisiert²⁸³, sie haben eine Geschichte, vor allem auch in Reaktion auf den Kolonialismus²⁸⁴. Sie können daher nicht als Spiegel 'steinzeitlichen' Lebens gelten.

Ethnologische Vergleiche sind für die Archäologie dennoch eine wichtige Quelle. Der Weg ist aber umgekehrt als die Schulbuchautoren ihn verstehen: Aus Beobachtungen an rezenten Wildbeutergruppen schließt man zum Teil auf Lebensweisen in der Ur- und Frühgeschichte zurück.

Die in den Schulbüchern vertretene Sicht ist bis heute auch in Teilen der Wissenschaft eine weit verbreitete Auffassung, die Kritik müsste sich auch auf die Forschung richten. Selbst die Archäologin und Erziehungswissenschaftlerin Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt spricht von "steinzeitlichen Kulturen" und "Kulturen auf einem anderen Entwicklungsstand"²⁸⁵. Ihre Kritik an der Verwendung entsprechender Beispiele formuliert sie aus der Sicht der Archäologin und Didaktikerin und stellt fest: "Völker der Dritten Welt werden mit den Vorfahren in der Steinzeit

²⁷⁸ Karl Jacob-Friesen im "Jahrbuch des Römisch-Germanischen Zentralmuseums Mainz", 1956 (25) (= Jacob-Friesen, Eiszeitliche Elefantenjäger), 20-22.

²⁷⁹ Karl Jacob-Friesen im "Jahrbuch des Römisch-Germanischen Zentralmuseums Mainz", 1956 (25) (= Jacob-Friesen, Eiszeitliche Elefantenjäger), 20-22.

²⁸⁰ Raum, Evolutionismus, 265. Siehe auch Olivier, Aux origines de l'archéologie française, 187f.

²⁸¹ Siehe Stagl, Evolutionismus, 115. Kritik an solchen Darstellungen in Schulbüchern auch bei Kühberger/Terberger, Was bleibt?, 45.

²⁸² Bense, Steinzeitbabys im Atomzeitalter, 25.

²⁸³ Vgl. Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 219.

²⁸⁴ Hierzu Raum, Evolutionismus, 266f.

²⁸⁵ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 125.

auf eine Stufe gestellt", wodurch u.a. "die Einfachheit der Steinzeitmenschen" festgeschrieben werde²⁸⁶. Diese Perspektive drückt auch eine Abwertung heutiger Wildbeuterguppen aus.

Fazit und Alternativen

Die Art der Darstellung von Wildbeutergesellschaften im Kontext der Steinzeiten ist antiquiert. M.E. stellt sich die Frage, warum, zumindest in den Schulbüchern für den reinen Geschichtsunterricht, überhaupt diese Themen enthalten sind. In SB 24 wird bewusst nicht auf rezente Wildbeuterguppen eingegangen, eine Entscheidung, die im Lehrerband 24a-7 wie folgt erklärt wird: *Auf die beliebten völkerkundlichen Vergleiche wurde verzichtet, da sie den heute scheinbar noch "steinzeitlich" lebenden Kulturen ihre eigene Geschichte absprechen und sie zu Schauobjekten degradieren, die intellektuelle und menschliche Potenz, die diese Menschen genauso wie alle Menschen haben, würde fast unvermeidlich ausgeblendet (...).*

Sofern Beispiele aus der Ethnologie weiterhin ihren Stellenwert dort behalten sollen, wäre es wichtig, ethnographische Vergleiche als wichtige Quelle für die Archäologie herauszustellen. Ein Studium von Wildbeutergesellschaften kann Möglichkeiten aufzeigen, wie bestimmte Funde interpretiert werden könnten. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie umgekehrt als Zeugnis für steinzeitliches Leben gewertet werden. Eine Gleichsetzung mit "Steinzeit" sollte m.E. unbedingt vermieden werden. Die Behandlung von Wildbeuterguppen in SB 3b-23 bildet hier ein positives Beispiel, das ohne entsprechende Wertungen auskommt. Möglichkeiten für einen kritischen Umgang mit dem Thema zeigen auch SB 9-22 und 21-24 auf: Es handelt sich um eine sehr differenzierte, kritische Darstellung, in der u.a. geschrieben wird: *Sind diese Menschen Zeugen der "Steinzeit"? Nein. Auch diese "Naturvölker" mussten sich immer wieder Herausforderungen stellen, ihr Umfeld neu gestalten und ihr überliefertes Wissen erweitern. Nur: Sie haben diese Veränderungen nicht aufgeschrieben.*

Eine weitere Behandlung von Wildbeuterguppen im Kontext von 'Steinzeit' in der oben kritisierten Art und Weise führt m.E. zu falschen Deutungen. Lehrpläne und Schulbücher könnten hier reagieren, indem sie das Thema herausnehmen. Oder man müsste die neue Sicht der Forschung vermitteln, evolutionistische Geschichtsvorstellungen hinterfragen und das enorme Wissen hervorheben, mit dem solche Kulturen ihren Lebensalltag gestalten.

B.5. Sozialstrukturen: 'Horde', 'Sippe', 'Familie'

5.1 Schulbuchsituation

Fast alle Lehrwerke gehen auf soziale Organisationsformen der frühen Menschen ein. Neben dem Stichwort *Gruppen/Gemeinschaften* begegnen im Kontext von Alt- und Jungsteinzeit außerordentlich häufig die bereits in den Lehrplänen auffälligen Begriffe *Horde*, *Sippe* und gelegentlich *Stamm* (*Horde* in 50% der Schulbücher; *Sippe*: 30%; *Horde* und/oder *Sippe*: 80%; *Stamm*: 12%)²⁸⁷. Selten wird ihre Bedeutung erklärt. Sie erschließt sich für die Schüler fast nur

²⁸⁶ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 140.

²⁸⁷ Die Zahlen stellen aufgrund der geringen Datenmenge aus den SB 1a bis 25e keine absoluten Werte dar, sondern spiegeln lediglich Tendenzen. Eines der wenigen Beispiele, das ohne *Horde* und *Sippe* auskommt, ist SB 23a/b/c. Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 135, schreibt zu 'Horde': "Der Begriff ist in vielen Richtlinien und Lehrplänen, zum Beispiel in Niedersachsen und Sachsen vorgeschrieben. Erstaunlich selten wird in den Lehrwerken auf seine Verwendung verzichtet (z.B. Das waren Zeiten 2000)." Das Beispiel ist charakteristisch für die wenigen konkreten Zahlen, die Gaedtke-Eckardt nennt, und die bei ihr grundsätzlich fehlenden Belege (sie nennt konsequent nur Beispiele und macht keine statistischen Angaben).

über den Gebrauch: *Horde* für die ersten Menschen und frühe Jäger und Sammler, *Sippe* für altsteinzeitliche Menschengruppen nach dem Neandertaler oder erst für die Menschen der Jungsteinzeit, manchmal gleichbedeutend mit *Großfamilie*. Bewusst oder unbewusst implizieren die Begriffe Entwicklungen. Deutlich wird dies beispielsweise in LB 24a-8: Die Strukturskizze zeigt, dass die Unterrichtseinheit soziale Entwicklungen von der *Horde* mit *Gemeineigentum* über die *Dorfgemeinschaft* mit *Privateigentum* zum *Herrschaftsverband* mit *wachsenden gesellschaftlichen Unterschieden* nachzeichnen will. Horde wird in einem Schulbuch definiert als: *ungeordnete Gruppe umherziehender Menschen ohne größeren inneren Zusammenhalt und ohne Führung* (SB 6-25). In einem anderen Schulbuch heißt es: *Ohne auf Verwandtschaftsbeziehungen zu achten, wurden Jagdbeute und Sammelgut an alle verteilt. Eigentum in unserem Sinne gab es nicht. Eine solche Organisationsform bezeichnen wir als Horde* (SB 24a/b-14). SB 4-20f. enthält die programmatische Überschrift: *Die Horde – Jagen und Leben in Gemeinschaft*.

Einmal findet sich eine Erläuterung in einem Glossar zum Begriff *Sippe* (SB 5a-309): *Großfamilie, die sich durch gemeinsame Abstammung und Heirat stark verbunden fühlt. Sippen gab es bereits in der Steinzeit, bei den Germanen oder auch bei den Indianern (...)*. Die Verwendung impliziert den wohl beabsichtigten Ausdruck einer Entwicklung und Differenzierung, wie das an einem Schulbuchtext zur Jungsteinzeit abzulesen ist: *An die Stelle der Horde trat der gegliederte Verband der Großfamilie, die Sippe* (SB 3a-23). In den Erläuterungen zur didaktischen Konzeption der Unterrichtseinheit von SB 10a erscheint der Begriff *Horde* in Abgrenzung zur *Dorfgemeinschaft* der *Bauern und Bäuerinnen* und zum *Herrschaftsverband* in den Metallzeiten (LB 10a-8). Die Verwendung von *Sippe* meint sowohl für die Altsteinzeit als auch für die Jungsteinzeit klare soziale Ordnungen. *Die Menschen lebten nun in Horden zusammen, einer familienähnlichen Gemeinschaft von etwa 20-30 Personen* berichtet 1a/b-24. Weiter unten erfährt der Leser: *Am Ende der Altsteinzeit lebten die Menschen nicht mehr in Horden, sondern in Sippen von etwa 50 Personen (...). Das Zusammenleben vollzog sich gewiß nach festen Regeln, nach einer Sippenordnung. Besonderes Ansehen besaß sicherlich der Sippenälteste* (24). Der Begriff *Stamm*, im vorigen Beispiel für die Jungsteinzeit verwendet, begegnet auch als Ordnungsbegriff für die Altsteinzeit (z.B. SB 8-39).

Die *Familie* als kleinste soziale Einheit ist den Lehrplänen wie den Schulbüchern selbstverständlich. Von ihr wird in nahezu allen Schulbüchern gesprochen, sowohl für die Alt- als auch für die Jungsteinzeit. Dabei tendieren viele Darstellungen dazu, eine fortschreitende Verkleinerung der sozialen Einheiten zu vermitteln und damit eine verbesserte Ordnung zu implizieren: von der *Horde* über die *Großfamilie* zur *Kleinfamilie*. Die kleineren Einheiten werden dann, wie oben dargestellt, vermeintlich durch übergreifende soziale Strukturen zusammen gehalten (*Sippe, Stamm*). 2(5)-52 berichtet, die *Urmenschen* hätten *bereits Großfamilien* gebildet.

Bildliche Darstellungen in den Schulbüchern zeigen frühe Menschen der Altsteinzeit häufig als Paar oder Kleinfamilie: etwa die Schulbuchillustration von einer Frau mit zwei Kindern an der Hand und einem vorausgehenden Mann (in SB 24a/b-10), die Darstellung eines Paares – Mann und Frau Hand in Hand – als Evolutionsreihe (SB 15-36f.), oder die Wiedergabe einer Urmenschenfamilie mit zwei Kindern (SB 21-14f.), um nur wenige Beispiele zu nennen (Taf. 2.5 Abb. 2-6) (zu den Abbildungen vgl. Kap. II.2.B.7.2).

Insgesamt haben die Begriffe Horde, Sippe und Familie in den Schulbüchern als ordnende Klassifikationen Tradition, werden aber, wie die Zitate zeigen, uneinheitlich verwendet und definiert.

5.2 Kritischer Kommentar

Aus archäologischer Sicht ist das Vorkommen der Begriffe 'Horde' und 'Sippe' in heutigen Schulbüchern und ihre wie in den obigen Zitaten verdeutlichte Verwendung zu kritisieren. Archäologen benutzen sie nur noch selten, in neuen Fachbüchern kommen sie in der Regel nicht vor – aus gutem Grund²⁸⁸. Sie stammen ursprünglich aus der Völkerkunde des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts und dienten hier der klassifizierenden, zugleich auch wertenden Charakterisierung sozialer Gruppen. Man wollte damals die rezenten Jäger-, Sammler und Bauernkulturen in ein Stufensystem der fortschreitenden sozialen Entwicklung einordnen. Der Begriff Horde wurde abwertend benutzt für die primitivste Form des Zusammenlebens, als Urform der Gruppenbildung oder für eine wilde, ungezügelte Schar. Er ist dort in neutraler Bedeutung noch heute gebräuchlich und definiert bestimmte Formen des Zusammenlebens, die für die Altsteinzeit zwar möglich, aber nicht bewiesen sind. Als 'Sippe' verstand man eine soziale Gruppe, in der die Bindungen in Form von Verwandtschaft, d.h. Familie, gemeinsame Abstammung, eine zunehmende Rolle spielten. Oft impliziert der Begriff eine bestimmte politische Organisation mit männlichen Anführern.

Im Folgenden soll etwas genauer auf die Begriffsgeschichte eingegangen werden, um zu zeigen, woher die Begriffe ursprünglich kamen, welche Inhalte sich mit ihnen verbanden und wie weit sie vom jeweiligen Zeitgeist geprägt wurden. Auf dieser Basis wird dann deutlicher, warum sie m.E. zur Beschreibung altsteinzeitlicher Lebensformen nicht geeignet sind.

Bereits relativ früh wurden die Begriffe aus der Ethnologie in die Archäologie übernommen. So ist im Reallexikon der Vorgeschichte (1926) mit dem Verweis auf ethnologische Literatur zum Stichwort '**Horde**' zu lesen: "Primitive Gemeinschaften werden als H. bezeichnet. Dabei denkt man vor allem an herumstreifende Gruppen von Jägervölkern. Nur für diese, nicht für Siedlungen von Hackbauern oder höher organisierte Verbände ist der Ausdruck H. anwendbar. Dementsprechend dürfte er vor allem für die Paläolithiker in Anspruch zu nehmen sein. Unter H. hat man die primitivsten politischen Verbände zu verstehen, die verwandtschaftlich als eine Großfamilie (...) zu bezeichnen sind, ein gemeinsames Lager aufzuschlagen pflegen und sonst ein gemeinsames Leben führen (...) "²⁸⁹. Die 'Horde' unterscheide sich vom 'Klan' "dadurch, daß sie sich nur auf einen kleineren Verwandtenkreis erstreckt"; der 'Stamm' umfasse "eine größere Zahl von Horden gleicher Sprache und Kultur"²⁹⁰. Das Wörterbuch der Völkerkunde lieferte 1965 folgende Definition: Die Horde sei "eine Anhäufung bzw. Ansammlung von untereinander verwandten Familien, die zunächst weder Klan- noch Sippencharakter trägt, unter Umständen und unter bestimmten Voraussetzungen jedoch zu einer Sippenbildung führen kann. Wird oft als Urform der Gruppenbildung oder als eine wilde und ungezügelte Schar angesprochen"²⁹¹. Das Taschenwörterbuch der Ethnologie geht 1975 mit dem Begriff bereits kritischer um. So bezeichne 'Horde' eine "Gruppe, die von den Theoretikern im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als die ertümlichste Form der Sozialorganisation angesehen wurde, wobei manche mit diesem Wort den wilden und anarchistischen Charakter einer derartigen Assoziation

²⁸⁸ Siehe auch Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 9: "Der Begriff 'Horden' gilt wegen seiner negativen Konnotation als verfälschend und wird deshalb heute nicht mehr verwendet." Ähnlich ebd., 50. Kritik auch bei Gaedtker-Eckardt, Anmerkungen zu ausgewählten Kapiteln eines Schulbuches für die Orientierungsstufe, 244; dies., Urgeschichte als Bildungsauftrag, 135-138, 181.

²⁸⁹ Thurnwald, Horde, 381.

²⁹⁰ Thurnwald, Horde, 381.

²⁹¹ Hirschberg, Wörterbuch der Völkerkunde, 188.

hervorhoben. In der Folgezeit wurde dieses Wort für Gesellschaften von Jägern und Sammlern reserviert, für welche es einen Komplex von mehreren Clans oder Lineages bezeichnete, die in demselben genau begrenzten Gebiet umherschweiften. In dieser Bedeutung wird es noch heute für die australischen Ureinwohner verwendet"²⁹².

Die '**Sippe**' beschreibt das Reallexikon der Vorgeschichte (1928), ebenso mit der Berufung auf ethnologische Beispiele, wie folgt: "Die Bedeutung der S. besteht in der Verbindung von Verwandten zum gemeinsamen Leben, besonders zum Nahrungserwerb und zur Wirtschaftsführung. Die S. umfaßt eine größere oder kleinere Gruppe, die sich von einem gemeinsamen Ahnen abstammend betrachtet und oft auch mythologisch-kultisch vereint ist (...)"²⁹³. Es wird darauf verwiesen, dass der Begriff häufig mit dem der 'Großfamilie' und dem des 'Klans' verschwimme²⁹⁴. Heiratsverbindungen seien für das Fortbestehen der Sippe eine wesentliche Grundlage "sowohl für die Ausbildung von Lokalrassen als auch von Lokalkulturen und Lokaldialekten"²⁹⁵. Ein 'Klan' könne sich aus mehreren Sippen zusammensetzen, für ihn sei "der politische Zusammenschluß als Schutz- und Trutzverband das Entscheidende"²⁹⁶. Der Grund für die Auflösung des Sippenverbands sei "in der Verselbständigung eines besonderen Familieneigentums an Grund und Boden zu suchen, das von dem gemeinsamen Sippenbesitz losgelöst wird"; in der Folge dieser Entwicklung entstehe dann die "patriarchalische Großfamilie"²⁹⁷. Das Wörterbuch der Völkerkunde betont 1965 ebenfalls den gemeinsamen Abstammungsmythos, die gemeinsamen wirtschaftlichen Interessen, ideologisch-rituelle Bindungen und den Zusammenhalt der Großfamilien innerhalb einer Sippe, der sich durch gemeinsamen Kult o.ä. manifestiert²⁹⁸. Oft impliziert der Begriff eine bestimmte politische Organisation mit männlichen Anführern²⁹⁹.

Eine Verwendung der beiden Begriffe in der Archäologie erfolgte, durch die Rezeption von Engels letztlich in der Tradition Morgans stehend, insbesondere in der Lehre der ehemaligen DDR zur Gliederung der prähistorischen Gesellschaftsformen. Hierzu ein Zitat: "Auf Grund des gegenwärtigen Erkenntnisstandes wird in allen auf historisch-materialistischer Grundlage erarbeiteten Periodisierungsvorschlägen zwischen der langen Epoche der schrittweisen Herausbildung der Urgesellschaft (Anthropogenese, Hordenzustand, Hordengesellschaft, vorgentile Periode) und der ausgeprägten Urgesellschaft (Gentilgesellschaft) als erster ökonomischer Gesellschaftsformation eine deutliche Zäsur gesetzt. Ferner besteht Übereinstimmung, daß die Urgesellschaft bis zur Klassen- und Staatsentstehung mehrere Perioden durchlief, die wirtschaftlich durch Jagen und Sammeln auf der einen und durch Pflanzenanbau und Haustierzucht auf der anderen Seite in jeweils verschiedenen Entwicklungsstadien charakterisiert sind"³⁰⁰. Rudolf Feustel fasste in seinem Buch "Urgesellschaft – Entstehung und Entwicklung sozialer Verhältnisse", in der zweiten Auflage in Weimar 1975 erschienen, diese Vorstellungen ebenfalls gut zusammen. Die stufenweise Herausbildung sozialer Gesellschaften vollzieht sich hier von der "Hordengesellschaft" zur "Sippengesellschaft"³⁰¹. Die Hordengesellschaft umfasst die so genannte "Urhorde", gemeint sind Hominiden ab 3 Millionen vor heute, sowie die eigentliche "Horde", welche die Lebensformen im Alt- und Mittelpaläolithikum umschreibt. Ab dem Cro-

²⁹² Panoff/Perrin, Taschenwörterbuch der Ethnologie, 141f.

²⁹³ Thurnwald, Sippe, 170.

²⁹⁴ Thurnwald, Sippe, 170.

²⁹⁵ Thurnwald, Sippe, 170.

²⁹⁶ Thurnwald, Sippe, 172.

²⁹⁷ Thurnwald, Sippe, 172.

²⁹⁸ Hirschberg, Wörterbuch der Völkerkunde, 405.

²⁹⁹ Thurnwald, Sippe, 170; Hirschberg, Wörterbuch der Völkerkunde, 405f.

³⁰⁰ Grünert, Geschichte der Urgesellschaft, 59.

³⁰¹ Feustel, Urgesellschaft, Beilage (Tabelle).

Magnon-Menschen wird von "früher Sippengesellschaft" gesprochen; die "entwickelte Sippen-gesellschaft" setzt mit der Neolithisierung ein. In der folgenden Bronze- und Eisenzeit verfällt die "Urgesellschaft in die so genannten Klassengesellschaften". Mithilfe der Archäologie will Feustel "einstige gesellschaftliche Zustände" rekonstruieren und über Funde "den jeweiligen Stand der Produktivkräfte" ermitteln³⁰². Wo die Archäologie an ihre Grenzen stößt, hilft die Völkerkunde aus, die rezente Wildbeutergruppen "auf niedriger Kulturstufe" vergleichend heranzieht, um "die früheren allgemeinen Entwicklungsstufen der Menschengesellschaft" zu erschließen³⁰³. Feustel beschreibt diese Stufen wie folgt: "Die Urhorde wird also charakterisiert durch Herstellung und Gebrauch von Arbeitsmitteln, produktive Arbeit, geschlechtliche Arbeitsteilung, Kooperation und Verteilung der Nahrungsmittel"³⁰⁴. Promiskuität sei üblich. Die Horde sei "gekennzeichnet durch produktivere Jagd, lokale Einheit, Gleichstellung der Geschlechter bei leichter Dominanz des Mannes, Gruppenhe mit (zeitlich begrenzter) Einzelpaarung, beginnende Exogamie und Einschränkung der Inzucht. Das Ende der Hordengesellschaft des Mittelpaläolithikums wird markiert durch Umwälzungen auf technischen Gebieten, in der Ideologie durch das Erscheinen von 'Kunstwerken' und anthropologisch durch das Auftreten der Neanthropinen"³⁰⁵. Deren Lebensform sei nun die Sippe, die Gentilgemeinschaft, "das auf Verwandtschaft beruhende Kollektiv", das "aufgrund der Abstammung von der gleichen Mutter" "innere gefühlsmäßige, soziale und wirtschaftliche Beziehungen zu den eigenen Geschwistern" und den Verwandten der Mutter pflege³⁰⁶. "Dieses Bewußtsein gleicher Abstammung hielt die Sippenangehörigen zusammen, auch wenn sie räumlich getrennt lebten. Jenes ist es auch, was die Sippe (Gens) von der Horde unterscheidet. Die Sippe beruht auf der inneren, verwandtschaftlichen Zusammengehörigkeit, die Horde auf der äußeren lokalen Einheit"³⁰⁷. Die entwickelte Sippengesellschaft unterscheide sich von der jungpaläolithischen durch eine gesteigerte Produktivität der Arbeit, einen Anstieg handwerklicher Erzeugung, ein Fortschreiten der Arbeitsteilung, bessere Lebensbedingungen, Bevölkerungszunahme und eine beginnende Veränderung der Eigentumsverhältnisse und damit der sozialen Beziehungen³⁰⁸. Ungleicher Reichtum habe Handel entstehen lassen, aber auch Raub und Kriege³⁰⁹. Am Ende dieser Entwicklung habe "die Herausbildung einer mehr oder weniger autoritär handelnden Oberschicht, welche mittels ihres Reichtums ihren sozialökonomischen Status auf- und ausbaute, zum Zerfall der Urgesellschaft und schließlich zu Entstehung von Klassengesellschaften" geführt³¹⁰. Eine Umsetzung erfuhren diese Geschichtsbilder in den Schulbüchern der DDR. Peter K. Schmidt arbeitete an einem Beispiel die Darstellung des Lebens von "Urmenschen" in "Horden" und von "Neumenschen" in "Sippen" heraus, die sich bis in die Jungsteinzeit, in der sich aus "Sippen" "Stämme" bildeten, angeblich sowohl die Arbeit als auch deren Ertrag gemeinschaftlich teilten³¹¹.

Zahlreiche Formulierungen in den gegenwärtigen Lehrplänen und Schulbüchern stimmen mit diesem Geschichtsbild überein (siehe oben). Kritische Archäologen sind heute dagegen der Meinung, solche Modelle nicht ohne Einschränkungen auf die Ur- und Frühgeschichte anwenden zu können. Aufgrund völkerkundlicher Vergleiche wissen wir, dass Jäger- und Sammler-

³⁰² Feustel, Urgesellschaft, 6.

³⁰³ Feustel, Urgesellschaft, 8.

³⁰⁴ Feustel, Urgesellschaft, 26.

³⁰⁵ Feustel, Urgesellschaft, 32.

³⁰⁶ Feustel, Urgesellschaft, 32.

³⁰⁷ Feustel, Urgesellschaft, 32.

³⁰⁸ Feustel, Urgesellschaft, 45f.

³⁰⁹ Feustel, Urgesellschaft, 48-50.

³¹⁰ Feustel, Urgesellschaft, 59-61.

³¹¹ Vgl. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 640.

gemeinschaften in höchst komplex organisierten Strukturen leben können und wir vom auch in der gegenwärtigen Ethnologie längst obsolet gewordenen Bild des organisationslosen, bunt zusammengewürfelten, wilden Haufens altsteinzeitlicher Jäger Abstand nehmen müssen. Und ob verwandtschaftliche Beziehungen im Sinne einer Sippe bereits in den Steinzeiten in diesem Maße eine Rolle spielten, wissen wir schlichtweg nicht. Welche Funde sollten hierüber, d.h. über soziale, auf Verwandtschaft basierende Regelungen und hierarchische Strukturen wie Familienoberhäupter etc., für diese Epochen klare Auskunft geben? In bestimmten fachwissenschaftlichen Kreisen ist man sogar dabei, den Begriff Sippe für die eisenzeitlichen, historisch überlieferten Germanen fallen zu lassen, da die vielen Konnotationen in der Bedeutung (etwa, wie im zitierten Schulbuch: feste Regeln, Sippenordnung, Sippenältester) sich nicht verifizieren lassen und ganz andere Strukturen ebenfalls denkbar sind³¹². Gleiches gilt für den Begriff Stamm, der, wenn überhaupt, frühestens für geschichtlich überlieferte, politische Gruppierungen abgesichert ist³¹³; eine Verwendung im Kontext der Jungsteinzeit ist zusätzlich zu der Tatsache, dass wir über die Gliederung von Gemeinschaften in der Urgeschichte kaum etwas wissen, nicht gut begründbar. Was das oben zitierte Textbeispiel SB 1a/b-32 zu Familienstrukturen und Stämmen schreibt, lässt sich nicht belegen und erinnert darüber hinaus an einstige Schilderungen zum Sozialleben der – weit nach den steinzeitlichen Menschen lebenden! – Germanen.

In anderer Hinsicht problematisch ist der Umgang mit dem Begriff **Familie** und, davon abgeleitet, Familienverband. Wenn wir von Familie sprechen, meinen wir heute eine (Kern-)Familie, bestehend aus in Einehe lebenden Eltern und den zugehörigen Kindern. Unser heutiges, allerdings schon traditionelles und mit gegenwärtigen, neuen Familienstrukturen zum Teil nicht konform gehendes Bild übertragen wir meist unreflektiert auch auf frühere Epochen.

Deutlich wird dies beispielsweise an den (vielfach ebenso in Schulbüchern abgebildeten) Rekonstruktionszeichnungen zu den ca. 3,6 Millionen Jahre alten Fußspuren von Laetoli³¹⁴: Fast immer – auch in wissenschaftlichen Rekonstruktionen – wird eine Kernfamilie dargestellt, die ihre Abdrücke im Boden hinterlässt. Der Mann ist oft zusätzlich mit einem Werkzeug, die Frau mit einem Kind im Arm gekennzeichnet. Die Bilder zeigen sehr klar eine Übertragung heutiger Rollenbilder und Paarvorstellungen auf die an sich neutralen Fußspuren³¹⁵. Denn die anthropologisch-archäologische Grundlage ließe auch andere Deutungen zu: Alleingehende(r), Frauenpaar, Männerpaar, Gruppe von Erwachsenen³¹⁶. Unser heutiges, sehr eingeschränktes Modell von Familie kann, so die Meinung von Archäologen und von Ethnologen (hier insbesondere von kritischen Forscherinnen), nicht einfach auf die Urgeschichte übertragen werden³¹⁷. Beobachtungen bei rezenten Jäger-Sammler-Gruppen zeigen, welche Möglichkeiten theoretisch existieren können und daher auch für vergangene Kulturen in Betracht gezogen werden müssen: etwa Polygamie (ein Mann lebt mit mehreren Frauen), Polyandrie (eine Frau lebt mit mehreren Männern), Leben in Frauengruppen, Leben in Männergruppen³¹⁸. Die in unseren Köpfen generalisierte Monogamie des modernen Menschen trifft auch heute nur für 20% der Menschheit zu³¹⁹.

³¹² Vgl. Pohl, Die Germanen, 6, 72-75.

³¹³ Vgl. Pohl, Die Germanen, 7-9.

³¹⁴ Vgl. Karlisch, Das Mama-Papa-Kind-Syndrom.

³¹⁵ Vgl. auch Hurcombe, Our own engendered species, 89.

³¹⁶ Karlisch, Das Mama-Papa-Kind-Syndrom, 153.

³¹⁷ Kritik an Archäologen, die so vorgehen: Hurcombe, Our own engendered species, 92 ("Yet no one has ever excavated proof of a Palaeolithic nuclear family!").

³¹⁸ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 163.

³¹⁹ Schmitz, *Man the hunter/Woman the gatherer*, 166.

5.3 Fazit und Alternativen

Die vom Zeitgeist des 19. und 20. Jhs. geprägten Begriffe 'Horde', 'Sippe' und 'Stamm' sowie ihre Inhalte sollten stärker reflektiert werden. Von einer Nutzung besonders im Rahmen des Schulunterrichts ist abzuraten. 'Gruppen' und 'Gemeinschaften' sind meiner Ansicht nach geeignetere, neutralere Begriffe, um von Menschen in der Ur- und Frühgeschichte zu sprechen³²⁰ – jedoch aus den o.g. Gründen nicht 'Familie', wie Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt vorschlägt³²¹. Archäologen und Ethnologen verwenden heute die Termini Wildbeuter- oder Jäger-Sammler-Gruppen, die "wahrscheinlich in kleineren Lokalgruppen von 30 bis 40 Personen lebten" und sich in Abhängigkeit von den Jahreszeiten und der entsprechend vorhandenen Nahrung in kleinere Einheiten aufgeteilt oder für besondere Anlässe zu größeren Gruppen zusammengeschlossen haben³²².

Die hier wiedergegebenen Zitate sollen dazu auffordern, die Begriffe Horde und Sippe sowie ihre Inhalte stärker zu reflektieren sowie ihre Nutzung besonders im Rahmen des Schulunterrichts zu überdenken. Zum einen muss gefragt werden, welche Botschaft man mit diesen Formulierungen überbringen möchte. Zum anderen ist festzuhalten, dass wir gerade über die Art der sozialen Verhältnisse in der Urgeschichte nicht hinreichend informiert sind. Funde und Befunde der Archäologie sagen über diesen Themenkomplex kaum etwas aus. Vorstellungen, die auf einer dünnen Basis aufbauen, sind, das haben obige Beispiele gezeigt, stark von dem Zeitgeist geprägt, in dem sie entstanden sind. 'Gruppen' und 'Gemeinschaften' sind daher meiner Ansicht nach geeignetere, neutralere Begriffe, um Sozialformen der Ur- und Frühgeschichte zu umschreiben. SB 10a spricht auf seinen Seiten zur Altsteinzeit nur von Menschen, Gruppen, Männern und Frauen und vermeidet so scheinbar den Begriff Horde, der nur an einer Stelle definiert wird: *Eine solche Lebensform in einer Gruppe bezeichnet man als Horde* (19, ähnlich SB 10b/c-15/19). Das Eingehen auf den Terminus erklärt sich durch sein Vorhandensein in den Lehrplänen.

Mit dem Begriff 'Familie' werden heutige (Ideal-)Vorstellungen von Familie unreflektiert auf die Urgeschichte übertragen. Dadurch entstehen Bilder, von denen wir nicht wissen können, ob sie überhaupt zutreffen. 'Familie' als Ordnungskategorie ist in den Lehrplänen und Schulbüchern für diese Epochen meiner Ansicht nach zu meiden und ebenfalls durch 'Gruppen' und 'Gemeinschaften' zu ersetzen.

Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt schlägt vor: "Da die gesellschaftlichen Verhältnisse für die Altsteinzeit noch nicht ausreichend geklärt werden konnten, bietet sich dieses Thema als Ausgangspunkt für eine offene Diskussion über verschiedene Formen des Zusammenlebens an"³²³.

³²⁰ Diesen Vorschlag macht auch Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 24.

³²¹ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 180.

³²² Vgl. Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 163.

³²³ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 181.

B.6. Arbeitsteilung und Geschlechterrollen

6.1 Schulbuchsituation

Fast alle Schulbücher nehmen zur in den Lehrplänen geäußerten Frage der Arbeitsteilung Stellung, und dies nicht nur mit dem häufig anzutreffenden Hinweis auf erste Ansätze von Spezialisierung, sondern meist im Sinne von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung³²⁴: Schwere körperliche Arbeiten, die Jagd, die Werkzeug- und Waffenherstellung und auch die Schaffung von Kunstwerken, zum Beispiel Höhlenmalereien, werden für die Altsteinzeit den Männern zugeordnet. Frauen verrichten Arbeiten in der Nähe des Wohnplatzes: Kinder hüten, das Feuer bewachen, nähen etc. (zu den entsprechenden Abbildungen siehe Kap. II.2.B.7.6).

Zur Art und Weise, wie die Schulbuchtexte mit dem Thema umgehen, im Folgenden einige exemplarische Zitate: *Die tägliche Arbeit war so verteilt, wie es den Fähigkeiten der Menschen entsprach. Dabei wird die Jagd vermutlich zum Bereich der Männer gehört haben. Die Frauen hingegen sammelten Beeren, Wildfrüchte oder essbare Wurzeln und sorgten für die Zubereitung der Speisen*, heißt es etwa in SB 1a/b-24. Ähnlich, aber in der Absicht, die Rolle der Frau für die Gemeinschaft aufzuwerten, formuliert SB 6-29: *Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau: (...) die Arbeiten der Frau waren vielfältig. Sie war für die Erziehung der Kinder zuständig und hütete neben den Kindern auch das Feuer. Die Nahrungsbeschaffung nahm sehr viel Zeit in Anspruch. Alles, was die Frauen sammelten, bildete stets die Grundlage für das Überleben der Horde. Die Zubereitung der Nahrung gehörte wohl ebenso zu den Aufgaben der Frau wie die Herstellung der Kleidung. Die dafür nötigen Geräte wie Nähnadeln oder Bohrer wurden vermutlich von ihr selbst hergestellt. Die Männer dagegen gingen vorwiegend auf die Jagd, beschafften Rohmaterial für die Geräte und versorgten das Lager mit Brennholz. Sie stellten die Jagdgeräte und größeren Werkzeuge her*. Ein anderer Text berichtet: *Natürlich wissen wir nicht genau, wie die anfallenden Arbeiten in der Horde verteilt waren, aber die Malereien in den Höhlen verraten auch einiges über die Lebensweise der Menschen*³²⁵. *Offensichtlich war es die Aufgabe der Männer, in einer Horde zu jagen. Es war harte und schwere Arbeit, die eher von den Männern bewältigt werden konnte. Die Frauen dagegen mußten sich um die Kinder kümmern und konnten sich deshalb nicht weit von den Wohnstätten entfernen. So sammelten sie zusammen mit den Kindern Früchte, Beeren usw. in der Nähe ihrer Behausung* (SB 4-21). Die Argumentation mit biologischen Voraussetzungen, wie sie sich hier andeutet, formulieren manche Autoren explizit. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bezeichnet der Lehrerband zu SB 4 als *durch die Natur bestimmt* (LB 4-10). In einem Lehrwerk liest man: *Diese Verteilung der Arbeit nach körperlichen Voraussetzungen nennen wir natürliche Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau* (SB 7a/b-14f./21). Interessanterweise wurde genau diese Textstelle in einer Ausgabe des Lehrwerks gleichen Titels für Nordrhein-Westfalen in eine anders lautende Aussage umgewandelt: *Diese Verteilung der Arbeit ist wahrscheinlich, aber nicht erwiesen. Es gibt, weil eindeutige Quellen fehlen, unterschiedliche Theorien* (SB 7c-18). Manche Lehrwerke berufen sich auf Analogieschlüsse mit rezenten Naturvölkern (z.B. 7a-14f.).

LB 5b-19 formuliert eines der Lernziele in der Unterrichtseinheit wie folgt: *Die Schülerinnen und Schüler sollen (...) erfahren, dass die Frauen in der Steinzeit gleichberechtigt waren und*

³²⁴ Dieses Ergebnis steht demjenigen von Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 188 entgegen: Angaben zur Rolle von Mann und Frau in den Schulbüchern seien "insgesamt selten". Die falsche Feststellung rührt daher, dass Gaedtke-Eckardt nach eigenen Kapiteln (Leseinheiten) zu diesem Thema suchte.

³²⁵ Gerade Höhlenmalereien geben jedoch keine Antwort auf eine mögliche Arbeitsteilung!

wesentlich zum Lebensunterhalt der Sippe beigetragen haben. Im entsprechenden Schulbuch 5b-46f. finden die Inhalte eines Ausstellungskataloges³²⁶ direkten Eingang in ein Kapitel zu diesem Thema. Die Frage nach der Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen in der Altsteinzeit wird hierdurch auf eine besonders differenzierte Art und Weise behandelt. Problematisch ist nur folgender Sachbestand: Linda R. Owen, aus deren Artikel die Auszüge stammen, beschreibt Beobachtungen bei rezenten Wildbeuterguppen. Für das Schulbuch wurden die Abschnitte so umgestaltet, dass sie sich auf die Altsteinzeit beziehen. Auch die Aufgaben fragen nach den Verhältnissen in der Altsteinzeit. Viele der einzelnen Quellentexte erlauben keine eindeutigen Zuordnungen von Tätigkeiten zu Männern oder Frauen. Dennoch werden die Schüler aufgefordert, eine Tabelle anzulegen, in der sie genau diese Zuordnung vornehmen. Damit wird die Qualität der an sich sehr differenzierten Darstellung quasi zunichte gemacht und auch die Absicht Owens übergangen, alte Klischees aufzubrechen. Der zugehörige Lehrerband betont: *In den Sammler-Jäger-Gruppen gab es keine strenge geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, jeder musste nahezu jede Tätigkeit ausüben und zusammenarbeiten können* (LB 5b-31). Mit der Antwort auf Frage 4 im Schülerbuch wird im Widerspruch dazu behauptet: *Während die Angriffsjagd eine männliche Domäne war, wurde das Sammeln von Pflanzen und die Tätigkeit als Heilerin hauptsächlich von Frauen ausgeübt* (LB 5b-32). Auch hier im Lehrerband werden Angaben zu rezenten Jäger- und Sammlervölkern auf die Steinzeit übertragen.

Einen modernen Ansatz verfolgt auch SB 8-29. Dort findet sich ein Text zum Thema *Wandel der Arbeitsteilung am Ende der Steinzeit* mit zugehörigen Aufgaben. Der Text berichtet u.a. von Netzfunden, die als Zeugnis für gemeinschaftliche Jagd und nun auch für die Beteiligung von Frauen gewertet werden. Zum Lernziel heißt es im Lehrerband LB 8-15: *Die Aufgaben sollen dazu anregen, 1. Projektionen gegenwärtiger Rollenverteilung in die Vergangenheit hinein infrage zu stellen und 2. am Beispiel des Textilfundes neue Überlegungen in der Forschung zur Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen in der Altsteinzeit nachzuvollziehen*. Doch bereits die Normalform der Jagd in der Altsteinzeit, z.B. auf Rentiere, ist als Gemeinschaftsleistung zu verstehen, bei der vermutlich Frauen und Kinder ebenso beteiligt waren wie Männer. Von einem *Wandel der Arbeitsteilung* im Lauf der Zeit kann daher nicht gesprochen werden. Daher sind Funde von Netzen auch kein Argument dafür, dass sich "nun" (und erst jetzt) auch Frauen an einer bestimmten Form der Jagd beteiligten. Ohnehin ist es möglich, dass es bereits sehr viel früher Netze und auch 'Netzjagd' gab. Da organisches Material wie Netze nur in Glücksfällen überliefert ist, darf aus dem ältesten Fund nicht geschlossen werden, es habe vorher keine Netze gegeben. Insgesamt handelt es sich um einen Versuch, mit Klischees zu brechen – ein Versuch, der in dieser Art der Umsetzung ähnlich scheitert wie das o.g. Beispiel SB 5b.

In SB 11a/b-27 wird die Frage nach der Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen zunächst vergleichsweise offen beantwortet: *Die Bilder der Steinzeitmenschen und die Ausgrabungen der Forscher geben keine sichere Auskunft darüber, wer die pflanzliche Nahrung sammelte*. Dann folgt jedoch ein Rückgriff auf traditionelle Lehrmeinungen mit einer anschließenden biologischen Begründung: *Wir vermuten aber, dass es überwiegend die Frauen waren. Zwar waren Frauen auch an der Jagd beteiligt, insbesondere an der Treibjagd auf große Herden. Aber die Mütter, die Babys stillten und die kleinen Kinder betreuten, konnten wohl nicht mit auf die Jagd gehen*.

³²⁶ Boetzkes/Schweitzer/Vespermann, EisZeit. Sämtliche Auszüge auf dieser Doppelseite stammen aus dem dortigen Aufsatz von Linda R. Owen. Für das Schulbuch wurden die Texte leicht verändert oder gekürzt. Teilweise wurden sie so modifiziert, dass sie für altsteinzeitliche Jäger und Sammler gelten anstatt für rezente Wildbeuter-Gruppen (z. B. Q4, Q5).

SB 14a/b-24 zeigt Funde aus Gönnersdorf. Eine Aufgabe lautet: *Welche Geräte sind von Männern, welche von Frauen benutzt worden?* Da die Funde selbst hierüber nichts aussagen, lässt sich die Frage nur durch Vermutungen, die dann aber durch vorgefertigte Bilder von Rollenteilungen geleitet sind, beantworten. SB 19a/b/c-20f./20f./22f. spricht in den Sachtexten von den Unsicherheiten, die bezüglich der Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau in der Altsteinzeit bestehen. Der Erzähltext impliziert dann im Widerspruch dazu eine scharfe Trennung. SB 25a/b/c-25 enthält ein Würfelspiel. Eines der Aktionsfelder lautet: *In deiner Horde haben die Frauen vergessen, das Feuer zu bewahren. Eine Katastrophe! Du und der Mitspieler links von Dir "sterben": von vorn anfangen* (25d-25: *Gruppe anstelle von Horde*). Bildlich werden generell fast ausschließlich Stereotype wiedergegeben³²⁷ (s. Kap. II.2.B.7.6).

6.2 Kritischer Kommentar

Traditionelle Sicht

Die Schulbuchdarstellungen zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung ähneln in vielerlei Hinsicht dem, was in der Forschung lange Zeit vertreten wurde und zum Teil noch wird. So war die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung besonders in den 1960er und 1970er Jahren wichtiger Bestandteil der Theorien zur biologischen Evolution des Menschen³²⁸. Laut Wolfgang Marienfeld nehmen die Schulbücher mit der Thematisierung von Geschlechterrollen gegenüber älteren Darstellungen "neue Sichtweisen" wie diese auf³²⁹ – meiner Ansicht nach handelt es sich nur um neue, in den Schulbüchern zuvor nicht formulierte Themen, aber nicht um neue Sichtweisen. Denn die Idee der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung findet sich im Hinblick auf die Menschwerdung bereits im 18. Jh. bei Jean-Jacques Rousseau formuliert³³⁰. Die entsprechende Argumentationskette folgte einfachen, unüberprüften Prämissen: Zum Überleben (in der 'feindlichen Natur') wurde die Jagd notwendig; die Jagd erfordert sowohl Mobilität als auch große körperliche Kraft; die Frau, durch Kinder behindert, ist wenig mobil; die Frau ist schwach, der Mann stark; daher ist eindeutig: der Mann geht auf die Jagd; so entstand schon in der Frühzeit des Menschen die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung³³¹: "La croissance très lente de l'enfant rend les femmes naturellement moins mobiles et sur la base de sa double alimentation, il n'apparaît, pour le groupe primitif, pas d'autre solution organique que celle de la chasse masculine et de la cueillette féminine" fasste dann 1964 der Prähistoriker André Leroi-Gourhan eine weit verbreitete Forschungsmeinung zusammen³³². Noch 1977 postulierte Hermann Behrens aufgrund der Frage, ob Analogien aus dem Bereich der Ethnologie zur Frage der Stellung von Mann und Frau in der Altsteinzeit herangezogen werden dürfen, man solle sich eher auf Beobachtungen aus dem Tierreich stützen: demnach würden sich zahlreiche Regeln im Zusammenleben der Gruppe durch biologische Determinanten ergeben, so die körperliche Überlegenheit des Mannes und die Bindung der Mutter an ihre Kinder³³³. Argumente aus der Biologie finden sich auch bei Rudolf Feustel. Dieser schrieb 1975: "Frauen und Kinder sind aus biologischen Gründen in ihrer Beweglichkeit gehemmt, können auch nicht so viel Energie

³²⁷ Ausführlich zu Rollenbildern auf Rekonstruktionszeichnungen Sénécheau, Motive mit Tradition, und in dieser Arbeit die jeweiligen Abschnitte zu Geschlechterrollen in den Epochenkapiteln.

³²⁸ Vgl. Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 50.

³²⁹ Marienfeld, *Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre*, 162.

³³⁰ Vgl. Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 50, 132f.

³³¹ Vgl. Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 79, 121-129.

³³² Zitiert nach Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 123.

³³³ Behrens, *Vergleichende Überlegungen zur sozialen Stellung der Frau in der Steinzeit*.

plötzlich freisetzen wie der Mann. Sie eignen sich darum eher für leichtere Arbeiten, welche zwar lang andauern können, bei denen aber die Kräfte allmählich verausgabt werden und die auch weniger das Leben von Mutter und Kind gefährden. Sie können die Männer auf ihren Jagdzügen nicht begleiten, sondern ihnen nur langsamer folgen. Schon bei Schimpansen wandern die Weibchen mit Kindern weniger ausgedehnt als Männchen und Weibchen ohne Kinder. Es kommt hierdurch schon in sehr früher Zeit zu einem grundlegenden Wandel von Verhaltensweisen, zur ersten biologisch bedingten **Arbeitsteilung**: Die Männer jagen; Frauen und Kinder sammeln, erledigen nur gelegentlich kleinere Tiere. Dieses neue Verhaltensmuster bleibt für den Menschen typisch bis zur Gegenwart; es beginnt sich erst mit der modernen, automatisierten Industrie aufzulösen"³³⁴. In der Altsteinzeit sei es folglich Aufgabe der Frauen gewesen, ihre Rolle als Mutter zu erfüllen, "für sich und ihre Kinder Pflanzen und Kleintiere zu sammeln", das Feuer zu bewahren, Werkzeug und Gerät für die Sammeltätigkeit anzufertigen, etc. "Dagegen stellten sie keine speziellen Jagdinstrumente her und gebrauchten in der Regel auch keine solchen"³³⁵. Feustel vermutet weiter: "Anführer der Horde wird wie bei den Affen und bei rezenten Jägervölkern meist ein Mann, etwa ein besonders guter Jäger, und nicht eine Frau gewesen sein, weil er bei den damaligen Produktions- und Lebensweisen am ehesten optimalen Schutz gewährleistete"³³⁶. Insgesamt herrschte in der Archäologie lange Zeit die jetzt in den Schulbüchern manifestierte Auffassung vor, Großwildjagd, Werkzeug- und Waffenherstellung, das Schaffen von Kunstwerken sowie religiöse Zeremonien seien Sache der Männer gewesen, während man Frauen den Zuständigkeitsbereich Kinder, Nahrungszubereitung, Kleidungsherstellung etc. zuwies³³⁷. Die Überbewertung der Großwildjagd für die Ernährung der altsteinzeitlichen Menschen (und damit der Bedeutung des Mannes?) wich erst allmählich der durch ethnologische Beobachtungen vorangetriebenen Idee, dass (von Frauen?) gesammelte Pflanzennahrung von sehr viel größerer Bedeutung gewesen sein könnte als vorher berücksichtigt³³⁸, was die 'Rolle der Frau' aus feministischer Sicht aufwertete und darüber hinaus zu Neuinterpretationen bezüglich des Gebrauchs bestimmter Werkzeuge führte³³⁹. Bei diesem Befund verwundert das Bild, das die Schulbücher zu Rollenteilungen vermitteln, nicht. Es basiert auf Annahmen, die auch die bisherige archäologische Forschung prägten.

Neue Bewertung

Die in den Schulbüchern und archäologischen Darstellungen vermittelten Vorstellungen von einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entsprechen dem traditionellen bürgerlichen Rollenbild in Europa, sind uns vertraut³⁴⁰. Doch die beschriebene Rollenverteilung ist nicht, wie oftmals dargestellt, historisch seit den Steinzeiten so gewachsen und biologisch begründet³⁴¹, und sie repräsentiert auch nicht das einzig mögliche Modell. Im Folgenden soll auf diese Punkte und gegenwärtige Meinungen in der Fachwissenschaft näher eingegangen werden. Dabei wird

³³⁴ Feustel, Urgesellschaft, 24.

³³⁵ Feustel, Urgesellschaft, 26.

³³⁶ Feustel, Urgesellschaft, 28.

³³⁷ Vgl. Brandt/Owen/Röder, Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, 37.

³³⁸ Zur Überbewertung der Großwildjagd in der Archäologie, den Konsequenzen für die Forschung und zur Bedeutung anderer Tätigkeiten siehe ausführlich Owen, *Distorting the Past*.

³³⁹ Vgl. Brandt/Owen/Röder, Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, 37f.

³⁴⁰ Siehe Röder, *Botschaften aus der Gegenwart*; dies., *Frauen, Kinder und andere Minderheiten*; dies., *Die "natürliche" Form des Geschlechterverhältnisses*; dies., *Der Beutejäger und die Nesthüterin*; Schulte-Dornberg, *Ansichtssache*, 32-38.

³⁴¹ Vgl. Duden/Hausen, *Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung*, 13f.; vgl. Brandt/Owen/Röder, *Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie*, 25; Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 121-129.

bewusst einer besonders von Wissenschaftlerinnen vertretenen Perspektive gefolgt, die in starkem Kontrast zur traditionellen Sicht steht, um die Spannweite von Deutungsmöglichkeiten aufzuzeigen:

Die Verteilung der anfallenden Arbeiten auf alle Mitglieder der Gesellschaft ist wesentliches Merkmal fast aller Kulturen. Für die Zuweisungen von Zuständigkeiten existieren dabei unterschiedliche Formen: von geschlechts- und altersunabhängig durchgeführten, von Männern und Frauen gemeinsam erledigten Aufgaben bis hin zu klaren geschlechtsspezifischen Abgrenzungen, d.h. der Einteilung in speziell weibliche oder speziell männliche Tätigkeiten. Diese geschlechtsspezifische Arbeitsteilung variiert jedoch: Bestimmte Aufgabenbereiche, die in der einen Kultur den Frauen zugeschrieben sind, können in einer anderen Gesellschaft den Männern vorbehalten sein³⁴². Geschlechterrollen können sich innerhalb einer Kultur historisch verändern, von Einzelindividuen innerhalb der Gruppe verändert gelebt oder übertreten werden, und sind nicht unmittelbar auf andere Gesellschaften übertragbar³⁴³. Geschlechterrollen können sozial konstruiert oder religiös begründet sein, etwa, indem bestimmte Gesellschaften Tabus für Frauen schaffen, die im Verbot bestimmter Tätigkeiten oder der Nutzung bestimmter Waffen und Werkzeuge bestehen³⁴⁴. Unsere heutige westliche Kultur teilt die Menschen in zwei Geschlechtskategorien auf, männlich und weiblich, und verbindet damit in der Regel neben den körperlichen Merkmalen auch Vorstellungen über bestimmte Denkweisen, Verhaltensmuster und vorgezogene Tätigkeiten³⁴⁵. Dagegen können Geschlechterrollenwechsel und Geschlechtervarianz in anderen Kulturen durchaus üblich sein und die Zweiteilung aufweichen, indem sich weitere Kategorien bilden³⁴⁶. Die Phänomene der Inter- und der Transsexualität zeigen auch in unserer Gesellschaft, dass die Grenzen zwischen empfundenem, sozialem und biologischem Geschlecht nicht immer eindeutig zu ziehen sind³⁴⁷.

Das traditionelle Rollenbild in Europa ordnet, zumindest für frühere Zeiten, der Frau den häuslichen Bereich, dem Mann den außerhäuslichen Erwerbssektor zu. Dabei muss man sich vor Augen halten, dass eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung dieser Art ein Resultat bürgerlicher Weltbilder des 18., 19. und 20. Jahrhunderts darstellt. Traditionelle Gesellschaften in Europa waren zugleich bäuerliche Gesellschaften. Hier konnten bestimmte Tätigkeiten zwar den einzelnen Geschlechtern zugeschrieben sein; kennzeichnend ist jedoch eine hohe Flexibilität bezüglich der Zuständigkeiten, eine Anpassung an die jeweils gegebene Situation³⁴⁸. Diese Beobachtung trifft auch für Familien als Träger der Hausindustrie zu, beispielsweise in der häuslichen Leinenweberei in der Mitte des 19. Jahrhunderts, wo das Ziel der Erwerbseinheit wie auch in einem bäuerlichen Betrieb darin bestand, "alle verfügbaren Kräfte der Familienwirtschaft optimal und extensiv zu nutzen"³⁴⁹. Erst in einem weiteren Stadium der Industrialisierung scheinen sich – v.a. in der Schicht des tonangebenden Bürgertums – festgeschriebene Rollen

³⁴² Vgl. Duden/Hausen, *Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung*, 11; Owen, *Frauen in der Altsteinzeit*, 163f.; Karlisch 1998, 142.

³⁴³ Vgl. Saladin d'Anglure, *Inuit of Quebec*, 492; Brandt/Owen/Röder, *Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie*, 21.

³⁴⁴ Vgl. Stoczkowski, *Anthropologie naïve*, 125-129.

³⁴⁵ Sog. "Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit". Vgl. Brandt/Owen/Röder, *Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie*, 23f. Vgl. auch Kästner, *Über den Tanz auf dem Eis*, 7; Karlisch, *Das Mama-Papa-Kind-Syndrom*, 142.

³⁴⁶ Vgl. Saladin d'Anglure, *Inuit of Quebec*, 492; Brandt/Owen/Röder, *Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie*, 21f.

³⁴⁷ Vgl. Brandt/Owen/Röder, *Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie*, 22f.

³⁴⁸ Vgl. Duden/Hausen, *Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung*, 19f., 30; Frevert, *Vom Klavier zur Schreibmaschine*, 82, 84.

³⁴⁹ Duden/Hausen, *Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung*, 24.

und damit geschlechtsspezifisch zugeteilte Tätigkeiten klar durchgesetzt zu haben³⁵⁰.

Die Festlegung der Frau auf häusliche Arbeiten und des Mannes auf Tätigkeiten außerhalb des Hauses, d.h. eine klarere geschlechtsspezifische Arbeitsteilung als in der bäuerlichen Wirtschaft, hängt unmittelbar mit der Idee des Geschlechtscharakters zusammen, wie sie sich im 18. Jahrhundert herausbildete und im 19. Jahrhundert allgemein in Gebrauch kam, um physiologische und damit auch psychologische Merkmale von Mann und Frau als 'typisch männlich' und 'typisch weiblich' zu beschreiben. Der Vorgang erklärt sich als eine Reaktion auf veränderte Lebensverhältnisse und als Ergebnis einer Suche nach neuer Orientierung. Die Idee des Geschlechtscharakters diente letztlich dazu, sich verfestigende Rollenbilder ideologisch mit dem Argument der natürlichen Prädestination zu untermauern und gegen aufkommende Emanzipationsforderungen zu verteidigen³⁵¹. Unmittelbar an die Entstehung des Bürgertums und insbesondere des Beamtentums ist auch die Rolle des Geld verdienenden Mann als 'Ernährer der Familie' gebunden³⁵².

Ethnohistorische und ethnographische Vergleiche zeigen, dass in Jäger- und Sammlergruppen Aufgaben entgegen unserer stereotypen Vorstellungen sehr unterschiedlich verteilt gewesen sein können. Viele Arbeitsteilungen, so die Prähistorikerin Linda R. Owen, "entwickelten sich ohne Grund. Weil beide Geschlechter diese Tätigkeiten gleich gut ausüben konnten, werden sie von der einen Gesellschaft von Frauen, in der anderen Gesellschaft von Männern verrichtet. Die Geschlechterrollen werden nicht nur durch die Kultur und das biologische Geschlecht einer Person beeinflusst, sondern können auch von Tätigkeit zu Tätigkeit und in verschiedenen Lebensabschnitten variieren. Hierbei spielen auch Fähigkeiten und Präferenzen eine große Rolle. Auch können persönliche Umstände, wie z.B. der Tod eines Gatten, jahreszeitliche Schwankungen in den Ressourcen, Krankheiten usw., zu zeitweiligen Änderungen in den Geschlechterrollen führen (...). In der Regel ist die Arbeitsteilung bei Sammler-Jäger-Gruppen nicht sehr streng. Durch die kleine Anzahl der Mitglieder in den Lokalgruppen war es eher notwendig, daß jeder fast jede Tätigkeit ausüben konnte. Obwohl viele Tätigkeiten meistens von Frauen ausgeübt werden, heißt das nicht, daß sie immer von Frauen ausgeübt werden. Wichtiger als die Arbeitsteilung war die Zusammenarbeit. Viele Arbeiten wurden auch gemeinsam von Frauen und Männern verrichtet, obwohl sie eventuell für verschiedene Teile dieser Arbeiten zuständig waren"³⁵³.

"Viele stereotype Ideen über prähistorische Frauen werden mit der Biologie der Frau begründet. Der Bezug auf vermeintliche biologische Unterschiede zwischen Frauen und Männern (z.B. hinsichtlich Fähigkeiten, körperlicher Stärke oder Aggressivität), um prähistorische Geschlechterrollen zu erklären, ist aber fraglich. Viele Untersuchungen zu den biologischen Geschlechtsunterschieden basieren auf wenigen Daten, einer begrenzten Anzahl von Experimenten oder fragwürdigen Vergleichen mit Tieren und ignorieren die große Variabilität innerhalb jeden Geschlechts, regionale Unterschiede und die Auswirkungen kultureller Mannigfaltigkeit. Die Geschlechterforschung macht deutlich, daß es nicht klar ist, was die biologisch gegebenen Unterschiede bedeuten, in welcher Weise sie sich auf das Verhalten auswirken und wie diese biologischen Faktoren mit den jeweiligen kulturellen Faktoren interagieren", stellt Linda R.

³⁵⁰ Vgl. Duden/Hausen, Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, 25, 31; Frevert, Vom Klavier zur Schreibmaschine.

³⁵¹ Vgl. Hausen, Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere"; Brandt/Owen/Röder, Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, 26; Schulte-Dornberg, Frauen – Körper – Sichten, 82-84.

³⁵² Hausen, Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere", 384.

³⁵³ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 164. Vgl. auch das Beispiel der Inuit bei Saladin d'Anglure, Inuit of Quebec, 492.

Owen fest³⁵⁴. Siegrid Schmitz verweist auf die Tatsache, dass auch in der biologischen Forschung aus der Gegenwart fälschlich auf die Vergangenheit geschlossen wird: Zu oft werden bestimmte Verhaltensmuster moderner Menschen unkritisch generalisiert und aus ihnen auf die menschliche Evolution geschlossen³⁵⁵.

Auf Grund von Beobachtungen an einigen Jäger- und Sammlergruppen müssen die oben genannten Klischeevorstellungen relativiert werden: Frauen können schwere körperliche Arbeiten verrichten, bei Indianern und Eskimos konnten sie sogar als das stärkere Geschlecht gelten³⁵⁶. Sie konnten führende Positionen vor den Männern in ihren Gemeinschaften innehaben³⁵⁷. Schwangerschaften, das Stillen sowie die Pflege von Kindern mussten die Frauen nicht in dem Grade behindern, wie es allgemein angenommen wird³⁵⁸. Späte Geburten im Alter von etwa 20 Jahren, Geburtenabstände von drei bis fünf Jahren, eine hohe Kindersterblichkeit, die Möglichkeit, Kinder mitzunehmen oder auch von anderen Frauen stillen zu lassen und in deren Obhut zu geben, lassen den Wildbeuterinnen sehr viel Freiheit in ihren Tätigkeiten und schränken sie nicht unmittelbar bei der Beteiligung an einer Jagd ein³⁵⁹. Unser heutiges Bild, dass nur die leibliche Mutter das Kind stillt, und dass die stillende Mutter anfangs fast ausschließlich zur Versorgung des Säuglings da ist und 'nicht arbeitet', ist in anderen Zeiten und Gesellschaften nicht selbstverständlich³⁶⁰. In rezenten Jäger-Sammler-Gruppen wird das Sammeln zwar hauptsächlich, aber nicht ausschließlich von Frauen betrieben³⁶¹. Meist handelt es sich um flexible Modelle, die ein Abweichen von den jeweiligen Rollenverteilungen in zahlreichen Situationen zulassen³⁶². Bei der Großwildjagd überwiegt der Anteil der jagenden Männer, Frauen tragen jedoch durch verschiedene, zur Jagd hinzugehörnde Tätigkeiten einen großen Part zum Gelingen der Jagd bei³⁶³. Frauen, die aktiv auch Großwild jagen, sind in verschiedenen Gesellschaften belegt³⁶⁴. Muskelkraft, bezüglich welcher Männer in der Regel Frauen überlegen sind³⁶⁵, ist nur eine von mehreren Eigenschaften, die einer erfolgreichen Jagd führen können: Geduld, Geschicklichkeit, Zähigkeit und Ausdauer zeichnen zahlreiche Frauen in Wildbeutergesellschaften aus und machen sie zu hervorragenden Jägerinnen³⁶⁶. Die in den Schulbuchdarstellungen häufig vernachlässigte Kleinwildjagd ist in zahlreichen Wildbeutergemeinschaften sogar eher die Arbeit von Frauen³⁶⁷. Wenn in Wildbeutergemeinschaften zwar meist die Frauen für die Nahrungszubereitung zuständig sind, bedeutet dies nicht, dass Männer nicht kochen können oder nie selbst kochen³⁶⁸. Werkzeugherstellung ist entgegen verbreiteter Annahme nicht allein Sache der Männer: "Bei rezenten Wildbeutern werden die Werkzeuge

³⁵⁴ Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 75.

³⁵⁵ Schmitz, *Man the Hunter/Woman the Gatherer*, 164, 166, 168f.

³⁵⁶ Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 76; Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 164f.

³⁵⁷ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 165.

³⁵⁸ Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 200f., 203, 209f., 212; Owen, Distorting the Past, bes. 52f.

³⁵⁹ Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 76; Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 166, 172; Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 200f., 203, 209f., 212; Stoczkowski, Anthropologie naïve, 124f.

³⁶⁰ Vgl. etwa die Ergebnisse bei Bense, Steinzeitbabys im Atomzeitalter, 26: In Wildbeutergesellschaften sind die Säuglinge "nur die Hälfte der Zeit bei der Mutter, die restliche Zeit bei erweitertem Bezugspersonenkreis". Siehe auch die Studie von Sabine Lorenz-Schmidt zu Bildern des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit: Lorenz-Schmidt, Vom Wert und Wandel weiblicher Arbeit, 235-237, 245.

³⁶¹ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 167-171; Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 196-209; Hayden, Subsistence and ecological adaptations of modern hunter/gatherers, 404.

³⁶² Vgl. Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 196-209.

³⁶³ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 172-174; Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 196-209; Hayden, Subsistence and ecological adaptations of modern hunter/gatherers.

³⁶⁴ Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 200-208; Stoczkowski, Anthropologie naïve, 124; Hayden, Subsistence and ecological adaptations of modern hunter/gatherers, 404.

³⁶⁵ Linda R. Owen weist darauf hin, dass wir über Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der Altsteinzeit hinsichtlich des Körperbaus kaum Aussagen treffen können und Muskelkraft außerdem abhängig ist von Ernährung, körperlicher Betätigung, sozialer Stellung usw. Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 76. Ähnlich Lowe, The dialectic of biology and culture.

³⁶⁶ Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 212.

³⁶⁷ Vgl. Saladin d'Anglure, Inuit of Quebec, 492. Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 172-174; Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 196-209. Siehe auch Pringle, New Women of the Ice Age, 64.

³⁶⁸ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 175.

gewöhnlich von denen hergestellt, die sie benutzen. Analog dazu ist anzunehmen, dass prähistorisch die Frauen ihre eigenen Geräte bearbeitet haben (...) und auch in der Lage (waren), sie zu produzieren"³⁶⁹. Während die Fellbearbeitung bei Wildbeutern von Frauen, Männern oder beiden besorgt werden konnte, sind Tätigkeiten wie Nähen und Flechten im ethnographischen Vergleich meist auf die Frauen beschränkt. Damit verbunden sind auch die Herstellung und das Aufrichten von Zelten; das Errichten von Häusern und Hütten ist in den beobachteten Gruppen dagegen die Arbeit von Männern und Frauen gemeinsam³⁷⁰. Schulbuch- und andere Darstellungen zeigen häufig den Mann als schaffenden Künstler. Auf Grund von Beobachtungen bei Jäger-Sammler-Gruppen kann Frauen künstlerische Tätigkeit jedoch nicht, wie dies durch die einseitigen Bilder geschieht, abgesprochen werden³⁷¹. Im medizinischen und religiösen Bereich ist von Heilern und Schamanen ebenso wie von Heilerinnen und Schamaninnen auszugehen, wobei in rezenten Gesellschaften der Anteil an Heilerinnen und Schamanen überwiegt³⁷². Linda R. Owen kommt zu dem Schluss: "Das Bild von den passiven jungpaläolithischen Frauen, die durch die Kindererziehung an das Lager gebunden und auf langwierige Arbeiten, wie das Schaben von Fellen, beschränkt waren, ist ein Mythos, der auf einseitigen ethnographischen Analogien und kulturellen Vorurteilen über die Rolle der Geschlechter und die Fähigkeiten von Frauen basiert"³⁷³. Auch Wiktor Stoczkowski fasst zusammen: "Il n'en reste pas moins que la place de la femme, dans la société humaine ou préhumaine, ne se trouve pas 'naturellement' dans la hutte et que si la femme ne chasse pas, ce n'est pas faute d'en être capable. Les hypothèses relatives à l'origine de la division du travail ne devraient pas s'édifier sur la base de conviction qu'il existe en cette manière une seule 'solution organique', imposée par les différences biologiques entre les sexes"³⁷⁴.

Fazit

Diese ethnologischen Vergleiche beantworten nicht die Frage, wie die Rollen in der Ur- und Frühgeschichte verteilt waren, und ob es eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung gab. Sie zeigen nur die verschiedenen Möglichkeiten der Arbeitsteilung auf. Entsprechend kann unser in den letzten 200 Jahren entstandenes traditionelles Rollenbild nicht unreflektiert auf schriftlose Zeiten übertragen werden. "There is no direct archaeological evidence whatsoever for such sharp division of gender roles"³⁷⁵. In Reaktion darauf ein gegenteiliges Bild zu entwerfen wäre jedoch ebenso unwissenschaftlich und Spekulation³⁷⁶: Wir können nicht wissen, ob und wie die Arbeiten in der Urgeschichte verteilt waren.

Wenn die Archäologie überhaupt zu diesem Thema Hinweise liefern kann, dann wahrscheinlich nur über gut dokumentierte Grabfunde. Nadeln in Männergräbern könnten dafür sprechen, dass Männer sie benutzt haben, d.h. nicht nur Frauen genäht haben³⁷⁷ – die Annahme vorausgesetzt, dass die Grabbeigaben als unmittelbares "Abbild des Lebens der verstorbenen Person gelesen werden können"³⁷⁸, d.h. der Bestattete die beigegebenen Gegenstände in seinem Leben benutzt

³⁶⁹ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 175f.; siehe auch Owen 1997, 95f.; Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 85; vgl. auch Bird, Woman the toolmaker.

³⁷⁰ Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 177f.

³⁷¹ Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 85; Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 178f.; siehe auch Owen, Wessen Realität? Geschlechterrollen und Arbeitsteilung im Jungpaläolithikum Europas, 95f. Zum Thema auch Pringle, New Women of the Ice Age, 68f.

³⁷² Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 179f.

³⁷³ Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 86.

³⁷⁴ Stoczkowski, Anthropologie naïve, 129.

³⁷⁵ Hurcombe, Our own engendered species, 89.

³⁷⁶ Siehe mit Beispielen Stoczkowski, Anthropologie naïve, 202f.

³⁷⁷ Zu entsprechenden Funden vgl. Owen, Distorting the Past, 166.

³⁷⁸ Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule, 217.

hat und sie für ihn charakteristisch sind. Mit dieser Interpretation von Grabfunden sind zahlreiche Probleme verbunden: Bedeutet eine Jagdwaffe in einem Grab eines altsteinzeitlichen Mannes, dass er tatsächlich ein Jäger war? Oder ist die Waffe als Statussymbol zu verstehen? Kann man umgekehrt schließen, dass ein ohne Waffen bestatteter Mann nicht auf die Jagd gegangen ist (oder von geringem Status war)? Heißt das stets angeführte seltenere Vorkommen von Waffen in Frauengräbern, dass Frauen meist nicht gejagt haben, oder spiegeln sich hier lediglich unterschiedliche Grabbräuche? "Zu bedenken ist (...), daß die Wahl der Beigaben keineswegs den Zweck hatte, die Arbeitsteilung der Geschlechter für die Nachwelt zu dokumentieren; vielmehr folgte sie rituellen Regeln, die für uns heute kaum noch nachvollziehbar sind. Die Tätigkeiten, die wir aus bestimmten Beigaben erschließen können, spiegeln allenfalls einen kleinen Ausschnitt aus dem Spektrum der täglich verrichteten Arbeiten wider"³⁷⁹.

Neuere archäologische und anthropologische Auswertungen zur Frage nach Geschlechterrollen und Arbeitsteilung lassen sich knapp wie folgt zusammenfassen: Für die Altsteinzeit reicht das Spektrum der wenigen gut erforschten Gräber kaum aus, um eindeutige Aussagen zu treffen. Ihre Zahl ist gering, die Beigaben (sofern vorhanden) sind selten vollständig erhalten. Häufig gestaltet sich eine anthropologische Bestimmung der Knochenreste als schwierig, wenn wichtige Teile des Skelettes nicht gut genug überliefert sind. Wichtige Ausgangsbedingungen für die Erforschung von geschlechtsspezifischen Beigaben oder Aktivitätsmustern sind hier also nicht gegeben. Noch komplexer werden diese Sachverhalte durch die Feststellung, dass von Wildbeutergesellschaften genutzte Werkzeuge "in ihrer Größe, Form und Funktion" variieren und zu "Ausstattungen von Frauen und Männern gehört haben" könnten³⁸⁰. "Wegen der unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten vieler Geräte und dem Fehlen einer strikten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung sind Aussagen über Geschlechterrollen in wildbeuterischen Gesellschaften, wenn überhaupt, nur ansatzweise möglich. Diese Ergebnisse werden durch eine andere ethnoarchäologische Studie unterstützt, die besagt, daß wenig spezialisierte Gesellschaften dazu tendieren, ein und dieselben Werkzeuge für die unterschiedlichsten Tätigkeiten zu benutzen. Es stellt sich daher die Frage, ob jungpaläolithische Grabbeigaben überhaupt für die Interpretation von Geschlechterrollen herangezogen werden können"³⁸¹.

6.3 Zusammenfassung und Alternativen

Bezüglich der Arbeitsteilung übertragen die Schulbücher genau wie auch große Teile der bisherigen Forschung traditionelle, heute fortlebende, aber historisch noch recht junge Vorstellungen von Rollenteilung auf die Urgeschichte. Durch die beschriebene Umsetzung des Themas Geschlechterrollen werden die Schulbücher wesentlichen Anforderungen modernen Geschichtsunterrichts nicht gerecht. In der Art und Weise, wie sowohl die Lehrpläne als auch die Schulbücher mit dem Thema Arbeitsteilung umgehen, werden Einstellungen und Vorurteile erhärtet. Die Schulbücher vermitteln ein geschlossenes Weltbild; die kontroverse Diskussion dieses Themas in Wissenschaft und Öffentlichkeit findet in ihnen selten eine Thematisierung. Es wird nicht reflektiert, dass zahlreiche Alternativen von Geschlechterrollen denkbar wären. Die hier behandelten Themen basieren auf Vermutungen und Klischeevorstellungen. Die

³⁷⁹ Brandt/Owen/Röder, Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, 35.

³⁸⁰ Kästner, Über den Tanz auf dem Eis, 16. Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 72-74 nennt ebenfalls einige Beispiele mit Literatur.

³⁸¹ Kästner, Über den Tanz auf dem Eis, 16.

Behandlung sozialer Fragen für Kulturen, über die wir zusätzlich durch schriftliche Überlieferungen informiert sind, ist wesentlich einfacher: Die Römer oder das Leben im Mittelalter und in der Neuzeit eignen sich möglicherweise besser als Beispiele, anhand derer mittels der Fachliteratur über Rollenzuweisungen und soziale Organisation gesprochen werden kann.

Dort, wo der Archäologie unter den genannten Aspekten Aussagen zur Altsteinzeit möglich sind, zeigen sie zahlreiche Alternativen und Abweichungen von unseren durch die Gegenwart geprägten Geschichtsvorstellungen auf. Hält man an der Behandlung von Geschlechterrollen im Kontext der Urgeschichte fest, so müsste man das Thema konsequent dazu nutzen, alte und neue Forschungsmeinungen einander gegenüber zu stellen und die Entstehung von diesen Geschichtsbildern zu erklären. Das Stichwort Arbeitsteilung müsste eine wesentlich offenere und differenziertere Behandlung erfahren unter der Berücksichtigung, dass Geschlecht nur eines von vielen möglichen Kriterien zur Aufteilung von Tätigkeiten ist und die Zuordnungen in verschiedenen Zeiten und Gesellschaften unterschiedlich sein können.

Archäologische Themen bieten grundsätzlich die Chance, Schülern neben den Möglichkeiten der Forschung auch ihre Grenzen zu verdeutlichen. Gerade diese Grenzen sollten den Schülern in einem modernen Unterricht nicht vorbehalten, sondern anhand von Beispielen aufgezeigt werden. Offen zu legen, welche Teile der textlichen wie der bildlichen Darstellung in den Schulbüchern auf Funden beruhen und wo es sich lediglich um Vermutungen handelt, ist ein wichtiger Beitrag zur Erziehung im Hinblick auf die Befähigung der Schüler zur Quellen- und Medienkritik, ebenso die Verdeutlichung, dass Geschichtsinterpretationen stets relativ, da zeitgebunden sind und dass sie dadurch die Gesellschaft spiegeln, in der sie entstanden sind. Schüler müssen wissen, dass neue Funde zusammen mit neuen Ansätzen in der Forschung zu anderen Geschichtsinterpretationen führen können. Der modernen Geschichtsdidaktik sind solche Vorgehensweisen im Geschichtsunterricht bereits selbstverständlich; anhand unterschiedlicher Inhalte werden diese Ansätze auch bereits in gegenwärtigen Schulbüchern umgesetzt. Im Folgenden sollen lediglich einige Anstöße gegeben werden, wie das Thema Geschlechterrollen in den Steinzeiten in Schulbüchern bzw. im Unterricht differenzierter betrachtet werden könnte. Ähnlich kann, wie es eines der oben zitierten Schulbücher auch tut (SB 8-36), mit gegensätzlichen Texten aus der Fachliteratur verfahren werden – oder mit alten Schulbuchtexten im Vergleich mit den neuen, oder mit populärwissenschaftlichen im Kontrast zu fachwissenschaftlichen Texten bzw. Rekonstruktionszeichnungen. Darüber hinaus könnten Fotos aus der Ethnologie von Männern beim Sammeln, Frauen beim Jagen etc. herangezogen werden³⁸².

Im Anschluss hier einige positive Beispiele aus Schulbüchern, die bei Neuauflagen der Orientierung dienen können. SB 5b-36 schreibt über Neandertalerinnen: *Die Frauen waren damals so stark, dass sie auch in der Lage waren, große Wildtiere zu erlegen*. In SB 9/21-17 berichtet die Erzählung von Hansjürgen Müller-Beck³⁸³ zum Leben der ersten Menschen klassisch von frauen- und männerspezifischen Aufgaben (einerseits: Sammeln und Kinderversorgung, andererseits: Jagd). S. 17 Aufgabe 2 lautet: *Über die Rollen von Mann und Frau in der Frühzeit haben wir keine Quellen. Trotzdem werden den Geschlechtern bestimmte Verhaltensweisen und Aufgaben zugeschrieben. Sucht Erklärungen dafür*. Auf diese Weise werden die Schüler dazu angeregt, sich eigene Gedanken zu diesem Thema zu machen. Bei der Beschreibung des Gruppenlebens in SB 13a/b//c/d-28/28/30/30 fällt folgende Bemerkung positiv auf: *Welche*

³⁸² Z.B. Jägerin der Agta in Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule; Frauen bei Tragen schwerer Lasten in Owen, Frauen in der Altsteinzeit, 165.

³⁸³ Aus einer Notiz (LB 21-124) geht hervor, dass der Verlag einen Schriftwechsel mit Prof. H. Müller-Beck führte und Müller-Beck spezielle Fragen beantwortet hat.

Aufgaben Männer und Frauen in diesen Gemeinschaften von Jägern und Sammlern erfüllt, welche Rollen sie eingenommen haben und ob es Rangunterschiede zwischen den Geschlechtern gab, wissen wir nicht. Wir können immerhin vermuten, dass alle, Männer und Frauen gemeinsam, ihren Teil zum Lebensunterhalt der Horde beitragen mussten. Es wird, im Unterschied zu anderen Schulbüchern, nicht nur einseitig von *Sammlerinnen*, sondern auch von *Sammlern* gesprochen. Zu den Felsmalereien aus der spanischen Levante-Kunst äußert sich der Lehrerband LB 13b-20 auch bezüglich der Rollenteilungen: *Die Ableitung von Aufgabenverteilungen zwischen Männern (Jagen) und Frauen (Sammeln) bleibt wegen der geringen Zahl der Belege rein hypothetisch.* SB 23a-26 schreibt: *Die Ausdrucksweise "Sammlerinnen und Jäger" hat sich in den letzten gut zwanzig Jahren eingebürgert, um die grundlegende Arbeitsteilung in der Altsteinzeit zwischen Frauen und Männern zu kennzeichnen. Die Vorstellung ist nicht unumstritten, weil sie vor allem aus Verhältnissen bei Jäger- und Sammlerinnen-Gesellschaften moderner Zeiten übertragen wurde. Über die konkrete Stellung und den Rang von Frauen und Männern in der Gesellschaft, der Verwandtschaft und in der Religion, über mutterrechtliche oder vaterrechtliche Verhältnisse, lassen sich für die Zeit der Vor- und Frühgeschichte insgesamt keine allgemein gesicherten Aussagen machen.* In SB 23b findet sich dieser Hinweis nicht. SB 23c-22 ersetzt den letzten Satz durch: *Da aber in der Altsteinzeit wohl nicht allein die Frauen mit dem Sammeln befasst waren, sprechen wir in unserem Buch von Sammler/innen.* An anderer Stelle (SB 23c-23) heißt es: *Beim Nahrungserwerb hat sicherlich bereits eine Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern stattgefunden. Männer sind stärker und können schneller laufen, außerdem haben Frauen längere Lebensabschnitte, in denen sie weniger belastbar sind: vor allem die Schwangerschaften und die Säuglingsphase ihrer Kinder. Deshalb haben Frauen sich wahrscheinlich stärker am Sammeln und an der Verarbeitung von Jagdbeute beteiligt als an der Jagd selbst.* Eine Beteiligung an der Jagd wird durch diese Formulierung nicht ausgeschlossen³⁸⁴.

Auffällig ist in zahlreichen Schulbüchern die Verwendung femininer Endungen in manchen Überschriften und Texten. Sofern neben die maskuline Endung auch die feminine tritt, äußert sich dies meist in einer Gegenüberstellung von *Jägern und Sammlerinnen*. Damit werden Frauen zwar stärker berücksichtigt als zuvor, aber auch wieder auf die Tätigkeit des Sammelns festgelegt. Auch drückt solch eine Bezeichnung aus, dass die Männer nicht gesammelt hätten. Von *Sammlerinnen* zu sprechen oder verstärkt Frauen beim Sammeln zu beschreiben bedeutet also keine gleichwertige Berücksichtigung von Frauen, sondern eine weitere Zuspitzung von Rollenklischees³⁸⁵. Daher reicht es für eine gleichberechtigte Darstellung von Frauen in den Schulbüchern nicht aus, noch mehr von Frauen und deren Tätigkeiten zu sprechen, den Frauenanteil zu erhöhen oder Frauen in den Vordergrund zu stellen, so lange klischeehafte Rollenzuweisungen vorgenommen werden³⁸⁶.

Insgesamt sollte m.E. das Thema 'Arbeitsteilung' und 'Geschlechterrollen' für die Ur- und

³⁸⁴ Anders im Glossar der drei Ausgaben von SB 23: Der Ausdruck *Sammler/innen und Jäger* (SB 23c-196 zu Altsteinzeit) schließt in diesem Sinne Frauen als Jägerinnen aus – sonst hätte man konsequent von 'Sammler/innen und Jäger/innen' gesprochen. Das Glossar SB 23a-206 und 23b-198 enthält auch einen Eintrag zu *Arbeitsteilung*. Konträr zu den sehr gut formulierten Inhalten in den Kapiteln zu Ur- und Frühgeschichte geht man hier von einer klaren geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung aus: *Arbeitsteilung begann schon in der Steinzeit, als Frauen sich auf das Sammeln, Männer sich auf die Jagd oder Einzelne sich z.B. auf die Werkzeugherstellung spezialisierten (...)*. Siehe auch SB 25a/b/c/e-20f.: Das Schulbuch berichtet mehrfach über *Jäger, Sammlerinnen und Sammler* (20, auch 21), jedoch nicht über 'Jägerinnen' (Ausnahme: an einer Stelle in der Randleiste SB 25b/c/d-21).

³⁸⁵ Gaedtker-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*, 192 scheint sich eher für ein verstärktes Verwenden femininer Endungen für Tätigkeitsbeschreibungen auszusprechen, ohne das Problem der Rollenklischees zu diskutieren.

³⁸⁶ Diesbezüglich teile ich nicht die Meinung von Gaedtker-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*, 229f. und 383, die entsprechende Beispiele als Positivbeispiele anführt.

Frühgeschichte aufgrund der mangelnden archäologischen Belege sowohl aus den Lehrplänen als auch aus den Schulbüchern genommen werden. Es mag zwar ein "zentrales Thema"³⁸⁷ der Geschichtsdidaktik sein, die Ur- und Frühgeschichte ist als Epoche zur Erörterung ausgerechnet dieses Themas jedoch nicht geeignet³⁸⁸ – es sei denn, der Text thematisiert zugleich Rollenklischees.

B.7. Lebensbilder: Quellen, Motive, Geschlechterrollen

Die Lebensbilder zur Altsteinzeit illustrieren in den Schulbüchern Etappen der Evolution des Menschen sowie den möglichen Lebensalltag in der Altsteinzeit³⁸⁹. Sie können zeitlich in Lebensbilder zur Evolution und zur mitteleuropäischen Altsteinzeit eingeteilt werden sowie typologisch in Darstellungen von Einzelfiguren oder die Rekonstruktion ganzer Szenen. Dieses Schema soll nach allgemeinen statistischen Auswertungen (Abschnitt II.2.B.7.1) im Folgenden zugrunde liegen (Abschnitte II.2.B.7.2-7.5). Inhaltlich unterstützen und bestärken die Lebensbilder die Aussagen der Texte, insbesondere zur postulierten Form der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Zugleich geben sie Einblick in die Wege der Quellenbeschaffung: Das Spektrum reicht von der direkten Übernahme wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Zeichnungen über Kopien und Neuzusammensetzungen aus mehreren Kopien bis hin zu eigenen Verlagszeichnungen. Dabei zeigen sich sowohl in wissenschaftlichen als auch in Schulbuchrekonstruktionen traditionelle Darstellungsschemata, d.h. immer wiederkehrende Einzelmotive, die fester Bestandteil des mitteleuropäischen Bilderkanons zu sein scheinen (Abschnitt II.2.B.7.6 und 7.7). In der zusammenfassenden Auswertung stellt sich die Frage nach Alternativen, die mit den überkommenen Schemata brechen, da die bisher üblichen Abbildungen modernen Anforderungen an den Geschichtsunterricht nicht gerecht werden (Abschnitt II.2.B.7.8).

7.1 Statistisches: Lebensbilder und Geschlechterverteilung

Zur Analyse von Geschlechterverteilung und Geschlechterrollen auf Lebensbildern der untersuchten Schulbücher wurden für die vorliegende Arbeit alle Zeichnungen zu Themen von der Evolution bis zur Eisenzeit einer eingehenden Analyse unterzogen. Für die nachfolgenden Epochen (römische Kaiserzeit, Spätantike und Völkerwanderungszeit, Merowingerzeit) wurden keine Statistiken mehr errechnet, da die Zahl der auswertbaren Bilder in den entsprechenden Kapiteln zu gering ist und dadurch keine allgemeingültigen Aussagen mehr getroffen werden können.

Von insgesamt 223 Lebensbildern zu Evolution, Alt- und Mittelsteinzeit, Jungsteinzeit, Bronzezeit und Eisenzeit entfällt über die Hälfte auf die hier zu behandelnden Themen Evolution,

³⁸⁷ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 189.

³⁸⁸ Damit will ich auch Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 234 widersprechen, die als Fazit ihrer Alternativvorschläge zusammenfasst: "Die Urgeschichte bietet über Thematisierung der Alltagsgeschichte die Möglichkeit, einen gewissen Ausgleich für die geschichtliche Zeit zu schaffen, die in viel stärkerem Maße Geschichte von Männern ist. Die Überschaubarkeit der Arbeiten in der Steinzeit macht gerade eine Diskussion über ihre Verteilung an die Geschlechter für den Unterricht interessant." Brigitte Röder schlägt vor, noch den Aspekt der altersspezifischen Arbeitsteilung in die Kapitel mit einzubringen und damit auch Kinderarbeit zu thematisieren. Hierfür müsste man sich jedoch, da Schriftquellen für diese Epoche fehlen, auf ausreichende anthropologische Untersuchungen wie beispielsweise für das Gräberfeld von Hallstatt (vgl. Kap. II.5.B.3.2) stützen können.

³⁸⁹ Ergebnisse dieses Teilkapitels wurden zusammenfassend publiziert: Sénécheau, Motive mit Tradition, 127-142.

B.7. Lebensbilder: Quellen, Motive, Geschlechterrollen

Altsteinzeit und Mittelsteinzeit³⁹⁰ (121 Bilder, 54,3 %). Nur etwa ein Drittel bezieht sich auf die Jungsteinzeit (68 Bilder, 30,5 %) und insgesamt 15 % auf die Bronze- und die Eisenzeit (Bronzezeit: 18 Bilder, 8,1 %; Eisenzeit: 16 Bilder, 7,2 %):

Verteilung der Lebensbilder zur Ur- und Frühgeschichte nach Zeiten (223 Bilder)



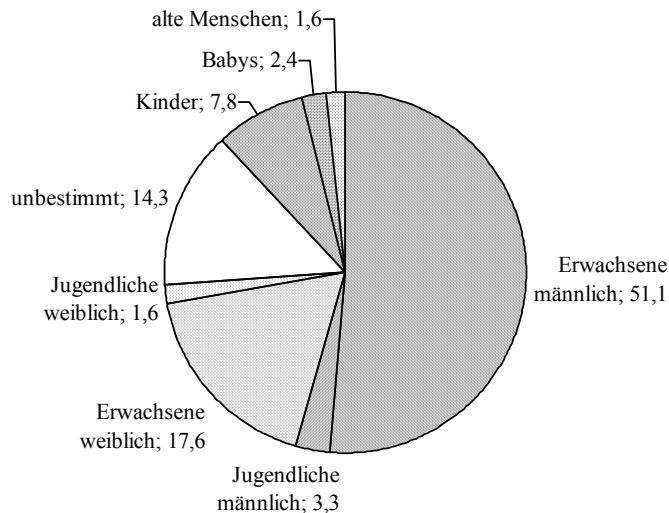
Diese ungleiche Anzahl verhält sich proportional zur Gewichtung der Themen im Schulunterricht allgemein (s. Kap. II.1). Den Bildern zur Altsteinzeit kommt damit rein prozentual eine hervorgehobene Rolle bei der Geschichtsvermittlung zu.

Bezüglich der 1289 auf allen Lebensbildern zur Ur- und Frühgeschichte insgesamt gezeigten Personen fällt ein starkes Ungleichgewicht auf: Über die Hälfte der Erwachsenen und Jugendlichen ist männlichen Geschlechts, weniger als ein Fünftel weiblich. Es handelt sich im Ganzen betrachtet um eine Welt der erwachsenen Männer und Frauen; nur selten zeigen die Bilder Jugendliche, Kinder, Babies und alte Menschen. Zu sehen sind insgesamt 659 erwachsene Männer (51,1 %), 42 männliche Jugendliche (3,3 %), insgesamt also 701 männliche Personen (54,4 %); 227 erwachsene Frauen (17,6 %), 21 weibliche Jugendliche (1,6 %), insgesamt 248 Individuen weiblichen Geschlechts (19,2 %). Den 886 Erwachsenen (68,7 %) stehen nur 63 Jugendliche (4,9 %), 100 Kinder (7,8 %), 31 Babies (2,4 %) und 21 alte Menschen (1,6 %) gegenüber (Abb. 2). Die Anteile können insgesamt je nach Epoche stark abweichen, beispielsweise für die Eisenzeit, in der Frauen noch seltener, Babies und alte Menschen gar nicht mehr auf den Lebensbildern zu sehen sind (siehe Kap. II.5.B.3.2). 99,9 % der Personen auf szenischen Rekonstruktionen in Schulbüchern sind beschäftigt, und dies nach bestimmten Mustern geschlechtsspezifischer Rollenzuordnungen. Die wenigen gemalten oder gezeichneten Kinder übernehmen durch alle Zeiten hindurch eine meist passive Rolle: meist stehen oder sitzen sie nur da bzw. schauen sie Erwachsenen bei deren Betätigungen zu. Seltener spielen sie oder gehen den Erwachsenen zur Hand – Mädchen den Frauen, Jungen den Männern.

³⁹⁰ Die Mittelsteinzeit wird aufgrund ihrer geringen Relevanz in den Schulbüchern hier mit der Altsteinzeit zusammengefasst.

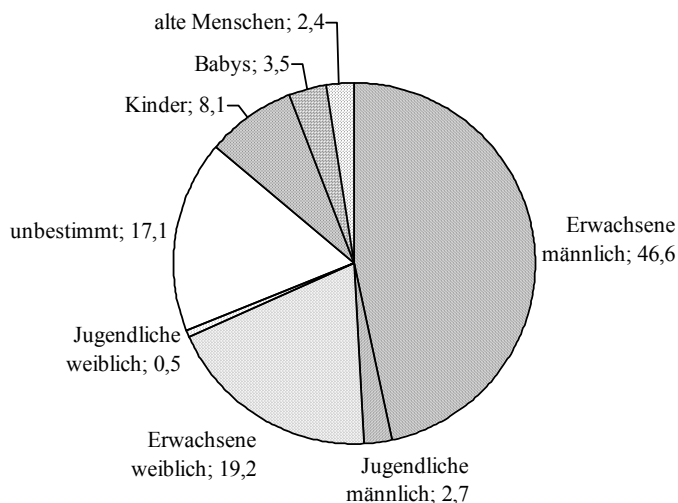
II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

Verteilung nach Geschlechtern und Altersstufen insgesamt (Evolution bis Eisenzeit, 223 Bilder, 1289 Personen)



Die ausgewertete Schulbuchgruppe enthält zu den Themen Evolution, Altsteinzeit und Mittelsteinzeit 121 Bilder. Von den 631 gezeigten Personen sind 294 als erwachsene Männer erkennbar (46,6 %), 17 als männliche Jugendliche (2,7 %), insgesamt 311 männliche Personen (49,3 %). Es sind nicht einmal halb so viele Frauen dargestellt: 121 erwachsene (19,2 %), 3 jugendliche Frauen (0,5 %), insgesamt 124 weibliche Individuen (19,7 %). Neben den nicht weiter bestimmbareren Erwachsenen und Jugendlichen finden sich 51 Kinder (8,1 %), 22 Babies (3,5 %) und 15 alte Menschen (2,4 %). Die Zahlen für Babies und alte Personen sind hier höher als für andere Epochen. Dies ist, wie weiter unten beschrieben, in einigen beliebten Darstellungsschemata zur Evolution und zur Altsteinzeit begründet.

Verteilung nach Geschlechtern und Altersstufen (Evolution, Alt- und Mittelsteinzeit, 121 Bilder; 681 Personen)



7.2 Szenische Lebensbilder zur Evolution

Abbildungen zur Evolution stellen einen großen Anteil der Rekonstruktionszeichnungen zur Altsteinzeit insgesamt dar. Formal handelt es sich seltener um szenische Lebensbilder, die mehrere Menschen in ihrem Lebensumfeld zeigen, wesentlich häufiger um Porträts oder

Einzelfiguren, oft auch als Reihungen in Form von Evolutionsreihen. Da sich die szenischen Lebensbilder zu Hominidenformen außerhalb Mitteleuropas auf Australopithecinen-Darstellungen beschränken und damit am Anfang der menschlichen Evolution stehen, soll mit ihnen begonnen werden. Es geht hier um insgesamt sechs Varianten in acht Reihenwerken. Die Zahl der gezeigten Individuen reicht von drei bis 13. Während drei der Abbildungen, stilistisch gesehen, ein wenig kindlich-naiv *Vormenschen* bei der Nahrungssuche zeigen (5a-70, 11a/b-21) oder eine Art 'Familie' (23a/b-24) (Taf. 2.5 Abb. 5), handelt es sich bei den drei weiteren Varianten um professionelle, sehr lebensechte und künstlerisch ausdrucksstarke Bilder:

Zwei Reihenwerke³⁹¹, d.h. sieben Schulbücher der untersuchten Gruppe, nutzen die bekannte Darstellung zu den Fußspuren von **Laetoli**, die erstmals 1979 im National Geographic in einem Beitrag von M. D. Leakey veröffentlicht wurde³⁹² (Taf. 2.5 Abb. 2). Die populärwissenschaftliche Literatur griff sie immer wieder auf³⁹³: Ein Mann mit Grabstock in der Hand schreitet voraus, eine Frau mit Kind auf dem Arm folgt. Beide hinterlassen Fußabdrücke im Boden. Das Gesicht des Mannes ist kaum zu sehen, die Frau blickt in die Landschaft. Mit einer anderen Blickrichtung präsentieren sich die vier Australopithecinen (*A. afarensis*)³⁹⁴ auf dem Lebensbild, das John **Gurche** 1986 auf wissenschaftlicher Grundlage fertigte, in zwei Schulbüchern zu sehen³⁹⁵ (Taf. 2.5 Abb. 4): Ein Mann, eine Frau und zwei Kinder schauen dem Betrachter entgegen. Dieser Blickkontakt mit dem Betrachter unterstützt die sehr 'menschliche' Wirkung der Individuen; der photographisch-realistische Zeichenstil unterstreicht die 'Glaubwürdigkeit' der Darstellung³⁹⁶. Der Mann trägt in der Hand einen Knochen, die andere legt er einem der Kinder auf die Schulter; die Frau hält das kleinere der beiden Kinder auf dem Arm. Der Grabstock bzw. Knochen für den Mann und das Kind für die Frau sind auch auf anderen Darstellungen typische Attribute besonders der Australopithecinen (s. Abschnitt II.2.B.7.3). Ebenfalls von John **Gurche**, 1986, stammt das Lebensbild in zwei weiteren Lehrwerken³⁹⁷, auf dem eine ganze Gruppe der Art *Australopithecus africanus* beim Durchstreifen einer Waldlandschaft zu sehen ist. Auffallend ist hier eine schwangere Frau, die einen neben ihr schreitenden Mann anlächelt; eine andere Frau hält ein Kleinkind auf dem Arm.

Alle drei Australopithecinen-Lebensbilder stammen aus wissenschaftlichen Kontexten, in denen sehr sorgfältig bestimmten Knochenfunden entsprechend Individuen rekonstruiert wurden – das ist die wissenschaftliche Grundlage. Alle drei Abbildungen scheinen darüber hinaus eine soziale Bindung zwischen Mann, Frau und Kindern vermitteln zu wollen und wecken Assoziationen von 'Familie', wie auch die Abbildung mit Frau, Mann und Kind in SB 23a/b-24. Diese wurde wahrscheinlich von einer Vorlage aus einem Jugendsachbuch abgezeichnet, die sich ebenfalls auf Laetoli bezieht³⁹⁸ (Taf. 2.5 Abb. 5-6). Es ist zu vermuten, dass diese Art der Darstellung von Australopithecinen als 'Familie' auf die mit den Fußspuren von Laetoli verbundenen Interpretationen (Frage nach Anzahl und Geschlecht der Individuen) zurückgeht³⁹⁹. Sowohl die Diskussion um Laetoli als auch die Ausstrahlung der Bilder spiegeln Geschichtsvorstellungen unserer Gesellschaft. In den Abbildungen werden Aussagen getroffen, die die Funde selbst nicht hergeben. Die Bilder zeigen, wie die bekannte Gegenwart als Vergleichsfolie zur Rekonstruktio-

³⁹¹ SB 1a/b-17, 25a/d-16, 25b/c/e-17.

³⁹² Leakey, Footprints, 449f.

³⁹³ Beispielsweise Schlette, Von Lucy bis Kleopatra, 19.

³⁹⁴ Die gezeigten Individuen in SB 9-12 und 21-14 werden fälschlich als *Urmenschen* bezeichnet.

³⁹⁵ SB 9-12, 21-14.

³⁹⁶ Siehe auch Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 17f.

³⁹⁷ SB 5a/b-66f./26f.

³⁹⁸ Vgl. Die ersten Menschen. Die faszinierende Vor- und Frühgeschichte der Menschheit – von den ersten Höhlenbewohnern bis zur Eisenzeit (Sehen Staunen Wissen), Hildesheim 2003, 6.

³⁹⁹ Vgl. Karlisch, Das Mama-Papa-Kind-Syndrom.

on einer unbekannten Vergangenheit genutzt wird. Zugleich machen sie noch einen weiteren Punkt deutlich: Den populären Klischees von 'wilden' und 'unzivilisierten' Urmenschen, an denen vielfach Kritik geübt wurde, setzen die Schulbücher, die diese Bilder gewählt haben, bewusst und zu Recht Neuentwürfe entgegen. Diese Neuentwürfe lassen uns als Betrachter 'das Menschliche' in den Australopithecinen erkennen. Das funktioniert aber besonders deswegen so gut, weil wir in den Bildern auch das uns Vertraute – hier unsere westliche und neuzeitliche kleinste Einheit in der Gesellschaft, das Paar und die Kleinfamilie – erkennen. Alte Klischees werden hier durch neue ersetzt. Wissenschaftler, die in 50 oder 100 Jahren diese Rekonstruktionen betrachten, werden aus ihnen besonders eines herauslesen können: Dass uns in einer Zeit, in der soziale Strukturen im Umbruch sind, die Kleinfamilie und das Zusammenleben von Mann und Frau sehr beschäftigt haben und wir diese Lebensformen als das von unserer Gesellschaft formulierte Ideal in die Vergangenheit zurückprojiziert haben.

7.3 Einzelfiguren zur Evolution

Unter den im Folgenden beschriebenen Einzelfiguren zur Evolution können isolierte Personen-darstellungen von solchen Rekonstruktionen unterschieden werden, die in einen Verbund mit anderen Individuen gehören, beispielsweise bei Evolutionsreihen. Außerdem stellen Porträts eine eigene Form von Darstellungsmöglichkeiten dar.

Isolierte Einzelfiguren

Zur Evolution des Menschen und Fundorten von Fossilien außerhalb Mitteleuropas liegt ein deutlicher Schwerpunkt ebenfalls auf Australopithecinen-Darstellungen, und hier vornehmlich auf Lebensbildern von 'Lucy' (vier Varianten in sieben Reihenwerken), was die Popularität diese Fundes unterstreicht. Neben einer einfachen, vom Verlagsillustrator angefertigten Rekonstruktionszeichnung als Bestandteil eines Spielplans⁴⁰⁰ handelt es sich durchweg um wissenschaftliche Rekonstruktionen von *Australopithecus afarensis*:

- Aus dem Natural History Museum London stammt die Lucy-Rekonstruktion in SB 12-22 und 11a/b-16f. Sie trägt gesammelte Pflanzennahrung in der Hand (Taf. 2.5 Abb. 1).
- Ebenfalls beim Sammeln zu sehen ist die lebensgroße Lucy-Figur aus dem Londoner Commonwealth Institute (Rekonstruktion vom Atelier Freeborns), abgebildet in SB 15-39 und 17-28.
- Eine Zeichnung von Jay Matternes, publiziert 1982 von Donald Johanson und Maitland Edey, nutzen SB 14a/b-16, 25a/d-16 und 25b/c/e-17. Die Rekonstruktion zeigt *Australopithecus afarensis* (Kopf und Oberkörper), nicht explizit Lucy. Während 14a/b-16 dieser Tatsache gerecht wird (*So haben die Lebewesen wahrscheinlich ausgesehen, deren Überreste in Laetolie [sic] und Hadar gefunden wurden*), fragen die Ausgaben von SB 25 *Sah Lucy so aus?* und verknüpfen den konkreten, berühmten Fund mit der allgemeinen Darstellung, wie dies auch in SB 22-54 mit der *Australopithecus-afarensis*-Dermoplastik aus dem Hessischen Landesmuseum Darmstadt geschieht (s. Porträts).

⁴⁰⁰ SB 25a/b/c/d-24, Startfeld: *Du lebst mit Lucy und anderen Vorfahren in der Savanne Afrikas.*

Einzelfiguren in Evolutionsreihen

Unter Evolutionsreihen werden hier solche Abbildungen verstanden, die mehrere Individuen (hier drei bis zehn Personen) neben- oder hintereinander und mit ihrem ganzen Körper zeigen, um die biologische (und oft auch kulturelle) Evolution des Menschen zu veranschaulichen (Taf. 2.6). Sie kommen als klassische Reihungen vor, deren Vorbilder in wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Darstellungen zu suchen sind (die Hominiden laufen, herausgelöst aus ihrem Lebensumfeld, von links nach rechts in aufsteigender Chronologie, im Einzelfall von oben nach unten, 8x) (Taf. 2.6 Abb. 1-2). Seltener sind diese Reihen integrative Bestandteile eines Stammbaums (2x). Um zugleich auf die kulturelle Entwicklung hinzudeuten, halten viele dieser Figuren traditionellerweise ein Werkzeug in der Hand (Knochen, Stein, Faustkeil, Holzlanze, Speer mit Feuersteinspitze, Pfeil und Bogen ...). Eine Zwischenposition zwischen solchen Evolutionsreihen und szenischen Lebensbildern nehmen Rekonstruktionszeichnungen ein, die das Individuum oder Paare durch Andeutung kultureller Entwicklungen ansatzweise in ihr Lebensumfeld einbetten (Verbindung mit einer Tätigkeit oder mit Höhlenmalereien, 4x) (Taf. 2.6 Abb. 3); eine Variante ist in einen Spielplan zu Stationen der Urgeschichte integriert. Die Evolutionsreihen geben in Beschriftungen fast immer zusätzliche Informationen zu Bezeichnung, Datierung, körperlichen Merkmalen etc. 17 der 25 untersuchten Reihenwerke enthalten die insgesamt 16 u.g. Varianten der Evolutionsreihen, womit sie als häufige Form der Lebensbilder zum Thema Evolution anzusprechen sind.

Betrachtet man die Evolutionsreihen im Zusammenhang, fallen trotz der Vielfalt an Darstellungen klassische Muster in den Präsentationsformen auf. Diese betreffen zum einen die Auswahl der abgebildeten Hominiden und Menschentypen als auch das Geschlecht der Individuen und gegenständliche Attribute zur Verdeutlichung eines kulturellen Entwicklungsstandes. In der Übersicht zeigt sich folgendes Bild:

Attribute und Geschlecht der Individuen in Evolutionsreihen

SB	Form	Anz. ♀♂ Ki	Australopith.	H. habilis	H. erectus	H. sapiens neanderth.	H. sapiens sapiens	Besonderheit
16-63	R	3	-	-	♂	♂	♂	
20- 20,26,31	R	3	-	-	♂	♂	♂	einzeln gezeigt
6-51	R	4	♂ Kn	♂ StW		♂ StW	♂ Sp	
1a/b-18	R	4	♂ Kn	♂ StW		♂	♂ Sp	
7a-8 7b-14 7c-10	R	4	♂ Kn (in c: ♀)	♂		(in c: ♀)	♂ Sp	
24a-13 24b-13 10a-16f. 10b-12f. 10c-16f.	R	6	♂	♀ (!) StW	♂ Ho	♂ Sp	♂ Sp, Harp.spitze	Proconsul
25a-div 25b-div 25c-div 25d-div 25e-div	R	7	♀ Pf	-	♀ Ki ♂ StW	♂ Sp, KI	♀♂ KI, Hand in Hand	
9-15 21-17	R	4	♂ Baum	♀ StW	♀ F ♂ Ho, JB	-	-	
15-36f.	R	8	-	♀ StW, ♂ ♀ F, ♂			♀♂ KI, Sch ♀♂ KI	4 Paare Hand in Hand
14a/b-17	R/ StB	5	♂♂	♂		♂ StW, Ho	♂ Sp	
18-9	StB	5	♀	-	♂ Kn	♂ Ho, KI	♂ PB, JB, KI	Dryopithecus

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

11a/b-20	StB	7	♂	♂ Kn	♂ StW	♂ Ho	♂ PB	Dryopithecus, H. ergaster ♂
25a/b/c/d-14f.	LB	8	2	♀ mit 2 Ki ♂ StW	-	♂♂ F, HM, KI	-	z.T. Paare
6-24f.	LB	6	♀ Ki	♂ StB	♂ F	♀ Nä, KI	♂ HM, KI	-
3c-26f.	LB	10	♀ Ki ♂ Pf	♀ Pf ♂ StB	♂ Ki, KI ♂ F, JB, KI	-	♀ Nä, KI ♂ HM, KI	Paare
25a-24 25b-24 25c-24 25d-24	LB	10	♀♂	-	♂ StW ♀ Ki ♂ Fels, KI ♀ Sp, KI	♂ Sp	♂♀ KI	Teile eines Spielplans, bis auf Neandertaler Paare
R: Reihe; StB: Stammbaum; LB: Lebensbilder; Ki: Kind; Kn: Knochen; Pf: Pflanze; F: Feuer/Fackel; StW: Steinwerkzeug; StB: Steinbearbeitung; Ho: Holzlanze; KI: Kleidung; JB: Jagdbeute; Sp: Speer; PB: Pfeil und Bogen; Sch: Schmuck; Nä: Nähen; HM: Höhlenmalerei								

Zu den dargestellten Spezies gehören ausschließlich *Australopithecus* (in den Schulbüchern nicht weiter spezifiziert), *Homo habilis*/*Homo erectus* (hier zusammengefasst, da häufig nicht unterschieden und allgemein als *Frühmenschen* bezeichnet), der Neandertaler und der Jetztmensch. Eine Ausnahme bildet *Homo ergaster* in SB 11a/b-20.

Als Symbol für **Australopithecus** bedienen sich die Zeichner in den meisten Fällen eines Knochens (3x) (Taf. 2.6 Abb. 1-2), der gesammelten Pflanzennahrung (2x) oder eines Kleinkindes auf dem Arm eines weiblichen Individuums (2x) (Taf. 2.6 Abb. 3). Das Steinwerkzeug und die Steinbearbeitung sind typische Attribute für **Homo habilis** und **Homo erectus** (12x) (Taf. 2.6 Abb. 1-3). Auch das auf dem Arm getragene Kind taucht hier noch auf (4x), ebenso der Knochen (2x) und die Pflanzennahrung (1x). Als neues Element erscheinen Fackel bzw. Feuer (4x) (Taf. 2.6 Abb. 3), in drei Bildern Kleidung und Jagdbeute (3x). Der **Neandertaler** wird durch Holzlanze (3x), Steinwerkzeuge (3x) und Kleidung (4x) charakterisiert, in Einzelfällen mit dem Speer (2x), dem Feuer (1x) und dem Nähen (1x) (Taf. 2.6 Abb. 3). Für **Homo sapiens sapiens** überwiegen Speer (5x) (Taf. 2.6 Abb. 1-2), Kleidung (8x) und Höhlenmalereien (3x) (Taf. 2.6 Abb. 3); seltener sind Pfeil und Bogen (2x), eine Harpunenspitze (1x), Jagdbeute (1x), das Feuer (1x), Nähen (1x) und Schmuck (1x).

Die Darstellungen konzentrieren sich auf erwachsene Menschen. Alte werden nicht gezeigt, ebenso keine Jugendlichen, in nur einem Fall ein Kind, in mehreren Beispielen Kleinkinder auf dem Arm (allerdings nur als Attribut für Frauen). Frauen sind wesentlich seltener dargestellt als Männer. In gleicher Anzahl auf einem Bild wie die Männer tauchen sie nur auf, wenn Paare dargestellt sind (SB 15-36f., 3c-36f.) bzw. in einer Reihung, in der nachträglich für eine spätere Parallelausgabe zwei Männer durch zwei Frauen ersetzt wurden (SB 7c-10 im Ggs. zu 7a-8 und 7b-14) (Taf. 2.6 Abb. 3), sowie in einer wissenschaftlichen Rekonstruktionszeichnung aus dem Neanderthal Museum Mettmann (SB 9-15, 21-17). Eine Häufung von weiblichen Individuen zeichnet sich bei den *Australopithecinen* ab, wohl wegen des berühmten Fundes 'Lucy'. Typische Attribute für die Frauen sind das auf dem Arm getragene Kleinkind (ausschließlich Frauen, 6x) (Taf. 2.6 Abb. 3), seltener das Nähen (ausschließlich Frauen, 2x) (Taf. 2.6 Abb. 3), die gesammelte Pflanzennahrung (2x), ein Steinwerkzeug (3x), die Fackel (2x) und der Knochen (1x). Steinbearbeitung, Holzlanzen, Speere, Pfeil und Bogen, Jagdbeute und Höhlenmalerei finden sich ausschließlich in Verbindung mit männlichen Individuen (Taf. 2.6 Abb. 1-3⁴⁰¹). Eine Ausnahme stellt SB 25a/b/c/d-24 dar, wo Frau und Mann gemeinsam die Jagdbeute erlegen, der Mann mit einem Felsbrocken, die Frau mit einem Speer. Schmuck ist nur 1x gezeigt; es handelt sich um die Halskette eines Mannes auf dem Bild SB 15-36f. Das Bild fällt

⁴⁰¹ Bei der Zeichnung von *Homo habilis* in SB 6-24f. (Taf. 2.6 Abb. 3) ist das Geschlecht nicht eindeutig erkennbar. Es könnte sich auch um eine Frau handeln.

insgesamt aus dem Rahmen, indem Paare eine Reihe bilden und Frauen das Steinwerkzeug bzw. die Fackel als Attribut für den Menschentyp tragen (ähnlich die Attribut-Verteilung in SB 9-15 und 21-12).

Vorbilder für die klassischen Evolutionsreihen mit Werkzeugattributen finden sich in der Literatur; sie zeigen traditionell ausschließlich Männer. Evolutionsreihen zur Evolution des Menschen allgemein wurzeln zum einen in der Theorie eines Stufenmodells, dass schon im 18. Jh. den weißen Mann auf die höchste "Sprosse der angenommenen Stufenleiter stellte", zum anderen in der Evolutionstheorie Darwins⁴⁰². Zeichnungen von Rudy Zallinger beispielsweise, erstmals veröffentlicht in den 1970er Jahren⁴⁰³, ordnen dem späten Australopithecus einen Knochen zu, Homo erectus und den frühen sapiens-Formen ein Steinwerkzeug, Homo sapiens sapiens einen Speer. Die Hominidenfiguren in SB 6-51 und 1a/b-18 scheinen direkt von diesen Abbildungen abgezeichnet worden zu sein. Die weiteren hier erfassten Evolutionsreihen bilden im Grunde lediglich Spielarten und Fortentwicklungen dieses darstellerischen Themas.

Porträts zur Evolution

Evolutionsreihen als klassische Reihungen oder in Form von Stammbäumen werden auch durch eine Kombination von Porträts gebildet. Sie unterscheiden sich besonders durch die Art der Darstellung: s/w-Rekonstruktionszeichnungen, die Köpfe im Profil zeigen (1 Variante), gemalte Lebensbilder mit Kopf und Oberkörper (1 Variante) sowie neuerdings moderne Dermoplastiken in Form von Büsten (5 Varianten).

Die genannten s/w- Rekonstruktionszeichnungen sind sehr einfach gehalten und in einer Art Stammbaum auf einem Zeitstrahl eingeordnet (SB 13a/b/c/d-24). Sie zeigen zwei *Vormenschen*, einen *Frühmenschen*, einen Neandertaler und Homo sapiens sapiens. Sie wurden der populärwissenschaftlichen Literatur entnommen⁴⁰⁴. An die Rekonstruktionszeichnungen in "Was ist was – Der Urmensch"⁴⁰⁵ und an Lebensbilder von Zdenek Burian⁴⁰⁶ erinnern stilistisch die als Oberkörper mit Kopf dargestellten Formen *Vormensch*, *Urmensch*, und *moderner Mensch* in der Illustration zum Stammbaum in SB 2(5)-52f.

Seit 2000 erscheinen in den Schulbüchern vermehrt Dermoplastiken, die Nina Kieser und Wolfgang Schnaubelt (Atelier Wildlife Art) auf wissenschaftlicher Grundlage mit finanzieller Unterstützung von GEO für das Hessische Landesmuseum Darmstadt herstellten⁴⁰⁷ (Taf. 2.7 Abb. 1-3, Taf. 2.8 Abb. 3). Diese Büsten repräsentieren von Australopithecus anamensis bis Homo sapiens neanderthalensis insgesamt acht Hominidenformen, die durch die Art ihrer Herstellung unter Einbeziehung moderner Verfahren und der Sorgfalt, mit der gearbeitet wurde, nicht nur ausgesprochen lebensecht wirken, sondern auch detailgenau den gegenwärtigen Wissenstand wiedergeben. Bis auf zwei der Büsten (A. anamensis und A. boisei) sind die Rekonstruktionen in fünf unterschiedlichen Zusammensetzungen alle in den untersuchten Schulbüchern vertreten:

⁴⁰² Dazu Schulte-Dornberg, Ansichtssache, 31.

⁴⁰³ Howell, Der Mensch der Vorzeit, 72f., 128f., 170.

⁴⁰⁴ Die Bildnachweise machen folgende Angaben: Markus Plessner, Der Mensch, Bertelsmann Verlag, München.

⁴⁰⁵ Möglicherweise wurden von dort der Australopithecus (Köthe, Der Urmensch, 16) sowie der Homo erectus (Köthe, Der Urmensch, 27) übernommen.

⁴⁰⁶ Es ist offensichtlich, dass der Zeichner für das Jugendsachbuch, Jörn Hennig, für zahlreiche seiner Abbildungen die Lebensbilder von Z. Burian als Vorlage nutzte.

⁴⁰⁷ Siehe den Beitrag in GEO Wissen, Die Evolution des Menschen, 24-42.

Dermoplastiken von N. Kieser und W. Schnaubelt zur Evolution in den Schulbüchern

SB	gezeigte Büsten	Art der Darstellung
5a-71; 5b-37	A. afarensis H. erectus H. sapiens neanderthalensis	Fotos als Reihe
8-25	A. afarensis H. habilis H. erectus H. sapiens neanderthalensis	Fotos in angedeutetem Stammbaum
22-54 u. -70	A. afarensis	Foto einzeln
23a/b-25	A. afarensis A. africanus H. rudolfensis H. habilis H. erectus H. sapiens neanderthalensis ⁴⁰⁸	Zeichnungen nach Vorlage, in komplexem Stammbaum-Schema
24a/b-12f.	H. habilis (verwechselt mit der Büste zu A. afarensis) H. erectus H. sapiens neanderthalensis	Fotos als Reihe

Am häufigsten wird *Australopithecus afarensis* wiedergegeben (5x), darauf folgen *Homo erectus* und *Homo sapiens neanderthalensis* (je 4x), dann *Homo habilis* (3x). Diese Formen werden klassischerweise als Vorfahren des Menschen in den Schulbüchern am zahlreichsten genannt, die Auswahl entspricht also den bisherigen Schwerpunkten in der Inhaltsauswahl. Auffällig sind die Geschwindigkeit und die weite Verbreitung, mit der diese Darstellungen Eingang in die Schulbücher fanden: Die Ausstellung "Die Frühzeit des Menschen" wurde am 30. September 1998 im Hessischen Landesmuseum in Darmstadt eröffnet; im selben Monat erschien u.a. das Heft aus der Serie GEO Wissen, welches neben anderen Medien für ein Bekanntwerden der Abbildungen über die Ausstellung hinaus sorgte⁴⁰⁹. In den hier untersuchten Schulbüchern sind es erstmals Ausgaben aus dem Jahr 2000, die die Figuren aufgreifen (acht Bücher von fünf Reihenwerken). Da die Herstellung eines Schulbuchs eines gewissen Vorlaufs bedarf, wurden die Büsten mit einer nur sehr geringen Zeitverzögerung quasi unmittelbar in den Schulbuchmarkt aufgenommen, und dies nicht nur von einem Verlag, sondern von mehreren (hier: Cornelsen 1x, Klett 1x, Schroedel 4x, Westermann 2x). 2000 oder später erschienene Bücher der untersuchten Gruppe, die die Büsten nicht zeigen, gehen alle auf eine frühere Grundaussage zurück – oder umgekehrt ausgedrückt: In fast allen grundsätzlich neu geschaffenen Lehrwerken/Lehrwerksreihen werden die Rekonstruktionen genutzt. Hier zeigt sich der Vorteil einer engen Vernetzung von Wissenschaft (Betreuung der Herstellung, Herstellung selbst und Ausstellung der Büsten) mit populärwissenschaftlichen Medien, hier GEO, die das Projekt sowohl finanziell unterstützen als auch in der Folge 'vermarkten' und dadurch der Öffentlichkeit in einem größeren Rahmen zur Verfügung stellen, als wenn dies alleine von wissenschaftlichen Institutionen her geschieht.

Übernommen wurden aus dem genannten GEO-Wissen-Heft nicht nur die Abbildungen: Im Beispiel SB 23a/b-25 (Taf. 2.8 Abb. 4) haben die Schulbuchautoren ihre Beschreibungen (Körpermerkmale, Datierungen etc.) unmittelbar den in GEO veröffentlichten Steckbriefen entnommen, wodurch sie einen Wissenstand weitergeben, der sich an den 1998 aktuellen bzw. zu diesem Zeitpunkt diskutierten Daten orientiert – und nicht, wie so oft, mit einer enormen zeitlichen Verzögerung von der Wissenschaft in die Schulbücher gelangt. Diese Einzelfeststellung lässt sich wiederum nicht verallgemeinern, denn die Erläuterungen zu den Abbildungen in den übrigen Büchern basieren auf anderen Text- und Datengrundlagen, hier hat man lediglich die Abbildungen genutzt.

⁴⁰⁸ SB 23a/b-25 zeigt zusätzlich als *H. sapiens sapiens* ein Porträt des Gletschermannes.
⁴⁰⁹ GEO Wissen, Die Evolution des Menschen, 24-42.

Bis auf *Australopithecus afarensis* stellen alle in den Schulbüchern gezeigten Porträts Frauen dar – dies ist daher besonders hervorzuheben, da traditionelle Evolutionsreihen (s.o.) wesentlich häufiger Männer zeigen. Für Laien ist das Geschlecht der Figuren jedoch nicht erkennbar, was in der Schulbuchpraxis zu Verwirrungen führt: Die Büste von *Australopithecus afarensis* ist männlich, steht aber für Vertreter jener Gattung, der auch 'Lucy' angehört. In einem Schulbuch wird die Büste – nicht ganz richtig – als *Nachbildung von Lucy* bezeichnet (SB 22a/b-55) (Taf. 2.8 Abb. 3). Möglicherweise ist dies ein Versehen. Die falsche Bezeichnung kann jedoch auch darin begründet sein, dass 'Lucy' die bekannteste Vertreterin ihrer Art ist und man eben eine Rekonstruktion von 'Lucy' brauchte, weil die ganze Schulbuchseite von diesem Fund handelt⁴¹⁰. Die Büste der Neandertalerin erscheint sachrichtig als solche in SB 5a/b-71/37 (Taf. 2.7 Abb. 1). Der Kopf diente jedoch auch zur Rekonstruktion eines 'kompletten' Neandertalers in einem anderen Schulbuch (SB 22-57) – und wurde dort (was den Sehgewohnheiten eher entspricht, siehe die allgemeinen Bemerkungen zu Geschlecht und Geschlechterrollen) einem männlichen Körper aufgesetzt, der außerdem das für die Darstellungen typische Attribut 'muskulöser Körper' und 'Speer in der Hand' aufweist (s. Taf. 2.8 Abb. 1-2). Unklarheiten treten in SB 24a/b-12f. auf (Taf. 2.7 Abb. 3): Wie den Abbildungsunterschriften entnommen werden kann, soll das erste Bild einen Vertreter oder eine Vertreterin von *Homo habilis* ("*Fähiger Mensch*") zeigen. Es handelt sich um die Büste der *Homo-habilis*-Frau von Kieser und Schnaubelt. Allerdings steht in derselben Bildunterschrift auch: *Vor 3 Millionen Jahren lebte der Vormensch*. Damit wäre nun wiederum *Australopithecus afarensis* gemeint. Zwischen dessen Auftreten und *Homo habilis* liegen 1 Million Jahre.

Der Vergleich der Schulbuchschemas untereinander macht, wie auch in den Texten, eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe (*Vormensch*) – *Frühmensch* – *Urmensch* – *Altmensch*/*Neandertaler* offensichtlich. Die Büste von *Homo erectus* wird in SB 24a/b-12 als *Urmensch* bezeichnet, in SB 5a/b-71/37 als *Frühmensch* (Taf. 2.7 Abb. 1 und 3). Für den *Frühmenschen* steht in SB 8-25 vergleichend zum vorangestellten *Urmenschen* die Büste von *Homo habilis* (jene Büste, die in SB 24a/b-12 fälschlich als *Vormensch* abgebildet ist) (Taf. 2.7 Abb. 2). Der Neandertaler, gewöhnlich als *Altmensch* bezeichnet, heißt in SB 24a/b-13 fälschlich *Frühmensch* (Taf. 2.7 Abb. 3). Diese Probleme kommen dadurch zustande, dass die lateinischen Begriffe für den Unterrichtsgebrauch nicht geeignet erscheinen, die Wissenschaft jedoch die deutschen Umschreibungen nicht (mehr) verwendet. Ein Abgleich und damit eine Vereinheitlichung der lateinischen und deutschen Bezeichnungen und ihrer Inhalte sind dadurch nicht möglich.

Der Umgang mit diesen Rekonstruktionen in den Schulbüchern verdeutlicht besonders eine bestimmte Tatsache: Dank ihnen gelangt ein modernes, dem gegenwärtigen Wissenstand angepasstes Bild der frühen Menschen und ihrer Vorfahren in die Wissensvermittlung. Diese modernen Lebensbilder brechen jedoch so sehr mit unseren Rezeptionsgewohnheiten, dass es zu Unsicherheiten darüber kommt, welche *Australopithecinen*- oder Menschenform mit welcher Büste dargestellt ist und welchem Geschlecht sie angehört. Denn es fehlen den Büsten die traditionellen Attribute wie Geschlechtsmerkmale oder bestimmte Gegenstände, die in der Forschungsgeschichte, etwa in klassischen 'Evolutionsserien' quasi seit jeher Geschlecht und kulturellen 'Entwicklungsstand' der gezeigten Figur verständlich werden lassen. Das führt dazu, dass die Betrachter, hier die Schulbuchautoren, zur Weitervermittlung zum Teil die Folie der

⁴¹⁰ Diesen Fehler bemerkte auch Gaedtko-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*, 64, nicht; sie spricht ebenfalls fälschlich von der "derzeit beste(n) Rekonstruktion von Lucy durch Schnaubelt und Kieser".

alten Bilder über die Figuren legen, etwa in Frauendarstellungen trotzdem Männer sehen ('den' Neandertaler) oder in *Australopithecus afarensis* automatisch 'Lucy'. Die gezielte Aufweichung der üblichen Schemata in den wissenschaftlichen Rekonstruktionen bewirkt in den Schulbüchern also modernere Darstellungen einerseits, zugleich Verwirrung und Verunsicherung andererseits.

7.4 Einzelfiguren zur Altsteinzeit in Mitteleuropa

Nur wenige Einzelfiguren zur Altsteinzeit zeigen nicht den Neandertaler, sondern frühe Menschen vor oder nach dem Neandertaler. Einige der hier zu nennenden Rekonstruktionszeichnungen könnten ebenso im Kontext der Evolution (s.u.) behandelt werden, wurden aber hier eingeordnet, da sie entweder Funde aus Mitteleuropa repräsentieren oder meist im Zusammenhang mit dem Leben in der Altsteinzeit in Mitteleuropa allgemein genutzt werden.

Der 'Werkzeugmacher'

Ein Schwerpunkt liegt in der Darstellung von **Werkzeugherstellung** oder Werkzeugnutzung durch den *Frühmenschen*: Drei Varianten zeigen ein männliches Individuum bei der Steinbearbeitung. Der Illustrator von SB 22-52 zeichnete hierfür einen *Homo erectus* aus einem Jugendsachbuch ab⁴¹¹ (Taf. 2.9 Abb. 3-4). SB 11a/b-22 will vermutlich einen *Homo erectus* in Bilzingsleben darstellen (Taf. 2.9 Abb. 5). SB 9-17 und 21-18 drucken eine wissenschaftliche Rekonstruktionszeichnung ab, die stark an die Rekonstruktion eines *Homo habilis* von Zdenek Burian erinnert⁴¹² (Taf. 2.9 Abb. 1-2). Die Ähnlichkeiten der Lebensbilder untereinander sind deutlich und sprechen für ein beliebtes, d.h. traditionelles Präsentationsschema: Ein unbekleideter, früher Mensch, auf dem Boden hockend oder auf einem Felsblock sitzend, nutzt einen Schlagstein zur Bearbeitung eines Kerngeräts. Immer handelt es sich um einen ausgewachsenen, muskulösen Mann, der in der Evolution einen aktiven Part als Werkzeugmacher übernimmt. Warum nicht einmal eine Frau, wie in dem Jugendsachbuch von Claudia Schnieper und Udo Kruse-Schulz⁴¹³ (Taf. 2.9 Abb. 6)? Das Bild, das für das Jugendbuch als Vorlage diente, ist allerdings auch wieder eindeutig: Bis auf das Geschlecht der Person entspricht die Zeichnung mit vielen Einzelheiten dem Lebensbild von Burian⁴¹⁴ (Taf. 2.9 Abb. 2).

Dieses Einzelmotiv des Werkzeugmachers wird vielfach in die szenischen Lebensbilder integriert oder erfährt Abwandlungen durch die Darstellung von Werkzeuggebrauch: In SB 1a/b-23 treffen wir einen *Frühmenschen* in einer ähnlich kauernenden Haltung beim Fällen eines Stämmchens mit einem Faustkeil an. Verwendet wurde ein Original von Pavel Dvorský, der für Karel Sklenář zeichnete⁴¹⁵. In SB 13d-26 beugt sich ein muskulöser Mann über ein Tierfell, das er mit einem Werkzeug durchbohrt. Es handelt sich um eine wissenschaftliche Zeichnung von Adelhelm Dietzel. Von diesem Schema der Einzelfiguren zur Zeit vor den Neandertalern, die ausschließlich Einzelpersonen bei der Steinbearbeitung zeigen, weicht lediglich eine zweite Zeichnung von Dvorský⁴¹⁶ in 1a/b-24 ab: Ein Mann mit Feuer vor seinem Windschutz.

⁴¹¹ Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 13 l.o.

⁴¹² Abgebildet in Wolf, Menschen der Urzeit, 47 u.r. Zum Werk Burians siehe Stozkowski, The painter and prehistoric people.

⁴¹³ Schnieper/Kruse-Schulz, Auf den Spuren des Menschen, 32.

⁴¹⁴ Abgebildet in Wolf, Menschen der Urzeit, 47 u.r.

⁴¹⁵ Abgebildet in Sklenář, Ausflug in die Steinzeit, 19.

⁴¹⁶ Abgebildet in Sklenář, Ausflug in die Steinzeit, 71 o.

Porträtzeichnungen

Porträtzeichnungen früher Menschen konzentrieren sich auf Funde aus Deutschland. Der Unterkiefer von **Mauer** war Grundlage für zwei verschiedene in den Schulbüchern abgedruckte Rekonstruktionszeichnungen. SB 25a/b/c/d/e-18 zeigt eine Zeichnung eines Homo erectus mit Holzlanze, die 1991 von Fritz Wendler bei Probst publiziert wurde⁴¹⁷. Wesentlich älter (von 1964⁴¹⁸) ist der Rekonstruktionsversuch von Michail M. Gerassimov, der, einer Publikation der Gemeinde Mauer zum Homo heidelbergensis entnommen, in SB 7b-17 Verwendung fand. Zu nennen ist außerdem die "Frau von **Steinheim**" als Lebensbild (Porträt) in 19a/b-18 und 19c-20 (Herkunft unklar) (Taf. 13.1 Abb. 2). Der Anteil aller hier genannten Porträts zu mitteleuropäischen Menschenformen vor dem Neandertaler ist damit sehr gering; in der Mehrzahl zeigen sie Männer.

Cromagnon-Rekonstruktionen

Isolierte Figuren zum **Cromagnon**-Menschen finden sich in der untersuchten Schulbuch-Gruppe nur in zwei Varianten: In SB 23a/b-37 und 23c-33 setzt ein Jugendlicher (eine Jugendliche?) zum Wurf mit der Speerschleuder an. Ein Schema zu Werkzeugen der Altsteinzeit bildet einen Mann mit Speerschleuder und einen Mann mit Speer ab (SB 11a/b-27) (Taf. 2.14 Abb. 2). Die Idee zu dieser Zeichnung stammt aus der (populär-) wissenschaftlichen Literatur: Sie findet sich in ähnlicher Form beispielsweise bei Fagan, Aufbruch aus dem Paradies, 171 (Taf. 2.14 Abb. 1). Im Gegensatz zu sämtlichen Individuen in Evolutionsreihen und den hier zuvor genannten Einzelbildern sind diese Personen jetzt mit genähter Fellkleidung und nicht nur mit am Körper befestigten Fellstücken bekleidet. Die Anregung hierfür in SB 11a/b-27 lieferte, so ist aufgrund der Ähnlichkeiten zu vermuten, die Fachliteratur.

Neandertaler-Rekonstruktionen

Rekonstruktionen zum **Neandertaler** bilden, anders als bei den szenischen Darstellungen, die größte Gruppe an Einzelfiguren und Porträts unter den Lebensbildern zur Altsteinzeit (21 verschiedene Darstellungen).

Im Wesentlichen fallen hier folgende Punkte auf:

- Unter diesen Einzelfiguren und Porträts gibt es eine besonders große Gruppe an mittlerweile historischen wissenschaftlichen Rekonstruktionen. Teilweise werden sie explizit zur Veranschaulichung von Wissenschaftsgeschichte genutzt.
- Nahezu alle Einzelfiguren und Porträts stammen ursprünglich von Wissenschaftlern oder aus Museen.
- 'Der' Neandertaler ist in der Regel männlich. Frauen werden selten gezeigt. Eine wichtige Rolle für Frauenfiguren spielen vier für Museen gefertigte, moderne Figuren (Dermoplastiken von Nina Kieser und Wolfgang Schnaubelt bzw. von Elisabeth Daynès).
- Anhand des in den Schulbüchern der letzten zwölf Jahre gezeigten Spektrums lässt sich die Forschungsgeschichte in verzögerter, zur Gegenwart hin allerdings beschleunigter Form nachvollziehen.

⁴¹⁷ Probst, Deutschland in der Steinzeit, 48.

⁴¹⁸ Vgl. Adam, Der Mensch der Vorzeit, 82 mit Abb. 87.

Historische Darstellungen aus der ersten Hälfte des 20. Jhs. finden sich in zwei Reihenwerken: Als eine Art Zeitleiste bildet 23a/b/c-23/23/21 die Rekonstruktionszeichnung von F. Kupka (1909) ab⁴¹⁹, außerdem einen Neandertaler aus einem nicht weiter benannten Gemälde von 1920 sowie die Zeichnung eines Neandertalers im Profil mit Hut und Krawatte (Carleton S. Coon, 1939), im Kontrast zur Rekonstruktion einer alten Neandertalerin und eines Mädchens (1996, Neanderthal Museum) (Taf. 2.10 Abb. 6). Die Zeichnung von Kupka wird auch in 5b-32 verwendet und der Rekonstruktion einer Figur von Nina Kieser und Wolfgang Schnaubelt gegenübergestellt. Sämtliche Abbildungen in diesem Zusammenhang dienen dazu, Zeitgebundenheit und Wandel von Geschichtsvorstellungen zu veranschaulichen. Die genannten Schulbücher sind jüngerer Datums (2000-2003).

Hiervon abzugrenzen ist eine Serie überwiegend "älterer" Schulbücher (1991, 1994, 1995, 1996, Ausnahme: 2001), die Strömungen der 1950er bis 1970er Jahre widerspiegeln:

- der Neandertaler im Anzug (bzw. in der U-Bahn), in zwei Varianten in den Schulbüchern abgebildet (Zeichnung: SB 6-26; Foto der Figur aus dem ehemaligen Neandertal-Museum Erkrath: SB 4-16, 10a/b/c-17/13/17),
- die Rekonstruktionsskizzen von Michael Gerassimow (SB 14a/b-20, 19a/b/c-16/16/18)
- und die Figuren von Gerhard Wandel für das ehemalige Neandertal-Museum (20-21, 10a/b/c-17/13/17).

Mit einer Ausnahme (SB 19) sind die genannten Bücher bemüht, ein modernes Bild vom Neandertaler zu vermitteln, und nutzen die Abbildungen in dieser Absicht. Die Art der Darstellung ist jedoch kaum mit den jüngeren Rekonstruktionen besonders aus dem neuen Neanderthal Museum vergleichbar. Die genannte Ausnahme ist aus zweierlei Gründen interessant, da das Lehrwerk seine Neandertaler-Bilder aus verschiedenen alten Vorlagen speiste: Das weiter unten beschriebene Lebensbild zu Neandertalern (SB 19a/b/c-16/18) geht auf eine Gemälde von 1920 zurück (Taf. 2.10 Abb. 1-2) (s. Kap. II.2.B.2). Die isolierte Zeichnung eines Neandertalers (SB 19a/b/c-12) kopiert eine der zentralen Figuren auf dem Lebensbild von Burian zu Neandertalern vor einer Höhle in Mähren (Taf. 2.10 Abb. 1-2; s. Kap. II.2.B.2). Dessen gebückte Haltung, die Position der nicht ausgestreckten Beine sowie sein Lendenschurz sind mit dem in SB 23a/b-23 und 23c-21 wiedergegebenen "historischen" Neandertaler von 1920 identisch (Taf. 2.10 Abb. 6). Unterschiedlich ist lediglich die Haltung der Arme, aus der eine Reihenfolge Schulbuch -> Burian -> Zeichnung 1920 erschließbar ist (Taf. 2.10 Abb. 1-2, Abb. 6).

Eine wichtige Rolle für Bilddarstellungen des Neandertalers in den jüngeren Schulbüchern spielen die neuen lebensgroßen **Rekonstruktionen im neuen Neanderthal Museum Mettmann**⁴²⁰. Vier verschiedene Motive wurden ausgewählt; insgesamt sind es zehn Verwendungen in acht Reihenwerken unterschiedlicher Verlage:

- der Steinheber (in drei verschiedenen Reihenwerken): SB 5b-36, 7c-16, 17-26,
- Frau und Mann vor ihrem Zelt (2x): SB 8-19, 17-13,
- der stehende Neandertaler mit Speer (2x): SB 9-18, 21-20,
- die alte Neandertalerin und das Mädchen (2x): SB 5b-47, 23a/b/c-23/23/21; die alte Neandertalerin (Porträt) (1x): SB 2(5)-55.

Die früheste Verwendung ist in einem Schulbuch von 1997 belegt – im Vergleich zu der bei anderen Themen feststellbaren Zeitverzögerung bedeutet dies einen sehr großen Erfolg für die

⁴¹⁹ Zu dieser Darstellung und vergleichbaren folgenden Rekonstruktionen siehe Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 15f.

⁴²⁰ Zu den Lebensbildern in Mettmann allgemein siehe Kanczok, Museum ohne Stereotype?

Öffentlichkeitsarbeit des neuen Museums. Es ist zu erwarten, dass noch viele Schulbücher folgen werden, die diese Lebensbilder nutzen. Sie ersetzen vermutlich früher oder später die oben genannten älteren Rekonstruktionen in Form von Büsten oder seitlichen Porträtzeichnungen, wie sie auch in modernerer Form als neu für das Schulbuch angefertigte Rekonstruktionszeichnungen gelegentlich noch zu finden sind (SB 11a/b-25, 17-30).

Der verbreitete Gebrauch von Dermoplastiken zum Neandertaler betrifft auch die unter den Evolutionsreihen (s.o.) besprochene Büste einer Neandertalerin von N. Kieser und W. Schnaubelt für das Hessische Landesmuseum Darmstadt. Diese diente als Vorlage für den stehenden (männlichen) Neandertaler in SB 22-57 (Taf. 2.10 Abb. 5). Die Entstehungsgeschichte der Rekonstruktionszeichnung im genannten Schulbuch ist komplex: Während für den Kopf die Neandertalerin als Grundlage diente (Taf. 2.10 Abb. 2), kopierte der Zeichner für den Körper eine ältere Rekonstruktionszeichnung nach R.E. Leaky und R. Lewin, auch abgebildet in SB 25a/b/c/d/e-19 (Taf. 2.10 Abb. 4). Körperhaltung und Lendenschurz sind exakt gespiegelt, nur hält die Neukreation anstelle einer Holzlanze einen Speer in der Hand. Die neue Rekonstruktion im Schulbuch setzt sich also aus einem modernen weiblichen Neandertalerinnen-Kopf und einem etwas älteren männlichen Körper zusammen und wurde seitenverkehrt zum Original-Körper abgebildet. Die Neandertalerin erfuhr durch die Umzeichnung auch eine Geschlechtsumwandlung, was Einblicke das populäre Bild des Neandertalers erlaubt: 'Der' Neandertaler ist in der Regel männlich – auch wenn sich sonst das öffentliche Bild von ihm gewandelt hat.

7.5 Szenische Lebensbilder zur Altsteinzeit in Mitteleuropa

Menschen an ihrem Lagerplatz

Den Hauptanteil der Lebensbilder zur Altsteinzeit stellen Rekonstruktionszeichnungen von Menschen an ihrem Lagerplatz dar (Taf. 2.11-13). Die gezeigten Szenen wollen alle vermitteln, wie die Menschen der damaligen Zeit aussahen, wie sie gekleidet waren, wie sie wohnten, welchen Tätigkeiten sie nachgingen und welche Gegenstände sie hierfür nutzten (Nahrungsbeschaffung und -zubereitung, Werkzeugherstellung, Herstellung von Kleidung, Herstellung von Kleinkunstwerken). Sie zeigen Gruppen mit Individuen unterschiedlichen Geschlechts, oft auch unterschiedlichen Alters. Im Folgenden geht es zunächst um die Frage, welche Vorlagen von den Schulbuchverlagen genutzt wurden und welche konkreten Fundplätze in den Büchern bildlich thematisiert werden. Die Lagerplatz-Szenen sind in zwei große Gruppen einteilbar: Menschen in einer Höhle oder unter einem Felsdach, außerdem Menschen an ihrem Lagerplatz mit Zelten oder Hütten.

Zur Gruppe der **Höhlen- oder Abribilder** zählen sieben verschiedene Darstellungen, darunter zwei Dioramen (SB 1a/b-14f.: **Geißenklösterle**; 20-23: **Kartsteinhöhle**) und fünf Rekonstruktionszeichnungen. Zwei der Rekonstruktionszeichnungen beziehen sich auf einen bestimmten Fundort (SB 10a/b/c-28/24/28: **Vogelherd**; 10a-18: **Petersfels**; beide vom Verlagsillustrator angefertigt). SB 19a/b/c-19/19/21 zeigt die älteste der Rekonstruktionszeichnungen: Es handelt sich um ein Schulwandbild von O. Hauser aus den 1950er Jahren, das hier als Ausschnitt wiedergegeben wird (Taf. 2.11 Abb. 2). Das Bild in SB 3b/c-19/30 könnte dagegen aus einem Jugendsachbuch stammen⁴²¹. Entstehungsgeschichtlich interessant sind die Figuren in SB 6-33, die zu einer Höhlenszene zusammengesetzt werden sollen (Taf. 2.12 Abb. 5): Sie gehen auf

⁴²¹ Die Quelle konnte nicht ermittelt werden.

zwei unterschiedliche Rekonstruktionszeichnungen zurück und wurden völlig aus ihrem Kontext herausgelöst (s.u. zu Bilzingsleben).

Die weitaus größere Zahl der Lebensbilder zeigt Menschen an ihrem **Lagerplatz aus Zelten und Hütten** (15 verschiedene Darstellungen) oder nur am Feuer (3x). Das früher beliebte Bild des Höhlenmenschen verschwindet damit allmählich aus den Schulbüchern. Selten ist den Schulbüchern zu entnehmen, welcher Fundort mit dem abgedruckten Lebensbild in Verbindung steht, und wesentlich häufiger als für andere Darstellungen zur Altsteinzeit scheinen hier die Illustratoren auf vorgefertigte Abbildungen zurückzugreifen. Soweit der mit dem Bild angesprochene Fundort bekannt ist, lassen sich die Lebensbilder in einen bestimmten Zeitabschnitt innerhalb der Altsteinzeit einordnen. Selten ist dies jedoch der Fall. Erschwerend für eine chronologische Gliederung kommt hinzu, dass bezüglich der veranschaulichten Werkzeugtechnologie eine Vermischung verschiedener Zeitebenen geschieht, die Bilder also auch aufgrund der erkennbaren kulturellen Bestandteile nur selten klar zuzuordnen sind. Soweit möglich, wird hier versucht, eine Chronologie einzuhalten; die Bildanalyse wird jedoch dann für alle Rekonstruktionszeichnungen gemeinsam vorgenommen.

Einer der ältesten thematisierten Fundorte ist **Bilzingsleben**, zu ihm existieren in den Schulbüchern insgesamt drei Lebensbilder. SB 8-28 rekonstruiert Landschaft und Lagerplatz nach ähnlichen Grundmotiven wie auf dem Lebensbild von Christian Paschold, publiziert u.a. als Umschlagbild zu Mania, Die ersten Menschen in Europa; eindeutige Parallelen lassen sich jedoch nicht feststellen. Die in zwei Varianten gezeigten Rekonstruktionszeichnungen in einer anderen Lehrwerksreihe (SB 25a/b/c/d-18 und SB 25e-18) weisen eine komplexe Entstehungsgeschichte auf (Taf. 2.12 Abb. 3-4): Für die Abbildung in SB 25e-18 zeichnete der Illustrator ganz offensichtlich direkt von einer Rekonstruktionszeichnung aus Probst, Deutschland in der Steinzeit, ab (Illustration von Fritz Wendler vor 1991, direkt zum Fundplatz Bilzingsleben) (Taf. 2.12 Abb. 2)⁴²². Sie ist in der Baden-Württemberg-Ausgabe des Reihenwerks SB 25 an einer Stelle zu sehen, die vorher eine andere, allerdings sehr ähnliche Zeichnung zeigte: SB 25a/b/c/d-18 (Taf. 2.12 Abb. 3). Sie vereint in einer Abbildung zwei vorangehende Rekonstruktionszeichnungen, nämlich das Bild von Zdenek Burian zu Neandertalern, die vor einer Höhle in Mähren lagern (Taf. 2.12 Abb. 1)⁴²³, und die Zeichnung von F. Wendler zum Homo erectus in Bilzingsleben, die in SB 25e-18 als Vorlage diente. In den Bildseiten- und Hintergrund, der von Burian übernommen wurde, integrierte der Zeichner für den Schulbuchverlag die Menschengruppe aus der Zeichnung von Wendler. Damit vermischen sich auf dem spätestens 1997 entstandenen Schulbuchbild nicht nur zwei Zeitebenen der Rekonstruktionszeichnungen (das Bild von Burian stammt aus den 1950er Jahren, das von Wendler spätestens von 1991), sondern auch inhaltlich verschiedene Epochen und Fundregionen: der Neandertaler in Mähren (Fundplatz vor Höhle) einerseits mit dem Homo erectus in Bilzingsleben (Freilandstation) andererseits. Zwischen den beiden auf den Ursprungszeichnungen gezeigten Menschentypen liegen mehrere hunderttausend Jahre. In SB 25e-18 kehrte man dann (2000), vielleicht aus diesem Grund, zu einer einfachen Umzeichnung von Wendlers Bild, die sich eng am Original orientiert, zurück (Taf. 2.12 Abb. 4).

Elemente aus beiden Lebensbildern (Burian und Wendler) wurden in eine dritte Variante übernommen: SB 6-33 zeigt isolierte Figuren, die von den Schülern zu einer "Schuhkartonhöh-

⁴²² Abgebildet in Probst, Deutschland in der Steinzeit, 52.

⁴²³ Abgebildet beispielsweise in Wolf, Menschen der Urzeit, 82f. Zum Werk Burians siehe Stozkowski, The painter and prehistoric people.

le", also einer Art Diorama, zusammengesetzt werden sollen (Taf. 2.12 Abb. 5). Die Zeichnungen wurden nicht für das Schulbuch geschaffen, sondern aus einer Lehrerzeitschrift übernommen⁴²⁴. Es handelt sich um Umzeichnungen einzelner Figuren sowohl aus Burian (Frau mit Kind, Kind aus Vordergrund rechts) als auch aus Wendler (Kind mit Bärenschädel, Mann mit Lanze, Frau, die Feuerholz nachlegt) (Taf. 2.12 Abb. 1-2). Einzelfiguren wurden von einer dritten Vorlage kopiert; sie finden sich beispielsweise auf einem Lebensbild für ein bayerisches Geschichtsbuch von 1980⁴²⁵ (Taf. 2.12 Abb. 6). Ob der Zeichner von Burian und Wendler direkt abzeichnete oder möglicherweise aus den Schulbüchern 25a-d, lässt sich nicht ermitteln. Was sich vorher vor einer Höhle (Burian und Schulbuch von 1980) oder an einem offenen Lagerplatz (Wendler) zu verschiedenen Zeiten (Neandertaler/Homo erectus) abspielte, wird hier, losgelöst von der Wissenschaft, zu Steinzeitmenschen allgemein in der Höhle zusammengefasst – noch dazu mit einem fiktiven *Grabungsplan* (SB 6-32), der den Schülern vortäuscht, es handle sich um eine reale Fundsituation.

Das Beispiel macht nicht nur deutlich, wie vielschichtig der Entstehungshintergrund einer Rekonstruktionszeichnung im Schulbuch sein kann, sondern auch, wie die (populär-) wissenschaftlichen Zeichnungen bereits miteinander zusammenhängen können. Denn in den Bildern von Burian und Wendler finden sich auffällige Ähnlichkeiten, so die Nashörner im Bildhintergrund und das Kind, das zusammen mit einem Bärenschädel im Vordergrund rechts abgebildet ist (Taf. 2.12 Abb. 1-2). Offensichtlich ließ sich Wendler von Burian inspirieren, oder beide nutzten eine (noch ältere) gemeinsame Vorlage. Damit entsteht auf lange Sicht ein fast unentwirrbares Netz von Kopien, die wiederum auf Kopien zurückgehen.

Szenische Lebensbilder zu den **Neandertalern** sind in den Schulbüchern vergleichsweise selten. Es überwiegen hier die Einzelfiguren und Porträts (s.u.). Lange Darstellungstraditionen und Rückgriffe auf bereits bestehende Bilder begegnen auch hier: Als Vorlage für das Lebensbild in SB 19a/b/c-16/18 (Taf. 2.13 Abb. 1) diente ein Wandbild von Charles R. Knight, das um 1920 für das American Museum of Natural History geschaffen wurde (Taf. 2.13 Abb. 2). Das Original zeigt eine Gruppe von Neandertalern an ihrem Wohnplatz (möglicherweise Le Moustier), über dem Tal der Vézère⁴²⁶. Die Version im Schulbuch ist farblich leicht verändert und in den Details vereinfacht. Sie gibt lediglich einen Ausschnitt wieder, orientiert sich aber in der Gestaltung dennoch deutlich an der Vorlage: Zwei männliche Neandertaler blicken ins Flußtal hinab; Mammuts befinden sich an der Wasserstelle. Die Figuren tragen als Attribute Speer und Steinbrocken, als ob sie den Mammuts auflauern würden. Das Beispiel zeigt wieder, über welch eine lange Zeit Motive durch Abzeichnungen von einer ursprünglich wissenschaftlichen, aber überkommenen Vorlage tradiert werden.

Eindeutig – auch durch die Bildunterschrift – den Neandertalern zuzuordnen ist die Wiedergabe einer Szene vor einem Rundzelt aus Holzstangen und Fellen, die mit Mammutknochen und Steinen beschwert sind (SB 11a/b-25). Ein exaktes Vorbild ließ sich nicht ausmachen. Die Darstellung erinnert jedoch an die Rekonstruktion von Funden in Südrussland, wie sie in Museen oder der Literatur an mehreren Stellen zu finden sind⁴²⁷. Möglicherweise ist noch SB 5a-81, auf dem eine ähnliche Rundhütte, jedoch ohne Mammutknochen gezeigt ist, der Zeit der Neandertaler zuzurechnen. Eine weitere Hütte aus Mammutknochen bildet SB 16-61 ab,

⁴²⁴ Geschichte lernen 70, 1999, 63.

⁴²⁵ Geschichtliche Weltkunde 1, Ausgabe Bayern, Frankfurt/Main 1980, 13.

⁴²⁶ Abgebildet in: Tattersall, Neandertaler, 89 Abb. 61.

⁴²⁷ Siehe Osterwalder/André, Fundort Schweiz 1, 33; Ahrens, Jahrtausende im Zeitraffer, Bild 4; Fagan, Aufbruch aus dem Paradies, 176 Abb. 40 (Jungpaläolithikum).

hier scheint jedoch aufgrund der Darstellung eine Einordnung in die jüngere Altsteinzeit eher beabsichtigt.

Neandertaler-Figuren im Kontext eines durch ein Zelt symbolisierten Lebensraumes, wie sie neuerdings im Neanderthal Museum Mettmann gezeigt werden, sind unter den Einzelfiguren besprochen (s. Kap. II.2.B.7.3).

Alle weiteren Abbildungen sind der jüngeren Altsteinzeit zuzuordnen. Nur zum Teil beziehen sie sich auf konkrete Fundorte, und die Herkunft der Bilder ist sehr heterogen:

Die Szene mit dem Blick auf den Felsen von **Solutré** in SB 25a/b/c/d-36/38/36/36 wurde aus einem Jugendsachbuch übernommen⁴²⁸. SB 2(5)-66 lehnte sich für die Darstellung u.a. von zwei Rundhütten vermutlich an die Rekonstruktion eines **Gönnersdorfer** Zeltes durch G. Bosinski an, ebenso SB 10b-24 zur Rekonstruktion eines Lagerplatzes. Direkt aus der Fachliteratur stammt die Zeichnung zur Freilandstation an der **Schussenquelle**, die in SB 25e-20 abgebildet ist⁴²⁹. SB 16-56f. übernahm direkt eine Rekonstruktionszeichnung von Burian zu einem Lagerplatz von Cro-Magnon-Menschen⁴³⁰. Die Abbildung in SB 7a/b/c-17/23/21 mit Zeltbehausungen stammt von einem französischen Jugendbuchverlag⁴³¹.

Komplex stellt sich das aus vielen Einzelszenen zusammengesetzte Lebensbild in SB 17-36f. dar. Für die Figuren sind zahlreiche Vorbilder anzunehmen, u.a.: ein Lebensbild von Zdenek Burian (wie in SB 16-56f.) für die Frau mit Feuerholz, den weißhaarigen Mann am Feuer, die Frau bei der Fellbearbeitung und die Zelte; ein weiteres Bild von ihm für die Jäger mit Beute und den jungen Mann bei der Herstellung eines Speeres⁴³²; ein drittes Bild von Burian für den weißhaarigen Mann mit Pferdeschwanz, der sich um einen verletzten jungen Mann kümmert⁴³³; möglicherweise eine vierte Vorlage von ihm für die Darstellung entstehender Höhlenmalerei und eines Jagdkultes⁴³⁴.

Ohne klare Vorlage und ohne Bezug zu einem Fundort, aber eindeutig in die jüngere Altsteinzeit einzuordnen sind die Rekonstruktionszeichnungen von Lagerplätzen und Zeltbehausungen in SB 10a/10c-28 und 6-29. Nicht klar in eine Epoche datierbar ist die Zeichnung in SB 19a/b/c-28/28/30. Das große, mehrräumige Zelt im Bildhintergrund könnte sich sowohl an jungpaläolithischen Funden von Mammutjäger-Zelten als auch an Eskimobehausungen orientieren⁴³⁵. Die Darstellung stammt möglicherweise aus einem Jugendsachbuch. In den Kontext der Lagerplatzdarstellungen gehören auch drei Zeichnungen, die sich auf Menschen am Feuer konzentrieren. Es handelt sich um SB 19a/b/c-20/20/22, eine comicartige Zeichnung, um SB 7a/b/c-13/19/17, entnommen aus einem Jugendsachbuch⁴³⁶, und um eine kleine Szene auf einem Spielplan in SB 17-55.

Jagd

Die altsteinzeitliche Jagd wird in solchen Schulbuchabbildungen, die ausschließlich Jagdschehen zeigen, durch nur wenige Themen bestimmt: Die Jagd auf das Mammut (7 verschiede-

⁴²⁸ Vgl. Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 30.

⁴²⁹ Die Zeichnung wurde von Petra Schiller 1991 angefertigt und in Schuler, Die Schussenquelle, publiziert (173f. Abb. 84).

⁴³⁰ Auch abgebildet in Wolf, Menschen der Urzeit, 106f. Der Schulbuchverlag nutzte diese Abbildung auch für andere Lehrwerke, beispielsweise für *Trio 5* von 1997 für Hauptschulen in Bayern. Siehe Gaedtker-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 294 Abb. 3. Zum Werk Burians siehe Stozkowski, The painter and prehistoric people.

⁴³¹ Gallimard Jeunesse.

⁴³² Abgebildet in Wolf, Menschen der Urzeit, 126f.

⁴³³ Abgebildet in Wolf, Menschen der Urzeit, 130.

⁴³⁴ Abgebildet in Wolf, Menschen der Urzeit, 145f.

⁴³⁵ Vgl. etwa Müller, Geschichte unter unseren Füßen, 17 Abb. 4 zu Dolní Věstonice und 31 Abb. 8.

⁴³⁶ Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 23 o.l.

ne Abbildungen), Rentierjagd (4x), Wildpferdjagd (2x) und Kleintierjagd (2x). Im Vergleich zur starken Thematisierung der Jagd in den Texten verwundert das Vorhandensein von nur 14 unterschiedlichen Bildern zur Jagd, lässt sich aber möglicherweise dadurch erklären, dass die Jagd häufig auch einen Teilbereich der Lebensbilder zu Lagerplätzen ausmacht, und zwar als aktive Jagd im Bildhintergrund oder durch Präsentation der Jagdbeute (Rentiere: 3x, Riesenhirsch: 1x, Kleintiere: 1x).

Bei der Großwildjagd ist unter den Bildern zur **Mammutjagd** (7x) in verschiedene Kategorien zu unterscheiden:

- die Begegnung des Menschen mit dem Mammut (2x);
- Darstellungen des Auflauerns auf das Mammut (2x);
- Lebensbilder zum Menschen direkt bei der Jagd auf das Mammut (3x) (Taf. 2.3 Abb. 3-4).

Die erste Kategorie ist der Rubrik Jagd hier allein deswegen zugeordnet, weil sie ebenfalls die Auseinandersetzung des Menschen mit dem 'gefährlichen Tier Mammut' zum Thema hat. So begegnet in SB 24a/b-10f. eine (unbekleidete) 'Familie' einer Mammutherde, und die Schüler sollen entscheiden, wer den Kampf gewinnt: Mensch oder Mammut (Taf. 2.5 Abb. 3). In SB 7a/b/c-7/12/9 fliehen erwachsene Jäger vor einem Mammut. Die hierzu abgedruckte Geschichte berichtet von einer erfolglosen Treibjagd auf ein Mammut. Bei der zweiten Kategorie handelt es sich um Darstellungen, auf denen Menschen zu sehen sind, die ihrer Beute auflauern. Interessanterweise ist das Mammut das einzige Tier auf den Lebensbildern, dem aufgelauert wird, alle anderen Tiere werden auf den Bildern direkt gejagt. Eine Rekonstruktionszeichnung zeigt eine Mammutherde und zwei Jäger, die sich hinter einem Fels verstecken (SB 19a/b/c-26/26/28). Die Vorlage für die Zeichnung stammt aus der Fachliteratur⁴³⁷. Aufgelauert wird dem Mammut auch in SB 3c-32 und 12-31. Hier handelt es sich um nur ein Mammut und zwei Jäger, die ebenfalls von hinten und mit Speeren bewaffnet zu sehen sind. Die Szene wurde mit lebensgroßen Figuren in einem archäologischen Park in Frankreich aufgebaut (Parc du Thot bei Lascaux⁴³⁸) und von einem Schulbuchautor fotografiert (J. Cornelissen). Das einst beliebte Thema der Fallgrubenjagd auf Mammuts findet sich nur noch in einem Reihenwerk in bildlicher Darstellung: SB 11a/b-26 (Taf. 2.3 Abb. 4). Hier wie auch auf den beiden anderen Bildern zur aktiven Jagd auf Mammuts (SB 4-12, sehr kleines Bild, sw; 22-59 [Taf. 2.3 Abb. 3]) sind die Jäger lediglich mit Holzlanzen bewaffnet, nicht mit Kompositwaffen wie auf den beiden o.g. Bildern. Auch die Kleidung der Menschen ist einfacher, so dass vermutet werden kann, es handelt sich um Szenen vor der Zeit des Cromagnon-Menschen. Die Schulbücher machen hierzu keine Angaben. Soweit Geschlecht und Alter der Personen erkennbar sind, handelt es sich regelmäßig um erwachsene Männer.

Die **Rentierjagd** ist in vier verschiedenen Variationen dargestellt: Ein Reihenwerk zeigt eine Treibjagd am Petersfels (SB 23a/b/c-28/28/24). Als Vorlage wurde eine Illustration aus Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg⁴³⁹, verwendet. Mit Ausnahme eines Details stimmen die Zeichnungen recht genau überein: In der Fachliteratur benutzen die Jäger Speerschleudern, im Schulbuch wurden diese weggelassen. Ob es sich um Männer oder Frauen handelt, ist hier wie auch auf der Vorlage nicht erkennbar. Auf den weiteren drei Varianten nutzen die Jäger Speerschleudern. Während sich SB 6-28 auf die Rentierjagd alleine konzentriert (Taf. 2.3

⁴³⁷ Siehe die Abbildung bei Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 324f. Abb. 190 (Ingrid und Burkard Pfeifroth).

⁴³⁸ Der Parc du Thot, wo das gezeigte Mammut steht, ist nicht zu verwechseln mit dem Préhistoparc bei Tursac. Die Bildbeschreibung in 3c-32 lautet fälschlich: *Darstellung der Mammutjagd im "Park der Vorgeschichte" (Préhistoparc, Le Thot bei Lascaux, Frankreich).*

⁴³⁹ Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 348f. Abb. 214 (Ingrid und Burkard Pfeifroth).

Abb. 1), handelt es sich bei den anderen Beispielen jeweils um Rentierjagden, die sich im Vordergrund eines komplexeren Bildes (inkl. Sammeltätigkeit, Lagerplatz) abspielen. SB 10a-18f. bezieht sich auf den Petersfels als Ort der Jagd. Die Darstellung könnte sich in Teilen an der Rentierjagd am Petersfels in Probst, Deutschland in der Steinzeit, orientiert haben⁴⁴⁰. SB 10b/c-14f./18f. und 24a/b 14f. spielen auf Gönnersdorf als Schauplatz an. SB 10a-18 zeigt, ausnahmsweise, eine beteiligte Frau. Im Gegensatz zu den Männern ist sie jedoch nicht aktiv am Geschehen beteiligt sondern schaut zu, mit Speerschleuder und Speeren in der Hand. Eine aktive Jägerin mit Speer findet sich ausschließlich als kleine Szene innerhalb einer Evolutionsreihe als Teil eines Spielplans in SB 25a/b/c/d-24. Indirekt thematisieren die Rentierjagd drei weitere Bilder: auf der Abbildung zur Freilandstation an der Schussenquelle in SB 25e-20 (mit erlegtem Rentier weiter vorne im Bild), in SB 7a/b/c-17/23/21 (das Wild zieht in der Ferne am Lagerplatz vorbei, im Vordergrund Zerlegen eines Rentiers), in 7a/b/c-13/19/17 (Zerlegen eines Rentiers am Feuer).

Der **Riesenhirsch** ist nur 1x als Jagdbeute dargestellt (SB 16-56). **Hirsch** und Reh erscheinen in SB 17-36, 8-28 und 2(5)-66 als erlegte Beute. Einen erlegten **Steinbock** trägt ein Jäger in SB 19a/b/c-19/19/21.

Selten (2x) ist die Jagd auf **Wildpferde** dargestellt. Veralteten Forschungsstand vermittelt SB 18-15 mit einer (historischen, nicht modernen) Zeichnung zu Solutré, wo bei einer Treibjagd Pferde vom Felsen hinunterstürzen (Taf. 2.3 Abb. 2). Das Motiv der Treibjagd mit Fackel, der einfachen Lendenschurze und der Holzlanzen findet sich auch auf dem zweiten Beispiel wieder (SB 22-53). In SB 5a-81 sind im Bildhintergrund Wildpferde zu sehen, ein Jäger hält nach ihnen Ausschau. Als erlegte Jagdbeute erscheint das Wildpferd in SB 25a/b/c/d-36/38/36/36.

Nur in einem Fall findet sich die Darstellung der Jagd auf ein **Bison** (SB 11a/b-31).

Rar sind Bilder zur **Kleintierjagd**: Eine wissenschaftliche Rekonstruktionszeichnung zur Vogeljagd am Rhein (Dietrich Evers, 1978) drucken SB 9-21 und 21-23 ab. Neben der Landschaft und verschiedenen Vogelarten ist ein Jäger mit Speerschleuder zu sehen. SB 5a/b-73/41 zeigt eine Verlagszeichnung zu Sammeln und Jagd: u.a. hat ein Mann einen Hasen gefangen; eine Frau jagt mit der Steinschleuder Vögel, eine andere Frau betreibt Fischfang (Taf. 2.3 Abb. 6). Durch diese drei Varianten der Kleintierjagd wie auch durch die Darstellung von Frauen setzen die genannten Bücher alternative Akzente zu den übrigen Lebensbildern. Es ist außerdem eine von wenigen Zeichnungen, auf der Menschen unseres Lebensraumes beim Sammeln zu sehen sind. Indirekte Hinweise auf Kleintierjagd liefern SB 16-61 (erlegter Vogel), 2(5)-66 und 6-29 (erlegter Hase).

Insgesamt vermitteln die Abbildungen ein verzerrtes Bild: Der Großwildjagd wird zu viel Raum beigemessen, der Kleinwildjagd zu wenig.

Sammeln

Das Sammeln wird im Vergleich zu anderen Tätigkeiten selten bildlich dargestellt. Die geringe Anzahl der Bilder steht in einem Missverhältnis zur wissenschaftlichen Annahme, dass der größere Teil des Nahrungsbedarfs durch Sammeln abgedeckt wurde. Nur ein Bild außerhalb der Zeichnungen zur Evolution beschäftigt sich ausschließlich mit dem Sammeln (SB 22-53): Eine Frau und ein Mann sammeln Beeren und Eier. Häufiger begegnet das Thema Sammeln in komplexen Darstellungen, die verschiedene Tätigkeiten veranschaulichen wollen: in SB 5a-81, 10a/b/c-18/14/18, 24a/b-14 und 17a-37. Manchmal wird die Rückkehr an einen Lagerplatz mit

⁴⁴⁰ Siehe das Lebensbild von Fritz Wendler in Probst, Deutschland in der Steinzeit, 154f. Taf. 22.

Sammelgut gezeigt (2 Varianten): 10a/b/c-28/24/28, 2(5)-66. Die Lebensbilder zeigen in der Regel Frauen bzw. junge Mädchen beim Sammeln. Nur auf zwei Rekonstruktionszeichnungen sind Männer beteiligt (22-53, 5a/b-73/41 [Taf. 2.3 Abb. 6]). In nur zwei Fällen sind Kinder aktiv dabei (5a-81, 5a/b-73/41 [Taf. 2.3 Abb. 6]) – im Widerspruch zu den Texten, die die Aufgabe von Frauen und Kindern beim Sammeln hervorheben.

Höhlenbilder

Nur drei der szenischen Rekonstruktionszeichnungen konzentrieren sich ausschließlich auf die Entstehung von Höhlenmalereien oder Felsbildern. Sie haben unterschiedliche Vorlagen und Entstehungsgeschichten. SB 1a/b-25 bildet eine Rekonstruktionszeichnung von Zdenek Burian (vermutlich 1958) ab⁴⁴¹; eine Illustration, die auch für das Jugendsachbuch "Was ist was – Der Urmensch" als Vorlage diente⁴⁴². Die archäologische Grundlage für dieses Lebensbild bildeten die Malereien von Lascaux; diese stehen im Zentrum der Darstellung. Ein Mann auf einem Steigbaum zeichnet; ein anderer stabilisiert den Steigbaum. Der Charakter der Kulthandlung wird unterstrichen, indem ein Mann mit einer Art Maske zu sehen ist; andere zielen mit ihren Speeren auf die Tiere. Auf dem Bild sind ausschließlich erwachsene Männer zu erkennen; der Blick fast aller wendet sich den Tierbildern zu. Der Text zur Originalillustration lautet bei Wolf: "Nach gründlichem Studium der Höhlenmalerei (...) stellten die Forscher fest, daß die Höhlen vor allem urzeitlichen kultischen religiösen Riten dienten, die wahrscheinlich geheimen Charakter aufwiesen und nur Erwachsenen – den Jägern – zugänglich waren"⁴⁴³.

Das Motiv des Steigbaums wiederholt sich in abgewandelter Ausführung in SB 17-34, einem Bild, das der Verlagsillustrator anfertigte: Ein jüngerer Mann zeichnet, auf einem Steigbaum stehend, mit einem Kreidestein (?), während ein älterer Mann den Steigbaum stabilisiert und ihm Anweisungen gibt. Auf S. 37 desselben Buches wiederholt sich das Schema in ähnlicher Darstellung als Teil eines Gesamtbildes (SB 17-36f.): Ein Mann zeichnet, auf einem Steigbaum stehend, während ein anderer ihm mit der Fackel leuchtet und ein dritter vermutlich Farbe herstellt. Links davon vollführen drei Männer mit Pfeil und Bogen um ein Feuer tanzend einen *Jagdzauber*. Die Haltung des zeichnenden Mannes sowie der Steigbaum entsprechen der oben besprochenen Darstellung von Z. Burian und wurden offensichtlich von dort abgezeichnet⁴⁴⁴; die Darstellung des dritten Mannes ist mit einer anderen Zeichnung Burians vergleichbar; dort hält ebenfalls ein weiterer Mann eine Fackel⁴⁴⁵.

Von einem französischen Jugendbuchverlag übernahm SB 7a/b/c-16/22/20 eine Rekonstruktionszeichnung zur Entstehung von Höhlenmalereien. Als Vorlage für die Wandbilder diente auch hier die Höhle von Lascaux. Im Vergleich zur Darstellung Burians fehlt dem Bild der kultische Charakter: Es entsteht vielmehr der Eindruck eines geschäftigen Treibens an einer Baustelle; die zahlreichen Personen zeichnen auf dem Gerüst stehend, stellen Öllampen her, sitzen am Feuer. Alter und Geschlecht der 23 Personen sind nicht erkennbar. Ein wesentlicher Unterschied zum Bild Burians besteht in der Kleidung: Während es sich bei ihm zumeist noch um eine Art Fellbehänge als Lendenschurz und lockerer Bedeckung des Oberkörpers handelt, tragen die Menschen hier Kleidung aus Stiefeln, Hosen und langärmeligen Oberteilen.

Höhlenbilder sind darüber hinaus nur noch als Teil eines weiteren Bildes Thema: Das in

⁴⁴¹ Abgebildet in Wolf, *Menschen der Urzeit*, 146f. Zum Werk Burians siehe Stozkowski, *The painter and prehistoric people*.

⁴⁴² Vgl. Köthe, *Der Urmensch*, 41.

⁴⁴³ Wolf, *Menschen der Urzeit*, 151.

⁴⁴⁴ Vgl. die Abbildung in Wolf, *Menschen der Urzeit*, 147.

⁴⁴⁵ Siehe die Abbildung in Wolf, *Menschen der Urzeit*, 142.

SB 19a/b/c-19/19/21 verwendete Schulwandbild aus den 1950er Jahren zeigt einen jungen Mann im Lendenschurz, der ein Rentier in die Wand eines Abris ritzt (Taf. 2.11 Abb. 2). Eine Frau und ein Kind schauen währenddessen zu ihm hinauf.

Auf allen fünf genannten Darstellungen sind Höhlen- bzw. Felsbilder eine Domäne der erwachsenen Männer.

Weitere Rekonstruktionszeichnungen

Weitere Rekonstruktionszeichnungen sind technisch orientiert, d.h. sie beschäftigen sich mit der Herstellung oder Verwendung verschiedener Werkzeuge, oder sie veranschaulichen die Bauweise von Wohnbauten wie Zelte und Hütten. Im Mittelpunkt stehen nicht die Menschen, sondern bestimmte Objekte. Manche Zeichnungen beispielsweise zur Werkzeugherstellung zeigen entsprechend nur einen auf die Hände fokussierten Ausschnitt der ganzen Person (Taf. 2.4 Abb. 4-5). Auf solche Rekonstruktionen soll hier nicht eingegangen werden, da sie m.E. nicht in den Kontext der Lebensbilder i.e.S. gehören.

Mittlere Steinzeit

Zur Mittelsteinzeit finden sich in den untersuchten Schulbüchern nur drei verschiedene Darstellungen; es handelt sich durchweg um szenische Lebensbilder im Kontext des Lagerplatzes. Die geringe Anzahl erklärt sich durch die Themenauswahl der Schulbücher: Die Mittelsteinzeit wird in der Regel gar nicht oder nur am Rande thematisiert.

Bei der Abbildung in SB 19a/b/c-29/29/31 könnte es sich um eine Vorlage aus einem Jugendsachbuch handeln; eine Quelle ist nicht angegeben. Für die Schüler wird nicht ersichtlich, dass es sich hier um ein Bild zur Mittelsteinzeit handelt. Der Schroedel Verlag nutzt eine vom Verlagsillustrator angefertigte Zeichnung in zwei verschiedenen Reihenwerken: Bei SB 10a/b/c-20/16/20 (für die Realschule) wird kenntlich gemacht, dass sich die Darstellung auf *Jäger und Sammlerinnen der Mittel- und Jungsteinzeit* bezieht, auch der Text geht auf die Mittelsteinzeit ein (Taf. 2.11 Abb. 4). Anders in SB 24a/b-16 (für die Hauptschule), wo dieselbe Zeichnung für *Sammlerinnen und Jäger* allgemein steht. Die dritte hier zu nennende Abbildung findet sich ebenfalls in den bereits genannten Büchern von Schroedel für die Realschule (10a/b/c-28/24/28) in einer Abfolge (Längsschnitt) zu Wohnformen in der Ur- und Frühgeschichte (als *mittelsteinzeitlich* kenntlich gemacht).

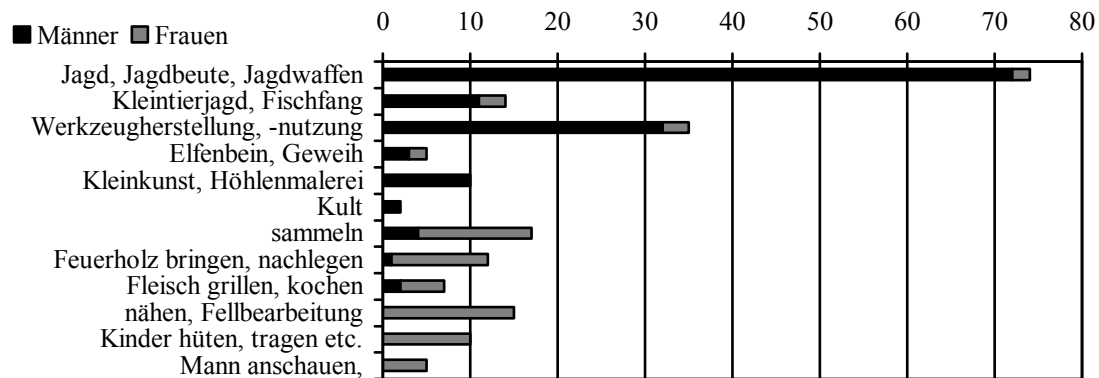
Alle drei Darstellungen ähneln denjenigen zur Altsteinzeit. Unterschiede gibt es in den gezeigten Behausungen, hier sind es nun Rundhütten aus Zweigen und Schilf. Auch werden nun der Fischfang (3x), die Nähe zum Gewässer (2x) und die Entenjagd (1x) stärker betont, ebenso das Sammeln (2x). Tätigkeiten und Rollenverteilungen sind mit denjenigen in der Altsteinzeit identisch, so dass die Bilder im Folgenden bei der Auswertung zu Evolution und Altsteinzeit hinzugerechnet werden können.

7.6 Beliebte Motive und Geschlechterrollen

Sämtliche hier genannten Lebensbilder wurden mit der Absicht in das Schulbuch aufgenommen, das Aussehen der Menschen (Körperbau, Gesichter, Kleidung), Informationen über ihre Siedlungsplätze (Höhlen, Abris, Zelte, Hütten) und ihre Tätigkeiten (Nahrungsbeschaffung, Nahrungszubereitung, Werkzeugherstellung, Herstellung von Kleidung) zu vermitteln. Die

Lebensbilder zur Altsteinzeit, insbesondere diejenigen zum Jetztmenschen mit szenischen Darstellungen, zeigen eine klare Trennung von Aufgaben und Tätigkeiten zwischen Frauen und Männern (pro Bild wurde jede Tätigkeit nur 1x gezählt) (Beispiele zu den Lebensbildern finden sich auf den Tafeln 2.3, 2.9, 2.11-13).

Tätigkeiten und Attribute der Männer und Frauen in der Altsteinzeit



Die meisten Darstellungen kreisen um das Thema Jagd, Heimbringen von Jagdbeute, Zerlegen von Jagdbeute und Männer mit Jagdwaffen. Nur auf zwei Bildern ist jeweils eine Frau an der Jagd beteiligt. Kleintierjagd und Fischfang, die insgesamt seltener dargestellt werden, können schon eher eine Domäne auch von Frauen sein. Bei der Werkzeugherstellung und der Nutzung von Steinwerkzeugen überwiegen deutlich die Männer. Die Rohbearbeitung von Geweih und Elfenbein kann dagegen von beiden Geschlechtern vorgenommen werden. Die Anfertigung von Kleinkunst und Höhlenmalerei unterliegt allein den Männern, ebenso der Kult. Frauen überwiegen deutlich beim Sammeln, sie kümmern sich hauptsächlich um das Feuer. Zu ihren Aufgaben zählt auch die Nahrungszubereitung mit Ausnahme des Grillens von Fleisch, einer Tätigkeit, bei der überwiegend Männer zu sehen sind. Die Bearbeitung von Tierhaut und das Nähen stellen Beschäftigungen dar, die auf den Bildern am häufigsten mit den Frauen verbunden sind. Frauen allein sorgen für Kinder bzw. werden zusammen mit Kindern als Attribut gezeigt. Interessant ist auch die Häufigkeit eines bestimmten Verhaltensmusters: Frauen schauen heimkehrenden Jägern entgegen, schauen zu ihnen auf oder blicken sie bewundernd an. Umgekehrt ist dies nie der Fall.

Einige Motive wiederholen sich und sollen an dieser Stelle detaillierter beschrieben werden. Nur eine Bemerkung vorneweg: Für keine dieser Rollenzuschreibungen gibt es archäologische Belege (s. Kap. II.2.B.6.2).

'Der erfolgreiche Jäger kommt zurück': 'Der erfolgreiche Jäger' kommt mit seiner Jagdbeute zurück an den Lagerplatz (10x). Er hat entweder ein schweres Tier geschultert (2x) oder trägt es zusammen mit einem weiteren Jäger an der geschulterten Stange (3x). Oder die schwere Beute wird von zwei Jägern zum Lagerplatz gezogen (2x). Kleintiere baumeln lose am Speer (1x) oder an der Hand (2x). Oft schauen Frauen den heimkommenden Jägern entgegen (4x).

Der Jäger mit geschulterter Jagdbeute findet sich in drei Varianten: In SB 19a/b/c-19/19/21 ist er auf einem ehemaligen Schulwandbild aus den 1950er Jahren dargestellt. Ihn begleitet ein

zweiter Jäger, der die Waffen trägt. Eine der ein Fell schabenden Frauen blickt auf und den beiden Männern mit freudigem Gesicht entgegen. Auch in SB 8-28, auf einer verlagseigenen Illustration zu Bilzingsleben, trägt ein Jäger die schwere Beute geschultert, sein Begleiter trägt die Speere. Auf dem Bild zur mittleren Steinzeit in SB 10a/b/c-20/16/20 und 24a/b-16 trägt ein Jäger Speere und Reh nach Hause.

Auf drei verschiedenen Bildern sind Jäger zu sehen, die mit an die Stange gebundener Beute zurückkehren. In SB 6-29 ist es eine noch weit entfernte und daher schwer zu erkennende Gruppe. Kinder haben sie bereits entdeckt und wollen ihnen entgegenlaufen. Eine Frau hebt den Kopf und blickt zu den Jägern hin. Auf den beiden unterschiedlichen Darstellungen in SB 17-36 und 2(5)-66 kommen jeweils zwei Jäger mit einem Reh bzw. einem Rentier zurück. Bei beiden Abbildungen läuft ein Jugendlicher vorne und trägt Pfeil und Bogen in der freien, dem Betrachter zugewandten Hand seitlich des Körpers.

Gezogen wird schwere Beute in zwei Fällen. In der wissenschaftlichen Rekonstruktionszeichnung zur Schussenquelle in SB 25e-20 packen zwei Jäger das erlegte Rentier am Geweih. In SB 25a/b/c/d-36/38/36/36 ziehen die Jäger ein Wildpferd an Seilen heran, zwei Frauen schauen vom Lagerplatz aus zu, wie sie kommen.

Am Speer des Jägers hängt der Hase in SB 2(5)-66. In SB 16-61 betrachtet die im Zelt sitzende Frau den heimkommenden Jäger, der die Speere geschultert hat und in der Hand einen erlegten Vogel mitbringt. In SB 10a/b/c-28/24/28 (zur Mittelsteinzeit) kommt der Jäger mit Fischen, die an einem Band zusammengebunden an seiner Hand hängen, zurück.

'Der Zerleger von Jagdbeute': Immer sind es Männer oder männliche Jugendliche, oft zu zweit, die sich an der zum Lager gebrachten Beute zu schaffen machen – egal, um welches Tier es sich handelt (6x): auf dem Bild Z. Burians in SB 16-56, in SB 2(5)-66 3b/c-19/30, SB 6-33, 7a/b/c-13/19/17, 7a/b/c-17/23/21 und 17-36, in der Rekonstruktion eines Neandertaler-Paares im Neanderthal-Museum Mettmann (SB 17-30) oder auf dem Museumsmodell zur Kartsteinhöhle (SB 20-23). In SB 5a/b-73/41 wird Jagdbeute vor Ort von zwei Männern zerlegt. Nur auf der wissenschaftlichen Abbildung in SB 25e-20 ist das Geschlecht der Person nicht erkennbar.

'Die Frau mit dem Feuerholz': So, wie der Jäger mit der Beute zurückkehrt, kommt die Frau entsprechend mit einem Bündel Feuerholz zum Lagerplatz zurück (4x). Dies ist der Fall schon auf dem alten Bild von Z. Burian in SB 16-56. Hier wird sie von einem jungen Mann begleitet, der die langen Stämmchen transportiert. Auf Verlagszeichnungen wiederholt sich dieses Darstellungsschema: in SB 2(5)-66, 17-36 (kopiert Burian) und 5a-81. Als einzelne Figur tritt das Motiv auch in Form einer Neandertalerin mit Feuerholz in SB 5b-32 auf (wissenschaftliche Rekonstruktion von N. Kieser und W. Schnaubelt, die in den 1980er Jahren für das ehemalige Neandertal-Museum Erkrath geschaffen wurde).

'Der Werkzeugmacher', 'Der Lanzen- und der Speermacher': Der Werkzeugmacher begegnet dem Betrachter in einigen Einzeldarstellungen⁴⁴⁶ sowie in komplexeren szenischen Lebensbildern.

In Form einer Gruppierung von zwei oder mehr Männern ist Werkzeugherstellung auf mehreren Abbildungen zu sehen:

- SB 19a/b/c-19/1921 (ehem. Schulwandbild): ein Mann und zwei Jugendliche im Bildvordergrund um einen Stein herum gruppiert; Stein- und Geweihbearbeitung;
- SB 16-56f. (Z. Burian): drei Männer und ein Kind im Bildvordergrund um einen Stein herum gruppiert; Steinbearbeitung durch zwei Männer;

⁴⁴⁶ SB 3c-26, 6-24, 22-52, 11a/b-22, 9-17 und 21-18.

- SB 25a/b/c/d-e-18/18/18/18/34: drei Männer und ein Kind um einen Stein herum gruppiert, Steinbearbeitung und Herstellung eines Speers durch die Männer;
- SB 8-28: drei Männer im Bildvordergrund gruppiert, Steinbearbeitung und Herstellung einer Lanze;
- SB 7a/b/c-17/23/21: zwei Männer in der Bildmitte gruppiert bei Werkzeugherstellung und Geweihbearbeitung;
- SB 10a/b/c-28/24/28: ein Mann bei der Steinbearbeitung, ein anderer bei der Geweihbearbeitung;
- SB 10b-24: weiteres Bild: ein Mann bei der Geweihbearbeitung;
- SB 6-33: zwei Männer bei der Steinbearbeitung, ein Mann bei der Lanzenherstellung;
- SB 6-30: ein Mann (nur Oberkörper) bei der Steinbearbeitung;
- SB 25e-20 (Schussenquelle): zahlreiche Personen bei Werkzeugherstellung unterschiedlicher Art, in der Mehrzahl sind es, soweit erkennbar, Männer;
- SB 5a-81: ein Mann bei der Steinbearbeitung, eine Person beim Durchbohren von Knochen;
- SB 10a/b/c-20/16/20, 24a/b-16: zwei Männer gruppiert bei der Stein- und Geweihbearbeitung, daneben ein Mann beim Bespannen eines Bogens; ein Kind schaut zu;
- der Mann beim Schnitzen an einer Lanze ist auch ein Motiv, das für eine der Figuren im Neanderthal-Museum Mettmann ausgewählt wurde (SB 9-18 und 21-20).

Bei der Bearbeitung von Geweih oder Elfenbein sind ausnahmsweise auch Frauen zu sehen, so in SB 16-61 und 8-28, beides Schulbücher jüngeren Datums. Frauen bei der Werkzeugherstellung finden sich nicht auf den Lebensbildern, nur, auf einem Bild, bei der Suche nach Feuersteinknollen (kleine Szene auf dem Spielplan in 25a/b/c/d-25).

'Der Mann am Fleischgrill' und 'Die Köchin': Wird Fleisch oder Fisch über dem Feuer gegart, so kümmert sich in der Regel ein Mann darum (4x)⁴⁴⁷. Ausnahme: In SB 10b-24 sind eine Frau und ein Kind dabei zu sehen. Das Kochen mit Kochsteinen wird dagegen von Frauen besorgt (2x)⁴⁴⁸.

'Die Feuerhüterin': Während der Mann grillt, ist es in der Regel die Frau, die Feuerholz nachlegt (5x)⁴⁴⁹. Nicht erkennbar ist das Geschlecht der Person in SB 19a-28, die mit einem Bündel Feuerholz kommt und einen Zweig ins Feuer legt. Eine Ausnahme bildet SB 3c-27, wo ein Mann (mit Jagdbeute neben sich) Feuerholz nachlegt.

'Der/die Alte am Feuer': Alte Menschen halten sich auf den Rekonstruktionszeichnungen in der Regel am Feuer auf (6x). Entweder legen sie wie die Frauen Holz nach bzw. schüren das Feuer⁴⁵⁰ oder wärmen sich am Feuer bzw. sitzen am Feuer und kommunizieren mit anderen Gruppenmitgliedern (SB 5a-81).

'Der Künstler': Höhlenmalereien sind in den Schulbüchern eine Domäne der Männer⁴⁵¹. Außerdem werden Männer bei der Fertigung von Kleinkunstwerken gezeigt: In SB 16-56 stellt ein Mann eine Frauenfigur her. Sie erinnert an die aus Lehm gebrannte Figur von Dolní Věstonice. In SB 10a-18 hat ein Mann eine Schmuckkette gefertigt und zeigt sie einem Kind. In SB 10a/b/c-28/24/28 präsentiert ein Mann an seinem Arbeitsplatz eine Pferdchenfigur (Vogel-

⁴⁴⁷ SB 17-36, 8a-81, 2(5)-66, 7a/b/c-13/19/17. Da die Person auf dem letztgenannten Bild im Vergleich zu den anderen keinen Bart trägt, könnte es sich auch um eine Frau handeln. Das Jugendbuch, aus dem die Zeichnung stammt, verwendet in der Bildunterschrift jedoch den Ausdruck "die Jäger". Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 23.

⁴⁴⁸ In SB 10a-18, 10a/b/c-28/24/28.

⁴⁴⁹ In SB 2(5)-66, 6-29, 6-33, 10a/b/c-28/24/28, 11a/b-25, 25e-18 oder auf dem Museumsmodell zur Kartsteinhöhle (SB 20-23).

⁴⁵⁰ SB 17-36, 17-55, 16-57, 10a-18.

⁴⁵¹ SB 1a/b-25, 3c-27, 6-25, 7a/b/c-16/22/20, 17-34, 17-37, 19a/b/c-19/19/21.

herd) einem Kind.

'Die Fellbearbeiterin': Eine Frau oder zwei Frauen über einem ausgespannten Fell am Boden kniend, um es mit einem Feuersteingerät zu schaben – dies ist ein weiteres beliebtes Motiv auf den Lagerplatzrekonstruktionen (7x). Wir finden es bereits auf dem alten Schulwandbild in SB 19a/b/c-19/19/21, auf dem Bild von Z. Burian in SB 16-57, in SB 17-36 (Burian kopierend), in SB 6-33, 7a/b/c-17/23/21, 5a-81 und 8-28. In SB 2(5)-66 und 10a/b/c-20/16/20 sowie 24a/b-16 ist das Fell in einen Rahmen gespannt, aber wieder bearbeitet es eine Frau. Von diesem Schema weicht allein eine Szene der wissenschaftlichen Rekonstruktion zu Schussenquelle ab (SB 25e-20): Ein Mann hält das Fell, während eine weitere Person, deren Geschlecht nicht erkennbar ist, am anderen Ende das Fell spannt, wohl um es danach zu bearbeiten. Angedeutet findet sich das Motiv der Fellbearbeitung auch in SB 10a/b/c-14/14/18 und 24a/b-14; das Geschlecht der Person ist hier nicht erkennbar.

'Die Näherin': Sie sitzt am Lagerplatz, auch gemeinsam mit einer anderen Frau, und näht: in SB 25a/c/d-36/ 25b-38, einer Abbildung aus einem Jugendbuch, die vermutlich von Burian (in SB 16-57) beeinflusst wurde und in SB 17-36 dem Betrachter den Rücken zuwendend. Oder sie präsentiert ihr Nähstück dem Betrachter wie in SB 6-25. Innerhalb einer Evolutionsreihe ist eine weitere Frau nähend in SB 3c-27 zu sehen.

'Die Frau mit dem Kleinkind': Säuglinge und sehr kleine Kinder werden auf zahlreichen Rekonstruktionszeichnungen zur Evolution und zur Altsteinzeit dargestellt. Fast immer werden sie getragen, und dies ausschließlich von Frauen. Sie werden im Arm oder auf dem Schoß getragen, oder in einem Tragetuch auf dem Rücken oder auf dem Bauch (16x)⁴⁵². Die Frau, die ein Kind trägt oder im Schoß hält, ist das häufigste Motiv auf den Lebensbildern zur Evolution und zur Altsteinzeit. In diese Gruppe von Frauen als Mutter gehören auch schwangere oder stillende Frauen, auf drei Zeichnungen zu sehen (stillend: SB 5a-81; schwanger: SB 3c-27 und 5b-26).

'Die Frau, die zum Mann schaut': Blickkontakt zwischen Individuen wird selten dargestellt. Meist ist jede der gezeigten Personen für sich mit ihrer Tätigkeit beschäftigt. Die wenigen Ausnahmen sind daher interessant, als es sich um ein häufig wiederkehrendes Motiv handelt: Es sind Frauen, die Männern, wenn diese von der Jagd zurückkehren (4x)⁴⁵³, entgegenschauen, oder zu ihnen hinüberschauen, wenn sie mit etwas beschäftigt sind: Die nähernde Frau in SB 16-57 schaut zu den Männern, die den Riesenhirsch zerlegen; zwei Frauen in SB 19a/b/c-19/19/21 schauen zu einem jungen Mann auf, der eine Ritzzeichnung anfertigt; die stehende Frau in SB 7a/b/c-17/23/21 streicht sich durchs Haar, während sie zu einem stehenden Jäger mit Speer blickt. Auch die Neandertalerin in der figürlichen Rekonstruktion eines Neandertaler-Paares vor ihrem Zelt im Neanderthal-Museum Mettmann schaut, ein Fell in der Hand haltend, dem Neandertaler zu, wie er Jagdbeute zerlegt (SB 17-30). Kommunikation mit Blickkontakt findet, wenn auch selten, außerdem noch zwischen Erwachsenen und Kindern oder zwischen Männern untereinander statt⁴⁵⁴.

'Das zuschauende Kind': Kleinere Kinder sind oft dargestellt, wie sie den Erwachsenen bei irgendeiner Tätigkeit zusehen⁴⁵⁵. Diese passive Rolle wird durch wenige andere Szenen auf-

⁴⁵² Auf folgenden Abbildungen: SB 1a/b-17, 25a/b/c/d/e-16/17/17/16/17; 3b/c-19/30; 3c-26; 3c-27; 5a/b-66f./27; 5a/b-73/41; 6-24; 6-29; 6-33; 9-12f. und 21-14f.; 10a/b/c-28/24/28 und auf einem zweiten Bild in 10a/c-28; 19a/b/c-19/19/21; 17-36; 19a/b/c-28/28/30; 25a/b/c/d-14f.; 25a/b/c/d/e-18/18/18/34; 25a/b/c/d-24; 25a/b/c/d/e-div.

⁴⁵³ In SB 6-29, 16-61, 19a/b/c-19/19/21, 25a/b/c/d-36/38/36/36.

⁴⁵⁴ Z.B. in SB 5a-81, 10a/b/c-28/24/28.

⁴⁵⁵ SB 10a-18, 10a/c-28, 10a/b/c-20/16/20, 24a/b-16, 17-36, 25a/b/c/d/-18/18/18/34, 25e-18, 25e-20.

gebrochen: Man sieht Kinder, die den Umgang mit Waffen üben⁴⁵⁶ oder spielende Kinder⁴⁵⁷ bzw. Erwachsenen zur Hand gehende Kinder⁴⁵⁸, oder ein Kind, das gedankenverloren neben Männern bei der Steinbearbeitung sitzt und einen Retoucheur in der Hand hält⁴⁵⁹.

'Die/der weise Alte': Ältere Menschen übernehmen auf den Lebensbildern oftmals besondere Funktionen: In SB 17-37 fungiert ein älterer Mann als Heiler; in SB 17-34 gibt er Hinweise zur Anfertigung eines Höhlenbilds. In SB 5a-81 hilft ein älterer Mann einer jüngeren Person beim Durchbohren von Knochen. In SB 5b-47 und 23a/b/c-23/23/21 scheint die alte Neandertalerin dem zuhörenden Mädchen etwas zu erzählen (Rekonstruktion aus dem Neanderthal-Museum Mettmann). Auf einem der Bilder fällt einer älteren Person offensichtlich die Kinderbetreuung zu (SB 6-29).

7.7 Ergebnisse vergleichbarer Studien und kritischer Kommentar

Der Vergleich dieser Ergebnisse mit den Resultaten anderer Studien führt zu folgendem Schluss: Fast alle genannten Motive haben in der wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Abbildungs-'Literatur' Tradition. Die Lebensbilder in Schulbüchern entsprechen bekannten Mustern, d.h. den Darstellungsgewohnheiten von Zeichnern und den Sehgewohnheiten der Adressaten. Sie zeigen ein begrenztes Repertoire an Szenen, das durch die Geschichte hindurch immer wieder wiederholt wird⁴⁶⁰ und sich, um glaubwürdig zu wirken, visuellen Konventionen anpasst⁴⁶¹. Im Gesamteindruck vermitteln die Rekonstruktionen vor allen Dingen Vorstellungen vom Leben erwachsener Männer: "Männer machen Geschichte, Frauen kommen – gelegentlich – darin vor" urteilt Brigitte Röder im Kontext einer Studie über archäologische Lebensbilder in der Schweiz und spricht von einem "patriarchalen" Geschichtsbild, das durch die Rekonstruktionszeichnungen transportiert wird⁴⁶². Hinsichtlich der vermuteten tatsächlichen demographischen Verhältnisse sind die Lebensbilder in Schulbüchern kaum repräsentativ für urgeschichtliche Gesellschaften⁴⁶³. Sie spiegeln vielmehr Vorstellungen unserer heutigen Gesellschaft, "in der Arbeit und Wirtschaft zentrale Dreh- und Angelpunkte sind" und "tatkraftige (...) Männer" "als sogenannte Leistungsträger gelten"⁴⁶⁴. Damit erklärt sich zum Teil auch, weshalb die Lebensbilder äußerst selten Personen darstellen, die nichts tun oder schlafen (s.u.)⁴⁶⁵.

Archäologische, d.h. wissenschaftliche Lebensbilder spiegeln ebenso nicht nur den jeweiligen Forschungsstand zur materiellen Kultur, sondern auch tradierte und persönliche Vorstellungen der Wissenschaftler zu den bisher weniger erforschten Themenfeldern Sozialstrukturen und Rollenteilungen, worauf in den letzten Jahren auch immer wieder von Fachkollegen hingewiesen wurde⁴⁶⁶: Die Lebensbilder zeigen Frauen fast ausschließlich bei Tätigkeiten im Bereich

⁴⁵⁶ In SB 17-35, 10a/b/c-28/24/28 und ebd. auf einem Bild zur mittleren Steinzeit. Es scheint sich in SB 10 um einen Jungen zu handeln, während ein Mädchen im zuseht.

⁴⁵⁷ In SB 5a-81, 10a/b/c-28/24/28, 6-29.

⁴⁵⁸ In SB 3b/c-19/30, 5a/b-73/41, 5a-81, 10a/b/c-20/16/20, 24a/b-16, 10b-24, möglicherweise in 19a/b/c-19/19/21.

⁴⁵⁹ SB 16-57, ähnlich in SB 25a/b/c/d-36/38/36/36 (hier sitzt das Kind mit einem Knochen in der Hand neben nahenden Frauen).

⁴⁶⁰ Vgl. Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 20; Kanczok, Museum ohne Stereotype?

⁴⁶¹ Vgl. Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 26.

⁴⁶² Röder, Botschaften aus der Gegenwart, 46; dies., Frauen, Kinder und andere Minderheiten; dies., Die "natürliche" Form des Geschlechterverhältnisses.

⁴⁶³ Röder, Statisten in der Welt der Erwachsenen, 98; dies., Frauen, Kinder und andere Minderheiten, 514f.

⁴⁶⁴ Röder, "Waren Menschen früher so klein?", 22; vgl. auch dies., Statisten in der Welt der Erwachsenen; dies., Frauen, Kinder und andere Minderheiten.

⁴⁶⁵ Vgl. für die Schweiz Röder, Statisten in der Welt der Erwachsenen, und Röder, "Waren Menschen früher so klein?", 22; dies., Frauen, Kinder und andere Minderheiten.

⁴⁶⁶ Vgl. Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 75; Owen, Distorting the Past, 3; Hurcombe, Our own engendered species; Röder, Statisten in der Welt der Erwachsenen, 95 mit weiterführender Literatur.

von Lagerplatz, 'Hausarbeit' und 'Familie', Männer dagegen bei der Großwildjagd, der Werkzeugherstellung, der Anfertigung von Kunstgegenständen und bei der Abhaltung religiöser Zeremonien⁴⁶⁷. Das Problem bei Lebensbildern ist ein grundsätzliches: Der Zeichner muss, will er das Bild auch mit Menschen beleben, Stellung zu deren Geschlecht und Tätigkeit nehmen und auch Fragen entscheiden, die wissenschaftlich nicht vollständig geklärt sind. Seine persönliche Auffassung und die seiner Gesellschaft fließen daher unmittelbar in die Darstellung ein. "Es wird selten erkannt, daß diese Rekonstruktionen nur hypothetisch sind und auf sehr wenigen archäologischen Daten, ausgewählten ethnographischen Analogien und kulturellen Vorurteilen über die Rolle der Geschlechter und die Fähigkeiten von Frauen basieren. In Wirklichkeit hat es bisher nur wenige wissenschaftlich fundierte Untersuchungen über die Rolle der Geschlechter in der Altsteinzeit gegeben"⁴⁶⁸.

Bezüglich der Geschlechterverteilung auf Darstellungen zur Altsteinzeit und den zugeordneten Rollen entsprechen die Rekonstruktionen in Schulbüchern dem Ergebnis weiterer Untersuchungen von Lebensszenen: Diane Gifford-Gonzales analysierte 88 Lebensbilder der 1960er bis 1980er Jahre⁴⁶⁹. Männer sind auf diesen Bildern in der Überzahl; ihre Rolle wird im Gegensatz zu derjenigen der Frauen durch verschiedene Tätigkeiten, bevorzugte Positionen sowie Haltungen und Bewegungen aufgewertet. Gifford-Gonzales machte deutlich, dass es sich bei den beliebten Schemata insgesamt um traditionelle visuelle, objektive Wahrheiten symbolisierende Themen handelt, von denen die meisten aus dem 19. und 20. Jh. stammen, manche aber auch noch älter sind: Die Keule, Attribut manch älterer Neandertaler-Rekonstruktionen, stand schon in Antike und Mittelalter für Zyklopen und satyrähnliche Wesen, deren Höhle symbolisierte die Distanz ihrer Lebenswelt zur eigenen, und behaarte Körper standen seit dem 12. Jahrhundert für Wildheit. Der Werkzeugmacher ist ein typisches Schema für Männerdarstellungen, in dem Gifford-Gonzales Darstellungen von Schmieden wiedererkennt. Die Großwildjagd lehnt sich typologisch an Kunstwerke mit mythologischen Themen aus der italienischen Renaissance an. Das Heimbringen von Jagdbeute insbesondere an einem Stock aufgehängt ist typisch für westliche Kunst; in der Ethnographie sind solche Szenen dagegen selten belegt. Die Frauen mit Kind auf dem Arm erinnern an Madonnen-Darstellungen, die Sinnbild für das Frausein sind und weniger konkrete Tätigkeiten symbolisieren. Die Fellbearbeiterin findet sich auf westlichen Bilddarstellungen traditionell in kniender Position – ähnlich den Putzmädchen in bürgerlichen Milieus auf entsprechenden Gemälden. Ethnologische Vergleiche legen jedoch ein Aufspannen der Felle in Holzrahmen und damit stehende oder sitzende Positionen nahe.

Monotonie in der Themenwahl und ungleiche Geschlechterverhältnisse gelten auch für neun Bilder aus einer Publikation des British Museum und acht Zeichnungen von Benoit Clarys, die Linda Hurcombe untersuchte⁴⁷⁰. Stephanie Moser kommt ebenfalls nach einer Auswertung von 550 Rekonstruktionen der Zeit zwischen 1870 und 1989 zu ähnlichen Ergebnissen⁴⁷¹. Sie konnte zeigen, dass in den letzten 20 Jahren der Anteil der Frauen auf Abbildungen zwar zugenommen hat, die traditionellen Rollenmodelle aber beibehalten werden. Katja Allinger untersuchte 97 Lebensbilder in deutschen, überwiegend wissenschaftlichen Publikationen aus

⁴⁶⁷ Vgl. Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 75; Brandt/Owen/Röder Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, 31-34.

⁴⁶⁸ Vgl. Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 75. Zu Lebensbildern und der kritischen Auseinandersetzung damit seitens der Archäologie siehe auch die Beiträge in Jud/Kaenel 2002; Hurcombe, Our own engendered species.

⁴⁶⁹ Gifford-Gonzales, You can hide. Einige Lebensbilder in Schulbüchern kommentierte auch Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 129-132. Es handelt sich um allgemeine Bemerkungen zu den Bildern.

⁴⁷⁰ Hurcombe, Our own engendered species.

⁴⁷¹ Moser, Gender stereotyping in pictorial reconstructions of human origins.

der Zeit von 1929 bis 1998⁴⁷². Auch ihre Ergebnisse sind mit denjenigen der anderen Studien vergleichbar. Die Untersuchungen von Dagmar-Beatrice Gaedtker-Eckardt zu einigen Lebensbildern in Schulbüchern führten zu ähnlichen Ergebnissen⁴⁷³.

Der insgesamt hohe prozentuale Anteil an Jagd- oder Jagdbeute-Darstellungen (Großwild) gibt ein verzerrtes Bild der Nahrungsbeschaffung wieder: den Hauptanteil oder einen sehr wichtigen Teil dürften gesammelte Pflanzennahrung sowie Insekten gebildet haben⁴⁷⁴.

7.8 Fazit und Alternativen

Die klar zugeordneten Geschlechterrollen, welche die Lebensbilder in den Schulbüchern spiegeln, entsprechen zum einen den allgemeinen Lehrplanforderungen, sie setzen das in den Lehrplänen verankerte Stichwort "geschlechtsspezifische Arbeitsteilung" bildlich um⁴⁷⁵. Zum anderen folgen sie inhaltlich einem Großteil wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Rekonstruktionen, entsprechen den dortigen Zahlenverhältnissen zwischen Frauen, Männern und Kindern und wiederholen lediglich die dort präsenten Rollenzuweisungen und Attribute der Geschlechter⁴⁷⁶. Die "erstaunliche Variantenarmut" und "ständige Wiederholung der Rollenmuster von Frauen, Männern, Kindern und alten Menschen"⁴⁷⁷ trifft für wissenschaftliche Rekonstruktionen ebenso zu wie für die Abbildungen in Schulbüchern. Ihre gemeinsamen Darstellungsschemata sind tief in Traditionen der europäischen Kunst verwurzelt⁴⁷⁸. Schulbuchverlage wie auch für Fachleute arbeitende ZeichnerInnen stehen vor dem Problem, konkret und lebendig veranschaulichen zu wollen, zwangsläufig müssen sie Personen unterschiedlichen Geschlechts darstellen und sich für die Zuordnung von Tätigkeiten entscheiden. Dabei übertragen sie großteils ein traditionell geprägtes, im 19. Jahrhundert erst entstandenes und anschließend verfestigtes Weltbild und Rollenverständnis auf die Vergangenheit⁴⁷⁹. Diese stereotypen Rollenzuweisungen sind auch in der Wissenschaft selbst ein Problem, das in jüngerer Zeit kritisch diskutiert wird⁴⁸⁰. Historische Untersuchungen und ethnographische Vergleiche zeigen eine Vielzahl anderer möglicher Rollenmodelle auf⁴⁸¹.

Es wird Zeit für einen Wechsel der Darstellungsschemata. Die Archäologie muss andere Bilder anbieten, die mit den bekannten Mustern brechen, viele und breit publizierte Bilder. Einige

⁴⁷² Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 52-65. Ich danke Katja Allinger für den Einblick in ihre unpublizierte Magisterarbeit. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse ist publiziert: Allinger, Fakt oder Fiktion?

⁴⁷³ Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 216-225.

⁴⁷⁴ Siehe Hayden, Subsistence and ecological adaptations of modern hunter/gatherers; Owen, Distorting the Past, bes. 103f., 146.

⁴⁷⁵ Siehe hier in Teil A. Lehrpläne, vgl. auch Sénécheau, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch.

⁴⁷⁶ Siehe folgende Studien: Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens (auch: Allinger, Fakt oder Fiktion?); Gifford-Gonzales, You can hide; Hurcombe, Our own engendered species; Mehling, Zur Struktur und Rolle von Lebensbildern in der Archäologie, 89; Moser, Gender stereotyping in pictorial reconstructions; Röder, Botschaften aus der Gegenwart; dies., "Waren Menschen früher so klein?"; dies., Frauen, Kinder und andere Minderheiten; Owen, Distorting the Past, bes. 7f.

⁴⁷⁷ Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 29.

⁴⁷⁸ Hierzu Gifford-Gonzales, You can hide; Moser/Gamble, Revolutionary images.

⁴⁷⁹ Duden/Hausen, Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, 13f.; Röder, Frauen, Kinder und andere Minderheiten; dies., Die "natürliche" Form des Geschlechterverhältnisses; Schulte-Dornberg, Frauen – Körper – Sichten; zusammenfassend Sénécheau, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch, 224-229.

⁴⁸⁰ Z.B. Bauer, Waren alles nur Helden?; Brandt/Owen/Röder, Frauen- und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie; Kästner, Rund ums Geschlecht; Röder, Statisten in der Welt der Erwachsenen; Röder, Die "natürliche" Form des Geschlechterverhältnisses. Ausführlich: Owen, Distorting the Past.

⁴⁸¹ Brandt/Owen/Röder, Frauen- und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie; Duden/Hausen, Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung; Frevert 1976; Owen, Frauen in der Altsteinzeit; Kästner, Mit Nadel, Schlinge, Keule oder Pfeil und Bogen; Karlisch, Das Mama-Papa-Kind-Syndrom, 142; zusammenfassend Sénécheau, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch, 226-228.

existieren bereits⁴⁸². Die Schulbücher könnten sie nutzen und sie den traditionellen Zeichnungen als alternative Modelle gegenüberstellen, die dann auch im Unterricht gemeinsam kritisch diskutiert werden könnten. Dadurch erhielten auch Schulbuchtexte, die sehr viel zurückhaltender formulieren, eine bildliche Umsetzung. Ein viel kritischerer Umgang mit Rekonstruktionen wäre insgesamt wünschenswert, mit Hilfestellungen für die Betrachter, damit sie klarer einschätzen können, welche Elemente der Phantasie des Zeichners überlassen wurden bzw. werden mussten⁴⁸³. Die Angaben sollten sich nicht nur auf das der Rekonstruktion zu Grunde liegende archäologische Material beziehen⁴⁸⁴, sondern auch auf die rekonstruierten sozialen Beziehungen und Geschlechterrollen.

Mit den Lebensbildern werden die Schulbücher ebenso wie mit den Texten allgemeinen Lehrplanforderungen der gleichberechtigten Darstellung von Frauen nicht gerecht. "Gleichberechtigung bedeutet das Sichtbarmachen von Frauen, das Aufzeigen von Identifikationsangeboten ohne feste Rollenzuschreibungen; Gleichberechtigung verbietet Diskriminierung"⁴⁸⁵. Männer sind in der Überzahl, es wird eine unbewiesene geschlechtsspezifische Arbeitsteilung propagiert, Tätigkeiten und Attribute werden stereotyp dargestellt – so das Fazit aus der Schulbuchanalyse und vergleichbarer Studien. Schulbücher reproduzieren vorhandene, kopierte oder auf Vorlagen beruhende neu zusammengestellte Abbildungen und greifen dabei auf diejenigen Abbildungen zurück, die in der wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Literatur existieren, die teilweise selbst auf älteren Darstellungen beruhen⁴⁸⁶. Katja Allinger stellte außerdem einen generellen Mangel an archäologisch fundierten Lebensbildern in der deutschsprachigen Fachliteratur generell fest⁴⁸⁷. Es braucht also neue, als Lebensszenen dargestellte Modelle, die mit den alten Mustern sowohl der Geschlechter- und Altersgruppenverteilung als auch der Rollenbilder brechen und die verschiedenen Möglichkeiten der Rekonstruktion von Tätigkeitsspektren veranschaulichen. Den traditionell dargestellten Tätigkeiten könnten als denkbare Möglichkeiten andere hinzugefügt werden, beispielsweise das Sammeln von Insekten, das Flechten von Bastmatten und Körben, die Herstellung von Farben, das Fallenstellen für die Jagd auf Kleinwild, Aktivitäten im Bereich der Körperhygiene etc.⁴⁸⁸.

Es wäre m.E. keine gute Alternative, auf Rekonstruktionszeichnungen, die auch Menschen zeigen, gänzlich zu verzichten, leisten sie doch einen wichtigen Beitrag zur Veranschaulichung und Verlebendigung der Unterrichtsinhalte. Spätestens in Jugendsachbüchern, Fernsehproduktionen, Museen oder anderen Medien werden die Schüler ohnehin mit Lebensbildern konfrontiert. Bilder prägen sich ein – sowohl diese wie auch diejenigen in Schulbüchern, wobei letztere den Vorteil einer wissenschaftlichen Korrektur umsetzen könnten. Die Schüler sollten in die Lage versetzt werden, sich kritisch mit Lebensbildern auseinander zu setzen, um ihre Botschaften und mögliche Fehlerquellen sowie Grenzen der wissenschaftlichen Grundlage analysieren zu können. Gegenbeispiele zu klischeegeprägten Lebensbildern, die als Modell für alternative, die Forschungsdiskussion berücksichtigende Abbildungen dienen können, existieren sowohl in

⁴⁸² Vgl. Röder, Botschaften aus der Gegenwart, 50f.; zusammenfassend Sénécheau, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch, 232 mit Nennung von Beispielen. Owen, Distorting the Past mit eigenen Bildentwürfen: z.B. 148 Abb. 26 mit einem Mann, der nähend seine Kleidung repariert, daneben ein Mann, der mit Kindern spielt; 186 Abb. 35 eine Frau bei der Herstellung von Werkzeug aus Feuerstein; 187 Abb. 36 eine Frau bei der Herstellung einer Frauenstatuette.

⁴⁸³ Zum Thema vgl. James, Drawing inferences.

⁴⁸⁴ Gute Ansätze beispielsweise in Foppa/Raimann/Niffeler, Urgeschichte.

⁴⁸⁵ Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 183.

⁴⁸⁶ Diesen Zusammenhang erkannte Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 216-233 nicht. Eine sorgfältigere Suche nach den Vorbildern der "meist (...) für die Schulbücher" hergestellten Abbildungen (ebd., 219) wäre sinnvoll gewesen, damit nicht der Eindruck entsteht, die Verantwortung für die einseitigen Bilder läge bei den Verlagen.

⁴⁸⁷ Allinger, Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens, 2.

⁴⁸⁸ Beispiele bei Owen, Distorting the Past, bes. 103-105, 146-149, und hier im Text weiter unten.

wenigen Schulbüchern (s.o.) als auch in der Fachwissenschaft. Das Neanderthal Museum Mettmann verwendet beispielsweise einige progressive Rekonstruktionszeichnungen: eine Homo-habilis-Frau ist mit Steinwerkzeugen in der Hand gezeichnet; Frauen beteiligen sich aktiv an der Elefantenjagd oder tragen ebenso schweres Gepäck wie die Männer; Männer sind (ohne Frauen) beim Sammeln zu sehen; eine Frau hat einen Schneehasen erlegt; eine andere wird beim Fischfang gezeigt⁴⁸⁹. Das Museum für Urgeschichte in Zug (Schweiz) präsentiert den Besuchern als erstes Lebensbild ein Mädchen, das einen Hasen gejagt hat, und bricht damit auf zweifache Weise mit Gewohnheiten: Es ist – wie auf mehreren Rekonstruktionen der Ausstellung – ein Kind dargestellt, außerdem erscheint die Jagd nicht als ausschließliche Betätigung der Männer⁴⁹⁰. Für das British Museum wurde 1986 anlässlich einer Ausstellung eine Jagdszene gezeichnet, auf der auch Frauen aktiv an der Jagd beteiligt sind⁴⁹¹. Linda R. Owen bildet eine Zeichnung von einer Frau bei der Herstellung von Feuersteingeräten ab⁴⁹² bzw. bei der Herstellung einer Frauenstatuette⁴⁹³, außerdem einen Mann beim Nähen und einen Mann beim Spielen mit Kindern⁴⁹⁴. Es bietet sich an, solche Abbildungen nicht separiert und als Ersatz für die älteren zu zeigen, sondern unter Angabe der Entstehungszeit gemeinsam mit traditionellen Darstellungen – und die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten zu lassen mit der Frage, worin diese Unterschiede begründet sein könnten.

B.8. Museen und Literatur

Museen spielen als Bildlieferanten für die Altsteinzeit weniger eine Rolle als für andere Epochen. Dies ist durch die vergleichsweise geringere Nutzung von Fotos mit Originalfunden zu erklären. Altsteinzeitliche Gegenstände werden oftmals gezeichnet, vielleicht auch, weil sich dadurch leichter verschiedene Objekte auf einem Bild zusammenstellen lassen. Darüber hinaus nehmen Fotos oder Zeichnungen von Höhlenbildern anteilmäßig eine wichtige Position ein, für die ebenfalls die Bildrechte nicht bei Museen liegen. Lebensbilder werden in der Regel nicht von Museen übernommen, sondern aus der populärwissenschaftlichen Literatur, oder sie werden nach Vorlagen eigens für das Schulbuch gezeichnet. Der Hinweis auf zu besuchende Museen ist ebenfalls rarer als für andere Epochen.

Große Bedeutung kommt allerdings lebensgroßen Figuren aus verschiedenen Museen zu, insbesondere aus dem Neanderthal Museum Mettmann (vgl. Kap. II.2.B.7.4). Mettmann ist auch unter den Angaben von Internetadressen am stärksten präsent. Das neue Neandertalerbild in den Schulbüchern ist überwiegend der Popularität des Fundes verbunden mit der guten Öffentlichkeitsarbeit dieses Museums zu verdanken.

Für die Verwendung von Literatur zur Altsteinzeit bietet sich insgesamt ein sehr heterogenes Bild. Die Schulbuchautoren verwenden sowohl Fachliteratur als auch Populärwissenschaftliches, Jugendsachbücher und Jugendliteratur sowie Auszüge aus der Presse. Nachweisbar sind Literaturverwendungen über direkte Zitate, d.h. über die Wiedergabe von Auszügen in den Schulbuchtexten, oder über Literaturhinweise für Schüler oder Lehrer. Darunter fallen manche Publikationen älteren Datums auf (von Behn, Jacob-Friesen und Rust). Unter der Fachliteratur

⁴⁸⁹ Publiziert u.a. in Meyer, Woher kommen wir? 60, 70, 79f., 95, 102.

⁴⁹⁰ Zu Reaktionen der Besucher siehe Röder, "Waren Menschen früher so klein?", 22.

⁴⁹¹ Abgebildet in Molyneaux, The Cultural Life of Images, 41.

⁴⁹² Owen, Die Darstellung von Frauenrollen, 86; dies., Distorting the Past, 186 Abb. 35.

⁴⁹³ Owen, Distorting the Past, 187 Abb. 36.

⁴⁹⁴ Beide Darstellungen auf einem Bild: Owen, Distorting the Past, 148 Abb. 26.

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

werden besonders solche Texte rezipiert, die sich an ein breiteres Zielpublikum wenden (Ausstellungskataloge, Überblickswerke, Beiträge in Wissenszeitschriften).

Nutzung von / Hinweise auf Literatur in den Schulbüchkapiteln zur Altsteinzeit

Quelle	Typ	SB	Nutzung
<i>Friedrich Behn: Vorgeschichtliche Welt, Stuttgart 1962, S. 11</i>	Fachlit.	6-30	Auszug
Bosinski, Eiszeitjäger	Fachlit.	14a/b-22ff.	Abbildungen
<i>Bosinski, Gerhard: Der Neandertaler und seine frühe Zeit, Köln 1988 [Bosinski, Gerhard: Der Neandertaler und seine Zeit, Köln 1985]</i>	Fachlit.	8-32	Hinweis
Text von Gerhard Bosinski aus dem Internet: http://ss1000eo.fh-koblenz/remstecken/rhine 98/ Rheinlan.../ naturlandschaft. ht vom 5.5.99 (vereinfacht) .	Fachlit.	9-21; 21-23	Auszug
<i>M. Boetzkes u.a. (Hg.): EisZeit. Das große Abenteuer der Naturbeherrschung, Hildesheim/Stuttgart 1999, S. 36⁴⁹⁵</i>	Fachlit.	5b-40f.	Auszüge
Boetzkes/Schweitzer/Vespermann, EisZeit. Sämtliche Auszüge auf dieser Doppelseite stammen aus dem dortigen Aufsatz von Linda R. Owen. Für das Schulbuch wurden die Texte leicht verändert oder gekürzt. Teilweise wurden sie so modifiziert, dass sie für altsteinzeitliche Jäger und Sammler gelten anstatt für rezente Wildbeuter-Gruppen (z. B. Q4, Q5).	Fachlit.	5b-46f.	Auszüge
<i>Karl Jacob-Friesen im "Jahrbuch des Römisch-Germanischen Zentralmuseums Mainz", 1956 (25) (= Jacob-Friesen, Eiszeitliche Elefantenjäger)</i>	Fachlit.	20-25	Auszug
<i>Kuckenburger, Martin: Alltagsleben in der Vorgeschichte, Köln 1993 [richtig: Kuckenburger, Martin: Siedlungen der Vorgeschichte, Köln 1993]</i>	Fachlit.	8-32	Hinweis
Leakey, Die Suche nach dem Menschen, 105	Fachlit.	3b-19, 3c-35	Auszüge
<i>Dietrich Mania, Die ersten Menschen in Europa, Stuttgart (Theiß) [richtig: Theiss] 1998, S. 36f.</i>	Fachlit.	8-27	Auszug
<i>Hansjürgen Müller-Beck, Die Steinzeit. Der Weg der [richtig: des] Menschen in die Geschichte, München 1998, S. 41f.</i>	Fachlit.	9-17	Auszug
Textstelle zu Solutré aus Müller-Karpe, Geschichte der Steinzeit, 64 ⁴⁹⁶	Fachlit.	3a-20, 3c-32	Auszug
<i>Friedemann Schrenk, Fahndungssache Mensch, in: GEO Wissen, Hamburg, September 1998, S. 8f. (vereinfacht)</i>	Fachlit./populärwiss. Lit.	9-16	Auszug
Text zur Jagd von Alfred Rust	Fachlit.	1a/b-21	Auszug
Sklenár, Ausflug in die Steinzeit	Fachlit./populärwiss. Lit.	1a/b	Zeichnungen
Entdeckungsgeschichte des Neandertalers aus Pörtlner, Bevor die Römer kamen, 12ff.	populärwiss. Lit.	3a-19, 3b-18	Auszug
<i>Helga Wingert: Spuren in die Vergangenheit: eine Rekonstruktion des Alltags von der Steinzeit bis zum Mittelalter, Frankfurt a. Main 1994, S. 91⁴⁹⁷</i>	populärwiss. Lit.	2(5)-74	Auszug
Artikel aus dem Rheinischen Merkur vom 18.9.1998, S. 34 zu Bilzingsleben	Presse	8-28	Auszug
Text zur Auffindung des Turkana Boy aus ZEIT-Magazin Nr. 16 vom 11.04.86	Presse	3b-16	Auszug
<i>Archäologie. Reihe "Sehen – Staunen – Wissen". Gerstenberg Verlag, Hildesheim 1995</i>	Jugendsachbuch	6-24	Empfehlung
<i>P. Marchand, Die Urmenschen, Gütersloh/München, 10ff.</i>	Jugendsachbuch	5b-46	Auszug
<i>C. Schnieper/U. Kruse-Schulz: Auf den Spuren des Menschen, Luzern 1999, S. 24 u. 25 und 50⁴⁹⁸</i>	Jugendsachbuch	5b-34	Auszüge
<i>Justin Denzel: Tao, der Höhlenmaler. dtv, München 1992.</i>	Jugendbuch	6-31	Empfehlung
<i>Peter Dickinson, Die große Welle.</i>	Jugendbuch	5b-60	Auszug
<i>Chr. von Fircks: Das schwarze Mammut. Der Kinderbuchverlag Berlin 1983.</i>	Jugendbuch	7a-6f.	Auszug
<i>O. Zierer, Hundert Geschichten aus 3000 Jahren, List, Stuttgart 1969, S. 9f., vereinfacht</i>	Erzählungen	16-58	Auszug

⁴⁹⁵ Die Texte weichen teilweise voneinander ab, d.h. der Schulbuchtext wurde gegenüber dem Katalogtext stark verändert. Grundsätzlich wurden Informationen zu den Neandertalern auf Menschen der Altsteinzeit allgemein übertragen. Zunächst der Katalogtext, dann der Schulbuchtext Q1 zum Vergleich: "In den Kaltphasen der Eiszeiten war die Flora zum größten Teil durch eine Tundren- und Steppenvegetation geprägt, die Fauna durch kalteresistente Tiere wie zum Beispiel Mammut und Wollnashorn gekennzeichnet. Die Durchschnittstemperatur lag ca. 6 Grad unter der heutigen. Das Leben der Neandertaler der letzten Eiszeit war hart. Die meisten der gefundenen Skelette weisen Verletzungen auf." In den Kaltzeiten der Eiszeiten war der Bewuchs der Natur bis auf wenige Birken baumlos und man fand vorwiegend Moose, Flechten, Zwergsträucher, dürre Gräser und Kräuter. Durchgesetzt hatten sich kalteunempfindliche Tiere wie das Wollnashorn und das Mammut. Die meisten der gefundenen [Menschen-] Skelette weisen Verletzungen auf.

⁴⁹⁶ Veralteter Forschungsstand.

⁴⁹⁷ Von einer Journalistin verfasst.

⁴⁹⁸ Für die Schüler sind die Texte lediglich als Sachbuchtext bezeichnet; es handelt sich um ein Jugendsachbuch.

Elise Boulding, <i>The Underside of History. A View of Woman through time</i> , 1979, S. 79.	?	25a/b/c/d-21	Auszug

Zu in Lehrerbänden zitierter Literatur siehe die Katalogeinträge zu LB 8, LB 13b.

Manche Textbezüge lassen sich nur über Zufallsfunde aufdecken. Hierzu ein Beispiel, das bereits im Kontext der Neandertalerdarstellungen bereits zitiert wurde. Laut Text in SB 25a/b/c-19 aßen die Neandertaler wie folgt: *Sie bissen in das Fleisch hinein und schnitten das überstehende mit einem Steinwerkzeug, einem Faustkeil, ab. Kratzer auf den Schneidezähnen beweisen das.* Diese Information wurde vermutlich aus dem auch für die Abbildungen genutzten populären Fachbuch Probst, Deutschland in der Steinzeit, 49, entnommen, wo sich der Text allerdings auf den Fund von Mauer bei Heidelberg bezieht: "Auffällige Kratzer an den Außenflächen der Schneidezähne verraten, wie der Heidelberg-Mensch rohes Fleisch verzehrte. Er biß hinein und trennte das Fleisch dann mit einem scharfen Steinsplitter ab, wie es heute noch die Eskimos praktizieren". Dies ist ein Beispiel dafür, dass sich in den Texten versteckte, nicht gekennzeichnete und in einen anderen Zeitzusammenhang übertragene Zitate finden können. Hinweise auf diese Art der Literaturverwendung können Abbildungsnachweise sein.

C. Unterrichtsfilme

Die Altsteinzeit nimmt mit insgesamt sechs Filmen im Hinblick auf ihren Anteil an der Gesamtzahl der Unterrichtsfilme eine Mittelposition ein. Die Zahl von Neuauflagen relativ alter Filme im 32-mm-Format als Videokassette ist für diese Epoche besonders hoch (UF 1, UF 4, UF 5, UF 6). Unter den Herstellern überwiegt das WBF mit drei Filmen (UF 1, UF 4, UF 5), gefolgt vom FWU mit zwei Produktionen (UF 2, UF 6). Thematisch konzentrieren sich die Filme auf den Neandertaler (UF 1-3) und auf Höhlenbilder (UF 5-6). UF 4 vereint am Beispiel der Funde von Dolní Věstonice die Aspekte Großwildjagd, Leben am Lagerplatz sowie Kunst/Kult. Die Mittelsteinzeit wird in keinem der Filme thematisiert.

Filme zur Altsteinzeit

Film	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 1	Neandertaler und Höhlenbär	WBF	1973/1994	LB 4-97, LB 8-8. – UF 7, UF 9, UF 11.
UF 2	Der Neandertaler. Leben in der Eiszeit	FWU	2000	-
UF 3	Die Neandertaler	WDR/SWR	2000	-
UF 4	Mit dem Eiszeitmenschen auf Mammutjagd	WBF	1971/1993	UF 7, UF 11.
UF 5	Kunst und Magie auf Höhlenwänden	WBF	1971/1997	LB 4-97, LB 8-8. – UF 7; UF 11.
UF 6	Die Höhle von Lascaux	FWU	1976/1996	LP Saar GesS 5/6. – LB 4-97, LB 5b-40, LB 8-8, LB 13b-31. – Kultus und Unterricht 1990; Kultus und Unterricht 20/1992 (Medienkatalog); Kultus und Unterricht 19a/1999, 39. – UF 10.

Daneben existieren vier weitere Filme, die sich weder der Altsteinzeit noch der Jungsteinzeit genau zuordnen lassen. Da sie in der Schule möglicherweise während der Behandlung der Altsteinzeit eingesetzt werden, sind sie hier mit einzubeziehen. UF 14 will anhand von Filmaufnahmen in Afrika Entwicklungen von der Alt- zur Jungsteinzeit nachzeichnen. UF 15 und UF 16 nehmen auf der Grundlage der experimentellen Archäologie 'steinzeitliche' Werkzeugtechnologie in den Blick. Im Mittelpunkt von UF 17 steht die Dokumentation einer Schüler-Robinsonade: Eine Gruppe von Jugendlichen und zwei Erwachsene wollen eine Woche lang *wie in der Steinzeit leben*.

Filme zu den Steinzeiten allgemein

Film	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 14	Auf den Spuren der ersten Menschen	AV-Medien-Vertrieb MICHEL	1994/95	-
UF 15	Mit Pfeil und Bogen	media nova/WDR	2000/2001	-
UF 16	Geräte aus Stein	Bürger/SVS	1991	Kultus und Unterricht 19a/1999 und 20/1999
UF 17	Feuer, Lehm und tote Hühner	FWU	1986	LP Saar GesS 5/6

C.1. Drehorte, Bildinhalte

Alle sechs Filme zur Altsteinzeit verdeutlichen die Relevanz von Museen oder anderer wissenschaftlicher Einrichtungen für die Entstehung von Unterrichtsmaterial. Das Angebot der Institutionen wird allerdings selektiv genutzt; bevorzugt dienen dortige szenische Rekonstruktionen als elementare Bausteine der Bildmedien:

Die drei Filme des WBF (UF 1, UF 4, UF 5) zeichnen sich durch eine besonders ausgeprägte

C.2. Themenschwerpunkte und Probleme

Nutzung von Dioramen in verschiedenen Museen aus. Die quasi als Spielszenen abgefilmten Museumsmodelle dienen der anschaulichen und spannenden Verlebendigung der Filminhalte. Diese Methode nutzt auch UF 3 vom WDR/SWR. Der Film greift allerdings u.a. auf die wesentlich jüngeren und lebensgroßen Rekonstruktionen im Neanderthal Museum Mettmann zurück und blendet echte Spielszenen ein. Am stärksten nutzt UF 2 das Mittel der Inszenierung, hier fanden zahlreiche Sequenzen eines für das Fernsehen produzierten dokumentarischen Spielfilms Verwendung. Am ausgeprägtesten ist die Nähe zu einem Museum in UF 3, für den eine Kooperation mit dem Neanderthal Museum Mettmann bestand, am wenigsten in UF 2, für den bis auf einen Freizeitpark keine Museen, dafür allerdings andere wissenschaftliche Einrichtungen als Informationslieferanten genutzt wurden.

Originale Fundgegenstände spielen in Filmen zur Altsteinzeit eine geringere Rolle als für andere Epochen; die genannten Inszenierungen bilden häufiger lange Abschnitte. Funde und Befunde von Dolní Věstonice fanden Eingang in UF 4. Eindeutig (und ausschließlich) im Zentrum stehen Originale nur in UF 6 mit Bildern aus Lascaux. Diese Aufnahmen wurden von einer wissenschaftlichen Institution, dem "Centre d'Information et de Documentation de la Grotte Préhistorique de Lascaux", aufgenommen. Entsprechend sachlich und wissenschaftlich ist der gesamte Film gestaltet.

Die vier Filme zu den Steinzeiten allgemein kennzeichnet ebenso ein weitgehendes Fehlen von originalen Objekten. Im Mittelpunkt der Dreharbeiten standen bei UF 14 Landschafts- und Felsbilder aus Afrika; UF 15 und UF 16 dokumentieren die Werkzeugherstellung am Beispiel der experimentellen Archäologie; UF 17 ist gegenständlich insgesamt fern von einer realen Auseinandersetzung mit der Ur- und Frühgeschichte. UF 15 übernahm Auszüge aus der 'Sendung mit der Maus'; bei UF 16 handelt es sich ursprünglich um eine skandinavische Produktion. Insgesamt erstaunt die geringe Berücksichtigung originaler Funde in den Filmen. Sie sind für diese Epoche genauso vorhanden wie für andere. Jungpaläolithische Kleinkunst würde beispielsweise spannendes und auch ästhetisch ansprechendes Filmmaterial bieten. Von Seiten der Filmhersteller scheint sie, im Gegensatz zu Edelmetallfunden aus dem Grab von Hochdorf o.ä., als nicht bedeutsam genug oder für einen Unterrichtsfilm ungeeignet eingeschätzt zu werden.

C.2. Themenschwerpunkte und Probleme

Detaillierte Inhaltsangaben und Kommentare zu den Filmen finden sich im Katalog. Die folgenden Abschnitte gehen exemplarisch auf ausgewählte Themen und Probleme ein: die Darstellung der Neandertaler sowie die Deutung der jungpaläolithischen Kunst. Weitere Themen und Probleme werden am Ende zusammenfassend besprochen.

2.1 Das Bild des Neandertalers

Von den sechs zur Altsteinzeit erfassten Filmen thematisieren drei speziell den Neandertaler. Diese drei Beispiele unterscheiden sich sehr bezüglich Machart und Qualität der Information. Der älteste Film, *Neandertaler und Höhlenbär* (UF 1), 1973 produziert und 1994 nochmals als Videokassette herausgegeben, schildert den Neandertaler als Höhlenbewohner und Großwildjäger. Er habe in der Zeit von 120 000 bis 40 000 vor heute gelebt – jüngere Daten zum Ausster-

ben der Neandertaler waren damals noch nicht bekannt. Sein wichtigstes Werkzeug sei der Faustkeil gewesen – insgesamt eine typisch populäre Assoziation und Reduktion. Der Neandertaler wird als Zeitgenosse des Höhlenbären vorgestellt; die Bärenjagd nimmt anhand von Dioramen im Film breiten Raum ein und führt auch zur Thematisierung des von den Filmemachern angenommenen, in der Forschung allerdings stark umstrittenen Bärenkults. Letzterer wird auch im Filmbeiblatt hervorgehoben, wo es u.a. heißt, die Schüler sollten den *Bärensädelkult als bereits abstraktes, mystisches Denken des Eiszeitmenschen deuten* (1). Insgesamt entsteht ein Bild, das kaum dem gegenwärtigen Forschungsstand entspricht. Obgleich der Film sich bemüht, die kulturellen Leistungen des Neandertalers hervorzuheben, zeigen die Dioramen primitiv aussehende Wilde. Das neue Beiblatt zum Film verweist u.a. auf neuere Literatur, die jedoch offensichtlich zum Verfassen des Beiblattes nicht konsultiert wurde, denn es enthält zahlreiche veraltete Vorstellungen. Auch im Neanderthal Museum Mettmann präsentierte Ergebnisse, für die das Beiblatt die postalische und die Internet-Adresse angibt, wurden nicht rezipiert. Der Film war schon 1994 zum Zeitpunkt seiner Neuausgabe als Videokassette veraltet. Dem Beiblatt gelingt es nicht, diesen 'time lag' durch Korrekturen auszugleichen.

Gegenwärtiger Forschungsstand spiegelt sich dagegen in *Der Neandertaler. Leben in der Eiszeit* (UF 2), einem Film, der in besonderer Dichte auch Informationen zu wissenschaftlichen Methoden vermittelt. Nachgestellte Spielszenen wechseln sich hier mit dokumentarischen Einschüben ab, die in wissenschaftlichen Institutionen und bei Ausgrabungen gedreht wurden; sie lassen (evtl. mit Ausnahme der dargestellten Mammutjagd) insgesamt ein zeitgemäßes Bild des Neandertalers entstehen, das alle wesentlichen Lebensbereiche, auch das Sammeln von Nahrung, beleuchtet. Der Hersteller FWU verwendete für den 2000 herausgegebenen Unterrichtsfilm Material aus der zweiteiligen Fernsehdokumentation "Feuer im Eis", die 1998 von der Firma TANGRAM in München produziert wurde. Die Spielszenen hierfür wurden unter der Mitwirkung u.a. von Bernard von Bredow in dessen Mammutheum in Alzing gedreht. Bis auf diesen Erlebnispark dienten keine Museen als Drehort für die Spielszenen, doch auf dem Beiblatt sind einige Internet- und Postadressen, u.a. des Neanderthal Museums Mettmann und des Senckenberg-Museums in Frankfurt, angeführt.

In ähnlichem Wechsel zwischen Inszenierung und Dokumentation, allerdings in größerer Nähe zum Neanderthal Museum, ist *Die Neandertaler* (UF 3) gestaltet, im gleichen Jahr wie das obige Beispiel herausgekommen. Der Fund im Neandertal wird in eine Geschichte integriert, die eine alte Neandertalerin einem Mädchen über ihren Lebensgefährten erzählt. Ausgehend von dem realen Fund im Neandertal erläutert der Anthropologe Alfred Czarnetzki dazu wichtige Körpermerkmale des Neandertalers. Ein Mitarbeiter des Neanderthal Museums demonstriert Wissenswertes zu Messern aus Feuerstein, der Herstellung von Birkenpech und von Speeren etc. Das Werkzeug des Neandertalers wird damit nicht mehr auf den Faustkeil reduziert. Die Nennung von Jagdtieren des Neandertalers und die Frage, warum er vor etwa 27 000 Jahren ausgestorben ist, runden die Informationen ab. Vom Neandertaler entsteht das Bild eines uns sehr ähnlichen, in manchen Eigenschaften sogar überlegenen Menschen, der mit den Merkmalen eines spezialisierten Großwildjägers ausgestattet war. Das Neanderthal Museum Mettmann hat mit seiner Ausstellung, seinem Tierpark und seiner experimentellen Archäologie bzw. seinen museumspädagogischen Vorführungen die Basis für diesen Film zur Verfügung gestellt; Bärbel Auffermann stand dem Filmautor als stellvertretende Direktorin beratend zur Seite.

Insgesamt vermittelt der erste Film (UF 1) das alte Neandertalerklischee, während die beiden anderen (UF 2 und mehr noch UF 3) ein dem Forschungsstand entsprechendes, modernes Bild

des Neandertalers entwerfen. Damit dokumentieren die Unterrichtsfilme zugleich die Entwicklung populärer Geschichtsvorstellungen bezüglich des Neandertalers. Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist UF 3 am meisten zu empfehlen, da er inhaltlich stimmig und dabei auch spannend ist.

2.2 Jungpaläolithische Kunst

In drei Unterrichtsfilmen steht altsteinzeitliche Parietalkunst im Vordergrund (UF 5, UF 6, UF 14). UF 5 ordnet Höhlenbilder wie viele der Schulbücher (s.o.) vor allem in den Kontext der Jagd und des Jagdkults ein. Die auf Malereien unterschiedlicher Höhlen dargestellten Tiere, hier besonders das Wildpferd, werden sowohl im Film als auch auf dem Beiblatt unmittelbar mit der Jagd in Beziehung gesetzt. Verschiedene Zeichen erfahren eine Deutung als Pfeile, die Höhlenbilder entsprechend eine Interpretation als Jagdzauber und der *Schamane* (Tier-Mensch-Wesen aus Les Trois Frères) als *Mittelsmann*, der die Bilder malte. Hier begegnen die schon für die Schulbücher und Lehrpläne festgestellten populären Klischees. Anders in UF 6: Der Sprecherkommentar bleibt bei einer sachlichen Beschreibung der Malereien ohne Deutung. Nur der Kommentar zum letzten Abschnitt lautet, die Interpretation der Bilder letztlich offen lassend, aber in eine bestimmte Richtung lenkend: *Die Bildersprache von Lascaux ist leicht erfassbar. Diese Bilder hatten jedoch mit Sicherheit auch darüber hinaus symbolische Bedeutung. Nimmt man mit einiger Gewißheit an, dass diese gepunkteten Linien unter den Hufen der Tiere der Beschwörung dienen und zu einer Falle hinführen sollen, was bedeuten dann diese Gitter, diese Vierecke, die Farbtafeln gleichen? Man hat sie als Fallen, als Hütten oder als Decken gedeutet. Aber niemand weiß es genau, und es wird sicher noch lange Zeit dauern, bis alle Rätsel von Lascaux gelöst sind.*

UF 14 beschäftigt sich mit Höhlen- und Felsbildern aus dem Matapos Nationalpark in Zimbabwe. Deren Zeitstellung wird weder im Film noch im Begleitmaterial geklärt. Die Aufnahmen sollen allerdings altsteinzeitliches Leben dokumentieren, vor allem die Jagd. Auch hier erfahren die Malereien eine Deutung als Jagdzauber: *Hatten die Menschen vielleicht magische Absichten, als sie die Tiere malten? Bevor die Männer auf die Jagd gingen, kamen sie in der Höhle zusammen und warfen mit Speeren auf die Tierbilder.*

Bis auf UF 6, der eine dahin gehende Interpretation nur andeutet, vermitteln die Unterrichtsfilme einen Zusammenhang zwischen Wandmalereien und Jagdzaubertheorien. Sie enthalten damit einseitige, in der Wissenschaft umstrittene Deutungen (s. Kap. II.2.B.3.1).

2.3 Weitere Themen und Probleme

Die überwiegende Zahl der Filme zur Altsteinzeit erhält durch die Darstellung oder Beschreibung der Großwildjagd eine dramatische Akzentuierung (UF 1: Höhlenbär, UF 2: Mammut; UF 4: Mammut; UF 5: Wildpferd; UF 14: Giraffen). UF 4 greift dabei die Idee der Fallgrubenjagd auf Mammuts auf. Nur UF 3, der am engsten in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern entstand, erwähnt Jagdtiere ausschließlich am Rande; UF 6 behandelt diverse Großtiere nüchtern im Zusammenhang mit deren Darstellung auf den Wänden von Lascaux. Die Unterrichtsfilme verstärken damit insgesamt das bereits für die Schulbücher festgestellte einseitige Bild.

Die Jagd auf Kleinwild und das Sammeln pflanzlicher Nahrung sollten insgesamt stärker in den Mittelpunkt gerückt werden.

Problematisch ist weiterhin die Vorstellung, die Menschen der Altsteinzeit hätten in Höhlen gelebt. Dies vermitteln insbesondere die älteren Filme UF 1 und UF 5, aber auch UF 14. Themen der Schulbücher, etwa das Bild vom Menschen im Kampf gegen die unwirtliche Natur, begegnen auch in manchen Filmen (v.a. UF 1; UF 4, Begleitkarte; UF 14), ebenfalls die Erwähnung von Pfeil und Bogen als altsteinzeitliche Jagdwaffe (UF 5, UF 14) (hierzu Kap. II.2.B.1.1 und 1.9).

Die Darstellung einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung ist vor allem den Filmen UF 1, UF 4, UF 5 und UF 14 selbstverständlich. UF 14 betont die Rollenteilung explizit: *Nur die Männer gingen zur Jagd (...). Frauen gingen nicht zur Jagd. Sie sammelten Früchte, Nüsse, und gruben Wurzeln aus. Ihre Aufgabe war es, das Essen zuzubereiten, die Kinder und das Feuer zu beaufsichtigen und vermutlich stellten sie auch Kleidung her.* Die meist anzutreffende inhaltliche Fokussierung auf die Jagd bedeutet damit auch eine Konzentration auf Tätigkeiten, die den Männern zugeordnet sind. Eine gleichberechtigte Darstellung von Frauen und Kindern ist in diesen Filmen nicht gegeben. Diesbezüglich sticht UF 3 positiv heraus, da die den roten Faden durch den Film bildende Geschichte von einer Frau erzählt wird (zur Diskussion der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung vgl. Kap. II.2.B.6.2).

An UF 14 stört die für den Betrachter unklare Verortung der Funde in Raum (*Afrika* ohne weitere Angaben) und Zeit (*Altsteinzeit* und *Jungsteinzeit* ohne weitere Datierungen). In UF 16 wird zwar immer wieder betont, dass der Film Verhältnisse in Dänemark zwischen 14 000 und 3000 vor heute, also die Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit sowie die Bronzezeit in Skandinavien beschreibt. Für den Einsatz an (süd- und mittel-) deutschen Schulen ergibt sich dann allerdings das Problem, dass einige Inhalte nicht einfach auf die dortige historische Situation übertragen werden können. UF 15 stellt beim Thema Pfeil und Bogen nicht klar genug heraus, dass der im Experiment nachgebaute Bogen aus der mittleren Steinzeit stammt, das zur Veranschaulichung gezeigte Felsbild aus Spanien am Anfang und am Ende des Films jünger ist und der Freilichtbereich im Federseemuseum Bad Buchau eine jungsteinzeitliche Kulisse bildet – *die Steinzeit* wird hier nicht weiter differenziert. Das Arbeitsblatt zum Bogenbau zeigt einen – in den Steinzeiten noch nicht erfundenen – Reflexbogen. UF 17 vermischt unreflektiert Lebensweisen und kulturelle Errungenschaften der Alt- und Jungsteinzeit miteinander, andere Inhalte haben gänzlich nichts mit den Steinzeiten zu tun (Hühner, Werkzeuge aus Metall). Für den Einsatz im Geschichtsunterricht eignet sich die Produktion daher nur als eine Art Lernzielkontrolle, wenn die Schüler gezielt 'Fehler' bzw. eine jeweilige Zugehörigkeit zu Altsteinzeit, Jungsteinzeit und nachfolgenden Epochen herausarbeiten sollen. Der Film vermittelt kaum sachrichtige Eindrücke vom Leben der Menschen *in der Steinzeit* (Begleitkarte, 1) und kann m.E. kein guter *Einstieg sein in eine lebendige und spannende Beschäftigung mit dem Leben der Menschen in der vorgeschichtlichen Zeit* (2). Zwar können mit Hilfe des Films auch Techniken der Steinzeit gezeigt werden, doch gibt es hierfür besser geeignete Produktionen.

Als Gesamtbild ergibt sich, dass die für die Schulbücher bereits festgestellten Mängel bei den Unterrichtsfilmen zur Altsteinzeit ebenfalls eine Rolle spielen. Lehrwerke und Filme bestärken sich gegenseitig in veralteten Geschichtsvorstellungen. Eine positive Ausnahme bildet UF 3, der in enger Zusammenarbeit mit dem Neanderthal Museum entstand.

D. Kinder- und Jugendliteratur

D.1. Überblick

"Zur Steinzeit fehlt es nicht an Büchern, die sich gezielt an Kinder richten, aber nur wenige nehmen die alte Sache und den jungen Leser gleichermaßen ernst (...). Da keiner genau weiß, wie die Menschen der Steinzeit wirklich aussahen, begegnen einem in den Büchern die merkwürdigsten Gestalten. Häufig sind es wilde Kerle mit wirren Haaren – tapfer Aug in Aug mit oder panisch auf der Flucht vor einem noch wilderen, noch zotteligeren Mammut. Doch es gibt auch Gutes" stellten 1999 ein Universitätsdozent und eine Grundschullehrerin zutreffend fest⁴⁹⁹.

Die Bücher zur Altsteinzeit bilden mit 18 Titeln die größte Gruppe innerhalb der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur. Auffällig ist eine Ansiedlung der Handlungen fast ausschließlich in der jüngeren Altsteinzeit (Jung- und Spätpaläolithikum). Die darauf folgende Epoche der Mittelsteinzeit wird nur von einem Archäologen und einer Archäologin explizit aufgegriffen: Sie ist Gegenstand von Jost Aulers *Hundejunge und Blumenmond* (JB 14) und in einer Episode von Alix Hänsels *Sonntagsreisen in die Vergangenheit* (JB 72). Darüber hinaus berührt Gabriele Beyerleins Erzählung *Die Sonne bleibt nicht stehen* (JB 15) Themen des Mesolithikums, indem während der jungsteinzeitlichen Bandkeramik letzte Jäger und Sammler auf erste Bauern treffen. Das ansonsten grundsätzliche 'Fehlen' des Mesolithikums als archäologische Epoche entspricht den für die Schulbücher und Unterrichtsfilme gemachten Beobachtungen.

Da einige der Bücher zwar in der Altsteinzeit spielen, aber auch mesolithische Kulturerscheinungen beschreiben, wurde die gesamte Gruppe, wie bereits für andere Medien so durchgeführt, auch unter Alt- und Mittelsteinzeit zusammengefasst. Die gewählten Erzählformen sind vielfältig: Sie reichen von Science-Fiction-Literatur über Entdeckungsgeschichten bis zu geschichtlichen Erzählungen mit Sachbuchcharakter.

Kinder- und Jugendbücher zur Alt- und Mittelsteinzeit

JB	Jahr		Titel	Thema
1	1987	Niebisch	<i>Die kleinen Wilden und das Mammut</i>	Bilderbuch mit Comic-Charakter zur Jagd auf ein Mammut
2	1994	Gabán/Nagel	<i>Die kleine Welt von Jan und Lu</i>	Bilderbuch über zwei Kinder, die auf der Suche nach dem Frühling ihre Wohnhöhle verlassen
3	1989	Schlichtenberger	<i>Im Tal der schwarzen Wölfe</i>	geschichtliche Erzählung; zu Neandertalern und Cromagnon-Menschen, Jagd als Schwerpunktthema
4	2000	Ballinger	<i>Der Höhlenmaler</i>	Kriminalgeschichte; v.a. zu Höhlenmalereien
5	1991	Beyerlein	<i>Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern</i>	geschichtliche Erzählung; Leben in der Altsteinzeit, Jagd, Kunst
6	1993	Heyne	<i>Tanea – Tochter der Wölfin</i>	Adoleszenzroman; Leben in der Altsteinzeit, Feuer, Pfeil und Bogen, Rassenmerkmale, Arbeitsteilung, Kulturunterschiede zwischen Clans
7	1994	Heyne	<i>Tanea – Am Großen Fluß</i>	
8	1995	Heyne	<i>Tanea – Der Clan der Wölfe</i>	
9	1986	Zitelmann	<i>Bis zum 13. Mond</i>	Adoleszenzroman; Schamanismus, Kunst der Eiszeit
10	1996	Beyerlein	<i>Die Höhle der Weißen Wölfin</i>	Adoleszenzroman; Religion, Initiation
11	1987	Lornsen	<i>Rokal der Steinzeitjäger</i>	Abenteuergeschichte; Feuerstein, Jagd
12	1984	Evers/Stölting	<i>Das Boot aus der Tundra</i>	geschichtliche Erzählung; Erfindung und Bau des Bootes
13	1980	Grund	<i>Die Höhle über dem Fluß</i>	geschichtliche Erzählung; Religion, Jagdkult

⁴⁹⁹ Schüler/Kühn, Lese- und Sachbücher zur Steinzeit, 62.

II.2. Alt- und Mittelsteinzeit

14	2000	Auler	<i>Hundejunge und Blumenmond</i>	geschichtliche Erzählung; Leben in der Mittelsteinzeit
15	1988	Beyerlein	<i>Die Sonne bleibt nicht stehen</i>	geschichtliche Erzählung; Leben in der Mittel- und Jungsteinzeit
53	1995	Wolf	<i>Das Blut des Neandertalers</i>	Science Fiction; Neandertaler
54	1990	Arold	<i>Die Höhlenmenschen vom Mammuttal</i>	Fiction, Zeitreise; Neandertaler und Cromagnon-Mensch
55	1984	Kuhn	<i>Mit Jeans in die Steinzeit</i>	Abenteuergeschichte; Kinder entdecken eine Bilderhöhle
56	1995	Hohler	<i>Tschipo in der Steinzeit</i>	Zeitreise; Jagen und Sammeln, Sprache

Weiterhin spielen Aspekte altsteinzeitlichen Lebens in den folgenden Romanen eine Rolle:

Kinder- und Jugendbücher zur Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit (anachronistisch verbunden)

JB	Jahr		Titel	Thema
21	1992	Heck	<i>Mirko und das Mammut</i>	Abenteurererzählung; Mammutjäger und erste Bauern
22	1989	Marks	<i>Das steinerne Amulett</i>	Abenteurerroman; Jäger und Sammler, Pfahlbaukulturen
59	1995	Terhart	<i>Das Geheimnis des Lichtblauwaldes</i>	Fantasy; Jagd, Pfahlbauten, Menhire
60	1992	Bauer	<i>Ferien in der Steinzeit</i>	Ferienabenteuer; eine Familie macht "Steinzeitferien" im Wald

Darüber hinaus enthalten die epochenübergreifenden Jugendbücher JB 70, und JB 72 Abschnitte zur Altsteinzeit.

Viele der genannten Bücher werden in der pädagogischen Sekundärliteratur, in Schulbüchern und Lehrerhandbüchern sowie in Lehrplänen empfohlen. Manche Medien enthalten auch Auszüge von Jugendbüchern. Die wenigen Titel, die innerhalb der untersuchten Mediengruppe noch keine Empfehlung erhalten haben, sind entweder für ein anderes Lesealter gedacht (JB 1, 2, 5, 7), sind noch relativ neu (JB 4, 14), stammen von wenig bekannten Autoren bzw. Verlagen (JB 12), spielen überwiegend in der Gegenwart (JB 53, 54, 59, 60) oder nicht eindeutig in der Altsteinzeit (JB 21, 22). Das unter den Empfehlungen und Auszügen erfolgreichste Buch stellt Kuhn, *Mit Jeans in die Steinzeit* dar (JB 55) (Taf. 2.15 Abb. 1). Es bildet fast schon einen Klassiker wie einst die ganz ähnlich gestrickte Erzählung "Die Höhlen der großen Jäger" von Hans Baumann. Das ebenfalls sehr beliebte Buch von Beyerlein, *Die Sonne bleibt nicht stehen* (JB 15) kann hier nicht gewertet werden, da es meist im Kontext der Jungsteinzeit genannt wird. Daher folgt auf Kuhn im Bekanntheitsgrad *Rokal der Steinzeitjäger* von Dirk Lornsen (JB 11) (Taf. 2.15 Abb. 2). Dies kann u.a. durch die Tatsache begründet sein, dass die Erzählung auch als 'Klett Leseheft' preisgünstig und im Lesetextformat für Schulklassen erschienen ist. Auch Zitelmann, *Bis zum 13. Mond* (JB 9) stellt hier eines der erfolgreicheren Jugendbücher dar, was möglicherweise u.a. mit der Beliebtheit des bekannten Jugendbuchautors zusammenhängt (Taf. 2.15 Abb. 3). Für andere, aus archäologischer Sicht nicht empfehlenswerte Jugendbücher, finden sich ebenfalls Hinweise in verschiedenen Medien. Zu nennen sind hier JB 3, 6-8, 13, 16 und 56. In diesen Fällen bestimmte wohl eine pädagogische, nicht eine fachwissenschaftliche Sicht die Auswahl.

Kinder- und Jugendliteratur zur Altsteinzeit in pädagogischen Medien

JB	Jahr		Titel	Empfehlungen/Auszüge	Anzahl
1	1987	Niebisch	<i>Die kleinen Wilden und das Mammut</i>	-	
2	1994	Gabán/Nagel	<i>Die kleine Welt von Jan und Lu</i>	-	
3	1989	Schlichtenberger	<i>Im Tal der schwarzen Wölfe</i>	Empfehlungen: Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 141; SB 9-200; SB 21-194.	XXX

D.1. Überblick

4	2000	Ballinger	<i>Der Höhlenma- ler</i>	-	
5	1991	Beyerlein	<i>Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern</i>	-	
6	1993	Heyne	<i>Tanea – Tochter der Wölfin</i>	Empfehlungen: LB 5b-40; LB 8-8. – Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 129. Auszug: Lesebuch Geschichte, Texte, 10-12.	XXXX
7	1994	Heyne	<i>Tanea – Am Großen Fluß</i>	Empfehlung: LB 5b-40.	X
8	1995	Heyne	<i>Tanea – Der Clan der Wölfe</i>	Empfehlung: LB 5b-40.	X
9	1986	Zitelmann	<i>Bis zum 13. Mond</i>	Empfehlungen: LB 8-8; SB 9-200; LB 10a-16; LB 14a-42; SB 21-194; LB 24a/b-11. – Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 23; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 143f.	XXXXXXX
10	1996	Beyerlein	<i>Die Höhle der Weißen Wölfin</i>	Empfehlungen: LB 8-8; SB 9-200; SB 21- 194.	XXX
11	1987	Lornsen	<i>Rokal der Steinzeitjäger</i>	Empfehlungen: LP RhPf IGesS 5/6; LP Saar GesS 5/6. – LB 8-8, LB 13b-3; SB 14a/b-255; LB 16-1; LB 22-41. – Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 23; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 140; Kronenberg, Geschichte und Abenteuer, 63. Unterrichtsmodell: Kohnen/Roentgen, Die Steinzeit erkunden.	XXXXXXXXXX
12	1984	Evers/Stölting	<i>Das Boot aus der Tundra</i>	-	
13	1980	Grund	<i>Die Höhle über dem Fluß</i>	Empfehlung: LP Saar GesS 5/6.	X
14	2000	Auler	<i>Hundejunge und Blumen- mond</i>	-	
15	1988	Beyerlein	<i>Die Sonne bleibt nicht stehen</i>	Empfehlungen: SB 6-35; LB 8-8; SB 9- 200; LB 10a-15; LB 13b-3; LB 16-1; SB 21-194; SB 24a/b-25; LB 24a/b-11. Auszüge: SB 2(5)-84; SB 15-48f.; SB 13a/b/c-39/41/39. Unterrichtserarbeitung: Sénécheau, Unterrichtserarbeitung; Pfeiffer, Traum- fabrik-Literaturblätter	XXXXXXXXXX XXX
53	1995	Wolf	<i>Das Blut des Neandertalers</i>	-	
54	1990	Arold	<i>Die Höhlen- menschen vom Mammuttal</i>	-	
55	1984	Kuhn	<i>Mit Jeans in die Steinzeit</i>	Empfehlungen: Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 140; LB 5b-40; SB 6- 35; LB 8-8; LB 13b-3; LB 16-1; SB 23a- 217; LP Saar Gy8 7. Auszüge: Lesebuch Geschichte, Texte, 19-24; SB 3c-10; AB 8-8 (Auszüge). Unterrichtserarbeitung: Linke/Tatz, Unterrichtsvorschlag; Hartwig, Literatur- Kartel.	XXXXXXXXXX XXX
56	1995	Hohler	<i>Tschipo in der Steinzeit</i>	Empfehlung: LB 8-8.	X
21	1992	Heck	<i>Mirko und das Mammut</i>	-	
22	1989	Marks	<i>Das steinerne Amulett</i>	-	
59	1995	Terhart	<i>Das Geheimnis des Lichtblau- waldes</i>	-	
60	1992	Bauer	<i>Ferien in der Steinzeit</i>	-	

Die Gruppe der Kinder- und Jugendbücher zur Altsteinzeit unterscheidet sich im Vergleich zur Darstellung anderer Epochen durch folgende Merkmale:

- Sie zeigt die größte Variabilität bezüglich der sachlichen Richtigkeit der Texte und dem fachlichen Hintergrund der Autoren auf.
- Nur wenige Bücher zu Alt- und Mittelsteinzeit wurden von spezialisierten Autoren (Archäologen oder Autoren mit persönlichem Schwerpunkt in der Ur- und Frühgeschichte) verfasst. Umgekehrt scheint diese Epoche unter den Autoren, die Laien in der Archäologie sind, leichter zugänglich zu sein als beispielsweise die Metallzeiten.
- Die Gruppe enthält die größte Zahl an Erzählungen, in denen die unterhaltende die vermittelnde Funktion dominiert.
- Verglichen mit anderen Epochen liegen hier neben qualitativ hochwertigen Büchern solche mit der größten Zahl an sachlichen Unstimmigkeiten vor.

Im Vergleich zur älteren Literatur wird eine Tendenz seitens der Autoren deutlich, die Erzählung in Raum und Zeit eindeutig zu verorten⁵⁰⁰. Dennoch bilden die Bücher zur Altsteinzeit jene Gruppe, in der diesbezüglich die meisten Probleme sichtbar werden: Nur wenige haben einen konkreten archäologischen Fundort zum Schauplatz, selten wird ein einmal gewählter Zeithorizont klar eingehalten (z.B. JB 5, 9, 10, 11, 55) – was letztlich auch in der vergleichsweise dürftigen archäologischen Überlieferung begründet sein mag. In puncto Wohnen haben viele Autoren die modernen Forschungsergebnisse aufgenommen: Nur in einem knappen Drittel der Erzählungen ist von Höhlen als dauerhaften Wohnplätzen die Rede (JB 13, 55, 56, 54 und 6-8), ansonsten werden Zelte und hüttenartige Behausungen, zum Teil in großer Nähe zu archäologischen Befunden⁵⁰¹, geschildert.

Zentrale Themen in den Kinder- und Jugendbüchern zur Altsteinzeit sind das Überleben des Menschen in der eiszeitlichen Landschaft, seine Beziehung zu Tieren, das Feuer, die Werkzeugherstellung, die Beschaffung von Nahrung mit einem Schwerpunkt auf der Großwildjagd (v.a. Mammut, Rentier, Pferd) (Taf. 2.15 Abb. 2) oder der Kampf mit Höhlenbär und Höhlenlöwe. Das in diesem letzten Punkt einseitige Bild – der Leser gewinnt den Eindruck, der Mensch der Altsteinzeit habe ausschließlich Großtiere gejagt – ist dadurch zu erklären, dass die Darstellung von Großwildjagden den Autoren mehr Möglichkeit bietet, Spannungsmomente in die Erzählung einzubringen. Im Zusammenhang mit der Jagd werden auch häufig Jagdriten geschildert und die Entstehung von Höhlenmalereien (Taf. 2.15 Abb. 1, Abb. 6). In allen diesen drei Punkten bestehen enge Parallelen zu den Schulbüchern und Unterrichtsfilmen. Schamanen und Schamaninnen mit ihren Heilkünsten sowie deren In-Kontakt-Treten mit den Gottheiten und Geistern sind ein weiteres beliebtes Thema, das in den Kinder- und Jugendbüchern in mannigfachen Variationen aufgegriffen wird und uns einen Einblick in die Vorstellungen der Autoren von Sozialstrukturen innerhalb der beschriebenen Gruppen erlaubt.

Als weitere Schwerpunkte werden in den Erzählungen der Neandertaler im Vergleich zum *Homo sapiens sapiens*, außerdem der Wolf und dessen Beziehung zum Menschen beschrieben. Im Folgenden sollen die beiden letzten genannten Themen näher beleuchtet werden. An den gewählten Beispielen lässt sich zum einen exemplarisch zeigen, wie überkommene Geschichtsbilder trotz moderner archäologischer Erkenntnisse fortauern. Zum anderen wird die didaktische Funktion bestimmter Themen deutlich. Grundsätzliche Probleme einiger Darstellungen und die Verarbeitung archäologischer Funde in den Erzählungen stehen anschließend im Zentrum des Kapitels.

⁵⁰⁰ Eine Ausnahme bildet die *Tanea*-Trilogie (JB 6-8), in welcher die Autorin keinerlei spezielle Zeitangabe macht.
⁵⁰¹ Vor allem bei Schlichtenberger, Lornsen, Beyerlein, Zitellmann und Auler.

D.2. Themenschwerpunkte und Probleme

2.1 Menschenbilder: Neandertaler und Cromagnon

Der Mensch der Steinzeit begegnet uns in sehr unterschiedlichen Bildern. Zum Teil liegen diesen alte, mit Klischees behaftete Vorstellungen zu Grunde, z.T. entsprechen sie aber auch dem heutigen Wissensstand. Einzelne Bücher verdeutlichen, dass veraltete Vorstellungen in der Öffentlichkeit lange überdauern können, indem sie als Gestaltungsmittel zur Erzeugung von Spannung und Unterhaltung eingesetzt werden.

Die wenig realistische Geschichte um *Das Blut des Neandertalers* von Stefan Wolf (JB 53) handelt von einem fiktiven, angeblich in Dolní Věstonice (20) gemachten Fund 100 000 Jahre alten Neandertalerbluts (9), das einem heute lebenden Menschen injiziert wird mit der Frage, ob man einen Neandertaler mit *urzeitlichen Instinkten* (11) züchten könne. Diese Instinkte entpuppen sich als *mörderische Instinkte* eines *Monsters* (48), die sich manifestieren in: grundlosem Zuschlagen mit *übermenschlicher Kraft* (47, 111, s. auch 127), Beutegier (76), und dem *Trieb zu überleben*, der *alle Hemmungen hinweg fegt*, (79) *gepaart mit roher Gewalt und Furcht vor allem Unerklärlichen* (69). Der *Höhlenmensch, ein Jäger des Höhlenbären und des Mammuts* (19), reagiert in Furchtmomenten *gehetzt wie Wild, dem die Jäger auf der Fährte sind* (77, s. auch 106f.). Seine Stimme klingt *dumpf wie ein raubtierhaftes Knurren* (79, s. auch 122). Es ist von dem *Gestank von der Sippe* die Rede, die *in der Höhle lagert und tagelang nicht hinauskommt wegen des Schneesturms* (77f.). Sein Gesicht wird, nicht ganz falsch, als *grobknochig mit Augenhöhlen und fliehender Stirn, mit großen Augenhöhlen, gewaltigen Nasenöffnungen, vorspringendem Oberkiefer und zurückweichendem Kinn* beschrieben (80). Doch hier wird auf den Gorilla (101 u. 111) oder den Pavian (122) angespielt, einen *Kinderschreck* oder ein *Monster aus einem Horrorfilm* (101) (Taf. 2.15 Abb. 4). Das Buch endet mit den Worten, die Versuchsperson habe *einen Ausflug gemacht in die Welt vor 100 000 Jahren, in der der Mensch noch viel tierischer war als heutzutage und das ausleben durfte und mußte, was wir jetzt eigentlich im Griff haben sollten: unsere niedrigsten Instinkte* (157). Ein solches Bild entspricht veralteten, populären Vorstellungen über den Neandertaler, entbehrt jedoch jeglicher wissenschaftlichen Grundlage. Tatsache ist: Dieses Bild lebt in der Öffentlichkeit, hier in der Vorstellung des Autors, fort und wird an junge Leser weitergegeben.

Keulenschwingend (43, 44), gewalttätig (44), *wild* (56), zum Menschenopfer bereit (108, 109) und mit *zottigen* (43), *abgewetzten* (50), stinkenden (51, 58) Fellen behängt begegnet uns der Neandertaler in *Die Höhlenmenschen vom Mammuttal* von Marliese Arold (JB 54) – ein Bild, das an um die Jahrhundertwende vorherrschende Vorstellungen erinnert⁵⁰² (Taf. 2.15 Abb. 5). *Fremdartig* (56), *gnomenhaft* (50) und *häßlich* (56) sind weitere Attribute, die einem Neandertalkind zugeschrieben werden; ein Säugling sieht aus *wie ein Äffchen* (75). Die Autorin verwendet die von ihr angenommene Ausdrucksweise der Neandertaler als Gestaltungsmittel, um deren (ihrer Meinung nach niedrigere) geistige Evolutionsstufe zu unterstreichen: Die vorkommenden Neandertal-Individuen sprechen in kurzen Sätzen und beherrschen die deutsche Sprache nur unvollkommen. Ein Beispiel: *"Erde müssen sein feucht und kühl. Ich jetzt gehen. Gefährte wartet. Später ich kommen zurück und bringen Fleisch"* spricht die Neandertalfrau zu den Zeitreisenden (78). Die in das Tal eingedrungenen Cromagnon-Menschen dagegen sprechen ein fehlerfreies Deutsch, ihr

⁵⁰² Vgl. etwa das Gemälde "Neanderthals at Le Moustier in the Dordogne". Zeichnung von Charles R. Knight in Henry Fairfield Osborn's *Men of the Old Stone Age*, 1915, Abb. 1. Aus: Moser, *Ancestral Images*, S. XXIV.

Aussehen ist nicht besonders auffällig, sie sind *größer und schlanker* (92) und nennen die Neandertaler *Plattstirnler* (96). In der Darstellung der Autorin denken die Cromagnon-Menschen über die Neandertaler, diese seien *halbe Tiere, wild und grausam und hätten unmögliche Jagdmethoden, die das übrige Wild scheu machten. Außerdem seien sie unfähig, richtig zu reden und äßen das Gehirn ihrer Toten, weil sie glaubten, daß die Kraft dann in sie übergehe* (120). Die Cromagnon-Menschen wollen die Neandertaler nicht bei sich im Tal dulden und deswegen töten (120), was einen Protagonisten des Buches aus unserer Zeit über diese zu folgendem Ausspruch verleitet: *"Meine Güte (...). Das sind ja die reinsten Berserker! Und so was nennt sich homo sapiens sapiens!"* (121).

Werner Schlichtenberger, in dessen Erzählung *Im Tal der schwarzen Wölfe* (JB 3) nach eigener Aussage sowohl Neandertaler als auch Cromagnon-Menschen vorkommen (vgl. 176f.), will mit seinem Buch ein anderes Bild entwerfen: Er äußert im Nachwort, beide Arten unterschieden sich in ihrem Aussehen nicht sehr vom heutigen Menschen (177). Leider unterstreichen die im Buch enthaltenen Abbildungen im Gegensatz zu dieser Aussage alte Klischees (Taf. 2.15 Abb. 7). Auf die Gestaltung der Zeichnungen angesprochen, äußerte der Autor⁵⁰³: *Sicher sind die Abbildungen in ihrer Ausdrucksstärke ein wenig übertrieben. Jedoch sollten Sie bedenken, dass ich das Buch für junge Menschen, Kinder geschrieben habe. Und Kinder bevorzugen nun mal ein Buch mit starken Bildern (...). Ich glaube, durch die Abbildungen wurden junge Menschen stärker zum Lesen animiert.*

Es gibt jedoch auch positive Entwicklungen in der Art der Darstellung: Arnulf Zitelmann will in seiner Erzählung *Bis zum 13. Mond* (JB 9) gegen genau dieses alte Klischee des Neandertalers angehen. Dazu der Autor⁵⁰⁴: *Als ich das Qila-Buch schrieb, lief gleichzeitig im Fernsehen die Serie "Familie Feuerstein", und diese spiegelte genau die gängigen Vorurteile wider. Danach waren die Frühmenschen samt und sonders ausgemachte Brutalos, die nichts besseres im Sinn hatten, als mit Steinäxten Schädel zu spalten und das Gehirn auszulutschen.* Zum Neandertaler speziell formuliert er in seinem Nachwort: *Der Neandertaler, oftmals verleumdet und diffamiert, war in Wirklichkeit ein religiöses Genie. Auf ihn geht nämlich die Sitte der Totenbestattung zurück* (221). Ausgehend von in der Fachliteratur geäußerten Vermutungen beschreibt Zitelmann in der Erzählung einen *Neandertal-Nachkommen* (220), der sich zwar äußerlich (55, 221) und in seiner Sprache (55, 62), nicht aber durch mangelnde Intelligenz oder anderes Verhalten von Cromagnon-Menschen unterscheidet⁵⁰⁵.

Insgesamt lassen sich in den Darstellungen zwei Positionen der Autoren zum Bild des 'Steinzeitmenschen' (Neandertaler und Cromagnon) herausarbeiten: Die Menschen der Altsteinzeit, insbesondere die Neandertaler, begegnen uns einerseits als

- primitiv: bei Arold (JB 54), Heck (JB 21), Hohler (JB 56), Niebisch (JB 1), Wolf (JB 53), z.T. Ballinger (JB 4),
 - dümmlich: bei Grund (JB 12), mit einem Verhalten, das sich zeitweise zwischen Mensch und Tier bewegt, und bei Schlichtenberger (JB 3), z.T. Ballinger (JB 4),
- andererseits als
- intelligent und den heutigen Menschen ähnlich: bei Beyerlein (JB 5, 10), Evers/Stölting (JB 12), Gabán/Nagel (JB 2), Heyne (JB 6-8), Lornsen (JB 11), Terhart (JB 59), Zitelmann (JB 9), Auler

⁵⁰³ Briefl. Mitt. vom 01.12.1999.

⁵⁰⁴ Briefl. Mitt. vom 05.09.1999.

⁵⁰⁵ Positiv zum durch die Hauptfigur vermittelten Rollenbild Schäfer, Hundert Jahre Einsamkeit?, 161f.

(JB 14), Hänsel (JB 72) und in den Hauptfiguren bei Ballinger (JB 4).

Es zeigt sich in den untersuchten Büchern deutlich, dass ein modernes wissenschaftlichen Vorstellungen entsprechendes Bild vom Neandertaler im Bewusstsein nur eines Teils der Öffentlichkeit, hier repräsentiert durch die Autoren, verankert ist. Die Schulbücher sind dabei den Jugendbüchern insgesamt voraus. Zugleich dient dieses Bild als Spannungselement vor allem in Erzählungen, die in erster Linie eine unterhaltende Funktion ausüben.

2.2 Der gezähmte Wolf

Ausgesprochen häufig und anders als in den übrigen hier untersuchten Medien werden der Wolf und seine Beziehung zum Menschen in den Kinder- und Jugendbüchern angesprochen. Dabei interessierte die Autoren vornehmlich die Domestikation des Wolfes zum Hund. Wir fassen hier ein Thema, das zum einen von kulturgeschichtlicher Relevanz ist und im Zentrum archäozoologischer Forschungen stand. Zum anderen nehmen die Autoren mit der Figur des Wolfes eine ausgezeichnete didaktische Möglichkeit wahr, das Interesse des Lesers für den Erzählstoff zu gewinnen. Auf beide Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen.

Dirk Lornsen schildert in *Rokal der Steinzeitjäger* (JB 11) den Beginn einer engeren Beziehung zwischen dem Jäger Rokal und einem einsamen Wolf (12). Rokal denkt (13): *Ob auch ein Wolf der Gefährte eines Jägers werden kann?* Nachdem der Wolf Rokal nachfolgt (48, 54) und bei der Jagd mithilft, denkt der Jäger (77): *Ich bin sicher, er wird Faskon und mir weiter folgen. Und wir werden ihm wieder seinen Fleischanteil geben, wenn die Beute reichlich ist. Vielleicht gewöhnt sich der Wolf an uns und treibt das Wild zu.* Am Schluss der Erzählung lässt der Autor seine Akteure noch weiter in die Zukunft blicken (97): *Die braunroten Riesen [Mammuts] werden immer weniger. Und ein Wolf läuft den Jägern nach ... Ich werde ihn in eine Steinplatte ritzen*⁵⁰⁶. *Niemand weiß, was noch alles geschehen wird", sagte Schirr, der Wächter, nachdenklich.* – Der Wolf dient hier als Symbol für den kulturellen Wandel, der sich mit der nahen Klimaveränderung vollziehen wird (Sesshaftwerdung des Menschen und neue Mensch-Tier-Beziehung aufgrund der Domestikation).

In *Bis zum 13. Mond* von Arnulf Zitelmann (JB 9) geht es um die Nutzung des Wolfes als Zugtier vor dem Schlitten (51f., 74, 85, 139, 140). Die Hauptfigur der Erzählung wundert sich über die in der Rheinebene siedelnden Menschen (141f.): *"Da, wo ich herkomme, sind Wölfe und Menschen einander Feind (...). Was macht ihr mit den Tieren, daß sie auf Euch hören?"* Und ihr wird geantwortet (ebd.): *"Habt ihr keine Wolfshunde, die eure Zeltstangen und Schlitten schleppen und eure Wege begleiten? (...) Die Wolfshunde sind unsere Freunde (...). Du wirst bei uns keine Hütte ohne sie finden"*⁵⁰⁷.

Es ließen sich noch zahlreiche weitere Beispiele hinzufügen: die Geschichte um Tamoä, die ein kleines Wölflchen aufziehen will und auf große Ablehnung ihrer Familie stößt (JB 10: bes. 23ff.), oder die Geschichte um Tanea, die dafür kämpfen muss, ein verwaistes Wolfsjunges aufpäppeln zu dürfen (JB 6: bes. 149ff.) – der Welpen wird zum Wolf und ihr treuer Freund (JB 7)⁵⁰⁸. Der

⁵⁰⁶ In Gönnersdorf wurden in realiter Schieferplatten mit eingeritzten Wolfsdarstellungen gefunden. Vgl. Bosinski, Gönnersdorf, 102.

⁵⁰⁷ Weitere Textstellen: Mit einzelnen Wolfshunden schließen die Flussleute *Freundschaft* (152), und auch Qilas Spuren folgt auf Dauer ein kleines Wölflchen (152, 182, 187, 192). Der Leser staunt mit Qila, als sich eine junge Mutter Welpen an die Brust legt und saugen läßt, damit die Milch besser zu fließen beginnt (172).

⁵⁰⁸ Z.B. 30, 34, 41, 52.

Jäger Hano denkt wie der oben genannte Rokal an den Wolf als Jagdbegleiter (JB 3)⁵⁰⁹. *Hundejunge* hat in der mittleren Steinzeit bereits einen Hund als ständigen Begleiter (JB 14); auch in der ersten Zeitreise in *Sonntagsreisen in die Vergangenheit* begegnen Marie und Eva einem in der Siedlung lebenden Hund (JB 72: 72).

Der Wolf bzw. Hund hat hier eine wichtige erzähltechnische und didaktische Funktion: Er dient als Mittel, gleichzeitig Kulturgeschichte darzustellen, einen Bezug zur Gegenwart zu schaffen (denn ohne die kulturgeschichtliche Entwicklung gäbe es heute keine Hundehaltung) und zusätzlich das Interesse der jungen Leser (die meist gerne Tiergeschichten lesen und sich mit den Handlungsträgern auf diese Weise noch stärker identifizieren) an die Erzählung zu binden und Emotionen zu wecken.

Die von den Kinder- und Jugendbuchautoren hier vertretenen Ideen und Modelle sind aus archäologischer Sicht in der Regel stimmig. Der Archäozoologe Norbert Benecke äußert zum Thema: "In der Diskussion um die frühen Mensch-Tier-Beziehungen hat von jeher das Verhältnis zwischen Mensch und Wolf bzw. Mensch und Hund einen besonderen Platz eingenommen. Vor allem die engen emotionalen Beziehungen zum Hund, die der Mensch in dieser Weise zu keinem anderen Haustier entwickelt hat, haben wiederholt Anlaß zu Vermutungen über ein besonders hohes Alter für ein Zusammenleben gegeben (...). Die archäozoologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte konnten solche Annahmen grundsätzlich bestätigen"⁵¹⁰.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Autoren mit ihren Vorstellungen vom Mensch-Wolf-Verhältnis höchstens in chronologischen Detailfragen nicht richtig liegen, sonst aber durchaus realistische Bilder entwickeln und dabei gleichzeitig didaktische Möglichkeiten wahrnehmen⁵¹¹.

2.3 Problematische Darstellungen

Drei zentrale Probleme sind für die Darstellung von Alt- und Mittelsteinzeit zu konstatieren: Es wurde bereits erwähnt, dass Erzählungen zur Altsteinzeit seitens der Autoren häufiger als Bücher, die in anderen Epochen spielen, nicht oder nur ungenau in Raum und Zeit verortet werden. Bei manchen Schilderungen entsteht außerdem der Eindruck, sie seien, wie am Beispiel des Neandertalers bereits gezeigt, trotz ihres vergleichsweise jungen Datums noch von der älteren Literatur bzw. klischeegeprägten Vorstellungen bestimmt. Als dritter Punkt kommt die Absicht mancher Autoren hinzu, zeitlich weit auseinanderliegende Etappen kulturgeschichtlicher Entwicklung in einer Erzählung komprimiert darzustellen, was zu chronologischen Unstimmigkeiten führt.

⁵⁰⁹ 152, 159, 164.

⁵¹⁰ Benecke, Archäozoologische Studien, 21.

⁵¹¹ Untersuchungen von Zahnstellungsanomalien an frühen Canidenfunden, die als Merkmal für unnatürliche Lebensverhältnisse gelten können (vgl. ebda, 23 u. 27) haben ergeben, dass "die Wurzeln einer engen Beziehung zwischen Mensch und Wolf mindestens bis in das mittlere Jungpaläolithikum (ca. 25 000 bis 18 000 v.Chr.) zurückreichen" (ebd., 22f.). Eine Annäherung von Mensch und Wolf wurde seit jeher begünstigt durch Übereinstimmungen im Verhalten, das bei der kollektiven Jagd notwendig ist: soziale Strukturen, gegenseitige Verständigung, Aufgabenteilung und soziale Fürsorge. Der Pflgetrieb des Menschen für Jungtiere jeglicher Art favorisiert ein Aufziehen von Jungtieren, wobei Wolfswelpen sich auch leicht zähmen lassen (vgl. ebd., 25). Während für die Anfänge nur von gelegentlichen Wolfszähmungen gesprochen werden kann, gibt es für das Spätpaläolithikum Hinweise für den eigentlichen Beginn der Domestikation (Funde aus Thüringen, aus Oberkassel bei Bonn und aus dem Abri Bettenroder Berg I bei Göttingen) (vgl. ebd., 29f.). Aufschlüsse über die Nutzung der Haushunde in den Kulturen des Spätpaläolithikums und des Mesolithikums lassen sich aus ethnologischen Vergleichen mit rezenten Jäger- und Sammler-Gemeinschaften gewinnen: Nutzung als Jagdgehilfe (bereits in der Frühzeit der Domestikation), evtl. als Schlittenhund (keine archäologischen Hinweise für das Jung- und Spätpaläolithikum), als Fleischlieferant (wenige mesolithische Fundplätze) (vgl. ebd., 32f.). Die enge emotionale Bindung zwischen Mensch und Hund manifestiert sich in einigen Grabfunden durch Hunde- oder Wolfsmittelbestattungen (Funde von Ein Mallaha in Israel, Bonn-Oberkassel, Hornborgasjön/Västergötland und Skateholm/Schonen) (vgl. ebd., 34f.).

Folgende Beispiele illustrieren die genannten Probleme und zeigen, dass trotz des Rückgriffs auf Fachliteratur – oder gerade durch den Rückgriff auf veraltete Fachliteratur – teilweise verzerrte Bilder entstehen.

Zunächst zur dreibändigen Erzählung um *Tanea* von Isolde Heyne (JB 6-8): Zu Schauplatz und Zeitpunkt der Handlung sind im Buch keine Angaben vorhanden; die Stichworte im Sachanhang bieten nur allgemeine Erklärungen zur Altsteinzeit. Erst aus der Kontaktaufnahme mit der Autorin ging hervor, dass die Erzählung vor ca. 20 000 Jahren spielen soll⁵¹². Ungeachtet aller chronologischer Probleme wird folgendes Nebeneinander verschiedener Gruppen beschrieben: Reiternomaden⁵¹³, die Pfeil und Bogen⁵¹⁴ nutzen, aber das Erzeugen von Feuer nicht beherrschen; gleichzeitig Menschen, die in sesshafter Weise Höhlen bewohnen, Feuer machen können, aber weder Pfeil und Bogen noch das Pferd als Reittier kennen. Im dritten Band stellen Bewohner von primitiven Erdhöhlen Keramik her. Die Darstellung der Erdbehäusungen – die Autorin dachte an archäologische Zeugnisse vom Bodensee aus späterer Zeit⁵¹⁵ – erinnert an die Beschreibungen Hans Reinerths von 1936 über die im Tannstock am Federsee ausgegrabenen mesolithischen Befunde⁵¹⁶, welche heute nicht mehr als Behausungen angesprochen werden⁵¹⁷. Publikationen Reinerths oder anderen veralteten Veröffentlichungen hat die Autorin wahrscheinlich auch ihr Bild von hell- und dunkelhäutigen Rassen am Bodensee entnommen⁵¹⁸. Die Autorin gibt an, archäologische Literatur in großer Anzahl gelesen und außerdem ihre literarische Freiheit genutzt zu haben⁵¹⁹. Als *gründlich recherchierter* Steinzeit-Roman, wie eine Rezensentin schreibt⁵²⁰, sollte das Buch jedoch nicht bezeichnet werden – obwohl man eine gründliche Recherche von einer so bekannten und preisgekrönten Jugendbuchautorin wie Isolde Heyne hätte erwarten können. Ihrer Absicht, die Vermittlung von Schulstoff durch informative, interessante Lektüre zu unterstützen⁵²¹, wird die Autorin aus archäologischer Sicht mit Sicherheit nicht gerecht.

Alter Forschungsstand begegnet uns auch in einer Szene bei Wolfgang Kuhn. Er spielt an einer Stelle seines gründlich recherchierten, informativen Buches *Mit Jeans in die Steinzeit* (JB 55) auf den Bärenknochenfund im "Wildenmannlisloch" in der Schweiz⁵²² an (70f.), der heute im Heimatmuseum von St. Gallen ausgestellt ist. In Anlehnung an die vom Ausgräber für den Parallelfund im Drachenloch (Vättis, Schweiz) vorgelegte⁵²³, früher sehr populäre und wahrscheinlich auch im Museum so präsentierte⁵²⁴, heute jedoch widerlegte Deutung des Fundes⁵²⁵ lässt er seine Protagonisten die Bärenknochen als Zeugnis für eiszeitlichen Bärenkult⁵²⁶ interpretieren (70f.). Der Jagdkult in Verbindung mit Höhlenmalereien, wie ihn Alix Hänsel in *Sonntags-*

⁵¹² Briefl. Mitt. vom 07.12.1999.

⁵¹³ Genaue Aussagen über die erste Nutzung des Pferdes als Reittier sind nicht leicht zu treffen: Während manche Wissenschaftler bereits in wenigen paläolithischen Abbildungen von Pferden Darstellungen von Trensen sehen wollen, ist die Domestikation des Pferdes archäologisch frühestens für das Neolithikum nachzuweisen. Vgl. die Ausführungen von Benecke, *Der Mensch und seine Haustiere*, 292-295 und ders., *Archäozoologische Studien*, 18, 21, 64-75.

⁵¹⁴ Pfeil und Bogen gibt es in Mitteleuropa ab der Phase des Magdalénien (Geschosspitzen 11 000-10 000 v.Chr.). Älteste Funde von Pfeil bzw. Bogen selbst wurden auf 9000-8000 v.Chr. datiert. Vgl. Fansa, *Mit dem Pfeil*, 37-40.

⁵¹⁵ Briefl. Mitt. vom 07.12.1999.

⁵¹⁶ Vgl. Hans Reinerth, *Das Federseemoor als Siedlungsland des Vorzeitmenschen*, Augsburg 1936.

⁵¹⁷ Vgl. Joachim Hahn in Müller-Beck, *Urgeschichte in Baden-Württemberg*, 370.

⁵¹⁸ Z.B. Reinerth, *Pfahlbauten*, 73f.

⁵¹⁹ Briefl. Mitt. vom 07.12.1999.

⁵²⁰ Vgl. Birgitta Mogge im *Rheinischen Merkur* vom 08.10.1993 (Artikel "Flucht über den Rhein").

⁵²¹ Briefl. Mitt. vom 07.12.1999.

⁵²² Briefl. Mitt. vom 25.07.1999. Zu den Funden vgl. Bächler, *Paläolithikum der Schweiz*, 9f.

⁵²³ Vgl. Bächler, *Das Drachenloch*, bes. 106-109.

⁵²⁴ Walter Drack folgt 1958 noch dieser Darstellung; vgl. Drack/Schib, *Illustrierte Geschichte der Schweiz*, 9-10.

⁵²⁵ Zur Widerlegung von Deutung und Datierung vgl. Le Tensorer: *Le Paléolithique en Suisse*, 140-143; ebenso ders. in *SPM I*, 260 Nr. 23 (Drachenloch) und 276 Nr. 97 (Wildkirchli).

⁵²⁶ Zum Bärenkult vgl. Bächler, *Paläolithikum der Schweiz*, 158-175.

reisen in die Vergangenheit schildert (JB 72: 14-16), ist in der heutigen Forschung ebenfalls umstritten. Sowohl Jagdzauber als auch Bärenschädelkult schildert außerdem Ballinger in *Der Höhlenmaler* (JB 4).

Bei Werner Schlichtenbergers *Im Tal der schwarzen Wölfe* (JB 3) stellt sich vor allem das Problem der komprimierten Darstellung. Der Autor, der sich in von Fachwissenschaftlern verfasster Literatur über die Altsteinzeit gut informiert hat (vgl. das Literaturverzeichnis im Buch, 189), war der Meinung, er müsse, *um eine dichte und spannende Geschichte aus der Prähistorie* schreiben zu können, *Ereignisse aus 20 000 Jahren auf eine überschaubare Zeitspanne* zusammendrängen, d.h. er fasst *Entwicklungen des Zeitraums von etwa 35 000 bis etwa 15 000 v.Chr.* in einem Jahresablauf zusammen und nutzt die handelnden Personen als *lebendige Zeitraffer* (175). Dabei schildert er jedoch keine Entwicklung, sondern ein zeitgleiches Nebeneinander verschiedener kultureller Neuerungen (Neandertaler mit Pfeil und Bogen etc.) (Taf. 2.15 Abb. 7). Aus archäologischer Sicht entsteht ein vollkommen falsches Bild. Zudem werden Begriffe wie Volk, Stamm, Sippe und Rasse ohne Vorbehalt verwendet (7f.); von einem blonden hochgewachsenen Jäger aus dem Norden ist die Rede (12), an anderer Stelle von Jägern mit *in die Länge gezogen(en)* Köpfen (45). Falsch ist seine Aussage im Nachwort, der Neandertaler gehöre der Gattung *Homo erectus* an (176).

An den hier zitierten Beispielen zeigt sich, dass von den Autoren zwar archäologische Fachliteratur herangezogen wird, neue Ergebnisse der Archäologie jedoch in diesen Fällen nicht wahrgenommen wurden.

2.4 Konkrete archäologische Funde in den Erzählungen

In Erzählungen zur Altsteinzeit bedienen sich die Jugendbuchautoren ähnlich wie die Filmhersteller insgesamt weniger als in Erzählungen zu anderen Epochen konkreter archäologischer Fundstücke, sie lehnen sich mehr an allgemeine Beschreibungen der materiellen Kultur an oder setzen ihren Handlungsrahmen aus an verschiedenen Plätzen gemachten Entdeckungen zusammen. In einigen Fällen entsteht der Eindruck sorgfältiger Recherche, und doch werden dort wie beispielsweise in *Die Höhle über dem Fluß* (JB 13) problematische Bilder altsteinzeitlichen Lebens vermittelt. In einem Brief⁵²⁷ schreibt der Autor Josef Carl Grund zum wissenschaftlichen Hintergrund des genannten Buches: *Bezüglich der "Höhle über dem Fluss" war bisher noch jeder Student mit dem Vorwort zufrieden, sogar Professoren, die darüber Vorlesungen gehalten haben. Niemand hatte da bei mir nachgefragt. Außerdem ist das Nachwort sehr informativ (...). Meine Fachgebiete sind Vor- und Frühgeschichte und alte Sprachen. Ich habe an Ausgrabungen teilgenommen und die meisten Orte besucht, über die ich geschrieben habe (...). Welchen Büchern ich Informationen über die Steinzeit entnommen habe? Meinen Studienbüchern selbstverständlich, dann reale Kenntnisse aus eigener Anschauung, und dann informierte ich mich natürlich aus den damaligen Neuerscheinungen. Die alle aufzuzählen, ist unmöglich.* Nach diesen Beschreibungen würde man in *Die Höhle über dem Fluß* einen höheren Gehalt an Information und Realitätsnähe erwarten. Dies gilt auch für die Kurzbeschreibung auf dem hinteren Buchdeckel: *Aufgrund zahlreicher Ausgrabungsbefunde von Archäologen sowie abgesichert durch die Erkenntnisse von Historikern [sic] und Ethnologen zeichnet der Autor ein äußerst lebendiges und faszinierendes Bild von Umwelt und Lebensbedingungen der Menschen in der ausgehenden Altsteinzeit und*

⁵²⁷ Briefl. Mitt. vom 21.08.1999.

schildert den abenteuerlichen Schicksalsweg zweier Kinder und ihrer Sippe, wie er vor etwa zehntausend Jahren seinen Verlauf genommen haben könnte. Eine Rezensentin urteilt ganz in diesem Sinne⁵²⁸: *In der "Höhle über dem Fluß" wird der abenteuerliche Schicksalsweg zweier Kinder und ihrer Sippe in der jüngeren Steinzeit [sic] beschrieben. Aus dem Studium der archäologischen Funde und ihren Auswertungen werden dabei Aufschlüsse über die Lebensverhältnisse in damaliger Zeit gezogen und in eine spannungsvolle Geschichte gekleidet (...). Insgesamt enthalten die Bücher (von Josef Carl Grund) spannende Erzählungen, die das jeweilige Zeitkolorit gut einfangen und bemerkenswert sachgetreu in ihrer nachempfundenen Ausgestaltung bleiben (...).* Diese Ansicht kann ein Archäologe schwerlich teilen, denn konkrete Archäologie sucht man in *Die Höhle über dem Fluß* vergebens.

Folgende Aufstellung nennt dagegen Erzählungen, die reale Fundgegenstände modernen Forschungsergebnissen gemäß integrieren:

Rund um das Thema Höhlenmalereien spinnt Erich Ballinger die Erzählung *Der Höhlenmaler* (JB 4) (Taf. 2.15 Abb. 6). Der Autor integriert nicht nur bildlich sondern auch in den Text zahlreiche Höhlenbilder, besonders aus Südfrankreich, und flicht in die Erzählung Wissen und Vermutungen über deren Entstehungskontexte ein. Der wissenschaftliche Hintergrund der Höhlenmalereien (Motive und Techniken) wurde sehr sorgfältig recherchiert, was auch die 16 im Literaturverzeichnis genannten Titel (248f.) dokumentieren: Bei der Mehrzahl handelt es sich um jüngere Fachliteratur zu Bilderhöhlen. Darüber hinaus sind die Jagd als wichtiger Beitrag zur Ernährung, die Erfindung der Speerschleuder, das Aussterben des Neandertalers, dessen Sprechfähigkeit, erste Musikinstrumente und mögliche Kulthandlungen oder Rituale ebenso thematisiert wie Vorstellungen über Hierarchien und soziales Zusammenleben. Ein ausführlicher Anhang enthält eine Vielzahl wissenschaftlicher Erläuterungen, die auch die Herkunft der in der Erzählung verwendeten Tierbilder transparent machen, sowie ein Literaturverzeichnis. Erich Ballinger zeichnet das Bild einer Gesellschaft, an deren Spitze Schamanen und Clanführer stehen, die er mit den Höhlenbildern in Beziehung setzt. Das Buch gibt in zahlreichen Abbildungen Beispiele von Höhlen- und Felsbildern wieder: Das Umschlagbild zeigt einen Jungen beim Zeichnen von Höhlenbildern, als Vorlage dienten Darstellungen aus der Grotte Chauvet. Im Text und im Anhang finden sich Zeichnungen u.a. nach Funden aus Chufin/Spanien (17), Lascaux (20, 25, 51, 56, 103, 110f., 142, 241), Pech-Merle (54, 236, 238), Chauvet (69, 77, 106, 194, 196, 202), Les Trois Frères (104, 237, 242), Cosquer (140), Altamira (154, 221), Font de Gaume (237), Cougnac (238) und Niaux (240). Daneben informieren Karten sowie Zeichnungen von Objekten im Anhang über Funde und Befunde, an denen der Autor sich orientierte: Bärenschädel in der Grotte Chauvet (223), Karte zur Lokalisation einiger Bilderhöhlen (224), Fußspuren in der Höhle von Niaux (224), Querschnitt durch die Grotte Cosquer (225), Karte Europas während der Eiszeiten (227), Steinlampe aus Lascaux (229), Frauenfigur aus Dolní Věstonice (230), 'Venus von Willendorf' (230), Megaceros (231), Schädel von Jetztmensch und Neandertaler im Vergleich (232), Skizzen zur Entstehung eines Pferdebildes aus Pech-Merle (235f.), Knochenflöte aus Willendorf (239), Speerschleuder aus Mas-d'Azil (243), Skizze zur Funktionsweise einer Speerschleuder (244), Speerspitze, Harpunenspitze und 'Säge' aus Feuerstein (245), vier verschiedene abstrakte Zeichen aus Höhlen (247). Die Erzählung enthält darüber hinaus allerdings Elemente, die bereits im Kontext der Schulbücher kritisch erörtert wurden: etwa die in der Wissenschaft umstrittene Vorstellung des Jagdzauberkultes und die Idee, Mammuts seien in Fallen gefangen worden

⁵²⁸ Leidinger, Hedwig: Geschichte in Jugendbüchern, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 3/4/1983, 217-219, dort 218.

(236f.). Möglicherweise spiegelt sich hier der Einfluss von drei älteren populärwissenschaftlichen Titeln von 1975 und 1976 in Ballingers Literaturverzeichnis (248f.), darunter ein Jugendsachbuch⁵²⁹. Wie aus dem Anhang an mehreren Stellen hervorgeht, bediente sich Ballinger zur Schilderung von Verhaltensweisen oder dem Gebrauch mancher Gegenstände ethnologischer Vergleichsbeispiele, wobei er diese als 'steinzeitlich' versteht. In seinen Formulierungen, die vielfach Kontinuität von den Steinzeiten 'bis heute' implizieren, spiegelt sich eine evolutionistische Sicht (231: *Bei heute lebenden Naturvölkern sind solche Riten noch üblich (...)*. 233: *Die Art der Kriegsführung (...) wird noch heute von Papua-Stämmen in Neuguinea praktiziert. Einige von diesen Stämmen leben noch auf einer der Steinzeit ähnlichen Kulturstufe*. 239: *Das Schwirrholtz steht noch heute bei den Ureinwohnern Australiens in Verwendung*; Unterstr. d. Verf.). Den von der guten Einbindung der Sachkultur herrührenden positiven Eindruck mindert auch das insgesamt gezeichnete Menschen- und Rollenbild: In der Hauptrolle sind der Junge Dreibein und erwachsene Männer. Nebenfiguren bilden das Mädchen Kri, das lieber auf die Jagd gehen möchte als Kinder zu bekommen, und die 'Große Frau' (fettleibig und mit zahlreichen Allüren), die in einer Art Fruchtbarkeitskult verehrt wird. Im Hinblick auf den Intellekt des altsteinzeitlichen Menschen werden ebenfalls Klischees erhärtet: Mit Ausnahme der Hauptpersonen und weniger Nebenfiguren erscheinen die Menschen töricht, in ihren Haltungen leicht manipulierbar, gewaltbereit und böse. Aus einer Handlung, die gut alleine um das Thema Behinderungen und Höhlenmalereien hätte kreisen können, wird ein Krimi gestrickt, eine düstere Geschichte um Macht, Mord und Tod.

Aus der Perspektive des Mädchens Lia tritt dem Leser in *Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern* (JB 5) das in der Vogelherdhöhle entdeckte Elfenbeinpferdchen plastisch vor Augen (53-56): *Lia sah auf das kleine Pferd aus Elfenbein. Es war nicht größer als ihr Daumen. Aber so vollkommen, daß sie auf einmal Tränen in den Augen hatte. Es kam ihr vor, als würde das Pferdchen leben. Sie sah einen Hengst, der den Hals wölbte, um Eindruck auf die Stuten zu machen (...). Behutsam strich sie über die kühle Figur. In das sorgfältig geglättete Elfenbein waren feine Zeichen eingeritzt*. Das in den Text eingefügte Foto des originalen Fundgegenstandes (54) macht das Erzählte für den Leser besonders greifbar.

Arnulf Zitelmann schildert in *Bis zum 13. Mond* (JB 9) auf lebendige Weise die mögliche Entstehungsgeschichte der 'Venus von Laussel', indem er das junge Mädchen Qila eine 'Mutterfrau', in Felsgestein meißeln lässt (Taf. 2.15 Abb. 8): *Sie scheint eher zu schweben als zu stehen, denn ihre Füße sind fast unsichtbar (...). Ihre linke Hand deutet gegen den eingetieften Nabel unter den schweren Brüsten, rechts hebt sie ein großes Bisonhorn in Augenhöhe empor und blickt in dessen Öffnung. Als Schmuck trägt sie nur einen schmalen Gürtel, aber ihr Haar fällt üppig und reich über die linke Schulter (...). Ich schleife die Körperrundungen, bis ich keine Unebenheiten mehr spüre und die Haut der Erdmutter so glatt ist, daß sie sich angenehm anfaßt (...). Dreizehn Monate habe ich gebraucht, bis ich hierher kam, und dreizehn Kerben schlage ich in das Bisonhorn, die Zahl, welche die Mondhörner brauchen, um ein Jahr zu vollenden. Heute Nacht färbe ich die Mutterfrau und mich mit rotem Erdblut ein, wecke meine Trommel, singe und tanze vor ihr*.

Als weitere Beispiele für in den Erzählungen verarbeitete Funde sind zu nennen: die von Wolfgang Kuhn in *Mit Jeans in die Steinzeit* (JB 55) beschriebenen Höhlenmalereien mit konkreten Vorbildern in Südfrankreich (vgl. die Angaben im Katalog); die Petersfelsfiguren, die Gabriele

⁵²⁹ 249: Wood, Bernard und Caseli [richtig: Caselli], Giovanni: *Die Welt des Urmenschen*. Neuer Tesseloff Verlag Hamburg 1976.

Beyerlein neben anderen Funden in *Die Höhle der Weißen Wölfin* (JB 10) verarbeitete⁵³⁰; die Jagdstation am Tuniberg bei Munzingen mit den dort gefundenen Lochstäben, auf welche Arnulf Zitelmann in *Bis zum 13. Mond* (JB 9) Bezug nimmt; der Fundplatz Gönnersdorf, der dem Archäologen Dirk Lornsen Ideen für seine Erzählung *Rokal der Steinzeitjäger* (JB 11) lieferte; sowie der älteste Nachweis für den Gebrauch des Fellbootes (ein Spant aus dem Husumer Hafen an der Nordseeküste), um den sich die Geschichte von Siegfried Stölting und Dietrich Evers, *Das Boot aus der Tundra* (JB 12), rankt. Den Leserinnen und Lesern begegnet, eingebettet in die Handlung, eine Vielzahl an soliden Informationen über das Leben und die Sachkultur von Wildbeuterguppen und ersten Bauern in der Übergangszeit vom Mesolithikum zum Neolithikum. Siedlungsweisen, Kleidung und Schmuck, Waffen und Gerät, Jagd und Fischfang, Hausbau und Feldbau kommen ebenso zur Sprache wie Sozialstrukturen und Aspekte der Religion. Jost Auler ließ sich für *Hundejunge und Blumenmond* (JB 14) besonders durch konkrete Funde und Befunde des Rheinlandes anregen. So lehnt sich einer der Schauplätze an die mittelsteinzeitlichen Siedlungsplätze 'Gohr 6' und 'Rosselen 7' bei Dormagen, Kreis Neuss, an. Für die in der Erzählung beim Zusammentreffen von Wildbeutern mit ersten Bauern beschriebene bandkeramische Siedlung standen außerdem die jungsteinzeitlichen Grabungsergebnisse von Erkelenz-Kückhoven Modell, wobei besonders der auf zwei Abbildungen gezeigte hölzerne Brunnenschacht (25, 45) Beachtung verdient. In Dormagen-Straberg entdeckte Teile eines Aurochsenskeletts inspirierten Auler bei der Schilderung einer Jagd.

Wie die Aufzählung zeigt, können die Bücher zur Altsteinzeit hinsichtlich ihrer sachlichen Richtigkeit nicht pauschal disqualifiziert werden. Die eingangs geäußerten Feststellungen bezüglich der vorhandenen Probleme sind lediglich als Tendenzen zu verstehen, die das Bild der Gesamtepoche im Unterschied zu den anderen Epochen charakterisieren. Die fachimmanente Qualität der Bücher hängt von Darstellungsabsichten und der Ernsthaftigkeit der Autoren bei der Auseinandersetzung mit dem Sachthema ab.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Altsteinzeit das unter den Kinder- und Jugendbuchautoren populärste archäologische Thema repräsentiert und eine große Vielfalt im Umgang mit wenigen archäologischen Grundlagen aufweist. Drei Gründe sind hierfür zu nennen: Zum einen mag die Sensibilität der Kinder- und Jugendbuchautoren für historische Themen, für die sich das junge Publikum besonders interessiert (und die sich anschließend gut verkaufen lassen), eine Rolle spielen. Wolfgang Marienfeld konnte in einer Studie herausarbeiten, dass sich 10- bis 12jährige Schüler am liebsten mit Geschichten aus sehr weit zurückliegenden Epochen wie der Altsteinzeit beschäftigen⁵³¹. Zum anderen ist den Autoren die Steinzeit aus ihrem eigenen Schulunterricht bekannt⁵³² und somit weniger fremd als die Bronzezeit oder die Merowingerzeit. Zum dritten ist der Zusammenhang mit der Publikationslage offenkundig: In zahlreichen, populärwissenschaftlichen Werken ist die Altsteinzeit den Autoren leichter als alle anderen archäologischen Epochen zugänglich.

⁵³⁰ Ausführlicher zum Buch siehe Schäfer, Hundert Jahre Einsamkeit?, 162-164.

⁵³¹ Vgl. Marienfeld, UFG im Interessenshorizont der Schüler. Zu den Gründen hierfür schreibt Marienfeld: "Geschichte in prähistorischer Zeit erweckt insbesondere deshalb Interessezuwendung, weil die Lebensumstände – verglichen mit denen der Gegenwart, in denen das Kind lebt (...) – durch völlige Andersartigkeit gekennzeichnet sind (...). Urtümliche[n] Lebensformen (...) haften auch der Reiz des Abenteuerlichen an (...). Die Lebensverhältnisse sind – und das macht ihnen besonderen Reiz aus – einfach, naturhaft-elementar, robinsonhaft; sie sind damit in ihren Vollzügen und in ihren Motiven vorstellbar und geistig nachvollziehbar" (ebd., 118).

⁵³² Vgl. das anschauliche Beispiel von Franz Hohler, der für eine Erzählung zur Altsteinzeit auf ein Schulwandbild aus seinem eigenen Schulunterricht zurückgriff. Dazu vgl. die Anmerkungen im Katalog an entsprechender Stelle zum Buch *Tshipo in der Steinzeit* (JB 56).

E. Zusammenfassung

Die Altsteinzeit wird als Epoche in den Lehrplänen und in allen Medien besonders stark berücksichtigt. Man könnte sie auch als den prominentesten Abschnitt der Ur- und Frühgeschichte, zumindest in den Lehrplänen, den Schulbüchern und den Jugendbüchern, bezeichnen. Die Alt- und die Jungsteinzeit bilden sowohl in Schulbüchern als auch in Lehrplänen in der Regel eine thematische Einheit. Charakteristisch ist ein nur seltenes Ansprechen der Mittelsteinzeit. Mit der Alt- und der Jungsteinzeit sollen verschiedene Lebensformen einander gegenübergestellt und wichtige Entwicklungen in der Geschichte der Menschheit aufgezeigt werden. Viele der Lehrpläne und die meisten Schulbücher bewerten kulturelle Entwicklungen zugleich als 'Fortschritte', ein Prinzip, das nicht nur in der Betrachtung der Werkzeugkultur durchscheint, sondern auch auf Lebensformen allgemein übertragen wird. Dabei erfahren die technischen 'Leistungen' der Menschen in Auseinandersetzung mit einer angeblich lebensfeindlichen Natur sowie Entwicklungen im Bereich des sozialen Zusammenlebens eine besondere Berücksichtigung. Knapp ausgedrückt: Werkzeuge werden immer besser, das Leben dadurch immer leichter und die Gesellschaft ordnet sich immer klarer, beispielsweise von der *Horde* über die *Sippe* zum *Stamm*. Es handelt sich dabei um in der Forschungsgeschichte wurzelnde Vorstellungen und Begriffe, von deren Verwendung zur Beschreibung urgeschichtlicher Gesellschaften aus den verschiedenen dargelegten Gründen abzuraten ist. In diesem Punkt werden die Schulbücher einem wichtigen Analysekriterium, der Vorurteilsfreiheit und der Vermeidung von Stereotypen sowie Wertungen, nicht gerecht. Noch stärker betrifft dies das einseitige und wissenschaftlich nicht haltbare Bild einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, welches sowohl die Texte als auch die Rekonstruktionszeichnungen klischeehaft vermitteln. Die Autoren sind zwar eigentlich um eine gleichberechtigte Darstellung von Frauen und Männern bemüht, doch beschränkt sich diese Gleichberechtigung in vielen Fällen momentan darin, Frauen und die ihnen zugewiesene Rolle zu beschreiben und ihnen dabei stets bestimmte Tätigkeiten zuzuordnen. Auf den Lebensbildern sind Frauen seltener dargestellt als Männer; hier wären also Möglichkeiten der Verbesserung, die allerdings auch noch stärker Kinder und Jugendliche mit einbeziehen sollten. Die geschilderten Probleme bei der Beschreibung der angenommenen gesellschaftlichen Strukturen hängen ursächlich mit in verschiedenen Lehrplänen enthaltenen Stichworten zusammen, im Bereich der Lebensbilder aber auch mit älteren und jüngeren archäologischen Vorlagen, welche die Geschlechterrollenstereotypen trotz verschiedentlicher Kritik ebenfalls enthalten und vermitteln. Für die Archäologie ist dabei aufschlussreich, wie lange sich einzelne Motive auf den Rekonstruktionszeichnungen halten und immer wieder neu abgezeichnet werden.

In anderer Hinsicht ist das Verschwinden bestimmter Klischees aus den Schulbüchern feststellbar: Die früher so populären Wohnhöhlen weichen allmählich Darstellungen von archäologisch erforschten Freilandstationen, allen voran Gönnersdorf und Bilzingsleben. Hier erleichtert eine gute Publikationslage die Aufnahme der wissenschaftlichen Ergebnisse in die Schulbücher. Zum Neandertaler fällt auf, dass alte Stereotype vor allem in den jüngeren Lehrwerken nicht mehr auftreten, sondern das Bild eines sehr menschlichen, fast modernen Neandertalers in den Vordergrund rückt. Die Autoren greifen dabei zum einen die Darstellung aus dem neuen Neanderthal Museum Mettmann auf. Zum anderen übertragen sie auch eine Art – dem Zeitgeist entsprechendes – Fortschrittsdenken auf den Neandertaler, indem sie seine Kultur als besonders weit entwickelt und ihn charakterlich als sehr menschlich beschreiben. In diesem Zusammen-

hang entstehen fachliche Fehler, etwa die Erwähnung von Pfeil und Bogen als Jagdgerät des Neandertalers und die falsche Annahme einer generalisierbaren 'Bestattungskultur'.

Anachronismen sind in den Schulbuchdarstellungen ein grundsätzliches Problem. Werkzeuge unterschiedlicher Zeitstellung werden nebeneinander beschrieben und abgebildet. Aus didaktischer Perspektive mögen zusammenfassende Übersichten berechtigt sein, aus archäologischer Sicht sollten jedoch wenigstens keine mittel- und jungsteinzeitlichen Felsbilder der Illustration dienen und Pfeil und Bogen nicht als typisches Jagdgerät der Altsteinzeit erscheinen.

Neben der Schilderung der materiellen Kultur und der Lebensweise sprechen sowohl die Lehrpläne als auch die Lehrwerke die 'geistige' Kultur der Menschen in der Altsteinzeit an. Eine besondere Berücksichtigung erfahren Höhlenbilder, die einer populären Geschichtsvorstellung folgend meist als Zeugnis eines Jagdzauberkultes interpretiert werden. Dieses Klischee ist mit dem in den Schulbüchern allgemein verbreiteten Bild des Urmenschen als Großwildjäger engstens verbunden. Die Schulbuchdarstellungen unterliegen bei diesen Themen offenbar der Versuchung, den Schülern Spannendes und Abenteuerliches als Unterrichtsgegenstand offerieren zu wollen. Der aus fachlicher Sicht wichtigen pflanzlichen Nahrung und besonders der Jagd auf Kleintiere wird in vielen Fällen noch zu wenig Gewicht beigemessen.

Die Großwildjagd dient auch als spannendes Motiv einiger Unterrichtsfilme, wo sich diese Bilder in Spielszenen umgesetzt wiederfinden. Die Inhalte der Filme unterscheiden sich nur unwesentlich von den Schulbuchdarstellungen; ein Schwerpunkt liegt auf Produktionen zum Neandertaler. Bei letzterem Thema lassen sich durch eine sehr alte und zwei sehr junge Produktionen gut die verschiedenen Stadien des wissenschaftlichen wie auch öffentlichen Neandertalerbildes nachvollziehen. Die Filme wurden fast alle in großer Nähe zur Wissenschaft bzw. zur Institution Museum hergestellt. Der oftmals veraltete Stand durch Produktionsjahre in den 1970ern bedingt aber dennoch in einigen Fällen die Vermittlung heute veralteter Sachinformationen, wie sie schon für die Schulbücher festgestellt wurden. Anachronismen stellen in den Schulfilmen ebenfalls ein Problem dar.

Mit den Jugendbüchern zur Altsteinzeit begegnet der Zielgruppe die größte Variabilität zwischen fachlich hochwertigen Lebensbeschreibungen und unsachlichen, klischeebesetzten Darstellungen. Für die großen zu beobachtenden Unterschiede sind die Vermittlungsabsichten (vermittelnde versus unterhaltende Funktion) und, davon abhängig, ihre der Erzählung zu Grunde gelegte Recherchearbeit verantwortlich. Auch in dieser Mediengruppe begegnen Anachronismen, sehr gegensätzliche Neandertaler-Darstellungen sowie die beliebten Themen Großwildjagd und Höhlenmalereien. In die Erzählungen integrierte konkrete archäologische Funde und Befunde sind Zeugnis für die Rezeption archäologischer Forschungsergebnisse seitens der Jugendbuchautoren.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die untersuchten Medien spiegeln verschiedene fachwissenschaftliche Strömungen und populäre Geschichtsbilder. Jüngere Forschungsergebnisse und im kollektiven Bewusstsein festgeschriebene Klischees treten in großer Nähe zueinander auf. Eine Aufgabe der Archäologie wird es zukünftig sein, alternative Vorstellungen zu den Stereotypen unterschiedlicher Art anzubieten. Sie muss außerdem vermitteln, dass die Altsteinzeit eine sehr lange Epoche ist mit Zeitabschnitten, die von Unterschieden in der materiellen Kultur gekennzeichnet sind. Steinzeit ist nicht gleich Steinzeit. Die Mittelsteinzeit sollte als wichtige Epoche besser in die Wahrnehmung der Öffentlichkeit gebracht werden.

II.3. Jungsteinzeit

A. Lehrpläne

A.1. Inhalte

Die Jungsteinzeit stellt zusammen mit der Altsteinzeit innerhalb des curricularen Themenspektrums von den Anfängen bis zur Völkerwanderungszeit die einzige Epoche dar, die in jedem Bundesland in jeder Schulart der Sekundarstufe I behandelt werden soll (mit Ausnahme der Gesamtschule in Schleswig-Holstein, wo die Steinzeit insgesamt alternativ zu anderen Themen erscheint).

Die Menschen der Jungsteinzeit werden in den Curricula uneinheitlich als *Bauern* oder *Ackerbauern* (insgesamt 11x) und *Viehzüchter* (5x) oder *Viehhalter* (1x), als *Züchter* (2x) und *Pflanzer* (3x), *Hirten* (2x), *nomadisierende Hirten* (1x) oder *Wanderbauern* (1x) bezeichnet¹. Eine besondere Betonung erfahren der Prozess der Sesshaftwerdung bzw. der Zustand der Sesshaftigkeit (21x), verbunden mit der bäuerlichen Lebensweise (2x) verbunden². Der Beginn der Jungsteinzeit wird, wenn genannt, auf 10 000 v.Chr. datiert (4x)³, auf 8000 (2x)⁴ oder, für Norddeutschland gesprochen, 4000 (1x)⁵ bzw. 3000 v.Chr. (2x)⁶. Nicht selten ist in diesem Kontext von *Revolution* die Rede (insgesamt 15x), wobei der Fachbegriff 'neolithische Revolution' auch durch 'jungsteinzeitliche' oder 'agrарische Revolution' ersetzt wird⁷. Die Wirtschaftsweise in der Jungsteinzeit ist in nahezu allen Lehrplänen angesprochen und als *Vorratswirtschaft* (8x) mit *Vorratshaltung* (2x) oder als *produzierende Wirtschaftsweise* (3x) mit *Überschußproduktion* (1x) oder *Hauswirtschaft* (1x) charakterisiert⁸. Vokabeln wie *Ackerbau* (17x) bzw. *Pflanzenanbau* (1x), in Einzelfällen näher beschrieben durch *Bodenbearbeitung* (1x), *Rodung* (1x), *Intensivnutzung und Brandrodung* (1x), sowie *Getreide* (1x), *Ernährung* (1x) und *Haustiere* (2x)⁹ finden zur Nennung der Unterrichtsinhalte Verwendung. Bezüglich der Haustiere ist in den meisten Fällen von *Tierhaltung* oder *Viehhaltung* (7x) die Rede, doch auch fast ebenso oft von *Domestizierung* (2x) (deutsch richtig: Domestikation) oder *Viehzucht* (8x)¹⁰. Die

¹ *Bauern*: BaWü HS 6; BaWü RS 7; Bay Gy 6; RhPf IGesS 5/6; *Ackerbauern*: Bre Or 6; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; MeVo Or/IGesS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar ErwRS 6/7; Saar GesS 5/6; *Viehzüchter*: BaWü RS 7; Bre Or 6; MeVo Or/IGesS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; *Züchter*: Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; *Viehhalter*: Saar ErwRS 6/7; *Pflanzer*: Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Hirten*: RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; *nomadisierende Hirten*: Saar ErwRS 6/7; *Wanderbauern*: RhPf HS/RS/Gy 7.

² *Sesshaftwerdung/Sesshaftigkeit*: BaWü Gy 7; Bay RS 6; Bay Gy 6; Ber GS 5/6; Bre Or 6; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; He HS/RS/Gy 7; MeVo Or/IGesS 5/6; NieSa Or 5/6; NoWe HS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH GesS 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *sesshafte Lebensweise*: NieSa IGesS 5/6; *bäuerliche Lebensweise*: BaWü Gy 7; Saar GesS 5/6.

³ BaWü RS 7; BaWü Gy 7; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6.

⁴ Ham HS/RS 6; Ham Gy 6.

⁵ Bre Or 6.

⁶ Ham HS/RS 6; Ham Gy 6.

⁷ *neolithische/jungsteinzeitliche Revolution*: BaWü Gy 7; Bay Gy 6; Bra GS 5/6; Ham HS/RS 6; Ham Gy 6; He HS/RS/Gy 7; NoWe HS 5/6; NoWe Gy 6; RhPf Gy 7 bil. E/F; Saar GesS 5/6; *Revolution*: NoWe HS 5/6; *agrарische Revolution*: Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

⁸ *Vorratswirtschaft*: BaWü RS 7; BaWü Gy 7; Bay HS 6; He HS/RS/Gy 7; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Vorratshaltung*: NieSa Or 5/6; Saar ErwRS 6/7; *produzierende Wirtschaftsweise*: BaWü Gy 7; Bay Gy 6; Saar GesS 5/6; *Überschußproduktion*: Saar GesS 5/6; *Hauswirtschaft*: NoWe HS 5/6.

⁹ *Ackerbau*: BaWü HS 6; BaWü Gy 7; Bay HS 6; Bay RS 6; He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; NoWe HS 5/6; NoWe Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH GesS 5/6; *Pflanzenanbau*: Saar GesS 5/6; *Bodenbearbeitung*: NieSa IGesS 5/6; *Rodung*: BaWü RS 7; *Intensivnutzung und Brandrodung*: RhPf HS/RS/Gy 7; *Getreide*: Saar GesS 5/6; *Ernährung*: Saar GesS 5/6; *Haustiere*: Saar GesS 5/6 (fakultativ); SachsA SekS/FSt 5/6.

¹⁰ *Tierhaltung/Viehhaltung*: BaWü HS 6; Bay HS 6; NieSa IGesS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH GesS 5/6; *Domestizierung*: BaWü Gy 7; NoWe HS 5/6; *Viehzucht*: Bay RS 6; NieSa Or 5/6; NoWe Gy 6; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH GesS 5/6.

Rolle der Klimaveränderung bei der einmal auch als *Zivilisationsprozeß*¹¹ bezeichneten Neolithisierung (3x) und ihre Folgen im Sinne einer Bevölkerungszunahme (2x) gehören nicht unbedingt zum Grundkanon der in den Lehrplänen genannten Themen¹². Wichtig für viele Richtlinien ist, wie bereits bei der Altsteinzeit, das Eingehen auf die veränderte Beziehung des Menschen zur Natur (7x)¹³; in Einzelfällen (2x) wird explizit die Brücke bis zur Gegenwart (Umweltzerstörung) geschlagen¹⁴.

Zur Beschreibung der materiellen Kultur finden Werkzeuge und Waffen allgemein Erwähnung (5x), speziell auch Geräte zur Bearbeitung des Bodens (7x), der Komplex der Kleidung und ihrer Herstellung (5x), Keramik und Töpferei (3x) sowie Holzverarbeitung (2x)¹⁵. Der Steinbohrer als Werkzeug und das Vorhandensein von Schmuck sind jeweils nur einmal genannt¹⁶. Die häufig thematisierten Siedlungs- und Wohnformen sowie Hausbautechniken bzw. die Lebensformen in jungsteinzeitlichen Siedlungen (insgesamt 14x, nur 1x davon als *Städte*)¹⁷ sind oftmals verknüpft mit der Frage nach der sozialen Organisation, die sich in der Verwendung von Begriffen wie *Zusammenleben* (1x), *Dorfgemeinschaft* (1x), *Sippe* (4x), *Stamm* (2x), *neue Formen des Zusammenlebens* (1x), *Wandel in der menschlichen Gesellschaft* (1x) äußert¹⁸. Spezialisierung (1x) bzw. die Aufgliederung der Gesellschaft in verschiedene Berufe (9x) durch Handwerk (3x), Handel (2x) und Gütertausch (1x), damit verknüpfte soziale Unterschiede (2x), das Verhältnis der Geschlechter zueinander und Rollenverteilungen (10x) sollen oftmals ebenfalls in diesem Rahmen aufgezeigt werden¹⁹, genauso wie die Entstehung von Privateigentum (1x), die Entstehung einer stärkeren sozialen Differenzierung durch Besitz (1x) und die Zusammenhänge zwischen Grundbesitz und Herrschaft (1x) in Verbindung mit sozialen Hierarchien (2x)²⁰, wobei in einem Fall sogar das Thema *Erben als gesellschaftliches Ordnungsprinzip* im Lehrplan angesprochen wird²¹. Religiöse Aspekte werden für die Jungsteinzeit am Beispiel der Grabformen abgehandelt (insgesamt 14x), wobei sich darunter *Großsteingräber* (3x), *Hünengräber* (2x) oder die *Megalithkultur* (3x) einer besonderen Beliebtheit erfreuen²². *Kultstätten* sind ausschließlich in sächsischen Lehrplänen genannt (2x)²³.

¹¹ Saar GesS 5/6.

¹² *Klimaveränderung*: NieSa Or 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; *Bevölkerungsdichte*: NoWe HS 5/6; *Bevölkerungszunahme*: Saar GesS 5/6.

¹³ *Mensch und Natur*: SH HS/RS/Gy 6; *Veränderung der Natur durch den Menschen*: Bay Gy 6; NieSa Or 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; *Loslösung von natürlichen Gegebenheiten*: NoWe Gy 6; *allmähliche Lösung des Menschen aus der völligen Eingebundenheit in die Umwelt*: RhPf HS/RS/Gy 7.

¹⁴ *Naturzerstörung heute*: NoWe HS 5/6; NoWe RS 6.

¹⁵ *Werkzeuge und Waffen*: NieSa Or 5/6; NoWe RS 6; RhPf IGesS 5/6; SachsA SekS/FSSt 5/6; SH GesS 5/6; *Pflug*: BaWü HS 6; RhPf HS/RS/Gy 7; *Hakenpflug*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Bodennutzungsgeräte*: NoWe HS 5/6; *Grabstock*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Webstuhl*: BaWü HS 6; RhPf HS/RS/Gy 7; *Weben*: NieSa IGesS 5/6; *Kleidung*: Saar GesS 5/6; *Bekleidung*: He HS/RS/Gy 7; *Töpferei*: BaWü HS 6; NieSa IGesS 5/6; *Keramik*: BaWü Gy 7 (fakultativ); *Holzverarbeitung*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

¹⁶ *Steinbohrer*: BaWü HS 6; *Schmuck*: BaWü Gy 7 (fakultativ).

¹⁷ *Haus- und Dorfformen*: BaWü Gy 7 (fakultativ); *Siedlungsspuren*: NoWe RS 6; *Wohnen*: Saar GesS 5/6; *Entstehung von Häusern und dorfartigen Siedlungen*: Saar GesS 5/6; *Siedlungs- und Wohnformen*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Hausbautechniken*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *dörfliche Lebensweise*: BaWü Gy 7 (fakultativ); Bay HS 6; Bay Gy 6; Bra GS 5/6; *Dorfleben*: NoWe HS 5/6; *Lebens- und Arbeitsbedingungen in einem jungsteinzeitlichen Gehöft*: RhPf HS/RS/Gy 7; *Städte*: Bay HS 6.

¹⁸ *Zusammenleben*: Saar GesS 5/6; *Dorfgemeinschaft*: BaWü HS 6; *Sippe*: BaWü RS 7; Bra GS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Stamm*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *neue Formen des Zusammenlebens*: Bay HS 6; Bay Gy 6; *Wandel in der menschlichen Gesellschaft*: NieSa Or 5/6.

¹⁹ *Spezialisierung*: NoWe HS 5/6; Saar GesS 5/6; *Arbeitsteilung* (im Sinne von Berufen): Bay Gy 6; NieSa Or 5/6; NoWe HS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Arbeit*: Saar GesS 5/6; *Gütertausch*: Bay Gy 6; *Handel*: NoWe HS 5/6; NoWe Gy 6; *Handwerker*: NieSa Or 5/6; *Handwerk*: NoWe HS 5/6; NoWe Gy 6; *Arbeitsteilung* (im Sinne von Geschlechterdifferenzierung): Bra GS 5/6; He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6 (?); NoWe HS 5/6; NoWe Gy 6; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar GesS 5/6; *Geschlechterverhältnis und soziale Unterschiede*: NieSa Or 5/6; *soziale und Geschlechterrollen*: NoWe HS 5/6.

²⁰ *Grundbesitz und Herrschaft*: NoWe HS 5/6; *Herausbildung von Privateigentum*: Saar GesS 5/6; *Entstehung einer stärkeren sozialen Differenzierung durch Besitz*: Saar GesS 5/6; *soziale Hierarchien*: NoWe HS 5/6; Saar GesS 5/6.

²¹ NoWe HS 5/6.

²² *Gräber*: BaWü Gy 7 (fakultativ); Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Grabhügel*: RhPf HS/RS/Gy 7; *Bestattungsriten*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Megalithkultur*: Bay Gy 6 (fakultativ); Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Hünengräber*: Ber GS 5/6; NoWe HS 5/6; *Großsteingräber*: NieSa IGesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

²³ Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

A.1. Inhalte

Kulturgruppen oder bestimmte Bauformen werden nur vereinzelt angeführt, so in Sachsen jeweils die *Bandkeramik* (1x), die *Megalithkultur* (1x) und die *Pfahlbauten* (2x)²⁴, in Thüringen die *Glockenbecherkultur* (1x) und die *Trichterbecherkultur* (1x)²⁵, in Bayern ebenfalls die *Megalithkultur* (1x)²⁶. "Ötzi" hat als fakultatives Beispiel bisher in einen Lehrplan Einzug gehalten²⁷.

²⁴ *Bandkeramik*: Sachs Gy 5/6; *Megalithkultur*: Sachs MS 5/6; *Pfahlbauten*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.
²⁵ Thü Gy 5/6 (fakultativ).
²⁶ Bay Gy 6 (fakultativ).
²⁷ SH GesS 5/6 (fakultativ).

B. Schulbücher

B.1. Inhalte

Die Jungsteinzeit ist, entsprechend ihrer Bedeutung in den Lehrplänen, als Epoche in allen Lehrwerken vertreten und gehört zusammen mit der Altsteinzeit zu den am ausführlichsten besprochenen Abschnitten der Ur- und Frühgeschichte. Die Schulbücher beginnen die Darstellung in der Regel mit der Behandlung der Neolithisierung, d.h. des Übergangs zu Ackerbau und Viehhaltung. Nicht immer, aber meist gehen sie von den Entwicklungen im Vorderen Orient aus und schildern knapp die Ausbreitung der neuen Lebensweise. Sie beschreiben das Leben der Menschen in festen Siedlungen, manchmal auch am Beispiel von konkreten Fundorten, d.h. ausgegrabenen Siedlungen, sowie die Landwirtschaft. Sie stellen wichtige Werkzeuge und Geräte im Sinne von neuen 'Erfindungen' vor (Keramik, Beile, Äxte, Webstuhl, Sichel, Pflug etc.) und oftmals auch die damit verbundenen Handwerkstechniken (Töpferei, Steinbohrung, Weben; Hausbau). Die Schulbücher präsentieren sowohl Siedlungen als auch Tätigkeiten in reicher Bebilderung, meist in Form von Lebensbildern. Die materielle Kultur wird mit Fotos oder Zeichnungen von Objekten dokumentiert. Die jungsteinzeitliche Gletschermumie vom Hauslabjoch bildet einen der am detailliertesten beschriebenen konkreten Fundkomplexe.

Im Kontext von sozialen Aspekten gehen viele Darstellungen von einer voranschreitenden Gliederung der Gesellschaft in *Sippen* und *Familien* oder *Großfamilien* aus. Sie beschreiben die beginnende Entstehung sozialer Ungleichheiten und manchmal auch erste kriegerische Auseinandersetzungen als Folge von Kampf um Besitz. Arbeitsteilung im Sinne von Berufen und im Sinne von Geschlechterrollen bildet in fast allen Lehrwerken einen deutlichen Schwerpunkt. Darüber hinaus werden oft Aspekte des Glaubens angesprochen, meist anhand von Funden aus dem Vorderen Orient, sowie Bestattungssitten, unter denen die Großsteingräber eine hervorgehobene Rolle spielen. Der Fortschritt hat als bewertende Kategorie innerhalb der Darstellungen eine ebenso wichtige Funktion wie für die Altsteinzeit.

Eine vollständige Analyse der Jungsteinzeit in gegenwärtigen Schulbüchern böte Stoff genug für eine eigene Untersuchung. Im Folgenden sollen nur einige Hauptthemen und Grundprobleme aufgegriffen werden. Innerhalb dieser Teilkapitel wird, sofern keine statistischen Angaben enthalten sind, aufgrund des Stoffumfangs exemplarisch vorgegangen. Das bedeutet, dass immer nur eine gewisse Zahl an Schulbüchern als Beleg genannt ist, nicht jedes jeweils betroffene Lehrwerk.

B.2. Neolithisierung

2.1 Die Ausbreitung von Ackerbau und Viehhaltung

Die Beschreibung der Neolithisierung ist in den Schulbuchkapiteln zur Jungsteinzeit in der Regel sehr allgemein gehalten. D.h. die Texte gehen tendenziell wenig auf Details ein und vermitteln nur grundlegendes Wissen. Die ausführlicheren Darstellungen entsprechen meist dem aktuellen Forschungsstand und beschreiben die Entstehung von Ackerbau und Tierhaltung im Vorderen Orient und deren Ausbreitung nach Europa. Daher sind auch nur wenige Fehler anzumerken. Unklar ist beispielsweise, worauf die folgende Aussage in SB 17-38 gründet:

Wahrscheinlich brachten Menschen aus dieser Gegend im Nahen Osten, die als Händler (sic) unterwegs waren, den Ackerbau nach Europa. Die anderen inhaltlichen Fehler beziehen sich vor allem auf Datierungen (s. auch weiter unten).

Etwa die Hälfte der Lehrwerke bildet Karten zur Ausbreitung der neuen Lebensweise ab²⁸ (vgl. Taf. 3.1). Dies ist grundsätzlich sehr zu begrüßen, da der Vorgang dadurch plastischer veranschaulicht wird. Die großen räumlichen Distanzen und damit auch zeitlichen Verschiebungen werden auf diese Weise deutlich. Allerdings wäre auf die Angabe korrekter Daten zu achten. Oft sind diese veraltet, was bedeutet, dass die Karten zu junge Zahlen nennen²⁹. Beispielsweise müssten in SB 18-19 die im 4. Jahrtausend erreichten Gebiete die Beschriftung "5. Jahrtausend" tragen. Auch die Datierungen in 23a/b/c-30/30/26 sind überholt. Das Lehrwerk, dessen Ausgabe A im Jahr 2000 herauskam, nutzte vermutlich Daten aus der Fachliteratur: "Urgeschichte in Baden-Württemberg" von dem Archäologen Hansjürgen Müller-Beck³⁰ – ein Buch, das 1983 erschien. Auch in SB 6-34 sind die Daten leicht überholt, für Mitteleuropa wäre "6. Jahrtausend" anstelle von 5. Jahrtausend anzugeben. Ebenso sind die Daten in SB 20-35, 9-25 und 21-27 zu jung. Die Karte in den letztgenannten beiden Schulbüchern endet zeitlich mit Eintragungen für das 5./4. Jt. v.Chr. Sie klammert damit diejenigen Bereiche, unter anderem Deutschlands, aus, die später noch neolithisiert wurden. Auch in SB 11a/b-30 reicht die Karte zur Ausbreitung des Ackerbaus zeitlich nur bis zum 4. Jahrtausend v.Chr. (Taf. 3.1 Abb. 1). Weite Teile Deutschlands, die danach neolithisiert wurden, bleiben damit ausgespart, so dass für die Schüler der falsche Eindruck entsteht, es habe dort keine Jungsteinzeit gegeben. Ein positives Beispiel mit korrekten Daten bildet SB 1a/b-26 ab.

Insgesamt bemerkenswert sind die bedeutenden Unterschiede in der Markierung der in Mitteleuropa zuerst neolithisierten Regionen (Taf. 3.1 Abb. 1-3). Sie lassen auf eine große Unsicherheit der Autoren bzw. Grafiker schließen. Es bleibt unklar, warum nicht direkt Karten aus der Fachliteratur übernommen und abgedruckt werden und die Schulbücher lieber eigene Versionen zeigen.

Die Ausführungen zur Neolithisierung zeigen insgesamt nur wenig eindeutig nachweisbare Einflüsse aus der Fachwissenschaft auf. Zwei bemerkenswerte Ausnahmen sollen im Folgenden vorgestellt werden:

Das Gymnasiallehrwerk SB 14a/b-35 bildet in seinem Materialenteil ein Schema ab, aus dem die Schüler herauslesen können, *wann in verschiedenen Gebieten der Welt die produzierende Wirtschaftsweise begann*. Aus dem Schaubild gehen zeitliche Differenzen zwischen bestimmten Regionen der Erde, aber auch das zeitlich versetzte Aufkommen einiger Merkmale hervor. Das Schema stammt von Prof. Dr. Christian Strahm, Archäologe, der am Kapitel zur Jungsteinzeit durch Bereitstellung von Informationen mitwirkte. Kein anderes Schulbuch der untersuchten Gruppe enthält eine derart differenzierte Darstellung³¹.

SB 8-38f. setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich das Zusammentreffen von Jägern und Sammlern mit Ackerbauern und Viehzüchtern abgespielt haben könnte. Zeichnungen veranschaulichen drei verschiedene Möglichkeiten (Taf. 3.2 Abb. 1). Im Anschluss daran finden sich Vorschläge für ein Rollenspiel zum Thema. Die Zeichnungen orientieren sich deutlich an einer

²⁸ Z.B. SB 1a/b-26, 6-34, 9-25, 11a/b-30, 12-36, 14a/b-31, 17-38, 18-19, 20-35, 21-27, 23a-30, 25a/b/c/d-27 und 25e-23.

²⁹ Den Forschungsstand der letzten Jahre gibt die Karte bei Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 55, wieder.

³⁰ Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 414f. Abb. 243.

³¹ Das Schema sollte allerdings vor einer weiteren Wiederverwendung anhand neuerer Daten überarbeitet werden. Siehe die Beiträge in Guilaïne, Premiers paysans du monde.

Vorlage aus der Fachliteratur, und zwar an einer Abbildung aus dem Katalog "Steinzeit" von Erwin Keefer³² (Taf. 3.2 Abb. 2). Bei einem genauen Vergleich zwischen Schulbuch- und Fachbuchdarstellung fallen allerdings Unterschiede im Detail auf, die von nicht geringer Bedeutung sind. In der ersten Reihe der Zeichnung im Schulbuch finden sich links Symbole für Ackerbau (Getreide), Viehhaltung (Rind) und Jagd. Von der anderen Seite her kommen Menschen mit Symbolen für Ackerbau (Hacke), Viehhaltung (Ziege, Schaf) und Sesshaftigkeit (Haus). Als Deutung dieser Zeichnung steht darunter: *1. Aus den nomadisierenden Völkern wurden allmählich sesshafte Bauern.* Auf der Zeichnung in der Fachliteratur finden sich links Symbole für Sesshaftigkeit (Haus), Tierhaltung (Rind, Schwein) und Jagd. Von rechts kommen darauf Menschen zu mit Symbolen für Tierhaltung (Ziege, Schaf) und Ackerbau (Getreide). Diese erste Zeichnung will die These veranschaulichen, dass bestimmte Elemente der sesshaften Lebensweise in Mitteleuropa schon entwickelt worden waren und dann andere vom Vorderen Orient her stammend dazugekommen sein könnten. Diese Zeichnung wurde, wie die Bildunterschrift und die Vermischung verschiedener Elemente im Schulbuch zeigen, also offensichtlich missverstanden – oder sehr stark vereinfacht. Die anderen Varianten (Assimilation der einheimischen Wildbeuter oder Verdrängung) wurden aus der Fachliteratur korrekt übernommen.

Das genannte Schulbuch ist eines von wenigen, welches sich intensiver mit dem Zusammentreffen verschiedener Kulturen auseinandersetzt. Daneben schildert SB 11a/b-31 nur die Möglichkeit des friedlichen Austauschs und der Assimilation: *Die ersten Bauern in Europa waren vermutlich Einwanderer. Durch sie kamen über viele Generationen Saatgut und Haustiere nach Europa. Mit den einheimischen Jägern und Sammlern hatten sie wohl friedliche Kontakte: Die Bauern gaben den in der Nähe lebenden Horden Getreide und sie erhielten dafür Felle und Wildfleisch. Im Laufe der Zeit übernahmen auch die einheimischen Jäger und Sammler die Produktionsweise und die sesshafte Lebensweise der Bauern.* SB 21-26 berichtet dagegen: *Lange Zeit haben Wildbeuter und Ackerbauern wohl nebeneinander gelebt. Diese Nachbarschaft war sicher nicht frei von Spannungen, da die einen den Lebensraum der anderen zunehmend einengten.*

Die Schulbücher sollten insgesamt deutlicher machen, dass es sich bei solchen Theorien zur Neolithisierung um Vermutungen handelt.

2.2 Datierungen

Die Daten zur Jungsteinzeit sind, wie schon am Beispiel der Karten zur Ausbreitung der neuen Lebensweise gezeigt, in den Schulbüchern oft nicht auf dem neuesten Stand. So enthalten einige Lehrwerke zum Beginn der Jungsteinzeit in Mitteleuropa folgende Daten: 4500 v.Chr. (z.B. 3a/b/c-25/29/41, 3c-41), 5000 v.Chr. (z.B. 10a/b/c-34f./30f./34f., 24a/b-25), zwischen 5000 v.Chr. und 4000 v.Chr. (20-34). Korrekt wäre ca. 5500 v.Chr.³³. C14-Daten weisen (kalibriert) auf die Zeit um 5700-5300 für die Stufe der ältesten Bandkeramik. Eine Fehlerquelle für die Schulbücher dürften unkalibrierte Daten (4600-3500 v.Chr.³⁴) sein. Missverständnisse oder Unklarheiten entstehen auch durch ungenaue oder fehlende Verortungen der Daten. So schreibt beispielsweise SB 8-34: *Die Epoche der Jungsteinzeit (= Neolithikum) begann nach dem Ende der letzten Kaltzeit um 9000 v.Chr.* Der Text hat bisher immer nur die Jungsteinzeit in Mitteleu-

³² Abgebildet z.B. in Keefer, Steinzeit, 82f.

³³ Vgl. Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, 5.

³⁴ Vgl. Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, 9.

ropa behandelt, wo diese um 5500 v.Chr. begann. So wäre die Aussage im Schulbuch also wie folgt zu differenzieren: "Die Epoche der Jungsteinzeit begann nach dem Ende der letzten Kaltzeit im Vorderen Orient um 9000 v.Chr., in Mitteleuropa um 5500 v.Chr.". Auch auf der Grafik S. 126 müssten klar die Regionen genannt werden, auf welche sich die Daten beziehen. Auf der Zeitleiste in SB 11a/b-18 orientieren sich die Datierungen verschiedener kultureller Entwicklungen an der gesamten Menschheitsgeschichte. Ackerbau ist um 10.000 v.Chr. eingetragen. Bandkeramische Häuser stehen an der richtigen Stelle um 5000 v.Chr. Dadurch ergibt sich ein Zeitabstand von 5000 Jahren zwischen Ackerbau und festen Siedlungen, eine Aussage, die vermutlich nicht beabsichtigt, aber falsch ist. In SB 20-32 finden sich kulturelle Elemente der Jungsteinzeit, die auf der Zeitleiste als Symbole eingetragen sind, jeweils in den Zeitabschnitten wieder, zu denen sie im Vorderen Orient vorhanden waren. Dadurch beziehen sich die Datierungen im Gegensatz zum Verfasserstext auf S. 34 nicht auf Mitteleuropa. Eine unklare Verortung findet sich auch in SB 20-35: *Von diesen ersten Bauern östlich des Mittelmeers hatten die Menschen auf dem Balkan den Getreideanbau gelernt, und so kam er schließlich nach 5000 v.Chr. in unsere Heimat.* Da das Buch für die neuen Bundesländer verfasst ist, stimmt die Datierung des ersten Ackerbaus ungefähr mit den tatsächlichen Verhältnissen überein. Ist jedoch mit *unserer Heimat* Deutschland insgesamt gemeint, so müsste von einem früheren Zeitpunkt ausgegangen werden. Vermutlich ist tatsächlich Deutschland gemeint, da die Bandkeramik auf der Karte nach veralteten Daten ins 5.-4. Jahrtausend v.Chr. datiert wird. Die unklaren Positionen zum Beginn der Jungsteinzeit, d.h. divergierende Datierungen, finden sich auch in den Lehrplänen (siehe hier unter A). Es müsste also zunächst für eindeutige, auf bestimmte Regionen bezogene Datierungen in den Lehrplänen gesorgt werden. Doch es überzeugen auch einige differenzierte Darstellungen. Der Text in SB 11a/b-30 u. -44 nennt für den Beginn der Jungsteinzeit beispielsweise zunächst ein Datum aus dem Vorderen Orient und macht entsprechend veränderte und korrekte Zeitangaben für Mitteleuropa.

2.3 'Neolithische Revolution'

Wie schon in einigen Lehrplänen festgestellt greifen auch die Schulbücher regelhaft den Begriff der Revolution auf. Die meisten verwenden den vom Archäologen V. Gordon Childe 1936 geprägten Fachterminus 'Neolithische Revolution'³⁵. Einige übersetzen diesen und sprechen über die *jungsteinzeitliche Revolution*³⁶. Darüber hinaus kommen Umschreibungen vor wie *erste Revolution in der Geschichte* (SB 1a/b-26), die *erste Revolution der Menschheit* (5b-57, als Frage formuliert), *"Revolution" auf dem Acker* (8-33) und *landwirtschaftliche Revolution* (12-168, -211). Eine zwar schülergerechte, aber fachlich nicht ganz exakte Übersetzung gibt SB 12-59 mit der Gleichsetzung oder Erläuterung *landwirtschaftliche (= neolithische) Revolution* wieder. Den Schulbuchautoren sollte bewusst sein, dass sie mit der sehr freien Übersetzung *landwirtschaftliche Revolution* nur einen Aspekt der Neolithisierung aufgreifen. Der Begriff *neolithische Revolution* schließt dagegen alle anderen Veränderungen mit ein und sollte als Fachterminus daher eher verwendet werden³⁷.

In der Fachliteratur kommt man vom Gebrauch des Begriffs allmählich wieder ab – oder setzt

³⁵ Z.B. SB 2(5)-85 und 3c-49, LB 4-8 u. -11, SB 10b-21, 10a/b/c-188/188/275, 12-168, -211, 13a/b/c/d-35/35/37/37, 18-21, 21-184, 23-385 und 24a-159.

³⁶ Z.B. SB 2(5)-85, 3a-29, 10a/c-21, 13a/b/c/d-35/35/37/37 und 20-32.

³⁷ Hierzu vgl. Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 158-160.

die Kenntnis seines Hintergrundes voraus. Selbstverständlich 'revolutionierten' Ackerbau und Viehhaltung aus heutiger Sicht die Lebensweise der Menschen nachhaltig. Doch handelt es sich um einen sehr langsamen Prozess³⁸, der nicht vergleichbar mit anderen Revolutionen ist, etwa der 'Französischen Revolution' oder der 'Oktoberrevolution'. Der Archäologe V. Gordon Childe nahm bei der Begriffsprägung auf die 'Industrielle Revolution' Bezug. Entscheidend war für ihn die Annahme eines bedeutenden Bevölkerungsanstiegs durch die neue landwirtschaftliche Versorgung, einem 'Fortschritt' in der Entwicklung der Menschheitsgeschichte, der in ähnlichem Ausmaß erst wieder mit der Industrialisierung stattfand.

Doch muss auch gesagt werden, dass es sich bei dieser Perspektive auf die Neolithisierung um eine eurozentrische Sicht handelt. In anderen Regionen der Welt fanden andere Entwicklungen statt oder ähnliche zu anderen Zeitpunkten³⁹. Lange Zeit der Menschheitsgeschichte lebten in manchen Regionen agrarische Kulturen neben Wildbeutern oder neben Nomaden. Revolution bedeutet auch meist, dass die Menschen selbstbestimmt, aus ihrer Entscheidung heraus ihr Leben ändern. Die Neolithisierung ist jedoch – so eine von verschiedenen Theorien⁴⁰ – eine vermutlich überlebensnotwendige Reaktion auf veränderte Umweltbedingungen⁴¹. Aus heutiger Sicht ist der Beginn der Haustierhaltung im Nahen Osten "ein Beispiel für eine Entwicklung, die langfristig evolutionär kaum zu vermeiden war"⁴². Die mit dem Terminus verbundene Problematik scheint einigen Schulbuchautoren bewusst gewesen zu sein. Manche Formulierungen bezeugen eine Distanzierung des Autors vom Begriff oder eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, ob er für die Situation zutrifft. *Die Veränderungen in der Steinzeit waren so tiefgreifend, dass Wissenschaftler von der "Jungsteinzeitlichen Revolution" sprechen*, schreibt SB 2(5)-85. Der Autor in LB 4-8 und -11 berichtet von der sogenannten *Neolithischen Revolution*. SB 5b-57 fragt: *Können die Veränderungen von der Altsteinzeit zur Jungsteinzeit als die erste Revolution der Menschheit bezeichnet werden (i-Text)? Überlegt in der Klasse und belegt eure Antwort mit Beispielen*. SB 10a-21 betont richtig die lange Dauer des Prozesses: *Den Übergang vom Umherziehen zur Sesshaftwerdung, vom Aneignen zum Herstellen ist als Revolution bezeichnet worden, weil sich sehr viel geändert hat. Diese Revolution der Jungsteinzeit dauerte über 4000 Jahre*. Im zugehörigen Lehrerband erfährt die Lehrperson, dass der Begriff der *neolithischen Revolution* auf den Prähistoriker Gordon Childe in den 1920er Jahren zurückgeht und man auf Grund der langen Dauer eher von einer *neolithischen Evolution* sprechen sollte (Unterstr. d.d. Verf.). SB 13a/b/c/d-35/35/37 liefert zum Hintergrund des Terminus gute Erläuterungen. Der Merktexzt zur Jungsteinzeit lautet u.a.: *In der Jungsteinzeit änderte sich das Leben der Menschen so nachhaltig und in so vielen Bereichen, dass man diese Umbrüche als jungsteinzeitliche (neolithische) Revolution bezeichnet hat. Einen ähnlichen Entwicklungssprung machte die Menschheitsgeschichte erst wieder ab der Mitte des 18. Jahrhunderts, als in England die Industrielle Revolution ihren Anfang nahm*. Genaue begriffsgeschichtliche Erklärungen liefert auch SB 18-21. Zum Prozess der Neolithisierung heißt es, es habe sich dafür der Ausdruck "*Neolithische Revolution*" eingebürgert. Auch in SB 25a/b/c-26 wird "*Jungsteinzeitliche Revolution*" in Anführungszeichen verwendet und die Bedeutung im Text erläutert.

Insgesamt zeigt sich hier also zum einen die Aufnahme eines traditionellen, eher fachwissen-

³⁸ Vgl. Röder/Hummel/Kunz, Göttingendämmerung, 233.

³⁹ Vgl. beispielsweise die Beiträge in Guilaine, *Premiers paysans du monde*.

⁴⁰ Hierzu vgl. beispielsweise Benz, *Die Neolithisierung im Vorderen Orient*, 1-28, und die Beiträge in Guilaine, *Premiers paysans du monde*.

⁴¹ Vgl. Röder/Hummel/Kunz, Göttingendämmerung, 238.

⁴² Zimmermann/Siegmund, *Antworten aus der Vergangenheit*, 603 (mit weiteren Ausführungen ebd. 604).

schaftlichen Begriffs in die Schulbücher, zum anderen aber auch schon die Rezeption einer fachwissenschaftlichen Begriffskritik. Aus den genannten Gründen sollte m.E. dennoch der Terminus 'neolithische Revolution' aus den Lehrplänen und damit den Schulbüchern ganz herausgenommen werden. Er trifft nur bedingt zu, verwirrt und führt zu umständlichen Erläuterungen und Distanzierungen⁴³. Soll er in den Schulbüchern bestehen bleiben, weil er allgemein gebräuchlich ist, müsste ihm entsprechend viel Platz zur kritischen Diskussion eingeräumt werden.

B.3. Siedlungen der Jungsteinzeit

3.1 Allgemeine Feststellungen

Die Siedlungen der Jungsteinzeit bzw. das Leben in festen Siedlungen bilden in den Jungsteinzeitkapiteln einen zentralen Schwerpunkt. Sofern der Vordere Orient als Ursprung von Ackerbau und Viehhaltung ausführlicher besprochen wird, können einzelne ergrabene Siedlungen als konkrete Beispiele dienen, allen voran **Çatal Hüyük**. Für Mitteleuropa nehmen die bandkeramische Siedlung **Köln-Lindenthal** und das Thema der jungsteinzeitlichen **Feuchtbodensiedlungen** eine hervorgehobene Position ein. Auf diese soll gleich in eigenen Teilkapiteln näher eingegangen werden. Andere mitteleuropäische Siedlungen der Jungsteinzeit spielen in den Schulbüchern nur eine geringfügige Rolle: SB 2(5)-75 zeigt eine Rekonstruktionszeichnung der Siedlung **Pestenacker**⁴⁴ und druckt einen Zeitungsbericht dazu ab⁴⁵. SB 3a-25 enthält das Foto eines bandkeramischen Hauses, das bei **Straubing** freigelegt wurde, SB 4-24 präsentiert eine entsprechende Rekonstruktionszeichnung. Die bandkeramische Siedlung von **Regensburg-Harting** wird in SB 9-26, 13a/b/c/d-195/215/221/221 und SB 21-26 im Modell gezeigt. Auch SB 18-22f. beschäftigt sich mit der Verbreitung der bandkeramischen Kultur und der Siedlungsweise am Beispiel der Häuser aus Regensburg-Harting. SB 14a/b-33 druckt einen Plan der Siedlungsplätze auf der **Aldenhovener Platte** ab, zusammen mit der Rekonstruktion eines bandkeramischen Hauses. Die untersuchten Siedlungskammern im dortigen Merzbachtal gelangten als Modell des Rheinischen Landesmuseums Bonn in die Schulbücher (SB 1a/b-27, 13a/b/c/d-194/214/220/220 und 25b-135). SB 8-33 stellt als Beispiel die jungsteinzeitliche Siedlung **Erkelenz-Kückhoven** mit dem ausgegrabenen Brunnenfund vor. An **Hienheim** orientiert sich SB 6-36; die Seite zeigt einen Grundriss, die Zeichnung eines Grundgerüsts sowie das Foto einer lebensgroßen Rekonstruktion aus dem **Niederbayerischen Vorgesichtsmuseum Landau**. Der Nachbau des Hauses der Rössener Kultur im **Freilichtmuseum Oerlinghausen** findet sich in SB 5-33, 13a/b/c/d-189/209/215/215, 10b-19 und 25a/b-214/134. Ein anderer in einem Schulbuch abgebildeter Nachbau eines bandkeramischen Hauses stammt aus dem **Freilichtmuseum St. Pölten** (SB 12-32). Darüber hinaus bilden die Schulbücher zahlreiche Modelle und Rekonstruktionszeichnungen von (überwiegend bandkeramischen)

⁴³ Dagmar-Beatrice Gaedke-Eckardt schreibt, mit dem beliebten Bild der Neolithischen Revolution könne auch "ein Anlass geschaffen werden, um über den Begriff der Revolution nachzudenken" (Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 159). Sie lässt offen, was sie damit eigentlich meint. Ebenso bleibt unklar, warum der Begriff Neolithische Revolution ihrer Ansicht nach einen "Denkanstoß in Richtung demokratische Gestaltung der Gesellschaft" geben kann (ebd., 160). Spricht sie sich damit für eine Erhaltung des Begriffs in den Lehrplänen und Schulbüchern aus, weil damit didaktische Prinzipien erfüllt werden?

⁴⁴ Bildrechte: Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege, München.

⁴⁵ Der Zeitungsbericht zu Pestenacker stammt laut Angaben aus: *Augsburger Allgemeine (AZ)*, Nr. 177, vom 4. August 1993, S. 4 (stark verkürzt).

Häusern ohne Bezug zu einem konkreten Fundort ab⁴⁶. Sie wollen damit in erster Linie die Bauweise und den Grundriss jungsteinzeitlicher Häuser veranschaulichen. Diese Dominanz bandkeramischer Bauwerke ist durch die Lehrpläne nicht vorgegeben. Es handelt sich vielmehr um eine Wahl der Verlage und der Autoren aufgrund gut zugänglicher Beispiele.

Ein Grundproblem besteht in der Größenvorstellung, die viele Schulbuchautoren von den bandkeramischen Siedlungen vermitteln. Sie sprechen fast regelhaft von Dörfern. Archäologen gehen jedoch eher von kleinen Weilern mit 4-5 Gehöften aus⁴⁷ und erst ab der mittleren Jungsteinzeit von Dörfern und Dorfgemeinschaften⁴⁸. Grabungspläne von Siedlungen trügen, da nicht alle dokumentierten Häuser gleichzeitig bestanden, sondern die Reste mehrerer Hausgenerationen darstellen. SB 23a/c-31-27 berichtet in diesem Kontext sachrichtig: *Meist standen zwei bis drei Höfe beieinander, selten erreichten die Dörfer eine Größe von zehn oder mehr Gebäuden.*

Die Häuser der Bandkeramik stellen den am häufigsten in den Schulbuchtexten beschriebenen Typus jungsteinzeitlicher Bauten dar. Hierbei können zahlreiche Fehler auftreten. U.a. betrifft dies die Frage der Haustierhaltung: Manche Schulbücher berichten explizit von Wohnstallhäusern, also der Unterbringung des Viehs in den Wohnhäusern. Für die Jungsteinzeit und insbesondere für die Bandkeramik ist jedoch davon auszugehen, dass das Vieh nicht in überdachten Ställen oder gar mit in den Wohnhäusern untergebracht war⁴⁹. Bei einem Jahresmittel etwa 2-3 Grad über dem heutigen und angesichts der robusten Tierrassen kann angenommen werden, dass die Tiere auch im Winter im Freien gehalten wurden. Eine Interpretation einzelner Bereiche der Langhäuser als Stallteil ist nicht belegbar⁵⁰. Wohnstallhäuser sind erst ein Charakteristikum der Bronze- und der Eisenzeit und kommen dann besonders im heutigen Norddeutschland vor⁵¹. Ebenso beschreiben die Schulbuchtexte häufig, dass *mehrere Familien* in den bandkeramischen Häusern lebten, *etwa 30 Personen* (7a-23). Dies entspricht älteren Vorstellungen; heute nimmt man eine "Kleinfamilie von etwa fünf bis sieben Personen" an⁵².

3.2 Çatal Hüyük

Çatal Hüyük im Vorderen Orient (Anatolien) gehört zum klassischen Repertoire von Geschichtsschulbüchern⁵³. Auf diese jungsteinzeitliche Siedlung wird in zehn der 25 Reihenwerke als Grabung Bezug genommen. Andere Siedlungen oder Hausrekonstruktionen des Vorderen Orients werden nur in einem Gymnasiallehrwerk abgebildet (Beidha und Khirokitia, beide in 14a/b-29). Die meisten Schulbücher konzentrieren sich auf die Siedlung und die Funde, vor allem die Baubefunde (3a/b/c, 7a/b/c, 15). Einige nutzen sie aber auch als Aufhänger, um auf das Thema Religion (11a/b, 15) oder Bestattungssitten zu sprechen zu kommen (7a/b/c). Manche nennen die Siedlung nur kurz als Beispiel im Text, ohne sich ausführlicher mit ihr zu beschäftigen (SB 13a/b/c/d, 18), oder bilden v.a. eine Rekonstruktionszeichnung ab (14a/b)

⁴⁶ SB 4-38, 12-32, 13a/b/c/d-35/35/37, 18-23, 20-33, 22-68, 23a/b/c-32/32/28, 25a/b/c/d-25, 25a/b/c/d/e-30f./30f./30f./30f./26f.

⁴⁷ Vgl. Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, 10.

⁴⁸ Vgl. Luley, Wohnen und Wohnungsbau im urgeschichtlichen Mitteleuropa, 752-754.

⁴⁹ Vgl. Keefer, Steinzeit, 90.

⁵⁰ Vgl. Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, 9, 11f.

⁵¹ Vgl. Luley, Wohnen und Wohnungsbau im urgeschichtlichen Mitteleuropa, 740; vgl. Lünig/Jockenhövel/Bender/Capelle, Deutsche Agrargeschichte, 184. Vgl. auch Benecke, Der Mensch und seine Haustiere, 162f.

⁵² Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 65; s. auch Luley, Wohnen und Wohnungsbau im urgeschichtlichen Mitteleuropa, 752.

⁵³ Vgl. das Beispiel bei Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 639.

(Taf. 3.3). Die der Siedlung Çatal Hüyük beigemessene Bedeutung ist bei dem allgemein feststellbaren Trend, die Beispiele aus der näheren Umgebung zu wählen, erstaunlich und bedarf einer Erläuterung. Eine besondere Rolle scheint die Popularisierung der Grabungsergebnisse und Rekonstruktionen durch den Ausgräber James Mellaart zu spielen. Zumindest werden Texte und Abbildungen aus seiner populärwissenschaftlichen Publikation verwendet, oder Mellaart wird als Ausgräber immer wieder namentlich genannt. Die Ergebnisse Mellaarts wurden auch von anderen populärwissenschaftlichen Werken sowie von Museen aufgenommen und gelangen auf diesem Weg ebenfalls in die Schulbücher:

SB 3a-24 verwendet seine Rekonstruktionszeichnung von Häusern in Çatal Hüyük⁵⁴ (Taf. 3.3 Abb. 1), 3b/c-25/36 eine darauf basierende Variante. Eine Textquelle in 3a/b/c-23/25/36, direktes Zitat aus seinem Buch, liefert vertiefende Informationen⁵⁵. SB 7a/b/c-19ff./25ff./23ff. kommt auf vier Buchseiten immer wieder auf die Siedlung zurück und beschreibt, was Mellaart fand und herausfand. Der Illustration dient hier ein Foto des Modells von Çatal Hüyük aus dem Deutschen Architekturmuseum Frankfurt. Die Rekonstruktionszeichnung eines Innenraumes schließt die Ausführungen ab (Taf. 3.3 Abb. 5). Den Bildnachweisen entsprechend liegen die Bildrechte beim Kinderbuchverlag Berlin (DDR). SB 7b präzisiert die Quelle mit *Peter Donat: "Rund um die Archäologie"*, einem Jugendsachbuch aus der Feder eines Archäologen. Die Zeichnung darin wurde der Vorlage von James Mellaart entsprechend angefertigt⁵⁶. Ein Vergleich des Schulbuchs mit dem Jugendbuch ergab, dass nicht nur die Zeichnung, sondern auch die Bildunterschrift und, wie Ähnlichkeiten in Informationsreihenfolge und Formulierungen zeigen, ebenso Textinhalte von Donat übernommen wurden⁵⁷. Die Angaben zu Çatal Hüyük wurden in diesen Schulbuchtexten insgesamt sorgfältig erarbeitet. Ähnlichkeiten im Text lassen vermuten, dass teilweise die Publikation Mellaarts als Informationsgrundlage diente oder (in Sekundärverwendung von Mellaart) das genannte Jugendbuch⁵⁸. Einzelne Fehlinformationen, die auf veraltetem Forschungsstand beruhen, wurden mit übernommen: Wie im Schulbuch (7a-19) ist auch bei Mellaart und Donat von weißem Tonputz die Rede⁵⁹, während neuere Literatur von Kalkanstrichen spricht⁶⁰. Die Frage in Aufgabe A1 auf S. 19 will aufgrund des Einstiegs über das Dach auf einen vermuteten Befestigungs-/Schutzcharakter der Häuser⁶¹ hinaus und betont, dass *andere Siedlungen zu dieser Zeit mit einer Mauer umgeben waren*. Vielleicht dachte der Autor an Jericho, für das eine Mauer belegt ist – deren Interpretation als Befestigungsmauer zu Verteidigungszwecken wurde in der Forschung jedoch angezweifelt⁶². Andere Fehler rühren von der Absicht her, einen grundlegenden Wandel in der Lebensweise vermitteln zu wollen: Aufgabe A1 in 7a-22 fragt den Schüler beispielsweise, ob der Jagdzauber der Jäger und Sammler auch für das Leben der Bauern wichtig gewesen sei – diese Formulierung verlangt quasi eine Verneinung mit dem Argument, dass man ja nun selbst Tiere hielt. Gerade für Çatal Hüyük lässt sich jedoch vermuten, dass die Jagd trotz der Viehhaltung weiterhin eine wichtige Rolle spielte⁶³. Andere Falschinformationen gehen auf Missverständnisse zurück. Çatal Hüyük erscheint z.B. vereinfacht auf der Zeitleiste (SB 7a-29) als *Siedlung aus 139 Häusern* – dies ist

⁵⁴ Entspricht Mellaart, Çatal Hüyük, 76 Abb. 12.

⁵⁵ Der Text stammt, wie im Schülerbuch angegeben, aus Mellaart, Çatal Hüyük, 30f.

⁵⁶ Vgl. Mellaart, Çatal Hüyük, 150 Abb. 38.

⁵⁷ Vgl. Passagen des Schulbuchs, SB 7a-19 und -21 mit Donat, Rund um die Archäologie, 30f.

⁵⁸ Mellaart, Çatal Hüyük; Donat, Rund um die Archäologie, 30f.

⁵⁹ Mellaart, Çatal Hüyük, 46; Donat, Rund um die Archäologie, 30f.

⁶⁰ Klotz, Die Entdeckung von Çatal Hüyük, 21.

⁶¹ Vgl. das genutzte Jugendbuch Donat, Rund um die Archäologie, 31.

⁶² Nach Kose in: Hoepfner, Geschichte des Wohnens 1, 16-18 kann es sich bei Jericho um eine vor Hochwasserschäden schützende Stützmauer handeln. Kose zweifelt (unter Angabe weiterer Literatur) daher die Funktion der Mauer zu Verteidigungszwecken an.

⁶³ Vgl. Klotz, Die Entdeckung von Çatal Hüyük, 31.

falsch, die Zahl repräsentiert lediglich den von Mellaart ausgegrabenen Teil der Siedlung.

SB 9-26 und 21-28 beschreiben auf einer Materialiendoppelseite ebenfalls ausführlicher die Siedlung Çatal Hüyük und bilden die Computersimulation eines Teils der Siedlung von Çatal Hüyük ab⁶⁴ (Taf. 3.3 Abb. 4). Es handelt sich um die 'modernste' Rekonstruktion in den Schulbüchern; sie zeigt die Entwicklung und Bandbreite der Präsentationen auf.

Als eine *der ältesten Städte der Menschheit* bezeichnet SB 13a/b/c/d-33/33/35/35 Çatal Hüyük, ohne weiter auf die Siedlung einzugehen. Möglicherweise ist hier die Siedlung noch als 'Rudiment' aus früheren Darstellungstraditionen enthalten. SB 14a/b-28 geht kurz auf Çatal Hüyük ein und bildet auch eine Rekonstruktionszeichnung ab⁶⁵ (Taf. 3.3 Abb. 2), beschäftigt sich aber dann ausführlicher mit Beidha in Jordanien als Beispiel für eine Siedlung (14a/b-29). Rekonstruktionszeichnungen der Siedlung finden sich ebenfalls in SB 12-56f. und 15-46 (Taf. 3.3 Abb. 3). Çatal Hüyük spielt außerdem in einigen Lehrwerken (7a, 14a/b) eine bedeutende Rolle bei der Beschreibung religiöser Aspekte (s. Kap. II.B.3.4.3).

Çatal Hüyük gehört ebenso wie Köln-Lindenthal (s.u.) zu den traditionell in den Schulbüchern angesprochenen Themen. Es zeigt sich ein deutlicher Einfluss populärwissenschaftlicher Darstellungen, die wiederum auf die breitenwirksame Publikation Mellaarts zurückzuführen sind – diese ist jedoch inzwischen inhaltlich veraltet. Für die Schulbücher würde es sich daher lohnen, auf andere, jüngere Grabungsbeispiele zurückzugreifen.

3.3 Köln-Lindenthal

Die in den 1930er Jahren erforschte bandkeramische Siedlung Köln-Lindenthal ist Teil des klassischen Repertoires von Geschichtsschulbüchern⁶⁶. Auch die vergleichsweise jungen Lehrwerke der untersuchten Gruppe nehmen noch vielfach auf dieses Beispiel Bezug (SB 1a/b, 3a/c, 5a/b, 12, 13a/b/c/d, 15, 18, 20 und 25a/b/c/d/e). Das ist erstaunlich und zugleich problematisch, da eine Vielzahl besser und modern erforschter Siedlungen vorliegt⁶⁷. Ziel der meisten Darstellungen ist, den Alltag in einer bandkeramischen (auch allgemein einer jungsteinzeitlichen Siedlung) aufzuzeigen. Als Illustrationen dienen ein Diorama aus dem Rheinischen Landesmuseum Bonn (SB 13a/b/c/d-35/35/37/37 und 18-22) (Taf. 3.4 Abb. 2), eine Rekonstruktionszeichnung von Fritz Wendler aus dem populärwissenschaftlichen Buch von Probst, Deutschland in der Steinzeit (SB 12-34 und 25a/b/c/d/e-26/26/26/26/22) (Taf. 3.4 Abb. 3) oder eine kolorierte Variante der Siedlungsrekonstruktion aus der Vogelperspektive, wie sie sich ähnlich auch in der Fachliteratur findet (SB 20-33) (Taf. 3.4 Abb. 1). Eine einzelne Hausrekonstruktion präsentiert SB 12-184. Seltener werden Funde aus der Siedlung gezeigt (SB 20-38). Im Hinblick auf den Bekanntheitsgrad und die Bedeutung der Grabung ist es verständlich, dass die Siedlung lange in den Schulbüchern besprochen wurde. Doch wäre es Zeit für einen Wechsel, denn mit Köln-Lindenthal wird vielfach noch veralteter Forschungsstand vermittelt. Die im Folgenden zitierten Beispiele zeigen darüber hinaus, welche grundsätzlichen Probleme bei der Beschreibung bandkeramischer Siedlungen vorkommen können.

Der damals vorherrschenden Meinung entsprechend werden die Häuser der Siedlung Köln-Lindenthal in mehreren Schulbüchern fälschlich als *Mehrfamilienhäuser* bezeichnet (SB 1a/b-

⁶⁴ Von B. Detzler 1996. Entspricht Klotz, Die Entdeckung von Catal Hüyük, Taf. 3.

⁶⁵ Alle Rekonstruktionszeichnungen der Buchseiten sind den Bildnachweisen zufolge entnommen aus: Müller-Karpe, Handbuch II, Text, 199-201. Als Vorlage für Çatal Hüyük diente eine Zeichnung von Mellaart.

⁶⁶ Vgl. das Beispiel bei Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 639.

⁶⁷ Kritik auch bei Gaedtko-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 115.

28 und 5a/b-84/56). SB 5a/b-84/56 berichtet von bis zu 20 Personen in einem Haus. SB 12-35 vermittelt, dass in bandkeramischen Häusern ganze Gruppen von nahen Verwandten zusammen lebten. Dies entspricht wie schon erwähnt einer älteren Forschungsmeinung; heute geht man eher von einer kleinen Gruppe bestehend aus fünf bis sieben Personen aus⁶⁸. Aus manchen Texten geht hervor, dass alle dort ergrabenen Häuser gleichzeitig existierten. Dadurch entsteht fälschlich der Eindruck eines großen Dorfes. Die Wissenschaftler sprechen für die Bandkeramik dagegen eher von "weilerartige(n) Hof-siedlungen" als von regelrechten Dörfern⁶⁹. "In den höchstens zehn Häusern eines solchen Weilers lebten bis zu 60 Menschen"⁷⁰. Für die Hausgrößen sind in den Schulbüchern typischerweise Maße wie eine *Länge von etwa 25 m* und eine *Breite von 5 m* (z.B. in SB 1a/b-28) angegeben, die dann auf sämtliche Siedlungen der Bandkeramik übertragen werden. In der Fachliteratur liest man von "durchschnittlich [...] etwa 30 Metern Länge und 5-7 Metern Breite"⁷¹. In LB 13b-23 heißt es zum Hausbau: *Die Außenwände zwischen den Pfosten bestanden aus waagrecht aufgeschichteten Soden aus Gras, Torf, Klei oder Lehm oder waren als Flechtwand mit Lehmewurf als Vorputz ausgeführt*. Heute geht man bei neolithischen Häusern von Flechtwänden und nicht von Grassoden aus. Daher ist auch die Bezeichnung *Blockbauweise* in SB 3a-25 falsch. Einige Lehrwerke geben eine veraltete Datierung für Köln-Lindenthal an. So liest man in LB 13-23, SB 15-46 und SB 20-32, das Dorf stamme *aus der Zeit um 2500 v.Chr.* Die jungsteinzeitliche Siedlung Köln-Lindenthal gehört der Linearbandkeramik an, die heute auf die Zeit zwischen ca. 5500 und 4900 v.Chr. datiert wird. SB 12-33 listet Funde auf, die in der Umgebung von Köln-Lindenthal gefunden worden sein sollen, darunter auch *Bohrapparate*, einen *Holzpflug* und *Webstühle*. Auch SB 15-47 berichtet von *Bohrapparaten*. Die genannten Objekte sind jedoch nicht als komplette Funde im Boden nachweisbar, sondern höchstens indirekt zu erschließen. Einen Schreibfehler enthält LB 13-23: Aus in Köln-Lindenthal gefundenen Speeren mit Steinspitzen wurden (vermutlich bei den Redaktionsarbeiten) *Speere mit Steinpilzen*. SB 1a/b-28, das sich vornehmlich mit der Siedlung Twann beschäftigt, geht am Rande auch auf Köln-Lindenthal ein.

Köln-Lindenthal lebt in den heutigen Schulbüchern als eine Art 'Forschungsrelikt' fort. Wenn die Lehrwerke an diesem Beispiel festhalten, sollten sie die forschungsgeschichtliche Bedeutung der Grabung veranschaulichen und auch den inzwischen veralteten Forschungsstand deutlich machen.

3.4 'Pfahlbauten' oder Feuchtbodensiedlungen

Pfahlbauten, d.h. Darstellungen von Häusern auf Pfählen im Wasser als Lebensraum jungsteinzeitlicher Menschen, haben in Schulbüchern eine lange Tradition⁷². Verglichen mit der ehemaligen Popularität der Pfahlbauten scheint die Beliebtheit der Häuser im Wasser in den Lehrwerken abgenommen zu haben – mit gutem Grund, würde man aus fachwissenschaftlicher Sicht

⁶⁸ Vgl. Kuckenburger, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 65.

⁶⁹ Höneisen, in: Schweizerisches Landesmuseum, Die ersten Bauern 2, 23. Vgl. auch Luley, Wohnen und Wohnungsbau im urgeschichtlichen Mitteleuropa, 752.

⁷⁰ Keefer, Steinzeit, 90.

⁷¹ Höneisen, in: Schweizerisches Landesmuseum, Die ersten Bauern 2, 23.

⁷² Vgl. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 643. Zur Situation in französischen Schulbüchern 1978 vgl. Perlès, La préhistoire dans les manuels de 6^e, 91. Zu deutschen Schulbüchern zwischen 1967 und 1971 vgl. Maehler/Meischner/Pingel/Strommenger-Nagel, Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, 74. Zur Schulbuchgeneration der 1980er Jahre in Deutschland vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 230; zu einem Beispiel auch Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 11.

argumentieren, da viele der sog. Pfahlbauten in Realität Seeufersiedlungen auf Pfahlkonstruktionen waren, die am Ufer, aber nicht im Wasser standen. In den Lehrplänen kommt das Stichwort nur noch für das Bundesland Sachsen (!) vor, daher erstaunt die fortbestehende Existenz des Themas in Schulbüchern. Von besonderer Bedeutung ist, zumindest für Illustrationen, immer noch Unteruhldingen am Bodensee, eine museale Rekonstruktion, die in deutschen Schulbüchern immer noch gerne gezeigt wird. Auf diese soll zunächst eingegangen werden, ehe andere Beispiele hinzugezogen werden, die in den Schulbüchern als Alternativen zu Unteruhldingen dienen.

Unteruhldingen

Das in den Jahren 1939 und 1940 unter der Leitung von Hans Reinerth errichtete steinzeitliche Pfahlbaudorf in Unteruhldingen⁷³ dient in einigen Lehrwerken zumindest als Illustration (SB 3a-16f., 9-26, 20-34, 21-28). An wenigen Stellen wird ein Museumsbesuch vorgeschlagen (LB 4-12, SB 9-26, SB 21-28). Zu ausgewählten Darstellungen im Einzelnen:

In SB 3a-16f. stellt ein Foto des Steinzeitdorfes in Unteruhldingen die Auftaktdoppelseite für das Kapitel *Der Mensch der Vorzeit* dar. Eine Anmerkung gibt richtig den Urheber des Nachbaus und die fachlich mit den Pfahlbauten verbundenen Probleme an (S. 2): *Rekonstruktion (H. Reinerth) einer jungsteinzeitlichen Siedlung im Freilichtmuseum Unteruhldingen am Bodensee. Die hier gezeigte Pfahlbauweise wird von der heutigen Wissenschaft nicht mehr als wahrscheinlich angesehen (vgl. S. 25).* Die Schulbuchseite, auf die hier hingewiesen wird, informiert: *Nach Pfostenresten im flachen Seegrund wurde das Pfahlbaudorf in Unteruhldingen (Abb. S. 16/17) rekonstruiert. Wahrscheinlich standen die Häuser aber einst auf dem noch nicht überfluteten Ufer.* Unteruhldingen wird also als anschauliches Beispiel so viel Bedeutung beigemessen, dass man ein Foto der Rekonstruktion abbildet, obwohl man sich des veralteten Forschungsstandes bewusst ist. Möglicherweise führte Kritik an dieser Tatsache zur Verwendung einer anderen Darstellung für die Auftaktdoppelseite in SB 3b/c. Dort wird die Rekonstruktionszeichnung einer bandkeramischen Siedlung gezeigt. Bemerkenswert sind auch die Angaben zu den Bildrechten: Für das Kapiteleingangsbild liegen die Rechte, obgleich es sich um ein modernes Farbfoto handelt, laut Verzeichnis (192) beim *Freilichtmuseum Deutscher Vorzeit, Unteruhldingen/Bodensee – H. Reinerth*. Auch für den in allen drei Lehrwerken dieser Reihe als altes schwarz-weiß Foto gezeigten Webstuhl (3a/b/c-23/26/38) ist Hans Reinerth Rechteinhaber (Taf. 3.6 Abb. 3). Der Webstuhl ist auch abgebildet in SB 18-20, zusammen mit der Rekonstruktion einer Bogenbohrmaschine S. 21 ungefähr gleichen Datums. Diese Tatsache bescheinigt der erfolgreichen Öffentlichkeitsarbeit des ehemaligen NS-Archäologen ein langes Nachleben in gegenwärtigen Schulbüchern.

Ein Missverständnis liegt in SB 20-34 vor. Dort heißt es: *In Unteruhldingen am Ufer des Bodensees entdeckten Forscher die Spuren zweier "Pfahlbaudörfer" und rekonstruierten diese.* Die Rekonstruktion in Unteruhldingen beruht jedoch auf Grabungsergebnissen von Sipplingen am Bodensee sowie Riedschachen und Aichbühl im Federseemoor⁷⁴ – ein Fehler, der auch in Filmproduktionen zu Unteruhldingen auftritt (s. Kap. II.3.C.2.1).

⁷³ Über Unteruhldingen in verschiedenen Unterrichtsmedien vgl. auch Sénécheau, Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen in Schulbüchern und anderen didaktischen Medien, 100-102.

⁷⁴ Vgl. Pfahlbaumuseum Unteruhldingen, 12.

Andere Feuchtbodensiedlungen

Eine weitere Feuchtbodensiedlung ist für die Abbildungsauswahl in Lehrwerken von Bedeutung: Aichbühl. Die bekannte Rekonstruktionszeichnung aus den 1930er Jahren nach R. R. Schmidt erscheint z.B. in SB 4-38 und 14b-33. Da die Darstellung in vielerlei Hinsicht problematische, ideologisch gefärbte Vorstellungen der NS-Zeit wiedergibt⁷⁵, sollte versucht werden, einen entsprechenden Ersatz nach modernem Forschungsstand zu finden.

Abgesehen von dem Rückgriff auf Unteruhldingen und Aichbühl zeigen sich die Schulbücher um moderne Darstellungen von Feuchtbodensiedlungen bemüht. In einem zweiseitigen Kapitel zum Leben in der Jungsteinzeit dominieren bei SB 10a/c-22f. zwei entsprechende Abbildungen: Ein Foto zeigt Arbeiten von Taucharchäologen bei Unteruhldingen 1984; eine moderne Rekonstruktionszeichnung zeigt das Leben in einem nicht weiter benannten Seeuferdorf am Bodensee (22, 23). Dort stehen die Häuser am Ufer und nicht im Wasser. Der Autorentext deutet die Forschungsgeschichte nur an (22): *Vor über hundert Jahren tauchten aus den Alpenseen und dem Bodensee bei großer Trockenheit zahlreiche Holzpfähle auf. Man hielt sie für die Reste alter "Pfahlbauten". Heute erforschen Taucharchäologen die Frühzeit.* Diese Formulierungen sind nicht ganz eindeutig. Es entsteht der Eindruck, ein an sich gut durchdachter Text sei hier gekürzt und vereinfacht worden. In dem abgedruckten Zustand jedoch vermittelt er dem Schüler keinerlei sinnvolle Informationen, da von den Pfahlbauten über die Taucharchäologie und Funden aus Feuchtbodensiedlungen direkt, ohne weitere Erläuterungen, zum Leben in der Jungsteinzeit allgemein übergeleitet wird.

SB 25e-24f. enthält als einziges der untersuchten Lehrwerke eine ganze Doppelseite zum Thema Pfahlbauten (*Die Jungsteinzeitlichen Pfahlbauten*). Diese Doppelseite ist nur in der Ausgabe für Baden-Württemberg enthalten. Die Abbildungen dort zeigen: eine zeichnerische Rekonstruktion der Siedlung vor Kempfenhausen im Starnberger See⁷⁶, die zeichnerische Rekonstruktion einer Fischreue nach Resten aus dem Federsee⁷⁷ (24), ein Foto des 1996 in Unteruhldingen errichteten Hornstaad-Hauses, ein weiteres Foto aus Unteruhldingen, auf dem ein in der Tür stehender Mann mit Beil zu sehen ist⁷⁸ und das Foto eines Pfahlfeldes in Hornstaad während der Ausgrabungen⁷⁹ (25). Der Text (24) schildert sachgerecht nach neuestem Stand die Entstehung und die verschiedenen Bauformen von Feuchtbodensiedlungen (ebenerdig und auf Pfählen), fragt nach den möglichen Gründen für die Besiedlung von Seeufern und Mooren und schildert, wie es zum Ende dieser Lebensweise kam. Am Schluss verweist er auf das Pfahlbaumuseum in Unteruhldingen als Ort, an dem dargestellt ist, wie *Pfahlbausiedlungen ausgesehen haben können*. Dem Leser wird deutlich, dass auch die Archäologie manche Fragen noch nicht hat klären können. Die Qualität des Textes und die Auswahl der Abbildungen lassen vermuten, dass die Autoren Fachliteratur⁸⁰ konsultiert und möglicherweise auch Kontakt mit einer Institution wie dem Pfahlbaumuseum aufgenommen haben.

Vom Pfahlbaumythos ist in modernen Schulbüchern nicht mehr viel geblieben außer das Thema selbst. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass sich moderner Forschungsstand zum Pfahlbaumproblem in der Öffentlichkeit durchgesetzt hat. Daran waren wahrscheinlich auch Wissenschaftler beteiligt, wie beispielsweise folgende Beiträge in pädagogischen Zeitschriften zeigen: *Praxis*

⁷⁵ Vgl. Keefer, Die Suche nach der Vergangenheit, 63-65.

⁷⁶ Bildrechte: Bayerische Gesellschaft für Unterwasserarchäologie München.

⁷⁷ Aus Keefer, Rentierjäger und Pfahlbauern, 74.

⁷⁸ Bildrechte für beide Fotos aus Unteruhldingen: Pfahlbaumuseum Unteruhldingen.

⁷⁹ Bildrechte: Landesdenkmalamt Baden-Württemberg Arbeitsstelle Hemmenhofen.

⁸⁰ Auf S. 24 Verwendung einer Zeichnung aus Keefer, Rentierjäger und Pfahlbauern; auf S. 23 Verwendung von Fotos aus Schlichtherle/Whalster, Archäologie in Seen und Mooren sowie aus dem Württembergischen Landesmuseum Stuttgart.

Geschichte 6/94, Vorgeschichte druckt einen Beitrag von Erwin Keefer über *Siedlungsarchäologie am Federsee* ab (28-33), in dem ausführlich über die Forschungsgeschichte und den Wandel der Vorstellungen von den 'Pfahlbauten' zu Seeufer- und Moorsiedlungen berichtet wird. Reichhaltige Text- und Bildmaterialien, mehrheitlich aus der Fachliteratur oder wissenschaftlichen Institutionen, machen die Inhalte des Artikels anschaulich. Hervorzuheben ist, dass es nicht, wie oft in den übrigen Medien, nur um jungsteinzeitliche, sondern ebenso um bronzezeitliche Feuchtbodensiedlungen geht⁸¹. Eine Geschichtsstudentin an der Universität Bochum, Christine Kötter, veröffentlichte in *Geschichte lernen 53 (1996), Archäologie* einen Beitrag, in dem sie den neueren Stand in der Feuchtbodenarchäologie referiert (44-48). Auch sie geht auf die Forschungsgeschichte ein und beschäftigt sich darüber hinaus mit der heutigen Erforschung von Feuchtbodensiedlungen, deren Bedeutung für die Geschichte des Alltags und verschiedenen Rekonstruktionsmöglichkeiten. Der *veraltete Begriff Pfahlbauten* (44) wird korrigiert und das Phänomen der Feuchtbodensiedlungen in den geschichtlichen Kontext eingebettet. Die angegebene Literatur und die abgedruckten Materialien zeigen, dass die Autorin Fachliteratur konsultierte (ausschließlich), darunter zwei Ausstellungskataloge⁸². Ein Foto zeigt das Freilichtmuseum in Unteruhldingen (45). Dr. Roland Weis verfasste in *Geschichte mit Pfiff 2/2000, Schwelle zur Vorgeschichte* einen Überblicksartikel über *Haus und Dorf* von der Jungsteinzeit zur Eisenzeit (16f.), der sich schwerpunktmäßig der Jungsteinzeit am Beispiel von Häuserresten aus Feuchtbodensiedlungen widmet. Das genaue Aussehen der Häuser und ihrer zum Haushalt gehörenden 'Einrichtungsgegenstände' erfahren ausführlichere Beschreibungen, besonders aufgrund von Ausgrabungen am Federsee. Abgebildet sind eine Hausrekonstruktion, ein Foto von Funden aus dem Hartöschle am Federsee und eine Zeichnung der Siedlungsphasen von Aichbühl entsprechend dem Ausstellungskatalog "Rentierjäger und Pfahlbauern"⁸³. In diesem befinden sich auch Abbildungen, die Ralf Baumeister in seinem Beitrag *Am Moorsee. Siedlungsarchäologie am Federsee* (im selben Heft, 40f.) nutzt⁸⁴. Baumeister beschreibt vor allem die einzelnen Siedlungen am Federsee aus der Zeit zwischen 4300 und 850 v.Chr. und den bronzezeitlichen Weihefund. Neben diesem Beitrag abgedruckt findet der Leser Adressen und Informationen von verschiedenen Museen zum Thema. Dies alles sind wertvolle Darstellungen, wenn Verlage Vorbilder und Anregungen für die Präsentation des Themas Feuchtbodensiedlungen in den Schulbüchern suchen.

Siedlung Twann

Auf insgesamt fünf Seiten beschreibt SB 1a/b-27ff. die naturräumlichen Gegebenheiten neolithischer Siedlungen, Holzverbrauch und Hausbau, die Anlage eines Dorfes, Aspekte der Ernährung sowie Werkzeuge und Arbeitsgeräte. Die Siedlung Twann in der Schweiz, Kanton Bern, dient dabei als konkretes Beispiel. Ein Großteil des Bildmaterials stammt aus dem von Archäologen verfassten Buch Furger/Hartmann, *Vor 5000 Jahren*, welches das Leben in der Jungsteinzeit am Beispiel der Funde und Befunde von Twann für ein breites Publikum aufbereitet.

Einige der Abbildungen hat man direkt entnommen:

- 28: Rekonstruktionszeichnung mit Blick in ein jungsteinzeitliches Haus der Siedlung Twann,

⁸¹ Leider empfiehlt der Archäologe hier neben dem archäologisch stimmigen Buch von Gabriele Beyerlein, *Der goldene Kegel* (JB 25) auch völlig veraltete, problematische Jugendbücher (30): Keller-Tarnuzzer, *Die Inselleute vom Bodensee*; Sonnleitner, *Die Höhlenkinder*; Weinland, *Rulaman*.

⁸² Schweizerisches Landesmuseum, *Die ersten Bauern*; Keefer, *Die Suche nach der Vergangenheit*.

⁸³ Keefer, *Rentierjäger und Pfahlbauern*, 60, 67, 71.

⁸⁴ Keefer, *Rentierjäger und Pfahlbauern*, 78/79, 84, 109.

Schweiz⁸⁵,

- 29 re: Rekonstruktionszeichnung: Siedlung von Twann aus der Vogelperspektive⁸⁶,

- 30: Mahlstein, Getreide, Gefäße (Foto)⁸⁷.

Andere Abbildungen dienten dem Verlagsillustrator als Vorlage für eine Umzeichnung:

- 27 li: Zeichnung zum Fällen eines Baumes mit dem Steinbeil⁸⁸ (Taf. 3.12 Abb. 1),

- 29 li: Zeichnung zur Spaltung eines Baumstammes mit Holzkeilen⁸⁹ (Taf. 3.12 Abb. 4),

- 30 re: Zeichnung verschiedener Getreidesorten bzw. Nutzpflanzen mit ihren Samenkörnern⁹⁰.

Der Schulbuchautor nutzte diesen Band offensichtlich auch zur Entnahme von Sachinformation, worauf zahlreiche Parallelen zwischen Schulbuch- und Fachbuchtext hinweisen. Besonders auffällig ist dies S. 27, wo einzelne Passagen zu *Naturlandschaft und Wohnplatz* in der Jungsteinzeit nahezu wörtlich Textausschnitten aus Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 61-63 entsprechen. Die so ausführliche Rezeption eines Fachbuchs ist einerseits begrüßenswert. Die Details zur Siedlung sind in der Mehrzahl sachrichtig und lassen vor den Schülern ein sehr plastisches, lebendiges Bild entstehen. Andererseits ergeben sich jedoch Probleme durch die Tatsache, dass auf die Schweiz und insbesondere auf die Grabung Twann bezogene Sachinformationen für die gesamte Jungsteinzeit in Mitteleuropa verallgemeinert werden (bes. 27). Ufersiedlungen werden hier als generelle Siedlungsform der Jungsteinzeit beschrieben und zeitlich nicht von Siedlungen der Bandkeramik unterschieden (27): *Inmitten der waldbedeckten Landschaft fanden die Menschen der Jungsteinzeit an freien Seeufern die vorteilhaftesten Bauplätze. An diesen Siedlungsstellen entfiel die mühsame Rodungsarbeit, Pfosten für den Häuserbau ließen sich leicht in den weichen Boden rammen und Schilf zum Dachdecken war vorhanden.* Darauf, dass insbesondere die Siedlungen von Twann aufgrund des schwankenden Seespiegels mehrmals aufgegeben und neu errichtet werden mussten⁹¹, die Lage also auch Nachteile hatte, geht der Text nicht ein. Zum Bau der Häuser ist zu lesen (28): *Die Bauweise von jungsteinzeitlichen Häusern war nicht einheitlich. Es gab Dörfer, in denen Langhäuser standen wie in Köln-Lindenthal oder Zwenkau bei Leipzig (...). In anderen Teilen Mitteleuropas herrschten dagegen Einraumhäuser vor, in denen immer nur eine Familie wohnte.* Der Leser erhält den falschen Eindruck eines zeitlichen Nebeneinanders von bandkeramischen Siedlungen und Ufersiedlungen. In Realität handelte es sich bei den verschiedenen Bauformen der Häuser nicht um ein Nebeneinander, deren Unterschiede durch regionale Eigenheiten gekennzeichnet waren, sondern um ein zeitliches Nacheinander, eine chronologisch nachvollziehbare Entwicklung in der Bauweise von Langbauten zu Einraumhäusern⁹².

Die Nutzung des Buches von Furger/Hartmann führte im Detail nicht zur Vermeidung von Sachfehlern. Das zeigen die folgenden Beispiele: Während durch die Bildbeschriftung ausgesagt wird, der Oberbau der Rekonstruktion zu Twann beruhe auf Vermutungen, gibt der Autorentext an: *Eine besondere Abzugsöffnung für den Rauch gab es nicht* (28). Vielleicht, um einen Bezug zu den Lesern herzustellen, heißt es weiter, dass die *Herstellung des Lehmbreis* für den Flechtwandverputz wohl gerne von Kindern übernommen worden sei (28) – worauf beruht diese Vermutung? Beide Informationen sind in der genutzten Hauptquelle, dem genannten

⁸⁵ Aus Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 79.

⁸⁶ Aus Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 71.

⁸⁷ Aus Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 119.

⁸⁸ Der Zeichner orientierte sich offensichtlich an einer Abbildung in Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 66. Oder an Probst, Deutschland in der Steinzeit, 252. Alle drei Abbildungen sind sich so ähnlich, dass sie entstehungsgeschichtlich miteinander zusammenhängen müssen.

⁸⁹ Vgl. Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 74 (Taf. 3.12 Abb. 6).

⁹⁰ Vgl. Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 66 (Taf. 3.12 Abb. 4).

⁹¹ Stöckli, Geschichte eines neolithischen Siedlungsplatzes.

⁹² Vgl. Freedten/Schnurbein, Spuren der Jahrtausende, 124 Abb.11.

Sachbuch, nicht enthalten. Holzkeile zum Spalten von Baumstämmen hätten sich *aufgrund luftabschließender Erdschichten erhalten*, berichtet der Text (29) – die Besonderheit dieser Erdschichten bestand vor allem in der in ihnen gespeicherten Feuchtigkeit; Erdschichten alleine wirken nicht luftabschließend. Bei der im Text beschriebenen *Sichel aus Feuerstein, die mit Pech in einen Holzgriff gekittet war* (31) hatte der Autor offensichtlich eine falsche Vorstellung. In der Jungsteinzeit war normalerweise nicht ein Sichelblatt in einem Holzgriff befestigt, sondern zahlreiche Feuerstein'zähnnchen', in einem bogenförmigen Holz befestigt, ergaben die Sichel⁹³. Auch ist der Autor fälschlich der Meinung, dass durch die Steinbohrung *die wenig haltbare Befestigung mit Schnüren entfiel* (31) – undurchbohrte Steinklingen waren nicht nur mit Schnüren befestigt, sondern bekamen ihren Halt durch die Formung des Holzschafes bzw. des Futters⁹⁴. Die Spindel wird als *Tonstab* bezeichnet, den man zum Spinnen ans Ende des Fadens hängte (31). Richtig wäre die Beschreibung als Holzstab, an dessen Ende ein Spinnwirbel aus Ton sitzt⁹⁵.

Twann ist als Beispiel nur in einem weiteren Schulbuch der untersuchten Gruppe vertreten, und dort auch nur als Abbildung (SB 12-57). Die ausführliche Rezeption der Forschungsergebnisse zum schweizerischen Twann in SB 1a/b ist vermutlich auf das anschauliche und gut verständliche, an ein breites Zielpublikum gerichtete Fachbuch zurückzuführen.

Insgesamt wird beim Thema der Feuchtbodensiedlungen deutlich: Die 'Pfahlbauten' sind in den Schulbüchern immer noch populär, es werden bestehende Traditionen fortgesetzt. Von Unteruhldingen, das nach wie vor als Beispiel für die Pfahlbauweise in einzelnen Lehrwerken zu finden ist, kommt man allerdings ab zugunsten der Präsentation anderer, moderner Beispiele für Feuchtbodensiedlungen. Die Behandlung Twanns in einem der Schulbücher zeigt, dass Verallgemeinerungen auf der Basis gewählter Beispiele sehr problematisch sein können.

B.4. Begriffe und Probleme

4.1 Werkzeuge und Geräte

Ein sehr großer Anteil der Schulbuchdarstellungen zur Jungsteinzeit beschäftigt sich jeweils mit (im Vergleich zur Altsteinzeit) neuem Werkzeug und Gerät: geschliffene und durchbohrte Beilklingen, Keramik, gewebte Kleidung und Webstühle, der Pflug, das Rad, Mahlsteine, Sichel etc. Die Schulbücher greifen damit entsprechende Stichworte aus den Lehrplänen auf. Grundtenor ist, die neuen 'Erfindungen' als Erleichterungen für den Alltag und Verbesserungen der bisherigen Situation darzustellen. Außergewöhnliche handwerkliche und technische Leistungen stehen mindestens seit den 1970er Jahren im Vordergrund von Schulbuchdarstellungen zur Ur- und Frühgeschichte⁹⁶, so dass die heutigen Schulbücher bei diesem Thema lang angelegte Traditionen fortsetzen. Zeitlich wird dabei, ähnlich wie für die Altsteinzeit bereits festgestellt, nur wenig differenziert, d.h. das Nacheinander von verschiedenen Geräten kaum berücksichtigt. In der Mehrheit vermitteln die Kapitel zur Jungsteinzeit den Eindruck, alle technischen

⁹³ Siehe beispielsweise die Abb. 216 in Freedon/Schnurbein, *Spuren der Jahrtausende*, 126 oder Heide, *Leben und Sterben in der Steinzeit*, 79 Abb. 8.

⁹⁴ Siehe beispielsweise die Rekonstruktionszeichnungen in Häßler, *Vor- und Frühgeschichte in Niedersachsen*, 112 Abb. 40.

⁹⁵ Siehe etwa die Rekonstruktion in Heide, *Leben und Sterben in der Steinzeit*, 78 Abb. 7.

⁹⁶ Vgl. Schmidt, *Vorgeschichte in Schulbüchern*, 644 anhand weniger Beispiele.

Neuerungen wie das Rad, der Webstuhl, das Töpfern etc. seien plötzlich, gleichzeitig und von Beginn der sesshaften Lebensweise an aufgekomen⁹⁷. Neuerungen wie der Gebrauch von Rindern als Zugtieren, der Pflug, Rad und Wagen, Spinnwirtel, die Nutzung von Wolle etc. setzten zeitlich jedoch gestaffelt und nicht alle nachweisbar mit der Bandkeramik ein⁹⁸. Durchbohrte Steinbeile beispielsweise, die in den Schulbüchern als typisches Gerät der Jungsteinzeit beschrieben werden, erlangten ihre größte Verbreitung erst in der mittleren Jungsteinzeit⁹⁹. Der Hakenpflug wurde erst am Ende der Jungsteinzeit eingeführt, ebenso der Karren¹⁰⁰. Das Pferd ist als Haustier in Mitteleuropa erst um 3000 v.Chr. nachgewiesen¹⁰¹. Besondere Fehler können Details der Darstellungen betreffen, etwa das Abbilden von Funden, die nicht in die Jungsteinzeit gehören: SB 1a/b-26 bildet ein skandinavisches Felsbild aus Aspeberget in Tanum ab (Rinderpflugdarstellung). Das Felsbild stammt aus der Bronzezeit¹⁰², doch die zugehörige Aufgabe lautet: *Begründe, warum es sich um eine Darstellung aus der Jungsteinzeit handelt*. Die Rekonstruktionszeichnung für einen Wagen der Jungsteinzeit in SB 6-37 zeigt Speichenräder. In der Jungsteinzeit gab es lediglich Scheibenräder; Speichenräder kamen erst um 1200 v.Chr., also in der Bronzezeit, in Mitteleuropa auf¹⁰³.

Die fast allgegenwärtige Betonung des Fortschritts ist in einigen Fällen nicht gerechtfertigt, oder Vorteile werden falsch ausgelegt (hierzu siehe Kap. II.3.B.6.1). Dabei entsteht ein seltsames Spannungsfeld: Die Werkzeuge und Geräte dienen oftmals dazu, technischen Fortschritt zu vermitteln, andererseits werden sie ebenfalls als einfach beschrieben – was aber in der Praxis nicht der Realität entspricht¹⁰⁴. Die Idee, man habe es mit 'einfachen', leicht nachzuahmenden Techniken zu tun, spiegelt sich auch in zahlreichen Arbeitsaufträgen im Sinne des handlungsorientierten Lernens (hierzu vgl. Kap. II.11.B).

Ein grundlegendes Problem stellen bei Rekonstruktionszeichnungen von Geräten fehlende Maßstabsangaben oder unterschiedliche Maßstäbe auf einem Bild dar. SB 7a/b-21/27 bildet beispielsweise eine Bohrmaschine, zwei Beile, einen Webrahmen, Spindeln und Keramikgefäße in ungefähr gleicher Höhe ab, wodurch die Originalgröße der einzelnen Gegenstände nur schwer sichtbar wird (Taf. 3.5 Abb. 1) (auch SB 12-33, 22-62) (Taf. 3.5 Abb. 2).

Es soll hier nicht auf alle Werkzeugformen und Geräte eingegangen werden, sondern insbesondere auf Webstühle und Bogenbohrmaschinen, weil sich diese besonders häufig in den Schulbüchern finden und sich einige Probleme mit den Darstellungen verbinden. Zu den angeblichen Vorteilen von geschliffenen und durchbohrten Beilen vgl. Kap. II.3.B.6.1.

Webstühle

Als wichtige Neuerung im Vergleich zur Jungsteinzeit werden gewebte Kleidung und der Webstuhl genannt. Zahlreiche Rekonstruktionen sind in den Schulbüchern abgebildet. Dabei kann es sich um Fotos von nachgebauten Webstühlen in Museen handeln (z.B. SB 3a/b/c-23/26/38 und 18-20¹⁰⁵, 4-26¹⁰⁶ und 13a/b/c/d-34/34/36/36), um von Schülern nachgebaute Webstühle (z.B. SB 6-37, 15-51, 17-27 und 17-50), um Rekonstruktionszeichnungen von

⁹⁷ Diesbezügliche Kritik an einem älteren Lehrwerk bei Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 637 und bei Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 11.

⁹⁸ Vgl. die Übersicht in Matuschik/Müller/Schlichtherle, Technik, Innovation und Wirtschaftswandel, 156 Abb. 1.

⁹⁹ Vgl. Keefer, Steinzeit, 115.

¹⁰⁰ Vgl. Luley, Wohnen und Wohnungsbau im urgeschichtlichen Mitteleuropa, 756.

¹⁰¹ Vgl. Benecke, Der Mensch und seine Haustiere, 295f.

¹⁰² Siehe Capelle, Geschlagen in Stein, 19f.

¹⁰³ Vgl. Vosteen, Art. Rad, 51.

¹⁰⁴ Hierzu auch Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 148f.

¹⁰⁵ Aus dem Pfahlbaumuseum Unteruhldingen.

¹⁰⁶ Aus dem Deutschen Museum in München.

Webstühlen (z.B. SB 1a/b-31, 2(5)-73, 7a/b-21/27/25, 12-33 und 20-39), um tätigkeitsorientierte Lebensbilder, die Personen beim Weben zeigen (z.B. 11a/b-34, 16-66 und 25a/b/c/d-36/38/36/36¹⁰⁷), oder um Figuren mit Webstuhl auf szenischen Lebensbildern (z.B. SB 17-48) (Taf. 3.6). Auf allen Zeichnungen und Fotos mit Personen werden die Webstühle von Frauen bedient. Einige der zeichnerisch rekonstruierten Webstühle sind so, wie sie dargestellt sind, nicht funktionstüchtig. In der Regel liegt dies an zeichnerischen Vereinfachungen. In SB 1a/b-31, 2(5)-73 und 12-33 trennt der Litzenstab die Fäden nicht wechselweise in Schuss- und Kettfäden, sondern trennt sie gruppenweise (Taf. 3.6 Abb. 1-2, 3.5 Abb. 2). Es besteht auch nicht die Möglichkeit, den Litzenstab in verschiedenen Positionen einzuhängen, so dass er eigentlich überflüssig ist. SB 7a/b-21/27/25 bildet lediglich einen Webrahmen wie für den schulischen Werkunterricht, aber keinen Webstuhl ab. In SB 11a/b-34 ist der Webstuhl sehr klein, die Webgewichte sind zu klein und zu leicht, und es besteht keine Möglichkeit, gewebte Stoffbahn über dem oberen Holm (Tuchbaum) aufzurollen (Taf. 3.6 Abb. 5). Es bestehen auffällige Ähnlichkeiten mit einer anderen, ursprünglich aus einem Jugendsachbuch stammenden Darstellung¹⁰⁸ (Taf. 3.6 Abb. 6).

Aufgrund der Fehlerhaftigkeit wären den Zeichnungen grundsätzlich Fotos von Nachbauten vorzuziehen. Die als Werkanleitungen gedachten Zeichnungen in SB 17-51 erläutern gut und richtig das Prinzip des Gewichtwebstuhls. Hier sind die Materialien allerdings nicht den Originalen nachempfunden, sondern entsprechen dem heutigen Baumarkt-Angebot, wodurch die Rekonstruktion nicht authentisch wirkt. Die Schulbücher gehen nicht darauf ein, wann sich aus dem einfachen Webrahmen oder Webstuhl mit Gewichten der Webstuhl mit Litzenstab entwickelte. Sie bilden vielmehr nur das eine oder das andere Modell ab.

Die Bogenbohrmaschine

Der sogenannte Bogenbohrer, auch Bogenbohrmaschine oder nur Bohrmaschine genannt, stellt wohl eine der populärsten im Kontext der Jungsteinzeit genannten 'Erfindungen' dar. Sie erscheint nicht nur auf szenischen Lebensbildern (z.B. SB 17-48 und 19b-23) (Taf. 3.11 Abb. 2), sondern auch auf vielen tätigkeitsorientierten Einzeldarstellungen (SB 3a-22, 4-26, 6-37, 11a/b-34, 13a/b/c/d-32/32/34/34, 16-66, 20-40, 22-69 und 25a/b/c/d-28) und in Form musealer Fotos von Rekonstruktionen (SB 2(5)-78 und 18-21) oder einfacher Rekonstruktionszeichnungen (SB 2(5)-73, 7a/b-21/27/25 und 22-71) (Taf. 3.7 Abb. 2-7). Wenn die Rekonstruktionszeichnung demonstrieren soll, wie die Maschine von Personen bedient wird, handelt es sich dabei in der Regel um Männer (Ausnahme: die comicartige Zeichnung in SB 22-69 mit einer Schülerin an der Bohrmaschine). Oft sitzen zwei Männer daran, obwohl die Maschine auch gut alleine zu betätigen ist. Vergleicht man die Darstellungen miteinander, stellt man schnell eine Stereotypisierung fest – über Jahrzehnte hinweg handelt es sich um dasselbe Schema (Taf. 3.7 Abb. 2-7). Ein Vergleichsbeispiel aus der Erdal-Bilderreihe zeigt, dass sich der Darstellungstypus seit über 60 Jahren nicht geändert hat (Taf. 3.7 Abb. 1). Dies hängt mit der Forschungsgeschichte der Bohrmaschine eng zusammen: Es handelt sich um ein rein fiktives, Ende des 19. Jhs. von Archäologen ausgedachtes Gerät, das sehr schnell auch eine populäre Verbreitung erfuhr, beispielsweise in den 1930er Jahren im Pfahlbaumuseum Unteruhldingen. Es stellt sich die Frage, warum ausgerechnet dieser Rekonstruktionsversuch neben zahlreichen anderen eine solche Popularität gewonnen hat. Denn die so rekonstruierte Bogenbohrmaschine stellt nicht die

¹⁰⁷ Vermutlich aus dem Jugendsachbuch Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 41.

¹⁰⁸ Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 41.

einzigste Möglichkeit dar, Stein zu durchbohren, und es liegen genauso wenig archäologische Nachweise für sie vor wie für andere technische Varianten¹⁰⁹. Nur das Halten des Bohrstabs für den Bogenantrieb mittels eines kleinen Handsteins lässt sich aufgrund entsprechender Funde belegen. Die meisten Schulbuchdarstellungen vermitteln den Eindruck, es handle sich bei der Bogenbohrmaschine um gesicherte Forschungsergebnisse. Nur SB 2(5)-73 schreibt: *So könnte eines der ältesten Geräte der Menschheit (...) ausgesehen haben*. Oder SB 18-20 formuliert: *Vielleicht benutzte man sogar eine Art Bohrmaschine mit einem Drillbogen*. Auf der Folgeseite ist dieser dann aber als Foto – und damit real – abgebildet.

Der Bogenbohrer ist ein Beispiel für eine archäologische Fiktion, die so große Popularität erlangt hat, dass sie aus dem öffentlichen Geschichtsbild nicht mehr wegzudenken ist. Der Steinbohrer ist nur in einem der untersuchten Lehrpläne explizit genannt, die Anregungen für die Schulbuchdarstellungen stammen also nicht aus curricularen Vorgaben. Aufgrund der ungesicherten Existenz dieser 'Maschine' wäre es an der Zeit, sie in den Schulbüchern nicht mehr immer wie neu zu reproduzieren.

4.2 Kulturgruppen und Ethnien

Schulbuchsituation

Die Schulbücher sind bemüht, den Menschen der Jungsteinzeit Namen zu geben. Sie lehnen sich dabei an Kulturen an, d.h. setzen Kulturgruppen mit Menschengruppen gleich: in SB 2(5)-73 etwa mit der Bandkeramik die *"Bandkeramiker"*, mit der Glockenbecherkultur die *"Glockenbecherleute"* (auch: SB 18-20, -22). LB 16-41 benutzt die Begriffe *Trichterbecherleute*, *Bandkeramiker*, *Glockenbecherleute*, *Schnurkeramiker*. SB 3c-37 setzt *Menschengruppen* und archäologische Kulturen, hier die *"Bandkeramiker"* miteinander gleich. Auch SB 6-35 berichtet: *Die ersten Ackerbauern nennt man Bandkeramiker (...) bzw. Die ersten Bauern in Mitteleuropa nennen wir auf Grund ihrer Muster auf Keramikgefäßen Bandkeramiker*. Der Text in 7a-23 bemerkt, man kenne nicht *die Namen der Stämme, die als Bauern unser Gebiet besiedelt haben* schließt aber dann aus der Keramik, dass es *Bandkeramiker* gewesen seien. Die Texte spiegeln dabei auch eine tatsächliche Überzeugung wieder, dass so vorgegangen werden kann. Zur Keramik heißt es beispielsweise in SB 3b-26: *Jede Menschengruppe entwickelte ihre eigenen Formen und Muster*.

Kritischer Kommentar

Archäologische Kulturen werden heute als ein der Klassifizierung von Objekten und Kulturmerkmalen dienendes Konstrukt verstanden und nicht mehr unmittelbar mit Menschengruppen gleichgesetzt¹¹⁰. Die moderne Neolithikumsforschung stellt die Frage nach Stämmen nicht mehr. Beide Elemente sind Relikte der Forschungsgeschichte. In den Schulbüchern wäre also darauf zu achten, dass man stets von Kulturen, nicht von Menschengruppen spricht, beispielsweise mit der folgenden Formulierung: *"Die erste bäuerliche Kultur in Mitteleuropa wird als Bandkeramik bezeichnet"*.

¹⁰⁹ Vgl. Weiner, Zur Technologie bandkeramischer Dechselklingen, 134f.

¹¹⁰ Vgl. Brather, Ethnische Identitäten, bes. 162f.

4.3 Glaube, Religion, Bestattungen

Nach einem ähnlichen Muster wie schon für die Altsteinzeit festgestellt fassen einige Lehrwerkskapitel zur Jungsteinzeit am Ende religiöse Aspekte und Bestattungssitten zusammen. Manche Darstellungen stützen sich dabei auf konkrete Funde aus dem Vorderen Orient; andere bleiben in den Beschreibungen sehr allgemein oder beziehen sich auf jungsteinzeitliche Bestattungsformen in Mitteleuropa. Im Folgenden sollen einige Probleme besprochen werden, die in diesem thematischen Kontext begegnen.

SB 7a-29 beschreibt *Tempelanlagen* oder *Tempel*, die Mellaart in Çatal Hüyük ausgegraben habe. Tempel im engeren Sinne, d.h. in Form und Größe architektonisch herausragende Gebäude oder Bezirke fand man dort nicht, lediglich Gebäude, die im Innern besonders ausgestaltet waren und daher als Orte interpretiert werden können, die gleichzeitig als Heiligtum wie auch als Wohnraum dienen konnten¹¹¹.

SB 11a/b-36 zeigt das Foto einer Figur von einer gebärenden Frau aus Çatal Hüyük¹¹² (die sog. "Göttin auf dem Leopardenthron"). Der daraus abgeleitete 'Urmutterkult' aus Çatal Hüyük wird unvoreingenommen auf die gesamte Jungsteinzeit und damit auch auf das Neolithikum in Mitteleuropa übertragen. Außerdem heißt es im Text: *In Catal [sic] Hüyük hatte fast jedes Haus einen eigenen Raum, in dem seine Bewohner die Naturgötter feierten und ehrten*. Man hätte kenntlich machen sollen, dass es sich lediglich um Vermutungen handelt und wir über die Religion in dieser Zeit kaum unterrichtet sind. SB 12-37 bildet dieselbe Frauenfigur auch ab. Auf der gegenüberliegenden Seite setzt sich ein Text insbesondere mit der Rolle der Frau bei der Neolithisierung auseinander¹¹³. Die Journalistin Helga Wingert gibt hier die vor einigen Jahren auch von manchen Wissenschaftler(inne)n noch vertretene These wieder, dass die Frau eine besondere Rolle bei der Entwicklung des Ackerbaus gespielt habe, da sie sich besonders gut mit Pflanzen auskannte. Des Weiteren spricht der Text unter Bezugnahme auf Çatal Hüyük von *Fruchtbarkeitskulten* und der *Großen Göttin*. Beide Vorstellungen von der Rolle der Frau, verknüpft mit einer Matriarchatsidee, sind in der Forschung umstritten (s. Kap. II.3.B.7.4). In SB 18-24 zeigt sich ein indirekter Einfluss der Funde und ihrer Deutungen aus dem Vorderen Orient: Der Text schildert ebenfalls einen Fruchtbarkeitsritus, verbunden mit der Verehrung einer *"Großen Erdenmutter"*. Funde aus dem Vorderen Orient werden hier vorbehaltlos auf mitteleuropäische Verhältnisse übertragen. Auf Glaube und Religion kommt auch der Text SB 14-30 am Beispiel einer Frauenstatuette aus Çatal Hüyük (Zeichnung)¹¹⁴ zurück. Dieser Text ist sehr differenziert; er erläutert die Befunde und leitet daraus Deutungsmöglichkeiten ab. Auch in Bezug auf mitteleuropäische Verhältnisse machen die Schulbuchautoren regelmäßig stark verallgemeinernde Aussagen, wie beispielsweise in SB 1a/b-33: *Das Gefühl der Abhängigkeit von überirdischen Mächten war für die Menschen immer sehr stark. Viele Ereignisse blieben für sie unerklärbar, unheimlich und bedrohlich. Durch Opferzeremonien versuchten unsere Vorfahren, die dämonischen Kräfte gnädig zu stimmen*. Das Verhältnis der jungsteinzeitlichen Menschen zur Natur bleibt uns verschlossen; wir können nicht nachprüfen, was hier im

¹¹¹ Vgl. Klotz, Die Entdeckung von Çatal Hüyük, 19. Auch das sonst für die Autorentexte genutzte Jugendbuch Donat, Rund um die Archäologie, 33 spricht von Heiligtümern in Häusern, die sich im Grundriss nicht von anderen unterschieden.

¹¹² Bildrechte: Helmut Uhlig, Berlin.

¹¹³ Entnommen aus: H. Wingert, *Spuren in die Vergangenheit*, (Umschau Buchverlag Breitenstein) Frankfurt/M. 1994, S. 154ff.). Eine Rekonstruktionszeichnung von Çatal Hüyük findet sich in dem Lehrwerk an ganz anderer Stelle, S. 56f.

¹¹⁴ Den Bildnachweisen zufolge entnommen aus: Müller-Karpe, Handbuch II, Tafeln, Taf. 117. Es handelt sich um eine Nachzeichnung der Figur Taf. 117,1, die dort ohne Kopf dargestellt ist. Für die Abbildung im Schülerbuch wurde vermutlich der Kopf der Figur Taf. 117,4 hinzugefügt.

Text behauptet wird. Menschenopfer in der Jungsteinzeit sind Spekulation, wenngleich solche Annahmen seitens der Forschung geäußert wurden und manche Funde auf bestimmte rituelle Handlungen am toten Körper hindeuten¹¹⁵. Zu den außerdem auf der Buchseite beschriebenen Bestattungsformen verallgemeinert der Text Beobachtungen, die jeweils nur für bestimmte Zeitabschnitte der Jungsteinzeit zutreffen (Ausrichtung und Stellung der Toten, Ocker etc.)¹¹⁶. SB 16-68 schreibt zu Großsteingräbern: *Die meisten Skelette wurden in Hockerstellung gefunden. Dies wird damit erklärt, dass die Toten wahrscheinlich gefesselt waren. Man wollte so verhindern, dass die Toten wieder in das Leben zurückkehrten.* Auch hier wird unzulässig verallgemeinert. Es müsste sehr viel deutlicher werden, dass es sich immer nur um Vermutungen handelt. Nur Bestattungsformen, nicht aber deren Bedeutung können konkret beschrieben werden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass nur bei extremen Hockerstellungen eine Fesselung angenommen wird, daneben 'normale' Hockergräber weit verbreitet waren und in anderen Regionen auch die gestreckte Lage im Grab.

Eine besondere Rolle spielen unter den Abbildungen Fotos bandkeramischer Bestattungen. Auf diese soll hier nicht weiter eingegangen werden. Stattdessen richtet sich der Fokus im Folgenden exemplarisch auf Großsteingräber im Gesamtkomplex der Megalithbauten. Allgemein wäre für die Darstellung von Bestattungssitten, Glaube und Religion in der Jungsteinzeit in den Schulbüchern wünschenswert, dass die Texte differenzierter und eindeutiger Bezug auf bestimmte Beispiele, Zeiten und Regionen nehmen, ohne allgemeingültige Aussagen für 'die' Jungsteinzeit treffen zu wollen.

4.4 Megalithbauten

Eine bemerkenswert große Zahl an Lehrwerken – knapp die Hälfte – beschäftigt sich mit Megalithbauten. Sie kommen dabei auch in den Lehrwerksausgaben solcher Bundesländer vor, in denen keine Megalithbauten nachgewiesen sind. Die Hinweise in den Lehrplänen beschränken sich mit der Ausnahme Bayerns auf Bundesländer mit einem Vorkommen von Großsteingräbern, geben also nur für wenige Lehrwerksausgaben bestimmte Impulse.

In den Schulbüchern geht es in erster Linie um Großsteingräber, nur in einigen Fällen auch um Steinreihen und Steinkreise (s. Tabelle). Das Thema ist in der Regel dem Komplex Bestattungssitten und religiöse Aspekte angegliedert. Vielfach bilden die Schulbücher Fotos von Großsteingräbern ab und zeigen dabei insgesamt eine große Bandbreite an verschiedenen originalen Fundorten. Technisches Interesse an Großsteinbauten äußert sich in der Abbildung verschiedener Rekonstruktionszeichnungen zur Errichtung von Megalithen oder Großsteingräbern. Die Texte beschäftigen sich oft mit der frühen, volkstümlichen Deutungsgeschichte der Gräber und erläutern den Begriff 'Hünengrab'.

Megalithbauten in Kapiteln zur Jungsteinzeit

SB	Abb.	Text
1a/b-33	Großsteingrab bei Grevesmühlen, Mecklenburg (Foto)	1 Absatz
2(5)-77	Stonehenge (Foto), Stonehenge (Rekonstruktion)	2 Absätze
3a-25	Großsteingrab von Klecken, Lüneburger Heide (Foto)	1 Absatz
3b-29	Großsteingrab von Klecken, Lüneburger Heide (Foto)	1 Abschnitt
3c-41	Aufrichtung eines Megalithen (Zeichnung)	1 Abschnitt
6-17 u. -47	Stonehenge (2 Fotos)	Erwähnung

¹¹⁵ Siehe die Schilderungen bei Probst, Deutschland in der Steinzeit, 262-264.

¹¹⁶ Zu verschiedenen Bestattungsformen während der Jungsteinzeit siehe z.B. Keefer, Steinzeit, 101, 108, 115, 128, 167.

II.3. Jungsteinzeit

7a-24	Großsteingrab bei Rerik, Mecklenburg-Vorpommern (Foto)	1 Abschnitt
7c-28f.	Großsteingrab 'Die großen Sloopsteene' bei Wersen, Kr. Steinfurt (Foto) Großsteingrab 'De Düwelsteene' bei Heiden, Kr. Borken (Foto) Frauenbestattung in einem Großsteingrab bei Warburg, Kr. Höxter (Foto)	Erwähnung
9-23, 21-25	Steinreihen von Carnac in Frankreich (Foto) Aufrichtung eines Megalithen (Zeichnung) Großsteingrab in Heiden, Kreis Borken, Nordrhein-Westfalen (Foto)	1 Seite
11a/b-36f.	Großsteingrab bei Everstorf in Mecklenburg (Foto) Großsteingrab bei Everstorf in Mecklenburg (Rekonstruktion)	1 Seite
12-38ff.	Großsteingrab 'Klingenstein' bei Passow, Mecklenburg-Vorpommern (Foto) Errichtung eines Großsteingrabs (Zeichnung) Großsteingrab 'Visbeker Bräutigam' in Niedersachsen (Foto)	3 Seiten
16-68	Großsteingrab mit wieder aufgeschüttetem Hügel (Foto) Errichtung eines Großsteingrabs (Zeichnung) Großsteingrab '7-Steinhäuser' bei Fallingborstel, Lüneburger Heide (Foto) Skelett in Hockerstellung (Foto)	1 Seite
18-25	Großsteingrab '7-Steinhäuser' bei Fallingborstel, Lüneburger Heide (Foto) Steinreihen von Carnac (Foto)	1 Abschnitt
20-42	Großsteingrab (Foto) Errichtung eines Großsteingrabs (Foto)	1 Seite
25a/b/c/d/e-28	Großsteingrab (Foto) Grundriss eines Großsteingrabs (Zeichnung)	1 Absatz
25e-26	Modell eines Großsteingrabs (Foto) Querschnitt durch ein Großsteingrab (Zeichnung)	1 Absatz

Die in der Tabelle nicht aufgeführten Schulbücher SB 4, 5a/b, 7b, 8, 10a/b/c, 13a/b/c/d, 14a/b, 15, 17, 19, 22, 23a/b/c und 24a/b behandeln das Thema nicht.

In der Auseinandersetzung mit den Großsteinbauten enthalten die Schulbücher einige Fehler bzw. differenzieren nicht ausreichend. Oftmals entsteht der Eindruck, Großsteingräber seien für die gesamte Jungsteinzeit¹¹⁷ – oder in älteren Schulbüchern: für die gesamte Urgeschichte¹¹⁸ – und für ganz Mitteleuropa typisch gewesen. So schreibt beispielsweise SB 3a-25 über die Großsteingräber allgemein als *Sitte der jüngeren Steinzeit*. Hier handelt es sich möglicherweise um ein Missverständnis, und es ist die jüngere Jungsteinzeit gemeint. In SB 11a/b-37 fungieren Großsteingräber als einzig genannte Bestattungsart für das Neolithikum und werden für sämtliche Regionen Europas verallgemeinert: *In der Jungsteinzeit wurden in ganz Europa sogar riesige Steingräber gebaut*. Eine besonders unklare Vermischung verschiedener Zeiten und Bestattungsformen in der Alt- und Jungsteinzeit findet sich in SB 7c-28. Ohne eindeutigen Kontextbezug ist dort u.a. der Satz zu lesen: *Auch in Nordrhein-Westfalen gibt es Großsteingräber, z.B. bei Steinfurt, Rheine, Borken und Paderborn*. Bei Megalithbauten handelt es sich um ein Phänomen der ausgehenden Jungsteinzeit, und sie sind nur in bestimmten Regionen verbreitet. Klare räumliche Verortungen finden sich allein in SB 3b/c-29/41, 9-23 und 21/25, 18-25 und 20-42.

Ein weiteres Problem bildet die Vorstellung, es handle sich um eine einheitliche Kultur, die mit einem 'Volk' verknüpft werden kann. So schreibt SB 1a/b-33: *In Norddeutschland und an der Atlantikküste lebte ein Bauernvolk, das seine Toten in Großsteingräbern beisetzte (...)*. Die Gleichsetzung von Kultur und Volk spiegelt veralteten Forschungsstand. Bei den Megalithbauten handelt es sich um ein sehr weit verbreitetes Phänomen, das nach gegenwärtiger Auffassung nicht einem bestimmten "Volk" zugeschrieben werden kann¹¹⁹.

Außerdem stellt sich die Frage, wer in den Großsteingräbern bestattet wurde. Einige Schulbücher sprechen sich für eine Verwandtschaft der Toten aus, wie beispielsweise SB 1a/b-33 über Großsteingräber schreibt: *Sie dienten vermutlich als Grabanlage ganzer Bauernsippen*. Auch SB 16-68 berichtet: *In Großsteingräbern wurden die Toten einer Familie oder Sippe bestattet*.

¹¹⁷ Vgl. die Kritik zu dem von Gaedke-Eckardt/Kempcke-Richter/Nübling/Damm, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, 296 rezensierten Schulbuch *Doppelpunkt*.

¹¹⁸ Vgl. Schmidt, Vorgeschichte in Schulbüchern, 637.

¹¹⁹ Vgl. Freedon/Schnurbein, Spuren der Jahrtausende, 143-152.

Etwas offener ist der Text in SB 3b/c-29/41 formuliert mit der Deutung als *Grabstätten einer Gemeinschaft*. Der Text in SB 11a/b-37 mit einer sehr ausführlichen Darstellung, die auch auf Ritzungen an den Wänden eingeht, erörtert immerhin mehrere Möglichkeiten, weswegen die Großsteingräber errichtet wurden. Er deutet sie allerdings auch u.a. als Familiengrabstätte. Die in den Schulbüchern vermittelten Vorstellungen erinnern an den forschungsgeschichtlich geprägten Begriff 'Sippengrab', der nach Meinung gegenwärtiger Archäologen nicht mehr vertretbar ist¹²⁰. Im Fundgut ist außerdem zwischen großen und kleinen Megalithanlagen in zeitlicher Differenzierung zu unterscheiden, die eine ungleich große Anzahl der hier Bestatteten nahe legen und außerdem nicht die einzig mögliche Bestattungsform dieser Zeit darstellen¹²¹. SB 25a/b/c/d/e fand zum Umgang mit dem Thema eine gute Lösung, indem Fragen gestellt werden: *Wer wurde unter ihnen beerdigt? Wer baute sie mit welchen Mitteln? Manche Fragen sind ungeklärt.*

Eine wichtige Rolle spielt die Faszination, die von Großsteinbauten ausgeht. Sie bezieht sich zum einen sowohl auf die Deutung von Grabanlagen als auch von Steinreihen oder Steinkreisen, zum anderen auch auf die Frage, wie solche Bauten wohl errichtet wurden. SB 3b/c-29/41 betont beispielsweise das Rätselhafte, das den Steinen anhaftet, und die Leistung, die für die Errichtung notwendig war. Das Schulbuch verweist auf Steinreihen in der Bretagne und den geheimnisvollen Ring im englischen Stonehenge. SB 6-17 spricht Stonehenge und andere Steinkreise in einem Kapitel über Zeitmessung als *eine Art Kalender* an. Ein Foto von Stonehenge wird – einem populären Klischee folgend – auch in einem Kapitel zu den eisenzeitlichen Kelten abgebildet (6-47). SB 9-23 und 21-25 nutzen Megalithbauten sogar als Einstieg in das Thema Jungsteinzeit und schreiben, diese *faszinieren die Menschen bis heute*. Bei SB 9 handelt es sich um eine Ausgabe für Bayern, wo gar keine Großsteingräber verbreitet sind. Die Bauten werden hier gewertet als *Zeugnisse für die Sesshaftigkeit und das Zusammenleben in größeren Gruppen* (23) und sollen möglicherweise die Frage aufwerfen, wie es zu diesem Wandel gekommen ist. Vermutlich ist die Seite als motivierender Einstieg in das Thema Jungsteinzeit gedacht. Megalithbauten erfahren pauschal eine Deutung als *Gräber, Heiligtümer und Opferstätten*. In SB 2(5)-77 ist der Text bezüglich Stonehenge so formuliert, dass er eine endgültige Interpretation offen lässt: Aus verschiedenen Beobachtungen könne man *den Schluss ziehen, dass Stonehenge ein Tempel für die Sonnenverehrung war. Eine letzte Gewissheit haben wir jedoch bis jetzt nicht*. Solche offenen Deutungen sind wissenschaftskonformer und sollten regelmäßig in den Schulbüchern Verwendung finden.

Einige Lehrwerke erörtern die Frage, wie die Großsteinbauten errichtet wurden. Hier bestehen ebenfalls manchmal Probleme. Die Bildunterschrift zu den Rekonstruktionszeichnungen über die Aufrichtung eines Megalithen in SB 11a/b-37 lautet beispielsweise: *Bau eines Großsteingrabs* (Taf. 3.8 Abb. 2). Der aufgerichtete Stein ist jedoch etwa viermal so hoch wie die an ihm arbeitenden Menschen. Für ein Großsteingrab ist er daher viel zu groß. Die Vorlage für die Zeichnungen zeigte wohl eher die Aufrichtung von Steinen, wie wir sie etwa in Stonehenge vorfinden (vgl. Taf. 3.8 Abb. 1). Die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Darstellungen sind nicht zu übersehen.

Ein besonders positives Beispiel zum Umgang mit dem Thema Megalithbauten findet sich in SB 12-38ff. Im Zentrum der Texte und Abbildungen stehen Großsteingräber, d.h. ihre Verbrei-

¹²⁰ Vgl. Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 25.

¹²¹ Vgl. Freedten/Schnurbein, Spuren der Jahrtausende, 143-152; Heege/Maier, in: Häfner, Vor- und Frühgeschichte in Niedersachsen, 148; Fansa, Wohin die Toten gehen, 33.

tung, Datierung, und Bauweise. Der Text liefert auch Hinweise zur Art der Bestattungen. Die Angaben sind sehr ausführlich und sehr gut recherchiert. Einziger Detailfehler: Die Bildunterschrift zu SB 12-40 lautet *Großsteingrab 'Visbek'*, korrekt wäre 'Visbeker Bräutigam'. Ein fiktives Interview mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter in einem Museum vermittelt Fachwissen und bindet Museen sowie Wissenschaftler als Vertreter dieses 'Wissens' spielerisch in die Darstellung mit ein. Die Aufgabenstellungen enthalten auch einen Beitrag zum Denkmalschutz: Die Schüler sind aufgefordert, ein Flugblatt zur Rettung eines Großsteingrabes zu entwerfen (SB 12-41 A2).

Die breite Berücksichtigung von Großsteingräbern und anderen Megalithbauten in den Schulbüchern lässt sich nicht allein durch den regionalen Bezug erklären. Die Bauwerke scheinen vielmehr eine Faszination auszuüben, die ihre Behandlung in den Lehrwerken rechtfertigt. Differenzierte Datierungen und Verortungen sowie offenere Interpretationen sollten jedoch noch selbstverständlicher werden.

B.5. Der 'Gletschermann'

B.5.1 Allgemeine Feststellungen

Die 1991 in den Öztaler Alpen entdeckte Gletschermumie ist in den didaktischen Medien äußerst populär¹²². 'Ötzi', wie ihn alle Schulbuchautoren nennen, wird in 12 der 25 untersuchten Lehrwerksreihen vorgestellt¹²³. Dieser Befund steht den Lehrplanvorgaben gegenüber, die nur in zwei Fällen konkret 'Ötzi' als Unterrichtsthema vorschlagen. Es handelt sich also um eine Entscheidung der Autoren und Verlage, auf das Fundbeispiel einzugehen. Die Schulbücher behandeln ihn entweder innerhalb der Einleitung in den Geschichtsunterricht bzw. als Einstieg in die Ur- und Frühgeschichte, als Teil der Jungsteinzeit, als Überleitung zu den Metallzeiten oder als eine Art Methodenseite am Ende der Behandlung der Ur- und Frühgeschichte. Der dem Fundkomplex beigemessene Raum umfasst eine bis vier ganze Seiten. Das ist vergleichsweise viel; nur wenige andere Funde werden so detailliert dargestellt. Das älteste Lehrwerk der Gruppe ist von 1995. Im Falle des Gletschermanns trifft also der große Rückstand, der für die Aufnahme von neuen Forschungserkenntnissen in die Schulbücher kritisiert wird, nicht zu. Kennzeichnend ist auch eine auf den ersten Blick durchgehend überdurchschnittliche sachliche Richtigkeit und Genauigkeit der Darstellungen.

Die klassische Präsentation des Fundes in den Schulbüchern beinhaltet eine Rekonstruktionszeichnung oder das Foto einer Rekonstruktion, Fotos von der Mumie, Fotos oder Zeichnungen von den Funden. Als Rekonstruktionen verwenden sie entweder die Figur, die im Auftrag des Museums in Bozen hergestellt wurde, oder die von GEO mitfinanzierte lebensgroße Rekonstruktion. Daneben finden Zeichnungen aus der Presse Verwendung (Bild, Stern, Geschichte mit Piff) (Taf. 3.10). Die Texte besprechen immer zumindest kurz die Entdeckungsgeschichte bzw. nennen Datum und Umstände der Entdeckung. Über die Hälfte der Schulbuchtexte geht auf die Erforschung der Mumie durch Wissenschaftler ein. Meist betonen sie den Aufwand, der für die wissenschaftliche Untersuchung der Leiche betrieben wurde. Knapp die Hälfte der

¹²² Zum 'Gletschermann' in verschiedenen Unterrichtsmedien vgl. auch Sénécheau, Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen in Schulbüchern und anderen didaktischen Medien, 102-104.

¹²³ SB 5a/b, 6, 8, 9, 10a/b/c, 16, 21, 22, 23a/b/c, 25a/b/c/d/e.

B.5. Der 'Gletschermann'

Darstellungen spricht im Text körperliche Merkmale an, was eine genaue Beschäftigung mit dem Fund seitens der Autoren voraussetzt. Über den Grund für den Aufenthalt in den Bergen spekulieren drei Viertel der Darstellungen. Hier fällt die Verwendung von Tätigkeitsbezeichnungen im Sinne von Berufsbezeichnungen auf. Die Schulbücher fragen, ob 'Ötzi' Jäger, Hirte, Händler, Priester, Metallsucher oder ähnliches gewesen sei. Indirekt wird dadurch impliziert, er habe einen Beruf gehabt, und auch nur einen – kein Text zieht als Möglichkeit heran, dass er mehrere Aufgaben gleichzeitig erfüllen konnte, was typisch ist für die gegenwärtige Sicht auf die Urgeschichte in den Schulbüchern (s. auch Kap. II.5.B.1.4). Die Hälfte der Lehrwerke erwägt die möglichen Todesursachen. Von der erst spät entdeckten Pfeilspitze, die wohl einen Tod durch Verbluten bewirkt hat¹²⁴, sprechen die Schulbücher nicht – mit einer Ausnahme: SB 12, in seiner ersten Auflage 1998 erschienen, wurde für die vorliegende Druckausgabe offensichtlich überarbeitet und auf neuesten Stand gebracht.

Die Übersicht zeigt, wie detailliert sich die SB mit dem Fund auseinander setzen:

¹²⁴ Vgl. Fleckinger, Ötzi, 37, 45f.

II.3. Jungsteinzeit

SB	Ort	S.	Rekonstruktion	Mumie	Funde	Entd.	Erf.	Körpermerkmale Text	Tätigkeit	Todesursache	Sonstiges
5a-86f.	Jungsteinzeit	2	Bozen	2 Fotos	Lederbänder, Köcher, Pfeile, Dolch, Beil (Fotos)	X	X	Gelenke beansprucht, Tätowierungen, abgenutzte Zähne, Tod im Frühjahr, letzte Mahlzeit	Schüler sollen überlegen	Schüler sollen überlegen	-
5b-29f.	Jungsteinzeit	2	Bozen	2 Fotos	Lederbänder, Köcher, Pfeile, Dolch, Beil (Fotos)	X	X	Gelenke beansprucht, Tätowierungen, abgenutzte Zähne, Knochenbrüche, Mageninhalt	-	Unterkühlung	-
6-38	Jungsteinzeit	1	"Bild"	-	nur Text	X	X	<i>körperliche Beeinträchtigungen und Schäden</i>	Jäger, Senn, Händler?	Erschöpfung	Lesetipps
8-16ff.	Einführung	3	Verlag	1 Foto	Bogen, Beil, Köcher, Mütze, Feuersteinmesser und Scheide, Schuh, Birkenrindengefäß (Zeichnungen)	X	X	Kupfer in den Haaren, abgenutzte Zähne, Tätowierungen, Nase	Hirte, Jäger, Feuersteinhändler, religiöser Führer?	Erfrierung, Herzstillstand?	Karten
9-28	Metalzeiten	1	Bozen	1 Foto	Beil (Foto)	X	-		Hirte, Jäger, Händler?		
10a/b/c-14f./10f./14f.	Beginn Ur- und Frühgeschichte	2	Röm.-germ. Zentralmus. Mainz	2 Fotos	Schuhgeflecht, Birkenrindengefäß, Köcher und Bogen, Dolch mit Scheide (Fotos)	X	-		-	-	Rek. zeichn Schuh
11a/b-35	Ende Ur- und Frühgeschichte	1	GEO	1 Foto	Dolch (Foto)	X	-		-	-	Themen-schwerpunkt Feuerstein
12-44ff.	Ende Ur- und Frühgeschichte	4	GEO	1 Foto	Beil, Dolch mit Scheide, Schuh, Köcher, Bogen, Pfeile (Fotos)	X	X	Haarfarbe u. -länge, Bart, abgenutzte Zähne, Tätowierungen	Hirte, Jäger, Metallsucher, Zauberer, Händler	Pfeilspitze: langsames Verbluten	Röntgenaufn. mit Pfeilspitze
16-70f.	Jungsteinzeit	2	GEO	1 Foto	Dolch mit Scheide, Schuhnetz, Birkenrindengefäß	X	X	<i>litt unter Erkrankungen</i>	Hirte, Händler, Erzsucher, Priester	-	-
21-30	Metalzeiten	1	Bozen	1 Foto	Beil (Foto)	X	-		Hirte, Jäger, Händler?		
22-64f.	Jungsteinzeit	2	Stern	1 Foto	Schuh (Rek. zeichn.), Beinkleider (Rek. zeichn.), Beil (Foto)	X	-		Jagd, Suche nach Erz, Suche nach Weidegebieten, Verkäufer von Feuerstein	-	
23a/b/c-8 ff./8ff./10ff.	Einführung	3	GEO	2 Fotos	Beil, Lederriemen mit Baumpilz, Pflriem, Dolch und Scheide, Steinperle mit Lederriemen, Gürteltasche, Tragegestell, Rindenbastschnur, Fellmütze, Knochen spitzen, Tiersehnähen, Geweihdorn, Feuersteinklingen, Knochenahle (Zeichnungen)	X	X		-	Flucht, Kampf, Unwetter?	
25a/b/c-23f./23f./32f./32f./28f.	Jungsteinzeit	2	"Stern", A. Suess	1 Foto	Dolch (Foto)	X	X		-	Unterkühlung	Karte, Cartoon

5.2 Probleme

Insgesamt entsteht ein äußerst positiver Eindruck von der Behandlung und Vorstellung des Fundes in den Lehrwerken. Fehler kommen dennoch vor, dies aber besonders in Details. SB 11a-35 gibt beispielsweise eine Erklärung für die Herkunft des Namens *Ötzi*: *Dieser Gletschermann wurde von den Forschern "Ötzi" genannt*. So formuliert ist die Information falsch: Die wissenschaftliche Bezeichnung des Fundes ist eine andere, beispielsweise 'Gletschermumie vom Hauslabjoch'. Der Name 'Ötzi' stammt ursprünglich aus der Presse und hat sich rasch in der Öffentlichkeit durchgesetzt, es ist also der 'populäre' Name für den Fund¹²⁵.

Des öfteren ist die Ansprache bestimmter Fundgegenstände problematisch. Die Lederbänder mit Steinperle werden in SB 5a-87 als *Sehnenspanner* bezeichnet. SB 8-17 spricht bei der Scheide für das Feuersteinmesser fälschlich von *Schaft* (Taf. 3.10 Abb. 2). Der zugehörige Lehrerband LB 8-11 enthält dagegen die richtige Bezeichnung *Dolchscheide*. Dort fällt allerdings ein Schreibfehler auf. Zum Köcher des Gletschermannes steht hier *Köcher aus Rehhaus* anstatt "Köcher aus Rehhaut". Mehrere Fehler enthält SB 23a/b/c-10/10/14: Bei dem als Zeichnung wiedergegebenen Retuscheur ist fälschlich der Schaft als Knocheneinsatz beschriftet, nicht die Spitze¹²⁶. Es handelt sich bei den anderen Funden nicht um *Knochenspitzen*, sondern um *Geweihsitzen*¹²⁷. Die Länge des Dolches beträgt in der Fachliteratur 13,2 cm¹²⁸, nicht 12,5. Die auf dieser Zeichnung abgebildeten Fundgegenstände sind alle unterschiedlichen Maßstabs. Nicht alle Pfeile waren *unfertig*¹²⁹. Das im Text erwähnte *Tragenetz* wird in der Fachliteratur als Netz zum Vogelfang interpretiert¹³⁰.

Die in den Schulbüchern enthaltenen Datierungen weisen eine große Bandbreite auf. Das Spektrum unterschiedlicher Angaben zeugt von Unsicherheiten seitens der Autoren. SB 5a-86 gibt das Alter der Leiche mit 5000 Jahren an (auch 5b-28), auf der gegenüberliegenden Seite heißt es 3200 v.Chr. Zur Darstellung der C14-Methode findet sich in 5b-31 ein knapper, aus einem populärwissenschaftlichen Buch¹³¹ entnommener Text, der auf die C14-Datierung des 'Gletschermanns' Bezug nimmt (Q1). Die ungefähr korrekte Angabe darin, *dass Ötzi vor 5300 bis 5100 Jahren gelebt hat*, steht allerdings im Widerspruch zu den anderen genannten Daten (vgl. auch 29, Aufgabe 7: *Bedenke, dass Ötzi vor 5000 Jahren lebte*). Für die Schüler dürfte dies verwirrend sein. SB 6-38 spricht von 5300 Jahren. Sehr genau gibt SB 8-18 Daten wieder, wohl in Bezug auf die wissenschaftliche Radiokarbondatierung: *5196 bis 5296 Jahre*. SB 11a/b-35 spricht von *gut 5000 Jahren* (auch SB 23a/b/c), SB 22-64 von *5400*. Die wissenschaftlichen C14-Daten lauten: 3350-3100 v.Chr.¹³². Das Beispiel des 'Gletschermanns' zeigt wie so oft, welche Schwierigkeiten sich seitens der Autoren beim Umgang mit archäologischen Datierungen ergeben: Der Nutzer wünscht sich genaue Angaben, während die Archäologie nur ungefähr datiert.

In einigen Fällen weichen die Gewichts- und Größenangaben von den Zahlen in der Fachliteratur ab. Dort liest man von einem Gewicht um die 50 kg bei einer Körpergröße von ca. 1,60 m¹³³. *Er war ungefähr 1,50 m groß und 60 bis 70 kg schwer*, schreibt SB 5b-29 – nach diesen

¹²⁵ Siehe ausführlich Fleckinger, *Ötzi*, 21f.

¹²⁶ Vgl. Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, 41.

¹²⁷ Vgl. Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, 39.

¹²⁸ Vgl. Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, 40.

¹²⁹ Vgl. Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, 39.

¹³⁰ Vgl. Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, 41.

¹³¹ In den Quellennachweisen (297) angegeben als: *M. Forte/A. Siliotti (Hg.): Die neue Archäologie – virtuelle Reisen in die Vergangenheit, Bergisch-Gladbach 1997*.

¹³² Vgl. Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, 25.

¹³³ Vgl. Fleckinger, *Ötzi*, 31.

Schulbuchangaben wäre der Mann stark übergewichtig gewesen. Eine gegenteilige Gewichtsvorstellung vermittelt SB 8-18 mit der Angabe *ca. 40 kg bei 159 cm* (ähnlich SB 16-70), was ein Untergewicht bedeuten würde. Dort finden sich noch weitere Fehler: Die Angabe der *Größe (heute): 159 cm* lautet richtig¹³⁴ 154 cm; die Leiche ist heute nicht 11,5 kg schwer sondern 13 kg¹³⁵. In manchen Lehrwerken divergiert außerdem die Angabe seines Alters von den Zahlen in der Fachliteratur (zwischen 40 und 53 Jahren¹³⁶). SB 6-38 beispielsweise gibt *35 bis 40 Jahre* an. Das Lehrerbuch zu SB 10a spricht von einem Alter *um die 30*, SB 22-64 von *25-30 Jahre* (auch SB 23a/b/c/d/e).

Weitere Detailfehler betreffen Informationen aus verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen. SB 8-17 berichtet von *Kupferspuren an den Haaren*: in, nicht *an* den Haaren reichernten sich Metalle an¹³⁷. Falsch ist auch, dass man bei der Leiche Körner von *Gerste* und *Weizen* fand (SB 8-17): richtig wäre Einkorn und Weizen¹³⁸. Daraus zu schließen, der Mann habe sich zum Zeitpunkt der Ernte in einer Siedlung aufgehalten (SB 8-17) ist ebenso nicht richtig – als Vorrat aufbewahrte Körner gehören auch nach der Ernte zum 'Inventar' einer Siedlung, und für den Todeszeitpunkt des Mannes nimmt man aufgrund von Pollenuntersuchungen Frühjahr oder Frühsommer an¹³⁹. SB 6-38 geht fälschlich vom Tod des Mannes im Herbst aus.

SB 6-38 schreibt, das Kupferbeil bewiese, dass der Mann *in Berührung mit höher entwickelten Menschen jenseits der Alpen gekommen sein musste*. Auch wenn es sich bei dieser Formulierung möglicherweise um eine Vereinfachung von komplizierteren Sachverhältnissen handelt – diese Art der didaktischen Reduktion ist aus archäologischer Sicht unzulässig. Es kann keinesfalls von *höher entwickelten Menschen* gesprochen werden, höchstens von Kulturen mit einem anderen technischen Kenntnisstand. Aber auch dies würde einer evolutionistischen Sichtweise entsprechen. Auffällig ist auch in SB 23a/b/c/d/e die Betonung von Technik, Fortschritt, Fortentwicklung in Kulturstufen: *Der Feuersteindolch, den der Gletschermann in einer Bast-scheide trug, bewiese, dass es am Ende der Jungsteinzeit in Europa eine hochentwickelte Handwerkskunst gab*. Das Beil zeige, dass der Mann *schon Berührung mit Metallhandwerkern* hatte (zum Evolutionismus vgl. Kap. II.3.B.6).

In wenigen Fällen spiegelt der Gletschermann den Versuch der Identitätsstiftung. SB 8-18 enthält im Steckbrief das Stichwort *Nationalität: Europäer* (Taf. 3.10 Abb. 1) – in der Steinzeit gab es jedoch noch keinerlei Nationen und Nationalitäten. Es wäre ein Anachronismus, zu sagen, Ötzi sei Europäer gewesen oder habe sich gar als solcher gefühlt. Auf der Folgeseite ist zu lesen: *Der "Gletschermann" ist einer unserer direkten Vorfahren*. Wer ist heute tatsächlich mit ihm verwandt? Zwischen uns heute und dem 'Gletschermann' liegen etwa 5200 Jahre.

5.3 Informationsquellen

Aus einigen Darstellungen lassen sich Schlüsse über die benutzten Quellen ziehen. SB 5b-28 zitiert aus einem Artikel der Lehrerzeitschrift *Geschichte lernen*¹⁴⁰. Für die Mehrzahl der

¹³⁴ Vgl. Fleckinger, Ötzi, 31.

¹³⁵ Vgl. Fleckinger, Ötzi, 31. Karikatur von Matthias Schwörer zu den verschiedenen Größen- und Gewichtsangaben in Sénécheau, Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen in Schulbüchern und anderen didaktischen Medien, 103.

¹³⁶ Vgl. Fleckinger/Steiner, Der Mann aus dem Eis, 21.

¹³⁷ Vgl. Fleckinger/Steiner, Faszination Jungsteinzeit, 48.

¹³⁸ Vgl. Fleckinger/Steiner, Faszination Jungsteinzeit, 104; dies., Der Mann aus dem Eis, 43.

¹³⁹ Vgl. Fleckinger/Steiner, Der Mann aus dem Eis, 46.

¹⁴⁰ Den Nachweisen entsprechend entnommen aus: W. Hackenberg/A. Schalück: *Geschichte lernen* 70/1999, S. 46.

verwendeten Abbildungen in SB 10a/b/c liegen die Rechte bei der Universität Innsbruck und dem Römisch-Germanischen Zentralmuseum Mainz¹⁴¹, woraus zu schließen ist, dass bei der Erstellung der Buchseiten mit diesen Institutionen Kontakt aufgenommen wurde. Der letzte Abschnitt in SB 6-38 fragt danach, wer 'Ötzi' eigentlich war. Die Formulierungen erinnern stark an Friedhelm Heitmanns "Lernspiele Geschichte: Antike und Vorgeschichte"¹⁴². Es wurde in Teilen wörtlich von dort, S. 9, abgeschrieben. Die Quellenangabe zur Zeichnung im Schülerbuch bestätigt diesen Befund: Sie wurde von dort, S. 11, übernommen (Taf. 3.9 Abb. 1). Heitmann wiederum nennt als Quelle die "Bild-Zeitung" vom 24.06.1994. So gelangt also eine Abbildung aus der "Bild-Zeitung" in ein Schulbuch! Der Fall zeigt außerdem, wie eng die didaktischen Medien untereinander vernetzt sind: Der Schulbuchtext ist angeregt durch einen Text in einem anderen didaktischen Medium. SB 8 nutzte sowohl für Informationen als auch für die vom Verlag angefertigten Zeichnungen ein Jugendsachbuch¹⁴³ (Taf. 3.10 Abb. 2-3), auf das auch als Lesetipp verwiesen wird. Aus dem Jugendbuch wurden einige der oben bemängelten Sachfehler mit übernommen. Der Lehrerband LB 16-44f. zitiert aus der Zeitschrift GEO¹⁴⁴ und aus dem an eine breitere Öffentlichkeit gerichteten Buch von Konrad Spindler¹⁴⁵. LB 21-92f. gibt Auszüge aus Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, wieder¹⁴⁶. SB 25a/b/c/d/e nutzte offensichtlich die populärwissenschaftliche Zeitschrift *Geschichte* mit Piff 1/1995: Es wurden eine Karte daraus entnommen, eine Rekonstruktionszeichnung und eine Karikatur. Eine weitere Rekonstruktionszeichnung stammt aus dem Magazin *Stern*¹⁴⁷ (Taf. 3.9 Abb. 4-5). Eine Textquelle zitiert Konrad Spindler in einem Beitrag der Zeitschrift *Archäologie in Deutschland*¹⁴⁸. Insgesamt wird, so könnte man aus dieser Übersicht schließen, mehr populärwissenschaftliche als wissenschaftliche Literatur genutzt – vielleicht ein Grund für die angeführten Detailfehler. Auf das Südtiroler Archäologiemuseum in Bozen finden sich in den Schulbüchern nur wenige Hinweise. Für die Schüler steht beispielsweise in 5b-29 zu lesen: *Die heutige Nachbildung von Ötzi stammt aus dem Museum in Bozen/Italien*. Auch die Leser von SB 8-18 werden über den Aufenthaltsort der Funde informiert: *seit 1998 Museum Landeshauptstadt Bozen, Südtirol*. SB 6-38 verweist auf die Internetseite des Museums. Im Vergleich mit der Thematisierung des Neandertalers und der Erwähnung des Neanderthal Museum ist das Südtiroler Archäologiemuseum in den Schulbüchern insgesamt nur schwach repräsentiert.

Im Falle des Gletschermanns ist, anders als für den Neandertaler, zu schließen, dass seine Rezeption in den Schulbüchern maßgeblich durch die Berichte in der Presse geprägt ist. Diese stand schneller als die Fachliteratur und als die eventuell nutzbare Präsentation im Museum zur Verfügung. Hier könnte man fast sagen, dass die rasche Aufnahme des Fundes in die Schulbücher ohne die typische Zeitverzögerung von Nachteil war, was die Qualität der Texte anbelangt.

¹⁴¹ Vgl. das Bildquellenverzeichnis, 186.

¹⁴² Heitmann, *Lernspiele Geschichte*.

¹⁴³ Unter der Tabelle (17) ist zu lesen: *Zusammengestellt nach: Shelley Tanaka/Laurie McGaw, Die Welt des Gletschermanns, Hamburg (Carlsen) 1997, S. 16 und 20.*

¹⁴⁴ 44: *GEO* Nr. 11/November 1998. Gruner + Jahr Verlag, Hamburg, 1998, S. 206ff. und *GEO* Nr. 10/Okttober 1996, a. a. O., S. 70f.

¹⁴⁵ 44: Konrad Spindler, *Der Mann im Eis*, C. Bertelsmann Verlag, München 1993, S. 113.

¹⁴⁶ Verwendet wurde: Fleckinger/Steiner, *Der Mann aus dem Eis*, 26-49, stark gekürzt.

¹⁴⁷ Das Bildquellenverzeichnis gibt an (208): Anne Suess, Nürnberg und *STERN* magazin Heft 29/1992, S. 15 (*Zeichnung: Radtke, Günther*).

¹⁴⁸ Zitiert im Verzeichnis der Textquellen: Konrad Spindler, *Der Mann aus dem Eis*, in: *Archäologie in Deutschland* 1/1992, S. 37.

B.6. Fortschritt, Technik und Entwicklung

Die Jungsteinzeit dient in den Schulbüchern regelmäßig dazu, technischen Fortschritt, Erleichterungen im Leben der Menschen und soziale Entwicklungen im Sinne von Fortschritt darzustellen: *Grundlegende Erfindungen veränderten die Arbeit der Menschen, neue Berufe entstanden, Spezialisierungen führten zur Herausbildung sozialer Ungleichheiten in der Gesellschaft (...). Als Fazit dieser Stunde sollte deutlich werden, dass die neue Lebensweise der Jungsteinzeit das Leben der Menschen revolutionierte, auf eine neue qualitative Stufe hob* heißt es beispielsweise in LB 22-44f. Und SB 13a-42 bewertet die Jungsteinzeit wie folgt: *Die Entdecker und Erfinder der Jungsteinzeit haben den Grundstein zu unserer Welt und damit zu unserer Geschichte gelegt. Denn wer wir sind und wie wir sind, das haben wir auch ihnen zu verdanken. Doch sie sind für uns namenlos; wir wissen nicht, wie sie ausgesehen haben. Wurden sie von ihren Mitmenschen als Erfinder geehrt oder gefeiert?* Weiter spricht der Text von den *Leistungen der frühen Ackerbauern* und von *gewaltigen Entwicklungssprung*. Vielen Darstellungen liegen solche Haltungen als Grundtenor zu Grunde. Die folgenden Abschnitte gehen ausführlicher auf die Prämisse des technischen Fortschritts und allgemein die Frage nach einem leichteren Leben in der Jungsteinzeit ein. Sozialen Aspekten ist ein eigenes Kapitel im Anschluss gewidmet.

6.1 Technischer Fortschritt

Schulbuchsituation

Die Schulbücher zielen darauf ab, grundlegende Entwicklungen in der Geschichte der Menschheit aufzuzeigen. Technischer Fortschritt ist dabei ein hervorgehobenes Charakteristikum der meisten Darstellungen. Dieser fokussiert sich in erster Linie auf Entwicklungen im Bereich der Steinwerkzeuge. Das äußert sich im Kontext der Jungsteinzeit beispielsweise in der Verwendung programmatischer Überschriften wie *Immer bessere Werkzeuge* (SB 2(5)-72) oder *Steinwerkzeuge in Vollendung* (SB 3a-22). SB 4-26 spricht von der Jungsteinzeit als der *Zeit der großen Erfindungen*. SB 18-19 schreibt als Überschrift *Fortschritt durch Erfindungen*. Ganz ähnlich sind viele Texte gestaltet. SB 20-37 urteilt: *Mit dem Übergang zur produzierenden Wirtschaftsweise machten die Menschen große Fortschritte in der Entwicklung von Werkzeugen, Waffen und Geräten*. An diesem Leitsatz orientiert sich die gesamte Darstellung von Geräten und Handwerkstechniken. Auch in SB 22-63 ist eine deutliche Tendenz ablesbar, die neue Lebensweise gegenüber der alten als fortschrittlich und müheloser zu beschreiben.

Innerhalb der Werkzeugkultur bewerten die Schulbücher die Möglichkeit, Stein zu schleifen und zu durchbohren, als grundlegende Neuerung und 'Fortschritt'. Folgende Formulierungen sind zu diesem Thema typisch: *Nach 6 000 v.Chr. wurden Steinwerkzeuge nicht mehr durch Behauen, sondern vor allem durch Schleifen geformt* schreibt SB 1a/b-23. Der Autor ist weiter der Meinung, dass die Steinbohrung dazu diene, *die Klingen von Beilen mit einem Loch für den Holzschaft zu versehen, wodurch die wenig haltbare Befestigung mit Schnüren entfiel*. Auffällig ist auch in SB 3a/b-22/26 die Betonung des Fortschritts in der Jungsteinzeit auf dem Gebiet der Steinwerkzeuge mit geschliffenen und durchbohrten Beilen bzw. Äxten: *Die durchbohrten Axtklingen ließen sich laut Text fest mit dem Stiel verbinden und wesentlich leichter handhaben*. SB 3c-38 formuliert, dass sich damit *Bäume mit weniger Mühe fällen und besser behauen* ließen. Auch SB 4-26 behauptet, dass sich Äxte besser zum Fällen der Bäume eigneten

als anders geschäftete Beile ohne Bohrung. Zu den durchbohrten Steinklingen heißt es in SB 11a/b-34: *Eine Beilklinge, die vorher festgebunden werden mußte, konnte man jetzt auf einen Holzschaft stecken.* LB 13b-22 schreibt zum Thema Steinbeil: *Es wurde zunächst nur geschäftet; nach der Erfindung der Steinbohrtechnik wurde es für den Schaft durchbohrt, was es haltbarer und in der Handhabung präziser machte.* LB 16-41 berichtet ebenfalls: *Die Klinge saß fester, wenn der Stiel in einem Loch der Klinge steckte.* In SB 17-48 wirbt die Rekonstruktionszeichnung mit folgenden Worten für die Bogenbohrmaschine: *Endlich stabile und haltbare Werkzeuge! Der Steinbohrer macht Schluss mit dem ständigen Reparieren.* Auch SB 20-40 schildert die Schäftung von durchbohrten Steinklingen als stabiler gegenüber den nicht durchbohrten Klingen. Dies wird auf der Buchseite durch die Abbildung einer Schäftung ohne Steinbohrung erläutert. Sie zeigt dabei eine tatsächlich sehr instabile Schäftungsart, die es so vermutlich nicht gegeben hat. SB 3a/b-22/26 bezeichnet die Jungsteinzeit aufgrund der angeblich revolutionären Werkzeuge gar als *Epoche mit den polierten und durchbohrten Steinwerkzeugen.*

Von solchen Bewertungen oder Fortschrittsbeschreibungen können auch andere Elemente der materiellen Kultur betroffen sein. Beispielsweise berichtet SB 3a-23: *Statt aus Pelzen bestand die Bekleidung der Bauern jetzt aus Stoffen.* SB 17-48 bezeichnet Fellkleidung als *altmodisch.* Von der Arbeit mit dem Mahlstein behauptet SB 17-49: *Mit dem Mahlstein und dem Reiber wird Brotbacken zum Kinderspiel.* Manche Texte vermitteln auch, dass erst die Erfindung der Keramik die Zubereitung von Speisen (SB 18-19f.) oder die Vorratshaltung ermöglicht hätte: *Mit solchen Tongefäßen können Lebensmittel endlich über längere Zeit aufbewahrt werden,* berichtet beispielsweise SB 17-48 (auch: SB 22-63 und 18-19f.). SB 16-66 fasst einige 'Erfindungen' und die neue Lebensweise in einem Kontext zusammen: *Die Veränderung der Lebensweise von Jägern hin zu sesshaften Bauern war auch durch verschiedene technische Entwicklungen möglich geworden: Mit scharfen Steinbeilen, die sicher an Holzschäften befestigt waren, fällten die Bauern jetzt auch größere Bäume. So konnten sie starke Holzstämmen als Pfosten für Häuser herstellen (...). Nahrungsvorräte konnten angelegt werden, weil es jetzt Tongefäße gab* (66).

Die materielle Kultur der Jungsteinzeit wird in diesen Beispielen nicht wertneutral beschrieben, sondern erfährt eine Instrumentalisierung zur Stützung des Fortschrittsgedankens – oder spiegelt diesen zumindest wieder.

Kritischer Kommentar

Die Beschreibungen der jungsteinzeitlichen materiellen Kultur in den Schulbüchern sind von einer evolutionistischen Sichtweise geprägt: Technische (und gesamtkulturelle) Änderungen erfahren aus dieser Perspektive eine Klassifizierung als 'Fortschritt'. Die technische und bewertende Orientierung spiegelt dabei eher den Blick unserer Gegenwart auf die Jungsteinzeit als vermutlich die historische Realität. Selbstverständlich wurden im Vergleich mit der Altsteinzeit neue Geräte und Materialien genutzt. Doch wäre es besser, sie nicht als 'geniale Erfindungen', sondern vielmehr als Reaktionen auf neue Anforderungen des Alltags darzustellen. Die Geräte verbreiteten sich nicht über Nacht und wurden nicht alle gleichzeitig entwickelt. Viele Elemente der Werkzeugkultur knüpfen einerseits an Bestehendes an, neue Entwicklungen brauchten andererseits Zeit, sich durchzusetzen. Besonders verzerrend wirken manche Vergleiche mit der Altsteinzeit, die die Jungsteinzeit scheinbar auf eine höhere Stufe stellen. Aber: Auch in der Altsteinzeit wurden viele Erfindungen gemacht, und auch die Jäger und Sammler besaßen

II.3. Jungsteinzeit

'vollendete' Werkzeuge, beispielsweise den Faustkeil oder verzierte Speerschleudern. Und nie wieder erlebte die paläolithische Parietalkunst Mittel- und Südeuropas eine vergleichbare Blüte. Manche der oben zitierten Behauptungen sind auch in der Sache nicht richtig bzw. wissenschaftlich umstritten. Auf diese soll im Folgenden detaillierter eingegangen werden.

Beile machen zwar, wie manche Texte sagen, das Fällen und die Bearbeitung einer großen Zahl von Bäumen für den Hausbau erst möglich, gleichzeitig sind durch die sesshafte Lebensweise solche Werkzeuge auch erst in größerer Zahl notwendig geworden. Archäologische Funde zeigen, dass die Techniken des Steinschliffs und der Steinbohrung bereits in der mittleren Steinzeit bekannt waren¹⁴⁹. Die Bezeichnung 'Epoche des geschliffenen Steins' (frz. "âge de la pierre polie") für die Jungsteinzeit ist daher auch außer Gebrauch gekommen. Das Schleifen ersetzte nicht, wie man manche Texte verstehen könnte, das vorangehende Behauen, sondern kam noch hinzu. Geschliffene Beile und Äxte mit Bohrloch bedurften eines höheren Arbeitsaufwandes als nur behauene Feuersteingeräte¹⁵⁰. Viele Texte vermitteln die Vorstellung, undurchbohrte Beilklingen seien nur mit Schnüren am Schaft befestigt gewesen. Dies ist nicht der Fall, sie bekamen ihren Halt auch durch die Formung des Holzschafes bzw. des Futters¹⁵¹. Für manche Beilformen war dann auch keine Umschnürung notwendig. Haltbarer wurde die Steinklinge durch das Bohrloch nicht, im Gegenteil; das Beil war stärker bruchgefährdet: "Der Beilkörper wird durch die Bohrung geschwächt. Diese Konstruktion hält keine kräftigen Schläge bei der Verwendung als Behaubeil aus"¹⁵². Versuche zeigten außerdem, dass durchbohrte Klingen weniger stabil auf dem Schaft sitzen, da sich der Stein bei der Benutzung der Axt leicht verdreht¹⁵³. Einige Archäologen sprechen Äxte mit durchbohrter Klinge daher gar nicht als Werkzeug, sondern als Waffe oder Statussymbol an¹⁵⁴.

Darüber hinaus gibt es keinen Beleg dafür, dass in der Jungsteinzeit nur noch Kleidung aus Stoffen verwendet wurde, wie manche Schulbücher vermitteln – der Fund des 'Gletschermanns' zeigt, dass man weiterhin auch Felle und Leder verarbeitete¹⁵⁵.

Versuche machten deutlich, dass das Mehlmahlen mit Mahlstein und Läufer eine körperlich sehr anstrengende Tätigkeit ist¹⁵⁶. Für die Herstellung eines Brotes von 250 g Gewicht sind vom Mahlvorgang bis zum Backen etwa zwei bis drei Stunden zu veranschlagen¹⁵⁷. Als *Kinderspiel* (SB 17-49) kann das Brotbacken daher nicht bezeichnet werden.

Keramik ist für die Aufbewahrung und Zubereitung von Speisen keine Voraussetzung: Vor der Nutzung von Keramik konnten Wasser und Getreide auch in Lederbeuteln aufbewahrt werden, Speisen außerdem in Vorratsgruben¹⁵⁸. Warme Speisen konnte man in Kochgruben zubereiten¹⁵⁹.

Insgesamt werden die hier genannten Neuerungen auf der Grundlage des Fortschrittsgedankens

¹⁴⁹ Vgl. Freeden/Schnurbein, Spuren der Jahrtausende, 98 mit Abb. 173b. Hierzu auch Gaedtk-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 218.

¹⁵⁰ Vgl. Fiedler, Form, Funktion und Tradition, 413.

¹⁵¹ Siehe beispielsweise die Rekonstruktionszeichnungen in Häßler, Vor- und Frühgeschichte in Niedersachsen, 112 Abb. 40.

¹⁵² Vgl. Böhm/Pleyer, Geschliffene Geräte aus Felsgestein, 262.

¹⁵³ Vgl. Weiner in: Experimentelle Archäologie in Deutschland, Begleitschrift zu einer Ausstellung, 276f.

¹⁵⁴ Vgl. Böhm/Pleyer, Geschliffene Geräte aus Felsgestein, 262. Ein Experiment mit einem durchlochtem Schuhleistenkeil hat aber auch gezeigt, dass zumindest das verwendete Stück zur Fällung eines Baumes geeignet war, und dies besser als ein parallel getestetes Felsrechteckbeil (vgl. Meier, Arbeiten mit neolithischen Felsgesteinbeilen, 275-278). Es kommt wohl stark auf die Form des Beils bzw. der Axt sowie auf die Stärke und die Art des zu fällenden Baumes etc. an.

¹⁵⁵ Siehe Fleckinger/Steiner, Der Mann aus dem Eis, 26-31.

¹⁵⁶ Vgl. Teegen/Hellmich/Schulz in: Experimentelle Archäologie in Deutschland, Texte zur Wanderausstellung, 37f.

¹⁵⁷ Vgl. Teegen/Hellmich/Schulz in: Experimentelle Archäologie in Deutschland, Texte zur Wanderausstellung, 37f.

¹⁵⁸ Hierzu Gaedtk-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 68 mit Anm. 31.

¹⁵⁹ Zur Vorratshaltung ohne Keramik s. auch Gaedtk-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 249.

falsch bewertet und gedeutet.

Fazit und Alternativen

Viele der Fehlaussagen in den Schulbüchern basieren auf der Prämisse, neue Geräte seien als Fortschritt und Erleichterung des Alltags zu bewerten. Diese evolutionistische, technikorientierte Fortschrittsperspektive sollte m.E. aus den Lehrwerken herausgenommen werden. Man könnte sie ersetzen durch eine Haltung, die fragt, welche Geräte durch die neue Lebensweise und die neuen klimatischen Bedingungen notwendig waren. Die Schulbuchautoren könnten dabei aus dem Fundus der experimentellen Archäologie schöpfen und aufzeigen, wie anstrengend und zeitaufwändig manche Tätigkeiten waren. Der Vergleich mit der Altsteinzeit könnte auch verdeutlichen, dass in einem Leben als Wildbeuter manche Geräte nicht sinnvoll sind und daher nicht gebraucht wurden.

6.2 Leichteres Leben?

Schulbuchsituation

Ein traditionelles populäres Klischee besteht in der Annahme, die Neolithisierung habe die Menschen von der Natur- und Jagdglückabhängigkeit befreit und ihnen somit ein leichteres Leben beschert. Diese Idee verknüpft sich mit einer quasi ideologischen Überhöhung des technischen Fortschritts, der wie schon gesagt m.E. mehr Spiegel unserer gegenwärtigen Gesellschaft als ein Blick in jungsteinzeitliche Gemeinschaften ist. Diese Idee ist schon lange in den Schulbüchern enthalten¹⁶⁰; die neuen Lehrwerke knüpfen hier also an Bestehendes an. Einige Zitate sollen die Tendenz der Schulbuchtexte verdeutlichen:

In SB 1a/b-26 wird die neue Lebensweise durch die Formulierungen eindeutig als Fortschritt klassifiziert. Die Menschen seien nun *nicht mehr auf das Jagdglück angewiesen gewesen und mußten nicht ständig den Jagdtieren folgen. Menschen, die seit undenklichen Zeiten als Jäger und Sammler mit ihren wenigen Habseligkeiten umhergewandert waren, wurden seßhaft*. Der Ausdruck *wenige Habseligkeiten* unterstützt auf subtile Weise die Vorstellung ärmlicher Verhältnisse, in denen Jäger und Sammler der Altsteinzeit angeblich lebten. Auch SB 6-34 formuliert, die Menschen seien nun *nicht mehr auf das Jagdglück angewiesen gewesen*. In SB 5a-85 fragt zwar eine Aufgabe sowohl nach Vor- als auch nach Nachteilen der neuen Lebensweise, insgesamt aber wird diese als fortschrittlich beschrieben: *Es gab regelmäßiger zu essen. Mehr Kinder überlebten und die Menschen wurden älter. Das Dorf bot besseren Schutz vor gefährlichen Tieren*. Zum Leben der Menschen in der Siedlung heißt es: *Sie konnten sich besser um Kinder, Alte und Kranke kümmern* (SB 5a-84). SB 12-35 versucht, Vor- und Nachteile der neuen Lebensweise gegeneinander abzuwägen. Widersprüche ergeben sich durch die Angabe, die Menschen der Jungsteinzeit seien *unabhängiger von der Natur* gewesen (35), und die dann folgenden richtigen Bemerkungen, dass Missernten eine große Gefahr für das Überleben darstellten. Ebenso verhält es sich mit der Information, die *Lindenthaler* seien *widerstandsfähiger gegen Krankheiten* gewesen (35), worauf am Beispiel von Talheim Aussagen über den Eisen- und Vitaminmangel sowie Wachstumsverzögerungen bei Kindern gemacht werden, die wiederum gesundheitliche Probleme der Bevölkerung belegen. Abgesehen von dem Hinweis,

¹⁶⁰ Zur Situation in französischen Schulbüchern 1978 vgl. Perlès, La préhistoire dans les manuels de 6^e, 91. Zu Schulbüchern in Deutschland der 1980er Jahre vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 236.

II.3. Jungsteinzeit

dass die neue Lebensweise mit viel Mühe und Arbeit und Abhängigkeit vom Wetter verbunden war, wird in den Aufgaben in SB 13a-35 lediglich nach Vorteilen und Fortschritten gefragt. In SB 16-66 wird die neue Lebensweise ebenfalls mit deutlicher Wertung als Fortschritt und Erleichterung für die Menschen dargestellt: *Die Menschen mussten nicht mehr als Jäger von Ort zu Ort ziehen sondern konnten an festen Plätzen siedeln (...). Sie lernten, Wohnhäuser aus Holz und Lehm zu bauen und Vorräte anzulegen.* SB 17-39 vermittelt, dass die Menschen *von der Natur unabhängiger als vorher* gewesen seien (39). Auf Nachteile geht der Text nicht ein. Auch SB 18-18 beschreibt, die Menschen seien *von der Natur weniger abhängig* gewesen. SB 23a/c-24/38 druckt eine Quelle¹⁶¹ ab, in der es heißt: *Die Kost (des Menschen) wurde abwechslungsreicher, er selbst kräftiger, widerstandsfähiger und gesünder. Die Menschen lebten länger und vermehrten sich zusehends.*

Im Sinne der Umwelterziehung zeigen sich einige Lehrwerke inzwischen bemüht, den Eingriff der Menschen in die Natur und damit die negativen Folgen der Sesshaftwerdung aufzuzeigen¹⁶². Die Doppelseite in SB 3c-46f. beispielsweise kontrastiert Fortschritt, das heißt technische Entwicklungen, mit Rückschritt in Form von Kriegen, Seuchen, Naturkatastrophen etc. Sie thematisiert die industrielle Revolution und stellt die Frage, ob wir mit der Computernutzung vor einer neuen technischen Revolution stehen (s. auch SB 12-185).

Den oben beschriebenen technischen Fortschritt verknüpfen zahlreiche Darstellungen also mit der Vorstellung einer qualitativ verbesserten Lebensweise insgesamt. Im Zentrum dieses Gedankens steht die Idee der neu gewonnenen Unabhängigkeit von der Natur. Diese wird auch durch einige Lehrplanstichworte angedeutet, wodurch die Betonung in den Schulbüchern nicht verwundert (s. unter Abschnitt A.).

Kritischer Kommentar

Die Sesshaftigkeit und die damit verbundenen technischen Neuerungen leiten zweifelsfrei zahlreiche Entwicklungen ein, die aus heutiger Perspektive kulturell als 'Fortschritt' gewertet werden können. Doch ob das Leben der Bauern einfacher war als das der Jäger und Sammler, ist in der Archäologie umstritten. Die verschiedenen Forschungsansätze schwankten innerhalb der Forschungsgeschichte unter dem Einfluss unterschiedlicher Theorien und Paradigmen immer wieder zwischen der Auffassung eines leichteren Lebens in der Jungsteinzeit und der Vorstellung quasi paradiesischer Zustände in der Altsteinzeit¹⁶³. So lautet die Gegenposition zur evolutionistischen Sichtweise: "Die verbreitete Vorstellung, daß Wildbeuter stets am Rande des Existenzminimums darben und die Übernahme der Landwirtschaft für sie ein Gewinn wäre, ist falsch. Im Gegenteil – in völkerkundlichen Studien aus dem 1970er Jahren werden Wildbeutergruppen als 'Überflußgesellschaften' charakterisiert: Sie haben in der Regel alles, was sie brauchen, und benötigen für ihre Existenzsicherung nur einen Bruchteil der Zeit, die Bauern dafür aufwenden. In Bezug auf die älteren Zeitabschnitte der Urgeschichte (Paläolithikum und Mesolithikum) von Überflußgesellschaften zu sprechen, ist vielleicht etwas gewagt; der Erfolg des Wildbeutertums in diesen Epochen steht jedoch außer Frage"¹⁶⁴. Ackerbau und Tierhaltung sind zeitaufwändiger als die Nahrungssicherung durch Sammeln, Jagd und Fischfang; mit der sesshaften Lebensweise sind außerdem zahlreiche weitere zeitintensive Tätigkeiten verbun-

¹⁶¹ Literaturangabe unter dem Text selbst: H. W. Niemann; *Vom Faustkeil zum Computer*, S. 17/18 gekürzt.

¹⁶² Beispiele auch bei Gaedke-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*, 170-172.

¹⁶³ Hierzu ausführlich Benz, *Die Neolithisierung im Vorderen Orient*, 1-28.

¹⁶⁴ Röder, *Jungsteinzeit: Frauenzeit?*, 242. Diese Auffassung vertritt auch Perlès, *La préhistoire dans les manuels de 6^e*, 91.

den¹⁶⁵. Die Lebensweise eines Ackerbauern und Tierhalters ist von der Natur nicht weniger abhängig als die eines Jägers und Sammlers: Schlechte Klimaverhältnisse bedrohen die Ernte und damit das Überleben; Bauern sind bei Engpässen in ihrem Nahrungserwerb unflexibler als Wildbeuter¹⁶⁶. Wie Untersuchungen an neolithischen Skeletten zeigen, war mit der sesshaften Lebensweise nicht automatisch ein guter (d.h. besserer?) allgemeiner Gesundheitszustand und eine höhere Lebenserwartung verbunden: Durch das Zusammenleben in größeren Gruppen konnten sich Infektionen leichter ausbreiten, die Nähe zu den Haustieren begünstigte Parasiten und die Übertragung von Krankheiten. Eine einseitigere, eiweißarme Ernährung konnte zu Mangelerscheinungen führen, die zusammen mit Indizien für längere Hungerperioden selbst an den Skeletten in reicher ausgestatteten Gräbern feststellbar sind¹⁶⁷. Anthropologisch untersuchte Skelette bandkeramischer Gräberfelder weisen einen relativ hohen Anteil an Individuen auf, die an einer Vielzahl von Krankheiten litten – besonders durch Mangelerkrankungen, deren Folgeerscheinungen bei den untersuchten Kindern und Jugendlichen zum Tod führte¹⁶⁸. Gegenprüfungen wie die Analyse paläolithischer und mesolithischer Skelette fehlen allerdings noch weitgehend.

Die für die Umwelt negativen Folgen des 'Fortschritts' durch das Eingreifen des Menschen in die Natur könnten in den Schulbüchern noch stärker diskutiert werden. Eine detaillierte 'Technikfolgen-Beobachtung' macht deutlich, dass technische Entwicklungen nicht zwangsläufig als 'Fortschritt' gewertet werden können¹⁶⁹. Neue Errungenschaften bedeuten also nicht automatisch eine Verbesserung der Lebensumstände¹⁷⁰. Aus archäologischer Sicht ist die Jungsteinzeit im Hinblick auf die Lebensqualität der Menschen nicht zwangsläufig als Fortschritt zu bewerten.

Fazit und Alternativen

Die Bewertung der sesshaften Lebensweise als leichter und müheloser entspricht dem Gesamtbild von 'Fortschritt', das die Schulbücher über die Jungsteinzeit vermitteln. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die sogenannte neolithische Revolution vermutlich keine Entscheidung der Menschen zu einem 'besseren Leben' dank ihrer 'Erfindungen' bedeutet, sondern eine Anpassung an neue klimatische Verhältnisse (s. Kap. II.3.B.2.3)¹⁷¹. Die neue Lebensweise brachte, wie oben beschrieben, neben einigen Vorteilen auch Nachteile. Die wenigen Schulbücher, die in diese Richtung argumentieren, schöpfen teilweise aus der Mitarbeit eines Archäologen am Lehrwerk (SB 10). Sie können anderen neuen Lehrwerken zur Orientierung dienen:

So formuliert der Archäologe Martin Schmidt im Lehrerhandbuch zu SB 10a (LB 10a-11): *Eine eindimensionale Fortschrittsperspektive soll bei der Analyse der Neolithisierung vermieden werden: Im Blick auf "Arbeitszeit" und Abhängigkeit von der Natur hatten es Jäger und Sammlerinnen eher "besser" als sesshafte Bauern (...).* Die Lösungen zu einer Arbeitsaufgabe (SB 10a-21) verweisen auf eine *flexible Reaktion auf geändertes Nahrungsangebot* bei den Jägern und Sammlern sowie auf *Abhängigkeit von Missernten, Seuchen etc.* für die Bauern (LB 10a-11). Im entsprechenden Schulbuch heißt es richtig (SB 10a/b/c-35/31/35): *Ob dadurch [d.h. in der Jungsteinzeit] das Leben leichter wurde, ist fraglich.* Zur Lebensweise in der Jungstein-

¹⁶⁵ Röder, Jungsteinzeit: Frauenzeit?, 244.

¹⁶⁶ Vgl. Röder, Jungsteinzeit: Frauenzeit?, 245f.

¹⁶⁷ Röder, Jungsteinzeit: Frauenzeit?, 260. Siehe auch Gaedtko-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 173; Röder/Hummel/Kunz, Göttinnendämmerung, 268f. zu Catal Hüyük.

¹⁶⁸ Vgl. Carli-Thiele/Teegen/Schulz, Paläopathologische Untersuchungen.

¹⁶⁹ Vgl. Zimmermann/Siegmund, Antworten aus der Vergangenheit, 602f.

¹⁷⁰ Vgl. Zimmermann/Siegmund, Antworten aus der Vergangenheit, 609.

¹⁷¹ Zu verschiedenen Theorien über die Gründe der Neolithisierung vgl. Benz, Die Neolithisierung im Vorderen Orient, 1-28 und beispielsweise die Beiträge in Guilaïne, Premiers paysans du monde.

zeit berichtet der Text in SB 9-24f. sehr gut: *Einfacher war die neue Lebensweise nicht. Durch Vergleiche mit noch heute lebenden Sammler- und Jägervölkern wissen wir, dass diesen meist wenige Stunden pro Tag genügen, um sich ausreichend Nahrung anzueignen*¹⁷². Die Schüler werden auch in einer der Aufgaben aufgefordert, Vor- und Nachteile der neuen Lebensweise zusammenzustellen. Positiv ist ebenso der Hinweis in SB 23a/c-32/28 hervorzuheben, dass die Menschen in der Jungsteinzeit *ein mühseliges Leben* führten. Im Gegensatz zu anderen Darstellungen wird die jungsteinzeitliche Lebensweise in den Autorentexten nicht als angenehmer oder leichter gegenüber dem Leben als Jäger und Sammler beschrieben. Solche Darstellungen sollten in zukünftigen Schulbüchern regelhaft zu finden sein. Noch besser wäre es, die verschiedenen Positionen einander gegenüberzustellen und die Schüler in die eine oder die andere Richtung Argumente finden zu lassen.

B.7. Sozialstrukturen und Geschlechterrollen in der Jungsteinzeit

Grundlegende Erfindungen veränderten die Arbeit der Menschen, neue Berufe entstanden, Spezialisierungen führten zur Herausbildung sozialer Ungleichheiten in der Gesellschaft (...). Als Fazit dieser Stunde sollte deutlich werden, dass die neue Lebensweise der Jungsteinzeit das Leben der Menschen revolutionierte, auf eine neue qualitative Stufe hob. So beschreibt LB 22-44f. das hier schon an anderer Stelle wiedergegebene Lernziel einer Stunde zur Jungsteinzeit. Das Zitat beinhaltet wesentliche Elemente zahlreicher Schulbuchdarstellungen. Es ist Ausdruck der Idee, dass die neue Form des Nahrungserwerbs auch neue Formen des Zusammenlebens in der Gesellschaft mit sich brachte, die einer 'entwickelteren' sozialen Stufe entsprechen. Diese sozialen Aspekte betreffen, folgt man den Schulbuchdarstellungen, die Organisation der Gesellschaft in *Sippen*, *Familien* oder *Großfamilien*, die Ausbildung von Besitz und Eigentum, die angenommene Arbeitsteilung im Sinne zunehmender Spezialisierung und die Beschreibung von Geschlechterrollen¹⁷³. Diese Aspekte sind bereits in den Lehrplänen stichwortartig angelegt; d.h., die Schulbücher antworten hier auf allgemeine Lehrplanvorgaben.

7.1 'Sippe', 'Familie'

Schulbuchsituation

Die meisten Schulbücher gehen für die Jungsteinzeit von einer Weiterentwicklung der in der Altsteinzeit wurzelnden Sozialstrukturen aus und nutzen hierfür Begriffe wie *Sippe* und *Stamm*, manchmal auch *Großfamilie* oder *Familie*. Dabei tendieren viele Darstellungen dazu, eine fortschreitende Ordnung der sozialen Einheiten zu vermitteln und damit eine verbesserte Organisation zu implizieren. Auf die Nutzung der Termini in den Lehrwerken, den forschungsgeschichtlichen Hintergrund und die heutige wissenschaftliche Sicht wurde für die Altsteinzeit bereits eingegangen (s. Kap. II.2.B.5). Zur Veranschaulichung des Problems im Kontext der Jungsteinzeit seien hier lediglich einige Zitate exemplarisch wiedergegeben:

SB 1a/b-24 u. 32 berichtet: *In den [jungsteinzeitlichen] Langhaussiedlungen lebten die Men-*

¹⁷² Bei dieser letzten Bemerkung handelt es sich um die Übernahme einer extremen Gegendarstellung aus der Forschung, die vermutlich auch nicht ganz richtig ist. Vgl. Benz, Die Neolithisierung im Vorderen Orient, 1-28.

¹⁷³ Wesentliche Inhalte der nachfolgenden Abschnitte auch in: Sénécheau, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch; dies., Motive mit Tradition.

schen in Großfamilien zusammen (...). Zu einer Großfamilie gehörten neben den Großeltern, den Eltern und den unverheirateten Kindern auch die schon verheirateten Söhne und Schwiegertöchter mit ihren Kindern. Mehrere dieser Großfamilien, die häufig blutsverwandt waren, bewohnten als Sippe das Dorf. Die Familienoberhäupter organisierten das gemeinsame Leben und Arbeiten in der Siedlung. Einen von ihnen wählten sie zum Dorfvorsteher. Wuchs die Bevölkerung so stark an, daß die Ernteerträge nicht mehr für alle reichten, verließen die jungen Leute das Dorf und gründeten in der Nähe neue Siedlungen. So entstanden allmählich in einem Gebiet größere Gemeinschaften: die Stämme. Wie noch heute bei einigen Indianervölkern üblich, hielten uralte Bräuche und gemeinsame Gewohnheiten die Angehörigen eines Stammes zusammen. Ähnlich formuliert SB 8-35: Auch musste das Leben in der Familie, in der Sippe und im Dorf geregelt werden. Wie es organisiert war, darüber wissen die Forscher nur wenig: Gab es zum Beispiel einen Dorfvorsteher oder eine Dorfvorsteherin? In SB 3a-23 wird der Begriff Sippe in Gegenüberstellung zur altsteinzeitlichen Horde verwendet: An die Stelle der Horde trat der gegliederte Verband der Großfamilie, die Sippe. In SB 18-24 ist von Jägerhor-den die Rede, die nun von größeren Familienverbänden, den Sippen, abgelöst werden. Die Rolle der Dorfgemeinschaft und eines Anführers zur Organisation des Zusammenlebens wird besonders hervorgehoben.

Kritischer Kommentar

Aus archäologischer Sicht ist das Vorkommen der Begriffe *Sippe*, *Stamm*, *Dorfvorsteher*, *Großfamilie* etc. in heutigen Schulbüchern und ihre wie in den obigen Zitaten verdeutlichte Verwendung unverständlich. Wie bereits im Kontext der Altsteinzeit dargelegt, wird zumindest der Terminus 'Sippe' in der Archäologie nicht mehr genutzt. Er gilt als veraltet bzw. impliziert genauso wie *Stamm*, *Dorfvorsteher* und *Großfamilie* gesellschaftliche Strukturen, über deren Vorhandensein und Organisation wir nicht unterrichtet sind (s. Kap. II.2.B.5).

Welche Funde geben hierüber, d.h. über soziale, auf Verwandtschaft basierende Regelungen und hierarchische Strukturen wie Familienoberhäupter etc., für diese Epochen klare Auskunft? In bestimmten fachwissenschaftlichen Kreisen ist man sogar dabei, vom Begriff 'Sippe' für die eisenzeitlichen, historisch überlieferten Germanen Abstand zu nehmen, da sich die vielen Konnotationen in der Bedeutung (etwa, wie im zitierten Schulbuch: Sippenältester, Sippenordnung, feste Regeln) nicht verifizieren lassen und ganz andere Strukturen ebenfalls denkbar sind¹⁷⁴. Gleiches gilt für den Begriff 'Stamm' der, wenn überhaupt, frühestens für geschichtlich überlieferte, politische Gruppierungen benutzt werden kann¹⁷⁵. Eine Verwendung im Kontext der Jungsteinzeit ist zusätzlich zu der Tatsache, dass wir über die Gliederung von Gemeinschaften in der Urgeschichte kaum etwas wissen, ein Anachronismus. Was das oben zitierte Textbeispiel zu Familienstrukturen und Stämmen schreibt (SB 1a/b-32), lässt sich nicht belegen und erinnert darüber hinaus an einstige Schilderungen zum Sozialleben der – weit nach den steinzeitlichen Menschen lebenden! – Germanen.

'Gruppen' und 'Gemeinschaften' sind meiner Ansicht nach geeignetere, neutralere Begriffe, um von Menschen in der Ur- und Frühgeschichte zu sprechen.

¹⁷⁴ Vgl. Pohl, Die Germanen, 6, 72-75.

¹⁷⁵ Vgl. Pohl, Die Germanen, 7-9.

7.2 Ausbildung von Besitz und Eigentum

Schulbuchsituation

Einige Schulbücher betonen die Entstehung sozialer Unterschiede in der Jungsteinzeit. Verknüpft mit der Herausbildung von Eigentum schildern sie kriegerische Ereignisse, d.h. Kämpfe um Eigentum. SB 1a/b-32 berichtet: *Die Jäger und Sammler besaßen nur das, was sie auf ihren Wanderungen mitnehmen konnten. Das änderte sich grundlegend mit den neuen Lebensformen in der Jungsteinzeit. Durch die Sesshaftigkeit konnten die Menschen Eigentum bilden (...). Das Eigentum ließ sich durch harte Arbeit und durch Tausch von überschüssigen Gütern vermehren.* SB 1a/b-32 spricht als Zeugnisse Schutzzäune um Siedlungen und die Entwicklung von Waffen an (*Streitäxte, Streitkeulen oder Pfeilspitzen*). SB 11a/b-33 berichtet: *Zum Schutz vor wilden Tieren oder vor Überfällen durch plündernde Jägerhorden waren die Dörfer meist von einem Schutzgraben oder -zaun umgeben.* Ähnlich formuliert SB 6-36: *Die Dörfer waren von einem Erdwall, Zaun oder Graben umgeben, denn die Bewohner mussten sich gegen umherschweifende Jägerhorden verteidigen.* Dort steht außerdem: *Das Dorf bestand aus verschiedenen großen Häusern, was auf soziale Unterschiede seiner Bewohner schließen lässt.* SB 22-63 berichtet: *Der Besitz von Gütern verteilte sich in der Gruppe ungleich. Dadurch kam es zu Streitigkeiten. Das Zusammenleben der Menschen wurde schwieriger und musste organisiert werden.* SB 5b-58 schreibt: *Die Menschen in jungsteinzeitlichen Dörfern besaßen nun Ackerflächen, Tiere, Nahrungsvorräte und verschiedene Gebrauchsgegenstände. Sie fingen an, ihr Eigentum vor Überfällen von Räubern und Dieben zu schützen.* Der Angriff auf ein Dorf wird in SB 5b-58 in einer Rekonstruktionszeichnung bildlich umgesetzt (Taf. 3.11 Abb. 7).

Kritischer Kommentar

Mit ihren Vermutungen haben die Schulbücher wahrscheinlich Recht. Sie sollten jedoch ihre Vermutungen auch als solche kennzeichnen, denn diese sind wissenschaftlich nicht eindeutig belegt. Archäologische Hinweise, beispielsweise für den Schutz der Siedlung vor Überfällen, gibt es für diese Zeit kaum. Die wenigen nachgewiesenen Zäune können kaum der Verteidigung dienen; sie schützten eher die Gärten der Siedlung vor Wildfraß und hinderten das eigene Vieh, sich von der Siedlung zu entfernen. Konflikte sind außerdem nicht an Sesshaftigkeit gebunden: Auch in der Altsteinzeit kann es Konflikte gegeben haben, beispielsweise um Rohstoffvorkommen oder Jagdgebiete. Ein archäologisches Beispiel für gewaltsame Konfliktaustragung bildet das bandkeramische Massengrab von Talheim, das auch in einem Schulbuch in diesem Kontext angesprochen wird (SB 12-35). Nach Zeugnis der Gräber und der Siedlungen ist zumindest für die ersten Perioden der mitteleuropäischen Jungsteinzeit eine weitgehend egalitäre Gesellschaft anzunehmen. Im Fundgut gibt es kaum Hinweise auf soziale Unterschiede. Diese nehmen erst gegen Ende der Jungsteinzeit und dann in der Bronzezeit zu.

7.3 Arbeitsteilung, Spezialisierung

Schulbuchsituation

Zahlreiche Lehrwerke beschreiben die Entstehung eines spezialisierten Handwerkertums. SB 1a/b-32 berichtet beispielsweise: *Handwerker wie Töpfer, Weber oder Werkzeugmacher deckten den ständig wachsenden Bedarf der Bauern. Händler fuhren von Dorf zu Dorf und*

boten die Erzeugnisse der Handwerker zum Tausch an. In SB 2(5)-73 sprechen die erläuternden Bildunterschriften für die Jungsteinzeit von spezialisiertem Handwerk im Sinne von Berufen (*"Steinschmied", Töpferinnen, Töpfer*, 73). Auch SB 3b/c-26/38 berichtet von der Herausbildung der Arbeitsteilung im Sinne von Berufen. In SB 5a-85 heißt es zum Stichwort Arbeitsteilung: *Die Herstellung der neuen Geräte erforderte viel Übung und Geschick. Nun gab es Fachleute: Manche stellten Tonwaren her, andere webten Stoffe. So entstand die Arbeitsteilung.* Auch im Lehrerhandbuch ist von *Spezialisierung bei den Jungsteinzeitmenschen* die Rede (LB 5b-38). Die Schulbuchseite SB 6-37 trägt die Überschrift *Neue Techniken und Berufe*. SB 12-33 beschreibt, dass die Menschen in der Jungsteinzeit nun *als Ackerbauern und Viehzüchter arbeiteten*, und später wird nach möglichen Berufen des Gletschermannes gefragt (SB 12-46). Auch der Verfassertext in SB 13a-34 siedelt die Entstehung von Handwerk und Arbeitsteilung im Sinne von Spezialistentum in der Jungsteinzeit an. SB 18-21 Text deutet eine Spezialisierung der Menschen für bestimmte Tätigkeiten im Sinne von Berufen an, indem er Handwerker erwähnt, *die selbst kaum Zeit für den Ackerbau hatten* und durch Überschussproduktion mit ernährt werden konnten. In SB 22-63 heißt es: *Durch die Weiterentwicklung von Werkzeugen und Techniken entstanden vermutlich neue Berufe, die Menschen spezialisierten sich auf bestimmte Techniken.* Auch LB 22-44f. spricht von der Entstehung neuer Berufe. SB 23a/c-32/28 formuliert: *Die Bewohner der kleinen Siedlungen hatten genügend Zeit übrig, um besondere handwerkliche Fähigkeiten auszubilden. Die Herstellung der hoch entwickelten Geräte setzt eine Spezialisierung und damit die Arbeitsteilung voraus.* Die Textstelle widerspricht SB 23a/c-31/27, wo es heißt: *Alle diese Tätigkeiten führte man für den Eigenbedarf durch, die Hausgemeinschaften versorgten sich selbst.* Unter dem Stichwort *Arbeitsteilung* berichtet SB 25a/b/c-29 über die Herausbildung der ersten Berufe: *Arbeitsteilung gibt es bei den Menschen seit der Jungsteinzeit. Damals lebten "Spezialisten" an einem bestimmten Ort (Bergleute, Handwerker) oder suchten andere Menschen auf (Händler).* Zur Jungsteinzeit ist auch im Lehrerband LB 25d-19 zu lesen: *Die Arbeitsteilung entsteht. Es gibt Bauern, Händler, Bergleute. Vermutlich entstehen auch erste Spezialisierungen innerhalb der Berufsgruppen.*

Kritischer Kommentar

Den Äußerungen in den Schulbüchern steht die archäologische Auffassung entgegen, dass in der Jungsteinzeit generell noch jeder sein eigener Handwerker war und in jedem Haushalt jeweils diverse Tätigkeiten ausgeführt wurden¹⁷⁶. Betrachtet man den prozentualen Anteil von Silexgeräten, Keramik und Mahlsteinen im Hofbereich gleichzeitig existierender bandkeramischer Häuser einer Siedlung, kommt man auf ein relativ ausgeglichenes Verhältnis¹⁷⁷. Dieses wäre dahingehend zu interpretieren, dass keine fortgeschrittene Spezialisierung, d.h. eine Aufteilung der Tätigkeiten auf bestimmte 'Berufe', nachweisbar ist und vielmehr jeder Haushalt alle Arbeiten des täglichen Bedarfs verrichtete. Es können allein Unterschiede relativ zur Größe der Bauten beobachtet werden: "Während (...) die Bestimmung einer speziellen wirtschaftlichen Funktion der Kleinbauten nicht möglich ist, scheint sich für die Großbauten anzudeuten, daß ihre Bewohner in erheblich größerem Umfang mit der Nahrungsmittelproduktion und der Werkzeugherstellung befaßt waren"¹⁷⁸. Allgemein geht man höchstens von einer "segmentären, gering arbeitsteiligen aber weitgehend egalitären Gesellschaftsform" aus, "in der eine geringfü-

¹⁷⁶ Vgl. Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 121-146.

¹⁷⁷ Vgl. Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, 12.

¹⁷⁸ Vgl. Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, 12f.

gige Spezialisierung zu erkennen sei, die aber keine beherrschende Rolle gespielt habe"¹⁷⁹. Mittels kalkulierter Durchschnittswerte für Keramik und Steinwerkzeuge in ihrem Verhältnis zu den errechneten Haushalten konnte Claus-Joachim Kind am Beispiel der bandkeramischen Siedlung Ulm-Eggingen plausibel machen, dass sowohl die Keramik als auch Steinwerkzeuge in so geringen Mengen pro Haushalt und Jahr hergestellt worden sein müssen, dass mit einem nur geringen Zeitaufwand für die Fertigung zu rechnen ist. Dieser ist zumindest so niedrig anzusetzen, dass es keiner spezialisierten Handwerker bedurfte, die mit nur einer Tätigkeit beschäftigt waren¹⁸⁰. Die Haushalte konnten sich vielmehr selbst an nur wenigen Tagen im Jahr mit dem benötigten Gerät ausstatten¹⁸¹. Spezialisiertes Handwerkertum bzw. *Arbeitsteilung* im Sinne von Berufen ist für die Jungsteinzeit also nur in Ausnahmefällen anzunehmen.

Fazit und Alternativen

Die Schulbuchinhalte entsprechen im Hinblick auf eine vermutete handwerkliche Spezialisierung der Menschen nicht den Forschungsergebnissen. Das Thema eignet sich besser für die nachfolgenden Epochen, aber auch dort muss vorsichtig argumentiert werden (vgl. Kap. II.4.B.2.3 zur Bronzezeit und II.5.B.1.4 zur Eisenzeit). Für die in den Schulbüchern beschriebene Form der Arbeitsteilung, die bereits "parallel zur Evolution den Menschen"¹⁸² beginne, gibt auch Dagmar-Beatrice Gaedtko-Eckardt zahlreiche Beispiele aus Lehrwerken¹⁸³. Sie werden von ihr nicht weiter kritisch kommentiert. Vielmehr scheint sich hier in ihrem Sinne eine Erfüllung des Bildungsauftrags zu spiegeln. Dieser Bildungsauftrag ist m.E. jedoch im Kontext der Jungsteinzeit falsch angesiedelt. Die Stichworte *Arbeitsteilung*, *Spezialisierung* oder gar *Berufe* sollten, damit es in den Schulbüchern nicht zu Falschaussagen kommt, aus den Lehrplänen herausgenommen werden.

7.4 Geschlechterrollen

Schulbuchsituation

Die Darstellung einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung setzt sich in den Lehrwerkskapiteln zur Jungsteinzeit, wie schon für die Altsteinzeit festgestellt, fort. Die Schulbücher teilen Männern und Frauen sehr klar unterschiedliche Tätigkeiten zu. Klassisch ist eine Aussage wie: *Die Frauen arbeiteten auf dem Feld mit, töpfernten, spannen und webten, nähten die Kleidung. Sie rieben auf einem Mahlstein das Getreide zu Schrot und bereiteten das Essen zu. Die Männer machten Boden urbar, bearbeiteten den Acker und bauten Häuser. Sie stellten Werkzeuge her, hüteten das Großvieh und gingen auf die Jagd* (SB 8-36). Oder: *Die Männer übernahmen die schweren körperlichen Arbeiten bei den Herden und im Wald; sie bestellten die Felder mit dem einfachen Hakenpflug, den sie aus einer Astgabel herstellten. Die Frauen kümmerten sich um die Kinder, um Haus und Gemüsegarten und um die tägliche Nahrung* (SB 3b-27). SB 1a/b-30f. schreibt: *Während die Viehzucht dem Aufgabenbereich des Mannes als Jäger entstammte, erwuchs der Getreideanbau vermutlich aus der Tätigkeit der Frau als Sammlerin. So verstärkte sich die bereits in der Altsteinzeit angelegte Arbeitsteilung zwischen Mann und*

¹⁷⁹ Vgl. Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, 12f.

¹⁸⁰ Dies schließt nicht aus, dass zur Herstellung von Keramik und anderem Gerät spezielles Wissen und Erfahrung notwendig waren. Hierzu bspw. Röder, Töpfernde Hausfrauen (...)?.

¹⁸¹ Vgl. Kind, Ulm-Eggingen, bes. 249.

¹⁸² Gaedtko-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 162.

¹⁸³ Gaedtko-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 162-165.

Frau (...). Aus Leinstengeln stellten die Frauen sicherlich Flachsfasern her (...). Sicherlich sammelten vor allem Kinder und Frauen Wildfrüchte (...). Die Frauen zermahlten (...) das Korn zu Mehl und bereiteten daraus Fladenbrote (...). SB 5b-58f. berichtet, dass sich die Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern veränderte und sie so zu verschiedenen Fachleuten wurden. Einige stellten Tonwaren her, einige webten Stoffe, andere handelten mit Waren. Als Merktext wird formuliert: *In der Dorfgemeinschaft gab es handwerkliche Fachleute. Frauen und Männer hatten fest zugeteilte Aufgaben und wurden unterschiedlich behandelt.* SB 16-66f. berichtet: *Die Frauen und Kinder sammelten Haselnüsse, Kräuter und Beeren und pflückten Wildobst. Die Männer pflügten den Boden und fingen Fische (...). Schafwolle und Flachs wurden von den Frauen (...) verarbeitet.* Weitere Beispiele für die Zuordnungen von Tätigkeiten in Schulbüchern finden sich in der Arbeit von Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt¹⁸⁴. Ein Bezug zu Ergebnissen aus der archäologischen Forschung wird selten hergestellt. Das folgende Beispiel bildet eine Ausnahme, wenn es heißt: *Wie teilten sie sich ihre Arbeiten auf? Viel weiß man darüber nicht. Aber [jungsteinzeitliche] Grabfunde lassen vermuten, dass die Männer eher für die Jagd, die Verteidigung und möglicherweise für die schwerere Arbeit auf dem Feld zuständig waren. Die Frauen besorgten das Haus, mahlten das Korn, versorgten das Vieh und kümmerten sich um die Kinder* (SB 17-40).

Eine Antwort auf generelle Lehrplanforderungen, die Rolle der Frau in der Geschichte aufzuwerten, findet sich beispielsweise in der folgenden Formulierung: *Am Beginn der sesshaften Lebensweise war es wohl die Frau, die den Platz für die Pflanzungen auswählte, weil sie wußte, wo das Getreide am besten wuchs, und weil sie die Felder zusammen mit den anderen Frauen der Familiengruppe versorgte* (SB 3b-28). Während für die Altsteinzeit manche Schulbücher die Frauen durch den Begriff *Sammlerinnen*, selten auch *Jägerinnen* in die Tätigkeitsbeschreibungen mit einbezogen, werden *Bäuerinnen* für die Jungsteinzeit nur selten genannt und andere 'Berufsbezeichnungen' häufig nur in maskuliner Endung wiedergegeben¹⁸⁵. Dies entspricht auch dem usus in den Lehrplänen, die von *Bauern*, *Viehzüchtern* etc. sprechen.

Schulbücher, die von den vorher genannten Schemata zumindest in den Texten gänzlich abweichen, sind rar. In einem Lehrwerk, an dem, was bisher noch selten ist, ein Archäologe beteiligt war, liest man nur sehr schlicht (und richtig): *Wie eine Arbeitsteilung zwischen Männern, Frauen und Kindern bei den ersten Bauern aussah, darüber wissen wir wenig* (SB 10b-23). Die Abbildungen transportieren aber auch hier die gängigen Klischees. SB 8 versucht, neue Aspekte in das Thema Arbeitsteilung hineinzubringen, indem zwei Texte von unterschiedlicher Aussage (von einer Archäologin einerseits und einem Archäologen andererseits verfasst¹⁸⁶) einander gegenübergestellt werden (SB 8-36). *Erarbeite die in M6 vertretenen Meinungen zur Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen* lautet die zugehörige Aufgabe. Sie wäre sinnvoll, wenn man sie anhand der Texte lösen könnte. Doch diese geben gegensätzliche Meinungen der Forschung darüber wieder, ob das Leben der Menschen in der Jungsteinzeit im Vergleich zu früher von mehr und oder von weniger Arbeit geprägt war bzw. ob es leichter oder schwerer wurde. Die Auszüge beschreiben nicht die Rollenverteilung. Sie schildern die Veränderung der anfallenden Arbeiten durch die neue Lebensweise und wie sich dies auf die Belastung der Menschen auswirkte (in SB 6a allgemein, erst im letzten Abschnitt auf Frauen bezo-

¹⁸⁴ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 213f.

¹⁸⁵ Hierzu auch Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 190f.

¹⁸⁶ Unter der Textquelle auch wie folgt angegeben: Brigitte Röder, *Jungsteinzeit – Frauenzeit?*, in: Bärbel Auffermann/Gerd-Christian Weniger (Hg.), *Frauen Zeiten Spuren*, Mettmann (Neanderthal-Museum) 1998, S. 244f. und 261 sowie: Hans-Jürgen Müller-Beck, *Die Steinzeit*, München (Beck) 1998, S. 102.

gen, in SB 6b vor allem Frauen betreffend). Richtig müsste die Aufgabe lauten: *Erarbeite die in M6 vertretenen Meinungen zur Arbeitsbelastung der Menschen in der Jungsteinzeit.*

Kritischer Kommentar

Die Zuordnung von Tätigkeiten zu bestimmten Geschlechtern beruht für die Jungsteinzeit auf keinerlei wissenschaftlichen Ergebnissen. Vielmehr spiegelt das in den Schulbüchern vertretene, sehr einseitige Bild ebenso wie manche archäologischen Darstellungen¹⁸⁷ neuzeitliche Geschlechterrollenzuschreibungen und Vorurteile. Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt kommt im Bezug auf 30 Jahre Kritik an mangelnder Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Schulbüchern zu dem Schluss, dass sich das Bild trotz zahlreicher wissenschaftlicher Arbeiten nicht verändert hat, d.h. nach wie vor eine schwache Berücksichtigung von Frauen und Mädchen in Schulbüchern vorherrscht oder schiefe Bilder entstehen¹⁸⁸. Die Lehrpläne scheinen dem Problem entgegensteuern zu wollen, indem sie bewusst auf die Frauen in der Geschichte hinweisen und deren Berücksichtigung im Unterricht fordern (vgl. den LP RS BaWü von 1994: "Die Lebenssituation von Frauen muß in allen geschichtlichen Zeitabschnitten berücksichtigt werden, damit verdeutlicht wird, daß sowohl Männer als auch Frauen an historischen Prozessen beteiligt sind"). In der Umsetzung führt dies in einem ersten Schritt zu Rollenzuschreibungen. Die Rolle der Frau und ihre Bedeutung in der Geschichte aufzuwerten, wie dies einige Lehrpläne anregen, ist anhand dieser Epoche sehr schwierig, da wir ihre Rolle kaum kennen. Zu betonen, dass sie den Ackerbau erfunden hat, wie dies manche Schulbücher tun, führt in die Irre, da sich die Annahme aus der fraglichen Vorstellung von Rollenteilungen bereits in der Altsteinzeit herleitet, also der Idee, dass nur Frauen sich mit Pflanzen auskannten, weil nur sie sie sammelten (siehe etwa das unter den Schulbüchern zitierte Beispiel SB 3b-28). Ähnlich populär ist die Vorstellung, die Tierhaltung sei – abgeleitet von deren Rolle als Großwildjäger – Aufgabe der Männer gewesen. Die Vorstellung von der Frau als Erfinderin des Ackerbaus ist aber völlig unbewiesen¹⁸⁹. Es handelt sich um einen Zirkelschluss, der auf der Annahme einer – ebenfalls unbewiesenen – geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der Altsteinzeit beruht (hierzu Kap. II.2.B.6). Besonders Theorien aus der feministisch geprägten Forschung (der späten 1960er/70er Jahre)¹⁹⁰ gehen hierauf aufbauend davon aus, dass bei einer höheren Bedeutung des Ackerbaus im Vergleich zur Tierhaltung die Frauen eine überragende Rolle für die Nahrungsproduktion gespielt haben und dadurch eine besondere, den Männern übergeordnete Position im sozialen Gefüge innehatten. Diese drücke sich in bäuerlichen Gesellschaften durch Fruchtbarkeitskulte, Muttergöttinnen etc. aus¹⁹¹. Die Ursprünge der Matriarchatsidee und die Vorstellung, das Matriarchat sei sozialevolutionistisch dem Patriarchat vorangegangen, sind wie viele andere hier bereits diskutierte Themen in Strömungen des 19. Jahrhunderts zu suchen (zu nennen wären hier besonders die Forschungen des Rechtsgeschichtlers Johann Jakob Bachofen) und fanden über Lewis Henry Morgan sowie Friedrich Engels besonders Eingang in

¹⁸⁷ Für das Neolithikum spricht beispielsweise Rudolf Feustel von Matrilinearität und weiterer Verehrung der Frau als Urmutter und Fruchtbarkeitsgöttin. Die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau in der Jungsteinzeit beschreibt er wie folgt: "Schwere Arbeiten, so das Roden des Waldes und das Aufbrechen des Bodens, waren Aufgabe des Mannes. Der Frau oblag es dann, den Boden zu zerkrümeln, Getreide zu säen, Setzlinge zu stecken oder in tropischen Gebieten Knollen zu legen, Unkraut zu jäten, schließlich zu ernten und das Essen zuzubereiten (...). Außerdem hatte sie nun auch solche wichtigen häuslichen Tätigkeiten auszuüben, wie Spinnen und Weben, Töpfern und die Versorgung der Haustiere." Feustel, Urgesellschaft, 53-55.

¹⁸⁸ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 230f.

¹⁸⁹ Siehe auch Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 232.

¹⁹⁰ Hierzu vgl. etwa Opitz, Von der Patriarchatskritik zum 'linguistic turn', 130-135; Röder/Hummel/Kunz, Göttinnendämmerung, 236f.

¹⁹¹ Vgl. Röder, Jungsteinzeit: Frauenzeit? 264, 267f.; strittige Unterrichtsmaterialien zum Thema beispielsweise in: Borries, Frauenleistung und Frauengeltung in jungsteinzeitlichen Bauerndörfern.

die spätere Archäologie der DDR, wo sie jedoch auch heftig diskutiert und kritisiert wurden¹⁹². Populär wurden diese Vorstellungen durch die Publikationen von Marija Gimbutas, die ab den 1950er Jahren die Matriarchatsidee ebenfalls wieder aufgriff.

Wenn nun die klassischen Rollenschemata aufgebrochen werden, "geraten auch die Thesen über die Herrschaft des Matriarchats in der Steinzeit und die darauf folgende Epoche des Patriarchats ins Wanken und müssen mit neuen Fragestellungen und Methoden untersucht werden" (Martin Schmidt LB 10a-13). Archäologisch lässt sich die Matriarchatsidee nicht belegen, wie die kritische Auseinandersetzung dreier Forscherinnen mit dem Thema in Wissenschaft und populärwissenschaftlicher Literatur zeigen konnte¹⁹³. Dies gilt auch für die in den Schulbüchern am häufigsten behandelte erste bäuerliche Kultur in Mitteleuropa, die bandkeramische Kultur. Insgesamt kann nur gefolgert werden, dass mit der Frage nach Machtstrukturen in den Steinzeiten sehr vorsichtig und differenziert umgegangen werden sollte, da ihre Beantwortung auf stark interpretationsabhängigen Funden und Befunden beruht. Denn auch hier zeigen ethnologische Beispiele die große Variationsbreite von Möglichkeiten, wie sich traditionelle Gesellschaften organisieren können.

Lange Zeit bestimmte die Archäologie das Geschlecht der Bestatteten über die Beigaben – Waffen galten oder gelten als typische Männerbeigaben, Schmuck in bestimmten Epochen oder häusliches Gerät als Beigaben für Frauen. "Bis vor wenigen Jahren glaubte man, dass die Frauen üblicherweise Hausgeschirr aus Ton, Webgewichte und Spindeln, Steinmühlen zum Getreidemahlen oder viel Schmuck mit in das Grab bekommen hätten. Die Männer sollen Schwerter, Äxte, Schilde und Pfeile als Beigabe erhalten haben"¹⁹⁴. Diese Vorgehensweise, das Geschlecht über die Beigaben zu bestimmen, geht wie die Idee des Geschlechtscharakters auf das 18./19. Jahrhundert zurück, und führte bzw. führt immer wieder zu Zirkelschlüssen und Interpretationsschwierigkeiten¹⁹⁵. Überkommene Klischeevorstellungen zu Grabbeigaben (als Argument genutzt im weiter oben zitierten SB 17-40) prägen also auch mitunter die archäologischen Auswertungen¹⁹⁶. Tatsache ist, dass sich einige auf Grund der Beigaben als männlich deklarierte Gräber nach einer anthropologischen Bestimmung der Skelette als weiblich herausstellen¹⁹⁷. "Werden die Totenreste in großem Umfang nach Alter und Geschlecht bestimmt, zeigt sich, dass es Gräber gibt, in denen Frauen viele Waffen bei sich haben und andererseits Männerbestattungen, die viele Tongefäße und Schmuck aufweisen. Nach diesen Befunden und ihrer Interpretation müssen Frauen also nicht nur im Haushalt gearbeitet haben, sondern jagten und kämpften auch" folgert der Archäologe Martin Schmidt¹⁹⁸. Für die Mittelsteinzeit, die Jungsteinzeit und die Eisenzeit sowie für Bestattungen bei Eskimos aus dem 3. Jh. v. Chr. existieren Beispiele von Frauengräbern mit Jagdausrüstung, die auf eine dahingehende Betätigung der Bestatteten hindeuten könnten¹⁹⁹.

Die Archäologin Brigitte Röder konnte aufzeigen, dass die Annahme einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Bereich der Keramikherstellung auch in der Wissenschaft von Vorurteilen und einem evolutionistischen Geschichtsverständnis geprägt ist, die entsprechenden Vorstel-

¹⁹² Vgl. Röder/Hummel/Kunz, *Göttinnendämmerung*, 118f.

¹⁹³ Röder/Hummel/Kunz, *Göttinnendämmerung*.

¹⁹⁴ Schmidt in LB 10-13.

¹⁹⁵ Vgl. Kästner, *Über den Tanz auf dem Eis*, 16f. Kästner, *Rund ums Geschlecht*, 23-26; siehe auch Kleibschiedel, *Grundlagen und Methoden traditioneller archäologischer Geschlechterbestimmung*.

¹⁹⁶ Vgl. Kästner, *Über den Tanz auf dem Eis*, 16f. siehe auch Brandt/Owen/Röder, *Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie*, 31f.

¹⁹⁷ Kästner, *Mit Nadel, Schlinge, Keule*, 218.

¹⁹⁸ LB 10-13.

¹⁹⁹ Siehe auch die sog. skythischen "Amazonen-Gräber" (Rolle, *Skythische 'Amazonen'*, bes. 20). Kästner, *Mit Nadel, Schlinge, Keule*, 217f.; Müller-Beck, *Frauengräber des sibirischen Gräberfeldes Ekven*, 229-236.

lungen "im konkreten Einzelfall an der historischen Wirklichkeit vorbeigehen"²⁰⁰. Urgeschichtliche Gesellschaften und deren Arbeitsteilung sind zukünftig differenzierter zu betrachten, ehe fundierte Schlussfolgerungen getroffen werden können.

Fazit und Alternativen

Moderne Schulbücher sollten verdeutlichen, dass die Frage nach Geschlechterrollen und Arbeitsteilung in der Forschung unterschiedlich beantwortet wird. Gegensätzliche Darstellungen könnten im Unterricht Ausgangspunkt für Diskussionen in der Klasse sein. Material hierzu findet sich in der Fachliteratur²⁰¹. Der Quellen- und Materialteil in den Schulbüchern bietet die Möglichkeit der Beschäftigung mit Funden, die überkommene Vorstellungen oder Klischees brechen können: Abbildung von Schmuckbeigaben aus Männergräbern (diverse Beispiele in Ausstellungskatalogen); Zeichnungen oder Fotos von Frauengräbern mit Waffenbeigabe²⁰²; Fotos und Erläuterungen zu Belastungsmerkmalen an menschlichen Skeletten, insbesondere von Frauen²⁰³.

B.8. Lebensbilder zur Jungsteinzeit

8.1 Typen, Inhalte und Vorlagen

Die Lebensbilder zur Jungsteinzeit bilden innerhalb der gesamten Rekonstruktionszeichnungen zu dieser Epoche eine große Gruppe²⁰⁴. Sie sind aufgrund der sehr unterschiedlichen Schwerpunkte der Darstellungen, die sich oftmals auch überlappen, nur schwer zu gliedern. Ein Versuch der Typologisierung soll hier wie folgt vorgenommen werden:

- 1) komplexe szenische Lebensbilder zum Aussehen der Siedlungen und den Tätigkeiten der Menschen in den Siedlungen,
- 2) szenische Siedlungsbilder, die sich auf den Hausbau konzentrieren,
- 3) szenische Lebensbilder mit dem Schwerpunkt auf der Landwirtschaft,
- 4) tätigkeitsorientierte Lebensbilder zum Handwerk und zur Landwirtschaft,
- 5) tätigkeitsorientierte Zeichnungen zur Errichtung von Großsteingräbern,
- 6) Szenen zu weiteren Themen,
- 7) Einzelfiguren zu Aussehen und Ausrüstung einzelner Menschen.

Der Beschreibung der einzelnen Bilder sei eine Bemerkung vorangestellt: Auf fast allen Zeichnungen tragen die Menschen Röcke oder Kittel aus gewebten Stoffen. Bei den Frauen sind sie lang, bei den Männern und Kindern meist kurz. Bei dieser Wahl der Kleidung handelt es sich um Stereotype, die einerseits die Vorstellung einer geschlechterspezifischen Kleidung offenbaren, andererseits auch die Idee spiegeln, es habe zu dieser Zeit noch keine Hosen gegeben. Untersuchungen an jungsteinzeitlichen Tonfigurinen legen die Existenz von Hosen für diese Zeit jedoch durchaus nahe – und zwar sowohl für Männer als auch für Frauen²⁰⁵. Diese Ergebnisse wären bei zukünftigen Rekonstruktionszeichnungen zu berücksichtigen.

²⁰⁰ Röder, Töpfernde Hausfrauen (...)?.

²⁰¹ Die verschiedenen Positionen macht beispielsweise Grooth, Archäologie im Museum, anhand einschlägiger Zitate deutlich.

²⁰² Z.B. in Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern, Taf. Grab 158.

²⁰³ Z.B. wie in Ott/Beucher/Giudicelli, Das weiße Gold Hallstatts, 23.

²⁰⁴ Ergebnisse dieses Teilkapitels wurden zusammenfassend publiziert: Sénèqueau, Motive mit Tradition, 142-148.

²⁰⁵ Hierzu Lüning, Eine Weltpremiere: Kleider machen Leute (mit zahlreichen Abbildungen).

Komplexe Siedlungs- und Tätigkeitsbilder

Dieser Typus bildet einen Schwerpunkt unter den Lebensbildern. Die Abbildungen zeigen eine Schrägaufsicht auf das Dorf mit Menschen, die verschiedenen Tätigkeiten nachgehen, oder es sind im Vordergrund vor ihrer Siedlung Dorfbewohner zu sehen (Taf. 3.11). Diese Bilder vereinen, zusammengefasst unter dem Motto 'Dorfleben', die Aspekte Siedlung/Hausbau, Handwerk und oftmals auch Landwirtschaft. Die Hälfte der Zeichnungen dieser Gruppe stammt durch die direkte Übernahme oder durch Kopie einer Vorlage aus musealem oder populärwissenschaftlichem Kontext bzw. geht auf einen konkreten Fundort zurück.

Weite Verbreitung findet in direkter Übernahme die Rekonstruktionszeichnung zu **Köln-Lindenthal** von Fritz **Wendler**, publiziert 1991 durch Probst, Deutschland in der Steinzeit²⁰⁶. Sie ist in 5 Reihenwerken der untersuchten Gruppe abgebildet (SB 9-24, 12-34, 17-26, 21-26 und 25a/b/c/d-27/ 25e-22) (Taf. 3.11 Abb. 1). Auf einem großen, von einer Holzpalisade umgebenen Areal, stehen die Langhäuser der Siedlung und die Bewohner gehen überwiegend ihren landwirtschaftlichen Tätigkeiten nach.

Die Zeichnung Wendlers ähnelt im Aufbau und in den Einzelmotiven einem wesentlich älteren Lebensbild von Zdenek **Burian**, publiziert in Wolf, Menschen der Urzeit²⁰⁷, das ebenfalls als Ausschnitt in einem der Schulbücher wiedergegeben ist (SB 16-64f.) und auch für das Jugendsachbuch "Was ist was – Der Urmensch" als Vorlage diente²⁰⁸ (Taf. 3.11 Abb. 3): Im Vordergrund rechts ist eine Person zu sehen, die mit der Sichel Getreide erntet, in der Bildmitte ein bärtiger Mann mit vollem Haar und Fellweste, im mittleren Bildhintergrund links Rinder an einer Wasserstelle, eine mit einem Zaun umgebene Wasserstelle, ein Hund, ein Wildschwein, im rechten Teil des Bildes die Häuser der Siedlung. Es ist offensichtlich, dass der Zeichner für SB 2(5)-67 Elemente aus Burians Lebensbild übernahm (Taf. 3.11 Abb. 4): Die Hausdarstellungen ähneln einander bis in Details hinein, auch finden wir hier Hunde und Rinder, die beiden Mehl mahlenden Frauen entsprechen sich auf den Abbildungen.

Aus einem auch für andere Zeiten viel verwendeten **Jugendbuch**²⁰⁹ übernahm SB 6-35 eine Szene, die sich vor einem Haus einer jungsteinzeitlichen Siedlung abspielt (Taf. 3.11 Abb. 5). Diese Zeichnung wie auch die eben genannte von Burian wurden verwendet, um die verlagseigene Rekonstruktion in SB 22-53 anzufertigen (Taf. 3.11 Abb. 6): Aus der Illustration des Jugendsachbuchs von Pierre Joubert übernahm der Zeichner die weibliche Person mit dem Pflanzstock im Vordergrund. Ihr stellte er die Frau zur Seite, die im Jugendbuch weiter entfernt mit einem flachen Gefäß in der Hand an der Hauswand steht und einem heimkehrenden Jäger entgegensieht. In der Neukreation des Schulbuchs SB 22-53 blickt diese Person nun auf die Siedlung, welche wiederum in ihrer Gestaltung und ihrer Position im Bild ursprünglich auf Zdenek Burian zurückgeht. Die Darstellung der Tiere (Rinder, ein Wildschwein) sowie der umgebenden Landschaft ist auf der Zeichnung im Schulbuch ebenfalls dem Bild von Burian sehr ähnlich. Ob der Verlagsillustrator diese Originale direkt verwendete oder sich an den anderen genannten Schulbüchern, die die Abbildungen enthalten, orientierte, ist nicht feststellbar.

Ein Wandbild aus dem **Rheinischen Landesmuseum Bonn** fand Eingang in SB 3b-14f. und 3c-22f. Es wurde vom Verlag nachträglich koloriert und erhielt dadurch noch mehr Lebendigkeit. Im Zentrum der Darstellung, die den Blick auf eine bandkeramische Siedlung zeigt, steht

²⁰⁶ 266f. Taf. 52.

²⁰⁷ 190f.

²⁰⁸ Vgl. Köthe, Der Urmensch, 42.

²⁰⁹ Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 42.

der Bau eines neuen Langhauses, doch es sind auch zahlreiche Menschen bei anderen Tätigkeiten zu sehen. Als Besonderheit sei ein Mann erwähnt, der gerade ein Bad nimmt – eine Alltagsszene, die hier einmalig ist und indirekt verdeutlicht, wie einseitig zahlreiche Lebensbilder sich, wie später noch thematisiert werden soll, auf handwerkliche und landwirtschaftliche Tätigkeiten konzentrieren.

Die szenischen Siedlungsbilder in den Schulbüchern basieren seltener auf konkreten Fundorten als die reinen Siedlungsrekonstruktionen, zumindest wird das Vorbild in der Bildunterschrift selten benannt²¹⁰. Auffällig ist daher der Ausschnitt aus der Siedlung von **Erkelenz-Kückhoven**, der in SB 8-33 mit dem Fokus auf ein Haus und den 1990 entdeckten Brunnen gezeichnet wurde.

Diese Feststellung gilt ebenso für SB 12-188f. Hier diene die Rekonstruktion einer jungsteinzeitlichen Siedlung aus dem **Ötztal** als Vorlage für die vom Verlagsillustrator angefertigte Zeichnung im Schulbuch. Zahlreiche Einzelheiten der Darstellung legen nahe, dass von dem Lebensbild aus dem Beitrag in GEO 10, Oktober 1996²¹¹, abgezeichnet wurde. Auf beiden Bildern finden wir u.a.: einen Mann mit Ochsenkarren, einen gerade geöffneten und leeren Viehpferch, nahe der Hauswand aufgespannte Tierhäute, einen Mann beim Dreschen, umherlaufende Schweine, ein noch unfertiges Haus, gebündeltes Reisig ...

Auf die acht weiteren Varianten szenischer Siedlungsbilder²¹² soll hier, da sie keine Besonderheiten aufweisen, nicht näher eingegangen werden. Erwähnt sei lediglich die Abbildung in SB 10a/c-23, die als einziges szenisches Lebensbild eine Seeufersiedlung mit Häusern, die teilweise auf Pfählen stehen, zeigt. SB 10a/b/c-29/25/29 konzentriert sich als einziges Bild auf die Tätigkeiten rund um ein einzelnes Haus.

Szenische Siedlungsbilder zum Hausbau

Vier der szenischen Lebensbilder widmen sich schwerpunktmäßig dem Bau eines Hauses, der innerhalb einer Siedlung stattfindet. Dabei handelt es sich jeweils um ein Langhaus, wie es typisch für bandkeramische Siedlungen ist. Die Bilder zeigen eine größere Zahl Menschen (bis zu 29), die bei allen anfallenden Arbeiten zu sehen sind: Behauen der Stämme, Bau des tragenden Gerüsts, Decken des Dachs mit Schilf, Flechten der Wände, Lehmherstellung und Lehmverputz.

Die Anregungen für diese Art von Rekonstruktionszeichnungen, die eine große Detailkenntnis zur Bauweise von Häusern in der Bandkeramik voraussetzen, stammen mit großer Wahrscheinlichkeit aus der Fachliteratur, wenn dies auch nicht im Einzelnen nachgewiesen werden kann. Eindeutig ist der Bezug zur Quelle in SB 23a/b-32 (Taf. 3.12 Abb. 5): Hier orientierte sich der Zeichner an Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg²¹³ (Zeichnung von Ingrid und Burkhard Pfeifroth, vor 1983) (Taf. 3.12 Abb. 7). Die dortige Abbildung wurde in allen Details in eine kolorierte Neuzeichnung hineingenommen. Ein Bezug zur Wissenschaft wird bei drei Abbildungen deutlich: Auf der jeweils gleichen Buchseite (SB 6-36, 8-36, 23a/b-32) bzw. sogar auf dem Bild selbst (in SB 10a/b/c-29/25/29) befinden sich Grundrisszeichnungen und weitere Gerüstzeichnungen (SB 6-36/ 8-36, 23a/b-32), die den wissenschaftlichen Hintergrund zur Rekonstruktion erklären.

²¹⁰ Klare Zuordnung szenischer Siedlungsbilder nur in SB 9-24 und 21-6 (Köln-Lindenthal), 12-188f. (eine Siedlung im Ötztal als möglicher Herkunftsort des 'Gletschermannes') sowie 8-33 (Kückhoven-Erkelenz).

²¹¹ 68-94, hier 74f.

²¹² SB 5a/b-84f./56f., 7a/b/c-23/23/27, 10a/b/c-21/17/21, 24a/b-17, 10a/c-23, 15-47, 17-44, 19a/b/c-23/25/25 und 24a/b-17.

²¹³ Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 450f. Abb. 262.

Mit Ausnahme des Bildes in SB 6-36/ 8-36, wo auch eine Frau auf einem der tragenden Balken auf dem Hausgerüst sitzt, übernehmen die Frauen auf diesen Zeichnungen die körperlich leichteren Tätigkeiten, während Männer die groben und kraftaufwändigen Arbeiten verrichten.

Szenische Lebensbilder zur Landwirtschaft

Fünf der Lebensbilder zur Jungsteinzeit fallen unter diese Rubrik. Auf ihnen sind jeweils mehrere Personen dargestellt, die mit Tätigkeiten der Ernte und/oder der Getreideverarbeitung, der Aussaat, der Rodung bzw. sonstiger Feldarbeit zu sehen sind. Die gehaltenen Tiere können ebenfalls thematisiert werden.

Bei dreien handelt es sich um Übernahmen oder Adaptationen aus anderen Quellen: SB 20-36 übernimmt in einem Ausschnitt ein Lebensbild aus Leakey, *Die Suche nach dem Menschen*²¹⁴ (Zeichnung von Ron Bowen, vor 1981). Hier ist ausschließlich Getreideernte mit der Sichel dargestellt. Der Zeichner für SB 23a/b/c-34/34/31 setzte seine Szene mit einer Frau, die Getreide erntet, und einer anderen, die Mehl mahlt (Taf. 3.13 Abb. 1), aus zwei Zeichnungen zusammen, die in Müller-Beck, *Urgeschichte in Baden-Württemberg*, publiziert wurden²¹⁵ (Ingrid und Burkard Pfeifroth, vor 1983) (Taf. 3.13 Abb. 2-3). In SB 8-34 ließ sich der Illustrator eindeutig von Motiven inspirieren, die bereits auf einem Gemälde von Burian zu finden sind, veröffentlicht in Wolf, *Menschen der Urzeit* (1977)²¹⁶ (Taf. 3.13 Abb. 4): die zwei Personen, die vor den Pflug gespannt sind; der Mann in Fellkleidung, der den Pflug führt; ein Hund und Schafe auf dem Bild, das Haus im Hintergrund (Taf. 3.13 Abb. 5). Im Schulbuch steht unter der Illustration: *Lebensbild aus der Jungsteinzeit, Rekonstruktionszeichnung, 1999*. Doch das Motiv ist aufgrund der originalen Vorlage schon über 20 Jahre alt.

Für zwei der Abbildungen konnten keine direkten Vorlagen identifiziert werden: Der Zeichner für SB 11a/b-31 teilte verschiedene landwirtschaftliche Arbeiten in Einzelbilder auf (Feldarbeit, Ernte, Dreschen, Worfeln, Mahlen), während sich SB 5a/b-82/54 in einer komplexen Darstellung mit Feld- und Rodungsarbeit, Getreideernte und Viehwirtschaft beschäftigt.

Tätigkeitsorientierte Lebensbilder zum Handwerk und zur Landwirtschaft

Mit etwa 30 Zeichnungen handelt es sich um die größte Gruppe der Lebensbilder zur Jungsteinzeit. In der Regel werden einzelne Tätigkeiten dargestellt (s.u.).

Auf zwei Bildern findet sich, ähnlich wie bei den szenischen Siedlungsbildern, eine Vielzahl von Tätigkeiten und Gegenständen. Die Bilder vereinen die Darstellung von Menschen mit dem Aufzeigen neuer Techniken und Erfindungen in der Jungsteinzeit. In SB 8-35 sind dies der von Ochsen gezogene Pflug, der Wagen, der Webstuhl, die Töpferei, die Bogenbohrmaschine und durchlochte Steinbeile. In Form einer fiktiven 'Erfindermesse' werden diese Dinge in SB 17-48f. mit dem Zusatz des Spinnens und des Mehlmahlens ebenfalls dargeboten. Haltung und Ausrichtung der Personen sowie manche Details in der Anordnung der Gegenstände lassen vermuten, dass der Zeichner von SB 17-48f. von SB 8-35 abzeichnete oder beide eine gemeinsame Vorlage nutzten (auffällig für das Töpfern, das Weben, die Bohrmaschine und den Pflug). Für die Mehlmahlende Frau in SB 17-49 kommt das Siedlungsbild von Burian in Frage (Taf. 3.11 Abb. 3)²¹⁷: Auf beiden Bildern knien die mit einem kurzärmeligen Kleid bekleideten Frauen, denen das

²¹⁴ Leakey, *Die Suche nach dem Menschen*, 208f.

²¹⁵ Müller-Beck, *Urgeschichte in Baden-Württemberg*, 441 Abb. 257 (Vorlage für das Mehlmahlen) und 460 Abb. 266 (Vorlage für die Getreideernte und die Siedlung im Hintergrund).

²¹⁶ Wolf, *Menschen der Urzeit*, 205.

²¹⁷ Siehe Wolf, *Menschen der Urzeit*, 190f.

lange Haar über die Schultern fällt, vor dem Mahlstein, betätigen mit der rechten Hand den Läufer und halten die linke seitlich am Mahlstein.

Zwei weitere szenische Darstellungen zum Handwerk konzentrieren sich auf die Gewinnung von Feuerstein (SB 10a/b/c-23/19/23, 25a/b/c/d-29). SB 25a/b/c/d-29 druckt eine Zeichnung von Fritz Wendler aus Probst, Deutschland in der Steinzeit²¹⁸, ab, die sich auf den Lousberg bei Aachen bezieht. Neben dem (obertägigen) Abbau von Feuerstein selbst zeigt das Lebensbild auch Männer bei der Weiterverarbeitung des Feuersteins zu Beilklingen sowie bei der Herstellung von Geweihhacken. SB 10a/b/c-23/19/23 rekonstruiert vermutlich eine Szene aus Rijkholt, wo der Feuerstein von Männern unter Tage gewonnen wird.

Die Tätigkeiten auf Einzeldarstellungen:

Mehl mahlen: Sämtliche Einzeldarstellungen zum Mehlmahlen fallen unter Fotos aus dem Bereich der Museumspädagogik. In SB 17-51 sind es ein Schüler und eine Schülerin am Mahlstein, in SB 2(5)-78 zwei Schülerinnen, in SB 10a/b/c-34/30/34 drei Schüler.

Spinnen: Der Vorgang des Spinnens wird gerne durch Zeigen nur der Hände angedeutet (SB 16-66, 20-39, 23a/b-37/37/33). Eine Rekonstruktionszeichnung mit einer Wolle spinnenden Frau findet sich nur einmal (SB 23a/b/c-33/33/28), aufgrund des Gewandes der Frau ist die Darstellung jedoch nicht eindeutig in die Jungsteinzeit einzuordnen. Aus dem Bereich der Museumspädagogik stammt das Foto in SB 2(5)-78; hier arbeitet eine Frau mit der Spindel. Als Schulversuch im Klassenzimmer ist das Foto eines mit Watte und Bleistift spinnenden Schülers zu klassifizieren (SB 23a/b/c-33/33/28).

Weben: Fünf Einzeldarstellungen zeigen Rekonstruktionen von Webstühlen mit Personen. Zwei davon sind Rekonstruktionszeichnungen: SB 16-66 und 11a/b-34 jeweils mit einer Frau, die webt. Drei weitere Bilder stammen aus dem Bereich der Museumspädagogik bzw. der Unterrichtsprojekte: In SB 17-51 sieht man zwei Schüler am nachgebauten Webstuhl im Pausenhof; in SB 6-37 ist es eine Schülerin am Webstuhl im Klassenzimmer (mit 'steinzeitlicher' Kleidung); in SB 15-51/ 17-27 ebenfalls eine Schülerin.

Töpfern: Zur einen Hälfte handelt es sich bei den Darstellungen über das Töpfern um Bilder, die nur die Hände zeigen (3x: SB 15-50; 16-69; 17-50), zur anderen Hälfte um Rekonstruktionszeichnungen mit Menschen bei dieser Tätigkeit: SB 7a/b/c-27/35/31 zeigt (ausnahmsweise!) einen Jugendlichen. In SB 11a/b-33 sieht man zwei erwachsene Frauen beim Töpfern und bei der Vorbereitung eines Brennvorgangs (Taf. 3.7 Abb. 8). Bei 25a/b/c/d-28 handelt es sich um eine Frau, die töpft, und eine andere, die Gefäße verziert.

Betätigung der Bogenbohrmaschine: Von den insgesamt neun Abbildungen sind sieben Rekonstruktionszeichnungen (Taf. 3.7). Die Bauart der Bogenbohrmaschine ist auf den Zeichnungen im Prinzip gleich und unterscheidet sich lediglich in Details. Eindeutige Ähnlichkeiten, die ein Kopieren oder eine gemeinsame Vorlage vermuten lassen, bestehen lediglich unter den Illustrationen in SB 3a-22 und 20-40, wo beide Male ein junger Mann im Schneidersitz an der Maschine sitzt und mit der linken Hand den Bogen bedient (Taf. 3.7 Abb. 2-3). Die Maschinen werden betätigt

- durch einen Mann in SB 3a-22, 11a/b-34, 20-40 und 25a/b/c/d-28.

- durch zwei Männer in SB 4-26, 6-37, 13a/b/c/d-32/32/34/34 und 16-66.

In dieser Gruppe fallen nur zwei Abbildungen in den Bereich der Museumspädagogik: In SB 2(5)-28 testet ein Schüler eine Bogenbohrmaschine im Vorgeschichtsmuseum Bad Wörishofen. Die Abbildung SB 22-69 stellt insofern eine Besonderheit dar, als es sich um eine ironisie-

²¹⁸ Probst, Deutschland in der Steinzeit, 321.

rende, comicartige Zeichnung handelt mit einer Schülerin, die an der Bohrmaschine außer Atem gerät.

Baum fällen: Einzeldarstellungen zum Fällen eines Baumes kommen in zwei eng miteinander verwandten Varianten vor: Aus Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren²¹⁹ (Taf. 3.12 Abb. 3), entnahm SB 1a/b-27 zumindest indirekt die Vorlage für die Zeichnung eines Mannes, der seitlich an einem Baum stehend mit dem Beil den Baum fällt (Taf. 3.12 Abb. 1). Vor ihm liegt ein Beil mit Dechselklinge am Boden. Pose, Gewand, Gesicht mit Bart, Dechsel am Boden sind identisch mit der Darstellung in SB 9-27, einer kolorierten Version einer Zeichnung von Fritz Wendler, publiziert in Probst, Deutschland in der Steinzeit, 252 (Taf. 3.12 Abb. 2), die möglicherweise auch als direkte Vorlage in SB 1a/b-27 dient (Taf. 3.12 Abb. 1). Wendler zeichnete also offensichtlich von der Darstellung in Furger/Hartmann ab, oder beide Zeichner nutzen eine weitere gemeinsame Vorlage. In einer Version wird auch ein Bild von Personen gezeigt, die während eines archäologischen Experiments mit einem jungsteinzeitlichen Beil einen Baum fällen (SB 22-68, 25a/b/c/d-28). Die Bildrechte für das alte Schwarzweißfoto liegen beim Nationalmuseum Bronshøj.

Holzbearbeitung: Die Holzbearbeitung ist nur in zwei Fällen Thema der Darstellung. Eine Rekonstruktionszeichnung in SB 1a/b-29 zeigt, wie mit Hilfe von Keilen ein Baumstamm gespalten werden kann (Taf. 3.12 Abb. 4). Die originale Vorlage hierfür stammt aus Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren²²⁰ (Taf. 3.12 Abb. 6). Wie ein Baumstamm zum Einbaum ausgehöhlt wird, veranschaulicht das Foto in SB 16-67. Ein Jugendlicher, Protagonist des Jugendbuchs "Tobias erlebt die Steinzeit"²²¹, aus dem die Abbildung auch stammt, betreibt bei dem Versuch, 'wie in der Steinzeit' zu leben, Experimentelle Archäologie.

Pflügen: Das Pflügen ist ausschließlich zeichnerisch auf Einzelbildern dargestellt. Ohne Tiere wird der Hakenpflug in SB 4-25 und auf der historischen Darstellung in SB 8-37 von Männern gezogen; ein Mann bedient den von einem Ochsen gezogenen Pflug in SB 1a/b-31.

Tätigkeitsorientierte Zeichnungen zur Errichtung von Großsteingräbern

In zeichnerischer Darstellung kommt dieses Thema in sechs Varianten in den Schulbüchern vor (SB 3c-41, 9-23 und 21-25, 11a/b-37, 12-39, 16-68 und 20-42) (Taf. 3.8). Normalerweise sind Menschen dabei zu sehen. Nur eine Schemazeichnung arbeitet ohne Andeutung von Personen (SB 20-42). Die dargestellten Figuren sind sehr klein gezeichnet. Auf drei der Abbildungen sind klar Männer zu erkennen (SB 3c-41, 11a/b-37 und 12-39), auf den anderen sind die Personen neutral gehalten (SB 9-23, 16-68 und 21-25). Die Zahl der Menschen schwankt zwischen zwei und mindestens 28.

Szenen zu weiteren Themen

Andere als die bereits genannten Themen werden in den Schulbüchern selten szenisch dargestellt. Dieser Befund stimmt großteils mit der Tatsache überein, dass sich auch die Texte auf den Bereich Lebensweise und Handwerk konzentrieren bzw. Grabfunde durch originale Fotos von Fundsituationen veranschaulicht werden können. Ein Tieropfer (SB 1a/b-33), eine Situation im Inneren eines jungsteinzeitlichen Hauses (SB 1a/b-28) sowie eine Überfall auf eine Siedlung (SB 5b-58) (Taf. 3.11 Abb. 7) bilden Ausnahmen, die in nur zwei der untersuchten Reihenwer-

²¹⁹ Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 66.

²²⁰ Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 74.

²²¹ Petersen, Tobias erlebt die Steinzeit.

ke vorkommen. Die beiden erstgenannten Zeichnungen verdanken ihre Aufnahme ins Schulbuch der Tatsache, dass das populärwissenschaftliche Sachbuch Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, für dieses Reihenwerk sehr stark genutzt wurde und man einige der Abbildungen von dort direkt übernehmen konnte²²². Der Überfall auf eine Siedlung (SB 5b-58, angefertigt vom Verlagsillustrator) befindet sich in einem der jüngeren Lehrwerke, das auch in anderer Hinsicht, etwa durch die Vielfalt und die Umsetzung angesprochener Themen, heraussticht. Bezüglich der Rollenteilungen bleibt diese Darstellung dennoch konventionell: Nur die Männer der Siedlung greifen zu den Waffen, die Frauen fliehen.

Einzelfiguren zu Aussehen und Ausrüstung einzelner Menschen

Als Einzelfigur wird nahezu ausschließlich der 'Gletschermann' gezeigt. Daneben sind nur eine Frau mit Sichel und Getreide sowie ein Mann mit Pfeil und Bogen (SB 17-40f.) zu nennen. Eine weitere Besonderheit bildet das Foto in SB 25e-25, auf dem ein Mann mit Beil in der Hand aus einem nachgebauten Haus im Pfahlbaumuseum Unteruhldingen tritt.

Für die Behandlung des 'Gletschermannes' werden in den Schulbüchern zehn unterschiedliche Darstellungen genutzt (Auswahl: Taf. 3.9).

Am häufigsten (4x) findet eine plastische Rekonstruktion Verwendung, die von **Elisabeth Daynès** für GEO angefertigt und auch in einem der GEO-Hefte vorgestellt wurde²²³: Drei Reihenwerke zeigen den Mann mit Mütze wie in dem GEO-Beitrag, 70f. (SB 16-71 und 23a/b/c/d-9: Foto mit GEO identisch; SB 11a-35: andere Aufnahme) (Taf. 3.9 Abb. 3). Eines präsentiert ihn ohne Mütze (Foto entspricht dem GEO-Beitrag, 90). An zweiter Stelle (Verwendung 3x) ist die lebensgroße Figur zu nennen, die für das **Museum in Bozen** hergestellt wurde und in zwei verschiedenen Aufnahmen in drei Reihenwerken zu sehen ist (SB 9-28, 21-39 und 5a/b-87/29) (Taf. 3.9 Abb. 2). Die genannten Figuren zeigen den Mann mit seiner Ausrüstung und Kleidung bzw. mit Teilen davon. Dies ist ebenfalls der Fall auf fünf unterschiedlichen Rekonstruktionszeichnungen. Zweimal fand dabei eine im Magazin Stern publizierte Abbildung Verwendung (SB 22-64 und 25/a/b/c/d/e-32/32/32/32/28) (Taf. 3.9 Abb. 5), alle weiteren einmal: eine Zeichnung aus der BILD-Zeitung (6-38) (Taf. 3.9 Abb. 1), eine von A. Suess (25/a/b/c/d/e-32/32/32/32/28) (Taf. 3.9 Abb. 4), eine von P. Landmann (SB 23a/b/c-9/9/11) sowie eine Verlagszeichnung, die vermutlich durch die Abbildungen in einem Jugendbuch angeregt ist (SB 8-18) (Taf. 3.10 Abb. 1).

Drei weitere Zeichnungen nehmen die Kleidung ins Blickfeld: eine Verlagszeichnung nur die 'Unterwäsche' (SB 22-64), eine Zeichnung vom Römisch-Germanischen Zentralmuseum Mainz die Kleidung einschließlich Mütze und Grasmantel (SB 10a/b/c-15), und die Zeichnung des Forschungsinstituts für Alpine Vorzeit Innsbruck, mit Veranschaulichung der Kleidung an einer Puppe montiert (SB 25a/c/d-37/39/37).

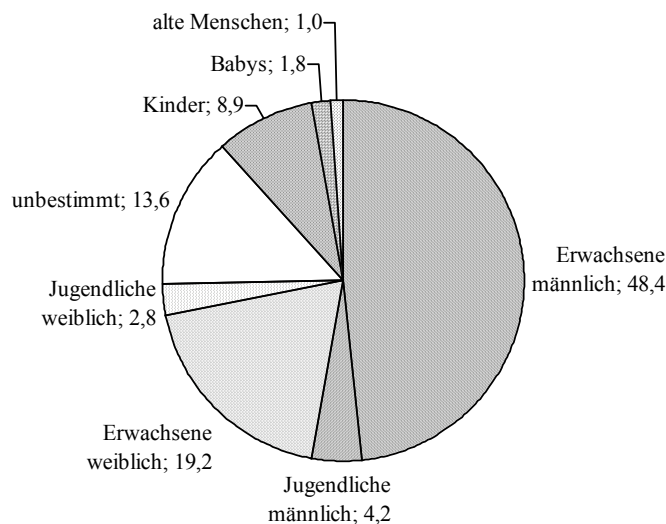
Allen Darstellungen des 'Gletschermannes' ist gemeinsam: Der Mann tut nichts, sondern steht, museal, als Figur da. Die einzige Ausnahme, die eine lebendigere Szene zeigt, ist die genannte Zeichnung von A. Suess, auf der der Mann im Schneegestöber halb auf dem Boden liegt und gegen das Unwetter oder die Erschöpfung ankämpft (Taf. 3.9 Abb. 4).

²²² SB 1a/b-29 aus Furger/Hartmann, Vor 5000 Jahren, 79, SB 1a/b-33 aus ebd., 149.
²²³ GEO 10/1996, 68-94.

8.2 Geschlechterrollen auf Lebensbildern

Die insgesamt 504 Personen auf den 68 Bildern zur Jungsteinzeit setzen sich zu etwas mehr als der Hälfte aus männlichen und zu weniger als einem Viertel aus weiblichen Personen zusammen: 244 männliche Erwachsene (48,4%) und 21 männliche Jugendliche (4,2%) finden sich zusammen mit 97 erwachsenen Frauen (19,2%) und 14 jungen Frauen (2,8%). Der Anteil der Kinder (45, d.h. 8,9%) entspricht etwa den Zahlen zur Altsteinzeit. Säuglinge (9, d.h. 1,8%) und alte Personen (5, d.h. 1%) werden in geringerer Zahl dargestellt.

Lebensbilder zur Jungsteinzeit (68 Bilder; 504 Personen (Angaben in %))



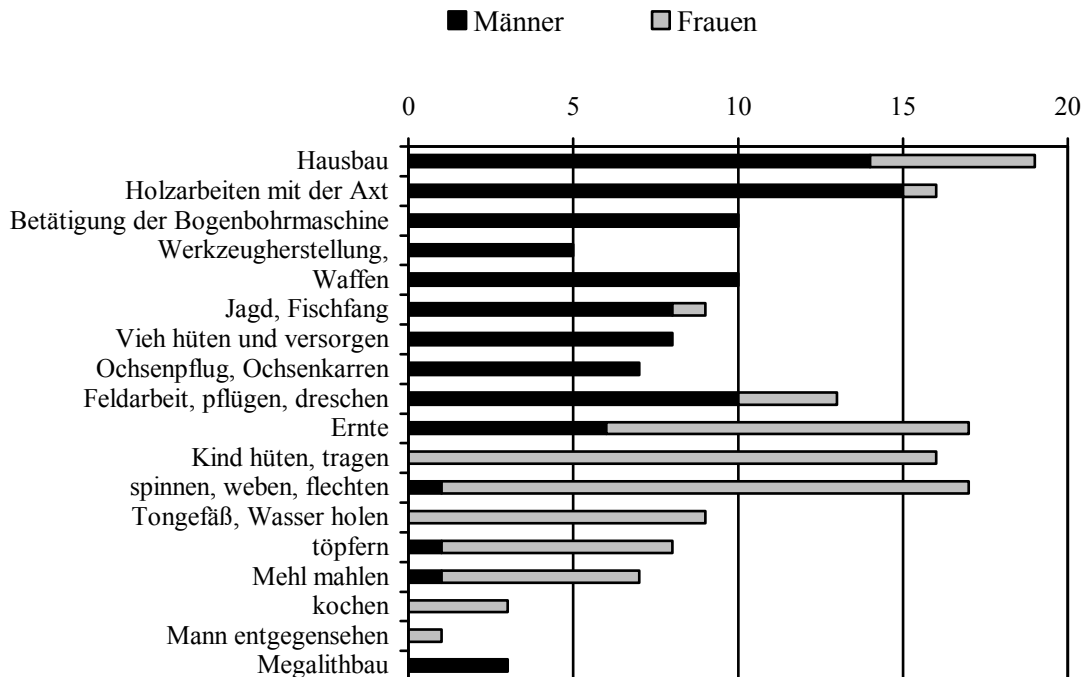
Die schon auf den Rekonstruktionen zur Altsteinzeit vermittelten Rollenklischees finden sich auf Bildern zur Jungsteinzeit in konsequenter Fortsetzung wieder²²⁴. Bei Auszählung der Verteilung der Arbeiten auf die Geschlechter ergibt sich für diese Epoche folgendes Bild:

Der Hausbau nimmt auf den Zeichnungen viel Raum ein. Er bildet das Pendant zu Jagd- oder Lagerplatzdarstellungen in der Altsteinzeit. Männer erledigen hier den Hauptanteil der anfallenden Arbeiten. Frauen können mit bestimmten Aufgaben, zum Beispiel dem Flechten der Wände oder der Herstellung des Lehmverputzes, beteiligt sein. Holzarbeiten mit der Axt, das Arbeiten mit der Bogenbohrmaschine, Werkzeugherstellung und Feuersteinabbau werden wie die Werkzeug- und Waffenherstellung in der Altsteinzeit ausschließlich von Männern betrieben, und nur sie tragen Waffen. Die Jagd bleibt bis auf den Fischfang ebenfalls ihre Domäne. Männer hüten und versorgen das Vieh und führen den Ochsenpflug oder den Ochsenkarren. Ihnen fallen schwere körperliche Arbeiten auf dem Feld zu, auch das Pflügen und das Dreschen. Bei der Ernte überwiegen die Frauen; beim Aussäen von Getreide sieht man ausschließlich Frauen. Frauen sind allein für die Kinder zuständig, sie spinnen, weben, flechten und bearbeiten Felle, töpfern, mahlen Mehl und kochen.

²²⁴ Wesentliche Inhalte der nachfolgenden Abschnitte auch in: SÉNÉCHEAU, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch; dies., Motive mit Tradition.

II.3. Jungsteinzeit

Tätigkeiten und Attribute der Männer und Frauen auf Lebensbildern zur Jungsteinzeit



Die Rekonstruktionszeichnungen enthalten stets einige typische Motive, wie beispielsweise auf dem Lebensbild in SB 19a/b/c-23/23/25 zu sehen (Taf. 3.11 Abb. 2): Im Hintergrund pflügt ein Mann das Feld mit Pflug und Ochsespann. Dieser Typus des Ackerbauern findet sich auch in anderen Schulbüchern (SB 1a/b-31, 4-25, 8-35, 8-37 und 17-48f.). Andere Männer kommen vom Fischen zurück; ein Mann mit geschulterter Jagdbeute erreicht die Siedlung – zwei Motive, die bereits für die Altsteinzeit typisch sind. Holzhandwerk – wie beispielsweise hier der Bau eines Bootes oder die Zurichtung von Holzpfählen – stellen ebenfalls ein beliebtes, immer wieder reproduziertes Thema dar (SB 1a/b-27 und -29, SB 9-27). Die Verarbeitung von Wolle (Spinnen und Weben) entspricht als Tätigkeit der Frauen deren Fellbearbeitung in der Altsteinzeit (auch in SB 5a/b-84f./56f., 6-37, 8-35, 11a/b-34, 15-51, 16-66, 17-27, 17-48f., 17-50 und 23a/b/c-33/33/28). Besonders hervorzuheben sind Webstuhl und Bogenbohrmaschine, die in verschiedenen Varianten immer wieder, häufig auch in Kombination miteinander, in den Schulbüchern zu sehen sind (hierzu s. Kap. II.3.B.4.1). Der Webstuhl wird stets von Frauen betätigt. Die Bogenbohrmaschine bedienen immer Männer. Das den Frauen zugeordnete Mehl mahlen in der Bildmitte steht für deren Rolle in der Nahrungszubereitung (auch in SB 17-48f.). Die ebenfalls mit der pflanzlichen Nahrung verbundene Sammeltätigkeit der Frauen in der Altsteinzeit findet ihre Entsprechung in Bildern von jungsteinzeitlichen Frauen bei Aussaat und/oder Ernte (z.B. in SB 23a/b/c-34/34/31 und 11a/b-31). Weitere beliebte Motive sind die Frau als Töpferin (SB 3b/c-14f./22f., 6-35, 7a/b/c-27/35/31, 8-35, 10a/c-23, 11a/b-33, 17-48f. und 25a/b/c/d-28), der Mann als Hersteller von Werkzeug und Waffen (SB 8-35; SB 25a/b/c/d-28f.) und der Mann ausgestattet mit Waffen (SB 5a/b-87/28, 6-38, 8-18, 11a-35, 16-71, 21-39, 22-64, 23a/b/c/d-9/9/11, 25a/b/c/d-32 und 25e-28). Männer allein bauen Feuerstein ab (SB 10a/b/c-23/19/23 und 25a/b/c/d-29).

Kritischer Kommentar

Auf den Lebensbildern zur Jungsteinzeit sind im Hinblick auf die dargestellten Geschlechterrollen folgende Punkte zu kritisieren: die allgemeine Dominanz von erwachsenen Männern bei gleichzeitiger unrealistischer Altersstufenverteilung und die klischeehafte Rollenteilung. Geht man bei den demographischen Verhältnissen von 60-70% Jugendlichen unter 12 Jahren in jungsteinzeitlichen Dörfern²²⁵ aus, entsteht in den Schulbüchern ein verzerrtes Bild der jungsteinzeitlichen Gesellschaft. Die auf den Bildern vermittelte geschlechtsspezifische Arbeitsteilung spiegelt gegenwärtige Vorstellungen, die durch unser in der Neuzeit entstandenes Rollenbild geprägt wurden und so gut wie nicht wissenschaftlich abgesichert sind. Vielmehr gibt es aus archäologischer Sicht Gründe, diese Form der Rollenteilung anzuzweifeln (hierzu s. Kap. II.2.B.6)²²⁶.

Fazit und Alternativen

Auf Lebensbildern zur Jungsteinzeit werden Tätigkeiten des Alltags, wie schon für die Altsteinzeit konstatiert, klar den Geschlechtern zugeordnet. Frauen scheinen eher 'einfache' Dinge zu tun, während Männer mit als 'komplexer' und 'schwerer' dargestellten Aufgaben betraut sind²²⁷. Diesbezüglich ist zu fragen, ob moderne Geschichtslehrwerke solche Rollenklischees tatsächlich vermitteln wollen. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu umgehen, bietet sich in der Verwendung von Fotos aus dem Bereich der Museumspädagogik: Mädchen und Jungen am Webstuhl, an der Bohrmaschine, bei der Schmuckherstellung oder beim Mehlmahlen (Beispiele in SB 2(5)-78, 10a/b/c-34/30/34 und 17-51).

"Durchblick Geschichte/Politik" überzeugt durch einige Abbildungen, die neben klassischen Rollenzuweisungen auch kleinere Abweichungen von Stereotypen enthalten: Die Rekonstruktionszeichnungen zur Jungsteinzeit zeigen neben anderen Figuren Frauen bei schwerer Feldarbeit und beim Spalten von Holz mit dem Steinbeil; ein Mann töpft (SB 5b-54 und -56f.). Auf Fotos zu einem museumspädagogischen Projekt trägt ein Schüler eine selbst hergestellte Muschelkette; Schülerinnen zeichnen Höhlenbilder (SB 5b-52f.; siehe auch die comicartige Zeichnung in SB 22-69 mit einer Schülerin an der Bohrmaschine). Ein sehr differenziertes, an jüngere Fachpublikationen angelehntes Bild von "Arbeitsteilung" entsteht zusätzlich auf einer Doppelseite (SB 5b-46f.).

B.9. Museen und Literatur

Museen dienen für die Schulbuchkapitel zur Jungsteinzeit wie bei anderen Epochen auch in erster Linie als Bildlieferanten für Fotos von originalen Funden. In diesem Fall handelt es sich meist um Fotos von Keramik, Werkzeugen aus Stein etc. Eine wichtige Rolle im Kontext von Feuchtbodensiedlungen spielt das Pfahlbaumuseum in Unteruhldingen, das in den Schulbüchern nach wie vor sehr häufig abgebildet wird. Auf Alternativen, etwa das wesentlich jüngere Federseemuseum in Bad Buchau mit Freilichtbereich, wird zur Dokumentation von Hausrekonstruktionen (noch) nicht zurückgegriffen, mit Ausnahme des Freilichtmuseums in Oerlinghausen, dessen Hausrekonstruktionen jedoch auch schon ein gewisses Alter aufweisen. Im Text

²²⁵ Röder, "Waren Menschen früher so klein?", 22; dies., Frauen, Kinder und andere Minderheiten, 514f.

²²⁶ Am Beispiel der Keramikherstellung und den wissenschaftlichen, aber vorurteilsbehafteten Theorien dazu sehr gut aufgearbeitet: Röder, Töpfernde Hausfrauen (...)?.

²²⁷ Siehe auch Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 218.

II.3. Jungsteinzeit

wird auf Museen im Zusammenhang mit Museumspädagogik an einigen Stellen hingewiesen. Dann geht es meist um den Vorschlag, die Schüler in Museen jungsteinzeitliche Handwerkstechniken erproben zu lassen (hierzu s. Kap. II.12.B.2).

Bei den Hinweisen auf Literatur ergibt sich ein ähnliches Bild wie für die Altsteinzeit (s. Kap.). Auf eine detaillierte Auflistung wird an dieser Stelle daher verzichtet. Zahlreiche Inhalte zu Religion und Matriarchatsvorstellungen sind stark von populären Werken beeinflusst. Wenn Fachliteratur genutzt wird, wird sie manchmal falsch verstanden oder die Inhalte erscheinen in anderen Kontexten. Verwiesen sei besonders auf die wichtige Rolle von Bildvorlagen aus der populärwissenschaftlichen Literatur sowie aus der Kinder- und Jugendliteratur für Rekonstruktionszeichnungen. Genauere Hinweise sind den hier vorangestellten Kapiteln und dem Katalog B – Schulbücher zu entnehmen.

C. Unterrichtsfilme

Die Jungsteinzeit nimmt mit insgesamt sieben Filmen im Hinblick auf ihren Anteil an der Gesamtzahl der Unterrichtsfilme eine Mittelposition ein. Die Zahl von Neuauflagen relativ alter Filme im 32-mm-Format als Videokassette ist für diese Epoche besonders hoch (UF 7, UF 11, UF 12). Unter den Herstellern überwiegt das WBF mit fünf Filmen (UF 7, UF 8, UF 8, UF 11, UF 12, UF 13), gefolgt vom FWU mit zwei Produktionen (UF 2, UF 6). Thematisch konzentrieren sich die Filme auf die Darstellung von Handwerkstechniken und alltäglichen Beschäftigungen in der Jungsteinzeit. UF 8 und UF 9 gehen dafür vom Fund des 'Gletschermanns' aus, der allerdings nur in UF 10 eingehend erläutert wird. Wesentliche Bestandteile der Filme sind archäotechnische oder museumspädagogische Vorführungen zu Herstellung und Gebrauch von Werkzeug und Gerät (UF 7, UF 10, UF 11, UF 12, UF 13). Ein Film beschäftigt sich u.a. mit Großsteingräbern (UF 12), andere veranschaulichen das Leben in Pfahlbausiedlungen (UF 7, UF 13).

Filme zur Jungsteinzeit

Film	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 7	Die Jungsteinzeit	WBF	1971/1998	LB 22-45. – UF 11, UF 12, UF 19.
UF 8	Leben in der Jungsteinzeit	WBF	2002	UF 9.
UF 9	Jäger der Jungsteinzeit	WBF	2002	UF 8.
UF 10	"Ötzi" – Der Mann aus dem Eis	FWU	1999	LB 5b-40, LB 22-46.
UF 11	Handwerker der Steinzeit I	WBF	1973/1995	LB 8-8. – UF 7; UF 12; UF 19.
UF 12	Handwerker der Steinzeit II	WBF	1974/1995	UF 7, UF 11, UF 19.
UF 13	In der Jungsteinzeit	FWU	1989/1994	LP Saar GesS 5/6. – LB 5b-40, LB 8-8.

Daneben existieren vier weitere Filme, die sich weder der Altsteinzeit noch der Jungsteinzeit genau zuordnen lassen. Da sie in der Schule möglicherweise während der Behandlung der Jungsteinzeit eingesetzt werden, sind sie hier mit einzubeziehen. UF 14 will anhand von Filmaufnahmen in Afrika Entwicklungen von der Alt- zur Jungsteinzeit nachzeichnen (zur Veranschaulichung der Jungsteinzeit in Mitteleuropa kommt er daher eher nicht in Frage). UF 15 und UF 16 nehmen auf der Grundlage der experimentellen Archäologie 'steinzeitliche' Werkzeugtechnologie in den Blick. Im Mittelpunkt von UF 17 steht die Dokumentation einer Schüler-Robinsonade: Eine Gruppe von Jugendlichen und zwei Erwachsene wollen eine Woche lang *wie in der Steinzeit leben*.

Filme zu den Steinzeiten allgemein

Film	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 14	Auf den Spuren der ersten Menschen	AV-Medien-Vertrieb MICHEL	1994/95	-
UF 15	Mit Pfeil und Bogen	media nova/WDR	2000/2001	-
UF 16	Geräte aus Stein	Bürger/SVS	1991	Kultus und Unterricht 19a/1999 und 20/1999
UF 17	Feuer, Lehm und tote Hühner	FWU	1986	LP Saar GesS 5/6. – LB 5b-40, LB 8-8, LB 13b-31, LB 22-48

C.1. Drehorte, Bildinhalte

Für die sieben Filme zur Jungsteinzeit ist die Nutzung von handwerklichen Vorführungen kennzeichnendes und verbindendes Element. Die Filme sind damit Ausdruck eines besonders technikgeschichtlich orientierten Interesses an der Jungsteinzeit. Diese Vorführungen können

von geschultem Museumspersonal oder Archäotechnikern durchgeführt werden (UF 7, UF 11, 12, UF 15, UF 16), können Teil von Spielszenen sein (UF 8, UF 9) oder sich im Rahmen des allgemeinen Museumsangebots (UF 11, UF 13) abspielen. Museen (in erster Linie Freilichtmuseen) kommt daher vor allem die Rolle zu, dieses Angebot bereitzustellen. In dem schon über 30 Jahre alten Film UF 7 übernehmen Aufnahmen von Amazonasindianern beim Töpfern eine ähnliche Aufgabe. Dioramen oder Modelle in Museen erfüllen immer noch die Funktion der szenischen Veranschaulichung, allerdings wesentlich seltener als in Filmen zur Altsteinzeit (UF 7, UF 11, UF 12). Originale Funde treten fast gänzlich hinter Nachbauten und/oder Spielszenen zurück. Besonders auffällig ist dies in den Filmen UF 8 und UF 9, die zwar von der Lebenswelt des 'Gletschermanns' ausgehen, auf den eigentlichen Fund aber nur sehr eingeschränkt eingehen. Für die Fundaufnahmen wurde aus der Literatur, nicht von den originalen Objekten abgefilmt. Das wissenschaftliche Pendant hierzu bildet UF 10, der die Mumie und ihre Erforschung in den Vordergrund eines Großteils des Films stellt. Daneben finden nur Großsteingräber als Originalfunde eine besondere Aufmerksamkeit (UF 12). UF 13 weist das breiteste Spektrum an möglichen Bildinhalten auf: Großsteingräber im Original, Dioramen und Modelle in Museen, kombiniert mit archäotechnischen Vorführungen im Landesmuseum Schleswig.

C.2. Themenschwerpunkte und Probleme

Detaillierte Inhaltsangaben und Kommentare zu den Filmen finden sich im Katalog. Die folgenden Abschnitte gehen exemplarisch auf zwei ausgewählte Themen und Probleme ein: die Rolle von Unteruhldingen in Unterrichtsfilmen sowie auf den Gletschermann. Weitere Themen und Probleme werden am Ende zusammengefasst.

2.1 Feuchtbodensiedlungen als Kulisse

Das Pfahlbaumuseum Unteruhldingen, in einem Film auch das Federseemuseum in Bad Buchau, werden in Schulfilmen gerne als Kulisse genutzt. Im Film *In der Jungsteinzeit* (UF 13), entstanden 1989, führt eine junge Frau den Zuschauer durch das Pfahlbaumuseum Unteruhldingen. Sie erläutert einige Aspekte zu den Bauten, ehe dann anhand der Ausstellung für die Jungsteinzeit allgemein relevante Werkzeuge, Techniken und Tätigkeiten vorgestellt werden. Das Beiblatt liefert (bis auf die Wahl der zitierten Überschrift) einen stimmigen *Überblick zur Pfahlbaukultur* und Einzelheiten zur Entstehung des Freilichtmuseums. Bezüglich der Jungsteinzeit sind im Film einige Fehlinformationen enthalten: Die 'Pfahlbauten' selbst betreffend wird fälschlich vermittelt, das Museum sei an der Stelle aufgebaut worden, an der man *vor mehr als 60 Jahren* Ausgrabungen durchführte – Vorbild für die Siedlung waren v.a. Grabungen in Sipplingen. Über Haustierhaltung wird vermittelt, die Menschen hätten u.a. *die wilden Tiere auch in Fallgruben gefangen, sie gezähmt und dann als Haustiere gehalten* – Ziegen, Schweine oder Schafe. Dabei schreibt der Film der Haustierhaltung insgesamt eine zu geringe Rolle zu: Es ist vornehmlich von Fischfang, Jagd und Getreideanbau die Rede. Die Wirksamkeit jungsteinzeitlicher Feuersteinspitzen wird deutlich unterschätzt, wenn es heißt, *es war eine ziemliche Plackerei, einen Hirschen oder ein Wildschwein zu erlegen. Es gab ja nur Pfeil- und Speerspitzen*.

zen aus Stein. Hätte man eine Betreuung der Produktion durch das Pfahlbaumuseum gesucht²²⁸, wären diese Fehler möglicherweise nicht unterlaufen. Es ist erstaunlich, dass das Beiblatt noch die alten Publikationen von Hans Reinerth aus nationalsozialistischer Zeit (in Neuausgabe) allgemein unter der Literatur aufführt. Der Verfasser des Beiblattes, Winfried Schaffhäutle, hat zu Unteruhldingen auch eine Handreichung für den Geschichtsunterricht herausgegeben²²⁹.

Handwerker der Jungsteinzeit I (UF 11), 1973 erschienen und seit 1995 zusätzlich als Videokassette vertrieben, wurde ebenfalls in großen Teilen in Unteruhldingen gedreht. Wie bereits für das obige Beispiel festgestellt, konzentriert sich ein Großteil des Films auf die Demonstration jungsteinzeitlicher Waffen, Werkzeuge und Tätigkeiten. Auch hier wird fälschlich vermittelt, in Unteruhldingen hätten *Archäologen die Reste einer Siedlung der jüngeren Steinzeit ausgegraben und die Häuser an Ort und Stelle wieder aufgebaut*. Nach heutigem Stand nicht ganz korrekt heißt es weiterhin, der Pfahlbaustreit sei dahingehend geschlichtet worden, dass man die Lage der Bauten zwischen Wasser und Land annehme. Auch hier wird 'die Pfahlbaukultur', wie sie im obigen Beiblatt genannt wurde, als eine zusammengehörende Erscheinung interpretiert, ihre Träger als *Pfahlbauleute* betitelt. Zur Darstellung von 'Pfahlbauten' dient neben dem Freilichtmuseum in Unteruhldingen ein Modell der Wasserburg Buchau im Federsee, das auf der Grundlage der Forschungen Hans Reinerths 1938 im Rahmen eines Projektes von Schülern gebaut wurde²³⁰. Abgesehen von der Tatsache, dass dieses Modell aufgrund neuerer Forschungen überholt ist, ist der Zugriff auf ausgerechnet jenes Modell nicht ganz verständlich: Der Film handelt von der Jungsteinzeit, das von den Schülern gebaute Modell zeigt den Zustand der Wasserburg "um 1100 v. d. Ztr."²³¹, also aus der Bronzezeit. Das umwehrte 'Steinzeitdorf' in Unteruhldingen, dem verschiedene Ausgrabungen zu Grunde liegen, und das Modell der Wasserburg Buchau, basierend auf Ausgrabungen in Bad Buchau, können in der Darstellung vom Betrachter kaum unterschieden werden.

Die Tatsache, dass Unteruhldingen als Drehort für zwei der insgesamt sieben Unterrichtsfilme dient, verdeutlicht die Popularität des Freilichtmuseums auch heute noch. Doch in ihrem Umgang mit der Thematik griffen die Filmhersteller zugleich auf veraltete Darstellungen zurück. Für neue Filme bieten sich weitere Freilichtmuseen an Seen an, beispielsweise das Federseemuseum Bad Buchau. Dieses dient bisher lediglich in dem Film *Mit Pfeil und Bogen* als Kulisse (UF 15). Vor und in Nachbauten jungsteinzeitlicher Häuser aus Feuchtbodensiedlungen entsteht hier der allerdings mittelsteinzeitliche Holmegard-Bogen. Es steht ausschließlich diese Rekonstruktion im Zentrum des Films, auf die Hausbauten wird nicht eingegangen.

2.2 Der 'Gletschermann'

Ein Unterrichtsfilm von dreien ist dem Gletschermann ganz gewidmet: *"Ötzi" – Der Mann aus dem Eis* (UF 7). Er entstand auf der Grundlage einer Fernsehdokumentation von Spiegel-TV²³² und wurde in Zusammenarbeit mit pädagogischen Institutionen und dem Südtiroler Archäologiemuseum in Bozen fertiggestellt. Sowohl das Beiblatt als auch der Film selbst sind von

²²⁸ Laut einer Mitteilung des heutigen Museumsdirektors, Herrn Dr. Gunter Schöbel, wurde der Film nicht wissenschaftlich betreut (schriftl. Mitteilung von Gunter Schöbel am 10.03.03).

²²⁹ Schaffhäutle, Winfried: Pfahlbauten der Jungsteinzeit und der Bronzezeit. Freilichtmuseum Unteruhldingen. Handreichungen für den Geschichtsunterricht, Tübingen 1987.

²³⁰ Zum Projekt und der daraus resultierenden Ausstellung vgl. Wecken, Ausstellung "Lebendige Vorzeit".

²³¹ Vgl. Wecken, Ausstellung "Lebendige Vorzeit", 21 Abbildungsunterschrift unten.

²³² Der Ötzi – Botschafter aus der Steinzeit. Spiegel TV 1994 (97 min).

ausgezeichneter fachlicher Qualität. Inhaltlich erhalten die Zuschauer auf hohem Niveau Einblick in die Geschichte des Fundes von der Entdeckung über seine komplexe Erforschung bis hin zur Ausstellung im Museum, wobei auch technische Aspekte seiner Ausrüstung im Experiment erläutert werden. Zahlreiche Wissenschaftler (Konrad Spindler, Markus Egg, Harm Paulsen und Walter Leitner) kommen im Film zu Wort. Ein wichtiges Element bilden archäotechnische Vorführungen: Harm Paulsen erläutert den praktischen Einsatz von Bogen und Pfeilen sowie Aspekte zu deren Herstellung und deren Einsatz im Experiment. Auch führt er das Erzeugen von Feuer vor und das Fällen einer Eibe mit einem Kupferbeil. Am Ende steht das Museum als neuer Aufbewahrungsort der Mumie im Vordergrund. Das Beiblatt empfiehlt Literatur, die entweder vom Museum selbst herausgegeben oder mitherausgegeben wurde. Insgesamt handelt es sich um den Film zur Jungsteinzeit, der der Forderung nach Wissenschaftskonformität am meisten gerecht wird.

Zwei weitere Unterrichtsfilme rezipieren den 'Mann aus dem Eis': *Leben in der Jungsteinzeit um 3000 v.Chr.* (UF 8) und *Jäger in der Jungsteinzeit um 3000 v. Chr.* (UF 9). Die beiden eng zusammenhängenden Produktionen des WBF aus dem Jahr 2002 verwenden Spielszenen aus dem Kinofilm "Der Ötztal-Mann und seine Welt. Das Jahr, bevor er schlief"²³³ (gedreht im Archeoparc Schnals). Der Fund wird in beiden Filmen nur am Rande vorgestellt. Er dient vielmehr als Aufhänger, um jeweils ein Lebensbild der Menschen in damaliger Zeit zu zeichnen. Im Vergleich zu den oben aufgeführten Medien tritt hier insgesamt die rein archäologische Basis vor allgemeinen Beschreibungen zurück, 'Ötzi' steht nicht im Zentrum. Dies relativiert sich lediglich durch die Filmbeiblätter, die beide je eine Kopiervorlage einmal zur Bekleidung des Mannes, das andere Mal zu seinen Waffen und Geräten enthalten. Auch hier ist die Frage interessant, auf welcher Materialbasis Beiblätter und Film erstellt wurden: Die genannten Kopiervorlagen entstammen einer Lehrerzeitschrift²³⁴, daneben wurde besonders Konrad Spindlers an die breite Öffentlichkeit gerichtetes Buch über den Fund²³⁵ verwendet. Das Beiblatt zu UF 9 enthält Fehler und anachronistische Begriffe. Die Beschreibung der Winterbekleidung steht dort in wenigen Punkten im Widerspruch zu Angaben aus der Fachliteratur: Das Obergewand sei aus Leder von *Kalb, Ziege, Rotwild* gewesen (in der Literatur: nur Ziege²³⁶), der Grasmantel *über 1 m* lang (in der Literatur: 90 cm²³⁷). Es fällt die Verwendung anachronistisch wirkender Begriffe auf, etwa bei der Angabe, in der Jungsteinzeit hätten *gravierende Veränderungen in der Siedlungspolitik* stattgefunden (3f.) und der Aussage *Es besteht kein Zweifel, dass die Jagd auch noch in der Jungsteinzeit ein wichtiger Wirtschaftsfaktor war; die Hauptlast des Wirtschaftssystems aber wurde von Ackerbau und Viehzucht getragen* (8) (Unterstr. d. d. Verf.). Die unterschiedlichen Altersangaben – Datierung der Mumie auf *ca. 3200 v.Chr.* (2), *noch nach 5000 Jahren erhalten* (2), *ca. 5000 Jahre alt* (4), *Leben um 3000 v.Chr.* (1, 3) – in der Fachliteratur: 3350-3100 v.Chr.²³⁸ – empfinden die Autoren offensichtlich nicht als widersprüchlich. Neben der Nutzung von Spielszenen aus dem Kinofilm zeigt der Unterrichtsfilm Fotos der Mumie und der Funde, die nicht von den Filmemachern selbst im Bozen im Museum aufgenommen, sondern aus der Sekundärliteratur abgefilmt wurden. Beide Filme bilden damit sozusagen das letzte Glied einer Rezeptionskette, der andere Medien vorangestellt

²³³ ZDF/ORF 1999.

²³⁴ Es handelt sich um: Hackenberg, Wolfgang/Schalück, Andreas: "Er stand uns in nichts nach". Ötzi und seine Welt, in: *Geschichte lernen* 12 (1999) H. 70, 46-50, hier 48f.

²³⁵ Spindler, Der Mann im Eis.

²³⁶ Fleckinger/Steiner, Der Mann aus dem Eis, 26.

²³⁷ Fleckinger/Steiner, Der Mann aus dem Eis, 33.

²³⁸ Fleckinger/Steiner, Der Mann aus dem Eis, 25.

sind; sie wurden nicht von Primär-, sondern von Sekundärquellen ausgehend produziert. Die einleitenden Absätze zur didaktischen Absicht des Films auf der Begleitkarte zu UF 9 erläutern, weshalb der Fund der Gletschermumie eine solche Faszination auf die Öffentlichkeit ausübt (2). Dort wird betont, er sei, im Unterschied zu anderen berühmten Bestattungen, keine *Herrscherfigur*, sondern ein Mann aus dem Volke gewesen (2). Beide Filme sind eine entsprechende populäre Umsetzung des wissenschaftlichen Fundes in anschauliche Unterhaltung, die zeigt, wie der Mann unter Seinesgleichen gelebt haben könnte.

2.3 Weitere Themen und Probleme

In den Filmen, insbesondere aber in den begleitenden Materialien, treten mit den Schulbüchern vergleichbare Probleme auf. Sie seien hier lediglich genannt; detailliertere Ausführungen zur Richtigstellung finden sich in den Kapiteln zu den Schulbüchern.

Datierungen

An erster Stelle sind veraltete Daten zur Neolithisierung in UF 7, UF 11 und dem Beiblatt zu UF 11 zu nennen. Da beide Filme ursprünglich aus den 1970er Jahren stammen, ist dieser Befund nicht verwunderlich – sie repräsentieren den Stand ihrer Entstehungszeit.

Werkzeug und Gerät

Auch bei der Beschreibung von Werkzeug und Gerät ergeben sich zuweilen Schwierigkeiten. Als Beispiel sei die Begleitkarte zu UF 11 angeführt. Dort heißt es fälschlich, das Durchbohren von Steinen sei *Voraussetzung für die Herstellung von Steinäxten* gewesen (1) – für Äxte vielleicht, aber nicht für Beile, mit denen man ebenfalls Bäume fällen konnte, und es ist auch fraglich, ob hier tatsächlich die fachliche Differenzierung zwischen Axt (gelochte Klinge) und Beil (nicht gelochte Klinge) gemacht wird. Weiter beschreibt das Beiblatt, dass man Webstuhlgewichte aus *Stein* mit dem *Bohrer* herstellte oder verwendete (3, Tabelle) – Webgewichte waren in der Regel aus Ton und wurden mit einem Loch getrocknet, so dass kein Bohrvorgang notwendig war. Unklar ist auch, warum es heißt, man habe *Sand* zur *Herstellung von Getreideschrot* auf der *Getreidereibe* benötigt (3, Tabelle).

Geschlechterrollen

Im Hinblick auf Geschlechterrollen vertiefen die Schulfilme die Eindrücke, die sich schon aus der Betrachtung der Lebensbilder in Schulbüchern und in deren Texten ergeben haben. Bezugnehmend auf die Aufnahmen von einer Amazonas-Indianerin heißt es beispielsweise zu den Menschen der Jungsteinzeit in UF 7: *Auch bei ihnen war das Töpfern Frauenarbeit. Sache der Männer war es, Steingerät und Waffen herzustellen. Und: Die schwere Pflugarbeit tat wohl nur der Mann.* Zu einer durchbohrten Axtklinge heißt es: *So kostbares Gebrauchsgerät fand sich in Männergräbern aus jener Zeit.* Dann folgt ein Blick auf ein Grab mit Schmuckbeigaben, zu dem es heißt: *Frauen gab man ihren Schmuck wie diesen mit ins Grab.* Vorgegeben durch das originale Bildmaterial wird auch in UF 8 eine klare Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen gezeigt, die der Sprecherkommentar teilweise verstärkt, z.B. mit dem Sätzen *Kinder und Frauen trennen das Getreide von der Spreu* oder *die Frauen zerreiben Einkorn zu Mehl*. Zur Frage der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung schreibt der Autor des Beiblatts dagegen sehr

richtig (7): *Man stößt immer wieder auf die Behauptung, dass die Frauen anfangs den Ackerbau betrieben, während die Männer auf die Jagd gingen; hierfür gibt es keinen Beleg.* In den Arbeitsaufgaben für die Schüler wird jedoch (wohl durch den Film und den Sprecherkommentar selbst verursacht, s.o.) diese differenzierte Betrachtung nur teilweise umgesetzt: *Welche Tätigkeiten übernahmen überwiegend die Frauen und Kinder?* lautet eine Frage (5), die in den Erläuterungen zur didaktischen Absicht des Films mit *Sammeln von Beeren, Pilzen und Waldfrüchten durch Frauen und Kinder* beantwortet wird (3). UF 9 berichtet an einer Stelle: *Frauen und Kinder sammeln Brennholz (...). Die Männer gehen auf die Jagd.* Die Bilder vermitteln ebenfalls eine klare Arbeitsteilung nach Geschlechtern. UF 11 enthält ähnliche Formulierungen: eine *Frau aus dem Dorf* will Brot backen; die *Frauen im Haus* bereiten das Brotbacken vor; eine *Hausfrau* [sic] *trocknet Korn*. Auch in UF 13 werden die Herstellung von Steingeräten und die Jagd als Bereiche des Mannes gezeigt; Backen, Weben, Töpfern etc. als Tätigkeiten der Frau. Kein Film durchbricht diese einseitigen Rollenzuschreibungen.

'Fortschritt'

Ähnlich wie für die Schulbücher festgestellt bildet der Fortschritt eine wichtige bewertende Kategorie im Umgang mit der Jungsteinzeit. Dieses Problem stellt sich allerdings wesentlich deutlicher in den Begleitkarten als in den Filmen selbst. D.h. die Autoren der Begleitkarten deuten die Filme in bestimmte Richtungen hin. Das Beiblatt zu UF 7 beispielsweise betont mit Begriffen wie *Erfindungen*, *Entdeckungen* oder *Errungenschaften* (1-4) noch wesentlich stärker den technischen Fortschritt als es der Film selbst tut. Der Autor berichtet auch, obwohl der Film diese Aussage nicht macht, die Menschen seien nun *unabhängiger von der Natur* gewesen (1, 4). Während im Film UF 11 nur an einer Stelle der Begriff *Fortschritt* Verwendung findet, werden auch in diesem Beiblatt *Erfindungen* (2) und die angeblich leichtere Lebensweise der Jungsteinzeit (2-4) den *Problemen* (2) der Jäger und Sammler gegenübergestellt und immer wieder hervorgehoben (2-4). Solche Bilder kann UF 8 korrigieren: Der Film betont, welche mühsame Arbeit manche Tätigkeiten darstellen, und dass sich trotz Vorratswirtschaft auch immer die Frage stellt, ob man *genug zu essen haben* wird. Der Film schließt mit der Feststellung, dass der Mensch noch weitgehend von der Natur abhängig war, *aber es zeigten sich große Fortschritte im Vergleich zum Leben seiner Vorfahren, der Sammler und Jäger in der Altsteinzeit*. Auffällig ist auch in diesem Begleitblatt die Betonung von Leistung und Geschick der Menschen (3, 4). Ebenso werden die *Fortschritte* im Vergleich zur Altsteinzeit thematisiert (5); neben den Vorteilen der Sesshaftigkeit fragt das Beiblatt jedoch auch nach den Problemen (5). Das Beiblatt zu UF 9 hebt ähnlich *den Mut, das Geschick und auch die technischen Fähigkeiten der jungsteinzeitlichen Jäger* hervor (6) – dies ist der Eindruck, den man aus heutiger Perspektive gewinnen könnte. Später findet sich ein Zitat von Konrad Spindler, der zu Recht betont, dass wir diese Fähigkeiten zwar bewundern, diese aber "in der damaligen Zeit zum selbstverständlichen Rüstzeug eines jeden Mannes gehört haben" (8).

Vor der Folie des 'Fortschritts' bewerten manche Filme auch Elemente der materiellen Kultur. UF 12 teilt im Zusammenhang mit der Verwendung von Flintbeilen zum Fällen von Bäumen mit: *Mit dem geschliffenen und dadurch schärferen Steinbeil ging das jetzt schneller als 2000 Jahre früher bei den ersten Bauern* – die Beile der Bandkeramik (aus Felsgestein) waren ebenfalls geschliffen und gleich gut geeignet, vielleicht sogar besser, denn sie splitterten nicht so schnell wie Beile aus Feuerstein. Dass das spröde Material Schlägen nicht gut standhält, zeigt auch der Film. In der Begleitkarte heißt es: *Kennzeichnend für die Jungsteinzeit war die zuneh-*

ment verfeinerte Bearbeitung von Werkzeugen und Waffen aus Feuerstein. Gleiches ließe sich jedoch auch für die Altsteinzeit und die Mittelsteinzeit feststellen. Weiter lautet der Text: *Wissenschaftliche Versuche belegen die Wirksamkeit dieser Geräte und machen die zunehmende Arbeitsteilung und Spezialisierung deutlich* (1) – wissenschaftliche Versuche können nur ungefähr belegen, welche Techniken angewandt wurden. Von Arbeitsteilung und Spezialisierung ist im Film nicht explizit die Rede, diese deutet der Verfasser der Begleitkarte in den Film hinein. Auch ist folgende Kette an Folgewirkungen mit archäologischen Erkenntnissen nicht zu vereinbaren: *Aus der genauen Beobachtung und Beschäftigung mit diesen Geräten kann gefolgert werden: geschliffenes, durchbohrtes Steinbeil -> größerer Arbeitsaufwand -> Spezialisierung/Arbeitsteilung -> größere Durchschlagskraft -> Fällen von größeren Bäumen/Kriegsgerät -> Bau von Häusern/Palisaden zum Schutz vor Überfällen -> führt u.a. zur Sesshaftigkeit.* Insbesondere ist die Sesshaftigkeit nicht das Endprodukt des geschliffenen und durchbohrten Steinbeils, sie geht den durchbohrten Beilen weit voran. Auch konnten mit dem durchbohrten Steinbeil keine größeren Bäume gefällt werden. Hausbau sowie der Bau von Palisaden stehen chronologisch gesehen ebenfalls vor dem Vorkommen durchbohrter Beile. Als Fazit für ein Tafelbild ist vorgeschlagen: *Gemeinsinn und gemeinsame Stärke bringen Fortschritt. Spezialisten bilden sich heraus* (3). Die Beispiele zeigen, auf welche Weise archäologische Sachkultur didaktisch 'aufgeladen' wird.

Großsteingräber

Nur ein Film thematisiert die in den Schulbüchern so beliebten Großsteingräber (UF 12). Die ersten Bilder stellen anhand eines Beispiels Großsteingräber in Norddeutschland und Skandinavien als *Werke unserer Vorfahren, die sie vor etwa 4500 Jahren hier errichtet haben*, vor. *Gemeinschaftssinn führte in dieser Zeit, wie wir schon wissen, auch zu den befestigten Großanlagen der Pfahlbaudörfer in Südwestdeutschland und noch früher, zu Beginn der Jungsteinzeit vor etwa 6500 Jahren, zu den Langhaussiedlungen der Bandkeramiker in Mitteleuropa. Wir haben hier drei bäuerliche Kulturen der jüngeren Steinzeit mit einer fortschreitenden Technik der Steinbearbeitung*, erläutert der Sprecher dazu. Dieser Text enthält wieder zwei zentrale Begriffe, die stark deuten: Hinter dem Ausdruck *Gemeinschaftssinn* verbergen sich Großsteingräber als vermeintliche Zeugnisse von Sozialstrukturen, hinter der *fortschreitenden Technik der Steinbearbeitung* die Kategorie 'Fortschritt'. Die unterschiedliche Größe der Großsteingräber (erst kleinere Dolmen für 3-4 Tote, dann große Ganggräber) wird auf unterschiedliche Bevölkerungszahlen und ein stetes Wachstum zurückgeführt: *Wir können das an den Ausmaßen der Großsteingräber ablesen (...). Als die Bevölkerung zunahm und die Siedlungen größer wurden, brauchte man auch größere Begräbnisstätten. Mehr Menschen mussten darin Platz finden – nachweisbar ist lediglich ein veränderter Grabritus. Man erfasst in den Gräbern möglicherweise nur eine Oberschicht, jedenfalls nicht die komplette Bevölkerung. In diesen Gemeinschaften vor vier- bis fünftausend Jahren gab es noch kaum soziale Unterschiede*, heißt es im Film – vermutlich sind die Großsteingräber genau der Ausdruck von sozialen Unterschieden. *Nur weil die Menschen damals vor über 4000 Jahren in festgefügtten Gemeinschaften lebten, konnten sie so eindrucksvolle Werke wie die Großsteingräber in Norddeutschland und die befestigten Siedlungen in Süddeutschland schaffen* schließt der Film. Beim Umgang mit dem Thema Großsteingräber sollte insgesamt deutlicher werden, an welchen Stellen es sich um gesicherte Erkenntnisse handelt, und wo jeweils nur Vermutungen weitergegeben werden.

Sozialstrukturen, 'Berufe'

Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens spielen besonders im pädagogischen Begleitmaterial zu den Filmen eine Rolle. UF 7 interpretiert in den Film Inhalte hinein, die dieser gar nicht bietet, und spiegelt so didaktische Leitgedanken wieder: Die Entstehung *größerer Gemeinschaften* (1, vgl. 3) ist (anders, als auf der Begleitkarte angegeben) nicht Thema des Films, ebenso wenig die *Folgeerscheinungen* der neuen Lebensweise (*Arbeitsteilung – gesellschaftliche Hierarchie – Eigentumsproblematik – neue Sozialformen – beginnende soziale Ungleichheit*), wie es unter der didaktischen Absicht des Films formuliert ist. Auch die Angabe *neue Sozialform des Sippenverbandes* entspricht nicht den Inhalten des Films. Problematisch ist des Weiteren die Thematisierung von Arbeitsteilung (3, 4) durch eine Aufgabe, in der die Schüler Gegenstände bestimmten 'Berufsgruppen' zuordnen sollen: *Wer brauchte welche Waffen und Geräte? Wer stellte sie her? Der Jäger (...), Der Bauer (...), Der Fischer (...), Die Hausfrau (...), Der Töpfer (...)* (3). Das Beiblatt von UF 12 beschäftigt sich ebenfalls eingehend mit der Spezialisierung im Sinne von Berufen (Tafelbild mit dem Titel *Neue Berufe in der Jungsteinzeit*). In UF 11 selbst nicht thematisiert, aber auf der Begleitkarte zu UF 11 findet sich als Lernziel formuliert, dass die Schüler erkennen sollen, *welche Veränderungen die feste Siedlungsweise und das Zusammenleben in der Dorfgemeinschaft mit sich brachten* (2). Ein umgekehrtes Beispiel findet sich bei UF 8, wo das Beiblatt den Film korrigiert: Im Film wird gesagt, das Töpfern sei *vermutlich schon eine Aufgabe von Spezialisten* gewesen. Der Autor des Beiblattes berichtet dagegen richtig (7): *Allerdings darf man sich diese Spezialisierung nicht im modernen Sinne vorstellen. In der bäuerlich strukturierten Lebensform der Jungsteinzeit beherrschte jeder Einzelne das gesamte Wissen und Können seiner Zeit. Er konnte – wenn nötig – alle Tätigkeiten des Alltags verrichten: Feldbestellung, Fischen und Jagen, Sammeln, Bauen von Häusern, Herstellung von Geräten.*

UF 8 thematisiert in einer Spielszene soziale Ungleichheiten und Streit um Besitz. Die Szene mit dem Streit diene im Original allerdings dazu, die Verletzungen der Gletschermumie und den Grund für das Weggehen des Mannes zu veranschaulichen. Dass, wie der Kommentar lautet, *um eine wertvolle Bogenwaffe* gestritten wird, ist nicht ersichtlich. Die Szene wurde also für den Unterrichtsfilm uminterpretiert, um das Thema Besitz und soziale Ungleichheit anzusprechen.

Sonstiges

Weitere Probleme betreffen Einzelthemen: Wie dies schon für manche Schulbücher beobachtet werden konnte, setzt UF 11 Kulturen mit Menschengruppen gleich. Er spricht von *Bandkeramikern* und *Pfahlbauleuten*. UF 7 betont die Mühen, die die Menschen hatten, um deren Leistung herauszustreichen. Das Klima wird dabei fälschlich als genereller Widersacher dargestellt: Es ist von dem *rauen Klima mit Regen, Winterkälte und Sturm* die Rede. In Wirklichkeit war das Klima in der Jungsteinzeit milder als heute²³⁹. UF 7 vergleicht jungsteinzeitliche Keramik mit Töpfertechniken der Amazonas-Indianer und berichtet, das geschehe *heute noch im Amazonas-Urwald so wie damals vor 5000 Jahren bei unseren Vorfahren in Europa*. Das Schaubild unter *Didaktische Absicht des Films* vermittelt irrtümlich, es habe sich erst mit der Sesshaftwerdung *ein Jenseitsglaube, abstraktes Denken* entwickelt (2).

²³⁹ Vgl. Lünig/Jockenhövel/Bender/Capelle, Deutsche Agrargeschichte, 29.

Fazit

Viele Sachfehler und Probleme sind zum einen auf das Alter der Filme zurückzuführen. Es scheint daher nicht sinnvoll, Unterrichtsfilme der 1970er Jahre später unverändert als Videokassette herauszugeben. Zum anderen ergeben sich Schwierigkeiten durch die noch zu seltene Zusammenarbeit mit Archäologen, insbesondere für die pädagogischen Filmbegleitmaterialien. Kooperationen zumindest in Form von Korrektur vor Herausgabe sind hier dringend angeraten.

D. Kinder- und Jugendliteratur

D.1. Übersicht

Im Gegensatz zur Alt- und Mittelsteinzeit wird die Jungsteinzeit in nur sehr wenigen, dafür jedoch bezüglich der sachlichen Qualität hochwertigen Büchern dargestellt. Der Anteil spezialisierter Autoren liegt bei über 50%.

Kinder- und Jugendbücher zur Jungsteinzeit

15	1988	Beyerlein	<i>Die Sonne bleibt nicht stehen</i>	geschichtliche Erzählung; ein Junge der Jäger und Sammler und ein Mädchen der ersten Bauern treffen aufeinander
16	1994	Lornsen	<i>Tirkan</i>	geschichtliche Erzählung; Trichterbecherkultur in Norddeutschland, Großsteingräber
17	2000	Siegfried	<i>Daulas Geheimnis</i>	geschichtliche Erzählung; Leben in jungsteinzeitlichen Seeufersiedlungen
18	2000	Krumm	<i>Ötzis Braut</i>	geschichtliche Erzählung; Leben in jungsteinzeitlichen Seeufersiedlungen
19	1992	Ballinger	<i>Der Gletschermann</i>	Krimi; Gletschermumie
20	1993	Beyerlein	<i>Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann</i>	geschichtliche Erzählung mit Sachteil; Gletschermumie
57	1997	Hubert	<i>Das Geheimnis vom Königsgrab</i>	Zeitreise; Trichterbecherkultur in Norddeutschland; Großsteingräber
58	1991	Däniken	<i>Die Rätsel im Alten Europa</i>	Ferienabenteuer; Jugendliche bei der Erforschung von Megalithbauten

Weiterhin spielen Aspekte jungsteinzeitlichen Lebens in den folgenden Romanen eine Rolle:

Kinder- und Jugendbücher Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit (anachronistisch verbunden)

JB	Jahr		Titel	Thema
14	2000	Auler	<i>Hundejunge und Blumenmond</i>	geschichtliche Erzählung; Wildbeuter treffen auf erste Bauern
21	1992	Heck	<i>Mirko und das Mammut</i>	Abenteuererzählung; Mammutjäger und erste Bauern
22	1989	Marks	<i>Das steinerne Amulett</i>	Abenteuerroman; Jäger und Sammler, Pfahlbauten
59	1995	Terhart	<i>Das Geheimnis des Lichtblauwaldes</i>	Fantasy; Jagd, Pfahlbauten, Menhire
60	1992	Bauer	<i>Ferien in der Steinzeit</i>	Ferienabenteuer; eine Familie macht "Steinzeitferien" im Wald

Außerdem enthalten die epochenübergreifenden Jugendbücher 71 und JB 72²⁴⁰ Abschnitte zur Jungsteinzeit.

In den Lehrplänen, Schulbüchern und anderen pädagogischen Medien finden sich Hinweise auf manche dieser Bücher, oder es werden sogar Abschnitte in den Schulbüchern wiedergegeben. Die häufigste Verwendung findet JB 15, was aus archäologischer Sicht nur unterstützt werden kann. Auch JB 16 und 20 sind empfehlenswert. Die Hinweise auf JB 19 lassen sich nur durch die Popularität des Themas 'Gletschermann' in der Öffentlichkeit erklären; das Buch ist m.E. für den Unterricht aus verschiedenen Gründen nicht geeignet (s. Katalog, Nr. 19 und hier, Kap. II.3.D.2.2). Auf andere für die Vermittlung von Sachinhalten hier wenig empfehlenswerte Jugendbücher wird in den pädagogischen Medien wenig eingegangen (JB 21 und 22, JB 58-60).

²⁴⁰ Hier spielt die Episode allerdings im Vorderen Orient.

D.1. Übersicht

Kinder- und Jugendliteratur zur Altsteinzeit in pädagogischen Medien

JB	Jahr		Titel	Empfehlungen/Auszüge	Anzahl
14	2000	Auler	<i>Hundejunge und Blumenmond</i>	-	-
15	1988	Beyerlein	<i>Die Sonne bleibt nicht stehen</i>	Empfehlungen: SB 6-35; LB 8-8; SB 9-200; LB 10a-15; LB 13b-3; LB 16-1; SB 21-194; SB 24a/b-25; LB 24a/b-11. Auszüge: SB 2(5)-84; SB 15-48f.; SB 13a/b/c-39/41/39. Unterrichtserarbeitung: Sénécheau, Unterrichtserarbeitung; Pfeiffer, Traumfabrik-Literaturblätter.	XXXXXXXXXXXXXX
16	1994	Lornsen	<i>Tirkan</i>	Empfehlungen: SB 9-200; SB 21-194; LB 25-33. – Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 140f.	XXXX
17	2000	Siegfried/Pavoni	<i>Daulas Geheimnis</i>	-	-
18	2000	Krumm	<i>Ötzi's Braut</i>	-	-
19	1992	Ballinger	<i>Der Gletschermann</i>	Empfehlungen: SB 6-38; LB 8-8; SB 23a-217. – Georg Veit: Unterrichtstip: Der Tote im Eis, 10; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 134.	XXXXX
20	1993	Beyerlein	<i>Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann</i>	Empfehlungen: LB 5b-40; SB 6-38; SB 23a-217.	XXX
21	1992	Heck	<i>Mirko und das Mammut</i>	-	-
22	1989	Marks	<i>Das steinerne Amulett</i>	-	-
57	1997	Hubert	<i>Das Geheimnis vom Königsgrab</i>	-	-
58	1991	Däniken	<i>Die Rätsel im Alten Europa</i>	-	-
59	1995	Terhart	<i>Das Geheimnis des Lichtblauwaldes</i>	-	-
60	1992	Bauer	<i>Ferien in der Steinzeit</i>	-	-

Die Erzählungen weisen eine Vielfalt an Erzählformen, dabei aber eine begrenzte Themenauswahl auf:

- Eine geschichtliche Erzählung hat die **Neolithisierung** zum Thema: Gabriele Beyerlein und Herbert Lorenz behandeln in *Die Sonne bleibt nicht stehen* (JB 15) die Anfänge der bandkeramischen Kultur in Süddeutschland²⁴¹. Auch *Hundejunge und Blumenmond* (JB 14) beschäftigt sich mit der Neolithisierung; der Schwerpunkt liegt allerdings bei der Beschreibung der mesolithischen Bevölkerung²⁴².
- Zwei Erzählungen spielen in jungsteinzeitlichen **Feuchtbodensiedlungen**: Alinde Krumm schildert in *Ötzi's Braut* (JB 18) das Leben in einem 'Pfahlbaudorf' im heutigen Südwestdeutschland; Anita Siegfried wählte für *Daulas Geheimnis* (JB 17) als Schauplatz eine Seeufersiedlung am Zürcher See.
- Im Zentrum je einer geschichtlichen Erzählung, einer Zeitreise und einer Entdeckungsgeschichte stehen die **Megalithkulturen**: Dirk Lornsen beschreibt in *Tirkan* (JB 16) neolithische Kulturen in Norddeutschland²⁴³, ebenso Maria Hubert in *Das Geheimnis vom Königsgrab* (JB 57). Erich von Däniken nutzt ein Jugendbuch zur Untermauerung seiner These über ver-

²⁴¹ Zum Thema siehe auch Jost Auler, *Hundejunge und Blumenmond. Eine Jugenderzählung aus der Mittleren Steinzeit* (JB 14).

²⁴² Zum Buch ausführlicher Sénécheau, Rez. Auler.

²⁴³ Zum Buch ausführlicher Schäfer, Hundert Jahre Einsamkeit?, 159-161.

gangene Anwesenheit von Außerirdischen auf dem Planeten (JB 58). Bis auf den letztgenannten Titel, der einen äußerst populärwissenschaftlichen, auch esoterischen Umgang mit dem Thema zeigt (zum Buch vgl. ausführlich Kap. II.10.D.3), handelt es sich um fundierte und empfehlenswerte Darstellungen, auf die aus diesem Grunde hier auch nicht weiter eingegangen werden soll.

- Zwei geschichtliche Erzählungen, eine Erzählung mit Sachteil und eine Zeitreise greifen die Funde der **Gletschermumie** in den Öztaler Alpen auf: *Der Gletschermann* von Erich Ballinger (JB 19); *Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann* (JB 20), dem sich auch eine Episode in einer epochenübergreifenden Zeitreise widmet (erste Begegnung des Schülers Zack in *Die Tür nach Nirgendwo* von Hubert Flattinger, JB 71) und *Ötzis Braut* von Alinde Krumm (JB 18).
- **Neolithische Siedlungs- und Lebensformen** werden auch in einigen Erzählungen behandelt, die die Alt- und die Jungsteinzeit in einer komprimierten Darstellung zusammen schildern: in der Robinsonade *Ferien in der Steinzeit* von Insa Bauer (JB 60), in den geschichtlichen Erzählungen *Das steinerne Amulett* von Anna Elisabeth Marks (JB 22) und *Mirko und das Mammut* von Elisabeth Heck (JB 21), außerdem in der Fantasy-Erzählung *Das Geheimnis des Lichtblauwaldes* von Franjo Terhart (JB 59).

Im Folgenden soll auf die Neolithisierung, den Fund der Gletschermumie, die Thematisierung von Feuchtbodensiedlungen und die anachronistische Verbindung von Alt- und Jungsteinzeit näher eingegangen werden. Die gewählten Beispiele zeigen einerseits den Umgang mit archäologischer Forschung zur Jungsteinzeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Andererseits belegen sie das fehlende Bewusstsein einiger Autoren für die chronologische Unterscheidung zwischen Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit, was zu verzerrten Geschichtsbildern führen kann.

D.2. Themenschwerpunkte und Probleme

2.1 Die Bandkeramik und konkrete Forschungsergebnisse bei Gabriele Beyerlein

Das Buch *Die Sonne bleibt nicht stehen* (JB 15) von Gabriele Beyerlein (Erzählung) und Herbert Lorenz (wissenschaftliche Beratung, Hilfestellungen bei Recherchearbeiten, Nachwort)²⁴⁴ zeigt, mit welcher Sorgfalt konkrete archäologische Funde und allgemeine archäologische Erkenntnisse in einer spannenden Erzählung für Jugendliche verarbeitet werden können. Die Autoren greifen u.a. auf von P.J.R. Moddermann publizierte Grabungsergebnisse aus der bandkeramischen Siedlung Hienheim bei Kelheim²⁴⁵ zurück. Mit kritischen Anmerkungen und Hinweisen wirkten die Professoren P.J.R. Moddermann und H.-G. Bandi an der Entstehung des Buches mit²⁴⁶. Für die Leser ergibt sich am Ende der Lektüre, verstärkt durch die Sacherläuterungen im ausführlichen Nachwort, ein plastisches Bild dessen, was heute über die Lebensweise und die materielle Kultur der Jäger und Sammler sowie der Ackerbauern und Viehhalter jener Zeit ausgesagt werden kann. Die Erzählung wirkt dabei nicht belehrend, sondern ist von der ersten Seite an spannend und einfühlsam geschrieben. Sachinformationen über das Leben in der Steinzeit sind

²⁴⁴ Briefl. Mitt. von Gabriele Beyerlein vom 20.11.1999.

²⁴⁵ Moddermann, Hienheim. Dass es sich um Grabungsergebnisse aus Hienheim handelt, wird im Buch nicht erwähnt, geht aber für den Archäologen unter den Lesern aus den Einzelangaben im Nachwort, 144 und der Kartenskizze S. 6 hervor.

²⁴⁶ Vgl. JB 15:4.

in idealer Weise an menschliche Grunderfahrungen geknüpft, so dass Lernen auf kognitiver wie auch auf emotionaler Ebene stattfinden kann.

Die Anlehnungen an die Funde und Befunde von Kelheim sind vielfältig und werden an einigen Beispielen deutlich. So erinnert die Kuhfigur, die während einer Episode beim Hausbau in der Hand des Mädchens Mirtani entsteht, an das Tiergefäß aus Grube 196²⁴⁷ (32) (vgl. Taf. 3.15 Abb. 1). *Mirtani kauerte sich neben dem kleinen Mädchen in die Grube, nahm einen klumpen Lehm, knetete ihn zwischen den Fingern und begann ihn zu formen: Kopf, Hörner, Rücken, vier Beine, Schwanz (...). "Ein Stier!" rief Lurini (...). "Ja, ein Stier", antwortete Mirtani und drückte den Kopf der Lehmfigur etwas nach unten, sodass der Stier die Hörner zu senken schien.* In einer anderen Textpassage schildert die Autorin die mühevolle Arbeit des Linsenverlesens (57f.) – auch diese Szene ist sicherlich nicht zufällig entstanden, wurde doch bei den Ausgrabungen in Hienheim einen der ältesten Nachweise für die Kultivierung der Linse erbracht²⁴⁸. Spuren der Dechselherstellung (der Herstellung einer bestimmten Form geschliffener Klingen) im Bereich der Siedlung²⁴⁹ mögen entsprechende Beschreibungen in der Erzählung veranlasst haben (63f.), und auch die Szene der Getreideernte mit Sicheln (119) könnte ihre konkreten Vorbilder in Sichelfunden von Hienheim²⁵⁰ haben. Die beschriebene Bestattung mit Beigaben (Schmuck aus der Spondylusmuschel, Gefäße etc., 127f.) stimmt mit Beispielen aus der Region überein²⁵¹.

Bemerkenswert ist an dem Jugendbuch auch der sich von den Schulbüchern stark unterscheidende Umgang mit der Bewertung der Neolithisierung. Die beiden Hauptfiguren mit ihren kulturell bedingt gegensätzlichen Lebensweisen dienen im Buch als Mittel, exemplarisch ethische Grundfragen anzusprechen, etwa das Thema Konflikte und Konfliktlösung, die Begegnung mit dem Fremden, Toleranzbereitschaft und das Einfühlungsvermögen in eine andere Kultur. Der persönliche Konflikt zwischen Mirtani und Dilgo führt die Leser zum Kernpunkt des Buches, der kritischen Hinterfragung des Fortschritts mit seinen Folgen für die Natur und die menschliche Gesellschaft: Wie weit darf der Mensch gehen in der Nutzbarmachung der Natur? Wie weit macht (technischer) Fortschritt den Menschen auch von diesem abhängig? Und ist die neue, produzierende Lebensweise der Bauern mit Besitzanhäufung verbunden, was Neid, Streit und letztendlich Kriege hervorruft? Die Erzählung fördert eine kritische, facettenreiche Betrachtung der Veränderungen, wie sie in Schulbüchern (und auch Unterrichtsfilmen) nicht gegeben ist.

2.2 Der Mann vom Hauslabjoch: 'Ötzi'-Darstellungen

Selten hat in den letzten Jahren – bis zur Entdeckung der Bronzescheibe von Nebra – ein mitteleuropäischer Fund das Interesse der Öffentlichkeit so stark auf sich gezogen wie die Gletschermumie vom Hauslabjoch in den Ötztaler Alpen. Grund hierfür ist nicht nur die außerordentlich gute Erhaltung der Leiche und einzelner Gegenstände sowie der große Aufwand, der von diversen Forschungsinstituten zur Untersuchung und Konservierung des Fundes betrieben wird, sondern auch die Tatsache, dass es sich um eine Momentaufnahme im Leben eines Menschen handelt, um ein Einzelschicksal, das hier für immer festgehalten ist. Im Einzelschicksal bietet sich dem

²⁴⁷ Vgl. Moddermann, Hienheim, 57 Abb. 22.

²⁴⁸ Vgl. Körber-Grohne, Nutzpflanzen in Deutschland, 353.

²⁴⁹ Vgl. Moddermann, Hienheim, 72.

²⁵⁰ Vgl. ebd., 71.

²⁵¹ Vgl. Uenze, Steinzeit, 27.

Individuum ein hohes Maß an Identifikationsmöglichkeiten – ein literarisches Mittel, mit dem auch die Kinder- und Jugendbuchautoren arbeiten. Einsamkeit und die Konfrontation mit dem Tod gehören zu den menschlichen Grunderfahrungen²⁵², die uns in der Figur des 'Ötzi' als historische Realität vor Augen geführt werden – Geschichte wird dadurch greifbarer, bekommt einen persönlichen Bezug. Die nachstehend zitierten Beispiele illustrieren den Einfluss der Publikationslage zu einem Fund auf dessen Wahrnehmung in der Bevölkerung sowie den verschiedenartigen Umgang mit dem Thema des 'Gletschermanns' in der literarischen Verarbeitung. In allen vier Kinder- und Jugendbüchern, die sich mit dem Mann vom Hauslabjoch beschäftigen – *Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann* (JB 20), *Der Gletschermann* von Erich Ballinger (JB 19), *Ötzi's Braut* von Alinde Krumm und *Die Tür nach Nirgendwo* von Hubert Flattinger (JB 71) – fällt der hohe Informationsstand der Autoren auf. Die hier beobachtete sachliche Richtigkeit betrifft v.a. Ausrüstungsgegenstände (Waffen und Gerät sowie Kleidung werden meist vollständig und detailgetreu wiedergegeben, v.a. bei Gabriele Beyerlein²⁵³) und ist unter anderem der Tatsache zu verdanken, dass die Funde nicht nur in der Fachliteratur, sondern auch in den öffentlichkeitswirksamen Medien publiziert wurden. Beyerlein griff auf den ersten Innsbrucker Colloquiumsband²⁵⁴ zurück²⁵⁵, die Darstellungen Erich Ballingers basieren auf Zeitungsartikeln²⁵⁶ und der lebhaften Phantasie des Autors. Bemerkenswert sind die Portraitierungen des Mannes in Ausrüstung auf den Rekonstruktionszeichnungen, die sich deutlich an die wissenschaftlichen Rekonstruktionen anlehnen (Taf. 3.14 Abb. 1-5). Bei Gabriele Beyerlein finden sich auch – ausnahmsweise – echte 'Lebensbilder' die den Mann in Aktivität zeigen und nicht nur statisch mit seiner Ausrüstung präsentieren (Taf. 3.14 Abb. 4). Der Sachteil bei Beyerlein ist von so guter Qualität, dass er einigen Schulbuchdarstellungen eindeutig vorzuziehen wäre. Dies drückt sich u.a. in sehr guten Zeichnungen und Beschriftungen der Fundgegenstände aus (Taf. 3.14 Abb. 6). Lohnenswert ist auch der bei ihr zu findende Vergleich zwischen den Fundgegenständen, wie sie erhalten waren, und was von ihnen ohne eine Konservierung im Eis geblieben wäre (Taf. 3.14 Abb. 7). Große Unterschiede liegen im emotionalen Umgang mit dem Thema vor. Er reicht von sehr sachlich (Beyerlein) über tragisch (Flattinger), kitschig (Krumm) bis extrem dramatisch und mythisch-religiös (Ballinger). Wie auch in der Fachliteratur und anderen Printmedien²⁵⁷ zeichnen sich in den Kinder- und Jugendbüchern verschiedene Deutungen der Herkunft des Mannes und für den Grund seines Aufenthalts in den Bergen ab: Gabriele Beyerlein beschreibt (ausdrücklich als eine von vielen Möglichkeiten, vgl. JB 20: 14f.) einen Fremden aus dem Süden (20), der neben seiner Tätigkeit des Hütens von Schafen und Ziegen auf den Bergweiden auch auf der Suche nach Kupfervorkommen ist. Sein Kupferbeil wird als seltene Kostbarkeit bezeichnet (12)²⁵⁸. Die Handlung (s. Beschreibung im Katalog) ist in allen Details so konstruiert, dass sie zum archäologischen Befund

²⁵² Vgl. Konrad Spindler zu seinen Emotionen bei der Beschäftigung mit der Gletschermumie: "Mich (...) berührt dieser kalte, einsame Tod jedesmal. Ein jahrzehntelanger eisiger Schlaf, bis der Gletscher die Überreste wieder freigibt, gleichsam als verspottete die Allmacht der Naturgewalt den einzelnen Menschen (...)" Spindler, *Der Mann im Eis*, 9.

²⁵³ Die sachliche Richtigkeit nimmt ab von Beyerlein über Flattinger zu Erich Ballinger.

²⁵⁴ Höpfel/Platzer/Spindler, *Der Mann im Eis*.

²⁵⁵ Briefl. Mitt. der Autorin vom 24.11.1999.

²⁵⁶ Briefl. Mitt. des Autors vom 21.11.1999.

²⁵⁷ Vgl. Spindler, 269-288.

²⁵⁸ Spindler möchte das Kupferbeil nicht überinterpretieren: "Mich stört die immer wieder aufgestellte, aber völlig unbewiesene Behauptung, dass das Kupfer im Jung- und Endneolithikum als besonders wertvoll galt, extrem selten war und seinem Besitzer zu hohem Ansehen verhalf" (Spindler, *Der Mann im Eis*, 229). Er weist darauf hin, dass Grabbeigaben keinen hinreichenden Einblick in die Alltagssituation gewähren (vgl. ebd.). Eine Interpretation des Kupferbeiles als Besonderheit findet sich auch in JB 19:19.

passt²⁵⁹. Flattinger (JB 71) folgt dem Gedankengang Spindlers²⁶⁰: Der Gletschermann trifft mit seiner Verletzung am Hauslabjoch ein, nachdem es einen Überfall auf sein Heimatdorf gegeben hat (22). Bei Krumm spielt der Gletschermann eine Sonderrolle: Er erreicht als Fremder eine Pfahlbausiedlung im heutigen Südwestdeutschland und wirkt dort als Mediziner. Er dient nur als Aufhänger für eine Erzählung, die sich um den Lebensalltag in jungsteinzeitlichen Seeufersiedlungen dreht (s.u.).

Bei Erich Ballinger (JB 19) besteht für die Beurteilung der o.g. Deutungen ein Problem in der verwirrenden 'doppelten Identität' des Gletschermannes. Die Hauptfigur stellt einen Ausgestoßenen, einen Fremden dar. Bei der Querung der Alpen von Norden nach Süden²⁶¹ befindet er sich auf der Flucht vor Verfolgern (83ff.). Der Tote im Eis ist letztlich eine andere Person, die nach Absturz von einem Felsen vor Ort bestattet und mit Beigaben versehen wird (179-184). Eine 'Bestattung', wie in der Erzählung geschildert, liegt nach archäologischen Befunden jedoch nicht vor. Erich Ballinger ist der einzige Autor, der körperliche Merkmale der Mumie anspricht: Er thematisiert die Tätowierungen des Gletschermanns und deutet sie als rituelle Zeichnungen, die symbolhaft für ein Totentier stehen (173, 198f.). Damit unterstreicht er den sich durch die gesamte Erzählung ziehenden mythisch-religiösen Charakter der Geschichte, der durch eine eigenwillige Sprache zusätzlich verstärkt wird²⁶². Es zeigt sich am Beispiel Erich Ballingers die persönliche Ausgestaltung des Fundes nach eigenem Geschmack durch die Phantasie (und literarische Freiheit) des Autors – sie brachte Erich Ballinger zu Recht scharfe Kritik seitens des Archäologen Konrad Spindler ein²⁶³. Zumindest für den Schulgebrauch ist das Buch nicht empfehlenswert.

2.3 Leben in Feuchtbodensiedlungen der Jungsteinzeit

Während sich die Schulbuchtexte traditionell im Kontext der Jungsteinzeit mit Feuchtbodensiedlungen ('Pfahlbauten') auseinandersetzen, war das Thema im Bereich der Jugendbücher überwiegend für Erzählungen zur Bronzezeit populär (s. Kap. II.4.D.2.1). Im Jahr 2000 kamen allerdings zwei Erzählungen neu zu den bisherigen Jugendbüchern über die Jungsteinzeit hinzu: *Daulas Geheimnis* von Anita Siegfried mit Zeichnungen von Verena Pavoni (JB 17) und *Ötzi's Braut* von Alinde Krumm (JB 18). Auf diese beiden soll im Folgenden näher eingegangen werden.

JB 18 erzählt aus der Sicht eines jungen Mädchens vom Leben in einer jungsteinzeitlichen Siedlung. Tätigkeiten des Alltags stehen dabei im Vordergrund: Herstellung von Waffen und Gerät, Arbeit auf dem Feld und mit den Tieren, Hausbau, Textilherstellung, Jagd etc. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Darstellung des Glaubens und religiöser Bräuche. Damit ähnelt die Darstellung insgesamt den Themenschwerpunkten in gegenwärtigen Schulbüchern.

²⁵⁹ Unerwähnt (und somit auch unerklärt) bleiben die festgestellten Rippenbrüche des Mannes sowie die Tätowierungen.

²⁶⁰ Spindler hält es für möglich, dass sich der Mann auf der Flucht befand, nachdem sein Dorf, evtl. wegen seiner eingelagerten Vorräte, überfallen worden war. Vgl. Spindler, *Der Mann im Eis*, 285, 288. Die Analyse von Blutresten zeigte jüngst, dass der Mann vor seinem Tod in Kämpfe mit verschiedenen Personen verwickelt gewesen war.

²⁶¹ In der Fachdiskussion wird eher die Laufrichtung des Mannes von Süd nach Nord vermutet (vgl. Spindler, *Der Mann im Eis*, 256).

²⁶² Auf mögliche therapeutische Zwecke der Tätowierungen, wie sie von Fachleuten vermutet werden, geht Erich Ballinger nicht ein. Vgl. Spindler, *Der Mann im Eis*, 199, 272.

²⁶³ Vgl. Spindler, *Der Mann im Eis*, 296. Die Textstelle ist im Katalogteil zu JB 19 im Abschnitt Rezensionen wiedergegeben. Kritik an vermittelten Rollenbildern bei Schäfer, *Hundert Jahre Einsamkeit?*, 158f.

Die im Titel angekündigte Verbindung zu 'Ötzi' geschieht durch die Ankunft eines Fremden, der einige Zeit im Dorf lebt. Die Erzählung ist von hohem sachlichen Gehalt, der mit Sorgfalt erarbeitet wurde. Sie vermittelt in vielfacher Hinsicht Detailwissen. Die Autorin bediente sich zahlreicher konkreter archäologischer Funde und Schauplätze zur Konstruktion ihrer fiktiven Handlung und nutzte dabei wissenschaftliche Literatur. Für die Abbildungen führte dies jedoch zuweilen zu einer Vermischung verschiedener Zeitabschnitte: So passen die bandkeramische Kultur, dargestellt durch verschiedene Langhäuser und bestimmte Formen der Keramik, nicht zum Schauplatz der Seeufersiedlungen und bestimmten Gegenständen wie etwa dem hölzernen Rad. Auch in dieser Hinsicht ähnelt die Erzählung den Problemen, denen man in Schulbüchern begegnet. Stilistisch gesehen ist sie m.E. für heutige Jugendliche völlig ungeeignet: Manche Ausdrucksformen wirken bieder²⁶⁴ oder entsprechen nicht der Zielgruppe überwiegend Jugendlicher²⁶⁵. Es sind zahlreiche Rollenklischees enthalten, bei denen besonders die beschriebenen Verhaltensmuster stören. Frauen, die sich nach Vorstellung der Autorin zu mehreren einen Ehemann teilen, haben hier an bestimmten Stellen der Erzählung eine lächerliche Rolle inne²⁶⁶. Sämtliche Zeichnungen wurden von der Autorin selbst gefertigt. Sie dürften aufgrund ihres naiven Stils von heutigen jungen Lesern kaum angenommen werden (Taf. 3.15 Abb. 3).

Krumm nutzte Vorlagen aus der wissenschaftlichen Literatur. Der Umschlag zeigt beispielsweise eine Rekonstruktionszeichnung der Siedlung Aichbühl²⁶⁷ (Taf. 3.15 Abb. 2), S. 8 ein gynäkomorphes Keramikgefäß, Mädchen mit Tätowierungen auf der Brust, im Hintergrund eine Rekonstruktionszeichnung von Aichbühl²⁶⁸, S. 12 Menschen beim Ackerbau, im Hintergrund eine Höhensiedlung²⁶⁹, S. 14 Menschen beim Töpfern in einem jungsteinzeitlichen Dorf, im Vordergrund einige Keramikgefäße²⁷⁰, S. 17 Menschen auf dem Feld vor einer jungsteinzeitlichen Siedlung sowie verschiedene Haustiere der Jungsteinzeit²⁷¹, S. 18 die Szene einer Jagd auf Rentiere²⁷², S. 20 Werkzeug und Gerät der Jungsteinzeit²⁷³, S. 22 den Blick auf Menschen in einem jungsteinzeitlichen Haus²⁷⁴, S. 25 Spindel und Spinnwirtel, einen Hut aus Bast, ein Rad aus der Jungsteinzeit²⁷⁵ (Taf. 3.15 Abb. 4), S. 29 Ähren von Einkorn, Emmer und Gerste²⁷⁶, S. 30 Schlafmohn, Linse, Lein, Erbse²⁷⁷, S. 31 einen Hechelkamm und die Rekonstruktion eines Webstuhls²⁷⁸, S. 34 die Ernte auf dem Feld, und das Fällen eines Baumes²⁷⁹, S. 35 einen

²⁶⁴ Z.B. 5: *Meine Mitschülerinnen beeilen sich, sie wollen den Knaben von der Parallelklasse beim Sport zusehen. 22: Das ist unser Abort.*

²⁶⁵ Z.B. 5: *Sie erzählt sogar überall herum, was der Häuptling mit seinen vier Frauen nachts anstellt: "Ringelpiez mit Anfassen!"*

²⁶⁶ Z.B. 44: *... da schreien die Weiber wieder: "Das wollen wir niücht!"*

²⁶⁷ Abbildungsvorlage: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 57 Abb. 74.

²⁶⁸ Abbildungsvorlagen: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 57 Abb. 74 (Siedlung), 93 Abb. 191 (narbentätowierte Afrikanerin als Vorlage für junges Mädchen), 93 Ab. 192 (gynäkomorphes Gefäß).

²⁶⁹ Abbildungsvorlage: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 86 Abb. 172 (Frau bei der Feldarbeit).

²⁷⁰ Abbildungsvorlagen: vgl. Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 434 Abb. 252, 441 Abb. 257 und 466 Abb. 269.

²⁷¹ Abbildungsvorlagen: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 86 Abb. 172 (Frau bei der Feldarbeit); Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 417 Abb. 244, 421 Abb. 248, 426 Abb. 249 (Haustiere).

²⁷² Abbildungsvorlage: vgl. Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 348 f. Abb. 214 (dort: Rentierjäger am Petersfels!).

²⁷³ Abbildungsvorlage: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 72 div. Abb. (Pfeilspitzen und Bohrer aus Feuerstein), 75 Abb. 133 (Steinbeil mit Knieholmschäftung), 81 Abb. 149 (Zwischenfutter und Steinbeilklinge), 83 Abb. 153, 91 Abb. 188 (Axtklinge).

²⁷⁴ Abbildungsvorlage: vgl. Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 466 Abb. 269.

²⁷⁵ Abbildungsvorlage: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 70 Abb. 99 (Hut), 71 Abb. 100 (Spindel), 90 Abb. 181 (Rad).

²⁷⁶ Abbildungsvorlage: vgl. Planck, Archäologie in Württemberg, 75 Abb. 2 i.o. oder Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 458 Abb. 264.

²⁷⁷ Abbildungsvorlagen: vgl. Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 459 Abb. 265.

²⁷⁸ Abbildungsvorlagen: vgl. Reinhardt, Der Mensch zur Eiszeit, 310 Fig. 149 (Rekonstruktion eines Webstuhls), 311 Fig. 150 (Hechelkamm).

²⁷⁹ Abbildungsvorlage: Planck, Archäologie in Württemberg, 75 Abb. 2 r.o., u.; Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 460 Abb. 266.

Dreschschflegel und eine Silexsichel²⁸⁰, S. 38 eine Szene vor dem Dorf am See und einen Mann beim Ausnehmen eines Hirsches²⁸¹, S. 40 eine Teilrekonstruktion und Rekonstruktionen von Häusern (u.a. Ehrenstein, Aichbühl und Taubried)²⁸², S. 42 die Bauweise eines Hauses auf Pfahlschuhen²⁸³, S. 43 eine Szene beim Bau eines Hauses²⁸⁴, S. 45 verschiedene jungsteinzeitliche Gerätschaften²⁸⁵. Wie bei den meisten Jugendbüchern von Josef Carl Grund liegt bei Alinde Krumm eine sehr ausgeprägte Nähe zu archäologischen Funden vor; die Quantität trägt aber aufgrund der Anachronismen und des literarisch schlechten Stils nicht zur Qualität der Erzählung bei.

Ganz anders die Erzählung von Anita Siegfried (JB 17): Der ausgebildeten Archäologin und zugleich Schriftstellerin ist eine lebendige und ansprechende Erzählung über den Alltag in einer jungsteinzeitlichen Seeufersiedlung gelungen. Im Vordergrund steht die Handlung, in die spielerisch Informationen zu Sachkultur in der Zeit um 2600 v.Chr. eingewoben sind. Als Vorbild dienten besonders die Ausgrabungen im Seefeld in Zürich-Mozartstrasse. Die ansprechenden Zeichnungen von Verena Pavoni dienen der Untermalung des Handlungsgeschehens. Sie erlauben Einblicke in Vegetation, Dorf, Gegenstände des Alltags, Kleidung, Hausbau, Bestattungsformen, Haustiere etc. Auch diese Zeichnungen orientierten sich an archäologischen Vorlagen, doch treten letztere vor der Lebendigkeit der Rekonstruktionen zurück und drängen sich dem Leser nicht als 'Sachwissen' auf.

Die beiden Beispiele zeigen, wie unterschiedlich sehr ähnliche Themen in der Jugendliteratur angegangen werden können.

2.4 Das Problem der anachronistischen Verbindung von Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit

Die Autorinnen Insa Bauer (JB 60), Elisabeth Heck (JB 21) und Anna E. Marks (JB 22) sowie der Autor Franjo Terhart (JB 59) nahmen in ihre Erzählungen zur Steinzeit sowohl Beschreibungen über das Leben von Jägern und Sammlern als auch Beschreibungen von Kulturelementen früher Bauernkulturen auf. Sie vermitteln dadurch an die Leser ein aus heutiger archäologischer Sicht unstimmiges Bild der Steinzeit.

In der Robinsonade von Insa Bauer *Ferien in der Steinzeit* (JB 60) verbringt eine Familie, mit Fellen bekleidet, Ferien in einer Höhle. Verschiedene Tätigkeiten, die das Leben in 'der' Steinzeit charakterisierten, werden beschrieben: von der Feuererzeugung über die Werkzeug- bis zur Keramikerstellung. Da der Autorin die Unterscheidung der verschiedenen steinzeitlichen Lebensweisen mit Sicherheit bekannt war²⁸⁶, muss der Prozess der Zusammenführung von Alt- und Jungsteinzeit zu 'Steinzeit' allgemein hier als didaktische Reduktion²⁸⁷ verstanden werden – das Buch wendet sich an sehr junge Leser.

Terharts *Das Geheimnis des Lichtblauwaldes* (JB 59), in dem ein Nebeneinander von Mammutjäh-

²⁸⁰ Abbildungsvorlage: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 87 Abb. 173 u. 175.

²⁸¹ Abbildungsvorlage: vgl. Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 355 Abb. 217.

²⁸² Abbildungsvorlage: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 52 Abb. 65 (Bild unten); Planck, Archäologie in Württemberg, 108 Abb. 11 (Bild oben).

²⁸³ Abbildungsvorlage: vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 48 Abb. 57.

²⁸⁴ Abbildungsvorlage: vgl. Müller-Beck, Urgeschichte in Baden-Württemberg, 450f. Abb. 262.

²⁸⁵ Abbildungsvorlagen: vgl. Reinhardt, Der Mensch zur Eiszeit, 257 Fig. 128 (Mahlstein mit Läufer), 271 Fig. 132 (Amulett), 293 Fig. 139 (Schöpflöffel); 306 Fig. 145 (Feuersteinmesser l.o.), 318 Fig. 155 (Lampe); vgl. Schlichtherle/Wahlster, Archäologie in Seen und Mooren, 83 Abb. 158 (Netzsenker).

²⁸⁶ Sie ließ sich von wissenschaftlicher Seite beraten, vgl. JB 60:3.

²⁸⁷ Vereinfachung eines komplexen Zusammenhangs aus didaktischen Gründen.

gern und Pfahlbausiedlungen beschrieben wird, versteht sich bewusst als Fantasy-Geschichte, die sich jeglicher fachlichen Kritik entzieht. Elisabeth Heck war in ihrer Erzählung *Mirko und das Mammut* (JB 21) sachliche Richtigkeit ebenfalls nicht wichtig: Für sie stand die textimmanente ethische Botschaft über den Wandel der Mensch-Tier-Beziehung im Laufe der Kulturgeschichte des Menschen im Vordergrund. Die Beispiele zeigen, dass die aus archäologischer Sicht unrichtigen Darstellungen nicht durch Fehlinformation der Autoren entstanden, sondern meist in bestimmten gestalterischen oder pädagogischen Absichten der Autoren begründet sind.

Nach archäologischen Kriterien ist dennoch die Erzählung *Das steinerne Amulett* von Anna Elisabeth Marks (JB 22) als sehr problematisch einzustufen. Mit ihr war vielleicht eine ähnlich komprimierte Darstellung beabsichtigt wie in Schlichtenbergers *Im Tal der schwarzen Wölfe* (JB 3). Die Handlung ist für den Leser weder in eine bestimmte Zeit einzuordnen noch an einem konkreten Schauplatz zu verorten. Nur der Klappentext – nicht die Erzählung selbst – gibt hierzu einige wenige Auskünfte: Die Handlung spiele in der *Jungsteinzeit*, eine Gruppe von *Jägern* werde von Bewohnern eines *Pfahlbaudorfes* überfallen, die Hauptfigur, ein junger Jäger, werde *in einem Einbaum auf der Donau bis an die Ufer des Schwarzen Meeres* getrieben, wo dieser auf eine Welt treffe, die *von der minoischen Kultur beeinflusst* werde. Dieser Zusammenstellung von Elementen aus verschiedenen Kulturen werden nun noch Bernsteinketten²⁸⁸ hinzugefügt (die dem nordischen Neolithikum zuzuordnen sind), die Jagd einer Jägergruppe auf einen Auerochsen²⁸⁹ und auf Elche (42ff.), Großsteingräber, ein Kupferbergwerk und das erste Auftauchen von Zinn als Beimischung zum Kupfer. Auf dem Umschlagbild ist ein junger Mann zu sehen, der auf einem Mammut reitet. Das Buch steht in der Reihe *Lentz Abenteuer – spannende Romane vor perfekt recherchiertem Hintergrund* [!]. Die unvermeidbare Verwirrung des Lesers führt so weit, dass das Buch in einer Kurzcharakteristik versehentlich als Erzählung aus der "*Jugendsteinzeit*" beschrieben wurde²⁹⁰. *Das steinerne Amulett* (JB 22) stellt mit der geschilderten Problematik einen Typ des geschichtlichen Jugendbuches dar, der heute als veraltet bezeichnet werden kann und unter den jüngsten Publikationen nur noch in Ausnahmen anzutreffen ist.

Alle vier Erzählungen machen sichtbar, dass einige Autoren 'die' Steinzeit unsachgemäß, aber gewollt, als zeitliche Einheit ohne chronologische Binnendifferenzierung vermitteln. Es stellt sich die Frage, ob seitens der Archäologie hier nicht eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit angebracht wäre, die auf verschiedenen Wegen (Fachpublikationen, Ausstellungen, präzise Begrifflichkeiten) deutlich macht: 'die' Steinzeit gibt es nicht. Sollen die Bücher realistische Vorstellungen vermitteln, muss aufgrund der langen Zeitabschnitte zwischen Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit unterschieden werden und auch in die verschiedenen Abschnitte der einzelnen Epochen.

²⁸⁸ Vgl. 51: *Die Tropfen (Perlen) haben die Form von Äxten und Keulen.*

²⁸⁹ Das Tier wird in der Erzählung nicht benannt – es scheint sehr groß zu sein mit einem kräftigen Nacken, Hörner zu tragen und ein zotteliges Fell zu haben. Vgl. 24-26.

²⁹⁰ Das Buch ist in der Stadtbücherei Freiburg unter der Signatur "10 Mar", Kinderbibliothek, ausleihbar. Die Kurzcharakteristik ist in den hinteren Buchdeckel eingeklebt.

E. Zusammenfassung

Die Themen der Lehrpläne und der Schulbücher zur in fast allen Bundesländern und Schularten vorgeschriebenen Jungsteinzeit lassen sich mit den Stichworten Sesshaftwerdung, bäuerliche Lebensweise, 'Erfindungen' im Bereich der materiellen Kultur, Entwicklungen im Zusammenleben der Menschen sowie Aspekte der Religion knapp umreißen. Die Darstellung dieser Themen ist in direkter Fortsetzung der Beschreibungen zur Altsteinzeit zu sehen, da viele Schilderungen 'Fortschritte' und grundsätzliche Veränderungen im Vergleich zur vorangegangenen Epoche bewerten. Veralteter Forschungsstand begegnet vor allem bei falschen Datierungen zum Beginn der Neolithisierung, im Kontext der Beschreibungen zur noch oft aufgegriffenen 'Altgrabung' Köln-Lindenthal, bei der Benennung der Megalithbauten als Zeugnisse einer 'Megalithkultur' und der Gleichsetzung von archäologisch definierten Kulturgruppen mit Ethnien. Viele Schulbuchkapitel enthalten klassische 'Jungsteinzeit-Klischees', etwa in Form der archäologisch nicht belegten Bohrmaschine oder der Vorstellung, dass sich der Mensch durch Ackerbau und Viehhaltung von seinem kärglichen Dasein als hungernder Jäger und Sammler befreit habe. Die letztgenannte Bewertung der neuen Lebensweise fällt in den Bereich eines aus heutiger Sicht formulierten Fortschrittsdenkens, das eine beginnende Ausdifferenzierung der Gesellschaft in soziale Hierarchien und 'Berufe' einschließt. In diesem Kontext werden gleichfalls Elemente der Werkzeugkultur einseitig und teilweise falsch gedeutet und als bahnbrechende, das Leben erleichternde Errungenschaften beschrieben, ohne dass die Texte auf zeitliche Differenzen innerhalb der Jungsteinzeit eingehen. Neben solchen wertenden Darstellungen und Anachronismen fällt eine Fortsetzung des schon für die Altsteinzeit beschriebenen Geschlechterrollenmodells auf: Texte und Abbildungen vermitteln Stereotype, die sich wissenschaftlich nicht belegen lassen. Die Lebensbilder zur Jungsteinzeit bauen ihre Motive meist auf Vorlagen aus Jugendsachbüchern oder der (populär)wissenschaftlichen Literatur auf, sodass mit Kritik zunächst dort anzusetzen wäre. Das Beispiel des 'Gletschermanns' in den Schulbüchern zeigt, dass populär gewordene Funde rasch und ohne Lehrplanvorgaben in die Darstellungen aufgenommen werden können. Deutlich wird anhand einiger Sachfehler, wie die Schilderungen vornehmlich auf nicht-wissenschaftlichen Publikationen, etwa aus der Presse, basieren, weil sich hier offensichtlich die Verbreitung von Informationen über die Medienberichterstattung schneller und flächendeckender abspielte als über die Fachliteratur oder das vergleichsweise spät eröffnete Museum.

Neben einem überwiegend technikgeschichtlichen Zugriff bildet der Gletschermann auch eines der beliebtesten Themen für Unterrichtsfilme zur Jungsteinzeit. Hier ist zudem 'lebendige Geschichte' in Form von Inszenierungen und archäotechnischen Vorführungen, beispielsweise in Freilichtmuseen wie den 'Pfahlbauten' Unteruhldingens, von Bedeutung. In Fehlern bezüglich Datierungen sowie der Beschreibung von Werkzeug und Gerät, in der einseitigen Darstellung von Geschlechterrollen, in der fast alles überlagernden Kategorie 'Fortschritt' und der Schilderung von 'Berufen' wiederholen sich Probleme, die auch für die Schulbuchkapitel charakteristisch sind.

Die wenigen Jugendbücher zur Jungsteinzeit bilden zwei Gruppen unterschiedlicher Qualität. Die eine Hälfte der Erzählungen vermittelt sachlich, differenziert und zugleich lebendig eine Vielzahl von Informationen, darunter ein Buch von Gabriele Beyerlein, in dem die Autorin im Gegensatz zum Gros der Schulbücher und Unterrichtsfilme kritisch mit dem Thema 'Fortschritt' umgeht. Die andere Hälfte stellen Erzählungen zum auch hier wieder stark präsenten 'Glet-

II.3. Jungsteinzeit

schermann' und zur Erforschung der Bedeutung von Megalithbauten dar, Bücher, die in der Summe von klischeehaften Vorstellungen geprägt sind. Weiter sind einige Erzählungen zu nennen, die zwischen Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit nicht unterscheiden und Elemente der materiellen Kultur dieser Epochen unter 'Steinzeit' zusammenfassen.

Grundlegendes Charakteristikum vorrangig der Unterrichtsmedien ist, so kann zusammengefasst werden, ein technik- und sozialgeschichtliches Interesse an der Jungsteinzeit, bei dem Geschichtsdeutungen im Sinne evolutionistischer Geschichtsbetrachtung eine prägende Rolle spielen. Diese sind ein historisch begründetes Phänomen westlicher Gesellschaften, von dem die Fachwissenschaft in ähnlicher Weise wie die untersuchten Medien beeinflusst ist. Hier fehlen andere Blickwinkel, unter denen jungsteinzeitliche Kulturen neu betrachtet werden können.

II.4. Bronzezeit

A. Lehrpläne

Die Bronzezeit erscheint in den Lehrplänen, wenn überhaupt, zusammen mit der Eisenzeit und in direktem Anschluss an die Alt- und Jungsteinzeit. Sie bildet dort im Rahmen der Behandlung der Ur- und Frühgeschichte meist keine eigene Unterrichtseinheit. Eine Differenzierung in Bronzezeit und Eisenzeit findet auf der Ebene der Lehrpläne selten statt; hier ist meist pauschal von der *Metallzeit*, den *Metallzeiten* oder der *Bronze- und Eisenzeit* die Rede. Die Bronzezeit ist nur in etwa der Hälfte aller Lehrpläne als verbindliches oder fakultatives Thema zu finden mit abnehmender Tendenz, je höher der angestrebte Schulabschluss ist¹. Sie stellt meist in Anbindung an die Alt- und die Jungsteinzeit inhaltlich einen weiteren Punkt in der Kette 'Fortschritt, Erfindungen, zunehmende Arbeitsteilung' dar.

Thematisch werden die Metallzeiten in den Lehrplänen in der Regel auf die Herstellung und Bearbeitung von Metall und/oder auf die Beobachtung der zunehmenden Spezialisierung und Arbeitsteilung (Handwerk, Handel) reduziert². Hier bilden eine Ausnahme: Berlin mit der zusätzlichen Behandlung von Depotfunden und Bestattungssitten der Bronzezeit³, Rheinland-Pfalz mit dem Schlagwort bronzezeitliche Grabhügel⁴ oder Sachsen mit dem Aspekt der Siedlungsformen und Bestattungssitten⁵ und der Nennung der Lausitzer Kultur⁶, Thüringen mit dem Stichwort Hügelgräberkultur⁷.

¹ Verbindlich: BaWü HS 6; Bay HS 5; Bay RS 5/6 (*Bronze- und Eisenzeit am Beispiel der Kelten*); Ber GS 5/6; Bre Or 5/6; MeVo Or 5/6; NieSa Or 5/6; RhPf HS 7 (hier im Lehrplan lediglich die Begriffe Bronzezeit und Eisenzeit) RhPf RS 7 und RhPf Gy 7 zusätzlich die Begriffe Metallverarbeitung und Arbeitsteilung; Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; Thü RegS 5/6; Thü RS 5/6; Thü Gy 5/6.

Fakultativ: Bay Gy 6 (*Bronze- und Eisenzeit am Beispiel der Kelten*); RhPf IGesS 5/6 (*Entwicklung von Bergbau und Metallurgie in der Bronze- und Eisenzeit*); NieSa IGesS 5/6.

² BaWü HS 6: *Metallgießer und Händler in der Metallzeit*. Bay HS 5; Bre Or 5/6; MeVo Or 5/6; NieSa Or 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGes 5/6 (fakultativ); Saar ErwRS 6; Saar Gy 7; Thü RegS 5/6; Thü RS 5/6; Thü Gy 5/6.

³ Ber GS 5/6.

⁴ RhPf HS/RS/Gy 7.

⁵ Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

⁶ Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6

⁷ Thü Gy 5/6 (fakultativ).

B. Schulbücher

B.1. Inhalte

Das oben genannte knappe Programm der Lehrpläne umreißt den Inhalt der Schulbücher, wo die Bronzezeit auf durchschnittlich 1,3 Seiten behandelt wird, oft unter Zusammenfassung mit der Eisenzeit. Bis auf wenige Ausnahmen konzentrieren sich die Darstellungen auf die Metallurgie⁸ und die Entstehung von 'Berufen' und Sozialstrukturen. Programmatisch für die Richtung der Kapitel sind bereits deren Überschriften: Das Metall als Werkstoff ist begrifflich in fast allen Überschriften enthalten (s. unten stehende Tabelle). Die meisten Titel deuten Fortschritt und Entwicklung an, sei es, dass Metalle *die Welt* oder *das Leben* verändern (SB 4, 9, 21, 22 und 24a/b), mit Metall *alles* oder *vieles besser* geht und von einem *Siegeszug* der Metalle gesprochen wird (SB 25a/b/c/d/e), es um *neue Techniken*, *neue Werkstoffe* und *gute Ideen* geht oder Metall als *gewichtiger Fortschritt* bezeichnet wird (SB 3b/c, 6 und 17). Soziale Veränderungen werden angedeutet durch allgemeines Ansprechen von Veränderungen (SB 4, 9, 21, 22 und 24a/b) oder durch konkrete Hinweise wie *Neue Aufgaben – neue Unterschiede* (SB 5b), *Metall verbindet und entzweit die Menschen* (SB 11a/b) oder *Arbeitsteilung und Handel* (SB 20). Nur wenige Schulbücher titeln neutraler allein mit Begriffen wie *Bronzezeit*, *Metallzeit*, *Geräte aus Bronze und Eisen* oder *Leben in der Bronzezeit* (SB 1a/b, 3a, 7a/b/c, 16, 18 und 20). Andere Kapitelüberschriften beinhalten einen Übergang aus der Steinzeit: *Die Metallzeit löst die Steinzeit ab* und *Bronze und Eisen lösen die Steinwerkzeuge ab* (SB 5a und 10a/b/c).

Titel der Schulbuchkapitel zur Bronzezeit

SB	Kapitel mit Inhalten zur Bronzezeit
1a/b	<i>Die Bronzezeit</i> (35f.)
3a	<i>Geräte aus Bronze und Eisen</i> (27)
3b/c	<i>Neue Werkstoffe und neue Techniken</i> (30/42f.)
4	<i>Metalle veränderten die Welt</i> (30-33)
5a	<i>Die Metallzeit löst die Steinzeit ab</i> (88f.)
5b	<i>Neue Aufgaben – neue Unterschiede</i> (58f.)
6	<i>Metall – ein gewichtiger Fortschritt</i> (42f.)
7a/b/c	<i>Der Beginn der Metallzeit</i> (25f./31f./29f.)
8	<i>Die Metallzeit</i> (40)
9	<i>Metalle verändern das Leben</i> (28-30)
10a/b/c	<i>Bronze und Eisen lösen die Steinwerkzeuge ab</i> (24f./20f./24f.)
11a/b	<i>Die Bronzezeit – Metall verbindet und entzweit die Menschen</i> (38-41)
12	<i>Ötzi – ein Mensch der beginnenden Metallzeit</i> (47)
13a/b	<i>Die Kelten – Händler und Druiden</i> (36-38) (Bronzezeit am Rande angesprochen)
16	<i>Die Metallzeit</i> (72f.); <i>Leben in der Bronzezeit</i> (74f.)
17	<i>Gute Ideen zahlen sich aus</i> (48f.), darin ein Abschnitt <i>Metalle setzen sich durch</i> (49)
18	<i>Die Metallzeit</i> (27-30)
20	<i>Die Metallzeit beginnt</i> (44f.); <i>Arbeitsteilung und Handel</i> (46-50)
21	<i>Metalle verändern das Leben</i> (30-32)
22	<i>Metalltechniken verändern das Leben</i> (66f.)
24a/b	<i>Metalle verändern die Welt</i> (18f.)
25a/b/c	<i>Mit Metall geht alles besser – der Siegeszug von Kupfer, Bronze und Eisen</i> (34f.)
25d/e	<i>Mit Metall geht vieles besser – der Siegeszug von Kupfer, Bronze und Eisen</i> (34f.)

Die in der Tabelle nicht aufgeführten Bücher SB 2(5), 14a/b, 15, 19a/b/c und 23a/b/c enthalten keine Ausführungen zur Bronzezeit.

Das Hauptaugenmerk der Texte und Abbildungen liegt auf Aspekten der Metallurgie. Sie

⁸ Diese Beobachtung der Konzentration der Texte und Bilder auf die Metallurgie stellte auch Walter Justi-Jöllenneck im Bereich der Jugendsachbücher fest. Justi-Jöllenneck, Die Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch, 26.

schildern die Anfänge der Metallgewinnung über den Weg vom Kupfer zur Bronze⁹, Erzabbau¹⁰ und Erzverhüttung¹¹. Kartenbilder zeigen die Verbreitung von Rohstoffen¹² (z.B. Taf. 4.1 Abb. 1). In Verbindung mit der Metallurgie sprechen sie verstärkte Arbeitsteilung an, d.h. die Entstehung neuer Berufe (durch Überschussproduktion) oder Spezialisierung¹³ (vgl. Taf. 4.1 Abb. 2-4). Sie sprechen von Handel¹⁴ und der Entstehung sozialer Unterschiede¹⁵. Zwei Schulbücher thematisieren darüber hinaus den Handel als Möglichkeit der Nachrichtenübermittlung und des Kulturtransfers (SB 1a/b und 4). Seltener sprechen die Texte bronzzeitliche Höhensiedlungen an (SB 9, 21), reich ausgestattete Gräber (SB 9, 21 und 11a/b) oder die Lausitzer Kultur (SB 13c/d).

Die archäologische Sachkultur wird in den Bildern durch Fotos von Gussformen präsentiert¹⁶, Fotos von Bronzegegenständen, meist Waffen¹⁷, selten Fotos von 'kultischen' Objekten (SB 4: Kultwagen von Stettin; SB 20: Sonnenwagen von Trundholm, Kesselwagen, Wagenmodell aus Ton) und von Gegenständen aus Gold (SB 4, 24a/b). Funde aus Gräbern werden als Fotos gezeigt (z.B. SB 5a/b, 'Königsgrab' von Seddin). Zeichnerische oder realitätsnahe Rekonstruktionen von Gräbern finden sich ebenfalls in den Schulbüchern, wenn auch seltener (11a/b: Seddin, Leubingen; Taf. 4.2 Abb. 2). Kleidungsfunde aus Baumsärgen werden im Original abgebildet (z.B. SB 20), oder man veranschaulicht Kleidung und Schmuck der Bronzezeit mithilfe von Rekonstruktionszeichnungen oder Rekonstruktionen an Schaufensterpuppen (SB 1a/b, 11a/b und 25a/b/c/d/e; Taf. 4.2 Abb. 4-6). Der überwiegende Teil der Rekonstruktionszeichnungen stellt Prozesse der Metallgewinnung und -verarbeitung¹⁸ dar (Tafeln 4.3-4.5). Der Alltag der Menschen in der Bronzezeit findet nur selten eine Berücksichtigung. SB 16-74f. bildet mit einer Doppelseite zu Wohnen und Kleidung eine Ausnahme; SB 25a/b/c/d-35 zeigt den Grabungsplan eines Hauses¹⁹. Diese einseitige Gewichtung hängt in erster Linie mit den Lehrplänen zusammen (s.o.).

B.2. Grundlegende Probleme

2.1 Metallurgie

Schwerpunkt Metallurgie

Wie die Kapitelüberschriften und der obige Überblick über die Inhalte der entsprechenden Schulbuchseiten zeigen, liegt der Schwerpunkt der Darstellungen auf der Metallurgie. Es entsteht der Eindruck, in der Bronzezeit hätte sich für die Menschen alles um das Metall gedreht. Dieser Blick auf die Bronzezeit ist einseitig und durch unsere heutige Perspektive geprägt, die die Bronze als wichtiges Novum dieser Zeit wahrnimmt. Der deutliche Schwer-

⁹ SB 1a/b, 3a/b/c, 5a, 6, 7a/b/c, 8, 9, 11a/b, 12, 16, 18, 20, 21, 22 und 24a/b.

¹⁰ SB 1a/b, 3a/b/c, 4, 5a/b, 6, 7a/b/c, 9, 11a/b, 13a/b, 20 und 21.

¹¹ SB 1a/b, 6, 9, 10a/b/c, 11a/b, 12, 16 und 21.

¹² SB 4, 5a, 7a/b/c, 9, 11a/b, 18, 20, 21 und 22.

¹³ Verstärkte Arbeitsteilung: SB 1a/b, neue Berufe: SB 8, 16, 17, 18, durch Überschussproduktion: SB 1a/b, 5a/b, 20, Spezialisierung: SB 9, 11a/b und 13c/d.

¹⁴ SB 1a/b, 3a, 6, 11a/b, 18 und 20.

¹⁵ SB 1a/b, 5a, 6, 7a/b/c, 9, 11a/b, 18 und 21.

¹⁶ SB 1a/b, 3a/c, 5a, 12, 18 und 25a/b/c/d/e.

¹⁷ SB 3a/b/c, 4, 6, 7a/b/c, 8, 9, 11a/b, 12, 13c/d, 16, 18, 20, 21, 24a/b und 25a/b/c/d/e.

¹⁸ SB 1a/b-35, 3c-42, 4, 5a/b, 6, 7a/b/c, 8, 9, 11a/b, 16, 20, 21 und 22.

¹⁹ Es handelt sich um den Grabungsplan von Handewitt nach K. Brokelmann, publiziert u.a. in Jockenhövel/Kubach, Bronzezeit in Deutschland, 34 Abb. 26. Ähnlichkeiten in den Bildunterschriften im Schulbuch und lassen eine direkte Verwendung der genannten Quelle vermuten. Hierfür spricht auch, dass SB 25a/b/c/d-34 drei Abbildungen enthält, die sich ebenfalls bei Jockenhövel/Kubach, Bronzezeit in Deutschland, 33 Abb. 25 und 90 Abb. 86 finden.

punkt auf technikgeschichtlichen Aspekten (Prozesse der Gewinnung und Verarbeitung) offenbart zudem die gegenwärtige Orientierung der Gesellschaft an Technik und Produktion. Nur ein geringer Prozentsatz der damaligen Bevölkerung war in diese Prozesse eingebunden. Eine von der Didaktik geforderte 'Alltagsgeschichte' wird mit solchen Darstellungen also nicht beschrieben.

Technischer 'Fortschritt' durch Metallurgie

Die Metallurgie wird durchgängig als Fortschritt in der Technikgeschichte bewertet. Die Schulbuchtexte vermitteln den Eindruck, Innovationen seien schnell und flächendeckend übernommen worden, weil das Metall so viele Vorteile bot. In manchen Texten kommt dies mit besonderer Deutlichkeit zum Ausdruck. SB 6-42 formuliert: *Neuer Fortschritt durch das Metall: Die Menschen bemühten sich schon während der Jungsteinzeit ständig um eine Verbesserung ihrer Geräte. Auf der Suche nach neuen Werkstoffen entdeckten sie das Metall.* Einige Darstellungen vertreten die Meinung, Bronze habe den Werkstoff Feuerstein abgelöst oder verdrängt: SB 3a-37 formuliert, dass mit der Erfindung des Metalls *Geräte aus Stein verschwanden*. Auch 11a/b-38 schreibt: *Bald hatte die Bronze die alten Steinwaffen und -werkzeuge verdrängt. Die Bronzezeit war angebrochen.* Ähnlich ist in SB 20-45 zur Bronze zu lesen: *Um 1800 v.Chr. drängte sie auch in Mitteleuropa nach und nach die Bearbeitung des Steins zurück.* Manche Texte begründen dies mit Vorteilen, die die Bronze angeblich bot: *Da sie sich leichter zu Werkzeugen, Waffen und Schmuck verarbeiten ließ, verdrängte sie bald den spröden Feuerstein* (SB 1a/b-35). Auch SB 7a/b/c-25/31/29 argumentiert mit vermuteten vorteilhaften Materialeigenschaften: *Bronze ist leichter zu bearbeiten als Stein und ergibt härtere Werkzeuge.* SB 20-45 behauptet sogar, dass dank der Bronze ganz neue Gegenstände hergestellt werden konnten: *Mächtig regte die neue Metallkunst die Schöpferkraft der Menschen an. Die bisherigen Geräte aus Stein konnte man jetzt aus Bronze viel schöner, viel feiner herstellen. Ganz neue traten hinzu: Töpfe, Schalen und andere Gefäße; Ringe, Armreifen und andere Schmuckstücke; Schwerter, Dolche und andere Waffen; Sicheln, Nadeln und andere Werkzeuge.* Die meisten Texte sind durch eine evolutionistische Sichtweise gekennzeichnet: SB 11a/b-38 zum Beispiel stellt die Metallgewinnung als bahnbrechende Erfindung dar. Im Kontext dieser Beschreibung dominieren Vokabeln wie *Erfindung, Technik, Entdeckung, lernen*. Eine ähnliche Haltung verdeutlichen die in SB 13c/d verwendeten Vokabeln wie *Erfindungen, schneller, besser, viel schneller, länger, Vergrößerung, Entwicklungsstufe*.

Diese Bewertung von Metall als Werkstoff ist einseitig und zum Teil auch falsch. Die Schulbücher sollten auch auf Nachteile der neuen Werkstoffe hinweisen: Metalle waren wesentlich schwerer zugänglich als Feuerstein oder andere Werkstoffe aus Stein²⁰. Für die Metallgewinnung und -verarbeitung sind mehr Spezialkenntnisse notwendig als für die Gewinnung und Bearbeitung von Stein. Bronze war nicht *leichter zu bearbeiten* als Feuerstein (SB 7a/b/c-25/31/29, ähnlich SB 1a/b-35), da es sich um einen komplexen Herstellungsprozess handelt. Vorteile der Bronze liegen lediglich in der Formbarkeit sowie in der Möglichkeit, Gegenstände in Serie zu gießen und unbrauchbar gewordene Gegenstände durch Einschmelzen wiederzuverwerten²¹. *Leicht* war dies jedoch nicht. Es ist davon auszugehen, dass zahlreiche Geräte noch sehr lange aus Stein hergestellt wurden, zumal sich auch nicht jeder die neuen Werkzeuge

²⁰ Vgl. Zimmermann/Siegmund, 604; Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 85.

²¹ Vgl. Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 85.

leisten konnte²²: "Die Bronze war, vor allem zu Beginn ihrer Verarbeitung, ein kostbares Material und wurde zunächst vorwiegend zur Herstellung von Schmuck und prestigeträchtigen Waffen verwendet, während im Bereich des Alltagsgeräts der billigere Stein noch Jahrhunderte lang seinen Platz behaupten konnte. Die 'Steinzeit' reichte also, technologisch gesehen, noch ein ganzes Stück in die 'Metallzeit' hinein"²³. Von den in SB 20-45 als *neu* deklarierten Gegenständen war allein das Schwert in der Bronzezeit neu, alles Übrige existierte auch schon vorher, nur aus anderen Materialien: die Nähnadel beispielsweise seit der jüngeren Altsteinzeit. Der Bronze sind also nicht grundsätzlich neue Gegenstände zu verdanken. Bronze ergibt nicht *härtere Werkzeuge* (7a/b/c-25/31/29); Bronzeschneiden brechen nur aufgrund der Elastizität des Materials weniger schnell als die scharfen Kanten des Feuersteins. Bronze löste nicht den Stein als Werkstoff auf einmal ab, sondern, aus unserer heutigen Perspektive, die Bronzezeit allmählich die Steinzeit, weil wir die Epochen nach dem im Fundgut charakteristischen Werkstoff benennen. Die Schulbücher zeigen mit dieser oft nicht ganz richtigen Bewertung der Bronze, dass die Kategorie 'Fortschritt' die Darstellungen bestimmt und dieser Kategorie manches vorschnell untergeordnet wird (grundsätzliche Kritik am Evolutionismus: s. Kap. II.2.B.4).

Sachfehler rund um das Metall

Die Beschreibungen von Kupferabbau, Metallverhüttung, Bronzeherstellung und Gussverfahren wurden für die vorliegende Arbeit nicht systematisch auf sachliche Richtigkeit überprüft. Für generell anzutreffende Fehlermöglichkeiten sollen hier nur einige Beispiele exemplarisch herausgegriffen werden: Rekonstruktionszeichnungen zum Bergbau auf Kupfer geben vielfach noch die veraltete, erstmals im 19. Jh. anzutreffende Auffassung wieder, das Feuersetzen habe auf Holzbühnen stattgefunden²⁴ (SB 1a/b-35, 4-30, 5a/b-88/59 und 8-40; Taf. 4.4 Abb. 2-4). Beschreibungen der Gewinnungsvorgänge im Bergwerk können ebenfalls Fehler enthalten. Am Text zu den *Bergleuten am Mitterberg* in SB 4-30 ist beispielsweise zu bemängeln: Holzkübel dienten eher dem Wasser-, nicht dem Erztransport²⁵; Kupfererz schimmert gelblich und nicht rötlich; Dämme dienten der Ausleitung von Wasser, nicht dem Rückhalt.

In anderen Schulbüchern entstehen durch die gemeinsame Behandlung von Bronze- und Eisenzeit Schwierigkeiten. SB 22-66 beschäftigt sich im Text mit der Bronzezeit, zeigt aber auf Bildern Funde aus dem eisenzeitlichen Grab von Hochdorf. Bei den Ausführungen zur Metallverarbeitung in der Bronzezeit SB 13a/b-36f. wird nicht klar, dass diese Vorgänge nicht unmittelbar mit den sonst dort beschriebenen Kelten zu tun haben (die Bronzezeit wird mit Zeitangaben genannt, nicht aber die Eisenzeit). SB 9-29 und 21-31 sprechen im Zusammenhang von bronzezeitlichen *Häuptlingsgräbern* von Beigaben aus *Eisen*.

Bei manchen Objekten liegen die Benennung betreffende Probleme vor. SB 4-31 bezeichnet bronzezeitliche Schmucknadeln beispielsweise als *Anstecknadeln* (im Text; in der Abbildungsunterschrift ist der Begriff korrekt). SB 11a/b-39 zeigt eine Karte von verschiedenen Rohstoffen, darunter Bernstein. Die Bildunterschrift lautet *Metallvorkommen in der Bronzezeit* (Taf. 4.1 Abb. 1). Schüler, die nicht wissen, was Bernstein ist, müssen denken, es handle sich um Metall. Manche Schulbücher gehen im Kontext von Bronze (und Eisen) auf Sagen rund um das Schmiedehandwerk ein (4, 7a/b/c) (Taf. 4.3 Abb. 1). Bei der Verknüpfung sog. 'germanischer'

²² Vgl. Zimmermann/Siegmund, 604; Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 85.

²³ Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 85.

²⁴ Siehe Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 85.

²⁵ Die gefundenen Reste der Kübel deuten auf diese Verwendung hin. Vgl. Klose, Die prähistorischen Funde vom Mitterberge, 6f.

Sagen mit der Bronzezeit handelt es sich um ein Relikt aus der Forschungsgeschichte – im Nationalismus und Nationalsozialismus sah man die so genannten germanischen Heldensagen als Überlieferungen zu den Germanen und die Kultur der Germanen als in der Bronzezeit wurzelnd an. Aus heutiger archäologisch-historischer Sicht sind solche Verbindungen wissenschaftlich nicht haltbar und ideologisch begründet. Problematisch wird dies insbesondere, wenn in SB 4-33 im Kontext der Bronzezeit von Sagen zum Schmiedehandwerk berichtet und der Ausdruck *unsere Vorfahren, die Germanen* verwendet wird (zur Forschungssicht siehe Kap. II.6.B.3.3). Bronzezeitliche Funde werden in dieser Tradition gelegentlich auch in Kapiteln zu den Germanen gezeigt (vgl. Kap. II.6.B.4.2 und Taf. 6.2 Abb. 2).

Andere Fehler betreffen Datierungen zum Beginn der Bronzezeit. Vom derzeit in der Wissenschaft vertretenen Beginn der Bronzezeit in Mitteleuropa um 2200 v.Chr. weichen die folgenden Angaben ab: 2000 v.Chr. (z.B. SB 5a, LB 10a), 1800 v.Chr. (SB 1a/b, 9, 18, 20 und 21), 1700 v.Chr. (SB 8). Um der 'verschobenen' Chronologie in Mitteleuropa gerecht zu werden, bietet es sich an, klar die Region zu benennen, auf die man sich bezieht. So geht beispielsweise SB 16-73 vor: *Etwa um 2000 v.Chr. wurde das neue Metall Bronze auch in Norddeutschland bekannt.* SB 25a/b/c/d/e-34f. berücksichtigt sogar zeitliche Differenzen beim Beginn der einzelnen Epochen in den unterschiedlichen Regionen vom Mittelmeer bis Norddeutschland (Vorderasien, Südeuropa, Süddeutschland, Norddeutschland).

2.2 Sozialstrukturen

Wie schon im Überblick über die Inhalte der Schulbuchkapitel zur Bronzezeit angedeutet, verknüpfen die Autoren mit dem Beginn der Metallurgie einen sozialen Wandel. Nach ihren Schilderungen betrifft dies gesellschaftliche Veränderungen im Zusammenleben, die Entstehung sozialer Hierarchien und aufkommende 'berufliche' Spezialisierungen.

Im Hinblick auf Vorstellungen zum Zusammenleben der Menschen nehmen einige Schulbücher die schon für die Alt- und die Jungsteinzeit begonnene Klassifizierung von Gesellschaftsstrukturen wieder auf. SB 1a/b-37 schreibt beispielsweise: *Bereits seit der Jungsteinzeit lebten die Menschen nicht mehr in Horden zusammen, sondern in größeren Gemeinschaften. In der Bronze- und Eisenzeit setzte sich diese Entwicklung fort.* SB 9-29 und 21-31 sprechen von Stämmen: *In der Metallzeit änderte sich das Zusammenleben in den Stämmen.* SB 16-73 bezeichnet die Lebensform der Menschen in der Bronzezeit nun als *Sippe* (im Unterschied zur 'Horde') (Kritik hierzu s. in Kap. II.2.B.5).

Als größte Änderung sprechen die Schulbücher die Entstehung einer auf Reichtum begründeten Oberschicht an. Für diese verwenden sie ebenfalls bestimmte Begriffe, meist: 'Fürsten'. SB 1a/b-36 berichtet: *Häufig wurde dieser Erste [durch Reichtum zu Macht Gekommene], d.h. der Erfolgreichste, zum Führer des Stammes gewählt. Auf Althochdeutsch hieß der Erste "furisto" = Fürst.* Auch SB 11a/b-41 formuliert: *Diejenigen, die Reichtum und Einfluss über andere gewonnen hatten, genossen meist auch das größte Ansehen. Sie waren die Ersten, das heißt Erfolgreichsten und Mächtigsten, und wurden oft zum Führer oder Häuptling des Stammes oder Dorfes gewählt* (vgl. auch Taf. 4.1 Abb. 4). SB 9-29 und 21-31 sprechen ebenfalls von "Fürsten", die in *burgähnlichen Anlagen* oder *Burgen* leben. Die "Fürsten" werden hier konsequent in Anführungszeichen gesetzt. In SB 6-42 werden die reichen Gräber der Bronzezeit zunächst mit *Häuptlingen* in Verbindung gebracht, dann aber nutzt der Text die Begriffe

"Bauernfürsten" und "Fürsten" (stets in Anführungszeichen).

Die geschilderten Hierarchien fußen auf dem archäologisch nachweisbaren Aufkommen reich ausgestatteter Gräber und prunkvoller Objekte. Einige Texte gehen jedoch über das archäologisch Greifbare hinaus: Über die in den Schulbüchern beschriebenen Wahlen, die Organisation in *Stämmen* und über als "Fürsten" bezeichnete Anführer sind wir für die Bronzezeit durch die Archäologie nicht unterrichtet. Zumindest in SB 1a/b werden germanische Verhältnisse auf die Bronzezeit zurückprojiziert²⁶. Bestimmte Begriffe stammen aus der Archäologie selbst, die von bronzezeitlichen 'Fürstengräbern' oder beispielsweise vom 'Königsgrab' von Seddin spricht und Höhensiedlungen als 'Burgen' bezeichnet. Diese Wortwahl impliziert das Vorhandensein einer Oberschicht, die – auch in der Archäologie – mit dem mittelalterlichen Adel verglichen wird (hierzu siehe ausführlicher Kap. II.4.D.2.2). Die Schulbücher folgen diesem Bild und unterscheiden dabei kaum zwischen Gräbern zu Beginn der Bronzezeit (z.B. Leubingen) und Phänomenen der ausgehenden Bronzezeit. Die obigen Zitate aus SB 6-42, 9-29 und 21-31 greifen allerdings bereits das in der Archäologie feststellbare Umdenken auf: Dort wird, um falsche Assoziationen zu vermeiden, in letzter Zeit vermehrt mit dem Terminus 'Häuptlinge' operiert, oder die 'Fürsten' werden in Anführungszeichen gesetzt. Die Frage ist jedoch, ob 'Häuptling' nicht genauso wenig zutrifft wie 'Fürst'. Beide Begriffe implizieren politische Macht, und hierüber sind wir für diese Zeiten nur wenig unterrichtet. Kann Reichtum unmittelbar mit Macht gleichgesetzt werden? Für unsere Gesellschaft trifft dies möglicherweise zu, aber können die gegenwärtigen Verhältnisse auf damalige Kulturen übertragen werden²⁷? Auch die Definition von Reichtum ist durch unsere heutige Sicht geprägt. Sozialer Status muss sich nicht materiell und nicht unmittelbar durch Metalle ausdrücken – wir interpretieren dies heute nur so. Sozialer Status kann durch andere Gegenstände symbolisiert werden oder auch ohne materielle Umsetzung auskommen. Martin Kuckenburg schließt zusammenfassend zu diesem Thema: "Es ist ein unmittelbar einleuchtender und allgemein anerkannter Schluß, daß die so prunkvoll Bestatteten auch im Leben eine deutlich hervorgehobene Position innerhalb ihrer Gesellschaft innegehabt haben dürften. Von welcher Art diese Stellung indessen war, ist kaum zuverlässig zu ermitteln. Handelte es sich bei den Toten um Häuptlinge, 'Fürsten' oder Kleinkönige, um Kriegsherren, politische Führer oder Priester (...)? Wir wissen es nicht und können nur vermuten, daß der Reichtum, der sich in ihren Gräbern und Beigaben spiegelt, aus den ergiebigen Kupfervorkommen des mitteldeutschen Raums resultierte"²⁸. Das Aufkommen von Reichtum in der Bronzezeit (oder dessen, was wir heute als Reichtum verstehen) bedeutet nicht umgekehrt ein Fehlen sozialer Hierarchien in der Jungsteinzeit oder in anderen vorangehenden Epochen. Ein gutes Beispiel für Fehlinterpretationen in diese Richtung bildet das eisenzeitliche Gräberfeld von Hallstatt. Die dortigen reichen Bestattungen interpretierte man bisher als die Gräber von 'Salzherren', also der Oberschicht. Man stellte sich eine Gesellschaft vor, in der die niedrigen Schichten der Bevölkerung im Berg körperlich schwer arbeiten, während die angenommene Oberschicht an deren Arbeit verdient. Untersuchungen an Skeletten des Gräberfeldes erbrachten die Feststellung, dass die reich ausgestatteten Personen zu Lebzeiten im Salzbergbau hart gearbeitet hatten, worauf spezifische Belastungsmerkmale an den Knochen schließen lassen²⁹. Die kostbaren Beigaben in den jeweiligen Gräbern widerlegen hier zumindest teilweise die

²⁶ Vgl. Pohl, die Germanen, 48.

²⁷ Kritik hierzu äußerte schon Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 16.

²⁸ Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 91f. Kubach, Der Weg ins Totenreich, 51 verweist auch auf Salzvorkommen in Mitteldeutschland als Grundlage für den in Gräbern fassbaren Reichtum.

²⁹ Zum Folgenden vgl. Ott/Beucher/Giudicelli, Das weisse Gold Hallstatts, 20, 22f.

Auffassung, eine reiche Aristokratie habe eine arme Arbeiterschicht für sich arbeiten lassen. Die bestatteten Personen trugen durch ihre harte körperliche Arbeit zu ihrem eigenen Wohlstand bei. Eine politische Führungsschicht lässt sich in diesem Fall aus den Beigaben also nicht unmittelbar herauslesen.

Die bronzezeitlichen 'Fürstengräber' lassen sich auch nicht in ganz Mitteleuropa und die ganze Bronzezeit über nachweisen. Vielmehr kamen in der Bronzezeit zeitlich und regional viele verschiedene Formen der Bestattung vor³⁰. Die sozialen Unterschiede, die man in den mitteldeutschen 'Fürstengräbern' aus der Zeit um 2000 v.Chr. zu fassen glaubt, scheinen sich in der darauf folgenden Hügelgräber-Bronzezeit zu nivellieren, ehe in der Jungbronzezeit wieder durch großen Reichtum hervortretende Bestattungen aufkommen³¹.

2.3 Berufe

Was manche Schulbücher schon für die Jungsteinzeit annehmen, lassen sie jetzt fast flächendeckend für die Bronzezeit gelten: Sie beschreiben eine verstärkte Arbeitsteilung im Sinne von 'Berufen' (SB 1a/b) bzw. die Entstehung neuer Berufe (SB 8, 16 und 18) oder sprechen von Spezialisierung (SB 9, 11a/b und 13c/d). Die Schulbuchtexte stellen dies als Folge der Metallverarbeitung dar, weil das Metall wirtschaftliche Veränderungen im Kontext einer *Überschussproduktion* (SB 1a/b, 5a/b, 20) mit sich brachte. SB 1a/b-36 erläutert: *In der Jungsteinzeit waren alle Menschen Bauern. Die Arbeiten der Bronzeherstellung und -verarbeitung konnten sie jetzt nicht mehr neben ihrer Feld- und Hofarbeit leisten. Dazu waren besondere Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich wie das Gießen von Bronze, das Schmieden und die Treibtechnik (...). So entstanden neue Berufe, deren Angehörige sich von dem ernährten, was sie von den Bauern gegen ihre Handwerkerzeugnisse eintauschen konnten.* Über dem Text befindet sich ein Schema, aus dem folgender Sachverhalt hervorgeht (Taf. 4.1 Abb. 2): *Bauern produzieren Nahrungsmittel für den eigenen Bedarf, aber auch Überschüsse. Diese dienen der Ernährung neuer Berufsgruppen: Bergleute, Köhler, Schmelzer und Bronze gießer, Schmiede und Händler.* Dieses Schema wird mit leichten Abwandlungen häufiger in Schulbüchern verwendet (z.B. auch SB 5a/b, vgl. Taf. 4.1 Abb. 3, SB 20; eine Variante davon, die die Entstehung sozialer Hierarchien mit einbindet, findet sich in SB 11a/b-41, siehe Taf. 4.1 Abb. 4). Kein Schulbuch erläutert, warum in der Bronzezeit auf einmal Überschüsse produziert wurden und nicht zuvor schon in der Jungsteinzeit. Das Schema geht auch nicht ganz auf, weil in der Tat für die Jungsteinzeit ähnliche Ausgangslagen (saisonaler bergmännischer Abbau von Feuerstein) nachweisbar sind. Die Aufteilung in Berufsgruppen spiegelt die heutige, sehr differenzierte Berufswelt wieder – doch wir können nicht wissen, ob nicht ein und dieselbe Person sowohl Tätigkeiten der Köhlerei, im Bergwerk, in der Verhüttung und als Bronzeschmied übernahm. Die Vorstellung, dass *der Bronze gießer* seine Erzeugnisse gegen Nahrungsmittel tauscht, verengt die Perspektive auf Männer im Metallhandwerk. Es ist jedoch anzunehmen, dass diese auch, mit ihren Familien zusammen, zur Siedlung gehörige landwirtschaftliche Flächen nutzten und die Familien für den Nahrungserwerb aufkamen. Hier hat sich die Situation gegenüber der Jungsteinzeit, in der auch Werkzeuge und andere Gebrauchsgegenstände hergestellt wurden, nicht grundlegend verändert. Die Archäologen Irmgard Bauer und Peter Northofer schreiben: "Bronzeschmiede waren hoch

³⁰ Vgl. Kubach, Der Weg ins Totenreich.

³¹ Vgl. Jockenhövel, Bauern und Krieger, 46f.

spezialisierte Fachleute. Trotzdem dürfen wir uns nicht vorstellen, dass sie nur mit ihrem Handwerk beschäftigt waren. Eigentliche Werkstattbetriebe sind in der Spätbronzezeit nur vereinzelt vorstellbar (...). In der Regel waren die Schmiede zusammen mit ihren Familien noch bäuerliche Selbstversorger. Sie verbrachten einen grossen Teil ihrer Zeit mit landwirtschaftlichen Tätigkeiten, die ihnen das Überleben sicherten. Nur in Zeiten, die nicht durch Anbau, Ernte und Verarbeitung der Lebensmittel beansprucht waren, produzierten sie wahrscheinlich auf Bestellung die gewünschten Werkzeuge, Schmuckstücke und Waffen³². Lediglich für Bergbau auf Kupfer sowie für Salzgewinnung fern von landwirtschaftlich genutzten Gebieten trifft klare Arbeitsteilung und damit das Versorgungsproblem zu. Hierbei muss man sich jedoch vor Augen halten, dass "größere Menschengruppen [nur] periodisch der Nahrungsmittelproduktion entzogen und von der Gemeinschaft unterhalten" wurden³³. Überschussproduktion lässt sich nicht unmittelbar nachweisen. Eher ist davon auszugehen, dass Teile der bronzezeitlichen Bevölkerung an Mangelernährung litten³⁴. Es ist auch die Frage, ob Metallhandwerker 'selbständig' arbeiteten oder im Dienst eines Auftraggebers standen, der die erforderliche Versorgung mit Nahrungsmitteln durch eine Art 'Steuer' von der übrigen Bevölkerung zusammenkommen ließ³⁵.

Eine Alternative zum Umgang mit dem Thema bietet SB 10a/b/c-24/20/24, an dem ein Archäologe mitwirkte: Im Unterschied zu anderen Schulbüchern ist hier nicht explizit von der Entstehung von Berufen die Rede. Der Text formuliert vorsichtiger: *Nicht alle Menschen wussten, wie man Kupfer und Zinn aus dem Boden holte und sie zu Schmuck oder Waffen weiterverarbeitete. Hierzu brauchte man Spezialwissen, über das nur Bergleute und Bronzegießer verfügten.* Nur in diesem Sinne sollte man m.E. die Spezialisierung in der Bronzezeit verstehen.

2.4 Handel

Die in einigen Lehrwerken anzutreffende Betonung des Handels für die Bronzezeit (z.B. SB 1a/b, 3a, 4, 6, 11a/b, 18 und 20) lässt fälschlich den Eindruck entstehen, es habe in der Jungsteinzeit noch keinen Handel gegeben, und dass dieser allein auf die Metallurgie zurückzuführen sei, weil für sie der Handel notwendig war. SB 4-31 berichtet beispielsweise: *Richtige Handelswege entstanden, auf denen die Händler immer wieder entlangzogen, um ihre Waren einzutauschen.* Oder SB 1a/b-36: *Geräte aus Bronze erfreuten sich auf Grund ihrer Schönheit auch in jenen Teilen Europas großer Beliebtheit, in denen Erzlager fehlten. So entstand in der Bronzezeit ein lebhafter Fernhandel.* Es ist richtig, dass sich der Handel in der Bronzezeit gegenüber der Jungsteinzeit ausweitete. Diese Texte implizieren jedoch, Tauschhandel über weite Strecken hinweg habe es erst ab der Bronzezeit gegeben. Bereits in der Altsteinzeit und in der Jungsteinzeit wurden bestimmte Rohstoffe über weite Entfernungen hinweg gehandelt. Die Texte unterstellen außerdem, dass die Ware jeweils von einem Händler über weite Strecken gebracht wurde, Handelsverbindungen also Wegstrecken von Händlern bedeuten: *Der Beruf des Händlers war interessant, aber auch ziemlich gefährlich (...). Außer seiner Ware brachte er Neuigkeiten von anderen Völkern und Gegenden mit, sodass nun die Menschen mehr voneinander lernten* schreibt beispielsweise SB 4-31. Ganz ähnlich formuliert 1a/b-36: *Händler brachten*

³² Bauer/Northover, Bronzegiesser und Bronzeschmiede am Zugersee, 11.

³³ Vgl. Jockenhövel, Bauern und Krieger, 47.

³⁴ Vgl. Schultz, Leben, Krankheit und Tod, 17.

³⁵ Vgl. Kuckenburger, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 90.

aber nicht nur Waren in die Dörfer, sondern auch Nachrichten. Auf ihren langen Wegen durch Europa hörten sie so manche Neuigkeit und stellten eine "lebende" Zeitung dar. Handelsgüter müssen jedoch nicht zwangsläufig mit einem Händler 'wandern', sondern können im Tauschgeschäft von Siedlung zu Siedlung durch die Hand verschiedener Personen gehen. Für bestimmte Objekte sind auch andere Verteilungsmechanismen als der Handel anzunehmen³⁶.

Die Botschaften der Schulbuchtexte lassen sich auch bezüglich des Handels im Hinblick auf deren Absicht erklären, 'Fortschritt' veranschaulichen zu wollen. Auch hier bestimmt also eine schon in den Lehrplänen angelegte evolutionistische Haltung die Tendenz der Darstellungen.

B.3. Lebensbilder zur Bronzezeit

Die Bronzezeit ist unter den Lebensbildern die am schwächsten und am einseitigsten repräsentierte Epoche³⁷. Die entsprechenden Darstellungen drehen sich nahezu ausschließlich um das Thema Metallurgie. Eine kleinere Gruppe von Einzelfiguren dient der Veranschaulichung von Kleidung und Schmuck. Das einzige von diesem Schema abweichende Bild mit einer Dorfbevölkerung im Hintergrund zeigt den Vorgang einer Bestattung (SB 6-46) (Taf. 4.2 Abb. 1). Ein älterer Mann nimmt eine Zeremonie an einer mit Schmuck und Schwert ausgestatteten verstorbenen Person vor. Aufgrund der Beigaben ist die Darstellung in die Bronzezeit zu datieren, vom entsprechenden Verlag wird sie jedoch für die Eisenzeit verwendet. Dies bedeutet, dass der für die Archäologie so wichtige und interessante Bereich der bronzezeitlichen Bestattungssitten aus den Lebensbildern zur Bronzezeit in den Schulbüchern zugunsten der Metallurgie gänzlich ausgeklammert wurde. Zu diesem Thema gibt es lediglich einzelne Rekonstruktionszeichnungen von Grabkammern, die nicht zu den Lebensbildern zählen³⁸. Das ist bedauerlich, da gerade hier die Archäologie reiches Anschauungsmaterial liefern könnte.

3.1 Metallurgie

Bergbau auf Kupfer

Einige Schulbücher zeigen ein Lebensbild zu Tätigkeiten im Bergwerk, genauer: dem bergmännischen Abbau von Kupfer (SB 1a/b-35, 4-30, 5a/b-88/59, 6-43, 8-40, 9-30 und 21-32; Taf. 4.4 Abb. 2-5). Am Beispiel dieser Rekonstruktionszeichnungen wird wie schon bei anderen Themen besonders deutlich, dass eine einzige, sehr früh publizierte Zeichnung viele der späteren darstellerisch beeinflusst; in diesem Fall bezüglich der sachlichen Richtigkeit negativ. Dies wird an drei unterschiedlichen, in ihrer Entstehung eng zusammenhängenden Rekonstruktionszeichnungen deutlich:

Die älteste Illustration ist in SB 4-30 abgebildet (Taf. 4.4 Abb. 2). Sie bezieht sich auf das Kupferbergwerk am Mitterberg. Die Zeichnung kopiert unmittelbar eine Abbildung aus dem 19. Jahrhundert, die der damalige Verwalter des Bergbaus am Mitterberg anfertigte³⁹ (Taf. 4.4 Abb.

³⁶ Vgl. Steuer, Handel.

³⁷ Ergebnisse dieses Teilkapitels wurden zusammenfassend publiziert: Sénécheau, Motive mit Tradition, 148-151.
³⁸ Grabkammer von Seddin als Foto einer Rekonstruktion im Museum für Vor- und Frühgeschichte Berlin und Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer von Leubingen, beide in SB 11a/b-40 (vgl. Taf. 4.2 Abb. 2-3). Die Zeichnung zu Leubingen entspricht bezüglich Blickwinkel und Details der Zeichnung in der Fachliteratur von S. Pigott, abgebildet z.B. in Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 92. Sie wurde allerdings neu gezeichnet und koloriert.

³⁹ Vgl. Probst, Deutschland in der Bronzezeit, Abb. S. 108.

1). Entsprechend veraltet ist daher die Darstellung. Sie vermittelt Inhalte, die bereits um 1930 überholt waren: so das Feuersetzen auf Holzbühnen⁴⁰ – eine archäologische Fehlinterpretation der Befunde am Mitterberg. Mehrfach taucht in den Schulbüchern eine Rekonstruktionszeichnung auf, die der alten Darstellung zum Mitterberg stark ähnelt (SB 1a/b-35 und 5a/b-88/59) (Taf. 4.4 Abb. 3). Es wird Gestein geschlagen, Feuer gesetzt (der Qualm zieht nach oben ab), über einem anderen Schacht ist eine Haspel aufgestellt. Neu ist im Vergleich zu SB 4-30, dass die Haspel durch zwei Männer bedient wird, und dass zwei weitere Männer obertätig Gestein zerkleinern. Der Verlagsillustrator in SB 8-40 zeichnete offensichtlich von dieser Darstellung (oder von einer gemeinsamen Vorlage) ab (Taf. 4.4 Abb. 4). Alle Einzelheiten stimmen überein mit dem Unterschied, dass die Kopie in anderem Stil gezeichnet und spiegelverkehrt abgebildet wurde. Die Erläuterungstexte wurden nur minimal verändert. In der Bildunterschrift finden die Schüler die Information, die Zeichnung sei von 1999 – dies ist aber nur der Zeitpunkt, zu dem die Kopie angefertigt wurde. Die Vorlage ist mindestens von 1994 (Erscheinungsjahr der ersten Auflage von SB 1a) und geht vermutlich auf die erstgenannte Zeichnung aus dem 19. Jahrhundert zurück. Durch diese Kette von Kopien wiederholen sich über ein Jahrhundert hinweg dieselben Motive, die in diesem Fall durch das Detail des Feuersetzens auf Holzbühnen sachlich falsch sind.

Jüngerer Forschungsstand präsentiert dagegen die Darstellung in SB 6-43 (oben) (Taf. 4.4 Abb. 5). Aus den Holzbühnen, in den oben genannten Zeichnungen zum Feuersetzen genutzt, wurde hier sachrichtig ein Gang aus Holzstempeln. In dieser Form wurde auch das Bergwerk in SB 9-30/21-32 rekonstruiert. Die Abbildung stammt direkt aus der Fachliteratur⁴¹. Auch hier ist eine auf Stempeln ruhende Bühne dargestellt, die den Stollen nach oben abschließt; das Feuersetzen findet auf dem felsigen Grund statt. Ebenfalls zieht Rauch durch einen Schacht ab, aber das Feuer brennt am Boden des Ganges. Man sieht Bergleute beim Hauen von Gestein und an der Haspel. Weitere Szenen außerhalb des Bergwerks bis hin zum Röst- und Schmelzprozess sind ebenfalls dargestellt⁴².

Erzverhüttung und -verarbeitung

Weitere Zeichnungen mit Personendarstellungen beziehen sich auf die obertätige Kupfergewinnung und -verarbeitung sowie auf den Bronzeguss (SB 1a/b-35, 3c-42, 6-43, 11a/b-38, 12-47, 16-72; Taf. 4.4 Abb. 6, Taf. 4.5 Abb. 1-5). Technische Aspekte stehen auch hier im Vordergrund: Die Rekonstruktionszeichnungen in SB 11a/b-38 zeigen beispielsweise in sechs Szenen den Weg des Erzes vom Ausgang aus dem Stollen bis zum Kupferschmelzofen (Taf. 4.4 Abb. 6). Eine weitere Gruppe von Abbildungen kreist um den Schmelzprozess selbst. Auf einem Lebensbild wird beispielsweise gerade ein Schmelzofen gebaut (SB 6-43) (Taf. 4.5 Abb. 2). Eine andere Rekonstruktionszeichnung (SB 16-72), entnommen aus einem Jugendsachbuch⁴³, zeigt bereits brennende 'Hochöfen', hier wie schon im Jugendbuch als *Hüttenwerk* bezeichnet (Taf. 4.5 Abb. 1). Es ist unverkennbar, dass sich der Verlagszeichner für SB 6-43 von diesem Lebensbild aus dem Jugendbuch inspirieren ließ, da sich die Personendarstellungen stark ähneln. Noch stärker technisch orientiert ist die Bildfolge in SB 1a/b-35, die genauer den

⁴⁰ Kritik an dem im Bild gezeigten Modell des Feuersetzens auf Holzbühnen äußerten bereits Karl Zschocke und Ernst Preuschen 1932: siehe Zschocke/Preuschen, *Das urzeitliche Bergbaugebiet von Mühlbach-Bischofshofen*, 26f. mit der Entwicklung eines Gegenmodells Taf. I-II. Vgl. auch Eibner, *Kupferbergbau*.

⁴¹ Es handelt sich um eine Illustration aus Seidel, *Bronzezeit*, 16.

⁴² Illustrationen aus Seidel, *Bronzezeit*, 17.

⁴³ Nougier, *So lebten sie zur Zeit der Urmenschen*, 52. Die drei Zeichnungen in Abb. 72.2 auf derselben Buchseite zum Bronzeguss wurden ebd., 53 oben und Mitte links, abgezeichnet.

Aufbau des Kupferofens und den Schmelzprozess erläutert. SB 12-47 kopiert diese Zeichnungen oder nutzt mit SB 1a/b-35 eine gemeinsame Vorlage. Nur zwei der Lebensbilder haben einen isolierten Bronzegießer bei der Arbeit als Motiv: SB 6-43 (Taf. 4.5 Abb. 4) und 3c-42. Technische Zeichnungen zum Bronzeguss sind ansonsten keine Lebensbilder i.e.S., da sie nur arbeitende Hände zeigen. Der Zeichner für SB 16-75 kopierte entsprechende Illustrationen aus dem bereits genannten Jugendsachbuch (Taf. 4.5 Abb. 5-6).

Das einzige in der Gruppe der untersuchten Schulbücher zur Bronzezeit gedruckte Siedlungsbild beschäftigt sich ebenfalls mit dem Thema Metall (SB 7a/b/c-26/31/30, Taf. 4.3 Abb. 1). Vor dem Hintergrund einer von Kriegern bewachten Umwehrung, einem von Ochsen gezogenen Wagen und eines Gebäudes spielen sich verschiedene Szenen im Bereich des Metallhandwerks ab: Schmelzprozess, Guss, Entnehmen des Gussstücks aus der Form, Bearbeitung des Rohstücks; Punzieren; Schwertschliff; Inspektion der Ware durch einen reich ausgestatteten Krieger. Ein Jugendlicher ist unter den erwachsenen Männern, keine Frau. Nur ein weiteres Schulbuch vermittelt in einer Rekonstruktion einen Eindruck von bronzezeitlichen Siedlungen: SB 16-74f. zeigt auf zwei Fotos den Nachbau eines Bronzezeithauses im Freilichtmuseum Oerlinghausen.

3.2 Einzelfiguren zu Kleidung und Schmuck

Die in den Schulbüchern vorhandenen Rekonstruktionen zu Kleidung und Schmuck aus der Bronzezeit stammen alle aus Museen oder der Fachliteratur und basieren auf konkreten Grabfunden. So wird mehrfach das 'Mädchen von **Molzbach**', eine Figur aus dem Hessischen Landesmuseum Kassel, abgebildet (SB 11a/b-40 und 25a/b/c/d/e-34/34/34/40) (Taf. 4.2 Abb. 6). SB 16-75 verwendet die wissenschaftliche Rekonstruktionszeichnung zur Kleidung einer Frau nach Funden aus **Wardböhmen** im Landkreis Celle (Taf. 4.2 Abb. 4), eine Zeichnung, die wahrscheinlich der Fachliteratur (Häßler, Ur- und Frühgeschichte in Niedersachsen, 177 Abb. 86, Zeichnung zuvor von Friedrich Laux publiziert⁴⁴) entnommen wurde. Einen Mann und eine Frau mit *Trachten der älteren Bronzezeit nach Funden aus Baumsärgen*, Figuren aus dem ehemaligen Textilmuseum **Neumünster**, bildet SB 1a/b-36 ab (Taf. 4.2 Abb. 5). Die Zeichnung in 25a/b/c/d-37/39/37/37 von einem Mann mit Kappe und Umhang dürfte auf die Männerfigur auf Neumünster zurückgehen. Die Figuren und Abbildungen zur Bronzezeit wirken insgesamt nur wenig lebendig. Sie dienen alle ähnlich Schaufensterpuppen dazu, Kleidung und Schmuck zu veranschaulichen, und dies in größtmöglicher Nähe zum wissenschaftlichen (wenn auch teilweise wissenschaftlich überholten) Befund.

Die Rekonstruktionen aus Neumünster sind ideologisch nicht unbelastet⁴⁵: Erste Entwürfe stammen von Karl Schlabow, der als Maler, Zeichner und Hobby-Archäologe 1926 die Leitung des Stadtmuseums Neumünster übernommen hatte und sich insbesondere für die Rekonstruktion von Textilien aus Moorfunden interessierte und engagierte. In der NS-Zeit erarbeitete er im Sinne der völkischen Ideologie eine Sonderausstellung zu 'germanischen Trachten'; 1937 stattete er in Neumünster 60 Personen für einen Festumzug mit anschließenden 'Germanischen Kampfspielen' mit Repliken aus. 1938 eröffnete er in Neumünster ein "Museum Germanischer

⁴⁴ Laux, Flügelhauben und andere Kopfbedeckungen, 63 Abb. 14.

⁴⁵ Herzlichen Dank an Frau Dr. Sabine Vogel, Leiterin des Museums Tuch + Technik Neumünster, für ihre freundliche Auskunft und die Hinweise auf Literatur. Zu Schlabow und seinem Wirken im genannten Museum: Vogel, Tuch + Technik, 33f.

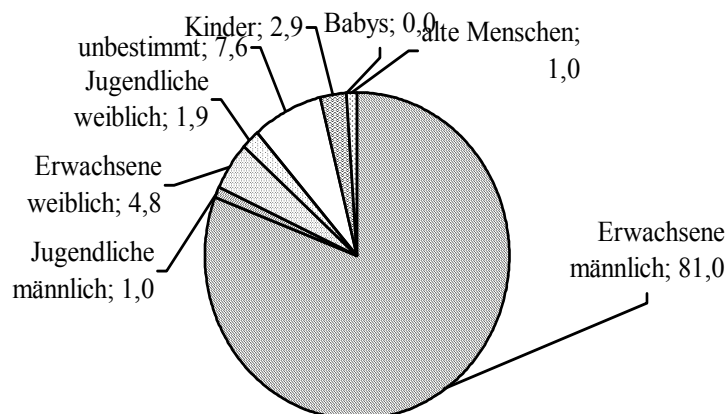
Trachten". Die Sammlung wurde 1944 durch Bombenangriffe fast vollständig zerstört. Schlabow, noch bis 1962 im Amt, ließ in den 1950er Jahren erneut Kleidung und Kleidungsbestandteile rekonstruieren, darunter die jetzt im Schulbuch gezeigten Stücke zur Bronzezeit. Als Modell für die männliche Figur (den Kopf der Figur) diente ein Teilnehmer der "Kampfspiele" von 1937. Das Beispiel zeigt eine Problematik auf, die am Beispiel der Germanendarstellungen in den Schulbüchern noch deutlicher sichtbar wird: das lange Nachwirken von Rekonstruktionen der NS-Zeit bis in heutige Schulbücher hinein (vgl. Kap. II.6., bes. II.6.B.5.1). Insbesondere die Rekonstruktion der Frauenkleidung (SB 1a/b-36 rechts: Taf. 4.2 Abb. 5 rechts) ist in der Fachliteratur umstritten, da sie vermutlich nicht dem Befund im Grab entspricht⁴⁶. Die Kleidungsrepliken Schlabows sind im neu eröffneten Museum "Tuch + Technik. Textilmuseum Neumünster" nicht mehr Teil der Ausstellung.

3.3 Geschlechterrollen

Schulbuchsituation

Nur 18 Lebensbilder entfallen in der untersuchten Schulbuchgruppe auf die Bronzezeit – eine Zahl, die sich statistisch kaum noch auswerten lässt. Analysiert man die 105 auf ihnen dargestellten Personen dennoch nach Alter und Geschlecht, ergibt sich folgendes Resultat: Die Bronzezeit ist eine Welt der erwachsenen Männer. Mit 85 männlichen Erwachsenen (81%) und einem männlichen Jugendlichen (1%) stellen Personen dieses Geschlechts insgesamt 82% der Individuen. Die abgebildeten fünf erwachsenen und zwei jugendlichen Frauen (4,8% und 1,9 %) sind in der Minderzahl. Der Anteil an Kindern (2,9%) und alten Menschen (1%) sinkt gegenüber anderen Epochen; Babys sind nicht mehr dargestellt.

Bronzezeit (18 Bilder; 105 Personen)



Grund für die ungleiche Verteilung nach Alter und Geschlecht ist ein Themenwandel bei den Darstellungen. Diese zeigen nur noch selten Siedlungsbilder und damit verbunden Menschen bei alltäglichen Beschäftigungen. Stattdessen findet sich, wie oben schon dargestellt, eine

⁴⁶ Hierzu Laux, Flügelhauben und andere Kopfbedeckungen, 57.

Konzentration der Abbildungen auf die Metallurgie (Taf. 4.3-4.5). Tätigkeiten in diesem Kontext, ein Mal auch im Bereich des Kults (Taf. 4.2 Abb.1), werden nach Auffassung der Zeichner offensichtlich nur von erwachsenen Männern ausgeübt. Dieser Befund passt zu den Texten und Schemata: Sie benutzen für Berufs- oder Statusbezeichnungen ausschließlich männliche Begriffe (*Häuptling*, *Bronzegießer*, *Schmied*, *Händler*, *Köhler* etc.; siehe auch Taf. 4.1 Abb. 2-4). Bemerkenswerterweise tragen fast alle Männer einen Vollbart. Da es für dieses Attribut keine archäologischen oder schriftlichen Hinweise gibt, handelt es sich um ein Darstellungsschema, das zu einer frühen Zeit so aufgekommen sein muss und dann beibehalten wurde. Es spräche nichts dagegen, Männer ohne Vollbart bei der Arbeit zu zeigen – Rasiermesser sind für die Bronzezeit belegt⁴⁷. Frauen kommen mit Ausnahme der Bestattungsszene, die eine (passive) Dorfbevölkerung im Hintergrund zeigt (Taf. 4.2 Abb. 1), nur in Form der oben genannten Einzelfiguren vor (Taf. 4.2 Abb. 4-6). Den Frauen werden damit im Gegensatz zu den Männern neben dem Tragen von Kleidung und Schmuck keine Tätigkeiten zugewiesen. Die weibliche Rolle ist, hübsch gekleidet und geschmückt zu sein – mit dem Schmuck, den Männer für sie hergestellt haben.

Kritischer Kommentar

Die in den Schulbüchern eingesetzten Begriffe und Abbildungen vermitteln, wie schon für die vorangegangenen Epochen festgestellt, den Eindruck einer klaren geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Zumindest ordnen sie Männern 'Berufe' und alle Tätigkeiten im Bereich der Metallurgie zu. Damit folgen sie auch traditionellen Haltungen in der Forschung⁴⁸. Über Frauen treffen sie keine Aussagen und bilden sie lediglich 'geschmückt' ab. Diese Vorstellungen sind einseitig und archäologisch kaum nachweisbar. Im Gegenteil gibt es einige Befunde, die Alternativen zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung aufweisen (für andere Epochen siehe Kap. II.2.B.6 und II.3.B.7.4). Anthropologische Untersuchungen an prähistorischen Skeletten deuten eine große Varianz der Arbeitsteilung an. Eine Studie, die in Spanien am Beispiel verschiedener Gräberfelder bezüglich der Art der körperlichen Belastung durchgeführt wurde, konnte zeigen, dass es in einer der analysierten Gemeinschaften (La Carada, agrarische Siedlung der frühen Kupferzeit) bezüglich der Belastungsmerkmale keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen gab, sie also ungefähr gleich schwer arbeiteten und vergleichbare Tätigkeiten ausführten⁴⁹. Eine andere Population (Argar-Kultur, Bronzezeit, Mischwirtschaft) wies Skelettmerkmale auf, die für Männer das Zurücklegen größerer Strecken andeutete, während die Frauen sich wohl weniger weit von den Siedlungen entfernten und vermutlich mehr Hausarbeit leisteten⁵⁰. Einzelne Frauen der Argar-Kultur weisen jedoch mit den Männern vergleichbare Skelettmerkmale auf, was auf eine wenig strenge geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hindeutet⁵¹. Für die Annahme, dass lediglich erwachsene Männer im Kupferabbau unter Tage arbeiteten, gibt es keine Belege. Untersuchungen an Skeletten des eisenzeitlichen Gräberfeldes von Hallstatt erbrachten jedoch im Gegenteil die Feststellung, dass sowohl Männer als auch Frauen und Kinder im Salzbergbau hart arbeiteten, worauf spezifische Belastungsmerkmale an den Knochen schließen lassen⁵²: Die Mehrzahl der Männer hat mit Picken das Salz abgebaut,

⁴⁷ Vgl. Kubach-Richter, Nadel, Schwert und Lanze, 58.

⁴⁸ Vgl. Brandt/Owen/Röder, Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, 38f.; Röder 2002b, Statistiken in der Welt der Erwachsenen, 102.

⁴⁹ Vgl. al-Oumaoui/Jiménez-Brobeil/du Souich, Markers of Activity Patterns.

⁵⁰ Vgl. al-Oumaoui/Jiménez-Brobeil/du Souich, Markers of Activity Patterns.

⁵¹ Vgl. al-Oumaoui/Jiménez-Brobeil/du Souich, Markers of Activity Patterns.

⁵² Vgl. Ott/Beucher/Giudicelli, Das weisse Gold Hallstatts, 20, 22f.

während die Frauen die schweren Salzsäcke nach draußen transportierten. Funde von Kinderkleidung in den Stollen sind ein Hinweis auf die Arbeit von Kindern im Berg. Die Vorstellung, es hätten, wie auf zahlreichen bildlichen Darstellungen zu sehen, nur Männer im Berg gearbeitet, ist aufgrund dieser Funde – zumindest für das eisenzeitliche Hallstatt – nicht zu halten. Männer als Bronzeschmiede entsprechen dem traditionellen Bild auch in der Archäologie. Irmgard Bauer und Peter Northover weisen jedoch mit guten Argumenten darauf hin, dass die Produktion dann am besten gesichert war, "wenn möglichst alle Mitglieder des Familienverbandes am Produktionsprozess – sei dies nun die Landwirtschaft oder das Giessen – beteiligt waren"⁵³. Es spricht also nichts dagegen, dass sich hier auch Frauen und Kinder einbrachten⁵⁴. Die Funde selbst zumindest geben über das Geschlecht ihrer Hersteller keine Auskunft. An diesem Bild wird innerhalb der Archäologie vereinzelte Kritik geübt und auf die Möglichkeit, dass Frauen und Kinder in die Arbeit eingebunden waren, hingewiesen⁵⁵.

B.4. Museen und Literatur

Museen fungieren in den Schulbuchkapiteln zur Bronzezeit hauptsächlich als Bildgeber für Fotos von Funden und Rekonstruktionen. Darin unterscheidet sich diese Epoche nicht von anderen. Besondere Hinweise auf zu besichtigende Museen finden sich allerdings nicht, was bei der Kürze, mit der die Bronzezeit behandelt wird, nicht weiter erstaunt. Bemerkenswert sind zwei Fotos aus dem Freilichtmuseum Oerlinghausen in SB 16. Sie sind die einzigen Bilder in den Schulbuchkapiteln, die einen Eindruck vom Lebensalltag vermitteln können. Der Verlag nutzte hier wohl die Kontakte, die durch die Zusammenarbeit mit dem damaligen Leiter des Museums, Martin Schmidt, für ein anderes Lehrwerk schon bestanden (SB 10a/b/c).

Bezüglich der Nutzung von Literatur finden sich nur wenige Hinweise, die sich zudem auf drei Reihenwerke beschränken (s. Tabelle). Bildvorlagen wurden aus der Fachliteratur sowie aus einem Jugendbuch entnommen (Taf. 4.2 Abb. 4, 4.5 Abb. 1) oder lehnen sich an diese an (Taf. 4.2 Abb. 2-3, 4.5 Abb. 5-6). Textzitate stammen aus Probst, Deutschland in der Bronzezeit, sowie aus einem Ausstellungskatalog. Sie finden sich allerdings nicht in einem Schülerbuch, sondern in einem zugehörigen Lehrerband.

Nutzung von Literatur, Literaturhinweise

Titel	Typ	Textzitat	Abb.	Hinweis
Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 52.	Jugendsachbuch		SB 16-72.1	
Nougier, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, 52.	Jugendsachbuch		SB 16-72.2 (Vorlage)	
Probst, Deutschland in der Bronzezeit, 21.	Pop.wiss. Lit./Fachlit.	LB 16-45		
Günter Wegner [Hrsg.], <i>Leben – Glauben – Sterben vor 3000 Jahren – Bronzezeit in Niedersachsen, Isensee Verlag, Oldenburg 1996, S. 390f. und 8f.</i>	Fachlit. Ausst.kat.	LB 16-45f.		
Häßler, Ur- und Frühgeschichte in Niedersachsen, 177 Abb. 86 (vermutlich genutzt)	Fachlit.		SB 16-75	
Seidel, Bronzezeit.	Fachlit./Kat.	SB 9-29f., SB 31f.	SB 9-29f., SB 31f.	LB 21- 129
Lampe, W., <i>Ückeritz: Ein jungsteinzeitlicher Hortfund von der Insel Usedom, Berlin 1982.</i>	Fachlit./Kat.		25a/b/c/d-34	

Bemerkenswert sind die Angaben in SB 16-75 zur Rekonstruktion von Frauenkleidung. Für die

⁵³ Bauer/Northover, Bronzegegesser und Bronzeschmiede, 11.

⁵⁴ Vgl. Brandt/Owen/Röder, Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, 39.

⁵⁵ Vgl. Röder 2002b, Statisten in der Welt der Erwachsenen, 102.

Bildrechte nennt das Schulbuch *Laux, Hamburg*. Die Zeichnung befindet sich auch in Häßler, *Ur- und Frühgeschichte in Niedersachsen*, 177 Abb. 86 (Taf. 4.2 Abb. 4). Da ein Textabschnitt im Schulbuch (*die Frau war mit einem knöchellangen Rock und einer kurzärmeligen Bluse bekleidet*) auch einem Textabschnitt im genannten Fachbuch entspricht (175: "..., waren die Frauen meist mit einem zumindest knöchelfreien Rock und einer kurzärmeligen Bluse bekleidet"), ist es sehr wahrscheinlich, dass die Abbildung von dort übernommen wurde. Der feine Unterschied im Text zwischen knöchelfrei und knöchellang wurde dabei nicht beachtet.

Ein direkter Nachweis für die Verwendung des Museumskataloges "Bronzezeit" von Ute Seidel konnte für SB 9-29f. und 21-31f. erbracht werden. Diese beiden Schulbücher nutzen Abbildungen zu Bronzeguss und Kupfergewinnung aus dem Katalog. Die Bildbeschriftungen im Schulbuch entsprechen den Texten im Katalog und wurden nur leicht verändert. Hier ein Beispiel:

SB 9-29/21-31:

Zunächst musste für jeden Gussvorgang ein neuer Tonkern angefertigt werden. Später ging man dazu über, Metallkerne zu gießen, die wieder verwendet werden konnten. Damit war der Anfang für Serienproduktionen gemacht.

Seidel, Bronzezeit, 22:

"Der Tonkern mußte für jeden Gussvorgang neu angefertigt werden. Im Lauf der Zeit ging man dazu über, Metallkerne zu gießen, die wiederverwendet werden konnten. Der Anfang der Serienproduktionen war gemacht."

Im Schulbuch dient der Text als Bildunterschrift für eine entsprechende Rekonstruktionszeichnung, die direkt aus Seidel, *Bronzezeit*, 22 übernommen wurde (Taf. 4.5 Abb. 3). Genauso wurde für die Folgeseite vorgegangen: SB 9-22 und 21-32 zeigen die Originalrekonstruktionszeichnungen aus Seidel, *Bronzezeit*, 16f. Bei den nebenstehenden Erläuterungen im Schulbuch handelt es sich um leicht veränderte Textbausteine aus ebd., 16-18. Weder die Übernahme der Abbildungen noch der Texte ist im Schulbuch vermerkt. Nur der Lehrerband verweist an einer Stelle auf die Fachliteratur (s. Tabelle).

Es stellt sich insgesamt die Frage, ob bei einer stärkeren Nutzung der Fachliteratur das einseitige Bild der Bronzezeit in den Schulbüchern verändert werden könnte. Archäologische Ausstellungskataloge und Überblicksdarstellungen können alternative Themen zu Metallhandwerk, Sozialstrukturen und Handel bieten⁵⁶.

⁵⁶ Z.B. Jockenhövel/Kubach, *Bronzezeit in Deutschland*.

C. Unterrichtsfilme

Zur Bronzezeit existieren nur zwei Unterrichtsfilme. Beide wurden vom WBF in den Jahren 1973 und 1974 produziert, sind also entsprechend alt. Sie wurden 1998 bzw. 1996 als Videokassette ohne Veränderung neu aufgelegt.

Filme zur Bronzezeit

Nr.	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 18	Der Mensch entdeckt das Metall	WBF	1973/1998	-
UF 19	Mensch und Gesellschaft in der Bronzezeit	WBF	1974/1996	-

Empfehlungen werden in der gesichteten Literatur für diese Filme nicht ausgesprochen. Dies ist bei der geringen Relevanz der Bronzezeit in Lehrplänen und Schulbüchern nicht weiter verwunderlich.

C.1. Drehorte, Bildinhalte

UF 18 beschäftigt sich zunächst mit bronzezeitlichen Grabhügeln am Heerweg bei Schleswig, der *einer alten bronzezeitlichen Handelsstraße* folgte, sowie mit Baumsargbestattungen, u.a. dem Fund des Mädchens von Egtved. Verschiedene für die nordische Bronzezeit typische Schmuck- und Kleidungsbestandteile werden vorgestellt, ehe sich der Film der Metallurgie zuwendet, erst dem Kupferabbau und später dem Schmiedehandwerk, sowie dem mit Schmuck verbundenen Handel. Mit der Metallurgie verknüpft der Film einen Strukturwandel in der Gesellschaft mit zunehmender Arbeitsteilung (hier: Erzgewinnung, Handel, Schmiedehandwerk) und *Scheidung in Arm und Reich, in Machtlose und Mächtige*. Besondere Siedlungsstrukturen, hier befestigte Siedlungen, sollen Bezüge zum Mittelmeerraum aufzeigen, wo erste stadtartige Siedlungen entstehen.

Ausgangspunkt für UF 19 sind zunächst der Bronzeguss und Depotfunde von Bronzeobjekten (u.a. Berlin-Spindlersfeld). Dann verfolgt der Film den Weg eines Händlers in ein Dorf und veranschaulicht dort stattfindenden Handel. Auf eine Sequenz zur Siedlungsweise folgen Informationen zum Thema Glaubenswelt und See- bzw. Mooropferfunde, die mit Funden illustriert werden (Eichenstamm-Brunnen aus Berlin-Lichterfelde; Helm von Viksø, Dänemark; Bronzeschild von Sørupbog, Dänemark; "Sonnenwagen" von Trundholm). Schließlich wendet sich der Film am Beispiel von Urnengräbern den Bestattungsformen in der Bronzezeit zu. Eine Rekonstruktionszeichnung zeigt eine Szene während einer Bestattung, ehe das sogenannte Königsgrab von Seddin im Vordergrund steht und einzelne Funde näher betrachtet werden. Die Rekonstruktionszeichnung zeigt auch nochmals Luren, die während des Films als Begleitmusik immer wieder erklingen.

Beide Filme nutzen vielfältige Möglichkeiten der Veranschaulichung: originale Funde und Rekonstruktionen in Museen, Rekonstruktionszeichnungen, museale Dioramen (Kupferabbau, befestigte Siedlung, Modell von Berlin-Lichterfelde), nachgestellte Spielszenen (Handel) und Aufnahmen aus der experimentellen Archäologie (Bronzeguss). Soweit nachvollziehbar dienten als Drehorte das Museum für Vor- und Frühgeschichte in Berlin, das dänische Nationalmuseum Kopenhagen und ein Freilichtmuseum.

Drehorte

Berlin , Museum für Vor- und Frühgeschichte	UF 18, UF 19
Kopenhagen , Dänisches Nationalmuseum	UF 18, UF 19
Freilichtmuseum (Ort unklar)	UF 18, UF 19

C.2. Probleme

Trotz ihres Alters stellen die Filme nach wie vor für den Unterricht brauchbares Material dar. Mängel aus fachlicher Sicht sind auf didaktische Reduktion zurückzuführen, so der weitestgehende Verzicht auf die Angabe von Fundorten und die fehlende Binnendifferenzierung in verschiedene Abschnitte der Bronzezeit. Ein Problem besteht bei beiden Filmen bezüglich dargestellter Siedlungsweisen und der Information, es seien erstmals stadtartige Siedlungen entstanden: Beim gezeigten Modell handelt es sich jeweils lediglich um ein Dorf, in UF 18 um eine befestigte Siedlung. Eine Bezeichnung als stadtartig trifft für die im Modell gefilmte Siedlung nicht zu, ebenfalls nicht der Begriff *Verwaltungssitz*. Das Phänomen kann außerdem nicht für ganz Mitteleuropa verallgemeinert werden. Zu überdenken wären auch die in UF 19 genutzten Begriffe *Fürstenbestattungen* und *Königsgrab*, da sich mit ihnen bestimmte Assoziationen verbinden, über die wir jedoch schlecht unterrichtet sind (vgl. Kap. II.4.D.2.2).

UF 18 verknüpft den Heerweg, der einer alten bronzzeitlichen Handelsstraße folge, unmittelbar mit den Grabhügeln: *Wer damals auf der beschwerlichen Reise starb, wurde in einem Grabhügel am Rande des Weges bestattet. Die riesigen Grabhügel der Vornehmen sind bis heute erhalten geblieben.* Es ist unwahrscheinlich, dass sich die in den Hügeln bestatteten Personen alle gerade auf einer *Reise* befanden. Vielmehr kann die räumliche Nähe von Handelsstraße und reichen Bestattungen mit einer Kontrolle des Handels oder des Verkehrs zusammenhängen. Deutlich ist besonders in UF 19 zum Thema Glaube die Tendenz, feststehende Tatsachen zu vermitteln und die Inhalte nicht als Vermutungen oder bisherige Ergebnisse darzustellen. Das zeigt beispielsweise der Satz: *Nach dem Glauben dieser Zeit war der Brunnen Zugang zur Götterwelt.*

Schwerwiegendere Probleme treten bei den beiden Begleitkarten zu den Filmen auf. Zu UF 18 werden Sachverhalte geschildert, die die Inhalte des Films überinterpretieren. So heißt es etwa: *Berufe wie die des Bergmanns, des Händlers und des Bronzegießers entstehen* (1). Eine solch klare Arbeitsteilung gibt der Film nicht vor, im Gegenteil: An einer Stelle wird davon gesprochen, dass der Händler zugleich auch Bronzegießer ist. Ein weiterer Satz aus der Kurzbeschreibung des Films trifft nicht zu: *Ein Erzgießer stellt ein Bronzebeil her (...) und fügt sie [die Klinge] in einen Schaft* (1). Zwar werden geschäftete Klingen gezeigt, aber nicht der Vorgang der Schäftung. Auch Inhalte von UF 19 werden verfremdet wiedergegeben. *Ein Diorama zeigt die Anlage eines bronzzeitlichen Dorfes, in dem auch Feld und Weiden aus Sicherheitsgründen eingezäunt sind*, heißt es in der Inhaltsbeschreibung fälschlich. Im Film wird lediglich (und sachrichtig) erwähnt, dass die Zäune errichtet wurden, *damit die Rinder und Schweine nicht davonlaufen können.* Auf beiden Begleitkarten sind Daten veraltet, so etwa der Beginn der Bronzezeit in Mitteleuropa mit der Angabe *1800 v.Chr.* Diese Beispiele machen deutlich, dass Fachwissenschaftler nicht nur für die Herstellung der Filme, sondern auch für das Verfassen der Begleitkarten hinzugezogen werden müssen. Die Begleitkarten zu Filmen sollten nicht ausschließlich von Pädagogen geschrieben werden.

D. Kinder- und Jugendliteratur

D.1. Überblick

Mit nur vier Büchern ist die Bronzezeit innerhalb der Epochen stark unterrepräsentiert; alle vier behandeln zudem ausschließlich Themen der Urnenfelderzeit. Die Erzählungen zeichnen sich durch einen hohen Gehalt an archäologischer Information aus; sie wurden zu 3/4 von spezialisierten Autoren verfasst (von Gabriele Beyerlein, Josef Carl Grund und der Archäologin und Leiterin des Museums für Urgeschichte Zug, Irmgard Bauer)⁵⁷.

Kinder- und Jugendliteratur zur Bronzezeit

JB	Jahr	Autor	Titel	Typ; Thema
23	1999	Bauer	<i>Feuer am See</i>	geschichtliche Erzählung; Alltag in spätbronzezeitlichen Seeufersiedlungen, Religion
24	1981	Grund	<i>Das Dorf am See</i>	geschichtliche Erzählung; Alltag in spätbronzezeitlichen Seeufersiedlungen, Religion
25	1991	Beyerlein	<i>Der goldene Kegel</i>	geschichtliche Erzählung; Alltag in spätbronzezeitlichen Seeufer- und Höhensiedlungen, Religion
61	1982	Mayer-Skumanz	<i>Der Bernsteinmond</i>	Fantasy; Alltag in spätbronzezeitlichen befestigten Siedlungen, Religion

Zu nennen sind außerdem noch zwei Episoden in Alix Hänsels *Sonntagsreisen in die Vergangenheit* (JB 72) zum Bergbau auf Kupfer und zum 'Königsgrab' von Seddin.

In der pädagogischen Literatur spielen besonders JB 24 (Empfehlung und Textauszug) sowie JB 25 (zwei Empfehlungen, darunter eine in einem Lehrplan) eine Rolle.

Kinder- und Jugendliteratur zur Bronzezeit in der pädagogischen Literatur

JB	Autor	Titel	Empfehlung oder Auszug
23	Bauer	<i>Feuer am See</i>	-
24	Grund	<i>Das Dorf am See</i>	Empfehlungen: SB 13b-3. – Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 139. Textauszüge: Lesebuch Geschichte, Textauszüge, 46-48. außerdem: Klassenlektüre vom Auer Verlag.
25	Beyerlein	<i>Der goldene Kegel</i>	Empfehlungen: LP Saar Gy 7/8. – Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 134.
61	Mayer-Skumanz	<i>Der Bernsteinmond</i>	-

Bezüglich ihrer Themenwahl sind sich die Bücher sehr ähnlich:

- In einer Seeufersiedlung am Zugersee spielt *Feuer am See* von Irmgard Bauer⁵⁸ (JB 23).
- Josef Carl Grund beschreibt in *Das Dorf am See* (JB 24) urnenfelderzeitliches Leben in Seeufer- und Moorsiedlungen am Beispiel von Pfahlbauten am Bodensee und der Wasserburg Buchau am Federsee. Es wird auf die Entstehung des Goldkegels von Ezelsdorf eingegangen.
- Gabriele Beyerlein wählte für ihre Erzählung *Der goldene Kegel* (JB 25) ebenfalls die Wasserburg Buchau, außerdem urnenfelderzeitliche Höhensiedlungen. Auch sie beschreibt die Entstehung des Goldkegels von Ezelsdorf.
- An exponierter Stelle spielt genauso *Der Bernsteinmond* (JB 61) von Lene Mayer-Skumanz, eine Gegenwarts- und Fantasy-Erzählung, die die Ausgrabungen an der Wallburg in Still-

⁵⁷ Diese Beobachtungen sind vergleichbar mit den Ergebnissen Walter Justi-Jöllennecks zur Bronzezeit in Jugendsachbüchern. Vgl. Justi-Jöllenneck, Die Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch, 26.

⁵⁸ Ausführlich zum Buch die Rezension von Röder.

fried an der March zum Thema hat.

Bemerkenswert sind die Titelbilder auf den Umschlägen der Jugendbücher. JB 23 und JB 24 zeigen einen Blick auf die Rekonstruktion von Pfahlbauten bzw. Seeufersiedlungen. Auf den Umschlagbildern von JB 25 und JB 61 sind jeweils das Porträt eines Mädchens und der Vollmond zu sehen (Taf. 4.6 Abb. 1-4). In allen vier Erzählungen kommt der Beschreibung von religiösen Handlungen eine wichtige Bedeutung zu. Am Beispiel der Bücher können vor allem folgende Sachverhalte besonders gut aufgezeigt werden: Verarbeitung veralteten Forschungsstandes (Grund), Einbeziehung zahlreicher konkreter Funde und Ausgrabungsergebnisse (alle vier Bücher) und die Auswirkung ungenauer archäologischer Terminologien auf Geschichtsbilder in der Öffentlichkeit (Beyerlein, Mayer-Skumanz). Dies soll anhand der von den Autoren für ihre Erzählungen gewählten Themenkomplexe Moor- und Seeufersiedlungen sowie 'Adel' und 'Burgen' im nächsten Abschnitt skizziert werden.

D.2. Schwerpunktthemen

2.1 Leben in Moor- und Seeufersiedlungen

Josef Carl Grund schreibt im Vorwort seiner Erzählung, die Handlung spiele *irgendwo in Südwestdeutschland*. Er nennt als Vorbilder u.a. *Pfahldörfer rund um den Bodensee* und die *Insselfestung Bad Buchau* (JB 24: 10). Die Nähe der Schilderungen zum Pfahlbaumuseum in Unteruhldingen (Bronzezeit- und Steinzeitdorf) ist allerdings nicht nur in den zahlreichen Abbildungen zur Erzählung unverkennbar (vgl. Taf. 4.6 Abb. 5-10): So fallen unter den von Grund gewählten Figuren bereits ein *Oberhaupt des Pfahldorfes* (12), ein *Bronzegießer* (13) und ein *Fischer* (30) auf – die Analogien zu den Benennungen der Häuser im Pfahlbaumuseum ('Haus des Dorfoberhauptes', 'Haus des Bronzegießers', 'Haus des Fischers'⁵⁹) sind nicht zu übersehen. Innerhalb der Erzählung schildert Grund vielerlei Mobiliar des Freilichtmuseums⁶⁰; in Unteruhldingen Ausgestelltes transportiert er auch an andere Schauplätze⁶¹. Dabei berücksichtigte er nicht, dass die von ihm verarbeiteten Teile des Pfahlbaumuseums veralteten Forschungsstand von 1920–1940 dokumentieren. Frappierend ist besonders der starke Einfluss der Forschungen Hans Reinerths⁶², der im Dritten Reich Archäologe im Dienste des NS-Regimes war: Grund hielt sich nicht nur direkt an die Rekonstruktionen Reinerths zur Wasserburg Buchau⁶³, sondern übernahm auch ideologisch gefärbtes Gedankengut aus den Äußerungen

⁵⁹ Vgl. Pfahlbaumuseum, 13, 23, 24f.

⁶⁰ Z.B. Kastenbett, 21; Einrichtung eines Wohnraumes 43 u. Abb. S. 45 (entspricht dem 'Haus des Dorfoberhauptes', vgl. Pfahlbaumuseum, 24f.).

⁶¹ Vgl. Abb. 75, die sich auf eine in der Wasserburg Buchau spielende Szene bezieht. Weiter die Textstelle S. 93, in einer Höhle spielend: *Die Klause war wie ein Wohnraum in einem Blockbau eingerichtet. Da war der Herd mit dem schwenkbaren Kochkessel darüber; da war das Kastenbett in der Ecke; da standen Tisch, Sitzbank und Kastentruhe (...). Auf den Wandbrettern standen reich verzierte Tongefäße (...)*. Die Passage stimmt überein mit der Einrichtung in Unteruhldingen, 'Haus des Dorf-Oberhauptes', vgl. Pfahlbaumuseum, 24f. Andere Sachgegenstände und Kulturattribute allgemeiner Art werden vielfach genannt, oft in Form von Aufzählungen. Dazu gehören: 14, 34, 101 145 (Waffen); 38 (Schmuck); 44 (Ausrüstung eines Kriegers mit eberzahnbesetztem Lederkollier); 47, 72 (Haustiere und andere Fleischlieferanten); 74, 76 (Erzeugnisse des Handwerks); 93f. (Nahrungsmittel); 94 (Gegenstände aller Art); 95 (Sonnenwagen von Trundholm).

⁶² Zu Reinerth siehe etwa Strobel, Hans Reinerth und Gustav Riek – Modernitätsflüchtlinge in einer ungewissen Wissenschaft.

⁶³ Vgl. die beschreibende Textstelle S. 73 mit dem Reinerth'schen Modell in Kimmig, Wasserburg Buchau, 36 Abb. 13.

Reinerths zu Rassemerkmalen der bronzezeitlichen Bevölkerung⁶⁴. Er stellt sich in Parallele zu Reinerth verschiedene *Kulturstufen* (9) vor⁶⁵, wie er sie im Buch folgendermaßen beschreibt (9f.): *Die folgende Erzählung spielt in der ausgehenden Bronzezeit (...). Geschichtswissenschaftler [sic!] nennen diese Epoche die jüngere Urnenfelderstufe (...). Die Menschen von damals waren seßhaft. Sie lebten in Dörfern, trieben Ackerbau und Viehzucht und standen auf viel höherer Kulturstufe als die Jäger und Sammler der Altsteinzeit (...)*⁶⁶. Archäologen – das sind gescheite Leute, die sich mit der ältesten Geschichte der Menschheit befassen – (...) erfuhren durch Ausgrabungen und durch Vergleiche mit der Kultur der Leute, die damals schon schreiben und lesen konnten (wie zum Beispiel die alten Ägypter und Babylonier), vieles über das Leben der Bronzezeitmenschen in unserem Land. Hier wird auch deutlich, in welcher verzerrten Form Arbeitsweisen, Arbeitsgebiete und Ergebnisse der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie von der Öffentlichkeit wahrgenommen und weitervermittelt werden können.

Die *Urnenfelderstufe* (9) bezeichnet Grund – in direkter Anlehnung an Reinerth⁶⁷ – als *Zeit blühenden Handels und Epoche des Friedens*, deren materielle Errungenschaften dem *Hausgebrauch und der Kunst* dienten (9). Attribute der Männer sind (trotz angeblicher Friedenszeit) *Waffen: Speere, Pfeile und Bogen und scharfe Dolche aus Bronze*; die durchgängig als *Weiber* bezeichneten Frauen begegnen uns nach dem traditionellen Bild der tugendhaften Hausfrau mit *Schöpfkellen und Stöcken zum Wäscheschlagen* (14). Der lächerlich wirkende Glaube – besonders der so ängstlich beschriebenen Frauen – an Zauber und Magie, der die ganze Handlung durchzieht⁶⁸, zeigt dem jugendlichen Leser, dass die Menschen der Bronzezeit dennoch auf niedrigerer "Kulturstufe" standen als der Mensch heute. Um den Wahrheitsgehalt seiner Erzählung zu unterstreichen, betont der Autor im Nachwort den aus konkreten Funden bestehenden archäologischen Hintergrund der Erzählung (182-184), würfelt dabei aber zeitlich und regional Prunkstücke nicht nur der Bronzezeit bunt durcheinander⁶⁹. Der Goldkegel wird in der Funktion eines zusätzlichen Sensationsfundes in die Erzählung einbezogen (vgl. 183, sogar mit der

⁶⁴ 38: *Die Inselleute sahen anders aus als die Menschen im Pfahldorf. Die Mittagsleute waren klein von Gestalt, hatten dunkle Augen und schwarze Haare. Die Inselmenschen waren hoch gewachsen, hatten helle Augen und helles Haar. Sie waren von Mitternacht her in langer Wanderung gegen Mittag gezogen, erzählten die Alten, die es von ihren Ahnen und Urahnern gehört hatten. Die Vorfahren der Mittagsleute – das wußte Saro aus überlieferten Berichten – waren vor uralten Zeiten von Sonnenuntergang gekommen. Vgl. im Wort- und Sachverzeichnis, 187: Professor Reinerth, ausgezeichnete Kenner der Vorgeschichte, spricht von zwei Rassen, die damals im Bodenseegebiet zu Hause waren: die Kurzköpfe, die aus dem Westen und Süden stammten, und die Langköpfe mit ihrem Stammland im Norden (...). Grund bezieht sich direkt auf Reinerth, Pfahlbauten, 73f.: Wir haben damit zwei Rassen, die am Bodensee zur Jungsteinzeit und zur Bronzezeit nebeneinander vorkommen. Die Kurzköpfe mit ihrem Ursprungsgebiet im Westen und Süden, die Langköpfe mit dem Stammland im Norden.*
⁶⁵ Reinerth spricht von der *Stufenleiter menschlicher Entwicklung*, auf der der Mensch der Altsteinzeit nicht besonders hoch stehe, während in der Jungsteinzeit und in der Bronzezeit am Bodensee der *Menschengeist die ersten Stufen seiner Höhenbahn betreten lernte*. Reinerth, Pfahlbauten, 7f.

⁶⁶ Vgl. die obig zitierte Stelle bei Reinerth.

⁶⁷ Vgl. Reinerth, Pfahlbauten, 80: *Überall ist das technisch vollendete nordische Rechteckhaus mit Vorhalle, Küchen- und Schlafraum, mit senkrechten Wänden und hohem Satteldach das Wahrzeichen der neuen Kulturblüte. Eine Zeit friedlicher, blühender Kulturentfaltung und eine weitgehende Verschmelzung nordischen und westischen Volkstums durch über vierhundert Jahre folgen.*

⁶⁸ Beispielsweise wird, auf Ausgrabungsbefunde Bezug nehmend, auf der Wasserburg Buchau nicht mehr erneut gesiedelt, aber nicht aus konkreten nachvollziehbaren Gründen, sondern weil diese *verflucht* sei, vgl. 174.

⁶⁹ Grund schreibt im Nachwort (183): *In anderen Ausgrabungsstätten fanden die Forscher (...) goldene Sonnenscheiben, und den herrlichen Sonnenwagen. Sie gruben Brustpanzer aus, die dicht mit Eberzähnen besetzt waren. Sie fanden, vom Moor konserviert, den Körper eines riesigen Wolfshundes, dessen Schädel zerschmettert war.* – Goldscheiben: Verschiedene Fundorte, v.a. Mooropferfunde. Einige Beispiele in: Menghin/Schauer, Goldkegel, 136-143. Die Goldscheibe von Moordorf wird in die ältere Bronzezeit datiert, vgl. Wegener, Leben, 414. – Eberzahnbesetzter Brustpanzer: Welchen Fund Grund hier meint, bleibt unklar. Für die Bronzezeit Europas konnte kein Vorbild identifiziert werden, allein für das Neolithikum, z.B. Fund von Pully "Chamblandes", vgl. Musée Lausanne, 10000 ans, 30-32. Eberzahnbesetzte Helme liegen für die ägäische Bronzezeit vor (vgl. Götter und Helden, 88 Abb. 1 und Kat. Nr. 49). – Sonnenwagen von Trundholm: Dänemark 14. Jh. v.Chr., vgl. Götter und Helden, Abb. S. 130, Kat. Nr. 175. – Hund: Auch hier bleibt unklar, welchen Fund Grund meint. Knochen eines (Kampf-)hundes wurden z.B. im eisenzeitlichen Fundkomplex von Hjortspring geborgen. Dazu vgl. Randsborg, Hjortspring, 36, 41, 57, 198.

Verwendung des Wortes *Prunkstück*). Er entsteht als *Meisterstück* eines jungen Feinschmiedes zum Dank an die Götter und wird auf einem Pfahl ausgestellt (vgl. 178-180⁷⁰).

An diesem Buch zeigt sich die für Grund typische Arbeitsweise: Er verarbeitet in seinen Erzählungen sehr viele archäologische Funde, entreißt sie aber ihrem Kontext. Das Beispiel verdeutlicht auch, dass der Gehalt an archäologischer Information in einer Erzählung sehr hoch sein kann, aber dennoch ein verzerrtes – durch den Rückgriff auf veraltete Fachpublikation stark beeinflusstes – Geschichtsbild vermittelt werden kann. Die Quantität verarbeiteter Funde und Befunde spricht nicht von sich aus für die wissenschaftliche Qualität der Darstellung.

Einen realistischeren Zugang zur Epoche fand Gabriele Beyerlein in ihrem Buch *Der Goldene Kegel* (JB 25). Neben zahlreichen konkreten archäologischen Funden, auf die die Autorin Bezug nimmt⁷¹, spielen wie bei Grund religiöse Handlungsmotive eine Rolle⁷². Indem Beyerlein die Grenzen zwischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten bei der Rekonstruktion von Lebensbildern thematisiert, macht sie für den Leser bewusst, dass sie aus überlieferten Objekten lediglich ein Bild entwirft (250): *Aus Mustern und Opfergaben allein lässt sich kein Bild vom Wesen einer Religion gewinnen. Doch was tun, wenn schriftliche Berichte, die uns über diese Religion informieren würden, nicht existieren? Eine Möglichkeit ist, sachlich und nüchtern festzustellen: Wir wissen nicht, was die Menschen damals glaubten, warum und wem sie Opfer brachten. Daraus könnte man folgern, man sollte alles weglassen, was irgendwie mit Religion zu tun hat, wenn man eine Geschichte über diese Zeit erzählt. Doch gerade dadurch würde ja das Bild der Zeit verzerrt: Etwas, was offensichtlich so wichtig war, kann man nicht weglassen, ohne einen falschen Eindruck zu wecken.* Beyerlein beschreibt dann den Weg, den sie eingeschlagen hat: den Vergleich mit anderen alten Religionen, die wenigstens zum Teil Anhaltspunkte geben können. Sie schließt: *Was ich (...) erzähle, ist folglich nicht alles frei und willkürlich erfunden, aber auch nicht beweisbar. Es ist nicht mehr als ein denkbare und nachempfundenes Bild, eine Möglichkeit unter vielen anderen.*

Der Goldblechkegel entsteht bei Beyerlein als Opfer⁷³ auf der Spitze einer Holzsäule⁷⁴ zur Besänftigung der Götter, u.a. damit diese den Seespiegel nicht mehr ansteigen lassen⁷⁵. Bei Beyerlein wie auch bei Grund befindet sich die "Wasserburg Buchau" in Insellage, d.h. sie ist von Wasser umspült. Während bei Grund diese Vorstellung dem alten Reinerth'schen Bild entsprechen kann, war sich Beyerlein der kontroversen Meinung in der Forschungsdiskussion⁷⁶ durchaus bewusst⁷⁷.

⁷⁰ Zur kontroversen Diskussion um die Funktion des Kegels (Hut oder Säule) vgl. Götter und Helden, 176-181.

⁷¹ Konkrete Funde und Befunde sowie Anlehnungen daran: 7, 8, 11, 21, 30, 34f., 44, 89-91, (Siedlungs- und Bauweise in der Wasserburg Buchau); 7 (Einbaum, vgl. Kimmig, Wasserburg Buchau, Taf. 60-61); 7 (Fischernetz, vgl. die Netzsenker bei Kimmig, Wasserburg Buchau, Taf. 59,1); 11, 53, 57 (Bronzeschmied und Bronze- werkstatt, vgl. Kimmig, Taf. 19, 20 u. 56,3); 13, 88, 103, 199 (verzierte Geweihscheibe wie Kimmig, Wasser- burg Buchau, Taf. 21,1-3); 25, 103 (Glasperlen wie Keefer, Rentierjäger und Pfahlbauern, 92); 31 (durchbohrter Eberzahn wie Kimmig, Wasserburg Buchau, Taf. 28,4-5); 36 (Bronzenadeln und -armreifen wie Kimmig, Was- serburg Buchau, z.B. Taf. 11-16); 36 (Feuerböcke, vgl. Kimmig, Wasserburg Buchau, Taf. 49-56); 36 (Bern- steinschmuck, vgl. Kimmig, Wasserburg Buchau, Taf. 28,1-2); 38 (Sauggefäß, vgl. Kimmig, Wasserburg Bu- chau, Taf. 48,1); 51 (Sicheln, Messer, Beile, vgl. Kimmig, Wasserburg Buchau, z.B. Taf. 1,6, Taf. 4-10); 53 (frisch gegossene Bronzenägel, vgl. Kimmig, Wasserburg Buchau, Taf. 20,3c); 61f. (Luren in einem Mythos, vgl. Götter und Helden, 59 Abb. 9-10); 100, 103, 110 (Ringkette mit Anhängern, vgl. Kimmig, Taf. 18,3); 182, 231 (eberzahnbesetzter Helm, vgl. Götter und Helden, 88 Abb.1, Kat. Nr. 49).

⁷² Textstellen mit Bezug zur Religion: 10, 68, 200, 213 (Sonne und Sonnenfest); 10, 49, 57, 74, 76ff., 213 (Opfer), 93f. (Menschenopfer); 58, 174, 200 (Sonnenwagen); 64 (Übergang von der Sitte der Körperbestattung zur Sitte der Brandbestattung aufgrund eines religiösen Wandels); 130f., 165f., 169-180, 193, 200, 213, 219 (*Heiliger Berg/Stätteberg*); 170f. (Vögel, Vogelsymbolik); 173 (Opferplatz für Brand- und Scherbenopfer); 174 (Tempel); 177f. (Bedeutung des Goldkegels); 200f. (Radsymbolik). 227-240 Opferfest mit Goldblechkegel.

⁷³ 225, 227-240.

⁷⁴ Zur kontroversen Diskussion um die Funktion des Goldkegels vgl.: Götter und Helden, 176-181.

⁷⁵ Textstellen zum Ansteigen des Seespiegels: bes. 12, 84f., 91.

⁷⁶ Hierzu vgl. zusammenfassend Kuckenburg, Siedlungen, 136-158.

⁷⁷ Vgl. ihre Bemerkungen im Nachwort 241-244.

Beide Bücher belegen die Rezeption von Fachliteratur: bei Grund ist diese veraltet, während Beyerlein auf aktuellen Forschungsstand zurückgriff.

2.2 'Adel' und 'Burgen' der Urnenfelderzeit

Die in der Archäologie gebräuchlichen Fachtermini 'Burgen' und 'Fürsten' haben, wie nachfolgende Beispiele illustrieren, einen Einfluss auf die Vorstellungen von Autoren über das Leben in vergangenen Epochen. So kennzeichnet Gabriele Beyerleins Erzählung zur Urnenfelderzeit (JB 25) ein besonderes Problem: Im entworfenen Geschichtsbild ist die Präsenz einer herrschenden Adelsgesellschaft dominierend. Herren⁷⁸ in Rüstungen⁷⁹ reiten, von ihren Knappen⁸⁰ begleitet, auf dem Pferd⁸¹ durch die Landschaft, die von Burgen⁸² mit Mauern und Wehrtürmen⁸³ gekennzeichnet ist. Burgherren führen gegeneinander Krieg⁸⁴ und tragen Duelle⁸⁵ mit dem Schwert⁸⁶ aus. Werden diese Bilder durch die in der Fachliteratur zur Urnenfelderzeit gängigen Termini Burg/Höhensiedlung, Adelsgrab etc. geradezu provoziert? Zumindest die Begriffsproblematik war der Autorin bewusst, denn sie schreibt im Nachwort: Dass sie die Höhensiedlungen in ihrer Erzählung als "Burgen" bezeichne, solle *nicht bedeuten, dass sie Ähnlichkeiten mit mittelalterlichen Ritterburgen hatten* (247). Zum Knappen äußert sie nach der Beschreibung von mit reichen Beigaben ausgestatteten Individuen (256): *Dass ein solcher Herr einen Jungen als persönlichen Bediensteten hatte, ist durchaus möglich, ja naheliegend, aber für diese Zeit und Gegend nicht nachgewiesen. Weil unsere Sprache keine für derartige vorgeschichtliche Gesellschaftsverhältnisse wirklich treffenden Wörter bereithält, habe ich einen solchen Jungen mit dem aus dem Mittelalter stammenden Wort "Knappe"*

Das Problem der archäologischen Begrifflichkeiten begegnet uns auch in *Der Bernsteinmond* von Lene Mayer-Skumanz (JB 61), einer Fantasy-Geschichte, in der die Autorin auf die Grabungen an der bronzezeitlichen Wallburg in Stillfried an der March unter Fritz Felgenhauer Bezug nimmt. In der Handlung wird mit Blick auf die Vergangenheit eine auf der Burg lebende (und später dort vergiftete) 'Fürstenfamilie' mit 'Knechten' und 'Mägden' beschrieben. Ein ebenfalls in der Erzählung geschildertes Theaterstück, das von heutigen Kindern des Ausgrabungsortes beim Sommerfest aufgeführt werden soll und in Gefahr läuft, in der Vorstellung der Teilnehmer zu sehr zum 'Ritterspiel' zu werden, wird durch die Figur eines Bronzezeitmädchens

⁷⁸ Herren und Burgherren: 26f. Beschreibung eines *Vornehmen*: *Er stand da, leicht auf seine Lanze gestützt, einen runden Schild tragend, der ganz mit Bronzeblech beschlagen und über und über mit getriebenen Mustern verziert war (...). Mehrere schwere Bronzereifen trug er – und ein Schwert, ganz und gar aus Bronze, auch der Griff, in zwei schön gewundenen Schnecken endend.* 142: *Jeder hier schuldet dem Herrn der Callmosburg seine Arbeitskraft für den Schutz, den unser Herr ihm gewährt.* 144: *Wenn Krieg ist, muss die Burg alle aufnehmen, die unter dem Schutz des Burgherren stehen.* Weiterhin vgl. 120, 121, 123, 129, 148f., 151, 164, 218, 235.

⁷⁹ Rüstungen mit Helm, Schild, Brustpanzer, Beinschienen: 148f., 181f., 212.

⁸⁰ Knappe: 68f., 233f.

⁸¹ Pferde: bes. 135f., 148 u. 151 (mit Prunkwagen), 212, 214, 216.

⁸² Burgen: u.a. 18 (*Bussosburg*); 70, 101, 109, 111, 115, 116, 120, 127, 149, 162, 164 Buigen bei Herbrechtingen (*Herbrosburg*); 97, 121f., 127, 142f., 145f., 152, 162, 187, 198 Schloßberg bei Kallmünz (*Callmosburg*); 180, 182f., 185, 193 Gelbe Birg bei Dittenheim (*Gelbosburg*); 187, 197, 205, 214f., 217, 234 Hesselsberg bei Wassertrüdingen (*Hessosburg*); 152 (*Burgvorsteher*); 153, 155, 164 (*Burg*). Gabriele Beyerlein beschreibt für den Hesselsberg Schmieden (u.a. 191), die durch Gusskuchen etc. für die Urnenfelderzeit dort auch belegt sind (vgl. Schwarz, Führer zu bayerischen Vorgeschichtsexkursionen, 77).

⁸³ Mauern und Wehrtürme: 117: (...) *sah Mara eine Burganlage von ungeheurer Wehrhaftigkeit. Eine hohe Steinmauer mit Wehrgang, zwei mächtigen Türmen und vorgelagertem Graben riegelte den schmalen Ausläufer (...)* ab (...). Weiter 118, 130, 146, 172.

⁸⁴ Krieg: u.a. 209, 213–226; 221 (Kriegsbeute); 223 (Siegesfest); 234 (Kriegsdienst).

⁸⁵ Duell: 219f.; Szene im Burghof, 119: *Zwei reich gekleidete Jungen fochten mit Stöcken, als würden sie Schwerter schwingen.*

⁸⁶ Schwert: u.a. 27, 49 (Vollgriffsschwert).

in realistischere Bahnen gelenkt.

In ihrer Erzählung *Feuer am See* (JB 23) zeigt die Archäologin Irmgard Bauer, dass die oben deutlich gewordenen Schwierigkeiten auch umgangen werden können. Das an moderner Forschung orientierte Lebensbild, in dem zahlreiche Aspekte des Lebens in spätbronzezeitlichen Seeufersiedlungen eine Rolle spielen, basiert auf einem sorgfältigen Einbeziehen der Funde und Befunde aus der Siedlung Zug-Sumpf⁸⁷ und kommt dem bronzezeitlichen Alltag sicherlich näher als Geschichten über adlige Herren und Fürstenfamilien⁸⁸.

⁸⁷ Auf eine detaillierte Analyse der konkreten Funde und Befunde, wie sie exemplarisch für *Der goldene Kegel* (JB 25) durchgeführt wurde, wird hier verzichtet. Wie die Autorin im Nachwort (273) selbst schreibt, hat sie zahlreiche Ausgrabungsergebnisse sowie neueste Forschungen berücksichtigt und in die Erzählung integriert. Siehe auch ausführlich Röder, Rez. zu Irmgard Bauer: *Feuer am See*.

⁸⁸ Siehe auch die Rezension von Röder.

E. Zusammenfassung

Die Bronzezeit spielt in den untersuchten Medien kaum eine bedeutende Rolle. In den Lehrplänen bildet sie keine eigene Unterrichtseinheit, und die Schulbücher widmen ihr, wenn überhaupt, nur wenige Seiten. Zu ihr existieren lediglich zwei Unterrichtsfilme älteren Datums und nur vier Jugendbücher. Die Schulbücher verengen, wie schon die Lehrpläne, den Blick auf die Metallurgie und mit dem Metallhandwerk verknüpfte soziale Folgen, wodurch ein einseitiges Bild der Bronzezeit entsteht. Alter Forschungsstand ist durch Rekonstruktionszeichnungen aus dem 19. Jh. und die Verknüpfung der Bronzezeit mit 'germanischen' Heldensagen teilweise enthalten.

Die Unterrichtsfilme sind mit ihrem Themenspektrum der konkreten Archäologie wesentlich näher als die Lehrwerke. Es fallen große qualitative Unterschiede zwischen dem Film selbst und dem jeweils hinzugefügten Filmbeiblatt für die Hand des Lehrers auf. Die Begleitkarten verdrehen teilweise Inhalte des Films in die Richtung solch einseitiger Aussagen, wie sie auch für die Schulbuchkapitel typisch sind. Die Jugendbücher bilden thematisch eine enorme Bereicherung, da sie noch ganz andere Facetten als die Unterrichtsmedien beleuchten. Sie gehen wesentlich stärker auf den möglichen Lebensalltag der Menschen ein und schildern Aspekte der Religion. Bemerkenswert ist der deutliche Schwerpunkt auf dem Leben in Seeufersiedlungen, einem Thema, das in den Schulbüchern im Kontext der Jungsteinzeit (manchmal knapp) angesprochen wird. Die bronzezeitlichen Seeufersiedlungen böten für die Schulbücher eine gute Alternative oder Ergänzung zu den bisherigen Darstellungen.

Insgesamt setzen sich die Jugendbücher intensiver mit archäologischen Funden der Bronzezeit auseinander als die anderen untersuchten Medien. Das besprochene Beispiel *Das Dorf am See* von Josef Carl Grund (JB 24) zeigt allerdings, dass dies nicht immer für die Qualität der Erzählung spricht: Die teilweise detailgetreue Rezeption von wissenschaftlichen Ergebnissen Hans Reinerths aus der ersten Hälfte des 20. Jhs. kann die vermittelten Geschichtsbilder stark verzerren.

Im Hinblick auf die Bronzezeit in den Schulbüchern ist die Archäologie aufgefordert, eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit für Themen neben der Metallurgie zu leisten. Lehrbuchautoren sollten sich nach entsprechenden Alternativen erkundigen, und diese müssten auch in die Lehrpläne integriert werden. Bleibt die Situation so, wie sie sich momentan darstellt, nehmen Jugendliche besser ein Jugendbuch als ihr Schulbuch zur Hand, um ein plastisches Bild vom Leben der Menschen in der Bronzezeit zu gewinnen, z.B. *Feuer am See* von Irmgard Bauer (JB 23) oder *Der goldene Kegel* von Gabriele Beyerlein (JB 25).

II.5. Vorrömische Eisenzeit: Kelten

Vorbemerkungen

Die Vorrömische Eisenzeit dauerte in Mitteleuropa etwa von 800 bis 15 v.Chr. Sie umfasst die Hallstatt- und die Latènezeit, Epochen, die wiederum nach der Hallstatt- und der Latènekultur benannt sind. Im allgemeinen Sprachgebrauch verbindet man diese Kulturen mit den so genannten Kelten, die als Völkergruppe in den antiken Schriftquellen erstmals im 6. Jh. (Hallstattzeit), regelmäßiger aber erst ab dem 4. Jh. (Latènezeit) erwähnt werden¹. Mit Blick auf die Schriftquellen sprechen viele Archäologen erst für die Latènezeit/-kultur von 'Kelten'², für die Hallstattzeit/-kultur dagegen allenfalls von 'frühen Kelten', und sie unterscheiden demzufolge Funde in 'frühkeltisch' und 'keltisch'³.

In den untersuchten Medien werden diese Differenzierungen in der Regel nicht vorgenommen. Die vorliegende Analyse folgt daher im Sinne einer Vereinfachung dem allgemeinen Sprachgebrauch; auf die genannten Details der Begrifflichkeiten sei an dieser Stelle lediglich verwiesen. Im Zusammenhang mit in den Schulbüchern auftretenden Problemen wird später noch auf die umstrittene Gleichsetzung von Kelten und archäologisch definierten Kulturen einzugehen sein.

A. Lehrpläne

Die Eisenzeit erscheint in den Lehrplänen, wenn überhaupt, zusammen mit der Bronzezeit meist im direkten Anschluss zur Alt- und Jungsteinzeit und bildet oftmals keine eigene Unterrichtseinheit. Eine Differenzierung in Bronzezeit und Eisenzeit findet auf der Ebene der Lehrpläne selten statt; hier ist meist pauschal von der *Metallzeit*, den *Metallzeiten* oder der *Bronze- und Eisenzeit* die Rede. Die Bronze- und die Eisenzeit sind nur in etwa der Hälfte aller Lehrpläne als verbindliche oder fakultative Themen zu finden, mit abnehmender Tendenz, je höher der angestrebte Schulabschluss ist⁴.

Die Metallzeiten dienen als weiteres, oft einseitig reduziertes Glied in der Kette 'Fortschritt, Erfindungen, zunehmende Arbeitsteilung'. Inhaltlich werden sie meist reduziert auf die Herstellung und Bearbeitung von Metall und/oder auf die Beobachtung der zunehmenden Spezialisierung und Arbeitsteilung (Handwerk, Handel) einhergehend mit einem sozialen Wandel⁵. Alltag und Lebensformen in der Eisenzeit finden kaum Beachtung. Hier bilden eine Ausnahme: das

¹ Vgl. Collis, The Celts, 13-23. Zu Widersprüchlichkeiten und Überschneidungen der Bezeichnungen als Kelten vgl. ebd., 98-103.

² Kritisch zum Problem: Brather, Ethnische Interpretationen, 206-210.

³ In Bezug auf die Bezeichnung der Hallstattzeit als 'frühkeltisch' läuft eine kontroverse Diskussion. Christoph Huth spricht sich mit dem Argument des plötzlichen Einsetzens eines neuen Formenstils gegen den Begriff 'frühkeltisch' aus. Vgl. Huth, Was gehen uns die Kelten an?, 16f.

⁴ Verbindlich: BaWü HS 6; Bay HS 5; Bay RS 5/6 (*Bronze- und Eisenzeit am Beispiel der Kelten*); Ber GS 5/6; Bre Or 5/6; MeVo Or 5/6; NieSa Or 5/6; RhPf HS 7 (hier im Lehrplan lediglich die Begriffe Bronzezeit und Eisenzeit); RhPf RS 7 und RhPf Gy 7 zusätzlich die Begriffe Metallverarbeitung und Arbeitsteilung; Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; Thü RegS 5/6; Thü RS 5/6; Thü Gy 5/6.

⁵ Fakultativ: Bay Gy 6 (*Bronze- und Eisenzeit am Beispiel der Kelten*); RhPf IGesS 5/6 (*Entwicklung von Bergbau und Metallurgie in der Bronze- und Eisenzeit*); NieSa IGesS 5/6.
BaWü HS 6: *Metallgießer und Händler in der Metallzeit*. Bay HS 5; Bre Or 5/6; MeVo Or 5/6; NieSa Or 5/6; RhPf RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6 (fakultativ); Saar ErwRS 6; Saar Gy 7; Thü RegS 5/6; Thü RS 5/6; Thü Gy 5/6.

Bundesland Sachsen mit dem allgemein zu den Stein- und Metallzeiten formulierten Aspekt der Siedlungsformen und Bestattungssitten⁶ und der Nennung der Lausitzer Kultur⁷, sowie die Bundesländer und Schularten, die, wie im Folgenden beschrieben, speziell die Kelten thematisieren.

Die **Kelten** werden als Thema in den wenigsten Lehrplänen genannt. Sie erscheinen in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und im Saarland in einigen Schularten und zumeist im Kontext mit den Metallzeiten⁸ oder der römischen Geschichte⁹ und bilden kaum eine eigene Unterrichtseinheit. Eine Ausnahme bildet das Saarland mit einer gesonderten, 3-stündigen Einheit zu den Kelten in der Erweiterten Realschule¹⁰ oder einem Unterthema zu den Kelten in der Gesamtschule¹¹. Dieser Befund verdeutlicht, wie die Auswahl von Lehrplanthemen von deren Relevanz für die regionale Geschichte abhängt.

Im Lehrplan für das bayerische Gymnasium fällt die eigenwillige Positionierung der Bronze- und Eisenzeit auf: Es wird vorgeschlagen, in der Einheit *Frühe Hochkulturen* eine Querverbindung zur *Bronze- und Eisenzeit in Europa (Kelten)* herzustellen¹². Fraglich ist, wie in der Realschule Bayerns die *Bronze- und Eisenzeit am Beispiel der Kelten* thematisiert werden soll, wenn die Bronzezeit und die Kelten sachlich nicht miteinander in Verbindung zu bringen sind¹³. Inhaltlich sollen soweit Beispiele genannt sind und die Kelten selbst im Zentrum stehen, *Fürstensitze und Grabanlagen, z.B. Heuneburg und Hochdorf* (Baden-Württemberg)¹⁴ die Gestaltung des Unterrichts bestimmen, oder *Siedlungsgebiete, Spuren keltischer Besiedlung und Lebensweise, Baudenkmäler und Grabfunde als Zeugen keltischer Kultur* sowie die Begriffe *Ringwall, Grabhügel, Grabkammer* (Saarland)¹⁵. Der Lehrplan für den bilingualen Geschichtsunterricht in Rheinland-Pfalz verweist auf *'Boudicca's Revolt' als Beispiel für die 'Befriedung' einer römischen Provinz*, ein Thema, das sich wie auch die Behandlung von *Asterix* als jeweiliger regionalgeschichtlicher Aspekt unter dem Stichwort *Romanisierung der Provinzen* im englisch- bzw. französischsprachigen Unterricht anbieten könnte¹⁶.

⁶ Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

⁷ Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

⁸ Verbindlich: BaWü HS 6; Bay RS 6 (hier beispielhaft für die Metallzeiten); Saar ErwRS 6/7.

Fakultativ: BaWü RS 6; Bay RS 6 im Rahmen eines regionalgeschichtlichen Unterrichtsvorhabens; Bay Gy 6 (hier beispielhaft für die Metallzeiten).

⁹ Verbindlich: Bay HS 5/6 (Inhalt sind nicht die Kelten selbst, sondern die Perspektive der einheimischen Bevölkerung in Verbindung mit der römischen Expansion und Herrschaftssicherung); RhPf IGesS 5/6 (Römer, Kelten und Germanen als möglicher Schwerpunkt); Saar GesS 5/6.

Fakultativ: BaWü Gy 7 im Zusammenhang mit der römischen Expansion im fächerverbindenden Thema 1; RhPf Gy bil. 7.

¹⁰ Saar ErwRS 6.

¹¹ Saar GesS 5/6.

¹² Bay Gy 6.

¹³ Bay RS 5/6.

¹⁴ BaWü HS 6.

¹⁵ Saar ErwRS 6. Der Lehrplan schlägt zusätzlich einen Besuch des "Hunnenrings" und des Kulturparks Bliesbruck-Reinheim vor. Ähnlich Saar GesS 5/6: *Lebensweise der Kelten, keltische Siedlungen im Saarland, Spuren der gallo-römischen Kultur in der Saarregion*.

¹⁶ RhPf Gy bil. 7, 18.

B. Schulbücher

Die Eisenzeit ist in den Schulbüchern weitaus stärker verankert als in den Lehrplänen; offensichtlich gelangt sie über Schulbücher für Bundesländer, in deren Lehrplan sie vorgeschrieben ist, auch in weitere Schulbuchausgaben hinein. Eisengewinnung und -verarbeitung bilden dort zusammen mit Beschreibungen der keltischen Kultur die wichtigsten Eckpfeiler der Schulbuchkapitel zur Eisenzeit. Im Zentrum der Erörterungen stehen die bereits in den wenigen Lehrplänen benannten Stichwörter (s.o.).

Während Kartenbilder und Texte zur Metallurgie, zu Handelswegen bzw. zur Ausbreitung der Kelten Europa als Bezugsgröße wählen, konzentrieren sich die konkreten Beispiele der ausgewählten Funde und Befunde dieser Kapitel dennoch auf das heutige Deutschland. Caesars kriegsrische Auseinandersetzungen mit den Kelten finden in der Regel, wenn auf sie eingegangen wird, nicht hier, sondern in den Schulbuchkapiteln zur römischen Geschichte eine Berücksichtigung.

Der folgende Überblick vermittelt einen Eindruck vom sehr uneinheitlichen Umgang mit der Eisenzeit bzw. den Kelten in den Lehrwerken.

Die Eisenzeit/die Kelten in den untersuchten Schulbüchern

SB	Kapitel
1a/b	34-38: <i>Die Metallzeit</i> (37f.: Die Eisenzeit)
2(6)	4-11: Kelten, Römer, Germanen – unsere Vorfahren in Europa
3a	27-29: Metallzeit in Mitteleuropa (27: <i>Geräte aus Bronze und Eisen</i> , 28: <i>Die Kelten</i> , 29: <i>Die Heuneburg: ein keltischer Fürstensitz an der oberen Donau</i>)
3b	8f.: Von der Schatzsuche zur Wissenschaft (Hochdorf in der Einleitung zur Archäologie), 30-33: Geräte aus Metall (31-33: 3 Seiten zu den Kelten allg. und zur Heuneburg)
3c	14: Von der Schatzsuche zur Wissenschaft (Hochdorf in der Einleitung zur Archäologie), 42-47: Metalle verändern die Welt (44f.: Doppelseite zu den Kelten)
4	30-33: Metalle verändern die Welt , 34f.: Die Kelten , 36f.: Thema Gräber, 38f. u. 40: Rückgriffe
5a	88f.: Die Metallzeit löst die Steinzeit ab ; keine Angaben zu den Kelten, rein Metallurgie
5b	- nur Bronzezeit
6	42-50: Die Bronze- und Eisenzeit (42f. Das Metall – ein gewichtiger Fortschritt (Bronzezeit), 44-50: Die Kelten in Bayern -> außergewöhnlich viel)
7a/c	25f./29f.: Der Beginn der Metallzeit : nur Bronzezeit
7b	31: Der Beginn der Metallzeit : nur Bronzezeit, 32-34: Die Kelten in Südwestdeutschland
8	40: Die Metallzeit (Schwerpunkt Bronzezeit; Kelten in Absatz zu soz. Entwicklungen genannt)
9	28-30: Metalle verändern das Leben (Gletschermann, Bronzezeit, Bronze), 31-34: Im Land der Druiden: die Kelten
10a/c	24-35: Mensch und Technik im Wandel (24f.: Bronze und Eisen lösen die Steinwerkzeuge ab , 26f.: Die Kelten sind geschickte Eisenschmiede , 28f. und 30f.: Längsschnitte zum Thema Wohnen und Behausungen)
10b	20-31: wie 10a/c
11	42: Die Kelten – ein Volk der Eisenzeit
12	- weder Bronze- noch Eisenzeit
13a/b	36-38: Die Kelten – Händler und Druiden
13c/d	38f.: In Mitteleuropa beginnt die Metallzeit (allg. zur Metallverarbeitung, Lausitzer Kultur)
14a/b	126f.: Die Kelten – Eine Kultur nördlich des Mittelmeerraumes (im Vergleich zum Mittelmeerraum)
15	- weder Bronze- noch Eisenzeit
16	- nur Bronzezeit
17	- weder Bronze- noch Eisenzeit
18	27-33: Metalle verändern die Welt (27-30: Die Metallzeit , 30-33: Die Kelten)
19a/b/c	24f./24f./26f.: Ein Grab wie jedes andere?/Die Kelten (Doppelseite zu Hochdorf und den Kelten, Wiederholung in der Kerninfo 26/26/28)
20	44-55: Aus Bronze- und Eisenzeit 44-50: 2 Unterkapitel zur Bronzezeit 51-53: Die Kelten und das Eisen
21	30-32: Metalle verändern das Leben : Gletschermann, BZ, Bronze 33-36: Im Land der Druiden: die Kelten
22	66f.: Metalltechniken verändern das Leben (Bronze- und Eisenzeit)
23a/b	38-41: Die Kelten – das Volk der Eisenzeit einziges Kapitel zu den Metallzeiten
24a/b	22f.: Die Kelten sind geschickte Schmiede
25a/b/c/d/e	34f./34f./34f./30f.: Mit Metall geht alles/vieles besser – der Siegeszug von Kupfer, Bronze und Eisen
25b/e	36f./32f.: Die Kelten – von Handwerkern, Händlern und Druiden

Ähnlichkeiten der Überschriften bezüglich ihrer Formulierung (z.B. *Metalle verändern die Welt/Metalltechniken verändern das Leben*) sind nicht unmittelbar auf Lehrplanformulierungen zurückzuführen, eher ist der umgekehrte Weg der Fall: Formulierungen mit entsprechender Wortwahl erscheinen in Curricula, die zeitlich nach den entsprechenden Schulbüchern herausgekommen sind (MeVo Or 5/6 von 2001, Sachs Gy 5/6-neu von 2004). Es scheint, als ob in diesem Fall Gewohnheiten der Schulbuchgestaltung auf die Lehrpläne rückwirken.

Die Eisenzeit reiht sich, wie aus manchen Überschriften hervorgeht, in eine von den meisten Schulbuchdarstellungen gezeichnete Linie von technischem Fortschritt (Vorteile des neuen Werkstoffs Eisen) und gesellschaftlicher Entwicklung (fortschreitende Hierarchisierung und soziale Unterschiede, beginnende politische Gliederung) ein. Diese Themen sollen hier nicht weiter erörtert werden, da auf den evolutionistischen Ansatz einiger Geschichtsinterpretationen schon in den Kapiteln zur Jungsteinzeit (vgl. Kap. II.3.B.6) hingewiesen wurde. Zur Verdeutlichung, wie die Themen im Bereich der Sozialstrukturen am Beispiel der Eisenzeit wieder aufgegriffen werden, hier zwei Textauszüge: *Bereits seit der Jungsteinzeit lebten die Menschen nicht mehr in Horden zusammen, sondern in größeren Gemeinschaften. In der Bronze- und Eisenzeit setzte sich diese Entwicklung fort* (SB 1a/b-37). *Aus Stämmen wurden in der Eisenzeit Völker. Sehr bekannt waren in Europa die Germanen und die Kelten* (SB 8-40).

B.1. Begriffe und Probleme

"Nicht selten, wenn man sich einer Sache wissenschaftlich nähert, verfliegen lieb gewonnene Wahrheiten und fest gefügte Bilder augenblicklich. So ist es auch mit der Frage, wer die Kelten eigentlich sind."

Christoph Huth¹⁷

Die Schulbuchkapitel zur Eisenzeit, insbesondere zum Thema Kelten, bergen zahlreiche Sachfehler. Es handelt sich dabei nicht nur um Missverständnisse oder didaktische Vereinfachungen, sondern auch um eine klar ablesbare Rezeption solcher fachwissenschaftlicher Ergebnisse, die heute kontrovers diskutiert werden. Am Beispiel der Kelten wird offensichtlich, dass die Schulbücher Geschichtsbilder und Gesellschaftsmodelle aus der Fachliteratur übernommen haben, vielfach aber nicht auf dem gegenwärtigen Stand sind. Die folgenden Beispiele mögen dies verdeutlichen.

1.1 Die Kelten – ein Volk?

Schulbuchsituation

Die Bezeichnung der Kelten als *ein Volk* ist den meisten Schulbüchern selbstverständlich. Als *das erste Volk unseres Lebensraumes, das uns nicht nur durch archäologische Funde, sondern aus griechischen und römischen Quellen bekannt ist* und als *Träger der Eisenzeitkultur* erscheinen sie in SB 1a/b-3f. Ähnlich formuliert SB 3a-28: *Für den Träger der Kultur der Eisenzeit in Mitteleuropa läßt sich der Name eines Volkes angeben: die Kelten. Er ist uns aus den Aufzeichnungen von Schriftstellern der Antike überliefert*. Auch SB 18-30, 22-67, 23a/b-38 und 25b/e-36f./32 definieren die Kelten als ein *Volk* oder *das Volk der Eisenzeit* (Überschrift in SB 23a/b-

¹⁷ Huth, Was gehen uns die Kelten an, 13.

38). LB 4-17 und 20-51 sprechen vom keltischen *Volksstamm*. Vereinzelt werden Begriffe wie *Stamm* der Kelten und *Sippenverband* (SB 3a-28) verwendet, oder es ist von der gemeinsamen Bestattung in *Sippengräbern* die Rede (SB 3b-31, 3c-44).

Selten wird der verwendete Begriff 'Volk' erklärt. Nur in SB 11a/b-42 ist unter der Überschrift *Die Kelten – ein Volk der Eisenzeit* eine Begründung für die Bezeichnung und Interpretation als einheitliches Volk zu lesen: *denn sie sprachen eine Sprache und hatten eine gemeinsame Kultur*. Zuweilen verknüpft sich mit dem Begriff 'Volk' und 'Stamm' auch die Frage, *woher diese Menschen kamen* (SB 22-67) bzw. nach der *Urheimat der keltischen Volksstämme* (SB 4-34).

Sprachwissenschaftliche Einflüsse spiegeln sich in der Verwendung des Adjektivs 'indoeuropäisch' im Zusammenhang mit dem Begriff 'Volk' und den Kelten: SB 13a/b-36ff. und 25b/e-36f./32 bezeichnen die Kelten als *indoeuropäisches Volk*. SB 25b/e-36/32 erläutert außerdem: *Ihre Sprache [die Sprache der Kelten] war mit dem Lateinischen, Griechischen, Indischen, aber auch mit unserem Deutsch verwandt. Alle diese Völker haben wohl gemeinsame Vorfahren; deshalb bezeichnet man sie als Indoeuropäer* (36/32). Der Lehrerband LB 13b-24 schreibt: *In diesem Kapitel geht es um (...) das Leben bei einem indoeuropäischen Volk*. Der Verfasser stellt weiterhin einen Bezug zu Europa her: Die Behandlung der Kelten sei u.a. deswegen sinnvoll, *weil sie das erste "europäische" Volk genannt werden können*.

Bemerkenswert ist ein angeblicher sozialer Wandel, den die Autoren mit dem Begriff 'Volk' ausdrücken wollen, wie dies in SB 8-40 ersichtlich ist: *Aus Stämmen wurden in der Eisenzeit Völker. Sehr bekannt waren in Europa die Germanen und die Kelten*. SB 8-45 fasst zusammen: *In der Metallzeit wuchsen die Gemeinschaften und entwickelten sich zu Völkern*.

Kritischer Kommentar

Die Formulierungen in den Schulbüchern sind auch in der Forschungsliteratur zu finden, beispielsweise im Katalog zur Rosenheimer Ausstellung 1993, wo die Kelten als "ein Volk Alteuropas" und als "neben den Germanen das andere große Urvolk im prähistorischen Europa nördlich der Alpen" bezeichnet werden¹⁸. Definitionen wie diese suggerieren Einheitlichkeit und einen Zusammenhang mit der Bezugsgröße Europa und werden heute gerne in einem politischen Kontext verwendet¹⁹.

Sowohl an den wiedergegebenen Schulbuchzitaten als auch an der traditionellen Sicht der Forschung ist jüngeren Haltungen folgend Kritik zu üben. Da man nicht von einer Einheit in Form eines Reiches oder Staates und nicht von "gemeinsamer Abstammung, Sprache und Kultur oder (...) einem gesamtkeltschen Identitätsbegriff"²⁰ ausgehen kann, ist der Begriff 'Volk' unzutreffend. Allan Lund folgend lässt er sich grundsätzlich "nach dem heutigen Stand der Forschung nicht auf prämoderne Kulturen verwenden"²¹. "Die Kelten waren nie ein Reich und hatten nie einen Staat. Es gab wohl größere Stämme und monarchisch regierte Stammesverbände (von denen wir nicht einmal wissen, ob sie sich als 'Kelten' fühlten), aber der Mangel an politischem Bewusstsein verhinderte die Bildung einer größeren, zentral gelenkten territoria-

¹⁸ Gebhard in: Dannheimer/Gebhard, Das keltische Jahrtausend, 2. Kritisch hierzu vgl. Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 595f.

¹⁹ Mit Kritik daran siehe beispielsweise Maier, Die Kelten, 257 und Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 595f.; Rahemipour, Die Utopie der Vergangenheit, 124; Rieckhoff, Les Celtes : peuple oublié ou fiction ?, 27.

²⁰ Vgl. Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 15f., hier 16. Siehe auch Huth, Was gehen uns die Kelten an?, 16; Brather, Ethnische Interpretationen, 163f.; Ade/Willmy, Die Kelten, 23; Birkhan, Einführung, 12; Karl, Die Keltizitäts-Debatte und die Archäologie der britischen Inseln; Winkler, Kelten heute, 17f.; Osterwalder Maier, Die Rache der Unterlegenen, 53.

²¹ Lund, Die Erfindung der Germanen, 6.

len Einheit (...). Auch das häufig zitierte 'große Volk Alteuropas' gab es nicht im Sinne gemeinsamer Abstammung, Sprache, Kultur oder (...) mit einem gesamteltischen Identitätsbegriff. Zu unterschiedlich entwickelten sich die Gebiete rechts und links des Rheins während der Eisenzeit, dem 8. bis 1. Jahrhundert v.Chr. Trotz vieler Gemeinsamkeiten über große Entfernungen hinweg bestanden in den keltischen Kulturen zu allen Zeiten tief gehende regionale Unterschiede, selbst bei unmittelbaren Nachbarn, wie Caesar berichtet"²².

In den Textstellen zum Indoeuropäischen spiegeln sich ebenfalls alte Forschungstraditionen wieder. Einige Wissenschaftler betonen heute die Schwierigkeiten, die es bei der Rekonstruktion von Sprachen gibt, und üben auch Kritik am Begriff des 'Indoeuropäischen'²³.

Die Frage nach der Herkunft der Kelten und die Idee, ein großes Volk der Kelten habe die vorangegangenen Kulturen verdrängt, wurzelt letztlich in Vorstellungen des 19. Jahrhunderts²⁴. Archäologisch lässt sie sich kaum beantworten²⁵, und vielleicht sollte man dazu übergehen, sie in den Schulbüchern nicht mehr zu stellen. Vielmehr sollte von der Entwicklung und Ausbreitung einer neuen, mit der Eisentechnologie einhergehenden Kultur und Lebensweise (nicht der Ausbreitung eines Volkes) gesprochen werden.

Zur Definition des Keltenbegriffs²⁶ eignet sich die Formulierung, die jüngst Stefan Zimmer in Anlehnung an die ursprüngliche Verwendung durch die Zeitgenossen traf: "'Kelten' war im Altertum bei griechischen und später auch römischen Schriftstellern der Name für eine große Gruppe von Völkern, die nördlich der Alpen im mittleren und westlichen Europa wohnten"²⁷. Dabei muss man sich auch vor Augen halten, dass die antiken Autoren sehr unterschiedlich definierten, wer zu den Kelten gehörte und wo diese siedelten²⁸. "Die Kelten stellen wie *die* Germanen eine letztlich gelehrte Konstruktion der Neuzeit dar. Sie bezeichnen keine unmittelbare Realität der Antike"²⁹; wie bei den Germanen auch gibt es kein Zeugnis für ein gesamteltisches Selbstverständnis³⁰.

In einigen wenigen Schulbüchern finden sich Positivbeispiele für Formulierungsmöglichkeiten, die der zuletzt beschriebenen Sicht gerecht werden. SB 10a/c-26 und SB 24a/b-22 schreiben: *In Europa lebten um 600 v.Chr. verschiedene Stämme, die zusammen als Kelten bezeichnet wurden*. SB 23a/b-38 definiert richtig den Begriff Kelten als *Sammelbegriff* für verschiedene Völker (38).

²² Rieckhoff/Biel, *Die Kelten in Deutschland*, 15f. Hierzu auch Chapman, *The Celts*, 41; Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 585f.; Augstein/Samida, *Vom Kult zum Pop?*, 391; ausführlich Brather, *Ethnische Interpretationen*, 166-174; Rahemipour, *Die Utopie von der Vergangenheit*, 124.

²³ Siehe Häusler, *Indogermanische Altertumskunde* und Seebold, *Indogermanische Sprache*. Ausführlicher auch beispielsweise Collis, *The Celts*, 53-56, 128-132, 205-210. Siehe auch Chapman, *The Celts*, 14-23.

²⁴ Vgl. Rieckhoff/Biel, *Die Kelten in Deutschland*, 27f.; siehe auch Augstein/Samida, *Vom Kult zum Pop?*, 391f. Ausführlich auch die Monographie von James, *The Atlantic Celts*.

²⁵ Vgl. Rieckhoff/Biel, *Die Kelten in Deutschland*, 22-28; Baum in Zimmer, *Die Kelten*, 32f.

²⁶ Ähnlich wie beim Thema der Germanen liegen die Vorstellungen, was unter "Kelten" und "keltisch" zu verstehen sei, im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Geschichtsverständnis weit auseinander. Hierzu beispielsweise Winkler, *Kelten heute*, bes. 15.

²⁷ Zimmer in: Zimmer, *Die Kelten*, 9. "In modern times, the 'Celts' were a construction by Romantic writers of the eighteenth and nineteenth centuries, seeking a unity among diverse groups that did not exist in an objective criteria." Wells, *The Barbarians Speak*, 111.

²⁸ Ausführlich s. Collis, *The Celts*, bes. 98-107, 223.

²⁹ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 225. Vgl. auch Lund, *Caesar als Ethnograph*, 13f. mit Angabe weiterer Literatur.

³⁰ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 226.

1.2 Kartenbilder

Schulbuchsituation

In der Mehrzahl der die Eisenzeit und die Kelten behandelnden Schulbücher wird eine Karte abgebildet, die entweder die *Ausbreitung der Kelten*, die *Siedlungsgebiete* oder die *Wanderungen der Kelten* veranschaulichen soll. Mehrere Gruppen unterschiedlicher Darstellungen sind feststellbar (s. Taf. 5.1):

SB 18-31 (*Siedlungsgebiete und Wanderungen der Kelten*) und 3a/b-28/33 (*Die Kelten und ihre Verbreitung in Europa*) kartieren die Hallstatt- und die Latènekultur (Typ 1, vgl. Taf. 5.1 Abb. 1). Mit Punkten sind *Keltische Siedlungen (Oppida)* eingetragen, mit Pfeilen *Wanderungen der Kelten*. Zusätzlich enthalten die Karten Informationen zu Bergbau auf Metallerze und zu *Hauptwegen des Austausches von Kulturgütern und Handelswaren*. Während die eingetragenen Fundorte und Abbauorte identisch sind, weichen die Datierungen für die Epochengrenzen voneinander ab. Dies deutet darauf hin, dass die Verlage dieselbe Kartengrundlage zur Erstellung ihrer Karte nutzten und die Legende individuell veränderten. Die ältere Karte in SB 18-31 weist dabei aktuellere Epochendaten auf als die bezüglich des Erscheinungsdatums der Schulbücher 'jüngere' Karte in SB 3a/b-28/33.

SB 2(6)-11 (*Die Kelten in Europa*), 4-34 (*Die Ausbreitung der Kelten*), 11a/b-42 (*Die Ausbreitung der Kelten vom 6. bis 3. Jahrhundert v. Chr.*) und 20-51 (*Keltische Wanderungen*) kartieren mit unterschiedlichen Farben ein *Hauptgebiet* oder *ursprüngliches Siedlungsgebiet* zu Beginn der Latènezeit und die darauf folgende Ausweitung des Gebiets (Typ 2, vgl. Taf. 5.1 Abb. 2). Pfeile, in SB 11 und 20 auch mit Jahreszahlen versehen, markieren *Wanderungen* oder *Bewegungen von Menschengruppen*. Auf drei der vier Karten sind wichtige Fundorte (nicht nur der Latènezeit) eingetragen. Die Umrisse der farbigen Unterlegungen für die Ausbreitungsgebiete ähneln sich so stark, dass von gemeinsamen Vorlagen auszugehen ist. In SB 11a/b-42 und 20-51 stimmen darüber hinaus Pfeilführungen und die Beschriftung mit Daten überein. In ihren Grundzügen entsprechen die Karten dieser Gruppe dem Modell von J. Moreau (1958)³¹.

Die dritte Gruppe (Typ 3, vgl. Taf. 5.1, Abb. 3-4), repräsentiert durch SB 1a/b-37 (*Die Ausbreitung der Kelten*) und 9-31/21-33 (*Die Ausbreitung der Kelten/Wie die Kelten lebten*) ist durch eine wolkenförmige Kartierung eines Kerngebietes der Latènekultur (SB 1a/b: *Siedlungsgebiete der Kelten um 500 v. Chr.*; SB 9/21: *ursprünglicher Siedlungsraum*) und späterer Ausbreitung (SB 1a/b: *später eroberte Gebiete*; SB 9/21: *spätere Ausbreitung/Wanderung*) gekennzeichnet. Die Art der Darstellung geht auf wissenschaftliche Modelle wie etwa von P.-M. Duval (1977) oder L. Pauli (1980) zurück³² und findet sich auch in gegenwärtigen Fachpublikationen in Varianten wieder³³. SB 23a/b-38 (*Ausbreitung der Kelten im 4. und 3. Jahrhundert v. Chr.*) geht von demselben Prinzip aus, differenziert jedoch in eine weitere Zeitphase. Ebenso die Karte in SB 7b-32, die als ersten Ansatzpunkt das *Kerngebiet der Kelten um 1000 v. Chr.* umreißt (und damit wohl den Gedanken aus der Forschung aufgreift, dass es eine Kontinuität von der Urnenfelderkultur zur Hallstattkultur gab³⁴).

Zwei weitere Karten, in 14a/b-126 (*Hellenistische Stadtgründungen und keltische Siedlungen um 100 v. Chr.*) und 24b-22 (*Das Siedlungsgebiet der Kelten um 100 v. Chr.*) zeigen ein statisches Bild der größten Ausdehnung der Latènekultur (Typ 4, vgl. Taf. 5.1 Abb. 5). Auch sie gehen auf

³¹ Vgl. Collis, *The Celts*, 94 Abb. 41.

³² Vgl. Collis, *The Celts*, 95 Abb. 42f.

³³ Zimmer, *Die Kelten*, 30, und Kuckenburg, *Die Kelten in Mitteleuropa*, 78.

³⁴ Vgl. Uenze in: Dannheimer/Gebhard, *Das keltische Jahrtausend*, 7-14.

eine wissenschaftliche Vorlage zurück³⁵.

Vereinzelte kommen Spezialkarten vor, etwa eine Übersicht über *keltische Münzfunde* im heutigen Baden-Württemberg³⁶ in einem Schulbuch für die Hauptschule in Baden-Württemberg (SB 4-39), oder eine Karte zum heutigen Bayern am Ende des 1. Jh. n.Chr. mit Eintragung verschiedener Stämme und Oppida.

Kritischer Kommentar

Die Karten enthalten zahlreiche Detailfehler. In SB 3a/b-28/33 und 18-31 besteht beispielsweise eine Verwechslung/Vereinheitlichung von sogenannten 'Fürstensitzen' der Hallstattzeit und latènezeitlichen Oppida (sowohl die Heuneburg als auch Manching sind als *Keltische Siedlungen (Oppida)* bezeichnet; für die Heuneburg ist der Begriff nicht zutreffend). SB 9-31 und 21-33 enthalten eine Markierung für den Ort Carnac – die dortigen Megalithen sind aus archäologischer Sicht jedoch nicht mit den Kelten in Verbindung zu bringen. Grund für den Fehler ist möglicherweise die Wiederverwendung einer Kartengrundlage der vorangehenden Seite (SB 9-29/21-31) mit der Verbreitung von Rohstoffvorkommen (Gold, Kupfer etc.). Auf der Karte in SB 11a/b-42 sind zwei Orte nicht korrekt geschrieben (*Mont Cassois*, richtig: Mont Lassois, *La Tène*, richtig: La Tène); der Hohenasperg ist als Fundort eingetragen obwohl von dort keine Funde bekannt sind³⁷.

Schwerer wiegen jedoch folgende Kritikpunkte, die grundsätzliche Probleme bei fast allen Karten ansprechen:

Bei keiner der Karten (ausgenommen Typ 1) wird klar, welche Art von Quellen der farbigen Markierung der Siedlungsgebiete zu Grunde liegen: Sprachzeugnisse, archäologische Funde, Kunststile, Schriftquellen oder eine Kombination? Da dieses Problem bereits den meisten wissenschaftlichen Vorlagen zu Grunde liegt³⁸, sind die Grafiker der Schulbuchverlage hierfür nicht verantwortlich. Eine Ausnahme bildet beispielsweise die Karte bei S. Zimmer, *Die Kelten*, 30 (auch bei Kuckenburg, *Die Kelten in Mitteleuropa*, 78), die in der Legende deutlich macht, dass die Verbreitung der Latènekultur kartiert wurde. Diese Karte kann für Schulbücher als Vorlage empfohlen werden (vgl. Taf. 5.1 Abb. 6).

Aus den meisten Abbildungsunterschriften und Legenden der Karten in den Schulbüchern wird deutlich, dass die Autoren von einer *Ausbreitung* oder einem *Siedlungsgebiet* der *Kelten* selbst ausgehen (SB 1a/b-37, 4-34, 9-31/21-33, 11a/b-32, 18-31, 20-51, 23a/b-38, 24b-21), von *Wanderungen* (7b-32, 11a/b-32, 18-31, 20-51) oder *Wanderzügen* der Kelten (1a/b-37, 7b-32, 18-31) und *keltischen Eroberungen* und *Landnahme* (7b-32), nicht aber von einer Ausdehnung allein von Erscheinungsformen der Kultur. Dem liegt ein traditionelles Verständnis der Schriftquellen zur Zeit ab 400 v.Chr. zu Grunde, verknüpft mit Ergebnissen der Sprachforschung (sog. Migrationsmodell): Von einem fest umrissenen ursprünglichen Kernraum keltischer Sprache im westlichen Mitteleuropa habe sich 'die' keltische Kultur und Sprache durch Wanderbewegungen in alle Richtungen hin ausgebreitet³⁹. Diese Vorstellung basiert außerdem auf der oben bereits angesprochenen, heute umstrittenen Gleichsetzung von Ethnos, Sprache und Kultur und der

³⁵ Vgl. die in den Umrisslinien identische Karte in Kuckenburg, *Die Kelten in Mitteleuropa*, 92 ("Grenzen des festlandkeltischen Gebietes, 2. Jh. v.Chr.").

³⁶ Vermutlich vereinfachte Darstellung der Karte von Mannsperger wie in Bittel/Kimmig/Schick, *Die Kelten in Baden-Württemberg*, 241 Abb. 142.

³⁷ Vgl. Rieckhoff/Biel, *Die Kelten in Deutschland*, 286.

³⁸ Zum Problem siehe Rieckhoff, *Les Celtes : peuple oublié ou fiction ?*

³⁹ Rieckhoff/Biel, *Die Kelten in Deutschland*, 17. Hier auch Kritik am Migrationsmodell. Siehe auch die Monographie von James, *The Atlantic Celts*.

Verbreitung einer Sprache und Kultur durch sich fortbewegende Personengruppen⁴⁰. Wichtig ist beim Blick auf die in den Schriftquellen genannten und archäologisch zum Teil belegbaren Bewegungen von Kelten die Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich um kleine, plündernde Gruppen von Kriegerern handeln konnte, und nicht zwangsläufig, wie im populären Bild, um ganze Stämme oder Unternehmungen, die zu Eroberungen von Gebieten führten⁴¹. Dem trägt beispielsweise SB 2(6)-11 Rechnung, indem die für die Karten typischen Pfeile erklärt werden als *Richtung, in die sich Menschengruppen bewegt haben* bzw. *keltische Gruppen (...) vorgestoßen* sind, sowie SB 23a/b-38 mit dem Begriff *Vorstöße*. SB 9-31 und 21-33 unterscheiden in *spätere Ausbreitung/Wanderung* für farbig unterlegte Gebiete sowie in *kurzfristige Unternehmungen* für die Beschriftung der Pfeile.

Grundsätzlich empfiehlt sich bei den Schulbuchdarstellungen im Hinblick auf den gegenwärtigen Forschungsstand die Berücksichtigung folgender Punkte:

- Nicht die Kelten breiteten sich aus, sondern die Latènekultur. Sie prägte fortan weite Teile Mitteleuropas, nicht 'die Kelten' bewohnten diese Gebiete⁴².
- Ansässige Völkerschaften konnten keltische Sprach- und Kulturelemente übernehmen, auch ohne regelrechte Einwanderung keltischer Gruppen (Einfluss des Gütertauschs und des Austauschs von Handwerkern)⁴³.
- Für eine Region zu beobachtende Phänomene können oft nicht auf andere übertragen werden⁴⁴.
- Bei vielen der in den Schriftquellen überlieferten Ereignisse handelt es sich vermutlich um kurzfristige Beutezüge, nicht um *Wanderungen*⁴⁵. Der in den Quellen verwendete Begriff 'Kelten' konnte in diesem Zusammenhang Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher ethnischer und geographischer Zugehörigkeit umfassen⁴⁶.

1.3 Chronologie

Zwei Hauptmängel begegnen bei chronologischen Fragen zur Eisenzeit: 1. falsche oder missverständliche Angaben zur Datierung der Epoche (Beginn und Ende), sowie 2. Probleme bei der kulturellen Unterscheidung von Hallstatt- und Latènezeit.

Datierungsprobleme

Der Beginn der Eisenzeit in Mitteleuropa wird in der Archäologie gegenwärtig bei 800 oder 750 v.Chr. angesetzt. Die Zeit der Kelten innerhalb dieser Epoche lässt die Fachliteratur mit den ersten schriftlichen Erwähnungen im 6. Jh. beginnen, verweist aber auf Kontinuitäten in der Sachkultur mindestens seit Beginn der Eisenzeit, teilweise bis in die vorangehende Bronzezeit hinein. Im übertragenen Sinn kann die mitteleuropäische Eisenzeit daher allgemein als 'Zeit der Kelten' bezeichnet werden, nicht aber die Bronzezeit. In den Schulbüchern sind teilweise veraltete Datierungen enthalten, teilweise sind die Angaben missverständlich:

- SB 3a-27, 3b-31 und 3c-44: Beginn der Eisenzeit 700 v.Chr. Diese Datierung ist zu spät.

⁴⁰ Zur Idee von Austauschbeziehungen im Ggs. derjenigen von Wanderungen siehe Brather, *Ethnische Interpretationen*, 551-559.

⁴¹ Zum Thema 'Wanderungen' siehe auch Maier, *Die Kelten*, 54-58.

⁴² Vgl. Huth, *Was gehen uns die Kelten an?*, 16.

⁴³ Siehe ausführlich James, *The Atlantic Celts*. Vgl. Auch Chapman, *The Celts*, 43f.

⁴⁴ Vgl. Kuckenburg, *Die Kelten in Mitteleuropa*, 78.

⁴⁵ Vgl. die Karte bei Kuckenburg, *Die Kelten in Mitteleuropa*, 78, und Zimmer, *Die Kelten*, 30.

⁴⁶ Maier, *Die Kelten*, 55.

- SB 11a/b-42 setzt auf dem Kartenbild den Beginn der keltischen Epoche im 6. Jh. v.Chr. (Karte) an. Auf den S. 43 und 44 erfolgt eine Gleichsetzung der Kelten mit der Eisenzeit, deren Beginn auch im 6. Jh. und damit zwei Jahrhunderte zu spät angegeben wird.
 - SB 7b-32: *Die Region des heutigen Baden-Württemberg gehörte seit etwa 1000 v.Chr. zum Kerngebiet der Kelten.* Auch die Karte ebd. kartiert ein *Kerngebiet der Kelten um 1000 v.Chr.* Die Datierung bezieht wohl die späte Bronzezeit noch mit ein. Bei diesem frühen Zeitpunkt sollte jedoch nicht von Kelten gesprochen werden. Weiter ist zu lesen: *Die Kelten hatten seit dem 7. Jahrhundert v.Chr. die aus dem nahen Osten stammende Eisenverarbeitung übernommen und nördlich der Alpen eingeführt* (SB 7b-33).
- Bis auf diese Beispiele werden in allen anderen Schulbuchkapiteln zur Eisenzeit korrekte Angaben gemacht: Sie sprechen von der Eisenzeit ab 800 v.Chr. (und spiegeln hiermit die Rezeption jüngerer Forschungen) oder von der Zeit der Kelten ab dem 6. Jh. v. Chr.

Differenzierungsprobleme

Die Archäologie unterteilt die mitteleuropäische Eisenzeit in die Hallstatt- und die Latènezeit, benannt nach den gleichnamigen archäologischen Kulturen. Die in den Schulbüchern vielfach angesprochenen 'Fürstengräber' (besonders reich ausgestattete Gräber unter Grabhügeln, z.B. Hochdorf) und 'Fürstensitze' (in die Zeit der 'Fürstengräber' gehörende befestigte Höhensiedlungen, z.B. die Heuneburg) sind ein aus der späten Hallstattzeit hervorgehendes Phänomen. Sie sind zeitlich und formal von den Oppida der Latènezeit (Münzprägung; große befestigte Siedlungen, Handwerkszentren, z.B. Manching) zu unterscheiden.

Zahlreiche Schulbücher subsumieren diese beiden Phänomene ('Fürstensitze/-gräber' und Oppida) unter dem allgemeinen Stichwort 'Kelten' und suggerieren damit eine real nicht vorhandene Gleichzeitigkeit. Ob ein Missverständnis vorliegt oder ob es sich um eine didaktische Vereinfachung handelt, lässt sich im Einzelfall nicht entscheiden:

- In SB 3a-28, 3b-31 und 3c-44f. findet eine zeitliche Gleichsetzung von Fürstensitzen und Oppida auf der Karte und im Text statt.
- SB 4-34f. berichtet im Kontext von *Fürsten* und *Fürstensitzen* von *Münzstätten, in denen aus Gold und Silber Münzen gegossen wurden.*
- SB 13a/b-36ff.: In einem Zusammenhang ist sowohl von Oppida (*große, befestigte Städte*, Beispiel: Manching) als auch von *Fürsten* die Rede (37f.): *Die meisten Kelten waren Bauern und lebten auf ihren Gehöften. Es gab allerdings bereits große, befestigte Städte. Diese waren um den Wohnsitz eines Fürsten oder an einem Platz entstanden, wo sich verschiedene Fernhandelswege kreuzten, wie in Manching bei Ingolstadt (Bayern).*
- SB 18: Der Text bezeichnet richtig nur stadtähnliche Siedlungen aus dem letzten Jahrhundert v.Chr. als Oppida (32). Auf der Karte (31) erscheinen jedoch auch die sog. 'Fürstensitze' der späten Hallstattzeit neben den latènezeitlichen Oppida; in der Legende heißt es fälschlich *Keltische Siedlungen (Oppida)* zusammenfassend für beide Typen.
- Auch in SB 22-67 findet eine Vermischung von Elementen aus Hallstatt- und Latènezeit statt. Ein Textabschnitt berichtet: *Die Kelten trieben weit reichenden Handel bis in den vorderen Orient. Sie bauten stadtähnliche Siedlungen, die sie mit starken Schutzwällen umgaben. In den Siedlungen regierten mächtige Fürsten. Für sie bauten die Kelten riesige Grabanlagen. Die Priester wurden Druiden genannt (...).*
- Die Darstellung in SB 25b/e-36f./32f. unterscheidet nicht zwischen Elementen aus der Hallstattzeit ('Fürstensitze', 'Fürstengräber') und der Latènezeit (Oppida, Glasarmringe). Der Text

lautet ähnlich wie bei SB 13-a/b: *Die meisten Kelten waren Bauern und lebten in ungeschützten Dörfern. Es gab aber auch große, befestigte Städte. Diese entstanden an hochgelegenen Fürstenburgen oder in der Nähe wichtiger Handelsstraßen. In den Städten lebten geschickte Metallhandwerker und weitgereiste Fernhändler (...). Die keltischen Fürsten waren mächtige Herrscher. Das zeigen Beigaben in Hügelgräbern, die bei archäologischen Ausgrabungen gefunden wurden.* Die folgende Materialienseite bildet eine Rekonstruktionszeichnung der Kammer von Hochdorf, eine Karte des Oppidums Heidengraben bei Grabenstetten und das Modell des Osttores von Manching gemeinsam ab.

Hervorzuheben ist die positive Ausnahme in SB 2(6)-6: Der Autor erläutert die Einteilung der Eisenzeit in die Hallstatt- und Latènezeit und ordnet das Grab von Hochdorf sowie das Oppidum Manching korrekt zu: *Die Wissenschaftler teilen die Geschichte der Kelten in einen älteren Abschnitt (750–500 vor Christus) und in einen jüngeren Abschnitt (500 bis 15 vor Christus). Der Keltenfürst von Hochdorf gehört in die ältere Epoche, die Keltenstadt Manching (...) in die jüngere Epoche.* SB 9-32ff. und 21-33ff. lösen das Chronologie-Problem, indem es zu den Funden und Orten Datierungen angibt (ohne Eingehen auf die Begriffe Hallstatt-/Latènekultur).

1.4 Die Kelten: gefürchtete Krieger, geschickte Schmiede – oder einfach nur Bauern?

Schulbuchsituation

Wer waren die Kelten? Lautet eine der zentralen Fragen, die die Schulbuchautoren im Kontext der Eisenzeit stellen. Eine Charakterisierung der Kelten erfolgt besonders unter den Aspekten Krieg (Einfluss der antiken Schriftquellen) und Handwerk (Einfluss der archäologischen Funde). Auffallend ist das Bemühen, eine Art Berufsbezeichnung zu finden: 'Krieger', 'Schmiede' oder 'Bauern'. Hinzu kommen die hier an anderer Stelle behandelten sog. 'Fürsten' und 'Druiden', Begriffe, die ähnlich im Sinne von Berufsgruppen genutzt werden. Folgende Beispiele sollen dies veranschaulichen (Unterstreichungen d. d. Verf.):

SB 1a/b-38 berichtet: *Zahlreiche Kult- und Schmuckgegenstände zeigen die Kunstfertigkeit ihrer Schmiede, deren überlegene Waffen die Kelten zu gefürchteten Kriegern machten. Im Bereich der Landwirtschaft war die Erfindung der eisernen Pflugschar und der Sense ein großer Fortschritt, von dem der keltische Bauer mit seiner Viehzucht profitierte.* In SB 4-34f. ist von Handwerkern und Bauern die Rede. In SB 10a/b/c-26f./22f./26f. erscheinen die Kelten als sesshafte Bauern und geschickte bzw. fachkundige Eisenschmiede, in SB 24a/b-22f. als Bauern und geschickte Schmiede, in SB 11a/b-42 als *Volk der Krieger und Handwerker*, in SB 13a/b/c/d-36ff./36ff./40ff./40ff. sowie 25b/e-36/32 als Handwerker, Händler und Druiden, als Kriegervolk sowie Schmiede, Bauern und Fernhändler. SB 9-33 und 21-34 legen mit der Nennung von Schmieden, Gerbern und Töpfern einen erweiterten Schwerpunkt auf Handwerksausübung (ähnlich SB 18-30ff. auf mehreren Seiten mit zahlreichen Berufsbezeichnungen). In SB 3b/c-31/44 sind die Kelten in erster Linie Hirten und Bauern, in SB 7b-33 Bauern (wobei die Rekonstruktionszeichnung eines Keltenkriegers als Illustration dient), in SB 14a/b-127 Bauern, Händler und Handwerker. *Wagemutige Kämpfer/Krieger, gute Krieger, gute Schmiede, tüchtige Landwirte, geschickte Schmiede* werden sie in 19a/b/c-24f./24f./26f. genannt; Meister des Eisens und keltische Kriegerscharen in 20-51, in 22-67 *gefürchtete Krieger*. Eine Variante bringt 23a/b-38f. mit der Bezeichnung Grundherren, Krieger und Druiden sowie

Sänger oder Kunsthandwerker, Rechtsgelehrte, Ärzte, Baumeister und Druiden, letztere näher ausgeführt als Lehrer, Magier, Richter und Künstler. Auf die knappe Nennung von Landwirtschaft folgt dort ein Abschnitt zur Metallgewinnung, in dem der Text Bergarbeiter, Schmiede, Goldschmiede, Handwerker, außerdem Händler nennt. SB 4-34 konzentriert sich nach einer Bezeichnung der Kelten als Meister der Metallverarbeitung auf kriegerische Aspekte und nennt sie ein *kriegerisches Volk* (auch LB 4-17).

Ohne diese Art von stereotypen, auf Einzeltätigkeiten festlegenden Klassifizierungen kommen SB 6-42ff. und 2(6)-8ff. aus. Bei letzterem Buch handelt es sich insgesamt um eine sehr differenzierte, aus der Fachliteratur schöpfende Darstellung.

Kritischer Kommentar

Die Wahl der Begriffe lässt sich sicherlich durch ihre Anschaulichkeit im Sinne einer didaktischen Vereinfachung erklären. Die Bezeichnungen knüpfen an das Vor- und Alltagswissen der Schüler an und erleichtern es ihnen, sich ein Bild dieser Epoche zu machen. Andererseits entsteht jedoch der Eindruck, in dieser Zeit hätte es klar umgrenzte und voneinander getrennte Berufsgruppen gegeben, in denen jeder erwachsene Mann einer – und nur dieser – klar definierten Tätigkeit nachging. Vielmehr muss man sich jedoch vorstellen, dass beispielsweise die männlichen Mitglieder einer Bauernfamilie in bestimmten Zeiten zu Kriegern wurden und auch der Schmied einer Siedlung einen Acker zu bestellen hatte oder Vieh besaß. Verschiedene handwerkliche und häusliche Tätigkeiten wurden von den Familien neben der Landwirtschaft ausgeübt. Sämtliche der oben aufgeführten Begriffe grenzen außerdem, eng besehen, die Frauen und Kinder aus und fassen damit nur einen kleinen Teil der Bevölkerung, nämlich die erwachsenen Männer. Dies ist zwar wahrscheinlich nicht beabsichtigt, im Gegenteil sollen die Tätigkeitsbezeichnungen vermutlich die ganze Gesellschaft einschließen, aber explizit wird dies nie formuliert, und es bleibt der Eindruck einer Gesellschaft, in der nur die erwachsenen Männer nennenswerte Tätigkeiten ausübten.

Von keltischen Frauen ist ohnehin sehr selten die Rede⁴⁷. Das relativ neue Buch SB 23a/b (2000) bildet hier eine von wenigen Ausnahmen. Der Text berichtet an einer Stelle: *Die Frauen waren bei den Kelten sehr angesehen. Sie waren freier als ihre römischen und germanischen Zeitgenossinnen und konnten hohe Positionen einnehmen* (39). Auf der nächsten Seite schließt sich Material zu einem Grabfund an (Rekonstruktionszeichnung und beschreibender Text aus der Fachliteratur), und über Quellentexte sollen die Schüler die *Stellung keltischer Frauen* erarbeiten (40f.). Aus diesen Materialien geht hervor, dass Frauen bei den Kelten zum Teil prächtig geschmückt waren, dass *Muttergottheiten* verehrt wurden, wie mit der Mitgift gewirtschaftet wurde und dass einzelne Frauen (hier Boudicca) Kriegszüge anführen konnten – Tätigkeiten und Beschäftigungen, die mit den oben angeführten Begriffen vergleichbar wären, werden in diesem Zusammenhang aber nicht genannt.

Dies zu tun würde jedoch möglicherweise bedeuten, dass in der Gesamtschau der Eindruck einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entsteht, indem man den Frauen Begriffe wie 'Weberinnen' oder 'Bäuerinnen' zuordnet. Besser wäre eine Umwandlung der Substantive ('Berufsbezeichnungen') in Verben (als Tätigkeitsbeschreibungen), oder die Produkte der Tätigkeiten zu nennen, etwa in der Art: "Die Kelten und Keltinnen gingen einer Vielzahl unterschiedlicher Tätigkeiten nach: Man fand von ihnen hergestellte Eisengegenstände für die

⁴⁷ Material zur Thematisierung keltischer Frauen in Schulbüchern bietet beispielsweise Ade/Willmy, *Die Kelten*, 92-103.

Landwirtschaft und die Kriegsführung, Schmuckstücke, Reste kostbarer gewebter Stoffe, aufwändig erbaute Siedlungen, Hinweise auf Ackerbau und Viehhaltung ..." usw. "Griechische und römische Autoren berichten außerdem von ...". Damit würden die Tätigkeiten ebenfalls genannt, aber ohne Zuordnung zu einem bestimmten Geschlecht im Sinne einer 'Berufsgruppe'. Gleichzeitig sollte immer deutlich werden, dass der größte Teil der Bevölkerung von der Landwirtschaft lebte⁴⁸.

1.5 Vom Charakter der Kelten: Der Umgang mit Schriftquellen in den Schulbüchern

"Angeblich charakteristische Eigenschaften der Kelten wie Furchtlosigkeit und Trunksucht tauchen schon früh bei den antiken Autoren auf, beides bis auf den heutigen Tag lieb gewonnene, wohlgehütete und offensichtlich unverwüsthliche Wahrheiten im immer wieder aufs Neue konstruierten Keltenbild allerorten."

Christoph Huth⁴⁹

Schulbuchsituation

Beschreibungen zur Charakterisierung der Kelten in den Sachtexten der Schulbücher zeigen eine deutliche Beeinflussung durch die Schilderungen der antiken Autoren. Sie betreffen vor allem Aussagen zum kriegerischen Wesen der Kelten, zu ihrem Aussehen, zu verschiedenen Wesenszügen, die ihnen zugeschrieben werden, außerdem beispielsweise auch zu Sozialstrukturen und zur Aufgabe der Druiden.

Die Informationen aus den antiken Texten können durchaus ohne Hinweis auf die Quellen in die allgemeinen Beschreibungen integriert sein. Zum Beispiel in SB 13a/b-36, wo es (verallgemeinernd, nicht zu einem bestimmten Ereignis) heißt: *Mit weiß gekalkten, offenen langen Haaren stürzten sie sich in die Schlacht. Die Frauen, die zusammen mit den Männern neue Siedlungsgebiete suchten, feuerten sie vom Rand des Schlachtfeldes aus an. Mut und schreckliches Aussehen reichten natürlich nicht allein zum Sieg in der Schlacht (...)*. Bei der Darstellung der Kelten in SB 19a/b/c-24/24/26 fällt eine sehr enge Anlehnung an schriftliche Quellen auf, die zumeist Klischeevorstellungen überliefern. Der Schulbuchtext schildert beispielsweise die enorme Körpergröße, erwähnt blondes Haar, gefährliche Krieger und Trinkfestigkeit: *Von den Kelten sagt man, sie seien wagemutige Kämpfer gewesen. Sie sollen groß gewesen sein und trugen blondes Haar. Gegürtet waren sie mit einem Schwert. In der einen Hand trugen sie eine Lanze und in der anderen ein eckiges [sic⁵⁰] Schild. Jedem Gegner flößten sie so Angst ein (...). Ihre Oberhemden waren sehr farbenprächtig. Bunte Hosen zierten ihre Beine (...). Wichtig war den Kelten die Geselligkeit. Von Trinkgelagen wurde berichtet, die manchmal in heftigen Prügeleien endeten (...)*. SB 4-34 schreibt beispielsweise: *Die Stämme der Kelten waren meist sehr kriegerisch. Sie hatten Streitwagen erfunden, um deren Räder die Schmiede glühend heiße Metallreifen zogen. Mit diesen stabilen, schnellen, von zwei Pferden gezogenen Streitwagen⁵¹ zogen sie mitten ins Kampfgetümmel, sprangen ab und kämpften. 25b/e-36/32: Mit ihren*

⁴⁸ Vgl. Baum in: Zimmer, Die Kelten, 43. Siehe auch Huth, Was gehen uns die Kelten an?, 17.

⁴⁹ Huth, was gehen uns die Kelten an?, 14.

⁵⁰ Die Textstelle *ein eckiges Schild* ist in *ein eckiger Schild* zu korrigieren (korrigiert in SB 19b/c).

⁵¹ Hier handelt es sich um eine sachlich unrichtige Angabe. Streitwagen wurden nicht im ganzen keltischen Kulturraum im Kampf verwendet, und sie waren erst in der Latènezeit verbreitet. Ihr Vorkommen lässt sich also nicht wie im Schulbuchtext verallgemeinern. Vgl. James, Das Zeitalter der Kelten, 78f.

*Kettenpanzern und ihren scharfen, fest geschmiedeten Eisenschwertern waren die Kelten gefürchtete Krieger*⁵². Da es sich hier jeweils um in der antiken Literatur mehrfach vorkommende Stereotypen handelt, ist nicht klar, aus welcher Quelle die Schulbuchautoren schöpfen.

Die Herkunft der Informationen ist eindeutiger, wenn Schulbücher die antiken Texte zitieren und als Zitat kenntlich machen. Sechs Schulbuchreihen aus der untersuchten Gruppe gehen in dieser Form mit Schriftquellen um (vgl. Tabelle). In der Regel wird auf der entsprechenden Schulbuchseite zumindest der Name des antiken Autors angegeben, manchmal mit genauerer Textstellenangabe und/oder dem Namen des Werks. Die Zitiergrundlage erschließt sich erst über das Textquellenverzeichnis. So weit es um die Charakterisierung der Kelten geht, schöpfen die Schulbücher weitestgehend aus den Überlieferungen Diodors (Historische Bibliothek) zu Aussehen, Kleidung etc.; SB 25b/e-33 zitiert zu diesem Thema Strabon.

Antike Schriftquellen in den Schulbüchern

Benutzte Zitiergrundlage	Typ	Autor	Inhalt	Angabe im Schulbuch	SB
Gebhard, Rupert/ Lorentzen, Andrea: Die Kelten in Bayern. Hefte zur Bayerischen Geschichte und Kultur, Bd. 15, hg. v. Haus der Geschichte, München 1993.	Sek.Lit.	Diodor 5,28,1-2, -30,1-4	Aussehen, Kleidung, Bewaffnung, Kampf	<i>der römische Geschichtsschreiber Diodor</i>	6-44
k.A.	-	Diodor 5,30,1	Kleidung	<i>ein römischer Geschichtsschreiber Diodor, 5,30</i>	10b-23
Die Kelten in Mitteleuropa, Salzburg 1980.	Sek.Lit.	Diodor 5,28,1-3; -30,1	Aussehen, Bart, Kleidung	<i>ein griechischer Geschichtsschreiber</i>	18-33
k.A.	-	Diodor 5,31,1 und -32,2	Aussehen und tiefe Stimmen; Stärke der Frauen	<i>Diodorus von Sizilien</i>	23a/b-40/38
Praxis Geschichte 3/1996	päd.Mat.	Tacitus, Annalen 14,35	Boudicca	<i>Tacitus, Annalen, Buch 14, 35</i>	23a/b-42/38
Praxis Geschichte 3/1996	päd.Mat.	Caesar, b.G., 4,19	Mitgift	<i>Caesar, De bello Gallico, 4, 19</i>	23a/b-42/38
Praxis Geschichte 3/1996	päd.Mat.	?	Scheidungsrechte der Frauen	<i>Irische Gesetzesammlung aus dem 5. Jahrhundert n.Chr.</i>	23a/b-42/38
k.A.	-	Diodor 5,26,1; -26,3; -27; -30,1; -31,1;	Klima, Schmuck, Kleidung, Ausdrucksweise, Trinkfreude	<i>(...) der griechische Gelehrte Diodor Diodor, 5. Buch, Kap. 26-31, gek., vereinf., eig. Ü.⁵³</i>	24a/b-23
Geschichte lernen 29/1992	päd.Mat.	Strabon 4,4,3 und 4,4,5 (Auszüge)	Kleidung	<i>(...) berichtet der griechische Geograf Strabon</i>	25b/e-33

Kritischer Kommentar

Die Zitiergrundlage entspricht in keinem der Fälle wissenschaftlichen Anforderungen: Zitiert wird, soweit angegeben, immer sekundär; dies am häufigsten aus pädagogischen Materialien, hier Lehrerzeitschriften. Zweimal wurde für Sekundärzitate archäologische Fachliteratur genutzt. Kritik an dieser Vorgehensweise ist besonders deswegen zu äußern, weil den Schulbuchautoren damit der kritische Anmerkungsapparat einer wissenschaftlichen Edition entgeht, der Hinweise zur Glaubwürdigkeit oder Herkunft der Angaben macht, d.h. u.a. darüber aufklärt, an welchen Stellen es sich um beliebte Topoi der Literatur handelt, die nur wenig mit der historischen Realität gemein haben⁵⁴ ("Die große Bedeutung der Kelten als militärische

⁵² Kettenhemden aus Eisen dürfen nicht als allgemeingültige 'keltische' Bewaffnung bezeichnet werden: Es gab sie erst etwa ab dem 3. Jahrhundert v.Chr., und sie waren aufgrund ihres hohen Wertes der sozialen Oberschicht vorbehalten. Vgl. Kolb, Wer waren die Kelten?, 41.

⁵³ Von der Literatur abweichende Kapitelnummerierung: Trinkfreude der Kelten nach Herrmann, Griechische und lateinische Quellen, Diodor 5,26,3, nicht 5,31 wie im Buch angegeben.

historischen Realität gemein haben⁵⁴ ("Die große Bedeutung der Kelten als militärische Gegner erst der Griechen und danach der Römer bringt es mit sich, dass die antiken Darstellungen stark von Feindbildern und ethnographischen Klischees geprägt sind. Alle Angaben zur Kultur und Religion sind teilweise bis zur Karikatur schematisiert"⁵⁵). Ein solches kritisches Bewusstsein wird zum Thema Kelten im Umgang mit den Schriftquellen nicht vermittelt, im Gegenteil: Es entsteht der Eindruck, die Schulbuchautoren nehmen die Berichte der antiken Autoren wörtlich. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn laut SB 25b/e-33 die Schüler nach den Angaben Strabons ein Bild *von der Kleidung der Kelten* ins Heft malen, in SB 6-44,2 nach den Beschreibungen Diodors *ein Bild von einem keltischen Krieger* anfertigen sollen. Insgesamt werden in der Regel die Texte als 'Tatsachenberichte' abgedruckt und es hängt dann von den Kenntnissen des jeweiligen Lehrers ab, wie kritisch er die Quellen gemeinsam mit den Schülern bewertet.

Eine Ausnahme bildet SB 24a/b-23, ein Beispiel, das sich durch einen kritischen Umgang mit der Textquelle auszeichnet und zugleich eine Orientierung für die Verbesserung der anderen Schulbücher bieten könnte. Hier zählt sich die Mitarbeit des Archäologen Martin Schmidt am Lehrwerk aus Das Buch informiert zunächst: *Die Völker der Kelten konnten weder lesen noch schreiben*⁵⁶. *Jemand anderes hat über sie geschrieben: der griechische Gelehrte Diodor. Aber – stimmt alles, was Diodor schrieb? Diodor lebte zur Zeit der Kelten im Süden Italiens. Er reiste nie in das Land der Kelten. Wir können manche seiner Aussagen heute prüfen, indem wir sie vergleichen mit Überresten, die Archäologen fanden.* Die Seite bildet neben den Quellenauszügen Material zu Kleidung und Schmuck ab und fordert als Aufgabe die Schüler auf: *Versucht zu Dingen, die in der Quelle genannt werden, passende Bilder auf diesen zwei Seiten zu finden. Schreibt die Namen der Dinge in eine Liste mit zwei Spalten: bewiesen / unbewiesen.* Da sich dieses Buch an Hauptschüler wendet, kann es sich beim sonst üblichen Umgang mit den Quellen zu den Kelten nicht nur um ein Problem der didaktischen Reduktion handeln.

1.6 Eisengewinnung

Die Eisentechnologie ist eines der beherrschenden Themen zur Eisenzeit, bei knapper Berücksichtigung der Epoche in der Zusammenfassung *Metallzeit* manchmal auch einziger Inhalt. Der Zugang ist technologiegeschichtlich orientiert, was sich in den zahlreichen Erläuterungen zum Verhüttungsprozess äußert. Abbildungen von Eisenschmelzöfen und deren Bedienung formen hier den klassischen Bestandteil der Darstellungen (vgl. Taf. 5.3 Abb. 1). Als Beispiele sind u.a. zu nennen: die immer wieder in Schulbüchern des Klett-Verlags verwendete Abbildung mit einer Gesamtdarstellung von Köhlerei, der Bauweise des Schmelzofens und der Arbeit am Schmelzofen (SB 4-32, 13a/b-37, 13c/d-41, 25a/b/c/d-35 und 25e-31); die Tätigkeiten von der Köhlerei und der Raseneisenerzgewinnung bis zum Schmieden von Gegenständen, auf einzelne Bilder verteilt, in SB 10a/c-25, 10b-22 und 24a/b-19; eine Abbildung (SB 22-67) zur Bauweise eines Rennofens, an dem ein Mann den Blasebalg bedient. Einzelne Öfen finden sich in grafischer Darstellung in SB 3a/b/c-27/30/43 und 20-53.

⁵⁴ Zum Problem der Topoi und Klischees aus der antiken Literatur vgl. beispielsweise Rieckhoff/Biel, *Die Kelten in Deutschland*, 29-32. Ausführlicher Chapman, *The Celts*, 165-182.

⁵⁵ Maier, *Die Kelten*, 14.

⁵⁶ Diese Angabe ist nicht ganz richtig: Die Kelten verwendeten im Unterschied zu den Römern oder Griechen keine Schrift zum Festhalten historischer Ereignisse und haben auch keine eigene Schrift entwickelt. Schrift war ihnen jedoch, im Kontakt mit Griechen und Römern, vertraut. Vgl. Rieckhoff/Biel, *Die Kelten in Deutschland*, 217-220.

Im Vordergrund stehen beim Eisen die Schwierigkeiten bei der Verhüttung, aber insbesondere die Vorteile des Materials: *eine elastisch federnde Schere* könne nur aus Eisen hergestellt werden, berichtet SB 1a/b-37. SB 3b/c-30/43, 7-33 und 18-30 sprechen von einer Ertragssteigerung in der Landwirtschaft durch neue Geräte, leichtere Holzbearbeitung (nicht SB 7-33) und Vorteilen eiserner Waffen (nicht SB 18-30); SB 4-32, 5-88, 6-42, 10a/b/c-24/20/24, 11a/b-42, 13a/b-37, 13c/d-41, 18-29, 20-51 23a/b-39 und 25a/b/c/d-34 bzw. 25e-30 führen die größere Härte auf, SB 9-28 und 21-30 eine bessere Haltbarkeit und Schärfe. SB 22-67 berichtet: *Waffen und Werkzeuge aus Eisen brachten Vorteile für ihren Besitzer, sie ließen ihn mächtiger werden*, ähnlich SB 2(6)-8: *Mit ihren Eisenschwertern waren die Kelten lange Zeit ihren Nachbarn im Krieg überlegen*. Ihrer Grundtendenz nach spiegeln die Schilderungen zur Eisentechnologie eine evolutionistische Sicht wieder und gliedern das Eisen in technologischen Fortschritt sowohl hinsichtlich der Verarbeitung als auch der Qualität in eine Entwicklungskette vom Stein über die Bronze zum Eisen ein.

Zu den Beschreibungen und bildlichen Darstellungen könnten zahlreiche technische Details angemerkt werden. Beispielsweise zur Abbildung und ihrer Beschriftung in SB 13a/b-37, 13c/d-41, 25a/b/c/d-35 und 25e-31: Mit *700 Grad Celsius* ist die Schmelztemperatur viel zu gering angesetzt, richtig wären 1300⁵⁷. Während der im Bild dargestellte *Steinamboss* in der Praxis eher der Zerkleinerung von Eisenerz dient, wird er hier ans Ende des Prozesses gestellt, als ob es sich um einen Schmiedeamboss handeln würde. Außerdem ist auf dem Bild nicht erkennbar, was mit *geschmolzenes, schmiedbares Eisen* gemeint ist, das eigentlich als Luppe auf den Ofenboden absinkt, während man die Schlacke absticht⁵⁸. Verwiesen sei an dieser Stelle weiter auf allgemeine Detailfehler und Unstimmigkeiten: SB 3a-27 nennt Wanderhandwerker zum Thema Eisen. Möglicherweise besteht hier eine Verwechslung mit Thesen zu Metallhandwerkern der Bronzezeit – der britische Prähistoriker V. Gordon Childe stellte sich beispielsweise die Metallhandwerker der Bronzezeit als wandernde Spezialisten vor⁵⁹ – oder zu Feinschmieden der Eisenzeit, die kleine und kostbare Gegenstände herstellten (Goldschmiedehandwerk, Bronzeguss). "Wanderhandwerk wird auf bestimmte, technisch anspruchsvolle Fertigkeiten, die eines überlokalen Marktes bedurften, beschränkt gewesen sein"⁶⁰, für Grobschmiedehandwerk gab es in den Siedlungen ansässige Handwerker⁶¹. SB 4-32 spricht von zahlreichen neuen Gegenständen, die nun hergestellt werden konnten und nennt u.a. *Pferdebeschläge*. Dabei ist unklar, was gemeint ist – möglicherweise Trensen? Um Hufeisen kann es sich in dieser Zeit nicht handeln. Bemerkenswert ist auch ein langer Abschnitt über Sagen zum Schmiedehandwerk (SB 4-33). Der Hinweis auf den Schmied Wieland oder auf Siegfried in der Nibelungensage erfolgt unter dem Motto *Solche Sagen erzählten sich auch unsere Vorfahren, die Germanen* (ähnlich SB 7-31 zur Bronzezeit) und zeigt, dass hier die erst im Mittelalter schriftlich überlieferten Texte unsachgemäß in die Bronze- und Eisenzeit zurückprojiziert werden. Manchmal finden sich in den Texten Datierungsfehler, wie etwa die Angabe, die Kelten hätten *seit dem 7. Jahrhundert v.Chr.* die Eisentechnologie übernommen (SB 7-33) (richtig: seit dem 8. Jh.).

Auf den Schulbuchseiten zum Thema Eisen finden sich weniger Kartenbilder als in Kapiteln zur Metallverarbeitung in der Bronzezeit. SB 3c-43 kartiert die *Ausbreitung der Eisenverarbeitung*

⁵⁷ Vgl. Kolb, Wer waren die Kelten?, 81.

⁵⁸ Vgl. Kolb, Wer waren die Kelten?, 81.

⁵⁹ Vgl. Kuckenburger, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 90f.

⁶⁰ Timpe, Das keltische Handwerk, 59.

⁶¹ Fischer, Das Handwerk bei den Kelten, bes. 43.

in verschiedenen Zeitabstufungen. Eine Besonderheit bildet die Karte in 9-29/21-31, die neben anderen Rohstoffen wie Gold, Kupfer, Zinn und Bernstein zwar keine Einträge für die Eisen-vorkommen enthält, gleichzeitig neben Carnac, Marseille und Rom aber auch die eisenzeitlichen Fundorte Hochdorf und Manching anzeigt. Da die Karte auch *Handelswege für Zinn und Bernstein* markiert, handelt es sich wohl ursprünglich um eine Grafik zur Bronzezeit, die für ein Kapitel zur Metallverarbeitung allgemein umgestaltet wurde.

1.7 'Fürsten' und 'Fürstensitze'

Die Schulbücher verwenden wie selbstverständlich im Zusammenhang mit den reichen Gräbern und den befestigten Höhensiedlungen die von der Fachwissenschaft einst geprägten Termini *Fürst/Keltenfürst* bzw. *Fürstengrab* und *Fürstensitz* (SB 1a/b-37f., 2(6)-6f., 3b-32f., 3c-14, 3c-44f., 4-35, 6-46, 7-34, 10a/c-26f., 10b-22f., LB 10a-12 und -14, SB 13a/b-39f., 13c/d-43f., LB 13b-24ff., SB 18-30, 19a/b/c-24ff./24ff./26ff., 20-52, 21-33f., 22-67, 24a/b-22f. und 25b/e-36f./32f.).

Die jüngere Forschung ist dazu übergegangen, diese Begriffe, wenn überhaupt, nur in Anführungszeichen zu verwenden⁶². Der 1877 während der Ausgrabungen der Grabhügel vor der Heuneburg erstmals verwendete Terminus steht im Kontext seiner Zeit, als man aufgrund der Goldobjekte in den Gräbern den großen Unterschied zu den bisher bekannten Funden herausstellen wollte und mit den kostbaren Beigaben eine soziale Oberschicht verband⁶³. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts führten die Ausgrabungen auf der Heuneburg in Kombination mit dem Begriff 'Fürst' und nachfolgenden Forschungsarbeiten zur späten Hallstattzeit zu einem Gesellschaftsmodell ähnlich der Feudalgesellschaft des europäischen Mittelalters⁶⁴.

Dieses hat auch in den Schulbüchern seinen Niederschlag gefunden, wie folgende Zitate verdeutlichen: *Grabfunde lassen erkennen, dass die Kelten von Fürsten mit einem großen Gefolge regiert wurden. (...) fahrende Sänger trugen sie [die alten Sagen] an den Fürstenhöfen vor* (3c-44). Der Text in SB 4-35 benutzt die Vokabeln *Burg, Fürsten, Gefolgsleute, Burghandwerker, Bauern, die den Herrensitz mit Nahrungsmitteln versorgen* und denen *die Burganlage Schutz bei Gefahr* bot. SB 23a/b-38f. spricht von einer *Adelsschicht* und von *Adel*. In SB 21-33 wird die bestattete Person fälschlich, angelehnt an mittelalterliche oder neuzeitliche Fürstentitel, als *Fürst von* (richtig: vom) *Glaubeberg* bezeichnet⁶⁵.

Für die späte Hallstattzeit werden gegenwärtig ganz andere Gesellschaftsmodelle diskutiert, die hier nur mit den Schlagwörtern Reichtum durch Handel, ranghohe Stellung durch besondere religiöse Aufgaben oder Bestimmung der sozialen Stellung durch Geschlecht, Alter oder andere Faktoren angedeutet werden können⁶⁶. Die Verwendung von 'Fürst' in Anführungszeichen kann vermitteln, dass man sich inhaltlich von dem mittelalterlichen Begriff distanziert und ihn in seiner ursprünglichen Bedeutung des "ersten" oder "besten" verwendet⁶⁷. "Priesterkönig" oder "Häuptling", wie in jüngeren Publikationen vorgeschlagen⁶⁸, stellen keine guten Alternativen

⁶² Z.B. Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 110ff.; Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 81ff.; Stabrey, Fürstengräber und Wissenschaftsideen.

⁶³ Vgl. Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 81.

⁶⁴ Vgl. Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 82f.

⁶⁵ Möglicherweise besteht auch ein Missverständnis durch die bekannte Bezeichnung 'Keltenfürst von Hochdorf'.

⁶⁶ Ausführlicher hierzu Rieckhoff in: Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 81-88; siehe auch Stabrey, Fürstengräber und Wissenschaftsideen.

⁶⁷ Vgl. Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 82; siehe auch Ade/Willmy, Die Kelten, 30f.

⁶⁸ Z.B. in Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 82f.

dar, da sie ebenfalls Assoziationen wecken, die mit einem bestimmten Gesellschaftsmodell und Aufgabenbereich zu tun haben, über den wir bezogen auf die späte Hallstattzeit noch zu wenig informiert sind.

Dass diese fachintern geführten Diskussionen in der Öffentlichkeit teilweise wahrgenommen werden, zeigen bestimmte Schulbücher: In SB 20-52 spricht der Autorentext von *Häuptlingen* ("Fürsten") – allerdings noch inkonsequent, da die Anführungszeichen in den Zwischenüberschriften und Bilderläuterungen zu Hochdorf nicht weiter eingesetzt wurden. SB 21-33f. verwendet gelegentlich Anführungszeichen, ebenfalls nicht konsequent. SB 23a/b-38f. kommt ohne den Terminus aus, spricht jedoch, angelehnt an das Modell einer Feudalgesellschaft, von *Adelsschicht* und *Adel*.

Eine m.E. sinnvolle Lösung ist die Vermeidung beider Begriffe, also weder von 'Fürsten' noch von 'Häuptlingen' zu berichten. Im Kontext des Fundes von Hochdorf bieten sich Beschreibungen wie *Grab von Hochdorf* (9-33) oder *Ein besonderes Grab – das Keltengrab von Hochdorf bei Stuttgart* (Arbeitsblatt zu SB 11, SB 11-9) an. Wenn der Zusammenhang zum nach wie vor gebräuchlichen Fachterminus 'Fürstengrab' oder 'Fürstensitz' in den Schulbüchern gewahrt werden soll, kann ein 'sogenannt' davor gesetzt werden.

1.8 Aspekte der Religion

Vor dem Hintergrund der antiken Schriftüberlieferung berichten viele der Schulbücher über religiöse Aspekte bei den Kelten. Von den Druiden und ihren Aufgaben wird, in Anlehnung an die historischen Quellen, in fast allen Keltenkapiteln berichtet, hierauf ist nicht weiter einzugehen⁶⁹. Ins nähere Blickfeld sollen an dieser Stelle andere Themenbereiche aufgegriffen werden. Als Beispiel für den Umgang mit dem Thema Religion kann hier etwa der Text in SB 3b/c-31/44 (ähnlich 3a-28) dienen: *Die Kelten verehrten Naturgottheiten in Quellen und heiligen Hainen; ihnen opferten sie Tierfiguren – auch Menschenopfer sind nachgewiesen*. SB 18-31 berichtet in einer Bildunterschrift zum Kessel von Gundestrup: *Ein riesiger Druiden (= keltischer Priester) ertränkt zu Ehren des Gottes ein menschliches Opfer in einem Wasserfass*⁷⁰.

Bezüglich der **Menschenopfer** irren die Autoren: nachgewiesen sind Menschenopfer bei den Kelten nicht. Zwar ist die Schilderung von Menschenopfern in griechischen wie römischen Schriftquellen nicht selten⁷¹. Doch grundsätzlich sind alle in diese Richtungen gehenden Nachrichten antiker Autoren zu hinterfragen, kann es sich doch um Übertreibungen handeln, die dazu dienen, den Feind oder den Fremden als besonders gewalttätig und andersartig zu zeichnen⁷². Mögliche archäologische Belege für Menschenopfer sind selten und unterliegen in den meisten Fällen der Interpretation der Autoren⁷³. Einzig für eine Art Schädelkult oder die Massendeponierung geschlagener Feinde gibt es sprechende Zeugnisse⁷⁴. Die in SB 18-31 wiedergegebene Interpretation der genannten Szene auf dem Kessel von Gundestrup als Men-

⁶⁹ Quellenzusammenstellung und Interpretationen zum Thema Druiden bei Maier, *Die Kelten*, 75-80.

⁷⁰ Diese traditionelle Auffassung findet sich noch in vielen Handbüchern, z.B. bei Holzapfel, *Die Germanen*, 13.

⁷¹ Vgl. die aufgeführten Beispiele bei Whimster, *Burial Practices*, 177-186.

⁷² Vgl. Whimster, *Burial Practices*, 177. Siehe auch Maier, *Die Religion der Kelten*, 110f.

⁷³ Hierzu und zum Folgenden vgl. Whimster, *Burial Practices*, 178-189: Jegliche menschliche Überreste, die nicht in den jeweils zeitgenössischen, üblichen Bestattungsformen aufgefunden werden, zieht man zur Beantwortung der Frage nach Opfern oder ritueller Behandlung des Feindes heran, selten jedoch lässt der Befund eine eindeutige Aussage über Todesart (im Falle der außergewöhnlichen Knochenbestattungen in Brunnen, unter Mauern, in Doppelbestattungen o.ä.) oder eine mögliche Behandlung von Kriegsopfern zu.

⁷⁴ Zum Thema siehe Ade/Willmy, *Die Kelten*, 154-158.

schenopfer ist umstritten; die Darstellung selbst erlaubt eine solch präzise Deutung nicht⁷⁵.

Der **Silberkessel von Gundestrup** fungiert in den Schulbüchern, wie bereits im angeführten Beispiel angedeutet, als eine der wichtigsten Quellen für keltische Götterbilder und Riten. SB 18-31 erklärt Darstellungen auf dem Kessel: *Die vergrößerte Darstellung einer Einzelplatte aus dem Kessel zeigt den Kriegsgott TEUTATES (erkennbar an dem vereinfacht dargestellten Widdergehörn auf der Stirn), der über zwei gefallene Krieger richtet (...). Der Krieger auf der linken Seite war ein Feigling und wird deshalb von dem Höllenhund darunter verschlungen (...). Ein riesengroßer Druiden (= keltischer Priester) ertränkt zu Ehren des Gottes ein menschliches Opfer in einem Wasserfass (...). Der Hirschgott ESUS auf der rechten Innenplatte trägt den typischen keltischen Halsring und hält einen solchen in seiner rechten Hand.*

SB 23a/b-40 zeigt in einem Ausschnitt aus dem Silberkessel die große **Muttergöttin** (Bildunterschrift) sowie den bronzenen Kopf einer Brigittendarstellung (39) und lässt die Schüler Vermutungen darüber anstellen, *was die religiöse Verehrung der Frauen bedeuten kann* (41).

Als archäologisches Zeugnis keltischer Religion führen einige Schulbücher die sog. **Viereckschanzen** an. Ganz pauschal schreibt beispielsweise SB 21-33, ohne weiter auf das Thema einzugehen (vorangehend wurden die Aufgaben der Druiden beschrieben): *Als Zeugnisse der keltischen Religion gelten die "Viereckschanzen". Ihre Reste finden sich zahlreich in ganz Süddeutschland und Nordfrankreich.* SB 6-46 führt im Anschluss an Schilderungen zu den Druiden und komplettiert durch ein Luftbild der Schanze von Buchendorf aus: *Die sog. Viereckschanzen, die in Südbayern in großer Zahl gefunden wurden, waren vermutlich ein "Arbeitsplatz" der Druiden. Diese heiligen Bezirke waren durch Wall und Graben bei einer Seitenlänge von 60 bis 140 m abgegrenzt und in der Regel in ihrem Innern frei von Bebauung. Dort brachten die Kelten religiöse Opfer dar (Tiere, wahrscheinlich auch Menschen, unter anderem Kriegsgefangene) um die Götter gnädig zu stimmen. Die Kelten verehrten nicht nur einen einzigen Gott, sondern mehrere Gottheiten (...).* SB 2(6)-10 ordnet die Viereckschanzen in das Thema *Spurensuche* ein, spricht dabei aber auch in der Bildunterschrift zur Schanze von Buchendorf deren Funktion an: *Archäologen haben nachgewiesen, dass diese Anlagen Kultplätze waren, auf denen die Kelten ihre Gottesdienste [...] abgehalten haben. Man fand hölzerne Tempel und Schächte, in die Opfergaben für die Götter geworfen wurden.* Vorsichtiger vermutet SB 18-32 (abgebildet ist auch ein Luftbild der Schanze von Buchendorf): *Wahrscheinlich brachten an diesen Orten die Druiden (Priester) den Göttern Tier- und Menschenopfer dar.* SB 9-31 formuliert: *Als Zeugnisse der keltischen Religion gelten die "Viereckschanzen". Davon gibt es zwischen Paris und Prag zahllose, allein in Bayern über 200. Zu einigen Anlagen gehören tiefe Schächte, in denen Opferreste gefunden wurden.* Darunter findet sich ein Luftbild der Viereckschanze bei Laibstadt in Mittelfranken mit folgender Erläuterung: *Die Anlagen galten lange Zeit als "heilige Plätze", auf denen die Kelten ihren Göttern dienten und opferten, darunter auch Menschen. Inzwischen erklärten Archäologen, dass sie auch ganz gewöhnliche Siedlungsplätze sein könnten. Beschreibe die Schanze. Nebenbei: Seit Anfang des 20. Jhs. werden Luftbilder als Hilfsmittel der archäologischen Forschung eingesetzt. Die Luftbildarchäologen suchen nach Merkmalen auf dem Erdboden. Nenne mögliche Kennzeichen.* Dieses Beispiel ist das einzige aus der untersuchten Schulbuchgruppe, in dem die in der Forschung schon lange andauernde Diskussion um die keltischen Viereckschanzen⁷⁶ einbezogen wird. Es scheint, als dienten die Viereckschanzen als willkommene Funde, die das Mythisch-Rätselhafte

⁷⁵ Vgl. Maier, Die Religion der Kelten, 112.

⁷⁶ Vgl. Wieland in: Häfner, Heiligtümer und Opferkulte der Kelten, 85-99.

der keltischen Kultur unterstreichen. Dieser populäre Umgang mit dem Thema ist unseriös, da er Inhalte, die nicht oder nur für Einzelfälle archäologisch nachgewiesen sind, als Fakten vermittelt. Für einige Fundstellen liegt auch eine Deutung als umfriedete Hofstellen nahe⁷⁷. Insgesamt wird man von Fundort zu Fundort unterscheiden müssen⁷⁸. Bemerkenswert ist, dass die sog. Viereckschanzen ausschließlich in Schulbüchern für Bayern oder zumindest bayerischer Schulbuchverlage eine Rolle spielen. Da sie bisher nicht als Stichwort in den Lehrplänen enthalten sind (erst neuerdings mit dem neuen Lehrplan von 2004 für die Hauptschule), zeugen sie davon, dass die Schulbuchautoren selbst sie als wichtiges, zu behandelndes Thema einstufen.

1.9 Gibt es ein Nachleben der 'keltischen Sprache und Kultur'?

Schulbuchsituation

Die sogenannten 'keltischen Sprachen' werden in den Schulbüchern vielfach als Beispiel eines Nachlebens 'keltischer Kultur' behandelt (SB 6-47, 3a/b-28/33, 13a/b-36, 18-33, 20-51, 22-67 und 25b/e-36/32). Oft findet eine Gleichsetzung von Sprache, Kelten und heutigen Bewohnern der entsprechenden Regionen statt. SB 3a/b-28/33 fragt in einer Unterüberschrift *Wer spricht heute noch keltisch* und erläutert, indem es aus der Fachliteratur zitiert⁷⁹: *Die Kelten sind untergegangen, doch haben sie einen Rest keltischer Sprachen hinterlassen*. Das Arbeitsblatt 11 zu SB 4 enthält folgende Aufgabe: *Kelten leben heute noch vor allem in der Bretagne (Frankreich), Irland, Schottland und Wales (England). Suche diese Gebiete im Atlas und schraffiere sie auf deiner Karte*. Auch SB 13a/b-36 gibt an, die Sprache der Kelten setze sich in verschiedenen Dialekten in der Bretagne, Wales, Irland, Schottland und auf den Britischen Inseln fort. SB 18-33 schreibt: *Reste keltischer Kultur haben sich in der Bretagne, in Irland, in Schottland und in Wales erhalten. Dort sprechen heute noch etwa zwei Millionen Menschen keltische Dialekte*.

Formulierungen wie *In manchen Teilen Englands und in einigen anderen Regionen Europas wird heute noch keltisch gesprochen* (SB 20-51) oder *Auch wenn von den Kelten keine Schrift überliefert ist, sprechen noch heute Menschen in Europa keltische Dialekte* (SB 25b/e-36/32) zeigen, wie undifferenziert die sogenannten 'keltischen Sprachen' als unmittelbare Fortführung der Sprache der Kelten betrachtet werden.

Verweise auf Orts- und Flussnamen 'keltischen' Ursprungs finden sich in SB 2(6)-10 und 6-47. Vom Nachleben 'keltischer Traditionen' ist in SB 6-47 die Rede. Unter der Überschrift *Spurlos verschwunden?* ist im Autorentext zu lesen (Unterstr. d. d. Verf.): *Die siegreichen Römer verdrängten das keltische Erbe fast völlig bzw. die unterworfenen Kelten passten sich dem Lebensstil der Besatzungsmacht an. Doch in manchen Gegenden Frankreichs und auf den Britischen Inseln konnten die Kelten ihre Traditionen teilweise bewahren. In der Bretagne, Cornwall und in Wales, vor allem in Schottland und Irland ist die keltische Kultur bis heute spürbar. In Irland wurden jahrhundertlang keltische Sagen und Helden überliefert, Mythen und Legenden der Kelten wie die berühmte Artussage fanden Eingang in die Fantasy-Literatur zeitgenössischer Autoren. Vor allem in den letzten Jahrzehnten nahm das Traditionsbewusstsein*

⁷⁷ Vgl. Baum in: Zimmer, Die Kelten, 52-55; siehe auch zur Forschungsgeschichte mit einigen konkreten Beispielen Maier, Die Kelten, 73-75. Huth spricht schlichtweg nur von "Viereckschanzen als umwehrte Einzelgehöfte" (Huth, Was gehen uns die Kelten an?, 17).

⁷⁸ Vgl. Baum in: Zimmer, Die Kelten, 55.

⁷⁹ Hubert, Les Celtes et l'expansion celtique. Die verwendete Ausgabe ist von 1974, allerdings erschien das Buch in einer ersten Ausgabe bereits 1932!

wieder zu und man wurde sich der keltischen Wurzeln zunehmend bewusst. Über dem Text ist die Megalithanlage von Stonehenge abgebildet. SB 23a/b-39 nennt als Gebiet, in dem sich *keltische Kultur* bis heute erhalten hat, Irland. Der Text berichtet ebenfalls von *Märchen und Sagen*, die von *keltischen Erzählern* erdacht und bis heute überliefert sind, unter anderem die *Geschichten von König Artus und den Rittern seiner Tafelrunde*. Direkt darauf folgend nennen die Autoren die irischen Mönche des frühen Mittelalters als bedeutende Figuren für die Verbreitung des christlichen Glaubens in Deutschland; Quellen auf S. 40, geben unter anderem einen Auszug aus einer irischen Gesetzessammlung aus dem 5. Jh. n.Chr. wieder. Die Passagen spiegeln die weit verbreitete, populäre Auffassung, mittelalterliche und gegenwärtige Kulturformen seien unmittelbar mit den archäologisch-historischen Kelten der Hallstatt- und Latènezeit in Beziehung zu setzen⁸⁰.

Kritischer Kommentar

Eine Kontinuität der Sprache seit keltischer Zeit, wie sie viele Schulbücher darstellen wollen, trifft auf die anzunehmende historische Situation vermutlich ebenso wenig zu wie die Vorstellung einer gemeinsamen keltischen Sprache⁸¹. Das Bretonische ist hierfür ein gutes Beispiel: es war in der Bretagne nach der römischen Zeit nicht mehr vorhanden und kam erst durch Auswanderung aus Britannien zurück auf den Kontinent; eine 'keltische' Kontinuität bestand also nicht⁸². Der sprachliche Abstand zwischen Bretonisch und anderen 'keltischen' Sprachen ist so groß, dass keine Kommunikation untereinander möglich ist⁸³.

Die Gleichsetzung von Sprache, Kultur und Volk ist ein in der Wissenschaft umstrittenes Problem, gerade bei archäologischen Epochen, bei denen die Identifikation von Trägern einer Kultur Schwierigkeiten bereitet⁸⁴. Sieht man eine Verbindung zwischen Trägern der Latènekultur und der Ausbreitung sogenannter keltischer Sprachen, entstehen Widersprüche: In einem Teil Irlands beispielsweise ist das Irische nachweislich verbreitet gewesen, aber nicht die Latènekultur⁸⁵; die Einwohner Irlands sind von den antiken Autoren im Gegensatz zu anderen Völkern nie als Kelten bezeichnet worden⁸⁶.

Die so genannten 'keltischen' Sprachen stellen ein komplexes, umstrittenes Forschungsthema dar⁸⁷. Die Bezeichnung 'keltisch' für diese Sprachgruppe stammt aus dem 18. Jahrhundert⁸⁸ und geht aus der Fehlinterpretation des modernen Bretonisch hervor, das damals fälschlich als Restsprache der in Gallien lebenden Kelten verstanden wurde⁸⁹. Die Definition einer Person als Kelte, weil sie 'keltisch' spricht, begründet sich ebenfalls in Fehlverständnissen aus dem 18. Jahrhundert⁹⁰.

Der Umgang der beiden letztgenannten Schulbücher mit dem Thema 'keltische Kultur und Traditionen heute' spiegelt ein Verständnis, das der Populärkultur⁹¹ eigen ist. Auch dieses wurzelt letztlich in der Forschungsgeschichte. Die Verknüpfung beispielsweise des 'keltischen'

⁸⁰ Zum populären Verständnis von 'keltisch' siehe auch Raetz-Fabian, Archäologie, 224.

⁸¹ Hierzu vgl. z.B. Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 585f.; Wells, The Barbarians Speak, 107.

⁸² Zimmer in: Zimmer, Die Kelten, 8, 115; Richter in: ebd., 81.

⁸³ Vgl. Hemprich in: Zimmer, Die Kelten, 172.

⁸⁴ Vgl. Baum in: Zimmer, Die Kelten, 31. Ausführlich Brather, Ethnische Interpretationen. Siehe auch Rieckhoff, Les Celtes : peuple oublié ou fiction ?, 27f.

⁸⁵ Vgl. Baum in: Zimmer, Die Kelten, 28. Siehe allgemein auch Birkhan, Einführung, 11.

⁸⁶ Vgl. Collis, The Celts, 223; Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 585f.

⁸⁷ Siehe Häusler, Indogermanische Altertumskunde und Seebold, Indogermanische Sprache. Ausführlicher auch beispielsweise Collis, The Celts, 53-56, 128-132, 205-210; Chapman, The Celts, 70-75.

⁸⁸ Zum Thema siehe Ade/Willmy, Die Kelten, 13f.

⁸⁹ Vgl. Collis, The Celts, 223. Siehe auch Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 595.

⁹⁰ Vgl. Collis, The Celts, 223.

⁹¹ Zum Keltenverständnis in der Gegenwart vgl. Birkhan, Kelten, 4-17; ders., Das Weiterleben der alten Kelten. Siehe auch Raetz-Fabian, Archäologie, 224.

Druiden mit Megalithbauten stammt ursprünglich aus dem 18. Jahrhundert⁹² und prägt auch heute noch das Bild populärer Keltenvorstellungen⁹³.

Auch bezüglich des Fortlebens 'keltischer' Sagen, Mythen und Legenden handelt es sich um populäre, wissenschaftlich nicht haltbare Vorstellungen einer keltischen Kontinuität⁹⁴. Für die schriftlichen Überlieferungen altirischer Texte bestehen große Datierungsprobleme, bis auf wenige Ausnahmen liegen gesicherte Daten erst ab dem 11. Jahrhundert n.Chr. vor⁹⁵. Zwischen dem, was archäologisch als 'keltisch' bezeichnet wird, und diesen Aufzeichnungen klafft eine Lücke von über 1000 Jahren. Auch in Britannien reichen Verschriftlichungen und damit sichere Nachweise nicht vor das Frühmittelalter zurück⁹⁶. Mit Bezug auf die von Irland ausgehende frühmittelalterliche Missionierung oder irische Gesetzestexte (wie in SB 23a/b-39f.) werden Erscheinungen aus verschiedenen Jahrhunderten, die nicht unmittelbar mit den archäologisch überlieferten Kelten zu tun haben, vermischt.

Wenn ein Schulbuch, wie oben zitiert, von neu auflebendem 'keltischen' Traditionsbewusstsein spricht ('keltische' Folklore, Sprache etc.), muss klar werden, dass diese jüngsten Bemühungen um vermeintlich 'keltische' Identität mit den historisch-archäologischen Kelten nichts gemein haben⁹⁷ und auf neuzeitlichen Kulturnationalismus zurückgehen⁹⁸. 'Keltische' (irische, schottische, bretonische etc.) Musik verdient diese Bezeichnung nicht, wenn man berücksichtigt, dass ihre Traditionen nicht einmal bis zum Mittelalter zurückverfolgt werden können⁹⁹. Länder mit einer gemeinsamen keltischen Kultur, wie in den Schulbüchern manchmal vermittelt, sind ein Produkt weit verbreiteter, aber nichtwissenschaftlicher gegenwärtiger Anschauungen: "Daß Irland, Schottland, Wales und die Bretagne heute sowohl im Bewußtsein vieler Einwohner als auch zahlreicher Reisender als 'keltische' Länder gelten, liegt auf der Hand. Die Frage, was an diesen Ländern heute noch 'keltisch' ist, verdient aber durchaus eine nähere Betrachtung, da einst vergangene Eigenheiten der politischen, gesellschaftlichen, rechtlichen und kirchlichen Ordnung nahezu vollständig verschwunden sind und vermeintlich althergebrachtes 'keltisches' Brauchtum sich bei näherem Zusehen zumeist als vergleichsweise jungen und nicht selten vorrangig kommerziellen Ursprungs erweist"¹⁰⁰.

B.2. Funde und Befunde

2.1 Objekte

Die Kapitel zur Eisenzeit enthalten 71 Abbildungen von Funden oder Fundorten (Fotos oder Zeichnungen der Originale, hier sind keine Rekonstruktionen berücksichtigt¹⁰¹). Der größte Teil davon bezieht sich auf das Grab von Hochdorf (41%), an zweiter Stelle rangieren mit einem weitaus geringeren Anteil Funde aus Manching (14%). Buchendorf (Viereckschanze), die

⁹² Vgl. Baum in: Zimmer, Die Kelten, 28; Maier in: ebd., 67.

⁹³ Siehe Osterwalder Maier, Die Rache der Unterlegenen.

⁹⁴ Vgl. Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 14; Osterwalder Maier, Die Rache der Unterlegenen, 56.

⁹⁵ Vgl. Edel in: Zimmer, Die Kelten, 125.

⁹⁶ Vgl. Edel in: Zimmer, Die Kelten, 151.

⁹⁷ Vgl. Hemprich in: Zimmer, Die Kelten, 172, 177.

⁹⁸ Vgl. Hemprich in: Zimmer, Die Kelten, 187-201. Siehe auch Ade/Willmy, Die Kelten, 18; Osterwalder Maier, Die Rache der Unterlegenen, 58.

⁹⁹ Maier, Die Kelten, 256. Siehe auch Chapman, The Celts, 116-119.

¹⁰⁰ Maier, Die Kelten, 250. Siehe auch Winkler, Kelten heute, 39-41.

¹⁰¹ Identische Abbildungen wurden hier pro Reihenwerk bzw. nahezu identischem Kapitel im Lehrwerk desselben Verlags (das ist der Fall in SB 9 und SB 21) je einmal und pro eigenständigem Lehrwerk einzeln aufgeführt und gezählt.

B.2. Funde und Befunde

Heuneburg und Reinheim sind mit jeweils 3 Abbildungen vertreten (je 4%), der Glauberg-Fund mit 2 (3%). Funde bzw. Fundorte, die nur einmal dargestellt werden, nehmen einen Gesamtanteil von 10% ein; hier handelt es sich meist um weniger bekannte Funde von regionaler Bedeutung, überwiegend in Schulbüchern für das entsprechende Bundesland präsentiert. Bei 8% der Abbildungen ist die Herkunft unklar (diese zeigen 5x Eisenwerkzeuge und 1x Münzen, der Fundort könnte Manching sein).

Damit werden zu 86% Funde und Fundorte aus dem heutigen Deutschland bildlich anhand von Originalen vorgestellt. Die 10 Funde/Fundorte ausländischer Provenienz sind, bis auf den 3x repräsentierten Kessel von Gundestrup, Einzelfälle. Das Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als die Kapitel in ihren Texten oftmals die weite Verbreitung der Kelten in ganz Europa ansprechen und die keltische Kultur als verbindendes Element bezeichnen. Die Fundauswahl spiegelt entgegen dieser Ausnahmen eine Art verbleibenden, versteckten Nationalismus¹⁰².

Bezüglich der Auswahl der Objekte herrscht eine deutliche Vorliebe für 'besondere' Funde vor (Kostbarkeiten aus Gräbern, Objekte aus edlen Werkstoffen). 45 Abbildungen (63%) zeigen Grabbeigaben, Goldmünzen, Glasarmringe etc. Objekte, die eher dem Alltag der breiteren Bevölkerung zuzurechnen sind, sind selten (8x/11%). Hierunter zählen 7 Abbildungen von Eisenwerkzeugen, die im Zusammenhang mit dem Begriff Eisenzeit und mit Schmiedetechniken gezeigt werden, sowie nur eine Abbildung von Keramik. Der deutliche Schwerpunkt auf 'kostbaren' Objekten entspricht weitgehend dem Umgang mit Funden in der Fachliteratur und bei archäologischen Ausstellungen sowie der lange Zeit überwiegenden Konzentration der Forschung auf Gräber und Gräberfelder. Sie läuft aber konträr zu der in den Lehrplänen oftmals formulierten Absicht, Alltagsgeschichte zu illustrieren – die hier vorliegende Art der Bildauswahl repräsentiert vor allem den Luxus einer kleinen Oberschicht.

Grabungsfotos kommen 7x vor und beziehen sich immer, wie auch die 2 Abbildungen zur Restaurierung des Bronzekessels, auf das Grab von Hochdorf. Damit widmen sich 12% der Abbildungen archäologischen Arbeitsweisen. Einen etwa gleichen Anteil (14%) stellen 7 Luftbilder (4x Viereckschanzen, 2x Heuneburg, 1x Gräberfeld) und 3 Fotos von archäologischen Zeugnissen im Gelände (2x Grabhügel, 1x Stonehenge [sic]).

Soweit die Bildgeber über Angaben in den Bildnachweisen ermittelbar waren, handelt es sich in erster Linie um Denkmalämter (Landesdenkmalamt Baden-Württemberg und Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege) und archäologische Museen (besonders Württembergisches Landesmuseum Stuttgart und Prähistorische Staatssammlung München).

Funde und Fundorte zur Eisenzeit (Originale, keine Rekonstruktionen)

Fundort	Gegenstand/Objekt	Bildrechte	SB
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung	Landesdenkmalamt Baden-Württemberg	2(6)-7
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung	Landesdenkmalamt Baden-Württemberg	3b-9, 3c-14
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung	Landesdenkmalamt Baden-Württemberg	13a/b-39
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung		25b/e-36/32
Hochdorf	Bronzekessel während der Restaurierung	Landesdenkmalamt Baden-Württemberg	3b-9, 3c-14
Hochdorf	Bronzekessel während der Restaurierung	?	13a/b-39
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	Landesdenkmalamt Baden-Württemberg	2(6)-7
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	Landesdenkmalamt Baden-Württemberg	3b-9, 3c-14
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	?	4-40
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	?	22-66

¹⁰² Hierzu vgl. ausführlicher Sénécheau, *Archéologie et identité*.

II.5. Vorrömische Eisenzeit: Kelten

Hochdorf	Bronzekessel, Detail	?	4-40
Hochdorf	Bronzekessel, Detail	?	20-52
Hochdorf	Bronzemöbel	?	13a/b-39
Hochdorf	Bronzemöbel, Detail (Zeichnung)	?	10a-26, 10b-22
Hochdorf	Bronzemöbel, Rädchenfigur	National Geographic	1a/b
Hochdorf	Bronzemöbel, Rädchenfigur	?	4-36
Hochdorf	Dolch	?	7b-34
Hochdorf	Dolch	?	22-66
Hochdorf	eisernes Trinkhorn	?	20-52
Hochdorf	eisernes Trinkhorn	Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart	23a/b-38
Hochdorf	gold. Armreif	?	4-36
Hochdorf	gold. Armreif und Fibeln	?	6-51
Hochdorf	Grabhügel während der Freilegung	Sek.lit.	13a/b-39
Hochdorf	Grabkammer während der Freilegung	?	9-33, 21-35
Hochdorf	Grabkammer während der Freilegung	?	21-35
Hochdorf	Schuhbeschläge	Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart	2(6)-6
Hochdorf	Schuhbeschläge	Landesdenkmalamt Baden-Württemberg	7b-34
Hochdorf	Schuhbeschläge	?	20-52
Hochdorf	Wagen, restauriert	Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart	23a/b-41
Manching	Eisenwerkzeuge	Prähistorische Staatssammlung, München	13a/b-38
Manching	Eisenwerkzeuge	?	3a-27, 3b-30, 3c-43
Manching	Glasarmringe	Autor	2(6)-9
Manching	Glasarmringe	Prähistorische Staatssammlung, München	11a/b-42
Manching	Glasarmringe	Prähistorische Staatssammlung, München	13a/b-38
Manching	Glasarmringe	Prähistorische Staatssammlung, München	25b/e-36/32
Manching	Keramik	Autor	2(6)-9
Manching	'Kultbäumchen'	Prähistorische Staatssammlung, München	13a/b-38
Manching	Münzen	Prähistorische Staatssammlung München	2(6)-9
Manching	Münzen	Prähistorische Staatssammlung, München	13a/b-38
Buchendorf	Viereckschanze, Luftbild	Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege	2(6)-10
Buchendorf	Viereckschanze, Luftbild	Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege	6-46
Buchendorf	Viereckschanze, Luftbild	Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege	18-32
Heuneburg	Heuneburg, Luftbild	Albrecht Brugger	3a-29, 3b-32, 3c-45
Heuneburg	Heuneburg, Luftbild	?	4-35
Heuneburg	griechische Scherbe	Theiss-Verlag	3a-29, 3b-32
Reinheim	Bronzespiegel, Detail	Museum für Vor- und Frühgeschichte, Saarbrücken	10c-26
Reinheim	Halsring, Detail	Museum für Vor- und Frühgeschichte, Saarbrücken	10c-27
Reinheim	Goldschmuck	Europäischer Kulturpark Bliesbruck-Reinheim	24a/b-22
Glauberg	Statue	?	21-33
Laibstadt	Viereckschanze, Luftbild	?	9-31
Landsberg/Lech	Grabhügel im Gelände	Autor	2(6)-10
Neuenheim	Funde aus Männergrab	?	7b-33
Neuhausen ob Eck	Grabhügelgruppe, Luftbild	Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart	13a/b-39
Niedererlbach	Bersteinkette, Bernsteinperlen		9-34, 21-36
Villingen	Magdalenenberg	?	4-36
?	Eisenwerkzeuge	?	4-35
?	Eisenwerkzeuge	?	6-45
?	Eisenwerkzeuge	?	9-32, 21-34
?	Eisenwerkzeuge	Römisch-Germanische Kommission	10a/c-27, 10b-23
?	Eisenwerkzeuge	?	21-34
?	Münzen	Prähistorische Staatssammlung, München	18-33
Agris, F	Helm	Römisch-Germanisches Zentralmuseum Mainz	1a/b 11a/b-42
Ciumești	Helm mit Raubvogelaufsatz	?	14a/b-127

B.2. Funde und Befunde

Gundestrup	Silberkessel	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen	3b-33, 3c-44
Gundestrup	Silberkessel	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen	18-31
Gundestrup	Silberkessel, Ausschnitt	?	23a/b-40
Hallstatt	Schwertverzierung, Detail (Zeichnung)	?	10a-27
Msecké Zehrovice	steinerner Männerkopf	?	23a/b-39
Rom/Pergamon	"Sterbender Gallier"		23a/b-39
Stonehenge	Megalithen (!)	?	6-47
Vix	Krater	?	20-49

2.2 Siedlungen

In den Beschreibungen der keltischen Kultur wie auch in der Auswahl der Abbildungen spielen Siedlungen, Siedlungsfunde und Rekonstruktionen eine hervorgehobene Rolle. Die Schulbücher konzentrieren sich dabei auf die sog. 'Fürstensitze' sowie auf Oppida; andere Siedlungen sind mit zwei Ausnahmen (Rekonstruktionszeichnung eines Hauses, Materialienseite zur Altburg bei Bundenbach) vollständig ausgeklammert. Dies trägt ebenso wie die Auswahl der Grabfunde dazu bei, dass anstelle des Alltags einer breiten Bevölkerungsschicht das Leben der Oberschicht illustriert wird. Während Kartierungen den europäischen Raum umfassen, sind ausführlicher dokumentierte Beispiele (neben Biskupin in Polen und Entremont in Frankreich) auf das heutige Deutschland beschränkt. Nur Schulbücher für Gymnasien lenken den Blick auf Fundorte außerhalb Deutschlands. Der Sonderfall Biskupin in SB 23a/b-41 ist insofern interessant, als die Siedlung als *keltische Siedlung* bezeichnet wird. Dies ist aus archäologischer Sicht falsch: Biskupin ist eine Siedlung der Lausitzer Kultur und stammt aus der Eisenzeit. Da die Lausitzer Kultur von den Fachwissenschaftlern nicht mit den Kelten in Verbindung gebracht wird, ist sie nicht *keltisch*, sondern eisenzeitlich; 'eisenzeitlich' kann in diesem Fall nicht mit 'keltisch' gleichgesetzt werden.

Ein Hauptproblem besteht bei der Differenzierung von 'Fürstensitzen' und Oppida, die in einigen Lehrwerken nur mangelhaft, eine Gleichzeitigkeit der Anlagen vermittelnd, durchgeführt wird (s. Kap. II.5.B.1.3).

Abbildungen zu hallstattzeitlichen Siedlungen in den Schulbüchern

Ort	Typ	Quelle	Buchnr.- S.
Heuneburg	Heuneburg, Luftbild	Albrecht Brugger	3a/b/c-29/32/45
Heuneburg	Heuneburg, Luftbild	?	4-35
Heuneburg	Rek.zeichn.	Verlag?	4-39
Heuneburg	Rek.zeichn.	Verlag?	23a/b-41
Heuneburg	Modell	Heuneburgmuseum	7b-33 21-34
Heuneburg	griechische Scherbe	Theiss-Verlag	3a/b-29/32
Biskupin	Rek.zeichn.	Verlag?	23a-41 23b-41

Unter den Siedlungen der **Hallstattzeit** wird – mit Ausnahme des eisenzeitlichen Biskupin in einem der Lehrwerke – nur die Heuneburg ausführlicher in den Schulbüchern vorgestellt; andere finden gelegentlich im Text oder aber regelmäßiger auf Karten Erwähnung. Als Luftbild ist die Heuneburg in zwei Lehrwerksreihen (vier Titeln der untersuchten Gruppe), häufiger jedoch als Rekonstruktionszeichnung oder Modell aus dem Heuneburgmuseum in vier Reihen (fünf Titeln) präsent. Funde von der Heuneburg werden in der Regel nur angesprochen, nicht gezeigt: Lediglich 3a/b-29/32 bildet die bekannte griechische Scherbe von der Heuneburg ab.

Abbildungen zu latènezeitlichen Siedlungen in den Schulbüchern

Siedlung	Abbildung	Bildrechte	SB
Manching	Modell Osttor	Röm-Germ. Komm.	2(6)-9, 9-32, 13a/b-37, 13c/d-41, 21-34 25b/e-37/33
Manching	Rek.zeichn. Osttor	Verlag?	18-32
Manching	Modell Siedlung	Prähistorische Staatssammlung, München	2(6)-8 6-45
Manching	Eisenwerkzeuge	Prähistorische Staatssammlung, München	13a/b-38
Manching	Eisenwerkzeuge	?	3a/b/c-27/30/43
Manching	Glasarmringe	Autor	2(6)-9
Manching	Glasarmringe	Prähistorische Staatssammlung, München	11a/b-42, 13a/b-38, 25b/e-36/32
Manching	Münzen	Prähistorische Staatssammlung München	2(6)-9
Manching	Münzen	Prähistorische Staatssammlung, München	13a/b-38
Manching	Keramik	Autor	2(6)-9
Manching	'Kultbäumchen'	Prähistorische Staatssammlung, München	13a/b-38
Altburg	Rekonstruktion	Altburg bei Bundenbach	23c-30
Altburg	Rekonstruktion	Altburg bei Bundenbach	24a/b/c-24/24/30
Altburg	Rek.zeichn.	Altburg bei Bundenbach	24a/b-24
Entremont	Skizze	?	14a/b-127
Heidengraben	Skizze	?	25b/e-37/33
Michelsberg	Rek.zeichn.	Mus.Mat.	6-50

Unter den Siedlungen der **Latènezeit** dominiert in den Beschreibungen und Abbildungen das Oppidum **Manching**. Großer Beliebtheit erfreut sich die Rekonstruktion des Osttores, abgebildet in fünf verschiedenen Reihenwerken (neun Schulbuchtiteln) als Modell, in einem als Rekonstruktionszeichnung. Eine Vorstellung von der Siedlung vermitteln die Fotos des Modells in zwei Schulbüchern. Im Gegensatz zur Behandlung der Heuneburg zeigen die Lehrwerke zahlreiche Funde aus Manching, allerdings fast stereotyp reduziert auf Eisenwerkzeuge, Glasarmringe oder Münzen. Das 'Kultbäumchen' oder Keramik werden nur vereinzelt vorgestellt. Die Siedlungsstruktur, Handwerk und Handel stehen bei der meist stimmigen, der Fachliteratur entsprechenden Beschreibung Manchings im Vordergrund. Gelegentliche Sach- bzw. Schreibfehler kommen vor. In LB 13b-26 bestehen Probleme bei der Verwendung bestimmter Begriffe: So steht hier *Oppidium* an Stelle von 'Oppidum' und *Zungentor* an Stelle von 'Zangentor'. Das Beispiel verdeutlicht, dass zumindest der Redaktion die Fachbegriffe nicht geläufig waren. SB 6-45 zeigt die beiden Bauphasen der Mauer von Manching, erläutert aber nicht, dass es sich um zwei Zeitphasen handelt, d.h. Baustrukturen, die einander ablösen¹⁰³. Diskutiert wird in der Forschung auch, ob für Oppida die Bezeichnung *Stadt* (in der Überschrift sogar *Großstadt*, SB 6-45) zutreffend ist; besser spräche man von 'stadtartigen' oder 'stadtähnlichen' Siedlungen¹⁰⁴.

Um einen Sonderfall handelt es sich bei der **Altburg**: Sie ist Schauplatz für eine Materialienseite in einem der Lehrwerke, obwohl sie als Fundort nicht den gleichen Bekanntheitsgrad wie die Heuneburg oder Manching genießt. Die latènezeitliche, befestigte Siedlung wurde am Fundort teilweise rekonstruiert und ist als Freilichtmuseum zugänglich. Für die Schulbuchautoren ergab sich dadurch die Möglichkeit, bezüglich der Auswahl des Bildmaterials relativ nah an den archäologischen Befunden und Rekonstruktionen zu bleiben und auch Aufgaben dementsprechend zu gestalten (Auftrag, von einem Grundriss ausgehend ein Haus zu rekonstruieren). Die publikumsfreundliche Aufarbeitung des Fundes legte ebenso wie bei der Heuneburg und Manching die Eignung der Altburg als Schulbuchthema nah. Dass sie als unbekannter Ort in ein Lehrwerk aufgenommen wurde, ist aber wohl auch dem Bemühen der Autoren um ein regionales Beispiel zu verdanken: SB 23b ist für Hauptschulen in Rheinland-Pfalz konzipiert.

¹⁰³ Vgl. Kuckenburger, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 150.

¹⁰⁴ Vgl. Kuckenburger, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 169f.

Anleihen an Bildern über mittelalterliche Lebenswelten werden gemacht, wenn es heißt *Zufrieden muss der keltische Fürst vom Burgberg geschaut haben*.

SB 25b/e-37/33 bildet einen Plan des Oppidums **Heidengraben** bei Grabenstetten ab, ohne weiter auf die Anlage einzugehen. Die Legende zu den Toren lautet fälschlich: *Wall und Tor des mittelalterlichen [sic] Oppidums*. Das Oppidum von **Entremont** in Frankreich dient in SB 14a/b-126f. als Grundlage eines Vergleichs zwischen keltischen Siedlungen und hellenistischen Städten. Das Oppidum auf dem **Michelsberg** bei Kelheim spielt in SB 6-50 am Rande, bei der Beschreibung des dortigen archäologischen Lehrpfads, eine Rolle

Am Beispiel von Oppida oder losgelöst von konkreten Funden sprechen einige der Schulbücher auch die Bauweise von Befestigungsmauern an. In drei Lehrwerken werden diese mit einer Abbildung veranschaulicht. Im Prinzip handelt es sich dabei um Rekonstruktionsvarianten der beiden Mauerphasen von Manching.

Abbildungen von Mauertypen in den Schulbüchern

Abbildung	Typ	Bildrechte	SB
Bauweise von Befestigungsmauern	Rek.zeichn.	Verlag?	4-34
Bauweise von Befestigungsmauern	Rek.zeichn.	Fachlit.: Kelheimer Museumsblätter	6-45
Manching	Modell (Diorama) der Befestigung	PSM?	18-32

2.3 'Fürstengräber'

Unter den Gräbern und Grabbauten, die in Schulbuchtexten zur Eisenzeit herangezogen werden, nimmt der Fund von Hochdorf eine dominante Stellung ein. Nur vereinzelt finden daneben das Grab von Reinheim (in SB 10c-26, 24a/b-22), der Hohmichele (in SB 3b/c-31/45), der Magdalenenberg bei Villingen (SB 4-36) oder das Grab von Vix (SB 20-49) Erwähnung. Jüngst (2002) griff ein Schulbuch (SB 21-33) neben der Thematisierung der Funde von Hochdorf eines der Gräber vom Glauberg auf, das zukünftig, wie auch ein jüngerer Lehrfilm (UF 54) zeigt, möglicherweise in Neuerscheinungen eine ähnliche Rolle spielen wird wie das Grab von Hochdorf. Gräberfelder bzw. Grabhügel allgemein werden nur am Rande behandelt. Zu nennen sind die rekonstruierten Grabhügel von Thalmässing (Foto in SB 9-188) und das Gräberfeld bei Neuhausen ob Eck (Foto in SB 13a/b-39).

Abbildungen: Funde und Rekonstruktionen

In der Gruppe der 'Fürstengräber' stellt, bezogen auf die Abbildung von originalen Funden, das Grab von Hochdorf in den Schulbüchern das meiste Bildmaterial (29 Abbildungen von Funden). Reinheim (3 Fotos), der Glauberg (1 Foto) und Vix (1 Foto) sind dem weit nachgeordnet. Daher konzentrieren sich die folgenden Abschnitte auf Hochdorf in den Schulbüchern.

Am häufigsten bilden die Schulbücher im Zusammenhang mit dem Grab von Hochdorf den bronzenen Kessel ab, der damit quasi zum Wahrzeichen des Fundkomplexes geworden ist. Von diesen zwölf Abbildungen des Kessels zeigen ihn die Hälfte während der Ausgrabung oder Restaurierung, was damit zusammenhängt, dass der Fund gerne zum Einblick in archäologische Arbeitsweisen herangezogen wird. In diesem Kontext sind auch die Fotos von Grabhügel und Grabkammer während der Freilegung zu sehen. Das Bronzemöbel und die goldenen Schuhbeschläge werden jeweils 3x gezeigt, andere Funde noch seltener (Dolch 2x, eisernes Trinkhorn 2x, der goldene Armreif 2x, die Fibeln und der Wagen im Original je 1x). Rekonstruktionen der Grabkammer und des Hügels ergänzen zu einem etwa gleichen Anteil das originale Bildmaterial

zu Hochdorf.

Eine Bemerkung zum Bronzemöbel: In der bisherigen Fachliteratur hatte sich für das große Bronzemöbel, auf dem der Tote bestattet war, der Begriff 'Kline' durchgesetzt. Es ist daher selbstverständlich, dass die Schulbücher den Terminus ebenso verwenden. Zu Recht wurde jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass die Bezeichnung 'Kline', also 'Liege' oder 'Bett', einseitig und möglicherweise unzutreffend ist, da das Möbel zu Lebzeiten des Fürsten vermutlich nicht in liegender Position, zumindest nicht zum Schlafen, oder wie andere Klingen der Antike, zum Speisen, verwendet wurde. Der Archäologe Matthias Jung spricht sich, nach Formanalyse des Möbels und Testung verschiedener Sitz- und Liegepositionen auf dem Möbel, dafür aus, dass das Gegenübersitzen zweier Personen, angelehnt an die seitlichen Lehnen und mit Hochlegen zumindest von jeweils einem Bein, die wahrscheinlichste Variante einer bequemen Nutzung gewesen sein könnte¹⁰⁵. Da sowohl der Begriff 'Bronzekline' als auch, wie schon vorgekommen, der Terminus 'Bronzesofa', eine bestimmte Nutzung implizieren, die nicht wahrscheinlich ist, sollte zukünftig neutral von einem 'Bronzemöbel' gesprochen werden.

Funde aus Hochdorf in den Schulbüchern

Fundort	Gegenstand/Objekt	SB
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung	2(6)-7
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung	3b-9, 3c-14
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung	13a/b-39
Hochdorf	Bronzekessel während der Freilegung	25b/e-36/32
Hochdorf	Bronzekessel während der Restaurierung	3b-9, 3c-14
Hochdorf	Bronzekessel während der Restaurierung	13a/b-39
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	2(6)-7
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	3b-9, 3c-14
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	4-40
Hochdorf	Bronzekessel, restauriert	22-66
Hochdorf	Bronzekessel, Detail	4-40
Hochdorf	Bronzekessel, Detail	20-52
Hochdorf	Bronzemöbel	13a/b-39
Hochdorf	Bronzemöbel, Detail (Zeichnung)	10a-26, 10b-22
Hochdorf	Bronzemöbel, Rädchenfigur	1a/b
Hochdorf	Bronzemöbel, Rädchenfigur	4-36
Hochdorf	Grabhügel während der Freilegung	13a/b-39
Hochdorf	Grabkammer während der Freilegung	9-33, 21-35
Hochdorf	Grabkammer während der Freilegung	21-35
Hochdorf	Schuhbeschläge	2(6)-6
Hochdorf	Schuhbeschläge	7b-34
Hochdorf	Schuhbeschläge	20-52
Hochdorf	Dolch	7b-34
Hochdorf	Dolch	22-66
Hochdorf	eisernes Trinkhorn	20-52
Hochdorf	eisernes Trinkhorn	23a/b-38
Hochdorf	gold. Armreif	4-36
Hochdorf	gold. Armreif und Fibeln	6-51
Hochdorf	Wagen, restauriert	23a/b-41

Die Rekonstruktionszeichnungen oder in Museen ausgeführten gegenständlichen Rekonstruktionen von Grabkammern bilden unter den Abbildungen zur Eisenzeit insgesamt eine bedeutende Gruppe (den 71 Abbildungen von Funden stehen 24 Abbildungen von Rekonstruktionen und Rekonstruktionszeichnungen gegenüber). Entsprechend der Darstellungsschwerpunkte in den Schulbüchern spielen neben den Abbildungen zum Fund von Hochdorf (Taf. 5.2 Abb. 1-3) nur zwei weitere Grabkammern in den Schulbüchern eine Rolle, so das reiche Grab eines Mannes und einer Frau vom Hohmichele (3b/c-31/45) in einer Rekonstruktion, die der Theiss Verlag publizierte, sowie das reiche Grab einer Frau von Reinheim in einer Rekonstruktionszeichnung des Verlags (10c-26, 24a/b-22) (Taf. 5.2 Abb. 4):

¹⁰⁵ Vgl. Jung, Überlegungen zu möglichen Sitz- und Liegepositionen auf der Hochdorfer "Kline", bes. 123-128.

B.2. Funde und Befunde

Rekonstruktionen von Grabkammern und Grabhügeln in den Schulbüchern

Bildinhalt	Fundort	Typ	Quelle	Häufigkeit	Buchnr.- S.
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag?	3	4-37 13a/b/c/d-40/40/44/44 25b/e-37/33
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag?	1	10a/b-26/22
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Theiss Verlag	1	3a-28
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag	1	18-30
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	PMP Altertumsforschung	1	2(6)-7
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag	1	20-52
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag	1	1a/b-38
Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag	1	19a/b-25,26 19c-27,29
Grabkammer	Hochdorf	Foto der Rekonstruktion	Keltenmuseum Hochdorf	2	9-33 21-35
Grabkammer	Hohmichele	Rek.zeichn.	Theiss Verlag	1	3b/c-31/45
Grabkammer	Reinheim	Rek.zeichn.	Verlag?	2	10c-26 24a/b-22
Grabhügel und Grabkammer	Hochdorf	Rek.zeichn.	Gallimard Jeunesse	1	7b-34
Grabhügel	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag?	1	4-37
Grabhügel	Hochdorf	Rek.zeichn.	Landesdenkmalamt BaWü	1	3b/c-9/14
Grabhügel	Hochdorf	Rek.zeichn.	Vorl.: Landesdenkmalamt BaWü	1	19a/b/c-24/24/26
Grabhügel Entstehung	Hochdorf	3 Rek.zeichn.	Vorl.: Landesdenkmalamt BaWü	1	10a/b-31
Grabhügel	Hochdorf	Rekonstruktion	K. Filser/ LDA	1	2(6)-6
Grabhügel	Hochdorf	Rek.zeichn.	Verlag	1	1a/b-38
Grabhügel	Glauberg	Rekonstruktion/Foto	?	1	21-33

Die Grabkammer von Hochdorf wird in zehn Varianten in 13 Reihenwerken (21 Schulbüchern der untersuchten Gruppe) dargestellt (Auswahl: Taf. 5.2 Abb. 1-3). Nur zwei der Abbildungen sind rein wissenschaftlichen Ursprungs: Nr. 1 in der unten wiedergegebenen Tabelle (bei Theiss publiziert) und Nr. 2 (Rekonstruktion im Keltenmuseum Hochdorf; vgl. Taf. 5.2 Abb. 3).

Varianten der Grabkammer von Hochdorf

Nr.	Szene	Typ	Quelle	Ersch.jahr SB	Buchnr.- S.
1	Grabkammer mit Steinschüttung	sw-Zeichnung	Theiss Verlag	1992	3a-28
2	Grabkammer mit Steinschüttung	Foto der Rekonstruktion	Keltenmuseum Hochdorf	2001 2002	9-33 21-35
3	Grabkammer mit Steinschüttung	farb. Zeichnung	Westermann Verlag	1994 1995	1a-38 1b-38
4	Grabkammer mit Steinschüttung	farb. Zeichnung	Klett Verlag	1994 1995 1995 1995 2001 1997 2000	4-37 13a-40 13b-40 13c-44 13d-44 25b-37 25e-33
5	Grabkammer mit Steinschüttung	farb. Zeichnung	Schroedel Verlag	1995 1996	10a-26 10b-22
6	Grabkammer mit Steinschüttung	farb. Zeichnung	Westermann Verlag	1991	20-52
7	nur 'Fürst' auf Liege	farb. Zeichnung	Schöningh Verlag	1995 1997 1997	19a-25,26 19b-25,26 19c-27,29
8	Grabkammer	farb. Zeichnung	Oldenbourg Verlag	1992	18-30
9	Grabkammer mit Steinschüttung	farb. Zeichnung	PMP Altertumsforschung	1998	2(6)-7
10	Grabkammer mit Steinschüttung und Hügel	farb. Zeichnung	Gallimard Jeunesse	2001	7b-34

Die hier als Nr. 3-6 bezeichneten Abbildungen wurden von unterschiedlichen Zeichnern angefertigt, sind sich untereinander aber sehr ähnlich. Sie gehen vermutlich ganz oder zum Teil

auf wissenschaftliche Rekonstruktionszeichnungen zurück¹⁰⁶ und zeigen die ganze Grabkammer mit Teilen der Holzkonstruktion und der Steinschüttung aus demselben Blickwinkel (Schrägaufsicht; der Wagen steht in der dem Betrachter zugewandten Ecke) (Taf. 5.2 Abb. 1-2). Unterschiede bestehen lediglich in Details der Ausgestaltung (Haarfarbe und Gesicht des Toten, Farbe der Stoffe, Anordnung der Gegenstände auf dem Wagen). Auch Nr. 7 (Ausschnitt unter Beibehaltung der Schrägperspektive) und 8 (gerade Ansicht) sind als Varianten der Nrn. 3-6 anzusprechen.

Nur die Nummern 9 und 10 heben sich deutlicher von ihren Vorgängerzeichnungen ab. Nr. 9 (aus einem populärwissenschaftlichen Wissensmagazin) zeigt erstmals bunte Stoffmuster im Detail, die mit ausgesprochener Deutlichkeit erkennbar werden. Nr. 10 (Eine Zeichnung von Donald Grant, aus einem Jugendsachbuch übernommen) bildet zusätzlich zu Kammer und Steinschüttung den kompletten Hügel mit Ummauerung ab. Dadurch, dass Männer zu sehen sind, die den Toten gerade auf seine Liege betten und die Kammer mit Beigaben einrichten, erhält das Bild mehr Lebendigkeit.

Insgesamt ist es erstaunlich, zu wie vielen unterschiedlichen, aber in der Gesamtheit einander stark entsprechenden Rekonstruktionszeichnungen es in den Schulbuchverlagen gekommen ist. Nicht ein Verlag nutzt eine bereits von einem anderen Verlag gedruckte Zeichnung, viele ließen selbst eine neue Zeichnung anfertigen. Seit der Sonderausstellung 1985 liegen sehr anschauliche wissenschaftliche Rekonstruktionen vor – warum werden sie in den Schulbüchern so gut wie nicht wiederverwendet? Die Entwicklung führte weg von den vergleichsweise blassen sw-Rekonstruktionen aus der Wissenschaft und hin zu immer bunteren, detailreichen Zeichnungen aus der populärwissenschaftlichen Presse. Der Nachbau der Grabkammer in Eberdingen-Hochdorf (Nr. 2) mit einer Schaufensterpuppe ohne Gesicht, wie die populärwissenschaftlichen Zeichnungen in der Generation der jüngeren Schulbücher abgebildet, wirkt dagegen relativ steril (Taf. 5.2 Abb. 3).

Das Grab von Hochdorf: Kontexte der Thematisierung in den Schulbüchern

Das Grab von Hochdorf wird unterschiedlich intensiv und mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten behandelt:

1) als **selbständiger Abschnitt** in den Schulbüchern

- a) zur Erläuterung von Methoden und Arbeitsweisen der Archäologie:
 - SB 3b-8f.: einziges Beispiel in der Einführung, 2 Seiten;
 - 3c-14f.: Auftakt in der Einführung, 1 Seite;
 - 13a/b-39ff.: Methodenkapitel in der Gesamtdarstellung zur Eisenzeit, 3 Seiten;
- b) als ein ausführlicher vorgestelltes Beispiel eines eisenzeitlichen Fundes:
 - 2(6)-6f.: erste 2 Seiten von insgesamt 6 zu den Kelten;
 - 7b-34: Abschluss des Themas Kelten in Südwestdeutschland, 1 Seite;
 - 4-37: Abschluss einer Reihe von Fundbeispielen, 1 Seite + 1/2 Seite;
 - 9-33 und 21-35 (nahezu identisch): 1 Materialienseite;
 - 20-52: Fundbeispiel, 1 Seite;

2) als **Ausgangspunkt für größere Zusammenhänge** zum Thema Kelten:

- 19a/b/c-24f./24f./26f.;

¹⁰⁶ Zwei unterschiedliche sw-Zeichnungen in: Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, 48f. und Landesdenkmalamt Baden-Württemberg, Der Keltenfürst von Hochdorf, 102 Abb. 119. Nr. 3 orientierte sich mit sehr großer Wahrscheinlichkeit an Biel.

3) nur **knapp angesprochen** im Gesamtbereich Eisenzeit:

- 1a/b-37f.: Teil einer Seite, v.a. Abbildungen;
- 25b/e-32f./36f.: Abschnitt und Abbildungsseite;
- 3a-28: Abbildung mit Bildunterschrift;
- 10a-26f., 10a/c-30f.: Abbildungen und Aufgaben, Beispiel für Aufbau sog. 'Fürstengräber';
- 10b-22: Abbildung;
- 18-30 (Abbildung mit beschreibender Abbildungsunterschrift);
- 25b/e-36f./32f.

4) als einzelne **Fundabbildungen** im Bereich der Metallzeiten:

- 22-66 (2 Abbildungen im Kontext der Bronzezeit [sic]);
- 6-51 (1 Abbildung symbolisch zum Thema Metallzeit).

Das Grab von Hochdorf ist ausschließlich im Geschichtslehrplan für die Hauptschule in Baden-Württemberg (LP BaWü HS 6) als Beispiel explizit genannt. Seine Verbreitung in dieser Vielzahl von Schulbüchern ist also als eine von den Schulbuchautoren selbst getroffene, durch die Besonderheit des Fundes und die Art seiner Zugänglichkeit in Museen und Veröffentlichungen motivierte Entscheidung.

Im Folgenden ein Blick auf die Details der Darstellungen.

1) Das Grab von Hochdorf als selbständiger Abschnitt in den Schulbüchern

a) Zur Erläuterung von Methoden und Arbeitsweisen

Eine besonders hervorgehobene Rolle spielt der 'Keltenfürst von Hochdorf' in dem Unterrichtswerk SB 3b. Im Einführungskapitel, das die Rekonstruktion von Vergangenheit, die Quellen hierfür, Begriffe von Zeit und Zeitrechnung etc. erläutert, sind gleich die ersten Seiten (8f.) der Archäologie am Beispiel von Hochdorf gewidmet. Autorentext, Abbildungen¹⁰⁷ und Abbildungsunterschriften informieren relativ ausführlich über den Inhalt der Kammer (besonders der Kessel wird genauer beschrieben), Möglichkeiten der Datierung, den Aufbau des Grabhügels, die Interpretation des Komplexes als 'Fürstengrab', den Sinn und Wert archäologischer Ausgrabungen, die Restaurierung der Funde und ihre Ausstellung im Museum sowie allgemein über die Gefährdung von Bodenfunden. Aus fachlicher Sicht erscheinen die beiden Seiten auf den ersten Blick sehr gelungen, da hier anhand eines gut geeigneten Beispiels Methoden und Anliegen der Archäologie eine besondere Berücksichtigung erfahren. Einzelne Abschnitte verdeutlichen, wie differenziert in einem Lehrbuch, hier für das Gymnasium in Baden-Württemberg, formuliert werden kann: *Anhand der Größe und Stärke der Fibeln (Nadeln zum Zusammenheften der Kleidung) und anhand des griechischen Bronzekessels nehmen die Wissenschaftler an, daß das Grab zwischen 550 und 500 v.Chr. errichtet wurde. Diese Epoche nennen die Archäologen jüngere Hallstattzeit (nach einem Gräberfeld in Oberösterreich).* Im Unterschied zu anderen Darstellungen erhalten die Schüler keine Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer, sondern den archäologischen Plan, den sie lesen und interpretieren sollen (8,1) – ein anspruchsvoller Umgang mit dem fachwissenschaftlichen Original. Die Bildleiste S. 9, die den Bronzekessel bei der Freilegung, während der Restaurierung und im restaurierten Zustand zeigt, verdeutlicht den Lesern wohl eindrucksvoll, welche Arbeit hier von den Restauratoren geleistet wurde. Sie erfährt im Autorentext auch eine Begründung (8): *Es gibt Menschen, die würden das Geld, das eine solche Maßnahme kostet, lieber einsparen oder für etwas anderes*

¹⁰⁷ Vier der fünf Abbildungen entsprechen Landesdenkmalamt Baden-Württemberg, Der Keltenfürst von Hochdorf, 78 Abb. 78 (oder Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, 47 Abb. 32), 39 Abb. 30, 68 Abb. 67, 151 Abb. 171.

ausgeben. Sie bedenken aber eines nicht: Funde wie in Hochdorf geben uns Auskunft, wie die Menschen früher in unserer Heimat gelebt haben. Mit jedem Fund, den die Archäologen bergen und auswerten, werden ihre Aussagen über die Vergangenheit sicherer und genauer.

Es ist auch Kritik an einigen Passagen der Darstellung zu üben. Vielleicht, um die Schüler direkter anzusprechen und deren Interesse zu wecken (es handelt sich um die ersten auf die Geschichte bezogenen Sätze des Lehrwerks überhaupt), ist im ersten Abschnitt allzu oft von 'Schätzen' die Rede. *Von der Schatzsuche zur Wissenschaft* ist er überschrieben, und es heißt nachfolgend: *Schatzfunde und die Suche nach Schätzen haben die Menschen schon immer gereizt, sich mit Überresten aus früheren Zeiten zu befassen. Außer den Schatzsuchern gibt es aber auch Menschen, die sich beruflich mit dem Aufspüren, Bergen und Auswerten von Bodenfunden beschäftigen: die Archäologen. Sie sind allerdings nicht nur an Gold- und Silberfunden interessiert (...).* Der Versuch, die Archäologie von der Schatzsuche abzugrenzen, geschieht hier nicht konsequent genug, wenn es im Anschluss dann zur Entdeckung von Hochdorf heißt *Sie [die Archäologen] stießen auf eine Grabkammer, in der ein Mann bestattet war. Das Grab glich einer Schatzkammer*, worauf zunächst alle Gegenstände aus Gold aufgelistet werden. Der Dolch wird dabei sogar fälschlich als *Dolch aus Gold* bezeichnet – er ist aus Bronze (Griff und Scheide, mit Goldblech überzogen) und Eisen (Klinge)¹⁰⁸. Wenn man sich wirklich von der Vorstellung der aufregenden Schatzsuche distanzieren möchte, sollte sie wohl gar nicht erst thematisiert werden. Auch muss deutlich gemacht werden, dass die Grabkammer zwar in ihrem ursprünglichen Zustand während der Einrichtung durchaus prunkvoll gewirkt hat, bei der Freilegung 1978 und 1979 in ihrem zertrümmerten Zustand aber keineswegs. *Die Gegenstände, die die Wissenschaftler in der Grabkammer gefunden hatten, waren nicht nur unansehnlich* (9), sondern größtenteils völlig eingedrückt und kaum erkennbar.

Positiv fällt auf, dass die Schüler hier auf die Ausstellung archäologischer Funde nach ihrer Restaurierung *in einem Museum* hingewiesen werden (9). Der Autorentext formuliert weiter: *Die Ergebnisse der Ausgrabungen des Fürstengrabes sind heute im Keltenmuseum in Eberdingen-Hochdorf allen Interessierten zugänglich. Die Besucher erfahren, was dort gefunden und ausgegraben wurde, wie bedeutsam die Funde sind, und sie können die restaurierten Gegenstände bestaunen.* Letzteres ist allerdings falsch: Die restaurierten Originale sind überwiegend in Stuttgart im Württembergischen Landesmuseum zu sehen, nicht in Eberdingen-Hochdorf. Das dortige Museum zeigt Repliken, also rekonstruierte Gegenstände. Wenn Eberdingen-Hochdorf hier offensichtlich stärker wahrgenommen wird als das Württembergische Landesmuseum, hängt dies möglicherweise mit der publikumsfreundlicheren Gestaltung des Hochdorfer Museums zusammen.

Weniger ausführlich und textlich leicht verändert präsentiert sich die Doppelseite *Von der Schatzsuche zur Wissenschaft* in der Parallelausgabe SB 3c-14f. Zusammen mit der folgenden Doppelseite (*Moderne Archäologie*, 16f.) werden hier innerhalb der Einführung in die Geschichte Methoden der Archäologie vorgestellt, wofür das Grab von Hochdorf den Auftakt bildet (14). Im Zentrum steht der Kessel von Hochdorf: Fotos verdeutlichen seinen Weg von der Freilegung zur vollständigen Restaurierung. Eine Zeichnung präsentiert den Grabhügel in Rekonstruktion¹⁰⁹ und dient als Anlass, die Bedeutung von Zeichnungen für die Archäologie zu

¹⁰⁸ Vgl. Biel, *Der Keltenfürst von Hochdorf*, 63.

¹⁰⁹ Die Fotos und die Zeichnung entsprechen u.a. Landesdenkmalamt, *Der Keltenfürst von Hochdorf*, 68 Abb. 67, 151 Abb. 171 und 39 Abb. 30.

thematisieren (wobei Einzelheiten der vermittelten Inhalte nicht immer zutreffen¹¹⁰). 'Schatz', 'Schatzfunde' und die Grabkammer als 'Schatzkammer' dominieren wie im oben zitierten Beispiel den Text.

Auch SB 13b-39ff. wählte den 'Keltenfürst' von Hochdorf, um Methoden und Arbeitsweisen der Archäologie zu erläutern. Das Kapitel *Archäologen – Geschichtsdetektive am Werk* (39-41) findet sich hier allerdings im Anschluss an die dreiseitige, allgemeine Darstellung zu den Kelten (36-38). Es ist identisch mit den entsprechenden Seiten in der Ausgabe SB 13a-39ff., gültig in 6 Bundesländern¹¹¹. Zwei Bildseiten (39f.) enthalten: ein Luftbild des Grabhügels während der Ausgrabung, ein Luftbild noch nicht untersuchter Grabhügel bei Neuhausen ob Eck, Dokumentationsarbeiten auf einer Ausgrabung mit dem Kartomaten, den Kessel von Hochdorf während der Ausgrabung¹¹² und der Restaurierung, die restaurierte Bronzeliege und eine Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer. Während sich die genannten Abbildungen auf Hochdorf beziehen, stellt der sehr allgemein gehaltene Autorentext über Arbeitsweisen von Archäologen keinen Zusammenhang zu Hochdorf her; die Schüler werden allerdings in einer Arbeitsaufgabe genau hierzu aufgefordert (41). Zu Hochdorf informieren die Abbildungsunterschriften. Bemerkenswert ist hier, dass, anders als in den meisten Schulbüchern, zwischen Entdeckung und Grabungsbeginn zeitlich differenziert wird. Allerdings stimmen die Jahresangaben nicht mit der Forschungsliteratur überein (nach dem Schulbuch: 1968, nach der Fachliteratur: 1977)¹¹³. Ebenfalls nicht ganz richtig wird berichtet, dass die Entdeckerin *selbst beim Landesdenkmalamt arbeitete* (39,1) – es handelt sich um eine ehrenamtliche Mitarbeiterin des Landesdenkmalamtes¹¹⁴.

Die Erläuterungen zur Grabungsmethodik lehnen sich stark an die Vorgehensweise in Hochdorf an und gehen nicht darauf ein, dass es noch andere Verfahrensweisen gibt (z.B. die Grabung in natürlichen Schichten; nicht überall werden Erdstege zwischen Grabungsquadraten stehen gelassen). Als Möglichkeiten der Datierung erscheinen naturwissenschaftliche Methoden wie die Dendrochronologie und die Radiokarbondatierung; auf die relative Chronologie als eine archäologische Verfahrensweise (Stratigraphie, Typologie) wird nicht eingegangen. Auffällig ist des weiteren die Bezeichnung von Archäologen als *Geschichtsdetektive* (39 Überschrift, 41, vgl. auch 39,3). Das sonst erkennbare Bemühen, sich an der Wissenschaft zu orientieren und nicht von Schatzgräberei zu sprechen, schlägt fehl, wenn es heißt: *Zufällige Entdeckungen, z.B. eines Schatzes im Garten (...) rufen schon bald Archäologen auf den Plan*. Zahlreiche Unstimmigkeiten sind im zugehörigen Lehrerband LB 13b enthalten. Der Verfasser spricht zweimal von *Früh- und Vorgeschichte* – ein Hinweis darauf, dass hier die Begrifflichkeiten nicht richtig verstanden wurden (27, 28). Am Beispiel von Hochdorf werden Grabungsmethoden erläutert. Dabei wird nicht deutlich, dass die Grabungsmethode dort nicht unbedingt für alle Grabungen verallgemeinert werden kann (28). An Stelle von Stratigraphie schreibt der Text *Stratiographie* (28). Der Verfasser will im Grab von Hochdorf Ähnlichkeiten mit ägyptischen Bestattungen sehen: *Die Funde und ihre Rekonstruktion lassen die Verwandtschaft mit den Begräbnissitten der Ägypter für ihre Großen erkennen* (28). Die Informationen zu den Materialien enthalten

¹¹⁰ Das Zeichnen ist eine Fähigkeit, die jeder Archäologe beherrschen muss, denn jedes Teil, das ausgegraben wird, wird in einer Skizze festgehalten. Aus den Ergebnissen von Grabungen erstellen sie Zeichnungen, die die Funde im unzerstörten Zustand darstellen (14). Nicht jeder Archäologe muss zeichnen. Heute wird auf Ausgrabungen neben dem Zeichnen von Hand oder mit Hilfsmitteln viel mit Möglichkeiten des Fotografierens und der digitalen Bildverarbeitung gearbeitet. Für Rekonstruktionszeichnungen gibt es in der Regel ausgebildete Zeichner in Zeichenbüros oder an den entsprechenden Institutionen.

¹¹¹ Bra, Ber, Bre, He, Ham, MeVo, NoWe, SH.

¹¹² Das Bild entspricht Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, Taf. 3a.

¹¹³ Vgl. Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, 7.

¹¹⁴ Hierzu vgl. Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, 7.

einen Hinweis zur Rollenverteilung in der Eisenzeit, der nicht archäologisch belegbar ist: *Der 80 cm hohe Bronzekessel, in denen die Frauen Met zubereiteten, war ...* (29, Unterstr. d. d. Verf.).

b) als ein ausführlicher vorgestelltes Beispiel eines eisenzeitlichen Fundes:

In SB 2(6) stellt auf den Seiten 6f. das Grab von Hochdorf den Beginn der insgesamt sechsstufigen Auseinandersetzung mit den Kelten dar. Neben den Abbildungen (Fotos der Schuhbeschläge, des rekonstruierten Grabhügels und des Bronzekessels in Fundlage sowie nach der Restaurierung, Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer)¹¹⁵ bewegen sich vor allem die Texte sehr nah an den wissenschaftlichen Ergebnissen: Sie zitieren (in fiktiven Texten) die Entdeckerin Renate Leibfried sowie den Ausgräber Jörg Biel und geben eine ausführliche Auflistung des Grabinventars wieder. Da die Bildrechte für das Foto des rekonstruierten Grabhügels in Eberdingen-Hochdorf beim Autor der Doppelseite liegen, ist davon auszugehen, dass dieser sich vor Ort informiert hat. Hinzuweisen ist auf die inkorrekte Bezeichnung *Bronzedolch*, da es sich um einen Dolch aus Eisen handelt (Schneide und Griffangel); lediglich Scheide und Griff bestehen aus Bronze¹¹⁶. Die Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer zeigt als eine von wenigen die bunten Muster der Stoffe an den Wänden und am Boden.

In SB 7b-34 bildet eine Seite zu Hochdorf das Ende des insgesamt drei Seiten umfassenden Themas *Die Kelten in Südwestdeutschland*. Den meisten Raum nimmt eine zeichnerische Rekonstruktion des Grabhügels und der zentralen Grabkammer während ihrer Einrichtung ein. Die Abbildung zeigt, im Unterschied zu den Zeichnungen aus anderen Schulbüchern, die bunt gewebten Muster der Decke, auf welcher der Tote liegt. Die Illustration stammt ursprünglich aus einem Jugendsachbuch¹¹⁷. Darüber sind auf Fotos die goldenen Schuhbeschläge und der mit Goldblech überzogene Dolch zu sehen¹¹⁸. Ein knapper Text informiert über die Auffindung und einige der Beigaben; er beginnt mit den Worten: *Einen sensationellen Fund machten Archäologen 1978 bei Hochdorf. Dort, in der Nähe der keltischen Burg Hohenasperg, öffneten sie das Hügelgrab eines Keltenfürsten. Die reichhaltigen Grabbeigaben sind Ausdruck seiner hohen gesellschaftlichen Stellung* (34). Die Fundgeschichte ist damit stark vereinfacht, denn die Grabung erfolgte 1978 nicht zufällig, sondern aufgrund von Beobachtungen einer ehrenamtlichen Mitarbeiterin des Landesdenkmalamts im Jahr zuvor¹¹⁹. Der hier beschriebene Vorgang des 'Öffnens' des Grabes erinnert mehr an die Arbeit von Ägyptologen im Tal der Könige, als dass sie die schwierige, zeit- und arbeitsaufwändige Grabungssituation in Hochdorf mit den folgenden mehrjährigen Restaurierungsarbeiten treffend charakterisieren würde. In den beiden Arbeitsaufgaben werden die Schüler angewiesen, das Grab und die Beigaben zu beschreiben und mit den auf der vorangehenden Seite vorgestellten Funden zu vergleichen, um *Rückschlüsse auf die keltische Gesellschaft* zu ziehen.

Auch für SB 4-37 gilt, dass die Fundgeschichte wie oben auf eine 'Entdeckung' 1978 reduziert wird. Nachdem hier bereits die Kelten allgemein (34), die Heuneburg (35) und der Magdalenenberg (36) angesprochen wurden, leitet ein kurzer Abschnitt zum 'Keltenfürst' von Hochdorf

¹¹⁵ Der rekonstruierte Grabhügel wurde vom Autor selbst fotografiert; die Bildrechte für die Fotos liegen beim Württembergischen Landesmuseum, Stuttgart, sowie beim Landesdenkmalamt Baden-Württemberg; die Rekonstruktionszeichnung stammt aus einer Zeitschrift der Reihe "PMP".

¹¹⁶ Vgl. Biel, *Der Keltetnfürst von Hochdorf*, 63f.

¹¹⁷ Den Bildnachweisen entsprechend liegen die Rechte beim Verlag Gallimard Jeunesse. Dieser verwies jedoch an Larousse und nannte als Zeichner Donald Grant. Die Frage der Urheberrechte konnte bis zum Zeitpunkt der Publikation nicht geklärt werden, so dass auf eine Wiedergabe im Tafelband verzichtet wird.

¹¹⁸ Die Fotos sind identisch mit Biel, *Der Keltenfürst von Hochdorf*, Taf. 22 und 24.

¹¹⁹ Vgl. Biel, *Der Keltenfürst von Hochdorf*, 7.

über, dem vor allem eine Bildseite gewidmet ist. Sie zeigt den Aufbau des Hügels sowie die Grabkammer in Rekonstruktionszeichnungen (Taf. 5.2 Abb. 1), den Goldarmring und eine Rädchenfigur der Bronzeliege. Die Schüler werden aufgefordert, *die Gräber der Keltenfürsten mit dem Steinzeitgrab auf S. 23 zu vergleichen und die Unterschiede zu erklären* (37). Im Lehrerband heißt es zu dieser Aufgabe (18): *Die Frage zielt auf den unterschiedlichen Entwicklungsstand jungsteinzeitlicher und eisenzeitlicher Kulturen: Bescheidener Muschelschmuck als Grabbeigabe des in liegender Stellung bestatteten jungsteinzeitlichen Menschen läßt keine Spuren von "Reichtum" erkennen. Ganz anders das Hochdorfer Fürstengrab: Zur Herstellung der kunstvollen Gegenstände seiner reichhaltig ausgestatteten Grabkammer waren ganze "Industrien" notwendig, die nur in einer gegliederten Gesellschaft mit vielen Handwerkszweigen und beträchtlichem Handel entstehen konnten*¹²⁰. Der die gesamte Ur- und Frühgeschichte zusammenfassende *Rückspiegel* (40) enthält unten Fotos des bronzenen Kessels von Hochdorf und eines der Löwen im Detail. In der Bildbeschreibung wird – hier richtig – darauf hingewiesen, dass man die Funde im Württembergischen Landesmuseum in Stuttgart ansehen kann.

SB 20-52 widmet dem Fund von Hochdorf unter eigener Überschrift eine Seite mit Abbildungen (Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer, Fotos der Schuhbeschläge, des eisernen Trinkhorns und eines der Löwen vom Kessel), Erläuterungen zu den Abbildungen sowie einen einführenden Autorentext. Als Besonderheit findet sich hier die den Forschungsergebnissen entsprechende Information, dass die Schuhbeschläge erst für das Begräbnis gefertigt wurden.

In SB 9-33 und 21-35 stellt der Fund von Hochdorf jeweils den Inhalt einer Materialienseite dar. Ein Foto der Grabkammer während der Ausgrabung in Gegenüberstellung zur rekonstruierten Grabkammer im Keltenmuseum Eberdingen-Hochdorf (Taf. 5.2 Abb. 3) vermittelt eindrücklich, in welchem Zustand sich das Grab bei der Auffindung befand. Textabschnitte referieren die Fundgeschichte und Inhalte der Grabkammer auf der Grundlage der Fachliteratur (Biel, *Der Keltenfürst von Hochdorf*). Wenn darunter zu lesen ist *Angaben zusammengestellt nach: Jörg Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, Stuttgart 1998, S. 61ff.*, wird dem Leser vermittelt, diese Fachinformation sei auch richtig. Die Bezeichnung *Bronzedolch* ist jedoch falsch, da es sich um einen Dolch aus Eisen (Schneide und Griffangel) mit lediglich Scheide und Griff aus Bronze handelt. Möglicherweise führte die Bildunterschrift *Dolch mit verzierter Bronzescheide* bei Biel zu diesem Missverständnis, der Text ebd. 63f. erläutert aber genauer die Materialien. Die Angabe von Internetseiten ermöglicht es den Schülern, sich weiter über die Kelten zu informieren¹²¹. Bemerkenswert: Die ehrenamtliche Mitarbeiterin des Landesdenkmalamtes, Entdeckerin des Grabes von Hochdorf, wird hier als *Lehrerin* bezeichnet.

2) Das Grab von Hochdorf als Ausgangspunkt für größere Zusammenhänge

SB 19a/b/c beschäftigt sich mit den Kelten allgemein, unter anderem ausgehend vom Hochdorfer Grab. Auf einer Doppelseite (24f./24f./26f.) finden sich zeichnerische Rekonstruktionen des Hügels und der Grabkammer. Der Text S. 24/24/26 ist inhaltlich im Wesentlichen mit einem älteren Geschichtsbuch für die Realschule¹²² identisch und übernimmt die dortigen Fehler: Der Abschnitt zur Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer vermischt mehrfach Informationen zum Fund selbst mit allgemeinen Bemerkungen über Kriegertum, Aussehen, Kleidung,

¹²⁰ Dem Vergleich dient auch Arbeitsblatt 12 (S. 62 im Lehrerband), wobei die dort formulierten Fragen zu der eben zitierten Aussage hinführen.

¹²¹ 9-33: www.keltenmuseum.de und www.archaeologie-in-bayern.de. 21-35: www.keltenmuseum.de und waldalgesheim.com/fuerst.htm.

¹²² Christmann/Fiederle, von ... bis, 23.

Schmuck und Trinkfestigkeit der Kelten – Informationen, die wiederum mehr aus der schriftlichen als aus der archäologischen Überlieferung gespeist werden und in Teilen Klischees wiedergeben. Auch sind Fehler oder Ungenauigkeiten enthalten: anstatt richtig 'der Schild' heißt es bezüglich der Ausrüstung der Krieger im Text fälschlich 'das Schild' (korrigiert in den später erschienenen Parallelausgaben SB 19b/c). Das Gewand des Fürsten wird als blau beschrieben. Das ist es zwar auf der Zeichnung, aber ob es sich um die tatsächliche Farbe des Gewandes handelt, wissen wir nicht¹²³. Neben den Zeichnungen zur Entstehung des Hügels finden sich ein Autorentext zu Bestattungssitten bei den Kelten sowie zwei stark vereinfachte Caesar-Zitate – das eine zu Bestattungssitten der Gallier, das andere zur sozialen Gliederung (Caes. b. G. 6,19,4 und 6,19,1). Der zeitliche Abstand zwischen Caesar und dem Grab von Hochdorf findet sich im Text zwar angesprochen, gleichzeitig dient der Bericht Caesars im Schulbuch dennoch als Quelle für *Hinweise, wie die Kelten rund 450 Jahre zuvor gelebt haben*. Der Autorentext schreibt: *Die Kelten glaubten, ihre Verstorbenen würden im Reich der Toten weiterleben. Um dort für den Kampf gewappnet zu sein, gab man dem Fürsten seine Waffen und seinen Streitwagen mit ins Grab*. Im Grab von Hochdorf jedoch finden sich ausgerechnet keine speziellen Waffen für den Kampf (die Pfeile im Köcher können für seine Jagdleidenschaft sprechen, ähnlich wie die Angelhaken für Freude am Angeln), und bei dem Wagen handelt es sich nicht um einen Streitwagen¹²⁴. Schwierigkeiten bereiten die Schilderungen von Bestattungssitten, wo es in Bezug auf den Keltenfürst von Hochdorf heißt, die Mehrheit der Kelten sei in einfachen Holzsärgen beigesetzt worden, bis man später zur Brandbestattung in Urnen übergang (auch S. 26/26/28)¹²⁵. Der Kessel von Hochdorf muss kein Produkt *aus dem fernen Griechenland* sein, wie der Text schreibt, sondern kann aus einer der griechischen Kolonien in Unteritalien oder Südfrankreich stammen¹²⁶.

Die Schüler werden schließlich aufgefordert, aus den Texten und Abbildungen Informationen für einen Zeitungsartikel zu sammeln. Es ist zu fragen, wie viel sie u.a. dem schematisierten Grabungsplan mit Einzeichnung von Funden (aus archäologischer Sicht stimmig, aus didaktischer Sicht evtl. schwer zu lesen) entnehmen können.

3) Das Grab von Hochdorf, knapp angesprochen

In SB 1a/b-37f. geht es auf zwei Seiten erst um die Eisenzeit allgemein, dann um die Kelten. Nur ein Satz des Autorentextes bezieht sich auf den Fund: *Das 1978 in Hochdorf bei Ludwigsburg entdeckte Grab eines Keltenfürsten zeigt, welche Macht und welchen Einfluß ein solcher Herrscher zu seinen Lebzeiten besaß* (38). Dagegen beziehen sich alle drei Abbildungen auf dieser Seite auf den Fundkomplex. Sie zeigen eine Rädchenfigur des Bronzemöbels (Foto) eine Zeichnung des Grabhügels (angefertigt von einem der Autoren des Bandes) und eine zeichnerische Rekonstruktion der Grabkammer (von H. Burckardt; Taf. 5.2 Abb. 2). Eine von drei Aufgaben fragt danach, welche Beigaben im Grab erkennbar sind (38,2).

¹²³ Vgl. Banck, Spinnen, Weben, Färben, 60: "Die ursprüngliche Farbe der Grabtextilien und der Gesamteindruck ihrer Farbgebung waren nicht mehr zu erkennen."

¹²⁴ Diese waren zweirädrig und kommen in Südwestdeutschland nicht in Gräbern vor. Sie lösten erst in der Frühlatènezeit vierrädrige Wagen als Beigabe ab, allerdings am Mittelrhein, in der Champagne und in Böhmen. Vgl. Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, 141.

¹²⁵ Die Grabsitten der späten Hallstattzeit sind in Wirklichkeit wesentlich vielfältiger; auch hier gab es neben Körpergräbern in einfachen Erdgruben und Nachbestattungen in Grabhügeln Brandbestattungen mit und ohne Urnen. Vgl. Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 178f.; Kuckenburg, Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt, 112f.; Bittel/Kimmig/Schiek, Die Kelten in Baden-Württemberg, 130f. Die im Schulbuchtext beschriebenen latènezeitlichen Brandbestattungen in Urnen bildeten sich erst allmählich aus und sind nur für die Spätlatènezeit als typisch anzusprechen, vorher gab es vor allem Körperbestattungen in Flachgräbern. Vgl. Rieckhoff/Biel, Die Kelten in Deutschland, 259; Bittel/Kimmig/Schiek, Die Kelten in Baden-Württemberg, 132f.

¹²⁶ Vgl. Biel, Der Keltenfürst von Hochdorf, 118-132.

Ähnlich gestaltet sich die Thematisierung in SB 25b/e-32f./36f. Auf der Doppelseite zu den Kelten (32f.) heißt es: *Die keltischen Fürsten waren mächtige Herrscher. Das zeigen Beigaben in Hügelgräbern, die bei archäologischen Ausgrabungen gefunden wurden. So konnte bei Hochdorf in der Nähe von Ludwigsburg ein unzerstörter [sic] Hügel untersucht werden. Die hölzerne Grabkammer enthielt Schätze aus der Zeit um 500 v.Chr.* (Unterstr. d. d. Verf.). Der Text kann inhaltlich so nicht stehen gelassen werden: Der Hügel selbst war schon weitgehend durch den Pflug zerstört, die Grabkammer eingebrochen und die Beigaben durch das Gewicht der Hügelerschüttung auf der Kammer völlig zerdrückt¹²⁷. Gemeint ist wohl, dass das Grab nicht gestört, d.h. nicht beraubt war – wieder ein Beispiel dafür, dass Fachbegriffe in der Öffentlichkeit zu Missverständnissen führen können. Auf der gegenüberliegenden Seite ist eine zeichnerische Rekonstruktion der Kammer und der Beigaben zu sehen. Hier werden die Schüler aufgefordert, über die Bedeutung der Grabbeigaben und über Jenseitsvorstellungen der Kelten nachzudenken (33,3/37,3).

Die einzige im Original aus der Fachliteratur entnommene¹²⁸ und in einem Schulbuch gezeigte Rekonstruktionszeichnung befindet sich in SB 3a-28. Während der Autorentext sich mit den Kelten allgemein befasst (28) und auf der folgenden Seite die Heuneburg thematisiert (29), informiert die Bildunterschrift knapp über den Grabhügel. Drei Arbeitsaufgaben fragen: 1. *Woran lässt sich erkennen, dass es sich um ein Fürstengrab handelt?* 2. *Welche Schlüsse auf die religiösen Vorstellungen erlaubt die Art der Beisetzung?* 3. *Welche Grabbeigabe fällt besonders auf?*

Innerhalb der zweiseitigen Ausführungen zu den Kelten allgemein (26f./22f.) spricht SB 10a/b das Phänomen der sogenannten 'Fürstengräber' an und zeigt in diesem Zusammenhang eine Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer von Hochdorf sowie eine zeichnerische Wiedergabe der Wagendarstellung auf der Rückenlehne der Kline (26/22). Auch die Schüleraufgaben konzentrieren sich auf das Beispiel dieser Grabkammer; sie fragen danach, welche Gegenstände dem Toten mitgegeben wurden und *auf welche Handwerker* die Grabbeigaben schließen lassen (26/22). Fälschlich gibt der Text an, in Frauengräbern der Oberschicht seien keine Wagen zu finden (auch in SB 24a/b-22) – das Grab von Vix wäre jedoch als ein Frauengrab mit Wagen zu nennen¹²⁹. In einem Längsschnittkapitel zu Bestattungssitten in der Ur- und Frühgeschichte (10a/c-30/31) wird ebenfalls auf das Beispiel Hochdorf zurückgegriffen, um allgemein nach der baulichen Gestalt von 'Fürstengräbern' und der Bedeutung solcher Hügel zu fragen (die Schüler werden u.a. aufgefordert, für oder gegen die Interpretation der Hügel als Ort eines Ahnenkultes zu argumentieren). Abgebildet sind Zeichnungen, die nach wissenschaftlicher Vorlage zu Hochdorf angefertigt wurden¹³⁰. Außerdem enthält der Text eine Information, die sonst nicht in Schulbüchern vorkommt: *So glauben die Forscher, dass Steinstatuen auf den Hügeln besonderer Gräber gestanden haben. Vielleicht stellten sie den bestatteten Krieger dar, und die Nachlebenden verehrten diesen Platz.* Der Lehrer findet in den Lehrerhandreichungen eine detaillierte, wissenschaftlich fundierte Beschreibung hierzu (14). Die Parallelausgabe für die Bundesländer Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt (10b) entspricht bezüglich Hochdorf auf S. 22 der Ausgabe für Baden-Württemberg auf S. 22. Da das Längsschnittthema zu Bestattungssitten hier nicht enthalten ist, wird auch das Grab von Hochdorf nicht nochmals

¹²⁷ Vgl. beispielsweise Biel, Experiment Hochdorf, 14 Abb. links.

¹²⁸ Bittel/Kimmig/Schiek, Die Kelten in Baden-Württemberg, 123 Abb. 52.

¹²⁹ Vgl. Baitinger/Pinsker, Das Rätsel der Kelten vom Glauberg, 29; Baum in Zimmer, Die Kelten, 40.

¹³⁰ Als Vorlage dienten die Zeichnungen, die auch in Landesdenkmalamt Baden-Württemberg, Der Keltenfürst von Hochdorf, 39 Abb. 28-30, abgebildet sind.

aufgegriffen.

Das Arbeitsheft AB 11a/b-9 geht im Gegensatz zum entsprechenden Buch näher auf das Grab von Hochdorf ein. U.a. sollen die Schüler Gegenstände und das Rohmaterial, aus dem diese gefertigt sind, auflisten. Die Autoren geben als Beispiel vor: *Gegenstand: z.B. Pfeilköcher; Material: z.B. Bronze*. Das Beispiel ist schlecht gewählt, da der Köcher von Hochdorf aus Tierfell gefertigt war¹³¹.

SB 22-66f. zeigt auf der Buchseite zur Bronzezeit (!) den Dolch und den Kessel aus dem Grab von Hochdorf (66). Das Foto mit dem Dolch ist als *Dolch aus Bronze* (66) beschriftet; allerdings ist nur der Überzug aus Goldblech zu sehen. Für die Schüler dürfte der Eindruck entstehen, dass Bronze wie Gold aussieht.

25b/e-36f./32f. bildet ein Foto vom Kessel während der Freilegung sowie eine Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer ab. Der Hügel von Hochdorf war entgegen der Aussage des Schulbuchs (36/32) nicht unzerstört, sondern unberaubt. Archäologen würden es vorziehen, bezüglich des Inventars nicht von *Schätzen aus der Zeit um 500 v.Chr.* (36/32), sondern von kostbaren Grabbeigaben zu sprechen.

SB 18-30 bildet lediglich eine Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer ab, die in der Bildunterschrift in drei Sätzen erläutert wird. Auf der Zeichnung fällt die Position des Bogens auf, der hier im Köcher steckt und den Köcher mit seiner unteren Hälfte durchstößt.

4) Einzelne Funde

Funde aus Hochdorf werden gerne auch allgemein als Abbildungsbeispiele zu den Metallzeiten gewählt. Dabei fällt ein Herausnehmen der Funde aus ihrem Kontext besonders auf, das den Umgang mit ihnen problematisch werden lässt:

Ein Bronzekessel mit drei Löwen heißt die Bildunterschrift in SB 22-66. Die entsprechende Buchseite behandelt ausschließlich die Bronzezeit. Abgebildet ist auch der Dolch aus Hochdorf; auf dem Foto sind die mit Goldblech überzogene Dolchscheide und der vergoldete Griff zu sehen. In der Bildunterschrift steht: *Dolch aus Bronze*, das Material Bronze ist für die Schüler jedoch nicht sichtbar – aus Bronze bestehen lediglich die Dolchscheide und der Griff, die Klinge ist aus Eisen¹³². SB 6-51 zeigt ein Foto des Armreifs und der goldenen Fibel – ohne Fundortangabe in einer Zeitleiste zum Stichwort *vor 5000 Jahren Beginn der Metallzeit in Europa*. Der Fund von Hochdorf ist nur etwa halb so alt und daher nicht unbedingt ein passendes Beispiel für das Stichwort. In den Texten geht das Buch nur allgemein auf *"Fürstinnen und Fürsten"* sowie auf deren reich ausgestattete Gräber ein (42).

Die einzigen Abbildungen des originalen restaurierten Wagens aus Hochdorf finden sich mit Angabe des Fundortes in 23a/b-41 auf einer allgemeinen Materialienseite. Auf das Grab selbst wird nicht weiter eingegangen.

Zusammenfassung

Der sog. 'Keltenfürst' von Hochdorf ist eines der beliebtesten Themen in den Kapiteln zur Eisenzeit. In unterschiedlicher Ausführlichkeit gilt er in erster Linie als herausragendes Fundbeispiel, das in den Augen der Öffentlichkeit eine Würdigung in den Schulbüchern verdient. Neben der reinen Vorstellung des Fundes geht es in seinem Kontext besonders um archäologische Arbeitsweisen, aber auch um die soziale Gliederung der keltischen Gesellschaft und/oder

¹³¹ Vgl. Landesdenkmalamt Baden-Württemberg, *Der Keltenfürst von Hochdorf*, 84 mit 82 Abb. 83.

¹³² Vgl. Biel/Rieckhoff, *Die Kelten in Deutschland*, 85.

Handwerk und Handel. Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass sich die Darstellungen zum Fundkomplex selbst überwiegend nicht nur bezüglich der Bildauswahl, sondern auch textlich am Ausstellungskatalog und der Publikation von Jörg Biel orientieren und dadurch bis auf Ausnahmen grundsätzlich weniger sachliche Unstimmigkeiten enthalten, als dies für andere Sachthemen zu konstatieren ist. Es fällt auf, dass der Stand der ersten größeren Publikation oder Ausstellung ausschlaggebend für die Bearbeitung des Themas in den Schulbüchern ist. Später publizierte Besonderheiten des Fundkomplexes werden offensichtlich weniger breit wahrgenommen. Beispielsweise spricht keines der Lehrwerke die beim Begräbnis vorgenommene Stoffumhüllung des Toten und seiner Beigaben in der gesamten Grabkammer an¹³³.

Oft überwiegt eine Betonung des sensationellen Fundes, des mit Reichtümern ausgestatteten Grabes. Kaum ein Text geht darauf ein, dass sich die eingestürzte Grabkammer während der Ausgrabung keineswegs als von den Archäologen begehbare Schatzkammer, vergleichbar mit ägyptischen Pharaonengräbern, präsentierte, sondern als komprimierter Trümmerhaufen, aus dem die Gegenstände zunächst erst mühsam herauspräpariert werden mussten, bevor man sie einer mehrere Jahre umfassenden Restaurierungsarbeit unterzog (Ausnahmen: SB 3b-9, SB 3c-14). Dieser Befund erstaunt wiederum, da die Fundsituation und anschließende Bearbeitung in den an die Öffentlichkeit gerichteten Fachpublikationen eine ausführlichere Behandlung erfahren.

Die so häufige Fokussierung auf die Darstellung von Gold und Prunk und das Aufzählen der kostbaren Beigaben sind möglicherweise auf die Präsentation im Württembergischen Landesmuseum Stuttgart selbst zurückzuführen, wo die Funde eher ausgestellt als erläutert und nicht lebendig in größere Zusammenhänge eingebettet werden, wie m.E. auch in der Ausstellung "Menschen Zeiten Räume" (Berlin/Bonn 2002/2003).

Der Fürst als Lebender und nicht als Toter, d.h., was uns die Funde über die Lebenswelt der bestatteten Person vermitteln, wird, ganz anders als beispielsweise in Jugendbüchern, selten thematisiert, vielleicht auch, weil sich das Beispiel eines Grabfundes nicht unmittelbar hierfür zu eignen scheint.

Bezüglich des 'Keltenfürsten' ist insgesamt zu schließen: Seine museale Präsentation mit den begleitenden Veröffentlichungen übt einen entscheidenden Einfluss auf die Darstellung in den Schulbüchern aus.

B.3. Keltenbilder – Einzelfiguren und szenische Darstellungen

3.1 Motive

Illustrationen zur Eisenzeit, die Personen abbilden¹³⁴, gliedern sich in drei Bereiche: szenische Lebensbilder zur Eisenverhüttung, Einzelfiguren zu Kleidung, Waffenausrüstung und Schmuck sowie Siedlungsbilder. Eine Ausnahme stellt die Rekonstruktion einer häuslichen Szene dar; sie ist das einzige komplexere szenische Lebensbild für diese Epoche.

Auf die **Eisenverhüttung** konzentrieren sich drei verschiedene Rekonstruktionszeichnungen. Die vom Klett-Verlag genutzte Abbildung veranschaulicht in einer Gesamtdarstellung Köhlerei, Bauweise des Schmelzofens und Arbeit am Schmelzofen (SB 4-32, 13a/b/c/d-37/37/37/41/41,

¹³³ Hierzu siehe Banck, Spinnen, Weben, Färben, bes. 48f.

¹³⁴ Ergebnisse dieses Teilkapitels wurden zusammenfassend publiziert: Sénécheau, Motive mit Tradition, 152-154.

25a/b/c/d-35, 25e-31). Die Tätigkeiten von der Köhlerei und der Raseneisenerzgewinnung bis zum Schmieden von Gegenständen sind auf einzelne Bilder verteilt in SB 10a/b/c-25/22/25 und 24a/b-19 (Taf. 5.3 Abb. 1). Die dritte Abbildung (SB 22-67) konzentriert sich auf die Bauweise eines Rennofens; ein Mann bedient den Blasebalg. Sämtliche der im Bereich der Eisentechnologie gezeigten Tätigkeiten werden von männlichen Individuen verrichtet, wodurch insgesamt auf den Lebensbildern zur Eisenzeit Männer dominieren.

Technik- oder Tätigkeits-orientierte Lebensbilder: Eisenverhüttung

Szene	Typ	Quelle	Häufigkeit	Buchnr.- S.	Pers.	Erw. männl.
Eisenverhüttung	Rek.zeichn.	Verlag	3	4-32 13a/b/c/d-37/37/41/41 25a-35+38 25b-35+40 25c-35+38 25d-35+38 25e-31+34	9	9
Eisenverhüttung	5 Rek.zeichn.	Verlag	2	10a/c-25 10b-22 24a/b-19	7	9
Aufbau und Bedienung eines Eisenschmelzofens	Rek.zeichn.	Verlag	1	22-67	1	1

Die sieben **figürlichen Rekonstruktionszeichnungen** zur Hallstatt- und Latènezeit veranschaulichen überwiegend Kleidung (Frauen und Männer) sowie Schmuck (Frauen), nur in zwei Fällen auch Bewaffnung (Männer). Der Darstellungstypus reicht von der wissenschaftlichen Rekonstruktion eines Grabfundes über lebendige wissenschaftliche Abbildungen für Museen bis hin zu einem Foto, das dem Bereich der living history oder der Museumspädagogik angehört (Taf. 5.2 Abb. 5-7, Taf. 5.3 Abb. 2-4).

Figürliche Rekonstruktionen

Szene	Fund	Typ	Quelle	Häufigkeit	Buchnr.- S.	Attribute / Tätigkeit
Krieger	Neuenheim	Rek.zeichn.	Burkhard Pfeifroth	1	7b-33	mit Waffen und Kleidung
Frau und Mädchen	Niedererlbach	Rek.zeichn.	FL	2	9-34 21-36	Schmuck und Kleidung
Frau und Mädchen	Niedererlbach	Rek.zeichn.	Vorl.: Kat. Gäubodenmuseum	1	23a/b-40	Schmuck und Kleidung
'keltisches Ehepaar'	-	Rek.zeichn.	RGZM	1	2(6)-4	Kleidung
Frau	?	Rek.zeichn.	Verlag	1	25a/c/d-37 25b-39	
Frauen und Männer	?	re-enactment/ Mus.päd. Foto	?	1	10b-23 24a/b-23	mit Kleidung, Waffen, Korb, Trinkhorn, Harke
Treverer	?	Rek.zeichn.	Verlag	1	24a/b-51/47	mit Kleidung

Aus der Wissenschaft selbst wurde die Rekonstruktionszeichnung zum Grab mit einer Frau und einem Mädchen aus Niedererlbach übernommen, in SB 9-34 und 21-36 neben der entsprechenden Grabskizze abgedruckt (Taf. 5.2 Abb. 5)¹³⁵. Der Zeichner für SB 23a/b-40 orientierte sich an dieser wissenschaftlichen Rekonstruktion, um seine wesentlich freieren und dadurch lebendigeren Figuren zu demselben Grabfund zu schaffen (Taf. 5.2 Abb. 6). Beide Zeichnungen wollen veranschaulichen, in welcher Weise die Bestatteten, eine Frau und ein Mädchen, vermutlich ihren Schmuck trugen. Der Zugang in 9-34 und 21-36 mit Grabskizze und Rekon-

¹³⁵ Woher die Zeichnung stammt, lässt sich aus den Bildnachweisen im entsprechenden Schulbuch nicht entnehmen.

struktionszeichnung nebeneinander macht die Vorgehensweise bei der Erstellung solcher Rekonstruktionen deutlich.

Bezogen auf einen Grabfund aus Neuenheim entstand die wissenschaftliche Zeichnung eines bewaffneten Mannes von Burkard Pfeifroth, abgebildet in SB 7b-33 (Taf. 5.2 Abb. 7). SB 2(6)-4 benutzt eine von Peter Connolly angefertigte und im Römisch-Germanischen Zentralmuseum Mainz ausgestellte Figurengruppe: ein Mann und eine Frau, beide zusammen auch auf einer Postkarte des Museums als *Keltisches Ehepaar* (SB 2(6)-4) bezeichnet (Taf. 5.3 Abb. 2). Möglicherweise ist die Andeutung einer Rollenverteilung beabsichtigt: Beide Figuren schauen (von sich aus gesehen) nach links, die Frau dadurch zum Mann und der Mann weg von der Frau. Sie trägt reichlich Fibel- und Halsschmuck, er dagegen ist mit dem Accessoire eines Geldsäckchens ausgestattet. Bei SB 24a/b-51/47 handelt es sich um eine Verlagszeichnung, ebenfalls von Frau und Mann (*Damenmode* und *Männerkleidung der Treverer*) (Taf. 5.3 Abb. 3). Sie trägt einen Krug in der Hand, er stützt sich auf einen Stock. Die Frau in SB 25a/c/d-37/ 25b-39, ebenfalls eine Verlagszeichnung, präsentiert Kleidung und Schmuck.

Die weitaus lebendigste Darstellung findet sich in SB 10b-23 und 24a/b-23 in Form eines Fotos mehrerer Personen, die sich als Kelten bekleidet und ausgestattet haben (Taf. 5.3 Abb. 4). Es handelt sich um einen Mann mit Lanze, Torques und Schild, um eine Frau mit geflochtenem Korb, einen jungen Mann mit Torques, Trinkhorn und Rechen, einen weiteren jungen Mann mit Lanze sowie um ein Kind, das gerade Gegenstände aus dem Korb der Frau nimmt. Das Foto vermittelt den Eindruck einer 'keltischen' Familie, in der die Männer für Kriegsführung und schwerere Feldarbeit zuständig sind, die Frau für den Nahrungserwerb (?) und das Kind¹³⁶.

Zu den **szenischen Lebensbildern** ist im Kontext von Hallstatt- und Latènezeit nur eine Abbildung zu nennen: die Rekonstruktionszeichnung eines Hauses und dörflichen Lebens in 10a/c-29 (Taf. 5.3 Abb. 5). Die Illustration zeigt im Gegensatz zu den zahlreichen musealen Modellen keltischer Siedlungen Menschen bei verschiedenen Tätigkeiten und mit unterschiedlichen Attributen. Zwar ist diese eine Zeichnung in nur einem Reihenwerk nicht repräsentativ, doch sie enthält nennenswerte Handlungs- und Accessoire-Muster, die bereits für Lebensbilder zu anderen Epochen beobachtet werden konnten: Männer sind an kurzen Haaren und Hosen zu erkennen, Frauen an langen Haaren und Kleidern. Ein Mann steht in voller Kriegerausrüstung vor einem Haus, ein Kind (Junge) spielt mit dessen Schild. Zwei Frauen oder Mädchen sind mit einem Krug als Attribut ausgestattet, eine weitere Frau im Haus rührt im Kessel über dem Feuer, eine vierte nimmt Flechtarbeiten am Zaun der Siedlung vor. Ein Mann schläft, ein weiterer verputzt das Haus, ein anderer kommt mit Sense und Getreide vom Feld, wieder ein anderer schaufelt Heu. Es handelt sich um das einzige Lebensbild, auf dem (andeutungsweise) der Umgang mit Unrat dargestellt ist: Ein Jugendlicher schüttet Unrat in eine Grube.

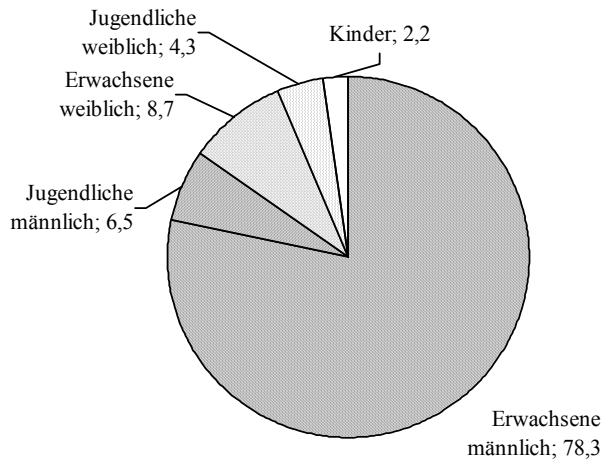
3.2 Altersverteilung und Geschlechterrollen

Die hier auswertbaren 16 Lebensbilder zur Eisenzeit zeigen insgesamt 46 Personen: 36 Männer (78,3%), drei männliche Jugendliche (6,5%), vier Frauen (8,7%) und zwei weibliche Jugendliche (4,3%). Den 39 männlichen Individuen (84,8%) stehen damit sechs weibliche (13,0%) gegenüber (Abb. 16). Hinzuzufügen ist noch ein Kind – Alte und Babys verschwinden gänzlich

¹³⁶ Für die Bildrechte ist leider nur der Name *U. Rimmele* angegeben. Es ist daher nicht nachzuvollziehen, ob es sich um eine Aufnahme aus privatem Kontext oder aus einer museumspädagogischen Aktivität handelt.

aus den Darstellungen.

Lebensbilder zur Eisenzeit (16 Bilder; 46 Personen), Angaben in %



Die Rollenbilder sind aufgrund der einseitigen Inhalte der Rekonstruktionszeichnungen rasch zusammengefasst: Männer erscheinen als aktive Schmiede, selten als ausgestattete Krieger, Frauen meist passiv, dazu hübsch geschmückt. Andere Aktivitäten neben der Metallurgie zeigt nur das o.g. szenische Lebensbild, auf dem sich die schon für andere Epochen beobachteten Tätigkeitsmuster wiederholen. Die Eisenzeit scheint, so entsteht der Eindruck, eine Welt der erwachsenen Männer zu sein. Da zahlreiche Rekonstruktionen den (verstorbenen) 'Keltenfürst' von Hochdorf zeigen, ist die Eisenzeit zugleich eine Welt der Reichen und der Toten. Die Lebensbilder vermitteln dadurch sehr einseitige Bilder der Vergangenheit.

B.4. Museen und Literatur

Museen sind allgemein durch Abbildungen von Funden, die sie den Verlagen zur Verfügung stellen, in den Schulbüchern gut vertreten (siehe die Tabelle in Kap. II.5.B.2). Für die Objekte aus dem Grab von Hochdorf fungiert neben dem Landesdenkmalamt Baden-Württemberg das Württembergische Landesmuseum in Stuttgart als Inhaber der Rechte, für Funde aus Manching die Prähistorische Staatssammlung. Weiterhin sind im Bildquellennachweis vereinzelt vertreten: das Museum für Vor- und Frühgeschichte Saarbrücken und der Europäische Kulturpark Bliesbruck-Reinheim (Funde aus dem Grab von Reinheim), das Römisch-Germanische Zentralmuseum Mainz (Helm von Agris), sowie das Dänische Nationalmuseum Kopenhagen (Kessel von Gundestrup).

Eine direkte Einbeziehung von Museen in die Ausführungen der Schulbücher erfolgt seltener. SB 4-35 verweist in einer Bildunterschrift beispielsweise auf das Heuneburgmuseum in Herbertingen-Hundersingen: *Ein Modell der Heuneburg kannst du im Heuneburg-Museum in Herbertingen bei Sigmaringen besichtigen. Es lohnt sich sicher für dich, denn es zeigt die Entstehung dieser keltischen Festung sehr anschaulich.*

In SB 6-48f. dient das Archäologische Museum von Kelheim auf einer Methodendoppelseite mit dem Thema *Besuch eines archäologischen Museums* als Exempel. Der an die Schüler gerichtete Text spiegelt auch pädagogisch-didaktische Ansprüche an das Angebot von Museen

wieder: Museen gelten häufig als langweilig und öde. Das muss aber nicht so sein. In einem archäologischen Museum kann man als Schüler/in oftmals selbstständig auf Entdeckungsreise gehen, an Modellen und Nachbildungen selbst ausprobieren, wie z.B. ein jungsteinzeitlicher Steinbohrer oder Webstuhl funktionierte, oder versuchen den Mechanismus eines keltischen Fallriegelschlosses zu überlisten und so wichtige Informationen über die Vor- und Frühgeschichte seiner Heimat zu sammeln (48). Die folgende Buchseite zum Thema *Exkursion* enthält Hinweise zur Planung einer diesbezüglichen Exkursion. Die Schüler sind aufgefordert, in ihrer eigenen Nähe ein Museum oder einen Lehrpfad zu besuchen. Das vorgestellte Beispiel des archäologischen Wanderpfades von Kelheim führt u.a. an den Resten des Oppidums auf dem Michelsberg von Kelheim vorbei.

Der Autor des Lehrerbandes zu SB 13b weist in LB 13b-25 ausdrücklich auf die Keltenausstellung 1991 in Venedig und die Ausstellung "Das Keltische Jahrtausend" in Rosenheim hin. Der Verfasser bedauert, aufgrund der geringen Gewichtung der Kelten im Lehrplan nicht weiter auf das Material der Ausstellungen zurückgreifen zu können. Zur Arbeit im Museum enthält der Verfassertext S. 29 einen Hinweis auf die Anforderungen, welche die Schule an das Museum stellt: *Inwieweit Selbsttätigkeit, die an sich den Lernprozess sehr fördert, im Museum möglich ist, hängt vom Stand der jeweiligen Museumsdidaktik ab.*

Handlungsorientierte Projekte werden in deutlichem Unterschied zu Kapiteln über die Steinzeiten oder die römische Zeit nur in einem Fall angeregt: SB 2(6)-10 fordert die Schüler zur Spurensuche in der Umgebung ihres Schulortes auf. Aus den Recherchearbeiten könnte eine kleine Ausstellung entstehen. Ein Zitat aus einem Zeitungsbericht macht neben der Einladung zu eigener denkmalpflegerischer Arbeit auf das Problem der Raubgräberei aufmerksam.

Unmittelbare Nachweise für die Nutzung oder Empfehlung von Literatur sind in den Schulbüchern für die Eisenzeit seltener belegt als für Epochen außerhalb der Metallzeiten. Dies liegt zum Teil darin begründet, dass Seiten zu den Metallzeiten insgesamt weniger Raum in den Schulbüchern einnehmen, die Metallzeiten in den Schulbüchern insgesamt weniger stark verankert sind.

Die wenigen Angaben lassen sich kaum statistisch auswerten. Festzustellen ist die Nutzung zweier wichtiger Monographien aus dem Bereich der Fachliteratur sowohl für Textzitate als auch für Literaturhinweise (Bittel/Kimmig/Schick, Die Kelten in Baden-Württemberg; Biel, der Keltenfürst von Hochdorf). Es ist davon auszugehen, dass die Bildauswahl zumindest für das Thema 'Keltenfürst' von Hochdorf u.a. anhand dieser Titel vorgenommen wurde (s. Kap. II.5.B.2.3). Publikationen aus Museen spielen auch wieder eine wichtige Rolle.

Nutzung von Literatur, Hinweise auf Literatur

Titel	Typ	Textzitat	Abb.	Hinweis
Hubert, Henri: Les Celtes et l'expansion celtique. Jusqu'à l'époque de la Tène, Paris 1974 (EA Paris 1932).	Sek.Lit.	3a-28		
Bittel/Kimmig/Schick, Die Kelten in Baden-Württemberg, Stuttgart 1981.	Fachlit.	3b-31, 3c-45 (2x)		
Beyerlein, Gabriele: Entscheidung am Heiligen Felsen, Würzburg Arena 1994.	Jugendlit.			6-47
Museum der Stadt Kelheim (Hg.): Vom Neandertaler des Altmühltals bis zur Herzogsresidenz der Wittelsbacher in Kelheim, Kelheim 1997.	Fachlit.		6-48	
Bei den Steinzeitmenschen an Altmühl und Donau (Kelheimer Museumsblätter), Kelheim 1985.	Fachlit.		6-49	
Biel, Jörg: Der Keltenfürst von Hochdorf, Stuttgart 1998.	Fachlit.			9-33, 21-35
Benesch, Kurt: Auf den Spuren großer Kulturen. Das Abenteuer Archäologie, Gütersloh 1979.	Pop.wiss. Lit.		13a/b-39	

In neueren Lehrwerken finden sich Hinweise auf archäologische Internetseiten:

II.5. Vorrömische Eisenzeit: Kelten

Empfohlene Internetseiten

Adresse	Typ	SB
www.heuneburg.de	Internet	21-34
www.keltenmuseum.de	Internet	
www.waldalgesheim.com/fuerst.htm	Internet	21-35
www.archaeologie-in-bayern.de	Internet	9-33; 21-35

C. Unterrichtsfilme

Mit insgesamt sechs Filmen (vier zur Eisenzeit, einem zur Geschichte des Hohenaspergs und einem zur Archäologie, in dem neben anderen Epochen auch die Eisenzeit thematisiert wird) nimmt die Eisenzeit unter den Unterrichtsfilmen bezüglich ihres Anteils an der Gesamtzahl eine Mittelposition ein. Hinsichtlich der Hersteller zeigt sich ein breites Spektrum, das von adaptierten Fernsehdokumentationen (UF 21, UF 23) bis hin zum kleinen Produkt einer eigenen Landesbildstelle (UF 24) reicht.

Im Unterschied zu Filmen über andere Epochen finden sich keine Empfehlungen für Filme zur Eisenzeit in den Lehrplänen (Ausnahme: UF 20 in LP Bre Or 5/6). Dies hängt u.a. damit zusammen, dass der Eisenzeit im Schulunterricht insgesamt weniger Platz eingeräumt wird als beispielsweise den Steinzeiten und der römischen Zeit. Für drei der sechs zu nennenden Filme sprechen Begleitmaterialien und ein Medienkatalog Empfehlungen aus.

Filme zur Eisenzeit

Film	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 20	Die Eisenzeit beginnt	WBF	1973	LP Bre Or 5/6
UF 21	Die Diener des Fürsten	SDR/Klett	1986	LB 4-97, UF 24
UF 22	Auf den Spuren der Kelten	FWU	1989	UF 54
UF 23	Die Kelten: Krieger, Künstler, Kultgemeinschaft	BR/media nova	1993/1998	LB 13b-31; Kultus und Unterricht 1999
UF 24	Der Zeugenberg	Landesbildst. Württ.	1996	-
UF 54	Geschichte ganz nah – Ausgrabungen in Deutschland I	FWU	2000	-

C.1. Drehorte, Bildinhalte

Im Zentrum der Filme stehen vor allem Funde und wichtige Fundorte. Eine besondere Häufung ergibt sich für Eberdingen-Hochdorf als Grabungsort (3x) und mit dem Keltenmuseum (3x), außerdem für das Württembergische Landesmuseum Stuttgart (3x) sowie für das Freilichtmuseum Asparn/Zaya (3x). Alle anderen Orte und Museen kommen in einem oder zwei Filmen als Drehorte vor. Museen (zum Abfilmen von Funden), wichtige Fundorte und laufende Grabungen wurden für die Dreharbeiten in einem Verhältnis von 11:6:6 aufgesucht, womit sich ein deutlicher Unterschied zur römischen Zeit (14:20:8) ergibt. Auch wurde in mindestens zwei Restaurierungswerkstätten gedreht.

Bemerkenswert sind die vielen zum Teil ausführlichen Szenen, die in Asparn gedreht wurden (UF 20, UF 22, UF 23): Sie unterstreichen die wichtige Rolle der experimentellen Archäologie bzw. der Museumspädagogik und, bis zum Zeitpunkt der Herstellung der Filme, das Fehlen einer entsprechenden Einrichtung in Deutschland. Gleichzeitig fällt die Bedeutung von laufenden Ausgrabungen auf, die zum Thema Eisenzeit besonders gerne aufgesucht wurden und Einblick in archäologische Arbeitsweisen gewähren.

Drehorte und Sequenzen nördlich der Alpen

Asparn/Zaya , Freilichtmuseum (Museum für Urgeschichte Österreichs?)	UF 20, UF 22, UF 23
Berlin , Staatliches Museum für Vor- und Frühgeschichte	UF 20
Eberdingen-Hochdorf , Grabhügel, Grabungen	UF 21, UF 22, UF 23
Eberdingen-Hochdorf , Keltenmuseum	UF 21, UF 23, UF 24
Eberdingen-Hochdorf , Siedlung, Grabungen	UF 23
Glauberg , Grabungen	UF 54
Hallein , Keltenmuseum	UF 22
Hallstatt	UF 23

Hallstatt , Bergbau auf Salz	UF 23
Hallstatt , Prähistorisches Museum	UF 23
Herbertigen-Hundersingen , Heuneburgmuseum	UF 22
Heuneburg bei Hundersingen	UF 20, UF 22
Heuneburg bei Hundersingen, Grabungen	UF 20
Hohenasperg	UF 24
Kösching nahe Ingolstadt, Grabungen	UF 23
Linz , Oberösterreichisches Landesmuseum?	UF 23
Magdalensberg in Kärnten	UF 23
Manching	UF 22, UF 23
Mitterkirchen/Österreich , Freilichtmuseum	UF 23
München , Prähistorische Staatssammlung	UF 22, UF 23
Niedererlbach /Landshut, Grabungen	UF 23
Stuttgart , Restauratorenwerkstätten im Württembergischen Landesmuseum	UF 21
Stuttgart , Württembergisches Landesmuseum	UF 21, UF 22, UF 23
Wien , Naturhistorisches Museum	UF 23
Wiesbaden , Restaurierungswerkstätten	UF 54

Der Film UF 23 beinhaltet außerdem einige Drehorte in Böhmen, Mähren und Italien. Da es sich um Einzelfälle handelt, die nur in diesem Film vorkommen, werden sie hier nicht gesondert aufgeführt.

C.2. Themenschwerpunkte

2.1 Allgemeine Themenverteilung

Relativ breiten Raum nehmen in den Filmen Aufnahmen von Grabungsarbeiten ein (UF 54: Glauberg; UF 20: Heuneburg; UF 21, UF 22, UF 23: Hochdorf, Kösching) oder Restaurierungsarbeiten (UF 54: Glauberg; UF 21: Hochdorf). Mit diesen ist meist der Themenkomplex der sog. Fürstengräber verbunden (UF 54: Glauberg; UF 21, UF 22, UF 23, UF 24: Hochdorf; UF 22: Dürrnberg G. 44/2), der Fürstensitze (Heuneburg: UF 20, UF 22, UF 24; Hohenasperg: UF 24) sowie einer 'adligen Lebenswelt', die am Beispiel von Situlenbildern veranschaulicht werden kann (UF 20, UF 23). Andere reiche Gräber oder besondere Grabfunde werden seltener vorgestellt (UF 20, UF 23: Funde aus dem Gräberfeld von Hallstatt; UF 23: Mitterkirchen, Niedererlbach).

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Themen, die sich mit Handwerk oder Rohstoffgewinnung auseinandersetzen. Besonders hebt sich Metall als Werkstoff hervor mit dem Focus auf Eisenherstellung (UF 20, UF 22, UF 23) und Schmiedetechnologie (UF 20, UF 22; UF 22 auch Damasziertechnik) oder einem Eingehen auf den Latène-Stil (UF 22). Seltener steht Gold im Mittelpunkt (UF 20, auch im Zusammenhang mit dem Goldfund von Eberswalde¹³⁷). Bergbau auf Salz am Beispiel von Hallstatt ist Inhalt zweier Filme (UF 22, UF 23).

Aspekte des Alltags, die nicht nur die Oberschicht betreffen, werden weniger angesprochen: UF 22 enthält Sequenzen zum Siedlungswesen allgemein, zu Getreideanbau und Viehzucht, zur Herstellung von Keramik sowie Festgelagen, unterlegt durch Zitate antiker Autoren. Gelegentlich werden längere Einblicke in Schmuck (UF 20: Eberswalde, UF 22), Textilien (UF 20, UF 22) und Bewaffnung (UF 22, UF 23) vermittelt.

Latènezeitliche Oppida (UF 22, UF 23), besonders am Beispiel Manchings (UF 22, UF 23), und in diesem Zusammenhang auch Münzen und Münzprägung (UF 22, UF 23) sind den 'Fürsten' und 'Fürstensitzen' bezüglich ihrer Häufigkeit deutlich nachgeordnet. Historische Themen wie

¹³⁷ Dieser bronzezeitliche Fund wird fälschlich in einem Film zur Eisenzeit (UF 20) behandelt.

die Kriegs- und Beutezüge in der Latènezeit finden sich ebenfalls in diesen zwei Filmen angesprochen (UF 22, UF 23), wie auch religiöse Aspekte (UF 22, UF 23).

Im Folgenden soll exemplarisch der sog. 'Keltenfürst' von Hochdorf als Themenschwerpunkt näher vorgestellt werden.

2.2 Der 'Keltenfürst' von Hochdorf

Von den insgesamt vier Filmen, die sich ausschließlich mit der vorrömischen Eisenzeit beschäftigen, gehen drei ausführlich oder teilweise auf den 'Keltenfürst' von Hochdorf ein: UF 21, UF 22, UF 23. Der einzige Unterrichtsfilm zur Eisenzeit, in dem er nicht thematisiert wird (UF 20), wurde 1973, also vor der Freilegung des Grabes, hergestellt. Darüber hinaus gibt es einen Film über die Geschichte des Hohenaspergs, der mit der Thematisierung des Keltenfürsten von Hochdorf beginnt (UF 24).

Als einziger Unterrichtsfilm widmet sich UF 21 ausschließlich dem Fund von Hochdorf. Im Zentrum der sachgemäßen, sehr ausführlichen Darstellung stehen die Entdeckung, die Bergung und insbesondere die Restaurierung der Funde – dagegen nicht die Präsentation der fertig restaurierten Stücke, die Rekonstruktion der Kammer und des Hügels und die Interpretation des Gesamtkomplexes. Der Film bildet dadurch eine geeignete Ergänzung zu den Darstellungen in den Schulbüchern und anderen Medien, ohne sie jedoch ersetzen zu können. Konträr zu letztgenannten vermittelt er einen sehr guten Einblick in den Zustand von Fundgegenständen und Kammer zum Zeitpunkt der Ausgrabung und zeigt, wie viel Zeit und Arbeit die Restaurierung der Beigaben in Anspruch nahm. Methoden der Archäologie im weiteren Sinne finden hier also eine Berücksichtigung.

Einen Gesamteindruck keltischer Kultur und Geschichte will UF 23 vermitteln. Das Grab von Hochdorf steht am Anfang des insgesamt recht langen, ursprünglich von der Archäologin Elli Gabriele Kriesch produzierten Films. Zunächst sind der Grabhügel während der Grabungsarbeiten und einzelne Fundstücke während der Freilegung zu sehen, dann die Originale im Württembergischen Landesmuseum in Stuttgart (das Bronzemöbel, der Dolch, der Goldhalsring, die Goldfibeln, die Goldbleche der Schuhe, der Bronzekessel, die Goldschale) und schließlich die Rekonstruktion der Grabkammer in Eberdingen-Hochdorf mit Detailansichten der einzelnen nachgebildeten Beigaben und Gegenstände. Der Abschnitt, an den sich Erläuterungen zur in Hochdorf freigelegten Siedlung anschließen, endet mit einem Blick auf den rekonstruierten Hügel dort. Der Kommentar fügt Erläuterungen, aber auch verallgemeinernde Inhalte über die Kultur der Hallstattzeit hinzu. Museen und Nachbildungen spielten für die Präsentation eine entscheidende Rolle; der Zuschauer erhält Einblick sowohl in den Zustand der Funde bei der Bergung als auch nach der Restaurierung. Auch das Beiheft informiert knapp über den Fund.

In UF 22 ist einer der sechs Abschnitte des Films über die Kelten der Hallstatt- und der Latènezeit mit *Fürstengrab* betitelt, wofür der Fund von Hochdorf als (alleiniges) Beispiel fungiert. Aufnahmen zeigen den im Gelände rekonstruierten Grabhügel, eine zeichnerische Rekonstruktion der Grabkammer im Württembergischen Landesmuseum Stuttgart und die im Museum (während der Landesausstellung?) ausgestellten restaurierten Gegenstände: das Bronzemöbel mit dem durch eine Puppe aus weißem Stoff angedeuteten Toten darauf, den Birkenhut, Goldschmuck, die Goldbeschläge der Schuhe, die Trinkhörner, den Kessel, die goldene Schale, den Kettenverteiler vom Joch des Wagens, den Wagen und das Speiseservice. Die Darstellung

konzentriert sich hier, ähnlich wie die Abbildungen in den Schulbüchern, auf eine Art knappe Fundschau, die durch die übrigen Abschnitte des Films in einen größeren Zusammenhang gestellt wird. Die Aufnahmen wurden weder im Keltenmuseum in Eberdingen-Hochdorf noch in der Dauerausstellung des Württembergischen Landesmuseums Stuttgart gemacht; die Präsentation ähnelt jedoch derjenigen in Stuttgart. So kann angenommen werden, dass sie während der dortigen Landesausstellung 1985 entstanden und auf diese Weise einen Weg in einen Schulfilm gefunden hat. In einem anderen Abschnitt zeigt der Film die Rekonstruktion des Dürrnberger Grabes 44/2 im Keltenmuseum in Hallein.

Der von der Landesbildstelle in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt Ludwigsburg 1996 produzierte Film UF 24 widmet sich in seinem ersten Teil unter anderem dem 'Keltenfürsten' von Hochdorf. Ort der Filmaufnahmen waren hierzu der wiederaufgeschüttete Grabhügel in Eberdingen-Hochdorf sowie das dortige Museum, aus dem die Grabkammer, einzelne Repliken sowie Fundgegenstände gezeigt werden. Die begleitenden Materialien enthalten auf sieben Seiten Informationen zur keltischen Zeit, darunter eine zeichnerische Rekonstruktion des Fürsten zu Lebzeiten¹³⁸ (14), eine Zeichnung zum Aufbau des Hügels¹³⁹ (15), eine zeichnerische Rekonstruktion der Grabkammer (10, 15), Rekonstruktionszeichnungen von der Entstehung des Hügels bis zur Fertigstellung¹⁴⁰ (16). Die drei letztgenannten Abbildungen wurden nicht der Fachliteratur entnommen, sondern stammen, wie auf S. 15 angegeben, aus einem lehrwerksunabhängigen Arbeitsheft¹⁴¹.

Bedingt durch die Art des Fundes und seiner Mediatisierung in einer Ausstellung samt zugehörigem Katalog ergibt sich in Filmen zur Eisenzeit für die Präsentation des 'Fürstengrabs' von Hochdorf eine große Nähe zur Archäologie.

C.3. Begriffe und Probleme

Zahlreiche Probleme, die bereits zu den Schulbüchern angesprochen wurden, begegnen auch hier. Dabei besteht ein deutlicher Unterschied darin, ob es sich um den Film selbst handelt oder um das Begleitmaterial. Während die Filme sich meist auf einer guten Recherchegrundlage bewegen, wird bei den Begleitkarten und -heften sehr deutlich, dass sie von überwiegend pädagogisch-didaktisch geschulten, nicht aber in die Archäologie eingearbeiteten Autoren verfasst wurden.

3.1 Filme

Bezüglich der Filme sind die folgenden Probleme zu nennen:

Allen Drehbuchautoren ist es selbstverständlich, im Zusammenhang mit bestimmten Funden und Befunden der späten Hallstattzeit von 'Fürsten', 'Adel', 'Burg' etc. zu sprechen.

Findet das Bronzemöbel aus dem Grab von Hochdorf Erwähnung, verwenden die Kommentatoren den bisher üblichen Begriff Kline oder Liege (UF 21, UF 22). In der Forschung wird derzeit

¹³⁸ Dem Hinweis S. 14 und 42 entsprechend entnommen aus: *Strecker, Kathrin: Fragen an die frühen Kelten. Ein Museumsführer für junge Besucherinnen und Besucher im Keltenmuseum Hochdorf/Enz.*

¹³⁹ Dem Hinweis S. 15 entsprechend entnommen aus Knoch, Spurensuche Geschichte.

¹⁴⁰ Entsprechend Landesdenkmalamt Baden-Württemberg, Der Keltenfürst von Hochdorf, 39 Abb. 28-30.

¹⁴¹ Knoch, Spurensuche Geschichte: Von der Vor- und Frühgeschichte zum Mittelalter, 33f. (dort M 2 mit Text, M 3 und M 7).

diskutiert, ob es sich nicht vielmehr um ein Sitzmöbel als um eine Liege handelt¹⁴².

UF 22 berichtet: *Um Unterschiede von Herkunft und Stand zu zeigen, tragen die Kelten Schmuck* – diese Form der ethnischen Zuordnung von Schmuckformen ist umstritten.

UF 22 verwendet Zitate aus antiken Schriftquellen. Diese werden im Film nicht kommentiert, sondern unkritisch als Tatsachenberichte verwendet. Ein kritischer Kommentar hätte sich besonders bei der Darstellung zu Menschenopfern angeboten. Außerdem sei auf nicht sinnge-mäße Verknüpfungen von Quellenzitat und Autorentext an zwei Stellen hingewiesen: Im Sprechertext ist an einer Stelle von Druiden die Rede. Angeschlossen wird das Caesar-Zitat über Religiosität und Menschenopfer *"Sie sind in hohem Maße religiös (...) "*, das sich jedoch auf die Gesamtheit der Kelten, nicht auf die Druiden, bezieht. Ähnlich eine Passage über Viereckschanzen, zu denen zitiert wird: *"Bei ihnen finden sich in großer Zahl Männer zur Unterweisung ein (...) "* Gemeint sind im antiken Original die Druiden, nicht die Viereckschanzen. Die antiken Quellen werden hier also unter Vorgabe von Authentizität zur Vermittlung bestimmter Geschichtsbilder in leicht veränderte Kontexte gesetzt.

Dem Verständnis des Keltenbegriffs in der Populärkultur entsprechend verwenden manche Filme traditionelle 'keltische' Musik, beispielsweise auf Harfe oder Flöte aus Irland, Schottland oder der Bretagne (UF 21).

Anstatt von einer Ausbreitung keltischer Kulturelemente und einzelner Kriegszüge wird meist nicht ganz richtig von Eroberungen weiter Teile Europas gesprochen (UF 22).

Das Ende der Kelten wird im Film UF 22 auf eine Verdrängung durch die Germanen und den Sieg der Römer zurückgeführt – besser würde man formulieren, dass die keltische Kultur in anderen Zivilisationen aufging.

UF 23 wurde ursprünglich als Fernsehproduktion von einer Archäologin (Elli Gabriele Kriesch) produziert. Der Film ist daher auf fachlicher Ebene von außerordentlich guter Qualität. Echte Fehler sind sekundär durch die Umwandlung in einen Lehrfilm entstanden. So sind Einzelheiten in Beschriftung und Betitelung falsch: Der Film dauert nicht, wie auf der Kassette, dem Begleitheft und damit in den Katalogen der Landesbildstelle und des Kultusministeriums angegeben, 30 Minuten, sondern über 42. Aus dem Titel *Krieger, Künstler, Kultgemeinschaft* wurde in den Katalogen *Krieger, Künstler, Kulturgemeinschaft*.

3.2 Begleitmaterial

Auch die Autoren des Begleitmaterials sprechen selbstverständlich von 'Fürsten', 'Adel', 'Burg' etc. (UF 54, UF 20). Dass sie damit zum Teil Vorstellungen verknüpfen, die an mittelalterliche Verhältnisse erinnern, zeigt die Verwendung von Begriffen wie *Adelsfamilien* (UF 22, 3), *Hof halten* und *Gefolge* (UF 23, 2).

Auf der Begleitkarte zu **UF 54** fallen besonders in den Anmerkungen zum Glauberg und den Kelten sachliche Unstimmigkeiten auf. Hier ist immer wieder vom *Keltenfürst von Glauberg* die Rede (Titel, mehrmals auf S. 2, 3). Es handelt sich jedoch um einen Berg und nicht um einen Ort, richtig wäre daher die Bezeichnung 'vom Glauberg'. Schwierigkeiten bereiteten der Autorin die Epochenbezeichnungen: Die Zeit des sog. 'Keltenfürsten' wird fälschlich als Latène-Kultur bezeichnet mit der Angabe *6. und 5. Jahrhundert v.Chr.* für die gesamte Epoche (3) (richtig

¹⁴² Vgl. Jung, Überlegungen zu möglichen Sitz- und Liegepositionen auf der Hochdorfer "Kline", bes. 123-128.

müsste man von Späthallstatt- und Frühlatènezeit sprechen¹⁴³). Unter den Schlagwörtern erscheint fälschlich die *Bronzezeit* anstelle von Eisenzeit. Eine falsche Vorstellung herrscht vor, wenn von einem *in die Erde versenkten Sarg* des Keltenfürsten gesprochen wird (2). Missverständlich ist eine Formulierung auf S. 4, wo es heißt, der Film könne als guter *Einstieg in die etruskische [sic] Kultur* dienen (4).

Positiv ist anzumerken, dass die Bezeichnungen 'keltisch' für eine Gruppe verwandter Sprachen sowie 'Kelten' für eine bestimmte Bevölkerungsgruppe erläuternd auf das 19. Jahrhundert zurückgeführt wird (3).

Die Begleitkarte zu **UF 20** bezeichnet die Heuneburg fälschlich als *Grabhügel (...), bei dem eine Wallanlage aus luftgetrockneten Lehmziegeln, Fundamente aus Stein, eine hölzerne Grabkammer mit einem Wagen und eine steinerne Großplastik eines Kriegers* entdeckt wurden (2). Mehrere, im Film direkt aufeinanderfolgende Inhalte, werden hier nicht sauber voneinander getrennt, d.h. als ein Zusammenhang missverstanden.

Mehr Sorgfalt wäre auch bei der Erstellung der Begleitkarte zu **UF 22** wünschenswert gewesen. So ist im Text fälschlich von *vier Eckschanzen* anstatt von Viereckschanzen zu lesen (S. 3). Weitere Einzelheiten in der Beschreibung des Films sind außerdem unstimmgig: Zum Thema *Fürstengrab* werden Äußerungen antiker Autoren über das Aussehen der Kelten zitiert, und nicht, wie in der Begleitkarte erwähnt, *über Ernährungsgewohnheiten*; das gemeinte Zitat folgt später, in der Sequenz *Eine keltische Stadt*. Entgegen der Angaben des Begleittextes werden *Hörnerhelme* (S. 2) im Film weder gezeigt noch erwähnt.

Zu Herkunft der Kelten schreiben die Autoren (3): *Die Kelten sind ursprünglich nicht als nationale Einheit im Sinn eines einwandernden Stammes faßbar, sondern entstehen erst als Kulturnation in der Begegnung der westlichen Hallstattkultur mit der griechisch-etruskisch-römischen Welt des Mittelmeeres. Im 6. Jahrhundert v. Chr. steigen einige Adelsfamilien auf, die im Besitz von befestigten Niederlassungen sind (...)*. Der Begriff der *Kulturnation* ist in diesem Zusammenhang falsch gewählt. Anstelle von *Wanderungsbewegungen* (3) sollte besser von Kriegs- oder Beutezügen gesprochen werden. Auch von einer *Eroberung der keltischen Welt durch Germanen und Römer* (5) ist nicht auszugehen, vielmehr von einem Aufgehen der keltischen Kultur in der römischen und germanischen.

Es findet eine – aus heutiger Sicht unzulässige – Verknüpfung so genannter keltischer Sprachen mit den Kelten, insbesondere in der Bretagne, statt: *Nur in den von den Römern kaum kontrollierten und auch von den Germanen nicht besetzten Rückzugsgebieten, wie in der Bretagne oder in Cornwall, bleibt keltisches Kulturgut in Sprache und Überlieferung erhalten, das heute in neuer Blüte steht* (4).

Die Begleitkarte zu **UF 23** zeigt Probleme mit archäologischen Begriffen und Ungenauigkeiten im Umgang mit dem abgebildeten Material: Mit *Broschen* (S. 1, 2x) sind dort wohl Fibeln gemeint. Eine Zeichnung, die der Rekonstruktionszeichnung im Katalog zur Landesausstellung entspricht¹⁴⁴, ist abgebildet. Auf dieser ist der Köcher des Mannes jedoch nicht, wie im Text des Beiheftes und im Film (d.h. in der Rekonstruktion des Keltenmuseums Hochdorf) gezeigt, *zu seinen Füßen* (1) zu sehen, sondern auf der Höhe des Oberkörpers an der Wand aufgehängt. Wenn, wie u.a. vorgeschlagen (12), die Schüler im Unterricht anhand des Films die Aufgaben lösen sollen: *Stelle dar, wie das Leben der Kelten von kultischen Handlungen bestimmt war!* und *Zeichne/beschreibe einen keltischen Krieger*, werden lediglich Klischees verstärkt, die aus

¹⁴³ Weber in: Das Rätsel der Kelten vom Glauberg, 16.

¹⁴⁴ Landesdenkmalamt Baden-Württemberg, Der Keltenfürst von Hochdorf, 102 Abb. 119.

einem unkritischen Umgang mit der Materie resultieren. Die Informationen zum Kampfgeist keltischer Krieger folgen fast wörtlich antiken Schriftquellen (4): *Mit Todesverachtung kämpften die Kelten zu Fuß und zu Pferd. Sie versetzten ihre Gegner in Angst und Schrecken.*

Das Heft zu UF 24 enthält ebenfalls einige Fehler. Der 'Fürstensitz' auf dem Hohenasperg, der hier offensichtlich gemeint ist, wird fälschlich als ein *keltischer Fürstenhügel* bezeichnet (11). Das Hochdorfer Grab läge hierzu in *10 m Entfernung* (11) [richtig: 10 km]. Falsch ist es aus archäologischer Sicht, aus dem sogenannten 'Keltenfürst von Hochdorf' einen (nach spätmittelalterlicher oder neuzeitlicher Manier) *Fürst zu Hochdorf* zu machen (2, 10). Der Autor will die vermutete Aufgabe des Hohenaspergs (Siedlungsbefunde liegen nicht vor) *mit den historisch belegten Zügen der Kelten in Verbindung* bringen. Es ist von einem *europäischen Volk* mit einem *Kastenwesen von Priestern (Druiden) und Barden, Kriegern und einfachem Volk* die Rede. Das Schema S. 12, das ähnlich auch im Hochdorfer Museum gezeigt wird, trägt hier die Beschriftung (von oben nach unten): *Fürst – Die Reichen – Die einfachen Leute*.

C.4. Hinweise auf Literatur

Nur drei der hier auszuwertenden sechs Film-Begleitkarten geben überhaupt Literatur an; die Titel verteilen sich auf diese sehr ungleichmäßig. Es handelt sich überwiegend um Sekundärliteratur mit einem hohen Anteil an Fachliteratur, darunter ein Ausstellungskatalog:

Literaturhinweise auf den Begleitkarten

Titel	Typ	Film
Maier, Bernhard: Die Kelten. Ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 2000.	Fachlit.	UF 54
Moreau, Jacques: Die Welt der Kelten, Stuttgart 1961.	Sek.lit.	UF 22
Pauli, Ludwig: Die Kelten in Mitteleuropa, Salzburg 1980 (Ausstellungskatalog).	Fachlit.	UF 22
Biel, Jörg: Der Keltenfürst von Hochdorf, Stuttgart 1985.	Fachlit.	UF 24
Bittel, Kurt/Kimmig, Wolfgang/Schiek, Siegwald: Die Kelten in Baden-Württemberg, Stuttgart 1981.	Fachlit.	UF 24
Strecker, Kathrin: Fragen an die frühen Kelten. Ein Museumsführer für junge Besucherinnen und Besucher im Keltenmuseum Hochdorf/Enz [ca. 1991].	Mus.päd. Mat.	UF 24
Cunliffe, Barry: Die Kelten und ihre Geschichte, Bergisch Gladbach 1980.	Fachlit./Pop.wiss. Lit.	UF 24
Raabe, Renate Gretel: Kelten um den Hohenasperg und ihre Wanderbewegungen. Region konkret Heft 5, Ludwigsburg 1993.	Sek.lit.	UF 24

D. Kinder- und Jugendliteratur

D.1. Übersicht

Die Jugendbücher zur vorrömischen Eisenzeit bilden mit 15 Titeln die zweite große Gruppe innerhalb untersuchten Erzählungen zu ur- und frühgeschichtlichen Epochen. Der Gehalt an archäologischer Information ist hier wie bei der Bronzezeit sehr hoch. Drei Viertel der Jugendbücher wurden von spezialisierten Autoren verfasst; insgesamt ein Drittel allein von der Autorin Gabriele Beyerlein.

Kinder- und Jugendliteratur zur vorrömischen Eisenzeit

JB	Jahr	Autor, Titel	Thema
26	1988	Beyerlein, <i>Die Maske im See</i>	7. Jh. v.Chr., Bergbau auf Salz und Kupfer in Hallstatt und am Mitterberg, Handelskontakte
27	1995	Beyerlein, <i>Gabriele Beyerlein erzählt von den Keltenfürsten</i>	6. Jh. v.Chr., Leben zur Zeit der 'Keltenfürsten' am Hohenasperg und auf der Heuneburg
28	1994	Flegel, <i>Der dritte Löwe</i>	6. Jh. v.Chr., 'Keltenfürst' von Hochdorf, Handelskontakte, Eisengewinnung auf der Schwäbischen Alb
29	1999	Hänsel, <i>Der Radreiter</i>	6. Jh. v.Chr., Schmiedehandwerk, Handelskontakte, Kupfergewinnung, 'Keltenfürst' von Hochdorf
30	1993	Siegfried, <i>Mond im Kreis</i>	6. Jh. v.Chr., Alltag auf dem Üetliberg bei Zürich und der Baarburg bei Zug, Handelskontakte, Töpferhandwerk
31	2001	Helfrich, <i>Der Schatten des Mädchens</i>	um 500 v.Chr., Bergbau auf Salz in Hallstatt, 'Fürstengrab' von Mitterkirchen, Handelskontakte
32	1994	Beyerlein, <i>Am Berg des weißen Goldes</i>	um 450 v.Chr., Bergbau auf Salz am Dürrnberg bei Hallein, Schmiedehandwerk, Funde aus Hallstatt
33	1982	Grund, <i>Die Stadt der Pferdegötin</i>	200-180 v.Chr., Leben einer aristokratischen Oberschicht auf dem Michelsberg bei Kelheim, Handelskontakte
34	1987	Beyerlein, <i>Die Keltenkinder</i>	2. Jh. v.Chr., Alltag in keltischen Oppida am Beispiel der Houburg bei Happing
35	1993	Tesch, <i>Die Weissagung der Wölwa</i>	120-95 v.Chr., Zug der Kimbern und Teutonen und Auseinandersetzungen mit dem Römischen Reich, Leben in keltischen Oppida
36	1993	Beyerlein, <i>Entscheidung am Heiligen Felsen</i>	58 v.Chr., Leben in keltischen Oppida am Beispiel des Michelsbergs bei Kelheim, Ariovist, Auszug der Helvetier, Eisenverhüttung, Textilhandwerk
37	1993	Doran-Mooser, <i>Cymru, der Keltenjunge</i>	58-52 v.Chr., Auszug der Helvetier und Ereignisse rund um die Eroberung Galliens durch Caesar
38	1994	Stöver, <i>Caesar und der Gallier</i>	53 v.Chr., Ereignisse rund um die Eroberung Galliens durch Caesar, Handelskontakte
62	1986	Krumm, <i>Der keltische Armreif</i>	Gegenwart/6. Jh. v.Chr., Heuneburg, Hohmichele, Handwerk und Handel, 'Keltenfürst' von Hochdorf, Vix
63	1990	Flegel, <i>Mondmilch und Sonnentropfen</i>	Gegenwart/um 600 v.Chr., Ausgrabungen am Heidengraben bei Grabenstetten

Darstellungsschwerpunkte liegen in der Hallstattzeit auf den Themen 'Fürstensitze' und 'Fürstengräber' (JB 27, 28, 29, 30, 31, 62) sowie Bergbau auf Salz oder Kupfer (JB 26, 29, 31, 32), in der Latènezeit dem Leben in Oppida (JB 33, 34, 35, 36) und den historischen Ereignissen unter Caesar (JB 36, 37, 38). Eine Episode in Alix Hänsels *Sonntagsreisen in die Vergangenheit* (JB 72) handelt ebenso vom Leben in einem keltischen Oppidum. Mit nur zwei Büchern des Genres Zeitreise bzw. Fantasy (JB 62 u. 63) überwiegen die geschichtlichen Erzählungen (JB 26 bis 38).

An der literarischen Behandlung der Themenbereiche 'Keltenfürsten' und Bergbau wird deutlich, wie sich der Grad der Erforschung, die Publikationslage sowie die Präsentation der Funde in zugänglichen Dauer- sowie Sonderausstellungen auf die erzählende Literatur auswirken: Zahlreiche archäologische Funde und Schauplätze sind in die Erzählungen eingeflossen. In Büchern zur späten Hallstattzeit zeigen sich die Schilderungen sozialer Verhältnisse, ähnlich wie es für die Urnenfelderzeit zu beobachten war, deutlich von in der Archäologie verwendeten Terminologien beeinflusst. Kennzeichnend ist für diese Epoche auch: Sobald umfangreichere historische Quellen wie Caesars *commentarii de bello gallico* zur Verfügung stehen, greifen die Autoren hierauf offensichtlich lieber zurück als auf archäologische Quellen. Ähnliches gilt für das Bild der Kelten

D.2. Archäologischer Gehalt der Erzählungen

in den untersuchten Büchern, das sehr stark von der antiken Überlieferung geprägt wurde. Diese hier genannten Themen- und Problemfelder stehen im Zentrum der folgenden Untersuchung.

Einige der Erzählungen werden im Kontext des Geschichtsunterrichts empfohlen; manche Medien enthalten Auszüge¹⁴⁵:

Kinder- und Jugendliteratur zur vorrömischen Eisenzeit in pädagogischen Medien

JB	Jahr	Autor	Titel	Empfehlungen/Auszüge	Anzahl
26	1988	Beyerlein	<i>Die Maske im See</i>	Empfehlungen: LB 10a-16; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 135.	XX
27	1995	Beyerlein	<i>Gabriele Beyerlein erzählt von den Keltenfürsten</i>	-	-
28	1994	Flegel	<i>Der dritte Löwe</i>	-	-
29	1999	Hänsel	<i>Der Radreiter</i>	-	-
30	1993	Siegfried	<i>Mond im Kreis</i>	-	-
31	2001	Helfrich	<i>Der Schatten des Mädchens</i>	-	-
32	1994	Beyerlein	<i>Am Berg des weißen Goldes</i>	Empfehlungen: SB 9-200; SB 21-194.	XX
33	1982	Grund	<i>Die Stadt der Pferdegöttin</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7; LP Saar Gy 7; SB 14a/b-255; SB 23-217; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 34, 49.	XXXXX
34	1987	Beyerlein	<i>Die Keltenkinder</i>	Empfehlungen: LB 10a-16; LB 13b-3; LB 24a/b-11.	XXX
35	1993	Tesch	<i>Die Weissagung der Wölwa</i>	Empfehlungen: SB 6-47; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 35.	XX
36	1993	Beyerlein	<i>Entscheidung am Heiligen Felsen</i>	Empfehlungen: Lesebuch Geschichte. Lehrerhandbuch, 135.	X
37	1993	Doran-Mooser	<i>Cymru, der Keltenjunge</i>	-	
38	1994	Stöver	<i>Caesar und der Gallier</i>	Empfehlungen: LP Saar Gy 7; LB 5b-80; SB 9-201; SB 21-195; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 149f. Auszüge: Lesebuch Geschichte, Texte aus Jugendbüchern, 81-83.	XXXXXX
62	1986	Krumm	<i>Der keltische Armreif</i>	-	
63	1990	Flegel	<i>Mondmilch und Sonnentropfen</i>	-	

Aus der Übersicht geht hervor, dass ausgerechnet das aus archäologischer Sicht problematische Buch von Grund besonders häufig empfohlen wird. Stövers historisch orientierte Erzählung zum Gallischen Krieg (JB 38) findet eine ebensolche Berücksichtigung. Unter den Jugendbüchern, die archäologische Inhalte sachgerecht vermitteln, werden nur drei Titel von Beyerlein (JB 26, 34, 36) vereinzelt genannt. Die sehr empfehlenswerten Bücher von Flegel (JB 28 und 63) sowie die beiden weiteren Erzählungen von Beyerlein (JB 27 und 32) erfahren entgegen ihrer fachlichen Qualität keine Berücksichtigung¹⁴⁶.

D.2. Archäologischer Gehalt der Erzählungen

2.1 'Keltenfürsten' und 'Fürstensitze'

'Fürsten' und 'Fürstensitze', Reichtum und das soziale Umfeld einer aristokratischen Oberschicht zählen zu den beliebten Themen innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur zur vorrömischen Eisenzeit. Der 'Keltenfürst' von Hochdorf spielt dabei eine zentrale Rolle, ebenso andere reiche

¹⁴⁵ Ausführlicher vgl. Sénécheau, Erzählende Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte als Medium der Geschichtsvermittlung, 30-32.

¹⁴⁶ Daher wurde u.a. auf diese Titel verstärkt aufmerksam gemacht in: Sénécheau, Erzählende Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte als Medium der Geschichtsvermittlung, 30-32; dies., Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte.

Gräber der späten Hallstattzeit wie beispielsweise das der 'Fürstin' von Vix oder der 'Fürstin' von Mitterkirchen. Schauplätze sind oft die Heuneburg und andere seitens der Archäologie als 'Fürstentzitze' bezeichnete Höhensiedlungen. Ähnlich wie bei der Behandlung des Mannes vom Hauslabjoch in der Kinder- und Jugendliteratur fällt auf, dass die Autoren der hier zu nennenden Bücher die Erzählungen auf einer gut recherchierten Grundlage aufbauen, wobei die Handlungen sehr unterschiedlich gestaltet sein können: als sachliche, informative Geschichte (JB 27: *Gabriele Beyerlein erzählt von den Keltenfürsten*), als Kriminalroman um einen gestohlenen Löwen vom Bronzekessel (JB 28: Flegel, *Der dritte Löwe*), als Abenteuergeschichten (JB 29: Hänsel, *Der Radreiter*; JB 31: Helfrich, *Der Schatten des Mädchens*), als Zeitreise mit ideologisch gefärbten Passagen (JB 62: Krumm, *Der keltische Armreif*), oder als vom archäologischen Standpunkt aus sachlich gehaltene Erzählung, in der die späthallstattzeitliche Kultur einen schlichten Hintergrund für eine einfühlsame Geschichte bildet (JB 30: Siegfried, *Mond im Kreis*).

Die **Heuneburg** begegnet uns bei Beyerlein und bei Krumm als vornehmlicher Schauplatz (JB 27, JB 62). Alinde Krumm (JB 62) vermittelt ein sehr detailliertes Bild von Heuneburgsiedlung und Außensiedlung. Neben der Schilderung von Handel und Handwerk mit einem Schwerpunkt auf der Töpferei¹⁴⁷ reicht die Sachkenntnis der Autorin so weit, dass sie den Leser auf dem Markt einem Händler mit Hahn und Hennen begegnen lässt (19) – die ältesten Hühnerknochen Mitteleuropas wurden auf der Heuneburg nachgewiesen¹⁴⁸. Grabungsbefunden entsprechend wird ein Schmied in der Außensiedlung erwähnt. In der Erzählung ist er gerade gestorben (8f.), was evtl. den später über dem Gehöft entstandenen Grabhügel andeuten soll¹⁴⁹. Auch rankt sich eine – reale Funde integrierende – Geschichte um das Doppelgrab im Hohmichele (44-46)¹⁵⁰ und um den auf der Heuneburg gefundenen goldenen Sieblöffel (35)¹⁵¹. In der Erzählung werden der Hochdorf-'Fürst' (26f.), die Lehmziegelmauer der Heuneburg (15f.), Funde aus Vix (28) und die Viereckschanze nahe des Hohmichele (37) dargestellt. Die chronologischen Schwierigkeiten, die sich hierbei ergeben, halten archäologischen Kriterien nicht stand – die Zusammenführung der Objekte in nur einen Zeithorizont diente hier jedoch vermutlich der Verdichtung des archäologischen Gehalts.

Die Funde aus dem Grab von **Hochdorf** werden besonders bei Gabriele Beyerlein in ein präzises Lebensbild umgesetzt, unterstützt von den bezüglich ihrer Detailtreue ausgezeichneten Abbildungen (JB 27) (Taf. 5.4 Abb. 3, Abb. 5). Immer wieder wird in der Erzählung die auch in der Realität festgestellte überdurchschnittliche Körpergröße¹⁵² des (hier als *Orgetorix* bezeichneten) 'Keltenfürsten' betont (23, 27, 32), und Angeln ist, in Anlehnung an die in der Grabkammer freigelegten Angelhaken, sein großes Hobby¹⁵³ (24-26). Fast das gesamte Grabinventar wird dem Leser in einer der Szenen – einem Gelage – vorgestellt (29-33) (Taf. 5.4 Abb. 5). Um zu zeigen, wie die Autorin und der Illustrator die Funde und Befunde aus der Grabkammer direkt in eine bebilderte Erzählung umgesetzt haben, wird hier ein längerer Abschnitt zitiert (29, 32-33): *Ilo stand mit den beiden anderen Jungen an der Wand des Festsaaes im Hallenhaus (...). Unter der Aufsicht der Herrin Admata hatten sie die neun Männer zu bedienen. Er, Ilo,*

¹⁴⁷ Zur Töpferei vgl. Kimmig, Heuneburg, 102-114, bes. 106. Die Schilderung von Lehmziegelmauer, Gebäuden, Außensiedlung, Handwerk und Handel ist stimmig und weitestgehend an Ausgrabungsbefunde angelehnt (vgl. Kimmig, Heuneburg, 39-178).

¹⁴⁸ Vgl. Kimmig, Heuneburg, 145.

¹⁴⁹ Vgl. die Grabungen an der Gießübel-Talhau-Gruppe, Hügel 4: Kurz, Fürstengrabhügel, 65.

¹⁵⁰ Vgl. Kimmig, Heuneburg, 192 u. Abb. 102.

¹⁵¹ Vgl. Kimmig, Heuneburg, 100f.

¹⁵² Vgl. Biel, Keltenfürst, 52.

¹⁵³ Vgl. Biel, Keltenfürst, 66: "Da das Angeln kaum die herrschaftliche Bedeutung der Jagd hatte, dürfen wir hier durchaus eine echte Passion vermuten."

*bediente Orgetorix und dessen engste Freunde beim Gelage! Soviel Reichtum und soviel Pracht! (...) Die bunten Teppiche und mit Seide bestickten Stoffe an den Wänden, die Bronzespangen, die die Wandbehänge in Falten hielten, die Felle auf den Liegen, Beweise der Jagderfolge von Orgetorix: Bär und Wolf, Biber und Dachs, Hirsch und Auerochse. Die bronzenen Schalen und gewaltigen Trinkhörner. Die Liege von Orgetorix: überlang und ganz aus Bronze! Vor allem aber der riesige bronzene Kessel, auf dessen Rand die Figuren fremdartiger Raubkatzen Ilos Blick immer wieder auf sich zogen: ein Kessel voller Honigmet (...). Orgetorix höchstpersönlich zerschnitt mit seinem großen Eisenmesser den gebratenen Eber (...). Ilo nahm das eiserne Trinkhorn und trat damit an den Kessel. Admata, die Herrin, schöpfte mit der goldenen Schale Met in das Horn. Sie schöpfte und schöpfte (...). Orgetorix wartete, bis seine Gäste mit kleineren, leichteren Trinkhörnern bedient waren, und trank ihnen zu (...). Orgetorix erzählte vom Angeln (vgl. Taf. 5.4 Abb. 5). Ähnlich präzise verfährt die Autorin mit der Schilderung des in der Grabkammer freigelegten Wagens (40) und der **Heuneburg** (10-15). Bemerkenswert ist außerdem die Szene, in der Orgetorix von der Zerstörung der Heuneburg hört und ausruft: "Ich habe dieser fremdländischen Mauer nie getraut, die Heuno um seine Burg gebaut hat! (...) Lehmziegel! Was für ein Unsinn! Warum mußte Heuno unbedingt nachbauen lassen, was er auf seiner Reise weit im Süden gesehen hatte! Hätte er die Mauer nach alter Sitte errichten lassen wie ich, aus Baumstämmen, Steinen und Erde, dann wäre er jetzt vielleicht noch am Leben!"*

Archäologen könnten höchstens bemängeln, dass in der Geschichte ein Teil des beim Gelage dargestellten Goldschmucks des Fürsten (bes. Armring und Schuhbeschläge, 30/31) erst für das Begräbnis hergestellt wurde¹⁵⁴. Auf der Rekonstruktionszeichnung der Grabkammer (54/55) fehlen einige wenige Details (Tuchumhüllung der Gegenstände¹⁵⁵, Ziergehänge des Eisentrinkhorns¹⁵⁶) oder sind in anderer Lage dargestellt (Gegenstände auf dem Wagen¹⁵⁷). Wie gewissenhaft der Zeichner Tilman Michalski dennoch arbeitete, und woher dieser sich teilweise inspirieren ließ, wird auch im Vergleich seiner Darstellung von fremden Reitern aus dem Osten mit der Reiterdarstellung auf dem skythischen Goldkamm von Solocha-Kurgans deutlich¹⁵⁸.

Detailtreue lässt sich auch bei Sissi Flegel beobachten: Sie erörtert in *Der dritte Löwe* (JB 28) u.a. Besonderheiten der Beigaben von **Hochdorf** und gibt modellhaft Antwort auf verschiedene Fragen: aus welchem Grund ein Löwe am Kessel, anders als die übrigen, einheimischer Herstellung ist¹⁵⁹, und warum am Goldhalsring des 'Fürsten' ein Stück ausgeschnitten ist¹⁶⁰. Auch bei Flegel ist der 'Fürst' ein passionierter Angler (Taf. 5.4 Abb. 4); er findet dabei sogar den Tod (vgl. 110, 112). Sein Sohn fragt sich, über welche Beigabe der Vater sich am meisten freuen würde, und sucht deshalb drei Angelhaken heraus, die er mit den Schweifhaaren seines Pferdes¹⁶¹ zusammenbindet (198).

Weniger detailliert beschrieben, aber als wichtiger Bestandteil der Erzählung, begegnet der 'Fürst'

¹⁵⁴ Vgl. Biel, *Keltenfürst*, 77-91. Das gleiche Problem stellt sich auch bei Alinde Krumm, 26, wo der Hochdorf-'Fürst' für die Bestattung hergestellte Gegenstände (Goldfibel, Armband, goldene Schuh- und Dolchbeschläge) trägt; ähnlich trägt *Dumnorix* auf der Zeichnung in JB 29: 55 bereits zu Lebzeiten die goldenen Schuhbeschläge.

¹⁵⁵ Vgl. Banck, Spinnen, Weben, Färben, 49 u. Abb. S. 48.

¹⁵⁶ Vgl. Biel, *Keltenfürst*, 115.

¹⁵⁷ Vgl. Biel, *Keltenfürst*, Abb. 33.

¹⁵⁸ Hierzu vgl. Sénécheau, *Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch*, 51 Abb. 11.

¹⁵⁹ Ein gestohlener und später ersetzter Löwe spielt im zweiten Teil ihrer Erzählung eine zentrale Rolle. Zu den Löwen auf dem Kessel vgl. Biel, *Keltenfürst*, 119-129.

¹⁶⁰ Bei Flegel erhält der Nachfolger des Fürsten ein Stück des Halsreifen, das zum Zeichen seiner Macht in das Gold für einen Reifen für den neuen Fürsten eingeschmolzen wird (198). Dazu vgl. Biel, *Keltenfürst*, 61f.: "Es wäre möglich, daß man den Ring als Standes- und Machtsymbol des Fürsten bei seinem Tod zerschnitten hat, um damit auch das Abbrechen seiner Macht zu zeigen. Mit dem abgerissenen Stück könnte man diese Macht an seinen Nachfolger weitergegeben haben."

¹⁶¹ Zu den Angelhaken vgl. Biel, *Keltenfürst*, 65: "anhaftende Schnurreste konnten von Udelgard Körber-Grohne mit einiger Wahrscheinlichkeit als Schweifhaare des Pferdes bestimmt werden."

von Hochdorf den Lesern in *Der Radreiter* von Alix Hänsel (JB 29) in der Gestalt des 'Fürsten' *Dumnorix*, an dessen Hof sich der Junge Suratos aufhält (Taf. 5.4 Abb. 1-2). Dort stellt Suratos fest, dass sein verstorbener Vater einst zahlreiche in Besitz des 'Fürsten' befindliche Gegenstände geschmiedet hat. Einzelheiten aus dem Fundkomplex spielen bei den Beschreibungen eine Rolle: etwa auch, warum einer der Löwen den anderen beiden nicht entspricht (57f.): *"Ich habe den Kessel vor langer Zeit aus Etrurien als Gastgeschenk erhalten", fuhr Dumnorix fort. "Er ist eine griechische Arbeit, die irgendwann nach Etrurien gelangte. Dein Vater sollte einen der Löwen ersetzen, der beim Transport durch das Gebirge, als der Kessel von seinem Tragetier stürzte und einen Hang hinunterrollte, abgebrochen und verloren gegangen war. Er führte diese Arbeit meisterhaft aus, ja, seine Ergänzung war technisch hervorragender als die Originale. Deshalb erhielt er von mir den Auftrag für eine Bronzefigur, die er ganz nach seinen Vorstellungen gestalten konnte. Es ist wohl das prächtigste Werk, das er je erschaffen hat, und es übertraf meine Erwartungen bei weitem (...)."*

Am Beispiel der faktenreichen Erzählungen zum 'Keltenfürst' von Hochdorf wird erkennbar, welche Bedeutung gut aufbereitete Fachliteratur für die Vermittlung von Archäologie an die Öffentlichkeit hat: Die hier zitierten Autorinnen Beyerlein, Flegel und Krumm schöpften teilweise direkt aus der Publikation von Jörg Biel, "Der Keltenfürst von Hochdorf"¹⁶². Die Funde sind außerdem im Württembergischen Landesmuseum Stuttgart und im Kelten-Museum in Hochdorf der Öffentlichkeit gut zugänglich; ähnliches gilt für die Heuneburg, die mit dem archäologischen Lehrpfad und dem Heuneburgmuseum in Hundersingen der Öffentlichkeit anschaulich präsentiert wird. Bei einem Vergleich der Jugendbuchabbildungen mit denjenigen in Schulbüchern fällt die Lebendigkeit auf, mit der der 'Fürst' dem Betrachter begegnet: Die Szenen zeigen den Mann zu Lebzeiten und nicht als Toter in seiner Kammer.

Die Erzählung *Mond im Kreis* der Archäologin Anita Siegfried (JB 30) spielt im 6. Jh. in der Umgebung des **Ütliberges** mit seiner späthallstattzeitlichen Befestigungsanlage. Die **Heuneburg** und eine Siedlung bei **Vix** werden im Text ebenfalls erwähnt (45, 47, 48, 113, 174). Reale Funde¹⁶³ und Anlehnungen an das allgemeine Fundspektrum der späten Hallstattzeit fließen in das Geschehen ein. Einen thematischen Schwerpunkt bilden, in der Auswahl der Hauptfiguren umgesetzt, Handelsbeziehungen nach Etrurien (bes. 22ff., 173 ff.), außerdem die Herstellung von Keramik¹⁶⁴ sowie die Einführung der schnell rotierenden Töpferscheibe auf der Heuneburg und auf dem Ütliberg (bes. 48, 113, 178)¹⁶⁵.

Josef Carl Grund wählte für seine Erzählung *Die Stadt der Pferdegöttin* (JB 33) Dürrnberger Funde (Grab 44/2), um den in der Geschichte vorkommenden 'Fürsten' mit Funden zu illustrieren (Taf. 5.5 Abb. 3). Herbert Helfrich integrierte eine sich an die Funde von Mitterkirchen (Hügel X) anlehende Bestattungsszeremonie in die Handlung. Aus archäologischer Sicht handelt es sich in

¹⁶² Vgl. Biel, Keltenfürst.

¹⁶³ S. 125 Doppelpaukenfibel: *Macha bemerkte, dass Simi ein Paar neue Gewandspangen hatte, anders als die, die sie gewöhnlich trug. Die Spangen hatten zwei runde Buckelchen und einen feinen Fuß.* (vgl. Bauer/Frascoli/Pantli, Ütliberg, Kat. Nr. 1015). Scherbe eines bereits im 19. Jh. entdeckten griechischen Kolonettenkraters S. 176 (vgl. Siegfried, Die Eisenzeit, 64). Kristall S. 184 (vgl. Bauer/Frascoli/Pantli, Ütliberg, Kat. Nr. 44) (bronzezeitlicher Fund).

¹⁶⁴ Der Ütliberg war wahrscheinlich ein besonderes Zentrum der Keramikherstellung: "Vergleiche mit sicher datierbaren Siedlungsfunden – allen voran die Heuneburg – zeigen, daß wir hier einen der grössten hallstatt-/frühlatènezeitlichen Fundkomplexe an von Hand aufgebauter Keramik aus der Schweiz vor uns liegen haben" (Weidmann in: Bauer/Frascoli/Pantli, Ütliberg, 174).

¹⁶⁵ Der Ütliberg ist als ein frühes Zentrum scheibengedrehter Keramik belegt. Vgl. Weidmann, in: Bauer/Frascoli/Pantli, Ütliberg, 156. Die scheibengedrehte Ware tritt "am Ende des 6. Jh. v.Chr. nur gerade in wenigen zentralen Siedlungsplätzen als gut belegte Fundgruppe auf und spiegelt eine Facette des besonderen Austauschverhältnisses wieder, das zwischen dem südalpin-mediterranen Raum und dem nordalpin-keltischen Gebiet bestand" (ebd.). Hinweise auf den Einsatz der schnell rotierenden Drehscheibe sind vorhanden (ebd., 174).

beiden Fällen aufgrund von Anachronismen um unglückliche Lösungen (vgl. Kap. II.5.D.2.3), die jedoch die Bedeutung der Funde und ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit ebenfalls unterstreichen.

2.2 Bergbau auf Salz und Kupfer

Der archäologisch nachgewiesene eisenzeitliche Bergbau auf Salz (Hallstatt und Dürrnberg) oder Kupfer (Mitterberg) bot Stoff für mehrere Erzählungen. *Die Maske im See* von Gabriele Beyerlein (JB 26) spielt direkt in Hallstatt und bindet als Schauplatz auch den Kupferabbau am Mitterberg ein. Der Bergbau auf Salz am Dürrnberg steht im Zentrum von Gabriele Beyerleins *Am Berg des weißen Goldes* (JB 32); Funde aus Hallstatt sind in die Erzählung integriert (Taf. 5.5 Abb. 1-2, Abb. 4). Beide Jugendbücher belegen, in welcher Intensität archäologische Erkenntnisse in spannende Erzählungen einfließen können. Ein nicht näher bezeichnetes Kupferbergwerk spielt in Alix Hänsels Erzählung *Der Radreiter* (JB 29) eine Rolle; Herbert Helfrich schildert in *Der Schatten des Mädchens* (JB 31) u.a. Salzgewinnung, deren Beschreibung sich an die Funde und Befunde von Hallstatt anlehnt. Im Folgenden sei auf die ausführlichsten Beschreibungen, d.h. diejenigen bei Gabriele Beyerlein, eingegangen.

Auf anschauliche Weise beschreibt Beyerlein in *Die Maske im See* (JB 26) den aus dem intensiven Salzhandel resultierenden materiellen Wohlstand der Oberschicht in **Hallstatt**, indem sie dem Leser an vielerlei Stellen kostbare Gegenstände von Händlern und "Bergherren" vor Augen führt: u.a. den Kultwagen von Strettweg in der Steiermark¹⁶⁶, das verzierte Gürtelblech von Vace in Slowenien¹⁶⁷, Prunkschwerter aus Hallstatt¹⁶⁸, einen etruskischen Dreifuß (106), Situlen¹⁶⁹, eines der Bronzebeile mit Pferdchenfigur aus dem Gräberfeld von Hallstatt¹⁷⁰ sowie kostbare Rüstungen und Waffen¹⁷¹. Der Wert des Buches liegt für den Archäologen u.a. in der Schilderung des Bergbaus: beschrieben werden Schächte und Steigbäume¹⁷², Salzträger, Bergknappen und Zimmerleute, Ruhepausen ankündigende Signalhörner¹⁷³, Verzimmerungen¹⁷⁴, Kernsalzlagerstätten¹⁷⁵, Fellsäcke für den Transport¹⁷⁶, Pickel¹⁷⁷ und Schlegel (52), Kienspäne (73)¹⁷⁸, die Bewet-

¹⁶⁶ 39: *Nennius betrachtete den Gegenstand, den sein Großvater ihm hinhielt. Es war ein Wagen aus Bronze, auf dem viele kleine Figuren, Menschen und Tiere, in feierlichem Aufzug um eine große Figur in der Mitte herumbestanden, und diese hielt in ihren hoch erhobenen Händen eine schöne Schale.* Vgl. Biel, *Keltenfürst*, 101 Abb. 61.

¹⁶⁷ 33: *"... laß mich deinen Gürtel sehen. Ja, er ist es. Ich erinnere mich genau an das getriebene Bild auf dem Bronzeblech: der Kampf der zwei Reiter und ihrer Knappen."* Vgl. Lessing, *Hallstatt*, Abb. 149.

¹⁶⁸ Eine besondere Rolle kommt in der Erzählung dem Schwert mit Elfenbeinknauf und Bernsteineinlagen aus Grab 573 zu (z. B. 151: *ein Schwert mit Griff aus Elfenbein und Bernstein*). Dazu vgl. Egg in Lessing, *Hallstatt*, 85 u. Abb. 139. Schwerter werden von Gabriele Beyerlein, der Fachdiskussion entsprechend, als Attribute einer sozialen Oberschicht geschildert. Dazu vgl. Kromer in Lessing, *Hallstatt*, 82. Gabriele Beyerlein spricht auch den Rückgang der Schwertbeigabe zugunsten der Dolchbeigabe an (29). Dazu vgl. ebd.

¹⁶⁹ 38: *Ungeheure Schätze kamen zum Vorschein. Große Eimer aus Bronze, deren Wände und Deckel mit Bildern von Tieren und feiernden Menschen geschmückt waren (...).*

¹⁷⁰ 13: *In der Hand aber hielt er das kleine Bronzebeil mit der Pferdefigur, das Beil, das ihn als unumschränkten Herren des Bergwerks auswies.* Die Zierbeile werden in der Fachdiskussion auch als "besondere Würdezeichen" gehandelt. Vgl. Kromer in Lessing, *Hallstatt*, 82 u. Abb. 45.

¹⁷¹ 28: *Die Morgensonne spiegelte sich auf glänzenden Rüstungen. Fünf Reiter konnte Gentius erkennen, und alle waren schwer bewaffnet. Drei von ihnen hatten Brustpanzer an, trugen Helme mit Federbüschen auf dem Kopf und mächtige Eisenschwerter am Gürtel. Die beiden anderen hatten nur einfache Bronzehelme und statt der Schwerter Kampfbeile. Alle aber hielten sie Speer und Schild in der Rechten, die Zügel ihrer Pferde in der Linken.* In die Erzählung eingebaut ist als realer Fund der Doppelkammhelm aus Grab 259 (121), der der Fachdiskussion entsprechend einem "Fremden" zugehört. Vgl. Egg, in: Lessing, *Hallstatt*, 85.

¹⁷² Vgl. Lessing, *Hallstatt*, Abb. 25.

¹⁷³ Vgl. Lessing, *Hallstatt*, Abb. 35.

¹⁷⁴ Lessing, *Hallstatt*, Abb. 38.

¹⁷⁵ Zum Stollenbau vgl. Barth in: Lessing, *Hallstatt*, 76.

¹⁷⁶ Vgl. Barth in: Lessing, *Hallstatt*, 75 u. Abb. 26, 28.

¹⁷⁷ Vgl. Barth in: Lessing, *Hallstatt*, 76 u. Abb. 24.

terung (97), Abbauspuren des Kupferbergbaus im Gelände (129), Firststrossenbau und die Feuersetzmethode (132f.)¹⁷⁹ sowie das Ende des Kupferbergwerks am **Mitterberg** (153)¹⁸⁰.

Die Schilderung der Bergbautätigkeiten spielt, eng mit der Handlung verwoben, ebenfalls eine Rolle in *Am Berg des weißen Goldes* (JB 32) (Taf. 5.5 Abb. 1-2, Abb. 4). Auch hier wird der Leser eingeführt in die wichtigsten Werkzeuge, die Verzimmerung der Stollen, die Kleidung der Bergleute, die Beleuchtung mit Kienspanfackeln (30f.)¹⁸¹; die Tragkörbe¹⁸², die Arbeitsteilung in die Tätigkeiten des Beleuchters und der Beleuchterin (31), des Hauers, des Trägers und des Rüstlers (32)¹⁸³ sowie die Einstellung der Abbautätigkeiten im Sommer wegen Bewetterungsschwierigkeiten (86, 107, 109, 111)¹⁸⁴. Das Umschlagbild und die zu diesen Szenen zugehörige Abbildung (Taf. 5.5 Abb. 1) illustrieren die Informationen auf anschauliche und sehr detaillierte Art und Weise und zeigen Funde und Befunde aus **Hallstatt** sowie vom **Dürrnberg**¹⁸⁵. Die reiche Bestattung des Mannes aus Grab 44/2¹⁸⁶ diente der Autorin und dem Illustrator als Vorlage für die Figur des Bergwerksbesitzers, dessen Streitwagen und Ausrüstung in Anlehnung an die Grabfunde dem Leser sehr lebendig vor Augen treten (17, 19, 75f., Abb. S. 77) (Taf. 5.5 Abb. 4). Der Bergwerksbesitzer bildete weiterhin einen Aufhänger, um auf den am Umbruch zwischen Hallstatt- und Latènezeit postulierten allmählichen sozialen Wandel¹⁸⁷ einzugehen: Ein Neuankömmling fragt einen Bergmann, ob die Burg (gemeint ist die befestigte Siedlung auf dem Ramsaukopf) Sitz des Bergherren sei, worauf der Bergmann antwortet (23): *"Nein! Habt ihr wohl in deiner Heimat noch einen von diesen mächtigen Herren, die in Burgen wohnen und Bauern knechten? (...)"*¹⁸⁸. Demgegenüber wird für den Dürrnberg das Bild einer nahezu egalitär organisierten Bergleutegemeinschaft entworfen (23)¹⁸⁹. Den sich besonders in der Kunst manifestierenden Umbruch bringt Beyerlein in die Erzählung ein, indem sie als eine der Hauptfiguren einen Schmied wählt, der in seiner Arbeit neue Ideen umsetzt, nachdem er auf Reisen einen anderen Kunststil kennen gelernt hatte (58): *"Ich mußte so weit reisen. Seit ich dieses Schmuckstück gesehen hatte, hielt es mich nicht mehr. Es war eine Spange, bei der aus einem verwirrenden Rankenspiel ein Kopf wuchs. Noch nie hatte ich so etwas gesehen. Man konnte die Spange drehen und wenden, und immer überraschte einen dieser Kopf neu: ein Mensch, ein Tier, ein Dämon. Er drückte etwas aus, das ich noch nicht verstand, das mich aber nicht mehr losließ. So zog ich in die Fremde, um es kennenzulernen. Und ich entdeckte eine neue Welt. Ideen, die mich gefangenahmen, Vorstellungen, die mir nicht mehr aus dem Kopf gingen, Bilder, die in mir ein Eigenleben entwickelten (...)".* Vielfach begegnet dem Leser im Folgenden der Frühlatènestil: als Gesicht auf einer Bronzekanne (59), mit ihren figürlichen Darstellungen auf dem Rand und am Henkel (= Schnabelkanne aus Grab 112¹⁹⁰) (67, 88, 104), beim Entstehen kleiner Eberfibeln unter Anwendung des Wachsausschmelzverfahrens¹⁹¹ (Eberfibeln aus Grab 118¹⁹²) (90, 91, 93, 98) oder bei

¹⁷⁸ Vgl. Barth in: Lessing, Hallstatt, 76 u. Abb. 24.

¹⁷⁹ Vgl. Eibner-Persy u. Eibner, Mitterberg, 13.

¹⁸⁰ Vgl. Eibner-Persy u. Eibner, Mitterberg, 12f.

¹⁸¹ Zu Werkzeugen, Arbeitsgerät und Arbeitskleidung sowie der Verzimmerung vgl. Penninger, Salzbergbau, 186f.

¹⁸² Beyerlein bezieht sich hier auf die in Hallstatt gemachten Funde (vgl. Lessing, Hallstatt, Abb. 26, 28). Am Dürrnberg "fehlen Gegenstände zum Transportieren von Salz gänzlich" (Stöllner, "Reichtum und Risiko", 131).

¹⁸³ Zu den im Berg arbeitenden Personen und deren Aufgaben vgl. Stöllner, "Reichtum und Risiko", 130.

¹⁸⁴ Hierzu vgl. Schauburger, Grubenbaue im Salzberg Dürrnberg/Hallein, 22.

¹⁸⁵ Vgl. die entsprechenden Nachweise zu den Zeichnungen im Katalog unter Beyerlein, *Am Berg des weißen Goldes*.

¹⁸⁶ Vgl. Penninger, Dürrnberg I, 76-80.

¹⁸⁷ Vgl. Fischer in Bittel/Kimmig/Schiek, Die Kelten in Baden-Württemberg, 66-69.

¹⁸⁸ Die befestigte Siedlung auf dem Ramsaukopf wird auch von Archäologen nicht als "'Fürstensitz' im Sinne der westlichen Höhensiedlungen" interpretiert (Pauli, Dürrnberg III/1, 512).

¹⁸⁹ Hierzu vgl. ausführlich Pauli, Dürrnberg III/1, 505-520.

¹⁹⁰ Zur Schnabelkanne vgl. Moosleitner, Schnabelkanne und Moosleitner/Pauli/Penninger, Dürrnberg II, 125-132 u. Taf. A-L.

¹⁹¹ Weitere Textstellen, die aus technischer Sicht die Arbeiten des Schmiedes schildern: 66, 88, 149, 150, 156.

der Idee des Schmieds, *eine fein durchbrochene Scheibe in einem komplizierten Zirkelmuster* (= Scheibenfibel aus Grab 42/1¹⁹³) (134) herzustellen und Korallen in ein Schmuckstück einzuarbeiten (135) (Taf. 5.5 Abb. 2). Der symbolhafte Charakter mancher Gegenstände als Ausdruck einer besonderen Geisteshaltung oder Religiosität des Künstlers sowie des Trägers (der Glaube an den Kunstgegenständen innewohnende Kräfte) wird dabei stets unterstrichen (58, 59, 67, 89, 90, 93, 98, 104, 134, bes. 146 u. 150.)¹⁹⁴. Das in der Fachliteratur im Zusammenhang mit dem vermehrten Aufkommen von Amuletten geäußerte gesteigerte Bedürfnis nach Sicherheit in unruhigen Zeiten¹⁹⁵ bleibt auch bei Gabriele Beyerlein nicht unerwähnt (vgl. 84).

Es erstaunt nicht, dass gerade archäologische Schauplätze wie Hallstatt und der Dürrnberg mit so vielen Details rezipiert wurden: Für beide Ausgrabungsorte liegen Fachpublikationen vor, die sich an eine breitere Öffentlichkeit wenden¹⁹⁶; die Funde sind in Museen ausgestellt.

2.3 Oppida

Oppida als Siedlungszentren der Latènezeit begegnen uns vielfach in den Kinder- und Jugendbüchern: als wenig ausführlich beschriebener historischer Schauplatz oder auch als archäologisch erforschter und vom Autor detailreich recherchierter Ort für das Handlungsgeschehen.

Vorbildlich rekonstruiert Gabriele Beyerlein in *Entscheidung am Heiligen Felsen* (JB 36) aus den wenigen archäologischen Informationen das keltische *Alkimoennis* auf dem **Michelsberg** bei Kelheim zu einem lebendigen Siedlungsbild¹⁹⁷. Topographische Beschreibungen, die Erwähnung von Wällen, Zangentor, Eisengruben (42, 45-46)¹⁹⁸ sowie von Viereckschanze und Bestattungsort sind mit der Handlung engstens verwoben. Als eines der wenigen Kelheimer Fundobjekte fließt die italische Bronzekanne vom Mitterfeld ein. Die geringe Fundmenge, die für den Michelsberg in der Forschung bislang kennzeichnend ist, gleicht die Autorin durch Rückgriff auf Objekte anderer Herkunft aus: Eine zentrale Rolle spielt z.B. der Goldarmreif aus dem Fürstengrab bei Reinheim.

Auch Josef Carl Grund wählte für seine Erzählung *Die Stadt der Pferdegöttin* (JB 33) das Oppidum auf dem Kelheimer Michelsberg als Vorbild. Gabriele Beyerlein sah für ihr Buch *Die Keltenkinder* (JB 34) die **Houbirg** bei Happurg als Oppidum¹⁹⁹ (zu mit diesen beiden Erzählungen verbundenen Problemen bezüglich verschiedener Anachronismen s. Kap. II.5.D.3.2).

Gerne übernehmen die Autoren schriftlich überlieferte Ortsnamen, wobei sie nur in den wenigen oben genannten Fällen auch archäologische Forschungen zu diesen Oppida berücksichtigen. Deutlich wird dies in Michael Teschs Erzählung *Die Weissagung der Wölwa* (JB 35), in der u.a. folgende Ortsnamen eine Rolle spielen (169): (...) *in einer großen Stadt. Como nannte sie Tardodunum. Sie war noch größer und reicher als seine Heimatstadt. Auch die anderen Orte, in denen wir auf unserer Fahrt rasteten, Brisacos [sic, gemeint ist der mons Brisiacos] und Lugdunum,*

¹⁹² Zu den Eberfibeln vgl. Dürrnberg Grab 118, Kat. Nr. 4-5 (in: Pauli, Dürrnberg III, 530-532) u. Taf. 220, 4-5.

¹⁹³ Hierzu vgl. Penninger, Dürrnberg I, Grab 42/1 Kat. Nr. 1, 78, u. Taf. 40 A, 1 u. 112, 3.

¹⁹⁴ Zu magischen Elementen in der keltischen Kunst vgl. Pauli, Keltischer Volksglaube, 205-207; weiter zur Bedeutung von Amuletten ebd., 160-183; außerdem Pauli, Dürrnberg III, 456-460.

¹⁹⁵ Siehe obige Fußnote.

¹⁹⁶ Vgl. die Literaturangaben auf den entsprechenden Katalogseiten.

¹⁹⁷ Zum Oppidum auf dem Michelsberg allgemein vgl. Burger, Michelsberg und Herrmann, Grabungen im Oppidum von Kelheim.

¹⁹⁸ Hierzu vgl. Schwarz/Tillmann/Treibs: Spätlatènezeitliche und mittelalterliche Eisenerzgewinnung auf der südlichen Frankenalb bei Kelheim, in: BVbl. 6/7 (1965/66), 35-66.

¹⁹⁹ Konkrete archäologische Objekte spielen in der Erzählung eine untergeordnete Rolle. Anspielungen auf Dürrnberger Funde und das auf der Situla von Kuffarn abgebildete Holzgestell (168) sowie auf den Adlerhelm von Ciamești/Rumänien (173) sind enthalten.

waren große, reiche Städte. Im Falle *Tarodunums* ist von einer 'Stadt' die Rede; die Befestigungsanlage wurde heutigen archäologischen Ergebnissen folgend nicht fertiggestellt²⁰⁰. Auch Doran-Mooser und Stöver lassen ihre Erzählungen in Oppida spielen, wobei sie bekannte Namen lediglich aufgreifen und topographische sowie bauliche Beschreibungen, sofern sie dazu Angaben machen, der schriftlichen Überlieferung entnehmen²⁰¹.

D.3. Probleme der Darstellungen

3.1 'Fürsten': Mittelalter in der Eisenzeit?

Gerne greifen die Autoren die auch in der früheren Fachliteratur geäußerten Vermutungen über verwandtschaftliche Beziehungen der 'Fürsten' innerhalb einer aristokratischen Oberschicht auf²⁰². Bei Gabriele Beyerlein (JB 27) sind z.B. der 'Fürst' von Hochdorf und der Erbauer der Lehmziegelmauer auf der Heuneburg miteinander verschwägert (19). Krumm geht in den Verwandtschaftsbeziehungen noch weiter (JB 62): Der Heuneburg-'Fürst' heiratet die 'Fürstin' von Vix (sie bringt als Mitgift einen Bronzekrater mit, 28). Zur Hochzeit ist auch des 'Fürsten' Vetter vom Hohenasperg (der Hochdorf-'Fürst') geladen (26/27). Ähnliches zeigt sich bei Flegel (JB 28): Der Hochdorf-'Fürst' und sein Vorgänger sind Geschwister (vgl. 23f.), die Tochter des Hochdorf-'Fürsten' wird auf dem Hohenneuffen bei Verwandten erzogen (vgl. 23). Diese Assoziationen sind problematisch, da hier eine Übertragung von für das Mittelalter zutreffenden Geschichtsvorstellungen auf die Eisenzeit stattfindet: Die 'Fürstensöhne' werden von Verwandten erzogen (Beyerlein, 19), statt einer Amme gibt es eine *Kinderfrau* (21), die die Eltern des zu erziehenden Kindes mit *Herr* und *Herrin* (27) anredet; das Leben spielt sich auf der *Burg* ab (20, 24). Krumm (JB 62) spricht in ihrer Erzählung direkt von einer *Aristokratie* (4, vgl. auch 16), ja es wird sogar ein dem Mittelalter vergleichbares Feudalsystem angedeutet (16). Ganz ähnliche Bilder von keltischen Adelshöfen und dem Leben der 'Fürsten' begegnen den Lesern auch bei Hänsel (JB 29): Dort sitzt ein *Harfner* zu Füßen des *Fürsten*; Dumnorix spricht von seinem *Thron* und das Wort wird mit *Eure Hoheit* und *gnädiger Fürst* an ihn gerichtet (55f.).

Wenn für die Hallstattzeit in der Fachliteratur von 'Fürsten' und 'Fürstensitzen' gesprochen wird, ist eine entsprechende Auslegung von Seiten der Autoren nachvollziehbar. Schwieriger sind jedoch jene Bücher zu beurteilen, die in der Latènezeit spielen und ähnliche Bilder entwerfen. Dies ist bei den Erzählungen *Die Stadt der Pferdegöttin* von Josef Carl Grund (JB 33) und *Entscheidung am Heiligen Felsen* von Gabriele Beyerlein der Fall (JB 36). Beide wählten den Michelsberg bei Kelheim als Schauplatz und schildern u.a. das Leben einer aristokratischen Oberschicht in einem keltischen Oppidum. Die Begriffswahl in beiden Büchern (Fürst und Fürstin, Magd, Sklave, Gefolge etc.) führt den Leser, wie für die Hallstattzeit bereits festgestellt, in eine Szenerie, die ebenso gut den Hintergrund für eine im Mittelalter spielende Erzählung bilden könnte.

Bei allen hier zitierten Büchern entstehen Geschichtsbilder, die stark an das Mittelalter, seine

²⁰⁰ Vgl. Dehn/Wagner/Weber, *Tarodunum*, 88.

²⁰¹ Doran-Mooser: z.B. Geneva, Alesia; Stöver: z.B. Alesia, Bibracte, Lugdunum.

²⁰² In der Fachliteratur besonders der 1980er Jahre trifft man immer wieder auf Begriffe wie "Burgherren", "Nobiles", "Dynasten" (Kimmig, Heuneburg, 48); Jörg Biel spricht von denkbaren "Familienvörbänden" und "Fürstenhöfen" (Biel, *Keltenfürst*, 164) sowie von einer "Feudalgesellschaft" (ebd., 28) und zitiert Hartwig Zürn, der erwogen hatte, "ob nicht die Herren vom Hohenasperg Heuneburger waren" (ebd., 166).

Fürsten und sein Feudalsystem angelehnt und aus fachlicher Sicht als fraglich zu beurteilen sind (s. Kap. II.5.B.1.7). Ein Beispiel für einen alternativen Umgang mit der Begriffsproblematik und entsprechenden Deutungen stellt das Buch *Mond im Kreis* der Archäologin Anita Siegfried dar (JB 30): Die Autorin verzichtete auf Begriffe wie 'Fürsten', 'Adel', 'Aristokratie' sowie nahezu gänzlich auf die Schilderung von Reichtum und Prunk. Sie hat diese Art der Darstellung bewusst gewählt²⁰³, da sie die Begriffe 'Fürstensitz' und 'Fürstengrab' entschieden ablehnt²⁰⁴: Der Begriff 'Fürst' umschreibt ihrer Meinung nach "ganz bestimmte soziale und politische Inhalte. Ob diese für die Hallstattzeit zutreffen, ist zwar als Hypothese zulässig, muss aber heute hinterfragt werden. Der neutralere Begriff 'Zentralsiedlung' distanziert sich von einer sozialen und politischen Definition der Bewohner solcher Siedlungen, liefert aber doch einen Hinweis auf deren Rolle"²⁰⁵. Die Archäologin vertritt damit eine andere Forschungsmeinung als ihre Kollegin Alix Hänsel, die sich in JB 29 ganz von den traditionellen Fachbegriffen zum Entwurf eines an das Mittelalter erinnernden, schillernden Bildes einer adligen Fürstenwelt anregen ließ.

Die genannten Beispiele illustrieren, dass sich Forschungsdiskussionen und fachimmanente Probleme auch in Kinder- und Jugendbüchern niederschlagen. Sie appellieren an einen differenzierten Umgang mit Begriffen und Deutungsmöglichkeiten bezüglich archäologischer Zusammenhänge seitens der Archäologie. Es zeigt sich hier die Notwendigkeit einer differenzierten Begrifflichkeit und klarer Definitionen bereits auf der Ebene der Fachwissenschaft: Die den Archäologen in ihrer Bedeutung geläufigen Fachtermini²⁰⁶ wecken bei den Autoren schiefe, mit mittelalterlichen Verhältnissen analoge Bilder. In den Erzählungen werden diese an die Öffentlichkeit weitergegeben und erzeugen dort die Vorstellung, die Vorrömische Eisenzeit sei mit dem Mittelalter gleichsetzbar. Um diese Wirkung zu vermeiden, bieten sich hier sachlich unbesetzte Begriffe wie 'reich ausgestattete Hügelgräber' anstelle von 'Fürstengrab' an, außerdem 'Zentralsiedlungen' oder 'Höhensiedlungen' anstatt 'Fürstensitz', wie das in der gegenwärtigen Fachliteratur z.T. auch gehandhabt wird²⁰⁷.

3.2 Anachronismen

Mehrere Jugendbücher zur Eisenzeit enthalten Anachronismen:

Josef Carl Grund wählte für seine Erzählung *Die Stadt der Pferdegöttin* (JB 33) das Oppidum auf dem Kelheimer Michelsberg als Vorbild. Er griff zur besseren Veranschaulichung vor allem auf Funde vom Dürrnberg zurück – aus archäologischer Sicht problematisch, da dadurch die Zeithorizonte von Späthallstatt- und Frühlatènezeit bis zur Spätlatènezeit, also fünf Jahrhunderte durchmischt werden, die Handlung aber zu Beginn des 2. Jhs. v.Chr. spielen soll. Der Dürrnberger 'Fürst' aus Grab 44/2 wird plötzlich zum 'Fürsten' von Kelheim und sein Bestattungsort dorthin verlegt (Taf. 5.5 Abb. 3)²⁰⁸.

Zeitlich unpassend ist die Wahl, die Gabriele Beyerlein mit dem Schauplatz für ihr Buch *Die Keltenkinder* (JB 34) trifft: Sie stellt sich die Houbirg bei Happurg als Oppidum im 2. Jh. v.Chr. vor, einer Zeit, die auf der Houbirg nur durch spärliche Funde belegt ist und eine Besiedlung in

²⁰³ Briefl. Mitt. vom 13.09.1999.

²⁰⁴ Vgl. Siegfried, *Die Eisenzeit*, 65.

²⁰⁵ Siegfried, *Die Eisenzeit*, 65.

²⁰⁶ Siehe obige Fußnote.

²⁰⁷ Vgl. Siegfried, *Die Eisenzeit*, 65.

²⁰⁸ Ausführlicher vgl. Sénécheau, *Erzählende Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte als Medium der Geschichtsvermittlung*, 30.

Form eines Oppidums unwahrscheinlich macht²⁰⁹.

Funde und Fundorte verschiedener Zeitstellung vermischt auch Herbert Helfrich (JB 32). So stammen die Funde aus Hügel X von Mitterkirchen nicht aus der Zeit um 500, in der die Erzählung spielt, sondern aus dem 7. Jh. v.Chr.²¹⁰. Helfrich beschreibt außerdem Phänomene aus anderen geographischen Räumen: eisenzeitliche Mitbestattungen von Pferden sind in dem beschriebenen Gebiet nicht anzutreffen²¹¹. Für die Darstellung des Bergbaus wurden Informationen aus den Entdeckungen von Hallstatt verwendet; eine 'Pfahlbausiedlung' (als Vorbild diente laut Aussage des Autors das Museum in Unteruhldingen)²¹² gab es dort zu jener Zeit jedoch nicht. Auch ist die Verwunderung eines Protagonisten über den neuen Werkstoff Eisen nicht überzeugend, da sich Eisen als Werkstoff für Waffen um 500 v.Chr. schon lange durchgesetzt hatte.

Die feststellbaren Anachronismen sind weniger problematisch als diejenigen zu Alt- und Jungsteinzeit in manchen Jugendbüchern (JB 21 u. 22). Sie bezeugen das Bemühen der Autoren, ihren Erzählungen möglichst viel authentisches 'Material' zu Grunde zu legen. Das Vermischen verschiedener Zeiten ist jedoch bei sorgfältiger Recherchearbeit, wie JB 26, 27, 28, 30, und 32 zeigen, nicht notwendig.

3.3 Stammesnamen und ethnische Deutung

Manche Erzählungen betonen Unterschiede in Kleidung und Kultur zwischen verschiedenen Stämmen. Hans Dieter Stöver berichtet beispielsweise (JB 38: 17): *Zwar sprachen alle Bewohner Galliens keltisch, doch es gab stammesmäßige Besonderheiten. Das Remische klang weicher und melodischer als das Arvernische. Auch in der Lebensart unterschieden sich Remer und Arverner in vielem. Es gab Besonderheiten in der Kleidung, etwa die Art und Weise, wie die Fibeln getragen wurden, wie man das Brusttuch legte oder den Haarknoten steckte. Es mußte an der Landschaft liegen. Die Remer, wie die Suessionen, Ambianer, Bellovaker und Pariser, lebten in weiten, leicht hügeligen Landschaften, die nach allen Seiten offen waren.* Ein ähnliches Problem stellt sich im Text von Alinde Krumm dar: Bei ihr finden sich ideologisch vereinnahmte Begriffe wie 'indogermanisch', 'Volk', 'Stamm', 'Rasse', z.B. wenn sie schreibt (5) *Die Kelten waren ein indogermanisches Volk, das aus vielen einzelnen Stämmen bestand*²¹³, oder wenn sie eine *hübsche, rassige, junge Orientalin* (20) schildert. Sowohl die bei Stöver anzutreffende ethnische Zuordnung von Kleidungsbestandteilen als auch die von Krumm verwendeten Begriffe sind in der Forschung umstritten und sollten m.E. in Erzählungen für Jugendliche vermieden werden.

²⁰⁹ Vgl. Koschik, Schnitt durch den Wall der Houbirg, 56.

²¹⁰ Vgl. Prunkwagen, 119.

²¹¹ Vgl. Prunkwagen, 13.

²¹² Briefl. Mitt. des Autors vom 11.01.03.

²¹³ JB 62: 5.

D.4. Historisches: Caesar und der gallische Krieg

Die von Caesar in seinen *commentarii de bello gallico* festgehaltenen Ereignisse aus der Mitte des 1. Jhs. v.Chr. bilden in insgesamt drei Jugendbüchern, die in unterschiedlicher Gewichtung an die Texte Caesars angelehnt sind, den historisch überlieferten Kern. Die Erzählungen stehen beispielhaft für die Darstellung des Übergangs von der vorrömischen Eisenzeit zur römischen Kaiserzeit, der hier durch den zunehmenden Rückgriff der Autoren auf schriftliche Quellen an Stelle von archäologischen Quellen gekennzeichnet ist.

Gabriele Beyerleins *Entscheidung am Heiligen Felsen* (JB 36) enthält neben den archäologischen Grundlagen lediglich einige Anspielungen auf politische Ereignisse wie etwa den 'Auszug' der Helvetier (62, 91, 104; vgl. Caes. b. G. 1,1-29²¹⁴) und die Kämpfe Ariovists (28, 46, 91, 211; vgl. Caes. b. G. 1,30-54). Eine der erfundenen Haupthandlungsträgerinnen wird als Schwester der mit Ariovist verheirateten norischen Prinzessin (der Schwester des Königs Voccio) geschildert (28; vgl. Caes. b. G. 1,53,4).

Hanneluise Doran-Mooser beschreibt in *Cymru, der Keltenjunge* (JB 37) den gescheiterten 'Auszug' der Helvetier. Abgesehen von archäologischen Erkenntnissen, die der Darstellung des Schmiedehandwerks dienen, knüpft die Autorin fast ausschließlich an schriftliche Überlieferung durch Caesar an ('Auszug' der Helvetier und Anzünden der Siedlungen, Kämpfe zwischen Römern und Helvetiern, Aufstand des Vercingetorix und Niederlage vor Alesia)²¹⁵. Doran-Mooser begründet den geplanten Auszug mit Enge (45, 97) und der Bedrohung der Helvetier durch in das Gebiet einfallende Germanen (46, 52, 97), die klischeehaft als wild, rau, mordend und brandschatzend beschrieben werden (vgl. 6, 14, 18, 21, 142-143). Die Autorin nimmt in diesem Kontext (unabhängig von Caesars Überlieferung) eine deutlich prohelvetische Stellung ein – eine Position, die in der schweizerischen Geschichtsschreibung des 19. Jhs. wurzelt, heute noch weit verbreitet ist, aber nicht dem aktuellen Forschungsstand entspricht. Die Archäologin Anita Siegfried schreibt: Der "'Auszug der Helvetier' wurde lange Zeit als heroischer Versuch interpretiert, den eigenen Stamm vor Hunger und Bedrängnis zu bewahren und neues Siedlungsland zu finden (...). Nach anderen Einschätzungen handelte es sich bei diesem Zug ganz klar um einen Raubzug (...). Sicher kam die Stilisierung der Helvetier zu Helden im 19. Jh. den Bedürfnissen des neu gegründeten Bundesstaats entgegen. Doch auch noch heute ist wohl der Geschichtsunterricht in den schweizerischen Schulstuben mehrheitlich vom Bild der Kelten geprägt, wie es das 19. Jahrhundert entwarf"²¹⁶.

Hans Dieter Stöver verzichtet in *Caesar und der Gallier* (JB 38) schließlich ganz auf die Verarbei-

²¹⁴ Es wurde, abweichend von der in der Altertumswissenschaft üblichen Zitierweise, die Zitierweise aus Herrmann, Griechische und lateinische Quellen, übernommen, da diese Quellensammlung für die hier vorgenommenen Textstellenvergleiche zugrunde lag.

²¹⁵ Die teilweise enge Anbindung an den Quellentext wird durch folgende zwei Beispiele deutlich: Bei Caesar, b. G. 1,2,1, ist zu lesen: *Bei den Helvetiern war Orgetorix der mit Abstand vornehmste und reichste Mann. (...) [61 v.Chr.] zettelte er, getrieben vom Streben nach der Königswürde, eine Verschwörung des Adels an (...)*(nach Herrmann, 87). Doran-Mooser, Keltenjunge, 117, schrieb: *Orgetorix, ihr Führer, hatte versucht, sie zu hintergehen. Statt den Helvetiern uneigennützig vorzustehen, hatte er die ganze Zeit über geplant, die Herrschaft über alle helvetischen Stämme an sich zu reißen und sich zum obersten Führer erklären zu lassen. 131: Und das würde für ihn bedeuten, daß er sich zum (...) König aller helvetischen Stämme aufschwingen würde.* Caesar berichtet (b. G. 1,12,5): *Dieser eine Gau hatte bei einem Auszug aus seiner Heimat zur Zeit unserer Väter den Konsul L. Cassius (Longinus) getötet und sein Heer unter das Joch geschickt* (nach Herrmann, 89). Doran-Mooser, Keltenjunge, 109 machte daraus: *Grimmig blickte Caesar auf den jungen Mann, der vor ihm stand. Jeder kannte die Geschichte, als der große Römer Konsul Lucius Cassius damals von den Helvetiern schmählich im Kampf besiegt worden war.*

²¹⁶ Siegfried, Die Eisenzeit, 73f.

tung archäologischer Quellen. Dafür sind in diesem Werk ausgesprochen viele schriftlich überlieferte Informationen über die römische Geschichte des 1. Jhs. v.Chr. enthalten, besonders über den Aufstand unter Vercingetorix, der hier aus der Doppelperspektive eines römischen Rekruten und eines gallischen Händlers erlebt wird. Zahlreiche Passagen belegen eine profunde Recherchearbeit des Autors, der aus den Texten Caesars nicht nur die für das 7. Kriegsjahr überlieferten Einzelergebnisse, sondern auch keltische Stammesnamen in einer kaum zu überblickenden Fülle entnahm. Einzelne Textabschnitte sind nahezu wörtlich aus Caesars Texten wiedergegeben, so zum Beispiel die Berichte über die kriegerischen Ereignisse bei Avaricum (Caes. b. G. 7,24-28 / Stöver 134-135), die Schilderung römischer Schanzbauten vor Alesia (Caes. b. G. 7,69 u. 73 / Stöver 166-167), die Aufstellung des gallischen Heeres vor dessen letztem Kampf (Caes. b. G. 7,75-76 / Stöver 189f.), die Rede des Critognatus kurz vor der Kapitulation der Gallier bei Alesia (Caes. b. G. 7,77 / Stöver 196-199)²¹⁷. Diese Vermischung von antiker Textüberlieferung und fiktionalem Erzählen, von der Einbindung historisch belegter Persönlichkeiten in das Handlungsgeschehen und fiktionaler Personen, bewertet Holger Zimmermann allerdings als ein Problem: Sowohl Kinder als auch Erwachsene dürften hier "größte Schwierigkeiten haben, den tatsächlichen Realitätsgehalt einer Figur zu beurteilen", merkt er bei einer ansonsten aus der Sicht der Geschichtsdidaktik sehr positiven Bewertung der Erzählung unter Angabe verschiedener Beispiele aus dem Text an²¹⁸.

Stöver kopiert zwar wie Doran-Mooser die ereignisgeschichtliche Überlieferung Caesars, nimmt dabei aber, wie in der modernen Forschung üblich²¹⁹, eine kritische Interpretation des Caesar-Textes vor. Einzelne Passagen der Quelle gibt er aus der Sicht der Gallier leicht verändert wieder und hinterfragt den Wahrheitsgehalt der Überlieferung, indem er einen der Haupthandlungsträger der Erzählung dem Leser gegenüber darauf hinweisen lässt, dass (99) *Caesar in seinem Kriegsbericht die Zahl der Menschen, die bei der Einnahme eines gallischen Oppidums ums Leben kamen, stark 'schönt'*²²⁰. Das Caesar-Bild ist nur wenig schillernd, der Autor zieht eine nüchterne Darstellung des strengen Feldherrn Caesar²²¹ vor, wie auch Vercingetorix kaum heldenhafte Züge aufweist.

Während Doran-Mooser nur an wenigen Stellen die Eroberungszüge Caesars kritisch kommentieren lässt²²², sind bei Stöver deutliche Stellungnahmen gegen das Verhalten Caesars und den Krieg als solchen zu finden. Sie müssen aufgrund ihrer Intensität in der Aussage als Antikriegsmoral gewertet werden. Diese Wirkung wird nicht etwa durch die Schilderung grausamen Schlachtgetümmels (die Entscheidungsschlacht bei Alesia wird nur aus der Ferne beobachtet; 205-208),

²¹⁷ Weitere Parallelstellen u.a.: Caes. b. G. 7,4,3 / Stöver 24 (Vercingetorix versammelt die Stammesführer); Caes. b. G. 7,4,1 / Stöver 33 (Celtillus); Caes. b. G. 6,13,6 / Stöver 49 (kelt. Strafmaßnahmen für Verbrechen); Caes. b. G. 7,3,1 / Stöver 52 (Überfall auf Cenabum); Caes. 7,8,3 / Stöver 71 (Funktion der Cevennen als Barriere); Caes. b. G. 7,36,1 / Stöver 106 (Gergovia); Caes. b. G. 7,23 / Stöver 107 (Murus Gallicus); Caes. b. G. 7,30,2 / Stöver 142 (Avaricum); Caes. b. G. 7,55,5-6 / Stöver 144 (Noviodunum); Caes. 7,64,4 u. 7,64,6 / Stöver 149 (Verbündete des Vercingetorix und deren Truppenstärke); Caes. b. G. 7,67 u. 7,68,1 / Stöver 157/158 (Reiterei des Vercingetorix geschlagen, Rückzug nach Alesia); Caes. 7,78,4-5 / Stöver 191 (Frauen, Kinder und Alte biten vor Alesia um Aufnahme bei den Römern); Caes. b. G. 7,77,1-2 / Stöver 195 (Beratungen der Gallier); Caes. b. G. 7,78,1-5 / Stöver 199 (Ausweisung der Mandubier).

²¹⁸ Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 85-87, hier 85.

²¹⁹ Vgl. die Darstellung Albrechts, Geschichte der römischen Literatur, 333-339.

²²⁰ Andere bei Caesar überlieferte Zahlen (Heeresstärken) übernimmt Stöver dessen ungeachtet wörtlich.

²²¹ Dabei bleiben jedoch Caesars historisch überlieferte Beziehungen mit Frauen nicht unerwähnt. Vgl. Stöver, *und der Gallier*, 10, dazu Albrecht, Geschichte der römischen Literatur, 326.

²²² Beispielsweise 245: *Mußten die Römer, wohin sie auch gingen, alles zerstören? Von den Eroberungen vieler Länder (...) prahlten sie lauthals. Wer sich nicht fügte, wurde blutig niedergeschlagen, wer versuchte, aufzubegehren, in die Sklaverei geschickt.* Eine ähnliche Stelle, die sich allerdings auf römische Eroberungspolitik des 2. Jhs. bezieht, befindet sich bei JB 35: 183: *Wir erfuhren, wie die Römer Land um Land eroberten, die Völker unterjochten und sie zwangen, Abgaben zu zahlen. Woher nahmen sie das Recht dazu? Und all das nannten sie "Pax Romana", den römischen Frieden!*

sondern durch das Vor-Augen-Führen der Folgen des gesamten Krieges (Verletzte, Verstümmelte, Tote, Hunger und Elend) erreicht. Dabei spricht Stöver den Leser indirekt über die Identifikation mit der Person des jungen Römers Sextus an, der dieses Elend von einem Kelten vorgeführt bekommt (110-112, 115), und der sich als Ergebnis der Erzählung gegen eine Laufbahn als römischer Soldat entscheidet (216). Die durchscheinende Antikriegsmoral ist kein Zufall: Der Autor Hans Dieter Stöver hat als Kind den Zweiten Weltkrieg erlebt, und Erinnerungen daran prägen heute noch sein literarisches Schaffen²²³.

D.5. Das Bild der Kelten in der Kinder- und Jugendliteratur

Die Vorstellung der Autoren bezüglich Aussehen, Charakter und Religion sowie dem Verhalten der Kelten in Kämpfen sind in der Kinder- und Jugendliteratur insgesamt stark von Klischees geprägt. Ein Vergleich entsprechender Textstellen in den Erzählungen mit Auszügen aus den Berichten antiker Autoren brachte folgenden Befund: Die Beschreibungen der Kinder- und Jugendbuchautoren sind den Aussagen antiker Autoren so ähnlich, dass die Klischees entweder direkt aus den Schriftquellen entnommen worden sein müssen oder aus populärwissenschaftlichen Darstellungen, die entscheidend durch die Schriftquellen beeinflusst sind. Der klare Bezug zwischen dem Keltenbild in der Kinder- und Jugendliteratur und den antiken Überlieferungen sei zur Verdeutlichung dieses Sachverhaltes im Folgenden anhand einiger Beispiele vorgestellt.

5.1 Aussehen

Wenn Alinde Krumm in *Der keltische Armreif* (JB 62) einen Lehrer sprechen lässt (3) *"Die Kelten sind von furchterregendem Anblick. Ihre Stimmen sind tieftönend und rau"*, so zitiert sie Diodor 31,1²²⁴: *Sie selbst haben ein furchterregendes Aussehen und tieftönende, ganz rauhe Stimmen*²²⁵. Ihre Aussage, den Germanen seien die Kelten sehr ähnlich, nur seien die Germanen (4) *noch größer gewachsen als die Kelten, noch blonder, noch wilder* ist mit Strabon 7,1,2 in Beziehung zu setzen, der schreibt, die Germanen unterschieden sich *von den Kelten durch ein Mehr an Wildheit, Körpergröße und Blondheit*²²⁶.

Bezüglich der Haarfarbe der Kelten lesen wir in den Jugendbüchern von rötlichem, blondem, und rotblondem Haar²²⁷, entsprechende Textstellen finden sich beispielsweise bei Vitruv 6,1,3 und Livius 38,17,3 (rötliche Farbe) sowie Diodor 5,28,1 (blond). Textstellen, die die besondere Körpergröße der Kelten hervorheben²²⁸, haben ihr Vorbild bei Diodor 5,28,1, Polybios 2,15,7, Vitruv 6,1,3, Livius 38,17,3 oder Strabon 4,4,2-3. Auch Diodors Aussagen zu den gekalkten

²²³ Mündl. Mitt. in einem Gespräch am 10.12.99.

²²⁴ Griechische Quellen werden in deutscher Übersetzung zitiert, lateinische auf Latein. Die Texte sind jeweils, soweit nicht anders gekennzeichnet, Herrmann, Griechische und lateinische Quellen, entnommen.

²²⁵ Deutsche Übersetzung nach Herrmann, 177.

²²⁶ Nach Herrmann, 231.

²²⁷ Rötliches Haar: JB 37: 47: *Sie stand hochgewachsen vor ihm, das rostrote Haar war in der Mitte gescheitelt und hing ihr in zwei Strähnen auf beiden Seiten über die Schultern.* – JB 35: 200. – JB 36: 33, 208. – JB 38: 27, 65. – JB 45: 118, 234. Blondes Haar: JB 26: 9, 59. – JB 28: 32. – JB 63: 15. – JB 30: 10, 71. – JB 33: 25. – JB 34: 19. – JB 37: 63, 77. – JB 36: 15. – JB 38: 26, 65. Rotblondes Haar: JB 62: 27, 28, 29. Tesch schildert in *Die Weissagung der Wölwa* die Kelten als dunkelhaarig (JB 35: 114f., 159), um sie gegenüber den blonden Germanen abzugrenzen. Die rote Haarfarbe der Kelten kommt bei ihm durch Färben der Haare zustande (z.B. 155).

²²⁸ Besondere Körpergröße: JB 27: 24. – JB 28: 32. – JB 37: 47. – JB 38: 65.

Haaren (Diodor 5,28,1) werden von den Kinder- und Jugendbuchautoren immer wieder gerne übernommen²²⁹, bei Alinde Krumm sogar zur Alltagstracht gemacht, zusammen mit einem nackten Oberkörper, Hosen, Torques und Schnurrbart (8, 26f., 29). Als weiteres Merkmal wird häufig die bei Horaz, epod. 16,7 (blau) und Vitruv 6,1,3 (blaugrau) beschriebene helle Augenfarbe genannt²³⁰.

Aus Diodor 28,3 (bezüglich des langen Schnurrbartes der Adligen: *Daher verwickeln sie sich [mit dem Bart] beim Essen in den Speisen, und beim Trinken wird das Getränk gleichsam durchgesehen*²³¹) machte Alinde Krumm (10): *Speisereste bleiben im Schnurrbart des Vaters wie in einer Reuse hängen, weil der Schnurrbart so weit über die Lippen herabhängt*. Den Schnurrbart als Kennzeichen des Kelten neben dem Torques (vgl. Properz, 4,10,44 und Strabon 4,4,5) weisen auch weitere Textstellen in den Kinder- und Jugendbüchern auf²³². Darüber hinaus begegnet uns der Kelte immer wieder in karierten und gestreiften Stoffen²³³, wie Diodor 5,30,1 (kariert) und Properz 4,10,43 (gestreift) sie beschreiben.

5.2 Charakter

Mut, Tapferkeit, Prahlerei, schnelles Aufbrausen, Hochmut und Stolz charakterisieren nach Meinung einiger Autoren das Wesen der Kelten²³⁴ – eventuell in Anlehnung an Strabon 4,4,2 und 4,4,5-6. Übermäßiger Alkoholgenuss²³⁵ (Diodor 5,26,3) und Esslust zeichnen die Kelten weiterhin in den Erzählungen aus, beispielsweise im Bild des 'Keltenfürsten' von Hochdorf bei Alinde Krumm: Nach ihrer Schilderung sieht man dem 'Fürsten' schon *von weitem an, daß er ein großer Säufer ist* (26). An anderer Stelle heißt es (30): *Der Vetter vom Fürsten hat bereits fünf Spanferkel verdrückt, und nun läßt er sich schon zum sechsten Mal sein großes Trinkhorn von einer Sklavin mit Honigmet füllen. Die ganze Gesellschaft, besonders die Männer, sind von dem vielen griechischen Wein, den sie pur trinken, ziemlich angeheitert*.

Die den Kelten nachgesagte Furcht, ihnen könne der Himmel auf den Kopf fallen (Strabon 7,3,8)²³⁶, greifen zwei Autorinnen auf. Doran-Mooser schreibt (189): *Furchtlos waren sie, und das einzige, was sie tatsächlich fürchteten, war, daß ihnen eines Tages der Himmel auf den Kopf fiel*; ähnlich Flegel (140): *Deshalb sage ich euch: solange nicht der Himmel mit seinen Sternen auf unsere Köpfe fällt ...*.

²²⁹ Gekalkte Haare: JB 62: 8, 27, 29. – JB 33: 165. – JB 34: 173. – JB 37: 235. – JB 36: 15.

²³⁰ Helle Augenfarbe: JB 30: 71 (grau), 189 (grün). – JB 33: 25 (hell). – JB 34: 22 (grün).

²³¹ Nach Herrmann, 175.

²³² Schnurrbart: JB 30: 110. – JB 62: 26f., 28, 29. – JB 34: 19. – JB 35: 159. – JB 36: 16, 36. – JB 38: 27, 65, 183. Torques: JB 30: 116, 126f. – In JB 62: heißt es (8): *Um den Hals trägt er den für die Kelten typischen Torques*. S. 16 beschreibt sie *keltische Krieger, die stolz den Torques um den Hals tragen*. Weitere Stelle ebd., 43 u. 44. – JB 37: 107. – JB 36: 36. – JB 45: 114, 248.

²³³ Karostoffe: JB 62: 17. – JB 33: 24. – JB 34: 9. – JB 37: 15, 23, 24, 107, 126, 248. – JB 36: 12, 110. – JB 72: 70. – Streifenstoffe: JB 35: 159. – JB 36: 22. – JB 72: 70.

²³⁴ Charakter: JB 30: 57, 181. – JB 34: 178f. – JB 37: 108, 175, 211. – JB 36: 14.

²³⁵ Alkoholgenuss: JB 30: 165f. (Sänger). – JB 33: 16-20, 119. – JB 34: 80, 157. – JB 36: 27. – JB 45: 234.

²³⁶ Der Überlieferung zufolge ist dies eine Aussage, die die Kelten selbst über sich – auf eine Frage Alexanders des Großen antwortend – getroffen hätten. Vgl. Bittel/Kimmig/Schiek, Die Kelten in Baden-Württemberg, 51.

5.3 Religiöse und kulturelle Aspekte

Barden (Diodor 5,31,2; Strabon 4,4,4) und Druiden (Caesar b. G. 6,13-18; Diodor, 5,31,2-4; Plinius d.Ä. nat. hist. 16,45²³⁷; Strabon 4,4,4) kennzeichnen die keltische Kultur in nahezu allen Texten²³⁸. Gerne werden die Druiden mit langem weißen Bart und weißem Gewand beschrieben²³⁹. Bei Krumm (JB 62: 15) steigen sie wie bei Plinius d.Ä. (nat. hist. 16,45²⁴⁰) bei Vollmond in eine heilige Eiche und schneiden mit einer goldenen Sichel eine Mistel ab. Häufig wird auch die Ausbildung der Druiden geschildert. So schreibt in Anlehnung an Caesar, b. G. 6,14,3 (*magnum ibi numerum versuum ediscere dicuntur. itaque annos nonnulli videnos in disciplina permanent. neque fas esse estimant eis litteris mandare*²⁴¹) Hanneluise Doran-Mooser (JB 37: 149): *Orix hatte einmal erzählt, daß es zwanzig Jahre dauerte, bis ein Jünger der Druiden soweit war, ein solches Amt übernehmen zu können. Nichts wurde aufgeschrieben – die Kelten kannten keine Schrift –, sie mußten alles auswendig lernen*²⁴². Es werden in den Erzählungen heilige Haine²⁴³ (Plinius d.Ä. nat. hist. 16,45) und Heiligtümer²⁴⁴ (Diodor 5,27,4²⁴⁵; Strabon 4,1,13) geschildert, dazu zahlreiche Opferhandlungen²⁴⁶ (Caesar b. G. 6,13,4; Diodor 31,3-4), auch Menschenopfer²⁴⁷ (M. Annaeus Lucanus 1,443-446²⁴⁸; Caesar b. G. 6,16,1-5; Diodor 5,31,3 u. 5,32,6; Strabon 4,4,5).

Dass die Kelten ihren Feinden die Köpfe abschneiden, schildern sowohl Diodor 5,29,4 als auch Strabon 4,4,5. Dies übernahm, neben anderen Autoren²⁴⁹, vor allem Krumm mit der Aussage, die Kelten seien Kopffäger (JB 62: 6). Dazu schreibt sie an anderer Stelle (25): Als ein Alarm abgeblasen wird, sind *alle Krieger (..) sauer, weil sie sich schon auf die abgeschlagenen Köpfe der Feinde gefreut haben*. Die Schilderungen scheinen die Phantasie von Krumm angeregt zu haben, wenn sie schreibt, dass mit Gold und Leder ausgeschlagene Totenschädel bei besonderen Anlässen als Trinkgefäße dienten (30). Die genannte Textpassage erinnert an die im 18. Jh. herrschende Vorstellung, Germanen hätten aus den Schädeln der erschlagenen Feinde Bier getrunken – eine Vorstellung, die in einer Fehlinterpretation eines altnordischen Liedes wurzelt²⁵⁰.

Die von den antiken Schriftstellern beschriebenen Harfen (Diodor 5,31,2) bzw. Leiern finden sich in vielen Szenen der behandelten Kinder- und Jugendbücher²⁵¹. Ebenfalls häufig angesprochen wird die Erfindung der Seife²⁵² (Plinius d. Ä. nat. hist. 31, 20)²⁵³.

²³⁷ Vgl. Haffner, Heiligtümer und Opferkulte, 114f.

²³⁸ Barden: JB 33: 16, 114. – JB 34: 37. – JB 45: 115f. Druiden: JB 28: 29f. – JB 32: 82-84. – JB 33: 15, 16, 175. – JB 34: 17, 18, 26ff. – JB 37: 76, 130, 133, 148, 149, 174. – JB 36: 144, 146, 156ff. – JB 38: 18f., 20, 24, 28, 31.

²³⁹ Druiden mit weißem Bart und weißem Gewand: JB 62: 28. – JB 28: 29 (Bart). – JB 34: 17 (Gewand). – JB 36: 144 (Gewand). – JB 37: 133, 174 (Gewand).

²⁴⁰ Vgl. Haffner, Heiligtümer und Opferkulte, 114f.

²⁴¹ Nach Herrmann, 142.

²⁴² Weitere Textstellen zur Ausbildung der Druiden: JB 34: 36. – JB 62: 23. – JB 36: 131.

²⁴³ Heilige Haine: JB 34: 17. – JB 37: 76, 79. – JB 28: 119.

²⁴⁴ Heiligtümer: JB 33: 162. – JB 37: 133. – JB 36: 106, 144. – JB 45: 234.

²⁴⁵ Vgl. Haffner, Heiligtümer und Opferkulte, 112f.

²⁴⁶ Opferhandlungen: JB 28: 119, 132, 141. – JB 33: 23. – JB 34: 19, 26ff. – JB 37: 133, 148. – JB 36: 106f.

²⁴⁷ Menschenopfer: JB 62: 36f., 39. – JB 33: 21.

²⁴⁸ Vgl. Haffner, Heiligtümer und Opferkulte, 114.

²⁴⁹ Abschneiden der feindlichen Köpfe: JB 30: 10. – JB 34: 165. – JB 36: 14, 63.

²⁵⁰ Vgl. See, Barbar, Germane, Arier, 76. Es handelt sich um den letzten Vers des altnordischen Liedes *Krákumál* (vgl. ebd.).

²⁵¹ Harfe und Leier: JB 26: 40 (Leier). – JB 28: 86 (Leier). – JB 30: 165, 182, 187 (Rotte). – JB 34: 17, 43, 57, 178. – JB 33: 16, 114. – JB 36: 50.

²⁵² Seife: JB 62: 21 u. 17. – JB 30: 8, 64. – Bei JB 35: wird *sopa* zum Haarefärben verwendet (165). – JB 37: 221.

²⁵³ Das von Krumm (JB 62: 28) geschilderte Zähneputzen mit Urin konnte in Schriftquellen nicht nachgewiesen werden.

5.4 Zusammenfassung und kritischer Kommentar

Aus den zitierten Textstellen und den entsprechenden Textnachweisen in den obigen Anmerkungen wird deutlich, dass die Autoren die beschriebenen Klischees nicht in gleicher Dichte aufnehmen: Besonderes Gewicht auf die schriftliche Überlieferung legte Alinde Krumm (JB 62); viele Klischees sind auch bei Doran-Mooser enthalten (JB 37); gar keine beispielsweise bei Beyerlein, *Am Berg des weißen Goldes* (JB 32). Stövers Keltendarstellung (JB 38) kann ebenfalls als zurückhaltend und eher nüchtern bezeichnet werden, Klischeehaftes begegnet dem Leser in dieser Erzählung kaum.

Die Übernahme von Beschreibungen aus der historischen Überlieferung zeigt einerseits das Bemühen der Kinder- und Jugendbuchautoren um eine möglichst authentische Darstellung. Sie ist andererseits insofern höchst problematisch, als die Angaben der antiken Autoren ohne kritische Hinterfragung übernommen und in den Kinder- und Jugendbüchern auch nicht als Zitate gekennzeichnet werden. Dadurch werden Klischees und Topoi, die unter anderem in der Fremdwahrnehmung der antiken Schriftsteller begründet sind und nicht als Darstellungen mit absolutem Wahrheitsgehalt verstanden werden dürfen²⁵⁴, an die Leser als historische Tatsachen vermittelt²⁵⁵. Aus den Beobachtungen zum Keltenbild in der Kinder- und Jugendliteratur ist zu schließen, dass moderne Ergebnisse der Altphilologie²⁵⁶ in der Öffentlichkeit nicht wahrgenommen, zumindest in Kinder- und Jugendbüchern nicht berücksichtigt werden.

Unter Umständen sehen die Kinder- und Jugendbuchautoren ihre entworfenen Bilder durch archäologische Objekte bestätigt: Reiche Bestattungen weisen tatsächlich Individuen mit herausragender Körpergröße und Torques auf, und figürliche Darstellungen zeigen Männer mit Schnurrbart und Torques. Aufgabe der Archäologie ist es hier, zukünftig in Publikationen und Ausstellungen noch stärker darauf hinzuweisen, dass es sich bei den präsentierten reichen Bestattungen z.B. der späten Hallstattzeit sowie bei den bildlichen Darstellungen um Ausnahmen handelt, die zwar eine bestimmte soziale Oberschicht charakterisiert haben dürften, nicht aber auf 'die Kelten' allgemein übertragen werden können.

²⁵⁴ Bei der Interpretation der antiken Schriftquellen müssen Darstellungsabsicht, Weltbild, Ideologie, Philosophie, Morallehre, vorherrschende Klischeevorstellungen, Traditionen der antiken Ethno-Geographie mit festen Vorstellungen und Topoi, Darstellungsweisen bei Klimalehre, Anthropologismus und Menschentypisierung sowie die antike Geschichtslehre berücksichtigt werden. Hierzu vgl. ausführlich Herrmann, Griechische und lateinische Quellen, 10-31.

²⁵⁵ Dies stellte auch Walter Justi-Jöllenbeck im Bereich der Jugendsachbücher fest. Justi-Jöllenbeck, Die Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch, 41.

²⁵⁶ Eine kritische Betrachtung der Texte erfolgte nach Beatrix Günnewig bereits seit den 1970er Jahren. Vgl. Günnewig, Das Bild der Germanen und Britannier, 239-252.

E. Zusammenfassung

Die Eisenzeit bildet in den Lehrplänen und damit auch in vielen Schulbüchern mit der Bronzezeit zusammen eine Einheit, die oftmals unter dem Stichwort *Metallzeiten* zusammengefasst wird. Das vorrangige Interesse gilt sowohl in den Vorgaben als auch in den Lehrwerken dem Metall als neuem Werkstoff. Die Kelten, nur in Richtlinien für süd- und südwestdeutsche Bundesländer genannt, werden in den Schulbüchern gerne als Thema aufgegriffen; sie sind dort wie auch die Eisenzeit selbst stärker verankert als in den Lehrplänen. Inhaltlich kreisen die Darstellungen um die Eisenverarbeitung, um 'Fürstensitze' und 'Fürstengräber' sowie um Oppida. Das Gesamtthema wird im Hinblick auf die Art der Schilderung von technischen Errungenschaften und von Sozialstrukturen in einer fortgeführten Linie des 'Fortschritts' direkt an die Bewertungen von Alt- und Jungsteinzeit angegliedert. Auf Kartenbildern, die eine gesamteuropäische Verbreitung der Kelten suggerieren (sie entsprechen verschiedenen Modellen aus der Fachwissenschaft), bildet Europa eine Bezugsgröße, während die abgebildeten und im Text näher besprochenen Funde generell aus Deutschland stammen.

Fachwissenschaftliche Kritik ist bezüglich der Schulbücher an der dort häufig anzutreffenden Vorstellung zu üben, die Kelten seien 'ein Volk' einheitlicher Herkunft, Sprache und Kultur gewesen. Weiter fallen Datierungsprobleme auf sowie eine Vermischung von Elementen der Hallstatt- und Latènezeit in zahlreichen Texten. Die Schulbuchautoren neigen in einigen Darstellungen dazu, den Kelten (und nur den Männern unter ihnen) Berufe zuzuschreiben, und offenbaren damit einen stark von unserer Gegenwart geprägten Blick auf die Frühgeschichte. Zur Beschreibung der Kelten schöpfen sie oft unreflektiert aus der antiken Schriftüberlieferung und tradieren auf diese Weise die schon antiken Klischees. Begriffe wie 'Fürsten' und 'Fürstensitze' verleiten manche Lehrwerke dazu, Bilder dieser Epoche zu entwerfen, die sich stark an Vorstellungen vom Mittelalter anlehnen. Populäre, ursprünglich in der Forschungsgeschichte wurzelnde Geschichtsbilder werden aufgegriffen, wenn es um das angebliche Fortleben 'keltischer Kultur' in der Gegenwart geht.

Die archäologische Sachkultur ist sehr gut vertreten, dies vor allem durch hochrangige Funde, allen voran durch den Grabkomplex des 'Keltenfürsten' von Hochdorf. Diese Parallele zur Art und Weise, wie die Epoche in großen Ausstellungen oftmals präsentiert wird, beschränkt den Blick auf eine Oberschicht und vermittelt, anders als aus didaktischer Perspektive erwünscht, keinen Blick auf den Alltag der Bevölkerung. Die Landesausstellung in Baden-Württemberg "Der Keltenfürst von Hochdorf – Methoden und Ergebnisse der Landesarchäologie" führte zugleich dazu, dass in den Schulbüchern archäologische Arbeitsweisen am Beispiel des Fundes erläutert werden. An Siedlungen und Siedlungsformen werden selten andere vorgestellt als die Heuneburg und Manching. Lebensbilder konzentrieren sich auf den Bereich der Metallurgie und vermitteln einmal mehr den einseitigen Eindruck einer von 'Männern mit wichtigen Aufgaben' geprägten Gesellschaft.

Die Filme zur Eisenzeit zeichnen sich durch eine große Nähe zur Wissenschaft aus. Gedreht wurde vor allem in Museen, Freilichtmuseen und Restaurierungswerkstätten. Die Themen unterscheiden sich nicht von denjenigen der Lehrpläne und Schulbücher. Auch hier stehen häufig die Funde aus dem Grab von Hochdorf im Mittelpunkt. Während die Filme selbst meist von relativ guter fachlicher Qualität sind, begegnen in den von Pädagogen/Geschichtsdidaktikern verfassten Begleitkarten vielfach Probleme, wie sie auch in den Schulbüchern vorkommen.

Anders als die Schulbücher weiten die Kinder- und Jugendbücher, allerdings auch gebunden an die Herkunft mancher Autoren, den Blick auf bedeutende Fundorte v.a. Österreichs (Bergbau) und der Schweiz (Siedlungen) aus. Viele Darstellungen kennzeichnet ein enorm hoher Gehalt an sachlicher Information bei gleichzeitig guter Stimmigkeit, manche differenzieren allerdings ebenso wie einige Schulbücher nicht zwischen Hallstatt- und Latènezeit. Eine starke Prägung durch die Topoi in den antiken Schriftquellen begegnet in einigen Beschreibungen zu Aussehen und Charakter der Kelten. Wie bei den Schulbüchern und den Unterrichtsfilmern zogen offensichtlich vor allem kostbare Grabbeigaben das Interesse der Autoren auf sich, so dass die Mehrzahl ein Lebensbild der Oberschicht entwirft. Auch dieses erinnert in einigen Darstellungen an mittelalterliche Herrschaftsverhältnisse und das Leben an mittelalterlichen Fürstenhöfen. Die Archäologie wird zukünftig besser vermitteln müssen, dass es wesentliche Unterschiede zwischen der Hallstatt- und der Latènezeit gab und nicht beides schlicht unter 'Eisenzeit' zusammengefasst werden kann. Der Blick auf die späthallstattzeitliche Oberschicht scheint die Öffentlichkeit zu faszinieren, doch könnte man ihr noch mehr Ergebnisse zum Alltag der Menschen in jener Zeit anschaulich zur Verfügung stellen.

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

Vorbemerkung

Die Germanen der römischen Kaiserzeit stellen in den Schulbüchern und in den Lehrplänen nur selten ein eigenes, aus der römischen Geschichte herausgelöstes Thema dar. Wenn sie hier isoliert betrachtet werden, bedeutet dies eine Anpassung an die ur- und frühgeschichtliche Archäologie.

Im Zentrum der folgenden Untersuchung stehen die Lebensweise und materielle Kultur sowie die soziale und politische Gliederung 'der' Germanen vorrangig der römischen Kaiserzeit und die Frage, wie die Medien mit diesen Themen umgehen. Kontakte zwischen Römern und Germanen während der römischen Kaiserzeit sowie die Germanen der Völkerwanderungs- und Merowingerzeit werden in anderen Kapiteln berücksichtigt (vgl. Kap. II.7-9).

Die Länge dieses Kapitels steht darüber hinaus in starkem Kontrast zur eher randlichen Stellung der kaiserzeitlichen Germanen in Lehrplänen und Schulbüchern. Sie erklärt sich aus der Vielzahl der Probleme, die sich beim Umgang der Medien mit dem Thema ergibt – Schwierigkeiten, die ihren Ursprung in einer komplexen, bis heute nachwirkenden Forschungsgeschichte haben. Stärker noch als bei anderen Themen wird hier, nach einer Schilderung von Lehrplansituation und Schulbuchinhalten, kritisch auf verschiedene Fragestellungen einzugehen sein.

A. Lehrpläne

In den Lehrplänen sind die Germanen als eigenes Thema nur selten zu finden. Sie werden jedoch, sei es im Zusammenhang mit der römischen Expansion, dem Leben in den römischen Provinzen und der Romanisierung (oder in Verbindung mit der Völkerwanderungszeit) in etwa zwei Dritteln der Richtlinien verbindlich oder fakultativ zumindest genannt. Unklar bleibt dabei fast immer, ob auch der Lebensalltag oder die Kultur der Germanen außerhalb oder fernab der römischen Provinzen zu thematisieren ist. Meist scheinen sich die Hinweise auf römische Kontexte zu beziehen, etwa Auseinandersetzungen zwischen Römern und Germanen, also Inhalte, die in der vorliegenden Arbeit an anderer Stelle ausführlicher analysiert werden (vgl. Kap. II.8).

Germanen allgemein

Zur Form und Lokalisierung des Germanenthemas in den Lehrplänen allgemein einige Beispiele:

Unter *Rom – eine Stadt beherrscht die Welt* sollen die Schüler in Brandenburg etwas über *Römer und Germanen* bzw. die *Romanisierung der Provinzen*¹ lernen. In der Gesamtschule in Rheinland-Pfalz erscheinen die Germanen als möglicher Schwerpunkt *Römer, Kelten und Germanen (Folgen der Begegnung)* im Thema *Römisches Reich und Romanisierung*². Im Lehrplan für die Erweiterte Realschule im Saarland finden sie sich in der vierstündigen Einheit *Römer und Germanen*, allerdings reduziert auf die Schlagworte *kriegerische Auseinanderset-*

¹ Bra GS 5/6, 17.

² RhPf IGesS 5/6, 64.

zungen und *friedliche Koexistenz*³. Ähnlich die Lehrpläne für die Schulen in Thüringen: Unter *Rom in der Kaiserzeit* kommt das Stichwort *Römer und Germanen* vor mit folgenden Akzentuierungen: *Krieg, Handel und Kulturaustausch; Limes als Grenze und Begegnungsmöglichkeit*⁴. Die Lebensweise der Germanen und die römisch-germanische Nachbarschaft sollen eine Unterrichtsstunde lang im saarländischen Gymnasium innerhalb der zwölfstündigen Einheit *Das Römische Weltreich* im Mittelpunkt stehen⁵, ähnlich in der Gesamtschule des Saarlandes mit dem Zusatz *die Schlacht im Teutoburger Wald*⁶.

In Baden-Württemberg werden nur die Germanen der Spätantike, der Völkerwanderungs- und der Merowingerzeit thematisiert. So ist in der Hauptschule am Ende der Lehrplaneinheit *Das Weltreich der Römer* unter dem Stichwort *Germanenreiche auf römischem Boden* die *Landnahme der Alemannen und Franken in Südwestdeutschland ab 260 n. Chr.* zu unterrichten; der Lehrplan verweist zusätzlich auf das Thema *Ortsnamen*⁷. Im Lehrplan für die Realschule Baden-Württemberg erscheint die *Landnahme der Alemannen und Franken in Südwestdeutschland* als fakultatives, *exemplarisch für die Völkerwanderung* zu behandelndes Stichwort⁸, während im Gymnasium dann *germanische Stammesverbände, Auswirkungen der Völkerwanderung auf das Römische Reich* als Hinweis zum Inhalt *Auflösung des römischen Großreiches* genannt werden⁹.

In Bayern kommen die Germanen in der Einheit *Begegnung zwischen Römern, Kelten und Germanen* vor als einheimische Bevölkerung unter römischer Herrschaft; es sind u.a. die *Attraktivität des römischen Reiches für die Germanen* und die *Entstehung germanischer Reiche auf weströmischem Boden* zu erörtern¹⁰. Auch in der Realschule stehen *Völkerwanderung und Ende des weströmischen Reiches* im Zusammenhang mit *Germanen; Wandervorgänge; Ende Westroms*¹¹.

Ähnlich kommen die Germanen auch im bilingualen Geschichtsunterricht in Rheinland-Pfalz im Zusammenhang mit der *Wandervorgangsbewegung germanischer Völker* und der *Überlagerung des römischen Weltreiches durch Reichsgründungen der Barbaren* vor, wobei auf Materialien zur römischen Seite (Limes, Grenzsicherung) zurückgegriffen wird¹². In den Lehrplänen Hessens als Thema *Römer und Germanen am Limes* Teil der Unterrichtseinheit zur römischen Geschichte¹³.

(Kaiserzeitliche) Germanen explizit

Alle oben genannten Stichworte beziehen sich weniger auf die Germanen selbst als auf Ereignisse von politischer Bedeutung oder auf das Verhältnis von Römern und Germanen. Nur die folgenden Lehrpläne aus Berlin, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen scheinen den Fokus explizit auf das Leben der Germanen zu richten:

Eine eigene Unterrichtseinheit (von insgesamt vier Einheiten in Klasse 6) mit einer Richtwert von acht Unterrichtsstunden stellen die Germanen im Bundesland Berlin dar. Als Lernziele sind genannt: *Überblick über die Siedlungsgebiete der Germanen, Kenntnis ihrer Lebensweise und*

³ Saar ErwRS 6/7.
⁴ Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.
⁵ Saar Gy 7.
⁶ Saar GesS.
⁷ BaWü HS 6.
⁸ BaWü RS 7.
⁹ BaWü Gy 7.
¹⁰ Bay HS 6.
¹¹ Bay RS 6.
¹² RhPf Gy bil. 7.
¹³ He HS/RS/Gy 7.

ihrer gesellschaftlichen Organisationsformen; Kenntnis verschiedener Migrationen, Einsicht in die Krisensituation des römischen Kaiserreiches; als Lerninhalte: *Leben der Germanen, Götterglaube und Sagenwelt; Völkerwanderung; Germanenreiche auf römischem Boden*; als zu lernende Namen und Begriffe u.a.: *Familie, Sippe, Stamm, Thing, Gefolgschaft; Zweifelderwirtschaft; Ostgotenreich, Theoderich und Ravenna*¹⁴. Auch in Sachsen-Anhalt gibt es in der Sekundarschule/Förderstufe eine eigene, fünfstündige Unterrichtseinheit mit dem Titel *Germanen und Römer*. Verbindlich sollen erarbeitet werden: die *Lebens- und Arbeitsweise der Germanen* und der *Siedlungsraum der germanischen Stämme zu Beginn unserer Zeitrechnung, Formen des Zusammenlebens zwischen Römern und Germanen, Eroberung und Widerstand und das Erkennen, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft voneinander lernen können*. Der Lehrplan gibt Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts, er verweist u.a. auf *Tacitus "Germania"*, ein *Entscheidungsspiel: Germanen beim Thing*, die *Varusschlacht* und das *Hermanns-Denkmal bei Detmold*¹⁵. Ähnlich soll die Behandlung der – allerdings fakultativen – Einheit *Römer und Germanen am Limes* in der niedersächsischen Orientierungsstufe erfolgen, in der die Schüler u.a. die *Lebensverhältnisse der Germanen kennenlernen* sollen. Inhaltlich werden vorgeschlagen: *naturräumliche Gegebenheiten, Siedlungs- und Wohnformen, bäuerliche Produktionsweise, Thing, Brauchtum, Götterverehrung und archäologische Funde aus dem norddeutschen Raum*¹⁶.

Übergeordnete Lernziele und Gegenwartsbezüge

In der niedersächsischen Orientierungsstufe kommen außerdem in deutlicher Ausprägung übergeordnete Lernziele hinzu, die aber wieder auf die Konfrontation Römer-Germanen ausgerichtet sind: Die Schüler sollen die *Probleme, Chancen und Folgen der Begegnung zweier Völker mit unterschiedlichem Entwicklungsstand kennenlernen*; inhaltlich können in diesem Zusammenhang die Rubriken *Kulturtransfer durch Handel, Sprache, Veränderung des Lebens der Germanen, Konflikte und kriegerische Auseinandersetzungen, Verlauf und Funktion des Limes* hinzugezogen werden. Römer und Germanen sind hier dem Themenbereich *Menschen verschiedener Kulturkreise leben zusammen* untergeordnet, in dem es im Kern um die *Beschäftigung mit dem Verhalten, dem Denken und der Tradition sowohl der eigenen als auch der anderen Kulturen* geht; eigentliche Lernziele sind hier also gegenseitige Akzeptanz und ein toleranter Umgang miteinander¹⁷. Im Gymnasium wird anhand dieses Themas der Perspektivenwechsel geübt¹⁸. Eine ähnlich gegenwartsbezogene Relevanz erlangen Römer und Germanen in Hessen: Unter der Rubrik *Zwischengesellschaftliche Konflikte und Beziehungen* sollen die Schüler am Beispiel von Römern und Germanen etwas lernen über *kulturelle Assimilation und Gegenwehr* sowie *Belastungen und Chancen beim Zusammenleben verschiedener Völker, Kulturen und Traditionen*¹⁹.

Mit am auffälligsten ist der Aspekt des Gegenwartsbezugs im Lehrplan für die Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen. Die Einheit *Römer und Germanen*, die alternativ zu anderen Einheiten unterrichtet werden kann, ist den Schlüsselproblemen *Völkerverständigung und Friedenssicherung, Herrschaft und Demokratisierung* untergeordnet. Beabsichtigt ist, den folgenden Sachverhalt zu zeigen: *Am Beispiel der Eroberung Germaniens können die Folgen*

¹⁴ Ber GS 5/6.
¹⁵ SachsA SekS/FSt 5/6.
¹⁶ NieSa Or 5/6.
¹⁷ NieSa Or 5/6.
¹⁸ NieSa Gy 7.
¹⁹ He HS/RS 6/Gy 7.

*der Begegnung von Kulturen ungleicher Machtfülle deutlich werden: Übernahme römischer Sitten und technischer Erfindungen einerseits und Beharren auf der eigenen Kultur durch Gegenwehr gegen die Eroberer. Ein Gegenwartsbezug soll durch den inhaltlichen Schwerpunkt Übernahme von kulturellen Elementen anderer Völker heute hergestellt werden*²⁰. Noch stärker sind diese Ideen im nordrhein-westfälischen Lehrplan für die Hauptschule vertreten. Der Focus in der Einheit *Tausend Jahre Römer*, die in Beispielen und Vorschlägen im Lehrplan ausgearbeitet ist, richtet sich besonders auf die römische Herrschaftspraxis und deren Auswirkung auf die Römer. Schlagworte sind: *imperiale Herrschaft; Römer und Germanen; kulturelle Eigenständigkeit, Integration und Assimilation in der 'Pax' Romana; Gegenwehr und Kulturbegegnung*. Die Schüler sollen *am Beispiel der Römer in Germanien erkennen, inwieweit und mit welchen Mitteln imperiale Mächte Herrschaft über die von ihnen Unterworfenen ausüben und welche Folgen dies für Herrscher und Beherrschte hat, sowie bereit sein, von anderen zu lernen und zugleich die eigene kulturelle Eigenständigkeit zu entwickeln*. Zu erörterndes Schlüsselproblem der Einheit ist *Mitverantwortung für das Streben von Individuen und Völkern nach kultureller Individualität*, als politische Qualifikationen sollen gelernt werden *Fähigkeit und Bereitschaft, das Lebensrecht und die Eigenständigkeit anderer Gesellschaften anzuerkennen, für eine gerechte Friedensordnung und für die Interessen benachteiligter Völker einzutreten, auch wenn dadurch Belastungen für die eigene Gesellschaft entstehen*. Inhaltlich können ein *Überblick über Germanische Völker* unterrichtet und die *"Germania" des Tacitus (Auszug)* herangezogen, der *Limes als Grenze und Kontaktstelle* erörtert und *Gegenwehr* an den Beispielen *Schlacht im Teutoburger Wald* und *Bataver-Aufstand* erarbeitet werden²¹.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Germanen und ihre Lebenswelt als eigenständiges Thema; Fragen nach dem Verhältnis zwischen Römern und Germanen etc. werden in dieser Arbeit im Kontext der römischen Provinzialgeschichte erörtert, die Germanen der Völkerwanderungszeit ebenfalls in einem gesonderten Kapitel (Kap. II.7-8).

B. Schulbücher

B.1. Gliederung in den Schulbüchern

Die Thematisierung der kaiserzeitlichen Germanen erfolgt in den untersuchten Schulbüchern in der Regel nur in einem kürzeren Abschnitt oder kleineren Kapitel. Insgesamt findet dort die Auseinandersetzung mit der konkreten Lebenswelt der Germanen aber häufiger statt, als dies die Lehrpläne vorschreiben: 16x als Thema, 4x durch die Wiedergabe von Tacitus-Zitaten. Das Thema scheint im Ganzen bis zu einem gewissen Grad zum unausgesprochenen Grundkanon der Ur- und Frühgeschichtskapitel zu gehören: in insgesamt zwei Dritteln der untersuchten Lehrwerke sind die kaiserzeitlichen Germanen zumindest über ein Tacitus-Zitat vertreten.

Nur in acht Lehrwerken werden Germanen in anderen Kontexten als dem der römischen Kaiserzeit erwähnt (Romanisierung, Völkerwanderung), und allein in zweien gar nicht (s. Tabelle). Einzelne Reihenwerke weisen dabei kleinere Unterschiede zwischen den Länderaus-

²⁰ NieSa IGesS 6.
²¹ NoWe HS 5.

gaben auf (SB 3, 5, 7, 23, 25²²).

Fünf Schulbücher (vier Reihenwerke) kommen in einem größeren Kapitel immer wieder auf die kaiserzeitlichen Germanen zu sprechen oder machen sie zum Hauptgegenstand mehrerer Seiten (SB 1a/b, 5a, 5b, 16, 22). Grund hierfür sind die Lehrplanvorgaben der einzelnen Bundesländer, für die die Schulbücher konzipiert sind (z.B. bei SB 5a, 16 und 22 für Niedersachsen) bzw. das Bestreben der Verlage, die Schulbücher möglichst flächendeckend vertreiben zu können (z.B. bei SB 1a/b).

Vorkommen der Germanen in den Schulbüchern

1a/b	191-199/195-203: Die Germanen (191-195/195-199: Das Leben der Germanen ; 196-199/200-203: <i>Die Völkerwanderung</i>)
2(6)	4-39: <i>Kelten, Römer, Germanen – unsere Vorfahren in Europa</i> (Germanen nur im polit. Zusammenhang mit der Völkerwanderungszeit erwähnt)
3a/b	140f./148f. Abschnitt Die Germanen im Kapitel Die Römer in Germanien (140-148/148-153)
3c	176f.: Römer und Germanen
4	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung
5a	168-183: Römer und Germanen am Limes (einzelne Seiten und Abschnitte zu den Germanen im Vergleich zum römischen Leben)
5b	100-139: Tausend Jahre Römer (einzelne Seiten und Abschnitte zu den Germanen im Vergleich zum römischen Leben)
6	182: die Einführungsseite in das Kapitel Die Welt der Germanen widmet sich den frühen Germanen 189: 1 Seite der Doppelseite Was war "in" ... bei Römern und Germanen? zu Bekleidung
7a/c	113-116/115-118: Unruhige Nachbarn: Germanen und Perser (Zum Leben der Germanen darin nur 113/115f.)
7b	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung (außer: Tac. Germ. S. 95)
8	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung
9	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung
10a/b/c	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung (außer: Tac. Germ. S. 79/113/79 + Abb.)
11a/b	158-161: Die Germanen – Roms Gegner und Nachbarn (zugleich Kapitel über die Grenzsicherung, röm.-germ. Auseinandersetzungen, Romanisierung)
12	174f.: Jenseits des Limes: die Germanen
13a/b/c/d	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung (außer: Tac. Germ. S. 171)
14a/b	194-204: Die Welt der Germanen und die Völkerwanderung ; auf die kaiserzeitlichen Germanen beziehen sich die Seiten 194f. (Texte) und 202-204 (Materialien)
15	250f.: Wie die Germanen lebten
16	182-203: Römer und Germanen (darin zu den Germanen: 182, 184-189, 202f.)
17	96f.: Für die Römer waren wir die Wilden
18	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung
19a/b/c	76f./34f./76f.: Von den Germanen
20	-
21	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung
22	150-163: Römer und Germanen am Limes (darin zu den Germanen: 152-155)
23a/b	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung (außer Tac. Germ. S. 172 + Abb.)
23c	-
24a/b	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Romanisierung der Provinzen (b: + Völkerwanderung)
25a/b/c/d	120ff./120ff./122ff.128ff.: Nachbarn und Gegner am Limes (davon 1 Seite zu den kaiserzeitlichen Germanen)
25e	Thematisierung von Germanen nur im Kontext der Völkerwanderung

Am ausführlichsten ist mit 20 Seiten die Unterrichtseinheit Römer und Germanen in SB 16 (182-203) gestaltet. Die einzelnen Kapitelüberschriften für die Teile zu den Germanen umreißen sehr gut die Themen, die auch in den meisten anderen Schulbüchern angesprochen werden: *Vom Ursprung der Germanen* (184); *So lebten die Germanen* (185f.); *Die germanischen Krieger* (187); *Das Thing* (188); *Die Götter der Germanen* (189).

²² In diesen Fällen werden sich von den anderen Ausgaben unterscheidende Länderausgaben einzeln gewertet.

B.2. Themen

Mit der unten folgenden Tabelle wurde der Versuch unternommen, die Ansprache einzelner Themen in den Schulbüchern zu erfassen und nach Kategorien zu gliedern. Geschildert werden in den Schulbüchern in unterschiedlicher Häufigkeit:

- die Entstehung der Germanen (7x),
- Aussehen und Charaktereigenschaften (16x),
- Klima und Landschaft Germaniens (10x),
- Ernährung und Landwirtschaft (53x),
- Hausbau und Siedlungswesen (29x),
- Handel, Handwerk, Kleidung (24x),
- Aspekte der gesellschaftlichen Ordnung (76x),
- Rollenteilung und 'Gesittung' (17x),
- Aspekte der Religion (19x) und die
- Runenschrift (4x).

Bei der Erfassung wurde außerdem unterschieden, ob die Thematisierung allgemein im Kapitel erfolgt (in der Tabelle nicht gesondert gekennzeichnet) oder ausschließlich mittels eines Quellenzitats (Zusatz: Q).

Insgesamt wird eine enorme Bedeutung der Quellentexte deutlich. Mit 100:155 Fällen, in denen ausschließlich eine Quelle als Anknüpfungspunkt für einen Aspekt germanischen Lebens dient, ist das Verhältnis Quelle zu modernem Text oder erläuternder Abbildung 2:3. Anders ausgedrückt: Etwa 40% der Informationen zu den kaiserzeitlichen Germanen in den Schulbüchern sind allein Quellentexten zu entnehmen. Bis auf eine Ausnahme, in der Caesar, *De bello Gallico* zitiert wird, handelt es sich um Passagen aus Tacitus' *Germania* (zum Umgang und zu Problemen mit den Quellentexten s. Kap. II.6.B.3.7).

Zwischen den Kategorien und innerhalb der Themenfelder ist ein wechselndes Überwiegen an Text- oder Quelleninformation festzustellen:

- Die Herkunft bzw. der Ursprung der Germanen wird ausschließlich in Autorentexten erklärt.
- Zu Aussehen und Charakter überwiegen leicht die Schriftquellen als Informationslieferant für die Schüler. Dabei ist zu differenzieren zwischen dem Erscheinungsbild, zu 75% nur aus den Tacitus-Texten zu gewinnen; dem kriegerischen Charakter, den wiederum überwiegend die Schulbuchautoren beschreiben; sowie der Trinkfreudigkeit der Germanen, die sich in den Schulbüchern ausschließlich Schriftquellen entnehmen lässt.
- Zur Schilderung von Ernährung und Landwirtschaft dienen zu fast 80% ausschließlich Quellentexte, während
- zu Hausbau und Siedlungsweise nur in 25% der Fälle ausschließlich Schriftquellen als Informationsträger dienen und in 75% auch Autorentexte bzw. erläuternde Abbildungen.
- Bei anderen Aspekten des Alltags (Handel, Handwerk) geht die ausschließliche Bedeutung der Quellen zurück; nur zum Thema Kleidung spielen sie eine fast gleichwertige Rolle.
- 80% der Beschreibungen zur Gesellschaft werden von den Schulbuchautoren vorgenommen. Nur zur Darstellung von Stammesversammlungen dienen in knapp der Hälfte der Fälle ausschließlich Quellentexte der Information.
- Aufgabenverteilungen zwischen Frauen und Männern werden überwiegend nur in

B.2. Themen

Schriftquellen beschrieben; Aspekte zu Ehe, Keuschheit und Erziehung bei den Germanen ausschließlich durch Tacitus-Zitate.

- Für die Darstellung religiöser Aspekte wird im Kontrast zu anderen Themen keine einzige Quellenstelle herangezogen.

Die ungleiche Verteilung der Themen auf unterschiedliche Informationsträger (Autorentext oder Quelle) lässt sich nur in Einzelfällen durch die Themen selbst erklären: beispielsweise beim Thema der 'germanischen Gesellschaft', das nicht knapp durch ein Quellenzitat veranschaulicht werden kann, sowie beim Komplex 'Religion', bei dem die Autoren bemüht sind, 'die' germanische Religion zu beschreiben, wie sie sich ebenfalls bei Tacitus nicht findet.

Insgesamt entsteht ein stark quellenorientiertes, d.h. durch den Bericht des Tacitus geprägtes Bild.

Themen zu den kaiserzeitlichen Germanen in den Schulbüchern

Thema	SB	Text	Quelle	Ges.
Entstehung der Germanen				
Herkunft/Ursprung	1a/b, 3a/b/c, 5a, 14a/b, 15, 16, 21	7	-	7
gesamt		(7)	(-)	(7)
Aussehen und Charakter				
Erscheinungsbild	3a/b/c Q, 5a/b Q, 11a/b Q, 12, 13a/b/c/d Q, 17 Q, 19a/b/c, 25a/b/c/d Q	2	6	8
kriegerischer Charakter	3a/b/c, 5b Q, 6, 12, 16, 19a/b/c	5	1	6
Trinkfreudigkeit	3a/b Q, 23a/b Q	-	2	2
gesamt		(7)	(9)	(16)
Klima und Landschaft				
Klima, Vegetation	1a/b, 3a/b/c Q, 10a/b/c Q, 11a/b Q, 12 Q, 13a/b/c/d Q, 15 Q, 16, 17 Q, 25a/b/c/d Q	2	8	10
gesamt		(2)	(8)	(10)
Ernährung und Landwirtschaft				
Getreide	1a/b, 3a/b/c Q, 10a/b/c Q, 11a/b Q, 12 Q, 16, 17 Q, 25a/b/c/d Q	2	6	8
Gemüse	1a/b, 12 Q	1	1	2
Wildobst	1a/b, 3a/b/c Q, 11a/b Q, 12 Q, 13a/b/c/d Q, 15 Q, 17 Q, 22 Q, 23a/b Q	1	8	9
Wild	3a/b Q, 11a/b Q, 13a/b/c/d Q, 15 Q, 17 Q, 22 Q, 23a/b Q	-	7	7
Milchprodukte	3a/b/c Q, 11a/b Q, 13a/b/c/d Q, 15 Q, 16, 17 Q, 22 Q, 23a/b Q, 19a/b/c	2	7	9
Vieh	1a/b, 3a/b/c Q, 6, 10a/b/c Q, 11a/b Q, 12 Q, 13a/b/c/d Q, 16, 25a/b/c/d Q	3	6	9
Landwirtschaft allgemein	16, 19a/b/c	2	-	2
Ernährung allgemein	16, 19a/b/c	2	-	2
Bier	3a/b Q, 11a/b Q, 15 Q, 19a/b/c, 23a/b Q	1	4	5
gesamt		(14)	(39)	(53)
Hausbau und Siedlungsweise				
Hausbau	1a/b, 3a/b/c, 5a/b, 6, 7a/c, 10a/c Q, 11a/b, 12, 13a/b/c/d Q, 14a/b, 15, 16, 17 Q, 19a/b/c, 22, 25a/b/c/d	12	3	15
Siedlungsweise	1a/b, 3a/b/c, 5a, 6, 10a/b/c Q, 11a/b, 12, 13a/b/c/d Q, 14a/b, 15 Q, 16, 17 Q, 19a/b/c, 22	10	4	14
gesamt		(22)	(7)	(29)
andere Aspekte des Alltags				
Handel	1a/b, 10b Q, 16	2	1	3
Schmiedehandwerk	1a/b, 6, 11a/b	3	-	3
Kleidung	1a/b, 3a/b/c, 5a/b, 6, 11a/b Q, 13a/b/c/d Q, 14a/b, 15, 16, 17 Q, 19a/b/c, 22 Q, 23a/b Q, 25a/b/c/d Q	8	6	14
Schmuck	1a/b, 16	2	-	2
Hof als Selbstversorgereinheit	1a/b, 15 Q	1	1	2
gesamt		(16)	(8)	(24)
Gesellschaft				
Familie	1a/b, 3b/c, 5a/b, 6, 11a/b, 12, 16, 19a/b/c	8	-	8
Sippe	1a/b, 3b/c, 6, 7a/c, 11a/b, 12, 19a/b/c	7	-	7
Stamm	1a/b, 3b/c, 6, 7a/c, 11a/b, 12, 14a/b, 19a/b/c	8	-	8

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

Blutsverwandschaft	1a/b, 6, 11a/b	3	-	3
Wergeld	1a/b	1	-	1
Gau	1a/b	1	-	1
Volk	1a/b	1	-	1
Adlige	1a/b, 6, 7a/b/c Q, 11a/b, 14a/b, 19a/b/c	5	1	6
Könige	3a/b Q, 6, 7a/b/c Q, 11a/b, 12, 14a/b	4	2	6
Heerführer	3a/b Q, 6, 7a/b/c Q, 11a/b, 12, 16 (Herzog), 14a/b	5	2	7
Freie/Unfreie	1a/b, 3a/b, 5b, 6, 11a/b (Halbfreie), 14a/b Q, 16, 19a/b/c	6	2	8
Thing/Versammlungen	1a/b, 3a/b Q, 5b Q, 6, 7a/b/c Q, 11a/b, 12, 15 Q, 16, 19a/b/c, 22 Q	6	5	11
Bestrafung von Verbrechern durch den Tod	5b Q, 16, 17 Q, 19a/b/c, 22 Q	2	4	5
Gefolgschaft	1a/b, 11a/b, 14a/b	3	-	3
gesamt		(60)	(16)	(76)
Rollenteilung und 'Gesittung'				
Tätigkeiten der Männer	5a/b, 7a/b/c Q, 11a/b Q, 13a/b/c/d Q, 16, 17 Q	2	4	6
Tätigkeiten der Frauen	5a/b, 7b Q, 11a/b Q, 13a/b/c/d Q, 16, 17 Q	2	4	6
Ehe, Keuschheit	3c Q, 5a Q, 10b Q	-	3	3
Erziehung	13a/b/c/d Q, 23a/b Q	-	2	2
gesamt		(4)	(13)	(17)
Religiöse Aspekte				
Kult und Religion	1a/b, 5a/b, 6, 15, 16, 19a/b/c, 22	7	-	7
germanische Götter	1a/b, (3c: Wotan), 5a/b, 6, 15, 16, 19a/b/c, 22	8	-	8
Wochentage/germanische Götter	1a/b, 5a, 6, 15	4	-	4
gesamt		(19)	-	(19)
Sonstiges				
Runen	3c, 15, 16, 19a/b/c	4	-	4
gesamt		(4)	(-)	(4)

Die Kimbern und Teutonen werden auf den hier untersuchten Schulbuchseiten meist nicht erwähnt. Sie sind in den Schulbüchern traditionell Teil der Darstellung zur römischen Ereignisgeschichte²³. Angaben dazu wären also in den hier nicht analysierten Schulbuchkapiteln zu finden.

B.3. Begriffe, Probleme und kritische Kommentare

"The majority of concepts and models used by historians have a lengthy and complicated history, often dating back to the 19th century."

Jos Bazelmans²⁴

3.1 'Germanen', 'germanisch': eine Begriffsbestimmung

"Ein Volk, das sich Germanen nannte, hat es vielleicht nie gegeben."

Walter Pohl²⁵

Die Beschäftigung mit den Germanen stellt ein grundsätzliches Problem dar. Denn den Diskursen der jüngeren Forschung folgend ist wenig klar, welche historischen Gruppierungen und welche archäologischen Funde überhaupt als germanisch bezeichnet werden sollen. Sind Germanen alle, die nach Auffassung der Sprachwissenschaft Germanisch sprachen? Oder sind es diejenigen, die von den Zeitgenossen als Germanen bezeichnet wurden? Gibt es typisches

²³ Siehe Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 205.

²⁴ Bazelmans, Conceptualising early Germanic political structure, 92.

²⁵ Pohl, Die Germanen, 1.

Fundgut, das sich von anderen Völkern, etwa den Kelten, durch bestimmte Merkmale als germanisch abgrenzen lässt? Wie gelangt man zu Antworten auf diese Fragen, und wie lauten diese?

Die Sachlage scheint heute vor dem Hintergrund einer vielschichtigen Forschungsgeschichte sowie aufgrund eines geänderten Geschichtsverständnisses und neuer Herangehensweisen der Wissenschaft komplexer denn je. Was können wir wissen, was nicht? Auf alle Fälle ist zu konstatieren: "Wir wissen weniger über die Germanen, als es aus älteren Handbüchern den Anschein hat", so der Historiker Walter Pohl²⁶.

Im Folgenden können nur wenige der wichtigsten Fragen angesprochen werden; sie konzentrieren sich inhaltlich auf wesentliche Punkte, die für die Schulbuchdarstellungen eine Rolle spielen.

'Germanen'

Der Begriff Germani taucht erstmals in Schriftquellen zu Ereignissen des 3. Jh. v.Chr. auf. Ob es sich dort um eine zeitgenössische oder eine in augusteischer Zeit anachronistisch eingefügte Nennung handelt, ist in der Forschung umstritten²⁷. Poseidonios von Apamea kannte ähnlich wie Strabon Germanen als keltische oder mit den Kelten verwandte Gruppe, die am Rhein siedelte und möglicherweise mit den *Germani cisrhenani* Caesars zusammenhängt²⁸. Der Germanenname existierte also, möglicherweise als Eigenbezeichnung von Gruppen, die die Römer den Kelten zurechneten²⁹, bereits vor Caesar. Dieser beschrieb dann in seiner Darstellung des Gallischen Kriegs (Caes. b. G. 6,21-24) die Germanen als eigenständiges, von den Kelten zu unterscheidendes Volk. Durch Caesar wurde der Germanenname im Lauf der Zeit mit einer neuen Bedeutung aufgeladen, wurde zu einem neuen ethnographischen Sammelbegriff³⁰, wie er von Tacitus in seiner *Germania* schließlich verwendet wird. "In der Spätantike kam der Name langsam aus der Mode und rückte erst durch die Humanisten wieder ins Zentrum der Debatten"³¹.

Gegenwärtigen kritischen Wissenschaftlern folgend handelt es sich bei den Germanen (als Gruppe von Menschen) und der Germania (als das von ihnen bewohnte Land) in Form einer kulturellen Einheit um eine Interpretation oder Erfindung Caesars, eine Klassifizierung, die Caesar brauchte, um sein politisches Vorgehen zu begründen und zu legitimieren³². Die Glaubwürdigkeit der sehr schematischen Gegenüberstellung Caesars ist in den letzten Jahren verstärkt in Frage gestellt worden³³. Gab es 'die Germanen' als Einheit tatsächlich? "Alles in allem deutet einiges darauf hin, daß Cäsar den geographischen Oberbegriff 'Germanien' und dementsprechend den kulturellen und ethnischen Oberbegriff 'Germanen' erst im sechsten Buch [des Gallischen Kriegs] endgültig ausgeformt und geprägt hat"³⁴. Dabei ist und bleibt *Germani* eindeutig eine objektive Benennung, eine Kategorisierung von außen, also keine Selbstbezeichnung.

²⁶ Pohl, *Die Germanen*, 2.

²⁷ Vgl. Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 2.

²⁸ Vgl. Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 3-5; Goetz/Welwei, *Altes Germanien*, 5. Hierzu auch See, "Blond und blauäugig", 17f.; Pohl, *Die Germanen*, 53. Kritisch zu Poseidonios Lund, *Die Erfindung der Germanen*, 11f.; zu Eigenbezeichnungen s. ebd., 15.

²⁹ Vgl. Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 6; siehe auch Pohl, *Die Germanen*, 10, 51.

³⁰ Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 8.

³¹ Pohl, *Die Germanen*, 1.

³² Vgl. Lund, *Die ersten Germanen*, bes. 95; ebenso ders. *Die Erfindung der Germanen*, 1995. Siehe auch Springer, *Zu den begrifflichen Grundlagen der Germanenforschung*, 170f.; Pohl, *Die Germanen*, 12, 52. Siehe auch ders. in: Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 21; Künzl, *Die Germanen*, 13f.

³³ Vgl. Maier, *Die Religion der Germanen*, 11. Ausführlich zum Thema Lund, *Die ersten Germanen*. Siehe auch Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 11.

³⁴ Ähnlich Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 9. Siehe auch Lund, *Die Erfindung der Germanen*, 12-15, 18.

nung einer ethnischen Großgruppe, die sich selbst als Germanen begriffen hat. Zeugnisse für *Germani* als Selbstbenennung (also subjektive Ethnizität) der rechtsrheinischen Stämme aus der Zeit Cäsars besitzen wir keine", nur möglicherweise einiger linksrheinischer Stämme, so Allan Lund, der den Terminus *Germani* bei Caesar dann mehr geographisch als ethnisch verstanden wissen will³⁵. Lund schließt: "Wie Analyse und Interpretation des Germanenbegriffs bei Cäsar und Tacitus ergaben, hat Cäsar den erweiterten geographisch-kulturellen Germanen- und Germanienbegriff erfunden. Diese geographisch-kulturelle Konstruktion wurde später vor allem von Tacitus aufgenommen, der sie mit dem Inhalt erfüllte, den spätere Generationen von Germanen je nach Bedarf rezipiert haben, auch die Wissenschaft, vor allem die Prähistorie. Weil es sich nun so verhält, daß nur die Nachbarwissenschaften das Material für die berechtigte Verwendung der Bezeichnung 'Germanen' in der Prähistorie liefern können, muß man vor diesem Hintergrund zwangsläufig feststellen, daß diese Nachbarwissenschaften dabei selbst auf den Germanenbegriff der antiken Römer zurückgreifen, der gleichfalls eine Fiktion, eine gelehrte Konstruktion ist"³⁶.

Die Deutung der Germanen als ethnische Einheit verfestigte sich nach einer Wiederentdeckung der Germanen im Humanismus in der deutschen Romantik mit dem romantischen Volksbegriff, der alle kulturellen Leistungen einer Gruppe als Ausdruck des ihr eigenen 'Volksgeistes' sah und neben einer genetischen Konstanz besonders die Sprache als verbindendes Merkmal wertete³⁷. Die in den antiken Quellen beschriebenen Germanen wurden damit zu den direkten Vorfahren der Deutschen. Die frühe archäologische Forschung operierte mit diesem Verständnis von Volk und ethnischer wie kultureller Konstanz weiter und schrieb archäologischen Formenkreisen historisch überlieferte Trägergruppen zu³⁸.

'Die Germanen' als kulturelle Einheit sind, wie bereits beschrieben, ein Konstrukt, das auf Caesar zurückgeht und von der heutigen archäologischen Forschung als Kategorie weiter verwendet wird. In diese Kategorie werden bestimmte prähistorische Lebensräume und Funde eingeordnet, und man unterscheidet sie von den anderen beiden benachbarten Kategorien 'Kelten' und 'Römer'. Die jüngere Forschung hat vielfach auf das Problem hingewiesen, dass es sich bei den Germanen nicht um eine ethnische Großgruppe handelt, es (mit Ausnahme mancher Kultverbände) kein Gemeinschaftsbewusstsein gegeben hat, man 'die Germanen' anthropologisch nicht von ihren Nachbarn unterscheiden kann und dass als 'germanisch' bezeichnete Siedlungs- und Wirtschaftsformen nicht auf den Raum begrenzt waren, der aus sprachwissenschaftlicher Sicht wohl von Germanen besiedelt war³⁹. Für die Germanen fehlen Zeugnisse eines kollektiven Bewusstseins als Volk oder Einheit verschiedener Stämme; *Germani* und *Germania* sind in der römischen Kaiserzeit zunächst nur als Fremd-, nicht als Eigenbezeichnungen überliefert⁴⁰ und dienten als Sammelbegriff⁴¹. Manche Schulbücher reagieren auf das Problem ansatzweise, indem sie den Begriff Germanen als Fremdbezeichnung charakterisieren

³⁵ Lund, Die ersten Germanen, 48-50.

³⁶ Lund, Die ersten Germanen, 57; ganz ähnlich ders., Die Erfindung der Germanen, 20; auch ders., Caesar als Ethnograph, 12-14. Siehe auch Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 10. Außerdem Lund, Die ersten Germanen, 88: "Cäsar hatte nur anscheinend die Germanen entdeckt. In Wirklichkeit hatte er als erster (...) die Bezeichnungen *Germani* und *Germania* im Sinn von 'Land der Germanen rechts des Rheins' konstruiert, und zwar als geographische Gegenbegriffe zu seinen ebenfalls neuen Konzeptionen *Galli* und *Gallia*." S. auch ebd., 95; Pohl, Die Germanen, 52f. Anders noch immer Herwig Wolfram, der von einer Fremdbezeichnung spricht, welche Caesar von den Belgen übernommen hätte um "eine dritte Gruppe von Völkern als eigene ethnische Identität" neben den Kelten und den Skythen zu benennen. Vgl. Wolfram, Die Germanen, 25.

³⁷ Vgl. Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 10f. Hierzu auch Bazelmans, Conceptualising early Germanic political structure, 106f.; Pohl, Die Germanen, 45, 60f.

³⁸ Vgl. Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 10.

³⁹ Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 171.

⁴⁰ Vgl. Todd, Die Germanen, 15f.; See, "Blond und blauäugig", 19, 22; Pohl, Die Germanen, 3f., 50f.; Wells, The Barbarians Speak, 113.

⁴¹ Vgl. Pohl, Die Germanen, 10.

und differenziert formulieren: *Als die Römer Gallien eroberten, bemerkten sie, dass jenseits des Rheins Menschen lebten, die sich in Sprache, Religion und Kultur von den Galliern unterschieden. Die Römer nannten sie Germanen. Genau genommen handelte es sich jedoch um verschiedene Stämme. Es gab wohl Cherusker, Sueben oder Usipeter, aber 'die' Germanen gab es nicht* schreibt SB 12-174. Und SB 9-191/21-183 informiert: *Germanen: Name von verschiedenen mitteleuropäischen Völkern und Stämmen. Von den Römern wurde der Name ohne Unterschied auf alle rechtsrheinischen Völker übertragen.*

Vor diesem Hintergrund wäre der Begriff 'Germanen' und 'germanisch' jedes Mal in Anführungszeichen zu setzen. Er dient hier als Arbeitsmittel und passt sich im Gebrauch der Schulbuchpraxis an, in der er – wie auch in zahlreichen fach- und populärwissenschaftlichen Werken – nach wie vor selbstverständlich und ohne in Frage gestellt zu werden, Verwendung findet. Die Leserinnen und Leser mögen sich jedoch im Folgenden der beschriebenen Problematik bewusst sein.

'Germanisch'

Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen nutzen verschiedene Definitionen von 'germanisch'⁴². Archäologen wenden den Begriff auf bestimmte Funde und Befunde der römischen Kaiserzeit, der Völkerwanderungs- und der Merowingerzeit an (für die letzteren beiden Epochen aber benutzen sie vielfach die Namen der frühmittelalterlichen gentes oder unterscheiden in archäologische Kulturgruppen). Das Fundgut der römischen Kaiserzeit zeigt aber auch, dass in einigen Fällen eine klare Einteilung in 'germanisch' oder 'keltisch' schwer fallen kann⁴³. Sprach-, Literatur- und Religionswissenschaftler sowie Volkskundler nutzen als größte Quellengruppe die altnordische Textüberlieferung des Hochmittelalters. Wenn sie 'die germanische Glaubenswelt' oder 'germanische Sagen' beschreiben, so meinen sie Inhalte, die aus Texten des 10. bis 12. Jhs. gewonnen werden⁴⁴ – die Religion der Germanen fassen sie damit allerdings nicht⁴⁵. Wie weit diese Texte inhaltlich vor die Zeit der Verschriftlichung zurückreichen, also in die von Archäologen beschriebene Zeit der Germanen, lässt sich kaum sagen. Rechtswissenschaftler schöpfen ebenfalls aus diesen Quellen oder aus den frühmittelalterlichen Stammesrechten. Wenn sie mit den Begriffen 'germanisches Recht' und 'germanische Gesellschaft' operieren, charakterisieren sie in der Regel Verhältnisse des Früh- und Hochmittelalters – 'germanisches Recht' hat es nach Auffassung der jüngeren Forschung nicht gegeben⁴⁶.

'Germanisch' bezieht sich also je nach Blickwinkel auf unterschiedliche Zeithorizonte, die insgesamt eine Spanne von knapp 1400 Jahren überbrücken. Wenn forschungsgeschichtlich ältere Interpretationen hinzukommen, die den Ursprung der Germanen in der Bronzezeit sehen wollen (s. Kap. II.6.B.3.4), und sogar bronzezeitliche Funde in den Kontext 'germanisch' eingegliedert werden, erweitert sich diese Spanne nochmals um mehrere hundert Jahre.

Insbesondere populärwissenschaftliche Darstellungen differenzieren nicht zwischen den

⁴² Siehe auch Steuer, Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung, 373f. Zum Problem auch Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 12f.; ebenso Steuer in: ebd., 148f., 152; Springer, Zu den begrifflichen Grundlagen der Germanenforschung, Aufschlussreich zu den verschiedenen Auffassungen von 'germanisch' sind auch die Beiträge im sog. "Reallexikon der Germanischen Altertumskunde".

⁴³ Vgl. Müller in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 133-136; Pohl, Die Germanen, 54; Wells, The Barbarians Speak, 113f. Heiko Steuer argumentiert für ein zeitliches Nacheinander von Kelten und Germanen. Vgl. Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 141, 150, 156-158.

⁴⁴ Z.B. Hasenfratz, Die religiöse Welt der Germanen. Siehe auch die populärwissenschaftlich ausgerichtete Monographie von Holzappel, Die Germanen, die sich im größten Teil der Darstellung (unausgesprochen) ausschließlich auf altnordische Texte bezieht.

⁴⁵ Zum Thema siehe Maier, Die Religion der Germanen.

⁴⁶ Die frühesten Leges-Texte stammen aus dem 5. Jh.; ihre Inhalte können nicht auf die kaiserzeitlichen Germanen übertragen werden. Zum Problem vgl. Wesel, Geschichte des Rechts, bes. 268f.

verschiedenen Zeithorizonten und Quellengattungen, d.h. den Blickwinkeln der unterschiedlichen Disziplinen. Wie früher auch in der Forschung selbst setzt man "ohne methodische Bedenken" verschiedene Überlieferungskategorien zu einem "farbigen Bild germanischen Lebens" zusammen⁴⁷. Unter der Bezeichnung 'germanisch' erscheinen dort daher sowohl bronzezeitliche Fundgegenstände, frühkaiserzeitliche Zitate (oder nicht als solche gekennzeichnete Aussagen) aus der *Germania* des Tacitus als auch auf der hochmittelalterlichen Überlieferung beruhende Informationen zu Religion und Gesellschaft sowie Funde aus der römischen Kaiserzeit, der Völkerwanderungs- oder der Merowingerzeit miteinander vermischt – und dies meist ohne dass die Informationsbasis und diese Mischung der Quellengattungen sowie der Zeithorizonte für den Leser deutlich gemacht werden⁴⁸. Solche Darstellungen folgen insgesamt in der Forschungsgeschichte (besonders während des Nationalsozialismus) begründeten Traditionen, auf die an anderer Stelle noch ausführlicher einzugehen ist.

Das Problem der ungenügenden zeitlichen Differenzierung begegnet auch in vielen Schulbüchern. Das Germanenthema gliedert sich dort in der Regel ein in die Behandlung der römischen Geschichte oder der römisch-germanischen Kontakte bzw. Auseinandersetzungen. Als wichtigste Quelle konsultieren die Schulbuchautoren zur Lebensweise der Germanen die *Germania* des Tacitus. Die Schulbuchkapitel beschäftigen sich also, historisch-archäologisch betrachtet, mit der Lebenswelt der kaiserzeitlichen Germanen. Die germanischen Stämme der Völkerwanderungs- und Merowingerzeit spielen im historischen Kontext 'Ende des Römischen Reiches und Beginn des Mittelalters' noch einmal eine Rolle, allerdings meist nur unter dem Blickwinkel der Ereignisgeschichte. Zur Illustration und Beschreibung verschiedener Aspekte der kaiserzeitlichen Alltagskultur der Germanen ziehen die Schulbücher Funde von der Bronzezeit bis zur Merowingerzeit heran, mischen Tacitus-Berichte mit Informationen zu Religion und Gesellschaft, die ursprünglich auf die hochmittelalterliche altnordische Überlieferung zurückgehen, etc. – dies meist ebenfalls, ohne den Schülerinnen und Schülern die bestehenden Probleme bewusst zu machen.

Für die als archäologische Laien schreibenden Schulbuchautoren besteht die Schwierigkeit darin, auf dem bestehenden Buchmarkt die für ihre Informationsbeschaffung geeigneten Publikationen zu finden, da es bislang kaum aktuelle, für eine breitere Leserschaft konzipierte Literatur gab, die auf die Begriffs- und Quellenproblematik differenziert eingeht – und nicht einfach alles nach guter (?) alter Tradition unter dem Terminus 'germanisch' subsumiert.

3.2 Die Germanen – ein Volk?

Wenn der Germanenbegriff im Sinne einer ethnischen Einheit als eine von Caesar geprägte ethnographische Kategorie zu verstehen ist, liegt es, wie bereits angedeutet, nahe, dass auch die Annahme einer Einheitlichkeit von Lebensweise und Kultur durch Caesars Auffassung geprägt und zu hinterfragen ist.

Schulbuchsituation

Sofern sich die Schulbücher zu diesem Thema äußern, machen sie deutlich, dass die meisten gegenwärtigen Schulbuchautoren die Germanen zwar unterteilt in verschiedene Stämme sehen,

⁴⁷ Pohl, *Die Germanen*, 24f.

⁴⁸ Z.B. Nack, *Germanien*, ein Werk, das auch für manche der hier untersuchten Schulbuchkapitel herangezogen wurde (nachweislich für SB 5a und 5b zu Aspekten der Religion und zu germanischen Frauen).

sie aber doch als Einheit verstehen. SB 3a-140 berichtet beispielsweise: *Ein Volk vor allem sollte eine entscheidende Bedeutung für die Geschichte des Römischen Reiches in Europa erlangen: Die Germanen.* Glaube und/oder Sprache werden als einigendes Element beschrieben: *Eine in viele Dialekte unterteilte Sprache und der Glaube an einen Götterhimmel um den Göttervater Wotan einten die verschiedenen Stämme* (SB 3c-176). SB 16-184 beschreibt die Germanen ebenfalls als *ein Volk*; sie *bewohnten (...) das Gebiet zwischen Rhein, Donau und Weichsel. Die verschiedenen germanischen Stämme siedelten zwar getrennt voneinander, aber sie hatten doch etwas Gemeinsames: Die Sprache.*

Wenn SB 6-183 in Aufgabe A4 formuliert *Erklärt, ob man von einem einheitlichen Stamm der Germanen sprechen kann*, so wird das Ergebnis lauten, dass einzelne Stämme zu unterscheiden sind (der Autorentext S. 183 spricht von *Germanenstämmen* im Plural). Der Verfasserstext wie auch der zitierte Fachtext S. 182 beschreiben insgesamt die Lebensweise der Germanen, als hätten diese eine kulturelle Einheit gebildet.

Kritischer Kommentar

Die Vorstellung der Einheit von Sprache, Religion, Sitte, Recht, Kunst, Brauchtum mit einhergehendem "Volksgeist" ist schon in der Antike anzutreffen und wurde, nach einer Wiederbelebung durch die humanistische Tacitus-Tradition, besonders seit der Romantik erneut aufgegriffen⁴⁹. Die Auffassung von Volk als Einheit ging auch mit der "Vorstellung einer ungebrochenen Kontinuität der Sitten und Lebensformen von der germanischen Urzeit bis in die deutsche Gegenwart hinein" einher⁵⁰. Im Laufe des 19. Jhs. wurde dann auch der skandinavische Norden als ein Gebiet germanischer Kontinuität gewertet⁵¹.

Diese Idee einer "quasi naturgegebenen ethnischen Identität"⁵² ist heute weitgehend aufgegeben: "Völker werden als soziale Gruppen verstanden, die im Lauf der Zeit starken Wandlungen ausgesetzt sein können"⁵³. Sprache, Kultur, biologische Verwandtschaft, politischer Verband, Name und Zugehörigkeitsbewusstsein bilden unterschiedliche Kriterien von Phänomenen, die bei der Definition ethnischer Identitäten selten zur Deckung zu bringen sind⁵⁴.

Fazit und Alternativen

Die Germanen sollten in den Schulbüchern nicht mehr als *ein Volk* bezeichnet und nicht mehr als kulturelle Einheit beschrieben werden. Manche Lehrwerke gehen bereits andere Wege. D.h. Einflüsse aus der jüngeren Forschung machen sich an einigen Textstellen bemerkbar, die zumindest oberflächlich eine Uneinheitlichkeit betonen: SB 5a-171 spricht von mehreren *Volksstämmen*, die *unabhängig voneinander lebten*. SB 5b-112 formuliert ähnlich: *Sie [die Germanen] lebten in verschiedenen Volksstämmen, die sich untereinander bekämpften. Sie waren also kein einheitliches Volk.* Auch SB 19a/b/c-77/35/77 schreibt: *Sie waren kein einheitliches Volk, sondern bestanden aus zahlreichen Stämmen und Völkerschaften (...).* Ein letztes, weiter oben bereits zitiertes Beispiel: *Als die Römer Gallien eroberten, bemerkten sie, dass jenseits des Rheins Menschen lebten, die sich in Sprache, Religion und Kultur von den Galliern*

⁴⁹ Vgl. Brather, *Ethnische Interpretationen*, bes. 29-96. Maier, *Die Religion der Germanen*, 14; See, "Blond und blauäugig", 25; Pohl, *Die Germanen*, 7, 59f.

⁵⁰ Vgl. See, "Blond und blauäugig", 25, 27 und Maier, *Die Religion der Germanen*, 14.

⁵¹ Vgl. Maier, *Die Religion der Germanen*, 14; See, "Blond und blauäugig", 27. Siehe auch Steuer, *Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung*, 426-428.

⁵² Pohl, *Die Germanen*, 7.

⁵³ Pohl, *Die Germanen*, 7.

⁵⁴ Vgl. ausführlich Brather, *Ethnische Interpretationen*; Pohl, *Die Germanen*, 8-10. Siehe auch Künzl, *Die Germanen*, 11f.

unterschieden. Die Römer nannten sie Germanen. Genau genommen handelte es sich jedoch um verschiedene Stämme. Es gab wohl Cherusker, Sueben oder Usipeter, aber 'die' Germanen gab es nicht (SB 12-174).

Die so angesprochene Uneinheitlichkeit scheint aber mehr die politische Organisation zu meinen als die Ebene der Kultur und Lebensweise. Werden letztere Aspekte beschrieben, fassen die Schulbuchautoren die vermittelten Informationen immer zu 'den Germanen' zusammen und differenzieren nicht nach Stämmen oder Regionen, oftmals auch nicht nach verschiedenen Zeitperioden (s. Kap. II.6.B.4).

3.3 Die Germanen – unsere Vorfahren?

Eine erste Gleichsetzung der Deutschen mit den Germanen erfolgte bereits im Zeitalter des Humanismus mit der Wiederentdeckung alter Handschriften der klassischen Antike, unter anderem der 'Germania' des Tacitus⁵⁵. Nach der napoleonischen Besetzung Deutschlands setzte eine erneute Welle des Interesses für die Germanen ein, "getragen vom Volksbegriff des Romantikers Johann Gottfried Herder"⁵⁶, gefolgt von der Suche der Deutschen nach einer eigenen Identität im Nationalismus, und gipfelnd schließlich in der politischen Instrumentalisierung der Germanen als Vorfahren der Deutschen⁵⁷, für die, wie es etwa Jörg Lechlens Werk "5000 Jahre Deutschland"⁵⁸ anschaulich macht, die Epochen von der Jungsteinzeit bis zur Wikingerzeit als Zeugnisse vordeutscher und deutscher Geschichte in Anspruch genommen wurden. Eine Gleichsetzung der Germanen mit den Deutschen oder eine Bezeichnung der Germanen als Vorfahren der Deutschen ist bereits früh in deutschen Schulbüchern anzutreffen und selbstverständlich gewesen⁵⁹. Als Folge des politischen Missbrauchs wurde die *Identifikation* der Deutschen mit den Germanen in der Nachkriegszeit aus den Schulbüchern so weit ausradiert, dass sich heute davon so gut wie keine Spuren mehr finden.

Sofern mit Blick auf die Germanen noch von 'unseren Vorfahren' gesprochen wird, geschieht dies wertneutral, wie etwa in SB 6-182, wo Aufgabe A2 auffordert: *Überlegt, was sich bis heute von unseren Vorfahren erhalten hat*. In ähnlicher Weise werden auch Menschen der Jungsteinzeit oder anderer Epochen in den Texten manchmal als *unsere Vorfahren* bezeichnet. Das 2001 erschienene Schulbuch 5b-112 enthält sogar einen bemerkenswerten Hinweis, der die heute angestrebte 'political correctness' im Umgang mit dem Themenkomplex spiegelt: *Die germanischen Stämme waren nur ein Teil der Vorfahren der späteren Deutschen. Im heutigen Deutschland lebten damals auch keltische und slawische Volksstämme*. Aber: In dem Bemühen, 'die Deutschen' bereits bezüglich ihrer Wurzeln 'internationaler' zu machen, vermischt der Autor verschiedene Zeithorizonte. Dass *damals* (zur Zeit der Römer und Germanen) *auch (...) slawische Volksstämme* im *heutigen Deutschland* lebten, ist schlichtweg falsch, da Slawen archäologisch sowie historisch frühestens um 500 n.Chr. fassbar werden⁶⁰.

⁵⁵ Einschlägig zum Thema: Mertens, Die Instrumentalisierung der "Germania" des Tacitus durch die deutschen Humanisten. Zum Humanismus zusammenfassend auch Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 14-17.

⁵⁶ Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 19. Zur Romantik vgl. ausführlicher ebd., 19-21.

⁵⁷ Vgl. Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 21ff. Siehe auch Goetz/Welwei, Altes Germanien, 3; Pohl, Die Germanen, 1.

⁵⁸ Lechler, 5000 Jahre Deutschland.

⁵⁹ Hierzu vgl. Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 236, 285.

⁶⁰ Siehe Brather, Archäologie der westlichen Slawen, bes. 55.

Arminius ist im Gegensatz zu Zeiten nationalistischer oder nationalsozialistischer Strömungen⁶¹ keine Identifikationsfigur mehr. Das Hermannsdenkmal bei Detmold wird zwar noch in manchen Schulbüchern gezeigt (SB 5b-116, 13a/b/c/d-167/167/173/173, 25a/b/c/d/e-119/119/121/127/93), erfährt aber keine pathetische Überhöhung, sondern wird quasi als neutrales Bildnis einer wichtigen Person im Kontext der Varusschlacht gezeigt. Die Diskussion der jüngeren Forschung, dass Arminius eher eine römische Militärrevolte als einen germanischen Aufstand anführte⁶², spielt in den Schulbüchern keine Rolle.

Es wäre interessant, zu beobachten, ob Arminius und die Varusschlacht durch die Ausgrabungen von Kalkriese und das Jubiläumsjahr 2009 in neuen Schulbüchern künftig wieder häufiger und erneut unter dem Aspekt der politischen Identifikation angesprochen werden.

3.4 Zur Herkunft der Germanen und den 'Anfängen ihrer Kultur'

"Die Frage nach der Herkunft der Germanen (...) gehört nach wie vor zu den Hauptschwierigkeiten der germanischen Altertumskunde. Dies ist nicht nur auf die magere Quellenlage zurückzuführen, sondern hängt auch mit den Wegen und insbesondere mit den Irrwegen der Germanenforschung sowie mit der Geschichte der Wissenschaften im weitesten Sinn zusammen."

Allan Lund⁶³

Schulbuchsituation

Einige der Schulbücher äußern sich zu der Frage, woher die Germanen ursprünglich kamen und wie weit man ihre Kultur zurückverfolgen kann. Die unten folgenden Zitate zeigen als Gemeinsamkeit die Nennung von Skandinavien und Norddeutschland als Ursprungsregion mit anschließender Ausbreitung der Germanen von diesen Gebieten aus. Für die *Anfänge ihrer Kultur* (SB 3a-140) werden verschiedene Daten genannt: Das Ende der Jungsteinzeit (SB 16-184), die Bronzezeit (SB 3a/b-140/148, 5a-171), und die Eisenzeit (d.h. das 6./5./4. Jh. v.Chr., in SB 3b-148, 6-182, 9-165, 21-173, 14a/b-194).

Drei Schulbücher machen eine Angabe zum ursprünglichen Siedlungsraum, ohne die Entstehung der Germanen genau in einen zeitlichen Rahmen einzuordnen (SB 1a/b-191/195, 3c-176, 15-250). SB 3c-176 schreibt: *Die Germanen lebten im südlichen Schweden, in Jütland und in den weiten Ebenen südlich von Nordsee und Ostsee.* SB 15-250 berichtet: *Die Vorfahren der Germanen kamen ursprünglich aus Skandinavien und dem nördlichen Teil Deutschlands. Ihren Namen haben sie von den Römern erhalten, sie selbst gaben sich unterschiedliche Namen.* SB 1a/b-191/195 gibt zumindest einen terminus ante quem und schreibt: *Mit dem Namen Germanen bezeichnen wir eine Vielzahl von Stämmen, die ursprünglich im Norden Europas zu Hause waren. Bis ins 1. Jahrhundert v.Chr. drangen sie fächerförmig nach Süden vor und bewohnten nun den weiten Raum zwischen Nord- und Ostsee, Rhein, Donau und Weichsel.* Diese letzte Formulierung geht also von der Existenz einer germanischen Einheit zum Zeitpunkt, als Caesar sie beschreibt (s.o.), aus.

In den Schulbüchern, die das Ende der **Jungsteinzeit** und die **Bronzezeit** mit ins Spiel bringen, lauten die Informationen wie folgt: Der Text in SB 16-184 (Kapitel *Vom Ursprung der Germanen*) beginnt seinen Bericht mit dem *Ende der Jungsteinzeit: Am Ende der Jungsteinzeit bauten*

⁶¹ Zu Arminius bzw. dem Hermannsdenkmal in deutschen Schulbüchern bis 218 vgl. Erdmann, *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen*, 209f., 254, 284, 290.

⁶² Siehe Lund, *Germanenideologie im Nationalsozialismus*, 18 mit weiterer Literatur.

⁶³ Lund, *Die Erfindung der Germanen*, 4.

die Menschen in Norddeutschland keine Großsteingräber mehr. Man bestattete die Toten in einer einfachen Steinkiste unter einem flachen Hügel. In den Gräbern fanden die Archäologen Becher aus Ton, Pfeile und Bögen, vor allem aber Äxte. Diese Streitäxte waren keine Werkzeuge, sondern die modernsten Waffen der damaligen Zeit. Forscher schlossen daraus: Eroberer aus dem Osten hatten die Bauern, die in Norddeutschland siedelten, unterworfen (...). Die Sieger machten die Großsteingräberleute nicht zu ihren Sklaven. Sie besiegten sie zwar, aber sie vermischten sich auch mit ihnen. Man lernte voneinander. In langer Entwicklung wuchsen die beiden Völker zusammen. Jahrhunderte, die ganze Bronzezeit hindurch, dauerte es. So entstand ein neues Volk: die Germanen. SB 3a-140 erklärt: Die Anfänge ihrer Kultur reichen in die Bronzezeit zurück. Von ihren Stammsitzen im südlichen Ostseeraum, in Jütland und Schweden, breiteten sich germanische Stämme allmählich nach Süden und Südosten aus. Ähnlich schreibt SB 3b-148: Seit der Bronzezeit lebten im südlichen Ostseeraum, in Jütland und Schweden, Völkerschaften mit einer gemeinsamen Kultur, aus denen später die Germanen hervorgingen. In zahlreiche Stämme unterteilt, breiteten sich die Germanen allmählich nach Süden und Südosten aus. SB 5a-171 spricht von Stämmen im Norden des Römischen Reiches, die dort seit 1500 v.Chr. lebten.

Textstellen mit Bezügen zur **Eisenzeit** lauten wie folgt: SB 6-182f.: Die Germanen hatten ursprünglich ihre Siedlungsräume in Skandinavien (...). Schon im 6. vorchristlichen Jahrhundert waren Germanenstämme auf der Suche nach neuen Siedlungsgebieten von Skandinavien nach Mitteleuropa gewandert. SB 14a/b-194: Seit dem 6. Jh. v.Chr. hatte sich zwischen Elbe und Oder eine Völkergruppe mit eigener Sprache und Kultur herausgebildet, die sich ständig weiter verbreitete. Die Römer bezeichneten sie als Germanen. Die Stämme selber nannten sich Sueben. Bis zum 1. Jh. v.Chr. hatten sie bereits das ganze Gebiet bis zum Rhein unter ihren Einfluß gebracht. SB 9-165/21-173: (...) die Germanen. So bezeichnen wir die Träger einer Kultur, die sich vermutlich erst nach 500 v.Chr. im norddeutschen Raum gebildet hatte und aus verschiedenen Völkerschaften (Stämmen) bestand. Bis um Christi Geburt lebten sie im Ost- und Nordseeraum. SB 3b-148: Seit der Bronzezeit lebten im südlichen Ostseeraum, in Jütland und Schweden, Völkerschaften mit einer gemeinsamen Kultur, aus denen etwa im 4. Jahrhundert v.Chr. die Germanen hervorgingen.

Kritischer Kommentar

Die Zitate spiegeln den Einfluss von Forschungsmeinungen unterschiedlicher Zeitstellung. Sämtliche Inhalte waren schon Gegenstand wissenschaftlicher Kontroversen:

Die Frage nach der **Herkunft**, dem **Ursprung** der Germanen und ihrer Vorfahren hat die Forschung bereits im 19. Jahrhundert beschäftigt. Dabei ging man insgesamt von einem Hervorgehen der Germanen aus der sprachlich definierten Gruppe der Indoeuropäer (oder, im deutschen Sprachgebrauch: Indogermanen) aus, indem man die germanischen Sprachen und das Indoeuropäische/Indogermanische als Ursprung möglichst weit zurückzuverfolgen suchte; gleichzeitig schloss man von einer Einheitlichkeit und der Herleitung der Sprache auch auf die Einheitlichkeit und den Ursprung der Träger⁶⁴. Zwei Hauptgedanken oder -thesen spielten für die Herkunftsfrage dieser Vorfahren der Germanen eine Rolle: die Idee der Herkunft der Indoeuropäer aus dem Osten oder Südosten und die ihres Ursprungs im nordischen Raum

⁶⁴ Erklärend etwa Maier, Die Religion der Germanen, 128f. Siehe auch Pohl, Die Germanen, 45f.

(Skandinavien, Norddeutschland)⁶⁵, wobei letztere Vorstellung auch den Begriff der *Indogermanen*, verknüpft mit dem Konzept des Ariertums, prägte⁶⁶.

Die Rückschreibung von Sprachen zum Ziel einer Herkunftsbestimmung ist mit einer Vielzahl methodischer Probleme verbunden, die bis dato nicht zufriedenstellend gelöst sind⁶⁷. Da Sprachgemeinschaften heute außerdem nicht mehr mit Völkergemeinschaften und 'Rassen' gleichgesetzt werden⁶⁸, hat sich, so Allan Lund, die Frage nach der europäischen oder der asiatischen "Urheimat" der Germanen aus sprachwissenschaftlicher Sicht heute "erübrigt"⁶⁹, genauso wie die Einteilung der Germanen in Ost- und Westgermanen⁷⁰. Dem ist hinzuzufügen, dass die seltenen frühen Sprachzeugnisse, die aus germanischer Zeit tatsächlich gegenständlich überliefert sind, erst mit den wenigen Runeninschriften des 2. Jhs. n. Chr. und der gotischen Bibelübersetzung des Bischofs Wulfila im 4. Jh. n.Chr. einsetzen⁷¹, frühere Zeugnisse sind rar⁷². Die Sprache der davor liegenden Zeiten lässt sich nur schwer rekonstruieren⁷³, und selbst eine klare Zuordnung der überlieferten Sprachfragmente zu Keltisch oder Germanisch fällt für die Frühzeit schwer⁷⁴. Als "linguistische Extrapolationen der Neuzeit"⁷⁵, als Konstrukte der Philologie⁷⁶, können das Keltische, das Germanische sowie das Indoeuropäische zur Klärung von Herkunftsfragen nicht dienen⁷⁷. Sprachwissenschaftler nutzen heute daher in der Regel die Begriffe indoeuropäisch/indogermanisch und germanisch als Klassifikationen, als Termini technici, ohne eine Übereinstimmung mit den historischen Germanen vorauszusetzen⁷⁸. Die Bezeichnung der Sprecher germanischer Sprachen als Germanen ist eine Definition, die auf einer Abstraktion beruht – von den Zeitgenossen wurden die Sprachen wohl "kaum als Einheit wahrgenommen (...). Es ist unwahrscheinlich, dass in der Vor- und Frühgeschichte eine sprachliche Einheitlichkeit bestanden hat, die nicht einmal moderne Nationalstaaten durchsetzen konnten. Der Germanenbegriff der Sprachwissenschaft kann jedenfalls nicht mit einem historischen Volk in eins gesetzt werden", konstatiert Walter Pohl und fügt hinzu, dass der Germanenbegriff der Antike nicht sprachlich definiert worden sei – manche Stämme, die als Germanen bezeichnet wurden, sprachen vermutlich nicht Germanisch⁷⁹.

Keines der untersuchten Schulbücher spricht die Indogermanen als Vorstufe zu den Germanen

⁶⁵ Vgl. Lund, Die ersten Germanen, 14-24; ausführlich auch ders., Germanenideologie im Nationalsozialismus, 81-85; ebenso ders., Die Erfindung der Germanen, 5f. Siehe auch Beck in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 252; Pohl, Die Germanen, 47; Steuer, Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung, 387f.

⁶⁶ Vgl. Lund, Die Erfindung der Germanen, 5.

⁶⁷ Siehe Seebold in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 105f.; auch Pohl, Die Germanen, 46.

⁶⁸ Anders Kilian, Zum Ursprung der Indogermanen, 121-153, der hier die Rasse immer noch in seine Untersuchungen zu den sprachlich definierten Indogermanen einbezieht.

⁶⁹ Lund, Die ersten Germanen, 14. Anders vor wenigen Jahren noch Kilian, Zum Ursprung der Indogermanen, 23 u. 29, der zumindest Sprache und Kultur gleichsetzt: "Jede Sprache hat Menschen als Sprachträger. Da sich Volkstum nach der Sprache bestimmt, muß hinter jeder Sprache eine ethnische Gemeinschaft stehen (...). Die Sprache spiegelt Lebensweise, Kultur und Umwelt der Sprachträger wieder." Dagegen Beck in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 240: Dass "'Volk' sich als Sprachgemeinschaft definiere" sei "eine Annahme, die heute in sprachlicher und ethnischer Sicht nicht mehr geteilt wird".

⁷⁰ Vgl. Lund, Die ersten Germanen, 17; Wolfram, Die Germanen, 22f.; Beck in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 253.

⁷¹ Vgl. Kilian, Zum Ursprung der Indogermanen, 13; Goetz/Welwei, Altes Germanien, 4. Ausführlicher vgl. Seebold in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 120-122.

⁷² Hierzu Wells, The Barbarians Speak, 108.

⁷³ Anders Kilian, Zum Ursprung der Indogermanen, 29-71. Kritik an der Sprachwissenschaft und ausführlicher zu den Problemen Todd, Die Germanen, 17-19.

⁷⁴ Vgl. Wells, The Barbarians Speak, 107f. mit 110 Abb. 15.

⁷⁵ Lund, Die ersten Germanen, 27.

⁷⁶ Vgl. Wells, The Barbarians Speak, 107.

⁷⁷ Ausführlich zum Indogermanenproblem und anderen Sprachgruppen Brather, Ethnische Interpretationen, 593-604. Anders immer noch Kilian, Zum Ursprung der Indogermanen, 29-74, 121-153.

⁷⁸ Vgl. Seebold in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 100.

⁷⁹ Pohl, Die Germanen, 47, 54. Widersprüche und Zirkelschlüsse ergeben sich aber auch in der modernen Forschung, etwa wenn der Sprachwissenschaftler Elmar Seebold schreibt "Bevölkerungsgruppen, die begründet als Sprecher des Germ.[anischen] oder einer Vorform davon angesehen werden können, werden erstmals in der EZ [Eisenzeit] faßbar" und im Folgenden historisch überlieferte 'Wanderungen' von Stämmen ins Spiel bringt. Seebold in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 117f. Kritik daran ansatzweise bei Müller in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 132.

noch an. Indirekt spielen die oben skizzierten Interpretationen aber nach wie vor eine Rolle, wenn es um die Frage der Herkunft der Germanen geht, wie die Schulbücher sie stellen und mit dem europäischen Norden als Ursprungsland beantworten. Diese Auffassung ist, wie die folgenden Abschnitte zeigen, unmittelbar mit der Frage nach dem Zeitpunkt ihrer Entstehung verknüpft.

Wir fassen mit der Idee der Entstehung der Germanen am Übergang von der Jungsteinzeit zur **Bronzezeit**, gut erklärt im oben zitierten Schulbuchbeispiel SB 16-184, eine inzwischen stark umstrittene Vorstellung der 1920er Jahre, nämlich die "Verschmelzung der neolithischen Megalithkultur mit der Einzelgrabkultur bzw. der Schnurkeramik- oder Streitaxtkultur (...), aus der eine einheitliche nordische Bronzezeitkultur entstand"⁸⁰. Verschiedene Prähistoriker vertraten die Meinung, das "Germanentum" sei aus dieser Mischung der (ansässigen) Megalithkultur mit der indoeuropäischen (eingewanderten) Einzelgrabkultur (Schnurkeramik, Becherkultur, Streitaxtkultur) hervorgegangen⁸¹; Sprachwissenschaftler erklärten sich daraus Besonderheiten der germanischen Sprachen⁸². Dabei vermischten sich verschiedene Theorien und Methoden, so die linguistische Hypothese einer gemeinsamen Herkunft der Indoeuropäer (s.o.) mit dem archäologisch-ideologisch begründeten nordischen Ursprung der Germanen und dem biologisch-ideologisch geprägten Rasse- und Kontinuitätsbegriff⁸³: Die Idee, die Germanen seien die Ureinwohner Skandinaviens (und Skandinavien damit Herkunftsgebiet der arischen Rasse), vertraten im 19. und besonders in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts so viele Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen in ganz Europa⁸⁴, dass ein Nachwirken ihrer Ideen und Vorstellungen bis heute verständlich und erklärbar ist. Die Ergebnisse verschiedener Disziplinen stützten sich auf die o.g. Prämissen der Sprachwissenschaft und ergänzten diese. Ludwig Wilser, Karl Penka, Oscar Montelius, Gustaf Kossinna und Axel Kock sind nur einige Personen, deren Namen in diesem Zusammenhang zu nennen sind⁸⁵. Im Nationalsozialismus war die auf der damals selbstverständlichen, heute (fast) aufgegebenen siedlungsarchäologischen Methode⁸⁶ begründete These, dass es sich bei den Norddeutschen und den Skandinaviern um direkte Vorfahren der Germanen (und damit der Arier) handle⁸⁷, schließlich willkommene Grundlage für eine Instrumentalisierung der Archäologie im Dienste einer rassistisch geprägten Weltanschauung und Politik.

Der Vergleich der entsprechenden Textstelle SB 16-184 von 1999 mit Äußerungen Prähistorikers Gustav Schwantes von 1933 zeigen deutlich, welchen Forschungsstand das gegenwärtige Schulbuch in Grundzügen wiedergibt: "Diese [die Germanen] haben ihre Ursitze im südlichen Skandinavien, auf den dänischen Inseln und der kimbrischen Halbinsel [Dänemark und Schleswig-Holstein]. Hier entstehen sie durch Verschmelzung zweier jungsteinzeitlicher Völker, der Erbauer der Riesensteingräber und eines anderen Volkes, das seine Toten einzeln unter Grabhügeln bestattete. Während das erstgenannte alteingesessene nordisch erscheint, ist das andere über

⁸⁰ Pohl, Die Germanen, 48.

⁸¹ Siehe Lund, Die ersten Germanen, 20f. und ders., Germanenideologie im Nationalsozialismus, 85-89.

⁸² Vgl. Seebold in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 108.

⁸³ Vgl. Lund, Die ersten Germanen, 23f. und ders., Germanenideologie im Nationalsozialismus, 85-89, 105.

⁸⁴ Hierzu Poliakov, Der arische Mythos.

⁸⁵ Ausführlich vgl. Lund, Die ersten Germanen, 14-24.

⁸⁶ "Scharf umgrenzte Kulturprovinzen decken sich zu allen Zeiten mit ganz bestimmten Völkern und Völkerstämmen". Gustaf Kossinna: Die Herkunft der Germanen. Zur Methode der Siedlungsarchäologie (Mannus-Bibliothek 26), Leipzig 1911, hier S. 3. Ausführlicher zu Kossinna und den Folgen Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 89-94; ebenso ders., Die Erfindung der Germanen, 6. Siehe auch Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 150; ebenso Beck in: ebd., 251; Pohl, Die Germanen, 47f. Gut erläutert wird die Methode in Lechler, 5000 Jahre Deutschland, 10; Steuer, Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung, 378-383.

⁸⁷ Vgl. Lund, Die ersten Germanen, 18 und ders., Germanenideologie im Nationalsozialismus, 85-89. Siehe auch Steuer, Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung, 457-460.

sehr weite Teile Europas verbreitet und wird daher als das Volk betrachtet, das den Norden indogermanisierte. Die Verschmelzung der genannten Steinzeitleute zu den Germanen geschah am Beginn der Bronzezeit⁸⁸. Diese Vorstellungen finden sich in Schulbüchern der NS-Zeit⁸⁹ und auch in verschiedenen, später erschienenen populärwissenschaftlichen Werken⁹⁰, vereinzelt ebenfalls noch in der Fachliteratur⁹¹. Die Ausführungen von Hans Reichardt in seinem bekannten Was-ist-was-Buch von 1978 "Die Germanen" könnten für den Schulbuchtext ebenso grundlegend gewesen sein⁹².

Veränderungen des Fundgutes lassen sich nicht nur durch 'Einwanderung' erklären sondern, hierzu tendiert die jüngere Forschung, mit kulturellen Entwicklungen vor Ort⁹³ sowie kultureller Angleichung von Nachbarkulturen "im Rahmen sozialökonomischer Prozesse"⁹⁴. Unter dieser Prämisse wird der konstitutionelle Teil der beschriebenen Einwanderungs- und Vermischungs-Theorie hinfällig⁹⁵.

Die in den Schulbüchern nachwirkende Rückverfolgung der Germanen bis in die **Eisenzeit** hängt mit dem Problem der sogenannten Jastorf-Kultur zusammen⁹⁶, die "ziemlich unkritisch immer noch gewisse Prähistoriker und Althistoriker als germanisch bzw. als Keimzelle der Germanen" ansehen wollen⁹⁷. Die heute aufgrund zahlreicher Probleme in Frage gestellte Definition und Eingrenzung der Jastorf-Kultur⁹⁸ geht auf den oben bereits zitierten Archäologen Gustav Schwantes in den 1920er Jahren zurück, der Vorläufer dieser Kultur schon in der Bronzezeit zu erkennen glaubte und diese These noch bis 1958 vertrat⁹⁹.

Die dieser wie den anderen Theorien zu Grunde liegende Vorstellung einer Kontinuität von Ethnizität wird von den meisten Archäologen heute nicht mehr vertreten¹⁰⁰, so dass beispielsweise Heiko Steuer zu dem Schluss kommt: "Die übliche Verknüpfung der Jastorf-Kultur mit den Germ.[anen] ist heute daher nicht mehr länger aufrecht zu erhalten"¹⁰¹. Anstelle von einer Ausbreitung der Germanen solle eher von einer "Germanisierung keltischer, venetischer und unbestimmbarer alteuropäischer Gruppen" gesprochen werden, "was erst ausgreifend möglich wurde, nachdem die kelt. Welt im Röm. Reich aufgegangen war"¹⁰².

Insgesamt zeichnen sich gegenwärtig hinsichtlich der Frage, ab wann man von Germanen sprechen will und was darunter zu verstehen ist, immer noch verschiedene Strömungen ab, sowohl innerhalb der von den bisherigen Interpretationen geprägten Archäologie als auch im Vergleich verschiedener Disziplinen untereinander. Aus historischer Sicht läge es nahe, von Germanen erst ab der Ersterwähnung durch Caesar, also ab dem 1. Jh. v.Chr. zu sprechen (s. Kap. II.6.B.3.1). Definiert man wie die Sprachwissenschaftler die Germanen über die germani-

⁸⁸ Zitiert nach Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 79. Lesenswert in diesem Kontext auch Lechler, 5000 Jahre Deutschland, 11f., 14.

⁸⁹ Siehe Haßmann, Archäologie und Jugend im "Dritten Reich", 139.

⁹⁰ Z.B. Nack, Germanien, 44.

⁹¹ Z.B. als Monographie zum Thema Kilian, Zum Ursprung der Germanen.

⁹² Reichardt, Die Germanen, 4-10. Zum Buch vgl. Justi-Jöllenebeck, Die Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch, 42f. und Nr. 15 im Katalog.

⁹³ Vgl. Seebold in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 108.

⁹⁴ Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 142.

⁹⁵ Zum gegenwärtigen Kulturbegriff Brather, Ethnische Interpretationen in der frühgeschichtlichen Archäologie, bes. 70-76.

⁹⁶ Zur Jastorfkultur und den damit zusammenhängenden Problemen vgl. ausführlich Brather, Ethnische Interpretationen, 174-184, 210-213.

⁹⁷ Vgl. Lund, Die ersten Germanen, 33. Diese Kritik gilt beispielsweise für Kilian, Zum Ursprung der Germanen, bes. 36-46; Wolfram, Die Germanen, 18, 53; Goetz/Welwei, Altes Germanien, 7.

⁹⁸ Siehe Müller in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 132f., auch Steuer in: ebd., 145f., 155; Pohl, Die Germanen, 49.

⁹⁹ Vgl. Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 100f.

¹⁰⁰ Ausführlicher hierzu Lund, Die ersten Germanen, 34; Todd, Die Germanen, 17.

¹⁰¹ Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 146. Siehe auch Pohl, Die Germanen, 49: "W. Künemann hat 1995 (...) gezeigt, wie die Identifikation der Jastorf-Kultur mit den Germanen unter dem Einfluss der Kossinna-Schule in methodische Zirkelschlüsse führte."

¹⁰² Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 146. Ähnlich Lund, Die Erfindung der Germanen, 9 zur These Rolf Hachmanns.

sche Sprachgruppe, kommt man aufgrund der wenigen fassbaren Sprachzeugnisse aus der Frühzeitkaum weiter als bis ins 2. Jh. zurück¹⁰³.

Fazit und Alternativen

Grundsätzlich ist zu fragen, ob sich die Suche nach dem Ursprung der Germanen nicht insgesamt erübrigt hat, wenn man sich, wie eingangs erläutert, von der Auffassung der Germanen als Ethnos distanziert – ohne Ethnos keine Ethnogenese¹⁰⁴. "Zu einer ethnischen Einheit gehörte, wer sich zu ihr bekannte"¹⁰⁵ – die wir als Germanen benennen, bekannten sich zwar wahrscheinlich jeweils zu einem Stamm oder einer größeren Stammesgruppe, bezeichneten sich in den ersten Jahrhunderten n.Chr. aber nicht selbst als Germanen.

Schulbuchautoren ist angesichts dieser Problematik und Forschungslage eher zu raten, Ursprung und Herkunft der Germanen nicht weiter zu thematisieren, oder, wie SB 5b-112 treffend resümiert, zu formulieren: *Woher die Stämme ursprünglich kamen oder ob sie überhaupt eingewandert sind, wissen die Forscher nicht.*

3.5 Kartenbilder: Germanien und germanische Stämme

Germanien

Nahezu alle Schulbücher enthalten im Kontext der römischen Geschichte eine Karte, auf der *Germanien* oder die *Germania* als Nachbargebiet zum Römischen Reich eingetragen ist (Taf. 6.1 Abb. 2-4). Auch der Schriftzug *Germanen* erscheint alternativ über den entsprechenden Landschaften (ein Mal auch *Germanenland* in SB 4-65). Daneben existieren einige Karten mit Eintragung germanischer Stammesnamen. Auf diese soll unten näher eingegangen werden.

In der untersuchten Gruppe finden sich zehn verschiedene Karten bzw. Kartengrundlagen mit elf Varianten von Eintragungen. Insbesondere die Verlage Westermann, Schroedel und Klett nutzen für ihre eigene Verlagsproduktion immer wieder dasselbe Kartenbild, entweder nur in Parallelausgaben oder auch in anderen Verlagstiteln. Die unterschiedlichen Bildunterschriften (s. Tabelle) verdeutlichen die eigentliche Vermittlungsabsicht der Karten, die von der Veranschaulichung des Limesverlaufs (z.B. Taf. 6.1 Abb. 3-4) bis zur tatsächlichen Verortung germanischer Stämme reicht (z.B. Taf. 6.1 Abb. 1-2, 4). Der Zeitraum, auf den die Karte sich bezieht, wird meist nur unzureichend ersichtlich; er erscheint manchmal in der Bildunterschrift oder der Legende, ist oftmals aber nicht genannt (SB 7a/b, 15, 16, 17, 13a/b/c/d, 25a/b/c/d/e), vielleicht auch, weil verschiedene Zeitebenen in einem Kartenbild zusammengefasst werden sollen (SB 15, 17, 13a/b/c/d, 25a/b/c/d/e).

Germanische Stämme

Auffallend ist, sofern vorhanden, die uneinheitliche Verwendung der Begriffe 'Stamm', 'Volk' oder 'Volksstamm' in den Legenden zu den Stammesnamen. Ein Mal ist fälschlich sogar von *keltischen Völkern* die Rede, obwohl in derselben Schrift auch germanische Stämme benannt sind (SB 24a/b-49/45; vgl. Taf. 6.1 Abb. 3 in der Legende). In einem anderen Reihenwerk desselben Verlages heißt es zu derselben Kartengrundlage, hier zutreffend, *germanische oder*

¹⁰³ Hasenfratz, Die religiöse Welt der Germanen, 10 spricht im Zusammenhang frühester Sprachzeugnisse vom 2. Jh. v. Chr.

¹⁰⁴ Siehe auch Timpe in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 13-15; Steuer in: ebd., 153. Zum Problem der Ethnizität auch Pohl, Die Germanen, 50, 86.

¹⁰⁵ Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 146.

keltische Völker (SB 23a/b/c-165/165/101).

Karten mit Eintragung germanischer Stämme

SB	Verl.	Bildunterschrift	Legende zu den Stammesnamen	Bezeichnung Germaniens
1a/b-168	We	Germanien zur Römerzeit (um 150 n. Chr.)	-	Germanien
5a/b-171/114	We	Germanien zur Römerzeit (um 150 n. Chr.)	Germanenstämme (in Auswahl)	Freies Germanien
11a/b-158	VW	Der römische Limes im 2. Jahrhundert n. Chr.	Völkerstamm	-
16-184	Sdl	Germanische Stämme	-	-
23a/b/c	Sdl	Das römische Germanien	germanische oder keltische [sic] Völker	Germanien
24a/b-49/45	Sdl	Der Verlauf des Limes – Karte	keltische [sic!] Völker	Germanien
7a/c-113/115	Die	Das nördliche Gallien und die römisch-germanische Grenze	Germanische Stämme [lat. Bez.]	Germania
15-257	Kle	Das Römische Imperium zur Zeit seiner größten Ausdehnung	Germanenvölker im 2. Jahrh. n. Chr.	-
15-248 17-100 13a/b/c/d- 166/166/172/172 25a/b/c/d/e- 118/118/120/126/92	Kle	15: Karte des Limes 17: Verlauf des Limes 13+25: West- und Süddeutschland zur Römerzeit	-	Sog. "freies Germanien" 25e: sog.
14a/b-196	Cor	Die germanische Welt um 150 n. Chr.	-	-

In der Regel werden deutsche Stammesbezeichnungen verwendet, SB 7a/c stellt mit der Nutzung der lateinischen Namen eine Ausnahme dar (Taf. 6.1 Abb. 2). Je nach Kartenausschnitt, Detailgenauigkeit und Vermittlungsabsicht ist eine unterschiedliche Anzahl an Stämmen verzeichnet, sie reicht von vier bis 22 Namen (die Nennung nur eines Stammes in SB 25 bildet eine Ausnahme). Zu den am häufigsten genannten zählen die Cherusker (11x), die Chatten (9x), die Markomannen (9x) und die Friesen (7x).

Die ursprüngliche Vorlage dieser Karten ist nicht ermittelbar. Zumindest für die Schulbücher von Klett sind Parallelen bezüglich Karteninhalt und Gestaltung mit einer entsprechenden Karte im 'Putzger' augenfällig¹⁰⁶. Im Wesentlichen sind all diese jedoch von der *Germania* des Tacitus beeinflusst: Der Großteil der auf den Karten verzeichneten Stämme ist auch in dieser Quelle genannt. Die einzelnen Stämme sind jeweils nur lose verortet, als Schriftzug, der über eine bestimmte Region zieht.

Auf den Karten genannte germanische Stämme

Stamm / SB	1 a/b	5 a/b	11 a/b	16	23 a/b/c	24 a/b	7 a/c	15	15, 17, 13 a/b/c/d	25 a/b/c/d/e	14 a/b	Ges.	gen. in Tac. Germ.
Amsivarier	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1	-
Angeln	-	x	-	x	-	-	-	x	-	-	-	3	-
Bataver	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	1	x
Brukterer	x	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	5	x
Burgunder	x	x	-	x	-	-	x	-	-	-	x	5	x
Chamaver	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1	x
Chatten	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	9	x
Chauken	x	x	-	x	-	-	-	-	-	-	x	4	x
Cherusker	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	x
Friesen	x	x	-	x	x	x	x	-	-	-	x	7	x
Goten/Gotonen	-	x	-	x	-	-	x	x	-	-	x	5	x
Hermunduren	x	x	x	x	-	-	x	-	x	-	-	6	x
Kimbern	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	1	x
Langobarden	x	x	-	x	x	-	x	-	-	-	x	6	x
Lemovier	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1	x
Lugier	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1	x
Markomannen	x	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	9	x
Marser	-	-	x	-	-	-	x	-	x	-	-	3	-

¹⁰⁶ Putzger Historischer Weltatlas, 49.

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

Quaden	x	x	-	x	-	-	x	-	-	-	x	5	x
Rugier	x	x	-	-	x	-	x	-	-	-	x	5	x
Sachsen	x	x	-	x	x	-	x	x	-	-	-	6	-
Semnonen	x	-	-	x	x	-	x	-	-	-	x	5	x
Sueben	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	2	x
Silingen	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1	-
Sugambri	x	x	-	x	x	x	x	-	-	-	-	6	-
Tenkterer	x	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	3	x
Usiper	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	x
Vandalen	-	x	-	x	-	-	-	x	-	-	x	4	-
Warnen	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1	-
	15	19	6	18	9	4	22	6	6	1	13	-	-

Einfluss der Archäologie auf die Kartenbilder

Während die meisten Karten ausschließlich auf einer Auswertung der schriftlichen Überlieferungen beruhen dürften, ist die Rezeption archäologischer Forschungen nur bei einem Beispiel erkennbar: SB 14a/b weist den einzelnen Stämmen schärfer umgrenzte Gebiete zu und gruppiert diese zu (farblich unterschiedenen) Regionen der *Ostseegermanen*, *Nordseegermanen*, *Elbgermanen* (= *Sueben*), *Rhein-Weser-Germanen*, *Weichselgermanen* und *Oder-Warthe-Germanen* (Taf. 6.1 Abb. 5). Diese Gruppierungen wurden in Anlehnung an sprachwissenschaftliche Klassifikationen auf der Basis der Verbreitung von Fundtypen archäologisch definiert. Das Verfahren wird in der heutigen Forschung skeptisch beurteilt¹⁰⁷. Auch die *Slawen* sind hier angrenzend verzeichnet. Sie stellen in diesem Zusammenhang ein Relikt der Forschungsgeschichte dar, Zeugnis für das Bestreben einiger Wissenschaftler, den erst um 500 n.Chr. archäologisch und historisch nachweisbaren Slawen eine "Urheimat" zuzuweisen¹⁰⁸.

3.6 'Freies' Germanien?

Schulbuchsituation

Einige Schulbücher bezeichnen auf Karten oder in Texten den von den Römern nicht besetzten Teil Germaniens als *freies Germanien*. Dies ist der Fall beispielsweise in SB 5a/b-171/114 (2001). Genutzt wird dieselbe Kartengrundlage wie in den wesentlich älteren Produktionen SB 1a/b-168 des selben Verlags – dort liest man allerdings nur die Bezeichnung *Germanien*. Auch die Texte auf den Seiten SB 5a/b-171/114 sprechen vom *freien Germanien*. Dass die Kartenvorlagen später dahingehend verändert wurden, trifft auf ein weiteres Beispiel, SB 22-151/159 von Klett-(Perthes), zu, dessen Vorgängerkarten den wesentlich differenzierteren Eintrag sog. "*freies Germanien*" aufweisen (Taf. 6.1 Abb. 4). *Freies Germanien* liest man auch als Schriftzug auf der Karte in SB 19a/b/c-75/33/75.

Kritischer Kommentar

Die Bezeichnung *freies Germanien* ist in gewisser Hinsicht ahistorisch. Sie geht zurück auf den Terminus *Germania libera*, der allerdings nicht in der Antike, sondern zu Beginn des 19. Jhs. aufgekommen ist und in der Folge auch heute noch häufig in modernen Fachbüchern, Atlanten

¹⁰⁷ Siehe Pohl, Die Germanen, 18-25.

¹⁰⁸ Zum Problem vgl. Brather, Archäologie der westlichen Slawen, bes. 51-60. Möglicherweise wurden auf der Karte die Slawen mit dem Verbreitungsgebiet der Lausitzer Kultur gleichgesetzt. Zu diesem Problem vgl. Kili-an, Zum Ursprung der Indogermanen, 17 mit Abb. 1. Auch die Przeworsk-Kultur wurde mit den späteren Slawen in Verbindung gebracht; hier ergeben sich ebenfalls Schwierigkeiten. Vgl. Todd, Die Germanen, 31.

etc. zu finden ist¹⁰⁹. Er bezeichnet einen Zustand, der zwar zutrifft – 'liber' bedeutet 'abgaben-frei', 'nicht unterworfen', 'nicht mit den Römern verbündet' –, von den Römern selbst aber nicht für die Völker jenseits der Reichsgrenzen benutzt wurde¹¹⁰.

Fazit und Alternativen

"Der in der heutigen Forschung gebräuchliche Begriff *Germania libera* wurde in der Antike niemals gebraucht und stammt aus der Germanenideologie der Romantik (...). Er sollte deshalb ebenso vermieden werden wie der in Österreich gebrauchte, offen anachronistische Begriff *Austria Romana*"¹¹¹.

Wenn Schulbücher vom *freien Germanien* sprechen, kann dies entweder auf den oben geschilderten Einfluss der Forschungsgeschichte zurückzuführen sein, oder es handelt sich um Beispiele didaktischer Vereinfachung – 'frei' im Unterschied zu den germanischen Provinzen. Zahlreiche Lehrwerke kommen allerdings ohne den Terminus aus, schreiben nur *Germanien* oder sog. "*freies Germanien*" oder nichts von beidem (Taf. 6.1 Abb. 1-4). Dies dürfte in der Regel ausreichend sein und wäre aus fachlicher Perspektive weniger problematisch.

3.7 Tacitus und die Germanen: Der Umgang mit Quellen in den Schulbüchern

"Fast jede Einzelinformation des Tacitus über germanische Lebensordnungen ist in ihrer Interpretation umstritten."

Walter Pohl¹¹²

Gesamteinfluss der 'Germania' auf die Schulbuchdarstellungen

Die Germanen-Beschreibungen des Tacitus in der 'Germania' spielen in den Schulbuchdarstellungen eine sehr wichtige Rolle. 20 von 22 Schulbüchern mit Kapiteln, Seiten oder Abschnitten zu den Germanen zitieren in unterschiedlicher Auswahl aus der Quelle, verbunden meist mit Schüleraufgaben. In zahlreichen Lehrwerken steht die Verwendung eines Tacitus-Textes stellvertretend für andere Ausführungen über die Germanen; d.h. auf einen entsprechenden Verfasser-Text, oft auch auf passende Abbildungen, wird verzichtet (SB 7b, 10a/b/c, 23a/b, 25a/b/c/d). Ein Großteil der zu den kaiserzeitlichen Germanen angeschnittenen Themen wird (häufig allein) durch Quellenzitate abgedeckt (s. obige Themenübersicht Kap.II.6.B.2).

Zum anderen prägen die taciteischen Texte zu bestimmten Themen aber auch die Ausführungen der Schulbuchautoren selbst (d.h. die Autorentexte), wie weiter unten zu zeigen sein wird. Was ursprünglich nur bei Tacitus zu lesen war, wird ungekennzeichnet zum 'Allgemeinwissen' über die Germanen, insbesondere bei Abschnitten, die die soziale Organisation und das Funktionieren der Gesellschaft beschreiben (s. auch die Stichworte Gefolgschaft und Thing, Kap. II.6.B.3.9.10). Auch die beiden Schulbücher, die sich mit den Germanen auseinandersetzen, ohne auf einen Abschnitt aus der 'Germania' einzugehen (SB 16, 19a/b/c), enthalten wesentliche von dort entnommene Informationen.

¹⁰⁹ Vgl. Scardigli in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 77; R.-Alföldi, *Germania magna* – nicht *libera*; Künzl, Die Germanen, 44. Zur Geschichte des Begriffs auch Neumaier, 'Freies Germanien'. Z.B. sprechen auch Goetz/Welwei, Altes Germanien, 6 von "*Germania libera*"; ebenso Spickermann, Götter und Kulte in Germanien, 119.

¹¹⁰ Vgl. Scardigli in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 76f.

¹¹¹ Pohl, Die Germanen, 59.

¹¹² Pohl, Die Germanen, 25.

Quellenzitate in den Schulbüchern

Die 20 aus der 'Germania' zitierenden Lehrwerke verwenden insgesamt 26 verschiedene Textstellen. Charakteristisch ist eine Wiedergabe in deutscher Übersetzung, die häufig sehr frei formuliert, vereinfacht und verkürzt ist, einzelne Sätze aus dem Gesamtzusammenhang herausnimmt und neu aneinanderreicht, zu einem Gesamttext oder nach Themen sortiert. Die Vereinfachung des ursprünglich lateinischen Textes reicht so weit, dass Begriffe nicht in der korrekten Übersetzung erscheinen, sondern mit einem deutschen Begriff, der, vielleicht so die Meinung der Verfasser, den Sachverhalt besser umschreibt. Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung des – erst in der altnordischen, also sehr viel später verfassten Literatur überlieferten – Terminus 'Thing' für die Versammlungen der Germanen, die Tacitus als "concilium" (Versammlung, Zusammenkunft, Rats- oder Volksversammlung) beschreibt. Deutsche Übersetzungen in den Tacitus-Editionen sprechen von Volksversammlung. Der Begriff *Thing* ist in den meisten Fällen eine Interpolation der Schulbuchautoren¹¹³.

Die Zahl der in den 20 Lehrwerken verwendeten Tacitusstellen reicht pro Lehrbuch von eins bis elf. Einzelne Textstellen kommen insgesamt je bis zu elf Mal vor. Bezüglich der Anzahl verwendeter Textstellen und dem Erscheinungsdatum des Lehrwerks sowie der Zielgruppe/Schulart sind keine Regelmäßigkeiten erkennbar. Tacitus wird als Quelle sowohl in Schulbüchern für das Gymnasium als auch in Lehrwerken für andere Schularten gerne genutzt, über die ganze untersuchte Zeitspanne hinweg. Im Hinblick auf die Verlage ist eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der 'Germania' in Büchern des Klett-Verlags zu verzeichnen, die teilweise allerdings die Quelle vornehmlich als Ersatz für weitere Informationen nutzen (SB 13a/b/c/d).

Konkret verwendete Textstellen

Die beliebteste Textstelle in den gegenwärtigen Schulbüchern ist Tac. Germ. 5,1 (11x), der Abschnitt über Klima, Vegetation, Getreideanbau, Vieh und die Bedeutung des Viehs für die Germanen. Manche Schulbücher hängen den Abschnitt Tac. Germ. 5,2 (4x) über die in Germanien fehlenden Gold- und Silberlagerstätten an. Darauf folgt in der Häufigkeit Tac. Germ. 16,1 (10x) über die allgemeine Siedlungsweise der Germanen im Kontrast zur römischen. Nur halb so viele Bücher zitieren auch den Folgeabschnitt Tac. Germ. 16,2 (5x), der sich konkreter mit dem Hausbau beschäftigt. An dritter Stelle ist Tac. Germ. 4 (9x) zu nennen, ein Kapitel, in dem Tacitus das Erscheinungsbild und einige Charaktereigenschaften der Germanen beschreibt. Fast ebenso häufig trifft man auf Angaben aus Tac. Germ. 17,1 (8x) zur Kleidung (bei Tacitus ursprünglich auf die Männer bezogen). In Ergänzung dazu, einmal auch separat, findet sich Tac. Germ. 17,2 (5x) (speziell zur Kleidung der Frauen, die laut Tacitus sich kaum von derjenigen der Männer unterscheidet). Einzelne Angaben über Speisen und Getränke werden Tac. Germ. 23 (7x) entnommen. Auffällig ist dabei die Auswahl der Informationen: Vom bei Tacitus in diesem Kapitel beschriebenen Alkoholkonsum der Germanen berichtet nur ein Schulbuch (1x, in der unten stehenden Tabelle separat aufgeführt). Außerdem großer Beliebtheit erfreuen sich Angaben aus Tac. Germ. 15,1 (6x), ein Abschnitt, in dem Tacitus die Trägheit der Männer, ihre Jagdbetätigung neben ihrer Eigenschaft als Krieger und im Kontrast dazu die Aufgaben und Tätigkeiten der Frauen schildert. Die Auswahl dieser Textstellen zeigt, dass Tacitus' *Germania* in den Schulbüchern vornehmlich zur Beschreibung des Lebensalltags (und des Charakters) der

¹¹³ Diese könnte zum einen durch die Verwendung bestimmter Kommentare (etwa in der deutschen Übersetzung der 'Germania' von M. Fuhrmann) begünstigt worden sein, oder durch den Rückgriff auf die Sekundärliteratur.

Germanen genutzt wird.

Da in den Germanenkapiteln auch immer wieder eine Thematisierung des Aufbaus und Funktionalisierens der Gesellschaft erfolgt, ist eine Fokussierung der Schulbücher auf Quellenauszüge zu diesem Thema nicht weiter verwunderlich. Die Zusammenkunft der Germanen in Versammlungen, die Vorgehensweise bei Reden, Zustimmung und Ablehnung aus Tac. Germ. 11,1-2 (5x) sowie Anklagemöglichkeiten und Strafen aus Tac. Germ. 12,1 (4x) (1x auch mit Tac. Germ. 12,2 über den Grund für verschiedene Hinrichtungsarten) können neben ihrer häufigeren Beschreibung in Verfasser-texten auch Quellentexten entnommen werden. Daneben werden Angaben aus Tac. Germ. 7,1 (4x) zur Wahl der Könige und Heerführer genutzt. Informationen über 'Sklaven' aus Tac. Germ. 25,1 (1x) finden sich nur in einem der ältesten der analysierten Lehrwerke.

Abschnitte aus der 'Germania', die in der untersuchten Schulbuchgruppe nur drei- bis einmal zitiert werden, beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten. Zu nennen ist zunächst Tac. Germ. 20,1 (3x), eine Stelle, in der Tacitus vom Heranwachsen der Kinder (nackig und schmutzig) und ihrer Erziehung berichtet, gefolgt von Tac. Germ. 20,2 (2x) über die Tatsache, dass Mädchen erst spät verheiratet würden. Abgesehen von SB 13a/b/c/d, das ohnehin eine Vielzahl von 'Germania'-Kapiteln zitiert, finden sich diese Angaben in jüngeren Lehrwerken (23a/b von 2000, 5a von 2001), die in Antwort auf Forderungen der jüngeren Geschichts-didaktik vielleicht dem Gender-Aspekt oder der Frage nach dem Lebensalltag von Frauen, Kindern und Jugendlichen in der Urgeschichte gerecht werden wollen. In diesem Kontext ist auch Tac. Germ. 18,2-3 (1x) über die Ehegaben und die Rolle der Frau als Gefährtin des Mannes in SB 5a (von 2001) zu nennen. Behauptungen über die Sittsamkeit der Germanen in Tac. Germ. 18,1 (2x) und die Keuschheit der Frauen in Tac. Germ. 19,1 (2x) finden sich dagegen überwiegend in älteren Lehrwerken (SB 10b, 3c) (weitere vereinzelte Auszugnutzungen: s. Tabelle).

Zitate aus Tacitus' 'Germania' in den Schulbüchern¹¹⁴

	Tac. Germ.	5,1	16,1	4	17,1	23	15,1	11,1-2	16,2	17,2	5,2	7,1	12,1	20,1	18,1	19,1	20,2	26,3	2,1	12,2	18,2-3	22,1	23	24	25,1	26,1	26,2
SB	n	11	10	9	8	7	6	5	5	4	4	4	4	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13a/b/c/d	11	x	x	x	x	x	x			x	x			x													
11a/b	9	x	x	x	x	x	x	x		x		x															
15	8	x	x		x	x		x			x		x									x					
17	8		x	x	x	x	x	x	x				x														
3a/b	7	x	x	x		x		x	x			x															
10b	7	x	x							x					x	x		x									x
22	6		x		x	x			x	x			x														
23a/b	6				x	x								x			x						x	x			
3c	5	x	x	x					x						x												
5b	5			x			x	x					x							x							
25a/b/c/d	5	x		x	x					x	x																
5a	4			x										x		x					x						
10a/c	4	x	x						x									x									
6	3				x		x			x																	
12	3	x	x	x																							
1a/b	2	x																	x								
7a/c	2						x					x															
7b	1											x															
14a/b	1																								x		
16	1	x																									

¹¹⁴ Als ein Lehrwerk wurden Parallelausgaben aufgenommen, die identische Auszüge nutzen. Bei Verwendung unterschiedlicher Auszüge wurden Parallelausgaben als zwei verschiedene Lehrwerke in die Tabelle eingetragen. Das Kreuz bedeutet, dass aus dieser Stelle zitiert wird. Es bedeutet nicht, dass das ganze Kapitel oder der ganze Abschnitt im Schulbuch enthalten ist.

Themen der einzelnen Tacitus-Stellen

Tac. Germ.	Thema
2,1	hässliche Landschaften und raues Klima
4	Erscheinungsbild und Charaktereigenschaften
5,1	Klima, Vegetation, Getreide, Vieh, Bedeutung des Viehs für die Germanen
5,2	keine Gold- und Silberlagerstätten
7,1	Könige und Heerführer, (Priester)
11,1-2	Zusammenkunft in Volksversammlungen, Reden, Zustimmung und Ablehnung
12,1	Anklagemöglichkeiten, Strafen
12,2	Grund für verschiedene Hinrichtungsarten
15,1	Faulheit der Männer bis auf Krieg und Jagd, Arbeiten der Frauen
16,1	Siedlungsweise
16,2	Hausbau
17,1	Kleidung (Männer)
17,2	Kleidung (Frauen)
18,1	Sittsamkeit
18,2	Mitgift
18,3	die Frau als Gefährtin des Mannes
19,1	Keuschheit der Frauen
20,1	Kinder wachsen nackt und schmutzig heran, Erziehung
20,2	Mädchen nicht zu früh verheiratet
22,1	baden
23	Bier, einfache Speisen (Wildobst, Wild, geronnene Milch)
23	Trinkfreudigkeit
24	Würfelspiel
25,1	Sklaven
26,1	keine Geldleihe
26,2	Verteilung des Ackerlandes
26,3	Wechsel des Ackers von Jahr zu Jahr, ausschließlich Getreideanbau

Keine Tacitus-Auszüge finden sich in SB 2(6), 4, 8, 9, 18, 20, 21, 23c, 24a/b, 25e. Diese Schulbücher beschäftigen sich auch nicht mit den kaiserzeitlichen Germanen. SB 16 und 19a/b/c, zitieren Tacitus nicht, obwohl sie die kaiserzeitlichen Germanen beschreiben. In diesen Büchern ist allerdings die Verwendung von Quellen ohnehin selten, der Befund also im Hinblick auf das Gesamtkonzept des Lehrwerks zu bewerten.

Textstellenauswahl

Den ausgewählten Textstellen ist gemein, dass sie vornehmlich zur Veranschaulichung dessen genutzt werden, was man aus den Berichten über die Germanen für glaubhaft und informativ hält. Während die Aussagen in Tac. Germ. 4 zum Aussehen der Germanen in den Augen der Schulbuchverfasser offensichtlich nach wie vor Gültigkeit haben, ließ man aus diesem vielfach genutzten Abschnitt stets systematisch die durch seinen Missbrauch im Nationalsozialismus belastete Angabe über Reinheit und Unvermischtheit (Reinrassigkeit) der Germanen¹¹⁵ weg. Aus wissenschaftlicher Sicht ist dies nicht einleuchtend, da beide Topoi, die Reinrassigkeit und das Aussehen, unmittelbar miteinander verbunden sind¹¹⁶. Aus Kapitel 16 werden stets nur die Abschnitte 16,1 und 16,2 genutzt; 16,3 über unterirdische Winterunterkünfte und Vorratslager wird nie zitiert. Ebenso wenig finden Aussagen von Tacitus zur Religion der Germanen Verwendung, obschon dies ein bevorzugtes Thema einiger Schulbuchdarstellungen ist – hier weicht man auf die altnordische Überlieferung aus (s. Kap. II.6.B.3.13). Auch Abschnitte zur Gefolgschaft, in einigen Lehrwerken Inhalt der Germanenkapitel, finden sich nicht unter den Zitaten – vielleicht, weil Tacitus sie nicht als eine solche Institution beschreibt, wie sie lange Zeit von der Wissenschaft und so auch in den Schulbüchern verstanden wurde (s. Kap. II.6.B.3.9).

Die verwendeten Abschnitte sind so zusammengestellt, wie man sie am besten für den Unterricht nutzen kann. Die Auswahl spiegelt darüber hinaus zum einen eine Distanzierung vom

¹¹⁵ Hierzu Pohl, Die Germanen, 58, mit weiterer Literatur.

¹¹⁶ Siehe Pohl, Die Germanen, 58.

Umgang mit der Germania in Zeiten des Nationalismus und Nationalsozialismus¹¹⁷. Insgesamt zeigt sie Auswahl aber auch, wie im folgenden zu sehen sein wird, eine in gewisser Weise immer noch naive Textinterpretation der 'Germania' als 'authentisches' Dokument über die Lebensweise der Germanen.

Quelleninterpretation in den Autorentexten und Aufgaben

Der Umgang der Schulbücher mit den einzelnen Auszügen ist unterschiedlich. Einige Autoren versuchen, die römische Perspektive zu betonen. Nicht immer gelingt es, diese textkritische Einordnung der Quelle auch in der Umsetzung, beispielsweise in Schüleraufgaben, zu wahren. In anderen Lehrwerken wird Tacitus in den Arbeitsanweisungen wörtlich genommen und nicht auf die Besonderheiten der Quelle einleitend hingewiesen¹¹⁸. Die folgenden Beispiele sollen die Bandbreite möglichen Einsatzes und Umgangs mit den Textauszügen in den Schulbüchern illustrieren.

SB 1a/b-191ff./195ff. druckt nur ein kurzes Quellenzitat zum Klima ab; im Verhältnis zu den Ausführungen des Autors nimmt die Tacitus-Quelle an dieser Stelle nur wenig Raum ein. *In den Augen eines Römers sah der Lebensraum so aus, wie es der Geschichtsschreiber Tacitus (um 55-116 n.Chr.) beschrieb* lauten die einführenden, die römische Perspektive betonenden Worte zur Quelle. Die wesentlichen Informationen enthält dann der Verfassertext – allerdings, wie die unten stehende Tabelle zeigt, mit zahlreichen Anlehnungen an Tacitus. SB 1a/b-191/196 A2 fragt, bezogen auf die Klimabeschreibung in der Quelle, die Schüler: *Was könntest du aus germanischer Sicht dem Römer Tacitus entgegenhalten?* Da der Autorentext selbst, angelehnt an Tacitus, von rauem Klima und unwirtlicher Landschaft spricht (s. Tabelle), werden die Schüler jedoch kaum zu einem anderen Schluss als Tacitus gelangen können – es sei denn, sie argumentieren aus ihrer persönlichen Anschauung aufgrund der gegenwärtigen Verhältnisse in ihrem Lebensumfeld. Die mit den einführenden Worten versuchte textkritische Haltung erfährt dadurch eine Aufweichung.

In SB 3a-140f. sind, anders als im vorangegangenen Beispiel, die wiedergegebenen Auszüge aus der 'Germania' umfangreicher als der Autorentext, welcher nur auf die Herkunft der Germanen und ihren kriegerischen Charakter eingeht. Er leitet zur Quelle mit folgenden Worten über: *Einzelheiten über die Lebensweise der Germanen wurden durch verschiedene Ausgrabungen erschlossen. Daneben besitzen wir ein besonders wertvolles Dokument einer Schrift, die der römische Historiker Tacitus um 100 n.Chr. verfaßte. Den durch Luxus verwöhnten Römern stellte er die Germanen als ein unverbrauchtes Naturvolk gegenüber* (SB 3a-140). Die hier erkennbare Andeutung einer Textkritik wird jedoch im konkreten Umgang mit der Quelle zumindest teilweise aufgehoben: SB 3a-140 A1 fordert die Schüler auf, das Modell *eines germanischen Gehöfts aus Westfalen* (Warendorf) mithilfe des Tacitus-Textes zu erklären¹¹⁹. SB 3a-140 A2 lautet: *Sammler an Hand des Tacitus-Textes Informationen zur Lebensweise und zu den politischen Institutionen der Germanen. Welche Eigenarten von Land und Leuten fallen dem Römer besonders auf? Begründe.* In den Parallelausgaben SB 3b/c-148f./176 ist der Verfassertext von ähnlichem Umfang wie der Tacitus-Text. Ersterer beinhaltet allerdings kaum

¹¹⁷ Schwankungen in der Textstellenauswahl oder einen gezielter Einsatz von Quellen in Schulbüchern als Resultat neuer politischer Gegenwart verzeichnen auch andere Schulbuchuntersuchungen. Siehe Bork-Goldfield, Deutsche, Preussen und Germanen, 79-81, bes. 82. Siehe auch zur Situation in deutschen und französischen Schulbüchern bis 1918 Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 202f.

¹¹⁸ Zum Problem auch Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 159.

¹¹⁹ Zwischen der Entstehungszeit des Tacitus-Textes und der für Warendorf dargestellten Situation des 8. Jhs. liegen über 600 Jahre Zeitdifferenz!

Angaben zur Lebensweise der Germanen, sondern konzentriert sich auf die politische Geschichte von den ersten Auseinandersetzungen mit den Römern bis zu den frühmittelalterlichen Stammesverbänden der Alamannen, Sachsen etc. (in SB 3c-176 bis zur Varusschlacht). Die Schüleraufgaben zum Tacitus-Text sind mit SB 3a-140f. vergleichbar. Eine zusätzliche Aufgabe weist durch ihre Formulierung darauf hin, dass nicht alle Angaben wörtlich genommen werden können: *Tacitus wollte seinen Zeitgenossen in Rom die Germanen auch als ein unverdorbenes Naturvolk vorstellen. An welcher Stelle wird das besonders deutlich?* Dies stellt eine Verbesserung im Vergleich zur älteren Ausgabe 3a dar.

In SB 17-96f. umfassen die Quellen ähnlich wie in SB 3a einen Anteil von 2/3 des Textes. Der Autor schreibt: *Von den Germanen wissen wir weniger als von den Römern. Sie haben keine Aufzeichnungen hinterlassen. Aber der römische Schriftsteller Tacitus hat das Leben der Germanen um 100 n.Chr. beschrieben, obwohl er vermutlich nicht dort war. Sein Wissen hatte er von Händlern und Soldaten, die sich im freien Germanien aufgehalten hatten.* Dieser wichtige Hinweis auf den Ursprung der Informationen findet sich nur selten in den Schulbüchern. Ein Ansatz von Textkritik wird auch in SB 17-97 A3 deutlich: *Welche Haltung zu den Germanen kannst du in den Berichten des Tacitus erkennen? An welchen Sätzen in den Texten M3-M5 wird das besonders deutlich? Was würdest du Tacitus entgegnen?* Andererseits sind die Schüler in A1 wiederum aufgefordert, aus den Texten Informationen zu den Germanen zu gewinnen und in eine Tabelle einzutragen. Die Anlage dieser Tabelle ist neben der Aufgabe abgedruckt; zur Kategorie *Aussehen* ist bereits eingetragen *blaue Augen, rotes Haar*; weitere Kategorien sind *Kleidung, Wohnung, Nahrung, Arbeit*. An dieser Stelle wird Tacitus also doch wieder wörtlich genommen. Außerdem übertragen die Autoren unser heutiges Begriffsverständnis von *Barbaren* auf die Antike (A2): *Findet aus den Berichten des Tacitus heraus, warum die Römer die Germanen als Barbaren bezeichneten (M3-M5).* Das Wort *Barbar* (lat. 'barbarus'), im Schulbuch nicht näher erläutert, bezeichnete in der griechischen und römischen Antike zunächst eine Person fremder Sprache und Herkunft¹²⁰, und nur in einer von mehreren Bedeutungsebenen den "ungebildeten, rohen, grausamen und moralisch minderwertigen Menschen"¹²¹, wie auch wir ihn heute verstehen und er in diesem Schulbuch vorausgesetzt wird.

Wie beschreibt Tacitus die Germanen? fragt A3 in SB 5a-171. In der entsprechenden Textquelle lesen die Schüler von wild blickenden blauen Augen, rötlichem Haar, großen Gestalten und Kindern, die *nackt und schmutzig zu diesem Körperbau heranwachsen* – kritische Informationen zu Tacitus finden sich hier nicht. Erst auf der nächsten Buchseite (Randleiste) fragt die Aufgabe zu M1 (Siedlungsweise und Hausbau), wie Tacitus die Lebensweise der Germanen *bewertet*. Eine bessere Möglichkeit der Distanzierung zu den Inhalten der Quelle wählte die Parallelausgabe SB 5b-112. Die Schüler werden aufgefordert, Textquellen auszuwerten und mit der Formulierung *"Nach Ansicht der Römer waren die Germanen ..."* zu beginnen. Ausnahmsweise wird hier nicht nur ein Tacitus-Text verwendet, sondern auch ein Ausschnitt aus Caes. b. G., 1,39. Insgesamt fünf Fragen stellt dann SB 5b-131 in A4 zu den Angaben des Tacitus über die germanische Volksversammlung und Rechtssprechung – hier wird der Text wieder wörtlich genommen.

Dies ist auch der Fall, wenn SB 10a/c-79/79 unkommentiert und ohne zugehörige Aufgaben Auszüge aus der 'Germania' wiedergibt (*Der römische Schriftsteller Tacitus berichtet über unser Land um 100 n.Chr.*). Die Parallelausgabe SB 10b-113 enthält dagegen folgende, in

¹²⁰ Vgl. Brather, *Ethnische Interpretationen*, 118.

¹²¹ Schmidt, *barbarus*, 49. Ausführlich Lund, *Zum Germanenbild der Römer*, 3-18.

Ansätzen textkritische Arbeitsanweisung: *Zeigt Unterschiede zwischen der Lebensweise der Germanen und Römer auf (Q1). Tacitus will mit seinem Bericht "Germania" auch das Verhalten der Römerinnen und Römer seiner Zeit kritisieren. Sucht Textstellen, die das zeigen (Q1) (SB 10b-113 A3).* Der Hinweis bezieht sich auf die angebliche Sittsamkeit der Germanen, ein Abschnitt, der in diese Ausgabe neu hineingenommen wurde.

Ansätze einer Quellenkritik finden sich auch in SB 12-175. Die Aufgaben lauten dort: *1. An welcher Stelle des Berichtes lässt Tacitus seine eigene Meinung einfließen? 2. Tacitus schreibt an römische Leser. Welches Bild will er ihnen von den Germanen vermitteln? – Stimmst du ihm zu?* Auch in SB 25a/b/c/d-121/121/123/129, wo die Tacitus-Quelle neben einem Foto des 'Cherusker-Gehöfts' im Freilichtmuseum Oerlinghausen den einzigen Text zur Lebensweise der Germanen darstellt, deutet die Formulierung der Frage (A3) einen textkritischen Umgang mit der Quelle an: *Tacitus wollte seinen Zeitgenossen berichten, wie die Germanen lebten. Was hebt er besonders hervor? Finde Beispiele, die zeigen, dass der Autor des Berichts Römer ist. Was hält er von den Germanen (M3)?*

In SB 7b-95 zeigt sich ein besonders kritischer Umgang mit der Textquelle. So berichtet der Verfasser text bereits: *Tacitus urteilt mit den Augen eines Römers, der eine hoch entwickelte Kultur gewöhnt ist.* A1 fragt: *Wie sieht Tacitus die Germanen? Haltet ihr diese Schilderung für glaubhaft?* Diese Bemerkungen sind allerdings angebracht: Die wenigen Textstellen aus Tacitus' 'Germania' zu Gesellschaftsstruktur, Müßiggang der Männer und Frauen im Haus und am Herd sind die einzigen Informationen, die die Schüler über die frühen Germanen erhalten. SB 7a-113 druckt nach einer ähnlichen Einleitung dieselben Auszüge ab, fragt in A3 aber nur: *Wie sieht Tacitus die Germanen?* (ähnlich: SB 7c-115). Es folgt auf der nächsten Seite ein Ausschnitt aus Herwig Wolframs Buch "Das Reich und die Germanen zwischen Antike und Mittelalter"¹²², ein Text, der ständig drohende Hungersnöte und eine angebliche Friedlosigkeit der Germanen betont (SB 7a/c-114/116). Wenn SB 7a/c-114/116 A3/A2 lautet *Nutze den Auszug aus dem Sachbuch, um Tacitus in seiner Aussage zu bestätigen oder ihm zu widersprechen*, führt dies kaum zu einem Ergebnis, da beide Texte ganz unterschiedliche Themen behandeln.

Wie bereits angedeutet, sind Angaben darüber, woher Tacitus seine Informationen erhielt, selten. Eine der wenigen Ausnahmen bildet folgende Formulierung in SB 15-250: *Tacitus war selbst nie in der römischen Provinz Germanien oder im Reich der Germanen. Er hat in seinem Buch über das Leben der Germanen aufgeschrieben, was er von zurückkehrenden Soldaten oder Händlern gehört hat.* Eine der Aufgaben fragt folgerichtig: *Haltet ihr die Darstellung über die Germanen, die Tacitus überliefert, für wahrheitsgetreu? Begründet.*

Herkunft der Zitate

Im Hinblick auf die an einzelnen Abschnitten vorgenommene, teilweise starke Überarbeitung der deutschen Übersetzung in den Schulbüchern spielt die genaue Textvorlage (Edition) nicht unmittelbar eine Rolle. Doch es ist auffällig, dass überwiegend aus älteren Ausgaben zitiert wird. Am häufigsten nutzten die Autoren eine Reclam-Ausgabe der Übersetzung von Manfred Fuhrmann, erstmals 1971 erschienen (s. Tabelle):

¹²² Wie folgt unter dem Text angegeben: *Wolfram Herwig* [sic, richtig: Wolfram, Herwig], *Das Reich und die Germanen zwischen Antike und Mittelalter*, Berlin 1990, S. 32.

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

Wiedergabe von Schriftquellen und benutzten Editionen

SB	Tac. Germ.	benutzte Ausgabe/Kennzeichnung	Edition
1a/b-191/195	2, 1; 5,1	<i>Tacitus, Germania</i> , übers. v. M. Fuhrmann, Stuttgart 1972, S. 5, 9.	Fuhrmann
3a/b-140f./148	4; 5,1; 7,1; 11,1-2; 16,1-2; 23	<i>Tacitus, Germania</i> , 4f., 7, 11, 16, 23; zitiert nach M. Fuhrmann, Stuttgart 1972 / <i>Tacitus, Germania</i> ; zitiert nach M. Fuhrmann, Stuttgart 1972.	Fuhrmann
3c-177	4; 5,1; 16,1-2; 18,1; 19, 23	<i>Tacitus, Germania</i> ; zitiert nach: M. Fuhrmann, Stuttgart 1972 und <i>Tacitus, Germania</i> , 17, zitiert nach: M. Fuhrmann, a.a.O. Mit <i>Germania</i> , 17 ist Tac. Germ. 16 gemeint.	Fuhrmann
5a-171, -172, -177	4; 20,1; 18,2-19,1	<i>Tacitus, ein römischer Geschichtsschreiber (um 98 n.Chr.) / Tacitus über die germanische Frau (98 n.Chr.)</i> ; im Textquellenverzeichnis: <i>Tacitus, Germania</i> , übersetzt von M. Fuhrmann, Stuttgart 1977	Fuhrmann
5b-112	4; 15,1	im Textquellenverzeichnis: W. Arend: <i>Altertum, Geschichte in Quellen</i> , Bd. 1, München 1965, S. 456	Arend
5b-131	11; 12,1-2	im Textquellenverzeichnis: W. Arend (Hg.): <i>Geschichte in Quellen</i> , Bd. 1, München 1975, S. 31	Arend
6-189	17	<i>Tacitus: Germania</i> 17 (keine Angabe der Edition)	?
7a/b/c-113/95/115	7,1; 15,1	<i>Tacitus, Germania</i> , 7ff. Umschreibung mehrerer Kapitel: <i>In der Regel besorgen die Adligen die Regierungsgeschäfte, doch vor wichtigen Entscheidungen wird auch das Volk angerufen.</i>	?
10a/c-79/79	5,1; 16,1-2; 26,3	<i>Tacitus, Germania</i> 5, 6, 16, 26. Gek. Der Hinweis auf Tac. Germ. 6 ist falsch. b: <i>Tacitus, Germania</i> . Übers. M. Fuhrmann, Stuttgart 1971, S. 14, 15, 26 Vereinf. gek.	Fuhrmann
10b-113	Tac. Germ. 5,1 u. 5,3; 16,1; 18,1; 19,1; 26,2-3	<i>Tacitus, Germania</i> . Übers. M. Fuhrmann, Stuttgart 1971, S. 14, 15, 26 Vereinf. gek.	Fuhrmann
11a/b-159	4; 5,1-2; 7,1; 11,1-2; 15,1; 16,1-2; 17,1; 23	<i>Tacitus, Germania</i> , herausgegeben und übersetzt von Manfred Fuhrmann, Reclam, Stuttgart 1971, 4f., 7, 11, 15ff., 23. Bearbeitet	Fuhrmann
12-175	4; 5,1; 16,1-2	<i>Tacitus, Germania</i> , 4; 5; 16f., übersetzt von Christoph Andreas Marx. Der Übersetzer ist einer der Autoren.	(Autor)
13a/b/c/d-171/171/176/176	4; 5; 15,1; 16,1-2; 17; 20; 23; 26,1	<i>Tacitus, Germania</i> 4f., 16f., 22f., 26. Bearb. d. Verf. / <i>Tacitus, Germania</i> 4f., 15-17, 20, 23, 26. Bearb. d. Verf. Bei der ersten Angabe stimmen die Kapitelzahlen zum Teil nicht mit den Auszügen überein.	?
14a/b-202	25,1	<i>Tacitus, Germania</i> , 25. Übers. d. Verf.	(Autor)
15-251	5,1; 5,3; 11; 12,1; 16,1; 17,1; 22,1; 23	<i>Tacitus, Germania</i> , 5, 26, 16, 17; <i>Tacitus, Germania</i> , 7, 11, 12; <i>Tacitus, Germania</i> , 16f., 22f., 26f. Die Angaben stimmen zum Teil nicht mit den Auszügen überein.	?
17-96f.	5,1; 16,1-2; 4; 17,1; 15,1; 23; 11; 12,1	für alle drei Textzusammenstellungen fälschlich <i>Tacitus, Germania</i> , 4f., 22f. (v. Vf. bearb.) "concilium" wird direkt als <i>Thing</i> übersetzt	?
22	16,1-2; 17; 23; 12,1	Nach <i>Tacitus: Germania. Übertragen und erläutert von Arno Mauersberger</i> , Leipzig, o.J., S. 57, 59, 73 und <i>Tacitus: A.a.O.</i> , S. 49; "concilium" wurde direkt mit <i>Thing</i> wiedergegeben	Mauersberger
23a/b	17,1; 20; 23-24	<i>Tacitus, Germania</i> , 17, 20, 23-24, bearbeitet. Der Inhalt ist sehr frei wiedergegeben.	?
25a/b/c/d	4; 5,1-2; 15,1; 17,1-2	<i>Tacitus, Germania</i> , 4f., 16f., 22f., in: Ludwig Voit (Hrsg.), <i>Lesebuch der Antike</i> , o.J. Die Angaben stimmen nicht mit den Textauszügen überein.	Voit
5b-112	Caes. b.G. 1,36	im Textquellenverzeichnis: <i>Geschichte lernen</i> 19, 1992, S. 69.	Deissmann

Der Anmerkungsapparat der genutzten Editionen spiegelt, falls vorhanden, den damaligen Forschungsstand, der also bei Nutzung des Textes von Fuhrmann bald 35 Jahre alt ist. Diese Tatsache übt einen Einfluss auf die Interpretation des Ursprungstextes aus. Kommentar und Nachwort zu dieser Ausgabe fallen im Vergleich zu anderen, jüngeren Editionen (z.B. Städele; Lund) wenig kritisch und differenziert aus. Distanz zum Text, Reflektion und Einordnung der Einzelaussagen sind jedoch notwendig, wenn in den Schulbüchern ein Umgang mit der 'Germania' nach derzeitigem wissenschaftlichem Stand gewährleistet werden soll.

Anlehnungen von Autorentexten an Tacitus

Die folgende Tabelle gibt exemplarisch einige Textstellen wieder, die den Einfluss der 'Germania' auf Autorentexte veranschaulichen. Bei keinem der Beispiele machen die Autoren deutlich, woher die Informationen ursprünglich stammen. Sie folgen dabei aber auch einer schon früh und international in den Schulbüchern angelegten Tradition¹²³, die sich bis heute beispielsweise in Werken der populärwissenschaftlichen Literatur oder der Kinder- und Jugendliteratur erhalten hat. Wie Iris Bork-Goldfield bereits feststellte, hat das Fehlen von Hinweisen, woher die Informationen stammen, "zur Folge, dass die Beschreibungen nicht als Teil spezifisch römischer Herrschafts- und Legitimationsdiskurse erkannt werden können, sondern zu Aussagen werden, die universelle Gültigkeit beanspruchen"¹²⁴.

Anlehnungen von Autorentexten an Tacitus

Schulbuch	Autorentext	Tac. Germ.	Tacitus Übers. ¹²⁵
1a/b-191/195	<i>Das Klima war deutlich feuchter und kühler als heute. Es gab große Moore, ausgedehnte, schwer durchdringliche Wälder und Flüsse, die von einer breiten Sumpfbzone gesäumt wurden.</i>	5,1	"Das Land ist (...) insgesamt aber doch entweder durch seine Wälder grauerregend oder durch seine Sümpfe gräßlich, feuchter, wo es nach Gallien, windiger, wo es nach Noricum und Pannonien hin schaut."
1a/b-194/198	<i>Die Germanen lebten in verstreuten Einzelgehöften oder Dörfern.</i>	16,1	"Daß die Völker Germaniens in keinen Städten wohnen, ist hinreichend bekannt, ja daß sie nicht einmal untereinander zusammenhängende Siedlungen ertragen. Sie wohnen abgesondert und verstreut (...)."
1a/b-195/199	<i>Zu bestimmten Zeiten, bei Neumond oder bei Vollmond, trafen sich alle freien Männer zu einer Versammlung, die sie Thing nannten. Hier wurde Gericht gehalten über besonders schwere Verbrechen und es wurde über Krieg und Frieden entschieden. Den Vorsitz führte einer aus der Reihe der "Edelinge", der Adeligen, aus denen in Kriegszeiten auch der Anführer gewählt wurde.</i>	11,1; 11,2; 12,1; 7,1	"Sie versammeln sich (...) an festgesetzten Tagen, nämlich bei Neu- oder Vollmond (...). Anschließend hört man dem König oder dem führenden Mann zu (...). Man kann bei der Volksversammlung auch eine Anklage einbringen und ein Verfahren auf Leben und Tod anstrengen." "Könige wählen sie aufgrund ihrer adligen Abstammung, Heerführer aufgrund ihrer Tapferkeit."
1a/b-195/199	<i>Alle Blutsverwandten zusammen bildeten eine Sippe. Ohne deren Schutz war der Einzelne verloren (...). Nur die Sippe konnte Unrecht rächen. Wurde einer von ihnen getötet, schwor die Sippe Blutrache oder sie verlangte die Zahlung eines hohen Wer-Geldes (Mann-Geldes).</i>	21,1	"Mitübernehmen muß man ebenso die Feindschaften des Vaters oder eines Verwandten wie die Freundschaften (...). Es wird nämlich sogar ein Totschlag durch eine festgesetzte Zahl von Groß- und Kleinvieh gesühnt, und die Buße empfängt die ganze Sippe, zum Nutzen für die Gemeinschaft."
1a/b-195/199	<i>Wie viele andere Völker, die in Abhängigkeit von der Natur leben, sahen die Germanen ihre Umwelt belebt von göttlichen Wesen. In jedem Baum und Quell, in Sturm und Blitz wohnten Gottheiten, die Einfluss auf die Menschen hatten. Die Altäre der Götter standen in heiligen Hainen, wo vornehme Männer und Frauen den Opferdienst verrichteten. Einen festen Priesterstand gab es nicht.</i>	9,2	"Im übrigen halten sie es mit der Erhabenheit der Himmlischen für unvereinbar, Götter in Wände einzuschließen und sie irgendwie menschenähnlich darzustellen. Nur Lichtungen und Haine weihen sie ihnen, und mit Götternamen benennen sie jenes geheimnisvolle Wesen, das sie einzig in religiöser Ehrfurcht schauen."
6-182	<i>Zur Wahl der Heerführer, zur Rechtsprechung und bei Entscheidungen über Krieg und Frieden trafen sie sich zum Thing, der Versammlung der freien Germanen. Ihre Zustimmung zu Vorschlägen drückten die Germanen durch Waffengeklirr, ihre Ablehnung durch lautes Murren aus.</i>	11	"Mißfällt ihnen ein Antrag, weisen sie ihn durch Murren zurück; gefällt er ihnen aber, schlagen sie die Framen aneinander."
19a/b/c-76f./34f./76f.	<i>Die Germanen waren vorwiegend klein/groß und blond/dunkel. (...) groß und hünenhaft</i>	4	"Daher haben sie auch (...) alle dieselben körperlichen Merkmale: trotzig blickende

¹²³ Iris Bork-Goldfield berichtet zu amerikanischen Lehrwerken zwischen 1924 und 1988 ebenfalls von den darin enthaltenen, nicht gekennzeichneten Inhalten aus Tacitus. Der Vergleich mit antiken Texten zeige eindeutig, dass die amerikanischen AutorInnen nicht nur aus Übersetzungen der lateinischen Texte paraphrasieren, sondern teilweise sogar wörtlich aus der *Germania* zitieren. Vgl. Bork-Goldfield, Deutsche, Preußen und Germanen, 79-81, hier 79. Zu Schulbüchern aus Frankreich und Deutschland zwischen 1850 und 1918 vgl. Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 201.

¹²⁴ Bork-Goldfield, Deutsche, Preußen und Germanen, 80.

¹²⁵ Zitiert nach der Ausgabe von Städele ²1999.

	sind sie. (...) Tacitus beschrieb sie als hohe, schlanke Menschen, kräftig und roh, mit rötlich-blondem Haar und blauen Augen.		blaue Augen, rötlichblondes Haar und große Körper, die nur zu einem kurzen Ansturm taugen (...).“ Der Begriff <i>schlank</i> findet sich hier nicht.
19a/b/c-76/34/76	fiktive Geschichte zu einer Versammlung	12	

Kritischer Kommentar zur 'Germania'

Tacitus verfasste seine ethnographische Schrift von 98 n.Chr., die heute als 'Germania' bekannt ist, wohl ursprünglich unter dem Titel "De origine et situ Germanorum"¹²⁶. Die Interpretation der Schrift hat in der Forschungsgeschichte seit dem 15. Jahrhundert verschiedene Stadien durchlaufen¹²⁷. Im 19. Jh. verstand man sie, dem damaligen Wissensstand und Umgang mit antiken Quellen entsprechend, als objektiven Tatsachenbericht¹²⁸. Kritische Anmerkungen zur Glaubhaftigkeit bestimmter Angaben sowie in Bezug auf die literarische Gattung und Vermittlungsabsicht des Werks kamen besonders in der ersten Hälfte des 20. Jhs. auf, wurden aber zugunsten einer Forschungsrichtung, die bestimmte Passagen mithilfe z.B. der Archäologie als glaubhaft zu beweisen suchte, systematisch verdrängt¹²⁹.

Heutige Auseinandersetzungen mit antiken Texten haben einen anderen Umgang gefunden und beziehen in die Textanalyse die Lebenswelt, d.h. Kontext und Absicht des Autors, sehr viel stärker mit ein¹³⁰: Tacitus schrieb aus der Perspektive des Römers, wobei er sich auf das aus seiner Sicht besonders Fremdartige konzentrierte, und nahm in seine Darstellung die damals gängigen Themen, Klischees und Topoi auf¹³¹. Ein Kern ist das Klischee des 'edlen Wilden', das einer Vielzahl der Germanenbeschreibungen zugrunde liegt¹³². Tacitus verfolgte mit seiner Darstellung eine bestimmte Absicht, die nicht primär in der möglichst originalgetreuen Beschreibung von Nachbarvölkern bestand: "From the selection and processing of the material available we can conclude that the *Germania* was not intended to be an exhaustive ethnographical work or an up-to-date 'scientific' report"¹³³. Vielmehr übt er durch die Beschreibung der Germanen in manchen Passagen Kritik an seiner zeitgenössischen römischen Wirklichkeit¹³⁴. Weitere Gründe kommen hinzu, die dagegen sprechen, Tacitus wörtlich zu nehmen: Er ist nicht selbst bei den Germanen gewesen. Seine Informationen begründen sich vielfach auf Werken anderer antiker Schriftsteller, deren literarische Muster er in seinen Bericht überträgt¹³⁵, wobei er partiell wohl auch Angaben einheimischer Informanten nutzte¹³⁶, aber um selbst ein primär literarisches, vielleicht auch philosophisches¹³⁷ oder politisches¹³⁸ Werk zu schaffen. "Kurz: die *Germania* des Tacitus ist das subjektive Bild eines römischen Autors von einer fremden, andersartigen ethnischen Gruppe, verfaßt, um römischen Lesern Kenntnisse über diese andersartige Welt zu vermitteln, nicht um ihrer selbst willen, sondern um das merkwürdige Faktum zu erklären, wie sich diese jähzornigen, aber freiheitsliebenden Germanen, obwohl sie in einer

¹²⁶ Vgl. Lund, *Germania*, 17.

¹²⁷ Vgl. ausführlicher Wiegels, Zur deutenden Absicht von Tacitus, 155-162. Knapper Pohl, *Die Germanen*, 5f., 59-61.

¹²⁸ Vgl. Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 93.

¹²⁹ Vgl. Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 93.

¹³⁰ Ausführlicher Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, bes. 93-96. Sehr detailliert die Beiträge in Jankuhn/Timpe, *Beiträge zum Verständnis der Germania I*.

¹³¹ Vgl. Lund, *Germania*, 18f.; Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 93f.; siehe auch Pohl, *Die Germanen*, bes. 63.

¹³² Hierzu etwa Pohl, *Die Germanen*, 5f., 63f.

¹³³ Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 95.

¹³⁴ Vgl. Pohl, *Die Germanen*, 5. Siehe auch beispielsweise Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 100, der zugleich betont, dass dies nicht die einzige Motivation zur Abfassung des Textes gewesen sein kann.

¹³⁵ Vgl. Lund, *Germania*, 52-54; ders., *Zum Germanenbild der Römer*, 50-55. Siehe auch Todd, *Die Germanen*, 13f.; Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 93.

¹³⁶ Vgl. Lund, *Germania*, 54.

¹³⁷ Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 95f., 99-103.

¹³⁸ Hierzu Pohl, *Die Germanen*, 63f.

unorganisierten Gesellschaft leben, auf Grund ihrer angeborenen Wildheit bis jetzt als unsiegbar erwiesen haben"¹³⁹.

Kritischer Kommentar zu den in den Schulbüchern wiedergegebenen Textstellen

Probleme ergeben sich aus dieser Perspektive in vielfacher Hinsicht besonders für folgende der in den Schulbüchern gerne herangezogenen Sachinhalte:

Bereits Tacitus' Bericht über Klima und Landschaft ist irreführend. Naturwissenschaftliche Untersuchungen bezeugen für einen Zeitraum zwischen 300 v. und 300 n.Chr. eine "relative Klimagunst", d.h. ein vergleichsweise trockenes und warmes Klima zumindest in der Zeit um Chr. Geburt, das zur Völkerwanderungszeit hin allmählich unserem heutigen Klima ähnlich wurde¹⁴⁰. "Die in Germanien vorgefundenen Wälder dürften auf den Römer tatsächlich befremdlich bzw. bedrohlich und schrecklich gewirkt haben", da er hier im Vergleich zur Situation in Italien "oftmals noch geschlossene Wälder"¹⁴¹ vorfand. Im Bereich von Siedlungen waren die Wälder jedoch schon vielfach stark gelichtet¹⁴². Malcolm Todd verweist auf zahlreiche sehr fruchtbare Gebiete, in denen intensiver Ackerbau betrieben wurde, und schließt: "So ist das Bild eines rauen und abschreckenden Landes mit dichten Wäldern und tiefen, tückischen Marschen, das römische und frühmittelalterliche Schriftsteller zeichnen, stark übertrieben, auch wenn ihre Eindrücke nachvollziehbar sind. Der größte Teil Germaniens war fruchtbar genug, um eine ansehnliche Bevölkerung zu ernähren"¹⁴³. Die archäologischen Quellen, beispielsweise ergrabene Siedlungen in Norddeutschland (Borremose, Feddersen Wierde, Flögeln, Hodde), belegen die Existenz von Dörfern mit guter wirtschaftlicher Potenz und lassen auf eine relativ hohe Bevölkerungsdichte schließen. Das Landschaftsbild mit zahlreichen Ackerflächen und Weiden konnte nicht ganz so abweisend gewesen sein, wie Tacitus es aus stilistischen Gründen schildert¹⁴⁴. Es wird Zeit, diese traditionell und auch international in den Schulbüchern enthaltenen Beschreibungen¹⁴⁵ aufzugeben. Die Charakterisierung der Germanen vorrangig als (jähzornige) Krieger und weniger als Bauern ist als bewusste Verzerrung der Wirklichkeit zu verstehen, ein Stilmittel, das Tacitus nutzt, um den aus seiner Sicht niedrigen Kulturstand der Germanen zu veranschaulichen und dem Zivilisationsstand der Römer gegenüberzustellen¹⁴⁶. Schilderungen über das einfache Leben (einfache Kleidung, einfache Speisen etc.) entsprechen einer Idealisierung des Germanen als 'homo simplex'¹⁴⁷. Seine Behauptung, Frauen und Männer hätten dieselbe Kleidung getragen, ist falsch¹⁴⁸. Die Feststellung, der Mantel sei quasi das einzige Kleidungsstück der Germanen gewesen, ist eng mit dem Klischee des Edlen Wilden verbunden und entspricht nicht den Tatsachen¹⁴⁹. Archäologische Funde korrigieren und ergänzen hier eindeutig das Bild, das Tacitus liefert¹⁵⁰. Seine Aussage zum Erscheinungsbild, alle Germanen (und Germaninnen) seien groß, (rot)blond und blauäugig gewesen, ist ebenso falsch¹⁵¹. "Offen-

¹³⁹ Lund, Germania, 55. Zum Thema auch Wolfram, Die Germanen, 9-12, 15; Wiegels, Zur deutenden Absicht von Tacitus, 162-175.

¹⁴⁰ Willerding, Klima und Vegetation der Germania, 340.

¹⁴¹ Willerding, Klima und Vegetation der Germania, 349.

¹⁴² Willerding, Klima und Vegetation der Germania, 349.

¹⁴³ Todd, Die Germanen, 24. Zum Zusammenhang zwischen Klimabeschreibung und Barbarenklischee s. auch Pohl, Die Germanen, 4f.

¹⁴⁴ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 80f.

¹⁴⁵ Iris Bork-Goldfield berichtet zu amerikanischen Lehrwerken zwischen 1924 und 1988 ebenfalls von den darin enthaltenen Beschreibungen zu Klima und Landschaft. Vgl. Bork-Goldfield, Deutsche, Preußen und Germanen, 73. Zur Situation in deutschen und französischen Schulbüchern bis 1918 vgl. Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 201.

¹⁴⁶ Vgl. Lund, Germania, 28, 65; ders., Zum Germanenbild der Römer, 58f.; See, "Blond und blauäugig", 19f.

¹⁴⁷ Vgl. Lund, Germania, 29.

¹⁴⁸ Vgl. Lund, Germania, 30, 52; Fink in: Städele, Germania, 88f.

¹⁴⁹ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 88f.

¹⁵⁰ Siehe Klein-Pfeuffer in: Museum Malerwinkelhaus Marktbreit, 8.

¹⁵¹ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 80.

bar sollten Blondheit und Blauäugigkeit (..) dazu dienen, schon im äußeren Erscheinungsbild gegenüber den durchweg schwarzhaarigen und dunkeläugigen mediterranen Kulturvölkern das schlechthin Andersartige der Barbaren zu markieren¹⁵². Der entsprechende Abschnitt bei Tacitus ist dem Skythenexkurs bei Herodot entlehnt; ähnliche Beschreibungen dienten in der antiken Ethnographie sogar dazu, das Aussehen der Ceylonesen (!) zu schildern¹⁵³. Auch dieser Topos hat seit langer Zeit und international ebenso in den Schulbüchern Tradition wie vorhandene Charakterbeschreibungen¹⁵⁴: Das angeblich fehlende Durchhaltevermögen der Germanen ist eine klischeehafte Verallgemeinerung¹⁵⁵. Die beschriebene Faulheit der Männer spiegelt den Einfluss von Topoi¹⁵⁶, sie ist der Inbegriff von Kulturlosigkeit¹⁵⁷. Zweifelhaft sind auch Tacitus' Informationen über die Sittsamkeit der Germanen und seine Interpretation der Ehegaben als Bindung und Verpflichtung der Frau dem Mann gegenüber¹⁵⁸. Sein Hinweis auf die warmen Bäder der Germanen dient vermutlich dazu, das von ihm zuvor beschriebene kalte und raue Klima zu betonen¹⁵⁹. Sein Unterstreichen eines fehlenden Gewinnstrebens ist als Kontrastierung, als Kritik an der römischen Gesellschaft zu verstehen¹⁶⁰. Auch bei Tacitus' Hinweis auf Wechsel der Ackerflur jedes Jahr handelt es sich vermutlich um einen Topos; archäologisch nachgewiesen ist ein Wechsel "alle paar Jahrzehnte"¹⁶¹. Ebenso lassen sich seine Angaben zum Ackerland als Gemeinbesitz, der jedes Jahr neu verteilt wurde, nicht bestätigen, im Gegenteil¹⁶². Die von Tacitus beschriebene Gesellschaftsstruktur (Einteilung in rex/princeps, nobiles, ingenui, liberti und servi) spiegelt den Aufbau der römischen Gesellschaft. Sie stellt nur eine aus römischer Sicht betriebene Annäherung an die germanischen Verhältnisse dar und kann nicht ohne Einschränkungen als Abbild der germanischen Gesellschaftsordnung gelten¹⁶³. A. Lund hebt zur taciteischen Aufteilung der Freien in eine Oberschicht und eine Unterschicht hervor, dass eine solch scharfe Abgrenzung nicht dem archäologischen Befund entspreche und auf die von Tacitus verwendete *interpretatio Romana* zurückzuführen sei¹⁶⁴. Tacitus' Angaben zur Bestrafung von Gesetzesbrechern (nach Lund handelt es sich um Deserteure und feige Krieger) sind stark vom römischen Strafrecht geprägt, in dem das Hängen und Ertränken als die niedrigsten Strafformen gelten¹⁶⁵.

Fazit und Alternativen

Für den Gebrauch der Texte im Schulunterricht ist zumindest zu schließen, dass "die 'Germania' nicht als direkte Sachinformation gelesen werden kann, sondern der Text wie sein Verständnis auf mannigfachen Voraussetzungen beruht"¹⁶⁶. Es gibt einige Textstellen bei Tacitus, die in der Geschichte der Identifikation der Deutschen mit den Germanen und deren politischer Instrumentalisierung eine wichtige Rolle gespielt haben, etwa die Reinheit und Unvermischtheit der

¹⁵² See, "Blond und blauäugig", 21. Siehe auch Pohl, Die Germanen, 58.

¹⁵³ Wiegels, Zur deutenden Absicht von Tacitus, 160.

¹⁵⁴ Iris Bork-Goldfield berichtet zu amerikanischen Lehrwerken zwischen 1924 und 1988 ebenfalls von den darin enthaltenen Beschreibungen zu Aussehen und Charaktereigenschaften. Vgl. Bork-Goldfield, Deutsche, Preußen und Germanen, 73f.

¹⁵⁵ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 80f.

¹⁵⁶ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 87.

¹⁵⁷ Vgl. Lund, Zum Germanenbild der Römer, 57.

¹⁵⁸ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 89.

¹⁵⁹ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 91.

¹⁶⁰ Vgl. Fink in: Städele, Germania, 93.

¹⁶¹ Vgl. Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 165.

¹⁶² Vgl. Kroeschell in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 219f. Auch Goetz/Welwei, Altes Germanien, 24: "Die Acker waren abgegrenzt und unterschiedlich groß, eine Tatsache, die auf Privateigentum schließen läßt." Siehe auch Wesel, Geschichte des Rechts, 275. Anders noch die Interpretation bei Leube in: Krüger, Die Germanen, 530.

¹⁶³ Vgl. Lund, Germania, 36f.

¹⁶⁴ Vgl. Lund, Germania, 39.

¹⁶⁵ Vgl. Lund, Germania, 64f.

¹⁶⁶ Kroeschell in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 220.

Germanen in Tac. Germ. 2 und 4¹⁶⁷. Zu Recht werden solche Passagen im Geschichtsunterricht nicht mehr genutzt. Warum hält sich aber die (ebenso problematische und historisch belastete) Stelle über die Größe, die blonden Haare und die 'wildem, trotzig blickenden blauen Augen' der Germanen in heutigen Schulbüchern immer noch?

In Anbetracht der Quellen- und der Forschungslage scheint es angebracht, von einer Verwendung der 'Germania' in Geschichtsschulbüchern als Quelle zu den Germanen grundsätzlich abzuraten – es sei denn, ein Eingehen auf die vielen genannten Probleme ist im Unterricht möglich. Außerdem böte sich ein kontrastierendes Arbeiten an: dem Quellentext ein kritisches Zitat aus der Fachliteratur gegenüberstellen oder Funde und Befunde aus der Archäologie. Wichtig wäre in jedem Fall der Hinweis, dass sich der Umgang mit der Textquelle im Lauf der Forschungsgeschichte wie oben beschrieben verändert hat. Unkommentiert entsteht von den Germanen sonst ein schiefes Bild¹⁶⁸.

Die Einbindung der Germanen in die Darstellungen zur Römerzeit hat inklusive der Heranziehung fast ausschließlich historischer Quellentexte eine langjährige Tradition. Dieser Umgang mit den Germanen findet sich schon in deutschen Schulbüchern der 1960er Jahre¹⁶⁹. Er erklärt sich als eine Reaktion auf die isolierte Germanenbetrachtung und besondere Rolle der Archäologie vor allem im Dritten Reich. Die nachfolgende Abkehr von dieser Art der Germanendarstellung und Instrumentalisierung archäologischer Quellen ist zugleich eine Rückkehr zu Traditionen der humanistischen Geschichtsvermittlung. Diese beinhaltet ebenso die Integration der Germanen in die römische Ereignisgeschichte ("die Blickrichtung geht von Rom aus"¹⁷⁰) und damit auch eine Konzentration auf schriftlich überlieferte Geschichte¹⁷¹. Es wäre m.E. an der Zeit, sich von diesen Mustern zu lösen und sich für neue Darstellungsformen unter Einbindung archäologischer Ergebnisse zu öffnen, wie sie sich in neueren Schulbüchern für den integrierten Gesellschaftkunde-Unterricht in Ansätzen schon finden (z.B. SB 5b, SB 15, SB 16, SB 22)¹⁷².

3.8 Kriegerisch und blond? Aussehen und Charakter der Germanen in den Schulbuchtexten

Schulbuchsituation

Wie bereits oben zum Thema der Tacitus-Interpretation angesprochen, werden Aussehen und Charakter der Germanen meist in direktem, oft auch in indirektem Bezug auf Tacitus geschildert. Blonde Haare, blaue Augen, Hünenhaftigkeit und kriegerisches Verhalten bilden antike Topoi, die in den Schulbüchern mehrfach nachwirken. Zum Umgang einiger Autoren mit dem Thema hier nur einige Beispiele:

Als *kriegerische Nachbarn jenseits des Limes*, die den Römern zur *Bedrohung* wurden, beschreibt SB 12-174 die Germanen. Dort heißt es weiter: *Für die Römer müssen die Germanen zunächst wie Riesen gewirkt haben. Ein Römer besaß im Durchschnitt eine Größe von 1,50 m. Germanen waren in der Regel einen Kopf größer als die Römer. Die meisten Germanen hatten*

¹⁶⁷ Vgl. Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, bes. 19f., 33-35.

¹⁶⁸ Siehe auch Gaedtko-Eckardt, Anmerkungen zu ausgewählten Kapiteln eines Schulbuchs für die Orientierungsstufe, 247.

¹⁶⁹ Vgl. Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 222.

¹⁷⁰ Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 228.

¹⁷¹ Siehe Becher, Politische Erziehung durch Geschichte, 148f. zur Germanendarstellung in einem Schulbuch des Kaiserreichs.

¹⁷² Siehe auch Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 229.

blaue Augen und blondes Haar. Nur Verbrechern wurden die Haare geschoren. Die Angabe zu den Haaren steht im Widerspruch zu den neben dem Text abgebildeten Rekonstruktionszeichnungen eines Mannes und einer Frau. Der Mann trägt die braunen Haare kurz. Es handelt sich um wissenschaftliche Rekonstruktionszeichnungen, die sich allerdings auf die Merowingerzeit beziehen¹⁷³.

SB 19a/b/c-76f./34f./76f. betont an mehreren Stellen die Größe und die hellen Haare der Germanen. In einem der Texte müssen die Schüler entscheiden, welche Begriffe richtig sind. Der Text beginnt mit den Worten: *Die Germanen waren vorwiegend klein/groß und blond/dunkel.* Weiter heißt es: (...) *groß und hünenhaft sind sie, von einem wild aussehenden Mann* ist die Rede, auch *Tacitus beschrieb sie als hohe, schlanke Menschen, kräftig und roh, mit rötlich-blondem Haar und blauen Augen.* Der Begriff *schlank* findet sich allerdings nicht bei Tacitus (Tac. Germ. 4). Auch der kriegerische Charakter wird mehrmals unterstrichen. So spricht im fiktiven Text zur Versammlung ein Mann *"Feiglinge können wir nicht brauchen. Wir sind freie Germanen und Krieger"*, der Autorentext berichtet: *Die Germanen waren gefährliche Krieger für die Römer.*

SB 17-96f. baut sein Germanenkapitel unter der Prämisse auf, der Begriff "Barbaren" bedeute "Wilde". Die Überschrift lautet *Für die Römer waren wir die Wilden*; darunter ist zu lesen: *Als die Römer an den Rhein und an die Donau kamen, trafen sie auf die Germanen. Die Römer nannten sie "Barbaren", das heißt "Wilde". Warum eigentlich?* Aufgabe A2 S. 97 lautet dann: *Findet aus den Berichten des Tacitus heraus, warum die Römer die Germanen als Barbaren bezeichneten (M3-M5).* Eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Begriff findet nicht statt. Er wird hier also mit der abwertenden Konnotation verwendet, die er im Deutschen hat – ohne zu berücksichtigen, dass er in der Antike ursprünglich auch, wenngleich in geringerem Maße, mit der Bedeutung von "fremd, andersartig" in einer positiven Konnotation gebraucht wurde¹⁷⁴.

Fazit und Alternativen

Warum werden diese populären Klischees in den Schulbüchern weitertradiert? Halten die Autoren solche Aussagen für authentisch, oder geht es einfach nur darum, lebendige und anschauliche Bilder zu vermitteln, und dabei an etwaiges "Vorwissen" der Schüler anzuknüpfen? Die Archäologie bietet zahlreiche Möglichkeiten, von der Sachkultur her über die Germanen zu berichten – mindestens ebenso anschaulich, aber wesentlich differenzierter.

3.9 Blutsverwandtschaft, Sippe, Stamm, Gau, Gefolgschaft?

Schulbuchsituation

Die Sozialformen des Zusammenlebens der Germanen bilden eine der zentralen Fragen bei der Behandlung der Germanen in den Schulbüchern. Die Autoren verwenden dabei bestimmte Termini wie Sippe, Stamm, Volk, Gau, Blutsverwandtschaft oder Gefolgschaft zur Klassifizierung der gemeinschaftlichen Organisation. Charakteristisch ist dabei, dass diese Begriffe scheinbar für sich sprechen, in der Regel also nicht erläutert werden – als ob sie Teil einer allgemeingültigen Nomenklatur, feststehende Begriffe zur Beschreibung von Gesellschaften

¹⁷³ Die Zeichnungen wurden nach Illustrationen aus der Fachwissenschaft gefertigt. Die Vorlagen finden sich bspw. in Dannheimer/Dopsch, *Die Bajuwaren*, 243 Abb. 167 (Krieger) und 247 Abb. 170 (Frau).

¹⁷⁴ Vgl. Todd, *Die Germanen*, 9 Anm. 1; Losemann, *Barbaren*.

wären. Die folgenden Beispiele mögen dies veranschaulichen (Unterstr. d. d. Verf.):

Familie, Sippe und Stamm bildeten den lockeren Rahmen des Gemeinschaftslebens schreibt SB 3b-148/3c-176. SB 1a/b-195/199 berichtet: *Alle Blutsverwandten zusammen bildeten eine Sippe (...). Mehrere benachbarte Dörfer bildeten einen Gau, alle miteinander verwandten Sippen einen Stamm oder ein Volk.* Ähnlich, aber ausführlicher heißt es in SB 6-182: *Alle Blutsverwandten einer Familie bildeten eine Sippe und mehrere Sippen schlossen sich zu einem Stamm zusammen. Die Sippenmitglieder halfen einander, regelten Streitfälle untereinander und mit anderen Sippen und zogen gemeinsam in den Kampf.*

Andere Schulbücher verknüpfen mit derartigen Beschreibungen Fragen nach politischen Hierarchien. So lautet der Text in SB 12-174 beispielsweise: *Mehrere verwandte Familien bildeten eine Sippe, die dem Einzelnen Recht und Schutz sicherte. Mehrere Sippen schlossen sich zu Stämmen zusammen (...). Manche Stämme wurden von einem König regiert. Im Kriegsfall stand ein König oder ein Herzog an der Spitze des Heeres. Jeder waffenfähige Germane war zum Kriegsdienst verpflichtet.* Oder, in SB 19a/b/c-77/35/77: *Familien und Verwandte bildeten Sippen. In den Stämmen gab es Adlige, Freie und Unfreie.* SB 11a/b-160 informiert: *Mächtige Adlige besaßen große Höfe. Sie gaben anderen Stammesangehörigen Land: Diese mussten ihnen dafür als halbfreie Hörige gehorchen (...).* Auf dieser Buchseite heißt es genauer über die Stammesbildung: *Die Bewohner benachbarter Flächen bildeten einen Stamm. Dieser zählte höchstens 20.000 Köpfe. Jeder Stamm besaß ein auffälliges Kennzeichen: SUEBEN trugen Haarknoten, die LANGOBARDEN Langbärte. Ein germanischer Stamm hatte keine feste und dauerhafte Ordnung. Nach schweren Niederlagen verschwand mancher Stamm spurlos aus der Geschichte. Seine Mitglieder schlossen sich erfolgreicher Stämmen an. Eine Verwaltung, die Steuern eintrieb, oder Beamte, die Recht sprachen, gab es nicht. Das Leben des Einzelnen war nur durch die Großfamilie, die Sippe [hier also eine Erklärung des Begriffs Sippe!] geschützt: Wurde ein Mitglied der Sippe ermordet, drohte sie Blutrache an. Die Blutrache konnte durch Zahlung von Vieh abgewendet werden.*

Darüber hinaus gehen manche Schulbücher explizit auf ein angenommenes Gefolgschaftswesen ein. SB 1a/b-195/199 schildert beispielsweise: *Jeder adlige Herr hatte eine Gefolgschaft. Das waren freie Männer, die sich mit einem Eid verpflichteten ihrem Herrn die Treue zu halten, ihm in den Krieg zu folgen und ihr Leben für ihn einzusetzen. Dafür verpflichtete sich der Gefolgsherr für seine Mannen zu sorgen.* SB 14a/b-194 schreibt: *Es war Sitte, daß junge freie Männer für eine gewisse Zeit in den Dienst ihres Herrn traten. Je angesehener ein Herr war, um so mehr und vornehmere Gefolgsleute konnte er um sich scharen. Sie lebten in seinem Haus und schworen ihm Treue. Sie gelobten, ihm jederzeit mit Rat und kriegesischer Hilfe beizustehen. Der Herr versprach ihnen dafür Treue und Schutz. Er kleidete und ernährte sie und gab ihnen Geschenke, z.B. ein Streitroß oder Waffen. Besonders wenn ein Kriegszug reiche Beute versprach, traten auch Angehörige fremder Stämme in die Gefolgschaft ein.* SB 11a/b-160 formuliert knapper: *Die Macht Adliger hing auch von der Größe ihrer Gefolgschaft ab. Junge Adlige schworen dem Gefolgsherrn Beistand und erwarteten dafür von ihm reiche Geschenke. Das zwang die Herren ständig zu Beutezügen – auch gegen römisches Gebiet.*

Kritischer Kommentar

Aus heutiger wissenschaftlicher Perspektive ist der Umgang der Schulbücher mit den genannten Begriffen als äußerst problematisch anzusehen.

Zunächst zur 'Sippe': Über die Definition der angenommenen germanischen 'Sippe' und damit

über ihre Bedeutung und Funktion wurde und wird in der Forschung vielfach kontrovers diskutiert¹⁷⁵. Bis in die Gegenwart hinein wird die Sippe in der rechtshistorischen Forschung als ein in die Frühgeschichte zurückreichender, "klar konturierbarer, genossenschaftlich organisierter Personenverband" zwischen "Hausgemeinschaft und Stamm", auf "verwandtschaftlicher Verbundenheit" (manchmal auch: 'Blutsverwandtschaft') beruhend, beschrieben, als ein zentrales Element der germanischen Sozial- und Verfassungsstruktur¹⁷⁶. Der Begriff beinhaltet nach traditioneller Auffassung die Funktion der Sippe als Schutz- und Rechtsgemeinschaft, die im Konflikt mit Fremden Rache nimmt, Sippenmitglieder in der Fehde unterstützt ihnen in gerichtlichen Verfahren Beistand leistet und bei der Aufbringung von Bußen hilft¹⁷⁷. Die Schulbücher spiegeln insgesamt die so umschriebene Definition von 'Sippe' wieder.

Von der jüngeren Forschung wird diese Auffassung als Konstrukt des 19. Jhs. bewertet¹⁷⁸. Neuere Arbeiten betonen, dass es "die Sippe als festgefügt Rechtsverband bei den Germ. nicht gegeben habe und daß es sich um eine Erfindung des 19. Jh.s gehandelt habe"¹⁷⁹. Textstellen aus der Germania oder frühmittelalterlichen Gesetzestexten wurden im Hinblick auf den vorausgesetzten, falschen Sippenbegriff überinterpretiert¹⁸⁰. Das deutsche Wort 'Sippe' ist erst seit dem 8. Jh. n.Chr. belegt¹⁸¹, für die Germanen der Kaiserzeit von Sippen zu sprechen bedeutet daher eine Rückprojizierung späterer Verhältnisse in die Frühzeit. Unbestritten bleibt zwar die insgesamt wichtige soziale Funktion der Verwandtschaft in der Gesellschaft, Abstand ist jedoch von der Sippe als Rechtsbegriff und feste Organisation genommen worden¹⁸². In der Vergangenheit wurden altnordische, d.h. mittelalterliche Rechtsbegriffe zur Rekonstruktion kaiserzeitlicher germanischer Rechtsvorstellungen herangezogen und unter Beimengung "hypothetischer Annahmen" zu einem Gesamtbild zusammengefügt¹⁸³; römische Ordnungsvorstellungen flossen durch die Schriftüberlieferung aus der Antike in die Interpretationen mit ein¹⁸⁴. Kritische Untersuchungen zeigten aber, dass dies nicht ohne weiteres möglich ist, dass keine Kontinuität bestand und die hochmittelalterlichen Quellen allein lehnrechtliche oder kirchenrechtliche Verhältnisse ihrer Zeit spiegeln¹⁸⁵. Dies gilt auch für Adlige, Freie und Unfreie als Angehörige dreier Stände, die in altnordischen Quellen, beispielsweise der Edda, überliefert sind¹⁸⁶.

Der 'Stamm' wird in der heutigen Forschung in der Regel nicht mehr als kulturelle und ethnische Einheit bzw. als Abstammungsgemeinschaft verstanden, sondern als politisch motivierter Personenverband, dessen Zusammensetzung sich im Lauf der Zeit ändern kann¹⁸⁷.

Der Begriff 'Gau' als Ordnungseinheit taucht in den untersuchten Schulbüchern nur ein Mal auf (SB 1a/b-195/199). Die Definition ist auch im Schulbuch vage als Einheit verschiedener Dörfer. Es drückt sich hier die Uneinigkeit der Forschung darüber aus, wie der Begriff 'pagus' in den antiken Quellen, übersetzt meist als 'Gau' beschreiben sei¹⁸⁸. Aufgrund der Unsicherheiten

¹⁷⁵ Zusammenfassend zu den verschiedenen Sippenbegriffen und der Forschungsgeschichte siehe Pohl, *Die Germanen*, 72-75.

¹⁷⁶ Saar, Sippe, 473. Siehe auch Strauch, Sippe, 477f.; Leube in: Krüger, *Die Germanen*, 523, 531-534.

¹⁷⁷ Saar, Sippe, 474. Siehe auch Strauch, Sippe, 478f.

¹⁷⁸ Vgl. Saar, Sippe, 474.

¹⁷⁹ Kroeschell in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 224. Siehe auch Strauch, Sippe, 478.

¹⁸⁰ Vgl. Saar, Sippe, 475-477.

¹⁸¹ Vgl. Strauch, Sippe, 478.

¹⁸² Saar, Sippe, 474. Siehe auch Strauch, Sippe, 478; Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 117f.; Pohl, *Die Germanen*, 72-75.

¹⁸³ Saar, Sippe, 474.

¹⁸⁴ Siehe Pohl, *Die Germanen*, 65.

¹⁸⁵ Vgl. Kroeschell in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 223. Ähnlich Saar, Sippe, 475.

¹⁸⁶ Vgl. Hasenfratz, *Die religiöse Welt der Germanen*, 36f.

¹⁸⁷ Zum Thema ist in den letzten Jahren eine Fülle von Literatur erschienen. Ein kurzer erläuternder Text zum Stammesbegriff findet sich bei Goetz/Welwei, *Altes Germanien*, 9-11.

¹⁸⁸ Hierzu Nonn, *Gau*.

empfiehlt es sich jedoch eher, ihn nicht zu verwenden. Stämme bildeten fluktuierende, auflösbare Einheiten¹⁸⁹ und sind daher nicht an Familien und Sippen als 'Untereinheiten', wie manche Schulbücher sie sehen, gebunden.

Möglicherweise verbergen sich hinter dem Gefolgschaftsbegriff, der im Hinblick auf den Treueschwur in manchen der genannten Schulbuchbeispiele zum Tragen kommt, noch Interpretationen der 'Germania' aus der Zeit des Nationalsozialismus. Damals wurde die angebliche germanische "Treue" im Hinblick auf die aktuelle Politik hochstilisiert zu einer "Kampfgenossenschaft unter einem Führer"¹⁹⁰: "Es gibt nur einen Ehrgeiz in der Gefolgschaft, dem Führer der Nächste zu sein und in jeder Weise ihm nachzueifern, zu seinem Ruhme zu kämpfen, ihn zu schützen und zu schirmen", beschrieb 1939 Hans Naumann das "Germanische Gefolgschaftswesen"¹⁹¹. Im Germanenraum der prähistorischen Ausstellung, verbunden mit dem Reichsparteitag 1936 in Nürnberg, wurden u.a. Tacitus-Zitate aufgehängt, und als Motto war über dem Raum zu lesen: "Die deutsche Jugend soll wissen, daß männertreue Gefolgschaft die Tugend der alten Germanen gewesen ist (...) "¹⁹². Im Vorwort der 1935 an die Hitlerjugend gerichteten Schrift "Gefolgschaft – Der germanische Kampfbund" hieß es unter anderem und mit Bezug auf die 'Germania'¹⁹³: "Was vor Hunderten von Jahren unsere Vorfahren verpflichtete und ihnen das Gesetz des Handelns vorschrieb, das gilt auch heute noch für uns mit gleicher Kraft. Gefolgschaft! 'Führer, befehl – wir folgen!' Die Parole, die ein neues Deutschland im Marschtritt der braunen Kolonnen heraufbeschwor, lebt schon seit Urzeiten in der Gesinnung des nordischen Menschen (...) "¹⁹⁴. Wenn nun die gegenwärtigen Schulbücher im Kontrast zur *einseitigen* 'interpretatio Teutonica' des Nationalsozialismus das *gegenseitige* Treueverhältnis zwischen Herrn und Gefolgschaft darstellen, könnte dies eine Reaktion auf den Missbrauch entsprechender Tacitus-Zitate im Dritten Reich zurückzuführen sein. Der neue Zeitgeist erfordert eine andere Darstellung – die aber möglicherweise ebenso wenig mit den historischen Gegebenheiten zu tun hat, denn: "Ob die germanische Gesellschaft zur Zeit des Tacitus diese Einrichtung bereits kannte, ist umstritten"¹⁹⁵.

Die Schulbücher folgen mit ihren Beschreibungen und Definitionen insgesamt dem traditionellen, aus der Forschungsgeschichte erwachsenen Gefolgschaftsbegriff. 'Gefolgschaft' bezeichnet dementsprechend "ein zweiseitiges Verhältnis zwischen einem sozial und wirtschaftlich überlegenen, militärisch führenden und politisch bestimmenden Gefolgsherrn und seinen, von ihm abhängigen, aber auch von ihm profitierenden Gefolgsleuten"¹⁹⁶. Mit dem Begriff verknüpften sich in der bisherigen Auffassung weiterhin die Aspekte Freiwilligkeit, Ehre, Unterhalt und Schutz, Geschenke, Beuteanteile, Sozialprestige und reziproke Treue¹⁹⁷.

Bei dem Begriff 'Gefolgschaft' handelt es sich um ein im 19. Jh. geschaffenes Fachwort; 'Gefolge' "ist seit dem 17. Jh. im Sinne der Begleitung eines Fürsten bezeugt"¹⁹⁸. 'Gefolgschaft' als Begriff wurde in Bezug auf die Interpretation der entsprechenden Stellen in Tacitus' Germania definiert und als "altgermanische Einrichtung" aufgefasst¹⁹⁹, Kerntext für die Annahme einer Gefolgschaft bereits bei den kaiserzeitlichen Germanen bildet im Wesentlichen Tac.

¹⁸⁹ Vgl. Todd, Die Germanen, 33f.

¹⁹⁰ Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 51. Zum Thema auch Pohl, Die Germanen, 66, 69f.

¹⁹¹ Zitiert nach Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 51.

¹⁹² Zitiert nach Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 52.

¹⁹³ Hierzu Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 52 Anm. 104.

¹⁹⁴ Zitiert nach Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 52f.

¹⁹⁵ Fink zur Gefolgschaft in Städele, Germania, 87.

¹⁹⁶ Timpe, Gefolgschaft, 537. Im Original abgekürzte Begriffe wurden hier ausgeschrieben.

¹⁹⁷ Vgl. Timpe, Gefolgschaft, 537. Siehe auch Bazelmans, Conceptualising early Germanic political structure, bes. 111f.; Pohl, Die Germanen, 69f.; Wenskus, Die neuere Diskussion um Gefolgschaft und Herrschaft, 312f.

¹⁹⁸ Landolt, Gefolgschaft, 533; Pohl, Die Germanen, 70.

¹⁹⁹ Timpe, Gefolgschaft, 537, Jacob Grimm zitierend.

Germ. 14,1. Der Abschnitt bezieht sich auf das Verhalten der Kämpfenden in der Schlacht im Bezug auf ihren Anführer und schließt mit den Worten *principes pro victoria pugnant, comites pro principe*. Es steht hier eigentlich nicht mehr als dass die Krieger sich einem Anführer angeschlossen haben und es ihre Pflicht sei, diesen zu verteidigen und zu schützen. "Die *Germania* betont die Schutzverpflichtung der Gefolgsleute für den Herrn und nicht umgekehrt", argumentiert auch Walter Pohl²⁰⁰. Folglich handelt es sich um Kriegergefolgschaften²⁰¹. Gefolgschaften, wie sie später mit einer ethischen Überhöhung der gegenseitigen Verpflichtung²⁰² für Adlige und ihren Hof, also für Fürsten im Sinne des heutigen Sprachgebrauchs, greifbar werden und wie sie in den Schulbüchern beschrieben sind, müssen nicht unmittelbar hinter diesen Darstellungen stehen²⁰³. Dieter Timpe verweist auf die Tatsache, dass Tacitus, anders als viele Interpreten dies verstehen wollten, "keine Institution in ihrem sozialen Kontext" beschreibt, sondern "ein idealtypisches Bild, das die innere Logik des barbarischen Lebensstils" veranschaulicht²⁰⁴. Tacitus pointiert "mehr die barbarische Polarität von Aggressivität und Indolenz", als dass sein Modell der Realität entspräche²⁰⁵. "So wichtig das Zeugnis des Tacitus bleibt, als Abb.[ild] der sozialen Realität des 1. Jh.s n.Chr. auf die sich weitgespannte Rekonstruktionen stützen könnten, darf es nicht genommen werden"²⁰⁶.

Allan Lund beschreibt die "Existenz einer germanischen Gefolgschaft *unter einem Fürsten*" zur Zeit des Tacitus als eine auf Übersetzungsschwierigkeiten bei den Begriffen 'princeps' (eigentlich nur: Anführer) und 'comes' (eigentlich nur: Begleiter) beruhende "Erfindung der Interpreten der *Germania*"²⁰⁷. Jos Bazelmans will in dem Begriffspaar *princeps* und *comes* ebenfalls keine Hierarchie im Sinne von "patron and client" sehen²⁰⁸. Malcolm Todd bezeichnet die Anführer von Gefolgschaften als Stammeshäuptlinge oder Kriegsführer, den Nutzen der Gefolgschaft v.a. in gemeinsamen militärischen Zielen²⁰⁹.

Insgesamt plädieren heutige Wissenschaftler dazu, den Gefolgschaftsbegriff weit zu fassen als ein Phänomen, das ständigen Änderungen und Neuformierungen unterworfen sein konnte²¹⁰. 'Die Gefolgschaft', das oben beschriebene Idealmodell, gab es wohl nicht als kontinuierliche, festgeschriebene Institution, und eine Interpretation der *Germania* in dieser Hinsicht bedeutet eine Überstrapazierung der Quelle²¹¹. Unterschiedliche Gesellschaften können jeweils eigene Formen von Gefolgschaften aufweisen, auf die auch manche archäologische Funde schließen lassen²¹². Dabei muss man immer die spärliche Quellenlage, die methodischen und die sachlichen Probleme, die mit dem Gefolgschaftsbegriff verknüpft sind, im Blick behalten²¹³.

Fazit und Alternativen

Das lange Festhalten an den genannten Kategoriebegriffen "lag wohl vor allem am verführeri-

²⁰⁰ Pohl, *Die Germanen*, 70.

²⁰¹ Hierzu Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 170.

²⁰² Pohl, *Die Germanen*, 70.

²⁰³ Ausführlich zur Diskussion um den Treueschwur siehe Wenskus, *Die neuere Diskussion um Gefolgschaft und Herrschaft*, 313-322.

²⁰⁴ Timpe, *Gefolgschaft*, 540. Pohl, *Die Germanen*, 69, fasst die Terminologie Tacitus' als Beschreibung eines "sozialpsychologischen Mechanismus" auf.

²⁰⁵ Timpe, *Gefolgschaft*, 541.

²⁰⁶ Timpe, *Gefolgschaft*, 541.

²⁰⁷ Vgl. Lund, *Germania*, 38. Anders Wolfram, *Die Germanen*, 66f. Ähnlich Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 103f.

²⁰⁸ Bazelmans, *Conceptualising early Germanic political structure*, 104.

²⁰⁹ Vgl. Todd, *Die Germanen*, 35.

²¹⁰ Timpe, *Gefolgschaft*, 542; auch Pohl, *Die Germanen*, 72; Steuer, *Interpretationsmöglichkeiten archäologischer Quellen zum Gefolgschaftsproblem*, 203-207.

²¹¹ Timpe, *Gefolgschaft*, 542.

²¹² Hierzu ausführlicher Steuer, *Interpretationsmöglichkeiten archäologischer Quellen zum Gefolgschaftsproblem*; ders., *Gefolgschaft*, 546-554; siehe auch Pohl, *Die Germanen*, 71.

²¹³ Siehe Timpe, *Gefolgschaft*, 545.

schen, scheinbar lebensgesättigten Naturalismus der Begriffe (...). Mit Sippe und Familie, Gefolgschaften und Männerbünden verband sich die Vorstellung von einer Bindekraft und Gefühlsunmittelbarkeit, wie sie modernen Institutionen fehlte (...). Die Moralisierung von Tapferkeit und Treue als urgermanische Werte beseitigte dabei [bei der Konfliktlösung durch Gewalt] die ethischen Schranken (...). Die moderne Forschung mußte auf die täuschende Lebensnähe, auf die suggestive Anschaulichkeit ihrer Germanenbilder verzichten. Viele der scheinbar konkreten, aus dem Leben gegriffenen Begriffe – wie Volk, Sippe, Adel, Gefolgschaft, Sakral- und Heerkönigtum – verloren dabei ihre Unmittelbarkeit und wurden als hochkomplizierte Abstraktionen sichtbar, in denen sich mehrere Interpretationsschichten überlagerten"²¹⁴.

Der Grund für die Nutzung der beschriebenen Begriffe in den Schulbüchern ist vermutlich in der Tatsache zu suchen, dass sie Erscheinungen in einen größeren Rahmen stellen wollen, um Entwicklungen nachzuzeichnen. Sie folgen damit einem Schema, das auch in der Wissenschaft verbreitet und verwendet wird, beispielsweise, wenn man liest: "In der germanischen Gesellschaft werden zugleich die Anfänge sozialer Schichtung und die Bildung sozialer und politischer Organisationsformen (Sippen, Gefolgschaften, Stämme und erste Königtümer) sichtbar. Die Germanengeschichte erscheint so als Beginn einer Entwicklung, als Anfang einer Kultur"²¹⁵. Diese Vorstellung wird der historischen Realität aber wohl nicht gerecht. Die Herrschaftsformen bei den Germanen waren insgesamt sehr uneinheitlich und zeigen keine lineare Entwicklung²¹⁶. Hierfür bietet sich vielmehr das Früh- und Hochmittelalter als Untersuchungsgegenstand an.

Eine zeitgemäße Germanendarstellung sollte in den Schulbüchern ohne die belasteten Termini auskommen und sich auf solche Themen konzentrieren, in die archäologische Funde und Befunde Einblick bewähren.

3.10 'Thing'?

Schulbuchsituation

Die von Tacitus beschriebene Versammlung der Germanen zu bestimmten Anlässen ist Inhalt einer ganzen Reihe von Schulbüchern (in den Autorentexten: SB 1a/b, 6, 11a/b, 12, 16, 19a/b/c; ausschließlich in Quellenauszug: SB 3a/b, 5b, 7a/b/c, 15, 22). Für den Umgang mit dem Tacitus-Bericht ist charakteristisch, dass der Begriff 'concilium', in den deutschen Editionen meist als Volksversammlung übersetzt, in den meisten Schulbüchern in den Quellen (5b-131, 15-251, 22-154) sowie in den Autorentexten (SB 1a/b-195/199, 5b-131, 6-182²¹⁷, 12-174, 15-251, 16-188, 19a/b/c-77/35/77, 22-154) durch den Terminus 'Thing' ersetzt wird.

Typisch sind Beschreibungen wie: *Alle Männer des Stammes trafen sich regelmäßig zum Thing, einer Heeresversammlung, die über Krieg und Frieden entschied und Recht sprach* (SB 12-174) oder: *Über Krieg und Frieden entschied die Versammlung der waffenfähigen Männer, das von Adligen geleitete Thing* (SB 11a/b-160) bzw.: *Zu bestimmten Zeiten, bei Neumond oder Vollmond, trafen sich alle freien Männer zu einer Versammlung, die sie Thing nannten* (SB 1a/b-

²¹⁴ Pohl, Die Germanen, 6.

²¹⁵ Goetz/Welwei, Altes Germanien, 2. Die Autoren sprechen auch ebd., 23 noch selbstverständlich von der Sippe im "Erbrecht" und "bei der Blutrache".

²¹⁶ Siehe Pohl, Die Germanen, 65.

²¹⁷ Hier Nennung in einem Text aus der Fachliteratur: *Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Westfälisches Museum für Archäologie: 2000 Jahre Römer in Westfalen. Philipp von Zabern, Mainz 1989, 132.*

195/199). Eine sehr intensive Tacitus-Auswertung findet über die Schüleraufgaben in SB 5b-131 zum Thema Thing und Rechtssprechung statt. SB 16-188 enthält einen langen Bericht über mögliche Verhandlungen beim Thing, sehr eng angelehnt an Tacitus. Die Moorleiche von Tollund wird in diesem Buch als mögliche Urteilstvollstreckung bewertet, und Schüler sollen ein Thing nachspielen (A3). SB 17-97 enthält eine szenische Rekonstruktion eines *Things* (Taf. 6.6 Abb. 6).

Kritischer Kommentar

Der Begriff 'Thing' ist altnordisch²¹⁸, wird also aus einer späteren Zeitstufe auf das übertragen, was Tacitus 'concilium' nennt. Frühere Belege des Begriffs sind in ihrer Bedeutung umstritten²¹⁹. Es besteht kein guter Grund, 'concilium' mit 'Thing' zu wiederzugeben²²⁰; in verschiedenen modernen Ausgaben liest man daher in den Übersetzungen 'Volksversammlung', ebenso kann von 'Stammesversammlungen' gesprochen werden. Aber auch diese Begriffe implizieren eine bestimmte Organisation – möglicherweise spricht Tacitus einfach generell von einer Versammlung²²¹.

Malcolm Todd verweist darauf, dass wir über die tatsächliche Häufigkeit und auch Wirksamkeit der Versammlungen kaum unterrichtet sind²²².

Fazit und Alternativen

Wenn seitens der Geschichtsdidaktik daran festgehalten wird, im Unterricht auf die von Tacitus beschriebenen Versammlungen einzugehen, sollte zumindest nicht von 'Thing' gesprochen werden, auch wenn der Terminus griffig und anschaulich scheinen mag. Denkbar wäre jedoch auch, aus den oben zu anderen Rechtsbegriffen genannten Gründen auf das Thema zu verzichten – oder deutlich zu machen, woher der Begriff 'Thing' stammt und warum man ihn verwenden will.

3.11 Alltag: ein karges Leben?

Schulbuchsituation

In einigen Schulbüchern ist die Tendenz wahrnehmbar, das Leben der Germanen als hart, mühsam und einfach darzustellen. Zahlreiche Beschreibungen betonen die Nähe zur Wildnis oder ein Leben, das sich in Konfrontation mit den Unbilden der Natur abspielt:

Das Leben in Mitteleuropa war damals hart für seine Bewohner schreibt der Autor in SB 1a/b-191/195 und beschreibt das Klima, welches *deutlich feuchter und kühler* gewesen sei als heute. Er fährt fort: *Die Germanen mussten das Acker- und Weideland, von dem sie lebten, mühsam der Natur abtrotzen (...). Selbst wenn die Felder mit Mist gedüngt wurden, war nicht zu erwarten, dass der Boden jedes Jahr Frucht trug (...). An Obst verzehrte man, was in der Natur wild wuchs (...). Wenige Handelsstraßen durchzogen das Land (...). Fenster gab es nicht (...). Die großen Hallenhäuser (...) dienten Mensch und Tier als Behausung (...). Die Einrichtung der*

²¹⁸ Vgl. Beck, Ding, 443.

²¹⁹ Beck, Ding, 443f.

²²⁰ Vgl. Lund, Germania, 64. Fink spricht allerdings in seinem Kommentar auch von "Thing" (Fink in: Städele, Germania, 85f.

²²¹ Siehe den Hinweis bei Bazelmans, Conceptualising early Germanic political structure, 103f., der von 'assembly' spricht und in diesem Kontext betont: "The attribution to a specific meaning to terms used by Tacitus is impossible."

²²² Vgl. Todd, Die Germanen, 34f.

Häuser war denkbar einfach (...). Ein brusthoher Zaun schützte das Gehöft oder das Dorf vor den wilden Tieren des Waldes (...). Wie viele andere Völker, die in Abhängigkeit von der Natur leben, sahen die Germanen ihre Umwelt belebt von göttlichen Wesen (...). Einen Priesterstand gab es nicht (...) (SB 1a/b-192ff./196ff.).

Oft finden sich im Text Hinweise darauf, dass die Kultur der Germanen in bestimmten Punkten nicht weit entwickelt war: *Die Germanen besaßen noch keine Schrift. Erzählungen und Lieder gaben sie mündlich weiter (...)* (SB 3b-148). Die später erschienene Parallelausgabe SB 3c-176 korrigiert: *Eine Schrift, die Runen, kannten die Germanen erst seit dem 2. Jahrhundert n.Chr.; Erzählungen und Lieder wurden mündlich weitergegeben.* Trotz kriegerischer Auseinandersetzungen mit den Römern *erhielten sich zahlreiche Kontakte, die den Germanen die überlegene Kultur der Römer allmählich näherbrachten (...)* (SB 3b-148). Eine Aufgabe auf derselben Buchseite (SB 3b-148 A1/3c-177 A4) stellt (fälschlich) eine Verbindung zur Jungsteinzeit her: *Eine Familie lebte mit den Haustieren, etwa 10-15 Rindern, unter einem Dach. Woher ist dir diese Hausform bekannt?* SB 6-183 betont: *Die Germanen waren Wanderbauern und Viehzüchter. Sie achteten nicht auf eine Fruchtfolge und laugten den Boden dadurch schnell aus. Deshalb konnten sie ihre Felder nur kurz nutzen und litten ständig unter Landmangel.* Das aus den antiken Schriftquellen stammende Klischee des Wanderbauerntums bzw. der nichtsesshaften Lebensweise greift neben der Schilderung der Ernährung auch SB 19a/b/c-76f./34f./76f. auf: *Alle sind einfach gekleidet (...). In der Frühzeit wechselten die Germanen oft ihre Jagdgebiete. Später wurden sie sesshaft und betrieben Landwirtschaft (...)* [nur SB 19a]. *Die Germanen lebten anders als die Römer. Ihre Nahrung war einfach: Brot, Fleisch, Milch, Käse, Honig. Obst und Gemüse kannten die Germanen noch nicht.* SB 16-185f. betont, wie mühsam die Arbeit mit dem Pflug und die Ernte waren, beschreibt das Kochen einer einfachen Mehlsuppe mit den Worten *Dieser Brei half über den größten Hunger hinweg.*

Kritischer Kommentar

Bei dieser Art der Darstellung handelt es sich um weit verbreitete Bilder, die im direkten Kulturvergleich mit dem Leben im antiken Rom in gewisser Hinsicht auch richtig sind, und die auch der Auffassung mancher Geschichtswissenschaftler entsprechen. Als Beispiel sei ein Text von Herwig Wolfram genannt, der auch in zwei Lehrwerken einer Reihe verwendet und zitiert wird (SB 7a/c-114/116)²²³. Wolfram spricht dort von "Mangelwirtschaft", "Hunger", "Krankheit", "Not" und Existenzbedrohung – allerdings nicht durch Naturkatastrophen bedingt, sondern aufgrund von allgemeiner "Friedlosigkeit" der "Stämme" und "Sippen" untereinander. Viele Autoren folgen, so scheint es, den Berichten antiker Schriftsteller. Diese jedoch übertrieben in ihren Darstellungen – die außerdem von dem Gegensatz geprägt waren, den die Römer aufgrund ihres eigenen Lebensumfeldes empfunden haben mussten. Malcolm Todd verweist auf zahlreiche sehr fruchtbare Gebiete, in denen intensiver Ackerbau betrieben, wodurch "eine ansehnliche Bevölkerung" ernährt werden konnte²²⁴.

Fazit und Alternativen

Insgesamt sollten die genannten Schulbuchtexte neutraler, ohne Wertungen formuliert bzw. eine Bewertung den Schülern überlassen werden. Komplementär zu diesem düsteren Bild bietet sich

²²³ Die Textquelle ist angegeben als *Wolfram Herwig* [richtig: Herwig Wolfram] bzw. *Herwig, W.* [richtig: Wolfram, H.]; *Das Reich und die Germanen zwischen Antike und Mittelalter*, Berlin 1990, S. 32.

²²⁴ Vgl. Todd, *Die Germanen*, 24.

eine Auseinandersetzung mit archäologisch überlieferten Gegenständen an. Diese könnten andere Aspekte des Alltags beleuchten, beispielsweise Holz- und Schmiedehandwerk, und ein positiveren Eindruck entstehen lassen²²⁵.

3.12 Frauen- und Männerrollen

Schulbuchsituation

Für die kaiserzeitlichen Germanen setzen die Schulbuchdarstellungen eine Beschreibung der Arbeitsteilung nach Geschlechterrollen fort, wie sie sie bereits für andere Epochen, insbesondere die Alt- und die Jungsteinzeit, geschildert haben (siehe Kap. II.2.B.6 und II.3.B.7.4). Frauen wird dabei traditionellerweise der Haushalt, Männern schwere körperliche Arbeit oder eine bestimmte gesellschaftliche Position zugewiesen. Hierzu einige Beispiele:

In jedem Haus stand ein Webstuhl, auf dem die Frauen Schafwolle und Flachs verwebten, gibt der Text in SB 1a/b-192/196 Auskunft. Zwei Seiten weiter heißt es: *In ihren Gehöften und Dörfern lebten die Germanen in Großfamilien zusammen. An der Spitze stand der Hausvater, dem die Familie und das Gesinde gehorchen mussten. Auch die Hausherrin nahm eine besondere Stellung ein* (SB 1a/b-194/198). Welche, wird nicht beschrieben. Zur Rolle des Mannes lautet eine Information in SB 12-174: *Oberhaupt einer germanischen Familie war der Vater*. SB 5a-177 schildert auf einer ganzen Buchseite die Rollen und Tätigkeiten germanischer Frauen im Vergleich zur römischen Gesellschaft. Einleitend heißt es (S. 176): *In beiden Kulturen arbeiteten die Frauen überwiegend im Haushalt (...)*. Folgende Aufgaben werden den germanischen Frauen zugeschrieben: Versorgung des Viehs, Vorratshaltung, Mehlmahlen, Brotbacken, Kleidungsherstellung, Töpfern, Krankenpflege. Während der Text in SB 5a-177 den Anschein erweckt, es handle sich um Formulierungen des Autors, ist derselbe Text in SB 5b-127 als Zitat aus der älteren Literatur gekennzeichnet²²⁶. Zur sozialen Stellung der Frau heißt es in SB 5a-177: *Die Gesellschaft der Germanen war klar nach der Vorherrschaft des Mannes gegliedert. Der Vater war das Oberhaupt seiner Familie. Die Meinung der Frauen wurde aber gehört und war oft wichtig für Entscheidungen über Krieg und Frieden, da sie über wichtige medizinische und religiöse Kenntnisse verfügten* (erster und zweiter Satz auch in SB 5b-127). Ein sehr frei wiedergegebener Quellenauszug (Tac. Germ. 18,2-3 und 19,1) informiert über die Sittsamkeit der Frau und die Bedeutung der Ehegaben (auch in SB 5b-127).

Klare Aufgabenteilungen schon von Jugend an beschreibt SB 16-186: *Die Frauen zerrieben vor jeder Mahlzeit mit einem Mahlstein die Getreidekörner (...). Die Mädchen wurden von der Mutter erzogen. Sie lernten, Kleiderstoffe und Decken zu weben, aus Ton Schüsseln und Töpfe zu formen und aus Tierleder Schuhe herzustellen*. Zu den Jungen und Männern heißt es: *Die Jungen halfen ihren Vätern bei der schweren Arbeit auf den Feldern. Sehr früh lernten sie, mit Waffen umzugehen*.

Kritischer Kommentar

Zur Stellung des Mannes innerhalb der Familie äußert sich Tacitus nicht. Daher muss unklar bleiben, woher diesbezügliche Informationen in den Schulbüchern stammen; möglicherweise handelt es um Rückprojizierungen aus früh- und hochmittelalterlichen Texten. Die Auskünfte

²²⁵ Beispiele bei Schön, Feddersen Wierde.

²²⁶ Den Angaben entsprechend entnommen aus: E. Nack, *Germanien*, Stuttgart 1977. Es handelt sich um Angaben ebd. auf den Seiten 173f.

über die Stellung des Mannes als Familienoberhaupt sind, genauso wie die übrige Art der Rollenteilung, ähnlich in populärwissenschaftlichen Werken zu finden. Emil Nack schrieb 1958 beispielsweise: "Die Führung der Familie oblag dem Mann als Familienoberhaupt. Er waltete unbeschränkt in seinem kleinen Reich und vereinigte alle Rechte in seiner Hand". Er schildert im Anschluss die Aufgaben der Frauen²²⁷. Auch Malcolm Todd schrieb 1992: "Die Gesellschaft war klar patriarchalisch strukturiert. Der Vater in einem Hausstand besaß die Gewalt über alle Mitglieder einschließlich der Sklaven"²²⁸.

Dass, wie SB 5b berichtet, die Meinung der Frauen gehört wurde, lässt sich nicht unbedingt auf die Frauen allgemein übertragen, über die wir wenig unterrichtet sind. Die Information geht wohl auf Angaben bei antiken Autoren zurück, etwa bei Tacitus (Tac. Germ. 8,2), die sich allerdings auf Frauen in besonderer Stellung als eine Art Priesterinnen bezieht²²⁹. Ein Betonen der Bedeutung der Frau in der Gesellschaft kann als eine Antwort auf allgemeine Lehrplanforderungen, die Rolle der Frau in der Geschichte darzustellen, interpretiert werden²³⁰.

Fazit und Alternativen

Die Stellung der Frauen bei den Germanen, insbesondere die Frage nach den Geschlechterrollen, bildet in der heutigen Forschung ein Desiderat. So sind in Zukunft vielleicht Ergebnisse zu erwarten, die die in den Schulbüchern vermittelten Rollenklischees entweder belegen oder kritisch widerlegen²³¹.

3.13 Aspekte der Religion

Schulbuchsituation

Zu religiösen Aspekten bei den kaiserzeitlichen Germanen nennen die Schulbücher in erster Linie Namen und Funktionen von Göttinnen und Göttern, oft in Bezug auf die heutigen Namen von Wochentagen. An zweiter Stelle stehen die Verehrung der Gottheiten in der Natur sowie bestimmte Opferpraktiken, die, wie in manchen Beispielen, auch im Zusammenhang mit der Naturverbundenheit der Germanen gesehen werden. Folgende Aussagen finden sich in den Texten:

An heiligen Stätten im Freien verehrten die Germanen ihre Götter wie den Kriegs- und Totengott Wodan (engl. Wednesday) und seine Gemahlin Freija, die Schutzgöttin der Familie und des Ackerbaus (Freitag), den Gewittergott Donar (Donnerstag) und die Frühlingsgöttin Ostara (Ostern) (SB 6-182, zitiert aus der Fachliteratur²³²). Die Germanen glaubten an Göttinnen und Götter, die sie in Hainen oder auf Berggipfeln verehrten. Sie brachten ihnen Opfer dar, um sie gnädig zu stimmen, wenn Naturgewalten drohten und Gefahr brachten. Der höchste Gott hieß Wodan oder Odin. Die Germanen stellten sich Wodan als Sturmgott vor, der auf den Wolken umherflog. Er war der Gott der Schlachten, von seinem Wohlwollen hing deren Erfolg ab. Freya, seine Frau, beschützte das Haus und die Liebenden. Sie war gut zu den Fleißigen und bestrafte die Faulen. Ein weiterer wichtiger Gott war Donar oder Thor, der Gott des Acker-

²²⁷ Nack, Germanien, 72-75, hier 72.

²²⁸ Todd, Die Germanen, 35.

²²⁹ Hierzu Maier, Die Religion der Germanen, 98.

²³⁰ Hierzu vgl. Sénèque, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch, bes. 213f.

²³¹ Siehe Pohl, Die Germanen, 78.

²³² Angegeben als: *Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Westfälisches Museum für Archäologie: 2000 Jahre Römer in Westfalen. Philipp von Zabern, Mainz 1989, 132.*

baus, der es blitzen und donnern ließ. Von Freya und Donar lassen sich unsere heutigen Wochentage Freitag und Donnerstag ableiten, den ursprünglichen Wodanstag bezeichnen wir als Mittwoch. In der englischen Sprache erkennt man ihn auch noch unter "wednesday" (SB 15-250). Die Germanen glaubten an (...) viele Götter. Die Natur sahen sie von Geistern (...) belebt (...). Der Herr des Himmels und der Erde war Wotan. Donar war Gott des Wetters. Seine Frau Freya war die Schützerin des Heimes. Die Germanen bauten keine Tempel für die Götter wie die Römer, sondern verehrten sie in großen Bäumen, auf Berggipfeln oder an Quellen (SB 19a/b/c-76f./34f./76f.). In vielen Märchen, Sagen (...) begegnen wir der Welt der Germanen bis heute heißt es dort auch. SB 22-155 benennt ebenfalls verschiedene Gottheiten: Wotan, Ziu, Loki, Freya, Thor.

SB 5a/b-179/129 enthält eine ganze Seite zur Religion der Germanen. Hier geht es um Opfer und Götterverehrung in Naturheiligtümern, in Mooren und an Quellen; es ist ein Textauszug zu Wodan abgedruckt, erzählt nach der Edda, der auch über Walhalla und die Walküren berichtet. In SB 5a-179 steht darunter: *Über den germanischen Glauben berichtet die so genannte Edda, eine alte isländische Liedersammlung.* Der Auszug stammt, dem Textquellennachweis entsprechend, aus *Nack, E., Germanien, Heidelberg 1977*²³³. SB 5a-179 thematisiert zusätzlich Wochentagsbezeichnungen (Wednesday-Wodan, Donnerstag-Donnar [sic!]; Freitag-Freya); SB 5b-129 enthält einen Text über magischen Glauben²³⁴. Wodan, Walhall, die Walküren, Donar und Freya stehen im Mittelpunkt einer ganzen Buchseite in SB 16-189: *Götter- und Heldensagen erzählen vom Leben der Götter der Germanen* heißt es dort, und es ist eine Episode über den Zwerg Allwiss abgedruckt²³⁵. Eine vom Verlagszeichner angefertigte Illustration zeigt Wodan, auf Sleipnir reitend und von Raben und Wölfen begleitet (Taf. 6.6 Abb. 5).

SB 1a/b-195/199 berichtet über die Entstehung der Welt, die Weltenmitte *Midgard*, die Götterburg *Asgard* und die Weltesche *Yggdrasil* und bringt ebenfalls heutige Bezeichnungen von Wochentagen mit 'germanischen' Göttern in Verbindung.

Die Frage der germanischen Menschenopfer wird in den Schulbüchern seltener erörtert. SB 5b-113 bedient sich hierfür eines Textes aus einem populären Sachbuch²³⁶, der sich auf den Mann von Tollund bezieht. Der Autor interpretiert die Moorleiche als *Opfer für die Götter* und stellt die Frage nach der Intention solcher Opferungen. Der Text schließt mit den Worten: *Die germanische Religion wirft mehr Fragen auf als die Quellen beantworten können.*

Selten werden Abbildungen zum Thema gezeigt, und wenn ja, sind diese von nur geringer Variationsbreite: Vereinzelt findet man ein Foto des Quellopferfundes von Bad Pyrmont (SB 5a/b-177/129), einen Weihestein aus Köln, Zeugnis für die Anbetung einer germanischen Göttin durch einen Römer (SB 5a/b-177/129), das Foto einer rekonstruierten (bronzezeitlichen!) Lure (SB 5b-129) (Taf. 6.2 Abb. 2). Das rezent in einem Freilichtmuseum aufgenommene Foto zeigt einen jungen Mann, der auf dem Instrument spielt. Darunter steht: *Dieses Musikinstrument wird von den Germanen auch bei heiligen Festen benutzt (Foto, 1999)* (SB 5b-129).

Kritischer Kommentar

Auch bei den geschilderten religiösen Aspekten leben alte Forschungstraditionen fort. Die soeben genannte Lure beispielsweise (SB 5b-129) (Taf. 6.2 Abb. 2) ist ein bemerkenswerter

²³³ Den Angaben entsprechend entnommen aus: *Nack, E., Germanien, Heidelberg 1977, 110f.*

²³⁴ Den Angaben entsprechend entnommen aus: *B. Krüger (Hg.): Die Germanen, Berlin 1976, Bd. 1, S. 178.*

²³⁵ Den Angaben entsprechend entnommen aus: *K. Henninger, Edda-Sagen, Köln 1951, vereinfacht.*

²³⁶ Den Angaben entsprechend entnommen aus: *R. Pörtner (Hg.), Vergangene Welter [gemeint: Welten] – Faszinierende Funde. Abenteuer und Geheimnisse der Archäologie, Stuttgart 1986, S. 70, 73.*

Fall: Die dort noch anzutreffende Verknüpfung der (nordischen) Bronzezeit mit den Germanen und die Interpretation der Luren als Instrumente für *heilige* Feste fanden ihren Höhepunkt im Dritten Reich und in den Jahren unmittelbar davor²³⁷. Damals wurden Luren nachgebaut und bei inszenierten Prozessionen eingesetzt, etwa 1933 in Berlin in einem "Germanenzug" zur "Somersonnwendfeier"²³⁸. Heinrich Himmler erhielt nachgebaute Luren von der NSDAP als Geschenk²³⁹ (Taf. 6.2 Abb. 1). Es zeigt sie auch ein Schulwandbild mit dem Titel "Germanische Sonnwendfeier" von Fritz Koch-Gotha aus dem Jahr 1935²⁴⁰ (Taf. 6.2 Abb. 3). Vergleichbar ist ebenfalls die Rekonstruktionszeichnung einer Prozession im ideologisch geprägten Erdal-Bilderbuch "Aus Deutschlands Vorzeit" (Bilderreihe 118, Bild 4; Taf. 6.2 Abb. 4)²⁴¹. Lurenbläser schreiten hier dem Zug voran. Ein ähnliches Bild findet sich in Jörg Lechlers "5000 Jahre Deutschland", wo Lurenmusik einen bronzezeitlichen "Flurumgang" begleitet²⁴². Die belastete 'Vorgeschichte' der Luren ist dem Schulbuchautor von SB 5b-129 mit Sicherheit nicht bekannt gewesen. Und vermutlich setzt er eine Tradition fort: Ein Schulbuch desselben Verlags, erschienen 1993, enthielt ebenfalls die Darstellung einer Lure mit einer ähnlich lautenden Bildunterschrift²⁴³. Doch verdeutlicht das Beispiel, wie alte Interpretationen, die im Dritten Reich Ideologien unterstützten, unbewusst in den Geschichtsbildern der Gegenwart fortleben. In einem gegenwärtigen Schulbuch sollten sie nicht mehr zu finden sein, allein schon wegen der anachronistischen Verbindung der Bronzezeit mit den kaiserzeitlichen Germanen.

Die Namen verschiedener Gottheiten, die in den Schulbüchern angesprochen werden, und die ihnen zugewiesenen Funktionen stammen überwiegend aus altnordischen Texten des Hochmittelalters. Diese wurden in christlicher Zeit von Christen aufgeschrieben. Da die Schulbuchkapitel die Lebensverhältnisse der Germanen in der römischen Kaiserzeit beschreiben wollen, liegt ein Anachronismus vor. Die hochmittelalterlichen Texte spiegeln nur bedingt Aspekte der Religion, die Tausend Jahre zuvor eine Rolle spielten²⁴⁴. Ein textkritischer Umgang mit der Überlieferung zeigt, dass diese "nicht einfach vorchristliche religiöse Traditionen" wiedergibt, "sondern ebenso (gelehrte) Meinungen christlicher Antiquare *über* germanische Religion, oder sie [die Quellen] lassen vielfach dichterisch vor 'heidnischer Kulisse' Verhältnisse aus christlicher Zeit (und nicht unbedingt aus 'heidnischer Vorzeit') vor unseren Augen entstehen"²⁴⁵. Als authentisches Zeugnis sind sie daher kaum nutzbar.

Schulbücher, die aus der altnordischen Überlieferung schöpfen, um 'germanische Religion' zu beschreiben, folgen Ideen und Vorstellungen des 19. Jhs., als Quellen des skandinavischen Nordens, getragen vom Gedanken ethnischer Kulturkontinuität, als Hauptquelle zur Erschließung des 'germanischen Geistes' herangezogen wurden²⁴⁶. "Die Aneignung dieser Überlieferung geschah allerdings um den Preis ihrer Verfälschung: Anstatt sie als Zeugnis einer eigentümlich spätheidnischen und damit ausschließlich nordischen Mittelalterkultur zu begreifen, versetzte

²³⁷ Zur inhaltlichen Verknüpfung von Germanen und bronzezeitlichen Luren bereits im 19. Jh. vgl. Steuer, Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung, 407.

²³⁸ Siehe Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, 39f.

²³⁹ Siehe Lund, Germanenideologie im Nationalsozialismus, Abb. 16.

²⁴⁰ Zum Bild siehe Niederrheinisches Museum der Stadt Duisburg, Anschauung und Ideologie, 10f.

Dieses Bild ist seit 2002 wieder als Nachdruck des Originals bei einem Verlag der rechtsextremen Szene erhältlich, bestellbar über das Internet, u.a. auch über www.amazon.de (Dezember 2005): "Wandbild 'Germanische Sonnwendfeier' von Fritz Koch-Gotha (Illustrator). Orion-Heimreiter-Verlag (2002)."

²⁴¹ Erdal-Fabrik, Aus Deutschlands Vorzeit, 49.

²⁴² Lechler, 5000 Jahre Deutschland, 91.

²⁴³ Vgl. Gaedtko-Eckardt, Anmerkungen zu ausgewählten Kapiteln eines Schulbuches für die Orientierungsstufe, 246. Gaedtko-Eckardt zitiert das Lehrwerk "Welt- und Umweltkunde 5/6 Niedersachsen" (Westermann), Braunschweig 1993, Abb. 143.1.

²⁴⁴ Hierzu auch Künzl, Die Germanen, 89f.

²⁴⁵ Hasenfratz, Die religiöse Welt der Germanen, 11. Siehe auch See, "Blond und blauäugig", 16f.; Pohl, Die Germanen, 80; Ehringhaus, Germanenmythos und deutsche Identität, 73.

²⁴⁶ Vgl. See, "Blond und blauäugig", 27, 37; siehe ausführlich Hartwich, "Deutsche Mythologie" (zusammenfassend ebd., 10f.).

man sie in einen geschichtslosen Zustand, um sie als uraltes gesamtgermanisches Erbe beanspruchen zu können"²⁴⁷. "Bei der großartigen Gesamtansicht, die im 19. Jahrhundert entworfen und nicht zuletzt durch die Opern Richard Wagners popularisiert wurde, handelt es sich allerdings um ein Amalgam nordischer Texte (vor allem der Edda), hochmittelalterlicher Heldensagen sowie unterschiedlicher älterer Spuren, dessen Anwendung auf die ersten Jahrhunderte unserer Zeitrechnung außerordentlich fragwürdig ist"²⁴⁸.

Für die römische Kaiserzeit selbst gibt es kaum Hinweise auf germanische Gottheiten. Stimmt möglicherweise die Angabe von Tacitus, es habe bei den Germanen keine menschengestaltigen Götter gegeben? Oder will er mit dieser Behauptung nur wieder das Barbarentum und die Naturverbundenheit der Germanen unterstreichen? "Die Sitte, den Göttern eine menschenähnliche Persönlichkeit mit bestimmten Zuständigkeitsbereichen und Attributen zu verleihen, wurde wahrscheinlich erst von den Römern übernommen", vermutet Christine Reuter und verweist auf die "einzigen frühen Götterdarstellungen, die wir kennen": Pfahlgötzen und Astgabelidole von Opferplätzen in Mooren²⁴⁹.

Römische Schriftquellen benennen kaiserzeitliche germanische Gottheiten, allerdings mit römischen, der Zielgruppe vertrauten Namen. Aus Merkur wurde von den modernen Interpreten auf Wotan/skand. Odin geschlossen, aus Herkules auf Donar/Thor, aus Mars auf Ziu/Tyr, aus Isis auf Freya/Frigg, doch sind diese Götter erst in späteren, frühmittelalterlichen Texten, besonders aber der hochmittelalterlichen Dichtung Skandinaviens eindeutig fassbar²⁵⁰. Ausnahmen bestehen bei Tiwaz/Ziu/Tyr, der möglicherweise schon im 2. Jh. n.Chr. auf einer Inschrift erscheint und später in Skandinavien von Odin verdrängt wurde²⁵¹.

Bei der von den antiken Autoren, schon früh in deutschen Schulbüchern aufgegriffenen²⁵² überlieferten Bevorzugung heiliger Haine durch die Germanen (Tac. Germ. 9,2; 39,1; 40,3; 43,3; Tac. Ann. 2,12; 4,73) handelt es sich wohl zumindest teilweise um ein Klischee, "das sich zum einen aus der Ablehnung von Tempeln durch die stoische Philosophie, zum anderen aus antiken Vorstellungen vom Wald als Lebensraum zivilisationsferner Naturvölker erklärt"²⁵³. Von archäologischer Seite gibt es Hinweise auf die Nutzung von Versammlungshallen als Kultorte, auf Kultbauten und auf Waffendeponierungen in Mooren.

Fazit und Alternativen

Schulbüchern, die auch religiöse Aspekte der kaiserzeitlichen Germanen ansprechen wollen, sei eine (quellenkritische!) Auseinandersetzung mit den antiken Überlieferungen empfohlen, evtl. mit einem nebenstehenden Abschnitt aus der gegenwärtigen Fachliteratur²⁵⁴. Zu denken ist etwa an verschiedene Stellen in der 'Germania' oder in den Annalen des Tacitus (z.B. Tac. Ann. 13,57,2²⁵⁵ zu Opfern, versch. Quellen zur Seherin Veleda²⁵⁶). Ebenfalls böte sich eine exemplarische Beschäftigung mit dem archäologisch gut dokumentierten Nehalennia-Kult im heutigen Domburg an²⁵⁷ oder mit dem auf bestimmte Gebiete in römischer Zeit beschränkten Matronen-

²⁴⁷ See, "Blond und blauäugig", 27; siehe auch ebd., 37. Zum Thema auch Pohl, Die Germanen, 78-80.

²⁴⁸ Pohl, Die Germanen, 78.

²⁴⁹ Reuter in: Museum Malerwinkelhaus Marktbreit, 16. Siehe auch Spickermann, Götter und Kulte in Germanien, 124. Abbildungen beispielsweise in Raetz-Fabian, Kelten, Römer und Germanen, 237 Abb. 313; oder bei Spickermann, Götter und Kulte in Germanien, 122-125 Abb. 2-4. Zum Thema siehe auch Todd, Die Germanen, 99. Raetz-Fabian, Kelten, Römer und Germanen, 231; Pohl, Die Germanen, 81.

²⁵⁰ Vgl. Todd, Die Germanen, 97.

²⁵¹ Vgl. Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 205.

²⁵² Maier, Die Religion der Germanen, 73, 89.

²⁵³ Z.B. aus Todd, Die Germanen, 97-103. Zu den Schriftzeugnissen und ihrer Bewertung ausführlicher Spickermann, Götter und Kulte in Germanien, bes. 126-131. Siehe auch Pohl, Die Germanen, 82f.

²⁵⁴ Hierzu siehe Maier, Die Religion der Germanen, 30.

²⁵⁵ Hierzu siehe ausführlicher Maier, Die Religion der Germanen, 98f.

²⁵⁶ Hierzu Todd, Die Germanen, 98 mit weiterer Literatur.

kult in der Provinz Niedergermanien²⁵⁸.

Insgesamt besteht hier wie bei anderen Aspekten germanischen Lebens das Problem, dass zu viel auf die altnordische Überlieferung zurückgegriffen wird und zu wenig auf die archäologische Sachkultur. Als Beispiel für rituelle Deponierungen könnten Sachopfer wie etwa die Funde in den Mooren von Hjortspring²⁵⁹, Nydam, Vimose, Thorsberg, Ejsbøl, Illerup und Skedemosse²⁶⁰ dienen. Weiter besteht die Möglichkeit, Einzelfunde verschiedener Objekte heranzuziehen, die mit kultischen Aspekten in Verbindung gebracht werden: etwa Gefäße in Form des Ebers oder mit Eberverzierungen (Fruchtbarkeitssymbol?) von verschiedenen Fundorten²⁶¹, Holzdole aus Moorfunden²⁶².

Konsequent und zusammenfassend wäre auch das Zitieren eines Fachtextes mit folgenden Aussagen: "Die Religion der Germanen ist nur in Ansätzen bekannt. Die Götterwelt schien den Römern so weit mit den eigenen Göttern vergleichbar, daß sie sie ohne Erläuterung mit römischen Namen belegen konnten. Man kannte – entgegen den schriftlichen Nachrichten – pfahlähnliche Götterbilder. Aus antiken Berichten kennen wir mehrere große Heiligtümer in Hainen, die allerdings nicht aufgefunden sind; ergraben sind jedoch zahlreiche Opferplätze, an denen wertvolle Gegenstände (Schiffe, Waffen) sowie vor allem Tiere (...) geopfert wurden. Die Bestattung mit Beigaben deutet auf einen Glauben an ein Weiterleben nach dem Tod"²⁶³.

Insgesamt muss jedoch vor Verallgemeinerung gewarnt werden: Wenn es 'die' Germanen nicht als Einheit gegeben hat, gab es auch nicht 'die' germanische Religion. Aspekte germanischer Religion waren nicht statisch, sondern wandelten sich im Lauf der Zeit. Der Religionswissenschaftler Bernhard Maier verweist auf die Tatsache, dass "die Vorstellung von einer einheitlichen germanischen Religion (im Singular) letztlich auf der romantischen Verabsolutierung des Kriteriums der Sprache als Ausdruck ethnischer, kultureller und religiöser Gemeinsamkeit beruht und nicht mehr haltbar erscheint. Nach dem heutigen Stand unseres Wissens ist 'germanische Religion' dementsprechend eher als konventioneller Sammelbegriff für eine Vielzahl religionsgeschichtlicher Erscheinungen höchst unterschiedlicher Verbreitung zu betrachten"²⁶⁴. Als weiteres Problem kommt unsere heutige Trennung von weltlich und religiös hinzu. "Religion als geschlossenes System von Haltungen und Handlungen existierte in der römischen wie der germanischen Gesellschaft nicht"²⁶⁵. Der Gegenstandsbereich "Religion", wie er in den Schulbüchern als eigenes Thema (und auch in dieser Arbeit) behandelt wird, ist ein aus heutiger Sicht geschaffenes Konstrukt – die Frage nach 'den' Göttern der Germanen und 'der' germanischen Religion ist vielleicht an sich schon falsch gestellt, zugänglicher ist der Bereich religiöser Praktiken und Opferhandlungen²⁶⁶.

Schulbuchdarstellungen sollten also in ihre Schilderungen mindestens Ort und Zeit einbeziehen, wenn sie Beispiele nennen, diese nicht für 'die' Germanen verallgemeinern, und besser von religiösen Praktiken als von 'Religion' sprechen.

²⁵⁸ Siehe Todd, *Die Germanen*, 99. Zum Matronenkult ausführlicher Spickermann, *Götter und Kulte in Germanien*, 144-152. Weitere Hinweise auf Beispiele bei Pohl, *Die Germanen*, 83f.

²⁵⁹ Vgl. Maier, *Die Religion der Germanen*, 29 mit weiterer Literatur.

²⁶⁰ Hierzu Todd, *Die Germanen*, 100-103.

²⁶¹ Hierzu Todd, *Die Germanen*, 100.

²⁶² Siehe etwa bei Künzl, *Die Germanen*, 97.

²⁶³ Goetz/Welwei, *Altes Germanien*, 24.

²⁶⁴ Maier in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 205. Abkürzungen im Original wurden hier ausgeschrieben.

²⁶⁵ Pohl, *Die Germanen*, 81.

²⁶⁶ Vgl. Pohl, *Die Germanen*, 81.

3.14 Moorleichen – ein Zeugnis wofür?

Schulbuchsituation

Moorleichen erfahren in den Schulbüchern eine mehrfache Berücksichtigung. Sie werden als wichtige Fundgattung angesprochen, als Fotos gezeigt und sind Thema mancher zitierter Tacitus-Auszüge. Die Schulbücher verfolgen damit unterschiedliche Intentionen: das Aussehen von Germanen zu beschreiben oder den Entstehungshintergrund von Moorleichen zu diskutieren – als religiöses Opfer oder Zeugnis einer Rechtspraxis? Und falls letzteres zutrifft: zu wessen Bestrafung?

SB 14a/b-194 zeigt ein Foto des Kopfes mit Suebenknoten aus dem Moor von Osterby. Die Bildunterschrift geht auf Haar- und Barttracht der Germanen als *Stammesabzeichen* ein (zum Problem s. Kap. II.6.B.5.1). SB 15-251 verweist in einer Bildunterschrift zu den Kleidungsfinden aus Huldremose auf Moorleichen und schreibt: *Nicht wenige der gefundenen Männer und Frauen waren Opfer einer Gewalttat*. Diese beiden genannten Beispiele thematisieren Moorleichen also nicht im Kontext von religiöser Opferung oder Bestrafung von Verbrechern. Alle anderen Schulbücher, in denen es um Moorleichen geht, tun dies:

SB 16-188 bildet auf einer Seite, in der es inhaltlich um den Ablauf und die Beschlüsse bei germanischen Versammlungen geht, den Mann von Tollund ab und beschreibt dessen Auffindung. Weiter heißt es: *Um den Hals lag noch ein doppelt geflochtener Strick, mit dem er erdrosselt worden war. Es könnte eine Urteilsvollstreckung gewesen sein*. Die darunter stehende Aufgabe A1 lautet: *Ein freier Germane durfte einen Verbrecher töten. Diskutiert darüber*.

Den Mann von Tollund zeigt ebenfalls SB 5b-113 und nennt, einen Text von R. Pörtner zitierend²⁶⁷, die mögliche Interpretation des Fundes *als Opfer für die Götter oder Vernichtung eines Missetäters* (Taf. 6.3 Abb. 1). Dieser Text schließt mit den Worten: *Die germanische Religion wirft mehr Fragen auf als die Funde beantworten können*. Einige Seiten später wird Tac. Germ. 12,1 mit dem Hinweis auf Versenkung von Straftätern im Moor zitiert (SB 5b-131). Aufgabe A4e fragt ausdrücklich: *Was erfährst du über die Strafen bei den Germanen?*

SB 22-154 beschäftigt sich auf einer ganzen Schulbuchseite, ausgehend vom 'Mädchen von Windeby', mit Moorleichen: Ein Foto aus dem Oldenburger Museum zeigt die Moorleiche, ein Bericht schildert die Auffindung im Moor, der Autorentext gibt Auskunft über Moorleichen allgemein und Spuren gewaltsamen Todes, ein Ausschnitt aus Tacitus' 'Germania' handelt von der Bestrafung von Verbrechern. Der Text tendiert zu einer Interpretation der Moorleichen als Zeugnis einer Rechtspraxis, schreibt aber auch: *Warum diese Menschen getötet und im Moor versenkt wurden, können wir nur vermuten*.

Rein als Quellentext ist die entsprechende Tacitusstelle (Tac. Germ. 12,1) über Versenkung von Verbrechern im Moor in SB 15-251 und SB 17-97 enthalten.

Kritischer Kommentar

Tacitus spricht in Germ. 12,1 von 'corpore infames'. Dieser Ausdruck lässt sich unterschiedlich interpretieren: Feiglinge, Kriegsscheue, den Akt der Selbstzerstümmelung meinend, Homophile oder körperlich geschändete Menschen²⁶⁸. Die Stelle ist insgesamt schwer zu interpretieren, da

²⁶⁷ Den Angaben entsprechend entnommen aus: R. Pörtner (Hg.), *Vergangene Welter* [gemeint: Welten] – *Faszinierende Funde. Abenteuer und Geheimnisse der Archäologie*, Stuttgart 1986, S. 70, 73.

²⁶⁸ Maier, *Die Religion der Germanen*, 118. Zur nationalsozialistischen Interpretation der Stelle siehe Lund, *Germanenideologie im Nationalsozialismus*, 60-67.

Tacitus ganz eindeutig eine Parallelisierung mit dem römischen Strafrecht vornimmt²⁶⁹, der Topos des Menschenopfers außerdem zum damals gängigen Barbarenklischee gehört²⁷⁰. Die archäologischen Funde lassen erkennen, dass die im Moor gefundenen Personen (Männer, vor allem aber Frauen und Kinder) größtenteils schon umgebracht worden waren, manche davon in Folge eines Strafaktes, ehe sie im Moor deponiert, vergraben (oder versteckt?) wurden²⁷¹. Während die bei Tacitus erwähnten Flechtwerke oder Zweige auch archäologisch überliefert sind, ist die von Tacitus benannte Gruppe der Bestraften in den Funden weniger oft zu fassen²⁷², die Zahl der gewaltsam Getöteten aber eindeutig, Mehrfachtötung inbegriffen²⁷³. Der Anteil an Behinderten ist auffällig, auch der an vermutlich sozial höher gestellten Personen²⁷⁴. Die Interpretation als religiöse Opferung ist aufgrund von Schriftüberlieferungen möglich, wird von manchen Archäologen anhand der Funde vorgenommen²⁷⁵, ist aber auch kritisch zu betrachten²⁷⁶. Auch das Mädchen von Windeby muss nicht unbedingt bestraft worden sein²⁷⁷.

Fazit und Alternativen

So sind insgesamt letztendlich verschiedene Möglichkeiten denkbar: Verunglücken im Moor; natürlicher Tod mit anschließender Bestattung im Moor; Versenken nach Hinrichtung; Menschenopfer; Tod nach gewaltsamen Auseinandersetzungen²⁷⁸. Die Quellen selbst, überdies aus verschiedenen Zeiten stammend, die Fund- und die Bergungsumstände lassen genauere Angaben zum Einzelfund meist nicht zu²⁷⁹. Dies sollte in den benannten Schulbüchern noch deutlicher werden. Besser wäre es jedoch, Moorleichen schlicht aufgrund der sehr guten Haar- und Textilerhaltung als wichtige archäologische Quelle heranzuziehen

B.4. Funde, Befunde – und Chronologieprobleme

4.1 Zur Rolle der Archäologie allgemein

Der Zugang zum Germanenthema gestaltet sich in den Schulbüchern vor allem in den Texten aus historischer Sicht. Archäologische Quellen und deren Bedeutung werden nur am Rande thematisiert und nur wenige Funde gezeigt. Bezüglich der kaiserzeitlichen Germanen begegnet dem Leser in den Schulbüchern eine relative 'Fundarmut'. Sofern es überhaupt um archäologische Gegenstände geht, konzentrieren sich die Abbildungen auf Kleidung, Moorleichen und wenige Beispiele von Schmuck. Hausbefunde (in Form von Rekonstruktionen) dominieren den Abbildungsbestand (Taf. 6.7) und werden offensichtlich anderen Illustrationen vorgezogen, für die dann kein Platz bleibt.

Die Rolle der Archäologie für die Rekonstruktion der germanischen Lebenswelt wird insgesamt selten angesprochen. SB 15-250 stellt mit folgenden Hinweisen eine Ausnahme dar: *Überwie-*

²⁶⁹ Vgl. Maier, Die Religion der Germanen, 117; Lund, Germania, 146. Zu Übersetzungsschwierigkeiten siehe auch Pieper, Moorleichen, 226.

²⁷⁰ Vgl. Lund, Zum Germanenbild der Römer, 59.

²⁷¹ Vgl. Lund, Germania, 146.

²⁷² Vgl. Lund, Germania, 146f.

²⁷³ Vgl. Pieper, Moorleichen, 225.

²⁷⁴ Vgl. Pieper, Moorleichen, 224-226.

²⁷⁵ Vgl. Todd, Die Germanen, 103-106; Kroeschell in: Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 219; Spickermann, Götter und Kulte in Germanien, 120, 126-128.

²⁷⁶ Vgl. Pieper, Moorleichen, 226; Reuter in: Museum Malerwinkelhaus Marktbreit, 15.

²⁷⁷ Pohl, Die Germanen, 76.

²⁷⁸ Vgl. Maier, Die Religion der Germanen, 119; Pieper, Moorleichen, 225f.; Wolfram, Die Germanen, 16.

²⁷⁹ Vgl. Maier, Die Religion der Germanen, 118f.

gend Ausgrabungen liefern uns Informationen über das Leben der germanischen Stämme. Schmuck, Leinenreste, Tongefäße oder gut erhaltene Moorleichen wurden gefunden. Die Betonung der Wichtigkeit archäologischer Funde führt im genannten Beispiel dennoch nicht dazu, dass der Archäologie in den weiteren Ausführungen eine besondere Bedeutung zukommt. Wie viele andere Bücher auch illustrieren eine Rekonstruktionszeichnung eines Gehöfts sowie Fotos von Kleidungsfunden das ansonsten durch Tacitus-Texte dominierte Kapitel.

Anders in SB 16-184ff.: Hier kommt der Text zu Ursprung, Leben der Germanen und germanischen Krieger, unterstützt durch Abbildungen, immer wieder auf die Ergebnisse der Archäologie zurück, ehe sich beim Thema Thing und Religion wieder ein historisch dominierter Zugang manifestiert. Wissenschaftliche Ergebnisse als Basis des Textes werden angesprochen durch Formulierungen wie *in den Gräbern fanden die Archäologen (...) (184), Botaniker stellten fest (...) und Zoologen untersuchten (...) (185), die Bodenfunde der Archäologen geben Auskunft über (...) (186), Archäologen fanden nämlich (187)*. Die experimentelle Archäologie ist durch Erwähnung eines Versuchs mit einem nachgebauten Pflug vertreten (SB 16-185).

Auch in SB 22-152f. nehmen archäologische Funde und das Ansprechen archäologischer Methoden breiteren Raum ein, sowohl in den Texten als auch bezüglich der Abbildungen. Zur Rekonstruktionszeichnung des germanischen Gehöfts sind beispielsweise schematische Zeichnungen abgebildet, die Aufbau, Verfall und archäologische Überreste von Pfostenbauten illustrieren (allerdings wurden Zeichnungen zu einem bandkeramischen Haus verwendet). Eine Doppelseite widmet sich fast ausschließlich Moorfunden und dem Quellopferfund von Bad Pyrmont; die Aufgaben setzen sich sehr intensiv mit den Funden auseinander. Funde, Rekonstruktionen und Auszüge aus Tacitus' *Germania* werden miteinander in Verbindung gebracht und verglichen. Manche Textstellen betonen, dass einige Fragen nicht hinreichend geklärt wurden: *Die Frage nach der Todesursache konnten sie [die Wissenschaftler] nicht beantworten (...). Warum diese Menschen getötet und im Moor versenkt wurden, können wir nur vermuten* (SB 22-154). Der insgesamt überwiegend archäologische Zugang zum Germanenthema ist zu begrüßen und könnte als Vorbild für andere Schulbücher dienen.

4.2 Anachronismen

Kennzeichnend ist für die Schulbuchseiten ein anachronistisches Herausgreifen vor allem merowingerzeitlicher Funde zur Illustration. In zahlreichen Schulbüchern werden die Zeiten vor Christi Geburt bis in die Merowingerzeit allgemein unter dem Stichwort *Germanen* behandelt. Funde und Befunde verschiedener Zeitstellungen, Rekonstruktionszeichnungen zu Siedlungen und Personen sowie die Beschreibungen des Tacitus dienen gemeinsam der Darstellung germanischen Lebens. Hier zusammenfassend einige Beispiele, die auch in den unten folgenden Kapiteln nochmals unter der entsprechenden Rubrik aufgegriffen werden:

SB 1a/b-191/195 beschreibt das Siedlungs- und Landschaftsbild nach einer Textstelle aus der 'Germania' des Tacitus (1. Jh. n.Chr.) und druckt darunter eine Karte über *Siedlungsräume in Mitteleuropa im 6. Jahrhundert n.Chr.* ab – 500 Jahre liegen zwischen den geschilderten Situationen. Die Texte zu *Landwirtschaft, Handel und Handwerk* sind zeitlich nicht verortet; es ist immer nur von 'den' Germanen die Rede (SB 1a/b-192/196). Zur Illustration dienen die Abbildung eines pflügenden Bauern aus einer mittelalterlichen Handschrift (um 818) sowie Teile einer *Spatha* (Merowingerzeit, 5. Jh.). Zum Thema *Kleidung für Männer und Frauen*

berichtet der Text von Baumsargfunden *aus germanischer Zeit* und bildet dazu eine goldene Bügelfibel sowie Rekonstruktionszeichnungen einer Frau und eines Mannes nach merowingerzeitlichen Grabfunden ab (SB 1a/b-192/197; Taf. 6.6 Abb. 1)²⁸⁰. Unter *Haus und Dorf* berichtet der Text von (kaiserzeitlichen) Hallenhäusern und Wohnstallhäusern; das Bild dazu zeigt die Rekonstruktion einer merowingerzeitlichen Siedlung (Taf. 6.8 Abb. 7).

Für ein jüngeres Schulbuch desselben Verlags (SB 5a-175) wurden die Rekonstruktionen von Frau und Mann (merowingerzeitlich, 7. Jh.), die Bügelfibel (merowingerzeitlich, 6. Jh.) und ein Schwert (wikingerzeitlich, 9./10. Jh.) als Abbildungen verwendet; Frau und Mann sowie Bügelfibel und Langschwert erscheinen zusammen mit einem wikingerzeitlichen Ring und bezeichnet als Funde *aus der Germanenzeit* auch in SB 5b-113, obwohl sich die Schulbuchseiten inhaltlich mit den kaiserzeitlichen Germanen beschäftigen (Taf. 6.3 Abb. 1 M4).

SB 12-174 bezieht sich in den Texten auf die Jahrhunderte um Christi Geburt; die Rekonstruktionszeichnungen von Personen spiegeln jedoch süddeutsche Verhältnisse des 7. Jhs. wieder (Taf. 6.6 Abb. 2). SB 16-187 berichtet von der Bewaffnung und Kampfweise der kaiserzeitlichen Germanen und bildet dabei Grabbeigaben aus dem 8. Jh. ab. Auch die Krieger auf der Dorfszene in SB 16-182 gehören, was ihre Bewaffnung angeht, der Merowingerzeit an (Taf. 6.8 Abb. 3).

4.3 Einzelobjekte

Schulbuchsituation

Bei Abbildungen von Funden und Objekten dominieren auf den Schulbuchseiten zu den Germanen Fotos originaler oder rekonstruierter Kleidungsfindungen. In verschiedenen Bildvarianten sind es immer wieder dieselben Funde, oft in Kombinationen zueinander: Hemd und Hose aus dem Thorsberger Moor (4x: SB 5b, 14a/b, 17, 22; Taf. 6.4 Abb. 1a), Rekonstruktionen des Prachtmantels aus dem Thorsberger Moor (3x: SB 6, 14a/b, 25a/b/c/d, Taf. 6.4 Abb. 1b), Mantel, Rock und (teilw.) peplosartiges Kleid der Moorleiche von Huldremose (6x: SB 3b/c, 6, 14a/b, 15, 17, 22; Taf. 6.4 Abb. 1c und Taf. 6.3 Abb. 1 M4) sowie der (rekonstruierte) Mantel aus dem Vehneemoor (2x: SB 6, 22; Taf. 6.4 Abb. 3). Bei diesen Funden wie auch bei den Fotos der Moorleichen von Tollund (SB 5b, 16), Osterby (SB 14a/b) und Windeby (SB 22) bestehen aus archäologischer Sicht keine Probleme, da sie in den von den Schulbüchern behandelten Zeithorizont gehören. Als schwieriger ist die Lage im Hinblick auf Waffenbestandteile, Schmuck und Kleidungszubehör zu bewerten. Von den gezeigten Waffen ist nur ein Schild aus dem Thorsberger Moorfund kaiserzeitlich (SB 5b), die übrigen Objekte stammen aus dem 5., 8. oder 9./10. Jh. (s. Tabelle). Unter den gezeigten Schmuckfibeln oder anderen Kleidungsbestandteilen werden nur die abgebildeten Armbrustfibeln in die römische Kaiserzeit datiert (SB 16). Die Schmuckfibeln aus Bad Pyrmont (SB 22) sowie das Frauengrab von Lauffen (SB 16) sind noch akzeptabel, die Bügelfibel aus Fützen (SB 1a/b, 5a/b) ist jedoch merowingerzeitlich, ein Ring und ein Schwert (SB 5b) bereits wikingerzeitlich (s. Tabelle; s. Taf. 6.3 Abb. 1 M4). Funde aus dem Bereich Siedlung oder Handwerk sind sehr selten. Das Foto eines Stallteiles von der Feddersen Wierde sowie eines Keramikgefäßes mit Rollrädchen (beide in SB 14a/b) bilden Ausnahmen, ebenso wie römische Importe in der Germania (SB 5a/b). Eine Zusammenstellung

²⁸⁰ Als Vorlage diente wahrscheinlich Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, 243 Abb. 167 (Krieger) und 247 Abb. 170 (Frau).

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

von Objekten aus dem Quellopferrund von Bad Pyrmont wird dagegen mehrfach genutzt (SB 5a/b, 16, 22). Weitere Funde, teils aus römischem Kontext, zeigen in verschiedenen Varianten plastische Bildnisse von Germanen (SB 3a/b/c, 5b, 15; s. Tabelle). Gänzlich fällt eine Miniatur aus einer frühmittelalterlichen Handschrift aus dem Rahmen, die im Kontext der Beschreibung germanischer Landwirtschaft in SB 1a/b genutzt wird (s. Tabelle).

Die beschriebenen Chronologieprobleme bestehen nicht allgemein für alle Schulbücher sondern verteilen sich ungleich auf Einzellehrwerke: SB 1a/b bildet beispielsweise ausschließlich Objekte falscher Zeitstellung ab und vermischt auch in den Texten unter dem Stichwort Germanen einige Aussagen zu Kaiserzeit, Völkerwanderungszeit und Merowingerzeit miteinander. Die übrigen nichtkaiserzeitlichen Funde begegnen neben richtig eingeordneten Objekten in SB 5a/b, das teilweise Abbildungsmaterial aus SB 1a/b nutzte. Die problematischen Abbildungen in SB 16 wurden aus dem Ausstellungskatalog "Die Alamannen" entnommen (s. Tabelle) – da die Funde als alamannisch gelten und die Alamannen als germanischer Stammesverband, wurde über das Chronologieproblem offensichtlich hinweggegangen.

Funde zu den Germanen in den Schulbüchern

+ kaiserzeitlich; - völkerwanderungszeitlich, merowingerzeitlich oder später

SB	Objekt	Fundort	Datierung	Bildrechte ²⁸¹	
Kleidung					
5b-113	Hemd und Hose	Thorsberg	1.-4. Jh. n.Chr.	Archäologisches Landesmuseum, Schleswig	+
14a/b-203	Hose und Hemd aus Moorfund	Thorsberg	1.-4. Jh. n.Chr.	vermutl. Archäologisches Landesmuseum, Schleswig	+
22-152	Figur mit Hemd und Hose	Thorsberg	1.-4. Jh. n.Chr.	Archäologisches Landesmuseum, Schleswig	+
6-183	2 Krieger	Rek. nach Moorfunden aus Thorsberg	3. Jh. n.Chr.	Universität Schleswig	+
14a/b-203	männliche Figur mit Kleidung	Funde aus dem Thorsberger Moor (Rek.)	3. Jh. n.Chr.	ehem. Textilmuseum Neumünster ²⁸²	+
25a-37 25b-39 25c-37 25d-37	Mann mit Kleidung	Funde aus dem Thorsberger Moor (Rek.Z.)	3. Jh. n.Chr.	Verlagszeichnung nach Figur aus dem ehem. Textilmuseum Neumünster	+
3b/c-149/176	originale Kleidungsstücke an Puppe montiert	Huldremose/DK	1. Jh. n.Chr.	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen/ ALM Schleswig	+
14a/b-203, 5b-113	weibl. Figuren mit Kleidung	Huldremose/DK	1. Jh. n.Chr.	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen	+
15-251	Figuren (ohne Kopf) mit Kleidung	Huldremose/DK	1. Jh. n.Chr.	o.A., vermutl. Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen	+
22-152	weibl. Figur mit Kleidung	Huldremose/DK	1. Jh. n.Chr.	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen/ ALM Schleswig	+
6-189	Figuren mit Kleidung	Thorsberger Moor (Rek.) und Huldremose	3. Jh. n. Chr./ 1. Jh. n.Chr.	staatl. Antikensammlung München / Nationalmuseum Kopenhagen / Textilmuseum Neumünster	+
17-96	Figuren mit Kleidung	Huldremose und Thorsberg	1. Jh. n.Chr./ 1.-4. Jh. n.Chr.	Nationalmuseum Kopenhagen/ ALM Schleswig	+
6-189	Figur mit Umhang	Vehneemoor	2. Jh. n.Chr.	JuBu Reichardt, Die Völkerwanderung, 7 / Textilmuseum Neumünster	+
22-154	Rekonstruktion des Mantels aus dem Vehneemoor	Vehneemoor bei Oldenburg	2. Jh. n.Chr.	Staatliches Museum für Naturkunde und Vorgeschichte, Oldenburg	+
Moorleichen					
5b-113	Mann von Tollund	Tollund	1. Jh. v.Chr.	Silkeborg Museum, DK	+

²⁸¹ Zu unterschiedlichen Benennungen der Museen: Sofern im Buch genannt folgt die Benennung der Museen in der Tabelle den Angaben im jeweiligen Buch.

²⁸² Zu den Figuren aus Neumünster siehe Kap. II.B.4.3.2.

B.4. Funde, Befunde – und Chronologieprobleme

14a/b-194	Kopf einer Moorleiche mit Suebenknoten	Osterby/SH	erste Jahr-hun-derte n.Chr.	Landesmuseum für Vor- und Frühgeschichte, Schleswig	+
16-188	Mann von Tollund	Moorleiche aus Tollund	1. Jh. v.Chr.	Silkeborg Museum, DK	+
22-154	Mädchen aus dem Domlands-moor	Domlands-moor / Windeby, Schleswig-Holstein	1. Jh. n.Chr.	Archäologisches Landesmuseum Schleswig	+
Waffen und Ausrüstung					
5b-113	Schild	Thorsberg	1.-4. Jh. n.Chr.	Archäologisches Landesmuseum, Schleswig	+
1a/b-192/196	Spatha	Hemmingen	5. Jh. n.Chr.	Theiss Verlag (Christlein, Die Alamannen, Taf. 42)	-
16-187	Beigaben aus einem Männer-grab	Haldenegg	8. Jh. n.Chr.	Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart (auch: Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg, Die Alamannen, 285 Abb. 308)	-
5a/b-113/175	wikingerzeitl. Schwert	?	9./10. Jh.	?	-
Schmuck, Kleidungs-zubehör					
16-186	Armbrustfibeln	div. Fundorte	3. Jh. n.Chr.	Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart (auch: Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg, Die Alamannen, 129 Abb. 128)	+
22-155	Schmuckfibel	Bad Pyrmont	350 n.Chr.	Museum im Schloss Bad Pyrmont	+
16-203	Beigaben aus einem Frauen-grab	Lauffen?	4. Jh.	Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart (auch: Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg, Die Alamannen, 90 Abb. 72)	+
1a/b-193/197, 5a/b-113/175	Bügelfibel	Fützen	6. Jh. n.Chr.	Theiss Verlag (Christlein, Die Alamannen, Taf. 52)	- -
5b-113	wikingerzeitl. Ring	?	9./10. Jh.?	?	-
Siedlungsfunde					
14a/b-203	Foto eines Stallteiles	Feddersen Wierde	1.-5. Jh.	vermutl. Niedersächs. Landesinstitut für Marschen- und Wurtenforschung Wilhelmshaven	+
Keramik					
14a/b-204	Graburne aus Keramik und Rollrädchen	Darzau, Kr. Lüchow-Dannenberg	1./2. Jh. n.Chr.	Institut für Denkmalpflege, Hannover	+
Opferfunde					
5a/b-179/129	Funde aus Quellopfen	Bad Pyrmont	350 n.Chr.	Museum im Schloss Bad Pyrmont	+
22-155					+
16-203	Funde aus Quellopfen	Bad Pyrmont	350 n.Chr.	Museum im Schloss Bad Pyrmont	+
					+
					+
römischer Import					
5a/b-181/119	röm. Bronzekessel und Spielbrett in germ. Gräbern	bei Cuxhaven	2. Jh. n.Chr.	Niedersächsisches Landesmuseum, Vorgeschichtsabteilung, Hannover	+
5a/b-181/119	röm. Silberbecher	?	2. Jh. n.Chr.	Dän. Nationalmuseum, Kopenhagen	+
Sonstiges					
5a/b-179/129	röm. Weihestein für germ. Göttin	Köln	160 n.Chr.	o.A.	+
5b-113	Germane mit Suebenknoten	Gipsbüste, Vorl.: Mušov	Rek. (180 n. Chr.)	PSM	+
5b-113	Bronzekessel von Mušov	Mušov	180 n.Chr.	Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Mainz	+
5b-110	Abführung eines gefangenen Germanen	röm. Relief auf Sockel einer Statue	ca. 70 n.Chr.	(Mainz)	+
15-215	Abführung eines gefangenen Germanenfürsten	röm. Relief vom Trajansforum (?)	1./2. Jh. n.Chr.	o.A.	+
3a/b/c-140/148/176	gefangener Germanenfürst	Relief vom Arcus Novus Diocletiani	303/304 n.Chr.	DAI Rom	+

1a/b- 192/196	Miniatur aus Handschrift	Salzburger Calendar	um 818	Bildarchiv der österreichischen Nationalbibliothek, Wien; evtl. direkt entnommen aus Dannhei- mer/Dopsch, Die Bajuwaren, 195 Abb. 123 ²⁸³	-

Fazit und Alternativen

Bis auf die Fotos von Kleidung und Moorleichen präsentieren die Schulbuchseiten über die Germanen kaum kaiserzeitliche Funde aus der Germania. Neuauflagen sollten weitere Fundgattungen und insgesamt mehr Objekte der entsprechenden Zeitstellung berücksichtigen: Für die römische Kaiserzeit existiert eine Fülle interessanter Fundstücke, die zur Veranschaulichung von Handwerkskunst²⁸⁴ oder römisch-germanischer Kontakte²⁸⁵ herangezogen werden könnten.

B.5. Lebensbilder und Rekonstruktionen

5.1 Germanenbilder – Einzelfiguren und Fotos zu Aussehen, Kleidung und Waffen

In den Schulbuchkapiteln zur Eisenzeit finden sich verschiedene Typen von Germanendarstellungen, die unterschiedliche Zwecke erfüllen. Meist sollen sie die Kleidung von Germanen, manchmal zusätzlich auch die Bewaffnung und/oder Schmuck veranschaulichen. Da einige der Schulbücher zeitlich nicht zwischen den kaiserzeitlichen und den völkerwanderungs- bzw. merowingerzeitlichen Germanen unterscheiden, werden hier ebenfalls alle 'Germanen'darstellungen der entsprechenden Buchkapitel aufgeführt.

Abbildungen zu kaiserzeitlichen Kontexten

Mit Abstand am häufigsten werden Figuren gezeigt, die originale oder rekonstruierte Kleidung aus Huldremose oder dem Thorsberger Moor zeigen (s. Tabelle; vgl. Taf. 6.4 Abb. 1, 3, 4). Hier sind mehrere Formen der figürlichen Darstellung zu unterscheiden: Figuren ohne Kopf (SB 15; Huldremose), Figuren mit Kopf aber ohne Gesicht (SB 5b, 6, 14a/b, 17, 22; meist Huldremose, auch Vehnemoor) (Taf. 6.4 Abb. 1c, Abb. 3), eine Figur mit farblosem Gesicht (SB 6, 14a/b, 22, 25a/b/c/d; Thorsberg) (Taf. 6.4 Abb. 1b) sowie zwei naturnahe Rekonstruktionen von Kriegerern vor dem Hintergrund einer winterlichen Landschaft (SB 6, nach Funden aus dem Thorsberger Moor) (vgl. Taf. 6.4 Abb. 4). Eine *germanische Familie in ihrem Haus*, d.h. heute versuchsweise wie in der Eisenzeit lebende Personen, zeigt SB 5a/b-177/127 anhand eines Fotos aus dem Archäologischen Versuchszentrum Lejre. Bei genauem Hinsehen ist die Kleidung der Personen erkennbar.

Diese Reihung spiegelt gleichsam Stadien oder verschiedene Ansätze der musealen bzw. wissenschaftlichen Visualisierung von 'so neutral wie möglich' bis hin zu 'so lebendig wie möglich'. Gesichtslose Darstellungen lenken zudem mehr die Aufmerksamkeit auf das Thema 'Kleidung der Germanen', während naturnahe Darstellungen mehr einen Eindruck vom 'Aussehen und der Kleidung der Germanen' vermitteln.

Fotos von Moorleichen finden meist im Kontext der Rechtssprechung Verwendung (SB 5b u.

²⁸³ Da dieser Ausstellungskatalog offensichtlich für das Lehrbuch insgesamt relativ oft genutzt wurde, liegt es nahe, dass auch diese Darstellung von dort übernommen wurde.

²⁸⁴ Hierzu vgl. Todd, Die Germanen, 114-118, 121. Weitere Beispiele in Schön, Feddersen Wierde.

²⁸⁵ Z.B. in Schön, Feddersen Wierde, 34-39.

16: Tollund; 14a/b: Osterby; 22: Windeby). Sie stellen eine wichtige Abbildungsgattung zu den Germanen dar, weil sie – anders als Rekonstruktionen – 'echte' überlieferte Germanen zeigen. Da sie (auf den Fotos) nicht mit Waffen und selten mit erkennbarer Kleidung ausgestattet sind und der Mumifizierungsprozess zudem zu einer Verfremdung des Aussehens geführt hat, ist aus didaktischer Sicht der kulturelle Informationsgehalt geringer als bei anderen Illustrationstypen.

Der Suebenknoten wird in verschiedenen Formen von Abbildungen präsentiert. SB 5a-175 bildet eine Anleitung zum Flechten eines Suebenknotens ab (Taf. 6.5 Abb. 6). Dieser wird in der Bildunterschrift fälschlich als eine Frisur der Frauen²⁸⁶ verstanden: *So flochten die Frauen aus dem Stamm der Sueben ihre typische Haartracht* (Taf. 6.5 Abb. 6). Die Zeichnung stellt möglicherweise die Kopie einer in dem Was-ist-was-Buch "Die Germanen" von Hans Reichardt (1978) abgebildeten Illustration ab (Taf. 6.5 Abb. 5). Die Ähnlichkeit der drei ausgesuchten 'Etappen' beim Binden eines Suebenknotens ist frappierend. Die Bildunterschrift lautet im Jugendbuch (nahezu identisch): "So flochten die Sueben die für ihren Stamm typische Haartracht"²⁸⁷. Die ursprüngliche Vorlage für die Illustrationen stammt wohl von Karl Schlabow, veröffentlicht 1949²⁸⁸ (Taf. 6.5 Abb. 4). Bezeichnenderweise wird das Gesicht des – bei Schlabow noch mit einem markanten Kinn eindeutig als solchen erkennbaren – Mannes in dieser Kette von Kopien Schritt für Schritt runder, zeigt sich im Schulbuch also tatsächlich als eher weibliches Gesicht (Taf. 6.5 Abb. 6) und passt sich damit unseren heutigen Sehgewohnheiten, d.h. dass Frauen lange Haare tragen und sie flechten, an. Der mumifizierte Kopf eines Mannes mit Suebenknoten (Fund von Osterby) wird in SB 14a/b-194 dem richtigen Geschlecht zugeordnet. Weiter ist dort zu lesen: *Ein Germane konnte seine Haar- und Barttracht nicht frei wählen, da diese zu den Stammesabzeichen gehörte. Dieser Mann trägt einen "Suebenknoten"*. Der Suebenknoten ist auch am Kopf der Darstellung eines Mannes nach Kleidungsfunden aus dem Thorsberger Moor (SB 6, 14a/b, 22, 25a/b/c/d; Figur aus dem Textilmuseum Neumünster) (Taf. 6.4 Abb. 1b) sowie an der Kriegerfigur in SB 5b-131 und 14a/b-204 erkennbar (Taf. 6.5 Abb. 1-2), wird aber in diesen Zusammenhängen in den Schulbüchern nicht thematisiert.

Die ethnische Zuweisung dieser Haartracht zu einem *Stamm* der Sueben ist in der Forschung ebenso umstritten²⁸⁹ wie der Suebenbegriff²⁹⁰ selbst: Tacitus beschreibt den Suebenknoten als typisches Merkmal der Sueben, spricht aber gleichfalls von einer Nachahmung durch andere Völker und vom Suebenknoten als soziales Unterscheidungsmerkmal²⁹¹. Daraus wird auch geschlossen, dass der Suebenknoten aufgrund des als nachahmungswert empfundenen suebischen Kriegertums eine allgermanische Mode geworden sein könnte²⁹². Er ist demnach kein ethnisches Distinktionszeichen, wie das genannte Schulbuch ihn beschreibt: "Der schon von Tacitus nur eingeschränkt als suebisches Erkennungszeichen erachtete Haarknoten kann weder nach literarischen noch nach ikonographischen Zeugnissen als sichtbarer Ausdruck suebischer Ethnizität gelten"²⁹³.

SB 5b-113 zeigt die oben genannten Abbildungen zum Flechten eines Suebenknotens nicht,

²⁸⁶ Es ist nur ein weiblicher Schädel mit Suebenknoten überliefert (hölzerne Figur aus Braak bei Eutin). Er sitzt allerdings nicht seitlich, sondern oben auf dem Kopf. Vgl. Lund, *Germania*, 34.

²⁸⁷ Reichardt, *Die Germanen*, 18.

²⁸⁸ Schlabow, *Haartracht und Pelzschultertragen der Moorleiche von Osterby*, 4 Abb. 1. Zu Schlabow vgl. auch hier, Kap. II.4.B.3.2).

²⁸⁹ Nach A. Lund decken sich Angaben bei Tacitus ungefähr mit der Verbreitung archäologischer Funde (vgl. Lund, *Germania*, 34). An anderer Stelle weist Lund darauf hin, dass Tacitus mit den Sueben keinen Stamm oder kein Volk bezeichne, sondern den Begriff als Sammelbegriff und Kategorie nutzt: Lund, *Die ersten Germanen*, 54.

²⁹⁰ Hierzu vgl. Scharf, *Sueben* § 2-7, 188-193.

²⁹¹ Pohl, *Die Germanen*, 21.

²⁹² Steuer in: Beck/Steuer/Timpe, *Germanen*, 170.

²⁹³ Scharf, *Sueben*, 191.

dagegen aber eine nach dem Bronzekessel von Mušov angefertigte Büste eines Mannes mit Suebenknoten sowie ein Foto des Bronzekessels (Taf. 6.3 Abb. 1 M3). Eine ethnische Zuweisung findet hier sachrichtig nicht statt, die Bildunterschrift lautet schlicht: *Heutige Rekonstruktion eines germanischen Männerkopfes nach einem Silberkessel aus einem germanischen Fürstengrab (180 n.Chr.)*. An diesem Beispiel wird entgegen Dagmar Gaedtko-Eckardt²⁹⁴ deutlich, dass Parallelausgaben von Lehrwerken bei identischen Unterrichtsthemen in Details Unterschiede aufweisen können, die inhaltlich von enormer Tragweite sein können. Hinzuweisen ist auch auf den Sachfehler in der Bildunterschrift: Es handelt sich nicht um einen Silber-, sondern um einen Bronzekessel.

Zeitgenössische römische bzw. gallorömische Darstellungen in Form von Reliefs kommen in den Schulbüchern gelegentlich vor (SB 3a/b/c, 5b, 15). Deren Wert für den Unterricht ist allerdings fraglich, da sie mit ihren Stereotypisierungen kaum oder wenig über Aussehen oder Kleidung der Germanen Auskunft geben können. In SB 3a/b-140/148 findet der *gefangene Germanenfürst* vom Arcus Novus Diocletiani (303/304 n.Chr.) Verwendung. Erkennbar sind Mütze, Bart, Umhang mit Fibel, Hose mit Gürtel. Die Bildunterschrift in SB 3a-140 fragt, wodurch sich dessen Kleidung von der römischen unterscheidet; SB 3b-148 formuliert: *Was fiel einem Römer an der Kleidung auf?*.

Bemerkenswert ist die Verwendung einer Kriegerfigur in verschiedenen Lehrwerken. Sie zeigt einen Mann in Hose, Schuhen und Umhang, mit Suebenknoten, Lanze, Speer und Pferd. In SB 5b-131 ist sie farbig abgebildet und wird als *heutige Rekonstruktion eines Kriegers* bezeichnet (Taf. 6.5 Abb. 1). Dass diese Angabe des Entstehungszeitpunktes falsch ist, lässt die Verwendung derselben Figur in zwei Lehrwerken von 1992/1994 erkennen (SB 14a/b-204): Dort findet sie sich als schwarz-weiß-Foto in unter der Überschrift *Modell eines germanischen Kriegers* (Taf. 6.5 Abb. 2). Was in beiden Fällen nicht gesagt wird: Die Figur stammt wie einige andere aus einer Serie von Germanenfiguren, die unter wissenschaftlicher Leitung 1922 oder früher von Hans Keiling an der "Landesanstalt für Volksheitskunde in Halle" hergestellt wurde²⁹⁵. Die ursprünglich nur für das Museum bestimmten Figuren wurden als Abgüsse und Abzeichnungen in der Folgezeit, besonders im Nationalsozialismus, weit verbreitet, nicht nur in Museen, sondern auch in Büchern, u.a. in Schulbüchern²⁹⁶. So zierte sie beispielsweise das Titelblatt der Zeitschrift "Germanenerbe" vom September 1936, Heft 5 der vom "Reichsbund für Deutsche Vorgeschichte" herausgegebenen "Monatsschrift für Deutsche Vorgeschichte" (Taf. 6.5 Abb. 3), ebenso eine Seite in Jörg Lechlers "5000 Jahre Deutschland"²⁹⁷. Walther Schulz schrieb bereits 1936 zur Breitenwirkung der Figuren: "Ein Museum hat die Aufgabe, auf möglichst weite Volkskreise zu wirken. Wenn es in dem Ausmaße gelingt, wie in der Verbreitung dieser Germanenbilder, so darf die Stätte, von der die Darstellungen ihren Ausgang nahmen, das Bewußtsein haben, diese Aufgabe voll erfüllt zu haben"²⁹⁸. Das Beispiel zeigt, wie die Figuren, die schon nach Schulz "dem deutschen Volk gedient"²⁹⁹ hatten, in den Schulbüchern ihren ideologischen Missbrauch während des Nationalsozialismus überdauert haben und heute sogar als zeitgenössische Schöpfungen (SB 5b-131) erscheinen. Wie die Figur in SB 14a/b geriet, ist über Umwege nachvollziehbar: Zwei Rekonstruktionszeichnungen zu

²⁹⁴ Gaedtko-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 83.

²⁹⁵ Vgl. Schulz, Die Germanenfiguren der Landesanstalt für Volksheitskunde in Halle.

²⁹⁶ Vgl. Schulz, Die Germanenfiguren der Landesanstalt für Volksheitskunde in Halle, 138 mit der Nennung von Beispielen; ders., Der Schöpfer der halleschen Trachtenfiguren, 62f.

²⁹⁷ Lechler, 5000 Jahre Deutschland, 144.

²⁹⁸ Vgl. Schulz, Die Germanenfiguren der Landesanstalt für Volksheitskunde in Halle, 138.

²⁹⁹ Schulz, Der Schöpfer der halleschen Trachtenfiguren, 63.

germanischen Siedlungen sind, den Bildnachweisen entsprechend, aus Schlette, Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, entnommen³⁰⁰. Bei Schlette findet sich auch das Foto eines Stallteiles von der Feddersen Wierde³⁰¹, abgebildet in SB 14a/b-203 – und die Figur des germanischen Reiters³⁰². Dies erklärt auch, warum diese Fotos (Stallteil, Reiter) in schwarz-weiß abgebildet sind, während in SB 14a/b sonst farbige Fotos üblich sind.

Das im Kontext der Germanendarstellungen noch zu nennende, im 19. Jh. geschaffene Hermannsdenkmal dient in heutigen Schulbüchern in neutraler Weise als Porträt einer Person, die im Kontext der Varusschlacht eine entscheidende Rolle gespielt hat (SB 5b, 13a/b/c/d, 25a/b/c/d/e).

Eine Besonderheit bilden die beiden in SB 5b-127 als *germanisch* bezeichneten Frauen (Taf. 6.4 Abb. 2). Es handelt sich um Rekonstruktionszeichnungen von Peter Connolly, der die beiden Personen jedoch als "Keltin" und als "Pannonierin" entwarf, also mit Kleidungszubehör, das zwar in das 1. Jh. gehört, aber nicht typischerweise den kaiserzeitlichen Germanen zuzuordnen ist.

Abbildungen zu völkerwanderungszeitlichen Kontexten

SB 1a/b-188f./192f. bildet einleitend zu den Seiten u.a. über die Germanen das bekannte Reitermosaik aus Karthago ab und beschreibt den Reiter als *Wandalen* und Angehörigen eines *germanischen Volkes*. Diese bisher in der Forschung übliche Interpretation wird neuerdings guten Grundes bestritten. Wie Philipp v. Rummel darlegen konnte, lässt sich über die ethnische Zugehörigkeit des Reiters keine Aussage treffen³⁰³.

Rekonstruktionen zu merowingerzeitlichen Funden

Als Vorlage für die Rekonstruktionen zur *Tracht einer germanischen Frau und eines germanischen Mannes* dienten in SB 1a/b-193/197 und 5a-175 im allgemeinen Kapitel über die Germanen Zeichnungen von K. Zeller und W. Hölzl, die u.a. im Ausstellungskatalog Dannheimer/Dopsch, *Die Bajuwaren*, publiziert, dort als 'bajuwarisch' klassifiziert wurden und sich auf Funde des 7. Jhs. beziehen³⁰⁴ (Taf. 6.6 Abb. 1, Abb. 3-4). Fälschlich und im Widerspruch zur wissenschaftlichen Rekonstruktion berichtet der Text, die Frauen hätten an ihrem Gürtel (richtig wäre: am Gürtel) Amulette und Kämmе aufbewahrt (SB 1a/b-193/197, 5a-175). Ein bemerkenswertes Detail: Die Vorlagen sind unkoloriert. Der Zeichner für die genannten Schulbücher entschied sich für rötliches (Frau) und blondes Haar (Mann). Die gleichen Vorlagen wurden in SB 12-174 für Abzeichnungen genutzt (Taf. 6.6 Abb. 2). Auch in diesem Kapitel geht es nicht um die Merowingerzeit, sondern um die kaiserzeitlichen Germanen. Die Zeichnung des Mannes, hier mit kurzen braunen Haaren, steht im Widerspruch zum Text, der berichtet, die Germanen hätten ihr blondes Haar lang getragen (SB 12-174).

Die Dorfszene in SB 16-182, in deren Vordergrund Krieger zu sehen sind, die gerade das Dorf verlassen, ist aufgrund der Hausformen und der Bewaffnung der Männer eher in die Merowingerzeit als in die römische Kaiserzeit einzuordnen (Taf. 6.8 Abb. 3). Dasselbe gilt für die Dorfszene in SB 6-182, eine Illustration zur frühmittelalterlichen Siedlung von Warendorf (8. Jh.) (Taf. 6.8 Abb. 2).

³⁰⁰ Schlette, Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, 154, 156.

³⁰¹ Schlette, Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, Abb. 41.

³⁰² Schlette, Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, Abb. 4.

³⁰³ Vgl. Rummel, *Habitus vandolorum?*, 137-139.

³⁰⁴ Dannheimer/Dopsch, *Die Bajuwaren*, 243 Abb. 167 (Krieger) und 247 Abb. 170 (Frau).

'Zeitlose' Darstellungen

Germanen sind zudem auf einem Lebensbild erkennbar, das *Männer beim Thing* zeigt (SB 17-97; Taf. 6.6 Abb. 6). Kleidungsbestandteile und Waffen sind wenig spezifisch, so dass das Bild kaum in eine bestimmte Zeit eingeordnet werden kann. Gleiches gilt für *Wodan auf seinem Hengst Sleipnir* reitend (SB 16-189), der neben einem von einer Fibel verschlossenen Umhang eine Art Brustpanzer und nicht definierbaren Armschmuck trägt (Taf. 6.6 Abb. 5).

Germanendarstellungen in den Schulbüchern

SB	Szene/Objekt	Ort/ursprünglicher Fundort	Typ	Quelle/Bildrechte	Datierung
Puppen/Figuren mit Kleidung aus Moorfunden					
3b/c-149/176	originale Kleidungsstücke an Puppe montiert	Huldremose/DK	Originalfunde an Puppe	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen/ALM Schleswig	1. Jh. n.Chr.
5b-113 14a/b-203	originale Kleidungsstücke an Puppen montiert	Huldremose/DK	Originalfunde an Puppe	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen	1. Jh. n.Chr.
15-251	Figuren (ohne Kopf) mit Kleidung	Huldremose/DK	Figuren	o.A.	1. Jh. n.Chr.
22-152	originale Kleidungsstücke an Puppe montiert	Huldremose/DK	Originalfunde an Puppe	Dänisches Nationalmuseum, Kopenhagen/ ALM Schleswig	1. Jh. n.Chr.
6-189	Figuren mit Kleidung	Thorsberger Moor (Rek.) und Huldremose	Figuren	staatl. Antikensammlung München/Nationalmuseum Kopenhagen/Textilmuseum Neumünster	3. Jh. n.Chr. / 1. Jh. n.Chr.
14a/b-203	männliche Figur mit Kleidung	Funde aus dem Thorsberger Moor (Rek.)	Figur	Textilmuseum Neumünster	3. Jh. n.Chr.
25a-37 25b-39 25c-37 25d-37	Mann mit Kleidung	Funde aus dem Thorsberger Moor (Rek.)	RekZ	nach Figur wie oben	3. Jh. n.Chr.
17-96	Figuren mit Kleidung	Huldremose und Thorsberg	Figuren	Nationalmuseum Kopenhagen/ ALM Schleswig	1. Jh. n.Chr. / 1.-4. Jh. n.Chr.
22-152	Figur mit Kleidung	Thorsberg	Figur	ALM Schleswig	1.-4. Jh. n.Chr.
6-183	2 Krieger	Rek. nach Moorfunden aus Thorsberg	Figuren oder re-enactment Foto	Univ. Schleswig	1.-4. Jh. n.Chr.
6-189	Puppe mit Umhang	Vehnemoor	Figur	Jugendbuch Reichardt/Textilmuseum Neumünster	2. Jh. n.Chr.
Moorleichen					
5b-113	Mann von Tollund	Tollund	Foto der Moorleiche	Silkeborg Museum, Dänemark	1. Jh. v.Chr.
16-188	Mann von Tollund	Moorleiche aus Tollund	Foto	Silkeborg Museum, Dänemark	1. Jh. v.Chr.
14a/b-194	Kopf einer Moorleiche von Osterby	Osterby	Foto	Landesmuseum für Vor- und Frühgeschichte, Schleswig	erste Jahrhunderte n.Chr.
22-154	Mädchen von Windeby	Windeby	Foto	Archäologisches Landesmuseum Schleswig	1. Jh. n.Chr.
Thema Suebenknoten					
5a-175	Flechten eines Suebenknotens	-	3 RekZ	Verlag nach Vorl.	-
5b-113	Germane mit Suebenknoten	Vorl.: Mušov	Figur/ Büste/ Foto	PSM	(180 n.Chr.)
5b-113	Bronzekessel von Mušov	Mušov	Foto	Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Mainz	180 n.Chr.
14a/b-194	Kopf einer Moorleiche von Osterby	Osterby	Foto	Landesmuseum für Vor- und Frühgeschichte, Schleswig	erste Jahrhunderte n.Chr.
Römische Reliefs					
5b-110	Abführung eines gefangenen Germanen	röm. Relief auf Sockel einer Statue	Relief	Mainz	1. Jh. n.Chr.
15-215	Abführung eines gefangenen Germanenfürsten	röm. Relief vom Trajansforum in Rom (?)	Relief	o.A.	1./2. Jh. n.Chr.

B.5. Lebensbilder und Rekonstruktionen

3a/b/c-140/148/176	gefangener Germanenfürst	Arcus Novus Diocletiani	Relief	DAI Rom	303/304 n.Chr.
sonstige Darstellungen zur römischen Kaiserzeit					
5a/b-177/127	heutige, als Germanen gekleidete Personen	Archäologisches Versuchszentrum Lejre/DK	Foto	Archäologisches Versuchszentrum Lejre/DK	römische Kaiserzeit
5b-131	Krieger mit Pferd	-	hist. Gipsmodell	Landesmuseum Halle (Anf. 20. Jh.), ursprgl. Landesanstalt für Volkskunde, Halle (Heinrich Keiling)	(1. Jh. n.Chr.)
14a/b-204	Krieger mit Pferd	-	hist. Gipsmodell		(1. Jh. n.Chr.)
5b-116	Hermannsdenkmal	Detmold	Denkmal	-	(1. Jh. n.Chr.)
13a/b-167 13c/d-173 25a/b-119 25c-121 25d-127 25e-93	Hermannsdenkmal	Detmold	Denkmal	-	(1. Jh. n.Chr.)
5b-127	'germanische' Frauen	-	RekZ	Connolly/ RGZM	1. Jh. n. Chr., aber: es handelt sich um eine "Keltin" und eine "Pannonierin"
Völkerwanderungszeitlich					
1a/b-188/192f.	'Wandale'	Reitermosaik aus Karthago	Foto	British Museum	um 500 n.Chr.
Rekonstruktionszeichnungen nach merowingerzeitlichen Grabfunden					
1a/b-193/197 5a-175	'germanische' Frau und 'germanischer' Mann	-	RekZ	Vorl.: K. Zeller/W. Hölzl z.B. in Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, 243 Abb. 167 u. 247 Abb. 170	7. Jh.
12-174	'germanische' Frau und 'germanischer' Mann	-	RekZ		7. Jh.
19a-80 19b-38 19c-80	Krieger	-	RekZ	Vorl.: K. Zeller/W. Hölzl z.B. in Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, 243 Abb. 167	7. Jh.
Szenische Darstellungen zur Merowingerzeit					
16-182	Krieger vor einem Dorf	-	RekZ	Verlag	Merow.zeit
6-182	Dorfszene	Warendorf	RekZ	JuBu Périn/Forni, So lebten sie zur Zeit der Völkerwanderung, 42	Merow.zeit
'zeitlose' Rekonstruktionen					
16-189	Wodan reitet auf Sleipnir	-	RekZ	Verlag	-
17-97	Männer beim Thing	-	RekZ	Verlag	-

5.2 Hausrekonstruktionen und Siedlungsbilder

Siedlungs- und Hausrekonstruktionen bilden einen wichtigen Anteil der Abbildungen zu den kaiserzeitlichen Germanen. Die unten stehende Tabelle gibt eine Übersicht über alle in der untersuchten Schulbuchgruppe zu diesem Thema enthaltenen Illustrationen, auf die hier im Text nur unter Herausgreifen einzelner Beispiele eingegangen werden soll. Der auf der Feddersen Wierde gut erforschte Typ des Wohnstallhauses spielt als Grundlage vieler Zeichnungen eine wichtige Rolle. Mit dem Zurückgreifen einiger Verlage u.a. auf die frühmittelalterliche Siedlung Warendorf (8. Jh.) begegnet hier wieder das Problem der Zeitstellung der herangezogenen Beispiele. Museale Nachbauten in Originalgröße sind darüber hinaus von besonderer Bedeutung als Fotomaterial für Schulbücher:

Vorbild Feddersen Wierde

Der besonders auf der Feddersen Wierde erforschte Haustyp des Wohnstallhauses dominiert in den Schulbüchern die Darstellungen und Beschreibungen zu germanischen Häusern. Meist stehen Illustrationen, denen in der Regel nur wenige Informationen beigelegt sind, im Mittelpunkt dieses Themas. Verschiedene Stufen der Rekonstruktion – vom Grundriss über die Aufrisszeichnung bis zur unbelebten oder belebten Gehöftrekonstruktion – werden in den Schulbüchern verwendet. Ein einfacher Grundriss findet sich in SB 14a/b-202 (Taf. 6.7 Abb. 2). Er wurde aus einem für ein breiteres Publikum verfassten Fachbuch entnommen³⁰⁵ und erklärt sich durch eine darüber abgebildete Rekonstruktionszeichnung zur Siedlung von Fochtelo, aus demselben Fachbuch stammend, sowie ein nebenstehendes Foto eines Stallteiles während der Ausgrabung. Im Schulbuch wird Feddersen Wierde mehrfach fälschlich *Feddersenwierde* geschrieben³⁰⁶. Der gleiche Grundriss wurde für eine Verlagszeichnung in SB 12-175 genutzt und dort mit zusätzlichen, erklärenden Beschriftungen versehen (Taf. 6.7 Abb. 5).

Als vom Verlag angefertigte, dreidimensionale Aufrisszeichnung, die einen Blick in das Hausinnere erlaubt und große Teile der Konstruktionsweise erkennen lässt, zeigt SB 16-185 ein Wohnstallhaus, das auf diesem oder einem ähnlichen Grundriss von der Feddersen Wierde basiert (Taf. 6.7 Abb. 3). Die Zeichnung dürfte auf ältere Vorlagen zurückgehen, enthält doch ein Jugendsachbuch von 1978 ein ganz ähnliches Bild³⁰⁷ (Taf. 6.7 Abb. 1). Im Schulbuch heißt es in der vergleichsweise ausführlichen Beschreibung der Zeichnung, Archäologen hätten in *Feddersen Wierde* ein germanisches Dorf ausgegraben. Richtig hieße es auf der Feddersen Wierde, da es sich um eine Wurtensiedlung handelt. Dieser Fehler kann als Indiz gesehen werden, dass die Zeichnung tatsächlich aus dem Jugendbuch kopiert wurde, denn hier lautet die Bildunterschrift: "Das Haus stand in Feddersen Wierde (...)"³⁰⁸.

Dasselbe Prinzip des offenen, dreidimensional rekonstruierten Hauses nutzten die Zeichner für die Illustrationen in SB 7a/c-113/115, 5a-172, 12-175 und 11a/b-159 (Taf. 6.7 Abb. 5-6, 8). Die auf eine gemeinsame Vorlage zurückgehenden oder voneinander abgezeichneten Abbildungen zeigen jeweils dieselbe Ansicht eines Wohnstallhauses in einem kleinen Gehöft mit Wegen, kleinem Speicherbau und Umzäunung. In der genannten Reihenfolge findet sich eine zunehmende Belegung der Zeichnung mit Menschen und Tieren (in SB 7a/c-113/115 ohne Personen, in 11a/b-159 nahezu szenische Rekonstruktion). Fachbegriffe oder Eigennamen werden auch hier manches Mal verändert oder falsch genutzt, z.B. wenn A2 in SB 5a-172 fragt: *Warum nennt man ein germanisches Bauernhaus auch Wohnstall* [richtig: Wohnstallhaus]?

Nur zwei aller bis hier genannten, mit der Feddersen Wierde zusammenhängenden Abbildungen sind durch einen entsprechenden Vermerk in der Bildunterschrift datiert. Zum Grundriss in SB 14a/b-202 heißt es, Häuser dieser Art habe es auf der Feddersen Wierde *vom 1. Jahrhundert v.Chr. bis ins 5. Jahrhundert n.Chr.* gegeben; SB 7a/c-113/115 spricht von einem germanischen *Gehöft um 400 n.Chr.* Demselben Darstellungsprinzip mit sichtbar gemachter Konstruktion, aber einer anderen Vorlage folgend, ist das Wohnstallhaus einer dörflichen Szene in SB 10b-25 gezeichnet (Taf. 6.7 Abb. 7). Da es dort am Ende einer *Geschichte vom Wohnen* platziert ist, kommt es ohne Datierung (hier: 3. Jh. n.Chr.) nicht aus. Vergleichbare museale Modelle, auf die die Rekonstruktionszeichnungen möglicherweise zurückgehen, zeigen einen Bauzustand im 2.

³⁰⁵ Schlette, Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, 154.

³⁰⁶ Bei Schlette richtig geschrieben – der Fehler wurde also nicht von anderer Stelle übernommen.

³⁰⁷ Reichardt, Die Germanen, 14.

³⁰⁸ Reichardt, Die Germanen, 14.

Jh. n.Chr.³⁰⁹.

Das Beispiel Feddersen Wierde, durch die oben genannten Zeichnungen in mindestens sieben verschiedenen Schulbüchern vertreten, zeugt von einer Wahrnehmung der Grabungsergebnisse, vor allem von ihrer Präsentation, in der Öffentlichkeit. Zugleich wird einmal wieder das Bemühen der Schulbuchverlage deutlich, die sterilen, unbelebten wissenschaftlichen Modelle, auf denen die Illustrationen basieren, mit Personen und Tieren lebendiger zu gestalten.

Die Ergebnisse von der Feddersen Wierde spielen noch in anderen Schulbüchern eine Rolle, wo die Bezüge nicht so eindeutig über die Abbildungen erkennbar sind, sondern über den Text: In SB 1a/b-193/197 orientierte man sich zur Beschreibung 'germanischer' Wohnbauten ganz offensichtlich an Befunden von der Feddersen Wierde und verallgemeinerte diese grundsätzlich für die Siedlungsweise 'der' Germanen. Im Widerspruch zum Text bildet die Schulbuchseite aber kein *germanisches Dorf* ab sondern ein 'bajuwarisches': Es ist bezüglich der Gebäudetypen und deren Anordnung (Siedlung mit Wohnbauten rechteckigen Grundrisses, Grubenhäuser, Speicherbauten) in das Frühmittelalter einzuordnen (Taf. 6.8 Abb. 7). Es handelt sich um eine Umzeichnung einer Illustration von W. Hölzl, wie sie auch in Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, als "idealisierte Darstellung eines bajuwarischen Dorfes" abgedruckt ist³¹⁰ (Taf. 6.8 Abb. 8) – das Schulbuch spricht im Text also von germanischen Siedlungen des 1.-4. Jhs., wie sie in Norddeutschland anzutreffen sind, und bildet dazu ein süddeutsches Beispiel aus dem 6.-9. Jh. ab. Sowohl geographisch als auch chronologisch passen Text und Bild nicht zusammen. Aber auch inhaltlich ergeben sich Widersprüche: *Fenster gab es nicht. Das Licht fiel durch kleine Luken im Giebel, die "Windaugen" (engl. window) ins Haus. Die großen Hallenhäuser von etwa sechs Meter Breite und 20 Meter Länge dienten Mensch und Tier als Behausung. Der als Stall genutzte Teil wurde oft durch eine Querwand vom Wohnteil abgetrennt* schreibt der Text. Die Abbildung zeigt keine Wohnstallhäuser, auch sind entgegen der Aussage im Text einzelne Fenster zu sehen. Aus fachlicher Sicht ergeben sich weitere Probleme: Die Feststellung zu den fehlenden Fenstern lässt sich archäologisch nicht nachweisen³¹¹; das Vorkommen von für mittelalterliche Stabkirchen bekannten "vindaugan" ist für den Profanbau umstritten³¹².

Die Siedlung Warendorf als Vorlage

Chronologieprobleme ergeben sich auch bei anderen bekannten Siedlungen, die gerne als Beispiel für 'germanisches' Wohnen herangezogen werden: So zeigen die Schulbücher SB 3a/b/c-140/148/177, 5b-112 und 23a/b-173 als Foto Einblicke in das Modell (Diorama) der Siedlung Warendorf in Westfalen (Taf. 6.8 Abb. 1). Diese passt wegen ihrer frühmittelalterlichen Zeitstellung eigentlich nicht zum Thema³¹³.

Besonders deutlich wird dies in SB 6-182: Das Schulbuch bildet zu den frühen Germanen eine Szene ab, die sich, erkennbar an den getragenen Schmuckstücken und Kleidungsbestandteilen, in der Merowingerzeit abspielt (Taf. 6.8 Abb. 2). Entnommen wurde sie aus einem Jugendsachbuch³¹⁴; der Zeichner nutzte als Datengrundlage die Ausgrabungsbefunde aus Warendorf. Im

³⁰⁹ Siehe etwa das Modell der Wurt Feddersen Wierde in Schön, Feddersen Wierde, 17, den Grundriss in ebd., 14 mit dem nebenstehenden "Modell eines Wohn-Stallhauses mit Speicher", ebd., 15.

³¹⁰ Vgl. Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, 174f. Abb. 108.

³¹¹ Sie ist aber auch in der Fachliteratur zum Teil so enthalten, z.B. bei Hinz, Fenster, 376.

³¹² Hinz, Fenster, 376.

³¹³ Zu Warendorf vgl. Winkelmann, Eine westfälische Siedlung des 8. Jahrhunderts bei Warendorf, 189-213. Das in den Schulbüchern gezeigte Museumsmodell orientiert sich ungefähr an ebd., 211 Abb. 13 (Rekonstruktionszeichnungen von in Warendorf vorkommenden Bautypen).

³¹⁴ Périn/Forni, So lebten sie zur Zeit der Völkerwanderung, 42. Laut Bildquellenverzeichnis wurde die Abbildung für das Schulbuch entnommen aus Hans Reichardt: *Die Völkerwanderung. Was ist was*, Bd. 67. Tessloff Verlag, Nürnberg 1982.

Gegensatz zum sterilen Museumsmodell, das keine Bewohner des Dorfes zeigt, handelt es sich hier um eine lebendige Szene, ein von Menschen und Tieren bevölkertes Dorf, wie es auch das Bild in SB 16-183, ebenfalls eher frühmittelalterliche Verhältnisse illustrierend, präsentiert. Ein möglicher Zusammenhang mit dem Warendorf-Modell besteht auch bei den Illustrationen in SB 15-250 und 22-150/152f. (Taf. 6.8 Abb. 4, 6). Die genaue wissenschaftliche Vorlage konnte hier jedoch nicht ermittelt werden.

Die Abbildung im Stil eines älteren Schulwandbilds in SB 15-250 zeigt den Ausschnitt einer Siedlung; eines der beiden Häuser befindet sich noch im Bau und lässt die Konstruktion sichtbar werden. Ein Brunnen und eine Umzäunung kommen als weitere Elemente der Siedlung hinzu. Menschen und Tiere sind zu sehen. Die Bezeichnung *Germanische Siedlung* mag hier zutreffen. In SB 22-152f. allerdings, einer Kopie des Bildes in SB 15-250 oder von einer gemeinsamen Vorlage stammend, sind weitere Bauten enthalten, u.a. ein Fachwerkhaus, das nicht kaiserzeitlicher Zeitstellung ist. Diese Abbildung, *Germanisches Dorf*, wird durch Zeichnungen zum Thema *Ein germanisches Gehöft im Wandel der Zeit* ergänzt (SB 22-153) (Taf. 6.8 Abb. 5). Die vermutlich der Fachliteratur entnommenen Illustrationen (kein Quellennachweis) erläutern die Entstehung von Pfostenlöchern bzw. archäologischer Spuren von Pfostenhäusern und beziehen sich ursprünglich auf bandkeramische, also jungsteinzeitliche (!) Häuser³¹⁵.

Aufgrund der Zeitstellung wesentlich geeigneter als die Siedlung Warendorf wäre die in den oben genannten Fällen genutzte Siedlung Feddersen Wierde, der aber auch noch weitere kaiserzeitliche Grabungsbeispiele hinzugefügt werden könnten³¹⁶.

Zur Rolle von Freilichtmuseen

Nachbauten aus Freilichtmuseen ergänzen das Bild germanischer Siedlungen in den Schulbüchern. Der Klett-Verlag nutzte in SB 13a/b/c/d-171/171/176/176, 17-96 und 25a/b/c/d-121/121/123/129 jeweils ein Foto des 'Cherusker-Gehöfts' aus dem Freilichtmuseum **Oerlinghausen**. Die problematische, ideologisch belastete Entstehungsgeschichte dieses Nachbaus, ursprünglich von 1936 und nach diesem Vorbild immer wieder neu rekonstruiert³¹⁷, wird in keinem der Schulbücher erwähnt.

Im Arbeitsheft SB 11a/b-31 finden sich sieben Fotos aus dem Freilichtmuseum "Germanendorf am Opfermoor" bei **Niederdorla**. Die Schüler sind aufgefordert, aus der Perspektive des römischen Legionärs Livius (*Livius hat sich verirrt*) eine germanische Siedlung anhand dieser Fotos zu beschreiben. Vom archäologischen Standpunkt aus ergibt sich das Problem, dass unter den Gebäuden kein Wohnbau abgebildet ist, sondern nur ein Grubenhaus und ein Speicherbau (beide könnten daher von den Schülern fälschlich als Wohnbauten beschrieben werden).

Westermann zeigt in SB 5a-177 einen Blick in das Innere eines rekonstruierten Hauses im Archäologischen Versuchszentrum **Lejre** in Dänemark. Angesichts der herausragenden Rolle, die Lejre für Filme zu den Germanen spielt (s. Kap. II.6.C.1), ist es eher erstaunlich, wie selten Fotos von dort in den Schulbüchern verwendet werden. Eine mögliche Erklärung liegt in der Tatsache begründet, dass Rekonstruktionszeichnungen der Art, wie sie die Schulbücher verwenden, mehr Einblicke in konstruktive Details der Häuser erlauben und daher den Schulbuchverlagen vielleicht instruktiver erscheinen.

³¹⁵ Siehe die vergleichbare Serie bei Binsteiner/Darga, Steinzeit im Chiemgau, 8 Abb. 2. Da hier die Bildrechte beim Verlag liegen, wurde vermutlich von einer Vorlage abgezeichnet, die mit der Zeichnung, die für 22-153 Verwendung fand, identisch oder ähnlich ist.

³¹⁶ Siehe etwa bei Todd, Die Germanen, 62-72.

³¹⁷ Hierzu Schmidt, Die Vorzeit begehbar gemacht, 38.

Hausrekonstruktionen und Siedlungsbilder zum Thema Germanen in den Schulbüchern

SB	Szene	Typ	Quelle
14a/b-202	Grundriss Wohnstallhaus Feddersen Wierde	Grundrisszeichn.	Schlette, Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, 154
12-175	Grundriss germ. Wohnstallhaus	Grundrisszeichn.	Verlag; geht auf wiss. Grundrisse zur Feddersen Wierde zurück
16-185	rek. germ. Wohnstallhaus Feddersen Wierde	Rek.zeichn.	Verlag
5a-172	rek. germ. Wohnstallhaus	Rek.zeichn.	Verlag; Vorlage evtl. vom musealen Modell der Feddersen Wierde
7a/c-113/115	rek. germ. Wohnstallhaus	Rek.zeichn.	Verlag
11a/b-159	rek. germ. Wohnstallhaus	Rek.zeichn.	Verlag; Vorlage vermutl. vom musealen Modell der Feddersen Wierde
12-175	rek. germ. Wohnstallhaus	Rek.zeichn.	Verlag; Vorlage evtl. vom musealen Modell der Feddersen Wierde
10b-25	rek. germ. Wohnstallhaus	Rek.zeichn.	Verlag
14a/b-202	germ. Siedlung Fochteloo/NL	Rek.zeichn.	Schlette, Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, 154
19a/b/c-77/35/77	Gehöft	Rek.zeichn.	Verlag
15-250	Dorfleben	Rek.zeichn.	Verlag/evtl. Schulwandbild? Vorl. Warendorf?
22-150/152f.	Dorfleben	Rek.zeichn.	Verlag/evtl. Schulwandbild? Vorl. Warendorf?
16-182	Dorfleben; Krieger verlassen das Dorf	Rek.zeichn.	Verlag
1a/b-194/198	rek. Siedlung/ Dorfleben	Rek.zeichn.	Verlag; Vorlage vermutl. Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, 174f. Abb. 108
23a/b-173	rek. Siedlung Warendorf	Diorama	ehem. Westfälisches Museum für Archäologie Münster
3a/b/c-140/148/177	rek. Siedlung Warendorf	Diorama	ehem. Westfälisches Museum für Archäologie Münster
5b-112	rek. Siedlung Warendorf	Diorama	ehem. Westfälisches Museum für Archäologie Münster
6-182	Dorfleben Warendorf	Rek.zeichn.	Pierre Joubert in Jugendsachbuch Périn/Forni, So lebten sie zur Zeit der Völkerwanderung
13a/b/c/d-171/171/176/176	'Cherusker-Gehöft'	Foto Nachbau Freilichtmuseum	Freilichtmuseum Oerlinghausen
17-96	'Cherusker-Gehöft'	Nachbau Freilichtmuseum	Freilichtmuseum Oerlinghausen
25a/b/c/d-121/121/123/129	'Cherusker-Gehöft'	Nachbau Freilichtmuseum	Freilichtmuseum Oerlinghausen
AB 11a/b-31	verschiedene Fotos einer nachgebauten Siedlung	Nachbau Freilichtmuseum	Germanendorf im Opfermoor bei Niederdorla
5a-177	Blick in das rek. Innere eines Hauses	Foto Nachbau Freilichtmuseum	Historisch-archäologisches Versuchszentrum Lejre

5.3 Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollen auf bildlichen Germanendarstellungen

Überblickt man die Einzelfiguren und Fotos zum Aussehen und der Kleidung germanischer Frauen und Männer, ist ein sehr deutliches Überwiegen männlicher Personen feststellbar. Die wenigen als Rekonstruktionen gezeigten Frauen sind entweder gesichtslos (Puppen mit den Funden von Huldremose) oder es handelt sich gar nicht um Germaninnen der römischen Kaiserzeit (SB 5b-127: 'Keltin' und 'Pannonierin'; 'Bajuwarin' des 7. Jhs. in verschiedenen Schulbüchern, s.o.) (Taf. 6.4 Abb. 2; Taf. 6.6 Abb. 1-2). Wie für andere Epochen zu konstatieren (vgl. Kap. II.2.B.7.1, II.3.B.3.8., II.4.B.3), erscheint auch diese Zeit auf den Abbildungen als eine Welt der erwachsenen Männer bzw. Krieger.

Die oben beschriebenen Abbildungen zu Häusern und Siedlungen beinhalten in unterschiedlicher Anzahl auch Darstellungen von Menschen (Taf. 6.7 Abb. 5-8; Taf. 6.8 2-7). Die Geschlechterrollen sind dabei ähnlich einseitig präsentiert wie beispielsweise auf entsprechenden Siedlungsbildern zur Jungsteinzeit. Für Frauen sind folgende Schemata erkennbar: Kind auf

dem Arm tragen oder an der Hand halten (SB 10b-25, 15-250, 22-153), Wasser holen (SB 6-182, 10b-25, 15-250, 22-153). Sie schauen zurückkehrenden Männern entgegen (SB 15-250) oder blicken Kriegern, die die Siedlung verlassen, hinterher (SB 16-182). Zum Aufgabenbereich der Männer gehören der Hausbau (SB 6-182, 10b-25, 15-250, 16-182, 16-185, 22-153), schwere körperliche Arbeit im Zusammenhang mit Feldbau und Ernte (SB 6-182, 16-182), sie reiten zu Pferd (SB 15-250, 16-182, 22-153) oder sind als Krieger dargestellt (SB 15-250, 22-153). Sofern handwerkliche Tätigkeiten überhaupt erkennbar sind, werden sie von Männern ausgeführt (SB 6-182: Korb flechten, 10b-25: Holzbearbeitung). Die in geringerer Anzahl als die Erwachsenen gezeigten Kinder halten sich meist im Umkreis von Frauen auf (SB 6-182, 10b-25, 15-250, 22-153), die älteren spielen (SB 6-182) oder hüten Vieh (SB 10b-25, 16-182). Statistisch sind die Rekonstruktionen mit Personen aufgrund der zu geringen Anzahl kaum auswertbar. In den Grundtendenzen führen sie jedoch die Klischees fort, die auch zu anderen Epochen vermittelt werden.

B.6. Museen und Literatur

Museen kommt auf den Schulbuchseiten zu den kaiserzeitlichen Germanen ausschließlich eine Rolle als Bildlieferant zu. Aufgabenstellungen, wie sie zu anderen Themen (Steinzeiten, Kelten) in den Schulbüchern zu finden sind, existieren zu den Germanen nicht. Dies hängt unmittelbar damit zusammen, dass an die Stelle der Funde als einzige Quellengattung jetzt auch antike Schriftzeugnisse treten, aus geschichtsdidaktischer Sicht ersetzt die "Quellenarbeit" die "Geschichte vor Ort".

Zusammenhängend mit der Herkunft der herangezogenen Fundorte und Fundtypen (v.a. Moorfunde) überwiegen Museen aus Dänemark und Norddeutschland als Bildgeber (s. die Übersicht in Kap. II.6.B.4.3). Die Kataloge musealer (Sonder-)Ausstellungen sind ebenfalls von Relevanz, behandeln allerdings nur benachbarte Themen und führen im Falle der (süddeutschen) "Alamannen" und "Bajuwaren" zu Abbildungen von Funden 'falscher Datierung' in kaiserzeitlichen Kontexten. Vielleicht wäre es im Hinblick auf die Schulbuchsituation an der Zeit für eine größere Ausstellung über "Die Germanen".

Die wenigen Hinweise auf Verwendung von Literatur erlauben nur punktuelle Aussagen, die kaum verallgemeinert werden können. Nicht erfasst sind hier Entnahmekontexte für Zitate aus antiken Schriftzeugnissen (dazu siehe gesondert Kap. II.6.B.3.7).

Die Schüler erhalten im gesamten untersuchten Spektrum nur eine Literaturempfehlung (SB 6-182): Das Jugendsachbuch Hans Reichardts "Die Germanen" aus der Reihe "Was-ist-was". Da eine neue Ausgabe dieses inhaltlich inzwischen stark veralteten Bandes aus der Feder der Archäologin Hildegard Elsner existiert, sollte die Literaturangabe in künftigen Auflagen des Schulbuchs ersetzt werden. Weitere Jugendsachbücher dienen in diesem Lehrwerk als Vorlage für Abbildungen (s. Tabelle). Abbildungen wurden daneben aus einem an eine breite Leserschaft gerichteten Fachbuch von Friedrich Schlette entnommen, außerdem (vermutlich) aus den Katalogen zu den Ausstellungen "Die Bajuwaren" und "Die Alamannen" (s. Tabelle).

Textzitate aus der Sekundärliteratur finden sich nur in fünf Schulbüchern. Neben der Nutzung eines Leseheftes von 1977 in SB 19a/b/c mit einer veralteten Darstellung eines *Things* ist die Verwendung von zwei weiteren älteren Titeln der Fachliteratur bzw. der populärwissenschaftlichen Literatur in SB 5a/b auffällig, die eine Vermittlung überkommener Klischees über Rollen-

teilungen und Aberglauben bei den Germanen mit sich bringt. Die Nutzung eines Ausstellungskataloges von 1989 (der die Germanen am Rande thematisiert) in Form eines Textzitats in SB 6-182 führte dagegen in gewisser Weise weg von der sonst sehr stereotypen, vereinfachenden Darstellung. Hier ist sehr differenziert die Rede von Eichelmast, Verarbeitung von Wolle, Stallhaltung im Winter, Ausschluss der Frauen vom Thing – Aspekte, die in der Regel wenig einfließen und hier dem Katalogwerk zu verdanken sind. Wie das Beispiel SB 7a/c mit Zitaten nach Herwig Wolfram zeigt, bedeutet die Verwendung jüngerer Fachliteratur nicht automatisch, dass keine Klischees vermittelt werden. Das jüngste verwendete Buch wurde nicht korrekt angegeben, der Autor ist Malcolm Todd (nicht Nicole Strobel; sie hat das Buch lediglich übersetzt) (SB 5b-127). SB 5a-177 verwendet denselben Text ohne Kennzeichnung als Zitat (s. Tabelle).

Soweit es überhaupt erlaubt ist, aus diesen wenigen Angaben ein Gesamtbild zu entwerfen, ergibt sich aus der zu den kaiserzeitlichen Germanen genutzten Literatur folgender Eindruck: Verwendet werden (veraltete) Jugendsachbücher, Ausstellungskataloge zu anderen Themen (Römer, frühmittelalterliche gentes), veraltete deutschsprachige Fachliteratur und (ältere) populärwissenschaftliche Literatur. Unter den Titeln ist außerdem das Vorhandensein von gleich zwei in der ehemaligen DDR entstandenen Büchern bemerkenswert (Schlette; Krüger). Das einzige für das Thema tatsächlich empfehlenswerte Fachbuch stammt aus dem englischsprachigen Raum und wird falsch zitiert. Jüngere monographische Beiträge aus der deutschen Fachwissenschaft sind nur spärlich vertreten und bilden – zumindest im Hinblick auf die Schulbücher – ein Desiderat. Dabei muss jedoch die Nutzung zahlreicher Tacitus-Texte quasi im Sinne von Sekundärliteratur als Sachtexte über die Germanen berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass aus der Perspektive der Schulbuchautoren möglicherweise bisher kein Bedarf bestand, aus der Fachliteratur zu zitieren, und diese daher nicht den Weg in die Schulbücher fand.

Dennoch sollte man von einem Schulbuch, das im Jahr 2001 auf den Markt kommt, erwarten können, dass jüngere Literatur als solche aus den 1970er Jahren verwendet wird (SB 5a/b) – fehlt es also an Angeboten? Bezieht man die gesamte Darstellung der Germanen in den Schulbüchern in die Beantwortung der Frage ein, lautet die Antwort m.E.: ja. Ein modernes Überblickswerk, das gut verständlich aus der Sicht eines Archäologen besonders die Sachkultur und Forschungsprobleme im Kontext der kaiserzeitlichen Germanen darstellt, fehlt(e) bislang und wäre im Hinblick auf die Schulbuchproduktion eine große Hilfe.

In den Schulbüchern nachweislich genutzte Literatur

Titel	Typ	Hinweis	Abbildung	Text
Hans Reichardt: <i>Die Germanen. Reihe "Was ist was". Tessloff Verlag, Nürnberg 1997.</i>	Jugendsachbuch	6-182		
Périn/Forni, <i>So lebten sie zur Zeit der Völkerwanderung</i> , 42 ³¹⁸ .	Jugendsachbuch		6-182	
Reichardt, <i>Die Völkerwanderung</i> , 7.	Jugendsachbuch		6-189	
Friedrich Schlette, <i>Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, Köln 1977</i>	pop.wiss. Fachlit. (DDR)		14a/b-202, 203, 204 (4 Abb.)	
Dannheimer/Dopsch, <i>Die Bajuwaren</i> , 243 Abb. 167, 247 Abb. 170, 174f. Abb. 8 ³¹⁹ .	Fachlit.		Vorl. genutzt in 1a/b-193/197+weitere Seiten; 12-174; 19a/b/c-80/38/80.	

³¹⁸ Die Angabe der Bildrechte im Schulbuch *Hans Reichardt: Die Völkerwanderung. Was ist was, Bd. 67. Tessloff Verlag, Nürnberg 1982* ist bezüglich dieser Abbildung falsch.

³¹⁹ Dass dieser Katalog genutzt wurde, ist eine Vermutung. Die als Vorlagen verwendeten Abbildungen könnten auch noch an anderer Stelle publiziert worden sein.

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

Christlein, Die Alamannen, Taf. 42 u. 52 (vermutlich).	Fachlit.		1a/b-192f./196f.; 5a/b-113/175	
<i>Von der Vorgeschichte zur Ritterzeit, Hirschgraben Lesereihe für die Schule, Hirschgraben 1977, S. 31f.</i>	Päd. Mat.			fiktiver Text nach Tac. Germ. 12 zu einer Versammlung 19a/b/c-76/34/76
Nack, E., Germanien, Heidelberg 1977.	pop.wiss. Fachlit.			5a-177 (zu germanischen Frauen, ohne Kennzeichnung), 5a/b-179/129 (zur Edda) und 5b-127 (zu germanischen Frauen)
B. Krüger (Hg.): Die Germanen, Berlin 1976, Bd. 1, S. 178.	Fachlit. (DDR)			5b-129
R. Pörtner (Hg.), <i>Vergangene Welten</i> [gemeint: Welten] – <i>Faszinierende Funde. Abenteuer und Geheimnisse der Archäologie</i> , Stuttgart 1986, S. 70, 73	pop.wiss. Lit.			5b-113
Landschaftsverband Westfalen-Lippe, <i>Westfälisches Museum für Archäologie: 2000 Jahre Römer in Westfalen</i> . Philipp von Zabern, Mainz 1989, 132.	Fachlit.			6-182
Wolfram Herwig [sic, richtig: Herwig Wolfram]: <i>Das Reich und die Germanen zwischen Antike und Mittelalter</i> , Berlin 1990, S. 32 / Herwig, W. [sic, richtig: Wolfram, H.]: <i>Das Reich und die Germanen zwischen Antike und Mittelalter</i> , Berlin 1990, S. 32	Fachlit.			7a/c-114/116
N. Strobel [richtig: M. Todd], <i>Die Germanen, Von den frühen Stammesverbänden zu den Erben des weströmischen Reiches</i> , Stuttgart 2000, S. 35f.	Fachlit.			5a-177 (zur sozialen Stellung von Männern und Frauen, ohne Kennzeichnung), 5b-127

C. Unterrichtsfilme

Speziell zu den kaiserzeitlichen Germanen existieren bis dato nur drei Unterrichtsfilme. Innerhalb der gesamten Gruppe der Filme ist diese Epoche also stark unterrepräsentiert. Die beiden älteren Filme UF 25 und UF 26 (ursprünglich von 1974) gehören inhaltlich zusammen bzw. sind als Ergänzung zueinander einsetzbar. Nur zu UF 25 findet sich in den untersuchten Lehrplänen und Lehrmaterialien ein Hinweis auf eine Empfehlung (LP Bre Or 5/6). Außerdem enthält UF 46 im Abschnitt über die 'Wanderung der Kimbern' Informationen über die Germanen (empfohlen in zwei Begleitkarten zu Filmen desselben Herstellers).

In den Lehrplänen sind außerdem weitere Filme enthalten. Der im LP Bre Or 5/6 empfohlene Film *Auf der Spur des Moorvolkes* muss älteren Datums sein; für ihn konnten keine weiteren Angaben mehr ermittelt werden. Bei *Der Sklave Calvisius*, genannt im LP RhPf IGes 5/6, handelt es sich um eine Fernsehserie, bei *Wir Deutschen, Teil 1* im LP SachsA SekS 5/6 um den ersten Teil einer Fernsehdokumentation des NDR von 1991. Diese drei Titel sind im Folgenden nicht Teil der Untersuchung.

Aus fachlicher Sicht sind die Filme überwiegend empfehlenswert, wenn man von den unter Kap. II.6.C.3 genannten Aspekten sowie der Tatsache absieht, dass der Forschungsstand in Lejre, wo die Filme gedreht wurden, heute in einigen Details ein anderer sein dürfte.

Filme zu den kaiserzeitlichen Germanen

UF	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 25	Alltag in einem germanischen Gehöft	WBF	1974	LP Bre Or 5/6
UF 26	Aus dem Wirtschaftsleben der Germanen	WBF	1974	-
UF 27	Bei den Germanen	FWU	1994	LB 5b-80; LB 16-102; UF 54
UF 46	Völkerwanderung: Kimbern, Varusschlacht und Angelsachsen	FWU/ZDF	2002	UF 47

C.1. Drehorte, Bildinhalte

Allen drei Filmen zu den kaiserzeitlichen Germanen ist als Hauptdrehort das Archäologische Versuchszentrum in Lejre/Dänemark gemein, wo das Leben in vergangenen Epochen experimentell nachgestellt wird. Dadurch stehen die drei Filme zum einen für einen hohen Grad an Anschaulichkeit und didaktischer Orientierung an den Schülern. Zum anderen aber zeigen sie im Gegensatz Filmen über andere Themen und Epochen so gut wie keine oder nur sehr wenige archäologische Zeugnisse im Original. Zusammen mit der Tatsache, dass viele aus der Germania des Tacitus übernommene Informationen vermittelt werden, entspricht der Befund ungefähr dem Eindruck, der bereits bei der Schulbuchanalyse entstand: Die Medien der Geschichtsvermittlung greifen im Kontext der Germanen kaum auf Ergebnisse und Untersuchungsobjekte der Archäologie zurück. Das Thema wird überwiegend aus historischer Perspektive bzw. in den Filmen über nachgestellte Szenen angegangen.

Dass der Hauptdrehort für deutsche Schulfilme über die Germanen außerhalb Deutschlands liegt, zeugt von einem bisher in Deutschland nicht oder nur wenig gedeckten Bedarf an Anschaulichkeit, dem das Versuchszentrum in Lejre offensichtlich im Gegensatz zum gegenwärtigen deutschen Museumsangebot nachkommt. Die Tatsache zeigt außerdem ein gewandeltes politisches Bewusstsein – vor 70 Jahren wäre es nicht möglich gewesen, ausgerechnet Lehrfilme zu den Germanen für deutsche Schulkinder ohne zumindest eine kurze Drehsequenz in

Deutschland zu produzieren.

Wenige Museen waren über Lejre hinaus Drehorte für Aufnahmen eines Hausmodells (UF 25), des Sonnenwagens von Trundholm (UF 26), weniger Funde und eines mit Figuren nachgestellten Germanenheers (UF 27). Für UF 27 wurden außerdem Sequenzen von der Trajanssäule in Rom abgefilmt. UF 46 enthält Aufnahmen von Moorleichen aus dem Archäologischen Landesmuseum Schleswig und dem Silkeborg Museum in Dänemark.

C.2. Themenschwerpunkte

Alle drei Lehrfilme stellen den Lebensalltag der Germanen in den Vordergrund. In deutlichem Unterschied beispielsweise zu Filmen über die Römer in den Provinzen geht es so gut wie nie um Ereignisgeschichte und kaum um bedeutende Funde. Der Alltag wird so nachgezeichnet, wie die Aufnahmen aus Lejre es inhaltlich ermöglichen, und die Sequenzen dienen an einigen Stellen dazu, vom Sprecher vorgelesene Zitate aus der Germania des Tacitus mit Bildern anschaulich zu machen.

Zu den angesprochenen Themen zählen das Leben in einem germanischen Haus (UF 25, UF 27), die Nahrungszubereitung und der Speisezettel (UF 25), Tätigkeiten im Haushalt und in der Landwirtschaft sowie die Verteilung der Arbeiten auf die Geschlechter (UF 25, UF 26, UF 27), Kleidung und Kleidungsherstellung (UF 26, UF 27), Schmiedehandwerk (UF 26), Töpferhandwerk (UF 26), Jagd und Fischfang (UF 27), die Bedeutung der Viehhaltung (UF 25, UF 26), sowie Aspekte der Gesellschaftsordnung (UF 27) und des Kults (UF 27). Methoden der Archäologie spricht besonders UF 25 im Hinblick auf Siedlungsarchäologie an; UF 26 thematisiert am Beispiel der Kleidung die experimentelle Archäologie. UF 27 nennt besonders römische Bild- und Schriftquellen als Zeugnisse über die Germanen. UF 46 konzentriert sich in seinem ersten Teil auf den Zug der (als Germanen verstandenen) Kimbern; Abschnitte davon thematisieren die Lebensweise der Germanen (Wohnen, Nahrung, Körperpflege).

C.3. Anmerkungen zu ausgewählten Themen und Problemen

3.1 Tacitus

Textstellen aus der Germania des Tacitus werden in der Regel unkommentiert verwendet. Durch die entsprechenden Bilder des Films entsteht der Eindruck eines realen Tatsachenberichtes.

Folgende Passagen aus der Germania sind Teil der Sprecherkommentare:

Tacitus-Zitate in den Filmen zu den kaiserzeitlichen Germanen

Tac. Germ.	Thema	Film
5,1-2	Klima, karge Böden, Landwirtschaft, Bedeutung des Viehs	UF 25, UF 27
23	Speisen	UF 25
6	Pferde	UF 26
7,2; 8	Tapferkeit der Krieger, Frauen im Kampf mit dabei	UF 27
16,1-2	Hausbau und Siedlungen	UF 27
15,1	Rolle der Frauen, Alten und Schwachen im Haus, am Herd und bei der Feldarbeit	UF 27
17	Kleidung	UF 27
21,1	Gastfreundschaft	UF 27
11	Versammlungen	UF 27
7,2; 8,2	Rolle der Frauen in der germanischen Gesellschaft	UF 46

Nur in UF 27 verweist der Verfasser der Begleitkarte auf Klischees, Unzutreffendes und die Einseitigkeit des Tacitus-Berichtes. Besonders kritisch sind Sequenzen in Filmen zu betrachten, in denen man Tacitus sprechen lässt, dabei aber sehr frei formuliert. *Die Kleider der Frauen ähneln Säcken, zusammengebunden mit einer Schnur* oder *Die Männer tragen einfache wollene Hosen und einen Umhang aus Wolle oder Leinen*, wie UF 27 angeblich Tacitus folgend aussagt, steht so beispielsweise nicht im Text der 'Germania'. Eine der Bildunterschriften auf der Begleitkarte lautet *"Die Kleider der Frauen ähneln Säcken, zusammengebunden mit einer Schnur" (Tacitus)* – dieses Zitat ist in dieser Form in der 'Germania' nicht enthalten; der Verfasser übernimmt die Fehler im Film. UF 46 äußert sich zur Rolle der Frauen in der germanischen Gesellschaft: *Sie achten und hören auf ihre Frauen. Sie sind ihre Genossinnen, bereit im Frieden und im Kampf dasselbe wie ihre Männer zu ertragen und zu wagen* wird Tacitus zitiert. Insgesamt stellt sich die Frage, weshalb in den Filmen ebenso wie in den Schulbüchern immer wieder auf Tacitus zurückgegriffen wird. Bei allen oben geschilderten Problemen (s. Kap. II.6.B.3.7) ist davon eher abzuraten. Unter stärkerer Einbeziehung der Archäologie wäre es durchaus möglich, auch ohne Verwendung solcher Passagen informative Filme herzustellen – oder man geht im Sprechertext auf die vorliegende Problematik ein.

3.2 Anachronismen

Einer der Filme (UF 26) enthält Anachronismen, wie sie bereits für die Schulbücher festgestellt wurden. Über das Thema Pferd und Pferdeopfer bei den Germanen wird hier zum einen eine Brücke zurück in die Bronzezeit geschlagen: *Schon in den Glaubensvorstellungen der Bronzezeit war für unsere Vorfahren das Pferd ein heiliges Wesen. Es zog die Sonnenscheibe über das Firmament, wie es der berühmte Sonnenwagen von Trundholm darstellt*, berichtet der Kommentar. Eine Verknüpfung der Bronzezeit mit den Germanen der Eisenzeit gilt in der Wissenschaft heute als unzulässig³²⁰. Zum anderen werden auf der Begleitkarte verschiedene Phasen der Kaiserzeit, Völkerwanderungszeit und des Frühmittelalters vermischt, wenn es heißt (S. 4): *Die Stämme, die von Tacitus als Germanen bezeichnet werden, nennen sich selbst Cherusker, Alamannen usw. (...) – zur Zeit des Tacitus (1. Jh.) gab es noch keine Alamannen (Entstehung im 3. Jh.).* UF 46 wertet fälschlich den sog. Harigast-Helm als ältestes Zeugnis einer Runeninschrift. Der Helm wird in der Archäologie mit der keltischen Zeit in Verbindung gebracht (er stammt aus dem 5. Jh. v.Chr.) und trägt eine etruskische Inschrift.

3.3 Volk und Herkunft, Sippe

Wie auch manche der Schulbücher bezeichnet der Autor der Begleitkarte zu UF 26 die Germanen als ein *eigenes Volk* (4) und fragt nach ihrer *Urheimat*: *Historische und archäologische Quellen verlegen die Urheimat der Germanen nach Südschweden, Dänemark, Schleswig-Holstein und Ostniedersachsen* (4). Zur Gesellschaftsstruktur heißt es in UF 27 u.a.: *Miteinander verwandte Familien bildeten eine Sippe. Diese enge Gemeinschaft bot Schutz gegenüber Anderen. Besonders im Kampf und vor Gericht hielten die Angehörigen einer Sippe fest zusammen.* Zu den Problemen im Hinblick auf die genannten Begriffe vgl. Kap. II.6.B.3.9.

³²⁰ Vgl. Pohl, Die Germanen, 48.

3.4 Einfachheit der germanischen Lebensweise

An mehreren Stellen betonen die Filme die Einfachheit germanischen Lebens. In diesem Punkt wurde nicht nur die Sichtweise der römischen Autoren übernommen; er spiegelt vielfach auch die Tatsache, dass die Germanen einerseits mit den gleichzeitigen Römern verglichen und gemessen werden, andererseits mit unserer gegenwärtigen Kultur. Bemerkenswert ist, dass ausgerechnet für Aussagen, die in diese Richtung gehen, die Sachkultur herangezogen wird (Unterstr. in den folgenden Zitaten v. d. Verf.):

In UF 25 zitiert der Sprecher Tac. Germ. 23 zur Einfachheit der Speisen bei den Germanen und berichtet: *In ihrer Küche kannte die Germanin noch keine Metallgefäße. Ihre Wasserkrüge und selbst ihre Kochtöpfe waren aus gebranntem Ton.* Die Einfachheit des germanischen Lebens wird weiter unterstrichen, wenn der Kommentator spricht: *Es gab damals keine Herdplatte, auf die man die Gefäße stellen konnte. Das Feuer wirkte von der Seite her.*

UF 26 stellt das karge, einfache Leben durch Formulierungen wie diese immer wieder in den Vordergrund: *Knopf und Knopfloch kannten die Germanen noch nicht (...). Mühsam war die Arbeit mit der eisernen Sichel (...). Unkräuter wie Dotter und Knöterich dienten sicher als Ersatznahrung in Zeiten der Not (...). Es ist erstaunlich, dass man ein größeres Feldstück mit einem so einfachen Gerät bearbeiten kann (...). Noch immer wandte man wie schon in der Steinzeit die alte Wulsttechnik an. Die Drehscheibe war den Germanen zu dieser Zeit noch unbekannt.* Hier scheint die Perspektive des heutigen Betrachters stark durch, der mit der Gegenwart oder mit dem römischen Leben vergleicht. Der Hinweis auf die fehlende Töpferscheibe kann überdies nicht verallgemeinert werden; der Ausdruck *zu dieser Zeit* (um Christi Geburt) ist groß zu schreiben, da ab dem 3. Jh. n.Chr. in einigen Gebieten mit der Töpferscheibe gearbeitet wurde³²¹. UF 27 bezeichnet Kleidungsbestandteile als *Zeugnisse einer bescheidenen [sic] germanischen Kunst*. Insgesamt sollte man in neutraler Weise und ohne Bewertung in den Filmen darauf verzichten, zu schildern, was es noch nicht gab, und stattdessen die Dinge beschreiben, die es gab. Bemerkenswert ist ein Abschnitt auf der Begleitkarte im Kontext der Verwendung des Films: *Ein Vergleich mit den heutigen Lebensweisen lässt sich im Unterricht leicht anschließen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, darauf hinzuweisen, daß die uns heute eher primitiv anmutende Lebensweise der Germanen bei sogenannten "unterentwickelten" Völkern durchaus noch üblich ist. Somit ist zugleich ein interkultureller und interdisziplinärer Unterrichtsansatz möglich* (Unterstr. d. d. Verf.). Hier besteht m.E. von Seiten des Verfassers der Begleitkarte das Problem einer pejorativen Sicht auf fremde Kulturen. Diese zu verstärken ist nicht Sinn und Zweck heutiger Unterrichtseinheiten zum interkulturellen Lernen.

UF 46 vermittelt in seinem Abschnitt über die (als Germanen verstandenen) Kimbern auf mehreren Wegen ein Bild von unterernährten, ungepflegten, unter ärmlichen Bedingungen lebenden Gestalten. Es entsteht der Eindruck, die als Moorleichen erhaltenen Menschen seien an Hunger gestorben, wie auch der Sprechertext betont, der Hunger habe wahrscheinlich die Menschen aus ihrem Land vertrieben. Die Untersuchung des Mageninhalts einer Moorleiche hätte vor allem Unkrautsamen ergeben, eine karge Kost: *Uns wäre sie ungenießbar erschienen, kaum gut genug, die Vögel damit zu füttern (...). Die Kimbern dürften buchstäblich von der Hand in den Mund gelebt haben*, heißt es. *Ihre Böden waren karg, und Vorratswirtschaft kannten sie nicht* (dazu erscheint im Bild das oben genannte Bild eines verlassenen und eingeschneiten Dorfes, der Wind bläst). Dörfer seien vor Angreifern und *wilden Tieren* durch einen

³²¹ Vgl. Todd, Die Germanen, 123.

Palisadenzaun geschützt worden. Auf dem Treck allerdings sei das Leben der Kimbern *noch mühsamer, noch entbehrungsreicher als in der alten Heimat* gewesen. Dass die Germanen wild, zottelig und ungepflegt gewesen seien, wie die Römer behaupteten, soll durch das Zeigen von Germanen bei der Körperpflege sowie verschiedener Funde im Film widerlegt werden – die Germanen sind aber zumindest in den ersten Szenen ungepflegt, und zum Thema Körperhygiene sieht man in einer Höhle überwinternde Mütter, die ihren Kindern den Dreck unter den Fingernägeln entfernen oder sie lausen (*Ihr Aussehen war ihnen keineswegs gleichgültig*). Erst als sie Italien erreichen, erscheinen die 'Kimbern' mit frisch gewaschenen Kleidern und Haaren. Armseligkeit wird durch folgende Wortwahl betont: *Pferde hatten nur die Anführer. Die Karren mit den Habseligkeiten der Auswanderer wurden von Ochsen gezogen*.

Einfachheit kann auch positiv konnotiert sein, etwa in dem leicht verklärenden Hinweis am Ende von UF 27 über die Naturverbundenheit der Germanen: *Denn überall in der Natur sahen die Germanen das Wirken göttlicher Wesen*.

3.5 Zur Rolle der Archäologie und dem Umgang mit Funden

Die Rolle der Archäologie ist in den Filmen unterschiedlich zu bewerten:

Die Sequenzen in UF 25 zur Erforschung 'germanischen' Lebens durch das Experiment und durch Ausgrabungen sind aus archäologischer Sicht sehr zu begrüßen. An einer Stelle finden sich Erklärungen, wie ein Haus bei Grabungen erkennbar ist und wie die Spur eines Pfostenlochs entsteht. Immer wieder wird die Nähe der Experimente zur Wissenschaft betont, etwa wenn es im letzten Satz heißt: *So bringt die Erforschung germanischer Lebensverhältnisse jeden Tag neue Erkenntnisse: Genaue Temperaturmessungen tragen dazu bei, der archäologischen Wissenschaft die Lebenswirklichkeit jener fernen Epoche zu erschließen*.

UF 26 enthält Beispiele für an die Sachkultur oder bestimmte Funde angelehnte Fehlinformationen: Einseitig wird das Herstellen von Keramik nicht als von jedem Haushalt selbst ausgeübte Tätigkeit dargestellt, sondern als spezielles Handwerk, für das sich Handwerker ansiedelten: (...) *Deshalb zählte zu den meistgefragten Handwerkern im Dorf neben dem Schmied vor allem der Töpfer*. Die Zusammenfassung zu dieser Sequenz lautet: *In den Dörfern siedelten sich Handwerker an, zum Beispiel Töpfer*. Hier müsste zwischen den unterschiedlich hergestellten Warenarten differenziert werden – für die einen gab es wohl Spezialisten, andere konnten vor Ort (und im eigenen Haushalt) hergestellt werden³²². Das Beiblatt zu UF 26 schlägt vor, alte Germanendarstellungen mit den Germanen im Film zu vergleichen und bemerkt: *Die Vorstellung, die Germanen seien vorwiegend in Felle gekleidet gewesen, ist falsch* (3). Es wird die nachgewebte Kleidung einer bei Dammendorf/Schleswig-Holstein gefundenen Moorleiche abgebildet (Figur aus dem ehemaligen Textilmuseum Neumünster³²³). Dazu lautet der Text: *Diese Bekleidung war möglich geworden, weil bereits seit der Bronzezeit die Nähnadel mit Öhr, der Webstuhl sowie mit Naturfarbe eingefärbte Stoffe bekannt waren* (3). Die Nähnadel mit Öhr existiert jedoch bereits seit der ausgehenden Altsteinzeit; der Webstuhl ist schon für die Jungsteinzeit nachgewiesen.

Mangelnde Wahrnehmung archäologischer Funde allgemein bezeugt UF 27. In der zweiten Sequenz, die sich mit den Quellen zu den Germanen befasst, heißt es, die Germanen hätten

³²² Vgl. Todd, Die Germanen, 123.

³²³ Zu den Figuren aus Neumünster siehe Kap. II.B.4.3.2.

nichts über sich hinterlassen, keine Schriften, keine Bilder, nichts – dafür aber die Römer. Diese Stelle wäre geeignet gewesen, um über die archäologischen Hinterlassenschaften als wichtige Quelle zu sprechen. So aber gewinnt man den Eindruck, das Leben der Germanen sei allein aus römischen Bild- und Schriftquellen rekonstruiert worden. Auch die Inhaltsbeschreibung des Beiblattes geht an entsprechender Stelle nicht auf archäologische Quellen ein: *Der zweite Teil des Films stellt die Frage nach Quellen, die über das Leben der Germanen informieren. Es sind dies vor allem Bild- und Sachquellen, die uns aus der Römerzeit überliefert sind und Auseinandersetzungen zwischen Römern und Germanen bezeugen.* Erst in den Zusatzinformationen werden Bodenfunde als Quellengruppe erwähnt. Funde werden außerdem falsch angesprochen: Zum Thema Kleidung geht der Film auf Moorleichen als Fundgattung ein und erläutert, dass sich im Moor auch Kleidungsbestandteile erhalten haben. Der Film zeigt als Beispiel das Mädchen von Windeby, spricht in diesem Zusammenhang von einem toten Germanen (also fälschlich von einem Mann), dessen Mantel sich erhalten habe (das Mädchen von Windeby war aber unbekleidet³²⁴). Es wird erläutert, wie die Mäntel mit Fibeln zusammengehalten wurden. Die Aufnahmen von Funden in einem Museum zeigen dabei aber nicht nur eine Fibel, sondern fälschlich als zweites Beispiel (für eine Fibel) eine Gürtelschnalle. Die Funde werden als *Zeugnisse einer bescheidenen [sic] germanischen Kunst* bezeichnet.

UF 46 zeigt in seinem ersten Abschnitt die Moorleichen von Windeby und von Tollund und bezeichnet diese als *Kimbern*. Die so vorgenommene ethnische Deutung, d.h. Zuordnung archäologischer Funde zu einem historisch überlieferten 'Volk', ist nach gegenwärtiger wissenschaftlicher Auffassung äußerst problematisch. Knochenuntersuchungen mit erkennbaren Mangelerscheinungen werden fälschlich auf das Mädchen von Windeby bezogen. Der später zusätzlich durch Spielszenen entstehende Eindruck von Verwahrlosung erfährt eine Abmilderung, indem eine Sequenz ganz bewusst der Körperpflege dienende Grabbeigaben vorstellt: Kamm, Pinzette, Schere, Zahnstocher. Als ob dies nicht genug 'Beweise' für die Reinlichkeit der Germanen wären, nennt der Autor der Begleitkarte zusätzlich noch *Wattestäbchen* als Bestandteil der *sogenannten Kulturbeutel* (3). Er folgt damit der Darstellung von Peter Arens in dessen Buch "Sturm über Europa". Die Texte weisen deutliche Ähnlichkeiten auf. Arens nennt in diesem Zusammenhang auch einen "Kulturbeutel", der am Gürtel getragen wurde, und formuliert: "(...) für die Reinigung schwer zugänglicher Zonen scheinen sie gar Zahnstocher und Wattestäbchen benutzt zu haben"³²⁵.

Mehr Sorgfalt beim Umgang mit archäologischen Funden und eine eindeutige Betonung der Rolle der Archäologie wären in einem neuen Film wünschenswert.

3.6 Geschlechterrollen

Alle drei Filme gehen wie selbstverständlich von einem Geschlechtermodell aus, das Frauen und Männern in den Tätigkeiten des Alltags bestimmte Rollen zuweist. Zur Herdstelle heißt es beispielsweise in UF 25: *Hier ist der Arbeitsplatz der Hausfrau*, und weiter lautet der Sprechertext: *In ihrer Küche kannte die Germanin noch keine Metallgefäße. Ihre Wasserkrüge und selbst ihre Kochtöpfe waren aus gebranntem Ton.*

Die von den Filmautoren angenommene geschlechtsspezifische Arbeitsteilung kommt in UF 26

³²⁴ Vgl. Todd, *Die Germanen*, 105.
³²⁵ Arens, *Sturm über Europa*, 40.

noch deutlicher als in dem ersten Teilfilm UF 25 zum Ausdruck. *Die Frau webte am eigenen Webstuhl Stoffe aus Flachs oder Wollfaser (...). Wir nehmen an, dass die Getreideernte wie in älterer vorgeschichtlicher Zeit Frauen- und Mädchenarbeit war (...).* Die harte Feldarbeit (pflügen) wird in den Filmsequenzen von Männern ausgeführt. Der Film spricht von 'dem' Töpfer und zeigt auch einen Mann beim Töpfern, fügt dann aber wenigstens hinzu: *Die Frage, wer bei den Germanen das Töpferhandwerk betrieben hat, ist noch offen: Waren es nur Männer? Oder nur Frauen? Oder töpfernten beide?* Aufschlussreich für das Rollenbild sind auch die Formulierungen im letzten Teil des Films: *Das Leben innerhalb des Dorfes füllte den Alltag des germanischen Mannes nicht aus. Seine besondere Liebe galt dem Pferd (...). Das Einreiten junger Pferde war von jeher harte Männerarbeit. Das Pferd war für den Germanen kein Wirtschaftstier wie Rind, Schaf und Schwein. Es war das Streitross nicht nur des germanischen Kriegers, sondern auch seines Göttervaters Wodan.* Der Abschnitt wird zusammengefasst mit den Worten *Die Männer waren wehrhaft, ihre besondere Liebe galt dem Pferd.* An dieser Stelle endet der Film; man sieht Männer zu Pferd wegreiten.

UF 27 legt insgesamt großen Wert darauf, eine angenommene geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zu veranschaulichen. Neben einem Zitat von Tacitus, der berichtet, dass die Frauen Haus, Herd und Äcker besorgen, gibt es Textstellen, die lauten: *Außer Fisch gab es gelegentlich noch Fleisch, das die Männer von der Jagd mit Pfeil und Bogen nach Hause brachten (...). Noch eine Arbeit war den germanischen Frauen vorbehalten: das Spinnen und Weben der Schafwolle.* Im Versuchszentrum wurde ein Webstuhl aufgebaut, wie ihn vermutlich auch die Germanenfrauen benutzten. Alle Bilder unterstützen diese Rollenteilung. Die Vorstellung einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung wird vom Verfasser der Begleitkarte vertieft, so beispielsweise in einer Bildunterschrift, die lautet *Die Germanenfrauen benutzten einen aufrecht stehenden Webstuhl*, oder im Text, der die *gesellschaftlich bedingte Arbeitsteilung* anspricht und *Feld- und Hausarbeit* als Domäne der Frau bezeichnet.

Dass die Germanen neben ihrer 'Wanderschaft' Richtung Süden nicht nur brutal kämpften oder Siedlungen überfielen (*Sie kannten nur ein Recht, das des Stärkeren*), sondern auch füreinander einstanden, soll in UF 46 eine (im Gegenteil zur sonstigen Brutalität des Films kitschige) Szene zum Familienglück beweisen: eine strahlende Frau mit Kleinkind auf dem Arm; der Vater und Mann kehrt gerade zu den beiden zurück. Die Szene wird von einem Sprechertext mit Bemerkungen zur Achtung der Frau in der germanischen Gesellschaft begleitet: *Sie achten und hören auf ihre Frauen. Sie sind ihre Genossinnen, bereit im Frieden und im Kampf dasselbe wie ihre Männer zu ertragen und zu wagen* wird Tacitus dabei sehr frei zitiert³²⁶. Dementsprechend sind auch in einigen Abschnitten im Kontext von Überfällen und Schlachten Frauen zu sehen, allerdings nicht im Kampf selbst. Meist haben sie Kinder bei sich; die Nahrungsbeschaffung durch Jagd vom Winterquartier aus erledigen Männer.

Aus der Sicht eines modernen Geschichtsunterrichts sind diese einseitigen Rollenzuweisungen problematisch, da sie Klischees verstärken. Es müsste deutlicher werden, dass es sich um Annahmen handelt, die in heutigen Geschlechtermodellen wurzeln.

C.4. Informationsgrundlagen, Hinweise auf Literatur und Medien

³²⁶ Tac. Germ. 7,2 und 8,2.

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

Grundlegende Informationsträger waren für die Filme die in Lejre selbst vermittelten Informationen sowie Berichte aus den Schriftquellen. Welche Medien darüber hinaus genutzt wurden, lässt sich nicht erschließen. Allein UF 27 und UF 46 enthalten auf der Begleitkarte Literaturhinweise: D.h. unter der angegebenen Literatur dominieren hier Werke der populärwissenschaftlichen Literatur; es fehlen neuere Titel aus der Archäologie. Die Monographie von Emil Nack stammt ursprünglich von 1958 und ist inhaltlich veraltet (der Titel ist allerdings auch im LP NieSa Gy 7 als empfehlenswert verzeichnet). Das aus fachlicher Sicht problematische Buch von Peter Arens diente in UF 46 mindestens zum Verfassen der Begleitkarte.

Literaturhinweise auf den Begleitkarten

H. Döbler: <i>Die Germanen. Legende und Wirklichkeit von A-Z</i> , Bindlach 1992.	pop.wiss. Lit.	UF 27
S. Fischer-Fabian: <i>Die ersten Deutschen</i> , München/Locarno 1992.	pop.wiss. Lit.	UF 27
H.-P. Hasenfratz: <i>Die religiöse Welt der Germanen</i> , Freiburg 1992.	pop.wiss. Lit.	UF 27
E. Nack: <i>Germanien. Länder und Völker der Germanen</i> , Bindlach 1990.	pop.wiss. Lit.	UF 27
Peter Arens, <i>Sturm über Europa. Die Völkerwanderung</i> . München 2001.	pop.wiss. Lit.	UF 46
Hans Riehl, <i>Die Völkerwanderung</i> . Pfaffenhofen 1976.	pop.wiss. Lit.	UF 46
Magdalena Maczynska, <i>Die Völkerwanderung. Geschichte einer ruhelosen Epoche im 4. und 5. Jahrhundert</i> . Zürich 1993.	Fachlit.	UF 46

UF 27 verweist auf weitere Medien: 32 03983 *Das Wachsen des Römischen Reiches*. – 32 10069 *Die Römer an Rhein und Donau*. – 32 10174 *Das antike Rom*. – 32 10086 *Hunnen und Goten während der Völkerwanderung*. – 10 03026 *Kult und Religion im Römischen Reich*. Keines dieser Medien hat unmittelbar mit dem Gegenstand des Films (dem Leben der Germanen) zu tun.

D. Kinder- und Jugendliteratur

Erzählungen zur römischen Kaiserzeit stellen neben Romanen zur Alt- und Jungsteinzeit sowie zur vorrömischen Eisenzeit die dritte große Gruppe innerhalb der Kinder- und Jugendbücher zur Ur- und Frühgeschichte dar. Bücher zu den Germanen lassen sich aus dieser Gruppe nicht isolieren, da nie allein die Germanen im Zentrum der Darstellungen stehen, sondern immer nur römisch-germanische Kontakte. In Kontexten zur vorrömischen Eisenzeit können die Germanen ebenso thematisiert werden, weshalb diese Epoche mit drei Romanen (JB 35, 36 und 37) hier mit einzubeziehen ist.

Der Gehalt an archäologischer Information ist in ihnen sehr unterschiedlich. Mehr noch als in Büchern zu den Kelten greifen die Autoren für Bücher zur römischen Kaiserzeit auf Schriftquellen zurück. Archäologische Informationen wurden in den Erzählungen lediglich in Schilderungen der römischen Kultur verarbeitet, nicht zur Darstellung des Lebens in der Germania. Als Besonderheit im Vergleich zu anderen Themen muss hervorgehoben werden, dass keine in der Gegenwart angesiedelte Erzählung oder Zeitreise seinen Blick auf die Germanen richtet. 40% der Autoren sind als Spezialisten einzuordnen. Ansonsten wird diese Gruppe durch Autoren der unterschiedlichsten Berufsfelder charakterisiert; viele von ihnen sind oder waren Lehrer.

D.1. Übersicht

Die meisten Bücher zur römischen Kaiserzeit thematisieren römisches Leben in den Provinzen (s. Kap. II.7.D). Germanen begegnen uns vor allem dann, wenn die Erzählungen ein Zusammentreffen zwischen Römern und Germanen beschreiben. Berichtet wird sowohl aus römischer Sicht als auch aus Sicht der einheimischen Bevölkerung. Der von den Autoren behandelte Zeitraum reicht (im Rückgriff auf die vorrömische Eisenzeit) vom Zug der Kimbern und Teutonen (ca. 120 v.Chr.) bis hin zu germanischen Übergriffen am Limes (im 3. Jh. n.Chr.).

Mit Germanen der vorrömischen und römischen Kaiserzeit beschäftigen sich – in unterschiedlicher Gewichtung und zumindest am Rande – folgende Titel:

Kinder- und Jugendliteratur zu den Germanen

JB	Jahr	Autor	Titel	Typ; Zeit, Thema
35	1993	Tesch	<i>Die Weissagung der Wölwa</i>	geschichtliche Erzählung; um 100 v.Chr., Kimbern und Teutonen
36	1993	Beyerlein	<i>Entscheidung am Heiligen Felsen</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. v.Chr., 'Auszug' der Helvetier
37	1993	Doran-Mooser	<i>Cymru, der Keltenjunge</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. v.Chr., 'Auszug' der Helvetier
39	1992	Grund,	<i>Gib mir meine Legionen wieder</i>	geschichtliche Erzählung; um 9 n.Chr., Varusschlacht
40	1991	Stöver	<i>Die Akte Varus</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., Varusschlacht
41	1985	Streit	<i>Geron und Virtus</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., Germanen und Römer
42	1998	Terhart	<i>Im Zeichen der Wölfin</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., Velede, Bataveraufstand
43	1993	Hörnemann	<i>Hanno zwischen zwei Welten</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., Germanen und Römer, Bataveraufstand
44	1998	Müller-Abels	<i>Bunte Fäden</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., römisch-keltisch-germanisches Leben am Oberrhein
45	1987	Behrens	<i>Hier wollen wir leben!</i>	geschichtliche Erzählung; 2. Jh. n.Chr., Goten, Römer und Germanen in Südwestdeutschland
46	1986	Huber	<i>Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia</i>	geschichtliche Erzählung; 2. Jh. n.Chr., römisches Leben in Köln und Umgebung
48	1983	Grund	<i>Feuer am Limes</i>	geschichtliche Erzählung; 3. Jh. n.Chr., Ende des obergermanisch-rätischen Limes

II.6. Römische Kaiserzeit: Germanen

In den pädagogischen Medien finden sich zahlreiche Hinweise auf Jugendbücher zu dieser Epoche. Auffällig sind die vergleichsweise zahlreichen Empfehlungen von Büchern des beliebten Jugendbuchautors Josef Carl Grund sowie Hans Dieter Stövers. Die Jugendbücher JB 35, 45 und 48 sind aus fachlicher Sicht nicht zu empfehlen.

Kinder- und Jugendliteratur zu den Germanen in pädagogischen Medien

JB	Jahr	Autor	Titel	Empfehlung/Auszug	Anzahl
35	1993	Tesch	<i>Die Weissagung der Wölwa</i>	Empfehlungen: SB 6-47; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 35.	XX
36	1993	Beyerlein	<i>Entscheidung am Heiligen Felsen</i>	Empfehlungen: Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 135	X
37	1993	Doran-Mooser	<i>Cymru, der Keltenjunge</i>	-	-
39	1992	Grund,	<i>Gib mir meine Legionen wieder</i>	Empfehlungen: LP SachsA SekS 5/6; UF 34; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 137. Textauszüge: Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 44-46; Lesebuch Geschichte, Texte aus Jugendbüchern, 87-90.	XXXXXX
40	1991	Stöver	<i>Die Akte Varus</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7; LB 5b-80; SB 23a-219; UF 33; Veit in: Geschichte lernen 29, 12.	XXXXXX
41	1985	Streit	<i>Geron und Virtus</i>	-	-
42	1998	Terhart	<i>Im Zeichen der Wölfin</i>	-	-
43	1993	Hörnemann	<i>Hanno zwischen zwei Welten</i>	LP NieSa Gy 7.	X
44	1998	Müller-Abels	<i>Bunte Fäden</i>	-	-
45	1987	Behrens	<i>Hier wollen wir leben!</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7; SB 14-254; UF 33.	XXX
46	1986	Huber	<i>Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia</i>	Empfehlungen: LB 8-76; LB 14a/b-186; Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 64.	XXX
48	1983	Grund	<i>Feuer am Limes</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7-10. – SB 9-201; 10a/b/10c-84/122/84; LB 13b-145; LB 14a/b-186; SB 21-195. – UF 34. – Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 35. – Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 34, 49. Textauszüge: Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 1993, 57-58. – SB 7b-97; 13a/b/c/d-183ff./186ff./192ff./192ff.; LB 21-87; 25a/c/d-131/131/139.	XXXXXXXX XXXXXXXX

Im Zentrum dieser Erzählungen stehen schriftlich überlieferte Ereignisse, den Quellen entsprechend also überwiegend kriegerische Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern sowie deren Vorgeschichte. Die in den meisten Büchern gewählte multiperspektivische Erzählweise ermöglicht es, verschiedene Sichtweisen zu kontrastieren und dadurch dem Leser die Entscheidung zu überlassen, welche Position er für gerechtfertigt hält. Siege der einen oder der anderen Partei erfahren kaum eine Heroisierung, Kriege und Schlachten werden nicht verherrlicht. Vielmehr thematisieren die Autoren in den von ihnen geschilderten Begegnungen einen friedlichen bzw. freundschaftlichen Umgang miteinander. Die in den Büchern auf diese Weise transportierte Friedenserziehung stellt eine jüngere Entwicklung in der Kinder- und Jugendliteratur dar³²⁷, ebenso die Erzählweise aus der Sicht der von den Römern 'unterdrückten' Bevölkerung³²⁸.

Im Folgenden werden die Jugendbücher zu solchen historischen Zusammenhängen näher untersucht, die den Einfluss sowohl der Schriftquellen als auch der persönlichen Darstellungs-

³²⁷ Ähnlich vgl. Stephan-Kühn, "Aber wir wollen dann schon sehen", 459 (sie bezeichnete diese Haltung der Autoren als "neues moralisches Paradigma", vgl. ebd.). Ähnlich auch Ott, Als Augustus sich kratzte, 387, anhand eines konkreten Beispiels zur Varusschlacht.

³²⁸ Siehe im Vergleich die Feststellungen von Ott, Historische Romane, 50 zur Literatur bis 1983. Stephan-Kühn bezeichnet die Schilderung von unterdrückten Gruppen als besonderes, neues Paradigma der Nachweltkriegsliteratur. Vgl. Stephan-Kühn, "Aber wir wollen dann schon sehen", 460.

absichten der Autoren auf das Entstehen von Geschichtsbildern besonders deutlich werden lassen: Michael Tesch übernahm in *Die Weissagung der Wölwa* von (JB 35) zur Darstellung der Kimbern und Teutonen (einem ausschließlich historischen Thema, da dieser 'Wanderungszug' archäologisch nicht fassbar ist) unreflektiert antike Berichte zu den Germanen, während das Buch gleichzeitig an die Völkerverständigung appelliert. Auf pädagogisch beeinflusste darstellerische Absichten ist auch das von Johanna Behrens am Beispiel der Goten in *Hier wollen wir leben* (JB 45) geschilderte friedliche Verschmelzen verschiedener Völkerschaften zurückzuführen. Hier zeigt sich ebenfalls die untergeordnete Rolle der Archäologie. Ein zusätzliches Problem entsteht in dieser Erzählung dadurch, dass spätere schriftliche Überlieferungen auf das 2. Jh. übertragen werden. Zwei Bücher im Kontext des Bataveraufstandes (Werner Hörnemann, *Hanno zwischen zwei Welten* (JB 43), und Franjo Terhart, *Im Zeichen der Wölfin* (JB 42)) zeigen einen reflektierten Umgang mit den Schriftquellen, im ersten Beispiel unter Einbeziehung der Archäologie, im zweiten ohne Berücksichtigung archäologischer Quellen.

Eine Gesamtanalyse aller die Germanen thematisierenden Bücher (s. Tabelle) untersucht allgemeine Tendenzen bei der Schilderung von Aussehen, Charakter und Kulturmerkmalen der Germanen, verknüpft mit der Frage nach den Wurzeln des hier entworfenen Germanenbildes. Der starke Einfluss der aus einseitiger Perspektive verfassten antiken Schriftquellen auf die Darstellungen wird auch hier deutlich. Der Gesichtspunkt der Bewertung der germanischen Kultur im Vergleich zur römischen wird nicht hier, sondern im nächsten großen Abschnitt (Kap. II.7.D.2.2) angesprochen werden.

D.2. Themenschwerpunkte und Probleme

2.1 'Germanenwanderungen': Kimbern und Teutonen, Goten

Die Kimbern und Teutonen sind in diesem Kapitel der Arbeit zu den Germanen der römischen Kaiserzeit eigentlich falsch angesiedelt. Sie fügen sich aber, so wie der Autor Michael Tesch sie in *Die Weissagung der Wölwa* (JB 35) darstellt, in den Komplex der römischen Auseinandersetzungen mit Kelten und Germanen ein und unterscheiden sich auf dieser Ebene nicht von den Romanen zur römischen Kaiserzeit. Die Eingliederung des Jugendbuchs in ein Kapitel zu den Germanen – und nicht zu den Kelten – erklärt sich aus der Tatsache, dass Michael Tesch die Kimbern und Teutonen entgegen des Forschungsdiskurses³²⁹ als Germanen versteht. In enger Anlehnung an die schriftliche Überlieferung³³⁰ schildert Tesch in seinem Buch Ereignisse der Jahre 120-101 v.Chr. aus der Sicht eines Germanen: den Auszug der Kimbern aus Jütland in Form von Planwagentrecks³³¹, die Gefahr von Auseinandersetzungen mit wehrhaften Boiern in den Hercynischen Wäldern (107-126), den Sieg der Kimbern über die Römer bei Noreia (130-149, 177f.), die kimbrische Gesandtschaft nach Rom (208-221) und den Sieg über das Heer des Junius Silanus und den Mord an Aurelius Scaurus (221-224) bis zur Niederlage der Kimbern 101 v.Chr. bei Vercellae (247-267). Germanen, Kelten und Römer werden in diesem Buch kontrastiert, indem der Autor klischeehaft (im Falle des Germanenbildes an den antiken Autoren

³²⁹ Ob die Kimbern Kelten oder Germanen waren oder sich aus Angehörigen beider ethnischer Gruppierungen zusammensetzten, ist in der Forschung umstritten. Siehe Grünewald, Kimbern.

³³⁰ Dazu vgl. Herrmann, Griechische und lateinische Quellen, bes.: Livius per. 67-68. Strabon 7,2,1-3. Velleius Pat. 2,8,3; 2,12,2-5. Frontin strat. 2,2,8. Plutarch Mar. 11-27.

³³¹ (10), (42), (57), 76f., 90, 96ff., 99-101, 105, 109ff., bes. 204ff.

orientiert) die einzelnen Völkerschaften anhand von Aussehen (Körpergröße, Haar- und Augenfarbe) und Kleidung zu unterscheiden sucht³³². Die idealisierende Vorstellung eines kilometerlangen Planwagentrecks, der mit Frauen, Kindern, Vieh und beweglicher Habe in Richtung Süden rollt, ist bei Tesch sehr dominant (vgl. 10, 42, 57, 76f., 90, 96ff., 99-101, 105, 109ff., bes. 204ff.) und wurde auch als Kartenbild festgehalten (6f.; Taf. 6.9 Abb. 1). Als Gründe für den Auszug nennt Tesch eine Klimaveränderung und deren Folgen (40-43, 48, 58, 79-83), die Hoffnung auf Land und die Vision vom 'sonnigen Süden' (68, 81, 91-95, 234f., 245, 271). Nicht das ganze 'Volk' der Kimbern bricht auf, sondern nur ein Teil, besonders junge Paare. Dem Zug schließen sich auf dem Weg weitere Landsuchende an. In den zahlreich geschilderten Auseinandersetzungen zwischen Römern und Kimbern überlässt der Autor dem Leser selbst eine Parteinahme: Tesch verschweigt nicht kimbrische Raub- und Plünderungszüge auf dem Weg zu neuem Siedelland (u.a. 110, 205, 225, 234), die militärische Reaktion der Römer auf die kimbrische Bedrohung kritisiert Tesch nicht, und der Hauptfigur des Boiorix haftet kaum Heldenhaftes an. Der Autor scheint das Ende des kimbrischen 'Trecks' in Vercellae zu bedauern, wenn er vom Ende der *Geschichte vom Treck der Chembran zum Land in der Sonne, dem Treck in den Untergang* (272) schreibt. Dieses Ende dramatisiert der Verfasser zusätzlich, indem Boiorix nicht, der Überlieferung folgend, in der Schlacht einen heldenhaften Tod findet, sondern geistig verwirrt (270) als Sklave in Rom weiterlebt. Tesch setzt im Nachwort mittels der Figur des Boiorix den Begriff 'Germane' mit dem Begriff 'wir' ('wir Deutschen'?) in Beziehung (278): *Boyerik ist der erste Germane, der in der Geschichte mit Namen genannt wird, und damit gewissermaßen der erste unserer Vorfahren, dessen Namen wir kennen* – solch eine Passage erinnert an die Suche der Deutschen nach ihrem eigenen Ursprung und ihrer Identität, wie sie im 18. Jh. eingesetzt hat und besonders im 19. und Anfang des 20. Jhs. fortgeführt wurde³³³.

An dieser Erzählung lässt sich das "in der älteren Forschung dominierende Interesse an den nur teilweise aufklärbaren Wegen des Wanderkonglomerats"³³⁴ sehr klar ablesen. Aktuelle wissenschaftliche Fragestellungen – wie beispielsweise die Herausarbeitung des kimbrischen Bemühens, auf friedliche Weise in der keltischen Welt Fuß zu fassen (z.B. durch Söldnerdienste und andere kulturelle Verflechtungen)³³⁵ – werden in diesem Buch gänzlich vernachlässigt. Der modernen Sichtweise entspricht allein die geschilderte Selbständigkeit einzelner Gruppierungen, insbesondere der Teutonen³³⁶. Teschs Darstellung der Motive für den Auszug folgt den Berichten antiker Autoren, deren Aussagen eigentlich kritisch hinterfragt werden müssen und nur mit Vorsicht auf Einzelfälle bezogen werden können³³⁷. Freundschaftliche Beziehungen schildert Tesch, wie sich aus der Erzählung ablesen lässt, nicht in Anlehnung an den modernen Forschungsstand³³⁸, sondern weil sie der moralischen Aussage seines Werkes im Sinne einer promulgierten Völkerverständigung dienen.

Der sagenhaft überlieferte Auszug der Goten aus dem Weichselgebiet dient Johanna Behrens als

³³² Germanen: 11, 14, 22, 125, 141, 155, 160, 162, 179f., 194, 210, 214; Römer z.B.: 68, 122; Kelten u.a.: 114, 148, 155, 157, 165, 200.

³³³ Vgl. See. Barbar, Germane, Arier, 78.

³³⁴ Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 26 (Abkürzungen wurden hier ausgeschrieben).

³³⁵ Vgl. Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 26.

³³⁶ Vgl. Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 26.

³³⁷ Vgl. Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 26. Ähnliches gilt für ein angebliches Aufeinandertreffen der Kimbern mit den Bojern in den 'Hercynischen Wäldern', die "durch Vorgaben des antiken Weltbildes zu erklären" sind und wahrscheinlich nicht historischen Tatsachen entsprechen. Vgl. ebd.

³³⁸ Dem Bild des "willkürlichen Hin und Her raublustiger nomadischer Aggressoren", das auch Tesch z.T. entwirft, setzt die moderne Forschung eher Diplomatie entgegen und – neben den feindlichen – auch freundliche Beziehungen mit den Kelten in Form von Söldnertum und Klientelwesen, d.h. weitestgehende Integration. Vgl. ausführlicher Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 28.

Aufhänger für ihre um 175 n.Chr. spielende Erzählung *Hier wollen wir leben! Römer und Goten in Portus* (JB 45). Das Beispiel zeigt deutlich, wie stark Geschichte verzerrt wird, wenn allein auf schriftliche Überlieferung zurückgegriffen wird und die Darstellung zusätzlich durch bestimmte moralische Grundhaltungen geprägt ist. Wie bereits aus dem Titel hervorgeht, konzentriert sich die Erzählung auf die Suche und das Finden einer neuen Heimat (bes. 165, 167, 188, 192f.). Moralischer Grundtenor ist demzufolge die Integration verschiedener Völkerschaften (Germanen, Kelten, Römer) in der Umgebung des *Schmelztiegels* (263) Pforzheim (u.a. 78f., 122, 127, 169, 180, 186, 235, 241f., 263) bei friedlichen Handelsbeziehungen (66f., 144f., 233) und gegenseitiger Akzeptanz der kulturellen Unterschiede (17, 138, 172, 181)³³⁹. Archäologische Inhalte werden hier kaum vermittelt: Das von der Autorin beschriebene Kastell (u.a. 64f.) ist durch Ausgrabungen bislang nicht belegt³⁴⁰, und Anlehnungen an die bekannten Gutshöfe in der Umgebung Pforzheims sind in der Erzählung nicht erkennbar³⁴¹. Als konkreter römischer Fund wurde in die Erzählung die hölzerne Sirona-Figur aus Pforzheim integriert (136)³⁴²; unter den Schauplätzen befinden sich u.a. die Thermen von *Aquae* (Baden-Baden) (11f.)³⁴³. Wenn Archäologie überhaupt herangezogen wird, dann ausgerechnet nicht zu den im Mittelpunkt stehenden Germanen.

Zu den Goten macht die Autorin folgende Angaben: Sie verlassen ihre Heimat, weil, so die Erzählung, der hundertjährige Oberpriester in Truso³⁴⁴ [!] aus den geworfenen Runenstäben die Forderung der Götter nach einem erneuten Auszug abliest (25f.). Behrens folgt der legendären Darstellung des Ursprungs der Goten nach Jordanes (Jord. Get. 25-26), wenn sie schreibt (26): *"Unsere Väter kamen vor Jahrhunderten hierher über das Meer. Vier Jungmannschaften waren es. Sie kamen als Bittende in dieses Land, und die Aestier, die hier wohnten, nahmen uns freundlich auf. Unser Stamm wurde groß, so groß, daß Häuser und Äcker nun eng werden (...). Wir müssen denselben Weg wählen, den unsere Väter schon gegangen sind (...)"*. Die Autorin berücksichtigte nicht, dass diese Einwanderung der Goten aus Skandinavien als Topos zu verstehen ist, dessen Aussage auch durch archäologische Befunde widerlegt wurde³⁴⁵. Gleiches gilt für die Darstellung von Überbevölkerung³⁴⁶. Das schon bei den Kimbern und Teutonen beschriebene Bild des kilometerlangen Planwagentrecks ist auch hier vorherrschend (z.B. 27, 32).

Frühmittelalterliche Entwicklungen werden, vermutlich zur Unterstreichung des Bildes von einer hochstehenden 'gotischen Kultur', in das 2. Jh. übertragen:

- Mit den Goten werden das sagenumwobene Truso (25, 73, 279) und die frühmittelalterlichen Handelsstädte Haithabu (280) und Birka (279) in Verbindung gebracht³⁴⁷.

³³⁹ Weitere moralisch-ethische Vermittlungsabsichten: Treue und Vertrauen (15), Liebe und gegenseitige Unterstützung (109), Naturverbundenheit (117), Gottesfurcht (118) und Schicksalsergebenheit (124), Verzicht auf Rache (124), Frieden (178, 238), Tierliebe (205).

³⁴⁰ Die Anwesenheit von Truppen wird lediglich angenommen. Vgl. Kortüm, Portus, 109. Das römische Pforzheim ist insgesamt bislang unzureichend erforscht, reale Funde konnten demnach auch kaum den Hintergrund der Erzählung bilden. Zu Pforzheim in römischer Zeit insgesamt vgl. Kortüm, Portus.

³⁴¹ Die auf der Karte S. 6 eingezeichneten Punkte "Villa Epona" und "Villa Gotica" stimmen in ihrer Lage mit den bekannten Gutshöfen Pforzheim-Brötzingen und Pforzheim-Hagenschieß überein. Hierzu vgl. Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 483-485; vgl. Kortüm, Portus, Beilage 1.

³⁴² Vgl. Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 481 Abb. 293.

³⁴³ Wenige ereignisgeschichtliche Hintergrundinformationen zu römischer Politik und den Markomannen werden gegeben (9, 16, 63, 191f.), zahlreiche römische Städte Germaniens und Galliens genannt (18-21, 111, 135, 153, 159, 161, 191, 197, 209, 262f.). Lyon wird fälschlich als *Lugundarum* wiedergegeben (262). An mehreren Stellen (196, 197, 263, 275) schildert Johanna Behrens Alamannen in Auseinandersetzungen mit den Römern – gemeint sind die Germaneneinfälle.

³⁴⁴ Textstellen über Truso: 25, 73, 279. Truso ist lediglich schriftlich als frühmittelalterlicher Handelsplatz überliefert; der mit Truso in Verbindung gebrachte archäologische Fundplatz bei Janów Pomorski wird ebenfalls in das 8. und 9. Jh. datiert. Vgl. Herrmann, Truso.

³⁴⁵ Vgl. Bierbrauer, Goten, 412.

³⁴⁶ Vgl. Wolfram, Goten, 18f.

³⁴⁷ Birka und Haithabu sind frühmittelalterliche Handelsplätze, vgl. Arrhenius, Birka u. Radtke, Haithabu.

- Anachronistisch ist außerdem, einem Goten aus dieser Zeit die Bekehrung zum Christentum zuzuschreiben (265): "*Attar unsar, / thu in himinam...*" (...) *Zum ersten Mal erklangen in diesem Tal die unzerstörbaren Worte des gotischen Vaterunser* (vgl. auch 276, 280)³⁴⁸. Mit dem Aufkommen des Christentums enden nach Darstellung der Autorin – in moralisierender Absicht? – die germanischen Menschenopfer (278f.).
- Eine der Hauptfiguren wird nach mittelalterlichem Vorbild als gotische Herzogin vorgestellt (u.a. 46), die in ihrem Planwagen eine Schatztruhe mit sich führt (61-63). Einer ihrer Begleiter lernte angeblich bei seinen Lehrern (Mönchen?) in der gotischen Heimat *außer den Runen auch Latein und Griechisch* (89).
- Dem Leser begegnet fahrendes Volk (33-37, 73, 229/30: *schwarzlockige Langfinger*, 229-231, 245-248, dem Bild mittelalterlicher Märkte gleich, auf Zigeuner anspielend) mit Tanzbären (34f, 37). Seine erzählende Funktion ist es, den Leser zu redlichem Verhalten zu ermahnen, denn die Gruppe grenzt sich durch Diebstahl selbst aus der überzogen harmonisch dargestellten Völkerverschmelzung aus.

2.2 Der Bataveraufstand

Bedachter Umgang mit schriftlicher Überlieferung findet sich in zwei Erzählungen, die im Kontext des Bataveraufstandes 69/70 n.Chr. spielen³⁴⁹. Ubier, Sugambri und Römer begegnen sich in dieser Zeit politischer Wirren bei Werner Hörnemann in *Hanno zwischen zwei Welten* (JB 43). Das Buch stellt unter den Jugendbüchern zum Themenkreis Römer, Kelten und Germanen eine Ausnahme dar. Klischees über Erscheinungsbild und Verhalten der Völkerschaften werden nicht untermauert³⁵⁰, sondern deren Lebensweisen vielmehr miteinander verglichen³⁵¹. Die Ereignisgeschichte übernahm Hörnemann aus den Historien des Tacitus³⁵², gleichzeitig verarbeitete er archäologische Informationen zum Leben auf einem römischen Gutshof.

Die Historien des Tacitus sowie dessen *Germania* dienten auch als Quelle für Franjo Terharts Buch *Im Zeichen der Wölfin* (JB 42)³⁵³, in der der Bataveraufstand³⁵⁴ mit der Figur der Veleda

³⁴⁸ Es handelt sich um das in der Wulfila-Bibel überlieferte Vaterunser aus dem 4. Jh. Die ältesten althochdeutschen Überlieferungen des Vaterunser stammen aus dem 8. Jahrhundert.

³⁴⁹ Zusammenfassend vgl. Urban, Bataveraufstand, 98-102; Horn, Römer in Nordrhein-Westfalen, 59-63; Künzl, Die Germanen, 41-43.

³⁵⁰ Erscheinungsbild: Während sonst das Erscheinungsbild der Germanen jenem der Römer gegenübergestellt wird, beschreibt Hörnemann (als Ironie?) die jeweiligen Pferde: die der Germanen seien *ungewöhnlich groß* und hätten *hellblonde Mähnen*, jene der Römer schildert er dagegen als *dunkel* (9). Nur zwei Stellen beziehen sich auf das Äußere von Germanen und Römern: Eine ubische Frau wird als *großgewachsen, kräftig* und *rotblond* beschrieben (13 u. 15), Römer als *braungesichtig* (140).

³⁵¹ Vergleich der Lebensweise von Römern und Germanen: 11 (Landwirtschaft), 12/13 (Bauweise von Häusern), 17 (Gesetze), 21 (Landwirtschaft), 23 (mat. Kultur), 71 (Vergleich Griechen und Römer), 86 (Frauen- und Männerarbeit), 155 (Wohlstand).

³⁵² Tacitus hist. 4, 13-37 u. 54-86 sowie 5, 14-26 (in: Herrmann, Griechische und Lateinische Quellen Bd. III). Zur Quellenkritik vgl. Urban, Bataveraufstand, 1-9 u. Beck/Steuer/Timpe, Germanen, 48. Die in *Hanno zwischen zwei Welten* enthaltenen Informationen sind allerdings oberflächlich gehalten, da die Handlungsträger nur am Rande durch die Ereignisse berührt werden. Entsprechende Textstellen: 103f. (Vitellius Kaiser, Abzug der Truppen nach Rom), 121 (Aufstände und Unruhen in Gallien), 121f. (germ. Plünderungszüge), 122 (Sieg des Vitellius in Oberitalien), 123f. (Bataver kämpfen für Vespasian), 133f. (Bündnis zwischen Treverern und Batavern; gall. Reichsgründung), 134 (Kämpfe an der Maas), 140 (Ankunft des Cerialis).

³⁵³ Stellenweise ist die Anlehnung an die Quellen sehr eng; hier seien nur Beispiele genannt: Aufhänger der Handlung ist Tac. Hist. 4,61,2 (Rolle und Ansehen der Veleda) u. 4,65,3-4 (Veleda im Turm und Rolle Veledas bei den Friedensverhandlungen). Tac. hist. 4,61,2 (Munius Lupercus zu Veleda gesandt) gibt Terhart aus der Sicht der Germanen anders wieder: er sei als Gefangener vor Veleda getreten und freigelassen worden (252ff.), hat dies aber vor den Römern anders geschildert (S.263); von einer Ermordung des Lupercus berichtet Terhart im Gegensatz zu Tacitus nicht. Beispiele für Anlehnungen an Tacitus, Germania: 53 / Tac. germ. 15,1 (Faulheit der germanischen Krieger); 83 / Tac. germ. 27,1 (Trauer um Verstorbene), 162 / Tac. germ. 38,2 (Suebenknoten), 193 u. 198 / Tac. germ. 29,1 (Bataver); Beispiel aus den Historien: 208f. / Tac. hist. 5,22,3 (Raub eines römischen Schiffes als Geschenk für Veleda).

noch stärker in den Mittelpunkt der Erzählung rückt. Das Buch ist im Gegensatz zu *Hanno zwischen zwei Welten* (JB 43) erneut ein Beispiel für eine Erzählung, die ausschließlich aus Schriftquellen schöpft³⁵⁵. Allerdings wird die Sichtweise der antiken Autoren von Tesch kritisch beleuchtet: Die Kultur der 'Barbaren' erscheint nicht als minderwertig, Klischees wurden kaum übernommen. Aspekte der germanischen Religion fließen nüchtern und ohne die bei anderen Büchern zu beobachtende Überpräsenz in die Erzählung ein. Germanen und Römer können sich feindlich gesonnen sein und trotzdem rationale, beide Seiten bereichernde Gespräche führen. Die Erzählung aus dem Blickwinkel einer germanischen Frau, hier der Veleda, hinterfragt zum einen das Rollenverständnis hinsichtlich der Rechte und Aufgaben germanischer Männer und Frauen, zum anderen die Notwendigkeit römischer Besatzungspolitik und germanisch-römischer Kriege. Terhart greift damit Fragen auf, die der Leser leicht auf seine eigene Lebenswelt übertragen kann, da die Themen Krieg und Rollenzuschreibungen zu jeder Zeit von Aktualität sind. Es ist davon auszugehen, dass Terhart dadurch ein sehr breites Publikum erreichen wird, zumal sich das Buch auch für den Schulunterricht eignet³⁵⁶.

Während andere Autoren traditionsbewusst die 'alten Germanen' aufleben lassen und mit ihren Darstellungen überkommene Klischees³⁵⁷ unterstreichen, können *Im Zeichen der Wölfin* (JB 42) und – mit weniger Gewicht auf der Germanendarstellung – *Hanno zwischen zwei Welten* (JB 43) als 'modernste', d.h. am wenigsten antiken Topoi folgende Germanenbücher bezeichnet werden. Archäologische Überlieferungen zu den Germanen wurden allerdings in beiden Büchern nicht berücksichtigt.

2.3 Das Germanenbild in der Kinder- und Jugendliteratur

Im Folgenden sollen Grundprobleme der Germanendarstellung zusammenfassend erörtert werden. Die Probleme betreffen das von den Autoren geschilderte Aussehen der Germanen und die Frage nach 'Brauchtum' sowie die Beschreibungen zur Götter- und Sagenwelt.

Aussehen der Germanen

Germanen begegnen uns in der Kinder- und Jugendliteratur meist blond³⁵⁸, groß³⁵⁹ und mit heller Augenfarbe³⁶⁰. In einigen Fällen tragen sie Fellkleidung³⁶¹, manchmal auch Hörnerhelme³⁶² (Taf. 6.9 Abb. 2-3), was ihnen in manchen Darstellungen ein betont wildes Aussehen

³⁵⁴ Zum Bataveraufstand zusammenfassend vgl. Urban, Bataveraufstand, 98-102, und Horn, Römer in Nordrhein-Westfalen, 59-63. Terhart schildert z.B. detailliert den Kampf um das Kastell Vetera (229ff.) und das Ende des Aufstandes (257ff.); im Zusammenhang mit den Kämpfen wichtige Persönlichkeiten erscheinen vor Veleda (Julius Civilis 192ff., Aulus Vitellius 212ff. und Munius Lupercus 252ff.).

³⁵⁵ Als eine Ausnahme mag das S. 84 beschriebene Grab eines Cheruskerfürsten mit Nennung von Beigaben gelten.

³⁵⁶ Es bietet sich aufgrund des geschichtlichen Themas mit der Verarbeitung lateinischer Schriftquellen für den fächerverbindenden Unterricht in Geschichte und Latein an.

³⁵⁷ Diese sind im Folgenden noch aufzuzeigen.

³⁵⁸ Blonde Germanen: JB 35: 11, 22, 125, 141, 155, 160, 180, 194, 210, 214. Als Kontrast erscheinen die Römer schwarzhaarig, z.B. 68, 122. Die Kelten werden hier (ausnahmsweise) als dunkelhaarig beschrieben (114, 148), wohl als Kontrast zum Blond der Germanen. Die rote Haarfarbe erreichten Kelten durch Färben (155, 157, 165, 200). – JB 39: 18, 31 (rotblond), 95, 141. – JB 40: 107. – JB 41: 7, 11, 19, 55, 123, 126, 137, 154. Hier wird das Aussehen der Germanen mit dem Erscheinungsbild der kleinwüchsigen, dunkelhaarigen Römer kontrastiert, z.B. 20 u. 33. – JB 42: 13, 68, 91, 154. – JB 44: 10, 11, 14, 23, 26, 29, 31, 168 (gemeint sind z.T. Bataver). Kelten sind bei Müller-Abels dagegen dunkelhaarig und blauäugig (12, 148), z.T. auch klein (148); Sueben rothaarig (12, 66, 68, 74, 77, 95, 97, 114, 115, 118, 121, 126, 131, 152), auch hellhaarig (97) und mit Sommersprossen (66). – JB 45: 38, 49, 55, 73, 157, 158, 181. – JB 46: 14.

³⁵⁹ Besondere Körpergröße: JB 35: 125, 141, 160, 214; 179f. – JB 39: 18, 91, 95, 141. – JB 40: 37. – JB 41: 11, 19. – JB 43: 13. – JB 42: 13, 91, 252. – JB 44: 14, 15, 31. – JB 45: 38. – JB 46: 25.

³⁶⁰ Helle Augen: JB 35: 125. – JB 39: 18, 31, 141. – JB 40: 107, 168 – JB 41: 126. – JB 44: 11, 122. – JB 45: 50, 202.

³⁶¹ Primitive Fellkleidung: JB 35: 162 u. 210 (als Übertreibung). – JB 41: 8, 11, 77. – JB 48: 164.

³⁶² Hörnerhelme: JB 39: 17f. – JB 41: 91. – JB 48: Abb. 26, 161, 165; Text 39, 164.

einbringt³⁶³. Eindrückliche Textbeispiele aus Doran-Moosers *Cymru, der Keltenjunge* (JB 37) seien hier wiedergegeben. *Es waren die Germanen gewesen, die auf der anderen Seite des großen Wassers wohnten, blond und riesig und fürchterlich anzusehen (...). Mit einem Wut-schrei hatte sich der Junge auf sie gestürzt (...) – aber der Hüne, an dessen zottigen Fellumhang er sich geklammert hatte, lachte nur verächtlich und schleuderte den Jungen wie eine lästige Fliege von sich weg* (6). *Denn was sonst als ein Germane konnte dieser Mann sein? Genauso wild wie diese sah er aus, genauso einschüchternd benahm er sich* (18). *"Das sind ganz wilde Gesellen, die vor nichts zurückschrecken"* (21).

Es muss offen bleiben, ob die Autoren bei diesen Beschreibungen sachlich unrichtigen Darstellungen in Publikationen folgen, ob ihr Germanenbild in der Mythologisierung des Germanentums während des 19. u. 20. Jhs. wurzelt, oder ob es aus dem Studium antiker Schriftquellen resultiert. Letzteres erscheint bezüglich des Aussehens der Germanen am wahrscheinlichsten: Zahlreiche Anlehnungen an antike Autoren, die bezüglich der verwendeten Vorlagen ähnlich nachgewiesen werden können, wie dies oben für das Keltenbild in der Kinder- und Jugendliteratur durchgeführt wurde (Kap. II.5.D.5), bestätigen diese Vermutung. Die Beschreibungen der Jugendbuchautoren sind in diesem Punkt (bis auf den Hörnerhelm, s.u.) somit nicht unbedingt veraltet oder ideologisch gefärbt, sondern können in einem genauen Quellenstudium wurzeln, wobei Topoi³⁶⁴ nicht als solche erkannt und daher unvorsichtig wörtlich übernommen wurden. Einige der Klischees und Topoi ließen sich durch die Archäologie revidieren: Moorfunde z.B. beweisen, dass die Kleidung der Germanen nicht allein aus Fellen bestand³⁶⁵, ebenso wenig wie alle Bewohner Germaniens blond waren³⁶⁶.

Das Bild der *Männer mit gehörnten Helmen und Tierfellen um die Schultern* (Grund, 164), ist gänzlich eine Fiktion: Hörnerhelme sind weder archäologisch für die Germanen der römischen Kaiserzeit nachgewiesen, noch werden sie von antiken Autoren beschrieben. Sie haben eine lange, unwissenschaftliche Tradition, wie der Vergleich von Abbildungen bei Grund mit frühen Germanendarstellungen aus dem 17. Jh. zeigt (Taf. 6.9 Abb. 2-4).

Aspekte der Kultur, Götter- Sagenwelt

Neben dem idealisierten Aussehen der Germanen verbinden die Jugendbuchautoren folgende Themenbereiche mit 'germanischer Kultur': Thingversammlungen³⁶⁷, die 'germanische' Götter- und Sagenwelt³⁶⁸, Opferhandlungen³⁶⁹, weise Frauen³⁷⁰, Priester³⁷¹ oder Druiden³⁷² und heilige

³⁶³ Wildes Aussehen: JB 35: 22, 141; 162, 179f. u. 210 (als Übertreibung). – JB 48: 39.

³⁶⁴ Zu den antiken Topoi vgl. ausführlich: Essen, Hermannsschlachten, 19-56. – Günnewig, Bild der Germanen, 19-176. – Lund, Germanenbild der Römer. – See, Barbar, Germane, Arier, 31-52 u.62. – Trzaska-Richter, Furor Teutonicus.

³⁶⁵ Vgl. die Beispiele bei Glob, Die Schläfer im Moor, und ders., The Mound People.

³⁶⁶ Beispielsweise hatte der Mann von Grauballe nach der Aussage Glob's wahrscheinlich dunkle Augen und Haare (vgl. Glob, Die Schläfer im Moor, 33), die Frau von Haraldskjaer blonde, hellbraune oder rötliche Haare (vgl. ebd., 60). Glob geht hier zu wenig auf den Einfluss der im Moorwasser enthaltenen Säure auf die Haarfarbe ein, so dass auf die ursprüngliche Haarfarbe der Moorleichen nicht mit Sicherheit geschlossen werden kann. Zur Haarfarbe der Germanen am Beispiel der Moorleichen auch Künzl, Die Germanen, 100.

³⁶⁷ Thing: JB 35: 20ff., 71, 108f. – JB 39: 30. – JB 41: 58, 177-183. – JB 42: 22, 49. – JB 48: 160.

³⁶⁸ Germanische Götter- und Sagenwelt: JB 35: 20, 24 39, 43 65, 71, 143, 148, 165, 244; Götternamen (zu den überlieferten Götternamen verschiedenen Alters vgl. Maier, Götter und Göttinnen, 283-287). 46-48: Die Heimholung des Hammers/Thrymskviða (ist wohl in das 12./13. Jh. zu datieren; vgl. Simek, Thrymskviða, 744f.). 231f.: Sigurd der Drachentöter (Teile der Sigurdlieder sind erstmals in der Edda überliefert, vgl. ebd., 744f.). – JB 39: 35, 67, 90, 94, 95, 100, 111, 125, 127, 130, 150, 162, 164, 168 (Götternamen); 108, 124, 142 (auch Nornen). – JB 40: 232 (Hel); 177f. (Nerthus). – JB 41: 24: Sonnengott Balder (nur Göttername). 29-30: Laured. 39-41: Die Heimholung des Hammers/Thrymskviða (Angaben wie oben); 60-66: Odhr. 75-77: Ermordung des Balder (vgl. Volz, Balder, 1362-1364; zur Überlieferung vgl. Völuspá 25-27 u. Baldurs Träume 1-14 in Genzmer, Edda). 85-87: Weltesche Yggdrasil (vgl. Simek, Yggdrasil 412; zur Überlieferung vgl. Völuspá, 13-14 u. 39 sowie Grímnismál 29-33, in: Genzmer, Edda). – JB 42: 13, 191, 279: (für die entsprechende Zeit überliefert, vgl. Maier, Götter und Göttinnen, 284). 84, 92, 103f.: Wodan. 223ff.: Schicksalsgöttinnen (in der altnordischen Mythologie überliefert, vgl. Simek, Nornen, 1251). – JB 44: 106, 126 (Thor); 107 (Götter- und Heldenlieder). – JB 45: 31 (Thor, Odin), 45 (Freya), 51 (Thor), 205 (Odin, Thor, Freya), 273 (Nornen). – JB 48: 56, 58, 59, 66 (Thor); 66, 80 (Odin).

Haine³⁷³ – Schilderungen, die in den Jugendbüchern immer wieder zu finden sind. Zur Frage der Herkunft dieser Vorstellungen gelten die gleichen Feststellungen wie bezüglich des Erscheinungsbildes: Die Autoren schildern das, was auch in den antiken Quellen zu lesen ist – unreflektiert und nahezu wörtlich.

Für die Götter- und Sagenwelt der Germanen kommt ein weiteres Problem hinzu: Mit dem Begriff des 'Germanischen' werden offensichtlich auch solche Götter- und Heldenfiguren assoziiert, deren Welt sich uns in ihrer Gesamtheit erst in ihrem letzten Stadium der altnordischen Überlieferung des frühen und hohen Mittelalters erschließt. Die Übertragung dieser Figuren auf Verhältnisse des 1. Jhs. n.Chr. ist ein aus quellenkritischer Sicht unzulässiger Vorgang: Der große zeitliche Abstand von fast 1000 Jahren rechtfertigt eine Rückprojizierung nicht oder nur sehr bedingt³⁷⁴. Zu diesem Problem schreibt Klaus von See: "Die genuin germanischen Denkmäler pflegt man sich (...) in großen Teilen vom Altnordischen zu erborgen – Runensteine und Texte zur Mythologie, zur Heldensage, zur bauerlichen Sitte und Lebensform –, wobei man gerne ignoriert, daß die Edda und die Sagas nicht Zeugnisse des germanischen Altertums sind, sondern des skandinavischen Früh- und Hochmittelalters"³⁷⁵. Die Verbindung des Germanenbegriffes mit skandinavischer Kultur stammt nicht aus der Feder der Jugendbuchautoren, sondern folgt einer langen Tradition, deren Grundsteine in der deutschen Wissenschaft des 19. Jhs. gelegt wurden – während der Suche der Deutschen nach einer eigenen Identität³⁷⁶: "So wird in der deutschen Wissenschaft des 19. Jahrhunderts das skandinavische Mittelalter nun tatsächlich – wie es Herder vorschlug – zur 'Rüstkammer' des germanischen Geistes, zum reinen, unverfälschten Altertum germanischer Kultur, zur 'Germania germanicissima'. Die altnordischen Texte (...) verführen dabei zu einer gefährlichen Tendenz: Anstatt diese Texte als Zeugnisse einer eigentümlich skandinavischen Mittelalterkultur zu begreifen, versetzt man sie in einen merkwürdig schwebenden, geschichtslosen Zustand, weil man allein nach dem angeblich gemeinsamen, volkstümlichen Erbe sucht, denn nur dies allein rechtfertigt ja die Einverleibung der skandinavischen in die 'deutsche' Kulturtradition"³⁷⁷ (s. auch Kap. II.6.B.3.13).

Die anachronistische Verbindung der in der Germania des Tacitus beschriebenen Lebensweise der Germanen mit religionsgeschichtlichen Elementen der altnordischen Überlieferung wird in *Geron und Virtus* von Jakob Streit (JB 41) besonders signifikant. Quellenkritik wird dort nicht vorgenommen, und archäologische Erkenntnisse, die zur Richtigstellung einiger Angaben und damit zu einer Korrektur dieses Bildes hätten führen können, haben kaum eine Relevanz³⁷⁸.

Ausgleichend wirken in den Kinder- und Jugendbüchern lediglich die Hinweise weniger

³⁶⁹ Opfer: JB 35: 14, 27, 59 (Menschenopfer), 19ff., 69, 143. – JB 39: 161, 171f., 178 (Menschenopfer); 90, 149f., 155. – JB 40: 180, 305, 323 (Menschenopfer). – JB 41: 43, 52ff., 67f.; 93ff. (mit Bardengesang, Mistelzweig und Weihegefäß), 174-176. – JB 42: 22 (Menschenopfer), 54, 57, 191, 226.

³⁷⁰ Weise Frauen, Priesterinnen: JB 35: 65, 74, 109, 143 (Seherinnen). – JB 39: 67, 90ff., 108, 142, 162. – JB 40: 178f.; 190 (Veleda); 305. – JB 42: gesamte Erzählung.

³⁷¹ Priester: JB 35: 22. – JB 40: 178, 208, 305. – JB 42: 141ff., 222ff. – JB 45: 25-28 (mit goldener Sichel), 133 (mit goldener Sichel und Torques).

³⁷² Druiden: JB 41: u.a. 27, 31f., 42, 45f., 52ff., 67, 92ff., 175. – JB 45: 277f.

³⁷³ Heilige Haine und Heiligtümer: JB 35: 19ff. – JB 38: 142, 149, 155, 162, 164, 171 (Externsteine), 149, 155, 164, 171 (heilige Haine). – JB 40: 177f. (Haine); 303f. (Externsteine). – JB 41: 89ff., 174-177 (Externsteine). – JB 42: 13, 57, 59f., 279 (Tamfana-Heiligtum; bei Tacitus ann. 1,51,1 überliefert, vgl. Herrmann, Griechische und lateinische Quellen, 98), 48, 62, 144, 254 (Hain). 63, 103f., Donarseiche (Alter des Gottes Donar ungewiss, möglicherweise im 2./3. Jh. n.Chr. bzw. im Frühmittelalter erstmals bezeugt; vgl. die entsprechenden Artikel in LexMA und RGA). 96: Irminsul (im Frühmittelalter bezeugtes Kultobjekt; vgl. Krapf, Irminsul, 663). 139: Externsteine.

³⁷⁴ See, Barbar, Germane, Arier, 187.

³⁷⁵ Vgl. Maier, Götter und Göttinnen, 287. Vgl. auch See, Barbar, Germane, Arier, 187.

³⁷⁶ Vgl. See, Barbar, Germane, Arier, 78.

³⁷⁷ See, Barbar, Germane, Arier, 78.

³⁷⁸ So übernimmt Streit z.B. Tacitus' Schilderung von Einzelgehöften (Tac. germ. 16,1); archäologische Funde zeigen aber, dass vornehmlich in Dorfsiedlungen oder Weilern gewohnt wurde und es sich bei Tacitus um ein Topos handelt, das den niedrigen Entwicklungsstand der Germanen verdeutlichen soll. Vgl. Perl in Herrmann, Griechische und Lateinische Quellen II, 178f. Zu weiteren ethnographischen Theorien und Topoi sowie zur Glaubwürdigkeit der *Germania* vgl. ebd., 32-38 u. 42-45.

Autoren auf die teilweise unzuverlässigen Angaben in den Quellen. So macht einer von Grunds Protagonisten den Leser darauf aufmerksam, dass römische Veteranen bei der Schilderung von Germanen übertreiben (JB 39: 17f.). Auch Michael Tesch zeigt in *Die Weissagung der Wölwa* recht eindrücklich, wie unter den römischen Soldaten durch Gerüchte ein schiefes Germanenbild entsteht (JB 35: 178-180 und 214). Bei Beyerlein werden in *Entscheidung am Heiligen Felsen* die Sueben mehrfach als wild und kriegerisch beschrieben (JB 36: u.a. 18, 27f.), doch wird für den Leser deutlich, dass es sich hier um die Sicht- und Denkweise der Kelten handelt³⁷⁹. In Stövers *Die Akte Varus* kritisiert Plinius auf der Suche nach der "Wahrheit", dass ältere Geschichtsschreiber verfälschte Darstellungen verschiedener Ereignisse festhalten (JB 40: 254f., vgl. auch 300, 349, 351)³⁸⁰.

Am Germanenbild in der Kinder- und Jugendliteratur wird insgesamt deutlich, dass sowohl altertumswissenschaftliche als auch archäologische Erkenntnisse zu den Germanen in der Öffentlichkeit nicht präsent genug sind. Sie werden von den Autoren nicht so weit wahrgenommen, dass sie auch in deren Darstellungen einfließen. Die Archäologie wird diesbezüglich in Zukunft eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit zu leisten haben.

³⁷⁹ Als sprachliches Mittel setzt Gabriele Beyerlein Schilderungen in wörtlicher Rede oder in Gedankengängen der Handlungsträger ein. In der Figur des suebischen Sklaven Raimar wird der Sichtweise der Kelten die Sichtweise der Sueben gegenübergestellt (z.B. 46).

³⁸⁰ Bei JB 35: 270 fälscht Poseidonios den Bericht über den Tod des Boiorix.

E. Zusammenfassung

Die Germanen der römischen Kaiserzeit bilden in der Regel kein eigenes Thema in den Lehrplänen und den Schulbüchern, sondern werden in den allgemeinen Kontext der römischen Kaiserzeit und in Schilderungen zur römischen Geschichte integriert dargestellt. Ebenso gibt es keine historische Erzählung, die sich allein mit den Germanen befasst. Anders ist dies dagegen bei den Unterrichtsfilmen, wo sich sehr klar Filme zu den Germanen von den übrigen Filmen abgrenzen lassen. Trotz des geringen Stellenwertes, der den Germanen also in den Medien insgesamt zukommt, nahm die fachliche Analyse der Germanendarstellung in den untersuchten Medien hier sehr viel Raum ein. Dies ist in der Tatsache begründet, dass hier im Hinblick auf den in den Medien präsentierten Forschungsstand zahlreiche und schwerwiegendere Probleme vorliegen.

Festzustellen ist in allen drei Mediengruppen ein enormer Einfluss der antiken Schriftüberlieferung. Vor allem die 'Germania' des Tacitus dient sowohl den Schulbuchautoren als auch den Filmproduzenten und den Jugendbuchautoren als Quellengrundlage zur Beschreibung der Germanen selbst, ihrer Lebensweise und ihrer gesellschaftlichen Organisation. Vieles wird dabei unreflektiert übernommen und reproduziert, so dass die nun fast 2000 Jahre alten Topoi noch immer in den Darstellungen fortleben und in den Köpfen der Adressaten möglicherweise vorhandene Klischees bestärken anstatt sie in Frage zu stellen. Die Archäologie, die in einigen Fällen auch als Korrektiv zur Schriftüberlieferung dienen könnte, ist überall nur sehr schwach oder gar nicht repräsentiert. Sachkultur in Form von Originalen könnte in alle Darstellungen stärker als bisher einbezogen werden. Möglicherweise handelt es sich hier um eine Reaktion der Autoren und Verlage auf die Instrumentalisierung archäologischer Funde für das Germanenbild des Nationalsozialismus. Dadurch entsteht ein bemerkenswertes Spannungsfeld: Man will nach der archäologisch bebilderten Germanenideologie zu 'objektiven' Germanendarstellungen zurückkehren und glaubt, diese in der Schriftüberlieferung (Tacitus, aber auch Edda) zu finden. Doch im Umgang mit diesen Texten leben ebenfalls verklärende Traditionen fort und führen, streng genommen, zu ebenso unbrauchbaren Geschichtsbildern.

Die Schilderungen zur (kaiserzeitlichen) Götter- und Sagenwelt beruhen wie in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen auf (mittelalterlichen) altnordischen Überlieferungen. Diesbezüglich und auch im Hinblick auf Erklärungen zur 'Herkunft' oder Vorgeschichte der Germanen leben populäre Geschichtsvorstellungen fort, die letztlich tief in der Forschungsgeschichte und im Zeitgeist des 18. und 19. Jhs. wurzeln.

Ein weiteres, in erster Linie die Schulbücher betreffendes Problem ist die anachronistische Verbindung von Kaiserzeit und Frühmittelalter bei gewählten Funden oder genannten Orten. Im öffentlichen Geschichtsbild gelten demnach auch die frühmittelalterlichen gentes als Germanen und werden mit den kaiserzeitlichen Germanen gleichgesetzt.

Das Fortleben der alten Germanenbilder und die Übernahme von chronologisch falsch zugeordneten Rekonstruktionen in den untersuchten Medien hängt vermutlich mit der Zurückhaltung der archäologischen Forschung zusammen, die sie nach dem Nationalsozialismus gegenüber dem Germanenthema übte³⁸¹. Es fehlt an zeitgemäßen Darstellungen, die den Autoren und Filmproduzenten als Vorlagen dienen können.

³⁸¹ Hierzu Haßmann, Archäologie und Jugend im "Dritten Reich".

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

A. Lehrpläne

Die provinzialrömische Geschichte steht bezüglich der Häufigkeit ihres Vorkommens in den Lehrplänen an zweiter Stelle nach der Alt- und Jungsteinzeit. Sie ist in über zwei Dritteln aller Schularten und Bundesländer Teil des Pflichtprogramms (23x) und sonst fakultativ zu behandeln (6x), dies besonders in den nördlichen Bundesländern¹. Lediglich in vier Fällen, im Norden Deutschlands, wird auf die Zeit der Römer in den Provinzen ganz verzichtet, so in der Berliner Grundschule, wo es statt dessen eine eigene Einheit zu den Germanen gibt, außerdem in Hamburg in Hauptschule und Realschule sowie in Schleswig-Holstein in Hauptschule und Gesamtschule, wo ohnehin jeweils die gesamte römische Geschichte ausgeklammert ist. Anders formuliert: Als Teil der gesamtrömischen Geschichte ist das Thema der Römer in den Provinzen klassischer Bestandteil des Geschichtsunterrichts zumindest in allen höheren Schularten.

Je nach geographischer Lage und Geschichte des jeweiligen Bundeslandes bildet die römische Zeit nördlich der Alpen ein (zum Teil ausführlich ausgearbeitetes) Thema mit regionalem Schwerpunkt (12x) oder ein (weniger ausführliches) allgemeines Thema zu den Römern in den Provinzen (6x) und/oder ihrer Beziehungen zu den Germanen (13x)². Die Inhalte hierzu werden meist im allgemeinen Kontext mit der Geschichte des Römischen Reichs behandelt; sie bilden selten eine eigene Unterrichtseinheit, es sei denn, sie stehen stellvertretend für eine Einheit zu Rom (5x), meist jedoch ohne dabei verbindlich vorgeschrieben zu sein³.

Die Römer in den Provinzen dienen zum einen der Veranschaulichung römischen Lebens in Städten, Gutshöfen und militärischen Einrichtungen und/oder, damit eng verbunden, dem Aufzeigen der Folgen der 'Romanisierung'. *Durch die Begegnung mit dem römischen Erbe erfahren die Schülerinnen und Schüler, daß die Römer in unserer Heimat die Lebensbedingungen nachhaltig beeinflußt haben*⁴. Die Schüler beschäftigen sich mit dem Römischen Reich und erfahren dessen zivilisatorische, kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung sowie seinen heute noch feststellbaren Einfluß auf Südwestdeutschland⁵. Oder sie veranschaulichen sich die Lebensverhältnisse im kaiserzeitlichen Rom und dessen Ausstrahlung in die Provinzen. Sie lernen die Elemente der Romanisierung kennen und machen sich bewußt, daß diese trotz des Zusammenbruchs des Römischen Reichs und der Dreiteilung der Mittelmeerwelt für die gemeinsame europäische Kultur von grundlegender Bedeutung gewesen ist⁶. Die Schülerinnen und Schüler entdecken Spuren römischen Lebens in Deutschland und gewinnen Einblick in die Bedeutung römischer Kultur und Zivilisation für Europa. In der Zusammenarbeit der beteiligten

¹ Verbindlich: BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7; Bay HS 5/6; Bay RS 6; Bay Gy 6; Bra GS 5/6; Bre Or 5/6; He HS/RS/Gy 7; MeVo Or/IGes 5/6; NoWe HS 5; NoWe Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf Gy bil. 7; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

Fakultativ: Ham Gy 6; NieSa Or 5/6; NieSa Gy 7; NieSa IGesS 5/6; NoWe RS 6; SH HS/RS/Gy 6.
² Regionaler Schwerpunkt: BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7; Bay HS 5/6; Bay RS 6; Bay Gy 6; NieSa Gy 7; NoWe HS 5; NoWe RS 6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7.
Römer in den Provinzen: MeVo Or/IGes 5/6; NoWe Gy 6; RhPf Gy 7 Geschichte bilingual E/F; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6.

Römer und Germanen: Ber GS 5/6; Bre Or 6; Ham Gy 6; He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; NieSa Gy 7; NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6; SH HS/RS/Gy 6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

³ Stellvertretend für Rom: Bay HS 5/6; NieSa Or 5/6 (fakultativ; nur im Gymnasium Klasse 7 folgt eine verbindliche Einheit zu Rom); NieSa IGesS 5/6 (fakultativ); Saar ErwRS 6/7; SH HS/RS/Gy 6 (fakultativ).

⁴ BaWü HS 6, 106.

⁵ BaWü RS 7, 162.

⁶ BaWü Gy 7, 183.

*Fächer werden ihnen die römischen Wurzeln Europas bewußt*⁷. In Hessen lautet der Titel der Unterrichtseinheit zur römischen Geschichte: *Spurensuche: Das römische Weltreich und seine Einflüsse auf die Anfänge Europas*⁸. Oder: *Die moderne europäische Zivilisation kann ohne die Berücksichtigung des Einflusses des römischen Weltreiches und seiner Kultur nicht hinreichend verstanden werden. Die Einflüsse sind auch für die Schülerinnen und Schüler vielfältig und unmittelbar erfahrbar (Städtebau, Städtenamen, Sprache, Rechtsnorm, technische Errungenschaften, Überreste der gallo-römischen Kultur etc.)*⁹. Meist ist dies also ein positiv geprägter Rückblick auf eine Zeit, die nachhaltig die kulturelle Entwicklung der Provinzen beeinflusst hat. Demgegenüber gibt es auch andere Sichtweisen: *Die Analyse der Ausbreitung der römischen Herrschaft im Mittelmeerraum und in Europa soll deutliche räumliche Vorstellungen von der Größe des Reiches und der treibenden Momente dieser Expansion vermitteln: Machtstreben verbunden mit einer ungebrochenen Überzeugung von der Überlegenheit der eigenen Kultur und der wirtschaftlichen Ausbeutung der unterworfenen Gebiete ohne Rücksicht auf bestehende kulturelle Werte anderer Völker*¹⁰. Oder: *Am Beispiel der Römer in Germanien erkennen, inwieweit und mit welchen Mitteln imperiale Mächte Herrschaft über die von ihnen Unterworfenen ausüben und welche Folgen dies für Herrscher und beherrschte hat (...)*¹¹. Auch der Lehrplan für das Hamburger Gymnasium¹² enthält den Hinweis: *Eine Glorifizierung des Römischen Reiches kann vermieden werden, indem auch die Schattenseiten der "Pax Romana" zur Geltung kommen.*

Stichworte wie *römisches Erbe*, *römische Wurzeln*, *Nachwirkungen römischer Präsenz* etc. (9x)¹³ beleuchten die erstere Sichtweise, wobei auch der Europa-Gedanke zeitweilig zum Tragen kommt in der Betonung der Bedeutung römischer Kultur für die heutige *europäische Kultur* (6x)¹⁴. Die Darstellung der *Romanisierung* (13x)¹⁵ der Provinzen (14x)¹⁶ geschieht zumeist aus (einseitig) römischer Perspektive, indem der römische Kultureinfluss unter den Stichworten *Kultur* (15x), *Zivilisation* (7x) und *Wirtschaft* (4x) erscheint, seltener auch ausgedrückt als *Überlegenheit* (2x) oder *Assimilation* (der Germanen) (2x)¹⁷. Eine beidseitige (und damit gleichwertige) Beleuchtung der Prozesse ist rarer¹⁸.

⁷ BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1, 156.

⁸ He HS/RS/Gy 7.

⁹ Saar GesS 5/6.

¹⁰ NieSa IGesS 5/6, Tableau Nr. 16.

¹¹ NoWe HS 5, 76.

¹² Ham Gy 6, 15.

¹³ *Römisches Erbe*: BaWü HS 6; Bay RS 6.

Römische Wurzeln: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Nachwirkungen römischer Präsenz: Bay Gy 6.

Folgen der römischen Herrschaft: BaWü HS 6.

Beeinflussung durch die römische Herrschaft: BaWü RS 7.

Bedeutung der römischen Herrschaft: BaWü Gy 7.

Die Schüler lernen eine antike Großmacht kennen, deren Kultur die Entwicklung des Abendlandes geprägt hat: Ham Gy 6.

Relevanz der römischen Antike für die heutige Welt: NoWe Gy 6.

¹⁴ *Europa/europäische Kultur*: BaWü Gy 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bay HS 5/6; Bay RS 6; He HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6.

¹⁵ *Romanisierung*: BaWü Gy 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bay HS 5/6; Bay Gy 6; Bra GS 5/6; He HS/RS/Gy 7; NieSa Gy 7; NoWe Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf Gy bil. 7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

¹⁶ *Provinz/Provinzen*: BaWü Gy 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bay RS 6; Bay Gy 6; He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; NieSa Gy 7; NoWe Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7.

¹⁷ *Kultur/kulturell*: BaWü RS 7; BaWü Gy 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bay Gy 6; He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; NoWe HS 5; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

Zivilisation/zivilisatorisch: BaWü RS 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bay HS 5/6; Bay Gy 6; NoWe HS 5; NoWe Gy 6; Saar GesS 5/6.

Wirtschaft/wirtschaftlich: BaWü RS 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema; RhPf HS/RS/Gy 7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

Überlegenheit: NieSa IGesS 5/6; NoWe RS 6.

¹⁸ *Assimilation* (der Germanen): NieSa IGesS 5/6; He HS/RS/Gy 7; NoWe HS 5.

Sie äußert sich in den folgenden Stichworten:

Auswirkungen auf die Bevölkerung: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Zur Veranschaulichung der römischen Zivilisation rangieren in den Lehrplänen an erster Stelle die Bereiche römische Bauten und architektonisch-technische Leistungen¹⁹, die zugleich Ausdruck sind für römische Lebens- und Siedlungsformen allgemein²⁰ oder das Leben in Städten²¹ (einige werden als Beispiele genannt)²² bzw. auf dem Land²³, wobei dagegen die Thematisierung des römischen 'Alltags' allgemein inklusive sozialer Fragen seltener im provinzialrömischen Kontext geschieht²⁴. Einen besonderen Schwerpunkt bildet oftmals der Limes mit allen Aspekten von Militär, Infrastruktur und Verwaltung²⁵, der manchmal auch explizit als *Kontaktstelle* zwischen Römern und Germanen gesehen wird²⁶. Die Darstellung militärischer

-
- Römer und Germanen: Handelsaustausch, Lehnwörter, germanische Söldner und Heerführer in römischen Diensten:* Ham Gy 6.
Kulturtransfer: NieSa Or 5/6.
Wirtschaftlicher und kultureller Austausch: Saar ErwRS 6/7.
Kulturaustausch: Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.
Kulturbegegnung: NoWe HS 5.
Multikulturalität: NoWe RS 6.
Mischkulturen: NoWe Gy 6.
Perspektive der einheimischen/beherrschten/unterdrückten Bevölkerung: Bay HS 5/6; Bay Gy 6.
Veränderung des Lebens der Germanen: NieSa Or 5/6.
Gegenwehr: He HS/RS/Gy 7.
- 19 *Bautechnik/Bautechniken/Architektur/Bauweise/Baukunst:* BaWü HS 6; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; SachsA SekS/FSt 5/6.
Architektur und Technik: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Technologie: RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.
Römische Bauten: BaWü RS 7.
Bauwesen: RhPf HS/RS/Gy 7.
Wasserleitungen: NoWe HS 5. *Aquädukt:* Saar ErwRS 6/7. *Pont du Gard:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Bäder und Sportanlagen: NoWe HS 5. *Amphitheater in St. Albans:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Römerbrücke: Saar ErwRS 6/7.
- 20 *Siedlungsformen:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Saar ErwRS 6/7. *Siedlungs- und Wohnformen:* NieSa Or 5/6. *Wohnkultur:* NoWe HS 5. *Wohnung:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1. *Lebensformen:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
- 21 *Römische Städte:* BaWü HS 6. *Römerstädte:* BaWü Gy 7. *Städtebau:* Saar GesS 5/6. *civitas:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1. *Städtegründungen:* RhPf HS/RS/Gy 7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6. *Städte römischen Ursprungs:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bre Or 6. *Städtisches Leben:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1. *Städte:* He HS/RS/Gy 7.
- 22 *Arles:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Bath: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Bonn: NoWe HS 5.
Köln: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; NoWe HS 5; RhPf Gy bil. 7. *Ladenburg:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1. *London:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Mainz: RhPf Gy bil. 7.
Nîmes: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Rottweil: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Trier: Saar ErwRS 6/7; RhPf Gy bil. 7.
Xanten: NoWe HS 5.
- 23 *Römischer Gutshof:* BaWü HS 6; He HS/RS/Gy 7; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7. *villa rustica:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; RhPf Gy bil. 7. *Dorf, vicus:* RhPf HS/RS/Gy 7. BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1. *Ländliches Leben:* BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
- 24 *Alltagsleben:* Bay RS 6.
Ernährung, Kleidung, Erziehung, Bildung: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.
Schulwesen: NoWe HS 5.
- 25 *Familien- und Sozialstrukturen:* NieSa Or 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar ErwRS 6/7.
Limes: BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bay Gy 6; Bre Or 6; Ham Gy 6; He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; NoWe HS 5; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf Gy bil. 7; Saar ErwRS 6/7; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.
Grenzsicherung: BaWü Gy 7; Bay Gy 6; RhPf Gy bil. 7; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.
Grenzverlauf: RhPf Gy bil. 7.
Grenzbefestigungen: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Saar ErwRS 6/7.
Grenzen an Rhein und Donau: Ham Gy 6.
Befestigungsanlagen: He HS/RS/Gy 7.
Militärische Sicherung: Bay HS 5/6.
Hadrianswall: RhPf Gy bil. 7.
Leben am Limes: NieSa IGesS 5/6.
Kastell: BaWü HS 6; RhPf Gy bil. 7.
Saalburg: He HS/RS/Gy 7.
Militärsiedlung: RhPf Gy bil. 7. *Heer:* RhPf HS/RS/Gy 7.
Legionär: Saar ErwRS 6/7.
Verwaltung: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; NieSa Or 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf Gy bil. 7; Saar ErwRS 6/7. *Zivilverwaltung:* RhPf HS/RS/Gy 7. *Militärverwaltung:* RhPf HS/RS/Gy 7.
- 26 *Herrschaft:* BaWü HS 6; BaWü Gy 7; Bay HS 6; By Gy 6; He HS/RS/Gy 7; NieSa IGesS 5/6; NoWe HS 5; RhPf HS/RS/Gy 7.
'Pax' Romana: NoWe HS 5. *Pax Romana:* Bay Gy 6; NieSa Gy 7. *Herrschaftssicherung:* Bay HS 6; NoWe Gy 6.

Konflikte²⁷, für die einige wenige Richtlinien konkrete Beispiele wie etwa die Varusschlacht nennen²⁸, ist dabei wesentlich häufiger als die Thematisierung einer friedlichen Koexistenz²⁹.

Eng verbunden mit dem Limes, dem städtischen und ländlichen Leben wie auch der Darstellung von 'Zivilisation' im weitesten Sinne ist das Thema Handel und Verkehr, dem in den meisten Lehrplänen eine besondere Rolle zukommt³⁰. Weitere 'kulturelle' Errungenschaften werden manchmal namentlich genannt³¹; ein deutlicher Schwerpunkt liegt hier bei Aspekten römischer Landwirtschaft³². Darüber hinaus wird, von der Gegenwart ausgehend, sehr häufig ein Bezug zur römischen Sprache sowie deren Einflüsse bis heute thematisiert³³. Das explizite Ansprechen (provinzial)römischer Religion³⁴ einschließlich römischer Götterkulte ist eher selten, ebenso in diesem Kontext das frühe Christentum in den Provinzen³⁵ und die römischen Spuren in der heutigen katholischen Kirche³⁶ (der Ausbreitung des Christentums sind meist eigene Unterrichtseinheiten gewidmet, s. Lehrplankatalog).

Die römische Zeit in den Provinzen bildet diejenige Epoche, für die die Lehrpläne die meisten konkreten Vorschläge für zu besichtigende Museen, Freilichtanlagen und Städte machen. Hierzu gehören Aalen, Ahrweiler, Augst, Bliesbruck-Reinheim, Boos, Homburg-Schwarzenacker, Köln, der Limes, Mainz, Metz, Nennig, Osterburken, Perl-Borg, die Saalburg, Speyer, Trier und Xanten³⁷.

²⁷ Krieg: Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6. Konflikte und kriegerische Auseinandersetzungen: NieSa Or 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar GesS 5/6.

²⁸ Gegenwehr: He HS/RS/Gy 7; NieSa IGesS 5/6; NoWe HS 5; SachsA SekS/FSt 5/6.

Schlacht im Teutoburger Wald: Bre Or 6; Ham Gy 6; NoWe HS 5; Saar GesS 5/6. Varusschlacht: SachsA SekS/FSt 5/6.

Caesar/Caesar und Vercingetorix: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1. Bataver-Aufstand: NoWe HS 5; NoWe RS 6. Asterix wird als Beispiel genannt in: RhPf Gy bil. 7.

²⁹ Friedliche Koexistenz: Saar ErwRS 6/7.

³⁰ Handel: Bre Or 6; NieSa Or 5/6; NoWe RS 6; RhPf Gy bil. 7; SachsA SekS/FSt 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

Handelsaustausch: Ham Gy 6.

Handelswege: BaWü Gy 7.

Handel und Verkehr: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Verkehr: RhPf HS/RS/Gy 7.

Verkehrswege: He HS/RS/Gy 7; Saar ErwRS 6/7; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6.

Römerstraße: Saar ErwRS 6/7.

Straßenbau: BaWü Gy 7.

Straßensystem: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Straßennetz: Saar GesS 5/6.

³¹ Glaswaren aus Köln: NoWe HS 5. Schiffsbau: RhPf HS/RS/Gy 7 im Zusammenhang mit Holzverbrauch.

Recht: NoWe HS 5; NoWe RS 6; RhPf HS/RS/Gy 7; Saar GesS 5/6.

³² Schrift, Kalender, Wissenschaft: RhPf IGesS 5/6.

Landwirtschaft: Saar ErwRS 6/7.

Kulturpflanzen: BaWü RS 7.

Anbau von Pflanzen: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Obst- und Weinbau: BaWü HS 6, NoWe HS 5; SachsA SekS/FSt 5/6. Weinbau: He HS/RS/Gy 7.

Ackerbau, Viehzucht: RhPf HS/RS/Gy 7.

Produktionsweisen: NieSa Or 5/6.

³³ Sprache: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; He HS/RS/Gy 7; NieSa Or 5/6; NoWe HS 5; NoWe RS 6; NoWe Gy 6; RhPf IGesS 5/6; Saar GesS 5/6.

Lehnwörter: BaWü HS 6; BaWü RS 7; Bre Or 6; Ham Gy 6; NoWe HS 5; NoWe RS 6; NoWe Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; SachsA SekS/FSt 5/6.

Fremdwörter: NoWe RS 6.

Kulturwörter in der deutschen Sprache: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Relikte der römischen Sprache im Französischen/Englischen: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Romanische Sprachen: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; NoWe HS 5.

Städtenamen: Saar GesS 5/6.

³⁴ Religion: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; RhPf HS/RS/Gy 7.

Römische Kulte: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Götterverehrung: NieSa Or 5/6.

Vermischung mit einheimischen Kulturen: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Heidnisch-römische Kulte: Saar ErwRS 6/7.

³⁵ Frühes Christentum; Gedenkstätten früher Märtyrer und Märtyrerinnen: Augsburg, Afra; Xanten (ad Sanctos), Grab unbekannter Märtyrer; Köln, Gereon und Ursula; St. Maurice, Mauritius; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

³⁶ Spuren der römischen Reichsverwaltung und Formen des Staatskultes in der römisch-katholischen Kirche: 'Diözesen', römische Verwaltungsbezirke, liturgische Gewänder, Weihrauch: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

³⁷ Aalen: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Ahrweiler: RhPf HS/RS/Gy 7.

Augst: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Bliesbruck-Reinheim: Saar Gy 7; Saar GesS 5/6.

Boos: RhPf HS/RS/Gy 7.

Homburg-Schwarzenacker/Saarland: RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar GesS 5/6.

Verweise auf Unterrichtsmedien und Literatur

Einzelne Lehrpläne enthalten zu allen Epochen Hinweise auf weitere Medien und auf Literatur. Im Kontext der römischen Zeit sind diese Hinweise besonders zahlreich, weshalb in diesem Kapitel ausnahmsweise genauer auf sie eingegangen werden soll. Für die Untersuchung der anderen Epochen wurde die Aufnahme der Hinweise auf in dieser Arbeit analysierte Jugendbücher und Unterrichtsfilme beschränkt.

Fünf Bundesländer verweisen in insgesamt sieben Lehrplänen zur römischen Geschichte auf 85 verschiedene Medien und Literatur (s. Tabelle). An erster Stelle rangieren

- 35 Jugendbücher (23 historische Erzählungen, zwölf Jugendsachbücher).

Darauf folgen in ihrer Häufigkeit

- 18 didaktische Medien (neun Schulbücher, neun weitere für die Hand des Lehrers konzipierte Titel),
- zwölf Sachbücher aus dem Bereich der Sekundärliteratur,
- sechs Unterrichtsfilme,
- sechs Diareihen,
- fünf historische Romane (ursprünglich für Erwachsene),
- zwei Fernsehproduktionen und
- ein Heft aus der musealen Vermittlungsarbeit.

Bis auf wenige Ausnahmen wird jedes Medium in der Regel nur einmal genannt, wodurch eine enorme Variationsbreite entsteht. Doppelungen kommen nur für drei Jugendsachbücher (Connolly, Pompeji; Macaulay, Eine Stadt wie Rom; Stephan-Kühn, Viel Spaß mit den Römern), für ein Lehrerzeitschrift (Geschichte lernen 2/1992) und für eine Handreichung (Knoch, Spurensuche) vor. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass es zwar allgemein Überschneidungen mit den für die Schulbücher genutzten oder dort empfohlenen Medien gibt, allerdings auf die einzelnen Bundesländer bezogen kein unmittelbarer Zusammenhang von Lehrplan und Schulbuch besteht (Beispiel: Jugendbücher, die im Lehrplan für Niedersachsen aufgeführt sind, kommen in Schulbüchern für andere Bundesländer vor; Schulbücher für Niedersachsen führen andere Jugendbücher auf als im Lehrplan vorgeschlagen).

Bei den Jugendbüchern zählen Josef Carl Grund, Hans Dieter Stöver und Rosemary Sutcliff zu den am häufigsten genannten Autoren. Peter Connolly, David Macaulay und Hans Dieter Stöver nehmen unter den Sachbüchern eine hervorgehobene Stellung ein. Die unter der Sekundärliteratur zusammengefassten Titel sind ihrer Art nach sehr unterschiedlich, in diese Rubrik zählen sowohl für ein breites Publikum angelegte und auch für Jugendliche geeignete Titel wie etwa die Bücher von Tilmann Bechert oder Rudolf Pörtner als auch Fachliteratur wie der Führer zu Vor- und Frühgeschichtlichen Denkmälern im Saarland. Allgemeinverständlichkeit bis hin zu einem populärwissenschaftlichen Charakter der Darstellung überwiegen hier.

Bezüglich der in den Lehrplänen genannten Romane, die ursprünglich an ein Erwachsenenpublikum adressiert waren, fällt auf, dass es sich bis auf den Krimi von John M. Roberts um sehr

Köln: RhPf IGesS 5/6 (Römisch-Germanisches Museum).

Limes: He HS/RS/Gy 7.

Mainz: RhPf IGesS 5/6 (Stadtrundgang, Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Museum für antike Schifffahrt).

Metz: Saar Gy 7.

Nennig: Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7.

Osterburken: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1.

Perl-Borg: Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6.

Saarlburg: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; He HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6.

Speyer: RhPf IGesS 5/6 (Historisches Museum der Pfalz).

Trier: RhPf IGesS 5/6 (Stadtrundgang, Rheinisches Landesmuseum); Saar Gy 7; Saar GesS 5/6.

Xanten: RhPf HS/RS/Gy 7.

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

alte Klassiker der historischen Literatur handelt. Fünf der sechs empfohlenen Diareihen stammen aus den 1960er und 1970er Jahren und sind damit auch überdurchschnittlich alt.

Gesamtliste der Empfehlungen zur römischen Zeit

Titel	Typ	Lehrplan
Baumann , Hans: Ich zog mit Hannibal, Reutlingen 1960.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Behrens , Johanna: Hier wollen wir leben! Römer und Goten in Portus, Stuttgart 1987 (JB 45).	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Dillon , Ellis: Im Schatten des Vesuv. Timon erlebt die letzten Tage von Pompeji, Freiburg 1980.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Grund , Josef Carl: Feuer am Limes, Bindlach 1983 (JB 48).	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Grund , Josef Carl: Gib mir meine Legionen wieder, Bindlach 1992.	Jugendbuch	Sachs SekS 5/6
Hörnemann , Werner: Hanno zwischen zwei Welten, Recklinghausen 1993 (JB 43).	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Kaiser , Maria R.: Lukios Abenteuer im alten Rom, Würzburg 1991.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Knudsen , Poul E.: Der Wettstreit. Die Abenteuer des jungen Odbjörn bei den Römern, München 1980.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Pies , Lieselotte, Marcus in Treveris. Ein Junge erlebt die Kaiserstadt Trier, Trier 1990 (JB 47).	Jugendbuch	NieSa Gy 7 Saar Gy 7
Ruttmann , Irene: Titus kommt nicht alle Tage, Hamburg 1980 (JB 64).	Jugendbuch	NieSa Gy 7 Saar Gy 7
Stöver , Hans Dieter: Caesar und der Gallier, Würzburg 1994 (JB 38).	Jugendbuch	Saar Gy 7
Stöver , Hans Dieter: Die Akte Varus, Würzburg 1991 (JB 40).	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Stöver , Hans Dieter: Quintus geht nach Rom, München 1987.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Stöver , Hans Dieter: Quintus in Gefahr, München 1991.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Stöver , Hans Dieter: Quintus setzt sich durch, München 1993.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Stöver , Hans Dieter: Spartacus, Sklave und Rebell, Würzburg 1991.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Sutcliff , Rosemary: Das Stirnmal des Königs, Stuttgart 1969.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Sutcliff , Rosemary: Der Adler der neunten Legion, Stuttgart 1964 (Original älter).	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Sutcliff , Rosemary: Der Ausgestoßene, Stuttgart 1986.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Sutcliff , Rosemary: Der silberne Zweig, Stuttgart 1965.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Vos-Dahmen von Buchholz, Tonny: Der flammende Halsschmuck, München 1995.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Waltari , Mika: Minutus der Römer, Wien 1965.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Winterfeld , Henry: Caius ist ein Dummkopf. Eine lustige und spannende Schülergeschichte aus dem alten Rom, Berlin 1952.	Jugendbuch	NieSa Gy 7
Ammermann , A. u.a.: Der Sklave Calvisius, Niedernhausen 1979.	Jugendbuch/Jugendsachbuch	RhPf I GesS 5/6
Cesarani , Paolo/Ventura, Piero: Pompeji, Zürich 1984.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7
Connolly , Peter: Die römische Armee, Nürnberg 1996.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7
Connolly , Peter: Hannibal und die Feinde Roms, Hamburg 1978.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7
Connolly , Peter: Pompeji, Hamburg 1979.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7 RhPf I GesS 5/6
Corbishley , Mike: Die Welt der Römer, Hamburg 1987.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7
Lewis , Brenda Ralph: Das alte Rom. Was ist was? Bd. 55, Nürnberg 1974.	Jugendsachbuch	Saar GesS 5/6
Macaulay , David: Eine Stadt wie Rom, Zürich 1975.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7 NieSa I GesS 5/6 RhPf I GesS 5/6 Saar GesS 5/6
Miquel , Pierre: So lebten sie zur Zeit der Römischen Legionäre, Hamburg 1981.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7
Stephan-Kühn , Freya, Viel Spaß mit den Römern!, Würzburg 1982.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7 NieSa I GesS 5/6
Stöver , Hans Dieter: Drei Tage in Rom. Land- und Stadtleben zur Zeit Caesars, Zürich 1988.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7
Stöver , Hans Dieter: Große Gegner Roms, Zürich 1989.	Jugendsachbuch	NieSa Gy 7
Bechert, Tilmann: Marcus, der Römer. Ein historisches Lebensbild aus dem römischen Xanten.	Sek.lit.	NieSa Gy 7
Bengtson , H.: Römische Geschichte. Republik und Kaiserzeit bis 284 n.Chr., München 1976.	Sek.lit.	Saar GesS 5/6
Grant , Michael: Die Gladiatoren, Stuttgart 1970.	Sek.lit.	NieSa Gy 7
Keller , Werner: Etrusker. Die Lösung eines Rätsels, München 1970.	Sek.lit.	NieSa Gy 7
Nack , Emil: Germanien. Länder und Völker der Germanen, Wien 1958.	Sek.lit.	NieSa Gy 7
Nack , Emil: Rom. Land und Volk der alten Römer, Wien 1956.	Sek.lit.	NieSa Gy 7
Niemann , Hans Werner: Vom Faustkeil zum Computer. Technikgeschichte – Kulturgeschichte – Wirtschaftsgeschichte, Stuttgart 1985.	Sek.lit.	Saar GesS 5/6
Pörtlner , Rudolf: Mit dem Fahrstuhl in die Römerzeit, Gütersloh 1959.	Sek.lit.	NieSa Gy 7
Römisch-Germanisches Zentralmuseum Mainz (Hg.): Führer zu vor- und frühgeschichtlichen Denkmälern 5, Saarland, Mainz 1966.	Sek.lit.	Saar GesS 5/6
Stöver , Hans Dieter: Report aus der Römerzeit, Stuttgart 1988.	Sek.lit./Jugendsachbuch	RhPf I GesS 5/6

B.1. Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten

Baatz , Dietwulf/Riediger, Hans: Römer und Germanen am Limes. Ein Modellthema für das 5. bis 7. Schuljahr, Frankfurt 1966.	päd.Mat.	Bre Or 5/6
Ebeling : Geschichten aus der Geschichte, Bd. 1, Westermann Braunschweig 1960.	päd.Mat.	Bre Or 5/6
Geschichte lernen 2/1992: Germanen, Kelten, Römer, Slawen, Velber 1992.	päd.Mat.	NieSa IGesS 5/6 RhPf IGesS 5/6
Geschichte Lernen 45/1995: Alltag im antiken Rom, Velber 1995.	päd.Mat.	RhPf IGesS 5/6
Knoch , Peter (Hrsg.): Spurensuche Geschichte 1, Stuttgart 1990.	päd.Mat.	NieSa IGesS 5/6 RhPf IGesS 5/6
Materialien der LFK Gesellschaftswissenschaften	päd.Mat.	Saar GesS 5/6
Praxis Geschichte 4/1989 : Römer am Rhein, Braunschweig 1989.	päd.Mat.	RhPf IGesS 5/6
Schöffel , Irmgard: Die Römer in Deutschland. Alltagsleben in den Provinzen, in: Geschichtsdidaktik 9 (1984) H. 4, 343-372.	päd.Mat.	Bre Or 5/6
WUK-Lesehefte Römer und Germanen am Limes (Klett) ³⁸ .	päd.Mat.	Bre Or 5/6
OS-Atlas (CVK/Schroedel) ³⁹	Schulatlas	Bre Or 5/6
Die Reise in die Vergangenheit 1/Lehrerausgabe, Westermann Braunschweig ⁴⁰ .	Schulbuch	Bre Or 5/6
Entdecken und Verstehen 1, Cornelsen Frankfurt/Main 1989.	Schulbuch	Saar GesS 5/6
Menschen, Zeiten, Räume (Hirschgraben) ⁴¹ .	Schulbuch	Bre Or 5/6
Unsere Geschichte (Diesterweg), Frankfurt/Main 1987.	Schulbuch	Saar GesS 5/6
Unsere Welt – gestern und heute (CVK/Schroedel) ⁴² .	Schulbuch	Bre Or 5/6
Welt- u. Umweltkunde (Klett) ⁴³ .	Schulbuch	Bre Or 5/6
Welt- u. Umweltkunde (Schöningh) ⁴⁴ .	Schulbuch	Bre Or 5/6
Welt- u. Umweltkunde (Westermann) ⁴⁵ .	Schulbuch	Bre Or 5/6
Das römische Saarbrücken , o.O. 1967.	Diareihe	Saar GesS 5/6
Die römische Villa in Nennig , o.O. 1969.	Diareihe	Saar GesS 5/6
Grenzsicherung und Verkehr im Römischen Reich , FWU 1979.	Diareihe	RhPf IGesS 5/6
Kult und Religion im Römischen Reich , FWU 1989.	Diareihe	Saar GesS 5/6
Pompeji , FWU 1963.	Diareihe	Saar GesS 5/6
Römerstadt Schwarzenacker I . Ausgrabungen und Haus, o.O. 1975.	Diareihe	Saar GesS 5/6
Die Römer am Limes , WBF Hamburg 1974.	Unterrichtsfilm	Bre Or 5/6
Das antike Rom , FWU Grünwald 1958.	Unterrichtsfilm	Saar GesS 5/6
Das Wachsen des Römischen Reiches , FWU Grünwald 1989.	Unterrichtsfilm	Saar GesS 5/6
In einer römischen Familie , FWU 1989.	Unterrichtsfilm	RhPf IGesS 5/6
Römer an Rhein und Donau , FWU 1990.	Unterrichtsfilm	RhPf IGesS 5/6
Von Rom zum Rhein – Die Römer (...) [6-teilige Serie, deren Einzelfilme im Lehrplan aufgeführt werden].	Unterrichtsfilme	Saar GesS 5/6
Dahn , Felix: Ein Kampf um Rom.	Roman	NieSa Gy 7
Giovagnoli , Raffaello: Spartakus, Feldherr der Sklaven, Reinbek [geht auf eine der ersten Ausgaben von 1939 zurück].	Roman	Saar GesS 5/6
Ranke-Graves , Robert von: Ich, Claudius, Kaiser und Gott, Leipzig 1934.	Roman	NieSa Gy 7
Roberts , John M.: SPQR. Ein Krimi aus dem alten Rom, München 1992 (Original 1990).	Roman	NieSa Gy 7
Bulwer-Lytton , Edward: Die letzten Tage von Pompeji, [Würzburg 1979: Überarbeitung als Jugendbuch].	Roman/Jugendbuch	NieSa Gy 7
Ternes , Charles-Marie: Die Römer an Rhein und Mosel, Stuttgart 1975.	Sek.lit.	RhPf IGesS 5/6
Weeber , Karl-Wilhelm: Alltag im alten Rom, Zürich 1995.	Sek.lit.	RhPf IGesS 5/6
Wir Deutschen Teil 1, NDR Hamburg 1991.	Fernsehdokumentation	Sachs SekS 5/6
Der Sklave Calvisius , ZDF Mainz 1979.	Film/Fernsehserie	RhPf IGesS 5/6
Römerillustrierte des Römisch-Germanischen Museums in Köln	Mus.Mat.	NieSa IGesS 5/6

Die oben zusammengefasste Gesamtauswertung ist nur eingeschränkt verallgemeinerbar, da die Anzahl der insgesamt 85 verschiedenen Titel in den einzelnen Lehrplänen zwischen 41 (NieSa Gy 7) und zwei (Saar Gy 7, Sachs SekS 5/6) variiert. Eine diese Tatsache berücksichtigende Analyse muss also differenziert die Lehrpläne im Vergleich betrachten. Dabei zeigt sich, dass die Häufung von Jugendbüchern vor allem auf die große Anzahl (31 Titel) im Lehrplan für das Gymnasium in Niedersachsen zurückzuführen ist. Auch die Hälfte der Sekundärliteratur sowie vier der fünf Romane sind in diesem Lehrplan genannt. Fünf der sechs Diareihen finden sich in den Richtlinien für die saarländische Gesamtschule, sieben der neun Schulbücher in den

³⁸ Keine weitere Angabe im Lehrplan.
³⁹ Keine weitere Angabe im Lehrplan.
⁴⁰ Keine weitere Angabe im Lehrplan.
⁴¹ Keine weitere Angabe im Lehrplan.
⁴² Keine weitere Angabe im Lehrplan.
⁴³ Keine weitere Angabe im Lehrplan.
⁴⁴ Keine weitere Angabe im Lehrplan.
⁴⁵ Keine weitere Angabe im Lehrplan.

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

Rahmenplänen für die Bremer Orientierungsstufe. Im Einzelnen setzen die Lehrpläne also sehr unterschiedliche Gewichtungen.

Gesamtverteilung Lehrpläne und Medientypen

	NieSa Gy 7	Saar GesS 5/6	RhPf IGesS 5/6	Bre Or 5/6	NieSa IGesS 5/6	Saar Gy 7	Sachs SekS 5/6	ges.
Jugendliteratur	21	-	-	-	-	2	1	23 ⁴⁶
Jugendsachbuch	10	2	3	-	2	-	-	12 ⁴⁷
Sekundärliteratur	6	3	3	-	-	-	-	12
päd. Material	-	1	4	4	2	-	-	9 ⁴⁸
Schulbücher	-	2	-	7	-	-	-	9
Diareihe	-	5	1	-	-	-	-	6
Unterrichtsfilm	-	3	2	1	-	-	-	6
Roman	4	1	-	-	-	-	-	5
Fernsehfilm	-	-	1	-	-	-	1	2
Museumsmaterial	-	-	-	-	1	-	-	1
ges.	41	17	14	12	5	2	2	85

Fünf der sieben Lehrpläne richten sich an Schularten, die in der 5. und 6. Klasse keine Trennung in Leistungsniveaus nach Schulformen vornehmen (Gesamtschule, Orientierungsstufe, Sekundarschule); die Nennung von Medien in den Lehrplänen scheint also eher für diese als für andere Schularten typisch zu sein.

⁴⁶ 1 davon 2x.
⁴⁷ 2 davon 2x, 1 davon 4x.
⁴⁸ 2 davon 2x.

B. Schulbücher

Die römische Geschichte ist Bestandteil aller untersuchten Schulbücher. Die entsprechenden Unterrichtseinheiten beinhalten meist Informationen sowohl zur allgemeinen römischen Geschichte als auch zum Leben in den Provinzen. Das Themenspektrum deckt dabei die von den Lehrplänen vorgegebenen Schwerpunkte ab (s. oben).

Einige Lehrwerke konzentrieren sich auf die Zeit der Römer in Gallien und Germanien und verbinden damit zugleich einzelne Kapitel zu den Germanen. Nur ein Schulbuch (älteren Datums, SB 20) behandelt die römische Geschichte, ohne auf die Römer nördlich der Alpen näher einzugehen. Dies ließe sich durch die Tatsache erklären, dass sich alle Bundesländer, in denen das Lehrwerk zugelassen ist, außerhalb des ehemals provinzialrömischen Gebietes befinden. Dennoch entsteht ein Widerspruch zu den Lehrplanvorgaben, die für alle betroffenen Länder bis auf Berlin das Thema verbindlich aufführen (Bra, Mevo, Sachs, Thü).

Anders als die Unterrichtseinheiten zur Ur- und Frühgeschichte sind die Kapitel zu den Römern sehr unterschiedlich aufgebaut und dadurch kaum miteinander vergleichbar. Die einzelnen Themen (Entstehung und politische Geschichte des Römischen Reichs, Rechtsgeschichte, kulturelle und technische Errungenschaften, Wirtschaft, römisches Militär, Alltag in römischen Städten, Alltag auf dem Land, Leben in einer römischen Familie, Religion, die Rolle der Frau bei den Römern, römische Kinderspiele, Römer in den Provinzen, Römer und Germanen, 'römisches Erbe') sind nicht identisch miteinander verwoben, sondern voneinander abweichend mit dem einen oder anderen Schwerpunktthema verknüpft.

Bücher für Bundesländer, die ehemals Teil der römischen Provinzen waren, greifen in der Regel bevorzugt regionale Beispiele (Funde aus den eigenen Museen, wichtige Fundorte, Freilichtanlagen) heraus. Großräumig oder in den nördlichen und östlichen Bundesländern eingesetzte Schulbücher beziehen sich eher auf sehr bekannte Funde und Fundorte. Gleichzeitig ist festzustellen, dass mit steigendem Anspruch an die Schüler der Betrachtungsraum größer wird: Bücher für Haupt- und Gesamtschulen konzentrieren sich mehr auf Beispiele des Bundeslandes, während solche für Gymnasien meist allgemeingültiger arbeiten.

Da sich die vorliegende Untersuchung auf die Ur- und Frühgeschichte Mitteleuropas, d.h. den Raum nördlich der Alpen, beschränkt, erfolgt hier eine Konzentration auf die Darstellung der Römer in den von ihnen besetzten Teilen Galliens und Germaniens. Innerhalb dieser Festlegung auf die römische Zeit in den Provinzen werden außerdem gezielt Schwerpunkte gesetzt – eine umfassende Untersuchung nach archäologischen und historischen Fragestellungen zur provinzial- und gesamtrömischen Geschichte und Archäologie in den Schulbüchern würde Material für eine eigene Dissertation liefern und sollte durch Kolleg(inn)en des entsprechenden Fachs geleistet werden, welche die sachliche Richtigkeit der Schulbuchdarstellungen besser beurteilen können und die Fachliteratur zur römischen Geschichte und klassischen bzw. provinzialrömischen Archäologie im Blick haben.

Eingang in die hier durchgeführte Analyse fanden ausschließlich Buchseiten, die sich ganz mit den Römern nördlich der Alpen befassen. Provinzialrömische Funde und Befunde, die in anderen inhaltlichen Kontexten in den Schulbüchern verwendet werden, sind dadurch nicht in der Untersuchung enthalten. Und nicht jedes der auf Buchseiten zur provinzialrömischen Geschichte angesprochenen Themen findet hier eine Berücksichtigung. Vielmehr sollen folgende Fragen ausschnittshaft in den Blick genommen werden:

- Wie wird das Verhältnis zwischen Römern und Germanen beschrieben?

- Welche Funktion hatte nach Darstellung der Schulbuchautoren der Limes mit seinen Bauwerken?

Die Ausführungen stellen eine detaillierte, jedoch auf diese Fragestellungen eingegrenzte inhaltliche und qualitative Analyse dar und fragen besonders nach dem Einfluss wissenschaftlicher Darstellungen sowie des Zeitgeistes auf die vermittelten Geschichtsbilder.

Darauf folgen Einzelkapitel, die quantitativ solche Inhalte und Abbildungen auswerten, die Aussagen zur Relevanz archäologischer Öffentlichkeitsarbeit erlauben und Zusammenhänge zwischen Schwerpunkten der Schulbücher, Vermittlungsabsichten und archäologischen Grundlagen erkennen lassen:

- Welche Fundorte aus den Provinzen nördlich der Alpen werden in den Schulbüchern besonders berücksichtigt (Themenkomplexe Leben in der Stadt, Leben auf dem Land, Militärlager) und woher stammen die gezeigten Abbildungen?

- Welche Funktion kommt Museen und museumspädagogischen Angeboten in den Schulbüchern zu?

- Auf welche Literatur wird verwiesen, welche wurde möglicherweise genutzt?

- Welche thematischen Schwerpunkte äußern sich über die abgebildeten Rekonstruktionszeichnungen, Lebensbilder und Modelle?

Die Frage, wie die römische Geschichte und Kultur in Bezug auf unsere Gegenwart beurteilt und verwendet wird, welche Deutungen und Parallelisierungen das Römische Reich im Zeitalter der Europäisierung erfährt, ist Bestandteil eines anderen Kapitels über die Zusammenhänge zwischen Geschichte und politischer Identität (Kap. II.13).

B.1. Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten

1.1 Die Darstellungen der Schulbücher

Alle Schulbücher, die auf die Römer in den Provinzen nördlich der Alpen eingehen, beschäftigen sich auch mit den Beziehungen zwischen den Römern und der einheimischen Bevölkerung (SB 1-19, 21-25; genaue Nachweise: s. jew. die Tabelle am Ende dieses Kapitels). Die Bewohner der Provinzen werden in der Regel als Germanen oder Kelten bezeichnet, oder die Autoren verwenden überlieferte Stammesnamen (Treverer, Raeter etc.) (zur Kategorisierung vgl. kritisch Kap. II.6.B.3.1 und II.5.B.1.1). Die in den Schulbüchern beschriebenen Kontakte zwischen Römern und Germanen/Kelten lassen sich in drei Rubriken unterteilen:

- 1) (wechselseitiger) Austausch in Form von Handel bzw. friedliches und nahezu gleichwertiges Miteinander durch Mischehen und Integration von Einheimischen in die römischen Hilfstruppen;
- 2) Romanisierung, d.h. Beschreibung des kulturellen (in den Schulbüchern einseitigen) Einflusses der Römer auf die besetzten Provinzen;
- 3) kriegerische Auseinandersetzungen, die mehr als Bedrohung der Römer durch die Germanen denn umgekehrt und damit ebenfalls einseitig dargestellt werden.

Wechselseitiger Austausch

Mit einer Ausnahme (SB 12) thematisieren alle Bücher **Handelsbeziehungen** der Römer in die germanischen und keltischen Provinzen, sei es in Form von Karten, welche die Handelsgüter

mittels Symbolen geografisch verorten, sei es in Form von mehr oder weniger ausführlichen Abschnitten in den Texten oder durch Abbildungen. Hier kommt, anders als beim Thema der Romanisierung, der wechselseitige Austausch zwischen Germanen/Kelten und Römern besonders zum Ausdruck. Die Handelspartner begegnen sich, im Unterschied zu den anderen angesprochenen Rubriken, meist auf gleich(wertig)er Ebene, da sie jeweils dem anderen ihre Waren anbieten, an deren Erwerb dem Handelspartner auf jeder Seite gelegen ist. Handelsgüter in beide Richtungen werden benannt.

Interessante Einblicke in die Vorstellungswelten und Vermittlungsabsichten der Autoren erlauben besonders vier Auszüge, die aus den übrigen Texten zu den Handelsbeziehungen durch einige Besonderheiten hervortreten. SB 22, 158 berichtet: *Die Germanen lernten bald, dass sie hier ganz friedlich in den Besitz der begehrten römischen Waren kommen konnten. Die Römer besserten gern ihren Speiseplan mit den bauerlichen Erzeugnissen der Germanen auf. Diese tauschten dafür z.B. die kunstvoll gearbeiteten Metallgefäße, Früchte und Getränke aus dem Süden, aber auch Glaswaren ein, die sie selbst nicht herstellen konnten. Nur ihre hervorragenden Waffen ließen sich die Römer nicht abhandeln (...).* Mehrere Aspekte verdienen hier Beachtung:

- die geschilderte Anziehung, die römische Waren auf die Germanen ausübten und die Nennung vor allem von 'Luxuswaren', in deren Besitz die Germanen jetzt friedlich kamen und vermeintlich nicht mehr durch Raubzüge;
- die 'Aufwertung' der germanischen Handelsgüter, die hier der 'Aufbesserung' des römischen Speiseplanes dienen (sonst werden umgekehrt nur die neuen Obst- und Gemüsesorten genannt, die fortan den Speiseplan der Germanen/Kelten bereichern, z.B. 10/a/c, 79: *So lernten unsere Vorfahren von den Römern, ihre Mahlzeiten schmackhafter, vielseitiger und gesünder zu machen*);
- die hier sogar beim Thema Handel betonte militärische Überlegenheit der Römer.

Kulturelle Unterlegenheit der Germanen vermittelt auch SB 25a/b/c/d/e-120/120/122/128/94: *Germanen tauschten bei den Römern Dinge ein, die es bei ihnen nicht gab.* Ähnlich 5b-118: *Römische Kaufleute brachten römische Waren in das freie Germanien.* Das römische Interesse an Waren der Germanen wird hier gar nicht erst angesprochen. Dass beide Seiten profitierten und Handel eine Basis für friedliche Beziehungen ist, will der Text in SB 24a/b, 49/45 unterstreichen: *Römer und Germanen lebten meist friedlich miteinander. Germanische Bauern versorgten die Kastelle und lernten römische Waren kennen.* Auch SB 19a-79 beschreibt eine grundlegende Basis für funktionierenden Handel: *Sie [die Römer] waren an den Gütern der Germanen interessiert.*

Der Dienst der unterworfenen Bevölkerung in den **Hilfstruppen** als Möglichkeit der Integration wird in der Hälfte aller Bücher angesprochen (SB 3b, 4, 5b, 6, 7b, 9, 11a/b-154, 12, 13a/b/c/d, 14/a/b, 19a/b/c, 21, 23a/b/c, 25a/b/c/d/e). Die Ausführungen sind meist im Sinne einer funktionierenden Zusammenarbeit zwischen Römern und Germanen/Kelten zu verstehen; der Dienst in den Truppen wird positiv konnotiert mit dem Hinweis beispielsweise auf Aufstiegschancen, den Erwerb des Bürgerrechts und die Zuteilung von Land (z.B. SB 11a/b-154, 12-172). Nachteile bringt nur ein Buch zur Sprache: *Die Germanen konnten Soldaten in römischen Hilfstruppen werden, mussten den Limes aber gegen andere Germanen verteidigen* (SB 5b-118). Und nur eines berichtet im Zusammenhang mit den Besiegten in den Provinzen davon, dass der Dienst auch unfreiwillig geschehen konnte (SB 17-94: *Sie mussten Vieh und andere Güter abgeben, Steuern zahlen und Krieger für die römische Armee stellen*).

Als eine Art **Arbeitgeber** erscheinen die Römer noch in anderer Hinsicht, aber wesentlich seltener: *Viele Germanen arbeiteten auch als "Gastarbeiter" bei der römischen Besatzungsmacht und bekleideten dort auch hohe öffentliche Ämter, etwa bei der Palastwache der römischen Kaiser*, berichtet SB 5a-181 (siehe auch SB 15-248 oder 4-69f., 5b-118, 12-172). Zwei in der Gegenwart bedeutsame Werte, Arbeit und Sicherheit, werden als Güter dargestellt, welche die Germanen und Kelten den Römern zu verdanken hatten (SB 18-141): *Die Römer brachten nicht nur Sicherheit, sondern auch Arbeit für die unterworfenen Bevölkerung*.

Römisch-germanische Partnerschaften finden in etwa 25% der Schulbuchtexte Erwähnung (SB 1a/b, 3c, 5b, 10a/b/c, 11a/b, 15, 24a/b). Dies geschieht fast immer aus römischer und männlicher Perspektive (z.B. SB 11a/b-154: *Die Legionäre (...) heirateten auch Frauen der Germanen*), selten aus germanischer und weiblicher Sicht (z.B. SB 15-248: *Einige germanische Frauen heirateten ehemalige römische Soldaten*). Manchmal wird die sich daraus ergebende Vermischung der Bevölkerungsgruppen explizit hervorgehoben: *Beide Völker vermischten sich mit der Zeit*, heißt es in SB 15-248. Eine wirkliche Vermischung von Kultur wird jedoch nie beschrieben, eher eine durch die Ehen noch stärkere Verbreitung römischer Zivilisation und Überlagerung germanischer Elemente: *Da viele Veteranen (...) einheimische Frauen heirateten, entstand eine germanisch-römische Mischbevölkerung, die die römische Kultur unter den Germanen verbreitete* (SB 10b-112); oder: *Spätestens die Kinder eines aus Spanien stammenden Legionärs und einer Germanin sprachen Latein. Am Rhein fühlten sie sich als Römer* (SB 11a/b-154). Bemerkenswert ist, dass Angaben über römisch-germanische Partnerschaften anfangs nur in Einzelwerken für Gymnasien zu finden sind (SB 1a/b und 3c von 1994-1996), sie sich dann aber tendenziell auf jüngere Lehrwerke für Hauptschulen, Realschulen oder Gesamtschulen konzentrieren (SB 5b, 10a/b/c, 11a/b, 15, 24a/b: 1995, 1996, 1998, 2001, 2003).

Das Weiterleben einheimischer Traditionen oder eine Vermischung kultureller Elemente von beiden Seiten ist als Thema nur selten und am Rande zu finden, und zwar im Bereich der **Religion**. SB 2(6)-22 geht auf einen gallo-römischen Tempel ein, wie auch SB 3c-173 berichtet, dass einheimische Gottheiten weiter verehrt werden. Nur ein Beispiel spricht den Bereich **Handwerk** an und bildet einen Silberbecher ab mit dem Hinweis, dass dieser *römische Form und germanische Muster* verbinde (SB 5b-119).

'Romanisierung', kulturelle Überlegenheit der Römer

Das Gros der Bücher (s. Tabelle) bringt eine allgemeine **kulturelle Überlegenheit** der Römer zum Ausdruck, insbesondere in den Bereichen Bautechnik, Infrastruktur der Städte, Gebrauchs- und Luxusgegenstände sowie Landwirtschaft (Anbau, Ernte, Obst- und Gemüsesorten, Viehzucht). Die *römische Lebensweise* oder *Lebensart* wird den Autoren zufolge stets von den Einheimischen in den Provinzen übernommen; sie passen sich an, *lernen* von den Römern und gehen in deren Kultur auf. Germanen oder Kelten begegnen der römischen Zivilisation mit *Staunen* oder *Bewunderung* und fühlen sich von ihr angezogen. Die Römer, verantwortlich für wirtschaftlichen Aufschwung, erscheinen als Kulturbringer und *Vorbilder*, die außerdem für *Ruhe* und *Stabilität* in den Provinzen sorgen. Im Kontrast zu den Römern werden die Germanen zuweilen als *arm* und *einfach* dargestellt und setzen sich manchmal dem Spott der Römer aus. Folgende Textbeispiele illustrieren diese Feststellungen:

SB 3b-148 spricht von zahlreichen Kontakten, *die den Germanen die überlegene Kultur der Römer allmählich näher brachten*. SB 4-65 berichtet: *Die ansässigen Kelten und Germanen glichen sich allmählich den römischen Eroberern an. Sie übernahmen die überlegene Technik*

der Römer und auch ihre Gewohnheiten, zum Beispiel im Essen. Damals erst lernte man hier Wein, Kohl, Pfirsich, Kirschen und Rettich kennen. SB 24a/b-44/40: Die Bauern lernten, Wein anzubauen und in den römischen Städten zu verkaufen (...). Römische Straßen, Wirtschaft und Wohnkultur veränderten das Leben der Treverer. SB 19a-79: Die Germanen lernten die Kenntnisse der Römer in der Landwirtschaft zu schätzen. SB 1b-178: Was die Germanen auf den römischen Gutshöfen mit Staunen und Bewunderung kennen lernten, kannst du an den Wörtern erkennen, die sie damals aus dem Lateinischen übernahmen: (...). SB 13a/b/c/d-170/170/176/176: Für die meist armen und einfachen Germanen war das entwickeltere römische Gebiet Anlass zur Bewunderung. SB 5a-181: Friedliche Germanen durften ohne Waffen in das Römische Reich einreisen. Dabei konnten sie vornehme Wohngebäude aus Stein und Ziegel, Badhäuser und Straßen, die gepflastert oder geschottert waren, bewundern. SB 15-248: Durch große Tore in der Stadtmauer kamen die Germanen von der anderen Seite des Rheins in die Stadt hinein und lernten eine ihnen unbekannte Welt kennen (...). Die Germanen übernahmen vieles von der römischen Lebensweise. Und da sie keine Wörter in ihrer Sprache für die neuen Dinge hatten, benutzten sie die römischen Begriffe. SB 13a/b/c/d-168f./168f./174f./174f.: Für die Bewohner der Provinzen gab die in vielen Dingen überlegene römische Zivilisation das Muster ab: Nach römischem Vorbild (...). SB 12-172: Sie [die Römer] brachten römische Kultur in die äußersten Gebiete des Reiches (...). Die einheimische Bevölkerung passte sich relativ schnell der römischen Kultur an. Die römische Lebensweise wurde für viele Bewohner zum erstrebenswerten Vorbild (...). Die Vorteile römischer Kultur sorgten in den Provinzen für Ruhe und Stabilität. Der implizierte kulturelle 'Fortschritt' im kulinarischen Bereich gipfelt in der Bemerkung eines Schulbuchtextes, die Germanen hätten dank der Römer neben Wein und ihnen unbekannten Früchten wie Pfirsiche auch die Banane (!)⁴⁹ kennen gelernt (SB 15-248).

Ein Schulbuch für die bayerischen Gymnasien betont letztlich die Rolle der Römer als intellektuelle Vorbilder (SB 18-140): Die einheimischen Bewohner der Provinzen nahmen allmählich Kleidung, Arbeits- und Sprachgewohnheiten, religiöse Anschauungen und die Wohnkultur der Römer an. Viele erlernten neben ihrer Muttersprache auch Latein und gewöhnten sich durch die Lektüre lateinischer Schriftsteller allmählich an so zu denken und zu sprechen wie ihre Vorbilder.

Klassische Themen greift auch folgender Text zu Lehnwörtern in der deutschen Sprache auf (die fett gedruckten Begriffe sollen durch die Schüler durch deutsche Wörter ersetzt werden; Unterstr. d. d. Verf.): Germanen lernen von den Römern: Der germanische **caupo** hatte den Gutshof, umgeben von einer **murus**, durch die offene **porta** betreten. Die neue **strata**, bedeckt mit **plastrum**, hatte ihm die Reise sehr erleichtert. Auch das **mulus** kann jetzt ausruhen. Sein **carrus** war hoch bepackt mit **cista**, **saccus** und **corbis**. In der **villa rustica** will er tauschen, besser noch verkaufen; denn römische **moneta** nimmt er auch gerne. Er bestaunt die prächtige villa, jede **camera** hat ein großes **fenestra**, das Dach ist mit roten **tegula** gedeckt. Der Gutsherr bietet ihm Obst und Gemüse aus seinem Garten an, die der **caupo** noch nicht kennt: **pirum**, **persicum** und **caulis**. Vom **vinum** ist er besonders begeistert. Er nimmt zwei volle Krüge mit (SB 10a/c-84, 10b-113).

Die kulturelle Überlegenheit der Römer wird umgekehrt auch durch eine Betonung der **Unterlegenheit der Kelten/Germanen** ausgedrückt. So finden sich etwa Textstellen wie diese:

⁴⁹

Die Banane war zur Zeit der Römer in Europa vermutlich unbekannt. Sie stammt ursprünglich aus Indien und China (Belege dort 327 v.Chr. und 200 v.Chr.) und gelangte im 7. Jh. nach Chr. über Palästina nach Afrika. Es ist daher unwahrscheinlich, dass die Germanen durch die Römer mit der Banane in Kontakt kamen.

Anfangs schüttelten die Germanen erstaunt den Kopf, wenn ihnen die römischen Händler Münzen anboten (SB 22-158). Die einheimischen Rinder und Pferde wurden durch größere und kräftigere Tiere aus Italien ersetzt. Hauskatzen und kleine Hunderassen wurden nun als Haustiere gehalten (...). Während die Menschen nördlich der Alpen noch meist für den Eigenbedarf arbeiteten, trieben die Römer längst einen ausgedehnten Handel (SB 21-165). Oder SB 19a/b/c-77/35/77: Die Germanen lebten anders als die Römer. Ihre Nahrung war einfach: (...). Obst und Gemüse kannten die Germanen noch nicht. Kulturelle Unterlegenheit kommt auch in dem Jugendbuchauszug in SB 7b-97 zum Ausdruck, in dem ein germanischer Junge seine Eindrücke von einer römischen Stadt schildert und, *geblendet und begeistert*, mit der eigenen Siedlungsweise vergleicht (*wilder Wald, oft nur Trampelpfade, Holzhöfe und Holzhütten*; siehe auch SB 22-160, 162). Dazu kommen außerdem noch Verachtung oder Spott seitens der Römer: *Die Germanen (...) trugen etwas, was die Römer nicht kannten und sogar verspotteten: die Hose* (SB 6-189). Auch in SB 4-70 spricht der Text davon, dass die Römer die Germanen *verachteten* und *oft etwas hochmütig über die fremden Sitten oder die ungewohnte Kleidung der Germanen sprachen*. Gegenargumente werden von Seiten der Autoren nicht geliefert. Ein möglicher Einfluss fremder Kulturen auf die römische Bevölkerung wird mit der Formulierung *konnte es nicht ausbleiben* negativ dargestellt (SB 18-140): *Weil sie [die Fremden in der Hauptstadt Rom] sich nur langsam an die Lebensgewohnheiten dort anpassten, manchmal auch bewusst anders lebten, konnte es nicht ausbleiben, dass die Römer ebenfalls manches Fremdartige übernahmen.* Die Germanen tauchen in den Schulbüchern immer wieder, meist im Zusammenhang mit kriegerischen Auseinandersetzungen, als **Zerstörer der römischen Kultur** oder römischer Kulturgüter auf. In SB 1b-179 ist über die Jupitergigantensäule von Ladenburg zu lesen: *Vermutlich war die erste Zerstörung das Werk des Germanenstammes der Alemannen, die 233 zum ersten Mal den Limes durchbrachen (...). Als die Alamannen im Jahr 260 das Land hinter dem Limes eroberten und bis zum Rhein vordrangen, haben sie die Jupitersäule endgültig zerstört und in den Brunnen geworfen.* Einer der Zerstörungshorizonte in der Villa von Ahrweiler wird *um 260* datiert, die kurzfristige Räumung mit den *einfallenden Germanen* in Verbindung gebracht (SB 13-175).

Die wenigen positiven Äußerungen zu den Germanen betreffen das Bild der Römer vom **Charakter germanischer Krieger** und sind den Schriftquellen entnommen: *Die Römer bewunderten die Germanen wegen ihrer Standhaftigkeit und ihres Mutes* (SB 19a-79). Ähnlich SB 4-70: *Die Römer bestaunten die hoch gewachsenen und kräftigen Menschen (...). In der römischen Armee (...) waren die germanischen Krieger als tapfere Soldaten hochgeschätzt.*

Einige Schulbücher sprechen die Frage der **Identität** an und entscheiden sie mehrheitlich für die römische Seite: *Die Menschen fühlten sich mit der Zeit alle als Römer*, schreibt SB 4-65. In SB 11a/b-154 lautet bereits die Überschrift für das Kapitel *Die Provinzen – aus Beherrschten werden Römer*, und im Text heißt es: *Viele Einheimische nahmen im Laufe der Zeit die römische Lebensweise an und fühlten sich schließlich als Römer* sowie, etwas weiter, dass *spätestens die Kinder eines (...) Legionärs und einer Germanin (...) sich schließlich als Römer fühlten* (ähnlich ebd. 156). Ganz anders SB 14a/b-196, das jedoch, in einem ganz anderen Kontext stehend, freiwilligen germanischen Zuzug nach Gallien im 4. Jh. beschreibt: *Die freien Germanen in Gallien übernahmen zwar vieles von der römischen Kultur, dennoch blieben sie in ihrem Selbstverständnis, in Sprache und Tracht Germanen.*

Der für die Unterlegenen wenig positiv zu sehende **Prozess des Erobertwerdens** kommt selten zur Sprache. Die Thematisierung negativer Aspekte für die unterworfenen Bevölkerung ist ein

noch junges Phänomen und gehört nicht zum traditionellen Grundkanon der vermittelten Inhalte. Emotional berichtet SB 17-94 und -96, ein Lehrbuch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: *Schließlich zogen die römischen Soldaten nach Norden an die Donau und den Rhein. Hier überfielen sie Gebiete des heutigen Nordrhein-Westfalens, in denen damals germanische und keltische Stämme lebten (...). Mit den Besiegten in den Provinzen gingen die Römer nicht gerade zimperlich um: Sie wurden als Sklaven verkauft oder zwangsweise umgesiedelt, ihre Dörfer wurden niedergebrannt. Sie mussten Vieh und andere Güter abgeben, Steuern zahlen und Krieger für die römische Armee stellen. Wer sich allerdings freiwillig unterwarf, wurde besser behandelt. Doch viele leisteten erbitterten Widerstand. Die meisten Germanen mochten die Römer sicher nicht. Sie waren in ihr Land eingefallen und hatten ihnen ihre Freiheit geraubt. Und doch bewunderten sie die Leistungen der Römer (...).* Anders als in vielen Lehrwerken ist in diesem Buch keine Geschichte zu finden von Germanen, die eine römische Stadt besichtigen, sondern umgekehrt: ein römischer Junge begleitet seinen germanischen Freund in dessen Dorf und wird dort sowohl mit einer ihm fremden Lebensweise als auch mit seinen eigenen Vorurteilen konfrontiert (SB 17-102f.). Vermutlich ist diese Art der Darstellung auf die durch den besonders kritischen Umgang mit Rom als Militärmacht ebenfalls aus dem Rahmen fallenden Lehrplanvorgaben für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen zurückzuführen.

Negative Aspekte der Romanisierung kommentiert auch SB 23a/b/c-169/169/101, schließt den entsprechenden Abschnitt aber mit Bemerkungen zur (freiwilligen) Anpassung der einheimischen Provinzbewohner ab: *Wollten die Römer diese dünn besiedelten Gebiete auf Dauer beherrschen, mussten sie die Bewohner einerseits militärisch kontrollieren können, andererseits aber auch versuchen, die römische Lebensweise (Zivilisation) durchzusetzen (...). Für die Bevölkerung der Provinzen bedeutete die römische Herrschaft zunächst ein hartes Los: Sie standen unter strenger militärischer Kontrolle, bisweilen wurde ein ganzer Stamm aus seiner Heimat vertrieben und in einer anderen Provinz angesiedelt. Andererseits aber wurden viele Provinzialen tatsächlich von der römischen Lebensweise stark angezogen. Die Kinder und Enkel der Besiegten begannen, die Römer nachzuahmen.*

Nur wenige Bücher weisen auf einen beidseitigen Kulturtransfer hin bzw. darauf, dass das Lebensniveau der einheimischen Bevölkerung nicht völlig unterentwickelt war: SB 16-198 etwa erwähnt die von den Römern durch den Kontakt mit den Germanen übernommenen Getreidearten Roggen und Hafer. SB 8-186 bemerkt zum Thema Landwirtschaft richtig: *In der Provinz Niedergermanien hatten die Römer in weiten Teilen schon eine entwickelte, ertragreiche Landwirtschaft vorgefunden.* Ausführlicher geht SB 22-159 auf germanische, von den Römern übernommene 'Erfindungen' ein: *Aber die Römer lernten von den Germanen auch viel Neues, z.B., dass mit Federn gestopfte Kissen im Norden gut wärmten, ebenso wie lange Hosen, die den Römern unbekannt waren. Auch Seife, die die Germanen aus dem Wollfett ihrer Schafe herstellten, sahen die Römer hier zum ersten Mal, desgleichen Mohrrüben und Rapunzeln.* Der Hinweis auf die Kleidung findet sich auch in SB 24a/b-51/47. Unter der Überschrift *Lernen von den Römern* räumt der Text ein, dass die Treverer zwar vieles von den Römern gelernt, ihre Kleidung aber beibehalten hätten. *So entstand eine Mischkultur. Durch Vorteile aus beiden Kulturen konnten alle besser leben* (SB 24a/b-50/46). Die pädagogische Absicht dieser Aussage ist offensichtlich, aber bis auf das Beispiel der Hosen fehlen in diesem Schulbuch weitere Belege. Die zitierten Texte aus diesen drei Büchern sind die einzigen, die sich mit einem germanischen Einfluss auf den römischen Alltag auseinandersetzen. Sie sind alle jüngeren Datums (1999,

2001, 2001/2003) und für Gesamtschulen bzw. die Hauptschule bestimmt, wo die kulturell durchmischte Gesellschaft einen besonderen Schwerpunkt in den Unterrichtsthemen bildet.

Germanen als Bedrohung für das Römische Reich

Es gibt kein Schulbuch, dass nicht auf die Bedrohung des Römischen Reichs von außen durch nicht integrierte Germanen einging. Neben der fast immer in irgendeiner Form angesprochenen Niederlage der Römer gegen Arminius, die als gescheiterte Ausdehnung des Machtbereichs dargestellt wird, sind es Germaneneinfälle ab dem 3. Jh. bzw. 'Wanderungsbewegungen' im Zuge der sog. Völkerwanderung, die als massive Gefahr für das Reich thematisiert werden (s. Tabelle). Die 'Sympathie' der Schulbuchautoren liegt, wenn man dies so nennen darf, dabei klar auf der Seite der Römer.

Tabellarische Übersicht über die genannten Themen

Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten

SB	Austausch	'Romanisierung', röm. Einfluss, Integration	kriegerische Ereignisse	Länderzul.
1a	Karten 166f., 168: Handel fiktiver Text 175: röm.-germ. Ehen, Handel	fiktiver Text 175: Übernahme von röm. Begriffen; Germanen kulturell unterlegen	190: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	Ber, Bre, He, MeVo, RhPf, Saar, Sachs, SachsA, SH
1b	Karten 166f., 168: Handel fiktiver Text 175: röm.-germ. Ehen, Handel	fiktiver Text 175: Übernahme von röm. Begriffen; Germanen kulturell unterlegen 178: <i>Was die Germanen auf den römischen Gutshöfen mit Staunen und Bewunderung kennen lernten, kannst du an den Wörtern erkennen, die sie damals aus dem Lateinischen übernahmen: (...).</i>	176: Varusschlacht 179: Germaneneinfälle ab 3. Jh.	BaWü, Saar
2(6)	20: Handel mit Germanen 22: gallo-römischer Tempel		16: Alpenfeldzug 15 v.Chr. 30f.: germ. Bedrohung durch VW	Bay
3a	142: Handel	145: Übernahme röm. Errungenschaften, Kenntnisse und Begriffe in den Provinzen und außerhalb 145: in den Provinzen Integration der Germanen in das röm. Leben	141: Varusschlacht 148: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	BaWü, Saar
3b	147: Handel 148: Handel, germ. Söldner im röm. Heer 152: Handel	148: (...) <i>zahlreiche Kontakte, die den Germanen die überlegene Kultur der Römer allmählich näher brachten</i> 152: Anpassung der Germanen innerhalb der Reichsgrenzen an die <i>Lebensweise der römischen Herren</i> 152: Übernahme röm. Errungenschaften, Kenntnisse und Begriffe in den Provinzen und außerhalb	136: Alpenfeldzug, Varusschlacht 148: Kämpfe gg. Römer, Plünderungszüge 156: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	BaWü, Saar
3c	173: Handel; einheimische Gottheiten werden weiterhin verehrt 182: Handel 184: Ausonius-Gedicht: Bissula germ. <i>Lebensgefährtin</i>	172: <i>ÜS Von Rom lernen</i> 173, 182: Romanisierung, Anpassung 182: Übernahme von Begriffen	175: germ. Bedrohung ab 3. Jh. 157, 176: Varusschlacht 176: immer wieder Bedrohung durch Germanen, Beutezüge	Ber, MeVo, NoWe, RhPf, Saar, SH

B.1. Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten

4	66: Handel; germ. Söldner im röm. Heer 69: Verpachtung von Land <i>auch an Einheimische</i> 70: Handel, Germ. Söldner und Soldaten der kaiserlichen Leibwache	65: <i>Die ansässigen Kelten und Germanen glichen sich allmählich den römischen Eroberern an. Sie übernahmen die überlegene Technik der Römer und auch ihre Gewohnheiten, zum Beispiel im Essen. Damals erst lernte man hier Wein, Kohl, Pfirsich, Kirschen und Rettich kennen. Die Menschen fühlten sich mit der Zeit alle als Römer.</i> 66: germ. Leben als ärmlich beschrieben; Bewunderung der Germanen für die Römer 69: Überlegenheit der Römer in der LWS; Germanen lernen von den Römern und übernehmen Dinge und Begriffe 70: <i>Die Römer bestaunten die hoch gewachsenen und kräftigen Menschen. Aber sie verachteten sie auch und sprachen oft etwas hochmütig über die fremden Sitten oder über die ungewohnte Kleidung der Germanen. In der römischen Armee aber waren die germanischen Krieger als tapfere Soldaten hochgeschätzt.</i> 76: <i>Die unterworfenen Bevölkerung ahmt die Lebensart der siegreichen Römer nach und lernt von ihnen.</i>	64: <i>ÜS Die Römer besiedeln und erobern unser Land;</i> Eroberung Germaniens und des Alpenvorlandes; Varusschlacht; <i>ÜS Die Römer besetzen unsere Heimat</i> 70: german. Bedrohung ab 3. Jh. 72f.: Raubzüge	BaWü, Saar
5a	181: Handel 181: <i>Viele Germanen arbeiteten auch als "Gastarbeiter" bei der römischen Besatzungsmacht und bekleideten dort auch hohe öffentliche Ämter, etwa bei der Palastwache der römischen Kaiser.</i>	181: <i>Friedliche Germanen durften ohne Waffen in das Römische Reich einreisen. Dabei konnten sie vornehme Wohngebäude aus Stein und Ziegel, Badehäuser und Straßen, die gepflastert oder geschottert waren, bewundern.</i> 181: Übernahme und Weiterentwicklung römischer Gewohnheiten durch die Germanen in den Provinzen und Grenzgebieten; römische Ackergeräte, Obst- und Gemüsesorten (erkennbar an Wörtern lateinischer Herkunft)	168: bewaffnete Auseinandersetzungen 180: Varusschlacht	Bre, NieSa
5b	115: römische und germanische Händler in den Lagerdörfern 118: <i>Am Limes entwickelte sich ein lebhafter Handel (...). Häufig blieben römische Soldaten nach ihrem Dienst in der Provinz. Sie bekamen dort ein Stück Land und heirateten oft germanische Frauen. Die Germanen konnten Soldaten in römischen Hilfstruppen werden, mussten den Limes aber gegen andere Germanen verteidigen. Die Germanen lernten Latein, die</i>	118: <i>Germanische Händler begegneten in den Provinzen der römischen Lebensart. Römische Kaufleute brachten römische Waren in das freie Germanien.</i> 119: Foto römischer Gegenstände aus germanischen Gräbern	114f.: kriegerische Auseinandersetzungen 116: germanische Aufstände 117: Varusschlacht 119: german. Bedrohung ab dem 3. Jh.	NoWe, Saar

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

	<i>Sprache der Römer, verstehen. Im 2./3. Jahrhundert besaßen sie hohe öffentliche Ämter und hatten im Römerreich viel Einfluss.</i> 119: M4 Dieser Silberbecher verbindet römische Form und germanische Muster (...).			
6	169: Integration von Germanen durch Dienst in den Hilfstruppen 170, 184: Handel	170: (...) <i>verschiedene Sorten Obst und Gemüse, die den Einheimischen unbekannt waren (...). Die Gutshöfe haben entscheidend dazu beigetragen, dass sich die römische Lebensweise in der Provinz verbreitet hat. Ihre Bewohner vermittelten Kenntnisse über römische Bräuche, Feste, Landwirtschaft und Bauweise.</i> 171: <i>Übernahme römischer Begriffe durch unterworfenen Völker</i>; Romanisierung der Raeter 184: Germanen am Limes profitierten von den handwerklichen Kenntnissen der Römer 189: <i>Die Germanen (...) trugen etwas, was die Römer nicht kannten und sogar verspotteten: die Hose.</i>	163: Eroberung des Alpenvorlandes durch die Römer; Varusschlacht 164: <i>Reichtum und Wohlstand in den römischen Siedlungen hinter dem Limes verlockten Germanen immer wieder zu kleineren Raub- und Plünderungszügen.</i> 184f.: Varusschlacht; german. Bedrohung ab dem 3. Jh.	Bay
7a	keine Thematisierung von Handelsbeziehungen	115: <i>Die Anziehungskraft der römischen Kultur war groß. Die germanischen Stämme (...) übernahmen zunehmend römische Lebensgewohnheiten (Nahrung, Kleidung, Hausbau, Schrift usw.).</i> 115: Lehnwörter	115: Varusschlacht 127: german. Bedrohung ab dem 3. Jh.	Ber, Bra, Bre, Ham, MeVo, SH
7b	97: Germanen als Söldner; Handel	97: Überlegenheit römischer Waffen 97: <i>Als Eriwin sieben Jahre alt war, durfte er den Vater erstmals zu den Römern begleiten. Er war wie geblendet und dann begeistert. Da war kein wilder Wald, durch den – wie daheim – oft nur Trampelpfade führten; da war gerodetes Land mit breiten Wegen und gepflasterter Heerstraße. Da standen keine Holzhöfe und Holzhütten, sondern Häuser aus Stein, und aus der mächtigen Burg (...) ritten Bewaffnete in blinkender Rüstung (Jugendbuchauszug).</i> 102: neue Obst- und Gemüsesorten, Veredelung durch Züchtung; Lehnwörter; Verbreitung römischer Lebensart 102: <i>Das technische Wissen wurde durch die Römer enorm erweitert.</i>	95: Varusschlacht 111, 113: german. Bedrohung ab dem 3. Jh.	BaWü, Saar
7c	117: Diorama aus Aalen zum Handel am Limes	118: <i>Die Anziehungskraft der römischen Kultur war groß. Die germanischen Stämme (...) übernahmen</i>	118: Varusschlacht 133: german. Bedrohung ab dem 3. Jh.	NoWe, Saar

B.1. Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten

		<i>zunehmend römische Lebensgewohnheiten (Nahrung, Kleidung, Hausbau, Schrift usw.).</i> 118: Lehnwörter		
8	181, 187: Handel	186: <i>In der Provinz Niedergermanien hatten die Römer in weiten Teilen schon eine entwickelte, ertragreiche Landwirtschaft vorgefunden.</i> 188: <i>Von den Bewohnern der Provinzen wurde die römische Lebensart meist bereitwillig aufgenommen, weil sie ein komfortableres Leben bot.</i> 188f.: Romanisierung, Lehnwörter	181: Varusschlacht 194: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	Bre, Ham, NoWe, RhPf, Saar, SH
9	150: Integration von Barbaren durch Dienst in den Hilfstruppen 155: Handel	150: Romanisierung 154: Neuerungen in der Landwirtschaft und Viehzucht	165 ff.: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	Bay
10a/c	78: Handel und Heirat mit der einheimischen Bevölkerung 80: Handel	78f.: <i>Römische Zivilisation und Lebensart galten als vorbildlich (...). Die Germanen sahen bei den Römern, wie man sich mit Mähwagen die Arbeit erleichtern konnte. Sie lernten, dass untergepflügter Klee und Lupinen dem Boden neue Nährstoffe zuführten. Neu waren auch (...). Neue Obst- und Gemüsesorten: So lernten unsere Vorfahren von den Römern, ihre Mahlzeiten schmackhafter, vielseitiger und gesünder zu machen.</i> 84: Text zu Lehnwörtern, ÜS: <i>Germanen lernen von den Römern</i>	80: germ. Bedrohung ab dem 3. Jh.	BaWü, Bre, MeVo, Saar, SH/RhPf, Saar
10b	112: Handel; <i>Da viele Veteranen (ehemalige Soldaten) einheimische Frauen heirateten, entstand eine germanisch-römische Mischbevölkerung, die die römische Kultur unter den Germanen verbreitete.</i>	113: Text zu Lehnwörtern, ÜS: <i>Germanen lernen von den Römern</i>	114: Varusschlacht 118: german. Bedrohung ab 3. Jh.	Ber, Bra, SachsA
11a/b	154: <i>Die Soldaten trafen mit Einheimischen zusammen und man lernte sich gegenseitig kennen. Viele römische Soldaten lebten mit einheimischen Frauen zusammen (...).</i> 160: Handel; Germanen als Söldner	154: ÜS: <i>Die Provinzen – aus Beherrschten werden Römer.</i> 154: <i>Viele Einheimische nahmen im Laufe der Zeit die römische Lebensweise an und fühlten sich schließlich als Römer (...). Spätestens die Kinder eines aus Spanien stammenden Legionärs und einer Germanin sprachen Latein. Am Rhein fühlten sie sich als Römer (...). In der Armee lernten diese Soldaten [der Hilfstruppen] römische Gebräuche und die lateinische Sprache kennen. Nach ihrer Entlassung wurden sie römische Bürger.</i> 155: <i>Die Bevölkerung passte sich langsam der römischen Lebensweise an. Die Adligen in Gallien wandelten ihre Höfe nach</i>	158: germ. Bedrohung ab 1. Jh. v.Chr.; Varusschlacht 168ff.: germ. Bedrohung ab 4. Jh.	Thü/Sachs

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

		römischem Vorbild in Gutswirtschaften um. 156: Die ehemals Besiegten fühlten sich zum Römischen Reich gehörig. 160: Lehnwörter		
12	172: Germanen im röm. Heer, Aufstiegschancen	170: ÜS: Römische Zivilisation – das Leben in den Provinzen 172: Sie brachten römische Kultur in die äußersten Gebiete des Reiches (...). Die einheimische Bevölkerung passte sich relativ schnell der römischen Kultur an. Die römische Lebensweise wurde für viele Bewohner zum erstrebenswerten Vorbild. (...) die Vorteile römischer Kultur sorgten in den Provinzen für Ruhe und Stabilität. 178: Lehnwörter	170: germ. Bedrohung am Limes 174, 176: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	Ber, MeVo, NoWe, Saar, SH
13a/b/c/d	170/170/176/176: Handel; Germanen im röm. Heer	168f./168f./174f.: Für die Bewohner der Provinzen gab die in vielen Dingen überlegene römische Zivilisation das Muster ab: Nach römischem Vorbild (...). 169/169/175/175: römischer Einfluss: Architektur, Geräte, Arbeitstechniken, Landwirtschaft, Sprache (Lehnwörter) 170/170/176/176: Für die meist armen und einfachen Germanen war das entwickeltere römische Gebiet Anlass zur Bewunderung. 172/172/178/178: Lehnwörter	166/166/172/172: Varusschlacht 181ff./184ff./190ff./190ff.: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	Ber, Bra, Bre, Ham, He, MeVo, SH/BaWü, Saar/Sachs/Thü
14a/b	170, 196: Dienst im römischen Heer 195: Handel	196: Die freien Germanen in Gallien übernahmen zwar vieles von der römischen Kultur, dennoch blieben sie in ihrem Selbstverständnis, in Sprache und Tracht Germanen.	168, 195: Varusschlacht 194f.: Ariovist 197ff.: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	Ber, Ham, He, MeVo, RhPf, Saar, Sachs, SH, Thü/BaWü, Saar
15	248: Handel; Germanen arbeiten bei den Römern; Einige germanische Frauen heirateten ehemalige römische Soldaten. Beide Völker vermischten sich mit der Zeit.	248: Durch große Tore in der Stadtmauer kamen die Germanen von der anderen Seite des Rheins in die Stadt hinein und lernten eine ihnen unbekannte Welt kennen (...). Sie lernten Wein und ihnen unbekannte Früchte wie Pfirsiche und Bananen [sic!] kennen (...). Die Germanen übernahmen vieles von der römischen Lebensweise. Und da sie keine Wörter in ihrer Sprache für die neuen Dinge hatten, benutzten sie die römischen Begriffe.	-	Bra, Bre, Ham, He, RhPf, Saar, SH
16	200, 202f.: Handel	197: Lehnwörter 198: die Römer übernahmen die Getreidearten Hafer und Roggen von den Germanen; Überlegenheit der Römer bei der Getreideernte 200: Germanische Handwerker lernten die Luxusgegenstände der Römer kennen. Man hat	-	Bre, Ham, NieSa, SH

B.1. Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten

		z.B. nachgewiesen, dass am Hof eines vornehmen germanischen Adligen im heutigen Pommern einheimische Gold- und Silberschmiede gearbeitet haben.		
17	100: Handel	96: Die meisten Germanen mochten die Römer sicher nicht. Sie waren in ihr Land eingefallen und hatten ihnen ihre Freiheit geraubt. Und doch bewunderten sie die Leistungen der Römer (...). 102f.: Comic von einem Römerjungen, der ein Germanendorf besucht	94: Schließlich zogen die römischen Soldaten nach Norden an die Donau und den Rhein. Hier überfielen sie Gebiete des heutigen Nordrhein-Westfalens, in denen damals germanische und keltische Stämme lebten (...). Mit den Besiegten in den Provinzen gingen die Römer nicht gerade zimperlich um: Sie wurden als Sklaven verkauft oder zwangsweise umgesiedelt, ihre Dörfer wurden niedergebrannt. Sie mussten Vieh und andere Güter abgeben, Steuern zahlen und Krieger für die römische Armee stellen. Wer sich allerdings freiwillig unterwarf, wurde besser behandelt. Doch viele leisteten erbitterten Widerstand. Varusschlacht 100: immer wieder Germaneneinfälle	NoWe, Saar
18	-	140: Die einheimischen Bewohner der Provinzen nahmen allmählich Kleidung, Arbeits- und Sprachgewohnheiten, religiöse Anschauungen und die Wohnkultur der Römer an. Viele erlernten neben ihrer Muttersprache auch Latein und gewöhnten sich durch die Lektüre lateinischer Schriftsteller allmählich an so zu denken und zu sprechen wie ihre Vorbilder. 140 zu Fremden in der Hauptstadt Rom: Weil sie sich nur langsam an die Lebensgewohnheiten dort anpassten, manchmal auch bewusst anders lebten, konnte es nicht ausbleiben, dass die Römer ebenfalls manches Fremdartige übernahmen. 141: Die Römer brachten nicht nur Sicherheit, sondern auch Arbeit für die unterworfenen Bevölkerung.	138: germ. Bedrohung bereits in der Kaiserzeit	Bay
19a/b/c	74/32/74: Germanen im röm. Heer 62f./-/64f., 78/36/78: Handel	72/30/72: lat. Ursprung der Monatsnamen 74/32/74: Germanen lernen die Sprache der Römer 77/35/77: Die Germanen lebten anders als die Römer. Ihre Nahrung war einfach: (...). Obst und Gemüse kannten die Germanen noch nicht. 79/-/-: Die Römer bewunderten die Germanen wegen ihrer Standhaftigkeit und ihres Mutes. Sie waren an den Gütern der Germanen interessiert. Die	75/33/75: Varusschlacht; germ. Bedrohung allg. 81/39/81: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	BaWü, Saar/SachsA/RhPf, Saar

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

		Germanen sahen bei den Römern viele Sachen, die sie nicht kannten (...). 79/37/79: Architektur etc., Obst- und Gemüsesorten, Lehnwörter. 79/-/-: Die Germanen lernten die Kenntnisse der Römer in der Landwirtschaft schätzen. (Wh. auf S. 82ff./40ff./82ff.)		
20	130f.: Handel	-	-	Ber, Bra, MeVo, Sachs, Thü
21	161: Germanen im röm. Heer 163, 165f.: Handel	161: Einheimische übernahmen die röm. Lebensweise 162: Hier [in den Städten] lernte die einheimische Bevölkerung die römische Zivilisation kennen 165: neue Obst- und Gemüsesorten, Weinbau; Die einheimischen Rinder und Pferde wurden durch größere und kräftigere Tiere aus Italien ersetzt. Hauskatzen und kleine Hunderassen wurden nun als Haustiere gehalten (...). Während die Menschen nördlich der Alpen noch meist für den Eigenbedarf arbeiteten, trieben die Römer längst einen ausgedehnten Handel.	161: Um ihre Macht in den eroberten Gebieten zu sichern, vertrieben die Römer die bisherigen Bewohner oder unterwarfen sie. 173ff.: germ. Bedrohung ab dem 2. Jh.	Ham, MeVo, SH
22	150: ÜS Römer und Germanen – Nachbarn am Limes 158f.: Handel 158: Die Germanen lernten bald, dass sie hier ganz friedlich in den Besitz der begehrten römischen Waren kommen konnten. Die Römer besserten gern ihren Speiseplan mit den bäuerlichen Erzeugnissen der Germanen auf. Diese tauschten dafür z.B. die kunstvoll gearbeiteten Metallgefäße, Früchte und Getränke aus dem Süden, aber auch Glaswaren ein, die sie selbst nicht herstellen konnten. Nur ihre hervorragenden Waffen ließen sich die Römer nicht abhandeln (...). 159: Römer, Kelten und Germanen wohnten friedlich nebeneinander in den Städten an Rhein und Donau.	158: Anfangs schüttelten die Germanen erstaunt den Kopf, wenn ihnen die römischen Händler Münzen anboten (...). 159: Aber die Römer lernten von den Germanen auch viel Neues, z.B., dass mit Federn gestopfte Kissen im Norden gut wärmten, ebenso wie lange Hosen, die den Römern unbekannt waren. Auch Seife, die die Germanen aus dem Wollfett ihrer Schafe herstellten, sahen die Römer hier zum ersten Mal, desgleichen Mohrrüben und Rapunzeln. 160: staunender Germane lässt sich die römische Wasserversorgung erläutern 162: Staunen der Germanen angesichts der römischen Architektur und Infrastruktur 162f.: Lehnwörter	156f.: germ. Bedrohung allg.	Bre, NieSa
23a/b/c	161/161/133: Handel 166/166/103: Germanen im röm. Heer -/-/110: Handel	167/167/103: Fernstraßen als etwas völlig Neues 169/169/101: Wollten die Römer diese dünn besiedelten Gebiete auf Dauer beherrschen, mussten sie die Bewohner einerseits militärisch kontrollieren können, andererseits aber auch versuchen, die römische Lebensweise (Zivilisation) durchzusetzen. Daher (...). Für die Bevölkerung der	165/165/100: Varusschlacht 166/166/-: Häufig musste auch die einheimische Bevölkerung Zwangsabgaben zur Versorgung der Armee leisten. 182f./182f.-/-: germ. Bedrohung ab 3. Jh.	Ham, He, NoWe, Saar/BaWü, Saar/RhPf, Saar

B.1. Die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten

		Provinzen bedeutete die römische Herrschaft zunächst ein hartes Los: Sie standen unter strenger militärischer Kontrolle, bisweilen wurde ein ganzer Stamm aus seiner Heimat vertrieben und in einer anderen Provinz angesiedelt. Andererseits aber wurden viele Provinzialen tatsächlich von der römischen Lebensweise stark angezogen. Die Kinder und Enkel der Besiegten begannen, die Römer nachzuahmen. 170/170/103: Latein als gemeinsame Sprache; Lehnwörter -/110: Auch in diesem Bereich [der Landwirtschaft] waren die Römer ihren Nachbarn in der Regel überlegen. Verbreitung von Techniken der Landwirtschaft, der Viehzucht und des Weinbaus		
24a/b	44/40, 48/44: Handel 49/45: Römer und Germanen lebten meist friedlich miteinander. Germanische Bauern versorgten die Kastelle und lernten römische Waren kennen. Die Legionäre (...) heirateten auch Frauen der Germanen.	44/40: Die Bauern lernten, Wein anzubauen und in den römischen Städten zu verkaufen (...). Römische Straßen, Wirtschaft und Wohnkultur veränderten das Leben der Treverer. 50/46: Mit Hilfe der Römer lernten Bauern, eingeführte Weinreben an den Südhängen der Flussufer anzubauen und Weinpressen (Kelter) [sic] zu errichten. 50/46: Lernen von den Römern: (...) Die Treverer lernten vieles von den Römern (...). Manche Dinge ihrer Kultur behielten sie bei, zum Beispiel zur Kleidung warme Hosen und Kapuzenjacken. So entstand eine Mischkultur. Durch Vorteile aus beiden Kulturen konnten alle besser leben. 51/47: Lehnwörter; Römer übernehmen die Kleidung der Treverer	-/54: german. Bedrohung ab dem 2. Jh.	Ham, MeVo, RhPf, Saar, SH/He
25a/b/c/d/e	118/118/120/126/92: Gallier und Germanen im römischen Heer 120/120/122/128/94: Handel	120/120/122/128/94: In den Siedlungen der römischen Provinzen lebten Römer mit Einheimischen zusammen (...). Schnell gewöhnten sich auch die Einheimischen an die römische Lebensweise. 120/120/122/128/94: Viele Germanen tauschten bei den Römern Dinge ein, die es bei ihnen nicht gab (...). Für alles, was die Germanen nicht kannten, besaßen sie in ihrer Sprache auch keine Wörter (...). (Lehnwörter) 124/-/134/98: (...) römische Beamte machten Kelten und Germanen mit den Vorteilen einer guten Verwaltung bekannt.	118/118/120/126/92: Varusschlacht 124/-/134/98: Sie hatten ihre Unabhängigkeit zwar verloren, aber sie lebten nun auch im Schutze der Legionen an Rhein, Donau und Neckar. 120/120/122/128/100: germ. Bedrohung ab dem 2. Jh.	SachsA/NoWe, Saar/RhPf, Saar/Bre, Ham, He, MeVo, SH/BaWü, Saar

1.2 Fachliche Überlegungen zum Themenkomplex

Bezüglich der kulturellen Überlegenheit der Römer der unterworfenen Bevölkerung gegenüber greifen die Schulbücher einerseits die Lehrplanvorgaben auf, andererseits spiegeln sie eine zum Allgemeinwissen der Gesellschaft gewordene Auffassung wieder. Im Folgenden soll es darum gehen, aus Sicht der gegenwärtigen Forschungsdiskussion zunächst einige von den Schulbuchautoren als Argumente benutzte Details näher zu betrachten und dann die in den Lehrplänen und Schulbüchern vertretene Perspektive der römischen Überlegenheit und Überlagerung zu hinterfragen.

Überlegungen zum Handel und Kritik an Einzelinformationen

Der in fast allen Schulbüchern thematisierte Handel wird von den Lehrplangestaltern und Schulbuchautoren genutzt, um eine (friedliche) Austauschsituation zwischen dem Römischen Reich und den neu eroberten Provinzen sowie den außerhalb liegenden Gebieten zu vermitteln. In starker Vereinfachung geht es in der Regel darum, dass römische Waren durch Handel nach Germanien gelangen und umgekehrt. "Doch stellt sich bei einer solchen Annahme die Frage der Gegenprodukte: Was sollen die Germanen ihren römischen Partnern für die oft wertvollen römischen Gegenständen [sic] geboten haben?"⁵⁰ Die Schulbücher beantworten die Frage, den Historikern folgend, mit Angaben aus den Schriftquellen: Berstein, Frauenhaar, Seife, Felle, Sklaven, Gänsefedern etc. Aus den Quellen gehen allerdings der Umfang der Waren und deren tatsächliche Eigenschaft als Austauschprodukte im Handel nicht hervor⁵¹. Archäologisch sind römische Waren in Germanien fassbar, germanische Waren im Römischen Reich sind jedoch umgekehrt "so gut wie nicht belegt"⁵². Faktisch herrscht ein Ungleichgewicht der nachweisbaren, jeweils in das andere Gebiet gelangten Waren vor, das andere Wege des Warenaustauschs als durch direkten 'Handel' nahe legt⁵³ und eine differenziertere Darstellung in den Schulbüchern erfordert:

- neben dem echten Handel 'Warenwanderung' durch Beute, Abgaben wie Zölle, Schutzgebühren und Tribute sowie durch die Gabe von Geschenken⁵⁴;
- Besuch der grenznahen lokalen Märkte durch Germanen; Tausch von Tier- und Agrarprodukten in kleinerem Umfang gegen kleinere verarbeitete Waren, die sie selbst nicht herstellen konnten⁵⁵;
- Austausch von Agrarprodukten in größerem Umfang nur in Notsituationen und auf der Grundlage politischer Kontakte⁵⁶;
- bis auf Bernsteinhandel kein echter römischer Fernhandel⁵⁷;
- Verbreitung römischer Importgüter durch innergermanischen Austausch⁵⁸;
- bei den Germanen Erwerb von Kaufkraft durch Dienstleistungen an die Römer, Kauf von Gegenständen durch den Sold und Subsidien⁵⁹.

Um die kulturelle Überlegenheit der Römer darzustellen, nutzen Schulbuchautoren manchmal aus fachlicher Sicht wenig geeignete Beispiele. Betroffen sind einige Details, hier zunächst zu

⁵⁰ Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 101.
⁵¹ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 101.
⁵² Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 101.
⁵³ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 101-117.
⁵⁴ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 102f.
⁵⁵ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 116.
⁵⁶ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 116.
⁵⁷ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 116.
⁵⁸ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 116f.
⁵⁹ Vgl. Wolters, Römische Funde in der *Germania Magna*, 117.

'Fortschritten' durch den römischen Einfluss der Haustierhaltung (s. oben zu SB 21-165): Durch die Römer kamen zwar, das ist richtig, kleinere Hunderassen in die Provinzen; die Germanen hielten jedoch auch Hunde schon bevor sie Kontakte zu den Römern pflegten⁶⁰. Römische Zwerg Hunde gelangten vermutlich nur stark vereinzelt durch Handel in das germanische Siedlungsgebiet⁶¹. Katzen kommen in geringer Zahl bereits während der Latènezeit in Mitteleuropa vor⁶². Archäologische Untersuchungen lassen auf den Import größerer römischer Rinder in bestimmte Gebiete schließen; für "weite Teile des germanischen Siedlungsgebietes blieb die römische Rinderhaltung jedoch ohne Einfluß"⁶³. Die römischen Pferde waren zwar größer als die der Germanen und wurden u.a. in den provinziäl-römischen Gebieten gezüchtet, doch schätzten die Römer auch die Ausdauer, Widerstandskraft und Futtergenügsamkeit germanischer Pferde⁶⁴. Es ist also bei den Feststellungen der Schulbücher jeweils zu differenzieren, auf welche Gebiete sie sich beziehen sollen; eine pauschale Übertragung der Angaben auf die Provinzen allgemein oder die Gebiete außerhalb ist nicht möglich.

Dass die Germanen Obst und Gemüse *nicht kannten* (SB 19a/b/c-77/35/77), ist nicht richtig; es wurden lediglich bestimmte Sorten erst durch die Römer nördlich der Alpen verbreitet⁶⁵. Vermutlich meint der Schulbuchtext den kultivierten Obst- und Gemüseanbau. Zusätzlich zum Getreideanbau wurde wildes Obst und Gemüse gesammelt⁶⁶. Der Austausch von Produkten untereinander war bei den Germanen mit großer Wahrscheinlichkeit weniger ausgeprägt als bei den Römern, ist jedoch für einige Produkte entgegen SB 21-165 nicht wegzudenken⁶⁷. Dem in den Schulbüchern vielfach hervorgehobenen Straßenbau der Römer könnten Bohlenwege im germanischen Siedlungsgebiet als Verkehrsadern durch das Moor gegenübergestellt werden⁶⁸.

Imperialistische Weltsicht

Insgesamt scheint beim Thema 'Römer' eine imperialistische Weltsicht durch, die quasi ein Kolonisieren erobelter Länder mit dem Argument der Friedens-, Schutz- und Zivilisationsstiftung rechtfertigt. Die Unterwerfung besiegt oder in Vertrag genommener Völkerschaften dient, so entsteht der Eindruck, besonders deren Wohlergehen, und sie müssen den Römern letztlich dankbar sein, dass diese gekommen sind: SB 4-76: *Die unterworfenen Bevölkerung ahmt die Lebensart der siegreichen Römer nach und lernt von ihnen*. SB 8-188: *Von den Bewohnern der Provinzen wurde die römische Lebensart meist bereitwillig aufgenommen, weil sie ein komfortableres Leben bot*. SB 11a/b-156: *Die ehemals Besiegten fühlten sich zum Römischen Reich gehörig*. SB 25a/d/e-124/134/98: *Sie hatten ihre Unabhängigkeit zwar verloren, aber sie lebten nun auch im Schutze der Legionen an Rhein, Donau und Neckar*. Mit den gleichen Argumenten wurden im 19. und 20. Jahrhundert von Europa aus Kontinente in Besitz genommen und sogenannte Naturvölker missioniert, werden im 21. Jahrhundert Kriege geführt. Anders als vielleicht beabsichtigt drücken die Schulbücher weniger ein Miteinander und Zusammenleben verschiedener Kulturen aus, sondern eine Überlagerung der einheimischen, als kulturell unterlegen geschilderten Lebensweise.

⁶⁰ Vgl. Benecke, Der Mensch und seine Haustiere, 220-223.

⁶¹ Vgl. Benecke, Der Mensch und seine Haustiere, 223.

⁶² Vgl. Benecke, Der Mensch und seine Haustiere, 350-352.

⁶³ Vgl. Benecke, Der Mensch und seine Haustiere, 276.

⁶⁴ Vgl. Benecke, Der Mensch und seine Haustiere, 304f.

⁶⁵ Vgl. Todd, Die Germanen, 74.

⁶⁶ Vgl. Lund, Germania, Komm. S. 176.

⁶⁷ Vgl. z.B. Schön, Feddersen Wierde, Fallward, Flögeln, 34 zum Gütertausch am Beispiel der Feddersen Wierde: "Der Bedarf des Dorfes an bestimmten Rohstoffen setzte 'Handelsbeziehungen' voraus (...). Es waren wohl die Angehörigen des Herrenhofes, die über die Möglichkeiten verfügten, den regionalen Gütertausch zu organisieren." Siehe ausführlich auch Steuer, Handel, §7 S. 515-517 und §12 S. 535-542.

⁶⁸ Vgl. z.B. Krämer/Fansa, Bohlenwege in der Wesermarsch.

Darüber hinaus stellt sich m.E. die Frage, ob die Darstellung der Römer als Stifter von Kultur, als Friedensbringer, die ein Land erst *erobern* und dann *schützen* (siehe die Kapitelüberschriften in SB 4, 64 und 66) und die ihnen nachgestellte kulturelle Positionierung der Germanen unterbewusst mit der politischen Situation im von den Alliierten besetzten Nachkriegsdeutschland gleichgesetzt oder zumindest parallelisiert wird. Der Zeitgeist und die 'political correctness' mögen in Deutschland dazu geführt haben, dass man im Hinblick auf die eigene Vergangenheit lange Jahre keine Kritik am römischen Vorgehen äußerte, man den Römern gegenüber eine Art 'Dankbarkeit' entgegenbrachte und man sich erst jetzt, mit über 50 Jahren Abstand, nach dem Mauerfall und dem Abzug der Alliierten aus Deutschland, in ersten Ansätzen kritisch auch mit der Ausdehnung Roms befasst.

Mit der imperialistisch geprägten Darstellung des Verhältnisses zwischen Römern und Germanen/Kelten werden die Schulbücher m.E. nicht nur fachlichen Ansprüchen nicht gerecht, sondern sie formulieren eine Weltsicht, die der Vermittlungsabsicht des friedlichen, beidseitigen kulturellen Austauschs, wie sie in den folgenden jüngeren Lehrwerken für den gesellschaftskundlichen zum Ausdruck kommt. In diesen fällt eine Verbindung zwischen der Römer- und Germanen-Thematik und der Behandlung von Fragen zu Ausländern in Deutschland auf, wobei immer das Zusammenleben verschiedener Kulturen als gemeinsame Klammer aufgegriffen wird: SB 5a (2001) behandelt zunächst in einer Unterrichtseinheit *Römer und Germanen am Limes*, dann in einer weiteren Einheit das Thema *Wir leben mit Menschen verschiedener Kulturkreise zusammen*. Die dort vorhandenen Kapitel (z.B. *Römer und Germanen bekämpfen sich ... und leben zusammen* sowie *Gemeinsam leben und voneinander lernen*) sind teilweise thematisch parallelisierbar. In SB 5b (2001), Unterrichtseinheit *Tausend Jahre Römer*, folgen auf das Kapitel *Zusammenleben am Limes* die gegenwartsorientierten Kapitel *Herrschaft und Unterdrückung gibt es auch heute*, *Kinder erleben den Krieg*, *Frieden fängt im Kleinen an*, und *Gleiches Recht für alle?* (Vergleich des römischen Bürgerrechts mit der Situation von Ausländern in Deutschland heute und der deutschen Staatsangehörigkeit), dann setzt die Unterrichtseinheit zu den Römern und Germanen fort. Hierauf folgt eine Einheit zum Islam und Muslimen in Deutschland heute. In SB 17 (1999) ist bereits der Titel der Unterrichtseinheit Programm: *Rom: Viele Völker in einem Reich*. In diese Einheit integriert (!) sind die aufeinander folgenden Kapitel *Sie alle waren Römer. Vom Zusammenleben vieler Völker im Römischen Reich*; *"Warum seid ihr zu uns gekommen?" Auch bei uns leben Menschen aus anderen Teilen der Welt; Fremd sein in Deutschland. Ausländer sein ist manchmal nicht leicht*. Der Einleitungstext zur Unterrichtseinheit unterstreicht das Anliegen, die Themen miteinander zu verbinden: *Schließlich war Rom ein großes Reich geworden, in dem viele verschiedene Völker zusammenlebten. Das war nicht immer ganz einfach. Und wie ist das heute eigentlich bei uns? Auch hier leben Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft. Wie gehen wir damit um? Auf all diese Fragen könnt ihr in diesem Kapitel Antworten bekommen*. Auf die Unterrichtseinheit *Römer und Germanen* folgt in SB 16 (1999) die Einheit *Wir leben mit Menschen fremder Länder zusammen*; ähnlich SB 22 (2001): nach *Römer und Germanen – Nachbarn am Limes* lautet die Unterrichtseinheit *Wir leben mit Menschen anderer Kulturkreise zusammen*.

Möglicherweise fassen wir bei dem in den Schulbüchern geschilderten Verhältnis zwischen Römern und der einheimischen Bevölkerung gleichzeitig drei Phasen eines politisch geprägten Zeitgeistes: 1. Reste einer imperialistischen Weltsicht aus dem 19. Jahrhundert, 2. die geschwächte Position des Nachkriegsdeutschland unter der Besetzung durch die Alliierten sowie 3. eine neue Strömung, die sich im Zuge verstärkter Migration und der Öffnung der europäi-

schen Grenzen für kulturellen Austausch und friedliches Miteinander einsetzt. In allen drei Fällen wird die römisch-germanische Geschichte genutzt, um Fragen zu thematisieren, die mehr mit der jeweiligen Gegenwart der Fragenden als mit der historischen Vergangenheit zu tun haben.

Der Einfluss der Forschungsgeschichte

Das Bild, welches die Schulbücher über das Verhältnis von Römern und Germanen/Kelten sowie deren Romanisierung vermitteln, entspricht größtenteils demjenigen, das auch in der Forschungsliteratur ebenfalls verbreitet ist. Wie bereits für andere Themenkomplexe festgestellt, spielt die Forschungsgeschichte auch hier eine entscheidende Rolle für Interpretationen. Vergangene Deutungen werden jedoch durch jüngere Ergebnisse in Frage gestellt: So setzt in der Forschung derzeit ein Wandel im Hinblick auf die Frage ein, welchen Einfluss Rom tatsächlich kulturell auf die Bewohner der Provinzen ausübte.

Die Interpretation der römischen Eroberungen und ihrer Bedeutung für die einheimische Bevölkerung kann nur im Kontext der ersten intensiven Beschäftigungen mit der Thematik im 19. Jahrhundert verstanden werden. Die Erforschung der römischen Hinterlassenschaften beispielsweise in Großbritannien und Deutschland erfolgte in einer Zeit, als diese Nationen sich auf dem Höhepunkt ihres imperialen Einflusses befanden⁶⁹. Das Gedankengut und Schrifttum damals führender Gelehrter (u.a. Haverfield und Mommsen) war durch den imperialistischen Zeitgeist tief geprägt, was zu einer Idealisierung der römischen Ordnung und Organisation sowie Überinterpretation deren Einflusses auf die einheimische Bevölkerung führte⁷⁰. Mit dem damaligen Konzept von Akkulturation ist der ab dem späten 19. Jahrhundert vermehrt verwendete, in den Lehrplänen und Schulbüchern von heute fest verankerte Begriff der Romanisierung eng verbunden: Er bezeichnet die Ausbreitung römischer Kultur unter der Bevölkerung in den eroberten Gebieten und impliziert, dass romanisierte Völkerschaften auch zu Römern wurden – zumindest kulturell⁷¹. Ein solches, stark vereinfachendes und daher heute überholtes Akkulturationskonzept geht davon aus, dass die Errungenschaften einer komplexen Gesellschaft in die kulturell unterlegenen Bevölkerungen gebracht und von diesen übernommen werden⁷². Es ist dieser Standpunkt, der sich in den Lehrplänen und gegenwärtigen Schulbüchern widerspiegelt. Doch ist er wissenschaftlich heute noch vertretbar? Wie weit griff die behauptete 'Romanisierung' überhaupt?

Romanisierung?

'Romanisierung' ist etymologisch mit der Stadt 'Rom' und der Eigenschaft 'römisch' verbunden. Hier stellt sich das grundsätzliche Problem, wer oder was in dieser Zeit tatsächlich als 'römisch' zu betrachten ist. Geht man etwa davon aus, dass vornehmlich das Militär die Provinzen 'romanisierte', ist zu berücksichtigen, dass gerade die römische Armee nicht nur aus Römern bestand, sondern Hilfstruppen mit Soldaten aus eroberten oder jenseits der Grenzen liegenden Gebieten integrierte⁷³. Gerade in den Grenzprovinzen gehörten die meisten 'römischen' Soldaten den Hilfstruppen an; abgesehen von ihrer Ausrüstung und eines Teils ihrer Ausbildung "there was nothing 'Roman', in the sense of the city of Rome, about them"⁷⁴. Was ist römisch?, muss

⁶⁹ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 125f.

⁷⁰ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 125f.

⁷¹ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 126.

⁷² Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 126.

⁷³ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 127.

⁷⁴ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 127.

also genauer gefragt werden: 'Römische Keramik' beispielsweise wie die in den Provinzen verbreitete terra sigillata wäre korrekt eher als Keramik römischen Stils zu bezeichnen, da in der entsprechenden Zeit die Zentren ihrer Herstellung nicht mehr in Italien, sondern auch in Gallien, Obergermanien und Raetien lagen und die Töpfer vermutlich der einheimischen Bevölkerung angehörten⁷⁵. Ob die Menschen damals überhaupt in diesen Kategorien, römisch und nicht-römisch, dachten, wäre ebenfalls zu klären⁷⁶.

Die bisherigen Forschungen zur 'Romanisierung' konzentrierten sich auf die römische Seite und sahen in Militärlagern, Städten, Gutshöfen etc. Zentren der Verbreitung römischer Kultur, verglichen Städte in den Provinzen mit römischen Städten in Italien⁷⁷. Römische Autoren übertrieben in ihrer Einschätzung, in welchem Maße römischer Lebensstil und materielle Kultur die Provinzen prägte, wurden jedoch in der Forschung besonders des 19. und 20. Jahrhunderts allzu wörtlich genommen⁷⁸. Die weite Verbreitung römischer Architektur und materieller Kultur in den Provinzen, oftmals aufgrund der Quellengattung leichter im Boden aufzufinden als Objekte aus organischen Materialien, verleitet fälschlich dazu, auch die Bewohner der Provinzen als Römer zu betrachten. Peter S. Wells verweist auf die Tatsache, dass eine Vielzahl von Gebäuden nach römischer Bauart durch Einheimische initialisiert und finanziert wurde, bewegliche Güter von Einheimischen, meist zunächst Angehörigen der sozialen Elite, genutzt wurden und mit der römischen Eroberung eine weitere Verbreitung fanden – aber sahen sich diese Menschen auch als Römer⁷⁹?

Prozesse der Akkulturation in diesem Sinne treffen nicht auf alle Gesellschaft(sschicht)en in den Provinzen zu; sie fanden zudem zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt – einige Gesellschaften und Regionen behielten lange ihre eigenen Traditionen bei⁸⁰. Die Vorstellung, dass ab Erscheinen der römischen Armeen in den eroberten Gebieten ein Prozess der Romanisierung begann, der allmählich die einheimische Kultur durch römische ersetzte, spiegelt eine zu stark vereinfachte Sicht.

Nicht alles 'Einheimische' wurde durch Römisches ersetzt: An zahlreichen Plätzen ist ein Nebeneinander zu beobachten, beispielsweise im Bereich der Keramik, wo die älteren Formen und Herstellungstechniken lange parallel zur neu eingeführten römischen Ware existierten oder sich nur teilweise an den römischen Waren orientierten⁸¹. Wir haben es hier mit einem forschungsgeschichtlichen und arbeitsorganisatorischen Problem der Archäologie zu tun, die zum einen bisher die Typologie für die relative Chronologie nutzte und in diesem System vorschnell schon länger bestehende Formen älter datierte als die dann in römischer Zeit hinzugekommenen (anstatt ein gleichzeitiges Nebeneinander zu erkennen), zum anderen bis heute oft in einer fachlichen Trennung zwischen frühgeschichtlicher und provinzialrömischer Archäologie arbeitet⁸². Einige Beispiele untersuchter Siedlungen in den Provinzen konnten eisenzeitliche Kontinuität in den Bereichen Keramik und Bautypus der Häuser in die provinzialrömische Zeit hinein zeigen bei gleichzeitiger, allmählicher Integration ausgesuchter römischer Elemente und Sachgüter, die das Einheimische aber nicht oder nur graduell überlagern⁸³. Siedlungen der ansässigen Bevölkerung, die keine römischen Elemente integrieren, kommen vor, wurden bisher

⁷⁵ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 127f.

⁷⁶ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 128.

⁷⁷ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 128.

⁷⁸ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 128f.

⁷⁹ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 129f.

⁸⁰ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 130f.

⁸¹ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 148f., 155-157.

⁸² Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 148f.

⁸³ Vgl. ausführlich mit der Besprechung einzelner Siedlungen Wells, *The Barbarians Speak*, 149-155. Siehe auch Carroll, *Römer, Kelten und Germanen*, 83, 85, 110f.

aber seltener aufgefunden bzw. untersucht und aufgrund ihrer materiellen Kultur, die man nicht in das Provinzialrömische einordnen konnte, ähnlich wie die bereits angesprochene Keramik falsch, d.h. zu früh datiert⁸⁴. Die Datierung durch Typologie führt in manchen Regionen zu vermeintlichen Siedlungslücken zwischen der Latène-Zeit und der provinzialrömischen Zeit, die sich jedoch unter Berücksichtigung dieses methodischen Problems und anderer Datierungsmöglichkeiten wie etwa der Dendrochronologie als Kontinuitäten ohne typologischen Wandel herausstellen könnten⁸⁵.

Auch bezüglich der Fibeln etwa kann man Formen und Verbreitungen feststellen, die ihre Wurzeln in der vorrömischen Eisenzeit haben und nach der römischen Besetzung der Provinzen fortauern⁸⁶. Ähnliches gilt für die Kleidung der einheimischen Bevölkerung im Rheinland und entlang der Donau, die von vielen Bewohnern der Provinzen beibehalten wurde⁸⁷. Bestattungssitten variieren stark, es ist ein breites Spektrum an Gräbern nach eisenzeitlichen Traditionen zu finden, wie es auch Anlehnungen an römische Sitten oder eine Übernahme römischer Bestattungsformen gab⁸⁸. Im Bereich religiöser Praktiken sind durch die römische Zeit hindurch Kontinuitäten zu beobachten, etwa bezüglich der Nutzung von Quellopferrplätzen, Brunnen und Brandopferplätzen sowie der Verehrung einheimischer Gottheiten⁸⁹.

Schließlich zur Frage der Urbanisierung: Man kann darüber streiten, ob durch die Römer ein Prozess der Urbanisierung in Mitteleuropa begann, oder ob nicht schon zuvor in den Oppida städtische Strukturen vorhanden waren, auf die die Römer dann zurückgriffen⁹⁰. Die von den Römern eingeführten städtischen Lebensformen können auch nicht, wie es die Schulbücher tun, auf den Großteil der einheimischen Bevölkerung übertragen werden – dabei vergisst man die ländliche Bevölkerung, die einen Großteil ihrer Lebensformen beibehielt⁹¹, und die Tatsache, dass die Städte vermutlich eher von den sozialen Eliten aus dem weiteren Umfeld zu repräsentativen Zwecken bewohnt und mitfinanziert wurden als von der lokalen, schon zuvor in der Gegend ansässigen Bevölkerung⁹².

Peter S. Wells kommt zu dem Schluss, dass die einheimische Bevölkerung trotz Übernahme einiger neuer Ideen weiterhin auch nach ihrer Art Höfe und Wohnbauten errichtete, überlieferte Formen von Keramik und Fibeln beibehielt und religiöse Praktiken aus der Zeit vor der römischen Eroberung weiter pflegte, zum Teil in Reaktion auf das Neue, von römischer Seite kommende⁹³.

Diese Schilderungen repräsentieren bzw. skizzieren die Gegensicht zu bisherigen, traditionellen Vorstellungen, denen die Schulbücher und Lehrpläne folgen. Sie zeigen eine andere Perspektive auf, unter der die Beziehungen zwischen Römern und Germanen/Kelten betrachtet und bewertet werden können, eine Perspektive, die zumindest ansatzweise in die Geschichtsvermittlung der Schulbücher einfließen sollte, wenn man Alternativen zur beschriebenen imperialistischen Weltansicht und Geschichtsdeutung anstrebt.

⁸⁴ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 152-154 mit Beispielen.

⁸⁵ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 154f.

⁸⁶ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 157f.

⁸⁷ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 158f.

⁸⁸ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 159-163. Siehe auch Carroll, *Römer, Kelten und Germanen*, 96f., 100.

⁸⁹ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 163-169.

⁹⁰ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 171.

⁹¹ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 175.

⁹² Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 172f.

⁹³ Vgl. Wells, *The Barbarians Speak*, 170.

B.2. Der Limes als Grenze zu den Germanen

Die Thematisierung der römischen Grenzsicherung in Südwestdeutschland durch den Bau des so genannten obergermanisch-rätischen Limes ist fester Bestandteil aller untersuchter Schulbücher – mit Ausnahme von SB 20 (zugelassen in Ber, Bra, MeVo, Sachs und Thü). Je nachdem, für welche Bundesländer sie gedacht sind, gehen die Lehrwerke unterschiedlich ausführlich auf den Limes ein. Sie thematisieren dabei in der Regel nicht allgemein die (im Verlauf der römischen Reichsgeschichte zeitlich und geographisch voneinander zu unterscheidenden) Grenzen zu den Germanen hin und sprechen auch nicht oder nur knapp die verschiedenen Phasen der Grenzsicherung in Südwestdeutschland an, sondern konzentrieren sich vielmehr auf die Beschreibung des obergermanisch-rätischen Limes als Bauwerk.

Immer findet der obergermanisch-rätische Limes eine Erwähnung und zumindest kurze Erläuterung im Text; in allen Büchern ist auch eine Karte abgebildet. Rekonstruktionszeichnungen der Grenzanlagen und/oder Fotos von Nachbauten (meist der Türme) finden sich in 20 der 25 Reihenwerke. Als Unterrichtsgegenstand kommt dem Limes und seinen zugehörigen Bauwerken damit seitens der Schulbuchautoren eine große Bedeutung zu.

2.1 Bedeutung und Funktion des Limes in den Schulbuchtexten

Bezüglich des Umgangs der Schulbücher mit dem Thema Limes sollen folgende inhaltliche Schwerpunkte komparativ untersucht werden:

- 1) die Definition des Begriffs und seine Herleitung aus dem Lateinischen,
- 2) die den Bauwerken zugeschriebene Funktion, sowie
- 3) die Frage, in welcher Form der Limes als eine scharfe Trennlinie zu betrachten ist oder ob es sich vielmehr um eine offene Grenze handelte, und wofür diese Grenze geöffnet war.

Im Vergleich der Schulbücher untereinander lassen sich dabei Gemeinsamkeiten und aber auch gewichtige Unterschiede herausarbeiten (zum Folgenden siehe auch immer die sich anschließende Übersichtstabelle).

Definition

Einigkeit besteht in der Bezeichnung des Limes als Grenze, Grenzwall oder Grenzbefestigung. Die Entwicklung vom Grenzweg zur ausgebauten Anlage wird in einigen der Bücher unmittelbar bei der Definition des Begriffs angedeutet (SB 4-66, 7a-114f., 7b-96, 7c-116, 10a/c-78), alle übrigen verwenden den Begriff statisch im Sinne eines fertig ausgebauten Befestigungssystems. Sehr unterschiedlich fallen der Bezug zur ursprünglichen Wortbedeutung oder die Übersetzung des lat. Wortes *limes* aus. Denn: "Der Begriff 'Limes' war für die Römer nicht gleichbedeutend mit einer befestigten Landgrenze, sondern wurde im Lateinischen für 'Schneise' oder 'Grenzweg' benutzt und bezog sich in diesem Sinne keineswegs zugleich auch auf die militärischen Einrichtungen wie Kastelle, Wachttürme oder die Grenzbefestigung selbst. Die Bezeichnung der ausgebauten, römischen Grenze in Obergermanien und Raetien als Limes geht auf ein [sic] Fehlinterpretation einer Tacitusstelle (Germania, 29,3) zurück; die ursprüngliche Bezeichnung

ist nicht bekannt"⁹⁴. Einige der Schulbuchtexte tragen dieser Tatsache Rechnung, indem sie vom "so genannten" Limes sprechen (SB 3a/b-142/150, 18-138, 23a/b/c-164/164/100, alles Bücher für das Gymnasium) oder den lat. Begriff mit *Grenze* bzw. *Grenzweg* in der Übersetzung angeben (SB 6-163, 7b-96, 13a/b/c-167/167/173, 23a/b/c-164/164/100; Lehrwerke für Gymnasien oder Realschulen). Besonders hervorzuheben ist die Definition in SB 13a/b/c-d-167/167/173/173: *Das lateinische Wort "Limes" bedeutet ursprünglich "Grenzsaum" oder "Grenzpfad". Im Laufe der Zeit verstand man darunter die Bauwerke, mit denen die Römer manche Abschnitte ihrer Grenzen sicherten.* Die fehlende Problematisierung von heutigem allgemeinen Sprachgebrauch und ursprünglicher Wortbedeutung in den anderen Lehrwerken ist vermutlich in der Absicht der didaktischen Reduktion begründet und aus fachwissenschaftlicher Sicht vertretbar. Problematisch sind allerdings jene Textstellen, die die Genese der Bezeichnung ignorieren und fälschlich davon sprechen, dass *die Römer* selbst die befestigte Grenze *Limes* nannten (SB 17-100, 22-156, 25a/b/c/d-e-118/118/120/126/92; diese sind Lehrbücher für Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen). Strittig sind auch Stellen wie SB 4-66 (*Die Römer nannten die Grenze zum Germanenland Limes*; Buch für Hauptschulen), 12-170 (in einem fiktiven Dialog sprechen zwei Legionäre selbst vom *Limes*; Buch für Gesamtschulen) oder 14a/b-168 (*Eine solche Grenzbefestigung hieß Limes*; an Gymnasialschüler gerichtet).

Bis auf das letztgenannte Beispiel scheint der Grad der Differenzierung hier von der Schulart abzuhängen, für die das Lehrwerk gedacht ist. Bezüglich des fehlerhaften Umgangs mit dem Limesbegriff muss daher offen bleiben, ob die Beschreibungen mit dem Wissensstand der Autoren gleichzusetzen sind, oder ob es sich nicht vielmehr um didaktische Vereinfachungen handelt, welche bewusst Fehler oder Ungenauigkeiten in Kauf nehmen. Keinesfalls ist in diesem Punkt von einer fortlaufenden Verbesserung der Schulbücher in der Zeit zwischen 1992 und 2003 auszugehen, da die Beispiele aus den verschiedenen Differenzierungskategorien bezüglich der Erscheinungsjahre stark streuen.

Funktion des Limes

Soweit die Texte näher thematisieren, wovor oder was die Limesbauwerke schützen sollten, nennen sie vor allem allgemein Grenzsicherung und Grenzverteidigung (SB 3a/b-142/150, 5b-115, 8-181, 9-151, 10a/c-78, 11a/b-159, 13a/b/c/d-166f./166f./172f./172f., 15-248, 21-163, 23a/b/c-164/164/100, 25a/b/c/d-e-118/118/120/126/92) und Schutz gegen Germaneneinfälle, vor germanischen Angriffen oder vor Raub- und Plünderungszügen der Germanen (SB 1a-176, 2(6)-17, 4-66, 6-164, 12-170, 10a/b/c-78/112/78, 16-191, 17-100, 18-138, 19a/b/c-75/33/75, 22-156). Allein SB 6-164 (2001) differenziert, jüngeren Auffassungen in der Forschung folgend, und spricht anstatt von germanischen Einfällen oder Angriffen sehr bewusst von *Raub- und Plünderungszügen*. Die genannten Funktionszuschreibungen evozieren das Bild eines in seiner Grundaufgabe militärischen Verteidigungssystems gegen die Barbaren, dessen Wirksamkeit in der Regel nicht angezweifelt wird. Hinweise auf die Überwindbarkeit der Grenzbefestigungen finden sich nur in allerjüngsten Lehrwerken: *Der Limes war keine unüberwindbare Grenzbefestigung. Sein Zweck war, das Überschreiten der Grenze zu erschweren. Dadurch wurde das Überwachen der Grenze erleichtert* (SB 7b-96 von 2001) – man vergleiche diese Textpassage mit D. Baatz, der 1974 schrieb, die Wehranlagen sollten lediglich "das Überschreiten der

⁹⁴ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 165. Vgl. auch Becker u.a., Der Limes zwischen Rhein und Donau, 12. Die hier angesprochene Fehlinterpretation der Tacitusstelle hat in der Forschung lange Tradition. Sie findet sich etwa auch bei Fabricius, Limes und Limitatio, 574, 590 (1925). Zur Definition s. auch Baatz, Der römische Limes, 43.

Grenze erschweren und verlangsamen und so die Überwachung erleichtern"⁹⁵. *Militärisch war der Limes kein uneinnehmbares Bollwerk, eher eine überwachte Grenzlinie*, berichtet SB 21-163 (2002). SB 10a/c-78 von 1995 deutet ebenfalls an, *Mauer und Zaun hätten die Germanen kaum von ihren Überfällen abgehalten*, spricht aber dann den *Militärlagern* die entscheidende Funktion in der Germanenabwehr zu. Die Textbeispiele zeigen, wie in diesem Fall Auffassungen aus der Forschung erst mit einer Verzögerung von 20 bis 30 Jahren in Schulbücher eingingen⁹⁶.

Die Bedeutung des Limes zur *Sicherung von Handel und Verkehr* wird erst in einem der jüngsten Lehrwerke angesprochen (SB 5b-115). Modernere wissenschaftliche Auffassungen flossen ebenfalls in SB 21-163 (2002) ein, wenn der Text berichtet: *Der Limes trennte das gut verwaltete und wirtschaftlich erschlossene Römerreich von dem weniger erschlossenen Siedlungsraum kleiner Völker*. Dieser neue Aspekt betont die Abgrenzung des Römischen Reichs als Verwaltungs- und Wirtschaftsraum, der sich besonders in diesen Strukturen von seinen nicht okkupierten Nachbarregionen unterschied.

Durchlässigkeit der Grenzbefestigung

Die Durchlässigkeit der Grenze bestand, den Schilderungen der Lehrwerke folgend, für Kaufleute und Händler. 16 von 24 Reihenwerken gehen hierauf ein. Sie streuen von 1992 bis 2003, hier ist eine Entwicklung in der Art der Beschreibungen feststellbar.

Zunächst wird die **Durchlässigkeit** des Limes an bestimmten Punkten beschrieben:

- Eines der ältesten untersuchten Schulbücher (1992) berichtet: *Das Bestehen des Limes bedeutete nicht, daß damit jeder Kontakt zwischen den Römern und den germanischen Gebieten unterbunden worden wäre. Wenn nicht gerade Krieg herrschte, war der Grenzwall für Kaufleute und Händler durchlässig* (SB 3a-142; ähnlich 3b/c-152).
- Eine geschlossene Grenze, die an wenigen Stellen für den bewachten Grenzübergang offen ist, beschreibt SB 4-66 (1994): *An verschiedenen Punkten des Limes gab es Grenzübergänge (...). Hier wurde der Personen- und Warenverkehr zwischen den Römern und Germanen überwacht*. Diese Passage ähnelt im Wortlaut der Formulierung von D. Baatz, der 1974 schrieb: "Außerdem hatte der Limes die Aufgabe, den Personen- und Warenverkehr an wenigen, festgelegten Übergangsstellen zu kontrollieren"⁹⁷.

Immer mehr wird der Limes auch zum **Ort des Handels**:

- In einem Reihenwerk, dessen erste Ausgabe auf 1995 zurückgeht, findet sich ein Rollenspiel *Handel am Limes* und der Hinweis, am Limes habe der Handel geblüht (SB 19, Seitenzahlen siehe Tabelle).
- *Wenn nicht gerade Krieg geführt wurde, war der Limes keine undurchdringliche Sperrmauer. So entwickelte sich hier ein reger Warenaustausch* heißt es in einem Reihenwerk, dessen erste Ausgabe 1997 erschien (SB 25, siehe Tabelle).

Schließlich kommt ein weiterer Aspekt hinzu: der Limes als **Treffpunkt**, als Ort, der Römer und Germanen durch den **Handel** verbindet.

- So lautet eine Abschnittsüberschrift in SB 11a/b-161, einem Reihenwerk für die neuen Bundesländer (1998) *Der Limes verbindet Römer und Germanen*, und der Text fährt fort: *In Friedenszeiten war der Limes durchlässig. Wie nutzten die Menschen diese*

⁹⁵ Baatz, Der römische Limes, 43.

⁹⁶ Z.B. finden sich bei Baatz, Der römische Limes, 43f. (1974) entsprechende Hinweise. Hierzu siehe Kap. II.7.B.2.2.

⁹⁷ Baatz, Der römische Limes, 43.

B.2. Der Limes als Grenze zu den Germanen

Freizügigkeit an der Grenze? Am Limes und in den römischen Legionsstädten wurden regelmäßig Märkte abgehalten, Germanen besuchten die römische Seite, Römer unternahmen Jagdausflüge in germanisches Gebiet, verhandelten mit germanischen Anführern, reisten als Kaufleute nach Germanien.

- In einem Schulbuch von 1999 ist dann die folgende Überschrift zu lesen (SB 17-101): *Treffpunkt Limes: Auch die römische Macht hatte Grenzen, sie endete am Limes. Doch die Grenze trennte Römer und Germanen nicht nur, sie war auch ein Ort der Begegnung.*
- Im Jahr 2000 lesen wir (SB 8-181): *Handel und Verkehr hat der Limes in keiner Weise behindert. Im Gegenteil: Der durch die Grenzsicherung erreichte Friede beförderte einen regen Warenaustausch und ein im Großen und Ganzen friedliches Leben an der Grenze zu Germanien.*
- Der Handel am Limes wird auch in zahlreichen späteren Lehrwerken (2001 und 2002) betont (SB 5a, 5b, 6, 7b, 21).

In einer letzten Stufe erscheint der Limes explizit als verbindendes Element zwischen Römern und Germanen zusätzlich in den Überschriften zu Kapiteln oder Abbildungen:

- In SB 22 (2001) heißt die gesamte Unterrichtseinheit *Römer und Germanen – Nachbarn am Limes*; die entsprechenden Kapitelüberschriften lauten *Nachbarn und Gegner am Limes* und *Handel im Schutz des Limes*. Hier zeigt außerdem eine Karte den Limes, der in beide Richtungen für Waren durchlässig ist (mit großen, beschrifteten Pfeilen angedeutet); eine weitere Abbildung trägt die Abbildungsunterschrift *Markt am Limes*.
- *Zusammenleben am Limes* nennt sich die Kapitelüberschrift in SB 5b-118 (2001); die entsprechende Seite zeigt zunächst eine Rekonstruktionszeichnung, betitelt mit *Kontaktstelle Limes*. Ähnlich ist die Parallelausgabe SB 5a-168f. (2001) gestaltet, welche dieselbe Rekonstruktionszeichnung abbildet; die Unterrichtseinheit heißt *Römer und Germanen am Limes*.

Das Bild des Limes entwickelt sich hinsichtlich seiner Durchlässigkeit also insgesamt von einer Trennlinie mit punktuellen und zweckgebundenen Passiermöglichkeiten zu einem verbindenden Element, einem Treffpunkt der Kulturen.

Es wäre durchaus denkbar, dass diese graduellen Veränderungen einer Anpassung an neuere Auffassungen in der Forschung entsprechen (s. Kap. II.7.B.2.4) oder letztere zumindest einen Einfluss auf die neueren Schulbücher ausüben. Meines Erachtens handelt es sich aber vielmehr um eine Spiegelung des Zeitgeistes im Kontext der Öffnung der Grenzen im gegenwärtigen Europa und zum Osten hin. Wir erleben Grenzen heute (geographisch dem obergermanisch-rätischen Limes nahe liegend wäre die deutsch-französische Grenze) als permeablen Ort, an dem durch zahlreiche Anstrengungen sehr bewusst binationale Kontakte geknüpft werden. Diese von der gegenwärtigen Politik geförderte Entwicklung erfährt einen deutlichen Niederschlag in der Art und Weise, wie der Limes rückwirkend gesehen wird. Besonders auffällig ist dies meiner Ansicht nach in dem Schulbuch 11a/b, dessen Text für die neuen (!) Bundesländer geschrieben wurde: Die Autoren sprechen von *Freizügigkeit* an der Grenze, stellen die Frage, wie die Menschen diese *nutzten*, und kommen dann auf die Marktwirtschaft zu sprechen.

Auf diese und ähnliche Beobachtungen wird noch im Zusammenhang mit den Abbildungen zum Limes zurückzukommen sein.

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

Bedeutung und Funktion des Limes

SB	Definition, Schutzfunktion	Betonung der Durchlässigkeit	Jahr
1a/b	168: Befestigungsanlage, Grenze, Grenzwall a 176: Grenzbefestigung zum Schutz gegen Germaneneinfälle, Reichsgrenze	-	1994
2(6)	17: Grenzbefestigung zur Sicherung der Reichsgrenze gegen Germaneneinfälle	-	1997
3a	142: so genannter Limes, verstärkte Grenzlinie zur Verteidigung der Grenzen	142: <i>Das Bestehen des Limes bedeutete nicht, daß damit jeder Kontakt zwischen den Römern und den germanischen Gebieten unterbunden worden wäre. Wenn nicht gerade Krieg herrschte, war der Grenzwall für Kaufleute und Händler durchlässig.</i>	1992
3b	150: so genannter Limes, verstärkte Grenzlinie zur Verteidigung der Grenzen, Anlage zur Grenzsicherung	152: Abschnittsüberschrift <i>Austausch über die Grenze hinweg; Wenn nicht gerade Krieg herrschte, war auch der Limes für Handel und Austausch durchlässig.</i>	1995
3c	178: befestigte Grenze	152: <i>Wenn nicht gerade Krieg herrschte, war auch der Limes für den Handel durchlässig.</i>	1996
4	66: <i>Die Römer nannten die Grenze zum Germanenland Limes; anfangs nur Grenzweg, dann befestigte Grenze zum Schutz vor Germaneneinfällen</i>	66: <i>An verschiedenen Punkten des Limes gab es Grenzübergänge (...). Hier wurde der Personen- und Warenverkehr zwischen den Römern und Germanen überwacht.</i>	1994
5a	168: Grenzzaun zum Schutz vor germanischen Angriffen 308: befestigte Grenzlinie	168: Überschrift der Unterrichtseinheit lautet <i>Römer und Germanen am Limes</i> ; Bild wie 5b-118 als Kapiteleingangsbild 181: <i>An den Toren des Limes entwickelte sich ein lebhafter Tauschhandel zwischen Römern und Germanen.</i>	2001
5b	115: bewachte Grenzmauer zum Schutz des Reichs vor Angriffen und zur Sicherung von Handel und Verkehr	118: <i>Am Limes entwickelte sich ein lebhafter Handel.</i> 118f.: eigenes Kapitel <i>Zusammenleben am Limes</i> mit Rekonstruktionszeichnung <i>Kontaktstelle Limes</i>	2001
6	163: <i>Limes* (lat. limes = Grenzweg): Grenzbefestigung der Römer mit Wällen, Gräben, Wachttürmen und Kastellen.</i> 164: weithin sichtbare römische Reichsgrenze, Sicherung des römischen Hinterlandes vor Raub- und Plünderungszügen der Germanen 164: Erläuterung des Abwehrsystems durch ein Schema	164: Überquerung durch Kaufleute und Reisende an bestimmten Übergangsstellen 184: <i>Es entwickelte sich ein lebhafter Handel entlang des Limes.</i>	2001
7a	114f.: Grenzstraße, die später mit Wachtürmen ausgestattet wird	-	1997
7b	96: lat. Wort Limes = Grenze oder Grenzweg; zunächst Straße, die zum Truppenaufmarsch benutzt wurde, später zur befestigten Grenze ausgebaut; <i>Der Limes war keine unüberwindbare Grenzbefestigung. Sein Zweck war, das Überschreiten der Grenze zu erschweren. Dadurch wurde das Überwachen der Grenze erleichtert.</i>	97: Jugendbuch-Textauszug zum Handel und Austausch am Limes	2001
7c	116: Grenzstraße, die später mit Wachtürmen ausgestattet wird 117: Grenzanlage	-	2001
8	181: Befestigungsbauwerke zur Sicherung der Grenze	181: <i>Handel und Verkehr hat der Limes in keiner Weise behindert. Im Gegenteil: Der durch die Grenzsicherung erreichte Friede beförderte einen regen Warenaustausch und ein im Großen und Ganzen friedliches Leben an der Grenze zu Germanien. Erst 260 n. Chr. wurde der Limes von den Germanen überrannt.</i>	2000
9	151: System von Wällen, Wachtürmen und Kastellen zum Schutz der Reichsgrenzen 192: <i>befestigte römische Reichsgrenze</i>	-	2001
10a/c	78: künstliche Grenze zur Sicherung der Provinzen, anfangs einfacher Grenzweg <i>Doch Mauer und Zaun hätten die Germanen kaum von ihren Überfällen abgehalten. Hinter dem Limes lag eine Reihe von Militärlagern.</i>	-	1995
10b	112: <i>Da die Germanen aber immer wieder die römischen Truppen angriffen, errichteten die Römer um 100 n. Chr. zwischen Rhein und Donau einen</i>	-	1996

B.2. Der Limes als Grenze zu den Germanen

	<i>Befestigungswall, den Limes.</i>		
11a/b	159: Befestigungen zur Grenzsicherung; Limes lat. Grenze	161: <i>Der Limes verbindet Römer und Germanen – In Friedenszeiten war der Limes durchlässig. Wie nutzen die Menschen diese Freizügigkeit an der Grenze? Am Limes und in den römischen Legionsstädten wurden regelmäßig Märkte abgehalten (...).</i> Germanen besuchen römische Seite; Römer unternehmen Jagdausflüge, verhandeln mit Germanen; Kaufleute reisen nach Germanien	1998
12	170: gesicherte Grenze, Grenzanlagen zur Sicherung gegen die ständige Gefahr von Germaneneinfällen; in einem fiktiven Dialog sprechen zwei Legionäre selbst vom <i>Limes</i>	-	1998
13a/b/c/d	166/166/172/172 Kapitelüberschrift: <i>Die römische Macht hat Grenzen: der Limes</i> 166f./166f./172f./172f.: Bauwerk zur Sicherung der Provinzen 167/167/173/173: <i>Das lateinische Wort "Limes" bedeutet ursprünglich "Grenzsaum" oder "Grenzpfad". Im Laufe der Zeit verstand man darunter die Bauwerke, mit denen die Römer manche Abschnitte ihrer Grenzen sicherten.</i> b 173/c/d 179: Schemazeichnung zur Grenzverteidigung bei Angriffen	-	1995
14a/b	168: <i>Sie schufen Befestigungsanlagen, Türme und Mauern oder Palisaden, die von Wällen begleitet waren: Eine solche Grenzbefestigung hieß Limes.</i>	Erwähnung von Handel am Limes nur indirekt durch Aufgabenstellung in b S. 171	1992
15	248: Grenzbefestigung zum Schutz der Grenze	-	1995
16	191: Grenzwall zur Sicherung gegen feindliche Germanen; 200: Grenze des Römischen Reichs	-	1999
17	100: Grenzanlage zum Schutz des Reichs vor einfallenden germanischen Krieger; die Römer nannten die Grenzanlage selbst <i>Limes</i>	Kapitelüberschrift (101): <i>Treffpunkt Limes: Auch die römische Macht hatte Grenzen, sie endete am Limes. Doch die Grenze trennte Römer und Germanen nicht nur, sie war auch ein Ort der Begegnung.</i> Ort der Begegnung und des Handels	1999
18	138: so genannter Limes, Grenzbefestigung zur Abwehr von Germanen	-	1992
19a/b/c	74/32/74: kilometerlange römische Grenze 75/33/75: <i>Die Römer erkannten, wie gefährlich die Germanen waren und sicherten überall die eroberten Gebiete ab. Sie bauten einen riesigen Wall, den Limes, vom Rhein bis zur Donau.</i> a 82: <i>Grenze zum freien Germanien;</i> b/c 84/40: befestigte Grenze	78/36/78: Rollenspiel <i>Handel am Limes</i> a 82: <i>Grenze zum freien Germanien; An den offenen Stellen am Limes blühte der Handel.</i> b/c 84/40: <i>Am Limes blühte der Handel.</i>	1995
20	-	-	1991
21	163: System von Wällen, Wachtürmen und Kastellen zum Schutz der Reichsgrenzen 163: <i>Der Limes trennte das gut verwaltete und wirtschaftlich erschlossene Römerreich von dem weniger erschlossenen Siedlungsraum kleiner Völker. Militärisch war der Limes kein uneinnehmbares Bollwerk, eher eine überwachte Grenzlinie.</i> 184: <i>befestigte römische Reichsgrenze</i>	163: <i>Er war auch keine Wirtschaftsgrenze. Über den Limes hinweg gab es lebhaften Handel.</i>	2002
22	150: befestigte Grenze 156: <i>befestigte Grenze, die die Römer Limes nannten; zum Schutz gegen germanische Raubüberfälle und um Angriffe aus germanischem Gebiet zurückzuschlagen</i>	UE: <i>Römer und Germanen – Nachbarn am Limes</i> Kapitelüberschrift <i>Nachbarn und Gegner am Limes und Handel im Schutz des Limes</i> ; Karte zeigt Limes, der in beide Richtungen für Waren durchlässig ist; Abbildung <i>Markt am Limes</i>	2001
23a/b/c	164/164/100: Grenzwall zur Sicherung der Grenzlinie, so genannter <i>Limes (= Grenze)</i> Kapitelüberschrift <i>Erobern und schützen? Römische Legionäre in den Provinzen</i>	-	2000
24a/b	46/42: befestigte Grenze 49/45: <i>Grenze zwischen dem römischen Germanien und unabhängigen Gebieten</i>	-	2001
25a/b/c/d/e	118/118/120/126/92: Grenzbefestigung zum Schutz der Provinzen; <i>Die Römer</i>	120/120/122/128/94: <i>Wenn nicht gerade Krieg geführt wurde, war der Limes keine undurchdring-</i>	1997

	nannten diese befestigte Grenze "Limes". Kapitelüberschriften <i>Die römische Macht hat Grenzen: der Limes und Nachbarn und Gegner am Limes</i>	liche Sperrmauer. So entwickelte sich hier ein reger Warenaustausch.	

2.2 'Grenzverteidigung'?

Um die Funktion der Grenzverteidigung zu unterstreichen und zu erklären, bilden fünf Schulbücher der untersuchten Gruppe schematische Zeichnungen ab (SB 6-164, 7b-96, 13b/c/d-173/179/179) (Taf. 7.1). Es handelt sich um Lehrwerksausgaben für Baden-Württemberg oder Bayern (bzw., im Fall von SB 13c/d, um später erschienene Parallelausgaben, welche das für Baden-Württemberg angefertigte Kapitel einfach übernahmen). Die genannten Zeichnungen gehen entweder direkt auf ein Schema von D. Baatz zurück (Taf. 7.1 Abb. 1)⁹⁸, das den Limes andeutet, seine Wachtürme, zwei Kastelle und die Bewegung der römischen Truppen im Falle eines germanischen Überfalls (SB 6-164; 7b-96; s. Taf. 7.1 Abb. 3 u. 5), oder auf eine darauf beruhende, detaillierter ausgeführte Abzeichnung des Schemas in der Fachliteratur (Taf. 7.1 Abb. 2)⁹⁹, ähnlich ausgeführt in einem Schulbuch (SB 13b/c/d-173/179/179; Taf. 7.1 Abb. 4).

Bemerkenswert ist hier, welche interpretatorische Umwandlung die Erläuterung der Zeichnung in den Schulbüchern erfahren hat, ein Wandel, der sich u.a. in den Bildunterschriften und den Erklärungen zu den Abbildungen manifestiert. So trägt die Zeichnung bei Baatz noch den Titel "Taktisches Schema zur Abwehr eines kleineren germanischen Überfalls am Limes", eine Interpretationsabsicht, die Baatz auch textlich ausführlich erläutert: Der Limes sei "keine Wehranlage zur Verteidigung des Römerreichs gegen anstürmende germanische Völker" und die zugehörigen "Bauwerke und die Stärke der Besatzung" hierfür "zu schwach"¹⁰⁰ gewesen. Die Soldaten "konnten das Grenzstück zwischen den Türmen zwar überwachen, aber nicht verteidigen. Die später hinzugekommenen Annäherungshindernisse (Palisade, Wall, Graben, Mauer) waren infolgedessen keine Wehranlagen. Sie sollten das Überschreiten der Grenze erschweren und verlangsamen und so die Überwachung erleichtern. Der Limes war demnach nur eine überwachte Grenzlinie. Er sollte kleinere, räuberische Überfälle verhindern"¹⁰¹. Die "Abwehr eines germanischen Einfalls am obergermanischen Limes", wie die nach Baatz angefertigte detailliertere Schemazeichnung in Cüppers, *Die Römer in Rheinland-Pfalz*, unterteilt ist¹⁰², ist auch dort in diesem Sinne zu verstehen. "Die starke Verteilung der Truppen in Wachttürmen, Kleinkastellen und größeren Lagern ließ eine effektive Verteidigung gegen massive Fremdeinwirkung kaum zu. Lediglich Raubzüge kleinerer und mittlerer Germanengruppen konnten wirksam zurückgeschlagen werden. Die Legionen im Hinterland hatten die Aufgabe, feindliche Stammesgruppen, denen ein Durchbruch gelungen war, abzufangen und zu vernichten"¹⁰³.

Dieser Tatsache wird SB 6-164 (Taf. 7.1 Abb. 3) noch teilweise gerecht: Hier heißt es, u.a. bezugnehmend auf die Abbildung, zum Funktionieren der Grenzverteidigung: *Reichtum und Wohlstand in den römischen Siedlungen hinter dem Limes verlockten Germanen immer wieder zu kleineren Raub- und Plünderungszügen. Entdeckte der römische Posten auf dem Wachturm*

⁹⁸ Vgl. etwa Baatz, *Der römische Limes*, 44.

⁹⁹ Vgl. etwa in Cüppers, *Die Römer in Rheinland-Pfalz*, 90 Abb. 46 o.

¹⁰⁰ Baatz, *Der römische Limes*, 43.

¹⁰¹ Baatz, *Der römische Limes*, 43. Sehr ähnlich Hüppers in: Römisch-Germanische Kommission, *Der römische Limes in Deutschland*, 37.

¹⁰² Cüppers, *Die Römer in Rheinland-Pfalz*, 90 Abb. 46 o.

¹⁰³ Bernhard in: Cüppers, *Die Römer in Rheinland-Pfalz*, 89.

angreifende Germanen, gab er sofort ein Signal an die benachbarten Wachttürme weiter (...). Die Bildunterschrift lautet hier allerdings *Abwehrsystem am Limes*, der fortifikatorische Charakter des Limes wird nicht angezweifelt.

Dass der Limes *keine unüberwindbare Grenzbefestigung* darstellte, beschreibt SB 7b-96 (Taf. 7.1 Abb. 5). *Sein Zweck war, das Überschreiten der Grenze zu erschweren. Dadurch wurde das Überwachen der Grenze erleichtert.* Die Kopie des Schemas von Baatz trägt hier die Erläuterung *So funktionierte die Verteidigung am Limes*, komplementär zum Begriff *Verteidigung* ist in einer Aufgabe von *germanischen Angriffen* die Rede. Im Gegensatz zu allen übrigen Abbildungen wird der Wehrcharakter der Kastelle bildlich ausgeführt, indem die Kastelle nicht nur als kleine quadratische Grundrisse angedeutet sind, sondern klar erkennbare Ecktürme und ein Tor in der Kastellumwehrung aufweisen (Taf. 7.1 Abb. 5).

Angriff und Verteidigung sind auch die hervorstechenden Stichworte in SB 13b/c/d-173/179/179 (Taf. 7.1 Abb. 4). Die Schemazeichnung trägt hier den Titel *Römische Grenzverteidigung* und wird wie folgt erläutert: *Von den Wachttürmen am Limes war die Grenze gut zu kontrollieren. Wenn ein Angriff gemeldet wurde, konnten die im Hinterland stationierten römischen Truppen schnell zurückschlagen (...).* Da in diesem Schulbuch die Funktion des Limes außerhalb dieser Zeichnung nur mit dem Begriff der Grenzsicherung erläutert wird, hinterlässt die Zeichnung den Eindruck, der Limes sei ein wirksames Grenzhindernis gegen das Eindringen von Germanen gewesen – damit ist die von Baatz beabsichtigte Interpretation des Bildes als "Taktisches Schema zur Abwehr eines kleineren germanischen Überfalls am Limes", wie dies auch an den anderen Beispielen schrittweise sichtbar wurde, gänzlich verloren gegangen und es entsteht vielmehr das alte und populäre Bild vom 'Bollwerk gegen die Barbaren'.

Dies liegt u.a. auch darin begründet, dass die Zeichnung von Baatz, außerhalb des erläuternden Kontextes für sich allein stehend, missverstanden werden kann: der massive Pfeil mit anderer Farbgebung für die Germanen endet vor dem Limes, zahlreiche Pfeile markieren die römische Verteidigung. Ohne den zugehörigen Text ist das Schema durchaus als wirkungsvolles Abwehrsystem gegen massive Angriffe interpretierbar. Eine die Durchlässigkeit verdeutlichende Lösung bietet daher eine Weiterentwicklung der bildlichen Vorlage von Baatz durch andere Autoren, 2003 erschienen in einem vom Limesmuseum Aalen herausgegebenen Band über den Limes (Taf. 7.1 Abb. 6)¹⁰⁴: Ein blauer Pfeil (alle Pfeile sind wesentlich schmaler gestaltet) markiert die Bewegung plündernder Germanen über den Limes hinweg in eine römische Siedlung hinein und zurück zum Limes, rote Pfeile stellen die Reaktion der Römer dar, von denen ein Truppenteil die Germanen verfolgt, ein anderer Teil sie auf dem Rückweg (!) abfängt, während Einheiten benachbarter Kastelle eine "Strafexpedition" ins germanische Gebiet unternehmen¹⁰⁵. Hier wird auch zeichnerisch deutlich, dass der Limes kein unüberwindbares Hindernis darstellte, sondern eher eine Meldelinie, die es ermöglichte, auf Plünderungszüge zu reagieren, indem man Gegenmaßnahmen einleitete¹⁰⁶. Diese Funktion sprechen Th. Becker u.a. sogar eher den stationierten Truppen als dem Limes selbst zu: "Die Präsenz von Truppeneinheiten in regelhaften Abständen diente der Abschreckung derjenigen, die unerlaubt die Grenze überschreiten wollten. Dabei war es nicht immer möglich, ein Eindringen in das römische Reich völlig zu verhindern. Sicherlich konnten Einzelpersonen oder Gruppen aus den germanischen Gebieten die Grenze überwinden, ihr Eindringen blieb aber nicht unbemerkt. Eine heimliche

¹⁰⁴ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 171 Abb. 197.

¹⁰⁵ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 171.

¹⁰⁶ Vgl. ausführlich Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 171.

Rückkehr – etwa nach einem Beutezug – war nun sehr risikoreich, und die Eindringlinge konnten mit einer Strafaktion des römischen Militärs rechnen"¹⁰⁷. Auch D. Planck unterstreicht eine Funktion als Grenzmarkierung einerseits, militärisch als Meldelinie andererseits als "Teil eines tiefgestaffelten Verteidigungssystems das nur funktionierte, wenn sämtliche Teilbereiche zusammenwirkten", also die Wachposten am Limes selbst und die Truppenlager, während die Annäherungshindernisse (Wall, Graben, Mauer, Palisade) "in erster Linie Eindringlinge länger aufhalten" sollten¹⁰⁸. Dem müssten sowohl die Texte als auch die Abbildungen zum Limes in den Schulbüchern stärker Rechnung tragen.

2.3 Limesdarstellungen: Bildquellen und Geschichtsbild

Rekonstruktionszeichnungen

Der obergermanisch-rätische Limes gehört zu den Bauwerken, die im Zusammenhang mit der provinziäl-römischen Geschichte am häufigsten in den Schulbüchern dargestellt werden. Die Rekonstruktionszeichnungen zeigen entweder den obergermanischen und den rätischen Limes im Vergleich oder konzentrieren sich auf den obergermanischen Abschnitt (der rätische Limes isoliert findet sich lediglich in den SB 6-164 für Schulen in Bayern und SB 19a/c-82). Gezeigt wird stets eine Kombination aus Mauer (bzw. Palisade, Wall und Graben) mit Turm, eingebettet in ein Landschaftsbild. Fast immer handelt es sich um eine Darstellung der letzten Ausbauphase, selten wird dies jedoch unmittelbar unter der Abbildung angegeben. Nur bei ausführlicherem Eingehen des Autorentextes auf den Limes wird auf die verschiedenen Bauphasen hingewiesen. Die Rekonstruktionszeichnungen gehen mehrheitlich auf Darstellungen aus der Fachliteratur zurück. Unterschiedliche Einflüsse lassen sich erkennen:

1) Die Zeichnungen nach D. Baatz ("Raetischer Limes, letzter Bauzustand" und "Obergermanischer Limes, letzter Bauzustand", vor 1974, s. Taf. 7.2 Abb. 2 u. 3)¹⁰⁹ erscheinen in den Schulbüchern entweder im Original (SB 19a/c-82, raetischer Limes) oder in Form von unterschiedlichen Abzeichnungen (SB 4-66, SB 12-170; Taf. 7.2 Abb. 4-6). Starke Ähnlichkeiten mit den Zeichnungen von Baatz, die auf eine Beeinflussung schließen lassen, weisen auch SB 18-138 unten und SB 7b/c-96/117 auf (Taf. 7.2 Abb. 7-8).

Kennzeichnend für die beiden Limesvarianten von Baatz und ihre Kopien ist der Blick auf eine sich durch die Landschaft bis in weite Ferne ziehende geschlossene Mauer bzw. nicht unterbrochene Palisade mit Wall. Der Turm am obergermanischen Limes ist mit Wachpersonal versehen; am Turm des rätischen Limes stehen die Soldaten unten. Geschlossenheit und Länge versinnbildlichen ebenfalls ältere Darstellungen, die Baatz vermutlich als Vorlage dienten¹¹⁰ (s. Taf. 7.2 Abb. 1). Auch jüngere wissenschaftliche Zeichnungen sind von diesem Darstellungs-

¹⁰⁷ Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 18.

¹⁰⁸ Planck, *Das Freilichtmuseum am rätischen Limes im Ostalbkreis*, 50-53.

¹⁰⁹ Z.B. in Baatz, *Der römische Limes*, 40 Abb. 23 und 42 Abb. 26.

¹¹⁰ Z.B. die Rekonstruktionszeichnung in Zeissig, *Bilderatlas zur deutschen Geschichte*, 21 Abb. 1 (vor 1954), oder die Zeichnung von F. Leonhard in Schleiermacher, *Der römische Limes in Deutschland*, 41 Abb. 15 ("Obergermanischer Grenzwall") und 53 Abb. 19a ("Die rätische Mauer"). Beide Abbildungen erschienen bereits in der ersten Auflage der "Germania Romana. Ein Bilderatlas, herausgegeben von der Römisch-Germanischen Kommission des Deutschen Archäologischen Instituts" (1922). Der Bildnachweis dort verweist auf Eugen Schneiders "Bilderatlas zur württembergischen Geschichte" (1913). "Die rätische Mauer" von F. Leonhard besitzt einen durch den Turm verdeckten Durchlass, erkennbar am beidseits der Mauer fortlaufenden Weg.

schema beeinflusst¹¹¹.

Einer ähnlichen Bildtradition folgen die in SB 13a/b/c/d wiedergegebenen Zeichnungen aus dem Jugendbuch Grund, *Feuer am Limes*, auf denen Germanen beim 'Sturm' auf den Limes, eine geschlossene Mauer mit Turm, zu sehen sind (S. 184/187/193/193), bzw., auf der anderen Seite der rätischen Mauer mit Turm, ein römischer Soldat, der gerade sein Schwert zieht (S. 185/188/194/194) (Taf. 7.2 Abb. 9).

2) Grundzüge der Darstellungen von Baatz weisen weiterhin fünf verschiedene Rekonstruktionen zum obergermanischen Limes auf: Für die gemeinsame Abbildung in den Schulbüchern 13a/b/c/d-167/167/173/173, 15-248 und 25a/b/c/d/e-119/119/121/127/93 übernahm der Zeichner die Perspektive bis hin zum letzten sichtbaren Limesturm am Horizont, den Steinturm mit einem herabblickenden Soldaten, die Leiter am Turm und bauliche Details der Holzpalisade (Taf. 7.3 Abb. 4). Neu kommt jedoch ein Durchlass durch Wall und Palisade mit einer hölzernen Brücke hinzu, die von einem zweiten Soldaten bewacht wird. Ein Weg führt auf diesen Durchlass zu; er wird von einem Ochsenkarren befahren. Ein wachender Soldat steht nur am Fuß des Turms und nicht am Durchlass selbst. Um eine Variante dieser Abbildung handelt es sich bei 22-156f. (Taf. 7.3 Abb. 6): ein Ochsenkarren und ein Planwagen fahren, das Reich verlassend, auf den Durchlass zu.

Ähnlich die vier (nicht miteinander identischen) Zeichnungen in SB 7a-115, 18-138 oben, 3a/b-142/150 und 11a/b-158 (Taf. 7.3 Abb. 3, 5, 7, 8): Der Durchlass mit hölzerner Brücke wird von Soldaten bewacht. Diese Bilder unterscheiden sich von dem erstgenannten u.a. in der Form des Walls (kein runder, sondern abgeflachter Querschnitt der Aufschüttung), in der Bauform der Brücke (jetzt mit Brüstung) und bezüglich der Eingangsöffnung für den Turm (unten und zum Weg hin, keine Leiter).

3) Vier Varianten einer Zeichnung bilden eine weitere Gruppe, die entstehungsgeschichtlich eng mit den oben genannten Abbildungen zusammenhängt: SB 10b-112, 14a/b-168, 23a/b/c-164/164/100, 8-181 links und rechts (Taf. 7.4 Abb. 1-4). Diese Bilder haben folgende Punkte gemeinsam: gleichzeitige Darstellung von obergermanischem und rätischem Limes in zwei Bildern; Holzturm und Holzbrücke mit Brüstung beim obergermanischen Limes (keine Brücke in SB 8-181); Steinturm beim rätischen Limes; Linienführung; Details des umgebenden Landschaftsbildes; Soldaten bewachen den Durchlass. SB 14a/b-168, 23a/b-164/23c-100 und 8-181 bilden ergänzend einen Planwagen (obergermanischer Limes) und Reiter (rätischer Limes) ab, die im Begriff sind, die römische Provinz zu verlassen. Besonders auffällig sind als weitere Gemeinsamkeiten das grasende Pferd, Baumstümpfe, Landschaftsbild etc., der Planwagen und der See im Hintergrund auf dem Bild zum obergermanischen Limes. Auf SB 14a/b-168 und 8-181 sind darüber hinaus Personen auf der germanischen Seite zu sehen, die offensichtlich erlegtes Jagdwild anbieten. Alle drei Zeichnungen gehen klar auf eine gemeinsame Vorlage zurück, zeichnen voneinander ab oder basieren auf SB 10b-112. SB 23a/b/c-164/164/100 ist dabei evtl. eine Abzeichnung direkt von 14a/b-168.

Details der rätischen Mauer in 8-181 gehen auf Baatz (Gruppe 1) zurück; der Turm des obergermanischen Limes entspricht hier einer weiteren Rekonstruktionszeichnung von D. Baatz

¹¹¹ Z.B. Planck/Beck, *Der Limes in Südwestdeutschland* (2. Aufl.), 35 Abb. 20 (vor 1980, bauliche Details am Turm verändert, Andeutung eines Verputzes für die Mauer), identisch mit Planck, *Das Freilichtmuseum am rätischen Limes*, 50 Abb. 27 (vor 1983).

(hölzerner Turm am Odenwaldlimes)¹¹², allerdings wurde eine Holzgalerie hinzugefügt.

4) Mit den eben genannten Abbildungen eng verwandt sind SB 10a/c-78 und 16-190 (Taf. 7.4 Abb. 5-6). Die Baumstümpfe, Überreste von gefälltten Bäumen etc. erinnern ebenso wie andere Details an SB 14a/b-168 und 23a/b-164/23c-100, nur der Steinturm am rätischen Limes sitzt hier nicht auf der Ecke. Auf SB 16-190 verlassen ein Reiter (oben) und ein Lastkarren (unten) die Provinz; auf SB 10a/c-78 kommen ein Reiter (oben) und ein Planwagen (unten) in die Provinz hinein (eine Besonderheit, denn sonst ist immer die Bewegung nach außen dargestellt).

Die Abbildungen haben folgende Punkte gemein: Darstellungsabsicht ist die Veranschaulichung baulicher Elemente des Limes, also von Türmen, der Palisade, Wall und Graben des obergermanischen Limes, von Türmen und der Mauer des rätischen Limes (jeweils letzte Ausbauphase). Wenn Durchlässe gezeigt werden, so führt am obergermanischen Limes mit einer Ausnahme (8-181, hier ist der Graben zugeschüttet), eine Holzbrücke über den Graben. Wachposten, auf den meisten Bildern dargestellt, stehen auf der Galerie der Türme, am Fuß der Türme und/oder unmittelbar am Durchgang durch Mauer bzw. Palisade. Die Turmeingänge sind ebenerdig oder mit einer Leiter im ersten Stockwerk erreichbar. Wenn Durchlässe gezeichnet sind, werden diese meist auch passiert, und zwar in der Regel nur in eine Richtung (aus der Provinz hinaus nach Germanien) von Wagen mit Ochsen gespannt oder Reitern. Nie geht eine Person zu Fuß. Die Reisenden sind in Bewegung; sie werden am Limes entgegen der Textausagen nicht zur Kontrolle oder zur Zollerhebung angehalten.

Zunehmend lösen sich die sich ähnelnden Rekonstruktionszeichnungen von der rein technisch orientierten wissenschaftlichen Rekonstruktionszeichnung ab und werden lebendiger, bunter und freundlicher in der Art der Gestaltung. Sie münden schließlich in Abbildungen, die den szenischen Lebensbildern oder Übergangsformen dahin zuzurechnen sind:

5) Holzpalisade, Holzbrücke und Holzturm, Baumstümpfe und ein Planwagen finden sich auch in der bereits genannten Abbildung SB 11a/b-158 wieder (Taf. 7.3 Abb. 8). Ein wesentlicher Unterschied zu den oben angeführten Abbildungen besteht bei dieser Zeichnung, die typologisch am Übergang zu den szenischen Lebensbildern einzuordnen ist, in der Tatsache, dass nicht nur ein Planwagen (mit römischen Amphoren) die Provinz verlässt, sondern auch Menschen mit Gepäck und Vieh in das Reich hineinkommen (zu Fuß). Die Grenze zeigt sich somit auf dieser Darstellung zu beiden Seiten hin und nicht nur in eine Richtung offen.

6) Jüngste Zeichnungen betten den Limes in Form eines szenischen Lebensbildes in einen größeren Kontext ein. SB 17-100f. (vor 1999) zeigt im Hintergrund ein Kastell, im Vordergrund den obergermanischen Limes mit Steinturm (Taf. 7.5 Abb. 2). Ein Wachposten befindet sich auf dem Turm, ein anderer an dessen Fuß. Im Unterschied zu vielen der früheren Darstellungen hält dieser Posten sich quasi beobachtend im Hintergrund auf, nicht den Durchlass direkt an Mauer oder Palisade bewachend. Ein Planwagen mit Ochsen gespannt sowie drei Fußgänger (Mann, Frau und Kind) kommen auf das Tor zu, ein weiterer Fußgänger geht ihnen in die andere Richtung entgegen. Am Weg zwischen dem Limes und dem Kastell findet Handel statt; verschiedene Personen bieten ihre Waren an. Ein weiterer Wagen mit Waren verlässt das Kastell Richtung Limes. Durch die farbliche sowie die Details betreffende freundliche Gestaltung (das

¹¹² Z.B. in Baatz, *Der römische Limes*, 36 Abb. 19.

'sanfte Grün' der Wiesen dominiert das gesamte Bild) entsteht eine friedliche und geradezu idyllische Atmosphäre, die zum Gesamttenor der Doppelseite passt: Es handelt sich um die bereits genannten Textpassagen, die den Limes als *Treffpunkt* und *Ort der Begegnung* bezeichnen; ein fiktiver Text schildert Einzelheiten zu einem *Markttag am Limes*, wo sich *Römer und Germanen* treffen und Freundschaften geschlossen werden (SB 17-100f.). Die auf der gleichen Doppelseite abgebildete römische Brücke über den Rhein (zwischen Köln und dem Kastell Deutz) kann dabei fast symbolisch als Brücke über die Grenze hinweg (miss)verstanden werden. Die Aufgaben auf dieser Doppelseite tragen den Titel *Grenzfragen* und decken verschiedene Bereiche ab: die in der fiktiven Geschichte erzählte Freundschaft zwischen dem Germanenjungen Habbo und dem Römer Marius, Aufgaben des Limes und seine Funktion als Ort der Begegnung, Bauten am Limes, Aussehen/Funktion von heutigen Grenzen, zivile Besiedlung nahe der Legionslager und Kastelle, Handel am Limes.

Das Lebensbild in SB 5a/b-168f./118 (SB von 2001, Zeichnung von 1999) steht unter der Überschrift *Zusammenleben am Limes* und trägt als Bildtitel *Kontaktstelle Limes* (Taf. 7.5 Abb. 3). Im Bildvordergrund findet lebhafter Handel zwischen Römern und Germanen statt. Der Limes als Palisade und ein hölzerner Wachturm nehmen das mittlere Bildfeld ein, während im Hintergrund Teile eines Kastells zu sehen sind. Ein Wachposten steht auf dem Turm, der andere ein Stückchen hinter der Palisade auf 'römischer' Seite. Es dominiert eine positive Grundstimmung: Die Menschen sind fröhlich, Kinder spielen; ein berittener Soldat, der gerade das Limestor passiert, und der dahinter stehende Wachposten grüßen sich freundlich. Ein römischer Händler verlässt die Provinz mit Ochsespann und Wagen, ein Germane führt zu Fuß ein Rind zu dem kleinen Handelsplatz. Der Text unter der Abbildung widmet sich vor allem dem Handel und den römisch-germanischen Austauschbeziehungen durch Ehen, Germanen im römischen Heer etc. (s. Kap. II.7.B.1.1). Eine der Aufgaben lautet: *Der Limes war eher Kontaktpunkt und Austauschstelle als eine Grenze zwischen Römern und Germanen. Belege mit Beispielen*. Eine militärische Funktion des Limes wird so gut wie nicht angesprochen, außer, dass Germanen als Soldaten in den Hilfstruppen den Limes *gegen andere Germanen* verteidigen mussten. Dieselbe Darstellung findet auch in SB 5a-168f. als doppelseitiges Kapiteleingangsbild zum Thema *Römer und Germanen am Limes* Verwendung. Der Text berichtet hier knapp von Auseinandersetzungen zwischen Römern und Germanen, wegen derer der Limes errichtet wurde, und fügt hinzu: *Auf dieser Zeichnung siehst du, was sonst noch am Limes passierte*. Feindliche Angriffe und friedlicher Handel erfahren hier also, bei Verwendung desselben Bildes, eine ganz andere Gewichtung. Der Bezugslehrplan für SB 5b (NoWe HS 5/6) enthält, anders als diejenigen für SB 5a (Bre Or 5/6 und NieSa Or 5/6), das Stichwort *Limes: Grenze und Kontaktstelle*; es ist hier also möglicherweise ein direkter Einfluss der Lehrpläne fassbar. Gänzlich in den Hintergrund rückt der Limes in SB 22-158 (Taf. 7.6 Abb. 1): Die Rekonstruktionszeichnung zum Limes lässt hinten die rätische Mauer und einen Turm gerade noch erkennen; im Bildvordergrund spielt sich eine Handelsszene mit dem Titel *Markt am Limes* ab.

Die Rekonstruktionszeichnungen zum *Treffpunkt Limes* und zur *Kontaktstelle Limes* wurden möglicherweise durch das im Prinzip ähnlich aufgebaute Diorama aus dem Limesmuseum Aalen angeregt (Taf. 7.5 Abb. 1). Die dort ausgestellte Szene zum Handel am rätischen Limes ist eine der beliebtesten Limes-Rekonstruktionen in den Schulbüchern, sie findet sich bis in die jüngste Zeit allein in sieben der untersuchten Reihenwerke wieder und wird zur Veranschaulichung des Limes selbst oder zum Stichwort 'Handel am Limes' verwendet (SB 3c-178, 6-184,

7b-97, 14b-171, 15-238, 17-91, 19a/b/c-78/36/78). Doch fallen wesentliche Unterschiede zu den neuen Zeichnungen auf: Im Diorama versperren mehrere Personen den Durchlass vor dem Limes. Germanen und Römer kommen nur aufeinander zu, sie sind noch nicht im direkten Kontakt miteinander; der eigentliche Handel findet noch nicht statt bzw. der Handelsplatz ist nicht der Limes selbst. Mehrere Soldaten auf dem Turm überwachen das Geschehen. Dazu muss der Kontext beachtet werden, in dem das Diorama mit der Limesdarstellung entstanden ist: Diese eine Szene am Limes gehört in einen Gesamtzusammenhang von insgesamt zwölf Lebensbildern, die einen "Sommertag des Jahres 213 n.Chr. am rätischen Limes" illustrieren sollen, zu einem Zeitpunkt also, an dem der schriftlichen Überlieferung zufolge Germanen den Limes bedrohten und Caracalla einen Feldzug gegen sie vorbereitete. Obgleich das gesamte Diorama auch Szenen zum römischen Alltag enthält (Ernte, römischer Gutshof, Straßenstation, Jagd), ist der Gesamttenor ein militärischer: Die Zinnfiguren zeigen, wie Marschkolonnen am Limes eintreffen und Lager errichtet werden, eine Gefechtsübung, wie im Reiterkastell Alarm gemeldet wird, ein Lager in Verteidigungszustand versetzt wird, die Truppe zum Gefecht ausrückt, ein Kriegsrat gehalten wird, Germanen fern vom Limes Halt machen. Philipp Filtzinger beschreibt die Szene am Limes wie folgt unter dem Stichwort "Grenzübergänge bleiben geöffnet": "Am Limesdurchgang fertigen römische Grenzposten Reisende und Kaufleute ab. Eine Handelsgesellschaft (...) übernimmt von den Germanen Ware für den Verkauf in die Provinz. Grenzgänger warten vor dem Limes auf ihre Abfertigung. Reiter und Fußsoldaten, von Wachhunden begleitet, patrouillieren entlang des Limes. Die Grenzwachen wurden während des Manövers verstärkt"¹¹³. Die Szene zeigt also vielmehr die Kontrolle des Handels und des als solchen interpretierten "Grenzübergangs", nicht das friedliche Miteinander von Römern und Germanen durch den Handel, wie es die jüngeren Rekonstruktionszeichnungen in den genannten Schulbüchern vermitteln wollen. Das Diorama wurde 1970 oder früher angefertigt¹¹⁴ und spiegelt das damalige Bild von der Funktion des Limes als überwachte Verteidigungslinie gegen die Germanen.

Bei der Analyse der Bildkomponenten insgesamt auf Zeichnungen zum Limes sind zusammenfassend folgende Beobachtungen festzuhalten (das Diorama ist nicht inbegriffen, ebenso nicht die sehr anders aufgebaute Zeichnung in SB 22-158; jede Zeichnung wurde unabhängig von der Häufigkeit ihres Vorkommens nur einmal gezählt zum Zeitpunkt der Erstpublikation) (als Quellennachweis für die Tabelle vgl. die Tafeln 7.2-7.5):

Bildkomponenten in Limesdarstellungen

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
kein Durchlass	X		X				X			X
kein Durchlass, Grenzverteidigung				XXXX						
Durchlass, ohne Verkehr	XX				X	X				
Durchlass, mit Verkehr	X			XX			X	XX	X	XX
Verkehr in eine Richtung	X			XX				X	X	X
Verkehr in beide Richtungen							X	X		X
Wachposten dir. an Palisade/Mauer	XX			X		X	X	X	XX	
Wachposten im nahen Umfeld	(X ¹¹⁵)			X				X		XX

¹¹³ <http://www.uni-tuebingen.de/limes-museum/sqhm/alf/texte/1119zinnfiguren.html> (Stand: 05.05.05).

¹¹⁴ Philipp Filtzinger beschrieb es bereits 1970 in dem Faltblatt "Römer und Germanen am Limes. Zinnfiguren-Diorama im Limesmuseum Aalen (Stuttgart 1970)", vgl. Filtzinger, Limesmuseum Aalen, 176.

¹¹⁵ Ohne Warenverkehr.

- 1) Anfangs überwiegen Darstellungen ohne Durchlass und mit Verteidigung der Grenze oder mit Durchlass aber ohne Verkehr.
- 2) Mit der Zeit setzt es sich durch, den Limes mit einem Durchlass zu versehen, der von Verkehr in eine Richtung passiert wird (bis auf eine Ausnahme stets aus der römischen Provinz hinaus, niemals hinein).
- 3) Das Zeichnen von Verkehr in beide Richtungen ist erstmals 1998 feststellbar und eine jüngere Erscheinung der szenischen Rekonstruktionszeichnungen.
- 4) Wachposten werden kontinuierlich unmittelbar an der Grenzlinie, d.h. direkt an der Palisade oder der Mauer dargestellt.
- 5) Wachposten, die den Verkehr durchlassen, ohne unmittelbar an der Grenzlinie zu stehen, gehören erst zu jungen Darstellungsmodi. Dies gilt insbesondere für die Abbildungen von 1999 und 2001, auf denen die Passierenden der "Grenze" näher sind als die Wachposten.

Aus diesem Befund lässt sich insgesamt folgende Tendenz ablesen: Auf den Rekonstruktionszeichnungen wird der Limes im Geschichtsbild der letzten Jahre zunehmend durchlässiger und leichter passierbar. Es findet eine zunehmende Ablösung von der originären wissenschaftlichen Bildvorlage (ohne Durchlass, ohne Verkehr) statt zugunsten einer Interpretation, die den Limes als 'offene Grenze' und 'Ort der Begegnung' sieht. Diese Beobachtung stimmt mit den Feststellungen überein, die bereits weiter oben zum Limes in den Schulbuchtexten gemacht wurden.

Fachliche Bemerkungen zur Richtigkeit der Rekonstruktionszeichnungen sollen hier auf ein Minimum beschränkt werden. Allgemein sei darauf hingewiesen, dass die Forschung derzeit diskutiert, ob die Palisade des obergermanischen Limes noch gleichzeitig mit Wall und Graben bestand¹¹⁶. Während die Wachtürme auf der Trajanssäule ebenerdige Eingänge in die Türme zeigen, sind diese im archäologischen Befund am obergermanisch-rätischen Limes selten anzutreffen¹¹⁷. Daher nimmt man in der Regel Eingänge im ersten Stock des Turmes, über eine Leiter erreichbar, an¹¹⁸. Einige der Rekonstruktionszeichnungen in den Schulbüchern wären entsprechend umzugestalten. Die Zeichnung in SB 5a/b-168f./118 (Taf. 7.5 Abb. 3) greift die Tatsache auf, dass germanisches Frauenhaar gehandelt und zu Perücken verarbeitet wurde. Dass die Germanin wie hier auf dem Bild fertige Perücken anbietet, entspricht nicht der historischen Überlieferung.

Limestürme als separate Darstellungen

Bildliche Darstellungen einzeln abgebildeter Limestürme kommen in Form von Rekonstruktionszeichnungen und von Fotos vor. Im Unterschied zu den oben genannten Limesdarstellungen steht hier der Turm als solcher im Vordergrund und ist (meist) aus dem Zusammenhang mit Mauer bzw. Wall, Graben und Palisade gelöst. Eine Zwischenform bilden das Foto vom rekonstruierten Turm bei Großlarch-Grab, eine Aufnahme, auf der auch die Rekonstruktion der Befestigungsanlage zu erkennen ist (SB 19a/c-82/84), sowie eine Serie von kleinen Rekonstruktionszeichnungen, die am Beispiel eines Turmes, eingebettet in den Kontext mit Landschaft und Palisade bzw. rätischer Mauer, die unterschiedlichen Bauphasen des rätischen Limes veranschaulichen (SB 6-164).

Querschnitte durch einen Turm begegnen in drei Varianten: Einmal handelt es sich um die Übernahme einer wissenschaftlichen Rekonstruktionszeichnung von D. Baatz¹¹⁹ in SB 19a/b/c-

¹¹⁶ Vgl. Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 13.

¹¹⁷ Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 21.

¹¹⁸ Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 21f.

¹¹⁹ Vgl. Baatz, *Die Wachtürme am Limes*, 38 Abb. 38.

74/32/74, ein Mal um eine Kopie mit leichten Veränderungen in wenigen Details (SB 22-156). Die dritte Version, eine verlagseigene Zeichnung in SB 16-191, ist wesentlich bunter und lebendiger gestaltet. An dieser Stelle befindet sich auch im Text die einzige ausführlichere Beschreibung des Aufbaus eines solchen Turmes. Letzterer wird auch begreifbar, wenn, wie in SB 6-164 vorgeschlagen und mit Beispielbildern versehen, ein hölzerner Turm durch die Schüler nachgebaut wird. Ein Modell aus Pappe – ohne weitere Beschreibungen – zeigt SB 5b-115 mit der Bildunterschrift *Einen Limes-Wachturm kannst du selbst aus Papier oder Streichhölzern basteln*.

Fotos neu aufgebauter Anlagen sind in den Schulbüchern ebenfalls nur vereinzelt anzutreffen und beschränken sich auf folgende Rekonstruktionen im Gelände:

- **Erkertshofen**: in SB 9-151 (mit Angabe des Ortes), in SB 2(6)-24 während einer Veranstaltung (ohne Angabe des Ortes)
- **Großerlach-Grab** (mit Teilen von Palisade und Graben): in den SB 19a/c-82/84 (ohne Angabe des Ortes),
- **Rheinbrohl**: in den SB 1a/b-168 (mit Angabe des Ortes),
- **Zugmantel**: im SB 21-163 (mit Angabe des Ortes).

2.4 Limes-Interpretationen im Forschungsdiskurs

In der älteren Forschung stand oftmals der fortifikatorische Charakter des Limes im Vordergrund der Deutungen (siehe das oben beschriebene Diorama zum Limes). Noch 1980 beschrieb D. Planck den Limes und seine zugehörigen Bauten vor allem in ihrer Funktion als Grenzsicherung: "Diese enormen Wehranlagen sind sprechende Zeugnisse für die Auseinandersetzung zwischen Rom und den Germanen, bis schließlich spätestens im Jahre 260 n.Chr. diese Grenze nach verschiedenen mehr oder weniger erfolgreichen Anstürmen germanischer Heerscharen, insbesondere der Alamannen, endgültig überrannt wurde"¹²⁰. Zum Wandel des Bildes vom Limes in seiner Funktion unter den 'Anstürmen germanischer Heerscharen' vgl. die obigen Bemerkungen zum Stichwort 'Grenzverteidigung' sowie Kap. II.7.B.2.4.

Soziale und wirtschaftliche Fragen werden vor allem in den letzten Jahren gestellt: Trennte der Limes die Kulturen oder wirkte er eher als Verbindungslinie? Was war sein Zweck?

In der jüngeren Forschung sind zwei Auffassungen vertreten, die einer *Grenzlinie* als Trennlinie zwischen zwei Kulturen und die eines *Grenzkorridors*, bewohnt von einer "Grenzgesellschaft", die sich durch bestimmte verbindende Merkmale von ihrem jeweiligen Hinterland unterscheidet.

Der Limes als Grenzlinie

Ein Großteil der heutigen Wissenschaftler sieht im obergermanisch-rätischen Limes einen Teil der Außengrenzen des Römischen Reiches, für die zum einen gut kontrollierbare natürliche Hindernisse wie etwa Flüsse genutzt, zum anderen Befestigungswerke gebaut wurden¹²¹. Trotz aufwändiger Sicherungssysteme "war die Grenze nicht hermetisch abgeriegelt, sondern eher eine Kontrolllinie, an der die römische Armee den Personen- und Warenverkehr überwachen konnte"¹²². Aus römischer Sicht markierte eine Grenze nicht das Ende ihres Machtbereichs, da

¹²⁰ Planck in: Beck/Planck, *Der Limes in Südwestdeutschland*, 13.

¹²¹ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 161.

¹²² Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 161.

eine Kontrolle auch der Gebiete jenseits des Limes stets politisches und militärisches Ziel war¹²³. Der Bau eines Befestigungswerks wird in der Wissenschaft als Maßnahme zur Sicherung erobelter Gebiete in Reaktion auf eine äußerliche Bedrohung verstanden¹²⁴. "Die Errichtung einer überwachten Grenzlinie wurde schließlich aus römischer Sicht notwendig, um das eigene kulturell und wirtschaftlich hoch entwickelte Territorium gegen das Eindringen von Plünderern und vor unkontrollierter Zuwanderung aus unterentwickelten Gebieten abzuschotten. Diesseits des Limes war das Territorium staatlich vermessen und aufgeteilt, es gab eine römische Verwaltung, eine einheitliche Währung und Rechtssicherheit. War der Limes somit für die Armee eine zu überwachende Kontrolllinie, die man regelmäßig zur Vorfeldsicherung überschritt, so bedeutete er für die Provinzbewohner eine klar definierte wirtschaftliche und kulturelle Grenze ihres staatlich abgesicherten und geregelten Lebensumfeldes. Auch den Germanen wird die Bedeutung des Limes als überdeutliche Kultur- und Reichtumsgrenze bewusst gewesen sein (...). Der Limes diente allerdings nicht nur einer militärisch ausgerichteten Grenzpolitik, sondern auch der Kontrolle des Personen- und Warenverkehrs, so wurden etwa Exportverbote – z.B. von Waffen – überwacht oder Ein- und Ausfuhrzölle eingezogen"¹²⁵. Dieser Text aus der jüngeren Fachliteratur spiegelt durch bestimmte enthaltene Stichwörter eine klare Grundauffassung des Limes als Grenze zwischen der 'hoch entwickelten' römischen und der 'unterentwickelten' germanischen Kultur, zur 'Abschottung' gegen 'Zuwanderung', als 'klare wirtschaftliche und kulturelle Grenze' wieder. Es liegt ihr ein in der Forschungsgeschichte fest verankertes Bild von scharf umgrenzten Kulturräumen und Grenzen sowie Grenzbefestigungen als Trennelement ähnlich den Grenzen zwischen Nationalstaaten zu Grunde. An späterer Stelle wird der Limes mit den "Außengrenzen der Europäischen Gemeinschaft" verglichen.

Einen anderen Akzent setzen Th. Becker u.a., wenn sie schreiben: "Mit der Anlage der Grenzbefestigung verfolgten die Römer verschiedene Zwecke: Im Norden galt es, die landwirtschaftlich fruchtbaren Gebiete der Rhein-Main-Region und Wetterau zu kontrollieren; im Südwesten sicherte man die kürzeste Verbindungsroute zwischen den Provinzhauptstädten Mainz und Augsburg und im Südosten wiederum die Kornkammer des Nördlinger Rieses"¹²⁶. Der Limes als Kulturgrenze spielt hier keine Rolle, die Wissenschaftler sehen in ihm "eine Demarkationslinie", die "den Geltungsbereich der römischen Ordnung anzeigte. In der Regel war aber ein normaler Grenzverkehr möglich, die Grenze war offen"¹²⁷. Die Grenzlinie diente auch in dieser Interpretation der Kontrolle der Übergänge, der Beobachtung des Wagenverkehrs und der Erhebung von Zöllen¹²⁸. D. Planck bringt einen weiteren Aspekt ein: Neben der Interpretation des Limes als Teil eines gestaffelten militärischen Systems betont er den psychologischen Effekt der Grenzmarkierung, welche "den Germanen die Überlegenheit der römischen Zivilisation bewußt gemacht haben" muss¹²⁹.

"Grenzgesellschaften" und "Grenzkulturen"

Eine andere Auffassung von der Bedeutung und Funktion des Limes wird durch den Begriff der Grenzzone umschrieben, wie vor allem von C.R. Whittaker geprägt wurde¹³⁰. Seiner Ansicht

¹²³ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 162.

¹²⁴ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 162.

¹²⁵ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 162.

¹²⁶ Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 12.

¹²⁷ Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 18.

¹²⁸ Vgl. Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 18.

¹²⁹ Planck, *Das Freilichtmuseum am rätischen Limes im Ostalbkreis*, 53.

¹³⁰ Grundlegend hierzu: Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*. Siehe auch Brather, *Acculturation and Ethnogenesis along the frontier*, 150f., der besonders militärische Kontakte (Gewinnung von Verbündeten im Vorfeld des Limes) hervorhebt.

nach muss klar zwischen politischen, militärischen und verwaltungstechnischen Grenzen differenziert werden, und er spricht dem Limes in Südwestdeutschland eine allein strategische oder taktische Funktion ab¹³¹. Beim Limes handle es sich nicht um eine trennende, zu Unterschieden führende Grenzlinie, sondern vielmehr um eine Grenzzone, die die Angehörigen verschiedener Kulturen vereint ("A frontier zone, what the French call a *frange pionnière*, by contrast, unites and integrates those who are culturally diverse")¹³². Whittaker führt dazu einige grundlegende Überlegungen an, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden sollen:

Schon vor der Ankunft der Römer war der Rhein keine Grenze zwischen Kelten und Germanen, d.h. schon in dieser Zeit handelt es sich in dem Gebiet um eine Mischzone verschiedener kultureller Prägungen¹³³, ein Phänomen, das auch in anderen Grenzregionen zu beobachten ist¹³⁴. Whittaker kommt insgesamt zu dem Schluss, dass das Römische Reich entgegen der älteren Auffassungen nicht von Grenzen als Linien "where Rome stood confronting the enemy" umgeben waren¹³⁵. Palisaden, Wehrtürme und Mauern waren keine unüberwindbaren Hindernisse zur Abwehr des Feindes. Sie dienten als Teil der militärischen Organisation selbstverständlich auch der Reaktion auf Plünderungszüge, sind aber insgesamt als Kommunikationslinien zum Schutz militärischen Verkehrs zu sehen (man solle, so zitiert Whittaker eine Studie zur Ostgrenze des Römischen Reichs, diese "lines of communications provided with forts for the protection of military traffic" nicht mit "lines of forts intended to prevent enemy movement across them" verwechseln)¹³⁶.

Mit Blick auf die schriftlichen und archäologischen Quellen versteht Whittaker das Gebiet zu beiden Seiten des Limes als Interaktions- und Kontaktzone mit intensivem Warenaustausch durch Handel und Tributzahlungen¹³⁷. Der römische Zugriff endete nicht unmittelbar am Limes: Im Vorland des Limes konnten Prokuratoren eingesetzt und Auxiliareinheiten kontrollierend aktiv sein; intensive Landwirtschaft in Zonen vor der Grenze belegt einen unmittelbaren Einfluss der römischen Besatzung auch auf die angrenzenden Gebiete¹³⁸. Ein gewisser Grad an Romanisierung ("control and symbiosis beyond the frontiers") fand nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Reichsgrenzen statt, wie archäologische Nachweise römischer Bauten im Barbaricum und die Mengen römischer Funde an solchen Plätzen (Zentralsiedlungen, 'Herrenhöfe' als Sitze germanischer Anführer?), an denen sich offensichtlich auch römische Händler selbst aufhielten, nahe legen¹³⁹. Es ist nicht auszuschließen, dass einige Grenzkastelle bewusst als Orte für kontrollierten Handel erbaut wurden¹⁴⁰. Im Kontakt mit dem Römischen Reich entstand in den Vorlimesgebieten eine wohlhabende soziale Elite¹⁴¹.

Das vom modernen Nationalismus und Imperialismus geprägte Bild eines geschlossenen Römerreichs, dessen kulturelle und zivilisatorische Errungenschaften an der Grenze zum unzivilisierten Barbaricum abrupt enden, bezeichnet Whittaker als für vorindustrielle Gesellschaften in mehrfacher Hinsicht unzutreffend¹⁴² und führt als Argument den genannten, sowohl materiellen als auch personellen Einfluss des Römischen Reichs auf die Gebiete hinter der Verwaltungsgrenze an. Grenzregionen um das Römerreich herum seien ein "'corridor' through

¹³¹ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 72.

¹³² Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 72f.

¹³³ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 73-78.

¹³⁴ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 78-84.

¹³⁵ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 84.

¹³⁶ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 84.

¹³⁷ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*,

¹³⁸ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 114.

¹³⁹ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire* 114-117.

¹⁴⁰ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 121.

¹⁴¹ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 123-127, 130.

¹⁴² Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 122.

which goods passed by exchange or entrepreneurial activity" in "zones of transition where there was no clear ecological, cultural, or economic division" gewesen¹⁴³. Dieser Korridor ist als ein Gebiet zu verstehen, das zu beiden Seiten des Limes liegt und sich untereinander stärker ähnelt als das jeweilige Gebiet zu seinem Hinterland hin¹⁴⁴. Der römische Bereich war in gleichem Maße stärker durch die Nachbarkultur beeinflusst als das römische Hinterland, wie der römische Einfluss die Grenzregion außerhalb des Reiches erreichte¹⁴⁵. Die ländliche Bevölkerung dieser Zone, ausgeschlossen vom Handel und Wohlstand der Eliten, war sich nach Whittaker ähnlicher als jeweils zur eigenen sozialen Elite hin¹⁴⁶.

Wenn nun die Schulbücher eine zunehmende Öffnung der Grenze und einen friedlichen Austausch zwischen Römern und Germanen vermitteln, so ist dies nur teilweise auf die Forschungsdiskussion zurückzuführen. Sie stellen eine klare Trennung zwischen den Kulturen dar und sehen den Limes als separierende Linie, die zunächst durch den Handel *am Limes* aufgebrochen wird. Eine fortifikatorische Funktion wird dem Limes dennoch meist nicht abgesprochen, wie auch im Kapitel zu den Alamannen zu sehen sein wird (Kap. II.8.B.1). Der Limes als Kontaktstelle oder Treffpunkt erscheint als eine Reaktion auf den gegenwärtigen Zeitgeist; diesem Bild liegen erzieherische Gedanken mehr zugrunde als wissenschaftliche Anregungen. Sonst hätte man das Konzept Whittakers zu den Grenzgesellschaften und Grenzkulturen in vereinfachter Form stärker in die Schulbuchdarstellungen aufgenommen.

Das Beispiel zeigt aber auch, dass Schulbuchtexte und wissenschaftliche Fragestellung parallel vom Einfluss des Zeitgeistes betroffen sind. Beide entwickeln unabhängig voneinander, gleichzeitig und in Reaktion auf neue politische Ausgangslagen, neue Sichtweisen oder setzen veränderte Akzente.

B.3. Schauplätze römischer Geschichte nördlich der Alpen

3.1 Städte und Siedlungen

Städte römischen Ursprungs in Deutschland sind Thema fast aller Schulbücher. Man findet sie in den Texten in erster Linie als Aufzählungen von Ortsnamen, auf Fotos mit Beispielen von Überresten römischer Architektur sowie in Form von Stadtplänen. Im Folgenden soll nur auf diejenigen Städte eingegangen werden, die in den Schulbüchern eine ausführlichere Behandlung erfahren.

Köln

An erster Stelle ist das römische Köln zu nennen, das sowohl auf bundesweiter als auch auf regionaler Ebene eines der beliebtesten Beispiele für eine römische Stadt in den Provinzen darstellt. Fotos von Funden aus Köln (insbesondere Glasfunde, die Münze mit der Büste der Agrippina, Grabsteine, Votivstatuetten) prägen die entsprechenden Schulbuchseiten, ebenso Grundrisspläne und Rekonstruktionszeichnungen der Stadt aus der Vogelperspektive sowie Texte zur städtischen Infrastruktur und dem Alltag in der Stadt.

¹⁴³ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 123.

¹⁴⁴ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 127, 130.

¹⁴⁵ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 127.

¹⁴⁶ Whittaker, *Frontiers of the Roman Empire*, 127-130.

SB 1a/b-170ff. beinhaltet allein sechs Seiten zu Köln in römischer Zeit; die Fotos der abgebildeten Funde und Baureste stellte in überwiegender Zahl das Römisch-Germanische Museum Köln. Ähnlich SB 7c-126ff. mit insgesamt fünf Buchseiten. Köln ist Anschauungsbeispiel auch in SB 5a-182 (dort fälschlich zwei Mal *Colonis* statt *Colonia*), 5b-132f., in 8-182f. mit einer Doppelseite, in 17-118f. mit einer Doppelseite, in 25b-122f. mit einer Doppelseite, in 13a-173 u. -176 mit jeweils einem Absatz.

Die meisten Bücher bilden eine Rekonstruktionszeichnung ab. Dabei handelt es sich entweder um eine Zeichnung der ganzen Stadt aus der Vogelperspektive, für die die Bildrechte beim Westermann Archiv liegen (in SB 1a/b-171, 5a/b-133), oder um eine Rekonstruktionszeichnung aus dem Römisch-Germanischen Museum Köln (in SB 7c-127, 25c-122f.). Einmal wird auch die Rekonstruktionszeichnung des Handwerkerviertels aus dem Römisch-Germanischen Museum gezeigt (SB 1a/b-172). Häufige Verwendung findet eine wissenschaftliche Grundrisszeichnung mit Eintragung von Gebäuden und bestimmten Fundarealen, die in Variationen, aber auf dem gleichen Grundplan basierend, abgebildet wird (SB 1a/b-171, 5a-182, 7c-126, 8-182). Das Kölner Stadthaus mit dem Dionysos-Mosaik erscheint in zwei Rekonstruktionszeichnungen in SB 7c-131 und 17-118; die Brücke über den Rhein bei Köln (Modell aus dem Römisch-Germanischen Museum) in SB 17-101, 23a/b-171, 23c-103.

Das Römisch-Germanische Museum in Köln, Bildgeber für mindestens elf Reihenwerke (SB 1a/b, 3c, 5b, 7c, 9, 11a/b, 13a, 16, 21, 23a/b/c, 25a/b/c), erscheint in den Schulbüchern fast nur in dieser Funktion. Aufforderungen an die Schüler, das Museum zu besuchen, sind eher selten (SB 5b, 7c-132, 13a-176, 23a/b/c). Inhaltlich taucht es nur am Rande auf: SB 25b-122f. schildert den Besuch einer Schulklasse in Köln, zu dem sich die Schüler fragen "*Darf man die wertvollen Funde im Römisch-Germanischen Museum auch anfassen?*"; in SB 13a-176 spielen Köln und das Kölner Museum eine Rolle in einer Fundgeschichte (Fehlstück zum Grabmal des Lucius Poblicius).

Trier

Die Thematisierung der römischen Stadt Trier in den Schulbüchern ist derjenigen von Köln sehr ähnlich: Die Schulbücher zeigen Rekonstruktionszeichnungen der Stadt in römischer Zeit, Funde aus Trier und Umgebung, die Porta Nigra als Foto und als Rekonstruktionszeichnungen, außerdem szenische Lebensbilder. Die Texte thematisieren die Bauwerke in einer römischen Stadt und den Alltag in der Stadt. Die Beschäftigung mit Trier als Römerstadt ist jedoch weniger ausführlich als die mit Köln: Sie findet maximal auf einer Doppelseite statt (SB 24a/b-44f./40f., 25c/d-124f./130f.), auf einer Buchseite (SB 10c-84, 14a/b-184) oder beschränkt sich auf Bildbeispiele (z.B. SB 10c-79, 11a/b-154, 21-161, 22-162). Aufhänger in SB 25c/d-124f./130f. ist der Bericht über den Fund eines Münzschatzes, der eine Schulklasse motiviert, Trier und sein Museum zu besuchen.

Besondere Bedeutung kommt einer Rekonstruktionszeichnung zu, die sich in fünf verschiedenen Reihenwerken der untersuchten Gruppe findet (SB 10c-84, 11a/b-154, 14a/b-184, 24a/b-44f./40f., 25c/d-124/130). Es handelt sich um die Zeichnung "Blick auf das römische Trier von Westen gesehen" von Lambert Dahm, der eine ganze, in den Schulbüchern immer wieder aufgegriffene Serie von Lebensbildern zu Trier in römischer Zeit angefertigt hat¹⁴⁷: Gezeigt werden etwa ein Ausschnitt aus einer Marktszene in SB 24a/b-44f./40f.¹⁴⁸, der Blick in einen

¹⁴⁷ Siehe Dahm, Trier.

¹⁴⁸ Ausschnitt aus Dahm, Trier, Abb. 5.

Küchenraum in SB 25b/c/d-124/126/128¹⁴⁹ sowie die Rekonstruktionszeichnung einer von Häusern gesäumten Straße in SB 22-164¹⁵⁰ und 25b/c/d-124/126/132. Die Rekonstruktionszeichnung der Moselbrücke vor Trier in SB 21-161 ist nicht mit derjenigen von Dahm identisch ("Blick von Westen auf die Moselbrücke")¹⁵¹, zeigt aber bis in Details hinein dieselbe Ansicht, wurde also abgezeichnet oder basiert auf derselben Vorlage (Taf. 7.7).

Vergleichbar mit dem Römisch-Germanischen Museum in Köln erfüllt das Rheinische Landesmuseum Trier vorrangig eine Funktion als Bildgeber: Auch wieder mindestens elf Schulbücher zeigen Abbildungen, für die die Bildrechte beim Museum liegen (SB 3a/b/c, 5b, 8, 10c, 12, 13a/b/c/d, 17, 22, 23a/b/c, 24, 25a/b/c/d/e). Nur zwei Reihenwerke enthalten für die Schüler einen Hinweis auf das Museum (SB 25c/d-124f./130f. und 23c-389, hier allerdings auch nur im Anhang auf einer Museumsliste).

Xanten

Anders ist die Situation für das Beispiel Xanten, das ebenfalls in den Schulbüchern gerne aufgegriffen wird. Xanten übernimmt hier ganz unterschiedliche, wie Köln zugleich überregionale Funktionen – Besuchsziel für Schulklassen, Hintergrundkulisse für eine lebendige Erzählung, Anknüpfungspunkt zur Thematisierung denkmalpflegerischer Aspekte:

Der Archäologische Park Xanten als Beispiel einer römischen Stadt spielt eine wichtige Rolle in SB 8-184f. Eine Doppelseite wählte hier Xanten (nach der Behandlung Kölns) zu den Themen *Geschichte erleben "vor Ort"* und *Eine Exkursion durchführen*. Ein Text informiert über den Archäologischen Park; eine Rekonstruktionszeichnung veranschaulicht die Stadtstruktur mit seinen wichtigsten Bauwerken¹⁵²; ein Foto zeigt eine Schülergruppe vor dem Amphitheater mit dem rekonstruierten Baukran¹⁵³. Als Lesetipp ist ein archäologischer Führer durch den Park angegeben¹⁵⁴. Die Doppelseite übernimmt zweierlei Aufgaben: sie vertieft zum einen das Thema Stadt und bietet zum anderen Anregungen zu Exkursionen, nutzt also den Park auch in dessen Sinne als Besuchsziel. Ähnlich ist die Situation in SB 15-249f., wo der Bericht über den Besuch einer Schulklasse im Archäologischen Park Xanten sowohl praktische Möglichkeiten des Museumsbesuchs als auch grundlegende Inhalte zum Thema Stadt (auch als Kontaktstelle zwischen Römern und Germanen) vermittelt. Das gezeigte Foto ist mit dem in SB 8-185 identisch, außerdem mit SB 13a-174, das zusätzlich den rekonstruierten Rest des Hafentempels abbildet. Der dortige Text informiert über römische Städte in den Provinzen am Beispiel von Köln und Xanten und thematisiert Xanten als heute zu besichtigenden Archäologischen Park. Ähnlich kombiniert finden sich Köln und Xanten in SB 7c-131 auf einer Seite, die unter dem Stichwort *Expedition Geschichte* und mit einem Foto u.a. dazu anregt, den Archäologischen Park als Beispiel für eine Römerstadt zu besuchen.

Xanten wurde in SB 16-192-197 als Schauplatz einer fiktiven, in mehreren Kapiteln erzählten Geschichte gewählt (*Titus wird Bürger von Xanten*, *Titus baut ein Haus*, *Einkaufen auf dem Markt*¹⁵⁵ etc.). Die Stadt mit ihren Bauten, ihren Bewohnern, ihrer Verwaltung dient als Hintergrundfolie zur Vermittlung eines Großteils der Themen zur (provinzial-)römischen Geschichte.

¹⁴⁹ Ausschnitt aus Dahm, Trier, Abb. 44.

¹⁵⁰ Entspricht Dahm, Trier, Abb. 47.

¹⁵¹ Dahm, Trier, Abb. 9.

¹⁵² Die Rekonstruktion ist nicht mit der virtuellen Rekonstruktion aus dem Regionalmuseum Xanten identisch.

¹⁵³ Es handelt sich um das am häufigsten in den Schulbüchern gezeigte Foto, vorkommend auch in SB 15-249, 13a-174 und 25a/b/c/d/e.

¹⁵⁴ Anita Rieche, *Führer durch den Archäologischen Park Xanten, Köln (Rheinland Verlag) 2. Aufl., 1996*.

¹⁵⁵ Hierzu findet sich an dieser Stelle eines von den wenigen szenischen Lebensbildern zur Römerzeit in den Provinzen.

Dass in Xanten heute ein wichtiges Museum mit Archäologischem Park zu einem Besuch einlädt, findet hier keine Erwähnung – ist aber im Hinblick auf die Tatsache, dass sich das Buch an Schulen in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein wendet, auch verständlich. Die gezeigte Rekonstruktionszeichnung der Colonia Ulpia Traiana ist derjenigen in SB 3a-10 so ähnlich, dass von einem Abzeichnen oder einer gemeinsamen Vorlage auszugehen ist.

Der Fall von 3a-10f. ist im Vergleich zu den übrigen Darstellungen aus denkmalpflegerischer Perspektive außerordentlich interessant: Hier widmet sich eine ganze Doppelseite (Texte, Leserbriefe zum geplanten Archäologischen Park, Abbildungen¹⁵⁶) der Entstehungsgeschichte des Archäologischen Parks im Konflikt zwischen den Interessen geplanter Bauvorhaben und der Archäologie. Die römische Stadt Xanten dient als Beispiel zugleich der Erhaltung wichtiger Baudenkmäler und lebendiger Geschichtsvermittlung heute. Als Überrest dieser ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Thema finden sich die Fotos noch in der Parallelausgabe SB 3c-16 (dort auf S. 179 auch Bau des Stadtttores von Xanten im Modell) unter dem Stichwort *Moderne Archäologie* und *Bodenfunde sind gefährdet*, allerdings ohne die Erläuterungen aus der älteren Ausgabe SB 3a-10f. SB 25a/b/c/d/e-10f. nutzen wie SB 3a den Park als Anschauungsbeispiel im Einführungskapitel. Unter der Überschrift *Sich ein Bild von Geschichte machen* steht in Texten und Bildern Xanten im Vordergrund – als in Teilen ausgegrabene und durch einen Archäologischen Park zugänglich gemachte römische Stadt. Wieder bedient sich der Verlag des beliebten Fotos einer Schülergruppe vor Baukran und Amphitheater, daneben erscheint aber auch der einzige im Kontext mit Xanten gezeigte archäologische Grundrissplan des Stadtareals mit Eintragung der freigelegten Gebiete.

Diese unterschiedliche Verwendung der Beispiele Köln, Trier und Xanten steht in unmittelbarem Zusammenhang u.a. mit dem Selbstverständnis der dortigen Museen: Köln und Trier dokumentieren römische Kultur und vermitteln sie anhand von Ausstellungsgegenständen; Xanten als Park mit Rekonstruktionen veranschaulicht plastisch, bildet einen scheinbar lebensnahen Hintergrund und lädt zur eigenständigen, greifbaren Erkundung römischen Alltagslebens in der Stadt ein.

Weitere Städte und Siedlungen

Neben diesen Städten, die in den Schulbüchern als Beispiele von überregionaler Bedeutung vorkommen, gibt es römische Siedlungen, die intensiv behandelt werden, aber nur in Lehrwerken für das entsprechende Bundesland: **Rottenburg** wird als lokales Beispiel in einer Schulbuchausgabe für Baden-Württemberg angeführt, mit einer Doppelseite zur Spurensuche in Rottenburg (SB 25e-96f.). Abgebildet ist auch das Modell aus dem Römischen Museum der Stadt (SB 25e-94f.). Die Markt- und Gerichtshalle der römischen civitas **Ladenburg** findet sich als Rekonstruktionszeichnung in 3b-153; der Text spricht *Lopodunum* als *Hauptort der Neckarsueben* an, die ohnehin mit den ehemaligen Einwohnern des Bundeslandes in Verbindung gebracht werden (SB 3b-152).

Das Stadtleben im weiteren Sinne wird beispielsweise durch Abbildungen von Anlagen städtischer Infrastruktur gezeigt. **Kempten** mit dem Archäologischen Park Cambodunum und dem

¹⁵⁶ Eine Rekonstruktionszeichnung der Stadt, zwei Fotos aus dem heutigen Museumspark. Die Fotos wurden auch in SB 3c-16 übernommen, allerdings finden sich dort mit Ausnahme einer Bildbeschreibung keine weiteren Informationen zu Xanten.

gallo-römischen Tempelbezirk (nur dieser kommt in den Schulbüchern vor, in zwei Titeln für Bayern: SB 2(6)-22 und 9-188) dient der Veranschaulichung religiöser Aspekte. Ähnlich wie Xanten erfüllt der Archäologische Park Cambodunum auf regionaler Ebene eine Funktion als Ort, an dem Vergangenheit besonders schülergerecht vermittelt wird, Schüler in die didaktische Arbeit des Museums einbezogen werden.

Das Leben in römischen vici findet kaum eine eigene Behandlung in den Schulbüchern. Gelegentlich werden neben der grundsätzlichen Erwähnung von kleineren zivilen Siedlungen Funde und Befunde aus vici gezeigt, um allgemein das Leben in römischen Städten und Siedlungen zu illustrieren: etwa der im Haus der Geschichte in **Bonn** zu besichtigende römische Keller (SB 5b-135) oder ein Foto und eine Rekonstruktionszeichnung zum Saalburgvicus (s. Kap. II.7.B.3.3).

3.2 Leben auf dem Land

Die Texte zum Leben auf dem Land gehen ausführlich auf Gutshöfe, deren Funktion und Struktur ein, auf angebaute Produkte und insbesondere den Weinbau. Sie decken damit die von den Lehrplänen genannten Themen breit ab und kombinieren diese mit der Erörterung weiterer wirtschaftlicher oder kultur- und sozialgeschichtlicher Aspekte, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden soll. Vielmehr geht es um die Frage, welche konkreten Beispiele archäologisch belegter Gutshöfe bzw. welche musealen und zeichnerischen Rekonstruktionen besonders häufige Erwähnung finden.

Zur Veranschaulichung römischen Lebens auf dem Land dienen vielfach Rekonstruktionen von Gutshöfen oder von Hauptgebäuden römischer Gutshöfe. Bei den Zeichnungen handelt es sich entweder um szenische Lebensbilder, die den Alltag auf einem Gutshof illustrieren sollen, oder um auf die Architektur der Gebäude konzentrierte Rekonstruktionen.

Die **szenischen Lebensbilder** spielen für dieses Thema eine bedeutendere Rolle als für andere. Die drei, die hier zu nennen sind, bilden einen insgesamt großen Anteil an den Gutshofdarstellungen überhaupt. Charakteristisch ist für diese drei Lebensbilder, dass sie von den Schulbuchautoren nicht mit konkreten Fundorten in Verbindung gebracht werden, sondern als Idealansicht fungieren. Die beliebteste Rekonstruktion stellt dabei die Szene mit dem Leben auf dem Gutshof aus dem Diorama des Limesmuseums Aalen dar. Sie kommt in 14 der untersuchten Titel (d.h. in neun Reihenwerken) vor (siehe Tabelle). Das Foto zeigt dabei meist das Hauptgebäude des Gutshofs. Zahlreiche Personen sind auf der Szene zu sehen, ihre Tätigkeiten aber nicht unbedingt erkennbar, da die Figuren sehr klein sind. Das Diorama dient in den Schulbüchern dazu, eine lebensechte Vorstellung vom Gebäude in dessen landschaftlichem Umfeld zu vermitteln.

Das zweite szenische Lebensbild (SB 24a/b-50/46) ist in seinem Aufbau dem aus dem Limesmuseum sehr ähnlich: zentral im Hintergrund befindet sich das Hauptgebäude des Gutshofs, im Vordergrund und an den Seiten Menschen bei unterschiedlichen Tätigkeiten. Das Bild trägt den Titel *Ein Bauernpaar der Treverer besucht einen römischen Gutshof*. Das *Bauernpaar* und eine weitere Person unterschieden sich von den übrigen Gutshofbewohnern durch ihre bunte Kleidung und geben sich für den Betrachter dadurch als *Treverer* zu erkennen. Weinlese, Obsternte, Viehzucht und Ackerbau werden durch die abgebildeten Tätigkeiten thematisiert; außerdem ist ein Soldat in Ausrüstung zu sehen. Diese Elemente kommen also zur Absicht, ein Bild von den

Gebäuden eines Gutshofs zu vermitteln, hinzu.

Auf einem weiteren szenischen Lebensbild stellt ein Gutshof den Schauplatz einer Handelsszene zwischen einem römischen Soldaten und einem Germanen (mit Bewaffnung) dar; die Abbildung übernimmt hier eine weitere Aufgabe, denn sie illustriert einen Text zum Thema Lehnwörter (SB 10a/c-84, 10b-113). Wieder findet sich, stereotyp, im Bildhintergrund das Hauptgebäude der villa rustica.

Von ganz anderem Charakter ist die auf die Gesamtanlage eines Gutshofs mit allen Gebäudebestandteilen angelegte Idealansicht nach D. Baatz aus dem Saalburgmuseum (drei Reihenwerke: SB 5b-134, 16-199, 21-165). Im Unterschied zum Diorama aus dem Limesmuseum Aalen, das als Foto original in die Schulbücher übernommen wird, drucken die Schulbücher diese Zeichnung nicht ab, wie sie ist, sondern kolorieren sie oder kopieren sie in einer farbigen Ausführung. Was die Verlage suchen, ist offensichtlich keine schlichte, korrekte und auf das Wesentliche beschränkte Rekonstruktionszeichnung, sondern ein farbiges, lebendiges Bild.

Alle weiteren Abbildungsbeispiele von Gutshöfen werden nur in einem oder zwei verschiedenen Reihenwerken verwendet, dafür handelt es sich jedoch um Illustrationen zu bestimmten Fundorten:

- Der Gutshof von **Köln-Müngersdorf** ist in zwei Reihenwerken präsent (SB 3c-179, 7c-131): in Form eines Modells aus dem Römisch-Germanischen Museum Köln, eines Grundrissplans, einer Abzeichnung des Museumsmodells und einer zeichnerischen Wiedergabe des Hauptgebäudes.

- **Hechingen-Stein** dient in SB 25e-98f. mit insgesamt vier Abbildungen (Fotos) als Bezugsbeispiel zum Leben auf dem Land. Verwendet wird ein Modell der Gesamtanlage, die Rekonstruktion eines Teils der Anlage in situ, ein Blick in die rekonstruierte Küche sowie ein Foto zum Backen im rekonstruierten Backofen. Ein identisches Foto der Teilrekonstruktion findet sich in SB 10a-79.

- Besondere Aufmerksamkeit erhält der Gutshof von **Mülheim-Kärlich** bei Koblenz in SB 11a/b-156. Er dient als Beispiel zur Vorgehensweise bei Rekonstruktionen: von der Ausgrabung über die Grundrisszeichnung bis zur zeichnerischen Gesamtansicht des Hauptgebäudes.

- **Newel** im Kreis Trier-Saarburg¹⁵⁷ wird in einem Schulbuch (SB 12-173) mit Hilfe eines Grundrisses und einer Rekonstruktionszeichnung der Vorderansicht jeweils des Hauptgebäudes abgebildet; für die Bildrechte ist das Rheinische Landesmuseum Trier angegeben. Der Text spricht lediglich von einer *Villa bei Trier*. Dass es sich um einen Gutshof handelt, geht aus den Beschreibungen nicht hervor. Die Aufgabe dazu ist sogar irreführend: *Ein vornehmer Römer möchte eine Villa auf dem Lande kaufen. Wäre er mit der Villa bei Trier zufrieden?*

- Der rekonstruierte Gutshof von **Möckenlohe** ist in SB 2(6)-21 nicht nur mit seinem Hauptgebäude abgebildet; das Schulbuch zeigt auch eine dort nachgestellte Szene der Feldbestellung mit dem Ochsenpflug.

Weitere Gutshöfe oder Teile von ihnen sind nur einfach vertreten:

- **Ludwigsburg-Hoheneck** durch eine aus der Fachliteratur entnommene Rekonstruktionszeichnung (Gesamtansicht)¹⁵⁸ in SB 14a/b-172,

- das Hauptgebäude der **Villa Otrang** als Modell aus dem Rheinischen Landesmuseum Trier (SB 25d-134),

- das Hauptgebäude des Gutshofes von **Treuchtlingen-Weinbergshof** als Modell aus dem

¹⁵⁷ Vgl. Cüppers u.a., Die Römer an Mosel und Saar, 124f.

¹⁵⁸ Vgl. Filtzinger/Planck/Kämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 126 Abb. 35 (nach Paret).

B.3. Schauplätze römischer Geschichte nördlich der Alpen

Römermuseum in Weißenburg (SB 9-154),

- der rekonstruierte Weinkeller des ehemaligen Gutshofs in Oberriexingen in SB 4-49.

Zwei Darstellungen konnten nicht weiter identifiziert werden: die Rekonstruktion einer Gesamtanlage, laut Text aus dem *Rheinland* in SB 8-186 und die Zeichnung eines Hauptgebäudes in SB 18-141.

Der Gutshof von **Lauffen** ist als Luftbild in SB 3a präsent.

Diese Einzelbeispiele zeigen einen hohen Variantenreichtum der Schulbücher und gleichzeitig das Bemühen um Beispiele aus dem entsprechenden Bundesland, soweit vorhanden, auf.

Darstellungen von Gutshöfen

Darstellung	Ort	Typ	Quelle	Häuf.	SB
Leben auf dem Gutshof	allgemein	Diorama	Limesmuseum Aalen	9	1a/b-178 3b-153 4-69 6-170 10b-102 13b/c/d-174/180/180 16-198 19a/b/c-79/37/79 22-150
Leben auf dem Gutshof	allgemein	szenisches Lebensbild	Verlag	1	24a/b-50/46
Lehnwörter	allgemein	szenisches Lebensbild	Verlag	1	10a/b/c-84/113/84
römischer Gutshof	Idealansicht	Rek.zeichn. in 3 Varianten	Verlag, Vorl.: Saalburgmuseum nach Baatz	3	5b-134 21-165 16-199
römischer Gutshof	Köln-Müngersdorf	Modell	RGM Köln	2	3c-179
Plan röm. Gutshof	Köln-Müngersdorf	Plan	Verlag?		3c-179
römischer Gutshof	Köln-Müngersdorf	Rek.zeichn., Vorl.: Museumsmodell	Verlag, Vorl.: RGM Köln		7c-131
Hauptgebäude	Köln-Müngersdorf	Rek.zeichn.	Verlag, Vorl.: RGM Köln		7c-131
röm. Gutshof	Hechingen-Stein	Rekonstruktion/Foto	Hechingen-Stein	2	10a-79 25e-99
röm. Gutshof	Hechingen-Stein	Modell	Hechingen-Stein	1	25e-98
röm. Küche	Hechingen-Stein	Rekonstruktion	Hechingen-Stein		25e-99
röm. Backofen	Hechingen-Stein	Rekonstruktion	Hechingen-Stein		25e-99
Hauptgebäude eines röm. Gutshofs	Mülheim-Kärlich	Rek.zeichn.	Verlag	1	11a/b-156
Grundmauern während der Ausgrabung	Mülheim-Kärlich	Rek.zeichn.	Verlag		11a/b-156
Grundriss des Hauptgebäudes	Mülheim-Kärlich	Rek.zeichn.	Verlag		11a/b-156
Hauptgebäude eines röm. Gutshofs	Newel	Rek.zeichn.	RhLM	1	12-173
Hauptgebäude eines röm. Gutshofs	Newel	Grundrisszeichn.	RhLM		12-173
Hauptgebäude eines röm. Gutshofs	Möckenlohe	Rekonstruktion/Foto	Verlag	1	2(6)-21
Feldarbeit auf einem röm. Gutshof	Möckenlohe	re-enactment/Foto	Verlag		2(6)-21
römischer Gutshof	Ludwigsburg-Hoheneck	Rek.zeichn.	Römer in BW nach Paret	1	14a/b-172
Hauptgebäude eines röm. Gutshofs	Otrang	Modell	RhLM Trier	1	25d-134
Hauptgebäude eines röm. Gutshofs	Treuchtlingen-Weinbergshof	Modell	Römermuseum Weißenburg	1	9-154
röm. Keller	Oberriexingen	Rekonstruktion/Foto	Römischer Weinkeller Oberriexingen	1	4-69
römischer Gutshof	Rheinland	Rek.zeichn.	Verlag	1	8-186
römischer Gutshof	-	Rek.zeichn.	Verlag	1	18-141
Luftbild	Lauffen	Foto	A. Brugger	1	3a-145

3.3 Militärlager

Kastelle und Legionslager, von denen zumindest erstere strategisch und thematisch in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem obergermanisch-rätischen Limes oder der Sicherung der Rheingrenze stehen, werden in den untersuchten Schulbüchern weniger selbstverständlich als der Limes behandelt (zu den Buchnummern vgl. die unten folgende Tabelle):

In vier Titeln finden sie keine Erwähnung; in elf Titeln werden sie angesprochen, jedoch ohne konkrete Beispiele; zwei Titel zählen im Text Beispiele auf (s. Tabelle). Eine intensivere Beschäftigung mit dem Alltag von Soldaten bieten zwei Bücher durch fiktive Texte, die vom Leben im Lager erzählen, jedoch ohne konkrete Beispiele im Buch zu nennen. Insgesamt sind es 20 der 47 untersuchten Titel (43%), die sich nicht oder nur am Rande mit Kastellen oder Legionslagern beschäftigen. Selten ist angegeben, aus welcher Zeit sie stammen, und ob sie unmittelbar mit dem obergermanisch-rätischen Limes oder der Sicherung anderer Grenzen zu tun haben (daher auch die Zusammenfassung aller genannten militärischen Anlagen in der unten stehenden Tabelle).

Offensichtlich handelt es sich trotz der Bedeutung des Limes, die in allen Bundesländern zur Sprache kommt (s. Kap. II.7.B.2), bei der Thematisierung von zugehörigen Kastellen um ein regionales Phänomen: Die große Gruppe derjenigen Schulbücher, die Kastelle oder Legionslager abbilden und z.T. zusätzlich im Text ansprechen (57%), wird von Ausgaben gestellt, die u.a. für Bundesländer konzipiert wurden, in denen die Schüler sich auch vor Ort mit Überresten des Limes bzw. der Rheingrenze auseinandersetzen können. Der konkrete regionale Bezug der einzelnen Bundesländer zu den Bildbeispielen ist besonders für Baden-Württemberg und Bayern deutlich: Für die Abbildungen werden Vorlagen aus der Fachliteratur übernommen oder für Abzeichnungen genutzt; eine wichtige Rolle spielen Modelle oder Rekonstruktionen aus verschiedenen Museen sowie Rekonstruktionen im Gelände. Am häufigsten sind das Limeskastell Aalen und die Saalburg ausgewählt, die auch als Museen auf eine lange und öffentlichkeitswirksame Tradition zurückblicken können.

Das Limeskastell in **Aalen** fand mittels einer Abbildung Eingang in sieben der untersuchten Schulbücher (drei verschiedene Reihenwerke); das Reihenwerk oder mindestens eine Länderausgabe des Lehrwerks richtet sich dabei an Schulen in Baden-Württemberg. SB 4 lässt zusätzlich einen fiktiven Erzähltext in Aalen spielen, SB 7b spricht im Text Aalen und Ladenburg an. In zwei Reihenwerken (SB 4, 19a/b/c) wird das Modell eines Kastells aus dem Limesmuseum Aalen gezeigt, in 1 Reihenwerk (SB 7a/b/c) als Rekonstruktionszeichnung, die von diesem Modell abgezeichnet wurde, zusätzlich zu einem Grundrissplan. SB 7b für Baden-Württemberg enthält darüber hinaus als Teil einer kompletten Buchseite zum Limesmuseum Aalen ein Luftbild der dortigen Überreste.

Mit gleicher Häufigkeit ist die **Saalburg** zu nennen, vorkommend in sieben Schulbüchern bzw. drei Reihenwerken. Das Saalburgmuseum bzw. die Fachliteratur als Bildquelle spielen hier eine ebensolche Rolle wie das Limesmuseum Aalen; man übernahm Rekonstruktionszeichnungen direkt (SB 13a/b-168, 13c/d-174), kolorierte sie (SB 21-163) oder nutzte sie als Anregung für eine neue Zeichnung (SB 24a/b-49/45). Das bekannte Haupttor der Saalburg wird dagegen als Foto nur 1x abgebildet (SB 21-163), ein weiteres Foto zeigt Mauerreste des Saalburgvicus (SB 24a/b-49/45). Der letztgenannte Fall ist insofern interessant, als der Schwerpunkt der entsprechenden Buchseite nicht auf dem Kastell selbst, der Organisation des Militärs etc. liegt, sondern sich die Darstellung in Bildern und Texten auf das Leben der zivilen Bevölkerung im Lagerdorf

konzentriert und damit bei der Behandlung eines Kastells einen neuen Akzent setzt – die Betonung des friedlichen Miteinanders verschiedener Kulturen und Bevölkerungsschichten (die Bücher sind von 2001 bzw. 2003). Auch die Rekonstruktionszeichnung, vermutlich durch eine Vorlage aus dem Saalburg-Führer angeregt, lenkt den Blick weg von militärischen Aspekten (hierfür wäre Taf. 7.8 Abb. 1 ein Beispiel) und hin zum Leben der Zivilbevölkerung (Taf. 7.8 Abb. 2-3). Im Gegensatz zu Aalen scheint es sich bei der Saalburg um ein Kastell zu handeln, das als überregionales Beispiel für Lehrwerke ausgewählt wird, die sich an zahlreiche verschiedene Bundesländer richten. Gleiches gilt für die nicht mit dem obergermanisch-rätischen Limes zusammenhängenden Militäreinrichtungen in **Neuss**, seltener vertreten als die Saalburg (SB 1a/b, 14a/b), und **Haltern**, nur in einem Reihenwerk abgebildet (SB 1a/b-169).

Schulbücher für das Bundesland Bayern legen im Unterschied zum Gros der übrigen Lehrwerke einen deutlichen thematischen Schwerpunkt auf Kastelle. Als Beispiele dienen dabei ausschließlich Kulturdenkmale aus Bayern: **Pfünz**, **Regensburg** und **Weißenburg** sind unter den Abbildungen jeweils in zwei verschiedenen Reihenwerken vertreten. Besonders auffällig ist dabei die Bedeutung von Kastellen in SB 9-150f., das auf einer Doppelseite vier verschiedene Anlagen auf sechs Abbildungen zeigt (**Künzing**, Pfünz, Regensburg, Weißenburg). Auch SB 2(6)-18 und -24 bildet zwei verschiedene Kastelle ab, **Ellingen** und Pfünz. Die Thermen von Weißenburg sind in bayerischen Schulbüchern mit Fotos abgebildet (SB 2(6)-22 und 9-188). Das Modell zum Bau der Porta Praetoria in Regensburg¹⁵⁹ (abgebildet in SB 9-150) diente als Vorlage für das szenische Lebensbild in SB 16-183.

Bei SB 10a-79, das sich u.a. an Schulen in Baden-Württemberg richtet, bestand offensichtlich der Wunsch, ein Beispiel aus Baden-Württemberg zu zeigen. Der Text spricht davon, dass der Limes alleine (gemeint ist der obergermanisch-rätische Limes) nicht zur Sicherung der Grenze ausreichte (78). Das Kastell **Köngen** (*Kastell Grinario*) ist jedoch in diesem Fall eine unglückliche Wahl: es lag nicht unmittelbar am obergermanisch-rätischen Limes, um den es in Texten und Bildern hauptsächlich geht, und bestand nur bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts, d.h. es spielte während der längeren Zeit der Existenz des obergermanisch-rätischen Limes keine Rolle. Auf der ebenfalls abgebildeten Karte ist die Lage von Köngen auch nicht eingetragen. Das Beispiel zeigt, wie ungenau teilweise bei der Auswahl der Abbildungen vorgegangen wird. Die Rekonstruktion des Westtores von **Welzheim**, verwendet in SB 3b-103 (Ausgabe für Baden-Württemberg) und 22-150 (für Niedersachsen), ist im Zusammenhang mit dem obergermanisch-rätischen Limes besser geeignet.

SB 5b für Nordrhein-Westfalen bildet eine Rekonstruktion von **Echzell** in Hessen ab.

Im Zusammenhang mit den, wo immer möglich, deutlichen Bezügen zu regional nahe liegenden Kastellen oder Legionslagern fällt die Verwendung zweier Beispiele vom Hadrianswall in Großbritannien auf. SB 1a/b-168 montierte auf eine Karte zur römisch-germanischen Grenze im heutigen Deutschland ein Foto des rekonstruierten Lagertores von **South Shields**; SB 23a/b-167 zeigt die Rekonstruktionszeichnung eines Kastells (Taf. 7.8 Abb. 1). Beide Reihenwerke gehen nicht auf die Lage der gewählten Beispiele ein.

SB 17-100f. bildet eine Rekonstruktionszeichnung eines Kastells ab, das unrealistisch nah am Limes liegt. Hier bestand offensichtlich der Wunsch, den Limes und ein Kastell gemeinsam auf einer Rekonstruktion zu zeigen, die außerdem verdeutlichen soll, dass das am Limes stationierte Militär auch im Kontext mit einem germanisch-römischen *Ort der Begegnung* zu sehen ist (s. Kap. II.7.B.2.3).

¹⁵⁹ Aus dem Museum der Stadt Regensburg.

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

Kastelle und Legionslager

SB	Text	Abbildung	Art der Abbildung	Bildrechte/ Bildquelle
5a	-	-	-	-
15	-	-	-	-
20	-	-	-	-
23c	-	-	-	-
3a	allg.	-	-	-
3c	allg.	-	-	-
10b	allg.	-	-	-
10c	allg.	-	-	-
11a/b	allg.	-	-	-
25a/b/c/d/e	allg.	-	-	-
8	Bonn, Mainz, Neuss	-	-	-
14b	Neuss, Bonn, Mainz	-	-	-
12	allg. (fikt. Text)	-	-	-
16	allg. (fikt. Text)	-	-	-
4	Aalen (fiktiver Text)	Aalen	67: Modell	Modell aus dem Limes-Museum Aalen ¹⁶⁰
7a/c	allg.	Aalen	114/116: Rek.zeichn. nach Modell aus dem Limesmuseum 114/116: Grundrissplan	Verlag
7b	Aalen, Ladenburg	Aalen	98: Foto (Luftbild) 98: Grundrissplan 98: Rek.zeichn. nach Modell	Buchseite zum Limesmuseum Aalen; Rek.zeichn.: nach Modell aus dem Limesmuseum Aalen
19a/b/c	allg. (fikt. Text)	Aalen	82/40/82: Modell	Modell aus dem Limes-Museum Aalen ¹⁶¹
13a/b/c/d	Welzheim (nicht in a)	Saalburg	168/168/174/174: 3D-Rek.zeichn.	Saalburgmuseum Bad Homburg
21	-	Saalburg	163: Rek.zeichn. 163: Haupttor Rekonstruktion/Foto	Rek.zeichn. aus der FL übernom- men und koloriert ¹⁶²
24a/b	Xanten, Saalburg	Saalburg	49/45: Foto von Mauerresten des Lagerdorfes 49/45: Lebensbild zum Treiben im Lagervicus	Lebensbild 49/45 angeregt durch Rek.zeichn. aus dem Saalburgmu- seum ¹⁶³
1a/b	allg.	Neuss	169: Grundrissrekonstruktion	? ¹⁶⁴
14a/b		Neuss	171: Rek.zeichn.	Umzeichnung aus der FL ¹⁶⁵
1a/b	allg.	Haltern	169: Modell/Foto	Modell aus dem Römermuseum Haltern
2(6)	Ellingen	Ellingen	18: Rek.zeichn.	Bildrechte: Kreisverkehrsamt Gunzenhau- sen/die Vorlage stammt aus der Fachliteratur ¹⁶⁶
2(6)	Pfünz	Pfünz	24: Foto während des Kastellfestes	
9		Künzing	151: Modell/Foto	Museumswerkstatt Künzing
9		Pfünz	151: Foto während des Kastellfestes	
9	Regensburg	Regensburg	150: Grundrissplan 150: Foto der Porta Praetoria 150: Modell zum Bau der Porta Praetoria	Modell aus dem Museum der Stadt Regensburg
18	allg.	Regensburg	141: Foto der Porta Praetoria von Regensburg.	

¹⁶⁰ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 272 Abb. 334.

¹⁶¹ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 272 Abb. 334.

¹⁶² Siehe beispielsweise Schallmayer, Hundert Jahre Saalburg, 69 Abb. 63.

¹⁶³ Vgl. Klee, Die Saalburg, 123 Abb. 89.

¹⁶⁴ Es bestehen im Vergleich mit der Fachliteratur Unterschiede in der Benennung der Gebäude. Siehe Filtzinger/Planck/Kämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 67 Abb. 15.

¹⁶⁵ Vgl. Cüppers, Die Römer in Rheinland-Pfalz, 79 Abb. 33.

¹⁶⁶ Die Abbildung entspricht Braun/Fischer/Garbsch, Der römische Limes in Bayern, 36.

B.3. Schauplätze römischer Geschichte nördlich der Alpen

6	Regensburg	Weißenburg	Umschlagbild: Nordtor Rekonstruktion/Foto 164: Rek.zeichn. farb.	a) Weißenburg b) Verlag, kolorierte sw-Zeichnung aus der Fachliteratur diente als Vorlage ¹⁶⁷
9	Weißenburg	Weißenburg	151: Nordtor Rekonstruktion/Foto	Weißenburg
10a	allg.	Köngen	79: Rek.zeichn.	Museum Römerpark Köngen
3b	Welzheim	Welzheim	103: Westtor Rekonstruktion/Foto	Limesmuseum Aalen
22	allg.	Welzheim	150: Westtor Rekonstruktion/Foto	WLM?
5b	allg.	Echzell	115: digitale Rek.zeichn. farb.	D. Rothacher/WLM ¹⁶⁸
1a/b	allg.	South Shields am Hadrianswall in GB	168: Rekonstruktion/Foto	
23a/b	Xanten, Haltern	(unklar)	167: Rek.zeichn.	evtl. abgezeichnet von existierender Rek.zeichn.
17	allg.	-	100f.: Rek.zeichn. farb.	Verlag

3.4 Kalkriese als Ort der Varusschlacht

Die sog. 'Varusschlacht', auch 'Schlacht im Teutoburger Wald', ist traditioneller Bestandteil der in den Schulbüchern überlieferten Ereignisgeschichte und wird in über zwei Dritteln¹⁶⁹ der hier untersuchten Gruppe angesprochen (SB 1b-176, 3a/b/c-141/136/157 u. -176, 4-64, 5a/b-180/117, 6-164, 7a/b/c-115/95/118, 8-181, 10b-114, 11a/b-158, 13a/b/c/d-166/166/172/172, 14a/b-168 u. -195, 19a/b/c-75/33/75, 23a/b/c-165/165/100, 25a/b/c/d/e-118/118/120/126/92). Die seit Ende der 1980er, intensiv seit den 1990er Jahren bei Kalkriese durchgeführten Untersuchungen flossen partiell in die jüngeren und jüngsten Lehrwerke ein und führten zu einer in der Berichterstattung veränderten, teilweise ausführlicheren Darstellung in den Schulbüchern, in die nun auch die Archäologie mit ihren Ergebnissen eingebunden wird.

Das Eingehen auf Kalkriese reicht von einem knappen Textabschnitt unter einer Abbildung (SB 17-94) bis zu einer Auseinandersetzung mit den dortigen Grabungen auf einer Doppelseite (SB 21-140f.). Alle Texte lassen offen, ob Kalkriese der tatsächliche Ort der Varusschlacht war, und sprechen lediglich von einer hohen Wahrscheinlichkeit. Z.B. heißt es in SB 17-94: *Bei Kalkriese in der Nähe von Osnabrück fand man viele Ausrüstungsgegenstände römischer Soldaten. Seitdem nimmt man an, dass die Schlacht zwischen Römern und Cheruskern im Jahre 9 n.Chr. dort stattgefunden hat.* Oder in 13a/b-167: *Heute sind sich Archäologen so gut wie sicher, daß der Ort der Schlacht nicht bei Detmold, sondern in der Gegend von Osnabrück liegt.* Oder in SB 23a/b-165: *In Kalkriese bei Osnabrück haben Archäologen im Kampf verlorene Waffen und andere Überreste eines römischen Heeres gefunden – wahrscheinlich fand die Schlacht dort statt.* SB 10b-114 formuliert sehr präzise: *Hier hat wahrscheinlich einer von mehreren Kämpfen der Schlacht stattgefunden.* Oder, sehr gut in SB 21-140: *Die Funde belegen eindeutig: Bei Kalkriese fand eine große Schlacht statt. Ob es aber die Varus-Schlacht war, ist unter den Forschern umstritten.* Auch der Lehrerband zu einem Schulbuch, das nicht auf Kalkriese eingeht, formuliert (LB 16-107f.): *Nach neuesten Ausgrabungsbefunden könnte der Ort der Schlacht zwischen Kalkrieser Berg und Großem Moor bei Osnabrück gelegen haben*

¹⁶⁷ Etwa Becker u.a., Der Limes zwischen Rhein und Donau, 16 o.

¹⁶⁸ Die Abbildung entspricht Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 216 Abb. 250.

¹⁶⁹ 32 Titel in 14 Reihenwerken.

und verweist auf einen Ausstellungskatalog¹⁷⁰. Nur SB 5b-117 vermittelt in einem Sekundärtext Sicherheit über die Frage nach der Interpretation der Funde. Insgesamt bedeutet dies, dass die vorsichtigen Äußerungen der Wissenschaftler und die möglichen Zweifel an der Eindeutigkeit der Befunde wahrgenommen werden, die Schulbuchautoren das differenzierte Bild der Forschung aufnehmen und in die Schulbücher mit hineinbringen.

Nahezu alle Bücher, die sich in irgendeiner Form mit Kalkriese als Ort der Varusschlacht beschäftigen, zeigen die mittlerweile fast zum Wahrzeichen von Kalkriese gewordene Maske eines römischen Gesichtshelms (SB 5b-104, 17-94, 21-141, 21-141, 23a/b-165). Diese verdrängt allmählich das sonst gerne zu diesem Thema gezeigte Hermannsdenkmal bei Detmold (SB 13a/b-167 nimmt hier eine Zwischenposition ein: Zur Varusschlacht wird das Hermannsdenkmal abgebildet, der Abbildungstext weist aber schon auf die *Gegend von Osnabrück* als heute vermuteten Ort der Schlacht hin; auch in SB 5b-116 Abbildung des Hermannsdenkmals und auf der gegenüberliegenden Seite Eingehen auf die Grabungen bei Kalkriese). In einigen Fällen wird entweder ohne weitere Kennzeichnung die mit Silberblech überzogene Nachbildung der Maske gezeigt, oder das Original wurde, damit es silbern glänzt, grafisch überarbeitet, so dass das Foto über den Zustand nach der Restaurierung (schwarze Maske aus Eisen ohne Silberüberzug) hinwegtäuscht (SB 5b-104, 17-94, 23a/b-165). Missverständlich spricht SB 10b-114 von dem Fund einer *versilberten Eisenmaske* – korrekt handelt es sich um eine ehemals versilberte Eisenmaske. Auffällig ist außerdem, dass manche der Bücher, die im Text auf Kalkriese eingehen, auf der Karte immer noch die Schlacht im 'Teutoburger Wald' verorten (SB 13a/b-167, 23a/b-165). Es handelt sich um zwei von drei Reihenwerken mit Karte. Das dritte, SB 21-141 markiert den *Kalkrieser Berg* und trägt zur Orientierung zusätzlich den "*Teutoburger Wald*" ein.

Die ausführlichste Darstellung der Varusschlacht und des Fundortes Kalkriese findet sich in SB 21-140f. Eine Textseite informiert zunächst über den historischen Hintergrund, wendet sich dann bald der Frage nach der Verortung der Schlacht zu und schildert die Entdeckungsgeschichte von Kalkriese. Eine ganze Materialseite ergänzt und vertieft die Texte zu Kalkriese (s. Taf. 7.9 Abb. 1). Zwei der insgesamt vier Arbeitsaufgaben greifen sehr differenziert archäologische Fragestellungen auf: 1. *Überlegt, warum die Funde des Hobby-Archäologen die Wissenschaftler aufmerksam gemacht haben (...).* 4. *Diskutiert darüber, welche Funde in Kalkriese noch gemacht werden müssten, um zu bestätigen oder zu widerlegen, dass hier die Varus-Schlacht stattgefunden hat.* Ein Internettipp verweist auf die entsprechende Seite der Universität Osnabrück¹⁷¹. Parallelen in der Auswahl der Bilder für das Schulbuch und Textvergleiche der Abbildungsunterschriften legen nahe, dass die Schulbuchautoren diese Internetseite genutzt haben (wenn nicht beide Produktionen auf eine gemeinsame Quelle zurückgehen).

Am Beispiel von Kalkriese lässt sich sehr gut verfolgen, wie eine neue archäologische Entdeckung ihren Weg allmählich in die Schulbücher findet, von einer ersten angedeuteten Erwähnung bis hin zu einer Doppelseite. Der zeitliche Abstand zur Entdeckung und zu ersten archäologischen Publikationen ist gering, die Art der Darstellung (bis auf Details) korrekt und sehr differenziert. Die Darstellung wechselt von einem historischen zu einem archäologischen Schwerpunkt, von der historisch überlieferten 'Schlacht im Teutoburger Wald' zum archäologischen Fundort Kalkriese.

¹⁷⁰ *Kalkriese – Römer im Osnabrücker Land. Archäologische Forschungen zur Varusschlacht*, hrsg. v. Wolfgang Schlüter, Rasch Verlag, Bramsche 1993.

¹⁷¹ www.geschichte.uni-osnabrueck.de/projekt. Der link funktioniert allerdings nur, wenn man nicht *osnabrück*, sondern "osnabrueck" in der Adresse eingibt, ist also für die Schüler so nicht nutzbar.

Kalkriese: Stationen der Aufnahme in Schulbücher

SB	Jahr	Abbildungen zu Kalkriese	Text zu Kalkriese
13a/b-167	1995	- (Hermannsdenkmal)	Abbildungsunterschrift zum Hermannsdenkmal
10b-114	1996	Maske, Münze	1 Abschnitt auf Seite zu röm.-germ. Auseinandersetzungen
17-94	1999	Maske	1 Abschnitt in Abbildungsunterschrift auf Seite zu röm.-germ. Auseinandersetzungen
23a/b-165	2000	Maske	1 Abschnitt auf ganzer Seite zur Varusschlacht
5b-116f.	2001	Hermannsdenkmal, Maske S. 104, Lanzen- und Speerspitzen, Foto zur Ausgrabung	1 Abschnitt auf Doppelseite zu röm.-germ. Auseinandersetzungen, zwei Texte von Tony Clunn
21-140f.	2002	Hermannsdenkmal, Maske, Münze, Lanzen- und Speerspitzen, Foto zur Ausgrabung	1 Doppelseite zur Varusschlacht und insbesondere Kalkriese

B.4. Museen und Literatur

4.1 Museen und Museumspädagogik, living history

Museen und Freilichtanlagen spielen in den Schulbüchern in erster Linie als Bildgeber für Fundobjekte, Nachbauten römischer Gebäude und für Modelle eine Rolle. Eine weitere Funktion kommt ihnen zu, wenn sie als Exkursionsort oder Beispiel für einen zu vermittelnden Inhalt vorgestellt werden. Zahlreiche Schulbücher verweisen außerdem auch auf Museen, um die Schüler zu einem Museumsbesuch anzuregen, *Geschichte vor Ort* zu erleben und/oder eine Exkursion zu planen.

Wie den unten stehenden Tabellen zu entnehmen ist, handelt es sich besonders um Museen und Freilichtanlagen in Deutschland. Einige davon erscheinen mehrfach, andere nur in einem oder zwei Schulbüchern. Bei einer Auszählung der Präsenz deutscher Museen und Freilichtanlagen in der untersuchten Schulbuchgruppe ergibt sich folgende Staffelung: Das Rheinische Landesmuseum Trier und das Römisch-Germanische Museum Köln stellten am häufigsten Bilder zur Verfügung. Sie lieferten besonders Abbildungen von Fundobjekten und Modellen. Daran schließen sich (mit absteigender Bedeutung) an: der Archäologische Park Xanten mit Regionalmuseum (v.a. Bauwerke), das Limesmuseum Aalen (v.a. Dioramen), die Saalburg mit dem Saalburgmuseum (v.a. Bauwerke), das Württembergische Landesmuseum Stuttgart (Funde), das Landesmuseum Mainz, das Römisch-Germanische Zentralmuseum Mainz, die Prähistorische Staatssammlung München, das Rheinische Landesmuseum Bonn, Museum und Park Kalkriese (Häufigkeit: siehe Tabelle). Während die genannten Einrichtungen überregional in den Schulbüchern präsent sind, handelt es sich bei den meisten anderen um regional verwendete Bildbeispiele.

Museums- oder Fundorte, die eine ausführlichere Berücksichtigung auch in den Buchtexten erfahren, beziehen sich auf Gelände mit rekonstruierten Bauten: an erster Stelle Xanten mit mehrfachem Vorkommen, alle übrigen nur in einem, maximal zwei Reihenwerken. Xanten ist hier wieder von überregionaler Bedeutung, während die meisten übrigen Freilichtanlagen einen Bezug zu dem Bundesland, für das das Schulbuch herausgegeben wurde, aufweisen. Das Limesmuseum Aalen ist unter den Schauplätzen das einzige Museum, für das nicht nur im Gelände sichtbare Spuren eine Rolle spielen: Es wird von einer Schulklasse besucht, die dort römische Kleidung und Ausrüstung anprobiert (SB 7b).

Die Angabe von Adressen römischer Museen in Deutschland ist selten. Sie beschränkt sich auf Nennungen in nur vier verschiedenen Reihenwerken und ist statistisch daher kaum relevant.

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

Museen/Freilichtanlagen in Deutschland in den Schulbüchern

Ort	Bildrechte, Bildlieferant	in Titeln/Reihen	Schauplatz	Adr.
Aalen , Limesmuseum	1a/b, 3b, 4, 6, 7b, 13b/c/d, 16, 17, 22	12/9	7b	23a/b
Augsburg , Römisches Museum	2(6), 3a/b/c	4/2		
Bad Kreuznach , Schlossparkmuseum und Römerhalle		-		23c
Bad Pyrmont , Museum im Schloss	5a/b	2/1		
Bonn , Haus der Geschichte	5b, 22	2/2		
Bonn , Rheinisches Landesmuseum	3c, 5b, 8, 22	4/4		23a/b
Deutsche Limesstraße im Naturpark Altmühltal		-		23a/b
Haltern , Westfälisches Römermuseum	1a/b	2/1		5b, 23a/b
Hechingen-Stein , Römisches Freilichtmuseum	10a, 25e	2/2	25e	
Kalkriese , Museum und Park	5b, 17, 23a/b	4/3		5b, 23a/b/c
Kempten , Archäologischer Park Cambodunum	-	-	2(6)	
Köln , Römisch-Germanisches Museum	1a/b, 3c, 5b, 7c, 9, 11a/b, 13a, 16, 21, 23a/b/c, 25a/b/c	17/11		5b, 7c, 23a/b/c
Künzing , Museum Quintana	9	1/1		
Ladenburg , Lobdengau-Museum	-	-	1a/b, 7b	
Mainz , Landesmuseum	5b, 12, 23a/b/c, 24a/b	7/4		23c
Mainz , Römisch-Germanisches Zentralmuseum	5a, 5b, 22, 25a/c/d	6/4		23c
Möckenlohe , Römervilla	2(6)	1/1	2(6)	
Mülheim-Kärlich , freigelegtes Wohngeb. eines Gutshofs	-	-	11a/b-156	
München , Prähistorische Staatssammlung	2(6), 5a/b, 13a/b	5/3		
Münster , Westfälisches Museum für Archäologie	1a/b, 5b	3/2		
Münster , Westfälisches Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte	23a/b/c	3/1		
Nennig , Römervilla	24a/b	2/1		
Oerlinghausen , Archäologisches Freilichtmuseum	13a/b	2/1		
Osnabrück , Kulturgeschichtliches Museum	10b	1/1		
Otrang , Römische Villa	-	-		23c
Regensburg , Historisches Museum der Stadt	3a/b	2/1		
Rheinzabern , Terra-Sigillata-Museum	-	-		23c
Rottenburg , Römisches Stadtmuseum	25e	1/1		
Saalburgmuseum Bad Homburg	1a/b, 4, 5b, 13a/b/c/d, 22, 23c	10/6	24a/b	
Stuttgart , Württembergisches Landesmuseum	1a/b, 13a/b/c/d, 16, 19a/c	9/4		
Trier , Rheinisches Landesmuseum	3a/b/c, 5b, 8, 10c, 12, 13a/b/c/d, 17, 22, 23a/b/c, 24, 25a/b/c/d/e	22/11		23c
Wiesbaden , Museum	13a/b	2/1		
Xanten , Archäologischer Park und Regionalmuseum	3a/c, 5b, 7c, 8, 13a, 15, 23a/b, 25a/b/c/d/e	14/8	3a, 7c, 8, 13a, 15, 25a/b/c/d/e	5b, 7c, 8, 23a/b/c

Der Anteil außerdeutscher Museen für Abbildungen zur provinzialrömischen Geschichte ist sehr gering. Grenznahe Einrichtungen werden häufiger genutzt und erwähnt als solche in größerer Entfernung.

Weitere Museen/Freilichtanlagen in den Schulbüchern

Ort	Bildrechte, Bildlieferant	Schauplatz	Hinweis
August , Römermuseum und Römerhaus	1a/b	-	23a/b
Bliesbruck , Centre Archéologique	25a/c	25a/c	
Florenz , Scala	3c	-	
Kopenhagen , Nationalmuseum	5b	-	
New York , Metropolitan Museum	5b	-	
Nijmegen , Provincial Museum	1a/b	-	
Heerlen , Thermenmuseum	-	-	5b

London, The British Museum	17	-	
Tongern, Gallo-Römisches Museum	5b	-	5b

Museumspädagogische Angebote, die in die Schulbücher einfließen, sind für die römische Epoche seltener als für die übrigen. Besonders hebt sich unter den Bundesländern Bayern mit seinen Schulbüchern hervor, in denen zahlreiche Aktivitäten in Möckenlohe, im Museum Kipfenberg oder im Archäologischen Park Cambodunum dargestellt sind (SB 2(6), 9). Im Museum oder im Schulunterricht können Projekte stattfinden, bei denen die Klasse römische Gewänder anlegt (SB 5a/b-175/106, 17-124f.: Schulprojekte zu römischer Kleidung; 7b-99: Schüler als Legionäre und in römischer Kleidung im Limesmuseum Aalen; 23a/b-187: in römischer und gallischer Kleidung im Römisch-Germanischen Museum Köln), außerdem römisch kocht (z.B. 5b-107; 12-181), eine Ausstellung vorbereitet (SB 5b-106), eine römische Hochzeit nachspielt (SB 2(6)-22 im archäologischen Park Cambodunum), Mosaiken herstellt (z.B. 2(6)-25 in Möckenlohe; 24a/b-56/52 als Schulprojekt), Reliefs meißelt und ein 'römisches' Abschlussfest feiert (SB 2(6)-25 in Möckenlohe), Unterricht wie in römischer Zeit erhält und auf Wachstäfelchen schreibt (SB 9-189f. im Museum Kipfenberg), Korn mahlt, römisches Essen erhält oder sich mit römischen Haustieren beschäftigt (SB 9-189 in Möckenlohe).

Im Rahmen eines Kastellfestes oder der experimentellen Archäologie, beim Nachspielen römischer Szenen gezeigte, als Römer verkleidete Menschen der Gegenwart bilden einen weiteren wichtigen Bestandteil des Bildmaterials. Eine besondere Häufung entsprechender Beispiele findet sich in SB 2(6): S. 19 das Foto römischer Reiter, nachgestellt von *Liebhavern römischer Reiterspiele* (die Bildrechte liegen beim Verein Deutsche Limesstraße), S. 21 eine Vorführung römischer Feldbestellung in Möckenlohe, S. 24 Fotos von einem Kastellfest in Pfünz mit dem Nachspielen des Lebens in einem Militärlager und der Vorführung eines römischen Streitwagens sowie einem rekonstruierten Limesturm während eines Römerfestes mit Menschen in römischer Kleidung. Vorführungen römischer Reiterspiele in Pfünz (SB 9-151) oder der Auftritt römischer Legionäre in Aalen (SB 13a/b/c/d-176/176/182/182) unterstreichen die Tatsache, dass scheinbar besonders das römische Militär eine Faszination ausübt, während der von Museen bei museumspädagogischen Aktivitäten vorgeführte zivile Alltag weniger Beachtung findet (SB 25e-99: Brotbacken in Hechingen-Stein) – u.a. auch, weil dieser von den Schülern bei ihren eigenen Projekten nachempfunden wird.

Mit der Ausnahme von 13a/b/c/d handelt es sich bei Schulbüchern, in denen neben Schulprojekten museumspädagogische Aktivitäten dargestellt sind, durchweg um Lehrwerke für Hauptschulen und Realschulen; einen Hauptanteil bilden Museen in Bayern in Schulbüchern für Bayern:

Museumspädagogik und Museumsaktivitäten in Schulbüchern

Ort	Schauplatz
Aalen, Limesmuseum und Verein Deutsche Limesstraße	2(6), 13a/b/c/d
Pfünz, Kastell	2(6), 9
Erkertshofen, Limesturm	2(6)
Hechingen-Stein, Gutshof	25e
Ingolstadt, Museum	9
Kempten, Archäologischer Park Cambodunum	2(6)
Kipfenberg, Museum	9
Köln, Römisch-Germanisches Museum	23a/b
Möckenlohe, Gutshof	2(6), 9

4.2 Literaturgrundlagen, -auszüge und -hinweise

Sekundärliteratur

Die über die Quellenangaben oder die Bildrechte nachweisbare Verwendung von Sekundärliteratur für die Schulbücher zur Entnahme von Abbildungen und Texten bzw. Hinweise auf Sekundärliteratur für die Schülerinnen und Schüler ergibt für das Thema der Römer in den Provinzen 33 Titel innerhalb der entsprechenden Schulbuchseiten.

Ein Drittel davon stellen Jugendbücher dar (elf Titel), ein weiteres Drittel Sachbücher unterschiedlichen Ursprungs (zehn Titel), darauf folgen Produktionen aus Museen (Ausstellungskataloge und Materialien der musealen Vermittlungsarbeit, acht Titel) sowie rein für den Unterricht oder die Hand des Lehrers konzipierte Medien (drei Titel). Diese Titel werden insgesamt zu etwa gleichen Teilen zur Entnahme von Abbildungen (13x) und Textausschnitten (14x) oder als Hinweis für die Schüler genutzt (13x). Bezüglich der verwendeten Medien gibt es nur wenig Überschneidungen, jeder Titel wird jeweils in einem, maximal in zwei Reihenwerken genutzt. Eine Ausnahme bildet das Jugendbuch Grund, *Feuer am Limes* (JB 48), das in vier Reihenwerken (in zehn der untersuchten Schulbuchausgaben, das sind knapp 20% aller einbezogenen Titel) mit einer Abbildung, einem Textauszug oder einem Lektürehinweis präsent ist.

Jugendbücher (sechs Sachbücher, fünf Erzählungen) erscheinen vor allem als Lektürehinweis (sechs Titel) oder als Quelle einer Abbildung (fünf Titel), während nur aus drei Titeln Texte zitiert sind. Die Publikationen aus Museen dienen überwiegend als Textgrundlage oder Hinweis. Sachbücher (für Erwachsene) dagegen finden sich besonders als Textgrundlage und Abbildungsquelle, nur in einem Fall als Hinweis (Marco Fitta, Spiele und Spielzeug in der Antike).

Manche der Medien sind auch in Lehrplänen empfohlen. Ein unmittelbarer Bezug zum Lehrplan für die jeweilige Schulform und das Bundesland ist jedoch nicht feststellbar.

In den Schulbüchern genutzte oder empfohlene Literatur

Buch	Typ	Abb. in SB	Textauszug in SB	Hinweis in SB
Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg (Hg.), Die Alamannen, Stuttgart 1997.	Ausstellungskatalog	16		
Clunn , Tony: Auf der Suche nach den verlorenen Legionen, Bramsche 1998.	Sek.lit.		5b	
Connolly , Peter: Tiberius Claudius Maximus. Ein römischer Legionär, Nürnberg 1990.	Jugendsachbuch			23c
Dahm , Lambert: Trier, Stadt und Leben in römischer Zeit, Trier 1991.	Sek.lit.	24a/b, 25a/b/c/d		
Erdmann , Elisabeth: Leben unter römischer Herrschaft. Die Römerzeit im heutigen Baden-Württemberg, Villingen 1986.	Sek.lit.		13b/c/d	
Filtzinger , Philipp: Limesmuseum Aalen, Stuttgart 1987.	Museumsführer		13b/c/d	
Filtzinger , Philipp/ Planck , Dieter/ Cämmerer , Bernhard: Die Römer in Baden-Württemberg, Stuttgart 1976/31986.	Sek.lit.	7b, 14a/b		
Fitta , Marco: Spiele und Spielzeug in der Antike, Stuttgart 1998.	Sek.lit.			9, 21
Forman , Joan: Die Römer, Wiesbaden 1976.	Sek.lit.		2(6)	
Das Geheimnis des Zenturio . Auf der Spur der Römer und Germanen, Berlin 2000.	päd.Mat. [CD-ROM]			9, 21
Geschichte lernen 45/1995: Alltag im antiken Rom, Velber 1995.	päd.Mat.	17	5b	
Grund , Josef Carl: Feuer am Limes, Bayreuth 1983.	Jugendbuch	13a/b/c/d	7b, 13a/b/c/d, 25a/c/d	10a, 10c
Hürtgen , Günter/Schneider, Beate/Wickum-Hüver, Edeltraut: Millionen Jahre Geschichte, Fundort Nordrhein-Westfalen. Lehrerinformation-	päd.Mat.		5b	

nen mit Kopiervorlagen für Schüler, Sekundarstufe I zur Archäologischen Landesausstellung 2000, Köln 2000.				
Kaltwasser , Ute: Die Kölner in der Römerzeit, Köln 1977.	Sek.lit.		8	
Kent , Peter: Quer durch die Stadt. Eine Entdeckungsreise von der Steinzeit bis heute, Luzern 1996.	Jugendsachbuch	5b		
Kirchner , Gottfried (Hg.): Reportagen aus der Alten Welt. Neue Methoden und Erkenntnisse der Archäologie 1, Frankfurt/M. 1978.	Sek.lit.		13a	
Köhne , Eckart (Hg.): Gladiatoren und Caesaren, Mainz 2000.	Ausstellungskatalog		5b	
Kotitschke , Christa: Auf die Plätze ... Römer los! Schülerinnen und Schüler führen in die römische Vergangenheit, Köngen 1993.	päd.Mat.		5b	9, 21
Liberati , Anna Maria/ Bourbon , Fabio/ Manferto de Fabianis , Valeria: Rom – Weltreich der Antike, Erlangen 1995.	Sek.lit.	17		
Macaulay , David: Eine Stadt wie Rom. Planen und bauen in der römischen Zeit, Zürich 1976.	Jugendsachbuch	25a/b/c/d		
Miquel , Pierre: So lebten sie zur Zeit der römischen Legionäre, Hamburg 1981.	Kinder- und Jugendsachbuch	7b		
Rieche , Anita: Führer durch den Archäologischen Park Xanten, Köln 1996.	Museumsführer			8
Rieche , Anita: So spielten die Alten Römer. Römische Spiele im Archäologischen Park Xanten, Köln 1984.	päd.Mat./Museumsmat.			9, 21
Rheinisches Landesmuseum Trier , Trier. Kaiserresidenz und Bischofssitz, Mainz 1984.	Ausstellungskatalog	14a/b		
Saalburgmuseum (Hg.): Der Limes – eine Antike Grenze, Stuttgart 1999.	Museumsmat./CD-ROM			9, 21
Stephan-Kühn , Freya: Viel Spaß mit den Römern! Spiel- und Lesebuch zur römischen Geschichte, Würzburg 1982.	Jugendsachbuch		1a/b, 5b	
Stöver , Hans Dieter/ Gechter , Michael: Report aus der Römerzeit. Vom Leben im römischen Germanien, Würzburg 1996.	Sachbuch/Jugendsachbuch	5a, 5b	5b	6
Stöver , Hans Dieter: Die Akte Varus, Würzburg 1991	Jugendbuch			23a/b/c
Sutcliff , Rosemary: Der Adler der neunten Legion	Jugendbuch			23a/b/c
Sutcliff , Rosemary: Der silberne Zweig	Jugendbuch			23a/b/c
Velde , Hedwig van de: Aufstand gegen Rom	Jugendbuch			23a/b
Warry , John: Die Kriegskunst der Griechen und Römer, Köln 1981.	Sek.lit.	15		
Weeber , Karl Wilhelm: Alltag im alten Rom, Zürich 1995.	Sek.lit.		9, 21	

Jugendbücher, auf die lediglich hingewiesen wird, und die nicht in den römischen Provinzen spielen, sind in dieser Auflistung nicht aufgeführt.

Herkunft der antiken Quellentexte

Die Schulbücher zitieren antike Texte aus Quelleneditionen, Quellensammlungen und der Sekundärliteratur. Soweit innerhalb der Schulbuchseiten zur provinzialrömischen Geschichte die Herkunft der Quellen durch Angaben an entsprechender Stelle oder im Buchanhang ermittelbar war, wurde sie in der unten stehenden Tabelle erfasst. Die oftmals unvollständigen Zitate wurden für diese Zusammenstellung ergänzt und vereinheitlicht.

Von den insgesamt 17 genutzten Werken dienten nur sieben Editionen des antiken Gesamttextes als Zitiergrundlage, vier davon sind Tacitus-Editionen (Agricola und Annalen; zu Ausgaben der Germania s. Kap. II.6.B.3.7). Die übrigen zehn, also fast zwei Drittel, liefern sekundär zitierte Quellen. Unter diesen rangieren pädagogische Materialien, aus denen die Autoren die Textstellen entnehmen, an erster Stelle (drei Schulbücher, ein Unterrichtsmodell mit Materialien); darauf folgen Quellensammlungen und Sekundärliteratur in gleicher Anzahl von jeweils 3.

Mehrfach wird die Sammlung "Geschichte in Quellen", Band 1, genutzt (4x), mehrfach auch die Tacitus-Ausgabe (Annalen) in der Übersetzung von Walther Sontheimer von 1967 (3x).

Auffällig ist die Verwendung sehr alter Werke, so Wilhelm Capelles "Das alte Germanien" von 1929 in zwei Lehrwerken einer Reihe sowie Ludwig Friedländers "Sittengeschichte Roms" von 1934, ebenfalls in zwei Lehrwerken eines Verlags.

Bezüglich der Verlage oder der Schularten sind keine Regelmäßigkeiten festzustellen. Eine Ausnahme bildet SB 5b mit außerordentlich zahlreichen Textquellen auf den Buchseiten zur provinziäl-römischen Geschichte (Verwendung von sechs der in der Tabelle aufgeführten Werke). In einem Schulbuch ist keine spezielle Edition angegeben, sondern nur das Quellenzitat selbst jeweils mit Autor, Text und Textstelle (einige Textbeispiele in SB 23a/b/c).

Aus fachlicher Sicht wäre es wünschenswert, dass häufiger aus den wissenschaftlichen Editionen, besonders aus jüngeren Quellenausgaben, zitiert wird, da der Anmerkungsapparat wichtige Hinweise zur Interpretation der Texte liefern kann und sich Lesarten bzw. die Übersetzung einzelner Begrifflichkeiten mit der Zeit verändern können (hierzu siehe besonders die Ausführungen zu den Tacitus-Texten über die Germanen, Kap. II.6.B.3.7).

Herkunft der Quellentexte

Edition/Quelle		Autor	SB
Alföldy-Rosenbaum , Elisabeth: Das Kochbuch der Römer. Rezepte aus der "Kochkunst" des Apicius, Zürich/München 1988 (Erstausgabe 1970).	Ed.	Apicius	5b
Andrae , Bernhard: Am Birnbaum. Gärten und Parks im antiken Rom, in den Vesuvstädten und in Ostia, Mainz 1966.	Sek.lit.	Juvenal	5a
Arend , Walter (Hg.): Geschichte in Quellen 1 , Altertum, München 1965.	Q.Samm.	Ausonius Diodor, Livius Tacitus Cassius Dio	3b/c 5b 8 25a/b/c
Borries , Bodo von: Römische Republik. Weltstaat ohne Frieden und Freiheit? Ein problemorientiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe, Stuttgart 1980.	päd.Mat.	Cato der Ältere Appian, Cato der Ältere, Polybios	5a 5b
Brodersen , Kai: Das römische Britannien. Spuren seiner Geschichte, Darmstadt 1998.	Sek.lit.	Cassius Dio, Caesar, Tacitus	23a/b/c
Capelle , Wilhelm: Das alte Germanien. Die Nachrichten der griechischen und römischen Schriftsteller, Jena 1929.	Q.Samm.	Cassius Dio, Velleius Paterculus	3a, 3b
Cassius Dio , Römische Geschichte, übers. v. Otto Veh, München/Zürich 1986.	Ed.	Cassius Dio	6
Damals und heute , F 7, Stuttgart 1979.	päd.Mat.	Lampridius	25a/b/c
Erinnern und urteilen 6 , Stuttgart 1995.	päd.Mat.	Petronius	17
Friedländer , Ludwig: Sittengeschichte Roms, Wien 1934.	Sek.lit.	Tertullian	9, 21
Geschichte betrifft uns 3 , Aachen 1996.	päd.Mat.	Velleius Paterculus	5b
Heine , Alexander (Hg.)/Neuwald, Birgit: Germanen und Germanien in römischen Quellen, Kettwig 1991.	Q.Samm.	Frontinus	25a/b/c
Tacitus , Cornelius: Agricola, hg. v. Alfons Städele, München 1991.	Ed.	Tacitus	5b
Tacitus , Cornelius: Annalen, übers. v. Walther Sontheimer, Stuttgart 1967.	Ed.	Tacitus	9, 11a/b, 21
Tacitus , Publius Cornelius: Germania. Die Annalen, übers. v. Wilhelm Harendza, München 1957.	Ed.	Tacitus	23a/b/c
Tacitus : Das Leben des Agricola. Lat. u. dt. v. Rudolf Till, Berlin 1976.	Ed.	Tacitus	9, 21
Vitruvius : Zehn Bücher über Architektur. Übers. u. m. Anm. versehen von Curt Fensterbusch, Darmstadt 1964.	Ed.	Vitruv	5b

B.5. Rekonstruktionszeichnungen, Lebensbilder, Modelle

Dominierende Themen der 141 hier ausgewerteten Rekonstruktionszeichnungen, Lebensbilder und Modelle zur provinziäl-römischen Geschichte sind Architektur und Bauwerke (über 100 verschiedene Darstellungen). Sie ergänzen die vielfach gezeigten Fundgegenstände, Grabsteine und Reliefszenen (hier nicht ausgewertet). Szenische Lebensbilder, bei denen die Menschen und ihre Tätigkeiten dargestellt sind, rücken in den Hintergrund (etwa 20), ebenso wie Abbildungen mit Einzelpersonen zur Veranschaulichung von Kleidung und Ausrüstung (11). Nicht einberechnet sind hier Fotos aus den Bereichen Museumspädagogik und living history mit heute

lebenden Personen, die, anders als bei den übrigen Epochen, mit mindestens 27 verschiedenen Abbildungen einen großen Anteil am Bildmaterial insgesamt ausmachen (s. Kap. II.7.B.4.1)¹⁷². Zur Herkunft und Art der Abbildungen vgl. die obigen, thematisch fokussierten Kapitel. Der größte Teil der zeichnerischen und im Modell gebauten Darstellungen entfällt auf das Thema Stadt (33 verschiedene Bilder), darauf folgen der Limes (28), Gutshöfe und Kastelle in gleicher Anzahl (je 21) sowie Militär und Ausrüstung (16). Dem Siedeln und Wohnen im weiteren Sinne sind neun verschiedene Abbildungen zuzurechnen, der Darstellung von Bautätigkeit sieben. Tätigkeitsorientierte Zeichnungen oder Einzelfiguren nur zum Thema Kleidung sind, und dies ist ein deutlicher Unterschied zu den ur- und frühgeschichtlichen Epochen bis zur Eisenzeit, abgesehen von jenen zur Bautätigkeit selten (z.B. Arbeit in einer Terra-Sigillata-Manufaktur, 7b-101, Arbeit mit der Mähmaschine, SB 16-199). Insgesamt widmen sich die Abbildungen thematisch etwa zur einen Hälfte dem zivilen Leben, zur anderen Hälfte Aspekten des Militärs (einschl. Limes und Kastelle).

Themen der Rekonstruktionszeichnungen und Modelle

Themenbereich	Anzahl unterschiedlicher Bilder	Anzahl
Stadt	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	33
Limes, Limesturm	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	28
Kastell	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	21
Gutshof	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	21
Militär/Ausrüstung	XXXXXXXXXXXXXXX	16
Siedlung/Wohnen sonst.	XXXXXXXXXX	9
Bautätigkeit	XXXXXXX	7

Sehr beliebt sind Querschnitte durch römische Häuser mit den lateinischen Bezeichnungen verschiedener Baubestandteile, Einrichtungsgegenstände etc. zum Thema Lehnwörter¹⁷³. Fünf Varianten finden sich in 17 Titeln (sieben Reihenwerken). Zum Thema Stadt seien hier nur aufgrund der Herkunft aus Jugendbüchern der Querschnitt durch eine Stadtstraße mit Markt und Wohnhäusern in SB 5b-132f., entnommen aus einem Jugendsachbuch¹⁷⁴; oder, in SB 25a/b-120, 25d-128, wesentlich einfacher gestaltet, der Querschnitt durch eine Häuserreihe aus einem anderen Sachbuch für Jugendliche¹⁷⁵; sowie die wohl auf gemeinsame Vorlage zurückgehenden Idealansichten eines Stadthauses in SB 16-193 und 5a-173.

Deutlich zeichnet sich die Bedeutung von Museen als Produzenten von in den Schulbüchern verwendeten Dioramen, Modellen und Nachbauten sowie die Rolle rekonstruierter Anlagen im Gelände ab (für über 30% der Zeichnungen und Modelle nachweisbar), außerdem die von Jugendbüchern als Bildquelle.

Bei den Einzelfiguren entfällt ein Großteil auf römische Legionäre mit Ausrüstung und Waffen. Mindestens sieben verschiedene Zeichnungen auf Buchseiten zu den römischen Provinzen zeigen "den" römischen Soldaten (SB 8a-180, 7a/b/c-114/98/116, 15-239, 2(6)-18, 5a/b-180/108, 19a/c-62/64, 23a/b-166); zahlreiche weitere Darstellungen dieser Art finden sich in hier nicht ausgewerteten Kapiteln zur allgemeinen römischen Geschichte oder speziell zum römischen Heerwesen. Charakteristisch ist, dass auf die verschiedenen Zeitstellungen der Ausrüstungsbestandteile kaum Rücksicht genommen oder eingegangen wird (einzige Ausnahme, die die Zeichnung zeitlich einordnet: SB 2(6)-18).

¹⁷² Die Mehrzahl aber (16 Fotos) stammt aus nur zwei Schulbüchern (2(6) und 9, beide für Schulen in Bayern), so dass diese Auszählung relativ gesehen werden muss.

¹⁷³ Das Thema Lehnwörter wird auch schon in sehr frühen Geschichtsbüchern von 1906 und 1912 angesprochen (vgl. Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 234); es handelt sich wohl um ein 'klassisches' Schulbuchthema.

¹⁷⁴ Kent, Quer durch die Stadt.

¹⁷⁵ Macaulay, Eine Stadt wie Rom.

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

Nur bei zwei Abbildungen scheint es sich um verlagseigene Zeichnungen zu handeln (SB 19a/c-62/64, 23a/b-166), bei dreien liegen die Bildrechte bei Museen (SB 8a-180: Rheinisches Landesmuseum Bonn; SB 7a/b/c-114/98/116: Metropolitan Museum New York; SB 5a/b-180/108: Römisch-Germanisches Zentralmuseum Mainz/Peter Connolly). Für die übrigen beiden sind ein Verlag (SB 15-239: Salamander Books) und ein Zeichner (SB 2(6)-18: A. Bruckner) angegeben. Der Anteil an musealen Rekonstruktionen unter den Zeichnungen ist hier also vergleichsweise hoch. Bemerkenswert ist im Hinblick auf sonst häufige Überschneidungen auch, dass jedes Reihenwerk eine andere Abbildung auswählte. Zusätzlich zu den römischen Legionären ist noch eine Rekonstruktion von Soldaten der Hilfstruppen, ebenfalls von Peter Connolly gezeichnet, zu nennen (SB 22-157). Als Legionäre verkleidete Schüler (SB 7b-99), Erwachsene bei Museumsfesten oder Reiterspielen (z.B. in SB 2(6)-19 u. -24, 9-151, 13a/b/c/d-176/176/182/182) und Filmausschnitte aus "Ben Hur" und "Der Gladiator" (SB 5b-138) finden sich zur Illustration des Themas in fast gleicher Zahl wie die Rekonstruktionszeichnungen.

Nur vier Zeichnungen mit Einzelfiguren zeigen Römer in ziviler Kleidung. Dabei handelt es sich zum einen um eine weitere Darstellung von Peter Connolly aus dem RGZM (SB 2(6)-4f., *Römisches Ehepaar*), zum anderen um Verlagszeichnungen (SB 17-25, 24a/b-51/47, 24a/b-48). Ergänzt werden diese Zeichnungen durch die wesentlich häufigeren, größtenteils in Museen entstandenen Fotos von Schülern in römischer Kleidung (z.B. SB 2(6)-22, u. -25, 5a-175, 5b-106, 7b-99, 9-189f., 17-124f., 23a/b-187).

C. Unterrichtsfilme

Die römische Zeit stellt unter den Unterrichtsfilmen zur Ur- und Frühgeschichte diejenige Epoche mit dem meisten Filmmaterial dar. Dies betrifft sowohl das Thema Archäologie allgemein, bei dem provinziärrömische Beispiele gegenüber Funden oder Fundorten aus anderen Epochen dominieren (UF 54: zwei von drei Filmsequenzen zu römischen Themen; UF 55, UF 56) als auch römische Geschichte und Kultur im Besonderen (19 hier aufgenommene Titel zur römischen Zeit mit einem mehr oder weniger deutlichen Schwerpunkt auf den römischen Provinzen nördlich der Alpen, UF 28-45, UF 48). Statistisch fällt dabei eine Serie des Schulfernsehens ins Gewicht mit allein sechs Folgen (UF 40-45). Die insgesamt acht Schulfernsehsendungen (UF 32, UF 38, UF 40-45) bilden für diese Epoche einen deutlichen Schwerpunkt neben den Produzenten FWU (UF 29, UF 30, UF 36, UF 37, UF 39, UF 54) und WBF (UF 28, UF 33, UF 34) sowie den Medienzentren bzw. Bildstellen (UF 31, UF 55). Einige der Filme werden in Lehrerhandreichungen zu Schulbüchern, in Lehrplänen und anderen Medien empfohlen; die Filmbeiblätter verweisen auch auf andere Filme desselben Herstellers (siehe Tabelle). Römisches Leben wird auch in den beiden Filmen UF 48 und UF 49 tangiert; mit einer längeren Sequenz in UF 48. UF 46 enthält einen Abschnitt zur Varusschlacht.

Filme zur Zeit der Römer in den Provinzen nördlich der Alpen

UF	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 28	Aus dem Alltag des römischen Legionärs	WBF	1987	LB 4-99
UF 29	Das Wachsen des Römischen Reiches	FWU	1989	UF 54, UF 29, UF 36, UF 37, UF 39; LP Saar GesS 5/6
UF 30	Experimentelle Archäologie: Cäsars Rheinbrücke	FWU/BBC	2002	
UF 31	Kalkriese – Römer im Osnabrücker Land	Medienzentrum Osnabrück	1993	
UF 32	Die Varus-Schlacht	SWR Schulfernsehen	2000	
UF 33	Ein römischer Kaufmann nördlich der Alpen	WBF	1974	
UF 34	Die Römer am Limes zwischen Donau und Rhein	WBF	1974	LP Bre Or 5/6
UF 35	Eine Stadt macht Geschichte. Die Römervilla von Heitersheim (...)	Galama-Film Freiburg	1995	
UF 36	In einer römischen Familie	FWU	1989	UF 54, UF 37; LP RhPf IgesS 5/6
UF 37	Die Römer an Rhein und Donau	FWU	1990	LP RhPf Iges 5/6, UF 54, UF 39
UF 38	Die Römer in Trier	Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen	1984	
UF 39	Römisches Trier	FWU	2003	
UF 40	Von Rom zum Rhein: Baumeister der abendländischen Zivilisation	Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen	1988	LP Saar GesS 5/6
UF 41	Von Rom zum Rhein: Leben in der Legion	Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen	1988	LP Saar GesS 5/6
UF 42	Von Rom zum Rhein: Leben in der Stadt	Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen	1988	LP Saar GesS 5/6
UF 43	Von Rom zum Rhein: Leben auf dem Land	Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen	1988	LP Saar GesS 5/6
UF 44	Von Rom zum Rhein: Kult und Spiele	Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen	1988	LP Saar GesS 5/6
UF 45	Von Rom zum Rhein: Das Erbe der Antike	Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen	1988	LP Saar GesS 5/6
UF 46	Völkerwanderung: Kimbern, Varusschlacht und Angelsachsen	FWU/ZDF	2002	UF 47
UF 48	Alamannen und Römer in Südwestdeutschland	FWU (SDR/SWF)	1998 (1996/97)	UF 46
UF 49	Geschichte auf dem Runden Berg	Arbeitsgemeinschaft Medien	2000	
UF 54	Geschichte ganz nah – Ausgrabungen in Deutschland I	FWU	2000	

UF 55	Die Restaurierung eines Römerdolches	Landesbildstelle Westfalen	1988	
UF 56	Der Fund	focus film	1992	

Folgende charakteristische Gemeinsamkeiten sind bei den Filmen zur römischen Zeit festzustellen:

C.1. Drehorte, Bildinhalte

Zugängliche römische Ruinen vor Ort, Funde und Modelle in Museen sowie Freilichtanlagen mit restaurierten oder rekonstruierten Bauwerken stehen im Zentrum der Dreharbeiten. In den meisten Fällen sind sie Grundlage und Ausgangspunkt der Filme. Das für die Öffentlichkeit aufgearbeitete und bereitgestellte archäologische Material ist also Kern der Filme. Eine Ausnahme bildet UF 30 über den Nachbau von Caesars Rheinbrücke in einem Experiment.

1.1 Drehorte in Deutschland

Insgesamt ist besonders die Vielfalt der über 40 in Deutschland sowie grenznah aufgesuchten Städte, Museen oder Orte mit Funden und Überresten aus der römischen Antike auffällig (vgl. Tabelle). An erster Stelle stehen Plätze, an denen heute noch römische Baureste erhalten und zu besichtigen sind, darauf folgen Museen und schließlich laufende Ausgrabungen als Drehorte (etwa in einem Verhältnis 23:18:10).

Die römischen Überreste in Trier zählen zu den beliebtesten in den Filmen gezeigten städtischen Bauwerken, wohingegen das in den Schulbüchern häufiger als Trier thematisierte Köln in den Unterrichtsfilmen nur wenig präsent ist. Abweichend von der Situation in Schulbüchern ist Xanten selten Schauplatz (hier nur 2x). Eine wichtige Rolle spielen darüber hinaus Nachbauten von Limestürmen oder Wallanlagen, die für fünf unterschiedliche Produktionen abgefilmt wurden.

Unter den Museen wurden besonders häufig das Römerhaus in Augst, die Saalburg, das Limesmuseum in Aalen und die großen Museen in Bonn, Köln und Trier aufgesucht, außerdem die rekonstruierte villa von Hechingen-Stein. Dies entspricht ungefähr der Nutzung dieser Einrichtungen auch für die Schulbuchproduktion (s. Kap. II.7.B.3.2). Im Falle von Augst und der Saalburg liegen die Anschaulichkeit der lebensgroßen Rekonstruktionen im Interesse der Drehbuchautoren sowie die Eignung der Bauwerke als Kulisse für Spielszenen. Bonn, Köln und Trier erfüllen dagegen eine klassische Funktion: das Zugänglichmachen von Originalen und erläuternden Modellen. Auch hier überwiegen Kameraeinstellungen mit lebensnahen Motiven: Neben Originalfunden spielen dort ausgestellte Modelle und Dioramen eine bedeutende, der Nutzung von Spielszenen (s.u.) ähnliche Rolle zur lebendigen und anschaulichen Vermittlung der Filminhalte. Reliefdarstellungen von Sarkophagen oder Grabsteinen sowie Mosaiken haben eine vergleichbare Funktion zur Illustration von Alltag, Handwerk etc.

Drehorte und Sequenzen nördlich der Alpen

Aalen , Limesmuseum	UF 34, UF 41, UF 43, UF 48, UF 49
Augst (CH) , Römerhaus und Römermuseum	UF 33, UF 35, UF 36, UF 42, UF 43, UF 44
Augst (CH) , Grabungen	UF 34
Badenweiler , Badanlagen	UF 33

Baden-Baden , Badanlagen	UF 40
Bonn , Rheinisches Landesmuseum	UF 37, UF 40, UF 41, UF 55
Dortmund , Museum für Kunst und Kulturgeschichte	UF 55
Eining , Kastell	UF 34
Eifelwasserleitung nach Köln	UF 37
Friesenheim , Straßenstation	UF 40
Göttingen , Anthropologisches Institut	UF 54
Haltern , Grabungen	UF 55
Hechingen-Stein , Gutshof	UF 37, UF 43, UF 48
Heitersheim , Gutshof	UF 35
Kalkriese	UF 31, UF 32, UF 54
Karlsruhe , Badisches Landesmuseum	UF 34
Köln , Römisch-Germanisches Museum	UF 28, UF 33, UF 37, UF 44
Köln , Bauten in der Stadt	UF 33, UF 44
Ladenburg , Lobdengau-Museum	(UF 34), UF 44
Limes und Limestürme	UF 29, UF 34, UF 41, UF 45, UF 49
(Maria Laach) , Kloster	(UF 45)
Mehring , Gutshof	UF 37
(Monte Cassino)	(UF 45)
Nürnberg , Germanisches Nationalmuseum	UF 55
Münster , Westfälisches Museum für Archäologie	UF 55
Osterburken , Thermen	UF 40
Otrang , Römische Villa	UF 43
Regensburg , Kastellmauern	UF 37
Regensburg , Museum der Stadt	UF 37
Rottenburg , Grabungen	UF 40
Rottenburg , Badanlagen	UF 34
Saalburg	UF 29, UF 34, UF 37, UF 40, UF 41
Schleswig , Archäologisches Landesmuseum	UF 33
Schwarzenacker , vicus	UF 42
Sulzburg , Bergbau	UF 35
Trier , Rheinisches Landesmuseum	UF 33, UF 38, UF 37, UF 39, UF 43
Trier , römische Bauwerke	UF 28, UF 29, UF 33, UF 37, UF 38, UF 39, UF 40, UF 45
Waldgirmes , Grabungen	UF 54
Waldheim , Grabungen	UF 45
Wallerfangen , Emilianusstollen bei St. Barbara	UF 54
Xanten , Archäologischer Park und Museum	UF 37, UF 56
Fluss Tyne in Nordengland	UF 30

1.2 Drehorte im Mittelmeerraum

Kaum ein Film verzichtet auf Aufnahmen außerhalb Deutschlands (nur UF 31, UF 32 und UF 34¹⁷⁶). Der Blick richtet sich dabei in der Regel auf römische Schauplätze im gesamten Mittelmeergebiet. Von den vielen verschiedenen Drehorten (oft nur kurz eingeblendet) heben sich neben dem Pont du Gard deutlich Überreste in Rom, Pompeji und Ostia ab, die auch Gegenstand längerer Filmsequenzen sein können.

Drehorte mit römischen Bauwerken im Mittelmeerraum sowie in Großbritannien

Arles	UF 44
Aspendos	UF 29
Athen	UF 29
Baalbek	UF 28
Bath	UF 29
Campagna	UF 40
Dougga	UF 29
El Djem	UF 28
Hadriansvilla bei Rom	UF 43
Hadrianswall	UF 29
Herculaneum	UF 36
Merida	UF 29
Neapel , Nationalmuseum	UF 29
Nîmes	UF 44
Orange	UF 44
Ostia	UF 42, UF 44

¹⁷⁶ UF 34 zeigt Ausschnitte von Reliefs der Trajanssäule, filmt diese aber nicht vom Original, sondern von einer sw-Aufnahme ab.

II.7. Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

Perugia	UF 29
Pompeji	UF 29, UF 40, UF 42, UF 43
Pont du Gard	UF 28, UF 29, UF 40
Pula	UF 29
Ravenna	UF 45
Rom	UF 28, UF 29, UF 33, (UF 34), UF 36, UF 37, UF 40, UF 41, UF 42, UF 43, UF 44, UF 45
Verona	UF 33
Via Appia	UF 29, UF 40, UF 43
Filme ohne Drehort im Mittelmeerraum: UF 31, UF 32, (UF 34), UF 39	

1.3 Einblendung von Spielszenen

Spielszenen werden in ungefähr der Hälfte der Filme eingeblendet. Diese stammen entweder aus bereits bestehenden Spielfilmen oder wurden eigens für das Unterrichtsmaterial gedreht, oder es handelt sich um Ausschnitte aus Theaterstücken oder Aufnahmen vom Zug Marcus Junkelmanns über die Alpen (bzw. vergleichbare Auftritte heutiger 'Römerkohorten'). Bei den Spielfilmen (in UF 28, UF 32, UF 33, UF 44) liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf Kampfszenen (Rom gegen Karthago, Varusschlacht), auf Gladiatorenspielen oder auf Wagenrennen (Ben Hur), also auf Passagen mit vornehmlich durch Gewalt gekennzeichnetem Charakter, die auch militärische Ausrüstung und Taktik verdeutlichen. Der kriegerische Aspekt fehlt hingegen bei sämtlichen Szenen, die Marcus Junkelmann und sein Team bei deren Zug über die Alpen begleiten; dort steht der Alltag römischer Legionäre im Vordergrund (in UF 28, UF 29, UF 40). Bis auf die Spielszenen in UF 32 und UF 30 (Kampf eines Soldaten in der Varusschlacht; Soldaten Caesars erobern Gallien) sind die übrigen Szenen römischer Alltagskultur oder politischen Themen (UF 36, UF 33, UF 35, UF 45) gewidmet. UF 46 enthält eigens für eine Fernsehdokumentation gedrehte Spielszenen von Schlachten.

Eine Besonderheit bildet UF 56. Hier bildet eine fiktive, gespielte Handlung den Rahmen zur Erläuterung archäologischer Vorgehensweisen.

Einblendung von Spielszenen

Spielfilme	UF 28, UF 32, UF 33, UF 44
andere Spielszenen	UF 32, UF 33, UF 35, UF 36, UF 45, UF 46, UF 56
Marcus Junkelmann o.ä.	UF 28, UF 29, UF 30, UF 40, UF 54

1.4 Kartenbilder

Kartenbilder sind ein weiteres wichtiges Medium, das über der selteneren Verwendung von Rekonstruktionszeichnungen dominiert. Sie veranschaulichen die Ausdehnung des Reichs, verorten historische Ereignisse oder römische Bauwerke und zeichnen Grenzen oder angenommene Bevölkerungsverschiebungen und Angriffsrichtungen nach.

C.2. Themenschwerpunkte

Thematisch gliedern sich die Filme in Unterrichtsmaterial zur allgemeinen römischen Geschichte und Kulturgeschichte (deutliche Mehrheit), in Filme zu einzelnen Schauplätzen römischer Geschichte (UF 35, UF 38, UF 39) oder Filme zu einem Ereignis (Varusschlacht, zugleich

C.2. Themenschwerpunkte

Aufhänger zur Schilderung archäologischer Arbeitsweisen: UF 31, UF 32, UF 46, UF 54; Caesars Rheinbrücke: UF 30). Einzelfunde oder Grabungen an einem Ort können im Zentrum eines ganzen Films stehen, wenn bestimmte archäologische Methoden vorgestellt werden sollen (UF 35, UF 55, UF 56).

Fast die Hälfte der Filme zu römischen Themen enthält Informationen zur Archäologie (10x). Ereignisgeschichte inklusive kriegerischer Auseinandersetzungen wird in über der Hälfte aller Filme angesprochen (14x). Ein deutlicher Schwerpunkt liegt auch auf der Schilderung von für das römische Leben charakteristischen 'Vergnügungen', so das Badewesen, Gladiatorenkämpfe, Wagenrennen und Theater (in zehn Filmen). Technische Errungenschaften vor allem im Bauwesen, der Wasserversorgung, dem Straßen- und Brückenbau etc. sind Gegenstand von sieben verschiedenen Produktionen; ebenso Aspekte des Alltags wie Wohn- und Siedlungsweise, römische Küche, das Leben in der Familie etc. (in elf Filmen) sowie die Bereiche Handel, Handwerk und Landwirtschaft (neun Filme). Eher selten finden römische Religion und frühes Christentum eine Berücksichtigung (4x). Die Germanen als Gefahr für das Römische Reich sind in neun Filmen knapp erwähnt, zwei Filme gehen zusätzlich zur Beschäftigung mit der römischen Zeit auf die Völkerwanderung und 'römisches Erbe' ein.

In einigen Inhalten unterscheiden sich die Filme deutlich von den Schulbüchern: Es findet (abgesehen von Aspekten der Ereignisgeschichte) keine Vermischung von Informationen zu den Germanen *und* den Römern statt; die Filme widmen sich ausschließlich dem Thema Römer. Daher spielen auch die in den Schulbüchern so wichtigen friedlichen römisch-germanischen Kontakte, der Limes als 'Kontaktstelle', Lehnwörter in der deutschen Sprache etc. keine Rolle.

Das Thema Europa ist in den Filmen sehr viel weniger dominant als in den Schulbüchern. Eine den Formulierungen in den Schulbüchern entsprechende Sequenz findet sich in UF 39. Der Film endet mit den Worten: *Trier ist ein bedeutender Teil europäischer Geschichte und lässt eine längst vergangene Zeit mit ihrer Architektur, Kunst und Kultur wieder lebendig werden. Ein wahres Weltkulturerbe, ein Zeugnis Roms auf deutschem Boden.* Die Betonung liegt hier also auf der Tatsache, dass es sich um ein in Deutschland befindliches Zeugnis europäischer Geschichte handle. Der Text der Begleitkarte greift den Europabezug wie folgt auf: *Die Lehrplanrevision der vergangenen Jahre hat die geschichtliche Entwicklung Roms stärker in den Zusammenhang der Entstehung Europas und der Ausformung der europäischen Kultur gestellt* (3).

Themen

Archäologie	UF 31, UF 32, UF 34, UF 35, UF 36, UF 40, UF 46, UF 54, UF 55, UF 56
Ereignisgeschichte	UF 28, UF 29, UF 30, UF 31, UF 32, UF 34, UF 36, UF 37, UF 38, UF 40, UF 45, UF 46, UF 48, UF 49
Kriege	UF 28, UF 29, UF 30, UF 32, UF 34, UF 46, UF 48, UF 49
Badewesen	UF 33, UF 34, UF 36, UF 37, UF 38, UF 39, UF 40, UF 54
Gladiatorenkämpfe, Circus, Theater	UF 33, UF 38, UF 39, UF 42, UF 44
Bergbau	UF 54
Steinbau, Steingewinnung	UF 37, UF 40
Straßen, Brücken	UF 30, UF 38, UF 37, UF 40
Transport	UF 38, UF 40
Wasserversorgung	UF 36, UF 37, UF 40
Hypocaustanlagen	UF 36, UF 40
Militär (Ausrüstung, Kastelle)	UF 28, UF 32, UF 33, UF 34, UF 41, UF 44
Limes	UF 34, UF 37, UF 48, UF 49
Wohnen auf dem Land	UF 33, UF 35, UF 36, UF 37, UF 43, UF 48, UF 49
Wohnen in der Stadt	UF 36, UF 37, UF 38, UF 39, UF 42, UF 43
Familie	UF 36
Kleidung, Frisuren	UF 36, UF 43, UF 56
Küche, Essgewohnheiten	UF 33, UF 36, UF 56
Unterricht, Bildung	UF 36, UF 38
Handel	UF 33, UF 34, UF 36, UF 38, UF 42, UF 48, UF 56

Handwerk	UF 33, UF 37, UF 43
Landwirtschaft	UF 38, UF 37, UF 43
Religion	UF 36, UF 44
frühes Christentum	UF 38, UF 56
Germanen (Gefahr)	UF 30, UF 34, UF 35, UF 36, UF 39, UF 45, UF 46, UF 48, UF 49
Völkerwanderung	UF 45, UF 46, UF 48, UF 49
römisches Erbe (Kultur)	UF 39, UF 45

C.3. Sachliche Richtigkeit

Soweit dies hier beurteilt werden kann, weisen sowohl die Filme als auch die Filmbeiblätter zur römischen Epoche weitaus weniger Sachfehler als diejenigen zu anderen Epochen auf. Dies mag in der hier häufigen Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern begründet sein (bes. UF 28, UF 29, UF 33, UF 35, UF 37, UF 54) oder in der Tatsache, dass zahlreiche Filme auch hauptverantwortlich von Spezialisten für die römische Zeit mitgestaltet wurden (z.B. von Elisabeth Zwölfer: UF 35, UF 38, UF 40-45). Insgesamt ist eine (in den Filmen nicht weiter kommentierte) Vermischung von Funden und Bauwerken unterschiedlicher Zeitstellung auszumachen; sortiert und ausgesucht werden die Objekte vielmehr nach dem Thema der Sequenz.

Sachfehler beziehen sich auf Details im Sprecherkommentar oder in den Beiblättern. Regelmäßig handelt es sich um Fachbegriffe oder Eigennamen. In UF 40 und UF 43 spricht der Kommentator beispielsweise von *hypocaustus* anstelle von 'hypocaustum'; in UF 40 mehrfach von *Therme* anstelle von 'Thermen'; in UF 45 von Trier als *Treverorum* anstelle von 'Augusta Treverorum'; in UF 33 von *Grabbeilage* anstelle von 'Grabbeigabe'. Das Beiblatt zu UF 28 schreibt *Druses* anstelle von 'Drusus'. UF 35 enthält im Begleitheft Rechtschreibfehler zu Fachbegriffen, hier wurde *Niveliergerät* anstelle von 'Nivelliergerät' und *terra sigilata* anstelle von 'terra sigillata' geschrieben. Ein französischer Buchtitel wurde dort konsequent falsch zitiert. Eine Ton-Bild-Schere ergab sich in UF 37, wo der Kommentar sich an einer Stelle mit der Beschreibung des Limes auseinandersetzt und gleichzeitig das Tor der Saalburg gezeigt wird. Im Mittelpunkt von UF 56 steht eine Hadriansmünze aus dem 2. Jh. n.Chr.; das Beiblatt spricht fälschlich vom 3. Jh. n.Chr.

Grundsätzliche Probleme bestehen durch veralteten Forschungsstand bei nahezu allen Filmsequenzen, die auf die Bedrohung des Römischen Reichs durch Germanen/Alamannen im 3. Jh. eingehen (UF 34, UF 36, UF 39, UF 42, UF 45, UF 48, UF 49) oder die sog. Völkerwanderung (UF 45, UF 46, UF 49) (s. Kap. II.8.B.1-2).

In UF 49 wird insgesamt, wie schon für die Schulbücher zur Epoche festgestellt, der Eindruck kultureller Unterlegenheit den Römern gegenüber unterstrichen. Ärmlich wirken die *Hütten* der Germanen im Vergleich zur luxuriösen Wohnkultur der Römer. *Wanderungen* mit selbst hergestellten Schuhen *sind natürlich sehr mühselig*, ebenso das Reiten zu Pferd im Gegensatz zur römischen Fortbewegung in *komfortablen* Wagen. Die Siedlung auf dem Runden Berg versorge *Alamannen, die weit verstreut in den dichten Wäldern leben*.

C.4. Hinweise auf Literatur

Welche Informationsgrundlagen die Drehbuchautoren nutzten, ist aus den Filmen selbst nicht ersichtlich. Hinweise liefern Literaturangaben auf den Begleitblättern soweit vorhanden. Diese

C.4. Hinweise auf Literatur

sind jedoch meist als Empfehlungen für die Nutzer gedacht, nicht als Quellenbelege. Enthalten sind u.a. fünf Titel der erzählenden Jugendliteratur, von denen zwei aus fachlicher Sicht nicht zu empfehlen sind: Grund, *Feuer am Limes* (JB 48) und Behrens, *Hier wollen wir leben!* (JB 45).

Literaturhinweise auf den Begleitkarten

Bastelbogen "Römerhaus Augusta Raurica" (Pädagogischer Verlag des Lehrervereins Zürich, Bestellnummer 411).	päd. Mat.	UF 42
Behrens , Johanna: Hier wollen wir Leben! Römer und Goten in Portus, Stuttgart 1987 (JB 45).	Jugendbuch	UF 33
Blanck , Horst: Einführung in das Privatleben der Griechen und Römer. Darmstadt 1976.	Sek.lit.	UF 36
Böcking , Werner: Die Römer am Niederrhein und in Norddeutschland, Frankfurt 1974.	Sek.lit.	UF 33
Carcopino , Jérôme: Rom – Leben und Kultur in der Kaiserzeit. Stuttgart 1977.	Sek.lit.	UF 36
Duval , Paul-Marie: La vie quotidienne en Gaule pendant la paix romaine, Paris 1953 [mit späteren Ausgaben].	Sek.lit.	UF 35
Erdmann , Elisabeth: Leben unter römischer Herrschaft. Die Römerzeit im heutigen Baden-Württemberg, Villingen-Schwenningen 1986.	Sek.lit.	UF 41
Etienne , Robert: Pompeji. Das Leben in einer antiken Stadt, Stuttgart 1974.	Sek.lit.	UF 42
Filtzinger , Philipp/Planck, Dieter/Cämmerer, Bernhard (Hg.): Die Römer in Baden-Württemberg, Stuttgart 1986.	Sek.lit.	UF 35
Filtzinger , Philipp: Limes Museum Aalen, Zweigmuseum des Württembergischen Landesmuseums Stuttgart (Kleine Schriften zur Kenntnis der römischen Besatzungsgeschichte Südwestdeutschlands), Stuttgart 1971.	Sek.lit./Mus. Mat.	UF 41
Fischer , Thomas: Römer und Bajuwaren an der Donau. Bilder zur Frühgeschichte Ostbayerns, Regensburg 1987.	Sek.lit.	UF 37
Fußbroich , Helmut/Noelke, Peter: Die Römerstadt Köln. Ein Unterrichtsprogramm des Römisch-Germanischen Museums Köln für die Sekundarstufe I, Köln 1974.	päd. Mat./Mus.päd.	UF 33
Gesche , Helga: Rom – Welteroberer und Weltorganisator. München 1981.	Sek.lit.	UF 28
Geschichte lernen 21/1991.	päd. Lit	UF 56
Geschichte lernen 29/1992: Germanen, Kelten, Römer, Slawen	päd. Mat.	UF 33
Grund , Feuer am Limes. Eine Erzählung aus der Zeit der Römer und Alemannen, Bindlach 1983 (JB 48).	Jugendbuch	UF 34
Grund , Gib mir meine Legionen wieder. Eine Erzählung aus römisch-germanischer Zeit, Bindlach 1992 (JB 39).	Jugendbuch	UF 34
Horn , Heinz Günter: Die Römer in Nordrhein-Westfalen, Köln 1987.	Sek.lit.	UF 37
Kellner , Hans-Jörg: Die Römer in Bayern, München 1971.	Sek.lit.	UF 33
Macaulay , David: Eine Stadt wie Rom. Planen und Bauen in der römischen Zeit, Zürich 1976 (mit späteren Auflagen).	Jugendsachbuch	UF 42
Maier , Bernhard: Die Kelten. Ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 2000.		UF 54
Ruiz , Vincenzo Arangio: Rom und seine große Zeit. Leben und Kultur im antiken Rom, Würzburg 1972.	Sek.lit.	UF 33
Schmid , Armin und Renate: Die Römer an Rhein und Main. Das Leben in der Obergermanischen Provinz, Frankfurt 1973.	Sek.lit.	UF 33
Stöver , Hans Dieter: Die Akte Varus, Würzburg 1991 (JB 40).	Jugendbuch	UF 33
Vos-Dahmen v. Buchholz, Tonny: Die Sklavin mit dem roten Haar, München 1980.	Jugendbuch	UF 33

D. Kinder- und Jugendliteratur

D.1. Übersicht

Erzählungen zur Römischen Kaiserzeit stellen neben der Literatur zu den Steinzeiten und zur vorrömischen Eisenzeit die dritte große Gruppe innerhalb der Bücher zur Ur- und Frühgeschichte dar. Der Gehalt an archäologischer Information ist dabei sehr unterschiedlich. Mehr noch als in Büchern zur vorangehenden Epoche greifen die Autoren für Bücher zur römischen Kaiserzeit auf Schriftquellen zurück. Archäologische Informationen wurden in den Erzählungen lediglich in Schilderungen der römischen Kultur verarbeitet, nicht zur Darstellung des Lebens in Germanien. 40% der Autoren sind als Spezialisten einzuordnen. Ansonsten wird diese Gruppe durch Autoren der unterschiedlichsten Berufsfelder charakterisiert; viele von ihnen sind oder waren Lehrer.

Kinder- und Jugendliteratur zur Zeit der Römer in den Provinzen

JB	Jahr	Autor	Titel	Typ; Zeit, Thema
39	1992	Grund	<i>Gib mir meine Legionen wieder</i>	geschichtliche Erzählung; um 9 n.Chr., Varusschlacht
40	1991	Stöver	<i>Die Akte Varus</i>	geschichtliche Erzählung; um 9 n.Chr./50 n.Chr., Varusschlacht
41	1985	Streit	<i>Geron und Virtus</i>	geschichtliche Erzählung; um 30 n.Chr., römisches und germanisches Leben nach der Varusschlacht
42	1998	Terhart	<i>Im Zeichen der Wölfin</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., Velede, Bataveraufstand
43	1993	Hörnemann	<i>Hanno zwischen zwei Welten</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., Leben auf dem Land, Bataveraufstand
44	1998	Müller-Abels	<i>Bunte Fäden</i>	geschichtliche Erzählung; 1. Jh. n.Chr., römisches Leben am Oberrhein
45	1987	Behrens	<i>Hier wollen wir leben!</i>	geschichtliche Erzählung; 2. Jh. n.Chr., 'Auszug' der Goten aus dem Weichselgebiet, Leben in der römischen Provinz
46	1986	Huber	<i>Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia</i>	geschichtliche Erzählung; 2. Jh. n.Chr., Leben im römischen Köln und in der Umgebung
47	1990	Pies	<i>Marcus in Treveris</i>	geschichtliche Erzählung; Spätantike, Leben im römischen Trier
48	1983	Grund	<i>Feuer am Limes</i>	geschichtliche Erzählung; Spätantike, 'Limesdurchbruch'
64	1980	Ruttmann	<i>Titus kommt nicht alle Tage</i>	Gegenwartserzählung; römisches Leben im Saalburg-Kastell
65	1997	Schalk	<i>Der Römerschatz</i>	Gegenwartserzählung; Kinder entdecken einen römischen 'Schatz'
66	1998	Liebers/Balle	<i>Ninas Traum</i>	Gegenwartserzählung; Grabungen auf einem römischen Gutshof

Zahlreiche Jugendbücher sind mit Textauszügen oder in Form von Empfehlungen in pädagogischen Medien vertreten. Am beliebtesten sind die Titel von Grund, Stöver und Ruttmann (JB 39, 40, 48 und 64).

Kinder- und Jugendliteratur zur Zeit der Römer in den Provinzen in pädagogischen Medien

JB	Jahr	Autor	Titel	Empfehlungen/Auszüge in:	
39	1992	Grund	<i>Gib mir meine Legionen wieder</i>	Empfehlungen: LP SachsA SekS 5/6; UF 34; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 147. Textauszüge: Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 44-46; Lesebuch Geschichte, Texte, 87-90.	XXXXX
40	1991	Stöver	<i>Die Akte Varus</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7; LB 5b-80; SB 23a-219; UF 33, Veit in: Geschichte lernen 29 (1992), 12.	XXXXX
41	1985	Streit	<i>Geron und Virtus</i>	-	-
42	1998	Terhart	<i>Im Zeichen der Wölfin</i>	-	-

D.1. Übersicht

43	1993	Hörnemann	<i>Hanno zwischen zwei Welten</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7.	X
44	1998	Müller-Abels	<i>Bunte Fäden</i>	-	-
45	1987	Behrens	<i>Hier wollen wir leben</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7; SB 14a/b-254; UF 33.	XXX
46	1986	Huber	<i>Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia</i>	Empfehlungen: LB 8-76; LB 14a/b-186; Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 64.	XXX
47	1990	Pies	<i>Marcus in Treveris</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7; LP Saar Gy 7/8.	XX
48	1983	Grund	<i>Feuer am Limes</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7-10; SB 9-201; 10a/b/10c-84/122/84; LB 13b-145; LB 14a/b-186; SB 21-195; UF 34; Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 35; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 34, 49. Textauszüge: Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 1993, 57-58; SB 7b-97; 13a/b/c/d-183ff./186ff./192ff./192ff.; LB 21-87; 25a/c/d-131/131/139.	XXXXXXX XXXXXXX
64	1980	Ruttmann	<i>Titus kommt nicht alle Tage</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7; LP Saar Gy 7; LB 14a/b-186; Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 149. Unterrichtserarbeitung: Göttler, Unterrichtsvorschlag 2, in: Lesen in der Schule mit dtv junior, 26-35. Hinweise zur Behandlung des Buches im Unterricht gibt auch: Klimmer, Lesen und betrachten, bes. 149-151.	XXXXXXX
65	1997	Schalk	<i>Der Römerschatz</i>	-	-
66	1998	Liebers/Balle	<i>Ninas Traum</i>	-	-

Nahezu alle Bücher zu dieser Epoche thematisieren römisches Leben in den Provinzen¹⁷⁷: Sie schildern die verschiedensten kulturgeschichtlichen Aspekte wie das Leben in Städten und auf Gutshöfen, das Militärwesen und Kastelle, das Wegenetz und römische Glaubensvorstellungen. Die Darstellung dieser Inhalte zu analysieren wäre eine Aufgabe für Archäologen mit dem Schwerpunkt Provinzialrömische Archäologie. Die hier vorliegende Studie konzentriert sich im Folgenden auf die Beschreibung der Beziehungen zwischen Römern und Germanen in der Literatur zur Römischen Kaiserzeit¹⁷⁸. Der von den Autoren behandelte Zeitraum reicht (im Rückgriff auf die Vorrömische Eisenzeit) vom Zug der Kimbern und Teutonen (ca. 120 v.Chr.) bis hin zu Übergriffen alamannischer Krieger am Limes (um 260 n.Chr.). Der Schwerpunkt liegt dabei auf schriftlich überlieferten Ereignissen. Zehn Erzählungen spielen in der Vergangenheit (JB 39-48), drei beschäftigen sich aus der Gegenwart heraus mit Themen der Provinzialrömischen Archäologie (64-66).

Die in den meisten Büchern gewählte multiperspektivische Erzählweise ermöglicht es, verschiedene Sichtweisen zu kontrastieren und dadurch dem Leser die Entscheidung zu überlassen, welche Position er für gerechtfertigt hält. Siege der einen oder der anderen Partei erfahren kaum eine Heroisierung, Kriege und Schlachten werden nicht verherrlicht. Vielmehr thematisieren die Autoren in den von ihnen geschilderten Begegnungen einen friedlichen bzw. freundschaftlichen Umgang miteinander. Die in den Büchern auf diese Weise transportierte Friedenserziehung stellt eine jüngere Entwicklung in der Kinder- und Jugendliteratur dar¹⁷⁹, ebenso die Erzählweise aus

¹⁷⁷ Das betrifft (in unterschiedlicher Gewichtung) folgende Titel: JB 39, JB 40, JB 41, JB 42, JB 43, JB 44, JB 45, JB 46, JB 47, JB 48, JB 64, JB 65, JB 66. – Außerdem folgende Bücher, die in der Vorrömischen Kaiserzeit spielen: JB 35, JB 37, JB 38.

¹⁷⁸ Siehe die eingangs formulierte Themeneinschränkung.

¹⁷⁹ Ähnlich vgl. Stephan-Kühn, "Aber wir wollen dann schon sehen", 459 (sie bezeichnete diese Haltung der Autoren als "neues moralisches Paradigma", vgl. ebd.). Ähnlich auch Ott, Als Augustus sich kratzte, 387, anhand eines konkreten Beispiels zur Varusschlacht.

der Sicht der von den Römern 'unterdrückten' Bevölkerung¹⁸⁰. Erzählungen mit regionalem Schwerpunkt auf der Provinzialrömischen Geschichte und Archäologie, wie sie in dieser Gruppe vorkommen, sind ebenfalls als neuere Entwicklung der letzten Jahrzehnte zu sehen, war doch bisher in Erzählungen zur römischen Antike der Blick regelmäßig auf Rom gerichtet¹⁸¹.

Im Folgenden werden Bücher zu einzelnen historischen Zusammenhängen näher untersucht, die den Einfluss sowohl der Schriftquellen als auch der persönlichen Darstellungsabsichten der Autoren auf das Entstehen von Geschichtsbildern besonders deutlich werden lassen. Am Beispiel der Varusschlacht, die Josef Carl Grund und Hans Dieter Stöver in den Erzählungen *Gib mir meine Legionen wieder* (JB 39) und *Die Akte Varus* (JB 40) thematisieren, wird ein kritischer, von Seiten der Autoren betont wissenschaftlicher Umgang mit den Schriftquellen bei gleichzeitiger Nichtberücksichtigung archäologischer Quellen offenkundig. Prominente historische Persönlichkeiten werden in beiden Erzählungen im Gegensatz zu älteren Darstellungen bewusst nicht mehr als Helden gefeiert, was zeigt, wie hier moderne moralisch-ethische Vermittlungsabsichten Geschichtsbilder prägen können. Zwei Bücher im Kontext des Bataveraufstandes – Werner Hörnemann, *Hanno zwischen zwei Welten*, JB 43, und Franjo Terhart, *Im Zeichen der Wölfin*, JB 42 – zeigen einen reflektierten Umgang mit den Schriftquellen, im ersten Beispiel unter Einbeziehung der Archäologie, im zweiten ohne Berücksichtigung archäologischer Quellen. Eine Gesamtanalyse aller die Germanen thematisierenden Bücher erfolgt unter dem Gesichtspunkt, welche Bewertung die germanische Kultur im Vergleich zur römischen von den Autoren erfährt. Der starke Einfluss der aus einseitiger Perspektive verfassten antiken Schriftquellen auf die Darstellungen wird auch hier deutlich.

D.2. Themenschwerpunkte und Probleme

2.1 Die Varusschlacht

Josef Carl Grund und Hans Dieter Stöver greifen in ihren Erzählungen Ereignisse im Kontext der Varusschlacht auf (JB 39 und JB 40)¹⁸². Beiden Darstellungen ist gemein, dass der konkrete und bis ins Detail recherchierte geschichtliche Hintergrund auf realitätsnaher Interpretation und Ausschmückung schriftlicher Überlieferung beruht¹⁸³, Archäologisches dagegen nicht eingeflos-

¹⁸⁰ Siehe im Vergleich die Feststellungen von Ott, *Historische Romane*, 50 zur Literatur bis 1983. Stephan-Kühn bezeichnet die Schilderung von unterdrückten Gruppen als besonderes, neues Paradigma der Nachkriegsliteratur. Vgl. Stephan-Kühn, "Aber wir wollen dann schon sehen", 460.

¹⁸¹ Vgl. Stephan-Kühn, "Aber wir wollen dann schon sehen", 462. Kürzere Erzählungen in Jugendzeitschriften hat es schon früher gegeben, vgl. ebd. Jugendbücher zur Geschichte der Provinzen bilden jedoch innerhalb der Gruppe von Jugendliteratur zur römischen Antike immer noch eine Minderheit.

¹⁸² Zur Varusschlacht siehe jetzt auch das Jugendbuch *Ranulf und die Varusschlacht* von Alix Hänsel (Hamm: Roseni 2004). Das Buch fand aufgrund seiner Erscheinung nach 2003 nicht mehr Aufnahme in die vorliegende Arbeit. Rezension: Sénécheau, Miriam: Ranulf und die Varusschlacht, in: *Archäologie in Deutschland* 2005/5, 76.

¹⁸³ Die historischen Fakten stimmen mit dem gegenwärtigen Forschungsstand überein; Textstellenvergleiche zwischen Jugendbuch und antiker Überlieferung ließen sich in ähnlicher Weise wie für andere Zusammenhänge bereits geschehen durchführen. Eine z.T. textkritische Auseinandersetzung wird bei Stöver erkennbar (s. v.a. im Nachwort, 360-363). Bemerkenswert ist die außergewöhnliche Kenntnis und Verwendung zahlreicher Schriftquellen bei Stöver. Zur Verdeutlichung hier einige beispielhafte Gegenüberstellungen:

Stöver, 53: "Es ging die Rede, dass er, der ja zuvor Syrien verwaltet hatte, diese reiche Provinz arm betreten und als reicher Mann ein armes Land verlassen habe . . ."	Velleius Pat. 2,117,2: <i>Syriam, cui praefuerat (...) pauper divitem ingressus dives pauperem reliquit.</i> (nach Herrmann, 280)
Stöver, 45: "Er (Varus) hielt die Bewohner Germaniens für Menschen, an denen außer der Stimme und den Gliedern nichts Menschliches sei?"	Velleius Pat. 2,117,3: <i>is (...) concepit esse homines, qui nihil praeter vocem membraque haberent hominum.</i> (nach Herrmann, 280)

sen ist¹⁸⁴. Besonders deutlich wird dies am Problem der Lokalisierung der Schlacht: Beide Autoren betonen im Nachwort, der Ort der Varusschlacht sei bis heute (d.h. bis 1991/92) nicht bekannt¹⁸⁵ – ohne die seit 1987 in Kalkriese vorgenommenen Prospektionen und Ausgrabungen wenigstens zu erwähnen¹⁸⁶. Grund schreibt sogar (182): *Ich habe den Teutoburger Wald, seine nähere und weitere Umgebung sorgfältig erkundet und zahlreiche Personen (Sachverständige und einfache Leute) befragt* und gibt (unter der Auflistung verschiedener Begründungen) an, die Lokalität betreffend nicht der Auffassung Mommsens (1817-1903) sondern jener Rankes (1795-1880) zu folgen (180-182). Stöver beruft sich auf eine modernere, wenn auch populärwissenschaftliche Darstellung¹⁸⁷. Man sollte erwarten können, dass Autoren, die ihren wissenschaftlichen Anspruch im Nachwort betonen, sich über den neuesten Stand der Forschung zu ihrem Erzählstoff informieren und diesen auch angeben, selbst wenn Kalkriese als Ort der Varusschlacht ebenfalls umstritten ist und ihnen der Ort der Ereignisse, wie sie beide betonen, in ihrer Darstellung weniger wichtig ist¹⁸⁸.

Antikriegsmoral wird in beiden Erzählungen deutlich: Grund schildert die Geschehnisse im Kontext der Schlacht bewusst aus der Sicht der *"kleinen Leute"*, die *in keinem Geschichtsbuch* stehen, denn: *Ich halte "die Kleinen" für "größer". Sie bauen wieder auf, was die Geschichtsbuch-Größen zerstört haben* schreibt der Autor (10/11), und er wünscht sich, die *Schlagdrauf-Helden* mögen lange schlafen, d.h. in Vergessenheit geraten (11) – ein Plädoyer gegen die Verherrlichung des Arminius, anderer Geschichtsgrößen und kriegereischer Ereignisse allgemein? Eine ähnliche Darstellungsabsicht begegnet uns bei Stöver, der den Leser mit dem verlassenen, noch immer leichenübersäten Schlachtfeld konfrontiert (322, 339f.).

Stöver (JB 40) setzt sich in seiner Darstellung intensiv mit der römischen Überlieferung zur Person des Varus auseinander (360-363). Er kritisiert die *teils klugen, teils spekulativen oder überspannten Abhandlungen* der Geschichtswissenschaftler über den Ort der Schlacht und den Erfolg des Arminius, die *bei allem Bemühen um die Kenntnis der Vorgänge kaum näher an den Menschen Varus heranzuführen*, dessen *Geheimnis* er aber ergründen will (364-365). Er schreibt damit nicht wie Grund Geschichte 'von unten', bemüht sich aber um eine Korrektur des Geschichtsbildes aus der Sicht des 'menschlichen' Verlierers. Bewunderung äußert Stöver für Arminius, reiht er ihn doch ein in eine Gruppe von *Männern (...), die ihre Macht nicht durch*

Stöver, 82: <i>"Den halb verbrannten Leichnam des Varus zerriss der Feind. Sein Haupt wurde abgeschnitten."</i>	Velleius Pat. 2,119,5: <i>Vari corpus semiustum hostilis laceraverat feritas; caput eius abscisum (...) est.</i> (nach Herrmann, 284)
Der lange Bericht über die Schlacht (Stöver, 82-86) entspricht exakt dem Bericht des Cassius Dio 56,19,3-22,2 (Herrmann, 306-311) und muss von Stöver direkt einer Übersetzung entnommen sein.	
Stöver, 143-144: Schilderungen zu Marbod.	Velleius Pat. 2,108,1-109,4 (Herrmann, 272f.)
Stöver, 177: Schilderung des Nerthuskultes. Es folgen bis S. 181 weitere "Beobachtungen" über Götter und Kulte der Germanen, die verschiedenen Schriftquellen entnommen sind.	Tacitus, <i>Germania</i> 40,3 (Herrmann 116f.)
Stöver, 208: Thematisierung des Pfluges.	Plinius d. Ä., nat. hist. 18,171-173 (Herrmann, 346f.)

¹⁸⁴ Ausnahme: Stöver könnte die Angaben zu Siedlungsformen und Landwirtschaft (205-210) teilweise archäologischen Publikationen entnommen haben.

¹⁸⁵ Stöver, 376 und Grund, 180-182.

¹⁸⁶ Publiziert wurden erste Ergebnisse der Untersuchungen bei Kalkriese spätestens 1990/1991, siehe Literaturliste zu Schlüter, Archäologische Forschungen zur Varusschlacht, 74-75, u.a.: Berger, Frank/Franzius, Georgia/Schlüter, Wolfgang: Neue Hinweise zur Niederlage der Römer 9 n.Chr., in: AiD 3/1990, 39ff. Die Lehrerzeitschrift Geschichte Lernen informierte 1991 erstmals über die Funde bei Kalkriese (Buck, Henning: Arminius alias Hermann der Cherusker. Die Karriere(n) eines deutschen Symbols, in: Geschichte lernen 21 (1991) 2-5); ein ausführlicher Artikel erschien 1992 (Rost, Achim/Wilbers-Rost, Susanne: Der Ort der Varusschlacht. Hat die Archäologie das Rätsel gelöst?, in: Geschichte lernen 29 (1992), 4-6).

¹⁸⁷ Vgl. seine Angabe in der Danksagung, 376: *Wilhelm Leise 'Wo Arminius die Römer schlug – Wege auf Wasserscheiden führen zum Ort der Varusschlacht' (Münster 1986).*

¹⁸⁸ Vgl. JB 40: 376 u. JB 39: 182.

Herkunft, sondern durch den eigenen Willen errungen haben: Spartacus, Vercingetorix, Hannibal, Pyrrhus – alle besessen davon, die römische Wölfin zu bezwingen (269)¹⁸⁹. Arminius, Held des 19. und beginnenden 20. Jhs., erscheint ansonsten in beiden Darstellungen – unserem heutigen Zeitgeist entsprechend – nicht mehr als "deutsche Geschichtsgröße".

2.2 'Barbarentum' und 'Zivilisation': Lebenswelten im Vergleich

Es ist zu beobachten, dass die untersuchten Kinder- und Jugendbücher auf der einen Seite die römische Politik in den Provinzen¹⁹⁰, z.T. auch die römische Kultur (z.B. Sklavenhaltung und Spiele)¹⁹¹ kritisieren, auf der anderen Seite aber die Römer v.a. als Kulturträger und Wohlstandsvermittler darstellen: Zahlreich sind solche Passagen, in denen die Kultur der Römer jener der Germanen gegenübergestellt wird¹⁹². Meist blickt der Leser durch die Augen eines Germanen, der, erstmals mit römischer Kultur konfrontiert, staunend steinerne Wohnhäuser oder städtische Strukturen betrachtet oder verlegen am Leben römischer Familien teilnimmt¹⁹³.

Auch der umgekehrte Blickwinkel der 'zivilisierten Welt' auf die 'unzivilisierten' Germanen wird von den Autoren gewählt, z.B. von Stöver, der einen durch Germanien reisenden Griechen sprechen lässt (JB 40: 137)¹⁹⁴: *Ich bin überzeugt, noch in Jahrhunderten wird man die hohe Kunst unserer Straßenbauer rühmen. Nichts davon im Barbarenland. Es mangelt dort nicht nur an technischem Vermögen. Was fehlt, ist die zentrale Steuerung durch einen fest gefügten, klar von oben nach unten organisierten Staat. Wahrscheinlich erkennt man die Höhe einer Kultur zunächst daran, ob es ihr gelingt, den Menschen die Wege zueinander zu ebnen, und dies im wörtlichen Sinne*. Stöver thematisiert in einem Gespräch der Handlungsträger das 'Aufblühen' Galliens unter Caesar und legt dem Germanen Segestes die Worte in den Mund, sich zum Ziel gesetzt zu haben *mitzuhelfen, Germanien auf eine ebenso hohe Stufe zu bringen* (241, ähnlich 328f.). Als Gegensatzpaar erscheinen bei Stöver der *gebildete Fürst* und der *Barbar* (171). Dem einen wird *mediterrane Esskultur*, dem anderen *ein bombastisches Auftischen von Unmengen an Fleisch und alkoholischen Getränken* (173) zugeschrieben; als weiteres Klischee wird den Germanen geistige Starrheit nachgesagt¹⁹⁵. In anderen Darstellungen zeichnet die Germanen ebenfalls eine niedrige 'Kulturstufe' aus, wie bei Johanna Behrens in *Hier wollen wir leben* (JB 45: 178): *Dort ist von den begabten, aber noch wenig von der zeitgemäßen Kultur durchdrungenen nördlichen Gebieten des Imperiums* die Rede.

Wenn Grund in *Feuer am Limes* (JB 48) die Römer staunen lässt, wie *zivilisiert und umgänglich* Alamannen manchmal sein können (23), suggeriert er automatisch, sie seien sonst 'unzivilisiert'. Deutlich nimmt Grund die Position der Römer ein, wenn er schreibt (23): *Die Alemannen waren*

¹⁸⁹ Vgl. auch Stövers Jugendbuch *Grosse Gegner Roms – Hannibal, Mithridates, Spartacus, Vercingetorix, Arminius*, Würzburg: Arena 1992.

¹⁹⁰ (JB 35: 184.) – JB 39: 136f. – JB 40: 201; 328 (intensive Kritik aus der Sicht des Arminius); 329, 331. – JB 45: 17, 208.

¹⁹¹ Sklavenhaltung: (JB 35: 245.) – JB 39: 138. – JB 41: 143. – JB 48: 75.

Spiele: (JB 35: 245.) – JB 39: 138. – JB 43: 158 (Kritik an Tierhetzen). – (JB 45: 213-226).

¹⁹² JB 39: 60, 73, 136. Weitere: s. nächste Anmerkung.

¹⁹³ (JB 35: 209ff. Rom; auch Roms negative Seiten wie Armut und Unrat werden gesehen, 216.) – JB 41: 119, 124-126, 129-131, 134f., 136, 140-142, 151. – JB 43: 11-13, 21, 23, 145, 155, 158-159. – JB 42: 23, 173. – JB 44: 142. – JB 46: 44. – JB 48: 28 (Grund bezeichnet hier die alamannische Lebenswelt als *armselig* und *ärmlich*, vgl. ebd.).

¹⁹⁴ Die komplette Szene (136-139) schildert, in Anlehnung an die Fremdwahrnehmung durch Griechen und Römer, mangelnde Straßen und Herbergen. Die germanische Gastfreundschaft wird gelobt (139).

¹⁹⁵ Der Haupthandlungsträger schätzt an einem germanischen Begleiter dessen *für einen Germanen ungemeine geistige Beweglichkeit* (213).

gefürchtet, wenn sie als Feinde kamen. Dann kämpften sie mit Todesverachtung und ohne Erbarmen. Kaum zu fassen, daß sie sich zivilisiert und umgänglich zeigten, wenn sie als Händler oder Schmuggler Geschäfte machten. Von alemannischen Hitzköpfen (29) und gehörnten Dämonen (39) spricht Grund ebenfalls. " ... diese verdammten Alemannen haben Schädel wie die verdammten Auerochsen in ihren verdammten Urwäldern", flucht ein römischer Soldat (46) über die Barbaren und Raufbolde (47), und ein anderer äußert (22): "Der Met ist das beste an den Alemannen". Grund macht die Alamannen lächerlich, wenn er in der Erzählung römische Boten berichten lässt, es seien Alamannen *aus dem Wald gesprungen, hätten mit Speeren, Schwertern und Streit-äxten* [sic!] *herumgefuchelt* und seien wieder verschwunden (25). Ihr Leben bezeichnet er als *armselig* (28), und den Begriff 'Barbar' enthebt er in diesem Kontext seiner eigentlichen Bedeutung: Die Einrichtung des Hauses von einem alamannischen Söldner wird als *barbarisch einfach* und *primitiv* (50) beschrieben; Verletzungen können *barbarisch brennen* (82).

Heide Huber kontrastiert in *Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia* (JB 46) die Armut eines Einheimischen mit dem Wohlstand der Römer (z.B. 14f., 42, 44). Den als begriffsstutzig geschilderten Ubier (z.B. 29, 102, 129) lässt die Autorin zur Abgrenzung gegen die 'zivilisierten', Hochdeutsch sprechenden Römer 'ubischen' Dialekt sprechen (z.B. 27, 33) – dies ist ein gestalterisches Mittel, das hier bewusst zur Vermittlung eines (nicht ganz wertneutralen) Inhaltes dient, wie es die Autorin selbst im Nachwort erklärt (153): Die von Huber beschriebene römische Familie gehört einem gehobenen Stand an, damit der Leser erfahren kann, welcher Stand der Zivilisation damals schon in Köln erreicht war. Sicher sprachen die Leute dieses Standes damals Lateinisch. Wir lassen sie deshalb Hochdeutsch sprechen und stellen dagegen den einfachen Ubier, der die Sprache der Einheimischen spricht – damals Ubisch, heute Kölsch. In einem Brief¹⁹⁶ betont die Autorin, es handle sich bei dem genannten Ubier um eine aus didaktischen Gründen bewußt so gewählte Figur: Sie soll Verfremdung und Staunen möglich und den lesenden (vor allem Kölner) Kindern ein Identifikationsangebot machen. Die Begriffsstutzigkeit des Ubiers dient dazu, Dinge bemerkenswert zu machen, die heutigen Kindern selbstverständlich sind. Dies ist ein sehr deutliches Beispiel dafür, dass immer auch nach den didaktischen Absichten, die hinter den vermittelten Bildern stehen, gefragt werden muss.

Vorurteile werden in manchen Erzählungen relativiert. So lässt z.B. Hörnemann (JB 43) einen Germanen einem Römer widersprechen, der behauptet, die Germanen seien *unzivilisiert* (17), und bei Terhart ist aus dem Munde eines Römers zu lesen (35): *Über die Germanen, verehrter Tacitus, haben wir doch bisher so gut wie nichts gewusst. Jedenfalls wurden mir dank Veleda die Augen über dieses angeblich so barbarische Volk ein für alle Mal geöffnet ...*

Insgesamt haben wir es bei Gegenüberstellungen mit Klischees und Vorstellungen zu tun, die eine heutige, bewertende Sichtweise in Anlehnung an die zeitgenössische römische Perspektive spiegeln.

¹⁹⁶ Brief vom 29.11.1999.

E. Zusammenfassung

Die provinzialrömische Geschichte, d.h. hier die Geschichte der Römer in Teilen des heutigen Deutschland, ist als Teil der gesamtrömischen Geschichte oder stellvertretend für diese in den Lehrplänen fast so stark vertreten wie die Alt- und die Jungsteinzeit. Die angesprochenen Themen decken ein weites Spektrum ab, das vom Leben in Städten, Gutshöfen und militärischen Anlagen über die Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung und den Kontakten zu Menschen jenseits des Limes bis hin zu den Spuren römischer Kultur in der Gegenwart reicht. Technische Leistungen im Bauwesen und Aspekte der Landwirtschaft werden als 'fortschrittliche' Elemente der römischen 'Zivilisation' charakterisiert.

Die Schulbücher greifen die in den Lehrplänen genannten Themen auf und beinhalten vielfach noch Abschnitte zum römischen 'Alltagsleben' (Familie, Kleidung, Küche, Frauen, Kinder, Erziehung). Bezüglich der Kontakte der Römer zu Kelten und Germanen und deren Integration in das Reich schildern die entsprechenden Buchseiten Handelsbeziehungen, den Dienst von Barbaren in Hilfstruppen und auch römisch-germanische Partnerschaften. Eine kulturelle Überlegenheit der römischen 'Zivilisation' wird fast überall zum Ausdruck gebracht und eine Assimilation der nicht-römischen Bevölkerung unter dem Stichwort 'Romanisierung' beschrieben. Insbesondere die Germanen erscheinen als Bedrohung für die römische Kultur und das Römische Reich. Die Perspektive der unterworfenen Bevölkerung in den eroberten Gebieten wird selten aufgegriffen, ebenso die Möglichkeit des Kulturtransfers in beide Richtungen. Die Schulbuchdarstellungen spiegeln dadurch eine in unserer Gesellschaft verankerte imperialistische Weltsicht, wie sie auch die Forschung selbst lange geprägt hat.

Bei Beschreibungen zur Funktion des Limes, verstanden als Grenze zu den Germanen und Ort der Grenzverteidigung, lassen sich deutliche Parallelen zur bisherigen Forschung herausarbeiten, während eine kritische, jüngere Forschungssicht bisher nicht auf Schulbuchdarstellungen einwirkte. Die Abbildungen sind stark von Rekonstruktionszeichnungen aus der Fachliteratur geprägt, lösen sich allerdings in den letzten Jahren davon und beleben den Limes mit Römern und Germanen, die an den offenen Durchlässen friedlich Handel miteinander treiben. In diesem Punkt übernehmen sie nur indirekt jüngere wissenschaftliche Ergebnisse, vielmehr übertragen sie ein neues, im Hinblick auf die neuerdings offenen Grenzen innerhalb der Europäischen Union gewandeltes Bild von Grenzen auf römisch-germanische Verhältnisse und machen den Limes selbst zum 'Treffpunkt der Kulturen'. Bei Aspekten der provinzialrömischen Sachkultur liegt ein Schwerpunkt auf der Darstellung von Bauwerken unterschiedlichster Art (Bauwerke in Städten, Gutshöfe, Kastelle); auch beziehen sich viele der Rekonstruktionszeichnungen auf solche Elemente. Im Gesamtüberblick über Rekonstruktionszeichnungen überwiegen diese 'Objekte' und 'Technikerläuterungen', während das Motiv 'Mensch' im Vergleich zu anderen Epochen in den Hintergrund tritt. Jüngst kommt als eine ganz andere Kategorie von Fundplätzen noch Kalkriese als vermuteter Ort der Varusschlacht hinzu. Für sämtliche Illustrationen zu diesen Themen spielen Museen und erhaltene Geländedenkmale eine besondere Rolle.

Hinsichtlich der von den Autoren für die Erarbeitung der Kapitel genutzten Literatur konnten aufgrund der hier reichlich vorhandenen Angaben genauere Werte als für andere Epochen ermittelt werden. Demnach stammen in den Schulbüchern genutzte Texte und Abbildungen bzw. Literaturhinweise zu einem Drittel aus Jugendbüchern, zu einem weiteren Drittel aus populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Publikationen und zu einem Drittel aus Veröffentlichungen, die in musealen Kontexten entstanden sind. Antike Quellentexte werden überwiegend nicht

aus fachwissenschaftlichen Editionen, sondern aus anderen Sammlungen – teilweise beachtlichen Alters – übernommen.

Die römische Zeit stellt unter den Unterrichtsfilmen zur Ur- und Frühgeschichte die am stärksten vertretene Epoche dar. Im Zentrum der Dreharbeiten stehen zugängliche römische Baureste, Funde und Modelle in Museen sowie Freilichtanlagen mit restaurierten oder rekonstruierten Bauwerken, außerdem Ausgrabungen und andere Arbeitsbereiche der Archäologie. Anders als die Schulbücher und die Kinder- und Jugendbücher konzentrieren sich die Darstellungen alleine auf römische Kultur und beschäftigen sich nicht gleichzeitig mit den Germanen, es sei denn, sie sprechen die germanische Bedrohung des Reichs an den Grenzen an.

Kinder- und Jugendbücher zur römischen Kaiserzeit in den Provinzen konzentrieren sich dagegen nur selten allein auf eine Beschreibung römischen Lebens. Im Gegenteil, es scheint ein besonderer Reiz darin zu liegen, innerhalb der Erzählungen verschiedene Lebensweisen und Kulturen einander gegenüberzustellen, sei es im Kontext der Ereignisse rund um die Varusschlacht, rund um den Bataveraufstand oder rund um Migrationsbewegungen. Bis auf wenige Ausnahmen vermitteln die Gegenüberstellungen von 'Barbarentum' und 'Zivilisation' Klischees und Vorstellungen, die eine heutige, bewertende Sichtweise in Anlehnung an die zeitgenössische römische Perspektive spiegeln.

Insgesamt wäre von Seiten der Archäologie die Position der Germanen innerhalb dieser von einer imperialistischen Weltsicht geprägten Darstellungen zu stärken, so dass nicht länger einseitige Bilder entstehen.

II.8. Spätantike und Völkerwanderungszeit

A. Lehrpläne

Das Ende der Römerherrschaft im heutigen Deutschland ist nicht explizit Thema der Lehrpläne; es findet sich lediglich in allgemeinen Stichpunkten zum Ende des Römischen Reichs mit angesprochen. Eine Ausnahme bilden Lehrpläne für Baden-Württemberg, die das Datum 260 als Ende der Römerzeit in Südwestdeutschland¹ oder den Beginn der 'alamannischen Landnahme'² nennen. Diese *Landnahme der Alemannen und Franken in Südwestdeutschland*³ kann mit dem Stichwort *Ortsnamen*⁴ verbunden sein. Die didaktische Begründung lautet für die Hauptschule: *Durch die Kenntnis der alemannischen und fränkischen Landnahme werden ihnen (den Schülern) die Wurzeln schwäbisch-alemannischen Ursprungs bewußt*⁵.

Der 'Völkerwanderungszeit' und der 'Völkerwanderung' selbst ist nie eine eigene Unterrichtseinheit gewidmet. Dennoch ist die 'Völkerwanderung' Thema in knapp über der Hälfte der deutschen Lehrpläne und erscheint dort in einem Kontext mit dem Ende des Weströmischen Reiches⁶ und/oder dem Thema Germanen⁷. Wenn sie angesprochen wird, ist sie im Unterschied zu anderen Themenbereichen bis auf wenige Ausnahmen⁸ verbindlich zu unterrichten. Sofern das Thema 'Völkerwanderung' und deren Folgen präzisiert werden, sind folgende Stichworte angegeben: in Berlin *Kenntnis verschiedener Migrationen, Einsicht in die Krisensituation des römischen Kaiserreiches* sowie *Ostgotenreich, Theoderich* und *Ravenna*⁹; in Mecklenburg-Vorpommern *Gründe, Verlauf und Auswirkungen der Völkerwanderung kennen lernen und den Zusammenhang zum Zerfall des Weströmischen Reiches herstellen*¹⁰; in Sachsen *Germanen (seit 375 n.Chr.), Goten, Vandalen*¹¹. Besondere Bedeutung kommt dem häufig auftauchenden Schlagwort *Germanenreiche auf römischem Boden*¹² oder *Entstehung germanischer Reiche auf weströmischem Boden*¹³ und ähnlichen Formulierungen¹⁴ zu.

Eine Besonderheit bildet das in Nordrhein-Westfalen in der Realschule zu unterrichtende Thema *Wanderungen in der Geschichte*, zu dem der Lehrplan die Völkerwanderung als Beispiel vorschlägt, wodurch sie in den breiten gesellschaftskundlichen Rahmen *Ursachen, Formen und Folgen von Migration und Sesshaftigkeit als kollektive Erfahrung von Menschen und Völkern in Geschichte und Gegenwart* gesetzt wird¹⁵.

¹ BaWü RS 7; BaWü Gy 7.

² BaWü HS 6.

³ BaWü HS 6; BaWü RS 7 fakultativ und exemplarisch für die Völkerwanderung..

⁴ BaWü HS 6.

⁵ BaWü HS 6.

⁶ BaWü HS 6; BaWü Gy 7; Bay HS 6; Bay RS 6; Bay Gy 6; Bra GS 5/6; He Gy 6; MeVo Or/IGesS 5/6; NieSa Gy 7; RhPf Gy bil. 7/8; Saar Gy 7; Sachs MS 5/6; Sach Gy 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

⁷ Bay RS 6; Ber GS 5/6; He HS 6; He RS 6.

⁸ BaWü RS 7; NoWe RS 7/8.

⁹ Ber GS 5/6.

¹⁰ MeVor Or/IGesS 5/6, 23.

¹¹ Sachs MS 5/6, 16.

¹² BaWü HS 6, 106; Bay Gy 6, 379; Ber GS 5/6.

¹³ Bay HS 6.

¹⁴ *Germanische Teilreiche* in Hessen; He Gy 6. *Germanische Reichsgründungen* in Niedersachsen; NieSa Gy 7. *Reichsgründungen der Barbaren* in Rheinland-Pfalz, RhPf Gy bil. 7/8. *Reichsbildungen* im Saarland; Saar Gy 7. *Reichsbildungen im Mittelmeerraum* in Sachsen; Sachs MS 5/6, 16 und Sachs Gy 5/6; *Reichsgründungen der Germanen* in Thüringen; Thü Gy 5/6.

¹⁵ NoWe RS 7/8, 76.

B. Schulbücher

Da die Spätantike und die Völkerwanderung in den Schulbüchern keine eigene Unterrichtseinheit bilden, entfällt das sonst an dieser Stelle enthaltene Kapitel "Inhalte". Die Relevanz der einzelnen Themen in den Schulbüchern ergibt sich aus den folgenden Themenabschnitten.

Eine Analyse der Lebensbilder findet hier nicht statt, da so gut wie keine Rekonstruktionszeichnungen enthalten sind.

B.1. Der 'Limesdurchbruch' und die 'Alamannen'

"Die in den Hand- und Schulbüchern bis heute anzutreffende Vorstellung, der Limes sei durch einen gewaltigen Barbarensturm überrannt worden oder gar aufgrund der geballten militärischen Potenz eines organisierten Alemannenstammes zusammengebrochen und die gesamte provinzialrömische Bevölkerung sei entweder erschlagen worden oder in panischer Angst geflohen, entspricht den Tatsachen wohl am wenigsten."

Dieter Geuenich¹⁶

Genau dieses im obigen Zitat angesprochene Bild vom Limesende nach einem Barbarensturm enthalten auch heutige Schulbücher noch, und zwar in einer Häufung, die angesichts der nur minimalen Verankerung dieses Themas in den Lehrplänen erstaunt: In den meisten Schulbuchkapiteln zur Spätantike oder zur Völkerwanderungszeit wird das Ende des obergermanisch-rätischen Limes thematisiert (38 Titel von 47, d.h. 81% der gesamten untersuchten Schulbücher), sei es

- in Form eines Kartenbildes,
- als knappe Erwähnung im Text oder
- in Form eines längeren Abschnittes oder gar eines eigenen Kapitels.

Die Autoren bringen in der Regel die Ereignisse am Limes, wenn sie in der Darstellung eine Rolle spielen, nicht nur allgemein mit Germanen in Verbindung (5 Titel von 38, d.h. 13% der Gruppe), sondern unmittelbar mit den Alamannen (33 von 38, d.h. 87 % der Gruppe). In der Gesamtauswertung sind es also 70% der untersuchten Schulbücher, welche die Alamannen im Zusammenhang mit dem 3. Jahrhundert erwähnen.

Sowohl für die Germanen allgemein als auch für die Alamannen werden bestimmte Daten genannt, vor 260 besonders die Jahre 213 und 233, dann aber insbesondere 259/60 als Stichdatum für das Limesende. Auffällig ist das Vokabular, das ein gewaltsames Ende des Limes aufgrund eines 'Durchbruchs' oder eines 'Überrennens' durch Germanen bzw. Alamannen beschreibt, manchmal ergänzt durch genauere Schilderungen von Kampfhandlungen in Abbildungen (Taf. 8.2 Abb. 1-2, 4) oder Texten. Sofern die Alamannen in den Mittelpunkt einiger Kapitel rücken, kann dort neben der seltener angesprochenen 'Landnahme' der Alamannen deren Zusammenhang mit den Sueben und/oder ihre Herkunft aus dem Elbe-Saale-Gebiet Thema sein. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ansprache der Ereignisse um 260 n.Chr. in den Schulbüchern.

¹⁶ Geuenich, Geschichte der Alemannen, 24; ähnlich ders., Ein junges Volk, 76.

B.1. Der 'Limesdurchbruch' und die 'Alamannen'

Thematisierung der Ereignisse um 260 in den Schulbüchern

	vor 260	259/60	Durchbruch, Überrennen	Kampfhandlungen in Abbildungen oder im Text	Landnahme	Sueben	Elbe-Saale-Gebiet	Nutzung Fachliteratur
1a/b								evtl. Christlein, "Die Alamannen"
2(6)			(Eindringen)			Text		Ausst.kat. "Die Alamannen"
3a	Karte 233 Zeitstrahl 212	Karte	(Limesaufg.) (Einfälle)					
3b	Karte 233 Zeitstrahl 212	Karte	(Limesaufg.) (Einfälle)			Text		
4		Text, Karte, fikt. Erz.	Text, fikt. Erz.	Text, fiktive Erzählung	fiktive Erzählung, LB	Karte, Text	Karte, Text	
5b								evtl. Christlein, "Die Alamannen"
7b	Text 213	Text, Karte, LB	Text, LB		Aufgabe	Text		Christlein, Die Alamannen, Ausst.kat. "Die Alamannen"
10b		Text	Text	(Jugendbuch Grund, <i>Feuer am Limes</i> als Lesetipp)			Karte	
10a/c	Text 213	Text, Karte	Text	(Jugendbuch Grund, <i>Feuer am Limes</i> als Lesetipp)		Text	Karte	
13b								
13a/b /c/d				Jugendbuch Grund, <i>Feuer am Limes</i>				
14a/b 18	Text 213	Text	Limesaufg. (Eindringen)			Karte	Karte	
19b/c	Karte vor 260, Text 238	Karte (nach 260) Text	Überschrift Text	Abbildung				Christlein, "Die Alamannen" (Karten), evtl. Ausst.kat. "Die Bajuwaren"
19a	Karte vor 260	Karte (nach 260) Text	Überschrift Text	Abbildung		Text Vorfahren der Schwaben		Christlein, "Die Alamannen" (Karten), Ausst.kat. "Die Bajuwaren"
23a/b		Text	Text					
24b	Karte 250		Text					
25a/c/ d	Text zu Jugendbuch Grund, <i>Feuer am Limes</i> : 250	Zeitstrahl	Zeitstrahl Text zu Jugendbuch Grund, <i>Feuer am Limes</i>	Jugendbuch Grund, <i>Feuer am Limes</i>				
25e	Text 233	Zeitstrahl	Text, Zeitstrahl		Überschrift			

Inhaltlich stehen bei der Beurteilung der Darstellungen besonders folgende Fragen im Vordergrund:

- Wird das Ende des Limes mit einem bestimmten Datum in Verbindung gebracht, und falls ja, mit welchem?
- Welche Rolle wird dabei den Germanen zugeschrieben?
- Ist allgemein von Germanen die Rede oder bereits von Alamannen?
- Wird die Herkunft der Alamannen erklärt und in welcher Weise?

Diese Kernprobleme sind von besonderem Interesse, da die jüngere Forschung – wie mit dem oben wiedergegebenen Zitat angedeutet –

- bestimmte, bisher als Stichdaten gehandelte Jahreszahlen (z.B. 260 n.Chr.) und die hierzu überlieferten Ereignisse inzwischen anders bewertet,
- neben dem Faktor der Bedrohung von außen die innere Krise des Reichs stärker betont,
- die Alamannen nach neuem Kenntnisstand erstmals 289 n.Chr. erstmals erwähnt sind, vorher also noch nicht von Alamannen gesprochen werden kann (s. ausführlich Kap. II.8.B.1.2).

Insgesamt handelt es sich um ein Thema, bei dem sich der aktuelle Forschungsstand und traditionelle, in den Schulbüchern wiedergegebene Darstellungsweisen ganz massiv gegenüberstehen. Aus archäologischer Perspektive zeigt der Umgang mit dem Thema in den Texten und Karten deutlich, dass die frühere Forschung besonders stark in ein (mittlerweile) populäres Bild eingeflossen ist, welches sich jetzt nur noch schwer korrigieren lässt.

1.1 Die Situation in den Schulbüchern

Eine differenzierte statistische Auswertung kann zu diesem Themenkomplex kaum gelingen, da die einzelnen Schulbücher in der Art des Umgangs mit dem Thema (Verortung innerhalb der Kapitel, Ausführlichkeit und Art der Darstellung etc.) zu stark variieren. Um dennoch zu einer groben Bewertung zu gelangen, werden die Lehrwerke im Folgenden in größere Kategorien eingeteilt und der Versuch unternommen, diese Kategorien zu charakterisieren.

Keine Auseinandersetzung mit dem Ende des obergermanisch-rätischen Limes

Neun der insgesamt 47 untersuchten Titel (21%) beschäftigen sich nicht mit dem Ende des obergermanisch-rätischen Limes (SB 3c, 7a/c, 11a/b, 15, 16, 17, 20, 22¹⁷, 24a). Es handelt sich um Lehrwerke, die überwiegend für nord- und mitteldeutsche Bundesländer konzipiert sind – Regionen also, die von den Ereignissen am Limes im 3. Jahrhundert nicht unmittelbar betroffen sind.

Allgemeine Nennung von Germanen in Verbindung mit der Bedrohung des Römischen Reichs

Fünf von 38 Titeln, d.h. 15% der das Limesende enthaltenden Bücher, unterscheiden sich von den übrigen, indem sie die Krise des Römischen Reichs zwar mit Germanen in Verbindung bringen, aber nicht explizit Alamannen erwähnen (SB 1a, 5a, 12, 25b/d). Innerhalb dieser

¹⁷ Der Lehrerband zu SB 22 erwähnt, jüngerem Forschungsstand entsprechend (s.u.), schlicht die 'Limesaufgabe um 260/70' (LB 22, 124: *Als die Römer den Limes um 260/270 aufgaben, bedeutete dies gleichzeitig das Ende der römischen Herrschaft über das rechtsrheinische Gebiet*). Dies obwohl der Autor unter den Literaturtipps auch Thomas Fischers "Die Römer in Deutschland" nennt, der in seinem Kapitel zum 3. Jahrhundert eher traditionellen Vorstellungen von den Ereignissen folgt (Fischer, *Die Römer in Deutschland*, 129-137. Ausführlichere Angaben und Kritik siehe unten).

Gruppe ist zu unterscheiden zwischen Büchern, die ganz allgemein von einer im 3. Jahrhundert zunehmenden Bedrohung des Reichs durch Germanen sprechen (SB 1a/b, 12), und solchen, die kriegerische Ereignisse am Limes mit bestimmten Stichdaten in Verbindung bringen (SB 5a-183, Zeitleiste zu 260: *Germanen greifen Römisches Reich an*; SB 25b/d-128/138, Zeitleiste zu 260: *Germanen durchbrechen den Limes*). Auch die Lehrwerke dieser Gruppe sind überwiegend für nord- und mitteldeutsche Bundesländer geschaffen.

Germanen im Text, Alamannen auf Kartenbildern

Sechs der insgesamt 38 hier interessierenden Titel (15%) berichten ebenfalls von Ereignissen im Zusammenhang mit den Germanen oder einer allgemeinen Bedrohung des Reichs; der Begriff der Alamannen taucht jedoch dann auf Kartenbildern auf. Die Gruppe zeigt sich insgesamt sehr inhomogen, da sich die Kartenbilder stark voneinander unterscheiden können:

SB 9-165 und 21-173 gehen im Text allgemein auf verschiedene germanische Stämme an den Grenzen des Römischen Reiches und auf Bevölkerungsverschiebungen ein, ohne explizit die Alamannen zu nennen. Diese erscheinen lediglich, lose im Gebiet des heutigen Südwestdeutschland eingetragen, auf einer Karte zu *Völkerwanderung und Reichsgründungen (3. bis 6. Jh.)*; die Kartenerläuterung ordnet die Alamannen den 'Westgermanen' zu (SB 9-167; SB 21-175).

Das Schulbuch SB 23c behandelt nur knapp die allgemeine Krise Roms im 3. Jahrhundert (SB 23c-135): *Es herrschte wirtschaftliche Not und fremde Völker bedrohten die Grenzen. Viele römische Bürger machten die Christen für die Probleme des Reiches verantwortlich*. Die auf derselben Seite abgebildete Karte *Ausbreitung des Christentums im 4. Jahrhundert n. Chr.* trägt an zahlreichen Stellen Völkernamen, darunter auch die Alamannen. Diese sind mit Pfeilen verbunden, die jeweils von außen auf das Römische Reich gerichtet Stoßrichtungen verdeutlichen sollen¹⁸.

SB 5b-119 nennt im Text germanische Verbände, die *seit 250 n. Chr. in das Römische Reich eindringen*. Auf einer Karte mit dem Titel *Die Germanenstämme greifen das Römische Reich an (3. Jahrhundert n. Chr.)* sind die Alamannen und ihre Stoßrichtung neben anderen Stämmen ebenfalls mit Pfeilen markiert.

SB 8-181 verwendet das im Zusammenhang mit dem Limes häufig vorkommende Vokabular (s.u.), bringt das Limesende aber allgemein mit Germanen in Verbindung: *Erst 260 n. Chr. wurde der Limes von den Germanen überrannt. Wanderungen germanischer und slawischer Völker* hätten seit dem 3. Jh. den Druck auf das Römische Reich erhöht (194). Der Begriff *Alamannen* taucht (sachrichtig) erst auf einer Karte zum 4. bis 6. Jahrhundert auf und markiert das heutige Südwestdeutschland als deren Siedlungsgebiet (194).

Die Autoren von SB 6-185 nennen in ihren Texten lediglich allgemein Germanen, die *im 3. und 4. Jahrhundert in das Römische Reich eindringen, um Beute zu machen*. Die Karte auf derselben Seite mit der Bildunterschrift *Römer und Germanen im 3. Jahrhundert* zeigt neben anderen Stammesnamen den der Alamannen, mit einem Siedlungsgebiet auf beiden Seiten des Limes und Pfeilen, die Stoßrichtungen in das Römische Reich zu den Jahren 258 und 268-70 markieren (Taf. 8.1 Abb. 1).

Keines der hier zusammengefassten Bücher ist für Baden-Württemberg konzipiert. Mit der Nennung von Germanen im Text und aber Alamannen auf den Karten nehmen sie eine Zwischenposition ein, die möglicherweise im Text auf einer Rezeption neueren Forschungsstandes

¹⁸ Die an sich schon nicht klar verständliche Darstellung leidet zusätzlich unter einer leicht verschobenen Verortung (zu weit nördlich) der Völkerbezeichnungen wie Sachsen, Franken, Burgunder und Alamannen.

beruht, jedoch in den Karten die früheren Bilder widerspiegelt. Die drei letztgenannten Titel stehen in der Art ihrer Formulierung und der Nennung von Stichdaten bereits am Übergang zur folgenden Gruppe.

Erwähnung der Alamannen in ein bis zwei Sätzen im Text

Diese Gruppe ist durch sechs von 38 Titeln repräsentiert (13%). Die betreffenden Lehrwerke bringen die Alamannen mit Ereignissen des 3. Jhs. in Verbindung, ohne weiter auf sie einzugehen, jedoch häufiger in Kombination mit einer typischen Wortwahl oder bestimmten Stichdaten: SB 25a/c130 enthält zum Jahr 260 eine Eintragung auf einer Zeitleiste, die lautet: *germanische Alemannen durchstoßen den Limes*. SB 24b-54 berichtet ohne Angabe einer konkreten Jahreszahl: *Alemannen durchbrachen den Limes und zogen bis nach Italien und Spanien*. Auf einer weiter unten stehenden Karte zur Völkerwanderung (hier sind Verhältnisse vom 2. bis 4. Jahrhundert n.Chr. gemeint) sind die *Alamannen* grün markiert mit einem kleinen Ursprungsgebiet östlich der Elbe und einem Pfeil in das heutige Südwestdeutschland hinein (Jahreszahl: 250) (Taf. 8.1 Abb. 2). SB 23a/b-182 schreibt: *Die Grenzen des Reiches werden brüchig: Bereits um das Jahr 260 n. Chr. hatten die Alamannen in Südwestdeutschland den Limes zum ersten Mal gewaltsam durchbrochen. Auch an anderen Orten hielten die Grenzbefestigungen kaum noch stand*. Nur SB 18-157 nennt im Text die Alamannen allgemein im Zusammenhang mit Auseinandersetzungen zwischen Römern und Germanen im 3. Jahrhundert. So heißt es unverbindlich: *Alemannen drangen in das Gebiet um den Bodensee vor (...)*.

Die Bücher dieser Gruppe sind überwiegend für süd- und mitteldeutsche Bundesländer außer Baden-Württemberg konzipiert¹⁹. Eine Ausnahme bildet SB 1b-179 für Baden-Württemberg. Hier ist über die zerstörte Jupitergigantensäule von Ladenburg zu lesen: *Vermutlich war die erste Zerstörung das Werk des Germanenstammes der Alemannen, die 233 zum ersten Mal den Limes durchbrachen (...). Als die Alamannen im Jahr 260 das Land hinter dem Limes eroberten und bis zum Rhein vordrangen, haben sie die Jupitersäule endgültig zerstört und in den Brunnen geworfen*.

Die hier zitierten Beispiele zeigen, dass auch kurze Texte bereits das gesamte Szenario des 'Limesdurchbruchs' beinhalten.

Der 'Limesdurchbruch' als Teil der Behandlung der Alamannen in einem eigenen Abschnitt oder Kapitel

Neun der 38 Titel (24%) widmen dem Thema einen eigenen Abschnitt, gehen also ausführlicher auf die Ereignisse ein. Die wissenschaftliche Qualität nimmt trotz des größeren Umfangs, der dem Thema in diesen Büchern eingeräumt wird, nicht zu – im Gegenteil. Die folgenden bewusst ausführlich wiedergegebenen Zitate und Beschreibungen sollen verdeutlichen, in welchem Ausmaß und mit welcher Einstimmigkeit in allen (!) untersuchten Büchern dieser Gruppe populäre, veraltete Geschichtsbilder tradiert werden.

Um 250 n. Chr. – Angehörige des germanischen Stammes der Alamannen dringen über den Limes ins Römische Reich ein, heißt es etwa im Kapitel *Das römische Reich wird "alt und krank"* in SB 13a/b/c/d-179/182/188/188). Eine besonders starke Gewichtung kommt der Thematik dann dadurch zu, dass sich allein drei Buchseiten mit dem Jugendbuch *Grund, Feuer am Limes* (JB 48) auseinandersetzen (s.u.), einer Erzählung, die auf höchst problematische

¹⁹ Eine Ausnahme bildet 23b (Ausgabe für Baden-Württemberg), ein Werk, das mit dem gleichzeitig erschienenen SB 23a (für verschiedene Bundesländer) weitestgehend identisch ist.

Weise veraltete Bilder der Ereignisse vermittelt (Taf. 8.2 Abb. 1-3).

SB 3a/b-148/156 enthält eine Karte zu Südwestdeutschland in nachrömischer Zeit, auf der die Alamannen als ein Pfeil über den noch gestrichelt eingetragenen Limes hinweg ziehen. Zu dieser Strichellinie schreibt die Legende: *Limes, von den Römern um 260 n.Chr. aufgegeben* (148/156). In dieser Form lässt die Darstellung offen, ob die Alamannen Ursache für die Limesaufgabe waren oder erst später in das von den Römern verlassene Gebiet hineinkamen. Der Legende widersprechend lautet die Bildunterschrift zur Karte aber: *233 n.Chr. mußte der Limes in Obergermanien aufgegeben werden*. Aufgrund der Kartengrundlage werden die Schüler vermutlich die Alamannen damit in Verbindung bringen, zumal auf nebenstehender Zeitleiste nach 212 *Einfälle der Alemannen* notiert sind (148/156).

SB 2(6)-32 (konzipiert für Bayern) informiert: *Die Alamannen waren bereits im 3. Jahrhundert in das Römerreich eingedrungen. Ende des Jahrhunderts wurden ihnen Teile der Provinz Rätien überlassen. Das Gebiet des heutigen Baden-Württemberg und des bayerischen Regierungsbezirks Schwaben wurden damals von ihnen besiedelt. Zu den Alamannen gehörten noch die Schwaben*.

SB 19a-80ff. widmet der Alamannenthematik insgesamt mehrere Seiten: Unter der Überschrift *Der Limes wird durchbrochen* (80) wird anhand von Kartenbildern (nach R. Christlein²⁰) zunächst vermittelt, dass die Alamannen vor 260 am Main siedelten, nach 260 in einem weit ausgedehnten Gebiet auch jenseits des Limes (Taf. 8.3 Abb. 1-2). (Auf Christleins Karten basiert auch die Darstellung in SB 7b-113: Taf. 8.3 Abb. 3). Eine Aufgabe fordert dazu auf, zu beschreiben, wie *der Stamm der Alamannen wandert* (80). Es sind auf dieser Seite außerdem halbe Sätze miteinander zu kombinieren; thematisch reichen sie bis zum 6. Jahrhundert. Zu den Ereignissen am Limes sind folgende Sätze zu vervollständigen: *260 n. Chr. – wurde der Limes gestürmt. Mit dem Limesdurchbruch beginnt – die Völkerwanderung. Die Sueben sind – die Vorfahren der Schwaben* (Taf. 10.4 Abb. 4). Entsprechend lautet der Verfassertext S. 81: *Ab 260 n. Chr. kamen die Alamannen in das Gebiet Südwestdeutschlands. Die Alamannen (= alle Männer) waren ein Zusammenschluss mehrerer Stämme. Die wichtigste Gruppe bildeten die Sueben (Schwaben). Dem Ansturm der Alamannen waren die Römer auf die Dauer nicht gewachsen. Der Grenzwall wurde durchbrochen und die Alamannen eroberten das Land. Die Kerninfo* S. 82 wiederholt: *Immer häufiger wurde der Limes angegriffen. Diesen Ansturm waren die Römer auf die Dauer nicht gewachsen. In diesen Zeiten siedelten sich Alamannen im heutigen Baden-Württemberg an*. S. 83 folgt zum *Infospeicher* (zu lernen sind unter anderem die Begriffe *Alamannen, Limes, Sueben*) eine comicartige Zeichnung, die wilde Kampfhandlungen zwischen Römern und Germanen (?) zeigt (Taf. 8.2 Abb. 4). Rüstungen und Waffen zumindest der Germanen sind frei erfunden; die Abbildung vermittelt völlig falsche Vorstellungen davon. In den Ausgaben SB 19b, 38-43 (Sachsen) und 19c, 80-87 (Rheinland-Pfalz) wurden nur geringfügige Veränderungen auf den entsprechenden Schulbuchseiten vorgenommen. Die auffällige Präsenz der Alamannenthematik dort lässt sich eigentlich nur dadurch erklären, dass die Vorgängerausgabe für Baden-Württemberg konzipiert war und man selbst für Sachsen nicht allzu viel verändern wollte.

SB 14a/b-197 schreibt: *Seit 213 erschienen am unteren Main und am Limes immer wieder berittene kriegerische Gefolgschaften, die sich Alamannen nannten. Aus dem Elbe-Saalegebiet kommend, unternahmen sie Raubzüge ins römische Gebiet. Dadurch wurden die Römer um 260 gezwungen, den Limes aufzugeben. Die verschiedenen Heerkönige mit ihren Gefolgschaften*

²⁰ Vgl. Christlein, Die Alamannen, 23 Abb. 8.

siedelten sich zuerst bis zum Rhein, später auch im Elsaß und in der Schweiz an. Von ihren Kriegszügen nach Gallien brachten die Alamannen Gefangene mit, die neben den unterworfenen Römern als Unfreie den Boden bebauen mußten. Unter der Herrschaft von Königen entstanden neue Kleinstämme. Die nebenstehende Karte zum 3. Jh. (196) veranschaulicht die beschriebenen Vorgänge: Aus einem Gebiet, das von der Ostsee bis zum Main reicht und laut Legende das Siedlungsgebiet der *Elbgermanen* (=Sueben) markieren soll, reicht ein gestrichelter Pfeil in die (mit derselben Farbe eingefärbte) Region zwischen obergermanisch-rätischem Limes, Rhein und Donau, über das der Schriftzug *Alamannen* zieht. Von dort führen weitere Pfeile ins Römische Reich (Taf. 8.1 Abb. 3).

SB 10a/10c-80f. berichtet: *Zu den Stämmen, die sich auf die Wanderung begaben, gehörten auch die Alamannen und Franken. Die Alamannen bildeten einen Zusammenschluss aus mehreren Stämmen. Den Kern bildeten die Sweben (Schwabern). Im Jahr 213 n. Chr. überrannten die Alamannen zum ersten Mal den Limes. Mit rasch herangeführter Verstärkung konnte der Kaiser Caracalla die politische Herrschaft noch einmal bewahren. Aber schließlich brach im Jahr 260 der mühsam gehaltene Grenzwall. Die Alamannen herrschten jetzt bis an den Rhein und in das Neckartal, die Franken sogar bis nach Gallien.* Auf einer Karte markieren Farben und Pfeile die Ursprungsgebiete und Zugrichtungen unterschiedlicher Völkerschaften. Die Alamannen sind im Elbe-Saale-Gebiet kartiert; ihr Pfeil nach Südwestdeutschland und nach Italien hinein mit der Jahreszahl 260 versehen (80). In der Zusammenfassung lautet der Merktext: *260 n. Chr. wurde der römische Grenzwall in Süddeutschland, der Limes, von den Alamannen überrannt* (SB 10a/10c-85). SB 10b-118f., für norddeutsche Bundesländer konzipiert, fokussiert seine Darstellung weniger auf die Alamannen und Franken sondern nennt allgemein verschiedene Stämme der Völkerwanderungszeit. Die Stereotype begegnen aber auch hier: *Im Jahr 260 n. Chr. durchbrachen die Alemannen den Limes und zogen bis Oberitalien und Nordspanien* (118). Die auf S. 119 abgebildete Karte ist mit derjenigen in SB 10a/b-81 identisch. In allen drei Ausgaben findet sich darüber hinaus im Kapitel zur Ausbreitung des Christentums eine Karte mit Eintragung der Alamannen. Der Schriftzug reicht fälschlich über ein Gebiet südlich der Donau zwischen Ingolstadt und Wien (!) (SB 10a/10c-83) bzw. Ulm und Budapest (!) (SB 10b-117) (Taf. 8.1 Abb. 4).

In SB 25e-100f. ist bereits die Kapitelüberschrift Programm: *Landnahme der Alamannen und Franken* (100). Im Abschnitt *Der Limes wird durchbrochen* geht der Text besonders auf Ereignisse in Südwestdeutschland vom 2. bis 5. Jahrhundert ein (100) und beginnt: *Im Jahr 166 n. Chr. durchbrachen germanische Stämme erstmals an mehreren Stellen den Limes und drangen bis nach und Italien vor (...). 233 n.Chr. überrannten die germanischen Alamannen erneut den Limes. Aus Furcht vor dem Ansturm dieser hoch gewachsenen, kräftigen Menschen ummauerten die Römer ihre Städte und Siedlungen. Viele Menschen verließen die Provinzen, weil sie sich nicht mehr sicher fühlten. Ab der zweiten Hälfte des 3. Jh. gaben die Römer den Limes auf und zogen sich bis nach Italien zurück. Die Alamannen besiedelten das geräumte Gebiet und errichteten dort eigene Reiche.* Die Zeitleiste formuliert zum Merktatum 260: *Germanen durchbrechen den Limes* (102). Drei Schulbücher, Parallelausgaben zu SB 25e, beinhalten keinen Abschnitt zu den Alamannen, drucken aber in der abschließenden Lesecke längere Auszüge aus dem Jugendbuch *Feuer am Limes* von Josef Carl Grund ab (JB 48) und informieren in diesem Kontext eindrücklich über römisch-germanische Auseinandersetzungen

am Limes (SB 25a/c/d-131/131/139²¹) (s.u. den Abschnitt zur Rolle dieses Jugendbuchs in den Schulbüchern).

SB 7b-113 beschreibt die Alamannen als eine *aus mehreren Stämmen zusammengesetzte Gruppe*, die sich zunächst im Taubertal und dann im mittleren Maingebiet ansiedelte²² und im Kern aus Sueben²³ bestand. *Daraus leitet sich unsere Bezeichnung Schwaben ab. Im Jahre 213 stürmten die Alamannen zum ersten Mal den Limes, wurden jedoch von römischen Truppen unter Kaiser Caracalla zurückgeschlagen. In den folgenden Jahren stießen die Alamannen dennoch immer wieder vor, sodass die Römer sich schließlich 260 vom obergermanisch-rätischen Limes auf die Rheingrenze zurückziehen mussten* (113). Die darunter abgebildete Karte zeigt ein Siedlungsgebiet, das um 260 vom Main bis zur Donau reicht und im Westen an den obergermanisch-rätischen Limes heranreicht (113); eine Aufgabe bezeichnet den Prozess als *Landnahme* (115, A3). Als Grundlage für diese Kartierung könnten die Karten bei Christlein, *Die Alamannen*, 123 gedient haben²⁴. Die dann folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit den späteren Alamannen (s.u.). Auffällig ist hier insgesamt, dass der Ausstellungskatalog "Die Alamannen" und Rainer Christleins Buch "Die Alamannen" offensichtlich für bestimmte Informationen genutzt wurden (Herkunft, Ereignisse am Limes)²⁵; bei Neubewertungen, die der alten Lehrmeinung entgegenstehen (Ereignisse am Limes²⁶, 'Landnahme'²⁷), folgte der Autor der Forschungstradition.

In zwei Kapiteln, übertitelt mit *Hilfe, die Germanen kommen!* (70f.) und *Die Alamannen vertreiben die Römer* (72f.) widmet sich SB 4 u.a. den Ereignissen am Limes und den Alamannen. Der Grund für die *plötzliche Angst* der Römer, wie es im Text heißt, wird wie folgt beschrieben: *Da kamen nun auf einmal ganze germanische Volksstämme über den Limes. In Massen kamen sie, mit Kind und Kegel, und sie wollten sich auf römischem Boden ansiedeln (...). Oft waren sie jahrelang umhergezogen (...). So durchbrachen die Alamannen um das Jahr 260 den Limes und verwüsteten die Provinz Rätien*. Veranschaulicht werden die Vorgänge der Völkerwanderungszeit durch eine mit Namen von Völkern, mit Pfeilen und mit Jahreszahlen versehene Karte (71) (Taf. 8.1 Abb. 5). Darunter befindet sich ein Eintrag für die Sueben zwischen Elbe und Saale mit einem Pfeil ins heutige Südwestdeutschland hinein (Jahreszahl: 260), der sich fortsetzt im Völkernamen *Alamannen*; der Schriftzug reicht vom heutigen Südwestdeutschland ins Römische Reich. Folgeseiten geben einige fiktive Geschichte wieder, die erzählt, wie der Alamanne *Hofu* und seine *Schar* 260 den Limes durchbrechen und *von den Römern verlassenes Land in Besitz* nehmen. Auffällig ist das Vokabular, das in der Erzählung der Beschreibung der Ereignisse dient: 260; *Geschrei*; *Alamannen*; *Haufen*; *harte Kämpfe*; *dunkle Gestalten*; *krachend stürzen mehrere Pfähle des Limes um*; *alamannische Krieger*; *der schnelle Durchbruch (...)* *hat die jungen Alamannen mutig gemacht*; *sie stürmen den Weg hinunter*; *nach diesem ersten Sieg über Limes und Römer werden immer mehr Alamannen nachstoßen*, *ein ununterbrochener Zuzug in das neu eroberte Gebiet wird einsetzen*; *manch*

²¹ In allen drei Schulbüchern druckt das Textquellenverzeichnis den Autorennamen fälschlich als Josef Karl [richtig: Carl] Grund ab.

²² Möglicherweise liegt für diese Information der Aufsatz von Klaus Franke in: Archäologisches Landesmuseum, *Die Alamannen*, 69-72, zu Grunde.

²³ Möglicherweise liegt für diese Information der Aufsatz von Helga Schach-Döriges in: Archäologisches Landesmuseum, *Die Alamannen*, 79-102, zu Grunde, oder Christlein, *Die Alamannen*, 22.

²⁴ Die Formen der entsprechenden kartierten Gebiete entsprechen sich recht genau.

²⁵ Zum Main-Tauber-Gebiet vgl. Franke in: Archäologisches Landesmuseum, *Die Alamannen*, 69-72; zu den Sueben vgl. Schach-Döriges in: Archäologisches Landesmuseum, *Die Alamannen*, 79-102 und Christlein, *Die Alamannen*, 22.

²⁶ Vgl. den Beitrag von Nuber, *Zeitenwende rechts des Rheins*, 59-68, der sich zur Erstnennung der Alamannen und zur Bewertung der Ereignisse am Limes sehr deutlich äußert.

²⁷ Vgl. den Beitrag von Dieter Geuenich in: Archäologisches Landesmuseum, *Die Alamannen*, 73-78, der sich vom Begriff der 'Landnahme' eindeutig distanziert (siehe ebd., 76).

II.8. Spätantike und Völkerwanderungszeit

abenteuerlustiger Germane; Raubzüge; von den Römern verlassenes Land in Besitz nehmen; hier hat seine Sippe eine neue Heimat gefunden (72f.). Ein weiterer Abschnitt referiert knapp den historischen Hintergrund zur Erzählung (bis zu Chlodwigs Übertritt zum Christentum). Über die Alamannen heißt es: *Die Alamannen waren die ersten Germanen, die Gebiete des Römischen Reiches eroberten (siehe S. 70). Sie bestanden genau genommen aus verschiedenen Volksstämmen, hauptsächlich Sueben (Schwaben) aus Gebieten östlich der Elbe. Auf ihrer Wanderung nach Süden und ihren kriegesischen Raubzügen wurden sie unter dem Namen Alamannen bekannt. Um 260 n.Chr. durchbrachen sie den Limes und vertrieben die Römer aus Südwestdeutschland. Später besetzten sie das Elsaß und Teile der heutigen Schweiz.* Der Begriff der *Landnahme* und einer *alamannischen Wanderung* (mit Vorschlägen zur Veranschaulichung im Unterricht) prägen auch den Lehrerband (LB 4, 38f.). *Um 260 n. Chr. überrennen die germanischen Alamannen die Grenze und siedeln sich in unserer Heimat an,* formuliert der Merktext in der Zusammenfassung der Unterrichtseinheit (76).

Fazit

Bei sämtlichen zitierten Büchern müssten aus heutiger archäologisch-historischer Sicht (s. Kap. II.8.B.1.2) Korrekturen vorgenommen werden. Im Vergleich zu anderen Themen nehmen das Ende des Limes und die Alamannen in der Regel zwar nicht viel Raum in den Darstellungen ein. Wo sie berücksichtigt werden, gibt es allerdings, wie die Zitate belegen, bedeutende Probleme.

1.2 Vom 'Limesdurchbruch' zur 'Limesaufgabe': Veränderungen des Geschichtsbildes in der Forschung

Schulbuch- wie auch Jugendbuchautoren, die über die Ereignisse am Limes und die Frühgeschichte der Alamannen berichten wollen, begeben sich unweigerlich in ein Dilemma: Sie stoßen auf eine Fülle Literatur, die die Ereignisse so, wie sie letztlich im Schulbuch begegnen, darstellt: ältere, aber auch jüngere Fachliteratur sowie gegenwärtige populärwissenschaftliche Medien, die dem traditionellen Geschichtsbild folgen. Diesen stehen nur wenige Titel der jüngeren Forschungsliteratur gegenüber, die mit den bisherigen Darstellungen äußerst kritisch umgehen und zu einem Umdenken herausfordern.

Mit Blick auf die Schulbücher soll es im forschungsgeschichtlichen Abriss besonders um folgende Stichpunkte und Inhalte gehen: die Bewertung der Ereignisse am Limes und das dabei auffällige Vokabular (*Durchbruch, Ansturm ...*); die Frage der Ersterwähnung des Alamannennamens und die daraus zu ziehenden Konsequenzen; den Begriff der 'Landnahme' der Alamannen; die Herkunft der Alamannen und die Rolle der Sueben.

Das traditionelle Bild der Alamannen am Limes

Die Sicht der Vorgänge am obergermanisch-rätischen Limes, wie sie uns in den Schulbüchern begegnet, reicht mindestens bis in das 19. Jahrhundert zurück. Ein ähnliches Vokabular und vergleichbare Bilder sind etwa bei Paul Friedrich Stälin in seiner "Geschichte Württembergs" (1882) fassbar. Stälin berichtet zum Datum 259/60, wie die Alamannen in das Reich "einfielen"

bzw. "hereinbrachen" und Italien "überschwemmten"²⁸. Ähnliches ist in den Schriften Karl Wellers enthalten, der um 1900 (und ähnlich in seinen späteren Veröffentlichungen) schrieb: "Von seinen Wohnsitzen an der mittleren Elbe war der neue Stamm nach Süden und Südwesten gezogen, um sich eine neue Heimat zu erobern; wie ein verheerender Wettersturm brach er über die feste Grenzwehr des Römerreichs herein und nahm das Land am Neckar und der obern Donau in Besitz (...) "²⁹. Die Besetzung des Landes, Zerstörungen und Brandschatzungen seien damit einhergegangen³⁰, und auch das Ende der Römerherrschaft: "Die Römerherrschaft erlag in den Jahren 259 und 260 nach Christus dem Einbruch des Alamannenstammes"³¹.

Die erste Nennung der Alamannen glaubte man lange in der schriftlichen Überlieferung zu 213 n.Chr. zu fassen³². Kaiser Caracalla habe in diesem Jahr einen Feldzug unternommen, an dessen Ende er, wie Aurelius Victor berichtet, die Alamannen, die am Limes aufgetaucht waren, in der Nähe des Mains besiegt habe (*Alamannos ... prope Moenum amnem devicit*, Aurel. Vict., Caes. 21,2)³³.

Die Forschung folgte in ihrer Darstellung der Ereignisse den schriftlichen Quellenbelegen und entwickelte, gestützt auf archäologische Funde und unter Zuhilfenahme eines auf Kriegsgeschehen ausgerichteten Vokabulars, ein sehr plastisches Bild, wie es hier Formulierungen aus den 1970er Jahren zeigen: "Die römischen Grenzwachen meldeten im Jahre 213 n.Chr. das Auftauchen 'alamannischer' Reitergeschwader am Limes"³⁴. "Zahlreiche Truppeneinheiten wurden zusammengezogen, um eine entscheidende Schlacht gegen die Alamannen zu führen"³⁵. Oder: "Die Alamannen überrennen 233 n.Chr. den Limes", heißt es in einer Zwischenüberschrift bei Filtzinger, und weiter lautet der Text: "Im Jahre 233 n.Chr. überrannten die Alamannen auf breiter Front den obergermanisch-raetischen Limes und stießen nach Westen bis zur Saar und Mosel und nach Süden bis zum Alpenrand vor. Der Überfall wirkte wie ein Schock auf die Bewohner Obergermaniens und Rätien: Sie versteckten eiligst vor den anstürmenden Alamannen ihr Hab und Gut: Geld, Schmuck, Silber-, Bronzegeschirr, Bronze- und Eisengerät. Die mit Münzen des Severus Alexander endenden Schatzfunde werden allenthalben in der Nähe der römischen Straßen gefunden, so daß sie gewissermaßen den Vormarsch der Alamannen in die römische Provinz widerspiegeln. Die Angreifer zerstörten die Kastelle (...). Die Alamannen brandschatzten die Stadt Kempten/*Cambodunum* sowie fast alle dörflichen Siedlungen und Villen auf dem flachen Land. Die Wucht des Angriffs scheint das westliche Rätien, vor allem das Allgäu getroffen zu haben: zwischen Bodensee und Lech wurden bis jetzt neun Schatzfunde, davon allein fünf in und bei Kempten/*Cambodunum* ausgegraben (...) "³⁶. Weitere Berichte von Auseinandersetzungen zwischen Römern und Germanen in der Zeit zwischen 233 und 260 wurden traditionell in dieser Weise, ebenso wie Zerstörungsspuren an römischen Bauten sowie Schatzfunde, mit den Alamannen in Verbindung gebracht³⁷.

²⁸ Stälin, Geschichte Württembergs 1, 51-53, hier 53.

²⁹ Weller, Württemberg in der deutschen Geschichte, 4. Ähnlich ders., Einführung in die Landesgeschichte, 11; ders., Geschichte des schwäbischen Stammes, 12, 14, 16; siehe auch ders., Besiedlungsgeschichte Württembergs, 26f. Zum Thema vgl. auch Geuenich, Geschichte der Alemannen, 22.

³⁰ Weller, Einführung in die Landesgeschichte, 11; ders., Geschichte des schwäbischen Stammes, 14.

³¹ Weller, Besiedlungsgeschichte Württembergs, 1.

³² Pohl, Die Germanen, 103.

³³ Vgl. Filtzinger in: Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 84 f. Vgl. auch Kellner, Die Römer in Bayern, 131-135.

³⁴ Filtzinger in: Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 84.

³⁵ Planck, Das Freilichtmuseum am rätischen Limes im Ostalbkreis, 32.

³⁶ Filtzinger in: Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 88f. Ähnlich Kellner, Die Römer in Bayern, 137.

³⁷ Etwa bei Filtzinger in Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 90-94. Siehe auch die dort abgedruckte Karte mit Eintragung von Münzschatzfunden. Kritik an der früheren Forschung bei Nuber, Zeitenwende rechts des Rheins, 60. Für die bisherige Interpretation siehe auch Kellner, Die Römer in Bayern, 138-148 und ders. in: Cysz/Dietz/Fischer/Kellner, Die Römer in Bayern, 316-334. Siehe auch Planck, Das Freilichtmuseum am rätischen Limes im Ostalbkreis, 36f.

Einen Höhepunkt sah man 259/60 n. Chr. erreicht: Unter der Überschrift "Alamannen stürmen das Limesgebiet" berichtet beispielsweise Philipp Filtzinger: "Franken und Alamannen fegten 259/60 n. Chr. die römischen Grenzwachen hinweg und stießen über den Rhein und die Donau weit nach Westen und Süden vor. Von diesem großen Germaneneinfall berichten die literarischen Quellen (...). Der obergermanisch-rätische Grenzschutz brach (..) zusammen – das Limesgebiet ging verloren. Zerstörungen und von der erschreckten Bevölkerung versteckte Münzschatze markieren den Vormarsch der Alamannen 259/260 n. Chr."³⁸. "(...) der Limes wird auf breiter Front von den Germanen erobert, durchbrochen oder überrannt, die Grenzschutzorganisation zerschlagen, das Hinterland geht verloren und wird von den Germanen weiträumig besetzt (...)" kritisiert Hans Ulrich Nuber das in der Forschung weit verbreitete Bild vom Ende des obergermanisch-rätischen Limes³⁹.

Die ältere Forschung ging, verknüpft mit dem Bild eines plötzlichen und vollständigen Umbruchs nach dem "Fall" des Limes einerseits und der Geschlossenheit des alamannischen Stammes andererseits⁴⁰, von einer unmittelbaren Inbesitznahme, d.h. Besiedlung und Verteilung des Landes unter den Alamannen ("Landnahme"⁴¹) aus: "Wahrscheinlich wurden auf einer oder mehreren Versammlungen der Führer zunächst umfangreichere Landschaften den größeren Stammesverbänden zugewiesen, wobei man berücksichtigt haben wird, wenn der eine oder andere dieser Verbände eine bestimmte Landschaft erobert und schon besetzt hatte"⁴².

Die Zuordnung der Alamannen zu den Westgermanen, wie sie auch in zwei Schulbüchern vorgenommen wird (SB 9-167, SB 21-175), stammt forschungsgeschichtlich aus der Zeit um das Ende des 19. Jahrhunderts⁴³. Ebenso alt sind die Gleichsetzung der Schwaben mit den Sueben und die Auffassung, die Sueben seien ein Kern des Alamannenbundes gewesen⁴⁴. Damit verknüpft ist die – zunächst aus den Schriftquellen geschlossene – Vorstellung, die Alamannen seien von einem Gebiet östlich der mittleren Elbe aus aufgebrochen, da für dieses Gebiet der Stamm der Semnonen als vornehmster Stamm der Sueben genannt ist⁴⁵ und man davon ausging, dass die später nicht mehr genannten Semnonen in den Alamannen aufgingen⁴⁶.

Ein neues Bild aufgrund jüngerer Forschungen

Diese Geschichtsbilder haben durch die Forschungen der letzten Jahre einige Veränderungen erfahren. Letztere beziehen sich weniger auf die Vorstellung von einer ernsthaften Bedrohung der Limesgebiete durch die Germanen besonders im 3. Jahrhundert⁴⁷, sondern vor allem auf die Ersterwähnung des Alamannennamens und das Bild der Ereignisse am Limes in der Zeit um 260 n.Chr. Zeitnahe Quellen berichten um 213 n. Chr. nur unspezifisch von germanischen Stämmen. Erst in der Spätantike haben Autoren diese Gruppen rückwirkend in Abschriften der frühen Texte oder in ihren eigenen als Alamannen bezeichnet⁴⁸. "In den römischen Quellen tritt

³⁸ Filtzinger in: Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 94f.

³⁹ Nuber, Das Ende des obergermanisch-rätischen Limes, 55 mit Hinweisen auf Literatur.

⁴⁰ Vgl. Geuenich, Ein junges Volk, 73f.

⁴¹ Zur Geschichte und Bedeutung des Begriffs siehe Corradini, Landnahme.

⁴² Weller, Besiedlungsgeschichte Württembergs, 41.

⁴³ Vgl. Weller, Besiedlungsgeschichte Württembergs, 12 mit Literatur. Zur Forschungsgeschichte ebenfalls Pohl, Die Germanen, 102-104.

⁴⁴ Vgl. Weller, Besiedlungsgeschichte Württembergs, 12f. mit Literatur; Schach-Dörges, "Zusammengesputelte und vermengte Menschen", 79; Pohl, Die Germanen, 102.

⁴⁵ Vgl. Weller, Besiedlungsgeschichte Württembergs, 13 mit Quellenangaben.

⁴⁶ Ausführlicher und mit Literatur bei Pohl, Die Germanen, 102f.

⁴⁷ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 237, 241; Nuber, Zeitenwende rechts des Rheins, 66.

⁴⁸ Vgl. Geuenich, Geschichte der Alemannen, 18f.; Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, Am Rande des Imperiums, 241; Nuber, Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete, 103; ders., Zeitenwende rechts des Rheins, 59; Pohl, Die Germanen, 103. Anders neuerdings wieder Drinkwater, The Alamanni and Rome, bes. 43-45, der gegen eine spätere Interpolation des Alamannennamens argumentiert.

der Begriff zum ersten Mal in einer Lobrede auf Kaiser Maximianus 289 n. Chr. auf. Zuvor wird nur von Germanen gesprochen"⁴⁹.

Fachtexte wie auch die Schulbuchdarstellungen sollten diese Tatsache berücksichtigen und die Ereignisse vor 289 n. Chr. nicht mehr speziell mit 'den Alamannen' in Verbindung bringen. Ebenso muss beachtet werden, dass kein geschlossener 'Stamm' fassbar ist, keine politische oder über eine gemeinsame Herkunft abgeleitete Einheit⁵⁰. Die eigentliche(n) Ethnogenese(n)⁵¹ der Alamannen (die aber auch später kaum zu einer stabilen politischen Einheit, sondern eher zu von den Römern unter dem Namen Alamannen zusammengefassten Personenverbänden führte⁵²) fand(en) zuerst im Laufe des späten 3. und des 4. Jahrhunderts in dem von der römischen Verwaltung aufgegebenen Gebiet, das für die Römer wirtschaftlich und strategisch uninteressant geworden war, statt⁵³. Aus diesen Gründen kann auch kaum von einer Inbesitznahme des Landes im 3. Jahrhundert durch die Alamannen ("alamannische Landnahme") gesprochen werden⁵⁴. Die Besiedlung des ehemals römischen Gebietes durch Germanen ging nur allmählich vonstatten⁵⁵.

Das Bild eines "vom durch einen gewaltigen Alemannenansturm herbeigeführten Limesfall im Jahre 259/260 n. Chr." wird heute gar als "Mythos" bezeichnet⁵⁶ und bezieht sich vor allem auf die Verbindung der Limesaufgabe mit diesem Stichdatum. Hierzu einige Zitate aus der Fachliteratur: "Der Mythos vom Alemannensturm und vom Fall des Limes ist aufgrund der archäologischen Belege nicht mehr haltbar. Die Aufgabe des Limes war demnach kein plötzlicher Vorgang, bedingt durch ein großes Alamannenheer, dass bei einem einzigen Angriff den Limes einfach überrannte, sondern vielmehr ein sich über Jahrzehnte hinwegziehender Prozess (...)"⁵⁷. "Ein Untergang des Limes 259/60 im 'Sturm der Barbaren' erweist sich wie die Vorstellung vom Überrennen der rechtsrheinischen Provinzgebiete durch die Alamannen als Fiktion"⁵⁸. "Die Vorstellung eines vor dem Limes übermächtig angewachsenen, die römischen Kastelle und Palisaden in gewaltigem Ansturm überrennenden, sämtliche Siedlungen brandschatzenden, die ansässige Bevölkerung mordenden oder gewaltsam vertreibenden alamannischen Volkes, das sofort in einem Zug das ganze Land bis zum Rhein einschließlich Oberschwabens endgültig besetzte (Arnold und Karl Weller), erweist sich jedenfalls als unhaltbar und dringend revisionsbedürftig"⁵⁹.

Die archäologischen Funde und Befunde deuten darauf hin, dass weite Teile des Hinterlandes zwischen Limes und Rhein zu diesem Zeitpunkt aus politischen und wirtschaftlichen Gründen aufgegeben und viele der Siedlungen schon nicht mehr bewohnt waren⁶⁰. Schatzfunde und

⁴⁹ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 241. Vgl. auch Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 103; ders., *Zeitenwende rechts des Rheins*, 59; Geuenich, *Ein junges Volk*, 74; Pohl, *Die Germanen*, 103. Anders neuerdings wieder Drinkwater, *The Alamanni and Rome*, bes. 43-45, der gegen eine spätere Interpolation des Alamannennamens argumentiert.

⁵⁰ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 10-12, 15, 17f.; ders., *Ein junges Volk*, 74, 77f.; Brather, *Ethnische Interpretationen*, 232f.

⁵¹ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 233, spricht zu Recht von mehreren Ethnogenesen, als deren Ergebnis erst am Ende die Alamannen als ethnische Gruppe hervortreten.

⁵² Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 242; Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 103; Brather, *Ethnische Interpretationen*, 232f.

⁵³ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 11, 17f., 24-26; Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 104; Pohl, *Die Germanen*, 104f.

⁵⁴ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, bes. 12; ders., *Ein junges Volk*, 74, 76; Corradini, *Landnahme*, 603.

⁵⁵ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 306; Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 26; ders., *Ein junges Volk*, 76; Schach-Dörges, *"Zusammengespülte und vermengte Menschen"*, 96; Pohl, *Die Germanen*, 105.

⁵⁶ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 242.

⁵⁷ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 249.

⁵⁸ Strobel, *Das Imperium Romanum*, 293 (auch zitiert bei Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 22; ebenso zitiert bei ders., *Ein junges Volk*, 76).

⁵⁹ Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 26.

⁶⁰ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 246f. Ebenso: Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 22f.; Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 104; ders., *Zeitenwende rechts des Rheins*, 59, 61, 67; Pohl, *Die Germanen*, 105.

Zerstörungshorizonte aus dem 3. Jahrhundert liegen zwar vor, doch lassen sie sich nicht eindeutig allein auf dieses Datum festlegen: "Es gelang nicht, die bei einem groß angelegten Einfall von Alamannen zu erwartenden ausgedehnten Zerstörungshorizonte an den Limeskastellen archäologisch nachzuweisen, die deren gewaltsames Ende und damit den in der Forschung über Jahrzehnte hinweg konstatierten Alemannensturm 259/260 n. Chr. belegen würden"⁶¹. Für römische Gutshöfe liegen nur wenige sichere Zerstörungen vor – die Befunde sprechen in manchen Gegenden dafür, dass die Höfe einfach verlassen worden sind⁶².

Die Ursachen für die Niederlegung von Schatzfunden sowie die ereignisgeschichtlichen Hintergründe für Zerstörungshorizonte sind nicht immer eindeutig mit der Gefahr von außen in Zusammenhang zu bringen: Der früher als Beleg für einen germanischen Angriff bewertete Zerstörungshorizont des Kastells Niederbieber ist beispielsweise vielmehr im Kontext der Ausrufung des gallischen Sonderreichs unter Postumus zu sehen⁶³, worauf innerrömische Auseinandersetzungen folgten, die zur Entblößung weiterer Limeskastelle führten⁶⁴. Die Hortfunde des 3. Jahrhunderts zeigen, so Walter Pohl, einen schrittweisen Abzug des römischen Militärs anstelle eines plötzlichen Umbruchs⁶⁵. Die Interpretation von Münzreihen gestaltet sich wesentlich komplexer, als man dies lange Zeit annahm: Schlussmünzen, besonders aus zu kleinen Münzreihen, können nicht eindeutig das Nutzungsende eines Siedlungsareals oder den Zeitpunkt der Vergrabung belegen, so Hans Ulrich Nuber anhand zahlreicher Beispiele⁶⁶.

Das Ende der Münzreihen in Niederbieber um 259/60 wurde bisher interpretiert als Ende der "letzten Bastion"⁶⁷ am Limes – genauso gut kann das Datum den Anfangspunkt einer Reihe von Zerstörungen darstellen⁶⁸. Für die meisten Horte und Zerstörungsbefunde des 3. Jahrhunderts bieten sich beide Interpretationen, also eine Entstehung aufgrund plündernder Germanen oder der innerrömischen politischen⁶⁹ und wirtschaftlichen Krise an⁷⁰ – sie sind nach jüngerer Meinung "weniger als Beleg einer Katastrophe, sondern eher als persönliche Sorge um den Besitz" zu bewerten⁷¹. Abkommandierte Soldaten können sie ebenso in der Erde vergraben haben wie andere Bewohner der Provinzen, die germanische Überfälle fürchteten⁷². In ähnlicher Weise könnte der für diese Zeit mehrfach zu beobachtende Rückzug von Zivilbevölkerung in die befestigten Städte und Kastelle nicht nur als Reaktion auf die germanische Bedrohung, sondern genauso im Kontext zunehmender politischer Unruhen gesehen werden⁷³. Zum Ende des Kastells Weißenburg wurde beispielsweise jüngst im Gegensatz zu früheren Forschungen (s.o.) vorsichtiger formuliert: "Die Verbergung der Münzen sowie die Brandschichten in den Toranlagen und im Horreum (...) könnten darauf hinweisen, daß es einem der Germaneneinfälle dieser Zeit zum Opfer gefallen ist"⁷⁴.

Die wenigen schriftlichen Quellen zu den Ereignissen in der 2. Hälfte des 3. Jahrhunderts sind

⁶¹ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 249. Ebenso Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 22. Siehe auch Pohl, *Die Germanen*, 105.

⁶² Vgl. Nuber, *Zeitenwende rechts des Rheins*, 66.

⁶³ Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 249; Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 102; ders., *Das Ende des obergermanisch-rätischen Limes*, 65-67.

⁶⁴ Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 102.

⁶⁵ Pohl, *Die Germanen*, 105.

⁶⁶ Vgl. Nuber, *Das Ende des obergermanisch-rätischen Limes*, 58-61.

⁶⁷ Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 102; ders., *Das Ende des obergermanisch-rätischen Limes*, 64f..

⁶⁸ Vgl. Nuber, *Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete*, 101f.

⁶⁹ Hierzu siehe Nuber, *Zeitenwende rechts des Rheins*, 61-65.

⁷⁰ Vgl. Kemkes/Scheuerbrandt/Willburger, *Am Rande des Imperiums*, 243, 250, 251.

⁷¹ Nuber, *Zeitenwende rechts des Rheins*, 61.

⁷² Vgl. Nuber, *Zeitenwende rechts des Rheins*, 61.

⁷³ Vgl. Nuber, *Zeitenwende rechts des Rheins*, 64f.

⁷⁴ Grönke, *Das römische Alenkastrum Biriciana*, 20 mit zahlreichen Literaturangaben, die auch die jüngeren, kritischen Arbeiten enthalten. Schade ist, dass Grönke in ihrer Zusammenfassung wieder zu den früheren Schlüssen zurückkommt: "Brandschutt in einigen Gebäuden läßt vermuten, daß es [das Kastell] einem Alamanneneinfall zum Opfer gefallen ist."

intentionell gefärbt, enthalten unterschiedliche Jahresangaben und deuten bei genauerer Berücksichtigung der Einzelheiten einen noch bis in die 290er Jahre hineinreichenden Prozess des römischen Rückzugs aus den ehemals römischen Gebieten an⁷⁵. Erst unter Probus (276-282) wurden die Grundlagen für die Errichtung des neuen Rhein-Iller-Donau-Limes geschaffen⁷⁶, der schließlich unter Diocletianus (284-305) vermutlich um 294 eingeführt wurde⁷⁷. Zahlreiche Hinweise sprechen dafür, dass das rechtsrheinische Gebiet nicht um, sondern irgendwann nach 260 n.Chr. der militärischen Sicherung entzogen wurde⁷⁸. Ob es sich dabei für die Zeitgenossen um den großen Umbruch handelt, wie er später im Rückblick beschrieben wurde, bleibt unklar: Die ehemals römischen Provinzen rechts des Rheins unterstanden zwar nicht mehr der römischen Verwaltung, dennoch versuchte man durch Einzelverträge mit germanischen Personenverbänden (Verpflichtung zu Geldleistungen, der Lieferung von Sachgütern und Stellung von Rekruten) den gleichen Nutzen wie zuvor aus dem Gebiet zu ziehen⁷⁹. Das Ende des obergermanisch-raetischen Limes wurde, wie aus der Überlieferungssituation geschlossen werden kann, tatsächlich auch von den Zeitgenossen weniger im Sinne einer Katastrophe gewertet als von später zurückblickenden Geschichtsschreibern⁸⁰. Aus seiner Untersuchung der Schriftquellen zum 'Limesfall' schließt Frank Unruh: "Das Ende der römischen Herrschaft in Südwestdeutschland kann nicht mehr als abrupt, durch einen vernichtenden Alamanneneinfall verursacht, gesehen werden"⁸¹; das Bild eines dramatischen 'Falls' der Grenzbefestigungen 259/60 lässt sich auch mit den schriftlichen Quellen kaum belegen.

Zusammenfassend ist mit den Worten Hans Ulrich Nubers zu schließen: "Im Gegensatz zu früheren Geschichtsbildern, die vom 'Fall des Limes' als Folge eines 'Anrennens gegen die römische Grenzwahl' sprachen, häufiger vom 'erfolgreichen Durchbruch' oder 'Überrennen' in einem 'gewaltigen Ansturm auf breiter Front', wobei die römische Herrschaft 'in Strömen germanischen Blutes ertrank', sehen wir dieses Ereignis heute als historischen Ablauf innerhalb einer Generation, hervorgerufen und begünstigt durch das Zusammenwirken von widrigen Umständen, unter welchen den Germaneneinfällen nur eine, wenn auch wesentliche Rolle zukommt. Dabei hatten die Germanen – zumindest in der Anfangsphase – keine Landbesetzung im Sinn; wie Schriftquellen und neue Bodenzugnisse belegen, ging es ihnen vordergründig um Raub und Plünderung. In merkwürdigem Widerspruch zu den markigen Ausdeutungen stehen die wirklich beobachteten und dokumentierten Zeugnisse von Gewalt und Zerstörung in den Limesanlagen. Mit wenigen Ausnahmen wie die des Kastellbefundes von Niederbieber, dem Sonderfall einer innerrömischen Auseinandersetzung, der stellvertretend für die Geschehnisse der gesamten Militäreinrichtungen zweier Provinzen in die Literatur einging, finden sich bei Durchsicht der übrigen Grabungsberichte erstaunlich wenig Hinweise auf ein gewaltsames Ende von Kastellen mit Brandschichten, Funden Gefallener oder dergleichen mehr"⁸². Wissenschaftlich fundiert wäre also in den Schulbüchern im Gegensatz zu den bisherigen Darstellungen folgender Text: "Nach der Mitte des 3. Jahrhunderts mussten die Römer den Limes aufgeben. Einerseits wurde der Druck der Germanen zu stark, andererseits hatten Bürgerkriege und Feldzüge im Osten des Reiches so viele Soldaten abgezogen, dass eine Sicherung der Grenze

⁷⁵ Vgl. Unruh, Kritische Bemerkungen, bes. 243f., 246.

⁷⁶ Nuber, Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete, 103.

⁷⁷ Vgl. Nuber, Zeitenwende rechts des Rheins, 67.

⁷⁸ Nuber, Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete, 104; ders., Zeitenwende rechts des Rheins, 67.

⁷⁹ Vgl. Nuber, Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete, 103.

⁸⁰ Vgl. Unruh, Kritische Bemerkungen, 247f.

⁸¹ Vgl. Unruh, Kritische Bemerkungen, 252.

⁸² Nuber, Zeitenwende rechts des Rheins, 66.

nicht länger möglich war"⁸³.

Die jeweilige Herkunft der Menschengruppen, die später gemeinsam als Alamannen bezeichnet werden, lässt sich aus den Schriftquellen alleine nicht erschließen⁸⁴. Nach gegenwärtiger Auffassung ist eine Gleichsetzung mit den Sueben unzulässig – diese Gleichsetzung begegnet erst ab dem 6. Jahrhundert in den Quellen und kann nicht unkritisch auf die Zeit davor übertragen werden⁸⁵. Archäologische Funde lassen Bezüge eines Teils der späteren Alamannen nach Mitteldeutschland vermuten, erlauben jedoch keine weitere Klassifikation in (Einheiten bezeichnende) Begriffe wie "elbgermanisch", "semnonisch", "suebisch" etc.⁸⁶. Somit können die Sueben auch nicht, wie in den Schulbüchern häufig der Fall, als Vorfahren der Schwaben bezeichnet werden.

Eine Begründung der semnonisch-suebischen Herkunft der Alamannen gelingt m.E. auch entgegen Helga Schach-Döriges⁸⁷ nicht durch den neuerdings bekannten Augsburger Siegesaltar: Die darauf befindliche Inschrift setzt zwar Semnonen und Juthungen gleich, bezeugt aber lediglich die Zusammensetzung eines für diesen Raubzug (260) geschlossenen Kriegerverbundes⁸⁸. Es kann nicht automatisch von den über 100 Jahre später bei Ammianus Marcellinus genannten Juthungen die Brücke zu den Semnonen des 3. Jahrhunderts geschlagen werden⁸⁹.

Die archäologischen Bezüge zu Gebieten östlich der mittleren Elbe lassen sich letztendlich auch unterschiedlich interpretieren. Sebastian Brather vertritt diesbezüglich die Position, dass Ähnlichkeiten bei den Grabbeigaben nicht nur auf "Zuwanderung" schließen lassen, "sondern vor allem Kontakte und Austausch" beschreiben⁹⁰. Er widerspricht damit Helga Schach-Döriges, die eine Beteiligung suebischer Kriegerbünde bei Raubzügen im 3. Jahrhundert und unter den Bewohnern der Alamannia im 4. Jh. als archäologisch nachgewiesen schildert⁹¹. Die Verbreitungskarten zeigen Brather zufolge ein gleichzeitiges Vorkommen der entsprechenden Fundgattungen auf, keine Haupttrichtungen des Austauschs⁹². Und für die hier interessierende Frühzeit lägen ohnehin zu wenig Funde vor: "Erst (...) seit dem 4. Jahrhundert werden 'Alemannen' archäologisch überhaupt faßbar"⁹³. Auch mit der Deutung der Stammesnamen sollten die Schulbücher folglich zurückhaltender sein.

Problematisch ist es, wenn zukünftigen Geschichtslehrern in ihrer Ausbildung noch immer diese alten Bilder vermittelt werden. In der Überblicksvorlesung "Der Oberrhein von der Frühzeit zum Hochmittelalter", die im Sommersemester 2001 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt wurde, war ebenfalls (auf Projektionsfolien) vom "Limessturm" 233 und "Limesfall" 259/260 die Rede⁹⁴. Dies erstaunt umso mehr, da den Studierenden Geuenichs "Geschichte der Alemannen" empfohlen wurde, die sich ausdrücklich kritisch mit den überkommenen Geschichtsbildern auseinandersetzt. Der Dozent hatte das Buch offensichtlich zwar zur Kenntnis genommen (er wies darauf hin, dass von einem Limessturm wohl eher nicht mehr gesprochen werden sollte); schriftlich wurde der Begriff aber nicht korrigiert und prägt sich so

⁸³ Becker u.a., *Der Limes zwischen Rhein und Donau*, 11.

⁸⁴ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 13f.

⁸⁵ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 13f.; Pohl, *Die Germanen*, 103f.

⁸⁶ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 17.

⁸⁷ Schach-Döriges, "Zusammengesplüte und vermengte Menschen", 100f.

⁸⁸ Ähnlich die Argumentation bei Pohl, *Die Germanen*, 104.

⁸⁹ Weiter zu den Semnonen siehe Pohl, *Die Germanen*, 105.

⁹⁰ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 234; ebenso Pohl, *Die Germanen*, 106.

⁹¹ Schach-Döriges, "Zusammengesplüte und vermengte Menschen".

⁹² Brather, *Ethnische Interpretationen*, 234.

⁹³ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 234.

⁹⁴ Schubring, Vorlesung "Der Oberrhein von der Frühzeit zum Hochmittelalter", PH Freiburg SoSe 2001, 18.05.01.

weiterhin ins Gedächtnis der kommenden Lehrergeneration ein⁹⁵.

Das alte Bild in neuen Darstellungen

Besonders undurchsichtig werden die Forschungskontroversen für Schulbuchautoren, wenn Handbücher neu herausgegeben werden, diese aber nicht die jüngeren Forschungen aufgreifen. Dies geschieht zum einen, wenn Texte von Fachleuten Jahre nach der Erstpublikation als Textbausteine in neueren Werken wiederverwendet werden, zum anderen durch die Neuauflage von Handbüchern, in denen die Literatur zwar in den Fußnoten aktualisiert wird, diese Literatur aber nicht in den Haupttext einfließt. Hierzu wenige Beispiele:

Hans-Jörg Kellner, der bereits 1971 eine Monographie zu den Römern in Bayern verfasste und hier eine Sicht ähnlich der Filtzingers vertrat (s.o.), ist auch Autor des entsprechenden Kapitels im 1995 erschienenen, von einem Autorenkollektiv herausgegebenen Buch "Die Römer in Bayern". Ein Textvergleich der Passagen zu 213 und 233 zeigt⁹⁶, dass Kellner seine damaligen Ausführungen kaum überarbeitet hat – der Text von 1995 ist also auf dem Stand von 1971. Nur in einer Passage geht er (ablehnend) auf die von anderen Seiten geäußerten Zweifel an der Interpretation der Münzschatze ein⁹⁷.

Betroffen ist auch die neue Ausgabe des "Handbuch(s) der deutschen Geschichte" (Gebhardt, 2004), wo wieder zu lesen ist: "Für etwa 150 Jahre vermochte dieser Limes (Militärgrenze) den Invasionen germanischer Völker standzuhalten (...), bis der Grenzwall seit 233 und vor allem seit 259 in mehreren Durchbrüchen von eindringenden Germanen mehrfach überrannt wurde. Die Limes-Kastelle nördlich der Donau wurden dabei schwer in Mitleidenschaft gezogen (...). Zugrunde gingen damals auch wohlhabende Handelsplätze (...). Der erste große germanische Einbruch 233 zerstörte vor allem Kempten (Cambodunum) (...). Versteckfunde mit Sachgütern konnten in Kempten und Dambach geborgen werden; ein besonders bedeutendes Depot von Helmen, Rüstungen und Statuetten stammt aus Straubing, Silbergefäße fanden sich bei Manching"⁹⁸. Der Autor stützt sich dabei überwiegend auf Literatur aus den 1970er und -80er Jahren; jüngere Ergebnisse werden lediglich in der Fußnote und mit dem pauschalen Verweis auf "Nuber" (ohne weitere Literaturangabe) rezipiert⁹⁹.

Der 1998 in überarbeiteter Fassung (!) neu aufgelegte Führer zum römischen Weißenburg spricht nach wie vor selbstverständlich von einem Feldzug des Kaisers Caracalla 213 gegen die Alamannen, Raubzügen um 233 n.Chr. und Hort- und Versteckfunden wie dem "Weißenburger Schatzfund", die von diesen unruhigen Zeiten zeugen¹⁰⁰. Das Ende des Kastells wird hier – ohne weitere Begründung – auf den "großen Alamannensturm 233 n.Chr." zurückgeführt¹⁰¹. Eine 1996 erschienene Monographie zur Geschichte Weißenburgs berichtet Vergleichbares¹⁰² und stützt sich in erster Linie auf einen vom Archäologen Ludwig Wamser 1984 verfassten Führer zum römischen Weißenburg¹⁰³, der die Zerstörung der Thermen ebenfalls mit Alamanneneinfällen in Verbindung bringt¹⁰⁴.

⁹⁵ Schubring, Vorlesung "Der Oberrhein von der Frühzeit zum Hochmittelalter", PH Freiburg SoSe 2001, 18.05.01.

⁹⁶ Kellner, Die Römer in Bayern, 131-144; ders. in: Cysz/Dietz/Fischer/Kellner, Die Römer in Bayern, 316-328.

⁹⁷ Cysz/Dietz/Fischer/Kellner, Die Römer in Bayern, 335.

⁹⁸ Prinz in: Gebhardt Handbuch der deutschen Geschichte 1, 262-264.

⁹⁹ Vgl. Prinz in: Gebhardt Handbuch der deutschen Geschichte 1, 264f., Anmerkungen 38 und 39.

¹⁰⁰ Vgl. Jäger, Römisches Weißenburg, 6.

¹⁰¹ Vgl. Jäger, Römisches Weißenburg, 11.

¹⁰² Vgl. Haberkorn, Weißenburg in Bayern, 41, 43.

¹⁰³ Wamser, Biriciana. Dieser schreibt u.a.: "Die Kastelle und Siedlungen mußten schließlich im Gefolge der Alamanneneinfälle von 233, 253/54 und 259/60 von den Römern geräumt werden (...)". Ebd., 21.

¹⁰⁴ Vgl. Wamser, Biriciana, 68. Laut Kellner in Cysz/Dietz/Fischer/Kellner, Die Römer in Bayern, 534 spricht ein Münzschatz mit Schlussmünzen der Zeit 251/253 für eine Zerstörung des Kastells nach diesem Zeitpunkt.

1999 kam die von Thomas Fischer verfasste Überblicksdarstellung "Die Römer in Deutschland" heraus. Fischer folgt in seiner Darstellung der traditionellen Sicht und berichtet vom Feldzug Caracallas gegen die 213 erstmals genannten Alamannen, vom "Losschlagen" germanischer Gruppen, von weiteren Kämpfen in der Folgezeit, einem vollständigen "Zusammenbruch des Limes 260", zerstörten Siedlungen, dem Zeugnis der Hortfunde, von der "Erstürmung" des Kastells Niederbieber im archäologischen Zeugnis, Skeletten der von Germanen erschlagenen römischen Bevölkerung¹⁰⁵. Fischer berichtete bereits 1982 von den Stationen des "Limesfalls" 213, 233 und 259/60¹⁰⁶.

Der 1997 erschienene Katalog "Die Alamannen" enthält durch den Beitrag von Harald Bassler und Hugo Steger Angaben, die anderen Beiträgen dort widersprechen: u.a. Auftauchen des Alamannennamens 213 n.Chr. und endgültige Überwindung der Limesgrenze 260¹⁰⁷. Auch das neue, an die breite Öffentlichkeit gerichtete Buch "Die Germanen" von Ernst Künzl trägt diesbezüglich veralteten Forschungsstand weiter¹⁰⁸.

Die Zitate zeigen, dass auch 'moderne' Fachliteratur 'veraltet' sein kann – und damit die Schulbuchautoren vor kaum lösbare Probleme gestellt werden.

1.3 Vom 'Limesdurchbruch' zur 'Limesaufgabe' – ein Beispiel aus der Begutachtungspraxis

Zu den in die Dissertation aufgenommenen Schulbüchern erhielten die Verlage in der Regel Korrekturen im Tausch gegen Rezensionsexemplare. Aus diesen Kontakten ergab sich für insgesamt vier Lehrwerke eine Zusammenarbeit für neue Schulbücher, darunter *Mosaik* vom Oldenbourg Verlag¹⁰⁹. Passagen, für die d.Verf. Korrekturen vorgeschlagen hat, betrafen u.a. die Darstellung rund um das Ende des Limes.

Hier ein Auszug aus Textpassagen, wie sie zur Korrektur vorlagen:

Hauptüberschrift: *Das Römerreich in der Spätantike*

Unterüberschrift: *Das Römische Reich in der Krise*

(...). Im Vorfeld des Limes und der Donau hatten sich germanische Stämme zu starken Verbänden zusammengeschlossen, Franken, Alemannen und Goten. Ihrem Druck waren die römischen Grenzheere nicht mehr gewachsen. Den Germanen gelangen tiefe Einbrüche nach Griechenland, Italien und Gallien. Die bisher offenen Städte des Reiches wurden jetzt ummauert; selbst Rom erhielt ab 271 n. Chr. eine mächtige Stadtmauer, die heute noch zu sehen ist. Im Osten hatte sich das Persische Reich erneuert und wurde für 400 Jahre lang ein gleichwertiger Konkurrent der Römer. 260 n. Chr. stand das Imperium am Abgrund: Die Römer mussten die Grenzbefestigungen am Limes aufgeben und sich an den Rhein zurückziehen; die Alemannen setzten sich im "Dekumatland", etwa dem heutigen Baden-Württemberg, fest und zerstörten viele Spuren römischer Lebensweise – Städte, Bäder, Gutshöfe, Straßen (...).

M3 Was ein Münzschatzfund erzählen kann:

Der abgebildete Münzschatz wurde in der Nähe von Heidelberg ausgegraben. Häufig werden in einer Gegend mehrere Münzschatze gefunden. Die Archäologen zeichnen dann die Fundorte in Karten ein und verbinden sie mit Linien (Fundhorizonte).

Im Römischen Reich waren Münzen sehr unterschiedlicher Zeiten im Umlauf. Mit hoher Wahrscheinlichkeit enthält ein Fund mindestens eine Münze aus der unmittelbaren Gegenwart des Besitzers, die "Schlussmünze". Sie gibt den Anhaltspunkt, wann der Schatz versteckt wurde. Im Bild stammt die

¹⁰⁵ Fischer, Die Römer in Deutschland, 129-137.

¹⁰⁶ Fischer in: Braun/Fischer/Garbsch, Der römische Limes in Bayern, 29.

¹⁰⁷ Bassler/Steger, "Alemannisch".

¹⁰⁸ Künzl, Die Germanen, 49f. und 119f.

¹⁰⁹ Cornelissen/Henzler/Tocha/Winter, Mosaik A1.

B.1. Der 'Limesdurchbruch' und die 'Alamannen'

Schlussmünze aus der Zeit des Kaisers Alexander Severus (222-235 n. Chr.). Damit verweist der Schatz auf den zweiten der Alemanneneinfälle des 3. Jh.

M4 Karte römischer Münzschatzfunde, SW-Deutschland

Dazu folgende Aufgaben:

3. Münzschatzfunde können Auskunft geben u. a. über den Lebensstandard der römischen Bevölkerung in den Provinzen, die römische Grenzverteidigung und die Stoßrichtung des Barbarenangriffs. Zeige das an M3 und M4.

4. Überlege, mit welchen Absichten und Hoffnungen der Besitzer seine Münzen vergraben hat. Was ist aus der Tatsache zu schließen, dass der Schatz erst nach vielen Jahrhunderten wieder zum Vorschein kam (M 3)?

Geschichte aktiv-kreativ: Schreibe eine Reportage mit dem Titel "Die Alemannen kommen (M 3 und Autorentext)!"

Der Redaktion wurde empfohlen, die Texte und Aufgaben grundsätzlich umzugestalten. Für den Fall, dass die Passagen – entgegen der Empfehlung – dennoch weitestgehend erhalten bleiben sollten, schlug d.Verf. konkret folgende Änderungen (unterstrichen) vor:

Im Vorfeld des Limes und der Donau hatten sich Germanen zu starken Verbänden zusammengeschlossen. Ihrem Druck waren die römischen Grenzheere nicht mehr gewachsen. Den Germanen gelangen tiefe Einbrüche nach Griechenland, Italien und Gallien. Die bisher offenen Städte des Reiches wurden jetzt ummauert; selbst Rom erhielt ab 271 n. Chr. eine mächtige Stadtmauer, die heute noch zu sehen ist. Im Osten hatte sich das Persische Reich erneuert und wurde für 400 Jahre lang ein gleichwertiger Konkurrent der Römer. 260 n. Chr. stand das Imperium am Abgrund: Die Römer gaben die Grenzbefestigungen am Limes auf und zogen sich an den Rhein zurück. Das aufgelassene Gebiet, das etwa dem heutigen Baden-Württemberg entspricht, wurde von Germanen, den späteren Alamannen, besiedelt. Viele Bauwerke, Kennzeichen römischer Lebensweise, verfielen – Städte, Bäder, Gutshöfe, Straßen.

Zum Material (Münzschatz) lautet der Änderungsvorschlag:

(...). Im Bild stammt die Schlussmünze aus der Zeit des Kaisers Alexander Severus (222-235 n. Chr.). Damit könnte der Schatz auf Germaneneinfälle des 3. Jh. verweisen.

Zu den Aufgaben:

3. Münzschatzfunde können Auskunft geben u. a. über den Lebensstandard der römischen Bevölkerung in den Provinzen, die römische Grenzverteidigung, innerrömische Auseinandersetzungen und die Stoßrichtung germanischer Beutezüge. Zeige das an M3 und M4.

Geschichte aktiv-kreativ: Schreibe eine Reportage mit dem Titel "Die Germanen kommen (M 3 und Autorentext)!"

Folgende Antwort schrieb der Autor in Reaktion auf die Korrekturvorschläge: (...) Sie haben – für mich überraschend – angemerkt, dass man im 3. Jh. noch nicht von "Alamannen" usw. sprechen sollte und dass sie keinesfalls ins Dekumatland eingebrochen seien. Könnten Sie mir mitteilen, auf welche Forschungen Sie sich beziehen? Inwieweit sind solche Auffassungen Konsens in der Wissenschaft? Ich selber nehme meine Informationen u.a. aus neuen Publikationen von Ph. Filtzinger, der auch für das 3. Jh. von Alamannen spricht und die Ereignisse als hoch dramatisch darstellt (s. Anhang) (...) ¹¹⁰. Im Anhang befand sich ein Auszug aus der online-Version des Handbuchs der Baden-Württembergischen Geschichte (2001) ¹¹¹, Kapitel "Die Römer in Baden-Württemberg" von Philipp Filtzinger. Er schreibt dort: "Alemanneneinfälle: (...). Im Jahre 233 n.Chr. überrannten die Alamannen auf breiter Front den obergermanisch-raetischen Limes und stießen nach Westen bis zur Saar und Mosel und nach Süden bis zum Alpenrand vor. Der Überfall wirkte wie ein Schock auf die Bewohner Obergermaniens und Rätians. Sie versteckten eiligst vor den anstürmenden Alamannen ihr Hab und Gut: Geld,

¹¹⁰ Schriftliche Mitteilung von Michael Tocha vom 10.12.03.

¹¹¹ <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2002/526/pdf/Handbuch.pdf>.

Schmuck, Silber-, Bronze- und Eisengerät. Zahlreiche Kastelle wurden zerstört (...). Franken und Alamannen fegten 259/60 n. Chr. die römischen Grenzgarnisonen hinweg und stießen über Rhein und Donau weit nach Westen und Süden vor (...). Der obergermanische-rätische Grenzschutz brach zusammen – das Limesgebiet ging verloren. Zerstörungen und von der erschreckten Bevölkerung versteckte Münzschatze markieren den Vormarsch der Alamannen". Der Vergleich dieser Textpassagen mit denjenigen Filtzingers in "Die Römer in Baden-Württemberg" zeigt, dass Filtzinger Textbausteine von dort nahezu wörtlich übernommen hat¹¹² – der Handbuchartikel von 2001 ist inhaltlich also auf dem Stand von 1976! Nur: Woher soll ein Schulbuchautor, bemüht um jüngere Fachliteratur, dies wissen?

In diesem Fall konnten dem Autor zum eigenen Vergleich Kopien der frühen Texte Filtzingers zusammen mit weiteren Hinweisen auf Literatur mit jüngerem Forschungsstand zugesandt werden. Seine Antwort darauf lautete: *Ihre Hinweise und die Ausführungen in den Texten bringen mich dazu, von der liebgewonnenen und didaktisch ergiebigen Vorstellung eines "Alemannensturms" Abschied zu nehmen. Also: Im Materialteil kein Heidelberger Münzschatz, den ein Provinzialrömer vor den heranrückenden Scharen in Panik vergraben hat, keine Karte mit Fundhorizonten, die den Vorstoß zeigen. Statt dessen allgemeiner die Krise des Reiches (...)*¹¹³.

In der jetzt gedruckten Ausgabe lauten die Passagen, die neben der Umformulierung auch gekürzt wurden, wie folgt:

*Im Vorfeld des Limes und der Donau begannen sich germanische Stämme zu starken Verbänden zusammenzuschließen; die Römer bezeichneten sie später als Franken, Alamannen und Goten. Ihrem Druck waren die römischen Grenzheere nicht mehr gewachsen. Den Germanen gelangen tiefe Einbrüche nach Griechenland, Italien und Gallien. Die Römer gaben die Grenzbefestigungen am Limes auf und zogen sich an den Rhein zurück. Allmählich verfielen die Spuren der römischen Lebensweise – Städte, Bäder, Gutshöfe, Straßen*¹¹⁴.

Die Aufgaben und Materialien zum Thema Münzschatze entfielen; auch die Aufgabe, eine Geschichte zum Thema "Die Alemannen kommen!" zu schreiben. Die jetzigen Arbeitsanweisungen beziehen sich auf Quellen und die Bruchstücke der Kolossalstatue Kaiser Konstantins, außerdem: 2. Zähle die Gefahren für das Römische Reich auf. Unterscheide dabei nach äußeren und inneren Bedrohungen (...)¹¹⁵.

Damit wurden nicht nur einzelne Textstellen verändert, sondern die Empfehlungen insgesamt übernommen.

Das Beispiel zeigt m.E., dass eine enge Kooperation von Archäologen und Schulbuchautoren notwendig und fruchtbar ist. In dieser oder ähnlicher Weise sollte zukünftig noch enger zusammengearbeitet werden.

¹¹² Filtzinger in: Filtzinger/Planck/Cämmerer, Die Römer in Baden-Württemberg, 88f. und 94f. (1986, an diesen Stellen identisch mit der ersten Auflage von 1976).

¹¹³ Schriftliche Mitteilung von Michael Tocha vom 23.12.03.

¹¹⁴ Cornelissen/Henzler/Tocha/Winter, Mosaik A1, 156.

¹¹⁵ Cornelissen/Henzler/Tocha/Winter, Mosaik A1, 157.

B.2. Die 'Völkerwanderung'

"In historischen Atlanten werden die Wanderwege der Goten, Vandalen oder Langobarden mit bunten Pfeilen markiert, ein verwirrendes Geflecht von Zügen quer durch ganz Europa (...). Dennoch täuscht der lineare Wanderweg eine Kohärenz und Folgerichtigkeit vor, die es nicht gab. Gewandert ist nicht ein Volk (...), sondern verschiedene Gruppen, die sich nach mehrfachen Brüchen immer wieder neu bildeten".

Walter Pohl¹¹⁶

2.1 Die Darstellung in den Schulbüchern

Drei Viertel aller untersuchten Schulbücher beinhalten einen Abschnitt oder ein Kapitel zur Völkerwanderung¹¹⁷. Die diesbezüglichen Informationen schließen oft die Behandlung der römischen Geschichte ab; sie werden kausal mit dem Ende des Römischen Reiches in Verbindung gebracht. Im Folgenden seien die Hauptmerkmale der entsprechenden Schulbuchkapitel anhand beispielhafter Zitate skizziert:

Generelle Charakterisierung der Vorgänge

Bei der Beschreibung der Völkerwanderung und ihrer Folgen fällt insgesamt eine im Vergleich zu anderen Themen weniger sachliche Sprachauswahl auf. Emotional besetzte oder pathetische Begriffe sowie eine sehr bildhafte Sprache charakterisieren mehrfach einzelne Passagen. SB 1a/b-190/194 schreibt beispielsweise: *Seit dem 3. Jahrhundert bebte das Riesenreich unter dem Ansturm germanischer Angreifer von Norden. Im 5. Jahrhundert brach es, innerlich geschwächt, zusammen.* In diesem Schulbuch ist von den Hunnen als *Auslöser des Völkersturms* (196/200) zu lesen. *Im Jahr 375 tauchte aus Innerasien das Reitervolk der Hunnen auf und wirbelte die germanischen Stämme in bisher nicht gekanntem Ausmaß durcheinander* (ebd.). *Die westlichen Stämme (...) schoben sich aus ihrer Heimat (..) langsam vor* (197/201). Auch in SB 7a/b/c-127/111/133 wird vom *Ansturm germanischer Völkerschaften auf das Römische Reich* berichtet, in SB 2(6)-30f. vom *Ansturm der Germanen*. Ein Textabschnitt lautet: *Im Vierten Jahrhundert begannen Germanen aus Mittel- und Osteuropa zu Hunderttausenden in das Römische Reich einzuwandern. Wir nennen diesen Vorgang "Völkerwanderung". Anderswo in Europa spricht man von "Invasion der Barbarenvölker". In Rom und Konstantinopel rissen die Hiobsbotschaften (schlimme Nachrichten) nach dem Jahre 375 nicht mehr ab* (30). Der Text in SB 3a-158 enthält zahlreiche, dem Kriegsvokabular der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entnommene Begriffe: *Einbruch der Germanenvölker, Breschen in den Limes geschlagen, Hauptmacht der Ostgermanen* (158).

Insgesamt wird die Völkerwanderung für das Ende des Römischen Reiches verantwortlich gemacht: *Unter dem Ansturm der Germanen brach der westliche Reichsteil zusammen* (SB 3a-160, ähnlich SB 3b-164 u. -167). *Unter dem Ansturm der Alemannen, Franken, Slawen, Cherusker und anderer Völker in der Völkerwanderungszeit zerfiel das alte römische Reich*, heißt es in SB 10a/c-80. *In das Westreich fielen immer häufiger germanische Krieger ein, bis es schließlich im 5. Jahrhundert zerfiel* schreibt SB 17-129, und SB 6-187 berichtet: *476 versetzte der*

¹¹⁶ Pohl, Die Völkerwanderung, 23f. Siehe auch Goetz/Welwei, Altes Germanien, 10f.

¹¹⁷ SB 1a/b-190/194 und -196ff./200ff., 2(6)-30f., 3a/b/c-158ff./164ff./188f., 4-70, 6-183, 7a/b/c-127/111/133, 8-194, 9-165ff., 10a/b/c-80/118/80, 12-176f., 13c/d-211ff., 14a/b-198ff., 18-156f., 19a-80f., 21-173ff., 23a/b-182ff., 24-54f., 25e-100. Nur folgende Schulbücher gehen nicht auf die Völkerwanderungszeit ein: 5a/b, 15, 16, 20, 25a/b/c/d.

Germanische Söldnerführer Odoaker dem Römischen Reich den Todesstoß (...).

Ursachen der Völkerwanderung

Die Schulbuchtexte nennen als Ursachen für die Völkerwanderung vornehmlich: Bevölkerungswachstum und Überbevölkerung¹¹⁸, Bedarf an neuem Siedlungsland¹¹⁹, schlechte Böden¹²⁰, Missernten und Hungersnot¹²¹, Naturkatastrophen¹²², eine Klimaverschlechterung oder Klimaschwankungen¹²³, die Hunnen¹²⁴ sowie die Anziehungskraft der römischen Lebensweise¹²⁵. Stellvertretend für andere Texte seien hier nur zwei Beispiele zitiert: *Warum gehen die Germanen "auf Wanderschaft"? wird gefragt und folgende Antwort gegeben: Ursprünglich siedelten die Germanen an den Küsten der Nordsee. Das rauhe Klima, Überschwemmungen und Sturmfluten führten häufig zu Mißernten. Hungersnöte waren für die größer gewordenen Stammesverbände keine Seltenheit. Deshalb verließen sie ihre Siedlungsgebiete und nahmen weiter südlich und westlich neues Land in Besitz* (SB 13c/d-211). Die Anziehungskraft Roms auf die Germanen und seine Schwäche werden hier nur beiläufig erwähnt: *Sicher hatten sie auch von der zunehmenden Schwäche des Römischen Reiches und vom milden Klima und dem Reichtum im Mittelmeerraum gehört und versuchten, bis dahin vorzudringen* (211). Einmalig ist in einem anderen Schulbuch die Erwähnung von *Abenteuerlust* in einer Reihe sonst auch angeführter Gründe: *Eine wachsende Bevölkerung, vielleicht auch Klimaverschlechterungen, Abenteuerlust, in jedem Fall aber der Wunsch nach besseren Lebensverhältnissen führten seit dem 2. Jh. zu Wanderungen von bislang unbekanntem Ausmaß* (SB 21-173).

'Wandernde Völker'

Mit farbigen Pfeilen und Völkernamen überzogene Kartenbilder gehören zum Standardreertoire der Schulbuchkapitel zur Völkerwanderungszeit¹²⁶ (Taf. 8.1 Abb. 1-3, 5). Vielfach wird vermittelt, ganze 'Völker' seien aus ihren Heimatgebieten 'ausgewandert': *Sie gaben ihre Heimat völlig auf* heißt es etwa zu den *Wandalen* oder den *Ost- und Westgoten* (...). *Mit Frauen und Kindern, mit Pferd und Wagen, ihrem Vieh und allen Habseligkeiten durchzogen sie ganz Europa* (SB 1a/b-197/*201). Oder: *Mit langen Wagenzügen, auf denen sie ihre Habe mitführten, standen die siegreichen Germanen nun im Römischen Reich* (SB 3c-189). *Wanderungen, Wanderbewegungen, Wanderzüge, der Vormarsch germanischer Völker und Wagenzüge* dominieren das Vokabular mancher Darstellungen (hier: SB 3c-188f.). *In Massen kamen sie, mit Kind und Kegel, und sie wollten sich auf römischem Boden ansiedeln* (...). *Oft waren sie jahrelang umhergezogen* berichtet SB 4-70. *Stämme und Völker Europas ziehen auf der Suche nach der aus neuen Siedlungsmöglichkeiten umher*, heißt es in SB 6-176, und später wird dort der Begriff der 'Völkerwanderung' wie folgt definiert: *Stämme und Völker verlassen ihre ursprüngliche Heimat auf der Suche nach neuen Siedlungsgebieten* (183). In seiner fiktiven Beschreibung des Alltags während der Völkerwanderung entwirft der Autor in SB 6-183 ein Bild von Wagenburgen aus Ochsenkarren, weinenden Kindern und nach jahrelanger Wanderung

¹¹⁸ Z.B. SB 1a/b-196/200, 3a-158f., 4-70, 13c/d-211, 18-157, 19a-80, 21-173.

¹¹⁹ Z.B. SB 1a/b-196/200, 3a-158f., 6-176 u. -183, 8-194, 25e-100. Zu Parallelen in Schulbüchern der NS-Zeit vgl. Haßmann, Archäologie und Jugend im "Dritten Reich", 130f.

¹²⁰ Z.B. SB 1a/b-196/200.

¹²¹ Z.B. SB 3b-164, 4-70, 13c/d-211, 18-157, 25e-100.

¹²² Z.B. SB 3b-164, 6-183, 13c/d-211, 18-157, 25e-100.

¹²³ Z.B. SB 1a/b-196/200, 3a-158f., 6-183, 8-194, 19a-80, 21-173.

¹²⁴ Z.B. SB 1a/b-196/200, 4-70, 8-194, 13c/d-211f., 13c/d-211.

¹²⁵ Z.B. SB 1a/b-196/200, LB 4-37, 8-194, 13c/d-211, 21-173.

¹²⁶ Z.B. SB 1a/b-196/200, 3a/b/c-158/165/188, 4-71, 7a/b/c-127/111/133, 8-194, 9-167, 10a/b-80/119, 11-170, 12-177, 13c/d-212, 14a/b-198, 18-156, 21-175, 23a/b-182, 24-54

B.2. Die 'Völkerwanderung'

geschwächten Männern und Frauen. *Zehntausende zogen mit ihren Wagen, auf denen sich ihr Besitz befand, in das Römische Reich*, lautet der Text in SB 10b-118. Andere Autoren betonen die lange Dauer und den weiten Weg: *Viele germanische Stämme zogen (...) jahrzehntelang durch Europa, einige gründeten auf römischem Boden eigene Reiche* (SB 14a/b-198). Mehrere Bücher verorten den Ursprung der Goten in Skandinavien und verfolgen deren Weg quer über den Kontinent¹²⁷.

Insgesamt dominiert das Bild von Völkern und Stämmen, die geschlossen ihr ursprüngliches Siedlungsgebiet verlassen. SB 8-194 spricht beispielsweise von der Ansiedlung der Goten als *geschlossener Stamm*. Aufgabenstellungen, Karten und Autorentexte vermitteln auch in SB 3a-158f. das Bild geschlossener Völker und Stämme auf Wanderung. SB 13c/d-213 argumentiert in Bezug auf die Slawen mit einer Abwanderung von Germanen: *Weil die germanische Bevölkerung aus den Gebieten östlich der Saale abgewandert war, konnten die slawischen Sorben aus dem böhmischen Raum um das Elbe-Saale-Gebiet eindringen*.

In welchem Maße diese Angaben wörtlich genommen werden sollen, zeigen verschiedene Aufgabenstellungen: *Beschreibe den Weg, den die großen Germanenstämme nahmen. Überlege, wie lange sie etwa gebraucht haben werden (...). Stell dir vor, du wärst Mitglied eines solchen Stammes gewesen. Verfasse einen Bericht über die Wanderung*, fordert SB 25e-101 auf. *Wenn Völker wandern*, heißt ein Arbeitsblatt zu SB 21 (LB 21-64f.). Die Aufgabe lautet: *Trage in die Tabelle den Namen des jeweiligen Stammes, das heutige Ausgangsland seiner Wanderung, die durchwanderten Länder und das Zielland ein. Versuche mit Hilfe eines Lineals und des angegebenen Maßstabs die gesamte zurückgelegte Strecke zu bestimmen und trage sie in die vorgesehene Spalte ein*. Die Karte dazu zeigt die Bewegungsrichtungen von Sueben, Ostgoten, Vandalen und Westgoten.

'Germanenreiche auf römischem Boden'

Die germanische Machtübernahme im Gebiet des ehemaligen Römischen Reichs wird in immer wieder ähnlich lautenden Formulierungen beschrieben. *Germanenreiche auf römischem Boden* (SB 1a/b-190/194), *Germanische Reiche auf römischem Boden* (SB 4-70), *Germanische Reichsgründungen auf dem Boden Westroms* (SB 3a-163), *Reichsbildungen der Germanen* (SB 3b-166), *Reichsgründungen auf römischem Boden* (SB 3c-188), *Germanische Nachfolgereiche auf dem Boden des ehemaligen Weströmischen Reiches* (SB 6-187) sind nur wenige Beispiele solcher feststehender Begriffe¹²⁸. Im Gesamtkontext können die Aussagen etwa lauten: *Viele germanische Stämme zogen (...) jahrzehntelang durch Europa, einige gründeten auf römischem Boden eigene Reiche* (SB 14a/b-198). Oder: *In der Zeit zwischen 400 und 750 entstanden auf den Trümmern des Römerreiches (...) die germanischen Staaten, das Oströmische Reich und die islamische Welt* (SB 1a/b-190/194). Das Römische Reich bestand nicht mehr, oder war von den Germanen zerstört worden, also gründeten sie neue Reiche, könnte aus diesen Aussagen geschlossen werden. Diese verkürzte Darstellung ist ebenso problematisch wie das zuvor beschriebene Bild wandernder Völker.

¹²⁷ Z.B. SB 9-167 und 21-175 (Karte), 10a/c-80 (Karte), 13c/d-212 (Karte), 24-54 (Karte).

¹²⁸ Siehe auch SB 23a/b-182f.

2.2 Kritischer Kommentar

"Die Völkerwanderungszeit ist durch die Mittelalterbegeisterung der Romantik und der Ausbildung eines deutschen Nationalbewusstseins im 19. Jh. ein fester Bestandteil unseres 'kulturellen Gedächtnisses'. Hunnen, Goten, Vandalen, das Ende des römischen Reiches und schließlich das zum deutschen National-epos stilisierte Nibelungenlied mit seiner umfangreichen Rezeption, prägten ein Germanenbild, das eher der Phantasie entsprach als den historischen und archäologischen Quellen. Schon der Begriff Völkerwanderungszeit weckt falsche Vorstellungen, denn die germanischen Stämme hatten keinesfalls etwas mit dem zu tun, was man sich im 19. Jh. unter einem Volk vorstellte".

Matthias Knaut/Dieter Quast¹²⁹

Ein Römisches Reich, das dem Ansturm germanischer Völkerscharen unterliegt, welche mit Kind und Kegel und auf Planwagen verteilten Habseligkeiten jahrelang durch ganz Europa ziehen, um dann eigene Reiche zu gründen – dies ist das populäre Klischee, welches in den meisten Schulbuchdarstellungen vorherrscht. Diese Bilder stammen nicht von ungefähr: Die Forschung selbst hat die Germanen lange Zeit als Zerstörer des Römischen Reiches betrachtet¹³⁰ und schickte in ihren Geschichtsentwürfen kompakte Völker als ethnische Verbände quer über den Kontinent "auf die Reise"¹³¹. Dieses Bild entstand vor allem unter dem starken Einfluss der schriftlichen Überlieferung zu dieser Epoche¹³², Berichten also, die vom Standpunkt des Römischen Reichs die Ereignisse aus zeitgenössischer Sicht oder im Rückblick kommentierten. Auch in jüngsten Publikationen finden sich nach wie vor deutliche Spuren bisheriger Haltungen und Deutungen; sie spiegeln eine kontroverse Forschungslage, in der das Neue das Alte nur langsam ablöst. Formulierungen verändern sich nur stückweise, wenn es in einer archäologischen Fachpublikation 2005 z.B. heißt: "Schon vor der Völkerwanderungszeit brachen barbarische Kriegerscharen immer wieder plündernd ins Römische Reich ein"¹³³ – neu sind die Kriegerscharen, alt ist das Bild des Einbrechens. Begriffe wie der "Hunnensturm" und mit Pfeilen versehene Karten sind dort ebenfalls noch zu finden¹³⁴, ebenso, wie einigen Archäologen die ethnische Zuordnung von Grabfunden und damit das Nachzeichnen von Bevölkerungsbewegungen noch selbstverständlich ist¹³⁵.

Wenn im Folgenden versucht wird, im Hinblick auf die Schulbuchdarstellungen den 'gegenwärtigen Forschungsstand' zu skizzieren, sei darauf hingewiesen, dass die aktuelle Forschung beim Thema Völkerwanderung derzeit sehr stark im Fluss ist, es eigentlich keinen '-stand' gibt, sondern genau genommen eine '-diskussion'. Die Verfasserin folgt einer kritischen Haltung, die in Kontrast zu früheren Lehrmeinungen steht und bewusst das aktuelle Spektrum – oder vielmehr die Schere – der Geschichtsentwürfe zur Völkerwanderungszeit deutlich machen will.

'Völkerwanderung'

Der Begriff 'Völkerwanderung' ist an sich schon falsch. Er impliziert eine Geschlossenheit von Völkern oder Stämmen, die ihr Heimatgebiet verlassen, um nach jahrelanger Wanderschaft neue Siedlungsgebiete zu finden. Verbreitet hat sich der Begriff im 18. Jh. aus dem schon im 16. Jh. zu beobachtenden Bedürfnis heraus, in den Schriftquellen enthaltene lateinische Bezeichnungen für die Ereignisse in den ersten Jahrhunderten nach Christi Geburt mit deutschen zu überset-

¹²⁹ Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 85.

¹³⁰ Vgl. Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 7.

¹³¹ Vgl. Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 7.

¹³² Hierzu Whittaker, Frontiers of the Roman Empire, 210.

¹³³ Bildunterschrift in Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 7.

¹³⁴ Z.B. Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 38 mit dem anschließenden Beitrag von Schmauder in: ebd., 39-48.

¹³⁵ Z.B. Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 38 mit dem anschließenden Beitrag von Schmauder in: ebd., 39-48. Siehe auch Neubauer in: ebd., 56-59.

zen¹³⁶. Dass 'Völkerwanderung' falsche Assoziationen weckt, wurde bereits damals angemerkt: "Schon Zedlers Lexikon hatte sich 1750 im Artikel 'Züge ganzer Völker' [auf den unter dem Stichwort Völkerwanderung verwiesen wird, Anm. d. Verf.] über die Vorstellung lustig gemacht, ganze Völker seien samt 'Kind und Kegel, Zick und Beck' losgezogen"¹³⁷. Auch der Historiker Leopold von Ranke übte Ende des 19. Jhs. Kritik am Terminus¹³⁸. Doch wie auch in anderen Bereichen der Erforschung germanischer Geschichte und der Popularisierung und Instrumentalisierung historischer Themen erlebte die 'Völkerwanderung' im Zuge des deutsch-französischen Gegensatzes nach 1870/71 eine neue Bedeutungsaufladung, und die Vorstellung geschlossener Stämme, die ihre Heimat verlassen und siegreich aus dem Kampf gegen Rom hervorgehen, um neue Reiche zu gründen, wurde nicht nur von Historikern, sondern auch in historischen Romanen und Jugendbüchern weiter verbreitet¹³⁹. Das Bild 'wandernder Völker' ist, zusammenfassend gesprochen, ein romantisch verklärtes Bild, das über die frühere Forschungsgeschichte in die Geschichtsschreibung Eingang fand und populäre wie auch nach wie vor manche wissenschaftliche Vorstellungen von dieser Epoche bis heute prägt¹⁴⁰. In der Archäologie führten diese Geschichtsauffassungen zu dem Bemühen, die Schriftüberlieferung zur Völkerwanderungszeit durch entsprechende Funde zu belegen und Stämmen bestimmte Fundgruppen zuzuordnen – eine schon seit einigen Jahrzehnten und nach wie vor kontrovers diskutierte Vorgehensweise¹⁴¹.

Aus gegenwärtiger Sicht muss zunächst betont werden, dass es sich nicht um Bewegungen ganzer 'Völker' oder 'Stämme' handelt¹⁴². Vielmehr ist von Kriegs- und Beutezügen einzelner Heere auszugehen¹⁴³, wie auch 'Stämme' und 'Völker' nicht im Sinne des 19. Jhs. zu verstehen sind sondern als "kriegerische Verbände, die sich zusammenfanden zu immer neuen Koalitionen und wieder zerfielen"¹⁴⁴. Wenn Schriftquellen von Frauen und Kindern als Bestandteil der Gruppen berichten, spricht das nicht gegen eine solche Annahme, da sich Frauen und Kindern oftmals im Tross der Heereszüge befinden konnten¹⁴⁵. Stets handelte es sich um Teilgruppen namentlich bekannter Stämme oder Völker, von denen immer auch ein Teil im Ursprungsgebiet verblieb. "Es sind zumeist die 'Beweglichen', die Eliten und Spezialisten, die den Aufbruch wagen"¹⁴⁶. Von solchen Heereszügen kehrten einzelne Krieger und Kriegergruppen teilweise auch wieder zurück¹⁴⁷. Dieter Quast und Matthias Knaut sprechen außerdem von "individuellen 'Migrationsgeschichten': kriegerische Eroberungen, gelenkte Umsiedlungen und friedlicher Zuzug, für verschiedene Formen von Migration gibt es in dieser Zeit Beispiele"¹⁴⁸. Für das Verständnis der Vorgänge kommt erschwerend das neue Bild hinzu, das sich die Forschung von den in den Schriftquellen überlieferten 'Völkern' oder 'Stämmen' macht: "Die ältere Forschung hat den ethnischen, quasi angeborenen Zusammenhalt der Völker der Völkerwanderungszeit weit überschätzt. In Wirklichkeit handelte es sich um Völker im Werden, bei denen die Zugehö-

¹³⁶ Vgl. Rosen, Die Völkerwanderung, 28-35.

¹³⁷ Vgl. Rosen, Die Völkerwanderung, 36.

¹³⁸ Vgl. Rosen, Die Völkerwanderung, 36.

¹³⁹ Vgl. Rosen, Die Völkerwanderung, 112f.

¹⁴⁰ Vgl. Rosen, Die Völkerwanderung, 28-37, 109-121.

¹⁴¹ Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 8f. Ausführlich Brather, Ethnische Interpretationen.

¹⁴² Vgl. Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 11. Siehe auch Pohl, Die Völkerwanderung, 23f.; Goetz/Welwei, Altes Germanien, 10f. Ausführlich Brather, Ethnische Interpretationen, bes. 156-158.

¹⁴³ Vgl. Pohl, Die Völkerwanderung, 24, 29; Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 85; Whittaker, Frontiers of the Roman Empire, 210f.

¹⁴⁴ Steuer, Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung, 363. Siehe auch ebd., 364.

¹⁴⁵ Vgl. Pohl, Die Völkerwanderung, 24.

¹⁴⁶ Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 11. Ähnlich spricht Pohl in: ders., Die Völkerwanderung, 23 von den "aktivsten und ehrgeizigsten jungen Männer(n)" als Auswanderer.

¹⁴⁷ Vgl. Pohl, Die Völkerwanderung, 24; Rosen, Die Völkerwanderung, 24f.

¹⁴⁸ Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 85.

rigkeit noch stark fluktuierte"¹⁴⁹: Ganz andere Faktoren als die Herkunft oder ethnische Zusammengehörigkeit konnten bestimmen, welcher Gruppe Individuen sich zuordneten, d.h., als was sie sich bezeichneten¹⁵⁰. Das Heer der Vandalen beispielsweise, dessen Eroberung Nordafrikas schriftlich überliefert ist, war v.a. ein militärischer Zusammenschluss von Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft¹⁵¹.

Die moderne Archäologie ist nicht nur um ein differenziertes Verständnis von 'Volk' oder 'Stamm' bemüht, sondern ersetzt auch den unzutreffenden Begriff der 'Wanderungen' zur Beschreibung von Bevölkerungsbewegungen durch den Terminus Migration¹⁵². Der archäologische Nachweis von Migration kann kaum gelingen: Belege für die Abwanderung von Gruppen wären das Abbrechen von Besiedlung oder von Gräberfeldern. Selbst wenn solche Phänomene im Befund feststellbar sind, lassen sie sich nicht nur monokausal mit einem Wegzug der Bevölkerung erklären¹⁵³. Auch schriftlich überlieferte Wege wie beispielsweise derjenige der Goten sind nur mit größten Schwierigkeiten archäologisch zu belegen, eher vielleicht noch zwischenzeitliche Aufenthalte fremder Gruppen¹⁵⁴. In Einzelfällen lassen sich 'zugewanderte' Gruppen oder Einzelindividuen – wenn man sie als 'hinzugezogen' interpretieren will – insbesondere über 'fremde' Grabriten von in der Region üblichen Formen abgrenzen; der sich abhebende Grabritus oder in der Region sonst nicht verbreitete Kleidungsbestandteile können aber auch auf ganz andere Weise als über direkten 'Personentransfer' in verschiedene Gebiete gelangen¹⁵⁵. Am Beispiel der angelsächsischen 'Besiedlung' Englands machte etwa Birte Brugmann jüngst sehr gut deutlich, wo die Probleme bei der Interpretation von Funden, beim Versuch eines Nachweises sowohl von Abwanderung als auch von Einwanderung liegen, und wie sehr die Schriftquellen geschlossene Bilder vortäuschen können¹⁵⁶.

Die jüngere Forschung hebt desweiteren hervor, dass es sich bei vielen der als Auslöser für Migrationen genannten Gründe (Bevölkerungswachstum, schlechte Böden, Klimaverschlechterung) um Topoi aus der antiken Geschichtsschreibung handelt¹⁵⁷. Nur selten lassen sich solche 'Push-Faktoren' archäologisch¹⁵⁸ oder naturwissenschaftlich¹⁵⁹ belegen. Gegenwärtige Wissenschaftler stellen die Anziehungskraft der römischen Kultur in den Vordergrund¹⁶⁰. Um einen Topos handelt es sich jüngerer Forschungen zufolge auch bei der Vorstellung, die Urheimat der Goten habe in Skandinavien gelegen¹⁶¹. Die Angaben aus der Schriftüberlieferung (Gotengeschichte des Jordanes aus dem 6. Jh. n.Chr.) sollten nicht dem Wortlaut folgend in entsprechende Kartenbilder umgesetzt werden, wie dies in einigen der untersuchten Schulbüchern geschieht (s.o.).

Vor diesem Hintergrund ist zu schließen, dass die meisten Schulbuchdarstellungen grundsätzlich überarbeitet werden müssen.

¹⁴⁹ Pohl in: Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 24.

¹⁵⁰ Vgl. Pohl in: Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 24. Siehe auch Quast/Knaut, ebd., 85.

¹⁵¹ Rummel in: Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 50.

¹⁵² Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 8.

¹⁵³ Vgl. Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 11, 13.

¹⁵⁴ Vgl. Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 13f.

¹⁵⁵ Vgl. mit Angabe von Beispielen Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 14-18; siehe auch den Beitrag von Brugmann, ebd. 73-79.

¹⁵⁶ Brugmann in: Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 73-79.

¹⁵⁷ Vgl. Pohl, *Die Völkerwanderung*, 25f.; Wolfram, *Die Germanen*, 13; Rosen, *Die Völkerwanderung*, 19.

¹⁵⁸ Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 10.

¹⁵⁹ Evtl. ist ein Klimawandel im 2. Jh. n.Chr. (bedingt durch den Ausbruch des Vulkans Taupo) in die Überlegungen mit einzubeziehen. Siehe Künzl, *Die Germanen*, 107f.

¹⁶⁰ Vgl. Pohl, *Die Völkerwanderung*, 25f. Siehe auch Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 10.

¹⁶¹ Vgl. Pohl, *Die Germanen*, 24; ders., *Die Völkerwanderung*, 23; Wolfram, *Die Germanen*, 13f.

'Germanenreiche auf römischem Boden'

"Die Völkerwanderungszeit war kein 'Urknall, sondern ein kontinuierlicher Wandel (...). Der Epochenwechsel ist wohl nur von außen erkennbar und die für lange wissenschaftliche Diskussionen sorgende Frage nach dem 'Fall Roms' hätten die Zeitgenossen vermutlich mit 'Rom wurde nicht ermordet, es starb doch gar nicht' beantwortet."

Dieter Quast/Matthias Knaut¹⁶²

Die Genese germanischer Reiche erscheint in den Schulbuchdarstellungen immer stark verkürzt. Es entsteht der Eindruck, die Germanen seien ins Reich eingefallen, hätten es zunächst verwüstet und hätten dann siegreich quasi von einem Tag auf den anderen die Herrschaft übernommen. Doch 'Reiche' wurden nicht 'auf der grünen Wiese' gegründet, auch nicht von ganzen germanischen Stämmen, vielmehr handelt es sich um einen Wechsel der politischen Führung durch eine soziale Elite¹⁶³ in Gebieten mit bestehenden Verwaltungsstrukturen. In der Realität fanden bis zur Entstehung germanischer Herrschaften vielschichtige Prozesse statt, die Dieter Quast zusammenfassend wie folgt beschreibt: Mit Beginn der Völkerwanderung versuchten Germanen, "durch Verträge legitimiert, sich im römischen Reichsgebiet anzusiedeln, wo sie hauptsächlich militärische Aufgaben übernahmen. Dies führte zu Einblicken in Verwaltungsstrukturen, Organisationsformen, Lebensart und deren Übernahme bzw. Angleichung daran. Letztlich bildeten genau diese Vorgänge die Grundlage dafür, dass germanische Stämme in der Lage waren, ihre Königreiche im ehemaligen Reichsgebiet zu gründen"¹⁶⁴. Zuvor schon hatten Germanenheere im Dienst Roms gestanden und waren quasi in das Reich integriert gewesen¹⁶⁵. Insbesondere die Ansiedlung von Germanen und deren Absicherung durch Abkommen mit der römischen Herrschaft ließen schon vor Zusammenbruch der gesamtrömischen Macht zunehmend germanische Machtzentren im Reich entstehen¹⁶⁶. Der vandalischen Eroberung Nordafrikas war beispielsweise ein Prozess des Niedergangs römischer Kultur und des Zusammenbruchs der städtischen Verwaltungen vorausgegangen; die neu niedergelassenen Vandalen knüpften an Römisches an und ließen die Provinz auf römischen Grundlagen neu erblühen¹⁶⁷. Auch das Beispiel der Burgunder illustriert den prozesshaften Charakter der Ausbildung von germanischen Herrschaften "von einem im Laufe der Wanderungen stetig umgestalteten, multikulturellen Personenverband 'barbarischer' Prägung um die Dynastien einiger weniger Herrscherfamilien hin zu einem territorial definierten Staates römischer Prägung, in dem die Burgunder und namentlich ihre Großen eine verschwindend kleine, aber in vielen Belangen Ton angegebende Minderheit stellten"¹⁶⁸. An die Stelle von Brüchen treten im heutigen Bild zahlreiche Belege für Kontinuitäten¹⁶⁹. Das Verbleiben romanischer Bevölkerung oder zumindest von Kultur in römischer Tradition ist im Frühmittelalter in zahlreichen Gebieten westlich des Rheins und südlich der Donau bezeugt und spricht gegen einen abrupten Wandel der Lebensweise als Folge der Völkerwanderung¹⁷⁰. Insgesamt handelt es sich also um Veränderungen, die allmählich stattfanden und von einer Minderheit, einer Kriegerelite, eingeleitet wurden¹⁷¹.

Die feststehende Wendung der 'Gründung germanischer Reiche auf römischem Boden' stellt in

¹⁶² Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 85.

¹⁶³ Vgl. Brather, Ethnische Interpretationen, bes. 146-149.

¹⁶⁴ Quast in: Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 19. Dazu auch Pohl in: ders., die Völkerwanderung, 22f.

¹⁶⁵ Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 85.

¹⁶⁶ Vgl. ausführlicher Pohl in: Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 24.

¹⁶⁷ Vgl. Rummel in: Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 50-54.

¹⁶⁸ Marti in: Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 65.

¹⁶⁹ Vgl. Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 85.

¹⁷⁰ Vgl. den Beitrag von Rettner in: Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 67-71.

¹⁷¹ Siehe auch Wolfram, Die Germanen, 87f.

den Schulbüchern aus den genannten Gründen eine unzulässig verkürzte und vereinfachte Beschreibung eines komplexen Prozesses dar. Wenn auf diesen nicht eingegangen werden soll, müssen dennoch alternative Formulierungen gefunden werden.

2.3 Lösungen?

Im Hinblick auf die beschriebene Sachlage kann man Schulbuchautoren nur schwer sinnvolle Ratschläge für eine Thematisierung der 'Völkerwanderung' in Schulbüchern geben. Eine erste Maßnahme könnte im Verzicht auf die Kartenbilder bestehen, die noch am stärksten die alten Bilder vermitteln. Eigentlich müssten die Kapitel vollständig überarbeitet werden. Es müsste deutlicher gemacht werden, dass unsere heutige Vorstellung stark und einseitig von römischen Berichten sowie von durch die Forschungsgeschichte verstärkten Interpretationsmustern geprägt und vermutlich unzutreffend ist.

Positive, als Modell für andere Schulbuchtexte denkbare Ansätze sind besonders in jüngeren Schulbüchern anzutreffen. Sehr differenziert formuliert beispielsweise der Text im Lehrerhandbuch LB 8-112: *Es empfiehlt sich, vor dem Hintergrund der Karte besser von der so genannten Völkerwanderungszeit zu sprechen. Der Begriff Völkerwanderung ist mehrfach vorbelastet, zum einen durch die Vorstellung, dass junge, gesunde Völker dem verbrauchten Rom eine Auffrischung brachten, zum anderen durch die irreführende Bezeichnung "Volk". Das lat. "gens" kann nicht einfach mit "Volk" übersetzt werden; es meint eine politische rechtliche Einheit des "bewaffneten Volkes", die ethnisch gemischt sein konnte*¹⁷². Das entsprechende Schulbuch SB 8-194 enthält eine relativ differenzierte Darstellung der Vorgänge. Hier heißt es auch richtig: *Die Völkerwanderung wird oft als ein Grund für den Untergang des Römischen Reiches genannt. Sicherlich war sie ein Anlass, aber letztlich haben die eindringenden Völker die vorhandene Schwäche des Reiches nur für sich ausgenutzt.* In SB 9-177 ist zu lesen, dass ins Reichsgebiet eindringende *germanische Völker (...)* zum Zerfall des römischen Reiches beitrugen; sie werden nicht allein hierfür verantwortlich gemacht. SB 9-165 verweist darauf, dass nur *Teile eines Volkes* ihre Heimat verließen. SB 12-177 spricht von *Völkereinbrüchen* und eindringenden Germanenstämmen anstelle von 'Völkerwanderung'. Gut ist auch folgender Hinweis zur Herrschaft von Germanen im ehemals Römischen Reich in SB 3c-189: *Die Germanen waren eine hauchdünne Herrscherschicht von nur etwa 1-2 Prozent der Bevölkerung.* Auch SB 11-171 formuliert: *Die Eroberer waren fast überall in der Minderheit.*

Aus archäologischer Sicht läge es nahe, die Völkerwanderungszeit in den Schulbüchern stärker durch völkerwanderungszeitliche Funde zu illustrieren – Funde, die beispielsweise die Mobilität germanischer Krieger in römischen Diensten oder die Schwierigkeiten bei der Interpretation der Objekte aufzeigen¹⁷³.

¹⁷² Trotz dieser kritischen Sicht macht das Lehrerhandbuch auch einen Vorschlag, wie die Karte zur Völkerwanderungszeit in eine Tabelle umgewandelt werden kann, die auflistet, welches *Volk* wohin wandert und welche Auswirkungen dies auf Rom hat (114).

¹⁷³ Beispiele und Anregungen finden sich in Knaut/Quast, Die Völkerwanderung, 88-95.

B.3. Die Hunnen

"Solange es auf der Welt nationale Geschichtsschreibung geben wird, wird den Hunnen und vor allem dem Gallien und Italien angreifenden Attila keine Gnade zuteil: Sie sind und bleiben die weltgeschichtlichen Repräsentanten 'östlicher Barbarei'. Zumindest in den Geschichtsbüchern und dem jeweiligen politischen Jargon."

István Bóna¹⁷⁴

Die Hunnen werden in den Schulbüchern meist nur als Auslöser der Völkerwanderung erwähnt. Vier Reihenwerke gehen jedoch ausführlicher auf sie ein. Die Darstellungen sind genau wie die Berichte zur Völkerwanderung von den antiken Schriftüberlieferungen und von populären Klischees des 19. Jhs. geprägt. Im Folgenden einige Bemerkungen zu den Problemen, die sich in den Schulbüchern ergeben:

SB 4 berichtet (in Bezug auf das Ende des obergermanisch-rätischen Limes: *Die wirkliche Katastrophe (...) aber kam 150 Jahre später. Damals fiel das wilde Reitervolk der Hunnen (...) in Europa ein. Ihr König Attila wurde die "Geißel Gottes" genannt, denn er versetzte alle Völker in Furcht und Schrecken* (70). Die deutschen Heldensagen erinnerten, so heißt es, *an die Taten tapferer und außergewöhnlicher Menschen in den wildbewegten Zeiten des 5. und 6. Jahrhunderts* (71). Die klischeehaften Darstellungen sind Teil des Autorentextes; es findet keine weitere Erörterung statt. SB 19a-81 bezeichnet die Hunnen, Topoi aus den römischen Schriftquellen folgend¹⁷⁵, als *kleinwüchsiges Reitervolk*. In den später herausgegebenen Parallelausgaben SB 19b/c entfiel der Begriff 'kleinwüchsig'; der faux-pas wurde also bei der Überarbeitung der Grundaussage bemerkt. SB 1a/b-197/201 enthält eine Schilderung von Jordanes, in der es um das Aussehen und die Grausamkeit der Hunnen geht¹⁷⁶. Die Inhalte dieser Quelle werden nicht grundsätzlich hinterfragt, sondern im Ansatz auf folgende Weise kritisiert (197/*201, Aufg. 2): *Warum sieht Jordanes die Hunnen so negativ? Paßt sein Urteil zu dem links abgebildeten Bronzekessel?* SB 6-186 enthält auf einer ganzen Seite Abbildungen und Texte zu den Hunnen. Zunächst ist ein kolorierter Holzstich aus dem 19. Jh. abgebildet: *König Attila greift die Germanen an* (Taf. 8.4 Abb. 1). Es handelt sich um die Darstellung "Die Hunnen im Kampf mit den Alanen" von Johann Nepomuk Geiger 1873. Bis auf einen Hinweis auf die Datierung des Stichts finden sich keine weiteren Angaben zum Bild – aus archäologischer Sicht ist dies problematisch, da beispielsweise die Rüstungen und die Bewaffnung der *Germanen* nicht der Realität entsprechen; sie erinnern eher an römische Soldaten. Auf derselben Buchseite findet sich ein Porträt Attilas. Beide historischen Darstellungen könnten aus dem Jugendsachbuch "Was ist was: Die Völkerwanderung" entnommen sein¹⁷⁷. Eine weitere Abbildung zeigt den Reiterkrieger auf Krug Nr. 2 des Schatzfundes von Nagyszentmiklós. Die Bildunterschrift bezeichnet ihn, der älteren Forschung folgend, als hunnischen Reiter. Das Alter des Schatzes ist nach wie vor umstritten, allerdings sprechen einige Argumente für eine Datierung der Objekte in das 7./8. Jh. und eine Zuordnung zu den Awaren¹⁷⁸. Die Abbildung passt also weder als Illustration für die Hunnen noch für die Völkerwanderungszeit. Die auf der Buchseite abgedruckte Hunnenbeschreibung des Ammianus Marcellinus steckt voller Klischees und Topoi. Diese werden nur

¹⁷⁴ Bóna, Das Hunnenreich, 25.

¹⁷⁵ Zum Problem vgl. Pohl/Anke, Hunnen, 246, 254.

¹⁷⁶ Der Quellenangabe nach aus *Jordanes, zitiert nach Emil Neck, Germanien, Wien/Heidelberg 1958 u. 1977, S. 148f.*

¹⁷⁷ Vgl. Reichardt, Die Völkerwanderung, 16, 18.

¹⁷⁸ Vgl. Daim/Stadler, Der Goldschatz von Sannicola Mare (Nagyszentmiklós).

deutlich, wenn die Schüler auch die zweite Quelle zu den Hunnen lesen – dann allerdings handelt es sich um einen sehr sinnvollen Zugang zum Thema, da die Subjektivität sowohl der antiken Berichte als auch der Darstellung aus dem 19. Jh. deutlich gemacht werden können.

Immerhin: Ein Lehrerband betont, es sollte im Unterricht *ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß die Hunnen kein kulturloses Volk, sondern Teil der euroasiatischen Kultur der Reiternomadenvölker waren* (LB 14a/b-167).

Insgesamt spiegeln vier der Schulbücher zum Thema Hunnen die Tradierung von Klischees. Auch für dieses Thema sind grundlegende Überarbeitungen der Lehrwerke notwendig.

B.4. Zur Rolle völkerwanderungszeitlicher Funde und Objekte

Das Thema Völkerwanderungszeit ist wenig bebildert, zumindest völkerwanderungszeitliche Funde betreffend. Kartenbilder dominieren. Nur fünf Reihenwerke zeigen überhaupt Funde in diesem Kapitel (s. Tabelle).

Fundabbildungen zu Abschnitten oder Kapiteln über die Völkerwanderung

SB	Objekt	Herkunft
1a/b-188f./192f.; 9-165; 21-173	Reitermosaik	Karthago
1a/b-197/201	Reliefdarstellung eines nomadischen Reiterkriegers	Detail vom Grabmal des Kaisers T'ai Cong, 6. Jh.
1a/b-198/202	Adlerfibel	Dormagnano/Italien
9-165, 21-174	Spangenhelm	Krefeld-Gellep
12-211	Schnalle und Fibel, 4. Jh.	Erfurt, Merseburg
14a/b-199	Boot	Nydam

In drei Reihenwerken findet sich als symbolische Darstellung für den Umbruch zwischen Völkerwanderungszeit und Frühmittelalter das bekannte Reitermosaik aus Karthago (SB 1a/b-188f./192f., 9-165, 21-173). In der Regel wird der Reiter, wie in der Forschung traditionell üblich, als *Wandale* bezeichnet. Jüngere Forschungsergebnisse zeigen, dass der Reiter lediglich in spätantiker Tradition dargestellt ist, das Mosaik also keinerlei Hinweise enthält, die eine Interpretation als 'wandalisch' (also: germanisch) erlauben¹⁷⁹.

Das einzige zur Epoche vorhandene Lebensbild stammt aus einem Jugendsachbuch¹⁸⁰ und zeigt die Eroberung Roms durch die Westgoten (SB 2(6)-30) (Taf. 8.3 Abb. 4). Die Bildunterschrift bezeugt einen kritischen Umgang mit der Darstellung, hier heißt es: *Der Künstler aus heutiger Zeit übernimmt den römischen Blickwinkel und schildert die Westgoten als "Barbaren"* (30).

Da die meisten Schulbuchkapitel am Ende der Darstellungen zu Spätantike und Völkerwanderungszeit die Herrschaft Theoderichs in Italien beschreiben, enthalten sie vielfach Abbildungen verschiedener Mosaiken in Ravenna oder ein Foto seines Grabmals. Da Regionen südlich der Alpen nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, wird auf weitere Ausführungen hierzu verzichtet.

Insgesamt ergibt sich für die Völkerwanderungszeit, dass die Schulbuchdarstellungen zu stark an der Schriftüberlieferung und ihren Topoi orientiert sind, gleichzeitig dabei kaum auf völkerwanderungszeitliche Funde eingehen. Als alternativer Umgang mit der Völkerwanderungszeit als Thema bietet sich die verstärkte Behandlung völkerwanderungszeitlicher Funde an. Damit bliebe die Epoche in den Schulbüchern enthalten, und es verbindet sich damit die Möglichkeit, archäologische Themen in den Geschichtsunterricht zu integrieren.

¹⁷⁹ Vgl. Rummel, *Habitus Vandalarum?*, 137-139.

¹⁸⁰ Bildrechte: Hachette Livre, Paris. Die Abbildung ist entnommen aus dem deutschsprachigen Jugendbuch Périn/Forni, *So lebten sie zur Zeit der Völkerwanderung*, Tessloff Verlag, Hamburg, 1982, 14.

C. Unterrichtsfilme

Filme, die den römischen Alltag behandeln und die römische Spätantike mit einschließen, sind im Kapitel zur römischen Kaiserzeit beschrieben. An dieser Stelle soll es um solche Unterrichtsfilme gehen, deren Hauptaugenmerk auf dem Übergang von der Spätantike über die Völkerwanderungszeit zur Merowingerzeit liegt, und zwar besonders aus dem Blickwinkel der Veränderungen innerhalb der Germania und der römisch-germanischen Auseinandersetzungen. UF 46 bis 50 bilden den Kern der Filme zu diesem Thema, während UF 45 und 52 die Germanen der Spätantike und Völkerwanderungszeit nur berühren und UF 51 sich explizit mit den Hunnen beschäftigt.

Filme zur Spätantike und Völkerwanderungszeit

UF	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in	Spielszenen
UF 45	Von Rom zum Rhein: Das Erbe der Antike	SWF	1988	LP Saar GesS 5/6	-
UF 46	Völkerwanderung: Kimbern, Varusschlacht und Angelsachsen	FWU/ZDF	2002	UF 47	X
UF 47	Völkerwanderung: Der Zug der Goten und das Ende des Römischen Reiches	FWU/ZDF	2002	UF 46	X
UF 48	Alamannen und Römer in Südwestdeutschland	FWU (SDR/SWF)	1998 (1996/97)	UF 54	X
UF 49	Geschichte auf dem Runden Berg	Arbeitsgemeinschaft Medien	2000	-	-
UF 50	Hunnen und Goten während der Völkerwanderung	FWU	1992/1994	UF 27, UF 46, UF 47	X
UF 51	Zur Geschichte der Völkerwanderung: Die Hunnen – Ein Steppenvolk erobert Europa	WBF/ZDF	2000	-	X
UF 52	Das Frankenreich	FWU	2000	-	-

Über die Hälfte dieser Filme ist ausgesprochen jung (2000 und 2002), und bei der Mehrzahl handelt es sich um Teilübernahmen aus dem Fernsehen. Ebenfalls ist der hohe Anteil integrierter Spielszenen auffällig. UF 50 wurde unter Mitwirkung von Elli Gabriele Kriesch produziert, einer Regisseurin, die auf Filme zur Ur- und Frühgeschichte und zur Antike spezialisiert ist.

C.1. Drehorte, Bildinhalte

Die Filme setzen inhaltlich und gestalterisch unterschiedliche Akzente:

- UF 45 schildert aus der Perspektive des Römischen Reiches und unter Einbeziehung von Bauwerken als historischen Zeugnissen Ereignisse, die zu dessen Untergang führten, und beschäftigt sich mit dem römischen Erbe in unserer gegenwärtigen Kultur. UF 52 widmet sich aus einem rein historischen Blickwinkel der Ereignisgeschichte von der Teilung des Römischen Reiches bis zum Vertrag von Verdun. UF 45 und 52 sind sehr 'traditionell' aufgebaut und illustrieren ihre Inhalte anhand von Kartenbildern sowie Aufnahmen von Bauwerken oder anderer historischer Zeugnisse. UF 45 wurde für das Schulfernsehen produziert, UF 52 übernahm Bildmaterial aus einem französischen Unterrichtsfilm. Beide Filme schildern besonders Ereignisgeschichte.
- UF 46 reiht verschiedene Abschnitte der Geschichte unter dem Thema 'germanische Wanderungen und römische Reaktion' zu einem Film aneinander: Auf eine lange Darstellung des Zugs der Kimbern folgen eine Sequenz zur Varusschlacht sowie ein längerer Abschnitt zur sächsi-

II.8. Spätantike und Völkerwanderungszeit

schen Besiedlung Britanniens im frühen Mittelalter. Der Fortsetzungsfilm UF 47 nutzt den in den antiken Quellen überlieferten Zug der Goten als roten Faden, um den Untergang des Römischen Reiches und die Entstehung germanischer Reiche des frühen Mittelalters zu erklären. UF 46 und 47 gehen auf die mehrteilige Dokumentation "Sturm über Europa" (ZDF 2002) zurück. UF 46 enthält u.a. äußerst brutale Kampfszenen. Beide Filme stellen sowohl Ereignisgeschichte als auch, durch Einsatz der genannten Spielszenen, Lebensalltag dar.

- UF 48 und UF 49 legen einen Schwerpunkt auf Ereignisse in Südwestdeutschland vom Ende des Limes bis zur Unterwerfung der Alamannen durch den Frankenkönig Chlodwig. UF 49 imitiert die in anderen Filmen vorhandenen szenischen Darstellungen durch Lebensbilder und Rekonstruktionszeichnungen, die 'Geschichte erzählen'. UF 48 und UF 49 erhielten deutliche Anstöße aus der vorangegangenen Ausstellung "Die Alamannen" (Stuttgart 1997). Beide Unterrichtsfilme erlauben am ehesten einen Einblick in germanischen Lebensalltag in frühaltamannischer Zeit.

- UF 51 und 52 konzentrieren sich auf den osteuropäischen Raum: auf die Hunnen und Goten der Völkerwanderungszeit (UF 51) bzw. ausschließlich auf die Hunnen (UF 52).

UF 46-48 sowie 50-51 zeichnen sich durch eine Kombination mehrerer Bildtypen aus: Sie enthalten nicht nur Aufnahmen von Rekonstruktionszeichnungen, Funden, Bauwerken und Karten, sondern auch szenische Darstellungen. Mit Ausnahme von UF 49 und UF 50 handelt es sich nachweislich um Überarbeitungen von Fernsehdokumentationen, so dass hier ein überdurchschnittlich hoher Einfluss populärer Geschichtsvermittlung feststellbar ist. Einige der Filme bewegen sich insgesamt sichtbar in einem Spannungsfeld zwischen populären Geschichtsvorstellungen einerseits und jüngerer Forschung andererseits; manchen gelingt eine gute Synthese.

Die Epoche fällt durch eine große Internationalität der Drehorte aus dem Rahmen: Im Unterschied zu Filmen über andere Epochen wurden Museen und Fundorte aus dem europäischen Ausland in großer Zahl aufgesucht. Nur UF 48 und 49 enthalten Drehorte ausschließlich in Deutschland, alle anderen wurden ganz oder teilweise außerhalb Deutschlands gedreht. Museen überwiegen als Drehorte; nur wenige Orte wurden für mehrere Filme aufgesucht.

Drehorte der Filme zu Spätantike und Völkerwanderungszeit

Ort	UF
Aalen, Limesmuseum	48, 49
Detmold, Hermannsdenkmal	46
Hechingen-Stein, Gutshof	48
Kalkriese (Grabungen)	46
Renningen, Archäologisches Museum	48
Schleswig, Archäologisches Landesmuseum	46
Stuttgart, Landesmuseum	48, 49
Ulm, Museum	49
Urach, Runder Berg	48, 49
Waging, Bajuwarenmuseum	49
Aquileia, Italien	51
Budapest, Kastell Aquincum	50
Budapest, Nationalmuseum	50
Fenekpuszta, Ungarn	50
Grodek, Polen (Grabungen)	47
Krim	47
London, British Museum	46
Maslomesc, Polen (Grabungen)	47
Pavia, Italien	51
Ravenna, Italien	47
Reccopolis, Spanien (Grabungen)	47
Rom, Italien	47, 51
Rom, Italien, Museo della Civiltà Romana	46

Rumänien	47
Silkeborg Museum, Schweden	46
Sutton Hoo, Großbritannien	46
Toledo, Spanien	47
Wien, Kunsthistorisches Museum	46, 50, 51

C.2. Probleme

Die meisten inhaltlichen Probleme in den Filmen und auf ihren Begleitkarten hängen mit historischen, d.h. sich aus der antiken Schriftüberlieferung ergebenden Fragestellungen zusammen: Wie müssen wir uns heute den sog. 'Limesdurchbruch', die sog. 'Völkerwanderung' sowie die Entstehung sog. 'germanischer Reiche' vorstellen? Den Zuschauern begegnen hier überwiegend die bereits bei den Schulbüchern monierten überkommenen Geschichtsbilder. Sie sind im Bewusstsein der Öffentlichkeit scheinbar so tief verwurzelt, dass sie sich nur schwer durch andere (zugleich weniger spektakuläre) Bilder ersetzen lassen. Die originär für das Fernsehen produzierten Medien bedienen großteils die Klischees, und nur wenige Ausnahmen zeigen Alternativen auf.

2.1 'Limesdurchbruch'

Bezüglich der Art und Weise, wie das Ende des obergermanisch-rätischen Limes dargestellt wird, begegnen in den Unterrichtsfilmen dieselben Bilder wie in den Schulbüchern. Entweder wird nur von *Germanen* gesprochen, die den Limes überrennen oder durchbrechen, oder die Ereignisse werden direkt mit Alamannen in Verbindung gebracht. Folgende Passagen aus den Begleitkommentaren veranschaulichen dies. So berichtet UF 45: *Die römischen Grenzwachen melden, dass Alemannen am römischen Limes aufgetaucht seien. Es kommt zu harten, kriegerischen Auseinandersetzungen. Im Jahre 260 n.Chr. durchbrechen die germanischen Stämme, die Franken und die Alemannen, den Limes. Das Grenzgebiet des Limes ist für das Imperium verloren. Die Römer ziehen sich hinter die natürlichen Grenzen Rhein und Donau zurück.* UF 47 spricht von *Alemannen*, die *im Jahr 260 erstmals auftauchen und sich im Dekumatenland zwischen Rhein und Donau festsetzten, nachdem sie den römischen Limes durchbrochen hatten.* In UF 48 scheint es zunächst, als ob jüngere Ergebnisse der Forschung rezipiert worden seien. So sagt der Film aus, der Limes sei um 260 n.Chr. wegen der in den Osten abgezogenen Truppen schlecht geschützt gewesen und schildert keine Schlachten am Limes. Dennoch enthält besonders der erste Teil Bilder von Reiterscharen und zuweilen Kampf, Aufnahmen, die ganz gezielt als Spannungselement eingesetzt werden. Der Text fährt fort: *Die germanischen Reiter seien plötzlich da gewesen mit dem Ziel, das römische Land hinter dem Limes zu erobern.* Weiter heißt es: *Mit der Erstürmung des Grenzwalls um 260 n.Chr. beginnt die Geschichte der Alamannen zwischen Rhein und Donau.* Diesen angeblich kriegerischen Grundcharakter der alamannischen Geschichte unterstreicht auch UF 49 mit einer Darstellung der Germanen überwiegend als Krieger und Plünderer: *Kämpfend und plündernd dringen diese Heerhaufen etwa 200 Jahre lang, vom 3.-5. Jh., immer weiter nach Süden vor. Manchmal sind bis zu 600 Krieger vereint, angeführt von einem Heerkönig, vielleicht Brunhildas Ur-Urgroßvater (...). Immer wieder überfällt ihre ('Brunhildas') Sippe, angeführt von ihrem Ur-Urgroßvater – nennen wir ihn Gunzo – von hier aus römische Lager jenseits von Rhein und Donau, um den Römern*

Sklaven zu rauben, deren Waffen, Vorräte, Schmuck zu plündern. Es durchbrechen immer neue germanische Kriegerscharen aus dem Nordosten Germaniens den Limes, bis die Römer ihn aufgeben und sich an Rhein und Donau zurückziehen. Untermalt werden diese Bilder mit römischen Reliefdarstellungen von Schlachten sowie mit einer Trickdarstellung eines brennenden Limesturms. Um 450 breche das große Römische Reich unter dem ständigen Ansturm der Germanen endgültig zusammen. Ähnlich fasst UF 52 zusammen: Germanische Volksstämme verunsichern seit geraumer Zeit die Grenzen des Weströmischen Reiches. Sie durchbrechen den Limes, Grenzwall zwischen Römern und Germanen, und dringen weit nach Westen und Süden vor.

Sämtliche Formulierungen nehmen Vokabular auf, das auch für Beschreibungen aus der frühen Forschung charakteristisch ist (s. Kap. II.8.B.1.2). Sie sind in das Repertoire populärwissenschaftlicher Darstellungen übergegangen und gelangen von dort nun in die Schulfilme: In UF 47 lehnen sich die Formulierungen direkt an diejenigen von Arens, Sturm über Europa, 125, an.

2.2 'Wandernde Völker'

Dieselben Probleme begegnen auch bezüglich der von der Völkerwanderung existierenden Bilder. Die Filme greifen in der Mehrzahl populäre Geschichtsvorstellungen auf und vertiefen diese. *Die Volksstämme der Vandalen, Goten und Burgunder zogen einst aus Skandinavien in die Gebiete von Oder und Weichsel und siedelten hier. Später wanderten sie weiter nach Süden und Südosten. Durch diese Wanderung großer Völker gerieten noch andere germanische Stämme in Bewegung*, berichtet UF 45. Die entsprechenden Trick-Kartenbilder vermitteln ebenfalls den Eindruck, ganze Völker seien gewandert. Sehr viel plastischer noch veranschaulicht UF 46 in Bezug auf die Kimbern und Teutonen das Bild eines kilometerlangen Planwagentrecks (30 km) von Personen, die mit Hab und Gut, Kindern und Frauen (100 000 Menschen) durch ganz Europa ziehen. Kartenbilder vertiefen diese Vorstellungen ebenso wie die Einblendungen des nachgespielten Trecks. *Mühsam musste sich der Treck der germanischen Glückssucher seinen Weg durch unbekanntes Gelände bahnen, tagaus, tagein, bei Wind und Wetter. Pferde hatten nur die Anführer. Die Karren mit den Habseligkeiten der Auswanderer wurden von Ochsen gezogen*, lautet an einer Stelle der Kommentar. Mit verschiedenen Mitteln (subtilen Botschaften aus der Musikbegleitung, den Bildern und Kommentaren) gelingt es dem Film, die Notwendigkeit der Auswanderung plausibel zu machen: ärmliche, hungernde und ungepflegte Gestalten, für die die Moorleichen Zeugnis ablegen, hausen unter kargen Bedingungen im kalten Norden. Erst als sie Italien erreichen, erscheinen die 'Kimbern' mit frisch gewaschenen Kleidern und Haaren, und springen fröhlich den Berg hinab. Als Lernziel ist auf der Begleitkarte formuliert, die Schüler sollten einen *Einblick in die Lebensbedingungen germanischer Wandervölker* [!] gewinnen. Weiter heißt es, *Germanenvölker seien durch ganz Europa auf der Suche nach einer neuen Heimat gewandert*; von einem *Völkerstrom* ist die Rede, von einem *Exodus ganzer Völker*; und eine Überschrift lautet: *Warum verlassen ganze Völker ihre Siedlungsgebiete?* (alle Zitate S. 2). Die entsprechenden Spielszenen suggerieren eine "Echtheit" der vermittelten Sachinformation und werden als Fakt verstanden, wenn auf der Begleitkarte als Anregung erscheint, die Schüler sollten sich mit dem *logistischen Aufwand einer Wanderbewegung von ca. 100 000 Menschen* auseinandersetzen (Wasserbedarf, Nahrungsmittelbedarf, Exkrement, Länge des Zuges inklusive *mindestens* eines Ochsenengespanns *pro Familie*). Erst

im Anschluss an diese Aufgabenstellung erscheint ein kritischer Hinweis: dass die Angabe 100 000 *nicht genau zu nehmen* sei (6).

Wie bereits im ersten Film zur Völkerwanderung (UF 46 zu den Kimbern) ist auch in UF 47 immer wieder ein Treck zu sehen, nur selten lediglich eine Kriegergruppe. Hier entsteht ebenfalls fälschlich der Eindruck, ganze Völkerschaften seien auf dem Weg gewesen. *Auf der Suche nach einer behaglicheren Heimat waren sie dem finsternen, unwirtlichen Norden entflohen.* Die Kartendarstellungen mit Linien, die sich stetig in neue Gebiete fortführen lassen, unterstützen diese Auffassung. Die Auswanderung der Goten aus Skandinavien wird nicht als legendär, sondern als gesicherte Tatsache dargestellt. Der filmische Eindruck vom Wandern ganzer Völker prägte ebenfalls Formulierungen auf der Begleitkarte. Der Autor verwendet Begriffe wie *Wandervölker, große germanische Stämme auf Wanderung, Wanderungskräfte, Wanderungsbewegung* etc. Brutale Spielszenen sind in diesem Film seltener als im ersten (UF 46); eine Ausnahme bildet die Darstellung der Plünderung Roms durch die Goten.

Eine bemerkenswerte Vermischung älterer und neuerer Auffassungen bietet UF 49: Zu den Alamannen wird betont, es habe keine einheitliche Führung gegeben. Der Dienst von Germanen im römischen Heer findet ebenso Erwähnung wie die Zusammensetzung der Alamannen aus Gruppen unterschiedlicher (nordostgermanischer) Herkunft. Im Gegensatz zu älteren Darstellungen ist nicht mehr von der Wanderung ganzer Völker die Rede, sondern von Gruppen, Kriegerverbänden oder Familienverbänden. Auch wird keine Kartendarstellung mit Pfeilen oder ähnlichem verwendet, sondern eine statische Karte mit Eintragung germanischer Stämme im 1. Jh. n.Chr. (entspricht S. 57 Abb. 33 im Ausstellungskatalog "Die Alamannen"). Bei den genannten Punkten handelt es sich um jüngere Forschungen; sie haben im Film deutliche Spuren hinterlassen. Andererseits berichtet derselbe Film aber von Germanen, die *über Jahrzehnte hierher gewandert* sind. Immer wieder zeigt er die Rekonstruktionszeichnung eines Planwagen-trecks nach überkommenem Muster und spricht von *jahrelanger Wanderschaft* mit *Gerät und Vieh*. Neuer Forschungsstand wurde also aufgenommen bei gleichzeitigem Festhalten an alten, bewährten Bildern.

In UF 50 und UF 51 hat man für in anderen Filmen auf Karten durch Pfeile und Linien dargestellte Migrationsbewegungen oder Kriegszüge eine gute Lösung gefunden: UF 50 verwendet jeweils mehrere farbige Punkte, die sich unregelmäßig verschieben. Möglicherweise spiegelt sich hier der Einfluss des Historikers Walter Pohl, der laut Angaben auf der Begleitkarte als wissenschaftlicher Berater für den Film hinzugezogen wurde. Walter Pohl steht der bisherigen Darstellung der Völkerwanderung, insbesondere den traditionellen Kartenbildern, sehr kritisch gegenüber¹⁸¹. UF 51 verwendet farbige Wolken, die sich verschieben. Bei UF 51 zeigt sich wieder einmal eine Diskrepanz zwischen dem fachlich als gut zu bewertenden Film und der ihm entgegen stehenden, aus geschichtsdidaktischer Perspektive verfassten Begleitkarte: Dort wird deutlich, dass der Film im Kontext unterschiedlicher Wanderbewegungen quer durch die Geschichte gesehen werden soll; einleitend heißt es: *Wanderbewegungen von Horden, Gruppen, Familien, Stämmen, ja ganzen Völkern gehören zum Wesen der Geschichte* (2). Diese Begriffswahl spiegelt wieder die Vorstellung, ganze Völker seien gewandert, ein Bild, das durch die Karte *Völkerwanderung der Germanen um 400* verstärkt wird (7), im Film aber so gar nicht enthalten ist.

UF 52 bezeugt ein Problem, das bei Übernahmen ausländischer Produktionen auftreten kann: *Die große Völkerwanderung beginnt*, heißt es an einer Stelle, eine Wortwahl, die möglicherwei-

¹⁸¹ Vgl. Pohl, Die Völkerwanderung, 23f.

se auf die Übersetzung des frz. Begriffs 'grandes invasions' zurückzuführen ist.

Die Filme machen hier folgende Sachverhalte besonders deutlich: Die aus der populärwissenschaftlich orientierten Dokumentarserie des ZDF "Sturm über Europa" entnommenen Darstellungen in UF 46 und 47 tragen ganz zum Fortleben von Klischees zur Völkerwanderung bei. Ihr Vorhandensein in Schulfilmen vermittelt fälschlich den Eindruck, es handle sich um sachrichtige, dem wissenschaftlichen Forschungsstand entsprechende Ergebnisse. Die als Laien schreibenden Autoren der Begleitkarten orientieren sich ohne kritische Begutachtung am Begleitbuch zur Fernsehserie. UF 50 und 51 haben zur Darstellung der Völkerwanderung bessere Möglichkeiten gefunden. Im Falle einer wissenschaftlichen Begleitung wie in UF 50 profitiert hiervon auch die Begleitkarte. Bei UF 51 fallen die Beschreibungen auf der Begleitkarte in puncto Sachrichtigkeit wieder hinter den an sich positiv zu bewertenden Film zurück. UF 49 ist ein gutes Beispiel für die Rezeption jüngeren Forschungsstandes bei gleichzeitigem Festhalten an tradierten, populären Bildern.

2.3 'Germanische Reiche auf römischem Boden'

Traditionellen Formulierungen der Gründung von 'Germanenreichen' auf 'römischem Boden' kommen in den Filmen weniger Bedeutung zu als in den Schulbüchern. UF 45 formuliert lediglich stark vereinfachend: *Nun nehmen die verschiedenen Germanenstämme vom Weströmischen Reich Besitz.* Und der Sprecherkommentar in UF 52 lautet: *Die Germanen nehmen römische Gebiete in Besitz. Sie lassen sich dort nieder und errichten ihre eigene Herrschaft. Das ist das Ende des Römischen Reiches. Im 5. und 6. Jahrhundert haben sich in Westeuropa nach vielen Kämpfen und Kriegen mehrere germanische Reiche gebildet (...).* Interessanter ist das Ende von UF 47, wo es abschließend heißt: *700 Jahre später waren aus den wandernden Germanen die Begründer des modernen Europas geworden.* Hier kommt, nicht ganz zufällig, ein neuer Aspekt hinzu: Eine auf die gegenwärtige Politik antwortende Ausrichtung der Bewertung historischer Ereignisse im Hinblick auf Europa und die Geschichte der europäischen Staaten.

2.4 Die Hunnen

Im Gegensatz zu einigen Schulbuchdarstellungen (vgl. Kap. II.8.B.3) vermitteln die Schulfilme eher ein sachliches oder gar positives Hunnenbild. UF 50 schildert auf objektive Weise Ereignisgeschichte zur Zeit der Hunnen in Bezug auf die Römer und die Goten; Einblendungen von kostbaren Funden setzen sie miteinander gleich; einzelne Sequenzen erläutern die technische Überlegenheit der Hunnen im Kampf. In UF 51 korrigieren insbesondere die heutigen Aufnahmen von Steppenvölkern Klischees und zeigen den Lebensalltag der Menschen, ohne sie allein als Krieger darzustellen. Wie der Film ist auch die Begleitkarte zunächst sehr bemüht, die in der Schriftüberlieferung überwiegenden Stereotype kritisch zu hinterfragen, und betont, das von den *Chronisten* entworfene *Schreckensbild* sei *subjektiv* (7). Doch im Anschluss an diese Bemerkungen folgt der Abdruck einer Textstelle von Ammianus Marcellinus mit der Angabe, dieser habe *die Hunnen selbst zu Gesicht bekommen* – soll dies die Glaubwürdigkeit der Quelle doch wieder erhöhen? Auf die Quelle folgt die Wiedergabe eines Gemäldes aus dem 19. Jh., das das

C.3. Zur Rolle der Archäologie und archäologischer Funde

Bild des Ammianus zu bestätigen scheint (A. de Neuville: "Die Hunnen in der Schlacht von Chalons") (Taf. 8.4 Abb. 4). Die Information dazu lautet: *Noch anderthalb Jahrtausende später beschäftigt die Furcht vor den Hunnen die Phantasie der Menschen. So entstand das Bild dieses Malers, der die Hunnen nur aus Geschichtsbüchern kennen konnte* (8). Es stellt sich die Frage, ob der kritische Hinweis auf den Hintergrund der Entstehung des Bildes eindeutig genug ist.

2.5 Rollenbilder: Frauen und Männer der Spätantike und Völkerwanderungszeit

Die thematische Konzentration der Filme auf Ereignisgeschichte und kriegerische Kampfhandlungen bedingt eine überwiegende Darstellung von Männern in der Mehrzahl der Filme. Entscheidende Ausnahmen bilden nur UF 48 und UF 49 zum Lebensalltag der Alamannen. UF 49 stellt sogar gewissermaßen die 'Lebensgeschichte' einer Frau in den Mittelpunkt und antwortet damit auf Forderungen der Geschichtsdidaktik, Frauen stärker als bisher zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Das von 'Brunhilda' vermittelte Bild ist jedoch einseitig und legt sie auf traditionell den Frauen zugeschriebene Tätigkeiten fest: Es ist von einem *Webhaus für die Frauen* die Rede; *auch damals sorgen die Frauen für den Haushalt, für Nahrung und Kleidung*. Bilder zeigen 'Brunhilda' beim Weben, während Männer als Krieger ausgestattet den Raum betreten, sowie beim Decken des Tisches, an dem ihr (?) Mann sitzt und sich bedienen lässt. Ihre Rolle als potentielle Mutter erfährt eine Betonung, wenn es heißt, sie sei *vielleicht bei einer Entbindung* gestorben.

C.3. Zur Rolle der Archäologie und archäologischer Funde

Die folgenden Bemerkungen fassen die Rolle der Archäologie und archäologischer Funde in den Filmen UF 46 bis UF 51 zusammen. Das Hauptaugenmerk soll auf Problemen liegen, die bei der Verwendung der Funde bestehen.

3.1 Funde und Befunde im Dienst der Berichterstattung

UF 46 ist ein Beispiel dafür, wie mehrfach Funde in einer vordefinierten Intention (und dieser Darstellungsabsicht wegen in falsche Kontexte gebracht) für die Aussage des Films benutzt werden. So zeigt er in seinem ersten Abschnitt die Moorleichen von Windeby und von Tollund und bezeichnet diese als *Kimbern*. Die so vorgenommene ethnische Deutung, d.h. Zuordnung archäologischer Funde zu einem historisch überlieferten 'Volk', ist nach Ansicht der modernen Archäologie unzulässig. Die Moorleichen werden hier benutzt, um die Menschen vorzustellen, um die es im Folgenden gehen soll – Menschen, für die der Zuschauer Mitleid empfinden soll. Denn der Film bedient sich dieser Funde noch mehr im Sinne einer zusammenhängenden Handlung, indem er das Beispiel einer Knochenuntersuchung mit erkennbaren Mangelerscheinungen fälschlich auf das Mädchen von Windeby bezieht, also in einen falschen Fundkontext bringt: Aufnahmen aus einem Labor zeigen, wie Knochen aus einer Kiste genommen werden. Es kann sich also entgegen des Sprechertextes nicht um das Mädchen von Windeby handeln, das hier untersucht wird. Wie auf den Aufnahmen kurz zu sehen ist, findet sich in einer neben

den Knochen befindlichen Kiste die Gesichtsrekonstruktion zum Schädel einer Frau von der Feddersen Wierde – vielleicht sind es ihre Knochen, die im Röntgenbild eines Oberschenkelknochens untersucht wurden. Der später zusätzlich durch Spielszenen entstehende Eindruck von Verwahrlosung erfährt eine Abmilderung, indem eine Sequenz ganz bewusst der Körperpflege dienende Grabbeigaben vorstellt: Kamm, Pinzette, Schere, Zahnstocher. Als ob dies nicht genug 'Beweise' für die Reinlichkeit der Germanen wären, nennt der Autor der Begleitkarte zusätzlich noch *Wattestäbchen* als Bestandteil der *sogenannten Kulturbeutel* (3). Er folgt damit der Darstellung von Peter Arens in dessen Buch "Sturm über Europa". Die Texte weisen deutliche Ähnlichkeiten auf. Arens nennt in diesem Zusammenhang auch einen "Kulturbeutel", der am Gürtel getragen wurde, und formuliert: "(...) für die Reinigung schwer zugänglicher Zonen scheinen sie gar Zahnstocher und Wattestäbchen benutzt zu haben"¹⁸². Im Film erstaunt weiterhin ein unverhältnismäßig langer Abschnitt über den Gundestrup-Kessel. Um den Fund in den 'roten Faden' der Berichterstattung einzufügen, wird behauptet, die *Kimbern* hätten ihn aus der Donauegend in das Heimatgebiet gebracht – woher will man das wissen? Dieser von der Forschung dem keltischen Kulturkreis zugeordnete Fund ist in einem Film über die Germanen falsch platziert, auch wenn der Zuschauer darauf hingewiesen wird, die Forschung habe ihn früher als germanisch klassifiziert und sehe in ihm jetzt ein von den Kimbern 'heimgebrachtes' thrakisches Produkt. Ähnliche Probleme bestehen beim als Zeugnis für die Germanen und mögliche Beutezüge hinzugezogenen sog. Harigast-Helm, dem sich eine weitere lange Sequenz widmet, da der Film ihn als ältestes germanisches Schriftzeugnis wertet. Er folgt damit überholten Forschungsmeinungen und einer Deutung, die in der Archäologie weitgehend aufgegeben wurde. Statt dessen sieht man in dem Helm ein Produkt aus dem 5. Jh. v.Chr. (Latènezeit) und in den eingeritzten Buchstaben eine etruskische Inschrift. Der Fund ist in einem Film über die Völkerwanderungszeit also falsch platziert.

Die Handlung in UF 47 ist von der Vorstellung einer Wanderung der Goten aus Skandinavien zunächst nach Polen geprägt. Der diesbezüglichen Sequenz vorangestellte Grabungen in Südpolen mit dem Schiffsgrab einer Frau (Maslomes) dienen im Film als Beweis für die skandinavische Herkunft der Goten¹⁸³. Auch die Begleitkarte fasst das Schiffsgrab in Südpolen als entsprechenden Hinweis auf: *Ein in Südpolen gefundenes gotisches Schiffsgrab lässt vermuten, dass die Goten aus Skandinavien über das Meer gekommen waren, wie auch ihre Sage erzählt*. Der so entstehende Zirkelschluss wird nicht weiter kommentiert. Auch dies ist ein Beispiel für die Interpretation und Nutzung archäologischer Funde mit dem Ziel, eine bestimmte, vorgefertigte Argumentationskette zu veranschaulichen. Die Weiteren im Film gezeigten Funde und Fundorte erfahren ebenfalls eine ethnische Deutung: Grodek am Bug (Gräberfeld mit im Film gezeigten Beigaben), die Grabungen in Reccopolis und der Schatzfund von Pietroasa. Diese Interpretation von Grabfunden als Zeugnisse bestimmter Ethnien ist in der Forschung stark umstritten und m.E. unzulässig.

Eine aus fachlicher Sicht als positiv zu bewertende Indienstnahme von Funden und Befunden findet in UF 48 statt. Ziel des Films ist u.a., das an einer Stelle angesprochene Barbarenklischee der Römer zu widerlegen und die Alamannen als Menschen mit einem differenzierten und hoch entwickelten Kunsthandwerk darzustellen. Zu diesem Zweck werden unter Heranziehung entsprechender Funde (Originale und Repliken) zahlreiche Handwerkstechniken dargestellt. Der

¹⁸² Arens, Sturm über Europa, 40.

¹⁸³ Der hier vorgenommenen Verbindung zwischen Gräberfeldern in Polen und Skandinavien liegt eine in der älteren archäologischen Forschung wurzelnde Vorstellung zu Grunde, die Wielbark-Kultur sei mit eingewanderten Goten gleichzusetzen. Diese Deutung ist heute aus verschiedenen Gründen stark umstritten.

Film nutzt Abbildungen, wie sie auch im Ausstellungskatalog "Die Alamannen" enthalten sind: Rekonstruktionszeichnungen von Gebäudetypen aus Lauchheim¹⁸⁴ sowie die Rekonstruktionszeichnung von Gebäuden nach Befunden von Sontheim im Stubental¹⁸⁵. Letztere wird im Film per Trickdarstellung in die Rekonstruktion einer römischen Anlage eingeblendet¹⁸⁶.

3.2 Wertneutrale Darstellungen

Bei den beiden Filmen, in denen ein wertneutraler Umgang mit Funden überwiegt, fällt eine geringere Einbindung von Objekten in die Darstellung auf, sei es, dass insgesamt nur wenig Funde gezeigt oder dass diese nicht mit Fundort benannt werden:

Der Film UF 50 geht zunächst vom Kastell Aquincum im heutigen Budapest aus, einem römischen Stützpunkt, der während der Völkerwanderungszeit von ostgotischen und hunnischen Kriegern besetzt wurde. Anhand von Funden (Medaillons mit den Kaiserbildern von Valens und Gratian, die Kette von Szilágysomlyó) werden Spuren der Goten in Pannonien und das Verhältnis der Goten zu den Römern vorgestellt. Im Mittelpunkt des nächsten Abschnittes stehen die hunnische Kampfweise zu Pferd und die Waffen der Hunnen; wenige Objekte hierzu werden im Original gezeigt (Schwert aus Pannonhalma, Goldschale aus Szilágy-Somlyó, Diadem aus Csorna, Beigaben aus dem sog. Fürstengrab von Blučina bei Brno). UF 51 hätte die Archäologie durch die Erläuterung einer größeren Zahl von Funden stärker einbinden können; die Herkunft der wenigen gezeigten Objekte benennt er nicht.

3.3 Anachronismen und Detailfehler

Hier nur einige wenige Bemerkungen zu weiteren Problemen beim Umgang mit Funden: Im Mittelpunkt von UF 49 steht das Grab einer wohlhabenden Germanin, die gegen Ende des 4. Jhs. in Lauffen am Neckar bestattet wurde (bezeichnet als 'Brunhilda'). Ein Teil des Films konzentriert sich besonders anhand von Funden auf den Lebensalltag in der Siedlung und informiert über Weberei und Spinnen, Fibeln, Schuhe, Keramik, Importgüter und Lebenserwartung. Auffällig ist hier eine anachronistische Verwendung von nicht in die beschriebene Zeit passenden Rekonstruktionszeichnungen zu Kleidung und Kleidungsbestandteilen: Um Alamanninnen und Alamannen darzustellen, verwendet der Film Rekonstruktionszeichnungen, wie sie auch im Katalog zur Ausstellung "Die Alamannen" zu sehen sind¹⁸⁷. Ein Großteil dieser Zeichnungen bezieht sich jedoch auf merowingerzeitliche Funde, nicht, wie eigentlich aufgrund der beschriebenen Zeitspanne notwendig, auf kaiserzeitliche oder völkerwanderungszeitliche. Dabei bestehen im Detail auch Sachfehler: Fälschlich lautet der Text an einer Stelle, Alamannen trugen *am Gürtel die gefährliche Sax* [richtig: 'den gefährlichen Sax']. Fibeln seien bei den reichen Alamanninnen *aus Metall, kostbar und verziert* gewesen, bei den ärmeren *aus Knochen oder Geweih* – als Beispiel für diesen (nicht existierenden!) Fibeltypus (sind Nadeln gemeint?) ist fälschlich eine bronzene Zierscheibe am Gürtelgehänge zu sehen. Auch heißt es, die Webgewichte seien *aus Stein, grob behauen* gewesen – in der Regel waren sie aus Ton, zumindest

¹⁸⁴ Vgl. Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 304 Abb. 324 rechts.

¹⁸⁵ Vgl. Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 127 Abb. 125.

¹⁸⁶ Dies entspricht nicht den Befunden von Sontheim. Die Zeichnung wird als Beispiel verwendet und mit einem römischen Beispiel kombiniert.

¹⁸⁷ Z.B. Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 355 Abb. 392b, 356 Abb. 395; S. 376, 369 (o.Nr.).

die zur Aufhängung mit einem Loch versehenen Webgewichte.

In UF 51 werden fälschlich, in Anlehnung an frühere Forschungsmeinungen, die Beigaben aus dem Grab von Pouan/Frankreich als hunnische Funde gezeigt.

C.4. Hinweise auf Literatur

Die Rolle von Literatur für die Entstehung und Kommentierung von Filmen ist hier bei einigen Beispielen deutlicher greifbar als bei anderen Epochen:

- UF 46 und UF 47 enthalten über die bloße Nennung der Literatur hinaus wie oben beschrieben sehr klare Bezüge zu dem populärwissenschaftlichen Buch "Sturm über Europa" von Peter Arens. Einzelne Textstellen beeinflussten deutlich Darstellungen und Formulierungen auf der Begleitkarte.
- UF 49 nennt keine Literatur. Aufgrund von verwendeten Zeichnungen besteht eine begründete Vermutung, dass der Ausstellungskatalog "Die Alamannen" der Entnahme und anachronistischen Verwendung von Bildmaterial diene (s.o.). Einige – wenn auch nicht alle – Merkmale der vermittelten Inhalte deuten darauf, dass Teile der Texte auch inhaltlich rezipiert wurden.
- Auch UF 48 griff auf den Ausstellungskatalog zumindest für Abbildungen zurück. Aufgrund des bis auf die zu kritisierende Darstellung des 'Limesdurchbruchs' insgesamt korrekten Sachinhalts ist eine Rezeption der in der Begleitkarte angegebenen Literatur (s. Tabelle) anzunehmen.

Literaturhinweise auf den Begleitkarten

<i>Peter Arens, Sturm über Europa. Die Völkerwanderung. München 2001.</i>	Pop.wiss. Lit.	UF 46, 47
<i>Hans Riehl, Die Völkerwanderung. Pfaffenhofen 1976.</i>	Pop.wiss. Lit.	UF 46, 47
<i>Magdalena Maczynska, Die Völkerwanderung. Geschichte einer ruhelosen Epoche im 4. und 5. Jahrhundert. Zürich 1993.</i>	Fachlit.	UF 46, 47
<i>Geuenich, Dieter: Geschichte der Alemannen. Stuttgart 1997.</i>	Fachlit.	UF 48
<i>Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg (Hrsg.): Die Alamannen. Ausstellungskatalog. Stuttgart 1997.</i>	Fachlit.	UF 48
<i>Themenheft "Alamannen" der Zeitschrift "Damals" 6/1997.</i>	Pop.wiss. Lit.	UF 48
<i>Einhard, Vita Karoli Magni/Das Leben Karls des Großen. Lateinisch/Deutsch, Stuttgart 1981.</i>	Quellenedition	UF 52
<i>R. Wahl, Karl der Große, München 1978 [EA: 1934!].</i>	Fachlit.	UF 52
<i>Massimo Grillandi: Karl der Große. Eine Biographie, Klagenfurt 1987.</i>	Fachlit.	UF 52

Die Fachliteratur überwiegt knapp; populärwissenschaftliche Darstellungen sind fast gleichbedeutend. Insgesamt ist außerdem die Angabe von veralteter Literatur bei drei Filmen zu bemängeln:

- Das für UF 46 und UF 47 angegebene Buch von Hans Riehl ist inhaltlich überholt.
- UF 52 nennt eine Biographie von Rudolph Wahl, dessen Erstausgabe von 1934 stammt.

D. Kinder- und Jugendliteratur

D.1. Übersicht

Die Spätantike und die Völkerwanderungszeit bieten einen Handlungsrahmen in nur drei Erzählungen und einer Episode unter verschiedenen Zeitreisen. Die Epoche wurde ausschließlich von Autoren mit einem speziellen Interesse an Geschichte als Kulisse gewählt. Von Josef Carl Grund stammt eine Erzählung zu römisch-germanischen Auseinandersetzungen am Limes um 252-256 n.Chr. (JB 48); ebenfalls von Grund sowie von dem Historiker Herwig Wolfram stammen zwei Romane, die sich mit Attila, die Hunnen und der Schlacht auf den Katalaunischen Feldern beschäftigen (JB 49, 67). Alix Hänsel beschreibt in einer Episode ihrer *Sonntagsreisen* einen germanischen Überfall auf den Limes (JB 72).

Kinder- und Jugendliteratur zur Spätantike und Völkerwanderungszeit

JB	Jahr	Autor, Titel	Thema
48	1983	Grund, <i>Feuer am Limes</i>	geschichtliche Erzählung; 252-256 n.Chr., germanisch-römische Auseinandersetzungen am Limes
49	1987	Grund, <i>Reiter aus der Sonne</i>	geschichtliche Erzählung; 5. Jh. n.Chr., Attila, Hunnen, frühes Christentum
67	2002	Wolfram, <i>Plötzlich standen wir vor Attila</i>	Zeitreise; Gegenwart/5. Jh. n.Chr.; Hunnen und Goten in Pannonien; historische Ereignisse im 4. und 5. Jh. n.Chr., Christenverfolgung

Unter den Empfehlungen und Auszügen von Jugendbüchern in pädagogischen Medien fällt besonders die Beliebtheit von JB 48 auf, einem Buch, das aus archäologischer Sicht nicht empfehlenswert ist:

Kinder- und Jugendliteratur zur Spätantike und Völkerwanderungszeit in pädagogischen Medien

JB	Autor, Titel	Empfehlungen/Auszüge	Anzahl
48	Grund, <i>Feuer am Limes</i>	Empfehlungen: LP NieSa Gy 7-10. – SB 9-201; 10a/b/10c-84/122/84; LB 13b-145; LB 14a/b-186; SB 21-195. – UF 34. – Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 35. – Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 34, 49. Textauszüge: Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 1993, 57-58. – SB 7b-97; 13a/b/c/d-183ff./186ff./192ff./192ff.; LB 21-87; 25a/c/d-131/131/139.	XXXXXXX XXXXXXX
49	Grund, <i>Reiter aus der Sonne</i>	Empfehlungen: SB 9-201 und 21-195; LB 13b-145.	XXX
67	Wolfram, <i>Plötzlich standen wir vor Attila</i>	-	-

D.2. Themenschwerpunkte und Probleme

2.1 Römer und 'Alamannen' am Limes

Weil die *Alemannen* (..) in unseren Geschichtsbüchern zu kurz kommen schrieb Josef Carl Grund ein Buch über die Begegnung von Römern und Alamannen am rätischen Limes um 250 n.Chr.¹⁸⁸ (JB 48). Kriegerische Auseinandersetzungen lässt bereits der Titel *Feuer am Limes* vermuten, und so ist von *unberechenbaren Alemannen jenseits des Limes, die sich lange Zeit ruhig verhielten, um dann plötzlich loszuschlagen*, recht bald die Rede (17f.). Die *wütenden Alemannen* fügen den römischen Soldaten entstellende Narben zu (24). Zwar entsteht zunächst nicht das alte Bild des plötzlichen Alamannensturms: *Es waren Überfälle und keine Kriege; aber es gab nie richtigen*

¹⁸⁸ Als Vorbild für den Schauplatz diente das *Castrum Biricianis* (Weißenburg) in Bayern. Vgl. Grund, 12.

Frieden an dieser Mauer, heißt es weiter (18, vgl. 29). Mit *Alemannensturm*¹⁸⁹ ist allerdings ein Kapitel am Ende der Erzählung betitelt (163), in dem *Männer mit gehörnten Helmen und Tierfellen um die Schultern* (164) in großen Gruppen die Kastellbesatzung angreifen und vernichtend schlagen (166) (Taf. 8.2 Abb. 1-3). Grund beschreibt, wie oft in seinen Jugendbüchern, die Opfer der Ereignisse als ein Völkergemisch: Kelten und Römer leben zusammen im Kastellvicus (15, 22), Alamannen befinden sich in römischem Dienst (21, 27), und Handelsbeziehungen existieren (22, 23, 27). Der Zusammenhalt wird (von Grund positiv bewertet?) durch das Militär gegeben (24): *Die Legionäre (...) waren aus den verschiedensten Völker- und Glaubensgemeinschaften*¹⁹⁰ *zusammengewürfelt*¹⁹¹. *Die lateinische Kommandosprache und der militärische Gehorsam banden sie aneinander*.

Grund hat bei seiner Darstellung offensichtlich archäologische Funde verarbeitet, schreibt er doch im Nachwort (169): *Grausige Funde lassen die wilden Kämpfe erahnen, in denen Römer und Alemannen etwa um 250 nach Christus aufeinanderprallten: unter einer Straßendecke zertrümmerte Schädel junger Männer; in einem Brunnenschacht Gebeine von Menschen, Pferden, Ochsen und Hunden. Der Wissenschaftler Dr. Thomas Fischer bezeichnet diesen Fund als "Zeugnis für die Brutalität eines Alemanneneinfalls im dritten nachchristlichen Jahrhundert"*. Der Sachzusammenhang, den Grund hier konstruiert, entspricht jedoch nicht reellen Fundsituationen: Seine Erzählung spielt im Kastell *Biricianis* (Weißenburg) am rätischen Limes. Knochenfunde mit Hinweisen auf Kampfverletzungen gibt es zwar unweit von Weißenburg in Ellingen, dort jedoch nicht unter einer Straßendecke, wie Grund schreibt¹⁹². Ein Brunnenfund mit knöchernen Überresten ist aus Regensburg-Harting bekannt, doch barg der Schacht lediglich die Gebeine 14 erschlagener Menschen, nicht auch die von *Pferden, Ochsen und Hunden* (169)¹⁹³. Beim beschriebenen Fund kann es sich allein um den Brunnenfund von Kaiseraugst handeln, zu dem der Archäologe Peter Schröter berichtet: *"In einem römischen Brunnen lagen die knöchernen Überreste (...) von Menschen, Pferden, Eseln und Hunden."* Die oben zitierte Aussage des Archäologen Thomas Fischer (bei Grund nicht weiter nachgewiesen) konnte in keiner der einschlägigen Publikationen gefunden werden. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Grund sich hier verschiedener Tatsachen und Funde bediente, um seinen Darstellungen mehr Brisanz und Echtheitscharakter sowie den Anschein wissenschaftlichen Arbeitens zu verleihen. Das Bild der Alamannen wird dadurch bewusst verfälscht, zumindest wird es einseitig, denn auch im Text wird die Brutalität der alamannischen Krieger als eines ihrer Hauptcharaktermerkmale unterstrichen. Im Wortverzeichnis heißt es bei Grund bezeichnenderweise unter dem entsprechenden Stichwort: *Alemannen (Alamannen) waren ein Bund germanischer Stämme suebischer Herkunft (...). 253 überrannten sie die römische Mauer und das Castrum Biricianis (heute Weißenburg in Bayern). Ihre Nachkommen (!) sind längst friedlich geworden: Schwaben in Deutschland, Vorarlberger in Österreich und deutschsprachige Schweizer*.

Insgesamt ist das Buch aus fachlicher Sicht nicht empfehlenswert. Umso bedenklicher ist die Tatsache, dass *Feuer am Limes* vielfach in Unterrichtsmedien rezipiert wird. Die punktuelle Verflechtung von Schulbuch und Jugendbuch wird an diesem Beispiel besonders deutlich, da einige in dieser Arbeit analysierten Lehrwerke Bezüge zum genannten Roman enthalten:

¹⁸⁹ Den Begriff *Alemannensturm* verwendet Grund auch im Nachwort (168).

¹⁹⁰ Eine wichtige Rolle spielt in Grund's Erzählung auch die Verbreitung des Christentums unter der römischen Bevölkerung. Hierzu vgl. 22, 24, 27, 32, 35f., 95, 96, 104, 120f., 127, 143, 148, 167.

¹⁹¹ Vgl. auch Grund, *Feuer am Limes*, 28.

¹⁹² Vgl. Zanier, Ellingen, 70-72. Der Gesamtplan dort (Beilage 1) lässt erkennen, dass das Gebäude C, in dem die Menschenknochen gefunden wurden, nicht von der über das Kastell laufenden Straße geschnitten wurde.

¹⁹³ Vgl. Schröter, Skelettreste, 118-120 sowie Cysz/Dietz/Fischer/Kellner, *Die Römer in Bayern*, 329.

D.2. Themenschwerpunkte und Probleme

- Als Lesetipp (einziges zur Unterrichtseinheit empfohlenes Jugendbuch oder eines von zweien) führt SB 10a/b/10c-84/122/84 das Jugendbuch auf, außerdem SB 9-201, LB 13b-145, LB 14a/b-186, SB 21-195, ebenfalls UF 34.
 - Das Jugendbuch ist außerdem in einem Lehrplan empfohlen (LP NieSa Gy 7) sowie in Handreichungen für Lehrer¹⁹⁴.
 - Eine Lehrwerksreihe druckt in einer *Lesecke* längere Auszüge aus *Feuer am Limes* ab und informiert in diesem Kontext eindrücklich über römisch-germanische Auseinandersetzungen am Limes (SB 25a/c/d-131/131/139¹⁹⁵). Ein Abschnitt geht auf die Handlung des Jugendbuchs ein: *In "Feuer am Limes" erzählt Josef Carl Grund von Römern und Alemannen am Limes um 250 n. Chr. Schauplatz ist ein Kastell und die dazugehörige Siedlung bei der heutigen Stadt Weißenburg in Bayern. Zu jener Zeit werden die Römer immer wieder von Alemannen angegriffen, die den Limes durchbrechen; schließlich führen diese Angriffe dazu, dass die Römer das Kastell aufgeben.* Die beiden wiedergegebenen Abschnitte handeln zum einen von der eiligen Vergrabung eines Münzschatzes im Vorfeld neuer Überfälle, zum anderen von brutalen Kampfhandlungen zwischen Römern und Alamannen. Letztere werden bei Grund wie folgt beschrieben: *Fremde Reiter waren plötzlich da, Männer mit gehörnten Helmen und Tierfellen um die Schultern.* Als Abbildung dient die Titelseite des Jugendbuchs¹⁹⁶.
 - SB 13a/b/c/d setzt sich auf drei Buchseiten mit *Feuer am Limes* auseinander (SB 13a/b/c/d-183ff./186ff./192ff./192ff.). Die Schüler sollen anhand des Buchbeispiels lernen, kritische Fragen zu stellen, die auf die historische Überlieferung und die Authentizität des Erzählten abzielen. Durch die Informationstexte zum Jugendbuch müssen die Schüler den Eindruck gewinnen, dass sich der Autor des abgedruckten Beispiels sehr ausführlich informiert hat und sich bei seiner Erzählung eng an der Überlieferung orientiert. Die dann folgenden Auszüge aus dem Buch (Vergrabung eines Schatzes; Durchbruch der Alamannen durch den Limes und brutale Kampfhandlungen) bestätigen jedoch nur überkommene Forschungsmeinungen und Klischees (s.u.). Auch der Lehrerband übt keinerlei Kritik an der überholten, falsche Vorstellungen vermittelnden Darstellung (LB 13b, 135f.).
 - Als Kopiervorlage enthält der Lehrerband LB 21-87 einen Auszug. Aus dem ohnehin nicht empfehlenswerten Roman ist ausgerechnet eine Passage abgedruckt, die Kampfhandlungen zwischen Römern und Alamannen um 250 n. Chr. schildert¹⁹⁷.
- Schulbuchautoren und Lehrern ist dringend geraten, auf andere Jugendbücher auszuweichen. Dies bedeutet jedoch zugleich einen Verzicht auf dieses Thema, da Grund in den letzten Jahren als einziger Jugendbuchautor eine Erzählung zu just dieser Umbruchszeit verfasst hat. Die kurze Episode in *Sonntagsreisen in die Vergangenheit* (JB 72) kann ebenfalls nicht empfohlen werden, da sie nur eine Variante von Kampfgetümmel am Limes, noch dazu zeitlich falsch verortet, bietet¹⁹⁸.

¹⁹⁴ Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 35; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 34, 49.

¹⁹⁵ In allen drei Schulbüchern druckt das Textquellenverzeichnis den Autorennamen fälschlich als Josef Karl (richtig: Carl) Grund ab.

¹⁹⁶ Weitere Textauszüge sind enthalten in: Kronenberg, Geschichte und Abenteuer 1, 1993, 57-58; SB 7b-97.

¹⁹⁷ 87: Josef Carl Grund, *Feuer am Limes*. Bindlach: Löwe 1987, Seite 22 - 25.

¹⁹⁸ Siehe Katalogeintrag zu JB 72.

2.2 Völkerwanderung

Die in den Schulbüchern und Lehrfilmen so auffälligen 'wandernden Völker' sind nicht Thema der Jugendliteratur zur Völkerwanderungszeit. Verwiesen sei lediglich auf Tesch, *Die Weissagung der Wölwa* (JB 35) und Behrens, *Hier wollen wir leben!* (JB 45). Diese Erzählungen, in denen der Zug der Kimbern und Teutonen sowie der Goten den populären Klischees entsprechend vermittelt werden, spielen in der vorrömischen Eisenzeit und der römischen Kaiserzeit und finden daher an anderer Stelle dieser Arbeit Berücksichtigung (Kap. II.6.D.2.1).

2.3 Hunnen und Goten

Zwei sehr unterschiedlich zu bewertende Erzählungen handeln von den Ereignissen im 4. und 5. Jh. n.Chr. rund um den Einfall der Hunnen in Mittel- und Westeuropa. Josef Carl Grund beschreibt in *Reiter aus der Sonne* (JB 49) die Odyssee einer recht bunt zusammengewürfelten kleinen Gruppe von Menschen nach der Schlacht auf den Katalaunischen Feldern 451 n.Chr. Schauplätze sind besonders das heutige Frankreich und Norditalien. Der Historiker Herwig Wolfram schildert in *Plötzlich standen wir vor Attila* (JB 67) die Zeitreise einer Schulklassse ins gotische Pannonien, ebenfalls um 451 n.Chr. mit Rückblicken auf davor liegende Ereignisse. Beide Erzählungen charakterisiert eine detailgetreue Verarbeitung von Schriftquellen. Archäologische Funde und Befunde spielen bei Grund so gut wie keine Rolle, bei Wolfram fließen sie in die differenzierten Beschreibungen der Sachkultur von Goten, Hunnen und Gepiden ein. Im Folgenden sei auf beide Erzählungen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede, eingegangen.

Das Bild der Hunnen bei Josef Carl Grund

Wie so oft in seinen Erzählungen geht es Grund um das Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher Herkunft. In *Reiter aus der Sonne* (JB 49) wählte er als Hauptfiguren die fiktiven Jugendlichen Marius, einen ehemaligen Sklaven Attilas, und Tubal, einen Jungen germanischer und hunnischer Herkunft aus Attilas Gefolge. Die beiden treffen nach der Schlacht auf den Katalaunischen Feldern das Mädchen Sabrina und den alten Einsiedler Linus, wodurch das frühe Christentum ebenfalls zu einem Thema der Erzählung wird. Grund schildert ein Land im Chaos, das nach der Schlacht gegen die Hunnen von plündernden, zu 'Räubern' gewordenen Soldatengruppen überzogen ist. Den Hauptfiguren gelingt es nur mit Mühe und unter großen Gefahren, über Argentorate das sichere Aquileia zu erreichen. Charakteristisch ist die Einwebung dieser fiktiven Handlung in historische Ereignisse, so dass der Leser auch 'realen' Persönlichkeiten begegnet: dem Hunnenkönig Attila, dem römischen Kaiser Valentinian und Papst Leo I. Zahlreiche Details aus der Schriftüberlieferung sind in die Erzählung eingebunden. Dazu zählt beispielsweise der Bericht von Attilas geplantem Selbstmord auf einem Scheiterhaufen aus Sätteln im Kontext der Schlacht auf den Katalaunischen Feldern 451 n.Chr. (15-23)¹⁹⁹, die erste Szene und der Einstieg in die Handlung, im Buch auch in einer Abbildung umgesetzt (22) (Taf. 8.4 Abb. 3). Der Text unter der ersten Kapitelüberschrift *Der Scheiterhaufen* lautet: *Attila, Großkhan der vereinigten Hunnenstämme, erwartete den Feuertod. Römer, Burgunder und Westgoten hatten einen eisernen Ring um alles geschlossen, was vom Heer der Hunnen übrig geblieben war. Attilas Todfeind, der Feldherr Aëtius, befahl die römisch-*

¹⁹⁹ Siehe Kazanski in: Knaut/Quast, *Die Völkerwanderung*, 35.

*germanische Armee. In der Morgendämmerung würde er zum vernichtenden Schlag ausholen. Jetzt ruhte die Schlacht, die so barbarisch getobt hatte, daß die Geister der Gefallenen in den Lüften weiter aufeinander einschlugen. Das behauptete der Schamane Zigor, Attilas oberster Zauberpriester. Scharen von Raben krächzten auf und über der weiten Ebene in das Stöhnen der Verwundeten und die Todesschreie der Pferde. Und morgen sollte Attila in römische Gefangenschaft geraten? Niemals! Der Scheiterhaufen würde dafür sorgen, daß Aëtius nur die Asche des Großkhans bekam. "Schichtet die Sättel der getöteten Pferde zum Brandgrab", hatte Attila befohlen, "und kettet meine Sklaven daran, damit sie mir im Jenseits dienen, wie es dem Großkhan gebührt! Meine Anführer, soweit sie in der Schlacht nicht fallen, werden freiwillig mit mir sterben, das befehle ich ebenfalls!" Hunnische Holzsättel, mit abgerittenen Fellen bespannt, flogen zum Haufen und türmten sich zur Pyramide. Bis Mitternacht krachte Sattel auf Sattel. Und auf dem Schlachtfeld schrien schwerverwundete Hunnen zum letztenmal. Attila hatte hilflose Krieger zu erschlagen befohlen, damit sie nicht lebendig in die Hände der Römer fielen. Nach Mitternacht flog Beutegut auf den Sattelhaufen: geraubte Schätze, um die auch Fürsten des Westens Mord und Totschlag begangen hätten. Silber und Gold waren darunter, kostbare Edelsteine und prächtiges Geschirr aus den Palästen der Reichen. Nichts davon sollte Aëtius heil in die Hände fallen! (15f.). Diese Passage macht auch deutlich, in welcher Weise zwar Objekte eine Rolle spielen, eine den Gegenständen entsprechende detaillierte Beschreibung bei Grund aber nicht erfolgt. Im Vorwort äußert er sich (12): *In Ausgrabungen freigelegte hunnische Schmuckstücke zeigt das Ungarische Nationalmuseum in Budapest. Sie beweisen eine "echte Tatsache": Die Hunnen hatten eine Vorliebe für echte Metalle und kostbare Schätze, ihre Fürsten schätzten glitzernden Prunk.* Mehr erfährt der Leser über die Beschaffenheit der gemeinten Objekte nicht, weder in den Sacherläuterungen noch in der Erzählung.*

Grund polarisiert in allen seinen Erzählungen gerne und schafft Figuren, die gegenüber den Hauptpersonen das Böse und die Gefahr verkörpern. In diesem Fall nehmen Attila und die Hunnen diese Rolle ein – was bedeutet, dass ein äußerst negatives, den Schriftquellen fast wörtlich folgendes, klischeebesetztes Hunnenbild entworfen wird. Es entsteht ein düsteres Porträt von Attila selbst, seinem als Berater fungierenden bösen 'Schamanen' und seinen kampfbereiten, brutalen Kriegern – ein Bild, das über das Ende der Erzählung hinweg aufrechterhalten wird. Dieser Eindruck erfährt durch die Zeichnungen von Werner Blaebs eine zusätzliche Unterstützung; die Bilder unterscheiden sich in ihrem Ausdruck kaum von Gemälden und Stichen des 19. Jhs.: auffällige Physiognomie (selbst beim 'Mischling' Tubal), böser und düsterer Gesichtsausdruck, stete Kampf- und Gewaltbereitschaft (Taf. 8.4 Abb. 2-3, 5). Doch nicht nur von den Hunnen werden Klischees vermittelt: Die von Attila gesandten verbündeten 'Germanenfürsten' treten mit Hörnerhelmen (und auch sonst ausschließlich der Phantasie entsprungenen Waffen- und Rüstungsbestandteilen) vor einen äußerst lächerlich wirkenden Valentinian (Taf. 8.4 Abb. 6). Der Text zu dieser Szene lautet: *Valentinian empfing sie neugierig, und sie benahmen sich unverschämt! Protzig klirrten sie in den Empfangssaal, marschierten zum Thronsessel – und beugten die Knie nicht vor dem Kaiser, wie es sich gehörte!* (147). Im Anhang gibt Grund die mit Topoi und Klischees durchsetzte Beschreibung Ammians über die "unglaubliche Wildheit" der Hunnen wieder (185). Hier spiegelt sich insgesamt genau wie in der Erzählung ein unkritischer Umgang mit der Schriftüberlieferung – die Berichte werden quasi wörtlich genommen, um aus ihnen Menschenbilder und eine Handlung zu stricken. Über die von ihm genutzten Quellen schreibt er, er habe sich auf antike Schriftquellen gestützt: *in erster Linie auf den Oströmer Priscus, der 448/49 als Gesandter an Attilas Hof lebte. Auch in den spätantiken Schriftstellern Ammianus,*

Hieronymus und Jordanus fand ich wertvolle Hinweise, ebenso in Sagen und Legenden (12). Von der Bescheidenheit Attilas, die Priscus in seinem Bericht erwähnt, floss jedoch nichts in die Erzählung ein.

Als Fazit ergibt sich für diese Erzählung: Sie ist nicht empfehlenswert, da sie trotz der Orientierung an der Überlieferung (oder gerade durch die naive Übernahme von Informationen aus der Überlieferung) alte Klischees und düstere Bilder weitergibt und damit populäre Geschichtsvorstellungen verstärkt anstatt sie zu korrigieren.

Goten, Gepiden und Hunnen bei Herwig Wolfram

Was beim Jugendbuchautor Josef Carl Grund eher eine Abenteuergeschichte vor gelegentlich historischer Kulisse ist, wird beim Historiker Herwig Wolfram zur als Jugendbuch verpackten Lehrgeschichte, die in erster Linie historische (und archäologische) Informationen über die Völkerwanderungszeit an Jugendliche vermitteln will (JB 67) (Taf. 8.4 Abb. 7). Während eines Museumsbesuchs, der sich u.a. um den im Kunsthistorischen Museum Wien ausgestellten Schatz von Nagyszentmiklós dreht (siehe Taf. 8.4 Abb. 8: Reiterdarstellung auf einem Krug), gelangt eine Schulklasse auf einmal ins gotisch-hunnische Pannonien. Dort erlebt sie den Alltag in einer gotischen Siedlung, gepidisch-gotische Auseinandersetzungen, einen Besuch am Hofe Attilas sowie, im Rückblick durch Erzählungen von Goten, einige wichtige historische Ereignisse der Völkerwanderungszeit. Auch bei Wolfram spielt die Schriftüberlieferung als Grundlage für die Erzählung eine überragende Rolle, doch die archäologisch belegte Sachkultur bei Goten und Hunnen in Pannonien wurde an zahlreichen Stellen berücksichtigt und floss in entsprechende Beschreibungen ein: Kleidung und Bewaffnung, Schmiedehandwerk, Keramik, Wundbehandlung, Trepanation, künstliche Schädeldeformation sind nur wenige Themen, die neben der historischen Überlieferung angesprochen werden. Herwig Wolfram ist Spezialist für die Völkerwanderungszeit und die Geschichte der Goten, entsprechend dicht ist die Information 'aus erster Hand'. Zu archäologischen Themen ein Textbeispiel aus einer Szene, in der die Schüler Goldschmieden im Gotendorf über die Schulter schauen können. Die Hauptfigur Benedikt berichtet (46): *Dann erlebten wir das Entstehen von Filigranverzierungen. Dünne Golddrähte wurden mit Hilfe besonderer Zusätze auf eine Goldunterlage aufgeschmolzen. Der Künstler verwendete dazu eine Kupferverbindung und mischte dieses Pulver mit dem klebrigen Saft einer Baumfrucht, der Quitte, mit dessen Hilfe die Drähte an die Unterlage angeklebt wurden. Nachdem der Stoff aus Quittensaft getrocknet war, erhitzte der Schmied das Stück in einem Holzkohlenfeuer. Die Golddrähte schmolzen und verzieren das Medaillon. Da sie vorher schon mit durchlaufenden, spiralig eingeschnittenen Kerben versehen waren, wirkte die fertige Verzierung wie ein Perlstab. Wieder zwei andere Goldschmiede löten auf einer Goldunterlage aus demselben Metall Stege auf, die ein kunstvolles Zellenwerk ergaben. In die Zellen füllten die Meister eine aus Feinsand und Eiweiß gemischte Paste, die wie Zement wirkte. Auf diese Füllung wurde eine hauchdünne Goldfolie gelegt und auf diese kam wiederum ein genau auf die Zellengröße zugeschnittenes Granatblättchen. Dann hämmerten die Männer die Stegoberkanten breit, sodass die Zelleneinlage nicht herausfallen konnte. Die Goldfolie brachte das durchscheinende rote Granatblättchen zum Leuchten und das Zellenwerk formte wunderschöne Muster.*

Klischees zu den Hunnen werden, ganz im Gegensatz zur Erzählung von Grund, nicht vermittelt. Aus archäologischer Sicht stellt sich allerdings die Frage, warum ausgerechnet der Schatz von Nagyszentmiklós als Aufhänger der Zeitreise dient: Er stammt, der jüngeren Forschung folgend, weder aus der beschriebenen Zeit, sondern aus dem 7./8. Jh., noch wird er den Hunnen zuge-

D.2. Themenschwerpunkte und Probleme

schrieben, sondern eher dem awarischen Kulturkreis²⁰⁰. Die wenigen enthaltenen Abbildungen (Zeichnungen von Richard Corradini) beziehen sich überwiegend auf diesen Fund (13, 19, 23, 156).

In der Fachdiskussion umstritten ist auch die ethnische Deutung von 'Tracht'²⁰¹, wie sie Wolfram selbstverständlich ist: *Den Rücken uns zugekehrt standen zwei Männer, die ihrer Haartracht, Kleidung und Waffen nach zu schließen Goten waren*, heißt es an einer Stelle (78), und an einer anderen: *Der Wortführer der Männer und sein Gefolge waren Gepiden. Ich erkannte sie an ihrer Tracht* (133). Das Beispiel zeigt: Auch Jugendbücher von Historikern sind Spiegel von in der Forschung entwickelten Geschichtsbildern.

²⁰⁰ Vgl. Daim/Stadler, Der Goldschatz von Sînnicolaul Mare (Nagyszentmiklós).
²⁰¹ Hierzu grundlegend Brather, Ethnische Interpretationen.

E. Zusammenfassung

Die Spätantike und die Völkerwanderungszeit bilden weder in den Lehrplänen noch in den Schulbüchern eigene Unterrichtseinheiten. Als Stichworte sind sie jedoch in den Curricula enthalten und werden auch in den Lehrwerken entsprechend berücksichtigt, meist am Ende der Kapitel zur römischen Geschichte. In Bezug auf das Ende des obergermanisch-rätischen Limes gehen zahlreiche Schulbücher auf kriegerische Ereignisse des 3. Jhs. ein und beschreiben germanische Überfälle. Dabei vermitteln sie mehrheitlich das Bild, dass das Römische Reich der Bedrohung durch die Germanen nicht mehr standhalten können und sich die Römer aus diesem Grund aus den gefährdeten Provinzen zurückgezogen haben. Stichdaten um 260 n.Chr. und die Thematisierung der Alamannen spielen in diesem Kontext sehr häufig eine hervorgehobene Rolle. Ausführlichere Berichte sind durch eine unsachliche und pathetische Sprache geprägt, die direkte Parallelen zur Geschichtsschreibung des 19. Jhs. aufweist, sich aber auch durch die Fachliteratur hindurchzieht, in manchen Fällen bis zum heutigen Tag. Das populäre Bild des 'Limesfalls' ist hier eindeutig von der Forschungsgeschichte beeinflusst. Es hat sich so tief ins öffentliche Gedächtnis eingepreßt, dass es in den Schulbüchern weiter enthalten ist. Andere Auffassungen über das Ende des Limes und die Ethnogenese der Alamannen haben sich bisher noch nicht durchgesetzt, was aber im Hinblick auf die in verschiedene 'Lager' geteilte Fachwelt nicht verwundert. Ähnlich verhält es sich mit der Darstellung der sog. 'Völkerwanderung', die in den meisten Lehrwerken, der bisherigen Forschungstradition folgend, als tatsächliche 'Wanderung' ganzer 'Völker' und Stämme beschrieben wird, ein Bild, das entsprechende Karten und fiktive Schicksalsberichte unterstützen und erhärten. Auch hier muss die moderne Archäologie und Geschichtswissenschaft noch eine breitere Öffentlichkeitsarbeit leisten, bis die gegenwärtigen Forschungsmeinungen in die Geschichtsbilder der Schulbücher Eingang finden. Die Hunnen stellen ein Randthema dar, auf das nur wenige Lehrwerke eingehen, aber auch hier herrschen veraltete Vorstellungen vor. Insgesamt fällt an der Behandlung aller genannten Themen die geringe Rolle der Archäologie auf bei gleichzeitiger Dominanz von Informationen, die auf einer (oft unreflektierten) Rezeption antiker Schriftquellen gründen. Für die dringend notwendige Überarbeitung der entsprechenden Kapitel bietet sich eine grundsätzliche Neuorientierung an, die die Spätantike und die Völkerwanderungszeit beispielsweise auf der Grundlage archäologischer Fundbeispiele beleuchtet. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass ihr Einsatz nicht, wie in manchen Unterrichtsfilmen, in den Dienst der Vermittlung alter Geschichtsbilder gestellt wird.

In den Schulfilmen wird häufig auf Funde Bezug genommen, die dann in den Kontexten 'Limesdurchbruch' und 'Völkerwanderung' in einigen Fällen den traditionellen Vorstellungen entsprechend gedeutet werden. Besonders ärgerlich – so muss man es ausdrücken – ist die Umarbeitung der Fernsehdokumentation "Sturm über Europa" in einen Schulfilm: Populäre Klischees bedienend ziehen hier wieder einmal die Germanen und ihre Nachfahren quer über den europäischen Kontinent. Die Begleitblätter enthalten Hinweise auf bzw. empfehlen problematische oder veraltete Literatur. Positiv fallen dagegen zwei Filme über die Hunnen auf. Sie brechen (mit der Ausnahme einer Begleitkarte) mit überholten Geschichtsbildern. Die beratende Mitwirkung des Historikers Walter Pohl führte hier zu Berichterstattung auf dem neuesten Stand.

Ähnliche Gegensätze finden sich in den wenigen historischen Erzählungen zu dieser Epoche. Der Jugendbuchautor Josef Carl Grund berichtet über die Ereignisse am Limes im 3. Jh. und die

Zeit der hunnischen Einfälle. Gerade sein Buch *Feuer am Limes* ist, betrachtet man die Empfehlungen und Auszüge in den pädagogischen Medien, eine der erfolgreichsten geschichtlichen Erzählungen innerhalb der untersuchten Gruppe. Weit reichende Recherchen und die Einbeziehung von Funden und der Schriftüberlieferung dienten hier jedoch nicht der Korrektur bestehender Geschichtsbilder. Vielmehr bettete Grund die Informationen in seine Geschichtsvorstellungen ein und vermittelt auf diese Weise weiterhin die alten Klischees zu dieser Epoche. Der Historiker Herwig Wolfram arbeitete für sein Jugendbuch wesentlich sorgfältiger, vertritt dabei allerdings auch die in der Forschung umstrittene Lehrmeinung, dass Stämme der Völkerwanderungszeit anhand der Tracht voneinander zu unterscheiden wären. Seine Erzählung enthält so viel (gründlich erarbeitete, fast belehrende) Information, dass Jugendliche wahrscheinlich weiterhin lieber auf die Bücher von Grund zurückgreifen werden.

Insgesamt ist aus den untersuchten Medien zur Spätantike und Völkerwanderungszeit zu schließen: Sie spiegeln veraltete, populäre Geschichtsvorstellungen, aber auch forschungsimmanente Probleme. Gegenwärtige Forschungsdiskussionen werden nur selten und zögerlich aufgenommen. Eine grundlegende Überarbeitung der Lehrpläne und Schulbücher in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern ist notwendig und könnte zu einer besseren Verbreitung gegenwärtigen Forschungsstandes führen.

II.9. Merowingerzeit

A. Lehrpläne

Als eigene Epoche, wie sie von der Archäologie definiert wird, existiert die Merowingerzeit in den Lehrplänen nicht. Vielmehr entsteht dort der Eindruck, auf die Völkerwanderungszeit folge die Karolingerzeit oder direkt das Hochmittelalter. Als historisches Thema kann die Merowingerzeit in die Stichworte *fränkische Reichsgründung*¹ oder *Frankenreich*²/*Reich der Franken in Europa*³ integriert sein. Allein das Gymnasium in Sachsen nennt konkret die *Reichsgründung unter Chlodwig*⁴, dessen Lehrplan als Besonderheit auch das Thema *slawische Landnahme*⁵ anführt. Eine Ausnahme bilden die Lehrpläne für Baden-Württemberg, die die 'alamannische Landnahme'⁶ enthalten. Diese *Landnahme der Alemannen und Franken in Südwestdeutschland*⁷ kann mit dem Stichwort *Ortsnamen*⁸ verbunden sein. Die didaktische Begründung lautet für die Hauptschule: *Durch die Kenntnis der alemannischen und fränkischen Landnahme werden ihnen [den Schülern] die Wurzeln schwäbisch-alemannischen Ursprungs bewußt*⁹.

Bei dieser insgesamt nur spärlichen Berücksichtigung der Merowingerzeit in den Lehrplänen spielen die frühmittelalterlichen Alamannen, Franken und Bajuwaren in den Lehrwerken und Unterrichtsfilmen eine vergleichsweise bedeutende Rolle. Da sie dort in dieser Trennung behandelt werden, wird das Schulbuchmaterial hier entsprechend gegliedert, auch wenn der Zugang auf diese Weise eher ein historischer ist (auf Grundlage der überlieferten Stammesnamen) als ein archäologischer (auf Grundlage der Sachkultur)¹⁰.

¹ Ber GS 6.
² Bra GS 6; SachsA SekS 5/6; Thü RegS/Gy 5/6.

³ Sachs MS 6.

⁴ Sachs Gy 6.

⁵ Sachs Gy 6.

⁶ BaWü HS 6.

⁷ BaWü HS 6; BaWü RS 7 fakultativ und *exemplarisch für die Völkerwanderung*.

⁸ BaWü HS 6.

⁹ BaWü HS 6.

¹⁰ Eine Zusammenfassung dieses Kapitels ist an anderer Stelle bereits erschienen: Sénécheau, Alamannen, Franken, Bajuwaren.

B. Schulbücher

Weil sich keine Unterrichtseinheit der Merowingerzeit speziell widmet, entfällt an dieser Stelle der Überblick über die Inhalte. Die Relevanz einzelner Themen kann den folgenden Abschnitten entnommen werden.

B.1. Die merowingerzeitlichen Alamannen

Die merowingerzeitlichen Alamannen bilden selten ein eigenes Thema in den Schulbüchern, sondern finden sich in den Kontext des Übergangs von der Römerzeit zum Frühmittelalter in unterschiedliche Thematiken eingebettet. Diese Darstellungen sind in erster Linie historisch ausgerichtet; die Archäologie spielt eine untergeordnete Rolle. Ausführlicheres Eingehen auf die Alamannen begegnet am ehesten in Lehrwerken für Baden-Württemberg. Neben archäologischen Funden, die im Text angesprochen oder auf den Buchseiten abgebildet werden, sind Ortsnamen und Mundartgrenzen wichtige Themen der entsprechenden Abschnitte. Eine ethnische Zuordnung von Funden als alamannisch, fränkisch oder bajuwarisch kommt zuweilen vor. Sofern über die Abbildungen oder Textausschnitte erschließbar, nutzten die Autoren besonders zwei Werke der Fachliteratur: Rainer Christleins Buch "Die Alamannen" (1978) und den Katalog "Die Alamannen" der gleichnamigen Ausstellung vom Archäologischen Landesmuseum Baden-Württemberg (1997). Hier zunächst eine Übersicht über die Schulbücher, die sich mit den merowingerzeitlichen Alamannen auseinandersetzen:

Die merowingerzeitlichen Alamannen in Schulbüchern

SB	Sachkultur im Text	Abbildungen von Funden	Mundarten	Ortsnamen	ethn. Zuordnung von Funden	Nutzung Fachliteratur
1a/b		Hemmingen (Schwert), Fützen (Bügelfibel)				evtl. Christlein
2(6)	Bildunterschrift zu Lauchheim: Schmuck	Lauchheim (Grab 66)				Ausstellungskat. Alamannen
4	Bildunterschriften, Hausbau, Bestattungen	Gültlingen (Funde aus dem 'Fürstengrab'), Oberflacht (Baumsärge)		Karte, Text, Aufgabe		
5b		Fützen (Bügelfibel)				evtl. Christlein
7b	Bildunterschriften, Siedlungen	Sonthem (Gehöft), Ditzingen (Schädel), Lauchheim (Unterkiefer), Lauffen a.N. (Grabfunde), Gültlingen ('Fürstengrab')	Text, Karte	Text		Christlein, Ausstellungskat. Alamannen
10a/c	Grabfunde, Siedlungen	Hüfingen (Scheibenfibel), Kleinhünigen (Bügelfibel)	Karte, Aufgabe	Text, Aufgabe	Aufgabe	
13b	im LB ausführliche Beschreibungen zu den beiden Abbildungen	Gültlingen ('Fürstengrab'), Oberflacht (Baumsärge)				
14a/b	Handwerker auf dem Runden Berg	Runder Berg (Grabungsplan)				

19a	Fibeln	Rek. eines Kriegers	Karte, Aufgabe	Karte, Text		Christlein (Karten), Ausstellungskat. Bajuwaren
19b/c	Fibeln	Rek. eines Kriegers		Text		Christlein (Karten), evtl. Ausstellungskat. Bajuwaren
25e	Runder Berg	Runder Berg (Bügelfibel) Hüfingen (Rüsselbecher)		Text, Aufgabe	alam. Bügelfibel, fränk. Rüsselbecher	

1.1 Zur Rolle archäologischer Funde in den Darstellungen

Insgesamt taucht Archäologisches aus der merowingerzeitlichen Alamannia besonders als "Begleitillustration" zu den sonst stark historisch orientierten Texten auf. Themen wie Macht, Herrschaft und Reichtum/soziales Prestige sind am häufigsten mit den gezeigten Funden verbunden. Auffällig sind klare Bezüge zu Fachpublikationen, etwa zu Rainer Christleins Monographie "Die Alamannen" und den Katalogen der Ausstellungen "Die Alamannen" und "Die Bajuwaren". Die folgenden Beispiele sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Umgang mit dem Thema Alamannen verdeutlichen. Sie zeigen, welche Funde und Fundorte aufgegriffen werden und, soweit sich dies erschließen lässt, auf welcher Literaturgrundlage die Texte und Abbildungen basieren.

Mit archäologischen Funden und deren Bedeutung setzt sich SB 10a/10c-80 auseinander: *Von der Lebensweise der Alamannen wissen wir wenig. Archäologische Funde geben Auskunft. In Gräbern findet man Ringe, Ketten, Armreife, Fibeln oder Waffen. Die Alamannen glaubten an ein Weiterleben nach dem Tode. Die Grabbeigaben sagen uns etwas über Wohlstand und Rang, über Beruf und Herkunft der Toten.* Zur Siedlungsweise lautet der Text (ebd.): *Nur selten nahmen sie die von den Römern verlassenen Grundhöfe in Besitz. Viel häufiger gründeten sie neue Siedlungen neben den zerfallenen römischen Städten. Sie waren nicht in der Lage, Straßen, Wasserleitungen, Bäder und Steinhäuser instand zu halten. Die neuen Siedlungsorte wurden meistens von den Sippenältesten ausgesucht. Anfangs handelte es sich dabei um Einzelgehöfte, die nur von einer Großfamilie bewohnt waren.* Konkrete Funde werden im Unterschied zu anderen Darstellungen kaum behandelt: Einmal ist eine Scheibenfibel aus Hüfingen/Baar (81), zweimal eine Fibel aus Kleinhüningen (*Kleinhuningen*) abgebildet (81, 85). Eine Aufgabe fragt danach, welches *Volk* diesen Schmuck trug (85) – gemeint sind die Alamannen (LB 10a, 32). Knapp wird auf die Eingliederung Alamanniens ins fränkische Reich eingegangen (80f.).

SB 7b-113ff. enthält ein vergleichsweise sehr ausführliches, differenziertes Kapitel zu *Alamannen und Franken in Südwestdeutschland* mit reichlich Bildmaterial. Es handelt sich um Texte und Abbildungen zum Alltag der Alamannen (114f.) sowie um eine längere Schilderung der Herrschaftsstrukturen und der Machtübernahme durch die Franken von 496 bis 746 (115). Die Nähe zum Katalog "Die Alamannen" ist nicht nur in den Texten offensichtlich: Beispielsweise rezipiert ein Abschnitt (113) Angaben zu **Wurmlingen** aus dem Katalog, indem es heißt, die Alamannen hätten *in seltenen Fällen Häuser oder Landgüter* der Römer genutzt¹¹. Alle Abbildungen und Abbildungsunterschriften im Lehrbuch S. 114 entsprechen Inhalten des genannten

¹¹ Vgl. Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 120f.

Ausstellungskatalogs¹² (Taf. 9.1 Abb. 1): Die Rekonstruktionszeichnung eines alamannischen Gehöfts (nach den Befunden von **Sonthheim** im Stubental) findet sich dort¹³; ebenso der Schädel aus dem Gräberfeld von **Ditzingen** mit verheilter Schwerthiebverletzung (Foto)¹⁴, der Unterkiefer aus dem Gräberfeld von **Lauchheim** mit Spuren einer vermutlich tödlichen Vereiterung (Foto)¹⁵, die Beigaben aus einem Grab des 4. Jhs. (**Lauffen** a.N.) (Foto)¹⁶, die Beigaben aus dem 'Adelsgrab' von **Gültlingen** (Foto)¹⁷. Die anthropologischen Angaben zu den Befunden an Schädel und Unterkiefer sind dem entsprechenden Aufsatz aus dem Katalog entnommen¹⁸. Die Kartierung römischer, alamannischer und fränkischer Siedlungsgebiete um 260 und um 600 im heutigen Südwestdeutschland geht offensichtlich auf die Karten bei Christlein, Die Alamannen, 23 zurück¹⁹ (Taf. 8.3 Abb. 3).

Der **Runde Berg bei Urach** wird als Beispiel einer Siedlung in zwei Reihenwerken thematisiert. Die Zugänge dazu sind unterschiedlich: SB 14a/14b-215 bildet in einem thematischen Querschnitt zu *Europa um 600 n.Chr.* den Ausgrabungsplan des Runden Bergs ab (Taf. 9.1 Abb. 2). Die Erläuterungen im Text dazu lauten (215): *Ein befestigter Herrensitz der Alamannen, die viele römische Städte zerstört haben, ist die Siedlung auf dem Runden Berg bei Urach, die seit dem 4. Jahrhundert bis um 500 und dann wieder seit dem Ende des 6. Jahrhunderts benutzt wurde. Die Funde zeigen, daß auf dem Runden Berg auch Handwerker tätig waren. Zudem haben die Herren wohl die Bauern der Umgebung kontrolliert.* Das Lehrerhandbuch geht knapp auf die Höhensiedlung ein und vergleicht sie mit keltischen Oppida und befestigten Landsitzen römischer Adliger (LB 14a/b-188). SB 25e-100 spricht die Siedlung auf dem Runden Berg bei Urach als *alamannisches Machtzentrum* an und nutzt sie – wofür es keine wissenschaftlich begründete Basis gibt – als Beispiel, um die Vermischung der Alamannen mit anderen Völkern anzusprechen. *Hier wie auch in den anderen Siedlungen lebten sie [die Alamannen] mit den gallischen und römischen Einwohnern zusammen, die geblieben waren. Überhaupt waren die Alamannen dafür bekannt, neue Siedlergruppen bei sich willkommen zu heißen.* Daneben findet sich das Foto einer Bügelfibel vom Runden Berg²⁰, bezeichnet als *alamannische Bügelfibel* (Taf. 9.2 Abb. 1). Weiter geht es lediglich um den Sieg der Franken über die Alamannen und die Eingliederung in das Fränkische Reich sowie um Ortsnamen (s.u.). Der abgebildete Rüsselbecher aus Hüfingen wird, dem archäologischen Fachterminus folgend, als *fränkischer Rüsselbecher* bezeichnet (101) (Taf. 9.2 Abb. 4).

Häufiger als Siedlungen sprechen die Schulbücher Grabfunde an. Hier zeigt sich nochmals die Bedeutung archäologischer Fachpublikationen: SB 2(6)-33 bildet in großer zeitlicher Nähe zum Katalog "Die Alamannen"²¹ – in einem Kapitel zu germanischen Stämmen in Bayern – Funde aus einem reichen Frauengrab (Grab 66) von **Lauchheim** (Baden-Württemberg) ab²² (Taf. 9.2

¹² Vgl. die obigen Nachweise zu den Abbildungen.

¹³ Die Abbildung entspricht: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 127 Abb. 125. Die Abbildungsunterschrift im Schulbuch (*Pfostenspuren bei Ausgrabungen nahe Sonthheim waren Grundlage für diese Rekonstruktion eines alamannischen Gehöfts*, 114) ist deutlich vom Katalog beeinflusst ("So mag ein alamannisches Gehöft ausgesehen haben. Zeichnerische Rekonstruktion mit Hilfe der Pfostenspuren in der Siedlung bei Sonthheim im Stubental").

¹⁴ Die Abbildung entspricht: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 345 Abb. 374.

¹⁵ Die Abbildung entspricht: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 342 Abb. 369.

¹⁶ Die Abbildung entspricht: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 90 Abb. 72.

¹⁷ Die Abbildung entspricht: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 161 Abb. 161. Während die Bildunterschrift vom "Fürst" aus dem Grab von Gültlingen spricht, wählte der Schulbuchautor die Formulierung *Grabbeigaben eines um 470 beerdigten alamannischen Adligen* (SB 7b, 114).

¹⁸ Wahl/Wittwer-Backofen/Kunter in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 337-348.

¹⁹ Die Ähnlichkeiten bei den Umrisslinien sind so offensichtlich, dass diese Quelle als sehr wahrscheinlich anzunehmen ist.

²⁰ Bildrechte: Württembergisches Landesmuseum, Stuttgart.

²¹ Katalog 1997, Schulbuch 1998 erschienen.

²² Die Abbildung entspricht: Württembergisches Landesmuseum, Die Alamannen, 295 Abb. 314. Für die Bildrechte ist angegeben: Archäologisches Landesmuseum, Konstanz.

Abb. 3). Die Bildunterschrift dazu lautet: *Die Alamannen, Franken und Bajuwaren hatten Kunsthandwerker, die solche prächtigen Schmuckstücke herstellen konnten. Die abgebildeten Gegenstände sind in einem Frauengrab gefunden worden. An den Grabbeigaben können die Archäologen erkennen, welcher Gesellschaftsschicht die Bestatteten angehörten. Die Frau, die mit solch reichem Schmuck bestattet wurde, kam sehr wahrscheinlich aus einer adeligen Familie.* Darunter wird ein namentlich nicht genannter Archäologe zitiert. Der Text zeigt klare Parallelen zu dem Text aus dem Ausstellungskatalog:

Ingo Stork in: Arch. Landesmuseum Baden-Württemberg, Die Alamannen, 297f.:

"Die im Alter von etwa 40 Jahren verstorbene Frau kleidete sich schon nach der am Ende des 6. Jh. aufkommenden Mode, zu der nur eine Fibel gehörte, in diesem Fall eine reich verzierte, goldene Filigranscheibenfibel. Dieses ungewöhnliche Stück ergänzte sie durch zwei ältere, unterschiedliche Bügelfibeln. An ihrem Collier aus Glas- und Amethystperlen hing ein scheibenförmiger Goldanhänger mit Filigran. Sie trug einen goldenen Fingerring mit einem Amethyst (...). An einem mit Silberblechen beschlagenen Amulettgehänge hing eine große Bergkristallkugel und an einem weiteren Elfenbeinring eine Zierscheibe. Ein fränkischer Rüsselbecher, ein Ausgussgefäß aus Ton sowie eine Fleischbeigabe seien weiter genannt."

SB 2(6)-33:

"Die im Alter von 40 Jahren verstorbene Frau war nach der am Ende des sechsten Jahrhunderts aufkommenden Mode gekleidet und trug eine reich verzierte goldene Scheibenfibel. Dieses ungewöhnliche Stück wurde durch zwei ältere Bügelfibeln ergänzt (vorne links). An ihrer Halskette von Perlen aus Glas und Amethyst (Edelstein) hing ein scheibenförmiger Goldanhänger mit Filigran (feingliedrige Verzierung). Sie trug einen goldenen Fingerring mit einem Amethyst. An einem mit Silberblech beschlagenen Gehänge hingen eine große Kugel aus Bergkristall und eine Zierscheibe. Im Grab wurde auch ein fränkischer Rüsselbecher aus Glas gefunden."

Das Textquellenverzeichnis im Schulbuch verweist auf den Katalog ohne die Textänderung zu erwähnen. Durch die Zitation in Anführungszeichen wird der Eindruck erweckt, es handle sich um den originalen Text. Auffällig ist an den Veränderungen, dass sie den Fachtext vereinfachen und auf das ausgewählte Foto stärker Bezug nehmen, sowie dass Fachbegriffe erläutert werden. Ethnische Deutungen, wie Ingo Stork sie in seinem Artikel an anderen Stellen vornimmt, wurden nicht übernommen.

Andere Auseinandersetzungen mit Grabfunden sind weniger detailliert und zum Teil auch fehlerhaft. In SB 4 zeigt eine Seite Objekte aus dem 'Fürstengrab' von **Gültlingen** und Baumsärge aus Seitingen-**Oberflacht** (72; die Bildrechte liegen bei laut Bildverzeichnis bei *Gottfried Planck*) (10.2 Abb. 2). Die Bildbeschriftung zu den Funden aus Gültlingen spricht von Funden *aus alamannischen Gräbern*; die Funde stammen jedoch alle aus einem Grab. Der Fehler wiederholt sich im LB 4-96. Trotz einer ganzen Doppelseite zu den Alamannen beschränkt sich die Auseinandersetzung mit der Sachkultur dieser Zeit – neben einem kurzen Abschnitt zu Hausbau und Bestattungssitten im Text (73) – auf die Abbildungen. Der übrige Inhalt (Besiedlung Südwestdeutschlands und angrenzender Gebiete, Sieg der Franken 497 über ein Heer der Alamannen, Ausbreitung des Christentums durch den fränkischen Einfluss, 73) ist historisch ausgerichtet. Eine deutlich geringere Rolle spielen die merowingerzeitlichen Alamannen in SB 13b. Ein Kapitel zur Völkerwanderung zeigt die eben genannten Fotos (SB 13b-205) wie in SB 4-72 (Verlag identisch), ohne sie weiter in die textliche Darstellung einzubinden. Der Lehrerband LB 13b-144 geht allerdings mit mehreren Textabschnitten sehr ausführlich auf die Abbildungen ein, besonders auf die (hier richtig als aus einem Grab, nicht aus mehreren Bestattungen stammenden) Beigaben aus dem reichen Grab von Gültlingen.

Ogleich die Seiten insgesamt viel Material zur Zeit der Alamannen enthalten, informiert SB 19a/b/c-80ff./38ff./80ff. kaum über ihre Sachkultur. Im Vordergrund stehen neben der Behandlung der Völkerwanderungszeit insgesamt die Besiedlung des heutigen Südwestdeutschland durch die Alamannen bis zum 5. Jahrhundert (Verwendung von Kartenvorlagen aus

Christlein, "Die Alamannen"²³, s. Taf. 8.3 Abb. 1-2) der Einfluss der Franken sowie Ortsnamen und Mundarten (s.u.). Einzige Information zur Sachkultur: die Definition von *Fibeln* als *Gewandschließen* (SB 19a/b/c-80/38/80). Zur Veranschaulichung von Kleidung und Bewaffnung dient, sofern sie ihm Unterricht genutzt wird, die Rekonstruktionszeichnung eines merowingerzeitlichen Kriegers mit Schild, Spatha, Sax und Lanze²⁴ (Taf. 9.4 Abb. 4).

In einem Kapitel zu den Germanen, das Funde und Befunde von den Germanen um die Jahrtausendwende bis zur Merowingerzeit vermischt, zeigt SB 1a/b-192f./196f. die Fotos eines merowingerzeitlichen Schwertes aus **Hemmingen**²⁵ und einer merowingerzeitlichen Bügelfibel aus **Fützen**²⁶. Die Fibel ist neben anderen Funden ebenfalls in SB 5b-113 (gleicher Verlag wie SB 1a/1b) in einem Kapitel zu den Germanen zu sehen, das die Verhältnisse zur Zeit des Tacitus beschreibt. Da vermutlich Abbildungen aus Christlein, Die Alamannen genutzt wurden, seien die Funde an dieser Stelle erwähnt.

Die Schulbücher binden, so kann zusammengefasst werden, in unterschiedlichem Maße merowingerzeitliche Funde in ihre Darstellungen ein. Als Bild- und Textvorlagen dienen besonders Ausstellungskataloge und die Monographie von Rainer Christlein. Die Funde sind hauptsächlich in Schulbüchern für Baden-Württemberg enthalten, was auf einen engen Bezug zu den Lehrplanvorgaben hindeutet.

1.2 Ortsnamen und 'Mundarten' – Zeugnisse der verschiedenen gentes?

Schulbuchsituation

Ortsnamen und 'Mundartengrenzen' spielen auffallend häufig in Schulbüchern für Realschulen und Hauptschulen in Baden-Württemberg und den angrenzenden Bundesländern eine Rolle.

SB 7b-115 berichtet zur Situation der Alamannen nach ihrer Niederlage gegen die Franken: *Nun konnten fränkische Siedler im Norden auf alamannisches Gebiet vordringen. Trotz einiger späterer Verschiebungen ist die damals entstandene Grenze bis heute nachweisbar, nämlich als Mundartgrenze und in den Ortsnamen. Die alamannischen Ortsnamen enden häufig auf -ingen, die fränkischen auf -heim.* Die darunter befindliche Karte Baden-Württembergs veranschaulicht Gebiete, in denen heute Alamannisch, Fränkisch bzw. Schwäbisch gesprochen wird (115) (Taf. 9.3 Abb. 1). In dem sonst auf jüngerer Fachliteratur basierenden Schulbuchkapitel, das u.a. den Katalog "Die Alamannen" in die Darstellung mit einbezieht (s.o.), begegnet hier eine ältere Forschungstradition – die im Kontext der Ortsnamenproblematik Ergebnisse ignoriert, welche gerade auch in diesem Katalog präsentiert wurden²⁷. Bezüglich der angesprochenen Inhalte, der Reihenfolge ihrer Nennung wie auch einer Karte zu Mundarten in Südwestdeutschland (s.u.) ist 7b-113 ff. dem Kapitel in SB 10a/c-80f. in Teilen sehr ähnlich (Taf. 9.3 Abb. 2). Möglicherweise dienten die Bücher SB 10a/c von 1995/1996 demjenigen von 2001 als direkte Vorlage oder Quelle für Ideen. Das Beispiel würde zeigen, dass manche überkommene Inhalte von Schulbuch zu Schulbuch, auch unabhängig vom Verlag, weitertradiert werden. Diese Karte zu den Ortsnamen in 10a/-81 wurde, obgleich sie sich klar auf Baden-Württemberg bezieht, für die Ausgabe 10c (Rheinland-Pfalz) nicht ersetzt – das ganze Kapitel blieb bestehen. Dazu lautet eine Aufga-

²³ Christlein, Die Alamannen, 3 Abb. 8.

²⁴ Der Krieger wurde offensichtlich abgezeichnet von einer Vorlage entsprechend Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, 243 Abb. 167.

²⁵ Bildrechte: Theiss-Verlag, Stuttgart. Vermutlich entnommen aus Christlein, Die Alamannen, Taf. 42 I.

²⁶ Bildrechte: Theiss-Verlag, Stuttgart. Vermutlich entnommen aus Christlein, Die Alamannen, Taf. 52 o., 3. v. l.

²⁷ Siehe der Artikel von Michael Hoepfer: in Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 243-248.

be: *Findet heraus, in welchen heutigen Staaten die Alamannen siedelten. Welche Sprachen (Dialekte) spricht man heute dort?* (81). Das Lehrwerk thematisiert ebenfalls die Entstehung der Ortsnamen (80): *Der Gründer von Sigmaringen hieß Sigmar, seine Sippe nannte sich die "Sigmaringen". Auf die Frage, zu wem sie gehörten, antworteten sie: "Zu den Sigmaringen". So entstand später der Ortsname.* Weiter unten heißt es: *Im Jahre 496 n. Chr. besiegte ein fränkisches Heer die Alamannen. Nun zogen Franken in das Gebiet des heutigen Baden-Württemberg. Die fränkischen Siedlungen sind durch die Endung -heim zu erkennen, wie Bietigheim, Pleidelsheim, Mannheim. Wurde eine alamannische Siedlung übernommen, so hängte man ebenfalls die Endung an. Aus der Siedlung des alamannischen Sippenältesten Baso, genannt "Basingen", wurde nach den Eroberungen der Franken "Basing(en)heim" (...). Heute heißt der Ort Besigheim²⁸.* Die Schüleraufgabe dazu lautet: *Stellt fest, wie viele Orte in eurem Landkreis auf -ingen oder auf -heim enden* (81).

SB 4-73 spricht in einer fiktiven Erzählung die Zusammensetzung und Entstehung von Ortsnamen an: *Ihm (Hof) zu Ehren aber nannten sie ihren Ort "Hofingen", das heißt "bei den Leuten des Hof".* Das Schulbuch bildet auf dieser Seite eine Karte des alamannischen und fränkischen Siedlungsraums mit farbig unterschiedener Kennzeichnung der Ortsnamen auf -ingen (alamannisch) und -heim (fränkisch) ab. Die Intention dieser Karte ist, die im Text (73) angesprochene Besiedlung von Teilen des heutigen Nordwürttembergs durch die Franken zu veranschaulichen. So erklärt der Text zur Karte: *Das Vordringen der Franken ist auch an unseren Ortsnamen zu erkennen. Ortsnamen auf -ingen verweisen auf Gründungen der Alamannen, z.B. Tübingen, Sigmaringen, Überlingen. Die Frankensiedlungen enden zumeist auf -heim, z.B. Pforzheim, Heidenheim, Crailsheim.* Die Aufgaben zur Abbildung lauten: *a) In welchen Teilen Baden-Württembergs siedelten vor allem Alamannen und wo Franken? b) Benenne für deinen Landkreis die Orte auf -ingen und -heim. Vielleicht kannst du eine Karte zeichnen.* Eine andere Aufgabe fragt: *Was veränderte sich in unserer Heimat durch das Vordringen der Franken?* (73).

Nahezu identisch ist die Karte mit Ortsnamen auf -ingen und -heim in SB 19a-81 (nicht in 19b/c), die jeweils als alamannisch bzw. fränkisch bezeichnet werden (Taf. 9.3 Abb. 4). Die Texte in SB 19a/b/c-81/39/81 nehmen ebenfalls diese Zuweisung vor. Auf einer Seite, welche die Schüler dazu auffordert, Satzhälften miteinander zu kombinieren, ist nach erfüllter Aufgabe zu lesen: *"-heim" ist ein Zeichen – für eine fränkische Gründung und Alamannische Siedlungen enden auf – "-ingen"* (SB 19a/b/c-80/38/80). Die Kerninfo wiederholt jeweils diese Inhalte (SB 19a/b/c-82/40/82) (Taf. 9.4 Abb. 4). Zusätzlich beschäftigt sich SB 19a-85 mittels einer Karte und einer zugehörigen Aufgabe mit *Mundarten*. Die heutigen Dialektbezeichnungen werden unmittelbar mit den frühmittelalterlichen gentes in Verbindung gebracht: *In Heilbronn spricht man fränkisch, weil In Freiburg sprechen viele Leute alamannische Mundart, weil Viele Leute in Tübingen reden schwäbisch, denn*

SB 25e-100 thematisiert die Ortsnamen ebenfalls im Kontext der fränkischen Eingliederung der Alamannia: *Noch heute kann man an der Endsilbe "-ingen" (Überlingen, Tübingen) alamannische Siedlungen und an "-heim" (Mannheim, Crailsheim) ehemals fränkische Siedlungen erkennen.* Eine Karte wird hier nicht abgebildet. *Liste alamannische und fränkische Siedlungen deiner Umgebung auf. Ein Atlas für Baden-Württemberg hilft dir dabei* lautet eine Aufgabe (101).

²⁸ In diesem Sinne formuliert auch LB 10a-31: *Die Veränderung der Ortsnamen (die fränkische Endung -heim) gibt auch Hinweise auf das Verhältnis der germanischen Stämme untereinander.*

Die Beispiele zeigen, dass bestimmte Schulbücher – für Hauptschulen und Realschulen in Baden-Württemberg – Mundartgrenzen und Ortsnamen als Themen viel Platz einräumen. Dies ist unmittelbar auf Lehrplanbestimmungen zurückzuführen. Charakteristisch ist jeweils eine Herleitung heutiger Verhältnisse im Bundesland aus der frühmittelalterlichen Besiedlungsgeschichte. Es handelt sich dabei um ein aus archäologischer Sicht nicht korrektes Vorgehen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Kritischer Kommentar

Die Rückführung heutiger **Mundarten** auf frühmittelalterliche gentes ist als wissenschaftsgeschichtliches Relikt zu sehen: "Daß jedes 'Volk' eine, und zwar seine Sprache spricht, gehörte zu den Überzeugungen der Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts", ist Teil des nationalen Diskurses dieser Zeit²⁹. "Noch früher hatte Herder in Sprache und Poesie die bestimmenden Kennzeichen eines Volkes bzw. einer Nation erblickt. Die gleichzeitig aufkommende Mundartforschung sah in den regionalen Dialekten im Gegensatz zur Hochsprache urwüchsige, unverfälschte Zeugnisse einer uralten eigenständigen, organischen Entwicklung – vergleichbar den Völkern und Stämmen"³⁰. Die daraus resultierende "Vorstellung, Sprachgebiete seien nach außen scharf abgeschlossene, in sich weitgehend homogene Räume", hängt ebenfalls unmittelbar mit den "nationalstaatlichen Gegebenheiten und Wunschbildern des 19. Jahrhunderts zusammen"³¹.

Die Geburt des "Alemannischen" als "Mundart" geht zeitlich noch weiter zurück und ist unmittelbar mit Johann Peter Hebels 1803 erschienenen Band "Allemannische Gedichte. Für Freunde ländlicher Natur und Sitten" verbunden³². Anders als im frühen Mittelalter standen die Begriffe Schwaben und Alemannien zu jener Zeit jedoch nicht gleichberechtigt nebeneinander³³ – das spezifisch "Alemannische" wurde später erst noch oder wieder herausgearbeitet, vom "Schwäbischen" abgegrenzt. Die Hebel-Verehrung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass dieser "einer Region Identifikationsmöglichkeiten verschaffte, indem er ihrer Sprache Klang verlieh"³⁴ – und ist letztendlich ursächlich auch in die Entstehung der Vorstellung von Stamm und Sprache als Einheit eingebunden³⁵. Schriftsteller wie Felix Dahn wirkten in ihren Romanen und Gedichten an der Popularisierung der Auffassung mit, dass die germanischen Stämme die klischeehaft als unterschiedlich beschriebene Wesensart der Menschen, ihre Sprache und ihre "Bräuche" von der Spätantike bis zur Gegenwart geprägt hätten³⁶.

Nicht Sprachen grenzen Siedlungsgebiete ab, der Prozess ist umgekehrt zu sehen: Erst politische (und/oder geographische) Grenzen bewirkten auch eine "sprachliche Abgrenzung", d.h. eine "Angleichung der Sprachräume an die Siedlungsgebiete" – die politische Abgrenzung bewirkt "sprachliche Homogenisierung nach innen und Isolierung nach außen"³⁷, also sekundär zu sprachlicher Differenzierung. Damit ist das Phänomen unterschiedlicher Sprachen und Dialekte in umgrenzten Siedlungsgebieten als relativ junge Erscheinung zu betrachten. Ohne moderne politische Einflüsse sind Sprachen "Kontinua in Zeit und Raum"; sie bilden offene

²⁹ Vgl. Brather, *Ethnische Interpretationen*, 89f. Siehe auch ders., *Ethnische Identitäten*, 157.

³⁰ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 90. Siehe auch ders., *Ethnische Identitäten*, 149, 151 mit dem Verweis auf den Einfluss Grimms.

³¹ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 91. Siehe auch ders., *Ethnische Identitäten*, 140, 163.

³² Vgl. Schöck, *Des Rheinischen Hausfreunds Botschaft*, 21.

³³ Vgl. Schöck, *Des Rheinischen Hausfreunds Botschaft*, 21; Pohl, *Die Germanen*, 102.

³⁴ Schöck, *Des Rheinischen Hausfreunds Botschaft*, 23.

³⁵ Vgl. Schöck, *Des Rheinischen Hausfreunds Botschaft*, 23.

³⁶ Vgl. Schöck, *Des Rheinischen Hausfreunds Botschaft*, 24f.

³⁷ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 91.

"dynamische Systeme"³⁸. Sie sind in sich heterogen: So gibt es jeweils die Schriftsprache und die gesprochene Sprache, die Sprache der unterschiedlichen sozialen Schichten³⁹. Regionale Unterschiede (Mundarten) lassen Sprachgebiete bei näherer Betrachtung wie einen Flickenteppich erscheinen.

Dialektgrenzen innerhalb der modernen deutschen Sprache werden schematisch anhand von Isoglossen gezogen⁴⁰. Die daraus entwickelten Verbreitungskarten sind nie deckungsgleich, die kartierten Isoglossen befinden sich ständig im Wandel⁴¹. Dadurch werden statt isolierter Sprachräume fließende Übergänge belegt, die nur an ihren Enden erhebliche Unterschiede aufweisen⁴². Die Isoglossen zeigen keine Reflexe alter Stammesgrenzen; Stammesgrenzen waren wohl auch kaum sprachliche Barrieren⁴³. Es lassen sich Zentren mit relativ einheitlicher Sprache herausarbeiten, die gleichzeitig mit Kulturlandschaften übereinstimmen können, sie sind aber nicht scharf eingrenzbar⁴⁴. Im frühen Mittelalter gab es vermutlich keine geschlossenen Sprachgebiete; Flächenkartierungen einheitlicher Sprachregionen sind daher vereinfachende Klassifizierungen und keine realistischen Darstellungen antiker bzw. mittelalterlicher Verhältnisse⁴⁵. Sprachverwandtschaft bedeutet im Gegensatz zur romantischen Vorstellung nicht zugleich eine Verwandtschaft ihrer Sprecher als Abstammungsgemeinschaft⁴⁶.

Die gegenwärtige Sprachforschung löst sich nur langsam aus diesen Verstrickungen: Selbst im Katalog "Die Alamannen" von 1997 findet sich ein Beitrag mit der Kartierung des "westgermanischen" Sprachraums zu fränkischen, schwäbischen und alamannischen Sprachräumen sowie ihren Übergangszonen⁴⁷. Der Leser darf sich nicht auf die Betrachtung der irreführenden Karte beschränken, sondern muss auch auf die zu Recht von den Autoren geäußerte Kritik stoßen: "Die hier dargestellte mundartliche Raumgliederung zeigt eine grobe Momentaufnahme der in langer Geschichte entstandenen sprachlichen Differenzierungen und Gliederungen des deutschsprachigen Südwestens. Nur wenige der darin kartierten Grenzen gehen mit Sicherheit auf die Zeit zurück, der die Ausstellung gewidmet ist (...). Die sprachlichen Indikatoren reichen aber nicht aus, um die räumliche Untergliederung mit stammesverbandlichen oder anderen ethnischen Gliederungen (Sueben/Alemannen) gleichzusetzen. Die oben benutzten Begriffe für die Mundartlandschaften sind daher nur sprachlich-geographisch zu interpretieren"⁴⁸.

Die Schulbücher folgen in ihrer Interpretation der **Ortsnamen** der älteren Forschung, die davon ausging, das Suffix -ingen sei älter als das Suffix -heim, gekoppelt an die Vorstellung, Orte mit der Endung -heim seien fränkische Gründungen im Gegensatz zu den als alamannisch betrachteten auf -ingen⁴⁹. Eine 'Frankonisierung' bestimmter Siedlungsgebiete glaubte man dann an der Verteilung der Ortsnamen ablesen zu können⁵⁰. Eine derartige Deutung bahnte sich bereits Ende des 19. Jahrhunderts mit der in der Sprachwissenschaft aufgekommenen Ortsnamenforschung

³⁸ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 91.

³⁹ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 91f.

⁴⁰ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 92.

⁴¹ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 92f.

⁴² Brather, *Ethnische Interpretationen*, 92f.

⁴³ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 92.

⁴⁴ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 92f.

⁴⁵ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 93.

⁴⁶ Brather, *Ethnische Interpretationen*, 95.

⁴⁷ Bassler/Steger, "Alemannisch", 507.

⁴⁸ Bassler/Steger, "Alemannisch", 506.

⁴⁹ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 88; Hoesper, *Guter Boden*, 244; Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 68.

⁵⁰ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 88; Hoesper, *Guter Boden*, 244; Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 68.

an und ist bis in die jüngere Zeit in der Literatur nachzuverfolgen⁵¹. Heute wird neben der traditionellen Sichtweise die Meinung vertreten, dass eine ethnische Zuordnung der Ortsnamen auf -ingen und -heim nicht zulässig ist⁵². Diese Position vertrat auch schon Karl Weller zu Beginn des 20. Jahrhunderts, der die Sprachwissenschaftler vor allzu schnellen Schlüssen aus den Ortsnamen und der noch ungenügend erforschten Geschichte warnte⁵³. Wolfgang Haubrichs spricht davon, dass die kritische Position "Allgemeingut der Forschung" geworden sei⁵⁴. "Forschungsgeschichtlich können wir sie als einen Forschungstopos fassen, der viel mit der Geschichte der Nationalphilologien zu tun hat"⁵⁵. Die Endungen spiegelten nach Ernst Schubert vielmehr eine Veränderung der sozialen Strukturen vom ortsunabhängigen Personenverband (Endung -ingen) zum platzgebundenen Wohnsitz (Endung -heim) im Kontext der sich später daraus entwickelnden Grundherrschaft wieder⁵⁶. Verteilungskarten würden dann die Ausbreitung der gesellschaftlichen Veränderungen aufzeigen⁵⁷. "Da sich die Ablösung der gentilizistischen Ordnung des Personenverbandes durch das räumliche Gliederungsprinzip in engem Zusammenhang mit der Herausbildung des merowingischen Staatsgebildes vollzog, ist der Wandel von -ingen zu -heim zwar zeitgleich mit der der fränkischen Durchdringung des Südwestens, er ist aber nicht ethnisch zu begründen"⁵⁸. "Der Versuch einer ethnischen Scheidung von alemannischen -ingen- und fränkischen -heim-Siedlungen sollte, da er auf falschen Prämissen beruht, aufgegeben werden"⁵⁹.

Fazit

Kontinuitäten von der Spätantike bzw. dem Frühmittelalter bis heute sind nicht nachweisbar und höchst unwahrscheinlich. Es ist daher unzulässig, die heute so bezeichneten Dialekte als Ergebnis irgendeiner frühmittelalterlichen Besiedlungsgeschichte darstellen zu wollen. Für die Schulbuchpraxis ergibt sich wie beim Thema Ortsnamen der Schluss, dass Mundarten und Mundartgrenzen in dieser Art der Verwendung und Deutung für den Geschichtsunterricht nicht geeignet sind. Schulbücher, die auf die Themen eingehen, spiegeln die Wissenschaftsgeschichte des 19. und 20. Jhs. Ortsnamen und Mundartgrenzen wären generell aus den Lehrplänen zu streichen gewesen – und sind seit 2004 auch nicht mehr enthalten. Neue Lehrwerke müssen daher auch nicht mehr auf das Thema eingehen.

⁵¹ Forschungsgeschichtlich zur Ortsnamenforschung beispielsweise Weller, *Besiedlungsgeschichte Württembergs*, 2f., 63–68; siehe auch Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 67 mit dem Hinweis auf die Forschungen Wilhelm Arnolds im 19. Jh., der das Suffix -heim als fränkisch, die Endung -ingen als alamannisch ansprach. Ebd., 67–69, auch Hinweise auf die Diskussion der Zuweisung in der Forschung. Siehe auch ebd., 72 die Anmerkung von Wolfgang Haubrichs, dass die überkommene Forschungsmeinung nach wie vor in zahlreichen Handbüchern und zusammenfassenden Darstellungen enthalten ist.

⁵² Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 88; Hoepfer, *Guter Boden*, 244; Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 70, 71f.

⁵³ Weller, *Besiedlungsgeschichte Württembergs*, 66f.

⁵⁴ Diskussionsbeitrag von Wolfgang Haubrichs in Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 72.

⁵⁵ Diskussionsbeitrag von Wolfgang Haubrichs in Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 72.

⁵⁶ Vgl. Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 88; Hoepfer, *Guter Boden*, 244f.; Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 69f.

Kritisch hierzu: Diskussionsbeitrag von Wolfgang Haubrichs in Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 73f.

⁵⁷ Vgl. Hoepfer, *Guter Boden*, 244.

⁵⁸ Geuenich, *Geschichte der Alemannen*, 89. Ähnlich ders., *Der historische Zeugniswert*, 70.

⁵⁹ Geuenich, *Der historische Zeugniswert*, 72.

B.2. Weitere frühmittelalterliche gentes: Franken, Bajuwaren, Sachsen

2.1 Franken

Neben den Alamannen thematisieren die Schulbücher unter den frühmittelalterlichen gentes besonders die Franken. Der Zugriff erfolgt vor allem aus historischer Sicht, wie die folgenden Zitate zeigen.

SB 4-71 thematisiert die Herkunft und Ausbreitung der Franken: *Der Stamm der Franken breitete sich in der Völkerwanderung vom Rheinland nach Westen aus. Im Gebiet des heutigen Belgien und Frankreich verloren die Franken aber nie die Verbindung zur alten Heimat (siehe Karte). Nie waren sie daher in der Minderzahl wie die Goten und Vandalen. Weihnachten 498 ließ sich der Frankenkönig Chlodwig (Ludwig) im katholischen Glauben taufen. Damit gewann er die Unterstützung der katholischen Kirche. Der gemeinsame Glaube der Untertanen stärkte den Zusammenhalt des Königreichs. Das Frankenreich blieb bestehen.* Ebenso spricht das Buch die Franken als Eroberer Südwestdeutschlands nach der Niederlage der Alamannen an (73).

SB 2(6)-32 schreibt (aus der Perspektive Bayerns, für das das Buch konzipiert ist): *Die Franken konnten sich wie die Alamannen auf römischem Boden niederlassen. Als das Westreich 476 zusammenbrach, befand sich ein breiter Landstreifen im heutigen Frankreich in ihrem Besitz. In der nachfolgenden Zeit dehnten die Franken ihr Reich nach allen Richtungen aus. Paris wurde ihre Hauptstadt. Die Namen der heutigen bayerischen Regierungsbezirke Unter-, Ober- und Mittelfranken erinnern daran, dass dieser Teil Bayerns einmal zum Frankenreich gehörte. Im Jahre 496 besiegte der fränkische König Chlodwig (deutsch: Ludwig) (482-511) die Alamannen und fügte sie ebenfalls in sein Reich ein. Dieses Schicksal teilten bald auch die Bajuwaren.*

SB 3a/b-161/167 enthält einen längeren Abschnitt über die Franken. Dieser schildert zunächst die Eroberung Galliens durch die salischen Franken vom Niederrheingebiet her⁶⁰. Der Schulbuchtext thematisiert weiterhin die Politik Chlodwigs einschließlich seines Übertritts zum Christentum, sowie, ausführlicher, das Zusammenleben von Römern und Franken: *Franken und Römer hatten damit [mit der Taufe Chlodwigs] dieselbe Religion. Beide verwendeten auch dieselbe Sprache in Gottesdienst, Verwaltung und Rechtsprechung: das Lateinische. Heiraten untereinander waren erlaubt. Auch der Kriegsdienst mußte von beiden Gruppen getragen werden.* Die Schilderungen gehen, in SB 3a zusätzlich ergänzt durch einen aus einem Ausstellungskatalog entnommenen Fachtext⁶¹, ebenfalls auf fränkisches und römisches Recht ein. In 3c-189 fallen die Ausführungen zu den Franken etwas knapper aus. SB 3b-148 verweist in einem Kapitel zu Germanen zusätzlich auf die Entstehung der Franken als Zusammenschluss von Kriegern und fügt hinzu: *Die ursprüngliche Bedeutung von "frank" war wahrscheinlich nicht "frei", diese Bedeutung bekam das Wort erst später; sondern "kühn", die Franken waren also "kühne" Krieger.*

Mit der Vorgeschichte der frühmittelalterlichen Franken beschäftigt sich SB 14a/b-197: Zwi-

⁶⁰ Im Hinblick auf die Erwähnung der salischen Franken ist anzumerken: Die Existenz dieser Gruppe in dieser Zeit wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Wie Matthias Springer vor wenigen Jahren dargelegt hat, handelt es sich bei der Annahme eines Stammes der *salischen Franken* um einen Irrtum. Er schließt aus seiner Argumentation: "Jedenfalls haben wir die salischen Franken aus dem Verzeichnis der deutschen Stämme zu streichen". Springer, Gab es ein Volk der Salier?, 83.

⁶¹ Entnommen aus: K. Weidemann in: Gallien in der Spätantike. Ausstellungskatalog. Mainz 1980, S. 228.

schen Niederrhein und Weser begannen im 3. Jahrhundert immer mehr Stämme, neben ihrem alten Namen den gemeinsamen der Franken zu führen. Eine übereinstimmende Kultur besaßen sie schon lange vorher. Außerdem vereinte sie ein Ziel: die Kriegszüge nach Gallien. Seit 276 begannen fränkische Bauern, sich längs des Niederrheins auf der römischen Rheinseite niederzulassen, was die Römer hinnahmen. Im vierten Jahrhundert erfuhr der fränkische Stammesbund eine Verstärkung durch den Teilstamm der Salier. Von den Sachsen vertrieben, schlossen sie sich im Gebiet des Niederrheins den Franken an. Um 350 galten sie schon als führender fränkischer Teilstamm. Nach schweren Kämpfen nahm Kaiser Julian die ins Reichsgebiet eingedrungenen Salier 358 durch Vertrag im Reichsgebiet auf. (Zu den salischen Franken s.o.). Vergleichsweise ausführlich geht SB 14a/b-200f. dann auf den Aufstieg der Merowinger ab Childerich ein (Eroberung Nordgalliens, Sieg über die Alamannen, Taufe Chlodwigs, Königshheil, Kirchenorganisation, Verwaltung). *Ganz anders als die Goten bildeten die Franken in Gallien nicht nur eine kriegerische Herrschicht. Die lange dort ansässigen germanischen Siedler, die dieselbe Kultur hatten wie sie, wurden schnell zu Franken (...). Vornehme Franken erlangten bei der Eroberung und später durch königliche Schenkung größeren Landbesitz (...). Es dauerte nicht lange, bis auch die Römer als Franken gelten wollten* (201). Als Illustration dient hier der Grabstein von **Niederdollendorf**, gezeigt mit seiner Vorder- und seiner Rückseite (201); er ist im Lehrerhandbuch ausführlich beschrieben (LB 14a/14b-168f.).

SB 19a/b/c-80ff./38ff./80ff. behandelt die Franken im Kontext mit den Alamannen. *Die Franken bedeutet – "die Freien"* ist ein Satz zu vervollständigen (SB 19a/b/c-80/38/80). Weiter werden die Franken als frühmittelalterliche Siedler im heutigen Baden-Württemberg genannt (SB 19a/b/c-81f./40/82). Eine Ausnahme bildet das Kapitel zum Frankenreich in SB 19b-44f. Eine Seite erzählt die Taufe Chlodwigs, dem Bericht des Gregor von Tours folgend, nach (44) und zeigt zusätzlich die Rekonstruktionszeichnung einer fränkischen Siedlung im 7. Jh.; die folgende Buchseite (45, Überschrift: *Die Völkerwanderung*) geht knapp auf die Politik Chlodwigs ein.

SB 7b-113ff. behandelt in seinem Kapitel zu Südwestdeutschland unter den Alamannen und Franken die Eingliederung des alamannischen Gebietes in den Herrschaftsbereich der Franken. Die Darstellung beruht neben der Rekonstruktionszeichnung eines 'fränkischen' Kriegers (Taf. 9.4 Abb. 2) allein auf historischen Daten. SB 10a/10c-80f. und 85 spricht die Franken insbesondere als Eroberer Südwestdeutschlands nach der Niederlage der Alamannen 496 an; ebenso SB 25e-100.

Die Beispiele verdeutlichen, dass für das Thema 'Franken' die Archäologie in den Schulbüchern kaum eine Rolle spielt. Die Erwähnung der Franken bildet den Übergang zur Behandlung des Mittelalters, das ebenso überwiegend aus historischer Perspektive betrachtet wird. Archäologisches begegnet den Schülern nur in dem o.g. Beispiel SB 14a/b (Grabstein von Niederdollendorf) und in der sporadischen Verwendung von Rekonstruktionszeichnungen, wie sie im Ausstellungskatalog "Die Franken" enthalten sind:

- Der sog. 'Fürst von Planig'⁶² ist abgebildet in SB 2(6)-5, zusammen mit der Rekonstruktionszeichnung einer Frau anhand der Beigaben aus Westhofen Grab 139⁶³, bezeichnet als *germanisches Ehepaar* (Taf. 9.4 Abb. 1).
- Die Rekonstruktionszeichnung zu Grab 61 aus Wünnenberg-Fürstenberg⁶⁴ dient in SB 7b-115

⁶² Reiss-Museum Mannheim, Die Franken, 692 Abb. 562.

⁶³ Reiss-Museum Mannheim, Die Franken, 675 Abb. 541.

⁶⁴ Reiss-Museum Mannheim, Die Franken, 912 Abb. 14.

der lebendigen Darstellung eines fränkischen Kriegers (Taf. 9.4 Abb. 2).

2.2 Bajuwaren

Auch für die Bajuwaren ist ein überwiegend historischer Zugang charakteristisch. Er beschränkt sich zudem weitestgehend auf Schulbücher für Bayern. SB 2(6)-32 schreibt beispielsweise: *Die Bajuwaren sind nicht als geschlossene Volksgruppe eingewandert. Wahrscheinlich ist der Stamm aus Teilen verschiedener Germanenvölker und aus Resten der keltischen und römischen Bevölkerung zusammengewachsen. Nachbarn gaben ihnen den Namen "Bajuwaren", was so viel wie "die Männer aus Baia" heißt. Im Jahre 565 tauchte der Name "Baiuaria" (Bayern) zum ersten Mal als Bezeichnung für das Voralpenland östlich des Lechs in einem Reisebericht auf. Die Bajuwaren wurden – wie die Alamannen – von einem Herzog regiert. Der erste Herzog, der namentlich bekannt ist, hieß Garibald und stammte aus dem Geschlecht der Agilolfinger.* Eine Karte in SB 2(6)-32 zeigt die Siedlungsgebiete von Alamannen, Franken, Bajuwaren und Slawen um 600; die Erklärungen dazu lauten: *Um 600 finden wir im Gebiet des heutigen Bayern drei germanische Stämme vor: die Alamannen, die Franken und die Bajuwaren. Später wanderten noch Slawen in das Maingebiet ein, die bald mit ihren germanischen Nachbarn verschmolzen.*

Das Kapitel *Niedergang und Neubeginn entlang der Donau* in SB 9-168ff. beschäftigt sich mit dem Ende der römischen Herrschaft zwischen Lech und Donau, schildert die Bedeutung des heiligen Severin im Donaauraum, beschreibt die Ethnogenese der Bajuwaren sowie deren Lebensweise und die Entstehung des Herzogtums Bayern. Die Materialienseite illustriert die Siedlungsweise der Bajuwaren und ihre Kleidung. Als Abbildungen wurden gewählt: Der Schädel einer erschlagenen Frau aus dem Brunnen eines römischen Gutshofs bei Regensburg (Foto, 168), eine Rekonstruktionszeichnung des Kastells Boiotro (168), die Rekonstruktionszeichnung eines merowingerzeitlichen Kriegers (169)⁶⁵, Modell und Aufriss eines merowingerzeitlichen Hauses aus der Siedlung Kirchheim bei München (170), eine Karte zur Verteilung von Siedlungsland und Wald im *Land der Bajuwaren* (170) sowie die Rekonstruktionszeichnung einer merowingerzeitlichen Frau⁶⁶ (170). Die Bildunterschrift zum Schädel einer erschlagenen Frau lautet: *Die Frau wurde durch Schwerthiebe getötet und anschließend skalpiert. Der zertrümmerte Schädel wurde im Brunnen eines römischen Gutshofs bei Regensburg gefunden. Was kann daraus geschlossen werden?* (168). Möglicherweise zielt die Frage darauf ab, dass die Verletzung von einem germanischen Überfall stammt. Die Deutung wird jedoch offen gelassen und so erhält die Interpretation Raum, dass die Angreifer auch Römer gewesen sein könnten. Zur Ethnogenese der Bajuwaren heißt es, gegenwärtigen Forschungstraditionen folgend: *Heute nimmt man an, dass sich der Stamm der Bajuwaren erst nach dem endgültigen Abzug der Römer aus dem Gebiet zwischen Donau und Alpen bildete. Und zwar aus Teilen der germanischen Völkerschaften, die schon im 5. Jh. ihre Wohnsitze von der Elbe (Südböhmen) an die Donau verlegt hatten, und der zurückgebliebenen romanischen Bevölkerung* (168). (Der Einfluss aus Böhmen – Einwanderung oder Handelskontakte – wird in der Archäologie derzeit

⁶⁵ Der Zeichner nutzte vermutlich die Rekonstruktionszeichnungen von K. Zeller und W. Hölzl (nicht: *Hölze*, 169), die u.a. im Ausstellungskatalog Dannheimer/Dopsch, *Die Bajuwaren*, 243 Abb. 167 (Krieger) und 247 Abb. 170 (Frau) abgedruckt sind. Im Ausstellungskatalog sind beide Figuren ebenfalls als 'bajuwarisch' klassifiziert.

⁶⁶ Vorlage wie für den Krieger S. 169.

kontrovers diskutiert⁶⁷.) Die abgebildeten Figuren eines Kriegers und einer Frau⁶⁸ sind hier beide als 'bajuwarisch' bezeichnet. Es handelt sich nicht unbedingt um eine ethnische Deutung, da die Figuren das Kapitel zu den Bajuwaren bebildern sollen und auch keine Elemente als typisch bajuwarisch beschrieben werden.

Wie für die Franken festgestellt besteht ein Bezug zur Archäologie besonders durch die Nutzung eines Ausstellungskatalogs. Bei den Bajuwaren wäre der Katalog "Die Bajuwaren" zu nennen⁶⁹. Häufiger wurden die bereits o.g. Figuren eines Kriegers und einer Frau abgezeichnet (SB 9-169f., 1a/b-193/197, 12-174, 19a/b/c-80/38/80) (Taf. 9.4 Abb. 3-4 und Taf. 6.6 Abb. 1-4). Sie dienen meist fälschlich in Kapiteln zu den kaiserzeitlichen Germanen als Illustration. SB 1a/b stütze sich noch für andere Rekonstruktionszeichnungen auf den Katalog (Taf. 6.8 Abb. 7-8). Die Beispiele zeigen, dass die Bajuwaren im öffentlichen Geschichtsbewusstsein mit Germanen gleichgesetzt und als solche verstanden werden. Aus fachlicher Sicht ist dies ein Anachronismus, da die frühmittelalterlichen Quellen die Bezeichnung Germanen nicht mehr verwenden.

2.3 Sachsen

SB 3b-148 verweist in einem Kapitel zu Germanen auf die Entstehung der Sachsen als Zusammenschluss von Kriegern und fügt hinzu: *Der Name "Sachsen" hängt zusammen mit "Sax", womit ein kurzes Schwert bezeichnet wird; die "Sachsen" wären demnach "Schwertmänner" gewesen – im Kampf oder bei Plünderungszügen gegen das Römische Reich.*

Mit der Vorgeschichte der frühmittelalterlichen Sachsen beschäftigt sich SB 14a/b-197: *Gefürchtet bei den Römern waren die Seekrieger, die seit dem 3. Jahrhundert mit großen Flotten kleiner, schneller Kriegsschiffe immer wieder an den Küsten Galliens und Britanniens erschienen. Sie kamen aus Jütland und den norddeutschen Küstengebieten. Dort war unter der Führung der Sachsen ein neuer Großstamm entstanden. Nachdem die Römer 407 Britannien aufgegeben hatten, fuhren die Sachsen und ihre Nachbarn dort nicht mehr als Seeräuber oder Söldner, sondern als Eroberer hin. Das 5. Jahrhundert hindurch sammelten immer wieder Heerkönige Flotten um sich und gründeten in Britannien die vielen Kleinkönigreiche der Angeln und Sachsen.*

Am Beispiel dieser nur sporadischen Berücksichtigung der Sachsen in zwei älteren Gymnasiallehrwerken als einem vierten Verband neben Alamannen, Franken und Bajuwaren wird deutlich: Frühmittelalterliche gentes sind besonders ein Thema in Schulbüchern für Süddeutschland. Die Alamannen spielen in Baden-Württemberg eine besondere Rolle, die Bajuwaren in Bayern. In diesen beiden Bundesländern wird auch zumindest teilweise in diesem Kontext auf Archäologie zurückgegriffen. Der Blick auf die Franken erfolgt von historischer Seite und ist auf die Entstehung des Frankenreichs gerichtet.

Interessant wäre noch die Bedeutung der Slawen in Schulbüchern für die neuen Bundesländer. Da der zeitliche Rahmen dieser Arbeit vor der Zeit der Slawen endet, kann auf sie hier nicht eingegangen werden.

⁶⁷ Vgl. Rettner, Baiuaria romana.

⁶⁸ Der Zeichner nutzte eindeutig die Rekonstruktionszeichnungen von K. Zeller und W. Hölzl, die u.a. im Ausstellungskatalog Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren, 243 Abb. 167 (Krieger) und 247 Abb. 170 (Frau) abgedruckt sind.

⁶⁹ Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren.

B.3. Lebensbilder zur Merowingerzeit

Die Lebensbilder zur Merowingerzeit sind wenig zahlreich und einseitig. Sie beschränken sich in der Regel auf Rekonstruktionen von Einzelfiguren nach frühmittelalterlichen Grabfunden. Diese sind, wie oben beschrieben, aus der Fachliteratur übernommen oder abgezeichnet (Taf. 9.4 Abb. 1-4). Als Quelle dienten wohl die Ausstellungskataloge "Die Franken" und "Die Bajuwaren" (s. Kap. II.9.B.2.1 und 2.2), wobei einige dieser Zeichnungen in Kapiteln zu den kaiserzeitlichen Germanen Verwendung fanden.

Daneben existieren zwei szenische Lebensbilder, die in den Schulbüchern allerdings anachronistisch der Darstellung kaiserzeitlicher Germanen und fälschlich nicht merowingerzeitlicher Verhältnisse dienen: SB 16-182 zeigt in einer Szene, wie Krieger ihre Siedlung verlassen (Taf. 9.4 Abb. 5). Vier gehen zu Fuß und verabschieden sich offensichtlich von ihren Angehörigen, während ein Krieger zu Pferd sie zu erwarten scheint. In der Siedlung gehen Frauen, Männer und Kinder verschiedenen Beschäftigungen nach. SB 6-182 bildet eine Zeichnung aus einem Jugendsachbuch ab⁷⁰ mit einer Szene, die sich in der frühmittelalterlichen Siedlung Warendorf abspielt (Taf. 9.4 Abb. 6). Kinder toben, eine Frau holt mit Kind Wasser am Brunnen, ein Mann flicht einen Korb, junge Männer tragen landwirtschaftliches Gerät.

Geschlechterrollen sind für diese Epoche auf ein Minimum an Tätigkeitsbereichen beschränkt: Männer ziehen in die Schlacht oder präsentieren sich als Krieger, die zugehörigen Frauen sind hübsch geschmückt und gekleidet. In den Siedlungen verrichten die Männer ihr Handwerk und Frauen versorgen Haushalt und Kinder.

Da die Merowingerzeit selbst nicht regelhaft Thema der Lehrpläne und somit der Schulbücher ist, verwundert die geringe Zahl der Lebensbilder nicht. Bemerkenswert erscheint allerdings die Tatsache, dass sie gerne zur Illustration der tacituszeitlichen Germanen verwendet werden. Dies zeugt zum einen von einer Gleichsetzung frühmittelalterlicher gentes mit Germanen im öffentlichen Geschichtsbewusstsein. Zum anderen deutet dies möglicherweise auch einen Mangel an entsprechenden Darstellungen zu den Germanen an.

⁷⁰ Den Nachweisen entsprechend entnommen aus: *Hans Reichardt: Die Völkerwanderung. Was ist was, Bd. 67. Tessloff Verlag, Nürnberg 1982.* Diese Angabe ist nicht richtig. Die Abbildung findet sich statt dessen in Périn/Fornì, *So lebten sie zur Zeit der Völkerwanderung*, 42.

C. Unterrichtsfilme

Die Merowingerzeit ist in der Gruppe der Unterrichtsfilme stark unterrepräsentiert. Sie wird nur in drei Filmen und in diesen nur teilweise angesprochen. Im Hinblick auf die Lehrplan- und die Schulbuchsituation erstaunt dieser Befund nicht.

Unterrichtsfilme zur Merowingerzeit

UF	Titel	Hersteller	Jahr	Empf. in
UF 48	Alamannen und Römer in Südwestdeutschland	FWU (SDR/SWF)	1998 (1996/97)	UF 54
UF 49	Geschichte auf dem Runden Berg	Arbeitsgemeinschaft Medien	2000	-
UF 52	Das Frankenreich	FWU	2000	-

UF 48 und UF 49 legen einen Schwerpunkt auf Ereignisse in Südwestdeutschland vom Ende des Limes bis zur Unterwerfung der Alamannen durch den Frankenkönig Chlodwig. Die Merowingerzeit wird darin hauptsächlich für die Veranschaulichung von Fundmaterial genutzt. UF 52 dokumentiert die Entstehung des Frankenreichs vom Ende des Weströmischen Reichs sowie der Völkerwanderung an und zeichnet wichtige Stationen seiner Entwicklung bis 843 und darüber hinaus nach. Hingewiesen sei noch auf die Thematisierung der Angelsachsen in UF 46 mit einer Beschreibung des Schiffgrabes von Sutton Hoo⁷¹.

Ein 'echter' Film zur Archäologie der Merowingerzeit existiert demnach nicht. Die folgenden Ausführungen fallen daher entsprechend knapp aus.

C.1. Drehorte, Bildinhalte

UF 48 beschreibt die Zeit vom Ende des Limes um 260 bis zur Unterwerfung der Alamannen durch die Franken 506. Spielszenen wechseln sich über den ganzen Film hinweg mit Aufnahmen von Funden, Karten, Rekonstruktionen und musealen Modellen ab. Ein großer Teil des Films spielt auf dem Runden Berg bei Urach bzw. in rekonstruierten Gebäuden.

UF 49 imitiert die in anderen Filmen vorhandenen szenischen Darstellungen durch Lebensbilder und Rekonstruktionszeichnungen, die 'Geschichte erzählen'. Er verbindet verschiedene Bildvorlagen, die einen abwechslungsreichen und lebendigen Gesamteindruck vermitteln: Funde, Rekonstruktionszeichnungen, Lebensbilder und Karten. Die fiktive, aber dennoch an archäologische Funde geknüpfte Geschichte der 'Brunhilda'⁷² bildet den (allerdings im 4. Jh., nicht in der Merowingerzeit spielenden) Handlungsrahmen. Auch hier kommt dem Runden Berg bei Urach als archäologisch belegter Siedlungsort eine hervorgehobene Position zu.

UF 48 und UF 49 erhielten deutliche Anstöße aus der vorangegangenen Ausstellung "Die Alamannen" (Stuttgart 1997). Beide Unterrichtsfilme erlauben einen Einblick in den Lebensalltag am Beginn der Merowingerzeit.

Als Illustration dienen in UF 52 neben Kartentrickdarstellungen Miniaturen aus mittelalterlichen Handschriften, historische Gemälde und alte Stiche. Es handelt sich um einen rein historischen Film, der in traditioneller Weise von historischen Ereignissen, orientiert an Herrschern

⁷¹ Da die vorliegende Arbeit sich auf die Archäologie des mitteleuropäischen Raumes konzentriert, soll hierauf nicht näher eingegangen werden.

⁷² Funde aus dem Grab von Lauffen am Neckar. Die im Film gezeigte Rekonstruktionszeichnung sowie das Foto der Schmuckbeigaben entsprechen: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, S. 92 Abb. 75a und S. 90 Abb. 72.

und kriegerischen Auseinandersetzungen, berichtet. Auch das Anschauungsmaterial ist rein historisch; es werden keinerlei archäologische Funde gezeigt.

C.2. Themenschwerpunkte und Probleme

Das in UF 52 genutzte Material dient allein der Bebilderung. Die Zuschauer erhalten keine Informationen zur Entstehungszeit und zum politischem Hintergrund der historischen Abbildungen, von denen zahlreiche aus dem 19. Jahrhundert stammen. Der Film vermittelt reine Ereignisgeschichte, keine Kulturgeschichte. Die Chance, dieses Thema auch anhand archäologischer Funde aufzuarbeiten oder wenigstens einige zu zeigen, wurde nicht wahrgenommen; die benutzten Bildquellen sind bei der vorliegenden fehlenden Einordnung problematisch. Auch die angegebene Literatur kann dies nicht ausgleichen.

UF 48 dagegen veranschaulicht vielfach die materielle Kultur der beginnenden Merowingerzeit. Er spricht Nahrungsgrundlagen, Textilherstellung, Keramik, Handel, Glasfunde und verschiedene Aspekte des Schmiedehandwerks an. Im Zentrum einiger Sequenzen steht das Leben auf dem Runden Berg, wo auch einige der Spielszenen gedreht wurden. Am Rande (z.B. im Kontext der Rekonstruktion von Kleidung) werden archäologische Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung berührt. Der Film nutzt Abbildungen, wie sie auch im Ausstellungskatalog "Die Alamannen" enthalten sind: Rekonstruktionszeichnungen von Gebäudetypen aus Lauchheim⁷³ sowie die Rekonstruktionszeichnung von Gebäuden nach Befunden von Sontheim im Stubental⁷⁴.

UF 49 ist bei der Verwendung von Fundmaterial von Anachronismen geprägt. Im Mittelpunkt steht zeitlich das Ende des 4. Jhs. Um Alamanninnen und Alamannen darzustellen, verwendet der Film Rekonstruktionszeichnungen, wie sie auch im Katalog zur Ausstellung "Die Alamannen" zu sehen sind⁷⁵. Zu weiteren Fehlern beim Umgang mit diesen Funden und zu einseitigen Rollenbildern vgl. Kap. II.8.C.3.3 und II.8.C.2.5.

C.3. Hinweise auf Literatur

An den beiden Filmen UF 48 und UF 49 zeigt sich wieder die Bedeutung der Ausstellung "Die Alamannen": UF 49 nennt zwar keine Literatur; aufgrund einiger verwendeter Zeichnungen besteht aber eine begründete Vermutung, dass der Ausstellungskatalog "Die Alamannen" der Entnahme von Bildmaterial diene (s.o.). Einige – wenn auch nicht alle – Merkmale der vermittelten Inhalte deuten darauf, dass Teile der Texte auch inhaltlich rezipiert wurden. Auch UF 48 griff auf den Ausstellungskatalog zumindest für Abbildungen zurück. Die Titelseite des Beiblatts enthält ein entsprechendes Foto (Taf. 9.5 Abb. 1). Eine Rezeption der in der Begleitkarte angegebenen Literatur (s. Tabelle) ist anzunehmen.

Die Literaturangaben zu UF 52 unterstreichen aufs Neue die historische Ausrichtung des Films. Die dort genannte Biographie über Karl den Großen erschien erstmals 1934!

⁷³ Vgl. Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 304 Abb. 324 rechts.

⁷⁴ Vgl. Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 127 Abb. 125.

⁷⁵ Z.B. Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 355 Abb. 392b, 356 Abb. 395; S. 376, 369 (o.Nr.).

II.9. Merowingerzeit

Literaturangaben in den Begleitkarten der Filme zur Merowingerzeit

Geuenich, Dieter: <i>Geschichte der Alemannen</i> . Stuttgart 1997.	Fachlit.	UF 48
Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg (Hrsg.): <i>Die Alamannen. Ausstellungskatalog</i> . Stuttgart 1997.	Fachlit.	UF 48
Themenheft "Alamannen" der Zeitschrift "Damals" 6/1997.	Pop.wiss.	UF 48
Einhard, <i>Vita Karoli Magni/Das Leben Karls des Großen</i> . Lateinisch/Deutsch, Stuttgart 1981.	Quellenedition	UF 52
R. Wahl, <i>Karl der Große</i> , München 1978 [EA: 1934!].	Fachlit.	UF 52
Massimo Grillandi: <i>Karl der Große. Eine Biographie</i> , Klagenfurt 1987.	Fachlit.	UF 52

D. Kinder- und Jugendliteratur

D.1. Übersicht

Die Merowingerzeit ist innerhalb der geschichtlichen Kinder- und Jugendbücher im Vergleich zur vorangehenden und zur folgenden Epoche mit nur fünf Titeln unterrepräsentiert. Es ist der gleiche Sachverhalt zu beobachten wie bei den Epochen Jungsteinzeit und Bronzezeit: sehr geringe Anzahl, dafür hohes Niveau. Innerhalb dieser Gruppe schrieben nur spezialisierte Autoren; an jedem Buch waren Archäologen zumindest in beratender Funktion beteiligt.

Kinder- und Jugendliteratur zur Merowingerzeit

JB	Jahr	Autor	Titel	Typ; Zeit, Thema
50	1989	Beyerlein	<i>Der dunkle Spiegel</i>	geschichtliche Erzählung; spätes 5. Jh., Leben auf dem Runden Berg
51	1997	Liebers/Ginsbach	<i>Die wundersame Rettung im Alamannenhain</i>	Bilderbuch mit geschichtlicher Erzählung; Merowingerzeit allgemein, Alltag
52	1990	Beyerlein	<i>In ein Land, das ich dir zeigen werde</i>	geschichtliche Erzählung; spätes 7. Jh., Leben in Mainfranken
68	1995	Lornsen	<i>Die Raubgräber</i>	Gegenwartserzählung; Ausgrabungen auf einem Gräberfeld des 5. u. 6. Jhs.
69	1995	Edelbroich/Hilgers	<i>Kalle der Museumsmaulwurf</i>	Gegenwartserzählung; Ausgrabung eines frühmittelalterlichen Grubenhauses

Die Erzählungen der hier untersuchten Gruppe beschäftigen sich mit

- dem Leben auf dem Runden Berg bei Urach am Ende des 5. Jhs.: *Der dunkle Spiegel* von Gabriele Beyerlein (JB 50); wissenschaftliche Beratung: Dr. Ursula Koch, Prof. Dr. Karl Hauck, Dr. Herbert Lorenz;
- Siedlungsweise, Handwerk und Religion der Alamannen: *Die Wundersame Rettung im Alamannenhain* (JB 51) von Andrea Liebers und Julia Ginsbach; wissenschaftliche Beratung: Dr. Ellen Riemer, Dr. Barbara Theune-Großkopf;
- dem Umbruch zwischen Heidentum und Christentum in Mainfranken um 700 n.Chr.: *In ein Land, das ich dir zeigen werde* von Gabriele Beyerlein (JB 52); wissenschaftliche Beratung: Dr. Ursula Koch, Prof. Dr. Christian Pescheck, Prof. Dr. Michael Richter, Prof. Dr. Alfred Wendehorst, Prof. Dr. Dr. Klaus Wittstadt;
- einer Notgrabung auf einem merowingerzeitlichen Gräberfeld, die durch Raubgräber gestört wird: *Die Raubgräber* von Dirk Lornsen (JB 68); der Autor ist Archäologe;
- der Ausgrabung eines frühmittelalterlichen Grubenhauses, angelehnt an die Befunde der Siedlung Warendorf: *Kalle der Museumsmaulwurf* (JB 69) von Henriette Hilgers und Cordula Edelbroich; die Autorinnen waren während der Entstehung des Buches Mitarbeiterinnen der Museumspädagogik am Westfälischen Museum für Archäologie in Münster.

Empfehlungen oder Hinweise zu diesen Büchern sind in den pädagogischen Medien selten und beziehen sich nur auf einen Titel (JB 50), was unter anderem mit der geringen Relevanz der Merowingerzeit im Unterricht zusammenhängt.

Kinder- und Jugendliteratur zur Merowingerzeit in pädagogischen Medien

JB	Jahr	Autor	Titel	enthalten in	Anzahl
50	1989	Beyerlein	<i>Der dunkle Spiegel</i>	Empfehlungen: LB 13b-145. – Lesebuch Geschichte, Lehrerhandbuch, 154.	■ ■
51	1997	Liebers/Ginsbach	<i>Die wundersame Rettung im Alamannenhain</i>	-	-
52	1990	Beyerlein	<i>In ein Land, das ich dir zeigen werde</i>	-	-

68	1995	Lornsen	<i>Die Raubgräber</i>	-	-
69	1995	Edelbroich/Hilgers	<i>Kalle der Museumsmaulwurf</i>	-	-

Da sich die beiden letztgenannten Bücher mit dem Thema der archäologischen Ausgrabung beschäftigen, werden sie erst später näher vorgestellt (Kap. II.10.D). Die drei im Folgenden eingehender untersuchten Erzählungen zeigen, in welcher adäquater Form Autoren mit Sachkenntnis archäologische Themen zur Merowingerzeit in Kinder- und Jugendbüchern verarbeiten und an die Leser weitergeben.

D.2. Themenschwerpunkte

2.1 Die Zeit der Alamannen im Bilderbuch

Die liebevoll gestalteten Zeichnungen in *Die wundersame Rettung im Alamannenhain* (JB 51) vermitteln gemeinsam mit dem Text bereits an jüngere Kinder (im Grundschulalter, wenn die Geschichte vorgelesen wird auch im Kindergartenalter) anschaulich und einprägsam Aspekte der materiellen Kultur, des Glaubens sowie der Sozialstrukturen der Alamannen zur Merowingerzeit. Nach Vorlagen für den Katalog zur Ausstellung "Die Alamannen" (Stuttgart 1997)⁷⁶ entstanden, nehmen Zeichnungen und Text auf allgemeine archäologische Ergebnisse Bezug, ohne jedoch bis ins Detail hinein vollkommen stimmig zu sein⁷⁷. Die Autorin und die Illustratorin bemühten sich um eine gleichzeitig lebendige und an der Sachkultur angelehnte Darstellung. Bemerkenswert ist z.B. die Runeninschrift auf der ersten Bildseite, die das (kindgerecht gewählte) Thema der Erzählung⁷⁸ wiedergibt und folgendermaßen entziffert werden kann (vgl. Taf. 9.5 Abb. 2)⁷⁹: *das ist die gehistorie fon angila und einem kleinen kits das die alten sagen wiedererweckt*. Auf der Bildseite 8 werden die Tiere auf einem Tierstilfries lebendig (vgl. Taf. 9.5 Abb. 3). Das Buch geht insgesamt einen Kompromiss zwischen der Abstimmung des Inhaltes auf die Zielgruppe und der wissenschaftlichen Korrektheit des Dargestellten ein. Es wurde während der Alamannenausstellung im Museumsverkauf angeboten, womit nochmals das Bestreben der Autorinnen erkennbar wird, die Darstellung in die Nähe der tatsächlichen Sachkultur zu rücken.

2.2 Leben auf dem Runden Berg

Die Ergebnisse der Grabungen vom Runden Berg bei Urach bilden die Basis des Buches *Der dunkle Spiegel* (JB 50) von Gabriele Beyerlein. Den archäologischen Auswertungen für den

⁷⁶ Arch. Landesmus., Die Alamannen.

⁷⁷ Z.B. stimmt die Form der Waffen (Franziska und Lanze) auf Bildseite 8 oder die Form der Leier auf den Bildseiten 2 und 11 nicht mit realen Funden überein.

⁷⁸ Geschichten, die sich um Tiere, insbesondere die Rettung von Jungtieren ranken, sind vor allem bei sehr jungen Kindern beliebt.

⁷⁹ Nach dem Runenalphabet in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 491. "s" ist spiegelverkehrt wiedergegeben. Auf dem in der Zeichnung abgebildeten Stein ist in Runen Werbung für den Verlag zu entziffern (*drw*); auf Bildseite 10 ist *hilf allen* zu lesen. Die Inschrift zeigt das Bemühen der Autorinnen, Sachkultur spannend und anschaulich zu vermitteln. Die Runen werden hier ihrem ursprünglichen Kontext in der Merowingerzeit (sie wurden nur für ausgewählte Inschriften verwendet) entzogen. Einem Jugendlichen (oder einem Kind zusammen mit einem Erwachsenen) kann es jedoch Spaß machen, die Inschrift zu entziffern. Die Autorinnen wecken auf diese Weise – sachlich nicht vollkommen korrekt – das Interesse der Leser.

Runden Berg im ausgehenden 5. Jh. n.Chr. entsprechend⁸⁰ füllt die Autorin folgende Siedlungsstrukturen mit Leben: einen Fürstenhof mit Halle sowie Wohn- und Wirtschaftsgebäude des Fürsten (13)⁸¹, zwei Wohnplätze⁸² von Gefolgsleuten⁸³, außerdem die Werkstätten von Grob- und Feinschmieden (12f., 25f.)⁸⁴, eines Gürtelmachers (25)⁸⁵ und eines Zimmermanns (25)⁸⁶ sowie ein Webhaus (13-17, 65-68)⁸⁷. Der bei der Doline am ehemaligen Rutschenhof durch Streufunde vermutete Bauernhof (19)⁸⁸ sowie der Wirtschaftshof des mit "Terrasse III" bezeichneten Platzes am Berghang (12, 107ff.)⁸⁹ stellen weitere reale Schauplätze der Erzählung dar (Taf. 9.5 Abb. 4). Zahlreich fließen nicht nur die Fundgegenstände vom Runden Berg und deren Interpretation in die Handlung ein⁹⁰: Die Autorin verwertete auch allgemeine archäologische Aussagen zu Siedlungsweise und Wohnen⁹¹, Kleidung⁹², Schmuck⁹³, Waffen⁹⁴, Grabsitten⁹⁵ und Glaube⁹⁶ im merowingzeitlichen Südwestdeutschland⁹⁷, außerdem Schriftquellen (Lex und Pactus Alamannorum) zur Rekonstruktion von Sozialstrukturen (21f., 24, 33, 50, 94, 101f.) und zur Schilderung der Rechtspraxis (58, 93, 99). Einige kleine Textpassagen sind im Stabreim verfasst (57f., 94f., 102). Das Buch stellt ein exzellentes Beispiel für die wissenschaftlich korrekte Integration archäologischer

⁸⁰ Vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, 97-111.

⁸¹ Zum Fürstenhof vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, 106.

⁸² Zu einem Wohnplatz, der aufgrund seiner Konzentration von Glasfunden einem hochrangigen Besitzer zugesprochen wird, vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, 101f.

⁸³ Zur Gefolgschaft vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, 107: Der Fürst "war umgeben von den Reitern und angesehensten Kriegerern seiner Gefolgschaft (...)".

⁸⁴ Schmiedewerkstätten: Vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, S.103f. Gabriele Beyerlein beschreibt auch Entstehung und Eigenschaften von damazierten Schwertern (46), die Herstellung von Fibeln (51, evtl. angelehnt an die Funde vom Runden Berg, vgl. Koch, 104 Abb. 46, 70 Bügelfibel mit Kerbschnittverzierung, 116 Kerbschnittverzierung und Feuervergoldung). Zur Werkstatt des Fürsten heißt es S. 115: *Hier arbeiteten die Goldschmiede des Fürsten, stellten jene Schmuckstücke her, die Fürst Bodwin in alle Himmelsrichtungen verschenkt und vergeben hatte* (zur Güterverteilung vom Adelshof aus vgl. das Schema von Heiko Steuer, in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 392 Abb. 444).

⁸⁵ Gürtelmacher: Vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, S.103.

⁸⁶ Zimmermann: Vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, 103.

⁸⁷ Webstube: Vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, 103.

⁸⁸ Vgl. Christlein, Der Runde Berg, 12-14 (auf 13, Abb. 3 mit der Ziffer IV bezeichnete Fundstelle).

⁸⁹ Textstellen: 12 (die Schere, die von Koch zur Verwendung bei der Schafschur interpretiert wurde, inspirierte Gabriele Beyerlein bei der Beschreibung einer Schafherde); Terrasse III: Vgl. Koch, Die frühgeschichtlichen Perioden, 108-111.

⁹⁰ Z.B. greift Gabriele Beyerlein die besonders kleinen Spinnwirtel auf, die (nach Koch, 105f.) zu sehr feiner Spinnarbeit dienten: 15, 39. S. 36 ist der purpurne Glasbecher (vgl. Koch, 106f.) in der Hand des Fürsten beschrieben. Weitere Gläser und Glasschalen S. 63f. Dazu vgl. Koch, 99-101. Die von Gabriele Beyerlein geschilderte fränkische Glasflasche (64) ist älter als der von ihr beschriebene Zeitpunkt der Handlung (vgl. Koch, 87 Abb. 7).

⁹¹ Wohnen: 9; 55; 82, 84 (Holzfunde aus Oberflacht); 108f. Siedlungsweise: 19.

⁹² Wadenbindengarnitur S. 41: *Sie setzte sich auf einen Stein, öffnete die Silberschnallen ihrer Schuhe und löste die Wadenbinden, die ihre Leinenstrümpfe hielten. Erschrocken stellte sie fest, daß eine der silbernen Riemenzungen, welche an den Enden der Wadenbinden hingen, fehlte*. Schlüssel am Gürtelgehänge als Attribut der Hausherrin: 65.

⁹³ Integriert sind die Vogelfibeln vom Runden Berg mit Almandineinlagen (vgl. Christlein, Der Runde Berg, 38, Fund I und Taf. 3,3-4): 10f. Von Bügelfibeln am Rock und dem Gürtelgehänge berichtet S. 11, 82. 46: *Swanburg war nicht zu sehen, nur zwei junge Mädchen mit langem offenem Haar, bunt gemusterten Kleidern und sehr reichem Schmuck: Ohringen, Halsketten, Perlenarmbändern, Goldspangen, die sie zweifelsfrei als Töchter bedeutender Familien auswiesen*. Prächtige Gürtelschnalle mit Almandineinlagen S. 90.

⁹⁴ Axt: 18; Franziska: 33f. (34: *Noch einmal maßen seine Augen die Entfernung (...), eine weite Strecke für den Flug der Wurfaxt (...). Die Franziska durchschnitt die Luft, um ihre Längsachse rotierend flog sie dem Schild genau in der rechten Bahn entgegen, traf auf – aber nicht mit der Schneide, sondern mit dem Holzstiel, um ein ganz Geringes war die Drehung zu langsam gewesen. Die Waffe prallte am Schild ab und flog zu Boden*. Schilde: 29, 34. Spatha und Wehrgehänge: 32, 53, 55. Saufeder: 45 (vgl. Christlein, Der Runde Berg, 37 Fund B). Lanze: 53. Volle Bewaffnung: 79.

⁹⁵ Reihengräberfeld: 60; Prunkgrab eines Fürsten: 74f., 94.

⁹⁶ Runen und Runenstäbe: 9, 59, 83. Amulette an der Gürtelkette (10): *Heftig erhob sie sich, griff nach der langen Lederschnur an ihrem Gürtel, löste den Knoten. Von den vielen Amuletten, die daran befestigt waren, nahm sie das unterste und drückte es Gertrud in die Hand (...). Es war der durchbohrte Zahn eines Bären*. 11: *Nachdenklich ließ sie die vielen Amulette durch die Finger gleiten: an silbernen Ringchen paarweise befestigte Perlen und Ringe aus Knochen, Bernstein und Glas, Kaurischnecken und durchbohrte Münzen. Sonst war es immer so beruhigend, das leise Aneinanderschlagen dieser Heilsbringer zu hören, sich vorzustellen, wie die bösen Mächte vor diesem Geräusch zurückwichen*. Wodan: 26, 35f., 94. Donar und Ziu: 57. Frīja: 81. Trankopfer: 35f. Fränkisches Christentum: 61f. Priester: 125.

⁹⁷ Über die archäologischen Hintergründe und Funde, die als Vorbild dienten, informiert ausführlich das Nachwort von Ursula Koch in *Der dunkle Spiegel*, 168-[186].

Funde und Befunde in eine lebendige Erzählung dar. Über die beginnende Merowingerzeit kann aus diesem Jugendbuch mehr Sachinformation entnommen werden als aus den Schulbuchdarstellungen und Unterrichtsfilmen zusammen.

2.3 Heidentum und Christentum in Mainfranken

Grundgerüst des Buches *In ein Land, das ich dir zeigen werde* von Gabriele Beyerlein (JB 52) sind schriftliche Überlieferungen, die in den Handlungssträngen der Erzählung überzeugend gedeutet und verarbeitet werden⁹⁸. Gleichsam zur Untermauerung und Veranschaulichung des zentralen Themas, des Nebeneinanders von Heidentum und Christentum vor und während der Mission Kilians in Würzburg, bezog die Autorin auch archäologische Auswertungen zu Kleinlangheim (Reihengräberfeld und Kirche) in ihre Erzählung ein. Den Deutungen des Archäologen Pescheck bezüglich der Belegung des Gräberfeldes und der Entstehung der Kirche folgend⁹⁹, beschreibt sie zwei (an benachbarten Höfen angesiedelte) Familien, von denen die eine bereits ihre Mitglieder nach christlichem Brauch beigabenlos im Areal der frühen Holzkirche beisetzt (62) (Pescheck Familie I), während die andere ihre Familienmitglieder weiterhin nach traditionellem Brauch auf dem Reihengräberfeld bestattet (61-63) (Pescheck Familie IV)¹⁰⁰. Integriert sind dabei die Gräber Nr. 20 (junge Frau), Nr. 106 (geköpftes Pferd) und Nr. 108 (30-40-jähriger Mann) (Familie IV)¹⁰¹. Die Gräber¹⁰², das Pferdeopfer und die Entstehung des Grabhügels¹⁰³ sind in der Erzählung beschrieben, weiterhin wird an anderen Stellen auf konkrete Funde wie Schmuck, Amulette und andere Grabbeigaben¹⁰⁴ Bezug genommen. Eine Szene spielt in der nach Grabungsbefunden rekonstruierten Holzkirche in Kleinlangheim (54-59)¹⁰⁵, in einer anderen Passage

⁹⁸ Hierzu vgl. ausführlich den Anhang an die Erzählung, die dort erwähnten Schriftquellen und Literaturangaben S. 242-246. Ein Vergleich des Erzähltextes mit der schriftlichen Überlieferung soll hier nicht durchgeführt werden. Erwähnt sei lediglich, dass sich Gabriele Beyerlein für die Gestaltung des Handlungsverlaufes nicht nur von der Lebensgeschichte des heiligen Kilian anregen ließ (*Passio minor*, in ihrem Buch im Anhang auch in deutscher Übersetzung abgedruckt), sondern auch politische Ereignisse unter Pippin dem Mittleren einfließen (geschwächtes Königtum der Merowinger, Aufstieg des Hausmeiers, Regierung, Kriege gegen die Friesen, Aufstände der Alamannen- und Bayernherzöge) (vgl. Geuenich, Alemannen, 103-105 und Riché, Karolinger, 43-50), außerdem Grundzüge der Grundherrschaft im Frühmittelalter.

⁹⁹ Vgl. Pescheck, Zur Entstehung des Christentums.

¹⁰⁰ Die Textstelle lautet: *Den ganzen Nachmittag waren Giselas Gedanken auf diesem Friedhof geblieben, der auch die Gräber ihrer Vorfahren beherbergte, aus jenen Zeiten, als die Kirche noch nicht erbaut, ihre Familie die letzte Ruhe noch nicht in nächster Nähe zum Gotteshaus gefunden hatte.* Dazu vgl. Pescheck, Archäologiereport Kleinlangheim, 39 und ders., Beginn des Christentums, 351f.

¹⁰¹ Zu den Gräbern vgl. Pescheck, Archäologiereport Kleinlangheim, 40f.

¹⁰² Junge Frau aus Grab 20 und Mann aus Grab 108: 55-58; bei der Szene in der Kirche S. 56 hält die Frau einen durchlochten Kalkstein, wie er in Grab 20 gefundenen wurde, in der Hand und trägt auch die Ohringe aus Grab 20. Zu den Funden vgl. Pescheck, Archäologiereport Kleinlangheim, 41.

¹⁰³ 61: Wolfger (Individuum aus Grab 108) spricht beim Begräbnis seiner Frau (Individuum aus Grab 20): "(...) ein gemeinsamer Hügel soll uns beide decken (...), und mein Pferd soll geopfert werden". Dazu heißt es dann S. 234f.: *Sie sah den großen Grabhügel an der Stelle von Waghilds Grab (...). Vor Jahren schon mußte Wolfger seiner Frau gefolgt sein. Beerdigt nach Heidenart (...). "Sein Pferd ist geopfert worden nach den alten heidnischen Bräuchen" (...).* Zu diesem Befund vgl. Pescheck, Archäologiereport Kleinlangheim, 40f.

¹⁰⁴ Z.B. 26: *Die Amulette in ihrer kleinen Beuteltasche am Gürtel drückten, als sie sich darauf legte. Sie griff danach, umfaßte die kostbare Meeresschnecke, die auf den Handelswegen weit aus dem Osten hergebracht worden war.* 190f.: Cyprea, Augenperle. Zu Amulettbeigaben vgl. Pescheck, Reihengräberfeld Kleinlangheim, 102-106. Weitere Textstellen: 54, 190: Kamm (wie div. Grabfunde des Gräberfeldes). 70: Daubeneimer (wie Grab 293 od. 299, vgl. Pescheck, Reihengräberfeld Kleinlangheim, 90). 94: bronzene Gewandnadel (wie div. Gräber, vgl. ebd., 22f.). 99: vergoldete Scheibenfibeln, Gürtel, Eisenmesser, Ohringe. 103: *Ohring (Kühl lag der Drahring mit dem aus mehreren Kugeln geformten Anhänger in ihrer Hand.* Vgl. z.B. Grab 23,17, ebd., Taf. 6). 108: *Fremd sah die Schwester mit ihrer hohen Haartracht aus, sehr erwachsen und auch prächtig, mit ihren bronzenen Ohringen, der glänzenden Scheibe ihrer Fibel, der Gewandnadel mit dem Zeichen des Kreuzes (...)* (letzte vgl. Grab 20,1, ebd., Taf. 6). 139f.: *Jetzt hob der Mönch den Kopf (...), betrachtete die große eiserne Gürtelschnalle, die vielen Bronzebeschläge des Gürtels, verharrte einen Augenblick auf dem Sax – dem Kurzsword in der mit versilberten Beschlägen verzierten Lederscheide – und dem Eisenmesser am Gürtel (...).*

¹⁰⁵ Vgl. Pescheck, Reihengräberfeld von Kleinlangheim, 125-130. Der erste Holzbau kann möglicherweise in das 7. Jh. datiert werden. Vgl. ebd., Abb. 32. Rekonstruktion: Vgl. Lenssen/Wamser, Würzburg, 290 Abb. 4.

werden die einzelnen Gebäude eines merowingerzeitlichen Hofes genannt (32f.; auch 70f.), wobei das Weben im Webhaus eine besondere Rolle spielt (u.a. 66f.). Zur Rekonstruktion der weiteren Schauplätze (Herzogshof in Würzburg und Hof auf dem Schwanberg) berücksichtigte die Autorin ebenfalls so weit wie möglich archäologische Forschungen¹⁰⁶. Aus archäologischer Sicht wirken lediglich die heidnischen Opferszenen¹⁰⁷ überzogen. Insgesamt entwickelt die Autorin ein an den Quellen orientiertes lebendiges Modell des allmählichen Übergangs vom Heidentum zum Christentum und zeigt damit, wie im Jugendbuch interdisziplinär unter Einbindung historischer und archäologischer Forschung gearbeitet werden kann.

Die Merowingerzeit stand bislang nicht häufiger im Zentrum geschichtlicher Erzählungen. Dies liegt möglicherweise daran, dass die öffentlichkeitswirksame Beschäftigung mit der Epoche seitens der Archäologie erst in jüngeren Jahren einsetzte¹⁰⁸. Alle drei Bücher zu dieser Epoche zeigen, dass an die Öffentlichkeit gerichtete Fachpublikationen notwendig sind und, wenn sie vorliegen, von den Autoren als Quelle wahrgenommen werden: Andrea Liebers und Julia Ginsbach griffen auf einen (damals noch nicht publizierten!) Ausstellungskatalog zurück; Gabriele Beyerlein lagen für die Behandlung des Runden Bergs und der Archäologie und Geschichte Mainfrankens um 700 n.Chr. ausreichend publizierte Quellen vor.

¹⁰⁶ Vgl. Wamser, Schwanberg und ders., Wirciburg.

¹⁰⁷ 41: Opfermahl an den Gräbern der Ahnen, Trankopfer für Wodan. 44: jährliche Pferdeopfer. 57: *heidnische Opferfeier*; 61-63: Bestattung mit Opfer. 164f.: Pferdeopfer in Thüringen.

¹⁰⁸ Vgl. die Ausstellungen "Die Franken – Wegbereiter Europas" (Mannheim 1996) und "Die Alamannen" (Stuttgart 1997).

E. Zusammenfassung

Die Merowingerzeit wird in den untersuchten Medien wenig berücksichtigt. Die geringe Beachtung, die sie in den Lehrplänen erfährt, wirkt sich unmittelbar auf die Schulbücher und Unterrichtsfilme aus. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass die Merowingerzeit nicht als archäologische Epoche wahrgenommen wird, sondern aus historischer Perspektive, wo sie den Übergang zwischen Völkerwanderungszeit und Frühmittelalter bildet. In vielen Lehrplänen und damit auch Schulbüchern folgt auf die Völkerwanderungszeit das Mittelalter ab der Herrschaft Karls des Großen, so dass die Zeit vor 800 kaum im Mittelpunkt stehen kann. Ausnahmen bilden das Eingehen auf die Herrschaft Theoderichs in Italien, die jedoch die Funktion hat, das Ende der römischen Herrschaft zu veranschaulichen, außerdem die Thematisierung der Franken (d.h. der Merowingerkönige) als Begründer des Frankenreichs. Die Archäologie spielt in diesen Kontexten so gut wie keine Rolle.

Alternativen bieten lediglich Schulbücher für süddeutsche Bundesländer, allen voran Baden-Württemberg, mit dem Eingehen auf die merowingerzeitlichen Alamannen, in deren Kontext auch archäologische Funde herangezogen werden. Während bei der Präsentation archäologischer Objekte und Befunde eine deutliche Nähe zu ausgewählten Ausstellungskatalogen (v.a. "Die Alamannen") und Rainer Christleins Buch "Die Alamannen" besteht, werden mit der Behandlung der – in den bisherigen Lehrplänen enthaltenen – Ortsnamen und Mundartgrenzen veraltete Theorien des 19. und 20. Jhs. als Lehrbuchwissen vermittelt. Die Schulbücher spiegeln hier unmittelbar die Forschungsgeschichte. Die wenigen Lebensbilder zur Merowingerzeit lehnen sich an Präsentationen aus Ausstellungskatalogen an und zeigen Rekonstruktionen von Einzelpersonen zu Grabausstattungen. Auffällig ist zudem, dass sie oft nicht im Kontext der Merowingerzeit Verwendung finden, sondern im Zusammenhang mit den kaiserzeitlichen Germanen, ein Anachronismus, der verdeutlicht, dass Franken, Bajuwaren und Alamannen im öffentlichen Geschichtsbewusstsein mit den Germanen des Tacitus gleichgesetzt werden.

Unter den Filmen gibt es nur einen, der sich ausschließlich mit der Merowingerzeit beschäftigt, und zwar aus überwiegend historischer Perspektive ohne die Einbeziehung von Archäologie. Daneben existieren Filme zur Spätantike und Völkerwanderungszeit, die merowingerzeitliche Funde für ihre Darstellung nutzen. Eine besondere Rolle spielt darin die Höhensiedlung auf dem Runden Berg bei Urach. Die Ausstellung "Die Alamannen" gab in beiden Fällen wichtige Anstöße für die Gestaltung des Films.

Der Überblick über die in der Merowingerzeit spielende Kinder- und Jugendliteratur zeigt, dass nur wenige Autoren sich mit ihr befassen. Die Auseinandersetzung mit ihr bedarf offensichtlich eines besonderen Interesses und intensiver Recherchearbeiten. In zwei Fällen sind dabei jedoch so dichte Erzählungen gelungen, dass diese inhaltlich eine Vielzahl auch archäologischer Details über die Epoche vermitteln – wesentlich mehr als die entsprechenden Schulbücher und Unterrichtsfilme. Ein drittes Buch setzt das Wissen mehr spielerisch um und wendet sich an jüngste Leser. Die Ausstellung "Die Alamannen" (Stuttgart 1997) bildete den Anstoß für dieses Buch ebenso wie für zwei der Unterrichtsfilme.

Die Bedeutung der "Alamannen"-Ausstellung zusammen mit dem Begleitkatalog für die wenigen Stellen, an denen die Archäologie der Merowingerzeit in den Medien bildlich gezeigt wird, kann nicht genügend hervorgehoben werden. Gleichzeitig wird auch offensichtlich, dass es über Ausstellungen wie "Die Franken", "Die Alamannen" und "Die Bajuwaren" bisher nicht gelungen ist, ihre Themen fest im Schulunterricht zu verankern.

II.10. Archäologie und archäologische Arbeitsweisen

Vorbemerkung

Dieses Kapitel beschreibt die Darstellung der Prähistorischen Archäologie und ihrer Arbeitsweisen in den untersuchten Medien. Gefragt wird nach dem Stellenwert der Archäologie als Wissenschaft in den Lehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtsfilmern und Jugendbüchern, nach den beschriebenen Methoden archäologischer Erkenntnisgewinnung sowie nach dem vermittelten Bild von Archäologie und Archäologen.

A. Lehrpläne

Ausgrabungen als Weg der Quellengewinnung, Rekonstruktionen als Ergebnis archäologischer Forschung sowie die Arbeit mit Funden sind regelmäßig als Themen in Lehrplänen verankert, sei es im Rahmen der Einführung in den Geschichtsunterricht (6x)¹ oder innerhalb der einzelnen Epochenschwerpunkte (11x)², insgesamt also in 22 verschiedenen Lehrplänen. Die Zuwendung zur Archäologie und ihren Methoden lässt sich in den Richtlinien allgemein an den verwendeten Begriffen ablesen. So tauchen in den Stichworten auf: *Archäologie*, *Bodendenkmalfpflege*, *archäologische* (auch: *geschichtliche*) *Arbeitsweisen*, *Ausgrabungen* und *Ausgrabungsstätten*, *Befunde*, *Rekonstruktionen*³. Auch sollen vielfach Funde im Sinne von Artefakten und Zeugnissen der Vergangenheit im Unterricht angesprochen und/oder auf ihre Aussagekraft hin befragt werden⁴. Die Formulierungen variieren im Einzelnen und lassen manchmal in ihrer Kürze offen, welche Bedeutung der Archäologie im Unterricht letztendlich tatsächlich zukommen soll. Der Lehrplan für das bayerische Gymnasium äußert sich besonders konkret, wenn es heißt: *Bei der Behandlung der einzelnen Lernfelder werden zugleich die wichtigsten Erkenntnisgrundlagen, Hilfsmittel und Methoden geschichtlicher Betrachtungsweise vorgestellt, insbesondere die der modernen Archäologie*⁵. Vereinzelt wird die Teilnahme an archäologischen Grabungen vorgeschlagen (1x)⁶ oder auch der Besuch von Grabungen (mind. 1x)⁷, wobei nicht immer klar ist, ob laufende Grabungen oder freigelegte Monumente und zugängliche, abgeschlossene

¹ Archäologie innerhalb der Einführung: BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7 (wahlweise auch innerhalb der späteren Lehrpläneinheiten); Saar Gy 7; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

² Archäologie im Rahmen einzelner Epochenschwerpunkte: BaWü HS 6 (Alt- und Jungsteinzeit); BaWü Gy 7; Bay HS 5/6 (Altsteinzeit bis Metallzeiten); Bay RS 6 (Altsteinzeit bis Metallzeiten), Bay Gy 6 (alle Themen der Klasse 6); Ber GS 5/6 (Alt- und Jungsteinzeit); Bra GS 5/6 (Griechenland); He IGesS 5/6 (Alt- und Jungsteinzeit); NoWe HS 5/6 (Alt und Jungsteinzeit); NoWe RS 6 (Alt- und Jungsteinzeit); RhPf IGesS 5/6 (Altsteinzeit bis Metallzeiten).

³ *Archäologie*: Bay RS 6; Bay Gy 6; NoWe HS 5/6 Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Bodendenkmalfpflege*: Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *Arbeitsweisen*: BaWü HS 6; Bay HS 5/6 (fakultativ); Ber GS 5/6; *Ausgrabungen* und *Ausgrabungsstätten*: BaWü HS 6; Bay RS 6; Bra GS 5/6 (im Zusammenhang mit Griechenland); Saar Gy 7; *Befunde*: Bay RS 6; *Rekonstruktionen*: BaWü HS 6; RhPf IGesS 5/6; *Nacherleben archäologischer Forschertätigkeit*: BaWü Gy 7.

⁴ *Deutung und Bewertung von Überresten*: BaWü Gy 7; *Kenntnisse gehen auf Bodenfunde zurück*: Bay HS 5/6; *Bodenfunde zum Sprechen bringen*: Bay RS 6; *sächliche Hinterlassenschaften*: Bay HS 5/6; *überlieferte Überreste von Menschen*: Bay HS 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *archäologische Funde*: RhPf IGesS 5/6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; *Funde aus archäologischen Grabungen*: He IGesS 5/6; *Überreste/Artefakte*: NoWe RS 6; NoWe Gy 6; *Grabfunde*: Saar ErwRS 6/7; *historische Wirklichkeiten mit Hilfe von Überresten, Rekonstruktionen und Modellen erschließen*: RhPf IGesS 5/6.

⁵ Bay Gy 6, 376.

⁶ RhPf IGesS 5/6.

⁷ u.a. Saar ErwRS 6/7.

Grabungen gemeint sind.

Methodische Aspekte im Sinne einer praktischen Umsetzung oder Methodenkritik werden in den Lehrplänen selten ausführlich vorgestellt. Die folgenden Zitate bilden Ausnahmen. Der Lehrplan für die Integrierte Gesamtschule in Rheinland-Pfalz schlägt beispielsweise Übungen zum *Umgang mit Funden und Bildern (beschreiben, zeichnen, interpretieren, rekonstruieren)*⁸ vor. Quellenkritischer gestaltet sich der Ansatz im Lehrplan für die Realschule Nordrhein-Westfalens, nach dem *wissenschaftliche Hypothesenbildungen unter Berücksichtigung divergierender Deutungen* im Unterricht berücksichtigt werden sollen⁹. *Bodendenkmäler mit Hilfe von archäologischen Vorgehensweisen [zu] erschließen*, ist in der Realschule Bayerns sogar eine zu erlernende Grundfertigkeit¹⁰. In einigen Fällen, wie beispielsweise ebenfalls in Bayern, können archäologische Entdeckungen und archäologische Arbeitsweisen zusätzlich Gegenstand anderer Fächer sein¹¹.

Zuweilen erhält die Archäologie die Konnotation des Abenteuerlichen, beispielsweise wenn in Bayern vom *Abenteuer Archäologie*¹² die Rede ist, oder zumindest des Spannenden, wie es etwa der Bildungsplan für das Gymnasium in Baden-Württemberg formuliert: *Im Nacherleben archäologischer Forschertätigkeit werden Neugier und Interesse besonders angeregt*¹³.

⁸ RhPf IGesS 5/6, 55.

⁹ NoWe RS 6.

¹⁰ Bay RS 6, 187.

¹¹ u.a. Bay HS 5 Kunsterziehung; Bay HS 6 Kunsterziehung; Bay RS 5 Kunsterziehung; Bay RS 6 Kunsterziehung.

¹² *Abenteuer Archäologie*: Bay RS 6, 184.

¹³ BaWü Gy 7, 181;

B. Schulbücher

Schulbücher, die nur Fakten darstellen und nicht danach fragen, wie Wissenschaftler zu ihren Erkenntnissen gelangen, werden gegenwärtig selten¹⁴. So verwundert es nicht, dass die untersuchten Lehrwerke entweder in den Einführungen in den Geschichtsunterricht oder in den Kapiteln zur Ur- und Frühgeschichte selbst auch Erläuterungen zur Archäologie als Wissenschaft, zu Tätigkeitsbereichen und Arbeitsweisen von Archäologinnen und Archäologen enthalten. Sie antworten damit teilweise auf in den Lehrplänen allgemein verankerte Forderungen.

Folgenden Fragen soll in diesem Kapitel nachgegangen werden: Welche Rolle spielt die Prähistorische Archäologie als Wissenschaft in den Schulbüchern? Welche Methoden werden vorgestellt? Welche Assoziationen wecken die Autoren mit der Beschreibung von Archäologie und Archäologen, d.h., wie ist deren Bild geprägt?

In Kongruenz zu den untersuchten Kapiteln handelt es sich jeweils um die Darstellung der Prähistorischen und Provinzialrömischen, d.h. mitteleuropäischen Archäologie. Eine entsprechende Analyse zur Klassischen oder Vorderorientalischen Archäologie steht noch aus¹⁵.

B.1. Allgemeiner Stellenwert der Archäologie in den Schulbüchern

Die untersuchte Schulbuchgruppe beinhaltet 32 unterschiedliche Darstellungsformen zur Rolle und zu Methoden der Archäologie. Neun davon enthalten keinen Hinweis oder keine ganze Seite zur Archäologie (Gruppe A). 23, also knapp drei Viertel, weisen eine und mehr Seiten zur Archäologie auf, im Durchschnitt etwa zwei und mehr¹⁶ (Gruppe B). Diese Hinweise auf Archäologie als Forschungszweig finden sich entweder in den Einführungen in den Geschichtsunterricht oder innerhalb der Kapitel zur Ur- und Frühgeschichte, seltener zur römischen oder germanischen Geschichte¹⁷. Allgemein gesprochen zeigt diese Auszählung eine grundsätzliche Verankerung der Archäologie als Wissenschaft in den Schulbüchern und entspricht damit dem Bild, das sich aus der Lehrplananalyse ergibt.

Archäologie und archäologische Methoden in den Schulbüchern

SB	EA	S.	Aspekte, Methoden, Nachbarwissenschaften	Fundbeispiele
1a/b	1994 /1995	<1	Ausgrabung (13)	div. aus der Eifel (13)
2(5)	1997	1	Anthropologie (55) Archäologie (55) Weichteilrekonstruktionen (55) immer wieder Hinweise auf Archäologen (72-77)	Neandertaler
2(6)	1998	div. div.	immer wieder Hinweise auf Archäologen (6-11, 33)	
3a	1992	2 <1	Denkmalpflege allgemein: Monumente schützen (10f) (Restaurierung) (12)	Xanten

¹⁴ Siehe auch Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 156-159, und Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 232. Erhebliche Mängel an Schulbüchern, die bis 1978 in Frankreich erschienen waren, stellte Perlès, *La préhistoire dans les manuels de 6^e*, 91, fest. Auch Spatzier, Archäologie im Schulbuch, 15 verweist auf fehlende Darstellung archäologischer Arbeitsweisen in früheren Schulbüchern.

¹⁵ Zum Bild der Archäologie in französischen Schulbüchern der 1950er bis 1980er Jahre siehe Chante, *Images de l'archéologie dans les manuels scolaires*.

¹⁶ Gezählt sind nur die ganzen Seiten, also nicht die <1-Angaben. Die Auszählung der Seiten gibt ausschließlich Auskunft über den Stellenwert der Informationen im Buch selbst. Auf einer Seite des einen Buches kann mehr oder weniger Information enthalten sein als auf einer Seite eines anderen Buches. Die Seitenausählung lässt hier also nur grobe Tendenzen erkennen und erlaubt keinen Aufschluss darüber, wie viel Information in welcher Dichte enthalten ist, sondern nur über den Raum, der der Archäologie im Lehrwerk zugebilligt wird.

¹⁷ Theoretisch können auch andere Kapitel Angaben zur Archäologie enthalten, etwa die Kapitel zu Ägypten und Griechenland. Diese wurden in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht untersucht.

II.10. Archäologie und archäologische Arbeitsweisen

		<1 <1	(Ausgrabung) (24) (Erschließen von Hausrekonstruktionen über den Befund)	LBK-Haus
3b	1995	2	Methodendoppelseite Archäologie (8f.): Grabung, Restaurierung, Ausstellung Erschließen von Hausrekonstruktionen über den Befund (27)	Hochdorf LBK-Haus
3c	1996	<1 4	(Restaurierung) (12) Grabung, Restaurierung (14f.) Luftbildarchäologie, Grabung (15) Röntgenuntersuchungen (16) Dendrochronologie (16)	Hochdorf, div. Mumien
4	1994	<1 <1	Ausgrabung (10) (Typologie, Stratigraphie, C-14-Methode) (16)	röm. Gräberfeld
5a	2001	-	-	-
5b	2001	4	4 Methodenseiten zur Archäologie: Ausgrabung, Stratigraphie, Dendrochronologie, Gesichtsrekonstruktion, Rekonstruktionen und Geschichtsbilder, experimentelle Archäologie	div., Ötzi, Neandertaler, LBK-Haus
6	2001	2 <1	Ausgrabung, verschiedene Berufsfelder in der Archäologie, Fundbeschreibung- und Interpretation (20f.) Anthropologie (24)	div. Sterkfontein
7a	1997	2	Methodendoppelseite zur Archäologie (10f.): Landschaftsbegehung, Luftbildarchäologie, Grabung, Dokumentation, Stratigraphie, Typologie, C-14-Methode, Dendrochronologie	div.
7b	2001	2 <1	Methodendoppelseite zur Archäologie (10f.): Landschaftsbegehung, Luftbildarchäologie, Grabung, Dokumentation, Stratigraphie, Typologie, C-14-Methode, Dendrochronologie Anthropologie (114f.)	div. mwz Skelette
7c	2001	2	Methodendoppelseite zur Archäologie (6f.): Landschaftsbegehung, Luftbildarchäologie, Grabung, Dokumentation, Stratigraphie, Typologie, C-14-Methode, Dendrochronologie	div.
8	2000	3 <1 3	Ausgrabung (8f.) als Auftaktseite Untersuchung des Gletschermanns (16f.) Genanalyse (19) Methodendoppelseite zu Ausgrabungen, Luftbildarchäologie, experimentelle Archäologie (20f.) Anthropologie (22)	Laetoli Gletschermann Neandertaler div. Turkana-See
9	2001	1 <1	Ausgrabung (16) Paläoanthropologie (16) Luftbildarchäologie (31)	Malawisee Viereckschanze
10a/c	1995/1996	<1 2	Ausgrabungen, Stratigraphie (11) Ausgrabungen als <i>Schulhofprojekt</i> (32f.)	(Konstanz)
10b	1996	2	Ausgrabungen als <i>Schulhofprojekt</i> (28f.)	-
11a/b	1998	3	Ausgrabung, Dokumentation, Auswertung, Ausstellung (23) <i>Arbeit mit Gegenständlichen Quellen</i> (35) Rekonstruktion von Gebäuden nach Grabungsbefunden (157)	Bilzingsleben Ötzi Mülheim-Kärlich
12	1998	<1 <1 2	Grabungen, Anthropologie (24f.) Hypothesenbildung als Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens (26) Ausgrabungen, Erschließen von Hausrekonstruktionen über den Befund (32) Untersuchung und Interpretation von Funden (46)	Turkanasee LBK-Haus; Köln-Lindenthal Ötzi
13a/b/c/d	1995/1995/ 1995/2001	3	Luftbildarchäologie, Grabung, Restaurierung, Dendrochronologie, C-14-Methode, Konservierung (39/39/42/42ff.)	Hochdorf
14a/b	1992/1994	<1	Ausgrabungen (9, 15, 33)	Laetoli, Aldenhovener Platte
15	1995	2	Methodendoppelseite (40f.): Ausgrabung und Dokumentation, Stratigraphie, Dendrochronologie, Pollenanalyse, Ethnologie, Hypothesenbildung als Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens	-
16	1999	-	-	-
17	1999	<1 <1	Gesichtsrekonstruktion, Ausgrabungen (29) Ausgrabung, Dokumentation, Auswertung, Datierung, Ausstellung (30)	- (Hochdorf)
18	1992	2	Methodendoppelseite zur Archäologie (34f.): Ausgrabung, relative Chronologie, Paläontologie, Paläobotanik, C-14-Methode, Dendrochronologie, Luftbildarchäologie, Unterwasserarchäologie	div.
19a/b/c	1995/1997/ 1997	-	-	-
20	1991	<1 <1	Ausgrabung (20, 43) Interpretation von Hausbefunden (32f.)	div. Köln-Lindenthal
21	2002	1	Methodenseite zur Archäologie (19): Ausgrabung, Luftbildarchäologie, Restaurierung	div.
22	2001	1 <1 <1	Stratigraphie, Pollenanalyse (55) experimentelle Archäologie (68) Entstehung eines Hausbefundes (153)	div.

B.1. Allgemeiner Stellenwert der Archäologie in den Schulbüchern

23a/b/c	2000/00/03	3 <1 1	Einführungsdoppelseite: Ausgrabung (6/8f.) Ausgrabung, sammeln/ordnen/bewerten; Restaurierung, Ausstellung (8/8/10; 11/11/13) Stratigraphie ¹⁸ (29/29/25) Interpretation von Hausbefunden (32/32/28) ¹⁹	div. Ötzi div. Sirgenstein, Geißenklösterle LBK-Haus
24a/b	2001/2003	2 <1	Ausgrabung als <i>Schulhofprojekt</i> (20f.) Hausrekonstruktion anhand von Befunden (24)	Altenburg
25a/d/e	1997/1998/ 2000	<1	Ausgrabungen (10)	Xanten
25b/c	1997	1 <1	Umgang mit arch. Funden (8) Ausgrabungen (10)	Beilkinge Xanten
Gesamt: 32 unterschiedliche Darstellungen				

Zur Gruppe A

Die drei Darstellungen ohne Hinweis auf Archäologie richten sich an Hauptschulen (SB 19a/b/c) oder an Schulen mit integriertem Gesellschaftskunde-Unterricht in Bremen und Niedersachsen (SB 5b, 16). Ohne nennenswerten Umfang ist die Archäologie außerdem in fünf Lehrwerken präsent. Diese sind in ihrer Ursprungsausgabe schon älter (SB 1a/b, 4, 14a/b, 20, 25a/d/e) oder richten sich an Hauptschulen (SB 17). Keine oder nur geringe Repräsentanz hängt also einerseits mit dem Lernniveau der Adressaten zusammen, andererseits mit dem Alter der Lehrwerke.

Zur Gruppe B

Mindestens eine ganze Seite zur Archäologie enthalten fünf Lehrwerke (SB 2(5/6), 9, 21, 22, 25b/c). Bezüglich SB 2(5) mit dem zugehörigen Band SB 2(6) ist darauf hinzuweisen, dass trotz geringer Ansprache von archäologischen Methoden die Archäologie als Wissenschaft mit ihren Ergebnissen auf den Seiten zur Ur- und Frühgeschichte quasi omnipräsent ist: Immer wieder wird formuliert, was Archäologen, Wissenschaftler und Forscher herausfanden, und einige von ihnen kommen in Form von Textquellen selbst zu Wort.

Die größte Gruppe bilden zwölf unterschiedliche Darstellungen mit mindestens zwei ganzen Seiten (SB 3a, 3b, 6, 7a, 7b, 7c, 10a/c, 10b, 12, 15, 18, 24a/b). Die Lehrwerke streuen hier wie bei den fünf vorgenannten Schulbüchern über verschiedene Entstehungszeiten von 1992 bis 2001 und über verschiedene Schulformen; Regelmäßigkeiten oder Tendenzen sind nicht erkennbar.

Mindestens drei ganze Seiten enthalten zwei Darstellungen (SB 11a/b, 13a/b/c/d), mindestens vier sind der Archäologie in drei Lehrwerken eingeräumt (SB 3c, 5b, 23a/b/c). Das Maximum mit sechs Seiten wurde in SB 8 erreicht. Eine hohe Anzahl von Seiten macht sich bei diesen Beispielen insbesondere bei Lehrwerken für Gymnasien (SB 3c, 23a/b/c, 8) und bei Lehrwerken ab 2000 bemerkbar (SB 5b, 8, 23a/b/c).

Fazit

Tendenziell ist der Stellenwert archäologischer Methoden in Schulbüchern für Gymnasien höher als in anderen Lehrwerken, wobei es auch hier bedeutende Ausnahmen wie beispielsweise SB 5b für Hauptschulen gibt. Dieser Befund hängt nicht unbedingt mit dem Lernniveau der Zielgruppe zusammen, sondern muss in Relation zum Umfang der Lehrwerke gesehen werden: Diejenigen für Hauptschulen zählen insgesamt viel weniger Seiten als solche für Gymnasien; das fehlende Eingehen auf Methoden ist oftmals mit einem Platzproblem im Lehrwerk verbun-

¹⁸ Die Abbildung wird nicht weiter erläutert, der Begriff der Stratigraphie nicht eingeführt.
¹⁹ Auch hier sprechen Bilder für sich.

den.

Nicht sehr eindeutig, aber in einer schwachen Tendenz ist eine Zunahme des Stellenwertes der Archäologie als Wissenschaft in Schulbüchern der letzten Jahre feststellbar. Dieser Befund kann jedoch nicht verallgemeinert werden: Nicht jedes neue Schulbuch enthält automatisch mehr Seiten zur Archäologie (Beispiel SB 5a).

B.2. Archäologie in konkreten Darstellungsbeispielen

Die Ansprache des Themas Archäologie als Wissenschaft und Tätigkeiten von Archäologen reicht in den Schulbüchern von der bloßen Nennung von Ausgrabungen bis hin zur Beschreibung einzelner Arbeitsschritte auf Grabungen sowie verschiedener Methoden der Prospektion und der Datierung. Nachbarwissenschaften wie die Anthropologie oder mit der Archäologie verbundene Berufszweige, beispielsweise die Restaurierung, werden vielfach integriert. Neuerdings erscheint auch die Weichteilrekonstruktion als Methode in einigen Lehrwerken. Die oben stehende Auflistung zeigt das breite Spektrum auf. Wie werden Archäologie und die Arbeit von Archäologen in den Schulbüchern definiert? In welcher Ausführlichkeit werden die Aufgaben der Archäologie und deren Methoden angesprochen? Folgende exemplarisch herausgegriffene Beispiele sollen die Vielfalt der Darstellungsmöglichkeiten verdeutlichen.

Wenn nur ein Minimum an Aussagen zur Archäologie im Schulbuch zu finden ist, betreffen diese archäologische Ausgrabungen. In SB 1a/b-13 lernen Schüler beispielsweise, dass Archäologen Funde freilegen – nicht mehr. SB 20 spricht (wie manch andere, tendenziell ältere Lehrwerke) immer wieder von *Spatenforschern* (20-43) und erwähnt auch ausschließlich deren Tätigkeit bei Grabungen.

In SB 3a-12 erfahren die Schüler nicht viel zur Archäologie mit der Ausnahme, dass *Geschichtswissenschaftler* oder *Fachleute* Scherben reinigen und zusammensetzen sowie Funde datieren. Probleme der Denkmalpflege werden mit dem Beispiel des archäologischen Parks Xanten angesprochen (SB 3a-10f.). Wesentlich ausführlicher hingegen wendet sich die Parallelausgabe SB 3b-8f. der Archäologie zu. Die Doppelseite erläutert am Beispiel von Hochdorf Aufgabenfelder der Archäologie und die Arbeit von Archäologen, thematisiert Funde, Datierungsmöglichkeiten, die Bedeutung der Funde (*Funde wie in Hochdorf geben uns Auskunft, wie die Menschen früher in unserer Heimat gelebt haben*. S. 8), den Weg von der Grabung über die Werkstatt ins Museum und spricht die Gefährdung der Bodenfunde an.

SB 18 stellt als frühes Schulbuch (1992) mit einer Methodendoppelseite zur Archäologie eine Ausnahme dar. Das Lehrwerk war allerdings für bayerische Gymnasien konzipiert, und in Bayern war der Stellenwert der Archäologie im Geschichtsunterricht schon früher als in anderen Bundesländern sehr hoch, die Archäologie im Lehrplan breit verankert (s. oben zu den Lehrplänen). Neben der Ansprache verschiedener Methoden und von Nachbar- bzw. Hilfswissenschaften (Ausgrabung, relative Chronologie, Paläontologie [!], Paläobotanik, C-14-Methode, Dendrochronologie, Luftbildarchäologie, Unterwasserarchäologie) enthält die Doppelseite den Hinweis, dass die Arbeit von Archäologen wissenschaftlich sehr anspruchsvoll ist (34) und es der Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaftler bedarf (35).

In SB 23a/b/c bildet die Einführungsdoppelseite mit ihrer Großaufnahme von einer Ausgrabung eine Besonderheit (8f./8f./10f.). Im Zusammenhang mit Ötzi wird von der Nachgrabung berichtet. Archäologische Methoden werden nicht speziell vorgestellt, es heißt nur zusammen-

B.2. Archäologie in konkreten Darstellungsbeispielen

fassend: *Archäologen, Mitarbeiter von Museen, Archivare und Historiker sammeln und ordnen solche Quellen, werten sie aus, bewahren sie auf und stellen sie der Öffentlichkeit zur Verfügung* (11/11/13). Fotos erzählen von der Arbeit einer Restauratorin und von Ausstellungen in Museen (ebd.). Die Texte unterscheiden an manchen Stellen nicht zwischen Historikern und Archäologen: So ist Konrad Spindler, der das Beil des Gletschermanns untersuchte, nicht *Historiker*, sondern *Archäologe* (8/8/10); eines der Fotos zeigt Fundstücke in einem archäologischen, nicht in einem *historischen Museum* (11/11/13).

2(5)-55f. informiert auf einer Doppelseite mit dem Titel *Was Paläonthologen und Anthropologen erforschen* über Geologen, Paläontologen, Anthropologen und Archäologen. Eine der Abbildungen zeigt das Verfahren der Weichteilrekonstruktion. Die Berufsbezeichnungen erscheinen jeweils in dieser männlichen Form; auf dem genannten Foto ist eine Frau zu sehen. Zu den Archäologen lautet der Text: *Archäologen sind Forscher, die durch Ausgrabungen Wissen über die Kultur des Menschen in früheren Zeiten sammeln. Diesen Wissenschaftlern stehen heute komplizierte moderne Untersuchungsmethoden zur Verfügung, mit denen sie zum Beispiel das Alter der Funde und der Erdschichten, in denen sie liegen, genauer bestimmen können als jemals zuvor.* Diese Untersuchungsmethoden werden an keiner Stelle näher beschrieben. Auf den Steinzeit-Seiten in SB 2(5)-72ff. kommt allerdings durch bestimmte Formulierungen immer sehr klar zum Ausdruck, was Archäologen herausfanden, was Forscher/Wissenschaftler/Fachleute annehmen, und die Schüler können Zitate aus deren Berichten lesen. Diese besonders gelungene Form der Wissenschaftsorientierung, die sehr deutlich macht, woher das im Schulbuch wiedergegebene Wissen stammt, ist ebenso bei der Darstellung der Kelten im Nachfolgeband SB 2(6)-6ff. anzutreffen. Auch dieses Lehrwerk ist für Bayern, also für ein Bundesland, in dem die Archäologie bereits in den Lehrplänen einen vergleichsweise großen Stellenwert hat.

SB 21-19 beschreibt auf einer Methodenseite Ausgrabungen, die Luftbildarchäologie, nennt den Einsatz von Metallsuchgeräten und spricht die Restaurierung an (im Text, nicht in der Bildunterschrift, ist dabei fälschlich von Rekonstruktion die Rede). Die Seite enthält einen Hinweis auf die Ausstellung bedeutender Funde im Museum. Aufgabe A4 regt zu einem Rollenspiel über einen Konflikt zwischen einer Baufirma und Archäologen an.

SB 5b informiert auf vier Methodenseiten (30-33) sehr vielseitig über archäologische und verwandte Methoden. Dort kommt bewerkenswerterweise zum Ausdruck, dass das Bild, das Wissenschaftler sich von vergangenen Zeiten machen, einem Wandel unterlegen ist, etwa aufgrund neuer Erkenntnisse und neuer Forschungsmethoden (32). Die Autoren wählten unter den Methoden anspruchsvolle Themen wie etwa die Stratigraphie, die Dendrochronologie und die C-14-Methode (30f.). Bei der Beantwortung von Aufgabe 1 (*Beschreibe die Arbeit und die Werkzeuge der Archäologen*, 30) ergeben sich Probleme: Auf dem entsprechenden Foto sind lediglich Schubkarre, Eimer, Kehrschaukel und ein breiter Pinsel erkennbar sowie, wenn man das Gerät kennt, ein Industriestaubsauger. Es fehlen sämtliche der Dokumentation dienende Arbeitsgeräte.

SB 8 zeichnet ein vergleichsweise differenziertes Bild der Archäologie, außerdem werden ab und zu die männliche und die weibliche Form für die Berufsbezeichnung verwendet: *Archäologe, Archäologin: Wissenschaftler, die nach Überresten graben und aus diesen Funden Kenntnisse gewinnen. Sie haben Spezialgebiete: Einige graben zur Vorgeschichte, andere zur Antike und zum Mittelalter* (8-16). Am Beispiel des Ötzi heißt es: *Archäologen gehen bei ihrer Arbeit ähnlich vor wie Detektive: Sie finden Spuren und müssen daraus Schlüsse ziehen* (8-17). Ötzi

stellt allerdings kein gutes Beispiel dar, da ein Großteil der Untersuchungen nicht von Archäologen durchgeführt wird, die Erhaltungsbedingungen keiner normalen Ausgrabung entsprechen und die Gletschermumie ausgerechnet nicht durch eine Grabung geborgen wurde. Dies gleicht die Methodendoppelseite zum Thema Ausgrabungen (20f.) wieder aus. Hier floss sogar ein Stück Forschungsgeschichte ein, wenn der Autor schreibt: *Ursprünglich stand in dieser Wissenschaft die Erforschung der Antike im Vordergrund. Heute suchen Archäologinnen und Archäologen auch nach Überresten aus der Vorgeschichte* (20). Ausgrabungs- und Vermessungswerkzeug wird vorgestellt (20), Schritte von der Feststellung der Fundstelle bis zur Ausgrabung werden beschrieben (21), der Text geht auf Luftbildarchäologie ein (das Luftbild ist fälschlich um 90° gedreht abgedruckt, 21), ein Beispiel aus der experimentellen Archäologie findet Erwähnung. Die für die Ausgrabungen verwendeten Werkzeuge wirken allerdings leicht antiquiert (nur das 'klassische' Werkzeug ist abgebildet, es sind keine modernen technischen Hilfsmittel dabei²⁰). In die meisten Texte und Fotos werden Frauen als Forscherinnen einbezogen, wie der folgende Abschnitt zeigt: *Einmal das vollständige Skelett eines Millionen Jahre alten Menschen zu finden, davon träumen viele Archäologen. Was wie ein spannendes Abenteuer aussieht, ist aber auch ein Stück harte Arbeit, denn die Archäologen und Archäologinnen müssen bei ihren Grabungsexpeditionen auf die Annehmlichkeiten eines bequemen Lebens verzichten* (22). Das Zitat ist noch in anderer Hinsicht aufschlussreich: Wie hier auch unterscheiden nicht alle Schulbücher zwischen der Arbeit von Paläoanthropologen und Archäologen – Skelette zur Evolutionsgeschichte des Menschen sind nicht unbedingt typische Untersuchungsfelder für Archäologen. Interessant ist weiterhin der Hinweis auf unbequemes und hartes Arbeiten bei *Grabungsexpeditionen*, der in besonderer Hinsicht die Konnotation des Abenteuercharakters archäologischer Arbeiten unterstreicht.

Als Besonderheit ist in SB 22-55 die Pollenanalyse mit Pollendiagramm erläutert (55). Deren Aufgreifen ist in einem Lehrwerk für Niedersachsen plausibel, da es sich um ein Bundesland handelt, in dem Moore als Quelle eine besondere Bedeutung haben. SB 15-40, für denselben Schultyp und überwiegend für norddeutsche Bundesländer, weist auf seiner Methodendoppelseite ebenfalls auf die Pollenanalyse hin und erklärt sie.

Eine starke Wissenschaftsorientierung im Sinne eines besonders differenzierten Umgangs mit Funden zeichnet sich in SB 15-40 bezüglich der *Prüffragen bei der Deutung von Funden* ab, die die Schüler anwenden sollen:

1. Was wissen wir?
2. Was wissen wir nicht/können wir nicht wissen?
3. Könnte es auch anders gewesen sein?
4. Von welcher Voraussetzung sind wir ausgegangen?
5. Übertragen wir heutige Vorstellungen auf die damalige Zeit?
6. Welches Bild (vom Neandertaler, der Göttin usw.) kennen wir aus Comics, Fernsehsendungen usw.?
7. Was sagen andere Funde und Forschungsergebnisse? Angeregt wurde dieser besonders kritische Umgang mit Quellen möglicherweise durch den oben zitierten Lehrplan für Hessen (Hauptschule und Realschule).

In manchen Lehrwerken zeigen sich Bemühungen, Schwierigkeiten bei der Fundinterpretation deutlich zu machen. SB 6-21 greift beispielsweise eine Anregung aus dem Keltenmuseum

²⁰ Auf dieses Problem aufmerksam gemacht, hat der Verlag die Darstellung in Folgeausgaben durch Computer und Fotoapparat ergänzt.

Hochdorf auf: Gegenstände aus unserer Gegenwart werden im Jahr 4013 als archäologische Funde in einem fiktiven Presstext beschrieben und interpretiert. Ähnlich verfährt SB 19a/b/c-17 und gibt mit humorvollen Interpretationen die Geschichte eines *menschlichen Fundes aus der Plastikzeit* wieder. Auch SB 12-20 spielt, in Form eines Interviews, mit dieser Art des Perspektivenwechsels. In SB 6-21 bleiben zur Interpretation nur gegenständliche Funde, in 12-20 Knochen und einige Gegenstände, in SB 19a/b/c-17 – unrealistisch, wenn es sich nicht um einen im Eis konservierten Fund handelt – ein Jugendlicher mit Kleidung und persönlichen Gegenständen. In allen drei Fällen erfüllt als bemerkenswerte Gemeinsamkeit eine Coladose, über die gerätselt wird, eine besondere Rolle.

Grundprinzipien der archäologischen Erkenntnisgewinnung (wie aus Funden Schlussfolgerungen gezogen werden) wollen SB 10a/b/c und 24a/b mittels eines Schulhofprojekts vermitteln: Auf dem Schulhof verbleibende Überreste ihrer Benutzer werden eingemessen, dokumentiert und interpretiert.

Insgesamt ist in den Schulbüchern, wie hier ersichtlich wird, eine ganze Bandbreite an möglichen Umgangsformen mit Archäologie vertreten, von der reinen Erklärung des Begriffs bis hin zur Problematisierung von Deutungsschwierigkeiten. Zeitliche Entwicklungen sind hier innerhalb der Untersuchungsgruppe nicht erkennbar, jedoch ein Schwerpunkt in Schulbüchern für Bayern oder für den gesellschaftskundlichen Unterricht.

B.3. Methoden

3.1 In den Schulbüchern angesprochene Methoden

Die untersuchten Schulbuchkapitel bieten in der Gesamtschau ein relativ großes Spektrum angesprochener archäologischer Methoden an. Neben der Ausgrabung als klassische Arbeitsform werden Prospektionsmethoden wie etwa die Luftbildarchäologie thematisiert, verschiedene absolute und relative Datierungsmethoden (C-14-Methode, Stratigraphie, Typologie), Verfahren aus den Naturwissenschaften (Pollenanalyse, Genanalyse, Paläobotanik, Anthropologie), außerdem die Restaurierung von Funden oder die Erschließung von Hausgrundrissen aufgrund von Befundinterpretationen (s. Tabelle).

Auffällig ist der im Kontext der archäologischen Arbeitsweisen (!) zu beobachtende Einzug der Gesichtsrekonstruktion in die Schulbücher als ein ab etwa 1999 neu zu den Schulbuchdarstellungen hinzugekommenes Verfahren. Hier wird eine Rückwirkung der Medienberichterstattung auf die Schulbücher deutlich: Fernsehsender wie auch Wissenszeitschriften dokumentierten die für verschiedene Museen durchgeführten wissenschaftlichen Rekonstruktionen des Gletschermannes, des Neandertalers sowie anderer früher Menschenformen. Diese Berichte werden offensichtlich als Reportagen über 'Archäologie' wahrgenommen und fließen jetzt in diesem Zusammenhang in die Schulbücher ein.

Archäologie und Methoden in den Schulbüchern (Tabelle mit der vorangegangenen identisch)

SB	EA	S.	Aspekte, Methoden, Nachbarwissenschaften	Fundbeispiele
1a/b	1994 /1995	<1	Ausgrabung (13)	div. aus der Eifel (13)
2(5)	1997	1	Anthropologie (55) Archäologie (55) Weichteilrekonstruktionen (55)	Neandertaler
2(6)	1998	div. div.	immer wieder Hinweise auf Archäologen (72-77) immer wieder Hinweise auf Archäologen (6-11, 33)	

II.10. Archäologie und archäologische Arbeitsweisen

3a	1992	2 <1 <1 <1	Denkmalpflege allgemein: Monumente schützen (10f) (Restaurierung) (12) (Ausgrabung) (24) (Erschließen von Hausrekonstruktionen über den Befund)	Xanten LBK-Haus
3b	1995	2	Methodendoppelseite Archäologie (8f.): Grabung, Restaurierung, Ausstellung Erschließen von Hausrekonstruktionen über den Befund (27)	Hochdorf LBK-Haus
3c	1996	<1 4	(Restaurierung) (12) Grabung, Restaurierung (14f.) Luftbildarchäologie, Grabung (15) Röntgenuntersuchungen (16) Dendrochronologie (16)	Hochdorf, div. Mumien
4	1994	<1 <1	Ausgrabung (10) (Typologie, Stratigraphie, C-14-Methode) (16)	röm. Gräberfeld
5a	2001	-	-	-
5b	2001	4	4 Methodenseiten zur Archäologie: Ausgrabung, Stratigraphie, Dendrochronologie, Gesichtsrekonstruktion, Rekonstruktionen und Geschichtsbilder, experimentelle Archäologie	div., Ötzi, Neandertaler, LBK-Haus
6	2001	2 <1	Ausgrabung, verschiedene Berufsfelder in der Archäologie, Fundbeschreibung- und Interpretation (20f.) Anthropologie (24)	div. Sterkfontein
7a	1997	2	Methodendoppelseite zur Archäologie (10f.): Landschaftsbegehung, Luftbildarchäologie, Grabung, Dokumentation, Stratigraphie, Typologie, C-14-Methode, Dendrochronologie	div.
7b	2001	2 <1	Methodendoppelseite zur Archäologie (10f.): Landschaftsbegehung, Luftbildarchäologie, Grabung, Dokumentation, Stratigraphie, Typologie, C-14-Methode, Dendrochronologie Anthropologie (114f.)	div. mwz Skelette
7c	2001	2	Methodendoppelseite zur Archäologie (6f.): Landschaftsbegehung, Luftbildarchäologie, Grabung, Dokumentation, Stratigraphie, Typologie, C-14-Methode, Dendrochronologie	div.
8	2000	3 <1 3	Ausgrabung (8f.) als Auftaktseite Untersuchung des Gletschermanns (16f.) Genanalyse (19) Methodendoppelseite zu Ausgrabungen, Luftbildarchäologie, experimentelle Archäologie (20f.) Anthropologie (22)	Laetoli Gletschermann Neandertaler div. Turkana-See
9	2001	1 <1	Ausgrabung (16) Paläoanthropologie (16) Luftbildarchäologie (31)	Malawisee Viereckschanze
10a/c	1995/1996	<1 2	Ausgrabungen, Stratigraphie (11) Ausgrabungen als <i>Schulhofprojekt</i> (32f.) ²¹	(Konstanz)
10b	1996	2	Ausgrabungen als <i>Schulhofprojekt</i> (28f.) ²²	-
11a/b	1998	3	Ausgrabung, Dokumentation, Auswertung, Ausstellung (23) <i>Arbeit mit Gegenständlichen Quellen</i> (35) Rekonstruktion von Gebäuden nach Grabungsbefunden (157)	Bilzingsleben Ötzi Mülheim-Kärlich
12	1998	<1 <1 2	Grabungen, Anthropologie (24f.) Hypothesenbildung als Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens (26) Ausgrabungen, Erschließen von Hausrekonstruktionen über den Befund (32) Untersuchung und Interpretation von Funden (46)	Turkanasee LBK-Haus; Köln-Lindenthal Ötzi
13a/b/c/d	1995/1995/ 1995/2001	3	Luftbildarchäologie, Grabung, Restaurierung, Dendrochronologie, C-14-Methode, Konservierung (39/39/42/42ff.)	Hochdorf
14a/b	1992/1994	<1	Ausgrabungen (9, 15, 33)	Laetoli, Aldenhovener Platte
15	1995	2	Methodendoppelseite (40f.): Ausgrabung und Dokumentation, Stratigraphie, Dendrochronologie, Pollenanalyse, Ethnologie, Hypothesenbildung als Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens	-
16	1999	-	-	-
17	1999	<1 <1	Gesichtsrekonstruktion, Ausgrabungen (29) Ausgrabung, Dokumentation, Auswertung, Datierung, Ausstellung (30)	- (Hochdorf)
18	1992	2	Methodendoppelseite zur Archäologie (34f.): Ausgrabung, relative Chronologie, Paläontologie, Paläobotanik, C-14-Methode, Dendrochronologie, Luftbildarchäologie, Unterwasserarchäologie	div.
19a/b/c	1995/1997/ 1997	-	-	-
20	1991	<1 <1	Ausgrabung (20, 43) Interpretation von Hausbefunden (32f.)	div. Köln-Lindenthal
21	2002	1	Methodenseite zur Archäologie (19): Ausgrabung, Luftbildarchäologie, Restaurierung	div.

²¹ Kritik hierzu bei Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 159.
²² Kritik hierzu bei Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 159.

B.3. Methoden

22	2001	1 <1 <1	Stratigraphie, Pollenanalyse (55) experimentelle Archäologie (68) Entstehung eines Hausbefundes (153)	div.
23a/b/c	2000/00/03	3 <1 1	Einführungsdoppelseite: Ausgrabung (6/8f.) Ausgrabung, sammeln/ordnen/bewerten; Restaurierung, Ausstellung (8/8/10; 11/11/13) Stratigraphie ²³ (29/29/25) Interpretation von Hausbefunden (32/32/28) ²⁴	div. Ötzi div. Sirgenstein, Geißenklösterle LBK-Haus
24a/b	2001/2003	2 <1	Ausgrabung als <i>Schulhofprojekt</i> (20f.) ²⁵ Hausrekonstruktion anhand von Befunden (24)	Altenburg
25a/d/e	1997/1998/ 2000	<1	Ausgrabungen (10)	Xanten
25b/c	1997	1 <1	Umgang mit arch. Funden (8) Ausgrabungen (10)	Beilklinge Xanten
Gesamt: 32 unterschiedliche Darstellungen				

Die in der Archäologie angewandten Methoden sind vielfach komplex und schwer zu verstehen. In den Schulbüchern werden sie stark vereinfacht dargestellt, denn je nach Bundesland und Schulart richten sich die Texte und Abbildungen an Schüler der 5., 6. oder 7. Klasse mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Bei der Beschreibung archäologischer Methoden, insbesondere der Datierungsmethoden, müssen daher Kompromisse zwischen wissenschaftlicher Genauigkeit und didaktischer Vereinfachung eingegangen werden.

In einigen Fällen ist dies gut gelungen. SB 5b-31 beschreibt beispielsweise die C14-Methode. Die Abbildung stellt in stark vereinfachter, aber nachvollziehbarer Form das grundlegende Prinzip der Methode dar (Taf. 10.1 Abb. 1). Der nebenstehende Text lautet: *Um das genaue Alter von Funden zu bestimmen, haben die Wissenschaftler die C-14-Methode entwickelt. C-14 sind unsichtbare Teilchen, die in jedem Lebewesen vorhanden sind. Diese Teilchen strahlen, das heißt, sie geben noch kleinere Teile ab. Diese können mit Messinstrumenten nachgewiesen werden. Auch nach dem Tod eines Lebewesens strahlen diese Teilchen. Die Strahlung nimmt im Laufe der Zeit ab. Nach 70 000 Jahren werden keine Strahlen mehr gemessen.* Die Quelle Q1 kommt in diesem Zusammenhang nochmals auf die Altersbestimmung durch die C-14-Methode beim Gletschermann zurück. Es wird eine einfache Aufgabe gestellt (A3), die das Prinzip der Methode aber auf den Punkt bringt: *Stell dir vor, zwei Knochen werden nach der C-14-Methode untersucht. Ein Knochen strahlt kaum, der andere Knochen strahlt sehr stark (M4). Welcher Knochen ist älter? Begründe.*

3.2 Probleme bei Beschreibungen von Datierungsmethoden

Die folgenden Beispiele zeigen, welche Probleme im Gegensatz zu den oben zitierten gelungenen Darstellungen bei der Beschreibung archäologischer Datierungsmethoden bestehen. Exemplarisch werden hier das Prinzip der Stratigraphie und die Dendrochronologie herausgegriffen:

Stratigraphie

Mehrere Lehrwerke bilden Schemata zur Schichtenbildung ab oder verweisen zumindest im Text auf das Prinzip der Stratigraphie (neun Titel aus sechs Reihenwerken der untersuchten Gruppe: SB 4, 5b, 7a/b/c, 10a/c, 15, 22; s. Tabelle). Das Fremdwort wird dabei in der Regel mit

²³ Die Abbildung wird nicht weiter erläutert, der Begriff der Stratigraphie nicht eingeführt.

²⁴ Auch hier sprechen Bilder für sich.

²⁵ Kritik hierzu bei Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, 159.

Schichtenfolge übersetzt oder umschrieben. Die Schemazeichnungen präsentieren in abstrahierter Form sehr einfache Situationen mit regelmäßigen Schichten eine über der anderen und darin eingebetteten Funden. SB 7c-7 stellt mit der Abbildung eines komplexeren Fotos (Lackprofil) eine Ausnahme dar.

Charakteristischerweise wird die Stratigraphie – nicht ganz richtig – als Datierungsmethode für Funde verstanden bzw. vermittelt. Die Formulierungen sind oftmals unscharf und verdeutlichen zu wenig den Unterschied zwischen relativer und absoluter Altersbestimmung. So lautet die Bildunterschrift zu einem Schema mit Erdschichten in SB 5b-30 beispielsweise: *Anhand der Lage des Fundes kann sein Alter bestimmt werden* (Taf. 10.1 Abb. 2). Besser, aber schwieriger zu verstehen, wäre aus wissenschaftlicher Sicht: 'Über die Entstehungsreihenfolge verschiedener Erdschichten können auch Funde in eine zeitliche Reihenfolge gebracht werden. Funde, die in einer Schicht liegen, sind ungefähr gleich alt. Funde aus einer tiefer liegenden Schicht sind in der Regel älter als die aus darüber liegenden Schichten.' Aber eigentlich wird in der Archäologie das Prinzip der Schichtenbildung genutzt, um über die in den Schichten enthaltenen Funde das Alter der Schichten zu bestimmen (und damit den Befund zu deuten). Die benutzte Abbildung in SB 5b-30 stammt aus dem Jugendsachbuch Kent, Quer durch die Stadt, 8. Der Autor beschreibt dort richtig: *Wenn du dich durch das Erdreich graben könntest, würdest du alte Gegenstände in verschiedenen Erdschichten finden. Jede Schicht verrät ihr Alter durch die Dinge, die du darin findest.*

Im Vergleich zu SB 5b-30 gelang es den Autoren in SB 22-55 besser, das Prinzip der Stratigraphie zwar vereinfacht, aber richtig auszudrücken: *Für die Archäologen ist nun klar, Fundstücke aus der untersten Grabungsschicht sind die ältesten Funde. Stücke, die dicht unterhalb der Erdoberfläche gefunden werden, sind jünger*, schließt der Abschnitt ab. Zur Stratigraphie formuliert SB 15-40: *Die Menschen früherer Zeiten haben uns Dinge hinterlassen, die tief im Boden versteckt liegen. Ihre genaue Lage im Boden hilft uns weiter, wenn wir das Alter solcher Funde bestimmen wollen. Das setzt voraus, dass Archäologen sie sorgfältig ausgegraben haben. Sie müssen aufzeichnen oder fotografieren, in welcher Erdschicht der Fund gelegen hat. Die unterste Schicht ist dabei in der Regel die älteste* (15-40). Die in den beiden Schulbüchern enthaltenen Schemazeichnungen bilden Idealfall von gleichmäßigen sich überlagernden Schichten ab (Taf. 10.1 Abb. 3-4). Ähnlichkeiten der beiden Abbildungen legen nahe, dass der Illustrator für SB 22-55 von demjenigen für SB 15-41 abzeichnete oder beide Zeichnungen auf eine gemeinsame Vorlage zurückgehen. Aus archäologischer Sicht ist besonders bei SB 15-41 ein Detail zu bemängeln (Taf. 10.1 Abb. 4): Wenn, wie dargestellt, in den Boden Mauerwerk eingefügt wird, entsteht eine die Mauer umgebende Schicht, welche die anderen Schichten stört. Auf der Zeichnung fehlt diese. Es ist verständlich, dass zur Vereinfachung für die Schüler dieses Detail nicht gezeichnet wurde. Andererseits hätte man aber an dieser Stelle mit Berücksichtigung dieser störenden Schicht den tatsächlichen Nutzen der Methode zur Erschließung von Bauabfolgen erläutern können.

Das Problem liegt hier wie bei anderen Erläuterungen zur Stratigraphie bei der Perspektive: In erster Linie datieren in der archäologischen Praxis nicht, wie in den Schulbüchern dargestellt, die Schichten die Funde, sondern umgekehrt, und helfen dadurch, Bau- und Nutzungsvorgänge an einem Fundort zu verstehen. Ist das Alter eines Fundes in einer Schicht bekannt, lassen sich die anderen Funde der Schicht als etwa gleichen Alters einordnen, und die Funde aus anderen Schichten sind im Verhältnis dazu älter oder jünger. Es lässt sich also eine relative Chronologie erstellen, nicht aber das absolute Alter der Funde bestimmen, wie manche Schulbuchtexte

missverstanden werden können. Anders liegen die Dinge unter Einbeziehung beispielsweise der C-14-Methode: Wenn mit ihrer Hilfe das Alter der Schicht bestimmt wurde, sind auch die darin liegenden Funde ungefähr gleichen Alters. Dieser 'Umweg' in der Erläuterung wird in den vereinfachten Schulbuchdarstellungen nicht angesprochen.

Dendrochronologie

Die Dendrochronologie, meist entweder als Methode umschrieben oder in deutschen Begriffen wiedergegeben, findet sich in elf Titeln (sechs Reihenwerke der untersuchten Gruppe: SB 3c, 5b, 7a/b/c, 13a/b/c/d, 15, 18). Sofern sie nicht nur als mögliche Datierungsmethode genannt, sondern auch im Text oder bildlich erläutert wird, ergeben sich ähnliche Probleme wie bei Darstellungen zum Prinzip der Stratigraphie.

Zu stark verkürzt und vereinfacht ist beispielsweise die Erläuterung der Dendrochronologie in SB 5b-30 (Taf. 10.2 Abb. 1): *Bei Bäumen bilden sich je nach Jahreszeit und Wetter unverkennbare Jahresringe im Holz. Bei einem gefällten Baum kann man sie erkennen und zählen. So kann das Alter von Bäumen und von Gegenständen, die aus Holz gefertigt sind, bestimmt werden. Das Fundstück darf aber nicht zu alt sein, und es muss bekannt sein, in welcher Gegend der Baum stand.* Auch die Abbildung ist falsch gewählt, sie stellt bildlich dar, was auch die Abbildungsunterschrift erklärt: *Jahresringe von Bäumen geben Auskunft über ihr Alter* (Taf. 10.2 Abb. 1). Nicht die Anzahl der gezählten Jahrringe ist bei der Dendrochronologie von Bedeutung – diese geben nur Auskunft, wie alt der Baum mindestens wurde, d.h., wie viele Jahre er wuchs. Wichtig ist das Einhängen der vorhandenen Jahrringe aufgrund ihrer Stärke in eine Gesamtkurve, denn die Wuchsmerkmale erlauben eine Einordnung des Holzes in die Zeit, in der es wuchs. Die Jahreszahlen neben den Jahrringen sind zudem im gezeigten Beispiel in unrealistischen Abständen zueinander angebracht, es wurde nicht pro Jahr ein Ring abgezählt (Taf. 10.2 Abb. 1). Aufgabe 2 (*Angenommen, eine Archäologin oder ein Archäologe findet ein Stück von einem Holzboot (...). Wie kann sie oder er sein Alter feststellen*, 30) ist anhand dieser Informationen kaum richtig zu beantworten.

In SB 15-40 finden sich ebenfalls Erklärungen zur Dendrochronologie; sie lauten: *Einfacher ist die Datierung bei Funden, die nicht so alt sind wie Lucy. Die Archäologen vergleichen zum Beispiel verkohlte Balken im Boden mit den Jahresringen eines Baumes.* Die Bildunterschrift lautet *Baumringdatierung: Jedes Jahr setzt ein Baum einen neuen Ring an. Bäume im gleichen Gebiet haben dabei gleiche Ringmuster. Manchmal kann man eine Karte der Ringe anfertigen, die jahrhundertweit zurückreicht. Dies ermöglicht die Datierung von altem Holz* (Taf. 10.2 Abb. 2 rechts). Verständlich wird das Prinzip der Methode erst, wenn die Schüler auch die Grafik heranziehen (Taf. 10.2 Abb. 2 links).

Zur Erläuterung der Dendrochronologie gut geeignet ist eine Darstellung, die SB 7a/b/c-11/11/7 auf ihrer Methodendoppelseite zur Archäologie nutzen (Taf. 10.2 Abb. 3). Baumscheiben überlappender Zeitstellung sind hier mit den jeweils passenden Jahrringen aneinandergefügt. Die Abbildung wurde aus dem Jugendsachbuch Donat, Rund um die Archäologie, 121 entnommen. Die erläuternde Bildunterschrift *Darstellung der Arbeitsweise, wie die Jahresringforscher durch den Vergleich von Hölzern unterschiedlichen Alters die genauen Daten ausgegrabener Hölzer ermitteln* im Schulbuch stimmt mit derjenigen im Jugendbuch wörtlich überein – ein weiteres Zeugnis für die Nutzung von Kinder- und Jugendsachbüchern für die Beschaffung von Bild- und Textmaterial. Es ist jedoch wie bei anderen Büchern fraglich, ob diese das Bild ergänzende, knappe Beschreibung in Worten zum Verständnis der Methode ausreicht. Der 16-

zeilige, sehr klar formulierte zusätzliche Abschnitt zur Dendrochronologie in SB 7c-7 fehlt in den Parallelausgaben 7a und 7b.

Zusammenfassend ist festzustellen: Wenn Methoden zu komplex sind, um dem Niveau der Schüler entsprechend korrekt erläutert zu werden, muss man fragen, ob es sinnvoll ist, sie überhaupt auf diese vereinfachte und damit verfälschende Weise anzusprechen. In einigen Fällen würden aber auch geringe Korrekturen ausreichen, damit die Erläuterungen stimmig sind. Unter Heranziehung von Archäologen beim Verfassen eines Schulbuchkapitels könnten hier Fehler vermieden werden.

B.4. Konnotationen mit Archäologie

Die Beschreibungen der Prähistorischen Archäologie als Wissenschaft sind in den Verfassertexten der Schulbücher relativ sachlich und wertneutral. Sucht man nach die Archäologie charakterisierenden Adjektiven, wird besonders die Sorgfalt, mit der Archäologen arbeiten, betont (z.B. in SB 1a/b-13, 3b-9, 6-20, 8-21, 9-16, 11a/b-23, 14a/b-15, 15-40, 17-30, 18-34, 21-19), oder die Behutsamkeit und Vorsicht im Umgang mit Funden (z.B. in SB 3b-15, 8-21, 12-32, 13a/b/c/d-41/41/45/45, 18-34, 21-19). Zuweilen liest man von *Mühe* (SB 1a/b-13, 3a-12, 17-30), von viel *Arbeit* (SB 3a-12) oder von *harter Arbeit* und einem notwendigen Verzicht auf *Annehmlichkeiten* (8-22). Typisch sind Formulierungen wie beispielsweise eine Bildunterschrift in SB 1a/b-13: *Ein Archäologe bei der Arbeit. Sorgfältig legt er ein fränkisches Grab (...) frei.* Im Text heißt es: *Oft liegen solche Funde tief im Boden, so dass Archäologen sie in mühevoller Kleinarbeit ausgraben müssen.* Einige Lehrwerke heben den Gebrauch moderner Untersuchungsmethoden, Techniken und Geräte hervor (z.B. SB 2(5)-55, 3b-17, 5b-31, 9-16, 14a/b-9, 21-19).

Eine Betonung der Sensation, des Abenteuerlichen oder der Schatzsuche, typische Elemente der Medienberichterstattung²⁶, finden sich in den Schulbüchern im Gegensatz zu manchen Filmen und Jugendbüchern selten und eher im Kontext der Entdeckungsgeschichten (s.u., Kap. II.10.B.5). Im Gegenteil, SB 8-21 schreibt beispielsweise: *Was wie ein spannendes Abenteuer aussieht, ist aber auch ein Stück harte Arbeit.* SB 3b/c-8/14 und 11a/b-23 betonen, dass Archäologie eben keine Schatzsuche sei. Vergleiche mit Detektivarbeit (z.B. in SB 8-17) oder mit der Kriminologie (z.B. in SB 5b-30, 12-46, 23a/b/c-7/7/9 ff.) werden hingegen öfter herangezogen.

B.5. 'Entdeckungsgeschichten'

Die Entdeckungsgeschichte bedeutender Fundorte oder Funde spielt in Kapiteln zur Ur- und Frühgeschichte vielfach eine besondere Rolle. Unter Angabe des Datums und der Entdecker oder Erforscher wird in kurzen Berichten von der Untersuchung bekannter Objekte oder Plätze erzählt und zum Teil Einblick in den Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung gegeben. Etwa 50 solcher Texte sind insgesamt in den analysierten Lehrwerkskapiteln enthalten, jeweils einer bis vier pro Buch. Sie sind von sehr unterschiedlicher Länge zwischen einem

²⁶ Vgl. Kapff, Journalisten und Archäologie, bes. 129; Holtorf, Doing Archaeology in Popular Culture.

B.5. 'Entdeckungsgeschichten'

Bild mit Bildunterschrift (z.B. Foto der Grotte Chauvet mit ihrem Entdecker), einem Absatz (oft beim Neandertaler) oder bis zu einer Seite (charakteristisch für den Umgang mit der Gletschermumie vom Hauslabjoch oder für Berichte über fossile Knochenfunde in Afrika)²⁷.

Die Höchstzahl von vier Entdeckungsgeschichten (in SB 8, 9, 22) ist charakteristisch für jüngere Lehrwerke (2000, 2001, 2001). Keine Entdeckungsgeschichte enthalten tendenziell ältere Schulbücher (SB 1a/b, 1994/1995; 3a, 1992; 3c, 1996; 10a/b 1995/1996; 11a/b 1998; 15, 1995; 18, 1992). Grundsätzlich spiegelt sich in den Lehrwerken ein Trend, verstärkt mit dieser Art der Berichterstattung zu arbeiten.

Aus didaktischer Sicht stellen Berichte über Entdeckungen und Nachforschungen ideale Einstiege in ein Thema dar. Sie schildern eine konkrete, meist gegenwärtige (also in der heutigen Zeit verankerte) Situation. Menschen 'von heute' begegnen auf einmal der Vergangenheit, machen eine bedeutende Entdeckung und öffnen dadurch ein Zeitfenster in die Geschichte. Entdeckungsberichte schlagen eine Brücke von der Gegenwart in die Vergangenheit. Sie nutzen oft das Prinzip der Personifizierung und erleichtern damit die Identifikation der Leser mit dem Inhalt; einige enthalten Elemente der Spannung, der Überraschung und/oder der mühsamen Suche. Sie geben Einblick in Prozesse des Erforschens und stellen einen Anknüpfungspunkt dar, der zur weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Fund selbst motivieren kann. Insgesamt sind sie per se also als ein geeignetes didaktisches Mittel anzusehen, und ihre zunehmende Präsenz in den Schulbüchern ist Spiegel der Bemühungen seitens der Autoren, lebendige Einblicke in die Vergangenheit zu ermöglichen.

Gleichzeitig jedoch kann eine Parallele gesehen werden mit Formen der populären Berichterstattung, etwa in Fernsehdokumentationen²⁸ und an ein breites Publikum gerichteten Wissenszeitschriften. Auch hier begegnet die Entdeckungsgeschichte als wesentliches gestalterisches Mittel mindestens für den Beginn der Reportage. Daher ist zu fragen, ob wir mit dem Phänomen in den Schulbüchern nur den bewussten Einsatz eines didaktischen Prinzips fassen oder auch eine (eher unbewusst ablaufende) Anlehnung an Stilformen der populären Geschichtsvermittlung. Besonders deutlich ist die Berichterstattung im Fall der häufigsten und jüngsten Entdeckungsgeschichte in den Schulbüchern, dem Fund des Gletschermannes, mit derjenigen der öffentlichen Medien vergleichbar.

Archäologischer Inhalt der 'Entdeckungsgeschichten'

Fund/Fundort	Anzahl	SB	Häufigkeit
Evolution (Afrika)			
Lucy	4	9-11, 21-14, 22-54, 25a/b/c/d-16	XXXX
Turkana Boy	3	3b-16, 8-22, 12-24f.	XXX
Laetoli	2	8-8, 14a/b-14f.	XX
Sterkfontein	1	6-24	X
Malawi-See	1	9-16	X
	11		XXXXXXXXXX
Altsteinzeit (Europa)			
Neandertaler	6	3b-18, 4-16, 7c-15, 14a/b-19, 17-30, 23a/b/c-23/23/21	XXXXXX
Unterkiefer von Mauer	1	7b-17	X
Steinheimerin	1	19a/b/c-18	X
Mammut "Dima"	1	16-60	X

²⁷ Zahlreiche Fundorte aus der hier angefertigten Liste werden wesentlich häufiger in den Schulbüchern genannt. Als 'Entdeckungsgeschichte' sollen jedoch hier nur die Berichte zählen, die den Prozess der Entdeckung und Erkenntnisgewinnung schildern, Personen in diesem Prozess beschreiben oder Forscher dabei zeigen bzw. selbst zu Wort kommen lassen. Eine einfache Nennung beispielsweise, wann Lascaux entdeckt wurde, ist hier nicht aufgenommen.

²⁸ Zur Archäologie in Fernsehdokumentationen vgl. Hillrichs, Archäologie im Spiegel der Medien. Aufschlussreich ist dort die Zuordnung von Archäologie in bestimmte Sendeschemata des ZDF wie "Ereignis, Erlebnis, Evolution und Existenz" (ebd., 123). Das Erlebnis des Entdeckens spielt in Fernsehdokumentationen ebenso eine Schlüsselstellung wie der Ereignischarakter von Ausgrabungen (ebd. 125).

II.10. Archäologie und archäologische Arbeitsweisen

Lehringen	1	20-25	X
Bilzingsleben	1	7a-11	X
Gönnersdorf	1	2(5)-74	X
Grotte Chauvet	4	9-20, 17-34, 21-22, 25e-14f., 25b/c/d-22	XXXX
Lascaux	1	8-80	X
Altamira	1	4-15	X
Grotte Cosquer	1	16-62	X
	19		XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Jungsteinzeit			
Köln-Lindenthal	1	12-32	X
Gletschermann	10	5a/b-86/28, 6-38, 8-16, 8-19, 9-28, 12-44f., 16-70, 21-30, 22-64, 23a/b/c-8/8/10, 25a/b/c/d/e-32/32/32/28	XXXXXXXXXX
	11		XXXXXXXXXX
Eisenzeit: Kelten			
Hochdorf	3	2(6)-6, 3b-8f., 13a/b/c/d-39/39/42/42	XXX
Reinheim	1	10c-26 u. 24a-22 (identisch)	X
	4		XXXX
Eisenzeit: Germanen			
Windeby	1	22-154	X
Bad Pyrmont	1	22-155	X
	2		XX
Eisenzeit: Römer			
Kalkriese	1	5b-117	X
Blussus-Stein Mainz-Weisenau	1	24a/b-54/50	X
Grabmal des Poblicius Köln	1	13a-176	X
Hechingen-Stein	1	25e-99	X
Münzschatz Köln	1	25c/d-130	X
	6		XXXXXX

Der Blick auf die Übersicht zeigt eine Vorliebe für Entdeckungsberichte zu fossilen Menschenknochenfunden in Afrika und Europa sowie zu Bilderhöhlen. Bezüglich der Epochen überwiegen Funde aus der Altsteinzeit sehr deutlich. Der Grund hierfür könnte u.a. darin liegen, dass mit der Evolution und der Altsteinzeit der Geschichtsunterricht zur Ur- und Frühgeschichte begonnen wird und diese Erzählform einen guten Einstieg darstellt. Es handelt sich zugleich aber auch um Funde, die über die Medienberichterstattung in der Öffentlichkeit sehr stark präsent sind. Funde oder Fundorte, die nur ein Mal vorkommen, haben besonders einen regionalen Bezug zum Bundesland, für das das Schulbuch geschrieben wurde (z.B. Bilzingsleben, Reinheim, Grabmal des Poblicius, Hechingen-Stein).

Insgesamt sind vor allem solcher Funde beliebt, die sich konkret mit Überresten eines menschlichen Individuums befassen: Lucy, der Turkana Boy, der Neandertaler, der Gletschermann, das Mädchen von Windeby etc. Auch das Grabmal des Poblicius oder der Blussus-Stein gehören in diese Rubrik, da aus ihnen die Lebensgeschichten einzelner Persönlichkeiten herausgelesen werden. Die personalisierte Geschichte bietet hier wegen der Identifikationsmöglichkeiten mit dem Individuum oder des konkreten Einblicks in das Leben der Menschen einen eventuell auch emotional besetzbaren Zugang zur Vergangenheit²⁹. An zweiter Stelle stehen Bilderhöhlen, die aufgrund ihrer künstlerischen Anziehungskraft eine besondere Faszination ausüben. Seltener sind Berichte zu 'nüchterneren' Sachobjekten wie dem Quellopferrund von Bad Pyrmont oder zu Siedlungsplätzen (Köln-Lindenthal, Gönnersdorf). Im Vordergrund der Berichte steht also die Begegnung des Jetzt-Menschen unmittelbar mit dem Menschen der Vergangenheit, mit dem 'Subjekt', nicht nur mit dessen gegenständlichen Hinterlassenschaften, den 'Objekten'. Die Berichte beleuchten daher weniger den archäologischen Forschungsalltag – die Auseinandersetzung mit gegenständlichen Quellen zur materiellen Kultur des Menschen – und spiegeln eher eine durch die 'Faszination Mensch' geprägte Zugangsweise zu archäologischen Funden.

²⁹ Zu Parallelen in Berichten über Archäologie in der Presse vgl. Benz/Liedmeier, *Archaeology and the German Press*.

C. Unterrichtsfilme

Theoretisch stellen Filme ein ideales Medium dar, um ergänzend zu den Schulbüchern umfassender über archäologische Verfahrensweisen zu informieren, da Prozesse als Bildsequenz dargestellt werden können. In der Praxis ist die Archäologie in Form von Grabungsaufnahmen, Bildsequenzen in Freilichtmuseen, von experimenteller Archäologie oder der Nennung von Methoden in etwa der Hälfte der Filme auch präsent. Archäologische Forschungsmethoden selbst sind allerdings selten Gegenstand der als Video erhältlichen Unterrichtsfilme.

Unter Einbeziehung von älteren Filmen im 16-mm-Format wäre hier ein anderes Bild entstanden: Da sie nicht auf Video überspielt wurden und daher kaum im gegenwärtigen Unterricht Verwendung finden, fielen vier Filme des FWU von 1957 und 1981-1984³⁰ sowie ein Film der Landesbildstelle Rheinland-Pfalz von 1986³¹ aus dem Aufnahmearaster für die vorliegende Arbeit. Alle fünf Filme haben Ausgrabungen und ihre Auswertung bzw. in einem Fall eine Datierungsmethode (C14) zum Thema. Erfolgreiche 16-mm-Filme werden seit den 1990er Jahren auch als Videokassette herausgegeben, die das ältere Format in der Unterrichtspraxis weitgehend abgelöst hat (und nun zunehmend durch DVD ersetzt werden wird). Dass die genannten Filme nicht überspielt wurden, erlaubt einen Einblick in die Nutzung dieser Medien: Sie wurden offensichtlich nicht häufig genug von Lehrern ausgeliehen, als dass sich eine Reproduktion gelohnt hätte. Vorgehensweisen bei Grabungen sowie andere archäologische Methoden stehen also scheinbar nicht (mehr?) im Mittelpunkt von Unterrichtsstunden zur frühen Geschichte.

Die gegenwärtige Situation stellt sich wie folgt dar:

Wissenschaftliches Vorgehen in der Archäologie bildet nur in drei Filmen mit ausführlichen Erläuterungen ein Hauptthema (UF 53 und 55-56). Sehr viel häufiger konzentrieren sich Filme auf bestimmte Funde und Fundkomplexe aus einzelnen Epochen und bieten dabei gleichzeitig Einblicke in die Archäologie mit ihren Arbeitsweisen. Ein sehr klarer Schwerpunkt liegt in dieser Weise auf der Archäologie in drei Filmen (UF 21, UF 35, UF 54). Die genannten Methoden werden in dieser Kategorie von Filmen zwar erwähnt, aber nicht erklärt.

Archäologische Ausgrabungen spielen in weiteren sieben Filmen eine Rolle, und zwar in unterschiedlichen Abstufungen: Ausführlich sind die Einblicke in die Grabungen bei Kalkriese, insgesamt 3x dokumentiert: in UF 32 und UF 46 sowie, noch detaillierter, in UF 31, wo auch die Vorgehensweise bei Ausgrabungen beschrieben wird. Kurze Einblicke anhand von Grabungsbildern liefern die folgenden vier Filme: UF 25, UF 26, UF 20 und UF 47. Spezielle Verfahrensweisen werden nicht erläutert.

Ein vielfältiges Methodenspektrum zeigt der Film UF 10: von der Bergung und Erforschung der Gletschermumie über die Pollenanalyse bis hin zu Aufnahmen aus dem Bereich der experimentellen Archäologie. Der Art des Fundes und dessen Untersuchung entsprechend stehen allerdings naturwissenschaftliche Verfahrensweisen im Vordergrund, die zwar gefilmt, deren Hintergründe aber nicht erläutert werden.

Die experimentelle Archäologie ist Grundlage für oder Gegenstand in zehn Filme(n): UF 10,

³⁰ *Ein fränkisches Fürstengrab.* FWU Grünwald 1957. – *Ausgrabung eines bajuwarischen Gräberfeldes. Sindelsdorf.* FWU Grünwald 1981. – *C14: Altersbestimmung mit Hilfe von radioaktivem Kohlenstoff.* FWU Grünwald 1983. – *Die Römervilla von Ahrweiler.* FWU Grünwald 1984.

³¹ *Römerschiffe von Mainz, Ausgrabung und Bergung.* Landesbildstelle Rheinland-Pfalz, Koblenz und Filmproduktion Gerhard Hoffmann, Mainz, 1986.

II.10. Archäologie und archäologische Arbeitsweisen

UF 12, UF 15, UF 16, UF 25, UF 26, UF 30. Archäologisch-historische Versuche lieferten Bildmaterial für UF 18, UF 28 und UF 41.

Eine Besonderheit bildet UF 48: Archäologische Methoden werden nicht erläutert, allerdings wird immer wieder darauf verwiesen, auf welche Weise Archäologen zu der einen oder der anderen Erkenntnis gelangen. So entsteht ebenfalls ein enger Bezug zur Wissenschaft.

Die unten stehende Tabelle listet diejenigen Filme auf, in denen Archäologie und ihre Methoden eine Rolle spielen. Diese ist von Film zu Film sehr unterschiedlich, weshalb für eine deutliche Bewertung und Einschätzung des Unterrichtsmaterials unbedingt die nachfolgenden textlichen Erläuterungen zusätzlich zur Tabelle mit einzubeziehen sind.

Filme mit nennenswerten Abschnitten zur Archäologie und archäologischen Methoden

UF	Titel	Hersteller	Jahr	Methoden
UF 2	Der Neandertaler	FWU	2000	Schädel- und Weichteilrekonstruktion, Untersuchungen an Grönland-Eis, Grabungen, DNA-Analysen
UF 3	Die Neandertaler	SWR/WDR	2000	Anthropologie, Grabungen, experimentelle Archäologie
UF 10	"Ötzi" – Der Mann aus dem Eis	FWU	1999	Bergung, Konservierung und Untersuchung der Gletschermumie, Nachgrabung an der Fundstelle, Pollenanalyse, experimentelle Archäologie, Typologie, Ausstellung im Museum
UF 12	Handwerker der Steinzeit II	WBF	1974/ 1995	Bearbeitungstechniken von Feuerstein, Einsatz von Werkzeug (auf Grundlage experimenteller Archäologie)
UF 15	Mit Pfeil und Bogen	media nova	2001	Nachbau (auf Grundlage experimenteller Archäologie)
UF 16	Geräte aus Stein	SVS Video Production	1991	Bearbeitungstechniken von Feuerstein (auf Grundlage experimenteller Archäologie)
UF 18	Der Mensch entdeckt das Metall	WBF	1973/ 1998	experimentelle Archäologie
UF 20	Die Eisenzeit beginnt	WBF	1973/ 1993	Einblick in historische Grabungsdokumentation, Grabungen, experimentelle Archäologie
UF 21	Die Diener des Fürsten	SDR/Klett	1986	Grabungen, Restaurierung, Pollenanalyse
UF 23	Die Kelten: Krieger, Künstler, Kultgemeinschaft	media nova (BR)	1998 (1993)	Grabungen
UF 25	Alltag in einem germanischen Gehöft	WBF	1974/ 1993	experimentelle Archäologie in Lejre zum Thema Hausbau; Grabungen
UF 26	Aus dem Wirtschaftsleben der Germanen	WBF	1974/ 1998	experimentelle Archäologie in Lejre zum Thema Kleidung; Grabungen
UF 28	Aus dem Alltag des römischen Legionärs	WBF	1987	Marcus Junkelmanns Zug über die Alpen als archäologisch-historisches Experiment
UF 30	Experimentelle Archäologie	FWU	2002	Nachbau im Experiment
UF 31	Kalkriese	Medienzentrum Osnabrück	1993	Prospektion, Grabungen, Dokumentation, Blockbergung, Restaurierung
UF 32	Die Varus-Schlacht	SWR/WDR	2000	Prospektion mit Metallsuchgerät, Grabungen, Fundinventarisierung, Restaurierung, Anthropologie
UF 35	Eine Stadt macht Geschichte	Galama-Film	1995	Luftbildprospektion, Prospektion mit Seismographik, Grabung, Dokumentation, Restaurierung, Finanzierung
UF 41	Von Rom zum Rhein: Leben in der Legion	SWR	1988	Marcus Junkelmanns Zug über die Alpen zur Veranschaulichung römischen Soldatenlebens
UF 48	Alamannen und Römer in Südwestdeutschland	FWU (SDR/SWF)	1998 (1996/97)	starker Bezug zu wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung
UF 49	Völkerwanderung: Kimbern, Varusschlacht und Angelsachsen	FWU	2002	Grabungen, Anthropologie
UF 53	Ausgrabungen	FWU	1974	Grabungen, Blockbergung, Prospektion mit Metallsuchgerät, Luftbildprospektion und Bewuchsmerkmale, Dokumentation, Typologie, Dendrochronologie, Befund und Rekonstruktion
UF 54	Geschichte ganz nah – Ausgrabungen in Deutschland I	FWU	2000	Luftbildprospektion, Grabungen, Blockbergung, Pollenanalyse, Prospektion mit Metallsuchgerät, Anthropologie, Zahnzeimentalanalyse, Montanarchäologie
UF 55	Die Restaurierung eines	Landesbild-	1988	Grabungen, Restaurierung, Typologie

	Römerdolches	stelle Westfalen		
UF 56	Der Fund	focus film	1992	Typologie, Grabungen, Restaurierung

C.1. Inhalte

1.1 Methoden

Prospektion

In jüngeren Unterrichtsfilmen spielen Beschreibungen zur Prospektion nur eine indirekte Rolle. Am häufigsten ist das Metallsuchgerät als Hilfsmittel bei der Entdeckung des vermuteten Ortes der Varusschlacht im Einsatz zu sehen (UF 54, UF 32 und UF 31). Der bereits sehr auf Methoden spezialisierte, von Archäologen mitgestaltete Film UF 35 geht auf Luftaufnahmen ein; die Nutzung von Seismographik als Ausgangspunkt von Grabungen wird am Beispiel des ehemaligen Bergbaugebietes von Sulzburg gezeigt. UF 54 erklärt zum Grab des sog. Fürsten vom Glauberg, sein Grab sei aus der Luft entdeckt worden, und zeigt entsprechende Bilder.

Die ausführlichste Beschreibung der Luftbildarchäologie findet sich in UF 53 von 1974. Hier werden die zu verschiedenen Bewuchsmerkmalen führenden Faktoren im Untergrund mit Hilfe von Zeichnungen erläutert. Die gleichen Schemata nutzt dieser Film auch, um die Feldbegehung mit dem Magnetometer zu erläutern. Sollen im Unterricht Prospektionsmethoden behandelt werden, ist eigentlich nur dieser Film gut geeignet.

Grabung

Grabungsaufnahmen gehören zu den in den Unterrichtsfilmen am häufigsten gezeigten Bildern archäologischer Arbeitsweisen. Selten stehen sie jedoch allein in deren Mittelpunkt. Die Filme können diesbezüglich in drei Kategorien eingeteilt werden:

A) Filme mit Erläuterungen zur Vorgehensweisen bei Grabungen (vier Filme):

- Einen guten Einblick in Ausgrabungen selbst gibt der Film UF 53 mit Aufnahmen von Grabungsarbeiten bei Haus Meer, im Stadtzentrum von Köln und im rheinischen Braunkohlerevier. Die Betrachter haben hier im Gegensatz zu einigen anderen Filmen genügend Zeit, Arbeitsabläufe bei Ausgrabungen zu beobachten. Einzelne Sequenzen widmen sich dem Messen, Zeichnen und Fotografieren, der zeichnerischen Dokumentation von Einzelfunden, des Einsatzes des Metallsuchgeräts und der Blockbergung.
- Vergleichsweise ausführlich sind auch die Einblicke in die Grabungstätigkeit in UF 31, wo einzelne Arbeitsschritte auf der Grabung beschrieben werden und die Archäologin Susanne Wilbers-Rost ein Profil erläutert.
- Knapp informiert auch UF 56 über Grabungen.
- Am detailliertesten ist die Darstellung zur Freilegung der römischen villa von Heitersheim im Film UF 35. Sämtliche Arbeitsschritte auf einer Grabung und über die Grabung selbst hinaus (Dokumentation, Fundzeichnungen) werden hier fachgerecht und systematisch dokumentiert. Die Mitwirkung und fachliche Beratung von Archäologinnen bei der Entstehung des Films (Heike Allewelt M.A. und Dr. Gabriele Seitz) ist den Sequenzen deutlich abzulesen.

B) Grabungen als Ausgangspunkt für die Erläuterung anderer Themen (vier Filme):

Grabungen sind in den meisten Fällen nur Ausgangspunkt für Filme zu anderen ur- und frühgeschichtlichen Themen:

- beispielsweise Grabungen in Oberaden und Haltern in UF 55, einem Film, der vor allem die Restauratorenarbeit ins Zentrum rückt.
- Ähnlich verhält es sich in UF 21: Der erste Teil des Films zeigt Aufnahmen während der Freilegung des Grabhügels von Hochdorf; sehr viel ausführlicher geht es jedoch dann um die Restaurierung der Funde.
- Die Teilfilme 1, 2 und 3 von UF 54 enthalten zahlreiche auf Grabungen gefilmte Sequenzen (Glauberg, Kalkriese, Waldgirmes, Emilianusstollen), ohne jedoch genauer auf Vorgehensweisen bei Grabungen einzugehen. Dem sog. 'Fürst' vom Glauberg, der Varusschlacht und dem vermuteten römischen Reiterstandbild von Waldgirmes sowie dem römischen Abbau von Mineralien gilt jeweils das Hauptaugenmerk.
- In UF 32 stehen während einer längeren Sequenz Grabungen im Mittelpunkt der Aufnahmen, Vorgehensweisen werden jedoch bis auf Hinweise auf die Bedeutung sorgfältigen Arbeitens nicht im Sprecherkommentar erläutert. Dagegen präsentiert Susanne Wilbers-Rost im Büro der Fundaufnahme, deren Sinn zunächst knapp angesprochen wird, einige Funde.

C) Grabungen als kurze Sequenzen (neun Filme):

Die meisten Filme zeigen kurze Sequenzen von Grabungen, ohne auf Verfahrensweisen einzugehen; das 'Grabungsobjekt' steht im Mittelpunkt oder die unkommentierte Aufnahme von Grabungsarbeiten.

- UF 25 gewährt auf diese Weise Einblicke in Grabungen zu Häusern aus germanischer Zeit, UF 26 zu Pflugspuren im Boden.
- UF 3 zeigt einen sehr kurzen Abschnitt mit einer Grabung, auf der gerade ein Werkzeug aus Flint gefunden wird.
- In UF 2 dienen Grabungen mehrfach als Bildmaterial und unterlegen Texte, in denen es inhaltlich um den Neandertaler geht.
- Die Nachgrabung am Hauslabjoch ist Gegenstand einer Sequenz in UF 10.
- Laufende Grabungen sind auch kurz in UF 20 zu sehen. Dieser Film zeigt außerdem ausnahmsweise Aufnahmen der historischen Grabungsdokumente über das Gräberfeld von Hallstatt.
- UF 40 filmt Grabungsarbeiten in Rottenburg und erläutert besonders die freigelegte Latrine selbst.
- UF 34 beginnt mit einem Einblick in ein lebensgroßes 'Grabungsmodell'³² und zeigt Grabungen und Funde aus Augst.
- UF 23 enthält Aufnahmen verschiedener Grabungen (Hochdorf, Niedererlbach, Závist, Kösching), z.T. mit Wissenschaftlern vor Ort; erläutert werden jedoch die Funde, nicht das Vorgehen auf der Grabung.
- UF 46 zeigt Bilder der Grabungen bei Kalkriese, ohne speziell Methoden anzusprechen;
- ebenso UF 47 (Grabungen in Maslomesc und Grodek/Polen sowie in Reccopolos/Spanien).
- UF 10 wirft einen sehr kurzen Blick auf die Nachgrabungen am Hauslabjoch.

³² Ausstellung "Neue römische Ausgrabungen in Baden-Württemberg" im Badischen Landesmuseum Karlsruhe.

Befundinterpretation

Sofern Grabungen gezeigt werden, stehen Funde, also Objekte, in deren Mittelpunkt. Der 'Befund' als Rest von Baustrukturen findet selten Berücksichtigung, und wenn, sind damit in zwei Fällen Probleme verbunden:

UF 53 erläutert die Entstehung von Bodenverfärbungen und die Vorgehensweise bei Rekonstruktionen auf der Grundlage von Hausbefunden. Nicht ganz sachrichtig wird dabei erklärt, die dunklen Verfärbungen seien auf Spuren von verfaultem Holz zurückzuführen – genau genommen handelt es sich dagegen um die Stellen, an denen durch das Graben einer Vertiefung mit anschließender Neuverfüllung Erdarbeiten stattgefunden haben; diese Eingriffe in den Boden zeichnen sich als dunkle Verfärbungen ab. Auch UF 25 und UF 48 erläutern die Entstehung von Pfostenlöchern und die Interpretation von Grundrissen.

UF 20 enthält Profilaufnahmen von den Grabungen an der Lehmziegelmauer der Heuneburg. Worum es sich genau handelt, können vermutlich aber nur geschulte Augen erkennen. Hier wäre eine Hilfestellung zum Erkennen der Strukturen wünschenswert gewesen, wie sie Susanne Wilbers-Rost zu einem Profil in UF 31 gibt.

Datierung

Datierungsmethoden werden wie viele andere Arbeitsbereiche der Archäologie in den Filmen manchmal benannt, aber selten erläutert. Eine Ausnahme bildet UF 53 mit einer sehr ausführlichen und gut verständlichen Sequenz zur Dendrochronologie sowie einem Abschnitt zur Datierung von Keramik anhand von Verzierungsmerkmalen. Der Film UF 55 geht am Ende auf den typologischen Vergleich zur Altersbestimmung des Fundes ein. Die C14-Methode wird am Rande in UF 54 erwähnt. UF 31 enthält Hinweise darauf, dass über die Münzfunde bei Kalkriese Aussagen über die zeitliche Einordnung der Befunde gemacht werden können. Insgesamt bedeutet dies, dass die Frage, woher Archäologen wissen, wie alt ihre Funde sind, im Gesamtspektrum der gegenwärtigen Filme kaum beantwortet wird.

Restaurierung

Die Restaurierung ist Thema von sieben Filmen und folgt der Vorstellung von Grabungsarbeiten an zweiter Stelle. Selten wird sie als eigener Berufszweig erläutert; vielmehr erscheint sie als selbstverständlicher Teil der Archäologie.

- Besonders ausführliche Einblicke in die Arbeit von Restauratoren erlaubt UF 21. Hier erklären die Restauratoren zum Teil selbst ihre Aufgabe und Vorgehensweise. *Denn mit dem Finden allein ist es nicht getan – das Erhalten ist genauso wichtig*, leitet der Film von den Grabungsaufnahmen in die entsprechenden Sequenzen zur Restaurierung ein. *Wissen, Feingefühl und viel Geduld braucht der Restaurator (...), denn aller Anfang ist – Schrott!* kommentiert die Sprecherin. Benno Urban erklärt, dass bei der Restaurierung der Funde von Hochdorf die Kostenfrage nicht gestellt werden dürfe, auch wenn die Arbeit sehr zeitaufwändig sei.

- In UF 55 können die Zuschauer die Wiederherstellung eines stark korrodierten römischen Dolches in einzelnen Schritten mitverfolgen und einen Eindruck von der Bedeutung der Restauratorenarbeit gewinnen.

- Ähnlich ausführlich sind Aufnahmen in UF 31, besonders zur Freilegung einer Blockbergung im Labor.

- UF 35 zeigt das Zusammensetzen von Tongefäßen und die Reinigung einer Münze.

- UF 56 konzentriert sich mit seinen Aufnahmen aus Restaurierungswerkstätten auf das Zu-

sammensetzen von Glas- und Tongefäßen sowie auf die Untersuchung und Säuberung von Metallfunden.

- Aufnahmen aus dem Restaurierungslabor finden sich auch in UF 32. Die Zuschauer können sehen, in welchem Zustand die Funde ins Labor gebracht und wie sie vorsichtig gesäubert werden.
- UF 10 gewährt am Beispiel der Kleidung Einblicke in die Restaurierungswerkstätten in Mainz.

Weitere Methoden

Verschiedene weitere Methoden werden in den Unterrichtsfilmen angesprochen, in der Regel ohne erklärende Erläuterungen:

- die Pollenanalyse: in UF 54 als Weg, das "Herrschaftsgebiet" des 'Fürsten' vom Glauberg zu umreißen; UF 21 thematisiert die Pollen im Bronzekessel von Hochdorf als Reste von Met; in UF 10 im Kontext zum Gletschermann zur Klärung von dessen Herkunft.
- Die Zahnzementanalyse wird in Teilfilm 2 von UF 54 als einzige Methode knapp erläutert.
- In UF 2 finden Schädelrekonstruktionen über Computerdaten Erwähnung, ebenso Weichteilrekonstruktionen des Ateliers Wild Life Art von Wolfgang Schnaubelt; am Rande werden Untersuchungen von Grönland-Eis und enthaltener Pollen durch das Alfred-Wegener-Institut gestreift, ebenso DNA-Analysen zum Neandertaler.
- Die Anthropologie spielt eine wichtige Rolle in UF 3. In drei verschiedenen Sequenzen hat dort ein Anthropologe das Wort und erläutert Knochenmerkmale beim Neandertaler. Er wird als *Knochenfachmann* bezeichnet, der alte Knochen nach Spuren absuche und sie zusammensetze. In UF 32 erläutert ein Anthropologe am Beispiel von Knochenfunden von Kalkriese in einer kurzen Sequenz Verletzungsmerkmale; in UF 23 eine Anthropologin das Vorgehen bei Trepanationen anhand von eisenzeitlichen Schädeln aus Guntramsdorf. Anthropologische Untersuchungen spielen in UF 46 zur Frage von Ernährungsweisen der Germanen eine Rolle.
- Typologie: In UF 10 wird die Bedeutung des typologischen Vergleichs in Bezug auf das Kupferbeil zur Klärung der Frage nach der Herkunft erläutert.
- Die Begleitkarte von UF 47 regt an, sich mit wissenschaftlichen Methoden der Rekonstruktion auseinanderzusetzen (*Rekonstruktion von Gesichtern nach Schädelanalysen; computergenerierte Rekonstruktionen und virtuelle 3D-Räume von historischen Anlagen*).

1.2 Experimentelle Archäologie und Archäotechnik

Die experimentelle Archäologie und die Archäotechnik³³ leisteten grundlegende Beiträge für eine größere Zahl von Filmen. Zwar wird die experimentelle Archäologie selten als Methode oder Forschungszweig angesprochen, oft aber werden ihre Ergebnisse genutzt, und zwar in zweifacher Form: Die eine Kategorie Filme zeigt Experimentalarchäologen oder Archäotechniker bei der Herstellung von Werkzeug und Gerät, beim Töpfern oder beim Schmieden. In die andere Kategorie fließt die Experimentalarchäologie indirekt ein, indem Sequenzen in Freilichtmuseen wie etwa dem archäologischen Versuchszentrum Lejre gedreht wurden.

A) Experimentelle Archäologie als Forschungszweig

³³ Zur Abgrenzung der experimentellen Archäologie von Archäotechnik und Museumspädagogik vgl. Schmidt, Museumspädagogik ist keine Experimentelle Archäologie, 81-85; Fansa, Experimentelle Archäologie in Deutschland.

Das Experiment als Teil der Erkenntnisgewinnung ist nur in dem älteren Film UF 25 deutlich präsent. Einzelne Sequenzen zeigen Wissenschaftler und Studenten bei Versuchen zum Thema Hausbau und Wohnen im Archäologischen Versuchszentrum Lejre.

B) Veranschaulichung von Herstellungstechniken

Einige Filme nutzen sekundär Ergebnisse der experimentellen Archäologie in Form von archäotechnischen Vorführungen:

- Auf Ergebnissen der experimentellen Archäologie beruht der komplette Film UF 15: Ein Mitarbeiter des Federsee-Museums in Bad Buchau demonstriert den Nachbau eines Holmegard-Bogens und zugehöriger Pfeile.
- Ähnlich gestaltet sich der Film UF 16: Ein Archäotechniker oder Experimentalarchäologe führt Techniken und die Verarbeitung von Feuerstein zu verschiedenen Geräten vor; die Äxte werden auch in Gebrauch bei der Holzbearbeitung gezeigt.
- In UF 12 demonstriert ein Archäotechniker oder Experimentalarchäologe die Herstellung von Gerät aus Flint sowie deren Einsatz im Versuch.
- Harm Paulsen tritt auch in UF 10 als letzter Teil des Films zum Gletschermann auf mit einer in Lejre gedrehten Sequenz zur Herstellung und Effektivität von Pfeil und Bogen sowie zum Einsatz eines Kupferbeils.
- Ein Archäotechniker oder Experimentalarchäologe wurde für einzelne Filmsequenzen von UF 3 im Freigelände des Neanderthal Museums bei der Herstellung eines Speeres mit Blattspitze gefilmt.
- UF 18 enthält eine in einem Freilichtmuseum³⁴ gedrehte Sequenz zum Bronzeguss.

Bei römischen Themen können Experimente wie der Zug von Marcus Junkelmann mit einem Heer über die Alpen als Bildmaterial für einzelne Sequenzen dienen (bes. in UF 28 und UF 41). Eine Benennung der Aktivitäten heutiger 'Römerkohorten' als archäologisch-historischer Versuch ist eher die Ausnahme. Sie findet sich in UF 28, wo das Bildmaterial für einen Teil des Films als hauptsächliches Informationsmaterial dient. Gleichen Stellenwert hat der Zug Junkelmanns in UF 41, allerdings ohne als Experiment bezeichnet zu werden.

Der Titel von UF 30 *Experimentelle Archäologie: Cäsars Rheinbrücke* ist irreführend: Entgegen des Titels hat der Film mit experimenteller Archäologie nur wenig zu tun. Es handelt sich bei der Brücke zwar um einen Nachbau im Experiment, allerdings auf historischer Grundlage des Quellentextes, nicht aufgrund von archäologischen Funden. Solche spielen an keiner Stelle des Films eine Rolle.

C) Ergebnisse der Experimentellen Archäologie als Kulisse

- Leben in der Jungsteinzeit und im Alltag benötigte Techniken demonstrieren die Filme UF 11 und UF 13 mit dem Freilichtmuseum Unteruhldingen als Drehort. Ergebnisse der experimentellen Archäologie, die nicht als Methode vorgestellt wird, dienen hier nur der Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten. Im Sinne von Martin Schmidt würde man hier auch besser von Museumspädagogik als von experimenteller Archäologie sprechen³⁵.
- In UF 27 (und vermutlich in UF 19) dient das Archäologische Versuchszentrum Lejre allein

³⁴ Das Museum ist im Film und in der Begleitkarte nicht namentlich genannt. Die Bildausschnitte erlauben keine weiteren Schlüsse, ob es sich um Lejre in Dänemark oder um ein anderes Freilichtmuseum handelt.

³⁵ Vgl. Schmidt, Museumspädagogik ist keine Experimentelle Archäologie, 81-85.

als anschauliche Kulisse.

- In UF 20 ist ein Schmied zu sehen, der im Freilichtmuseum von Asparn a.d. Zaya an seinem Arbeitsplatz sitzt und an einer Säge schleift. Eher in die Museumspädagogik einzuordnende Vorführungen in Asparn zeigt auch UF 22. Asparn wurde ebenfalls in UF 23 (ohne Bezüge zur experimentellen Archäologie oder Museumspädagogik) als Drehort genutzt.

- Indirekt profitieren die beiden Filme UF 8 und UF 9 von der Experimentellen Archäologie: Sie greifen auf einen Spielfilm zurück, der im Archäologiapark Schnals gedreht wurde. UF 46 drehte einige Bilder in nachgebauten germanischen und angelsächsischen Siedlungen.

- UF 17 stellt ein Experiment dar: Jugendliche und Erwachsene versuchen, 'wie in der Steinzeit' zu leben. Da die archäologischen Grundlagen des Experiments nicht Inhalt des Films sind, dient er nicht zur Vermittlung von Fragestellungen und Vorgehensweisen der experimentellen Archäologie.

1.3 Archäologen und andere Wissenschaftler

Zahlreiche Filme zeigen Archäologen oder andere Wissenschaftler bei ihrer Arbeit oder lassen sie vor die Kamera treten und Sachzusammenhänge erläutern. Meist werden sie auch namentlich genannt. Weder in den Schulbüchern noch in der Kinder- und Jugendliteratur sind Archäologen so stark präsent.

Bezüglich Produktionsjahr oder Produzent sind hierfür keine Regelmäßigkeiten erkennbar. Deutlich ist jedoch eine Medienpräsenz von Wissenschaftlern im Kontext besonders bedeutender Funde: Hochdorf, Kalkriese und 'Ötzi' sind bevorzugte Themen, zu denen auch Wissenschaftler vor der Kamera sprechen. Zugleich handelt es sich oftmals um Übernahmen von Filmmaterial aus Fernsehdokumentationen, so dass Stilformen aus der populären Geschichtsvermittlung hier in den Unterrichtsfilm Einzug halten. Bemerkenswert ist die in der unten stehenden Tabelle dokumentierte Präsenz nicht nur von Archäologen, sondern auch von Restauratoren und Anthropologen.

Namentlich genannte Wissenschaftler in den Unterrichtsfilmen

Nr.	Hersteller	Jahr	Person
UF 2	FWU	2000	Wolfgang Schnaubelt (Atelier Wild Life Art)
UF 3	SWR/WDR	2000	Alfred Czarnetzki (Anthropologe)
UF 10	FWU	1999	Konrad Spindler (Archäologe) Markus Egg (Restaurator) Walter Leitner (Archäologe) Klaus Oeggli (Archäobotaniker) Harm Paulsen (Experimentalarchäologe)
UF 12	WBF	1974/1995	Harm Paulsen (Experimentalarchäologe)
UF 15	media nova	2002	'Sönke' (Mitarbeiter des Federseemuseums)
UF 16	SVS Video Produktion	1991	Thorbjørn Petersen (im Archäologischen Versuchszentrum Lejre)
UF 21	SDR/Klett	1986	Benno Urban (Restaurator) Hans-Jürgen Hundt (Restaurator) Peter Eichhorn (Restaurator) Udelgard Körber-Grohne (Archäobotanikerin)
UF 23	BR/media nova	1993/1998	Ingo Stork (Archäologe) Hubert Koch (Archäologe) Peter Drda (Archäologe) Susanne Sievers (Archäologin) Marie Teschler-Nicola (Anthropologin)
UF 28	WBF	1987	Marcus Junkelmann (Historiker, Archäologe)
UF 31	Medienzentrum Osnabrück	1993	Tony Clunn (Hobbyarchäologe) Susanne Wilbers-Rost (Archäologin) Wolfgang Schlüter (Archäologe)
UF 32	SWR/WDR	2000	Tony Clunn (Hobbyarchäologe) Susanne Wilbers-Rost (Archäologin) Stephan Platscher (Restaurator)

C.2. Konnotationen mit Archäologie

			(ohne Name: ein Anthropologe)
UF 35	Galama-Film	1995	Hans Ulrich Nuber (Archäologe) Heike Allewelt (Archäologin) ³⁶ Klaus Kortüm (Archäologe) ³⁷
UF 41	SWR	1988	Marcus Junkelmann (Historiker, Archäologe)
UF 46	FWU	2002	Tony Clunn (Hobbyarchäologe)
UF 54	FWU	2000	Fritz-Rudolf Herrmann (Archäologe) Tony Clunn (Hobbyarchäologe) Susanne Wilbers-Rost (Archäologin) Sigmar von Schnurbein (Archäologe) Wolfgang Schlüter (Archäologe) Oliver Sprave (Archäologe) Gerd Weisgerber (Archäologe)
UF 55	Landesbildstelle Westfalen	1987	Sigmar von Schnurbein (Archäologe) Herbert Westphal (Restaurator)
UF 56	focus film	1992	<i>die Archäologin Frau Behr</i> ³⁸

C.2. Konnotationen mit Archäologie

Der Umgang mit archäologischen Themen ist in den Unterrichtsfilmen unterschiedlich objektiv. UF 55 verdeutlicht in sachlicher Weise besonders den mühsamen Charakter einer sehr kleinteiligen Arbeit der Restauratoren, die viel Geduld erfordert. UF 53 vermittelt an mehreren Stellen, bei Archäologie handle es sich um mühevoll Kleinarbeit, die teilweise Speziallabors und moderne technische Methoden nutzt. Äußerste Sorgfalt, Genauigkeit und Vorsicht der Archäologen und Restauratoren betont auch UF 31; ähnlich lauten Sequenzen in UF 56. Diese Passagen sind den oben beschriebenen Äußerungen in Schulbüchern sehr ähnlich.

In zahlreichen Filmen vermischen sich mit Bemerkungen dieser Art noch Konnotationen, die typisch sind für einen eher populären Umgang mit Archäologie³⁹ und sich in der Verwendung von Begriffen wie Rätsel, rätselhaft, Spurensuche, Sensation und sensationell, Geheimnis und geheimnisvoll, spannend etc. äußern. Glück und Zufall sind mit im Spiel, die Seltenheit oder das Spektakuläre von Funden wird betont. Außerdem übt Gold offensichtlich immer wieder eine große Faszination aus. Die im Folgenden ausführlicher zitierten Passagen und Sequenzbeschreibungen sollen dies verdeutlichen:

- UF 32 vermittelt besonders den mühsamen Charakter von Grabungen und der Suche nach *Spuren*; man muss *Glück* haben, um etwas zu finden; Fachleute untersuchen das Gelände *genau*. Gleichzeitig spielen Begriffe wie *Sensation* und *Geheimnis* oder Spannung eine Rolle. So lautet der Kommentar: *Als hier die geheimnisvolle eiserne Maske auftauchte, war das eine Sensation. Denn so gut erhaltene Funde sind selten.* Und weiter heißt es: *Häufig kommen nur kleine, unbedeutend aussehende Stücke ans Tageslicht, und manchmal finden die Archäologen überhaupt nichts. Nur wer große Geduld hat kann hier arbeiten, außerdem sollte man sorgfältig und gewissenhaft sein, jeder Spur und jedem Hinweis nachgehen. Dann entdeckt man auch irgendwann was. Und dieser Moment ist immer wieder spannend.* Es wird deutlich, dass Funde zunächst erdig und rostig sein können. Bemerkenswert ist hier der Spagat, der zwischen realisti-

³⁶ Nicht namentlich genannt, aber großer Sprechanteil.

³⁷ Nicht namentlich genannt, aber großer Sprechanteil.

³⁸ Hier konnte nicht geklärt werden, ob es sich um eine real existierende Archäologin handelt oder um eine Schauspielerin, die eine Archäologin spielt.

³⁹ Zur Archäologie in Fernsehdokumentationen vgl. Hillrichs, Archäologie im Spiegel der Medien. Aufschlussreich ist dort die Zuordnung von Archäologie in bestimmte Sendeschemata des ZDF wie "Ereignis, Erlebnis, Evolution und Existenz" (ebd., 123). Das Erlebnis des Entdeckens spielt in Fernsehdokumentationen ebenso eine Schlüsselstellung wie der Ereignischarakter von Ausgrabungen (ebd. 125). Zu Schlüsselbegriffen im Journalismus vgl. Kapff, Journalisten und Archäologie, bes. 129. Zu Charakteristika von Berichten über Archäologie in der Presse vgl. auch Benz/Liedmeier, Archaeology and the German Press. Zu Archäologie allgemein in der Öffentlichkeit: Holtorf, Doing Archaeology in Popular Culture. Zum Bild von Archäologen und Archäologinnen in Film und Fernsehen: Endlich, Lara Croft und Indiana Jones.

scher Beschreibung des Grabungsalltags und der öffentlichkeitswirksamen Vermittlung der Archäologie gemacht wird und sich in obigen Formulierungen ausdrückt. Und ganz ohne Gold kommt dieser Film nicht aus: Im Labor legt der Restaurator unter dem Mikroskop ein *vergoldetes Silberblech* frei. Wer der Mann mit der eisernen Maske war, *bleibt ein Geheimnis*, schließt der Film. Die Worte im letzten Abschnitt des Films UF 31 lauten: *Sollten die Funde bei Kalkriese nun das Rätsel um die Lokalisierung gelöst haben?*

- UF 54 enthält drei Teilfilme, aus denen jeweils ein anderes Fazit zu ziehen ist. Das Bild der Archäologie in Teil 1 ist: Archäologen graben, sie machen aufregende oder sensationelle Entdeckungen, sie finden Gold und lösen Rätsel. Sorgfältiges Arbeiten ist gefragt, die Millimeterarbeit ist manchmal mühsam. Einblendungen von Stonehenge, heutigen Druidentreffen, Asterix und die zeitweilige Untermalung mit 'keltischer' Musik rücken den Film eng in die Nähe zur Popularkultur. In Teil 2 stehen die Varusschlacht selbst sowie Ausgrabungen in Waldgirmes im Mittelpunkt. Archäologen finden manchmal Gold oder andere 'Sensationen' als Belohnung für ihre Arbeit auch bei schlechtem Wetter. Sowohl in Teilfilm 1 als auch in Teilfilm 2 wirken manche Szenen gestellt: Frisch geputzt und quasi restauriert wird der goldene Halsschmuck des 'Glaubergfürsten' in Originallage abgefilmt (er wurde also vermutlich extra für die Aufnahmen wieder in sein Erdbett gelegt). Eine Archäologin nimmt auf der Grabung ein Fundstückchen in die Hand und ruft: *Das ist ja Gold!* Der Film gibt in seinen ersten beiden Sequenzen nur wenige Einblicke in den 'echten' Arbeitsalltag auf einer archäologischen Grabung. Wenn beispielsweise darauf hingewiesen wird, ein verregneter Sommer sei auch den Archäologen ein Graus, lautet der Folgesatz doch wieder: (...) *selbst in schlechten Jahren gibt es manchmal Momente, die das Herz eines Archäologen höher schlagen lassen* und es schließt sich der o.g. Fund eines Goldstückchens an. Nur der dritte Teilfilm zeigt am Beispiel der Montanarchäologie, wie beschwerlich, mühsam und mit Dreck verbunden archäologische Ausgrabungen sein können; es ist von der *wohl dreckigsten archäologischen Grabung Deutschlands* die Rede. Auch dort lohnt sich aber die 'Drecksarbeit', da die Archäologen, die *den Geheimnissen eines römischen Bergwerks auf der Spur* sind, etwas entdecken und herausfinden können.

- Als *sensationellen Erfolg* bezeichnet UF 46 die Grabungen bei Kalkriese. Unter den dort gemachten Funden werden besonders kostbare Objekte gezeigt, nicht das, was die Masse ausmacht.

- UF 3 bezeichnet den Neandertaler-Fund als weltberühmte *Sensation*; und Alfred Czarnetzki schließt mit der Bemerkung: warum der Neandertaler verschwunden sei, bleibe *ein Rätsel*.

- UF 21 ist insgesamt sehr sachlich gehalten. Die Sprecherin bezeichnet den Fund von Hochdorf nur an einer Stelle des Films als *Überraschung*; der interviewte Schweizer Archäologe Walter Drack spricht selbst von einem *Fund von Weltbedeutung*. Der Hinweis auf Gold fehlt aber auch in diesem Film nicht: eine Filmsequenz konzentriert sich auf die zu Tage tretenden Goldfunde.

- Eine ähnlich subtile Rolle spielen Gold und der Begriff 'Schatz' in UF 23. Die erste Textsequenz lautet: *Was die Erde 1978 in Hochdorf bei Stuttgart freigibt, hat die Archäologen mehr als verblüfft. Unter 50 Tonnen Steinen kommt die Grabkammer eines Kelten ans Tageslicht. Mehr als 2500 Jahre ist sie verschont geblieben von Schatzgräbern.* Die Fundstücke aus Gold stehen im Anschluss im Mittelpunkt von Kommentar und Bildaufnahmen.

- Eine interessante Passage enthält UF 20. Archäologie wird hier zur erfolgreichen Schatzsuche, zum Anlass von Entdeckerfreude. Der Sprechertext zum Goldschatz von Eberswalde, bezeichnet als *der sensationellste urgeschichtliche Goldfund aus Deutschland* und *der berühmte Goldfund von Eberswalde* lautet: *Das wiederhergestellte Originalgefäß aus Ton steht hier vor*

uns. Dreitausend Jahre ist es alt. Versuchen wir, die Entdeckerfreude des Finders nachzuerleben: Einst war der Deckel mit einem dünnen Stab, der in der Rille lag, verriegelt. Der Holzstab ist im Laufe der Jahrtausende vergangen. Sollte diese Schale aus Gold sein? Jeder, der auf einen solchen Fund stößt, hofft ja auf Gold. Aber der Finder traut seinen Augen kaum: Schale auf Schale kommt ans Tageslicht. Doch der Topf ist immer noch nicht leer: Jetzt sind es keine Gefäße mehr, sondern spiralartige Ringe und ein Halsreif. Alles spricht dafür, dass es sich um einen Goldschatz handelt. Fachleute wurden gerufen, und der berühmte Professor Carl Schuchhardt von den Staatlichen Museen in Berlin stellte fest: hier handelt es sich um den größten Goldschatz aus der Vorzeit, der je in Deutschland gehoben wurde. Diese Passage geht außerdem über die Datierung des Fundes hinweg: Die Objekte stammen aus der Bronzezeit, während der Film von der Eisenzeit handelt.

- UF 39, der die Archäologie als Wissenschaft immer nur streift, geht an einer Stelle auf den Trierer Münzschatz ein: *Doch der spektakulärste Fund kam bei Hubarbeiten für eine Tiefgarage zum Vorschein. In der Baggerschaufel steckte plötzlich ein Gefäß, Randvoll gefüllt mit Goldmünzen.* Dieser Fund ist einer von insgesamt nur wenigen, die im ansonsten auf Bauwerke konzentrierten Film gezeigt werden.

- In dem als Spielfilm gestalteten Unterrichtsfilm UF 56 entdecken zwei Kinder einen römischen Münzschatz. Ihre Motivation, sich mit dem Fund auseinanderzusetzen, wird besonders von der Frage nach dem (heutigen) Wert der Münzen geleitet (*"Kapierst du, ich hab'n geilen Fund gemacht!"* sagt Jan in der Anfangssequenz, und Kathi staunt an anderer Stelle über Goldmünzen, die sie in einem Buch entdeckt).

- Konnotationen am Rande enthält UF 2, wenn davon die Rede ist, dass Entdeckungen für *Überraschungen* sorgen können oder das Zungenbein von Kebara als *einzigartiger Fund* vermittelt wird. Hier kommt noch ein weiteres Element hinzu: die Faszination Technik. Die immer nur angerissene Darstellung der angesprochenen Untersuchungsmethoden hinterlässt den Eindruck, es werde mit 'modernster Technik' geforscht.

- Ähnlich vermittelt UF 10, 'Ötzi' werde mit modernsten technischen Möglichkeiten untersucht. Er wird bezüglich seiner Kleidung und Ausrüstung als *ein einzigartiger Fund* bezeichnet, dessen *Rätsel* nie endgültig *gelöst* werden kann. *Die Wissenschaftler brennen darauf, Ötzis Körper und sein Leben zu enträtseln (...). Im Labor werden die gefundenen Überreste entwirrt. Das Ergebnis ist sensationell* heißt es zum *aufregendsten Zeugen menschlicher Vergangenheit*. Insgesamt sind damit Unterrichtsfilme über Archäologie in ihrer Gestaltung den Ausgrabungsdokumentationen im öffentlichen Fernsehen sehr ähnlich. Diese illustrieren laut Thomas Stern "häufig den Aspekt 'Abenteuer Archäologie', erklären Verfahrensweisen und Methodik der Ausgräber unter besonderer Berücksichtigung des jeweiligen high-tech-Einsatzes und dokumentieren in der Regel archäologische Sensationen"⁴⁰.

Wer seitens der Archäologie Kritik an dieser Art der Berichterstattung übt, sollte sich vor Augen halten, wie die Archäologie selbst – meist aus finanziellen Gründen und um eine größtmögliche Zahl an Besuchern anzuziehen – manche Sonderausstellungen gestaltet, "die unter dem Motto 'größer', 'älter', 'reicher', 'wertvoller' oder auch 'geheimnisvoller' archäologische Ausnahmesituationen zeigen, aber nicht als solche kenntlich machen und so das Bild von Archäologie in der Öffentlichkeit prägen und verzerren"⁴¹. Diesen Präsentationen wird meist ein griffiger Titel vorangestellt ('Das Gold der Helvetier'; 'Macht, Herrschaft und Gold'; 'Das Rätsel

⁴⁰ Stern, Das Verhältnis von Archäologie und Film, 9.

⁴¹ Hierzu auch Spitzing, Archäologie im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit, 167.

der Kelten vom Glauberg' u.ä) (...) ⁴². "Man zeigt Ausnahmesituationen als Zuggpferde und hat dadurch ein volles Haus"; um "adäquate Darstellungen urgeschichtlichen Lebens" handelt es sich bei solchen Sonderschauen nicht ⁴³.

Archäologinnen und Archäologen sind in den Filmen in der Regel neutrale Berichterstatter. Eine Ausnahme bildet UF 56: Die Suche nach einer Antwort auf die Frage, um was für Münzen es sich bei ihrem Münzschatz handelt, führt die Kinder im Spielfilm zunächst zu einem vielfach abschweifenden, von seinem Hobby übertrieben begeisterten Münzsammler. Dann treffen sie auf eine Archäologin, die ihnen ebenfalls einen fast altklug wirkenden, zuweilen pathetischen Vortrag über die Archäologie im Allgemeinen und römische Funde im Besonderen hält. Diese Darstellung von Forschung erzeugt vermutlich bei den Zuschauern nicht unbedingt Interesse oder Sympathie, ist aber offensichtlich Teil des auf der Begleitkarte zum Film erläuterten medienpädagogischen Konzepts. Insgesamt führt der Spielfilmcharakter, auch mit seinem oben beschriebenen 'Schatzmotiv', zu einer den Jugendbüchern nahen Darstellung von Archäologie und Wissenschaftlern (siehe Kap. II.10.D.1).

Neutral berichtet dagegen UF 35 von Grabungen: keine Sensationen, kein Gold, keine Rätsel – nur am Ende des Films eine offene Frage zum Ende der römischen Besiedlung. An diesem Film haben Archäologinnen und Archäologen mitgewirkt, was im Hinblick auf die Darstellung der Grabungsarbeiten zu einer nüchternen, informativen Berichterstattung führte.

C.3. Hinweise auf Literatur

Die hier unter der Kategorie 'Archäologie allgemein' aufgenommenen Filme UF 53 bis UF 56 zeichnen sich durch einen sehr unterschiedlichen Umgang mit Literatur aus. Der älteste und fachlich beste Film zu archäologischen Methoden UF 53 listet Fachliteratur auf (s. Tabelle). UF 54, der sich zwar *Ausgrabungen in Deutschland* nennt, aber wenig über Ausgrabungen selbst erklärt, gibt zu den Kelten ausgerechnet nicht ein von Archäologen verfasstes Buch an, sondern ein Werk des Religionswissenschaftlers Bernhard Maier. Der am stärksten auf Kinder als Zuschauer ausgerichtete Film UF 56 nennt ein Heft der Geschichtsdidaktik, also pädagogische Literatur.

Literaturhinweise in Filmen zur Archäologie (UF 53-56)

Titel	Typ	UF
Johannes A. H. Potratz, <i>Einführung in die Archäologie</i> (Kröners Taschenausgaben Bd. 344. Stuttgart 1962).	Fachlit.	UF 53
Irwin Scollar, <i>Einführung in neue Methoden der archäologischen Prospektion</i> (Kunst und Altertum am Rhein 22. Düsseldorf 1970).	Fachlit.	UF 53
Walter Janssen/Karl-Heinz Knörzer, <i>Die frühmittelalterliche Niederungsburg bei Haus Meer, Stadt Meerbusch, Kr. Grevenbroich, 2. Vorbericht</i> (Schriftenreihe des Kreises Grevenbroich Nr. 8. Neuß 1972).	Fachlit.	UF 53
<i>Bonner Jahrbücher</i> 171, 1971, S. 558-664.	Fachlit.	UF 53
Meier [richtig: Maier], <i>Die Kelten. Ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart</i> . München 2000.	Fachlit.	UF 54
"Geschichte Lernen", Heft 21/Mai 1991.	päd.Lit.	UF 56

Allgemeine Schlüsse sind aus diesen wenigen Angaben nicht zu ziehen. Zu den anderen Filmen siehe unter den einzelnen Epochen.

⁴² Kritik daran bei Schmidt, Früher war alles besser, 219.

⁴³ Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 232.

D. Kinder- und Jugendliteratur

Insgesamt sieben Gegenwartserzählungen und Zeitreisen enthalten – in unterschiedlicher Gewichtung – Informationen über Archäologie (JB 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69). Diese Jugendbücher mit längeren Abschnitten zur Archäologie und archäologischen Methoden haben in der Regel Ausgrabungen (oder Raubgräberei) als einen Teil der Erzählung zum Thema (s. Tabelle). Bei den inhaltlich angesprochenen Epochen handelt es sich um die Bronzezeit, die vorrömische Eisenzeit, die römische Kaiserzeit sowie die Merowingerzeit und das frühe Mittelalter. Grabungen zu den Steinzeiten sind nicht Gegenstand der untersuchten Jugendbücher. Diese Tatsache ist bemerkenswert, aber mit Blick auf die Handlungen auch zu erklären: In allen Erzählungen geht es um Funde, die auch aus der Perspektive der Leser aufgrund ihres Materialwertes als 'wertvoll' eingestuft werden können: Schmuck aus verschiedenen Metallen und andere Gegenstände aus Edelmetall, also kleinere oder größere 'Schätze'. Die Jugendbücher entsprechen daher in gewisser Hinsicht einem populären Klischee von Archäologie und antworten möglicherweise auf gewisse Erwartungen der Leserschaft: In der Öffentlichkeit sind mit dem Thema Archäologie häufig Abenteuer, Schatzgräberei und Spatenwissenschaft verbunden oder zumindest die Entdeckung besonders kunstvoller, wertvoller, 'sensationeller' Gegenstände.

Jugendbücher mit längeren Abschnitten zur Archäologie und archäologischen Methoden

JB	Titel	Autor/in	Jahr	Inhalt	Epoche
61	Der Bernsteinmond	Mayer-Skumanz	1993	spielt auf einer Ausgrabung (späturnenfelderzeitliche Wallburg bei Stillfried)	Bronzezeit
62	Der keltische Armreif	Krumm	1986	spielt teilweise bei Ausgrabungen der Gießübel/Talhau-Gruppe bei der Heuneburg	vorröm. Eisenzeit
63	Mondmilch und Sonnentropfen	Flegel	1990	spielt teilweise bei Ausgrabungen von Grabhügeln beim Heidengraben	vorröm. Eisenzeit
65	Der Römerschatz	Schalk	1997	thematisiert Raubgräberei am Beispiel des römischen Köln	röm. Kaiserzeit
66	Ninas Traum	Liebers/Balle	1998	thematisiert Ausgrabungen auf dem Gelände eines römischen Gutshofs	röm. Kaiserzeit
68	Die Raubgräber	Lornsen	1995	thematisiert Ausgrabungen und Raubgräberei bei einem alamannischen Gräberfeld sowie Grabungen bei eisenzeitlichen Gräbern	Merowingerzeit
69	Kalle der Museumsmaulwurf	Edelbroich/Hilgers	1995	thematisiert die Freilegung eines frühmittelalterlichen Grubenhauses	Frühmittelalter

In vier weiteren Büchern wird die Erforschung archäologischer Sachverhalte knapp thematisiert (JB 55, 58, 62, 64). Es geht jeweils um Kinder als (meist zufällige) Entdecker archäologischer Objekte; die Themen streuen hier über verschiedene Epochen.

Jugendbücher mit kurzen Abschnitten zur Archäologie

JB	Titel	Autor/in	Jahr	Inhalt	Epoche
55	Mit Jeans in die Steinzeit	Kuhn	1984	Kinder als Entdecker und Erforscher einer Bilderhöhle; Öffnung eines Grabes; C14-Methode	Altsteinzeit
58	Die Rätsel im Alten Europa	Däniken	1991	Jugendliche sind dem Geheimnis von Megalithbauten auf der Spur; Luftbildarchäologie, C14-Methode	Jungsteinzeit
62	Der keltische Armreif	Krumm	1986	ein Junge findet auf dem Aushub der Grabungen Gießübel/Talhau einen Armreif und wird in die keltische Zeit versetzt	vorröm. Eisenzeit
64	Titus kommt nicht alle Tage	Ruttmann	1980	Kinder als Entdecker eines Diatretglases	Röm. Kaiserzeit

Darüber hinaus enthalten 47 Erzählungen in den Sacherläuterungen Hinweise zu Ausgrabungen und archäologischen Methoden (hierzu siehe Kap. II.10.D.2.1).

D.1. Archäologie als Wissenschaft in den Erzählungen

Zusammenfassend soll hier dargestellt werden, welche Methoden der Archäologie in den Erzählungen angesprochen und welche Konnotationen mit Archäologie und Archäologen verbunden werden.

Grabungen als die Hauptarbeitsweise der Archäologie überwiegen in den Jugendbüchern gegenüber bestimmten Verfahren zur Altersbestimmung oder anderen Methoden. Gleichzeitig ist zu bemerken, dass einige Bücher stärker noch als die Unterrichtsfilme Gestaltungselemente der populären Berichterstattung enthalten:

- In Rainer Schalks Krimi *Der Römerschatz* (JB 65) entdecken drei Jugendliche von Raubgräbern freigelegte römische Funde. Dieses Buch ist ein Beispiel für die Konnotation 'Schatz', 'Schatzsuche' und 'Schatzgraberei'. Allein schon die Häufigkeit des Begriffes 'Schatz' ist auffällig und führt zu einer verfälschten Darstellung dessen, was von Archäologen normalerweise ausgegraben wird. Der Begriff 'Schatz' und sein Wortfeld kommen in der gesamten Erzählung ca. 30 Mal vor⁴⁴. Im Schulunterricht behandelte römisch-germanische Ereignisgeschichte dagegen ist als *stinklangweilig* und *toter Stoff für tote Hosen* charakterisiert (28). Erst ein kostbares Diatretglas kann das Interesse der Protagonistin Elfi wecken, da sie vermutet, vielleicht selbst ein Stück eines solchen Glases gefunden zu haben (43f.). Spannend wird es für die Jugendlichen erst, als sie sich auf den Spuren der Raubgräber im unterirdischen Köln in Gefahr begeben. Einfache Funde werden von den mitentdeckten Kostbarkeiten übertroffen: *"Wahnsinn!" stieß Ingo hervor. – "Mensch. Das ist garantiert pures Silber!" – "Und die Steine sind bestimmt Edelsteine!" – "Ich werd verrückt!" – "Ein Schatz!" jubelte Arne. "Ein richtiger Schatz!" Die drei griffen immer wieder in ihre Kiste und ließen die Münzen durch die Finger rinnen (...). "Das ist der nackte Wahnsinn! Wir sind reich! Das Zeug ist bestimmt eine Million wert! Wir haben einen Schatz gefunden, Leute! Wir sind die Größten! (...)"* (107). Durch die *spektakuläre Geschichte des Schatzfundes* werden die Jugendlichen stadtbekannt; der wissenschaftlichen Nachuntersuchung des Fundortes widmet die Erzählung drei (!) Sätze. Insgesamt handelt es sich also in gewisser Weise um eine ins heimische Köln verlegte Indiana-Jones-Geschichte für Kinder.

- Ein aussagekräftiges Beispiel, wie Archäologie – unsachgemäß geschildert – ebenfalls als reines Spannungselement dient, stellt die von Andrea Liebers verfasste Erzählung in *Ninas Traum* dar (JB 66, Erzählteil). Mit Spaten und Kelle wird in Zusammenarbeit mit einem Archäologen (jung, sympathisch und mit einem T-Shirt-Aufdruck *Alle Wege führen nach Rom*) eine Truhe auf dem Gelände eines römischen Gutshofes geborgen: Ausgrabungsziel ist das Heben eines 'Schatzes'⁴⁵ in einer Schatztruhe. In der Truhe lagern Bronzedosen und eine Silbertafel mit chinesischen Schriftzeichen, die ein Rezept für lebensverlängernde Pillen wiedergeben (79ff.) – ein echter Bezug zur Archäologie kommt neben den wenigen Sachinformationen zum Umgang mit Funden und Anmerkungen zum Denkmalschutz zu kurz. Ihre eigentliche Arbeit wird in der Erzählung nicht vermittelt. Diese Aufgabe erfüllt erst der vom Archäologen Gereon Balle verfasste, sich an die Erzählung anschließende Katalog mit folgen-

⁴⁴ Im Titel; S. 107 (2x), 120, 124, 132, 133 (3x), 134, 140, 169 (2x), 173 (5x), 175 (4x), 176 (4x), 177, 179; auf dem hinteren Einbanddeckel (2x).

⁴⁵ Wortfeld "Schatz": 54 (2x), hier wird auch von *Golddukaten* und *Edelsteinen* gesprochen!; 56, 64 (Schatzkiste); 65 u. 66 (Schatzgräber); 70, 72, 74 (2x), 76, 77, 80, 86 (2x).

den Worten⁴⁶: *Die Wissenschaftler, die diese Reste suchen und ausgraben, nennt man Archäologen. Archäologie ist ein griechisches Wort und bedeutet "Altertumswissenschaft" (...): Da die Archäologen die Menschen nicht mehr selbst fragen können, müssen sie wie Detektive sorgfältig deren Spuren untersuchen* (95). Der Rest des ausführlichen Kataloges beschäftigt sich mit der Sachkultur, nicht mit archäologischen Methoden.

- In dem Buch *Die Raubgräber* des Archäologen Dirk Lornsen (JB 68) geht es wie in JB 65 um die Aufdeckung von Raubgräberei, allerdings in Kombination mit der Beschreibung archäologischer Ausgrabungen. Zwei Männer berauben *"Alemannische Gräber mit Beigaben. So 5. bis 6. Jahrhundert nach Christus. Die haben manchmal schöne Gürtelteile, Gewandspangen und Fibeln, Münzen ... mal sehen"* (10). Zu Recht moralisiert die Erzählung gegen diesen Raub von Kulturgut (bes. 36f., 120, Nachwort 121f.). Einem gängigen Klischee wird das Buch dennoch zunächst gerecht, da die Fundgegenstände durch die Handlung des Buches auch wieder zu kostbaren Schätzen werden (10, 101-104, 106-108) – zumindest aus der Sicht der Kinder: *Archäologen können ganz schön nerven, denkt Freddy. Immer halten sie sich mit Nebensächlichkeiten auf. Ein kostbarer Schmuck ist ihnen nicht wichtiger als ein einfaches Werkzeug – sagen sie –, selbst wenn es noch so verrostet ist. Naja, spannend ist diese Arbeit trotzdem. Was verbirgt sich wohl unter den Steinen?* (113). Robot gelangt erst durch die Teilnahme an einer Grabung zu dem Schluss: *Schatzsucher sind Archäologen jedenfalls nicht! ... Zwanzig Jahre später wird Robot noch immer mit Raubgräbern zu tun haben. Er wird Archäologe und findet seinen Schatz. Unter Wasser. Ein Handelsschiff aus der Wikingerzeit. Über tausend Jahre alt. Monatelang campieren Robot und sein Ausgrabungsteam am Strand. Bei Wind und Wetter. Ein Schatz wird geborgen. Ein Schatz für uns. Besucher werden gern informiert, was da vorgeht. Raubgräber und Souvenirjäger gehen leer aus. Das Schiff kommt ins Museum – wir alle können es sehen* (119f.). Denkmalpflegerische Probleme bei Notgrabungen werden ebenso beschrieben wie konkrete Tätigkeiten auf der Grabung (26-33, 103f., 112, 114) – die auch mühselig und anstrengend sein können: *Viele Stunden hocken Jan, Freddy und Robot vor der Bestattung. Es ist anstrengend. Sie müssen dauernd knien. Die Knochen des Toten sind sehr mürbe. Das Skelett wird langsam freigelegt.* Der Archäologe im Buch wird mit positiven Eigenschaften wie folgt beschrieben: *Sie mögen den Grabungsleiter Detert Zylert. Er ist nie überheblich und kehrt den Doktor hervor. Einer, der wie sie den Helm aufsetzt und vor dem Bagger mit der Schaufel arbeitet. Acht Stunden harte Arbeit* (25). Besonders Archäologen unter den Lesern werden sich aber fragen, warum ausgerechnet ein Archäologiestudent als einer der Täter entlarvt werden muss (98-100), das wirft ein recht schiefes Bild auf die Disziplin, der der Autor selbst angehört. Insgesamt macht der Archäologe Lornsen in seinem Buch einen Spagat zwischen einer spannenden, Kinder für das Thema gewinnenden Erzählung und der Wahrung wissenschaftlichen Anspruchs.

- In *Titus kommt nicht alle Tage* von Irene Ruttmann (JB 64) geht es nicht um Grabungen, allerdings wird ebenfalls das Thema Raubgräberei angesprochen. In der Handlung rund um das römische Kastell Saalburg thematisiert die Autorin, dass ein Fund immer – unabhängig von seinem materiellen Wert – für die Wissenschaft von Bedeutung sein kann. Und so entscheiden sich in der Erzählung vier Kinder, ihren Fund nicht Raubgräbern und Antiquitätenhändlern zu überlassen, sondern dem Museum zu übergeben und damit der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Bei dem Objekt handelt es sich allerdings nicht um eine Belanglosigkeit, sondern um

⁴⁶ Zur Zusammenarbeit zwischen Liebers und Balle bei der Erzählung vgl. die Anmerkungen an entsprechender Stelle im Katalog.

ein (kostbares!) römisches Glasgefäß, das selbst dem Museumsdirektor die Sprache verschlägt (*Er wollte etwas sagen, aber es kam nur ein langes staunendes "Aaahh"* heraus, 97). Wie auch in JB 64 berichtet die Presse über die Kinder und ihren Fund, und sie erhalten eine Belohnung.

- Vergleichsweise ausführlich schildert Sissi Flegel in *Mondmilch und Sonnentropfen* (JB 63) archäologische Grabungstätigkeiten. Die Beschreibungen reichen vom Anlegen eines Planums (bes. 43) über Dokumentation (bes. 43, 50), Scherbenwaschen (bes. 44, 50), Führen des Grabungstagebuchs (z.B. 99) bis hin zu Bauwagenatmosphäre (u.a. 44), Wetterabhängigkeit und Rückenschmerzen (44). Schauplatz der Handlung ist in diesem Buch vor allem das hallstattzeitliche Gräberfeld beim Burrenhof am Heidengraben bei Grabenstetten. Die weitgehend fiktive Handlung lehnt sich an die 1983 bis 1990 dort tatsächlich erfolgten Grabungen an. Sissi Flegel lässt ihre Protagonistin über einen Volkshochschulkurs an der Ausgrabung teilnehmen, der auch in der Realität in Zusammenarbeit mit dem Landesdenkmalamt und anderen Institutionen durchgeführt wurde⁴⁷. Die Autorin hat, um möglichst authentische Szenen schreiben zu können, eine Woche lang selbst an den Ausgrabungen teilgenommen⁴⁸. Fundgegenstände aus Altgrabungen sind in die Erzählung integriert⁴⁹; die von der Protagonistin ergrabenen 'Neufunde' bilden ein Kompositum aus Objekten, die in den archäologischen Museen in Hallein und Stuttgart ausgestellt sind⁵⁰. Dieser Part der Handlung ist eindeutig von den eigenen Erfahrungen der Autorin auf der Grabung geprägt und realistisch. Durch andere Bestandteile der als Fantasy-Roman gestalteten Erzählung erhält Archäologie als Thema dennoch die Konnotation des Abenteuerlichen und der Suche nach Schätzen, geht es doch um die Befreiung einer 'keltischen' Sagenfigur durch den Fund einer 'Kette' und anderer Gegenstände, die bei den Protagonisten Goldgräberfieber auslösen: *"Ich freu mich schon auf morgen", sagte Kurt. "Mich hat das Goldgräberfieber gepackt." – "Gold?" wiederholte August. "Du meinst wohl Bronze oder Eisen!" – "Hauptsache wir finden den Schatz"* (67).

- Die Erzählung *Der Bernsteinmond* von Lene Mayer-Skumanz (JB 61) schildert sehr realistisch und ausführlich Ausgrabungen in der späturnenfelderzeitlichen Wallburg in Stillfried an der March unter der Leitung von Fritz Felgenhauer. Nahezu sämtliche auf Grabungen anfallende Arbeiten sind in die Erzählung integriert, wodurch der Informationsgehalt insgesamt noch dichter ist als bei JB 63. Die Autorin vermittelt einen lebendigen Einblick nicht nur in die reine Grabungstätigkeit, sondern auch in Freud und Leid der im Container untergebrachten Ausgrabenden – inklusive der Konkurrenzstreitigkeiten unter Assistenten und den verschiedenen archäologischen Schulen in Österreich. Allerdings muss auch hier hinzugefügt werden, dass die Erzählung durch die Integration von Fantasy-Elementen nicht nur realistisch ist und sich dieses Stilmittels bedient, um zusätzliche Spannung und ein 'Rätsel' zu schaffen.

- Anders in dem liebevoll gestalteten, reich bebilderten Buch *Kalle der Museumsmaulwurf* von Henriette Hilgers und Cordula Edelbroich (JB 69), das am Beispiel der Ausgrabung eines Web-Grubenhauses fachgerecht in die Themen Grabung und Interpretation des Grabungsbefundes einführt. Die lustige Figur des neugierigen Maulwurfs Kalle, der die Fundstelle entdeckt hat und anschließend unter Anleitung von Archäologen das Ausgrabungswesen kennenlernt, wirkt dabei unterstützend und kann bereits jüngste Leser für das Thema interessieren. Zwar ist die Tiergeschichte als solche nicht 'realistisch', doch zumindest wird weder durch die Konnotation 'Schatz'

⁴⁷ Ausgrabungskurse der Volkshochschulen Reutlingen, Nürtingen und Esslingen. Vgl. die entsprechenden Aufsätze in den Archäol. Ausgrabungen in Baden-Württemberg 1983-1990.

⁴⁸ Mündl. Mitt. in einem Gespräch am 05.12.1999.

⁴⁹ S. 42. Vgl. Zürn, vor- und frühgeschichtliche Geländedenkmale, 30.

⁵⁰ Mündl. Mitt. der Autorin in einem Gespräch am 05.12.1999.

noch durch geheimnisvolle Fantasy-Elemente Spannung geschaffen.

Dieser Abriss zeigte in groben Zügen das Spektrum der Auseinandersetzung mit Archäologie zwischen Schatzsuche und ernsthafterer Forschung auf. Einen deutlichen Einfluss auf eine aus archäologischer Sicht fachgerechtere Darstellung übt die Teilnahme von Autorinnen an Grabungen aus (JB 61 und 63) oder die Nähe der Autoren zur Museumspädagogik (JB 69).

Die folgenden Jugendbücher thematisieren Archäologie und ihre Methoden am Rande:

- In *Mit Jeans in die Steinzeit* (JB 55) sind Kinder die zufälligen Entdecker einer Bilderhöhle. Tatsächliche archäologische Arbeitsweisen kommen aber erst am Ende der Erzählung mit der Person eines *Museumsdirektors* ins Spiel. Er öffnet ein steinzeitliches Grab (ohne ordentliche wissenschaftliche Dokumentation; es wird nur ein Blick auf das Grab geworfen, 233) und erklärt den Kindern Prinzipien der C14-Methode (243f.).
- *Der keltische Armreif* (JB 62) beginnt mit einem Klassenausflug zur Heuneburg. Die Klasse wirft auch einen Blick auf laufende Grabungen bei der Gießübel/Talhau-Gruppe, wo der Archäologe knapp erläutert, was zu sehen ist (7). Der Protagonist studiert später selbst *Vor- und Frühgeschichte* und wirkt *unter Leitung von Professor Fischer* an der Ausgrabung des Oppidums Altenburg-Rheinau mit.
- Erich von Dänikens Jugendbuch *Die Rätsel im Alten Europa* (JB 57), auf das weiter unten noch ausführlicher einzugehen ist, enthält zwei knappe Erläuterungen zu Luftbildarchäologie (22f.) und C14-Datierung (105f.). Der größere Teil des Buches beschäftigt sich mit Methoden, die in der Regel von der Archäologie nicht angewendet werden: Berechnungen zu vermeintlichen Lagegesetzmäßigkeiten kultischer Orte (über das ganze Buch verteilt) und Rutengängerei (97).

Zusammenfassend kann aus den Jugendbüchern geschlossen werden, dass Archäologie in den Gegenwartserzählungen und Zeitreisen als wichtiges Spannungs- und Motivationselement dient. Grundsätzlich entspricht dies pädagogischen Gesichtspunkten, wie sie Frank Andraschko auch im Hinblick auf den Geschichtsunterricht formuliert: "Zur Neugierde der Kinder und Jugendlichen an ihnen nahe liegenden Grundphänomenen (...) gesellen sich auch Elemente wie Schatzsucherei, Abenteuer, Entdeckerfieber, Forschergeist als begreif- und erlebbare Komponenten, die mit den Begriffen 'Archäologie' und 'Vorzeit' verbunden werden können. Damit sind die Voraussetzungen für die lebendige Anteilnahme der Schüler am entsprechend ausgerichteten Unterricht recht günstig"⁵¹. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass diese Spannungs- und Motivationselemente in den Schulbüchern nur zwischen den Zeilen herauszulesen sind, ihre Nutzung also von der konkreten Unterrichtsgestaltung abhängt, während Unterrichtsfilme und wie gezeigt die Jugendbücher sehr viel stärker offensichtlich mit diesen Mitteln operieren.

⁵¹ Andraschko, Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, 15.

D.2. Archäologie und archäologische Methoden in den Sacherläuterungen

2.1 Archäologische Methoden

Von den 72 untersuchten Jugendbüchern enthalten 47 (65%) in einem Vorwort, einem Nachwort oder einem Sachregister Erläuterungen zum sachlichen Hintergrund des Buches. Unter den Büchern mit Erläuterungen nehmen diese durchschnittlich 10 Seiten in Anspruch⁵². Was zunächst viel klingt, ist bezüglich der Archäologie und ihren Methoden selbst jedoch, wie zu zeigen sein wird, wenig. Meist stehen andere Inhalte (z.B. die Funde, auf die die Erzählung sich bezieht) im Vordergrund.

Vor- und Nachworte, Sacherläuterungen in den Jugendbüchern

JB	Autor	Jahr	Sacherl.	Seitenanzahl
1	Niebisch	1987	-	-
2	Gabán	1994	-	-
3	Schlichtenberger	1989	Nachwort	17
4	Ballinger	2000	Sachregister	28
5	Beyerlein	1991	Vorwort, Nachwort	5
6	Heyne	1993	Sachregister	2
7	Heyne	1994	Sachregister	2
8	Heyne	1995	Sachregister	3
9	Zitelmann	1986	Nachwort	9
10	Beyerlein	1996	Nachwort	12
11	Lornsen	1987	Nachwort, Chronologietabelle	9
12	Evers	1984	Nachwort	4
13	Grund	1980	Vor- und Nachwort, Sachregister	6
14	Auler	2000	Nachwort, Chronologietabelle	5
15	Beyerlein	1988	Nachwort	25
16	Lornsen	1994	Nachwort, Abbildungserläuterungen	12
17	Siegfried	2000	Nachwort	2
18	Ballinger	1992	Sachregister	21
19	Beyerlein	1993	Vorbemerkungen	11
20	Krumm	2000	-	-
21	Heck	1992	-	-
22	Marks	1989	-	-
23	Bauer	1999	Nachwort	5
24	Grund	1981	Vorwort, Sachregister	6
25	Beyerlein	1991	Nachwort	16
26	Beyerlein	1988	Nachwort	13
27	Beyerlein	1995	Nachwort	18
28	Flegel	1994	Nachwort	6
29	Hänsel	1999	Nachwort	3
30	Siegfried	1993	Sachregister	2
31	Helfrich	2001	-	-
32	Beyerlein	1994	Nachwort	17
33	Grund	1982	Vorwort, Sachregister	5
34	Beyerlein	1987	Sachregister	5
35	Tesch	1993	Nachwort, Zeittafel	8
36	Beyerlein	1993	Nachwort	17
37	Doran-Moser	1993	-	-
38	Stöver	1994	Nachwort	10
39	Grund	1992	Vorwort, Nachwort, Zeittafel, Sachregister	9
40	Stöver	1991	Nachwort, Zeittafeln	17
41	Streit	1985	-	-
42	Terhart	1998	Zeittafel, Namensverzeichnis, Sacherläuterungen	5
43	Hörnemann	1993	-	-
44	Müller-Abels	1998	Sachverzeichnis römischer Begriffe	2
45	Behrens	1987	-	-
46	Huber	1986	Nachwort, Sachregister, Bilderläuterungen, Bildnachweise, Plan des römischen Köln	16
47	Pies	1990	-	-
48	Grund	1983	Vorwort, Nachwort, Sachregister	6

⁵² Auf die Gesamtheit verteilt wären es im Durchschnitt 7 Seiten.

D.2. Archäologie und archäologische Methoden in den Sacherläuterungen

49	Grund	1987	Vorwort, Sachregister	9
50	Beyerlein	1989	Nachwort	25
51	Liebers	1997	Nachwort	2
52	Beyerlein	1990	Nachwort	24
53	Wolf	1995	-	-
54	Arold	1990	Sachregister	4
55	Kuhn	1984	-	-
56	Hohler	1995	-	-
57	Hubert	1997	-	-
58	Däniken	1991	-	-
59	Terhart	1995	-	-
60	Bauer	1992	Adressen von Museen, Sacherläuterungen	8
61	Mayer	1982	(österreichisch-deutsches Wortverzeichnis)	(1)
62	Krumm	1986	-	-
63	Flegel	1990	-	-
64	Ruttmann	1980	Sachverzeichnis römischer Begriffe	6
65	Schalk	1997	-	-
66	Liebers	1998	Kinderführer als Anhang	32
67	Wolfram	2002	Nachwort, Sachverzeichnis, gotisches Vaterunser	7
68	Lornsen	1995	-	-
69	Edelbroich	1995	-	-
70	Sklenitzka	1996	-	-
71	Flattinger	1996	Nachwort	8
72	Hänsel	2002	-	-
72		1980-2003	47 mit Erläuterungen	484 S. (10 bzw. 7)

Die Anzahl der Seiten mit Erläuterungen ist weniger vom Erscheinungsjahr als vom Autor bzw. der Autorin abhängig. Das Maximum liegt bei 32 Seiten (JB 66), einem Nachwort, das zugleich als Kinderführer durch eine Ausstellung von dem Archäologen Gereon Balle verfasst wurde. An zweiter Stelle stehen die beiden Erzählungen von Erich Ballinger mit 21 und 28 Seiten. Darauf folgen die zwölf Bücher von Gabriele Beyerlein, die zwischen fünf und 25 Seiten Erläuterungen enthalten, und das Buch von Werner Schlichtenberger mit 17 Seiten. Zehn und 17 Seiten Nachwort schrieb Hans Dieter Stöver, 16 Heide Huber, neun und zwölf der Archäologe Dirk Lornsen, neun Arnulf Zitellmann, zwischen fünf und neun Josef Carl Grund. Acht Seiten Erläuterungen enthalten jeweils die Erzählungen von Michael Tesch, Insa Bauer und Hubert Flattinger, sieben von Herwig Wolfram etc. (siehe obige Tabelle).

Die hier gezählten Seiten sind unterschiedlich dicht mit Information bedruckt, wodurch die Seitenzahl nur einen Annäherungswert darstellt und die Seiten in der Realität schwer miteinander gegengerechnet werden können. Die Übersicht zeigt daher nur eine Tendenz, macht aber doch deutlich, dass in der Regel diejenigen Autorinnen und Autoren, die explizit Sachinhalte vermitteln oder zumindest doch den von ihnen recherchierten Hintergrund transparent machen wollen, auch relativ ausführliche Nachworte anfügen. Erzählungen, bei denen Spannung und Abenteuer sichtlich im Vordergrund stehen, insbesondere die Zeitreisen und einige der Gegenwartserzählungen, enthalten eher nur wenig umfangreiche oder keine gesonderten Sacherläuterungen.

Erläuterungen zu archäologischen Methoden spielen auf den durchschnittlich zehn Seiten nur marginal eine Rolle. Sie kommen nur in 26 Büchern insgesamt vor (37%). Nur in etwa jeder zweiten Erläuterung (55% der Erläuterungen) ist Archäologie explizit mit einer von vielen Arbeitsweisen angesprochen. Meist sind diese nur beiläufig erwähnt oder lassen sich aus dem Text nur indirekt erschließen; echte Erklärungen finden sich nur zu Datierungsmethoden. Die Nennung von archäologischen Arbeitsweisen verteilt sich innerhalb der 26 hier zu nennenden Bücher wie folgt: Den größten Anteil hat die Nennung von Grabungen (20x). Ein Mal werden auch die Auswertung und Interpretation von Grabungen als eigener Schritt genannt. Sehr viel

II.10. Archäologie und archäologische Arbeitsweisen

seltener gibt es Angaben zur Typologie (4x, 1x davon als geograph. Zuordnung von Kleidungsbestandteilen und Keramik), zu Datierungsmethoden (4x, davon: 1x C14, 1x Typologie und 2x Dendrochronologie), zu Befundinterpretation im Sinne der Deutung von Verfärbungen im Boden (4x). Nennenswert sind weiterhin die Ansprache ethnologischer Vergleiche (3x), der experimentellen Archäologie (2x) sowie der Restaurierung (2x) (s. Tabelle).

Archäologische Methoden in den Sacherläuterungen: Gesamtübersicht

JB	Jahr	Autor	Seitenanzahl	Methoden
1	1987	Nieb	-	-
2	1994	Gabá	-	-
3	1989	Schl	17	Grabungen, Typologie
4	2000	Ball	28	C14, Typologie
5	1991	Beye	5	Grabungen
6	1993	Heyn	2	-
7	1994	Heyn	2	-
8	1995	Heyn	3	-
9	1986	Zite	9	Grabungen, (Ausstellung), Rekonstruktion, ethnologischer Vergleich
10	1996	Beye	12	ethnologischer Vergleich
11	1987	Lorn	9	Grabungen
12	1984	Ever	4	ethnologischer Vergleich, experimentelle Archäologie
13	1980	Grun	6	Grabungen
14	2000	Aule	5	Grabungen, Datierung (Typologie), Pollenanalyse
15	1988	Beye	25	Grabungen, Befundinterpretation
16	1994	Lorn	12	experimentelle Archäologie, Grabungen, Befundinterpretation
17	2000	Sieg	2	Dendrochronologie
18	1992	Ball	21	-
19	1993	Beye	11	-
20	2000	Krum	-	-
21	1992	Heck	-	-
22	1989	Mark	-	-
23	1999	Baue	5	Grabungen, Dendrochronologie, Anthropologie
24	1981	Grun	6	Grabungen, Kulturvergleich, Restaurierung, Ausstellung
25	1991	Beye	16	Erhaltungsbedingungen von Funden im Boden, Grabungen
26	1988	Beye	13	Grabungen, Beteiligung von Nachbardisziplinen, Auswertung und Interpretation von Grabungen
27	1995	Beye	18	Grabungen, Befundinterpretation
28	1994	Fleg	6	-
29	1999	Häns	3	Grabungen
30	1993	Sieg	2	Grabungen
31	2001	Helf	-	-
32	1994	Beye	17	Grabungen, geographische Zuweisung von Kleidungsbestandteilen und Keramik
33	1982	Grun	5	-
34	1987	Beye	5	Grabungen
35	1993	Tesc	8	-
36	1993	Beye	17	Grabungen
37	1993	Dora	-	-
38	1994	Stöv	10	-
39	1992	Grun	9	-
40	1991	Stöv	17	-
41	1985	Stre	-	-
42	1998	Terh	5	-
43	1993	Hörn	-	-
44	1998	Müll	2	-
45	1987	Behr	-	-
46	1986	Hube	16	(Funde in Museen ausgestellt)
47	1990	Pies	-	-
48	1983	Grun	6	-
49	1987	Grun	9	Grabungen, Funde in Museen ausgestellt
50	1989	Beye	25	Grabungen, Befundinterpretation, Restaurierung
51	1997	Lieb	2	(Ausstellung von Funden in Museen)
52	1990	Beye	24	Grabungen
53	1995	Wolf	-	-
54	1990	Arol	4	-
55	1984	Kuhn	-	-
56	1995	Hohl	-	-
57	1997	Hube	-	-
58	1991	Däni	-	-
59	1995	Terh	-	-
60	1992	Baue	8	(Funde in Museen ausgestellt)
61	1982	Maye	(1)	-

D.2. Archäologie und archäologische Methoden in den Sacherläuterungen

62	1986	Krum	-	-
63	1990	Fleg	-	-
64	1980	Rutt	6	-
65	1997	Scha	-	-
66	1998	Lieb	32	Grabungen
67	2002	Wolf	7	(Funde in Museen ausgest.)
68	1995	Lorn	-	-
69	1995	Edel	-	-
70	1996	Skle	-	-
71	1996	Flatt	8	-
72	2002	Häns	-	-
72	1980-2003		484 S. (10 bzw. 7)	26 mit Ansprache arch. Methoden

Ob Grabungen oder andere Methoden in den Sacherläuterungen angesprochen sind, hängt hier von zwei Faktoren ab. Erstens gilt, wie oben bereits festgestellt, dass besonders diejenigen Autorinnen und Autoren archäologische Arbeitsweisen in den Vor- oder Nachworten ansprechen, die ihre sorgfältige Recherche offen legen und mit ihrer Erzählung explizit Sachinformation vermitteln wollen. Mit Ausnahme von JB 66 (mit dem Museumsführer als Anhang) scheiden hier beispielsweise alle Gegenwartserzählungen und Zeitreisen aus (JB 53 bis 71). Zum anderen besteht ein enger Zusammenhang mit der Epoche, über die geschrieben wird: In sämtlichen Sacherläuterungen von Büchern zur römischen Kaiserzeit findet Archäologie als Methode keine Erwähnung (JB 39 bis 47), wohingegen sie in allen Erläuterungen von Büchern zur Bronzezeit enthalten ist (JB 23 bis 25).

Als Fazit wäre zusammenzufassen: Ergebnisse der Archäologie werden in den Erläuterungen gerne genannt und verarbeitet. Mit welchen Methoden die Archäologie hingegen zu diesen Ergebnissen gelangt, wird kaum vermittelt. Auch wenn dies nicht unbedingt Aufgabe der Vor- und Nachworte sowie der Sachregister ist, steckt in diesen ein ungenutztes Potential.

2.2 Konnotationen mit Archäologie

Historische Romane mit in der Vergangenheit angesiedelten Handlungen können in den jeweiligen Vor- oder Nachworten Sacherläuterungen zur Archäologie enthalten. Negativbeispiele für die Darstellung von Archäologie sind besonders bei Josef Carl Grund anzutreffen. So vermittelt er in seinen Vor- und Nachworten das Klischee von Schatzgräberei und Spatenwissenschaft, wenn er schreibt: *(Es) helfen uns die Buddelmänner – Verzeihung! – ich meine mit allem Respekt die Archäologen (...), Schätze aus der Keltenzeit auszugraben* (JB 33: 12), oder wenn er von den *Spaten der Archäologen* spricht, die *immer wieder auf Spuren aus grauer Vorzeit* stoßen (JB 13: 10). In 13-9f. erläutert Grund, die Archäologen seien *gescheite Leute, die sich mit der ältesten Geschichte der Menschheit befassen*.

Der Großteil der in den anderen Büchern enthaltenen Erläuterungen kommt der Realität sehr viel näher, wie beispielsweise die Informationen der Archäologin Jutta Pauli im Nachwort zu Gabriele Beyerleins Buch *Am Berg des weißen Goldes* (JB 32: 160): *Archäologen graben die Reste von Häusern, Werkstätten und Gräbern aus vergangenen Zeiten aus. Anhand der Funde versuchen sie, das tägliche Leben, die Kleidung, Wirtschaftsweise und Religion zu beschreiben*. Hingewiesen sei auch auf die sehr differenzierten Erklärungen des Archäologen Gereon Balle im Katalogteil des Buches *Ninas Traum* (JB 66: 95).

Wie die Beispiele deutlich machen, können bisweilen starke Gegensätze zwischen den von

Laien verfassten Beschreibungen und denjenigen der ArchäologInnen bestehen. Aus fachlicher Sicht sind die archäologischen Schilderungen vorzuziehen.

D.3. Das Bild von Wissenschaft bei Erich von Däniken

Die Beschäftigung mit archäologischen Denkmälern nimmt bei Erich von Däniken ganz besonders die Begriffe 'Rätsel', 'Geheimnis', 'Schatz' etc. für sich in Anspruch⁵³, wie schon am Titel seines Jugendbuches *Die Rätsel im Alten Europa – Auf den Spuren der geheimnisvollen Linien* (JB 58) abzulesen ist. Däniken nutzt dieses Buch und damit Gegenstände archäologischer Fragestellungen nicht nur, um seine altbekannten populären Theorien von Außerirdischen unter dem Deckmantel angeblicher Wissenschaftlichkeit an ein junges Publikum zu vermitteln, sondern auch, um gleichzeitig ernsthafte Wissenschaft für unglaublich zu erklären. Altertümer werden zur *Kuriositätensammlung* (104), und die Archäologie bewegt sich zwischen Hobby (29, 86) und Tick (35 u. 90): *"Der hat doch, als er noch jung war, mal Archäologie studiert und ist seither vernarrt in alte Ruinen. Deshalb schenkt er mir auch immer Bücher mit diesen uralten Steinhäufen"*, spricht ein Protagonist der Erzählung (35). In Dänikens Worten vertreten die Archäologen [sic!] eine *Theorie von dumpfen Steinzeitmenschen* (80) oder *fellbehangenen Trotteln* (209) und es heißt, ihr *archäologisches Lehrbild* (113) entspreche nicht den Tatsachen: *"Ich kenne diese ehrenwerte archäologische Lehrmeinung – sie lässt viele Fragen offen"* lässt Däniken eine Hauptfigur sprechen und macht – angeblich archäologische – Erklärungen für das Phänomen der Megalithkulturen unglaublich (vgl. 172f.). Er vertritt die Meinung, die Megalithbauten seien bereits vor 10 700 Jahren [!] erbaut worden, und legt einem Handlungsträger die Worte in den Mund (189): *"Dieses Datum ist festgenagelt und keine psychologischen Barrieren oder Schöngesterei können daran etwas ändern. Schon vor 10 700 Jahren müssen Megalithiker gewirkt haben. Ob es ins archäologische, politische oder religiöse Weltbild passt oder nicht."* Die von ihm behauptete Begriffsstutzigkeit der modernen Archäologen illustriert er durch den Vergleich megalithischer Kulturelemente mit den symbolhaften Zeichnungen in heutigen Weltraumsonden (204): *"Und", ergänzte Mark mit ernstem Gesicht, "werden dann außerirdische Archäologen und Historiker auch behaupten, es müsse sich um künstlerische Ornamentik handeln? Um kindliche Symbole, um zufällig entstandene Rillen oder um irgendein Ritual?"*

Einem Archäologen wird es leicht fallen, Dänikens Theorien zu widerlegen. Doch gegenüber Laien (und besonders Jugendlichen) kann dieses Buch eine durchaus überzeugende Wirkung haben. Denn psychologisch geschickt lässt Däniken die Hauptfiguren der Erzählung die ihm eigenen Theorien selbst entwickeln und mit Erläuterungen untermauern. Zahlreiche Literaturhinweise in Text und Fußnoten geben dem Buch außerdem bewusst den Anstrich der Wissenschaftlichkeit – der Leser kann scheinbar selbst die Richtigkeit der vermittelten Aussagen überprüfen. Angesichts des Bekanntheitsgrades Dänikens in der Öffentlichkeit birgt dieses Buch eine besondere Gefahr: Die Beschäftigung mit Altertümern wird, was durchaus zutrifft, als spannend und faszinierend dargestellt. Gleichzeitig wird die Archäologie als Wissenschaft aber verfälscht vermittelt, und zahlreiche archäologische Denkmäler aus ganz Europa werden – für den Leser einprägsam – in sachlich falsche Zusammenhänge gebracht.

⁵³ Die Häufung des Wortfeldes Schatz, Geheimnis etc. ist auffällig: Schatz: 18, 23; Geheimnis, geheimnisvoll: Titel, 19, 25, 31, 32, 136; Abenteuer, abenteuerlich: 23; Rätsel, rätselhaft: Titel, 13, 134, 163; mystisch, Kult, kultisch: 23, 25, 32, 35, 73, 85.

D.3. Das Bild von Wissenschaft bei Erich von Däniken

Bedenklich stimmt auch, dass Dänikens Buch als eines von wenigen in der untersuchten Gruppe innerhalb der Erzählung Prozesse historischer Erkenntnisgewinnung deutlich macht. Jugendliche beschäftigen sich hier mit Fragen, die sie beantworten wollen, und setzen sich mit Theorien auseinander – wobei ausgerechnet die archäologische Forschung scheinbar widerlegt wird. Eine Gegendarstellung (Jugendliche begeben sich mit Dänikens Buch auf die Spuren der Megalithkulturen und müssen feststellen, dass die Archäologie ihnen zum Verständnis des Phänomens plausiblere Sachinformationen liefern kann) wäre hier ein interessantes Publikationsprojekt

E. Zusammenfassung

Die Archäologie als Wissenschaft ist zusammen mit ihren Methoden der Erkenntnisgewinnung in den gegenwärtigen Lehrplänen und Schulbüchern fest verankert. Dies hängt nicht nur unmittelbar mit der Bedeutung zusammen, die, wie beispielsweise in Bayern sehr auffällig, dem Thema selbst beigemessen wird. Anzunehmen ist, dass die Archäologie hier zusätzlich von neuen didaktischen Ansätzen – besonders dem Ziel, Methodenkompetenz zu fördern – profitiert. Eine verstärkte Berücksichtigung erfahren von der Archäologie genutzte naturwissenschaftliche Methoden, eine Tatsache, in der sich möglicherweise auch Strömungen des Zeitgeists (d.h. die Faszination über die Möglichkeiten, die die Naturwissenschaften bieten) manifestieren. Insbesondere die Erläuterung von Datierungsmethoden oder des Prinzips der Stratigraphie müssen oft so verkürzt und vereinfacht werden, dass letztlich falsche Inhalte vermittelt werden. Hier böte sich die Zusammenarbeit mit Archäologen vor Drucklegung der Lehrwerke an.

In den Schulbüchern wird die Archäologie als Wissenschaft überwiegend sachlich und wertneutral beschrieben. Die Autoren betonen lediglich häufig, mit welcher Sorgfalt Archäologen arbeiten. Damit unterscheiden sich die Schilderungen in den Lehrwerken deutlich von der Berichterstattung in den Unterrichtsfilmen oder manchen Jugendbüchern, wo die Sensation, das Abenteuer und die Suche nach Kostbarkeiten wesentliche Elemente der Darstellungen bilden. Eine schon eher mit der populären Geschichtsvermittlung verwandte Form der Berichte stellen in den Schulbüchern Entdeckungsgeschichten zu wichtigen Funden dar. Hier werden überwiegend 'Menschenfunde' in den Blick genommen (Lucy, der Turkana Boy, der Neandertaler, der Gletschermann, das Mädchen von Windeby) und die unmittelbare Begegnung des Jetztmenschen mit vergangenen menschlichen Schicksalen. Dadurch beleuchten solche Berichte weniger den Forschungsalltag (die Auseinandersetzung mit Quellen der materiellen Kultur), sondern spiegeln allgemein die 'Faszination Mensch', die von archäologischen Forschungen offensichtlich ausgehen kann oder diese belebt.

Filme werden zur Beschreibung von archäologischen Arbeitsweisen weniger genutzt als sich dies aufgrund der speziellen Möglichkeiten des Mediums theoretisch anbieten würde. Ausgrabungen werden zwar regelmäßig gefilmt, aber nur in wenigen Ausnahmen beschreiben die Sprecherkommentare das wissenschaftliche Vorgehen auf Grabungen. Dies gilt auch für verschiedene andere Methoden der Erkenntnisgewinnung, die zwar gezeigt, jedoch seltener erläutert werden. Die experimentelle Archäologie, die Archäotechnik und die Museumspädagogik spielen keine Rolle in Erklärungen zu Teilbereichen der Archäologie. Sie sind aber umso bedeutender als Bereitsteller einer scheinbar authentischen Kulisse für verschiedene Vorführungen von Herstellungstechniken, die einen großen Teil des Filmmaterials ausmachen. Die 'erlebte Geschichte' steht dabei im Vordergrund, während die 'Erforschung' der Geschichte durch Interviews mit Wissenschaftlern in den Filmen präsent ist.

Ausgrabungen dienen in einigen Jugendbüchern als gestalterisches Mittel, um in Anbetracht der zu erwartenden Entdeckungen Spannung zu erzeugen. Relativ authentische Szenarien entstehen bei Autoren, die zuvor selbst an Ausgrabungen mitarbeiteten. Das einzige Jugendbuch, das sich neben der Ausgrabung intensiv mit anderen Möglichkeiten der archäologischen Forschung auseinandersetzt, stammt von Erich von Däniken und vermittelt ein verzerrtes Bild sowohl wissenschaftlichen Arbeitens als auch der Wissenschaftler selbst.

Insgesamt ist festzustellen: Die Beschäftigung mit der Archäologie als Wissenschaft wird in den Lehrplänen gefordert und in den Schulbüchern relativ sachlich und gut umgesetzt. Populäre

E. Zusammenfassung

Vorstellungen von Archäologie begegnen eher in den Unterrichtsfilmen und besonders in einigen Titeln der Kinder- und Jugendliteratur als Spannungsmoment. Sowohl im Hinblick auf die Schulbücher als auch auf die Filme sollte die Archäologie sich noch besser dafür einsetzen, dass Methoden einbezogen und korrekt beschrieben werden. Eine den Verlagen und Filmproduzenten zur Verfügung gestellte entsprechende Broschüre, herausgegeben beispielsweise von einer Behörde der Denkmalpflege, wäre hilfreich.

II.11. Handlungsorientierung in Darstellungen zur Ur- und Frühgeschichte

Vorbemerkungen

Die jüngere Geschichtsdidaktik sieht insbesondere für den Beginn des Geschichtsunterrichts handlungsorientiertes Lernen vor. Einen Teil dieses didaktischen Unterrichtskonzeptes bilden Aufgabenstellungen, die die Schüler zum selbständigen Arbeiten anleiten. Im Bereich der Ur- und Frühgeschichte äußert sich dieser Ansatz vor allem in Vorschlägen zu praktischen Tätigkeiten, deren Spektrum von Werkanleitungen bis (vermeintlich) hin zur experimentellen Archäologie reicht. Dabei geht es zum einen um das Nachvollziehen einzelner Aspekte früherer Lebensweisen, zum anderen um das Nachvollziehen von Forschertätigkeit. Nach einem Blick auf diesbezügliche Lehrplanforderungen soll deren Umsetzung in den Schulbüchern nachgegangen werden¹.

A. Lehrpläne

Die Vorschläge, die im Bereich des handlungsorientierten Lernens² zusammengefasst werden können, gliedern sich in den Lehrplänen in allgemeine Hinweise zur Archäologie und konkrete Vorschläge zu einzelnen Themen und Epochen. *Im Nacherleben archäologischer Forschertätigkeit werden Neugier und Interesse besonders angeregt* heißt es etwa für das Gymnasium in Baden-Württemberg³. In der Hauptschule Bayerns können im Unterricht *Methoden der experimentellen Archäologie* vermittelt werden; die Schüler *versuchen, mit experimenteller Archäologie in der Vor- und Frühgeschichte übliche Techniken nachzuvollziehen und Schlüsse auf die jeweiligen Lebensverhältnisse zu ziehen*⁴. Klassisch ist der Vorschlag von Nachbau bzw. Rekonstruktion steinzeitlicher Werkzeuge und/oder Waffen (8x)⁵ oder zumindest die *Anwendung von steinzeitlichen Gegenständen (z. B. Feuerstein, Korn mahlen)* (1x)⁶; in Hessen wird die Rekonstruktion *römischer und germanischer Kleidung* vorgeschlagen (1x)⁷. In diesen Aufgabenkreis gehören u.a. ebenso das Malen von Höhlenbildern⁸, das Modellieren von Landschaftsveränderungen in Sand oder Gips⁹, das Kochen nach römischen Rezepten¹⁰ und das Töpfern¹¹. Besonders häufig erscheint der Modellbau nach originalen Vorlagen unter den Vorschlägen (*aufgrund von Überresten am originalen Ort Modelle nachbauen*¹²), mit einem

¹ Inhalte dieses Kapitels wurden bereits publiziert: siehe Sénécheau, Elementarisierung und Handlungsorientierung. Zum Thema vgl. auch Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 313-376.

² Zusammenfassend zur Definition des handlungsorientierten Unterrichts siehe Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 315-318.

³ BaWü Gy 7, 181.

⁴ Bay HS 5/6, 111.

⁵ He HS/RS/Gy 7; NieSa IGesS 5/6; RhPf HS 7; RhPf RS/Gy 7; Saar GesS 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH GesS 5/6.

⁶ He HS/RS/Gy 7.

⁷ He HS/RS/Gy 7.

⁸ NieSa IGesS 5/6; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; SH GesS 5/6.

⁹ NieSa IGesS 5/6.

¹⁰ RhPf RS/Gy 7.

¹¹ Saar ErwRS 6/7.

¹² Bay RS 6, 187.

Schwerpunkt für die Steinzeiten¹³. Da zahlreiche museumspädagogische Programme Aktivitäten dieser Art enthalten, bietet sich hier die Möglichkeit einer engen Verzahnung von Museumsarbeit und Geschichtsunterricht an, wie sie auch zumindest in einem Lehrplan explizit vorgeschlagen wird¹⁴.

Spektakulär gestalten sich vermutlich das *Bauen eines steinzeitlichen Zeltes oder eines jungsteinzeitlichen Hauses*¹⁵ sowie der Nachbau von Großstein- oder Hügelgräbern nach Besichtigung und Vermessung¹⁶. Solche Projekte bedürfen sicherlich einer intensiven fachlichen Betreuung und bedeuten einen immensen Zeitaufwand, den der Schulalltag meist nicht ermöglicht. Weiterhin finden sich in manchen Lehrplänen Hinweise auf Rollen- und Planspiele¹⁷, seltener der Vorschlag, ein *Survivaltraining mit Übernachtung* durchzuführen oder *Jagdzaubertänze* einzuüben¹⁸. Auch Handreichungen zu den Lehrplänen enthalten entsprechende Anregungen¹⁹.

¹³ Bay RS 6 (Steinzeit, Kelten oder Römer); He HS/RS/Gy 7 (jungsteinzeitliche Siedlung); MeVo Or/IGesS 5/6 (im Zusammenhang mit römischen Techniken); He IGesS 5/6 (im Zusammenhang mit Alt- und Jungsteinzeit und der römischen Zeit); RhPf HS 7; RhPf RS/Gy 7 (Altsteinzeit bis Metallzeiten); RhPf RS/Gy 7 (zur römischen Zeit); RhPf IGesS 5/6 (zu Alt- und Jungsteinzeit sowie zur römischen Zeit); Saar GesS 5/6 (Jungsteinzeit); SH GesS 5/6 (Jungsteinzeit).

¹⁴ SH GesS 5/6.

¹⁵ NieSa IGesS 5/6, Tableau Nr. 4.

¹⁶ *Großsteingräber besichtigen, ausmessen und nachbauen*: NieSa IGesS 5/6, Tableau Nr. 4; *Exkursion zu Hügelgräbern, Vermessung und Rekonstruktion*: RhPf IGesS 5/6, 55.

¹⁷ NieSa IGesS 5/6; RhPf HS 7; RhPf RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; SachsA SekS/FSt 5/6; SH GesS 5/6.

¹⁸ SH GesS 5/6 24.

¹⁹ Z.B. Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 21f.

B. Schulbücher

B.1. Übersicht

Die Schulbuchvorschläge aus dem Bereich des handlungsorientierten Lernens können in drei Gruppen eingeteilt werden. Bei der ersten handelt es sich um Arbeitsaufträge rund um das Thema Museum: beispielsweise um die Anregung, ein Museum zu besuchen und dort an museumspädagogischen Aktivitäten teilzunehmen (SB 2(5)-78f.) oder durch den Besuch eines Museums, archäologischen Lehrpfades bzw. einer Fundstelle Informationen über das Leben in der Ur- und Frühgeschichte zu sammeln (SB 2(6)-10, LB 4-10, -12, -16f., SB 4-38f., 6-48ff., 7c-132, 8-164, 23a/b-36f.) bzw. um die Anregung, eine eigene Ausstellung vorzubereiten (4-38f., 25a/b/c/d-30f., 25e-26f.). In diesen Bereich fallen auch die Dokumentation museumspädagogischer Angebote im Schulbuch (SB 2(6)-22ff., 5a/b-80/52f.) oder der Vorschlag, eine Ausgrabung zu besichtigen (LB 4-9). Wie die unten stehende Übersicht zeigt, können Vorschläge in dieser Rubrik sämtliche Epochenkapitel zur Ur- und Frühgeschichte betreffen. Im nächsten Kapitel zur Rolle von Museen und Geländedenkmälern wird auf diese Vorschläge näher eingegangen werden (Kap. II.12).

Eine zweite Gruppe bilden Anregungen für Rollenspiele. Diese thematisieren in der Regel das Zusammentreffen verschiedener Kulturen, etwa der Jäger und Sammler mit den ersten Bauern (SB 8-38f.) oder der Römer mit den Germanen (SB 16-202).

Bei der dritten Gruppe handelt es sich um Vorschläge für handlungsorientierte Aktivitäten im Unterricht in Form von Werkanleitungen im weitesten Sinne. Diese sollen im Folgenden vorgestellt und, weil sich bei den Vorschlägen zahlreiche Probleme ergeben, diskutiert werden. Mit der Ausnahme von SB 8, SB 21 und SB 23, die alle zu den jüngeren Gymnasiallehrwerken der untersuchten Gruppe gehören, handelt es sich um Schulbücher für Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen. Die älteren Gymnasiallehrwerke sowie einzelne weitere Reihen enthalten keine derartigen Vorschläge (SB 1a/b, 3a/b/c, 11a/b, 13a/b/c/d, 14a/b, 18, 19a/b/c, 20). Mit den Anleitungen werden also didaktische Prinzipien umgesetzt, die einer Pädagogik für Hauptschulen und Realschulen entsprechen und jetzt aufgrund jüngerer Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik auch in Gymnasiallehrwerken Einzug halten.

Wie der folgenden Übersicht entnommen werden kann, konzentrieren sich die Vorschläge inhaltlich auf die Steinzeiten sowie auf Themen der römischen Geschichte. Gelegentlich stehen archäologische Arbeitsweisen im Vordergrund. Handlungsorientiertes Lernen kann auch im Rahmen der Veranschaulichung von Zeiträumen (Zeitband, Schulhofprojekt) etc. stattfinden. Solche Vorschläge wurden hier nicht aufgenommen, da sie nicht speziell die Ur- und Frühgeschichte betreffen.

Übersicht über handlungsorientierte Aufgabenstellungen in den Schulbüchern

SB/AB/LB	Epoche/Thema	Aktion, Anregung oder Dokumentation	Museum
2(5)-78f.	Altsteinzeit	Anregungen für einen Museumsbesuch; Vorstellung museumspädagogischer Aktivitäten	Vorgeschichtsmuseum Bad Königshofen (Bayern)
LB 4-10	Altsteinzeit	praktische Erprobung der Feuererzeugung Besuch einer Höhle	
5a/b-80/52f.	Altsteinzeit	Anregungen zur Herstellung von Ketten und Armbändern, Malereien (nur 5b: eines Faustkeils und eines Speeres)	Bilder aus dem Neanderthal Museum Mettmann; Angabe von Museumsadressen
LB 5b-34	Altsteinzeit	Vorschlag, mit den Schülern eine Fallgrube zu bauen	-

II.11. Handlungsorientierung in Darstellungen zur Ur- und Frühgeschichte

6-32f.	Altsteinzeit	Bau einer 'Wohnhöhle' im Modell	-
7a/bc-27/35/31	Altsteinzeit	Herstellung eines Wurfsperees, Bau eines Windschutzes	-
8-30f.	Altsteinzeit	Herstellung eines Faustkeils, Malereien	
25a/b/c/d-23	Altsteinzeit	Höhlenbilder malen	-
AB 8-10f.	Altsteinzeit	Bau des Lagerplatzes von Bilzingsleben im Modell	-
22-60f.	Altsteinzeit	Anregung zu Anfertigung von Höhlenmalereien im Klassenraum	
8-38f.	Alt- und Jungsteinzeit	Rollenspiel: Begegnung zwischen Bauern und Wildbeutern	
23a/b-36f.	Alt- und Jungsteinzeit	Hinweise für einen Museumsbesuch Werkanleitungen für die Herstellung einer Speerschleuder und einer Spindel	Neanderthal Museum Mettmann
AB 4-8	Jungsteinzeit	Anregungen für den Bau eines Hauses im Modell	-
7a/b/c-27/35/31	Jungsteinzeit	Herstellung einer Trinkschale aus Ton	-
15-50f.	Jungsteinzeit	Töpfern und Brotbacken	-
17-50f.	Jungsteinzeit	Töpfern, Weben, Brotbacken	-
22-69	Jungsteinzeit	Brotbacken, Steinbohrung u.a.	
23c-33	Jungsteinzeit	Herstellung einer Spindel, Töpfern	
25a/b/c/d-30f., 25e-26f.	Jungsteinzeit	Vorbereitung einer Ausstellung, u.a. Bau eines Hausmodells	
2(6)-10	Eisenzeit	Anregungen für ein Keltenprojekt	-
6-50	Eisenzeit	Anregungen zum Besuch des archäologischen Wanderpfades von Kelheim	Archäologisches Museum Kelheim
24a/b-24	Eisenzeit	Anregung zu einem Museumsbesuch	Altburg bei Bundenbach
4-38f.	Altsteinzeit bis Eisenzeit	Anregungen für einen Museumsbesuch und zur Vorbereitung einer eigenen kleinen Ausstellung	-
5a-174f.	Germanen und Römer	Anleitungen für germ. und röm. Kleidung und Frisuren	-
6-188f.	Germanen und Römer	Anleitungen für germ. und röm. Kleidung	-
16-202	Germanen und Römer	Anleitung für ein Rollenspiel zum Thema Handel	
2(6)-22ff.	Römer	Fotos museumspäd. Aktivitäten	Archäologischer Park Cambodunum, Kastell Pfünz, rekonstruierter Wachturm, Gutshof Möckenlohe
4-74f.	Römer	Anregungen zur Herstellung von Mosaiken	-
AB 4-30	Römer	Anregung zur Herstellung Schuhen	Schnittmuster aus dem Saalburgmuseum
5b-106f.	Römer	Anregungen zur Spurensuche, zur Vorbereitung einer Ausstellung, zu römischer Kleidung und römischen Gerichten	-
6-165	Römer	Bastelanleitung zum Nachbau eines Limesturms	-
7b-99	Römer	Schulklasse probiert römische Gewänder und Rüstungen an	Limesmuseum Aalen
7c-132	Römer	Vorschläge für Exkursionen nach Köln und Umgebung	Nennung des Römisch-Germanischen Museums Köln und des Archäologischen Parks Xanten
8-184 ²⁰	Römer	Planung und Durchführung einer Exkursion	am Beispiel des Archäologischen Parks Xanten
9-156	Römer	Anleitungen für römische Kinderspiele	
9-187ff.	Römer	Anleitungen zur Herstellung einer Tunika und von Wachstäfelchen	Nennung einer sehr großen Zahl von Museen in Bayern
12-180f.	Römer	Kochen wie die Römer	
17-124f.		Anleitungen zur Herstellung römischer Kleidung	
21-160	Römer	Anleitungen für römische Kinderspiele	
24a/b-56	Römer	Anleitung zur Herstellung von Mosaiken	
24a/b/c-10f.	Römer	Anregung zu einem Museumsbesuch	Xanten
6-48f.	alle Epochen	Planung eines Museumsbesuchs, mit Hinweis auf hands-on-Bereiche der Museumspädagogik	am Beispiel des Archäologischen Museums Kelheim
LB 4-9	Archäologie	Besuch einer Ausgrabungsstelle zertrümmerte Blumentöpfe von den Schülern ausgraben und zusammensetzen	

²⁰ LB 8-121: Im Lehrerhandbuch ist noch eine Kopiervorlage für eine Rallye im Archäologischen Park Xanten beigelegt.

		zen lassen	
10a/b/c-32f., 24a/b-20f.	Archäologie	Schulhofprojekt <i>Arbeiten wie die Archäologen</i>	-
17-31	Archäologie	zerscherbte Gefäße aus dem Sand ausgraben und zusammensetzen	

B.2. Epochen und Themen

2.1 Altsteinzeit

Die Anfertigung von **Höhlenmalereien** durch die Schüler stellt den im Kontext der Altsteinzeit am häufigsten gemachten Vorschlag dar (SB 5a/b-80/53, 8-31, 22-60f., 25a/b/c/d-23).

Die Anleitung lautet in SB 5a-80 (ähnlich in SB 5b-53): *Malen wie die Steinzeitkünstler: Bei der Herstellung der Farben musst du mit den Zutaten etwas mogeln. Du brauchst Backsteine oder Ziegelsteine, Tapetenkleister, einen alten Topf mit Wasser und Papier zum Malen. Reibe an den Steinen, bis roter Ziegelstaub entsteht. Das Pulver vermischst Du in dem Topf mit Wasser und etwas Tapetenkleister. Fertig ist die rote Farbe. Für Weiß²¹ nimmst du Tafelkreide, für Schwarz Holzkohlenstaub vom Gartengrill. Andere Farben kannst du aus frisch gepressten Johannis- oder Heidelbeeren herstellen. Trage dabei unbedingt eine Schürze oder alte Kleidung, denn diese Farben sind auch mit modernen Waschmaschinen nur schwer auswaschbar. Mit den Farben kannst du auf Papier oder auf Steinen malen.* Unter dem Text befindet sich ein Foto mit Schülerinnen, die auf Tapetenstücken mit dem Pinsel malen. Die Tapetenstücke liegen auf Tischen aus.

SB 22-61 schreibt: *So könnt ihr eine Höhlenmalerei für euren Klassenraum anfertigen: Bei der Herstellung eines Höhlenbildes ist es besonders wichtig, möglichst natürliche Farbstoffe wie Kreide oder Erdfarben zu verwenden. Nur so kann der Eindruck eines echten Höhlenbildes erreicht werden. Schließlich kannten die Menschen der Altsteinzeit keine Neonfarben! Du kannst die Arbeit in verschiedene Arbeitsschritte aufteilen: 1. Schritt: Suche eine freie, saubere Wandfläche in deinem Klassenraum. 2. Schritt: Wähle Bildvorlagen aus Büchern oder Zeitschriften. 3. Schritt: Stelle mit einem Fotokopierer aus diesen Bildvorlagen Folien her. 4. Projiziere diese Folien-Bilder mit einem Tageslichtprojektor an die Wand. 5. Schritt: Zeichne den Umriss nach und male die Figuren sorgfältig aus. Du solltest die Arbeit gemeinsam mit anderen Schülern planen und aufteilen.*

Auch in SB 25a/b/c/d-23 wird mit dem Overheadprojektor gearbeitet. Als Unterlage sollen große Papierbögen an der Wand des Klassenzimmers dienen. *Die Bilder malt ihr mit Fingerfarben nach.* In SB 8-31 wird mit Kohlestiften auf Packpapier gemalt, das "Gemälde" nachher ausgeschnitten, auf eine Bahn aus Packpapier geklebt und im Klassenzimmer aufgehängt.

Die Zitate und Zusammenfassungen zeigen folgende Schwierigkeiten: Die Materialien und Hilfsmittel entsprechen in der Mehrzahl nicht den in der Altsteinzeit verfügbaren Grundstoffen (Ziegelsteine, Tafelkreide, Gartengrill, Tapetenkleister, Fingerfarben, Topf, Papier, Fotokopierer, Folien, Overheadprojektor, Schere, moderner Klebstoff). Der Hinweis auf das *Mogeln* in SB 5a/b verdeutlicht zwar die Problematik für die Schüler, die anderen Schulbücher sprechen die scheinbar selbstverständliche Verwendung moderner Hilfsmittel aber nicht an. Eine Klassenzimmerwand oder Papierbögen auf ebenen Tischen und an der Wand können nur unzurei-

²¹ Weiße Farbe ist nach Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 347, nicht belegt.

chend einen Eindruck davon vermitteln, was es bedeutet, auf einem unebenen Untergrund und auf Stein zu malen, außerdem an oft noch schwer zugänglichen Stellen. Die Atmosphäre, unter der Höhlenbilder entstehen, und die für den altsteinzeitlichen Menschen mit Sicherheit prägend war (dunklen, kühle, mit Talglichtern erhellte Höhlenräume), wird in keinem der Beispiele nachempfunden²². Eine authentischere Alternative zur Beschäftigung mit altsteinzeitlichen Tierbilder stellt das Ritzen in Schieferplatten dar, das leichter in großer Nähe zu den für die Altsteinzeit anzunehmenden Bedingungen durchführbar ist.

Probleme ergeben sich auch bei Vorschlägen, **Faustkeile** selbst herzustellen²³. SB 5b-52 enthält unter der Überschrift *Faustkeil – das erste Werkzeug* folgende Arbeitsanweisung: *Du benötigst einen nicht zu dicken Feuerstein und einen zweiten sehr harten Stein, den du als Hammerstein verwendest. Feuersteine erhältst du in einer Mineralienhandlung. Von Feuersteinen lassen sich am besten Stücke abschlagen. Schlage mit dem Hammerstein auf den Feuerstein, so dass sich kleine Teile lösen und scharfe Kanten entstehen. Die Splitter wurden übrigens auch als Werkzeuge benutzt.* (Der Text empfiehlt außerdem das Tragen einer Schutzbrille und von Arbeitshandschuhen, auch wenn es die in der Altsteinzeit nicht gab, und erläutert die Verletzungsgefahr.) Den Schülern wird es allerdings nur schwer möglich sein, auf diese Weise und ohne Anleitung durch eine geübte Person einen Faustkeil herzustellen. Vielleicht spricht der Text daher nur von *scharfen Kanten*, die beim Schlagen entstehen. Wichtig wäre noch ein Hinweis gewesen, den Feuerstein auf einer Unterlage, z.B. auf einem Lederstück, zu stabilisieren.

In SB 8-30 ist die Arbeitsanleitung für die Herstellung ein wenig detaillierter. Dort heißt es: *Faustkeile – selbst gemacht (...). Einen Faustkeil kannst du selbst herstellen. Suche dir zunächst einen nicht zu harten Stein, den du bearbeiten willst, sowie einen Schlagstein. M2 zeigt dir, wie du vorgehen musst. Beachte: den weichen Stein auf einen festen Untergrund legen; dann mit dem zweiten Stein die Splitter abschlagen, bis die gewünschte Form stimmt. Wenn du eine scharfe Kante bekommen willst, musst du kleine Splitter von einem der Ränder abschlagen. – Schutzbrille tragen!* (Arbeitshandschuhe sind nicht genannt). Aber auch hier ergeben sich Probleme: Woran erkennen Schüler einen *weichen*, für die Bearbeitung geeigneten Stein? Hier sollte unbedingt Feuerstein genommen werden, sonst hat der Versuch kaum Chancen zu gelingen. Bei der Zeichnung zur Erläuterung des Versuchs erhält man (gegenteilig zur Beschreibung im Text) den Eindruck, der Schüler arbeite mit Schlag- und Kernstein aus identischen Materialien, wegen der scharfen Bruchkanten wohl Feuerstein. Die *gewünschte Form* werden die Schüler ohne Übung und Kenntnis der einzelnen Arbeitsschritte wohl nicht erreichen. Sie werden in der Lage sein, ein scharfes Schneidegerät zu produzieren, nicht jedoch ein Werkzeug mit den Formmerkmalen eines Faustkeils. Die für die Schüler mit Sicherheit entstehenden Schwierigkeiten werden allerdings, und das ist hier positiv hervorzuheben, nochmals in Aufgaben aufgegriffen. Diese lauten: *1. Versuche nach der Anleitung oben selbst einen Feuerstein herzustellen. 2. Beschreibe, welche Probleme du bei der Faustkeilherstellung gehabt hast. 3. Beurteile nach deinen eigenen Versuchen die Entwicklungsstufe, die die Altsteinzeitmenschen aus Bilzingsleben erreicht haben (...).* Abgesehen davon, dass man anstelle von *Entwicklungsstufe* zu sprechen besser den Begriff *Fähigkeiten* verwendet hätte, zielt diese Aufgabenstellung darauf ab, den für die Herstellung benötigten Arbeitsaufwand, die Erfahrung und die vorausgesetzten Kenntnisse nicht zu unterschätzen. So betrachtet verfolgt die gesamte Aufgabe inklusive

²² Das Ziel, so authentisch wie möglich zu arbeiten, setzte sich beispielsweise die Museumspädagogik im Helms-Museum in Hamburg: Dort steht für Höhlenmalereien ein Raum mit 'Höhlenwänden' zur Verfügung; Licht spendet ein selbst entzündetes kleines Feuer. Vgl. Die Mitteilung in: Archäologie in Deutschland 2004/3, 74.

²³ Zur Werkzeugherstellung in Schulbüchern auch Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 354-363.

des eigenen Versuchs ein sinnvolles Lernziel.

Aus fachlicher Sicht unproblematisch sind die Anleitungen in SB 5a/b-80/52 zur Herstellung von **Muschel- oder Schneckenketten** (die Löcher sollen mit einem *spitzen Stein* gebohrt werden). Dies gelingt jedoch am besten, wenn ein spitzer Feuersteinabschlag in einem dünnen Holzstab gefasst ist und man diesen durch Reiben zwischen den Handflächen zum Bohren dreht. Wesentlich einfacher lassen sich Löcher durch Schleifen auf einer Schleifplatte in Muscheln und Schneckenhäuser bringen.

SB 5b lässt den **Holzspeer** mit Hilfe von Feuersteinwerkzeugen herstellen und schlägt vor, die Spitze im Feuer zu härten. Die Beschreibung ist hier annähernd realistisch. Anders dagegen in SB 7a/b/c-27/35/31: Die Bauanleitung besonders für den Speer ist so stark vereinfacht, dass die Schüler kaum ahnen können, mit wie viel Geschick und Sorgfalt steinzeitliche Waffen hergestellt wurden: *Sucht als erstes einen 1,5 bis 2 Meter langen Stock. Bringt ihn auf die richtige Länge und entrindet ihn. Dann könnt ihr ihn anspitzen. Wenn ihr einen länglichen, spitzen Stein findet oder einen Knochen aufsplittert, könnt ihr den Speer noch wirkungsvoller machen. Die Spitze müsst ihr mit Angelsehne befestigen. Jetzt könnt ihr Wurfübungen veranstalten. Vielleicht malt ihr auf Pappe ein Mammut und versucht es zu treffen?* Speerspitzen bestanden in der Altsteinzeit nicht nur aus spitzen, sondern aus sorgfältig bearbeiteten Steinen. Auch das Aufsplittern von Knochen klingt wie ein zufälliges Ergebnis, dabei wurden auch Knochenspitzen aufwändig bearbeitet. *Angelsehne* aus modernem Nylon stand den altsteinzeitlichen Menschen nicht zur Verfügung. Weiterhin stellt sich die Frage, warum ausgerechnet ein Mammut als Ziel dienen soll, wenn es vermutlich nicht typisches Jagdtier der Menschen war (vgl. Kap. II.2.B.1.6).

Die Anleitung in SB 23a/b-37 zur Herstellung einer **Speerschleuder** setzt das Problem der benutzten Werkzeuge wenigstens konstruktiv um, indem es heißt: *Die Steinzeitjäger arbeiteten mit Klingen und Schabern aus Feuerstein. Wenn du dir dies nicht besorgen kannst, nimm Säge und Schmirgelpapier.* Das aus Holz geschnitzte, relativ grob wirkende Endprodukt ähnelt jedoch nur kaum den aus dem Fundmaterial bekannten kunstvoll verzierten Speerschleudern aus Geweih (Taf. 11.1 Abb. 1).

Weiterhin bilden Bauanleitungen für **Modelle oder Konstruktionen in Lebensgröße** ein Thema. SB 6-32 regt den Bau einer 'Wohnhöhle' im Modell an und liefert entsprechendes Material. Da diese Arbeitsanweisung einseitig den Eindruck vermittelt, die Jäger und Sammler hätten in Höhlen gelebt, ist von einer Umsetzung abzuraten. Empfehlenswert ist dagegen der Nachbau des Lagerplatzes von Bilzingsleben, also einer Freilandstation mit verschiedenen Aktivitätszonen, wie ihn AB 8-10f. vorschlägt. Die letzte Aufgabe zum Modell lautet: *Diskutiert, welche Schwierigkeiten sich bei der Rekonstruktion von Fundplätzen für die Archäologen ergeben.* SB 7a/bc-27/35/31 regt den Nachbau eines Windschutzes an. Von dem Vorschlag, mit den Schülern eine Fallgrube zu bauen (LB 5b-34), ist aus den in Kap. II.2.B.1.6 genannten Gründen abzuraten.

Insgesamt hinterlassen die gemachten Vorschläge folgenden Eindruck: Technische Vorgehensweisen werden auf ein Minimum vereinfacht, original verwendete Rohstoffe aus praktischen Gründen mit modernen Materialien ersetzt; die Arbeitsergebnisse können nur entfernt den originalen Vorlagen ähneln. Es stellt sich m.E. die Frage nach dem Lerngewinn solcher Aktivitäten: Bei der Umsetzung sollte mindestens, wie in einem Beispiel angedeutet, aus dem Versuch die Erkenntnis hervorgehen, dass Menschen unserer Gegenwart im Gegensatz zu Menschen der Altsteinzeit nicht oder nur schwer in der Lage sind, einen solchen Gegenstand herzustellen, da

ihnen Wissen, Erfahrung und Übung fehlt.

2.2 Jungsteinzeit

Die meisten Arbeitsvorschläge zur Jungsteinzeit beziehen sich auf die Herstellung von **Keramik** in der Spiralwulsttechnik (z.B. SB 7a/b/c-27/35/31, 15-50f., 17-50, 23c-33; Taf. 11.1 Abb. 2-3)²⁴. Alle Darstellungen gehen davon aus, dass vorhandener Ton benutzt wird, beschreiben also nicht die Herstellung von Ton selbst. Schon damit wird eine der grundlegendsten Fragen zur Keramikherstellung umgangen: Wie und woraus produziert man eine Rohmasse, die beim Brennen nicht reißt? Auch mit dem Brennvorgang machen es sich die Autoren leicht: Entweder geht der Text gar nicht darauf ein (SB 15-51). Oder das Gefäß soll nur getrocknet werden, wodurch es kaum haltbar ist und nicht der Aufbewahrung von feuchten oder flüssigen Inhalten dienen kann, also quasi keinen Sinn macht (SB 17-50). Oder es wird vom Brennen in einem elektrischen Brennofen ausgegangen, der wiederum ein technisches Produkt der Gegenwart und mit den technischen Voraussetzungen in der Jungsteinzeit nicht vergleichbar ist (SB 7a/b/c-27/35/31, 17-50). SB 23c-33 spricht gar vom Backofen: *Willst du das Gefäß haltbar machen, musst du es anschließend so lange in den Backofen stellen, bis der Ton hart ist*. Ein haltbares Gefäß entsteht auf diese Weise nicht. Die in zahlreichen Aufgaben beschriebene Wasserzugabe erleichtert das Arbeiten nicht; ein Verstreichen der Wülste miteinander ist von Beginn an wichtig. Auch die hergestellten Formen sind für die Jungsteinzeit untypisch: SB 15-50 präsentiert ein sehr großes, vasenförmiges Gefäß, das in der Spiralwulsttechnik von Schülern nur schwer herstellbar ist (Taf. 11.1 Abb. 3). SB 7a/b/c-27/35/31 schlägt vor, eine *Trinkschale* herzustellen.

Das **Brotbacken** steht an zweiter Stelle der genannten Ideen für eigenes Arbeiten²⁵. SB 17-51 regt an, aus gekauften Getreidekörnern auf einer Steinplatte Mehl zu reiben, dieses mit Wasser zu einem Teig zu mischen und den Fladen *auf einem heißen Stein oder im Backofen* zu backen. SB 15-51 schildert die Erfahrungen einer Schulklasse mit dieser Methode und berichtet, dass am Ende doch eine Getreidemühle zum Einsatz kam und das Brot im Backofen gebacken wurde. SB 22-69 enthält ein Rezept für Sauerteig, für den Weizenkörner auf einer Steinreibe zerrieben werden. Auch dieses Brot wird im Backofen gebacken. Bei allen drei Beispielen stellt sich die Frage nach dem Sinn der Tätigkeit im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Sie hat mit der Jungsteinzeit allein dann etwas zu tun, wenn das Getreide tatsächlich mit Mahlstein und Läufer zu Mehl gemahlen wird. Dieser Vorgang ist aber enorm zeitaufwändig und im Rahmen einer einfachen Unterrichtsstunde kaum durchführbar. Auch ist zu fragen, woher eine entsprechende Steinplatte mit einem Läufer gewonnen werden kann. Der Läufer sollte überdies möglichst flach sein, nicht *rund* wie in der Beschreibung von SB 17-51. Der arbeitsintensive Weg von der Getreideernte mit Feuersteinsichel über das Dreschen und Worfeln, Grundvoraussetzung für das zur Verfügung Stehen von Getreidekörnern, wird in keinem der Beispiele angesprochen.

Weitere Anregungen betreffen den Bau von Hausmodellen (AB 4-8, SB 25a/b/c/d-30f., 25e-26f.), die Herstellung und Verwendung einer Spindel (SB 23a/b/c-37/37/33)²⁶, den Bau eines Webstuhls (SB 17-50f.) und das Durchbohren von Stein (SB 22-69). Der Bau des **Webstuhls** ist

²⁴ Ausführlicher hierzu Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 334-345.
²⁵ Zum Thema auch Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 348-355.
²⁶ Hierzu vgl. Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 367.

detailliert und sachrichtig beschrieben, allerdings werden als genutzte Rohstoffe Leisten und Schrauben aus dem Baumarkt und fertige Wollfäden verwendet. Als Gewichte dienen *neben Steinen* auch *Schrauben, Muttern und ähnliche schwere Gegenstände* (Taf. 11.1 Abb. 4). Bis auf die Tatsache, dass man für die Jungsteinzeit Gewichtswebstühle annehmen kann und die Schüler mit dem Bau die Funktionsweise eines solchen Webstuhls verstehen lernen besteht eigentlich kein Bezug mehr zur Jungsteinzeit.

Schriftliche Informationen zum **Durchbohren von Stein** erhalten die Schüler in SB 22-69 nur in folgenden Worten: *Steine durchbohren: Die Bogensehne wird hin und her bewegt. Damit wird die Bohrspitze angetrieben. Unter der Bohrspitze wird das zu bohrende Werkzeug befestigt.* Die nebenstehende Zeichnung zur Betätigung einer Bogenbohrmaschine ist nur wenig aufschlussreich, die Bohrmaschine außerdem aufgrund einer fehlenden Befestigung des Querholms auf der rechten Seite nicht funktionstüchtig (Taf. 11.1 Abb. 5). Es fehlt darüber hinaus die entscheidende Information, dass zum Bohren als Schleifmaterial Sand benötigt wird – ein Holzstab alleine macht noch keine Bohrung, sie kann auf diese Weise nicht gelingen²⁷. Die entsprechende Schulbuch-Doppelseite (SB 22-68f.) steht unter dem Motto *Wie Archäologen experimentieren*. Auf einem Foto sind zwei Wissenschaftler beim Fällen eines Baumes mit jungsteinzeitlichen Beilformen zu sehen. Zur Frage, *Warum und wie Archäologen experimentieren*, erläutert ein Text: *Archäologen suchen Spuren der Vergangenheit im Erdboden. Um diese Spuren richtig lesen zu können, experimentieren sie mit alten Techniken* (68). Das ist richtig, doch kommen die dann enthaltenen Arbeitsvorschläge für die Schüler (Bau eines Hausmodells, Backen eines Brotes aus Mehl im modernen Backofen, Steinbohrung wie eben beschrieben) nicht annähernd an Arbeitsweisen in der Experimentellen Archäologie heran. Die vorgeschlagenen Arbeitsschritte für ein eigenes Experiment, zusammengefasst unter der Überschrift *So kannst du wie ein Archäologe arbeiten* (69), können auf Grundlage der vorgeführten Beispiele keinen Ausgleich schaffen.

Die hier zitierten Vorschläge für praktische Tätigkeiten im Kontext des Themas Jungsteinzeit, so kann man zusammenfassen, passen gut in den Rahmen von Werk-, Kunst- und Kochunterricht, stellen aber in dieser Form keine ernsthafte historisch-forschende Beschäftigung mit Aspekten der Jungsteinzeit dar.

2.3 Metallzeiten

Zu den Metallzeiten finden sich in den Schulbüchern keine konkreten Werkanleitungen.

2.4 Römische Kaiserzeit: Germanen

Praktische Unterrichtsvorschläge zum Thema Germanen finden sich nur in zwei Beispielen. SB 5a-175 zeigt, komplementär zur Beschreibungen 'germanischer' Kleidung im Text und auf einer Rekonstruktionszeichnung, eine dreiteilige Abbildung zur Vorgehensweise beim Binden eines Suebenknotens (Taf. 6.5 Abb. 6). Die Schüler werden angeregt, *Verkleidungsstücke* zusammenzustellen. Der Suebenknoten wird, vermutlich aufgrund der dazu benötigten langen

²⁷ Überdies stellt sich die Frage, ob der Bau einer Bogenbohrmaschine für den Unterricht sinnvoll umgesetzt werden kann und die Schüler anschließend bei einem kaum sichtbaren Bohrfortschritt 'Spaß' an der Arbeit haben. Vgl. Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 359f.

Haare, als Frisur der Frauen vorgestellt – was falsch ist, der Suebenknoten ist als eine Frisur männlicher Krieger bekannt. Das Ergebnis der 'Verkleidung', zu der auch nachgemachte Fibeln gehören (*aus Buttons kannst du Broschen anfertigen*) dürfte von archäologischen Vorlagen weit entfernt liegen.

SB 6-189 beschreibt, wie mit einfachen Mitteln aus *zwei Decken* oder *Filz* Hose und Obergegend entstehen können. Die Nähanleitung ist dabei so einfach gehalten, dass möglicherweise ein fälschlich 'primitiver' Eindruck von germanischer Kleidung entsteht.

Wie schon für die anderen Epochen festgestellt, vermitteln die Vorschläge für praktische Arbeiten nur unzureichende und verzerrte, in einem Fall auch falsche Einblicke in die behandelte Zeit. Wichtige Aspekte – beispielsweise die aufwendige und kunstvolle Webtechnik zur Herstellung eines Stoffs – werden nicht angesprochen.

2.5 Römische Kaiserzeit: Römer

Zur römischen Zeit enthalten zahlreiche neuere Schulbuchkapitel Anregungen für verschiedene Aktivitäten. Diese wurden hier nicht systematisch erfasst, da sie in der Regel nicht Teil speziell der provinzialrömischen Geschichte sind. Im Folgenden also nur wenige Beispiele:

Besonders häufig finden sich Vorschläge zur Herstellung und zum Anprobieren römischer Kleidung (SB 5a-174, 5b-106, 6-188, 7b-99, 9-190, 17-124f.). Manche Darstellungen gehen dabei auch auf Frisuren ein und geben Anregungen zur Herstellung einfacher Fibeln aus Sicherheitsnadeln (z.B. SB 6-188). AB 4-30 enthält ein Schnittmuster für römische Schuhe. An anderen Stellen können römische Gerichte nachgekocht (SB 5b-106f., 12-180f.) oder römische Spiele ausprobiert werden (SB 9-156, 21-160). Als konkrete Werkanleitungen finden sich auch Beschreibungen zur Herstellung von Mosaiken (SB 4-74f., 24a/b-56). SB 6-165 enthält eine Bastelanleitung zum Nachbau eines Limesturms.

Für manche Themen gelten ähnliche Einwände wie zu Anregungen für die Jungsteinzeit: Das verwendete Material, beispielsweise zum Nähen oder Kochen, ist nicht authentisch. Ein Limesturm aus Pappe oder Holz vermittelt vielleicht einen bleibenden Eindruck davon, wie ein solcher Turm aussah; der Arbeitsaufwand und die Bautechnik können in dieser Form aber nicht ernsthaft nachvollzogen werden. Wenn auch die einzelnen Vorschläge für sich genommen und aus rein praktischer Sicht akzeptabel scheinen, stellt sich m.E. dennoch die Frage nach dem konkreten Bezug zu Inhalten des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen steht hier wieder weniger im Vordergrund, vielmehr handelt es sich um brauchbare Anregungen für Projekttag, in denen das Werken und andere praktische Tätigkeiten Ziel und Inhalt des Unterrichts sind.

2.6 Archäologie

Auch (vermeintliche) archäologische Arbeitsweisen können Gegenstand praktischer Anleitungen sein. SB 17-31 macht einen Vorschlag zum Thema *Wir arbeiten als Archäologen*. Die Schüler sollen Gegenstände aus Keramik mitbringen, diese zertrümmern, die Scherben jeweils in einem Schuhkarton im Sand vergraben. Die Scherben sollen dann von anderen Schülern mit dem Löffel ausgegraben, mit dem Pinsel gesäubert und mit Klebstoff wieder zusammengesetzt werden (Taf. 11.1 Abb. 6). *Wer findet am schnellsten heraus, welchen Gegenstand die andere*

Gruppe vergraben hat? lautet der letzte Arbeitsauftrag dazu. LB 4-9 enthält eine ähnliche Anregung: Die Schüler sollen zertrümmerte Blumentöpfe (!) ausgraben und zusammensetzen. Solche Aufgaben bedienen eher das Klischee des mit dem Pinsel nach Scherben grabenden Archäologen, als dass sie ein stimmiges Bild einer modernen Ausgrabung vermitteln, zu der noch sehr viel mehr Tätigkeiten zählen (einmessen, fotografieren, zeichnen, katalogisieren etc.). Die Vorschläge werden auch der Tatsache nicht gerecht, dass heutzutage eher Restauratoren für das Zusammensetzen zerscherbter Gegenstände zuständig sind.

Diese und andere Projekte zur Archäologie dienen dem Archäologen Martin Schmidt in SB 10a/b/c-32f. wohl als Negativbeispiele, denen er ein schlüssigeres Konzept gegenüberstellen wollte: Das Buch macht Vorschläge für ein Schulhofprojekt, das an die Arbeitsweisen der Archäologie heranführen soll. Die Schüler interpretieren, nachdem sie den Schulhof einer Ausgrabungsstelle gleich in sorgfältig vermessene Planquadrate eingeteilt haben, Müll, der auf dem Schulhof liegen geblieben ist (Taf. 11.1 Abb. 7). Aus archäologischer Sicht beschränkt sich der Arbeitsauftrag jedoch auf das Anlegen dieser Planquadrate und die Deutung der Funde. Mit Ausgrabungen selbst oder anderen Arbeitsweisen der Archäologie hat das Projekt wenig zu tun. Es könnte sich ebenso um eine Einführung in die Arbeitsweise von Detektiven oder der Kriminalpolizei handeln, da lediglich Spuren interpretiert werden.

Grabungssituationen können, so ist aus den genannten Beispielen zu schließen, kaum in der Schule praktisch nachvollzogen werden. Es empfiehlt sich der Besuch einer Ausgrabung oder die Beteiligung der Schüler an einer Ausgrabung in einem Ferienprojekt.

Ein durchweg positiv zu bewertender Vorschlag findet sich in SB 5b-106: Die Schüler werden angeregt, im Gelände *an Orten, wo früher die Römer gesiedelt haben*, auf einem frisch gepflügten Feld Prospektionsarbeit zu machen, die Funde zu säubern, zu sortieren, zu bestimmen und evtl. Fachleute aus einem Museum hierfür heranzuziehen. Besser wäre der direkte Verweis auf Archäologen; insgesamt aber entspricht dieser Auftrag in mehrfacher Hinsicht auch Aufgaben, die Archäologen zu lösen haben, d.h. aus fachwissenschaftlicher Sicht handelt es sich um eine nicht nur handlungsorientierte, sondern auch wissenschaftsorientierte Tätigkeit.

B.3. Fazit

3.1 Zusammenfassung und allgemeine kritische Betrachtung

Sämtliche genannten Vorschläge verfolgen das Ziel, den Schülern einen lebendigen Unterricht zu bieten, in dem sie selbst einen handelnden Part übernehmen können. Themen und Objekte der Ur- und Frühgeschichte werden in diesem Sinne für die Unterrichtspraxis genutzt. Von einigen Didaktikern wird gerade die Ur- und Frühgeschichte als für handlungsorientiertes Lernen besonders geeignet eingestuft: Weil die "Fremdheit und Abenteuerlichkeit des Lebens" die Kinder fasziniere und die "fehlende Komplexität der sozialen Verhältnisse (wenig Berufsdifferenzierung und Arbeitsteilung, einfache Werkzeugherstellung, enger Bezug zur Natur)" den Zugang zum Thema erleichtere²⁸, schlägt Dietmar von Reeken Themen der Ur- und Frühgeschichte sogar als Inhalte für den Sachunterricht der Grundschule vor. "Inhaltliche Schwerpunkte können die Herstellung von Werkzeugen und Waffen, Wohnung, Kleidung, Nahrung, das

²⁸ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 47.

Verhältnis der Geschlechter (...), der Jenseitsglaube und die Totenbestattung in der Steinzeit sein. Methodisch spielen die Arbeit mit Kindersachbüchern und Bildern, die Beschäftigung mit Ausgrabungen und handlungsorientierte Methoden wie der Nachbau steinzeitlicher Werkzeuge eine zentrale Rolle"²⁹. Was dabei besonders auffällt: Die Komplexität urgeschichtlichen Lebens wird ebenso wie die Komplexität urgeschichtlicher Techniken unterschätzt. Die Archäologin und Museumspädagogin Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt fasst kritisch zusammen, dass auch einige Forderungen, die mit handlungsorientiertem Lernen verknüpft sind – Einsatz des hergestellten Gegenstands in der Praxis, Orientierung an einer Fragestellung, Problemlösung – nicht berücksichtigt werden. Sie charakterisiert die Vorschläge zu Recht als "Beschäftigung à la Steinzeit", wo "gebastelt und gespielt" werde, aber nichts gelernt"³⁰.

Aus fachlicher Sicht ist es inakzeptabel, wenn mit handlungsorientierten Methoden der Anschein erweckt wird, man mache experimentelle Archäologie nachvollziehbar, wie folgendes Zitat aus einem Schulbuch verdeutlicht: *Die Archäologen bemühen sich in den letzten Jahren verstärkt darum, den Alltag der Menschen in vor- und frühgeschichtlicher Zeit mit Hilfe der so genannten Experimentellen Archäologie konkret erfahrbar werden zu lassen. Die Techniken und die für den interessierten Betrachter wenig aussagekräftigen Funde werden durch praktisches Ausprobieren lebendig. Die folgenden Beispiele sollen dazu einladen, die Jungsteinzeit zu erleben* (23c-33). Die konkrete Erfahrung und das Erlebnis sind jedoch nicht Ziel und Inhalt der experimentellen Archäologie, bei der es sich um eine wissenschaftliche Methode zur Überprüfung von Annahmen und Forschungsergebnissen handelt. In den Schulbuchvorschlägen scheint jedoch das Tun im Vordergrund zu stehen, nicht die an möglichst originalen Verhältnissen orientierte Experimentbasis. Die Schulbücher passen sich, so entsteht der Eindruck, an einen allgemeinen fassbaren Trend an, der mit Geschichte und Archäologie das Abenteuer, das 'Event', die 'Action' verbindet, wie folgendes Zitat in einer Einleitung zu handlungsorientierten Aufgaben verdeutlicht: *Auf unserer Expedition Geschichte wollt ihr sicher Abenteuer erleben. Hier könnt ihr nacherleben, wie mühselig, aber auch wie spannend es war, für sich selbst zu sorgen* (7a/b/c-27/35/31). Die Beurteilung von Geschichte erfolgt hier ganz aus der gegenwärtigen Perspektive mit den Schlagworten Abenteuer und Spannung – es ist die Frage, ob auch die Menschen in der Urgeschichte das Überleben als spannend und abenteuerlich empfanden ...

3.2 Ein Fazit im Hinblick auf Museumspädagogik

Archäologie zum Mitmachen – Museum zum Mitmachen: Die angesprochenen Probleme bleiben auch in der Archäologie nicht undiskutiert, da sie derzeit zentrale Fragen der Museumsgestaltung betreffen. Die Handlungsorientierung im Unterricht berührt auch die Frage nach musealen Präsentationsformen oder vielmehr 'Eventformen'. Denn so, wie der Geschichtsunterricht nicht mehr reine kognitive Wissensvermittlung sein soll, fühlen sich auch Museen dem Zeitgeist entsprechend aufgefordert, Angebote mit 'Action'-Charakter anzubieten, um größere Besucherströme anzulocken – Angebote nicht nur für Schülergruppen, sondern auch für Erwachsene³¹. Diese Entwicklung antwortet auf ein verändertes Rezeptionsverhalten und neue Ansprüche der Besucher ebenso wie auf neue didaktische Ansätze. Freilichtmuseen mit zum

²⁹ Reeken, Historisches Lernen im Sachunterricht, 47.

³⁰ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 372-376, hier 375. Kritisch allgemein zum handlungsorientierten Geschichtsunterricht: Mayer, Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, bes. 27 und 34f.

³¹ Siehe Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, bes. 229.

Programm zugehörigen Vorführungen und Mitmachaktivitäten³² erleben vor allem aus diesem Grund derzeit wieder regen Besucherzulauf. Sie "leben von diesem Boom und passen sich an; die betroffenen Fachkollegen sprechen untereinander allerdings von 'Verdisneysierung'"³³. Die neuen Wege bedeuten in einigen Fällen einen klaren Schritt weg vom traditionellen Vermittlungsauftrag der Museen und dem archäologischen Selbstverständnis, hin zu populären Formen der Vermittlung, die ein sehr viel breiteres Publikum ansprechen und im Gegensatz zur dauerhaft eingerichteten Vitrinenausstellung immer wieder Besucher ins Museum zu locken vermögen. Zugleich inhaltlich anspruchsvoll zu arbeiten, also den Vermittlungsauftrag wahrzunehmen, als auch zu unterhalten und Möglichkeiten für eigenes Tun und 'Nacherleben' anzubieten, stellt eine große Herausforderung an die Museumsdidaktik dar.

Anleitungen für eigenes Werken oder Versuche stehen in den Unterrichtseinheiten meist am Ende der zu vermittelnden Inhalte. Auch in diesem Punkt besteht eine Parallele zur Museumspädagogik, wo beim klassischen Format einer Schülerführung eine live-Präsentation oder vielmehr noch eine Einladung an die Schüler, selbst aktiv zu werden, den 'Höhepunkt'³⁴ bildet. "Der Fachmann spricht hier euphemistisch von experimenteller Archäologie. Doch sind die meisten der Experimente längst gemacht – was dem Kunden geboten wird, ist eine Vorführung, die auf diesem Experimenten beruht, mit der meist daran anschließenden Möglichkeit, sich ebenfalls innerhalb urgeschichtlicher Rahmenbedingungen zu versuchen" kommentiert der Archäologe Markus Vosteen die häufiger anzutreffende falsche Verwendung des Fachbegriffs³⁵. Zu recht kritisiert der auch die Einseitigkeit von handlungsorientierten Angeboten: "Es geht ausnahmslos um Technologie im konkreten Sinn: Wie stelle ich was womit her? Aber Urgeschichte besteht aus mehr als lediglich technologischen Hinterlassenschaften (...). Wenn das, was unseren Kindern in den Museen [oder in den Schulen, Anm. d. Verf.] beigebracht wird, für diese die urgeschichtliche Kultur darstellt, dann lernen sie nur, wie scheinbar primitive Menschen mit primitiveren Mitteln als heute genau das herstellen, was heute auch noch hergestellt wird. Kultur wird auf das Technologische beschränkt"³⁶. Damit entstehe ein verzerrtes Bild, das alle anderen Aspekte von Kultur ausblende³⁷.

Da die Vorteile handlungsorientierten Lernens jedoch auf der Hand liegen und sich in solchen Aktivitäten die Möglichkeit bietet, einen Teil der 'Kultur' nachzuvollziehen, geht es also darum, Wissensvermittlung, Anschauung und Handlung in einer Weise zu verbinden, die den Ansprüchen professioneller Museumsarbeit gerecht wird. Immerhin scheinen viele Museen bemüht zu sein, adäquates Material einzusetzen und so nah wie möglich an den historischen Bedingungen angelehnt zu arbeiten. Das spricht dafür, im Geschichtsunterricht eher solche Angebote in Häusern mit einer entsprechenden Ausstattung zu nutzen, als im Klassenraum mit unzureichenden Mitteln Archäologie bzw. Ur- und Frühgeschichte zu 'spielen' – denn damit es in der Schule selbst auf mehr hinausläuft, bedarf es engagierter Lehrer und anderer Anleitungen als derer, die momentan in den Schulbüchern enthalten sind.

³² Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 230.

³³ Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 231.

³⁴ Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 230.

³⁵ Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 230. Siehe ähnlich Schmidt, Museumspädagogik ist keine Experimentelle Archäologie, 81; auch Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 331.

³⁶ Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 230.

³⁷ Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 230f.

C. Unterrichtsfilme

Die geschilderten Probleme betreffen die Unterrichtsfilme nur begrenzt. Konkrete Arbeitsvorschläge finden sich nur in einem Beispiel. Trotz der vielfachen Betonung einer angeblichen Verfeinerung der Werkzeuge und Spezialisierung der Menschen schlägt das Beiblatt von UF 12 für den handlungsorientierten Unterricht vor: *z.B. Herstellen von Schabern, Klingen, Pfeilspitzen, Faustkeilen aus Flintstein. Dabei kann die Klasse in Gruppen arbeiten* (3). Es gelten dieselben Kritikpunkte wie oben zur Herstellung von Faustkeilen bereits geäußert (Kap. II.11.B.2.1). Einen Ausgleich zu den stark vereinfachten Schülerversuchen können die zahlreichen Unterrichtsfilme bieten, die ur- und frühgeschichtliche Techniken durch Fachleute vorführen lassen.

Auf einer übergeordneten Ebene gibt es Berührungspunkte zwischen der sich in den Schulbüchern offenbarenden Absicht, Geschichte nacherlebbar zu machen, und der Gestaltung mancher Filme. So verwundert es im Hinblick auf den oben angesprochenen allgemeinen Trend der "Verdisneysierung" nicht, dass der Anteil an Spielszenen parallel zu Entwicklungen im Fernsehen auch in Unterrichtsfilmen stetig zunimmt und Geschichte auf diese Weise zum spannenden Abenteuer wird (vgl. die Ausführungen zu den Unterrichtsfilmen in den jeweiligen Epochenkapiteln). In vielen Fällen entstehen auf diese Weise sowohl didaktisch als auch fachlich sinnvolle Produktionen – aber nicht immer: Aspekte der Handlungsorientierung setzt einer der in den pädagogischen Medien am meisten empfohlenen Filme 'in Reinform' um. Er dokumentiert den Versuch einer Gruppe, 'wie in der Steinzeit' zu leben (UF 17). Acht Mädchen und Jungen, ihr Lehrer und eine Betreuerin machen auf einer Baggersee-Insel Erfahrungen mit verschiedenen Fähigkeiten und Techniken: Holz sammeln und spalten, Mehl mahlen, Brot backen, Feuer machen, töpfern und einen Töpferofen herstellen, Beeren sammeln, Kühe melken und Hühner rupfen. Dabei wird für sie (und die Zuschauer) deutlich, wie mühsam das Leben ohne die technischen Hilfsmittel der Gegenwart ist. Leider spiegelt das Experiment jedoch keineswegs authentische Bedingungen wieder: Lebensweisen und kulturelle Errungenschaften der Alt- und Jungsteinzeit werden unreflektiert miteinander vermischt, andere Tätigkeiten und verwendete Hilfsmittel haben gänzlich nichts mit den Steinzeiten zu tun (Hühner gibt es in Mitteleuropa erst seit der Eisenzeit; im Film werden viele Werkzeuge aus Metall gezeigt und nicht immer hinterfragt). Auch wenn die Teilnehmer sich durch ihr Tun für 'die Steinzeit' begeistern: Wertvoll ist das Experiment m.E. lediglich unter dem Aspekt der Abhängigkeit von moderner Technik und ihren Vor- und Nachteilen, ein Thema, das anhand des Films gut diskutiert werden kann und für das auch Schülerexperimente im Unterricht eine Ausgangsbasis bilden könnten.

D. Kinder- und Jugendliteratur

Das Nacherleben ur- und frühgeschichtlichen Lebens in dem Sinne, wie es die Schulbücher mit eigenen Versuchsanleitungen ansprechen, ist auch kein Thema, das im Kontext der Jugendbücher eigens zu behandeln wäre. Lediglich mit dem Jugendbuch von Insa Bauer, *Ferien in der Steinzeit* (JB 60) stellen sich ganz ähnliche Probleme: Zwei Kinder können, so die Handlung des Buches, ihre Eltern zu "Steinzeitferien" überreden. Nachdem sich die Familie in Büchern und im Museum über das Leben in 'der Steinzeit' informiert hat, verbringen Eltern und Kinder einige Tage im Wald bei einer Höhle, in der der Vater bereits als Kind gespielt hat. In Felle gekleidet sorgt die Familie für 'Steinzeitnahrung' (Beeren, Pilze, Brot aus frisch gemahlenem Getreide, Fisch) und stellt einige Dinge selbst her (Tongefäße, Werkzeuge aus Felsgestein und aus Feuerstein, eine Angel, Pfeil und Bogen, eine Hütte, ein Floß, eine Hängematte) (Taf. 11.1 Abb. 8). Auch das Feuer wird nach 'Steinzeitmethode' entfacht. Es wird ein sehr harmonischer Urlaub; die Kinder sind begeistert und wollen die nächsten Sommerferien wieder dort verbringen. Das Buch enthält einige Grundinformationen zum Thema Leben in der Steinzeit, die besonders während des von der Familie durchgeführten Museumsbesuchs vermittelt werden. Aus archäologischer Sicht problematisch ist die anachronistische Verbindung alt- und jungsteinzeitlicher Elemente im Hauptteil der Erzählung. Nahezu alle Vorgänge bei der Nahrungsmittelbeschaffung und der Werkzeugherstellung sind zwar stimmig, aber stark verkürzt und vereinfacht dargestellt – beim Leser kann das Bild entstehen, in der Steinzeit sei das Leben ganz leicht und mit viel Spaß verbunden gewesen. Unter realistischen Bedingungen fand das Experiment jedoch nicht statt. In diesem Jugendbuch besteht genauso wie in UF 17 und den Schulbüchern das Problem einer vereinfachten und verkürzten Darstellung von Herstellungstechniken und Nahrungsmittelgewinnung. Im Vordergrund steht der Spaß am spannenden Erlebnis.

E. Zusammenfassung

Viele Lehrpläne sehen im Kontext der Behandlung ur- und frühgeschichtlicher Themen verschiedene Formen handlungsorientierten Lernens vor. Diese betreffen hier Vorschläge für einen Unterricht, in dem die Schüler selbst aktiv werden, forschend und/oder im Ausprobieren unterschiedlicher handwerklicher Techniken, dem Anprobieren von Kleidung aus früheren Zeiten etc. Eine Vielzahl gerade der in den letzten Jahren erschienenen Schulbücher setzt diese Lehrplanforderungen in Aufgabenstellungen um. Diese berühren besonders Unterrichtsinhalte zur Alt- und zur Jungsteinzeit, zur römischen Zeit und vereinzelt zur Archäologie. Aus fachlicher Sicht sind an entsprechenden Arbeitsanweisungen folgende Punkte zu kritisieren: Zwangsweise passen die Autoren die Arbeitsschritte und die verwendeten Materialien an die begrenzten Möglichkeiten der Schule und des Klassenraumes an. Damit sind schon, wie beispielsweise für die Herstellung von Höhlenmalereien oder dem Nachvollziehen von Tätigkeiten auf Ausgrabungen, keine realistischen Ausgangsbedingungen gegeben. Einige Anweisungen sind so stark vereinfacht, dass die Herstellung eines Gegenstandes nicht gelingen kann. Dies betrifft vor allem Vorschläge zum Töpfern. Offensichtlich wird manchmal auch unterschätzt, welcher Fähigkeiten es bedarf, um beispielsweise einen Faustkeil herzustellen, und welchen Zeitaufwandes, um aus Getreidekörnern auf dem Mahlstein Mehl zu produzieren. Solche Arbeitsaufträge sind nur dann sinnvoll, wenn am Ende die Erkenntnis steht, dass es sich nicht um leicht herstellbare, sondern um komplexe Werkzeuge handelt, auch nicht um leicht nachvollziehbare, 'Spaß machende', sondern mit Mühe und schwerer körperlicher Arbeit verbundene Tätigkeiten. Bei Vorschlägen zum Ausprobieren römischer oder germanischer Kleidung entsteht der Eindruck, es ginge vornehmlich darum, dass Schüler mit einfachen Mitteln Spaß an Verkleidungen haben; der Lerngewinn wird im Kontext der Arbeitsvorschläge nicht offensichtlich. Auch hier besteht aus archäologischer Perspektive das größte Problem darin, dass nicht mit authentischen Ausgangsmaterialien gearbeitet wird.

Alternativ bietet es sich an, Programme für handlungsorientiertes Lernen in Museen mit Museumspädagogik nutzen: Dort ist meist schon allein der Rahmen durch die ausgestellten Funde authentischer, oftmals auch das genutzte Material. Die Anleitung oder Vorführung geschieht durch geübte Fachkräfte³⁸, die eher in der Lage sind, den Schülern zu zeigen, wie eine Pfeilspitze oder ein Feuerstein entstehen, und sie beim Töpfern sinnvoll anzuleiten. Von fachlicher Seite wurde an solchen Museumsprogrammen ebenfalls aus verschiedenen Gründen Kritik geübt. Museen stehen heute genau wie andere Medien der Vermittlung unter dem Anspruch, Geschichte möglichst 'hautnah' 'nacherlebbar' zu machen – nicht nur für Schulklassen, auch für Erwachsene. Die Institutionen passen sich, damit das Museum für seine Besucher an Attraktivität gewinnt, dem Zeitgeist an, der eine entsprechende Popularisierung historischer Inhalte in dieser Form scheinbar verlangt. Mit Vorschlägen für handlungsorientiertes Lernen im Unterricht am Beispiel der Ur- und Frühgeschichte reagieren Schulbücher m.E. nicht nur auf didaktische Anforderungen, sondern sind auch indirekt ein Spiegel ihrer Zeit.

³⁸ Hierzu vgl. Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 318-325.

II.12. Rolle und Stellenwert von Museen und Geländedenkmälern

"Kaum eine andere Thematik eignet sich für selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten so sehr wie die Archäologie. Das beginnt mit der selbständigen Recherche vor Ort nach geeigneten Bodendenkmälern, die man sammeln und ordnen kann, setzt sich fort in der exakten Beschreibung von Form, Farbe, Funktion, führt zu Interviews mit Anwohnern, auf Ämtern, in Museen bis hin zur Nachbereitung, bei der weitere Projekte zum Schutz der Denkmäler, zu ihrer Sanierung, zur touristischen Verwertung, zur Patenschaft und vor allem zu der wichtigsten aller Fragen: herauszufinden, welche Geschichte uns das Denkmal erzählt."

Günter Reinhart (Kultusministerium Baden-Württemberg)¹

"Sicherlich spielen bei der musealen Vermittlung der Archäologie die archäologischen Freilichtmuseen eine besondere Rolle. Ja es scheint, als sei in der Einrichtung eines archäologischen Museums an einem authentischen archäologischen Ort in Verbindung mit einem durch Wiederaufbau, Rekonstruktion und der Schaffung von Außenanlagen vermittelten Erlebnisfeld eine im Hinblick auf das Besucherinteresse besonders glückliche Kombination zu sehen. Einrichtungen wie z.B. der Archäologische Park Xanten, das Römerkastell Saalburg – Archäologischer Park, das Limesmuseum Aalen oder das Freilichtmuseum Örlinghausen² sowie das Pfahlbaumuseum Unteruhldingen geben beredtes Zeugnis dafür ab."

Egon Schallmayer³

A. Lehrpläne

Sowohl in den Einführungen (3x)⁴ als auch zu den thematisch gegliederten Einheiten (ca. 37x)⁵ empfehlen die Lehrpläne allgemein Exkursionen zu historischen Zeugnissen vor Ort und zu Museen, oder sie weisen in den Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung auf diese Form der Betrachtung und Erfahrung hin⁶. *Soweit möglich sollen die Schüler regionale Bodendenkmäler und Museen erkunden*⁷, heißt es beispielsweise in Bayern. Konkrete Örtlichkeiten werden zur Ur- und Frühgeschichte nur vereinzelt, i.e. in Lehrplänen für Rheinland-Pfalz und das Saarland empfohlen. Sie nennen Schloss Monrepos in Neuwied und das Bergbau-Museum Herdorf-Sassenroth⁸, den "Hunnenring" und den Kulturpark Bliesbruck-Reinheim⁹ sowie das Museum für Vor- und Frühgeschichte in Saarbrücken¹⁰. Zur Römerzeit werden Örtlichkeiten und Museen wesentlich häufiger namentlich genannt, so etwa je nach Bundesland Aalen, Ahrweiler, Augst, Bliesbruck-Reinheim, Boos, Homburg-Schwarzenacker, Köln, Mainz, Metz, Nennig,

¹ Reinhart, Archäologische Denkmalpflege im Rahmen der Schul- und Erwachsenenbildung, 132.

² Richtig: Örlinghausen.

³ Schallmayer, Gesellschaft und Archäologie, 177.

⁴ Museumsbesuch in der Einführung empfohlen: BaWü HS 6; BaWü RS 7; SachsA SekS/FSt 5/6.

⁵ Museumsbesuch zu Alt- und Jungsteinzeit: BaWü HS 6; BaWü Gy 7; Bay HS 5/6 (inkl. Metallzeiten); Bay RS 6 (inkl. Kelten); Bay Gy 6; He IGesS 5/6; NoWe RS 6; Saar GesS 5/6; SH GesS 5/6.

Exkursion zu Fundstätten zu Alt- und Jungsteinzeit: BaWü Gy 7; Bay HS 5/6; He IGesS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7 (inkl. Metallzeiten); RhPf IGesS 5/6 (inkl. Metallzeiten); SH GesS 5/6.

Exkursion zu keltischen Fundstätten: Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6.

Museumsbesuch zu römischer Zeit: BaWü Gy 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; He IGesS 5/6; NoWe RS 6; RhPf RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6.

Exkursion zu römischen Fundstätten: BaWü Gy 7; BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bay Gy 6; He IGesS 5/6; NoWe RS 6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6.

⁶ BaWü HS, 13; BaWü RS, 20.

⁷ Bay HS 5/6 (Altsteinzeit bis Metallzeiten).

⁸ RhPf IGesS 5/6.

⁹ Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6.

¹⁰ Saar GesS 5/6.

Osterburken, Perl-Borg, die Saalburg, Speyer, Trier und Xanten¹¹. *Gemeinschaftsunternehmungen*, z.B. Museumsbesuche und Exkursionen, bilden einen wesentlichen Bestandteil bei der Erarbeitung des fächerverbindenden römerzeitlichen Themas in Baden-Württemberg¹².

Bemerkenswert ist auch der Hinweis *Besuch im Museum mit Betreuung durch den museumspädagogischen Dienst (Herstellung von Werkzeugen, Getreide mahlen, Brotfladen backen, Kleidung herstellen)* im Lehrplan für die Gesamtschule in Schleswig-Holstein¹³, der zeigt, welche Verzahnung Museumsarbeit und handlungsorientierter Unterricht theoretisch eingehen können.

Ergänzung: Didaktische Aspekte

"Das Museum, mit all seinen Stärken und Mängeln, bleibt für Lehrer und Schüler die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis sowie hauptsächlicher Vermittler zwischen kaum noch nachzuvollziehender Spezialforschung und der interessierten Öffentlichkeit."

Markus Vosteen¹⁴

In zahlreichen Handreichungen für den Geschichtsunterricht empfehlen Pädagogen Exkursionen und Museumsbesuche¹⁵. Oftmals werden in Handbüchern und anderen didaktischen Materialien konkrete Vorschläge gemacht, welche archäologischen Museen oder Fundorte besonders besuchenswert sind¹⁶. Das Aufsuchen historischer bzw. archäologischer Überreste an ihrem ursprünglichen Ort und die Betrachtung von Originalen im Museum werden allgemein als wichtiges Mittel historischen Lernens bezeichnet. Denn durch Besichtigungen und die Auseinandersetzung mit Fundgegenständen werde "Geschichte anschaulicher, lebendiger und 'begreifbarer'"¹⁷. Der Vorteil im Vergleich zu Abbildungen im Geschichtsunterricht besteht in der Möglichkeit des sinnlichen Wahrnehmens, Gegenstände und Orte werden erlebbar. Die reale Begegnung mit Geschichte dient dann nicht nur zur Illustration des Geschehenen, sondern wirkt gleichsam als Erkenntnisschritt. Es wird immer die besondere Anziehungskraft hervorgehoben, die Originale ausüben können: Die Tatsache, es mit Dingen zu tun zu haben, die "von Menschen der Vergangenheit geschaffen, benutzt und vielleicht auch geliebt worden sind", hat motivierende Wirkung. "Man kann sich historische Gebäude als Umfeld von Leben und Arbeiten vorstellen; Gegenstände tragen Gebrauchsspuren oder 'erzählen' von ihrer Rekonstruktion aus einem trümmerhaften Fund"¹⁸. Die unmittelbare Konfrontation mit Geschichtlichem regt besonders intensiv die Vorstellungskraft an. Das Aufsuchen von historischen Bauwerken und Fundgegens-

¹¹ Aalen: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Ahrweiler: RhPf HS/RS/Gy 7; Augst: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Bliesbruck-Reinheim: Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Boos: RhPf HS/RS/Gy 7; Homburg-Schwarzenacker: RhPf IGesS 5/6; Saar ErwRS 6/7; Saar GesS 5/6; Köln: RhPf IGesS 5/6 (Römisch-Germanisches Museum); Mainz: RhPf IGesS 5/6 (Stadtrundgang, Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Museum für antike Schiff-Fahrt); Metz: Saar Gy 7; Nennig: Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Osterburken: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; Perl-Borg: Saar ErwRS 6/7; Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Saalburg: BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1; RhPf IGesS 5/6; Speyer: RhPf IGesS 5/6 (Historisches Museum der Pfalz); Trier: RhPf IGesS 5/6 (Stadtrundgang, Rheinisches Landesmuseum); Saar Gy 7; Saar GesS 5/6; Xanten: RhPf HS/RS/Gy 7.

¹² BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1, 156.

¹³ SH GesS 5/6, 24.

¹⁴ Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, 228.

¹⁵ Z.B. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 270-293; Gautschi, Geschichte lehren, 70-77; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Geschichte vor Ort.

¹⁶ Parigger, Fundgrube, 320 nennt: Aalen, Kempten, Köln, Mainz, Saalburg, Trier, Weißenburg und Xanten. Ein praktisches Beispiel für eine Exkursion in Südhessen ist ebd., 322-325 nachzulesen. Siehe auch Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, 280-293 zu Museen in Bayern; Gebauer, Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung, 21, 33 zu Museen in Nordrhein-Westfalen; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Geschichte vor Ort, 67f. zu Institutionen in Bayern.

¹⁷ Parigger, Fundgrube, 315. Zum didaktischen Stellenwert von Museen auch Gaedke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 232-235.

¹⁸ Parigger, Fundgrube, 315f.

tänden im Nah- und Lebensraum der Schüler vermag es, "die historische Dimension des eigenen Lebensraumes bewusst zu machen (...). Das Aufsuchen des historischen Objekts vor Ort macht den Schülern klar, dass Geschichte in die Gegenwart hineinreicht, für diese Bedeutung besitzt und Verantwortung einfordert. Eine historische Exkursion soll zu einem bewussten Umgang mit Denkmälern der Vergangenheit anregen und helfen ihren Wert zu erkennen und die Notwendigkeit des Erhalts zu begreifen"¹⁹. Vor Ort ist ein Transfer des im Unterricht Erlernten möglich (Wiedererkennungseffekt), die Anwendung, Vertiefung oder auch die Relativierung von Wissen²⁰.

Schüleraktivität und selbständiges Arbeiten im Museum sind nicht nur von der didaktischen Aufbereitung des Besuchs durch die Lehrkraft, sondern auch vom entsprechenden museumspädagogischen Angebot bzw. der didaktischen Ausrichtung der Ausstellungen abhängig²¹. In der Museumslandschaft unterscheiden sich die einzelnen Häuser stark voneinander – je nach Selbstverständnis, Vermittlungsanspruch und zur Verfügung stehender finanzieller Mittel²².

¹⁹ Parigger, Fundgrube, 318.

²⁰ Parigger, Fundgrube, 318.

²¹ Parigger, Fundgrube, 317f. Kritik an mangelnden didaktischen Konzepten in vielen Museen äußerte Rüsen, Historisches Lernen, 171-187.

²² Vgl. Vosteen, Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte.

B. Schulbücher

B.1. Museen als Bildlieferanten, Abbildungen von Geländedenkmälen

Archäologische Museen spielen in Schulbüchern vornehmlich eine Rolle als Bildlieferanten. Eine von der Verf. 2001 durchgeführte Auswertung der Bildrechte zu den Kapiteln von der Steinzeit bis zur Eisenzeit in 22 damals gebräuchlichen Schulbüchern²³ ergab eine Gesamtzahl von über 250 Abbildungen, für die die Bildrechte bei über 60 Museen liegen. Bilder aus Museen machen je nach Lehrwerk zwischen 20% und 50% der Abbildungen insgesamt aus. Daneben werden auch Material von Bildagenturen, eigene Zeichnungen des Verlags, Fotos und Grafiken aus der Fachliteratur sowie Zeichnungen aus Jugendbüchern genutzt. Die Schulbücher zeigen überwiegend Funde, beliebt sind aber auch lebensgroße Rekonstruktionen in Form von menschlichen Figuren. Gerade letztere sind m.E. von großer Bedeutung, da sie für die Schüler besonders einprägsam sind. Aus archäologischer Sicht ist es begrüßenswert, wenn anstatt älterer Darstellungen vergleichsweise moderne Plastiken ihren Weg in die didaktischen Medien finden. Als Beispiel seien Schulbuchseiten zum Thema Evolution genannt, die die erst wenige Jahre jungen Büsten von Hominiden wiedergeben, welche heute im Hessischen Landesmuseum Darmstadt ausgestellt sind und ein sehr zeitgemäßes Bild früher Menschen vermitteln (hierzu Kap. II.2.B.7.3). Auch den Figuren im neuen Neanderthal Museum Mettmann kommt in den Schulbüchern eine bedeutende Rolle zu (siehe Kap. II.2.B.7.4). Der Aufbewahrungsort gezeigter Fundgegenstände oder Rekonstruktionen erschließt sich in der Regel aus den vorne oder hinten im Buch genannten Bildrechten, selten ist unter der Abbildung selbst das Museum angegeben – dies zu ändern wäre m.E. noch eine Anregung für neue Schulbücher, die mit Hilfe von knappen Hinweisen in der Bildunterschrift das Museum als Ausstellungsort noch besser in die Darstellungen einbinden könnten.

Um zu zeigen, wie die Menschen früher lebten und wohnten, greifen Schulbuchverlage besonders gerne auf anschauliche Dioramen und Modelle aus Museen zurück. Sehr beliebt sind beispielsweise, neben anderen gezeigten Motiven: das Modell der Siedlung Köln-Lindenthal aus dem Rheinischen Landesmuseum in Bonn (enthalten z.B. in SB 13b-35), die Modelle der Heuneburg aus dem Heuneburgmuseum in Hundersingen (z.B. in SB 7b-33) und von Manching aus der prähistorischen Staatssammlung München (z.B. in SB 6-45, 25e-33, 13b-37), oder das Gönnersdorfer Zelt, in der Neuwieder Dauerausstellung zu besichtigen (Modell z.B. in SB 14a/b-22f., SB 6-29, 1a/b-24). Neben der Präsentation von Gegenständen geht es also um Anschaulichkeit, um weitestgehende Nähe zum Lebensalltag der Menschen in früheren Zeiten. Geländedenkmale werden in den Kapiteln zur Ur- und Frühgeschichte seltener gezeigt als einzelne Funde. Einen Schwerpunkt stellen Bilderhöhlen der Altsteinzeit und römische Bauwerke dar. Daneben sind einzelne Grabhügel, Großsteinbauten und seltener Viereckschanzen zu nennen. Wesentlich interessanter scheinen für den Adressatenkreis originalgetreue Nachbauten in Freilichtmuseen zu sein, allen voran jungsteinzeitliche Häuser. Bei Figuren, Modellen und Nachbauten darf nicht unterschätzt werden, wie lange diese z.T. noch in Schulbüchern nachwirken. Als Beispiele seien das Cheruskergehöft Oerlinghausen genannt, die Figur eines germanischen Kriegers aus Halle (vgl. Kap. II.6.B.5.1) und das Pfahlbaumuseum Unteruhldingen (vgl.

²³ Vgl. Sénécheau, Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen, 95.

Kap. II.3.B.3.4), die sämtlich in der ersten Hälfte des 20. Jhs. entstanden und in den heutigen Schulbüchern noch immer – im Falle Unteruhldingens auch mit seinen ersten Bauten – präsent sind.

In einigen neueren Geschichtsschulbüchern zeichnet sich derzeit der Trend ab, vermehrt Darstellungen aus anderen Quellen, etwa aus Jugendsachbüchern, oder bunte Zeichnungen des Verlagsillustrators zu verwenden (sehr auffällig z.B. in SB 7a/b/c, z.T. auch SB 6, SB 8). Meist handelt es sich um Szenen, in denen Menschen zu sehen sind, oft in Verbindung mit verschiedenen Tätigkeiten. Möglicherweise werden diese Bilder als lebendiger und anschaulicher bzw. schülernäher empfunden, oder sie sind leichter und kostengünstiger zu beschaffen als wissenschaftliche Fotos bzw. Zeichnungen. Der Charakter des Schulbuchs wandelt sich damit weg von der wissenschaftlichen Prägung und hin zu einer mehr populären Form der Vermittlung, in der lebendige, bunte Bilder die Darstellung prägen. Klischeehafte oder veraltete Darstellungen, die auf diese Weise einen Weg in die Unterrichtsmaterialien finden, bringen im Unterschied zu modernen Abbildungen aus Museen oder der Fachliteratur die Gefahr von Sachfehlern mit sich. Angesichts dieser Sachlage wäre es angebracht, dass Museen ganz bewusst auf Verlage zugehen und auf zugleich lebendige wie auch forschungsnahe Präsentationen aus ihrer Institution hinweisen.

B.2. Museen und Geländedenkmale in den Schulbuchtexten

Entsprechend der Relevanz von Museen und Geländedenkmalen in den Lehrplänen und ihrer Einschätzung von Seiten der Geschichtsdidaktik sind Museen und Geländedenkmale als Lernorte auch in den Schulbüchern selbst präsent. Dies kann oftmals schon bei der Einführung in das neue Fach der Fall sein: Zahlreiche Schulbücher der untersuchten Gruppe beginnen mit der Vorstellung historischer Zeugnisse vor Ort. Die Frage nach der Geschichte des Wohnortes bildet häufig einen Rahmen zur Anregung eines Museumsbesuchs oder einer Exkursion zu Spuren im Gelände. Die Zugangsweise zum Thema und die Intensität der Behandlung können dabei sehr unterschiedlich sein. SB 3a-10 zeigt am Beispiel des Archäologischen Parks Xanten den Weg von der Archäologie zum historischen Denkmal und die verschiedenen dabei entstehenden Interessenskonflikte auf. Das Thema dient zugleich dazu, auf die Bedeutung und die Inhalte des neuen Fachs Geschichte aufmerksam zu machen. SB 3a-13 zeigt zum Text über Geschichtsquellen ein Foto von Museumsbesuchern vor einer Vitrine und dokumentiert damit die Möglichkeit des Museumsbesuchs. SB 8-13 fordert die Schüler auf, ein Museum oder Stadtarchiv zur Erforschung der Geschichte der eigenen Umgebung zu besichtigen. SB 20-14f. enthält einen Doppelseite zum Thema *Geschichte und Museum*. Sie beschäftigt sich anhand ausgewählter Beispiele mit Museen als Orten, in denen Zeugnisse der Geschichte gesammelt, aufbewahrt und ausgestellt werden, und gibt Anregungen zur Planung eines Museumsbesuchs. Auch in SB 21-10ff. geht der Text auf Museen und Archive sowie Denkmäler ein. Der Lehrerband verweist auf Heimatmuseen oder Stadtmuseen, die Geschichte vor Ort präsentieren (LB 21-121). SB 23a-11 gewährt Einblick in die Ausstellungsräume des Deutschen Historischen Museums in Berlin, zeigt eine Restauratorin bei der Arbeit und einen Blick in ein archäologisches Museum (Kalkriese). In SB 24a/b-8f. sollen die Schüler erfahren, in welchen Institutionen Bücher, Dokumente und Gegenstände aufbewahrt werden, die als Geschichtsquellen genutzt werden können. Texte und Aufgaben enthalten die deutliche Aufforderung, Museen oder

Archive im eigenen Ort oder in der Nähe aufzusuchen. Zahlreiche andere Lehrwerke beschäftigen sich im Eingangskapitel anhand einer bestimmten Stadt oder verschiedener Sehenswürdigkeiten im Bundesland mit Museen, Geländedenkmälen und diversen historischen Zeugnissen zur 'Geschichte vor Ort'. Da hier in der Regel kaum Archäologisches enthalten ist, soll hierauf nicht weiter eingegangen werden. Im Folgenden geht es um Beispiele direkt aus den jeweiligen Kapiteln zur Ur- und Frühgeschichte.

2.1 Anregung von Museumsbesuchen und Exkursionen

Auch innerhalb der Epochenkapitel zur Ur- und Frühgeschichte werden die Schüler explizit aufgefordert, durch den Besuch eines Museums, archäologischen Lehrpfades bzw. einer Fundstelle Informationen über das Leben in der Ur- und Frühgeschichte zu sammeln (vgl. Tabelle).

Anregungen für Museumsbesuche und Exkursionen in Schulbüchern (Auswahl)

SB/AB/LB	Aktion, Anregung oder Dokumentation	Museum
2(5)-78f.	Anregungen für einen Museumsbesuch	Vorgeschichtsmuseum Bad Königshofen (Bayern), Deutsches Museum München
2(6)-10	Anregungen für ein Keltenprojekt (Spurensuche in der näheren Umgebung)	-
2(6)-22ff.	Vorstellung verschiedener Geländedenkmäler und Museen	in Kempten, Weißenburg und Pfünz
4-38	Anregungen für einen Museumsbesuch	-
5b-105f.	Anregungen zur Spurensuche in Museen und im Gelände	-
6-48f.	Planung eines Museumsbesuchs	am Beispiel des Archäologischen Museums Kelheim
6-50	Anregungen zum Besuch des archäologischen Wanderpfades von Kelheim	Archäologisches Museum Kelheim
7c-132	Vorschläge für Exkursionen nach Köln und Umgebung	Nennung des Römisch-Germanischen Museums Köln und des Archäologischen Parks Xanten
8-184 ²⁴	Planung und Durchführung einer Exkursion	am Beispiel des Archäologischen Parks Xanten
23a/b-36	Hinweise für einen Museumsbesuch	Neanderthal Museum Mettmann
24a/b/c-10f.	Anregung zu einem Museumsbesuch	Xanten
24a/b-24	Anregung zu einem Museumsbesuch	Altburg bei Bundenbach

Auf einige der genannten Lehrwerke soll im Folgenden exemplarisch näher eingegangen werden.

Das Bundesland Bayern hat archäologische Methoden und Museen besonders explizit in die Lehrpläne aufgenommen. Die für Bayern zugelassenen Schulbücher der untersuchten Gruppe weisen entsprechend einen sehr engen Bezug zur Museumsarbeit und zu Exkursionen auf. SB 2(5) für Hauptschulen in Bayern liefert Tipps und Arbeitsanweisungen für einen Museumsbesuch und zeigt Schüler bei verschiedenen museumspädagogischen Aktivitäten (79) (Taf. 12.2 Abb. 1). Das Kapitel liefert außerdem einen Text zur Teilrekonstruktion der Höhle von Altamira im Deutschen Museum in München. Zu sehen sind der Ausstellungsraum zu Altamira im Deutschen Museum in München (Foto)²⁵ und ein entsprechendes Werbeplakat für die Altamira-Rekonstruktion²⁶. Der Anschlussband SB 2(6) beinhaltet eine Buchseite unter dem Motto *Überall in unserer Heimat finden wir noch Keltisches* (10). Sie verweist u.a. auf Spuren im Gelände und Funde im Museum. Es finden sich Anregungen zu einem Keltenprojekt, außerdem

²⁴ LB 8-121: Im Lehrerhandbuch ist noch eine Kopiervorlage für eine Rallye im Archäologischen Park Xanten beigelegt

²⁵ Bildrechte: Deutsches Museum, München.

²⁶ Bildrechte: Deutsches Museum, München.

ein Zeitungsbericht zum Thema Raubgräberei²⁷. Im Kontext der römischen Zeit stellt jeweils eine Seite Funde und Befunde aus den heutigen Orten Kempten, Weißenburg²⁸ und Pfünz vor (22ff.). Die Abbildungen zeigen u.a. Fotos aus dem Archäologischen Park Cambodunum, ein Foto der Thermen von Weißenburg, Fotos aus dem Kastell bei Pfünz, ein Foto eines rekonstruierten Wachturms während eines Römerfestes und eine Karte der deutschen Limesstraße. Die Fotos und Informationen unterstreichen die Bedeutung von Freilichtmuseen und restaurierten Anlagen.

SB 6 für die Realschule in Bayern beinhaltet zwei Seiten unter der Überschrift *Methode: Besuch eines archäologischen Museums* (SB 6-48f.). Am Beispiel des Museums in Kelheim wird hier gefragt: *Was ist ein archäologisches Museum?* und *Wie kann man ein archäologisches Museum erkunden?* Der archäologische Wanderpfad, der am Museum in Kelheim beginnt, wird auf der Folgeseite erläutert (50) (Taf. 12.1 Abb. 1). Auf diese Weise werden die Schüler angeregt, zusätzlich zum Museumsbesuch im Gelände erhaltene Denkmale zu erkunden. Der Text zeigt insgesamt die Relevanz von Lehrpfaden und Museen zur Unterstützung des Schulunterrichts auf: *Sicherlich gibt es auch in eurer Nähe ein Museum, das Funde aus der Vor- und Frühgeschichte dokumentiert, oder einen "archäologischen Lehrpfad", der im Rahmen einer Schulveranstaltung (Exkursion, Wandertag usw.) ein lohnendes Ziel bildet* (50).

SB 9-187ff. für Realschulen in Bayern beschäftigt sich ebenfalls intensiv mit Museen als Orten, an denen Geschichte dargestellt und vermittelt wird. Im Mittelpunkt der Informationen und Abbildungen stehen die Museen zur Ur- und Frühgeschichte und zur provinzialrömischen Geschichte in Bayern²⁹. Es wird ein Schülerprojekt zur römischen Geschichte dargestellt. Eine Karte verzeichnet 46 Museen und Besichtigungsstätten in Bayern (Taf. 12.1 Abb. 2), von denen einige auf den Folgeseiten als Fotos gezeigt werden (nachgebautes Steinzeithaus im Niederbayerischen Vorgeschichtsmuseum in Landau, eisenzeitliches Grabhügelfeld in Thalmässing, Thermen in Weißenburg, Tempelbezirk im Archäologischen Park Cambodunum, Pompejanum in Aschaffenburg, Museum Kipfenberg, Gutshof Möckenlohe; Taf. 12.2 Abb. 2). Diese Lehrbuchseiten belegen sehr gut die Bedeutung archäologischer Museen und Rekonstruktionen im Gelände für den anschaulichen Geschichtsunterricht.

Schulbücher für andere Bundesländer enthalten deutlich weniger Material über Museen, Ausstellungsbesuche und Exkursionen. Die folgende Übersicht beginnt mit den ausführlicheren Darstellungen und endet mit Beispielen, in denen solche Aufgaben nur marginal eine Rolle

²⁷ Textnachweis: *Augsburger Allgemeine Zeitung* 1991.

²⁸ Mit einem Zeitungsartikel aus der Süddeutschen Zeitung vom 2. November 1979, S. 26 (*stark gekürzt*).

²⁹ Die abgebildete Karte verzeichnet folgende Einrichtungen (187): Römische Villa Rustica Möckenlohe in Adelschlag-Möckenlohe; Wittelsbacher Museum in Aichach; Vorgeschichtsmuseum der Oberpfalz in Amberg; Pompejanum in Aschaffenburg; Römisches Museum in Augsburg; Vorgeschichtsmuseum im Grabfeldgau in Bad Königshofen; Vorgeschichtsmuseum Bad Windsheim; Archäologisches Museum des Historischen Vereins für Oberfranken in Bayreuth; Archäologisches Museum im Burgheim; Museum Abodiacum in Denkingen-Epfach; Archäologisches Museum in Donauwörth; Museum für Ur- und Frühgeschichte in Eichstätt; Antikensammlung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in Erlangen; Archäologisches Museum in Essenbach; Archäologische Sammlung in Garching an der Alz; Burgmuseum Altnußberg in Geiersthal-Altnußberg; Römermuseum Multerer in Grabenstätt; Burgmuseum Grünwald; Archäologisches Museum der Stadt Kelheim; Archäologischer Park mit Museumsturm in Kellmünz an der Iller; Archäologischer Park Cambodunum und Römisches Museum in Kempten; Bajuwaren- und Römermuseum in Kipfenberg; Archäologisches Museum in Kösching; Museum Quintana in Künzing; Niederbayerisches Vorgeschichtsmuseum in Landau an der Isar; Keltisch-Römisches Museum und Heimatmuseum in Manching; Südschwäbisches Vorgeschichtsmuseum in Mindelheim; Glyptothek, Archäologische Staatssammlung und Staatliche Antikensammlung in München; Archäologische Ausstellung in der Schule in Nassenfels; Vorgeschichtsmuseum in Neuburg an der Donau; Römisches Bademuseum und Römerkastell Abusina in Neustadt a.d. Donau; Vorgeschichtsmuseum in Neu-Ulm; Römermuseum in Obernburg am Main; Römermuseum Kastell Boiotro in Passau; Archäologisches Museum in Regensburg-Harting; Archäologisches Museum in der Feldmühle in Rennertshofen-Hütting; Römermuseum Bedaiaum in Seebruck; Gäubodenmuseum in Straubing; Vor- und Frühgeschichtliches Museum in Thalmässing; Bajuwarenmuseum in Waging am See; Archäologisches Museum im Rathaus in Weichering; Prähistorische Siedlung in Weil-Pestenacker; Römermuseum und Römische Thermenanlage in Weißenburg; Archäologische Sammlung der Stadt Weißenhorn; Ur-Donautal-Museum in Wellheim; Martin-von-Wagner-Museum in Würzburg.

spielen. SB 8-184f. wählt den Archäologischen Park Xanten für seine Methodendoppelseite. Dort heißt es: *"Geschichte" wird anschaulich und lebendig, wenn man sie "vor Ort" erlebt (...). Am Beispiel des Archäologischen Parks Xanten könnt ihr lernen, wie eine Exkursion vorbereitet und durchgeführt werden kann* (184). SB 5b-105 fragt unter der Überschrift *Aktiv: Was haben die Römer in Nordrhein-Westfalen gemacht? In einigen Heimat- oder Kreismuseen findest du Antwort auf diese Frage. Dort kannst du auf viele Fundstücke aus der Römerzeit stoßen.* Einige Museen sind mit Adresse genannt (hierzu s. Kap. II.12.B.2.1). Die Folgeseite stellt eine Besonderheit unter den verschiedenen anzutreffenden Anregungen dar: Hier wird vorgeschlagen, im Gelände auf einem frisch gepflügten Feld Prospektionsarbeit zu machen, die Funde zu säubern und zu sortieren sowie zu bestimmen. *Fachleute aus eurem Heimatmuseum können euch dabei helfen. Größere Funde müsst ihr bei der nächsten Behörde melden.* Natürlich stellt sich die Frage, ob das Personal aus dem nächstgelegenen Heimatmuseum helfen kann (empfehlenswerter wäre ein Denkmalamt), aber das Zitat dokumentiert, welche Erwartungen von Nicht-Archäologen an ein Museum gestellt werden. Eine weitere Anmerkung: Jeder Fund sollte gemeldet werden, da ein Laie auch bei 'kleineren' Funden in der Regel nicht deren Bedeutung einschätzen kann. Die Seite *WERKSTATT Im Museum – Vergangenheit zum Anfassen* in SB 23a/b-36 beschreibt u.a. Museen als wichtige Orte der Geschichtsvermittlung und gibt Hinweise für Arbeitsmöglichkeiten während eines Museumsbesuchs. SB 24a/b/c-10f. stellt Xanten als römische Stadt vor, die heute von Archäologen erforscht wird und als Archäologischer Park Besuchern zugänglich ist. Ein römischer Grabstein dient der Thematisierung von Funden und Rekonstruktionen, und der Text macht Arbeitsvorschläge für eigene Museumsbesuche. Das Lehrwerk präsentiert auf einer anderen Buchseite die eisenzeitliche Höhensiedlung Altburg bei Bundenbach (SB 24a/b-24), beschäftigt sich mit Befund und Rekonstruktion und fordert die Schülerinnen und Schüler zum Besuch des heutigen Museums auf.

SB 7c-132 schlägt mit konkreten Angaben die Durchführung einer *"Römer-Exkursion"* zu Museen und Geländedenkmalen vor. SB 4-38 enthält in einem kurzen Abschnitt die Aufgabe, sich in einem Museum mit einem Gegenstand intensiver auseinanderzusetzen und zu prüfen, ob das Schulbuch auch über ihn Auskunft gibt. SB 13a/b/c/d-41/41/45/45 fordert auf: *Besucht ein Museum und laßt euch die Funde aus der Ur- und Frühgeschichte, aber auch die Arbeit der Archäologen erklären.*

Zahlreiche Schulbücher enthalten konkrete Hinweise auf Museen, die als Aufforderung verstanden werden können, diese Häuser aufzusuchen, mit ihnen Kontakt aufzunehmen oder ihnen auf ihrer Internetseite einen 'virtuellen' Besuch abzustatten. Die folgenden Museen werden mit Angabe der Adresse oder der Internetseite in Schulbüchern beworben:

Museen, die in Schulbüchern mit Adressen angegeben sind

Museum	Internet	Adresse
Archäologischer Museumspark Osnabrücker Land, Kalkriese	23c-389	5b-105, 23c-389
Archäologischer Park, Xanten	23a/b/c-218/210/389	5b-105, 17-119, 23a/b/c-218/210/389
Gallo-römisches Museum, Tongern		5b-105
Gäubodenmuseum Straubing	6-191	
Keltenmuseum Hochdorf, Eberdingen-Hochdorf	9-33, 23a/b-217/208	23a/b-217/208
Kreismuseum Neuwied		23c-388
Landesmuseum Rheinland-Pfalz, Mainz		23c-389
Limesmuseum Aalen	23a-219	
Neanderthal Museum Mettmann	6-26, 9b-18, 23a/b-217/208	23a/b-217/208
Pfahlbaumuseum Unteruhldingen	21-29	
Rheinisches Landesmuseum, Bonn	5b-105	5b-105
Rheinisches Landesmuseum, Trier		23c-389
Römerstadt Augusta Raurica, Augst	23a/b-219/210	23a/b-219/210

B.2. Museen und Geländedenkmale in den Schulbuchtexten

Römische villa Otrang		23c-389
Römisch-Germanisches Museum, Köln	23c-389	5b-105, 17-119, 23c-389
Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Mainz		23c-389
Saalburgmuseum	21-163	
Schloss Monrepos, Neuwied		23c-388
Schlossparkmuseum und Römerhalle, Bad Kreuznach		23c-389
Südtiroler Archäologiemuseum	6-38	
Terra-Sigillata-Museum, Rheinzabern		23c-389
Thermenmuseum, Heerlen		5b-105
Westfälisches Museum für Archäologie, Münster ³⁰	23a/b-217/208	23a/b-217/208
Westfälisches Römermuseum, Haltern	23a/b-219/210	5b-105, 23a/b-219/210

Andere Internetangaben beziehen sich auf Websites zu Geländedenkmälen etc.:

Weitere Websites in Schulbüchern

SB	Internetadresse
9-33	www.archaeologie-in-bayern.de
9-187	www.museen-in-bayern.de
21-163	www.limesstrasse.de , www.taunus-wetterau-limes.de
23a/b-219/210	www.geschichte.uni-osnabrueck.de (zu Kalkriese)

Wie aus den Übersichten hervorgeht, beschränken sich die Hinweise auf Adressen und Internetseiten auf einzelne Lehrwerke, die alle neueren Datums sind. Somit handelt es sich um einen neu einsetzenden Trend, der vielleicht den Anspruch moderner Lehrwerke spiegelt, den Schülern mehr Anregungen für eigenständiges Arbeiten zu bieten. Wenn Internetadressen von Museen neuerdings so eine wichtige Rolle spielen, können die Museen diese Plattform auch bewusst nutzen, um Materialien für Schulen anzubieten.

Andere Schulbücher verweisen im Text namentlich auf Museen, listen Museen auf oder bilden Karten ab, auf denen Museen verortet sind (SB 1b-176ff., 4-35, 6-20f., 6-191, 7b-17, 7b-98f., 12-178f., 22-155, 23a/b-218/210, 25d-245). Diese Form von Hinweisen ist bereits in früher erschienenen Lehrwerken der untersuchten Gruppe anzutreffen. Auch Lehrerbände enthalten vielfach Adressen von Museen oder Internetseiten (LB 10a-5f.³¹, 13b-127ff., 22-122f., LB 24a/b-11, -17, 25d-14). Der Lehrerband LB 16-35f., -42 empfiehlt ausdrücklich *die originale Begegnung, etwa auf archäologischen Wander- oder Lehrpfaden*, oder einen *Museumsbesuch*.

2.2 Zur Rolle der Museumspädagogik

Einige Medien fordern die Schüler auf, Techniken der Ur- und Frühgeschichte selbst zu erlernen, entweder in der Schule oder in museumspädagogischen Werkstätten bzw. in Freilichtmuseen. Entsprechende Hinweise finden sich überwiegend in den oben bereits genannten Lehrwerken, die hier unter diesem speziellen Aspekt nochmals aufgegriffen werden sollen. Die Beispiele dokumentieren den Wert, der von den Schulbuchautoren den Angeboten der Museumspädagogik beigemessen wird. Die Museen sind auf diesen Buchseiten namentlich genannt.

³⁰ Bei letzterem ist noch die alte Adresse in Münster angegeben, nicht die des neuen Westfälischen Museums für Archäologie in Herne.

³¹ LB 10a-5f. listet insgesamt sechs stadtgeschichtliche/archäologische Museen in Konstanz auf. Die Tatsache, dass die Postleitzahlen dort noch aus vier Ziffern bestehen, weist darauf hin, dass die Angaben aus einem älteren Dokument übernommen wurden.

Schulbücher mit Hinweisen auf Museumspädagogik

SB/AB/LB	Aktion, Anregung oder Dokumentation	Museum
2(5)-78f.	Vorstellung museumspädagogischer Aktivitäten	Vorgeschichtsmuseum Bad Königshofen (Bayern)
2(6)-22ff.	Fotos museumspädagogischer Aktivitäten	Archäologischer Park Cambodunum, Kastell Pfünz, rekonstruierter Wachturm, Gutshof Möckenlohe
5a/b-80/52f.	Anregungen zur Herstellung von Ketten und Armbändern, Malereien (nur 5b: Fotos zur Herstellung eines Faustkeils)	Bilder aus dem Neanderthal Museum Mettmann; Angabe von Museumsadressen
6-48f.	Hinweis auf hands-on-Bereiche der Museumspädagogik	Archäologisches Museum Kelheim
7b-99	Schulklasse probiert römische Gewänder und Rüstungen an	Limesmuseum Aalen
9-187ff.	Dokumentation von Schülern in Museen	Nennung einer sehr großen Zahl von Museen in Bayern

Neben Anregungen für einen Museumsbesuch liefert SB 2(5)-78f. Beispiele museumspädagogischer Aktionen aus dem Vorgeschichtsmuseum in Bad Königshofen. Zu sehen sind Fotos von Schülern bei museumspädagogischen Aktivitäten im Museum³² (Taf. 12.2 Abb. 1). Im Folgeband SB 2(6) stellen mehrere Seiten römische Besichtigungsorte vor (22-25). Die Abbildungen zeigen u.a.: ein Foto von Schülern, die in Cambodunum eine römische Hochzeit nachspielen, ein Foto der rekonstruierten Toranlage des Kastells bei Pfünz während eines Kastellfestes, ein Foto einer militärischen Vorführung beim Kastellfest in Pfünz und ein Foto eines rekonstruierten Wachturms während eines Römerfestes. Die Fotos und Informationen unterstreichen die Bedeutung von museumspädagogischen Angeboten und Museumsfesten. Fotos und ein Text über die Aktivitäten von Schülern in Möckenlohe fordern die Leser auf, einige der Angebote selbst auszuprobieren und sich hierzu an das Museumspädagogische Zentrum in München zu wenden. Ganz ähnlich wird in SB 9-187ff. ein Schülerprojekt zur römischen Geschichte dargestellt. Auf den Fotos sind u.a. zu sehen: Schüler im Niederbayerischen Vorgeschichtsmuseum in Landau, Schüler im Museum Kipfenberg, Schüler in Möckenlohe, Schüler beim Abschluss ihres Römerprojektes; Schüler beim Schreiben auf einem selbstgemachten Wachstafelchen; Schüler im Stadtmuseum in Ingolstadt. Der Text S. 189 steht unter dem Motto *Geschichte erleben* und beschreibt vor allem die Möglichkeiten, die Möckenlohe den Schülern für entdeckendes Lernen bietet (Taf. 12.2 Abb. 2). Auch hier sind die betroffenen Museen in den Texten namentlich genannt.

SB 5a/b-80/52f. macht Vorschläge für praktische Arbeiten, und 5b informiert die Leser zu den dort abgebildeten Fotos: *Alle Bilder dieser Doppelseite stammen aus der Steinzeitwerkstatt des Neanderthal Museums in Mettmann.* SB 5a-80 betont, dass viele Museen *spezielle Angebote für Schulklassen* haben. Auch diese Beispiele unterstreichen die Bedeutung solcher Angebote für Schulklassen.

Manche Lehrwerke gehen noch auf andere Weise auf die Möglichkeit ein, dass Schüler im Museum selbst aktiv werden. SB 5b-105 schreibt: *Möchtest du wie ein römischer Soldat marschieren? Ein römisches Glücksspiel wagen? Ein Bad wie eine Römerin nehmen? Das alles kannst du heute im Museum erleben. Fragt nach Angeboten für Eure Schulklassen.* In eine ähnliche Richtung gehen die Hinweise in SB 6-48: *In einem archäologischen Museum kann man als Schüler/in oftmals selbstständig auf Entdeckungsreise gehen, an Modellen und Nachbildungen selbst ausprobieren, wie z. B. ein jungsteinzeitlicher Steinbohrer oder Webstuhl funktionierte, oder versuchen den Mechanismus eines keltischen Fallriegelschlosses zu überlisten und so wichtige Informationen über die Vor- und Frühgeschichte seiner Heimat zu sam-*

³² Bildrechte: Prähistorische Staatssammlung, Bad Königshofen.

meln. Auch SB 21-12 formuliert: Heute finden wir in einigen Museen nicht nur Ausstellungsstücke (Exponate), sondern wir dürfen dort ausprobieren, wie z.B. früher Garne oder Seile hergestellt wurden, wie unsere Vorfahren getöpft, geschneidert, gewebt oder gekocht haben. Betreuer helfen uns und halten Materialien und nachgebildete Werkzeuge bereit.

Museumspädagogische Angebote sind, wie die genannten Medien zeigen, ein wichtiger Aspekt der Museumsarbeit, für den auf die dargelegte Weise in den Lehrwerken explizit geworben wird. Dabei steht der Erlebnischarakter der Angebote im Vordergrund zusammen mit der Möglichkeit, dass Schüler selbst aktiv werden können.

In den genannten Beispielen äußern sich zugleich Ansprüche, die Schulbuchautoren (und damit Lehrer) an Museen haben: Sie fordern ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Angebot und kritisieren, wenn dieses fehlt. So schreibt SB 6-48: *Museen gelten häufig als langweilig und öde. Das muss aber nicht so sein.* Im Anschluss schildert der Text Möglichkeiten, die in den Bereich der Museumspädagogik fallen. Zur Arbeit im Museum enthält der Verfasser-Text in LB 13b-29 ebenfalls einen Hinweis auf die Anforderungen, die die Schule an das Museum stellt: *Inwieweit Selbsttätigkeit, die an sich den Lernprozess sehr fördert, im Museum möglich ist, hängt vom Stand der jeweiligen Museumsdidaktik ab.* Auch SB 23a/b-36f. enthält eine aufschlussreiche Passage zu archäologischen Ausstellungen: *Früher wurden die Gegenstände oft nur in zeitlicher Abfolge dargeboten; das wirkte auf viele Besucher kalt und langweilig. Heute arbeiten im Museum viele Leute, die sich Gedanken machen, wie man die Sammlungen interessant und abwechslungsreich ausstellen kann oder sogar selbst aktiv werden kann.*

2.3 Das Museum im Klassenzimmer

Am Ende der Unterrichtseinheit zur Ur- und Frühgeschichte findet sich in den Lehrwerken manchmal der Vorschlag, selbst eine kleine Ausstellung vorzubereiten (SB 4-38f., 5b-106, 25a/b/c/d-30f., 25e-26f.). Damit erhält Museumsarbeit im Kleinen einen Platz im Klassenzimmer.

SB 4-38f. macht am Ende der Kapitel zu den Stein- und Metallzeiten mit Hilfe von Arbeitsaufträgen, deren Ergebnisse in das Projekt einfließen können, Vorschläge für eine Ausstellung. Einige Aufgaben sollen in Museen vor Ort bearbeitet werden, so dass auf diese Weise ein Transfer von der öffentlichen Institution in das 'Museum im Klassenzimmer' stattfindet. SB 5b-106 beschreibt im Kontext eines Römerprojektes die Möglichkeit, eine Ausstellung vorzubereiten. Dort heißt es u.a.: *Beschriftet eure Objekte und verfasst erklärende Texte. Ihr könnt Schaubilder und selbstgemalte Landkarten über die Römerzeit ergänzen. Ladet zur Ausstellung eure Eltern sowie Schülerinnen und Schüler anderer Klassen ein. Als Römerexperten könnt ihr nun alle Fragen beantworten.*

SB 25e-26f. regt ein Ausstellungsprojekt beispielsweise nach der Behandlung von Alt- und Jungsteinzeit an: Verbunden mit Informationen über archäologische Methoden (Rekonstruktion eines jungsteinzeitlichen Hauses nach den Grabungsergebnissen oder eines Megalithgrabes im Modell) werden einzelne Schritte für die Planung einer Ausstellung beschrieben. Die Schüler werden aufgefordert, sich Gedanken über mögliche Zeichnungen, Modelle und Zeitleisten als Ausstellungsobjekte zu machen sowie über den für die Ausstellung vorhandenen Raum und die Möglichkeiten seiner Nutzung – ein zentrales Problem, mit dem auch professionelle Ausstellungsgestalter konfrontiert sind. *An welchen "Stationen" können andere praktisch etwas tun?*

fragt der Text weiter – m.E. ein interessanter Punkt: Schon die Schüler sollen überlegen, wie sie eine Ausstellung 'interaktiv' gestalten können, wie sie den Besucher an ihr beteiligen können. Sie werden dadurch selbst zu anspruchsvollen Museumsbesuchern, die in der Lage sind, die Ausstellungen anderer auf diesen Punkt hin kritisch zu beurteilen.

Durch die insgesamt in den Schulbüchern enthaltenen Projektvorschläge werden Schüler also nicht nur an den Besuch, d.h. die Nutzung archäologischer Museen herangeführt, sondern versetzen sich darüber hinaus annäherungsweise in die Situation von Wissenschaftlern, die solche Ausstellungen planen und umsetzen.

B.3. Zur Bedeutung von Sonderausstellungen und Katalogen

Dass eine Sonderausstellung sehr deutliche Spuren in Schulbüchern hinterlässt, ist eher selten bzw. auf bestimmte Themenkomplexe beschränkt. Als Beispiel für sehr klare Parallelen zwischen Sonderausstellung und Schulbuch sei "Gönnersdorf, Eiszeitjäger am Mittelrhein" (Koblenz 1981) genannt, eine Ausstellung, die durch die Nutzung ihres Begleitbandes in SB 14a/b-22ff. in einem Schulbuch nachlebt. 18 von 21 Abbildungen und die solide erarbeiteten Detailinformationen auf fünf Lehrbuchseiten stimmen mit dem Katalog zur Ausstellung überein³³, woraus geschlossen werden kann, dass die Lehrbuchautoren den Ausstellungskatalog unmittelbar für die Schulbuchkonzeption verwendet haben (Taf. 2.2). Dieser Befund ist ein gutes Beispiel dafür, dass ansprechende und allgemeinverständlich formulierte Ausstellungspublikationen auch eine fachnahe Präsentation in den Schulbüchern bewirken können.

In SB 5b-46f. rezipierten die Autoren das Begleitbuch zu "EisZeit, das große Abenteuer der Naturbeherrschung" (Hildesheim 1999). Berücksichtigt hat man hier den Aufsatz von Linda R. Owen über "Das Bild der Frau in der Altsteinzeit"³⁴, indem man einzelne Passagen (überarbeitet) als Quellentext im Schülerbuch wiedergab. Obgleich im Schulbuch die Aussagen Owens über rezente Sammler-Jäger-Gruppen nicht ganz sachrichtig direkt auf die Altsteinzeit übertragen werden, ist es hier durch das Abdrucken wissenschaftlicher Texte aus einem Ausstellungsbegleitbuch gelungen, ein vergleichsweise differenziertes Bild einer möglichen Aufgabenteilung von Männern und Frauen zu zeichnen.

Wichtig für die Präsentation sowohl des 'Keltenfürsten' von Hochdorf als auch archäologischer Arbeitsweisen in Bildern und Texten war die Ausstellung "Der Keltenfürst von Hochdorf – Methoden und Ergebnisse der Landesarchäologie" 1985 in Stuttgart³⁵ (ausführlicher: Kap. II.5.B.2.3). Auf die Keltenausstellung 1991 in Venedig und die Ausstellung "Das Keltische Jahrtausend" in Rosenheim weist der Autor des Lehrerbandes LB 13b-25 ausdrücklich hin und bedauert, aufgrund der geringen Gewichtung der Kelten im Lehrplan für das Schulbuch nicht weiter auf das Material der Ausstellungen zurückgreifen zu können.

Als in den Schulbüchern erfolgreich ist außerdem der Katalog "Die Alamannen"³⁶ zur gleichnamigen Ausstellung in Stuttgart einzustufen. Sowohl SB 2(6)-33 als auch SB 7c-113ff. übernahmen Abbildungen aus dem Katalog und geben Textausschnitte in leicht veränderter Form wieder (hierzu, zu den folgenden sowie zu anderen Einzelbeispielen vgl. die entsprechen-

³³ Bosinski, Gönnersdorf.

³⁴ Owen, Das Bild der Frau in der Altsteinzeit. Der gesamte Ausstellungskatalog wird auch in LB 21-43 als Lektüre empfohlen.

³⁵ Katalog: Landesdenkmalamt Baden-Württemberg, Der Keltenfürst von Hochdorf.

³⁶ Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen.

den Teilkapitel zu den verschiedenen Epochen). Alle weiteren Nutzungen waren nur vereinzelt feststellbar: SB 9-30 und 21-32 (identisch) übernahmen Texte und Bilder zur Bronzezeit aus einem Katalog der archäologischen Sammlung in Stuttgart³⁷. Abbildungen zur Merowingerzeit stammen in einigen Lehrwerken vermutlich aus den Katalogen "Die Bajuwaren" und "Die Franken"³⁸ (ausführlich: Kap. II.9.B.3); darüber hinaus konnten einige Übernahmen von Texten aus verschiedenen Katalogen belegt werden³⁹.

Auf laufende Ausstellungen werden Lehrer in manchen Zeitschriften hingewiesen. So enthält jede Ausgabe der populärwissenschaftlichen Zeitschrift "Geschichte mit Pfiff" eine Rubrik *Ausstellungen: Termine, Report*, in der kulturgeschichtlich und historisch orientierte Sonder-schauen erfasst und zum Teil kommentiert sind, ähnlich die an Lehrer gerichtete Reihe "Praxis Geschichte" unter *Ausstellungen*. Insgesamt ist dies jedoch ein Bereich, in dem sich die Archäologie noch mehr einsetzen könnte: in Kooperation mit an Lehrer gerichteten Organen wie "Geschichte lernen", "Die Grundschulzeitschrift" oder "schule-online" durch Annoncen oder fest eingerichtete Rubriken auf Sonderausstellungen (und auch Neueröffnungen von Dauereinrichtungen) sowie auf deren Begleitkataloge aufmerksam machen. Darüber hinaus sei noch auf die Möglichkeit verwiesen, dass Museen und Museumsmitarbeiter in Lehrerzeitschriften kleinere Beiträge veröffentlichen und damit sowohl über ihre Einrichtung als auch über bestimmte Fachthemen informieren können⁴⁰. Auch hier handelt es sich um 'Wissen', dass von potentiellen Lehrbuchautoren rezipiert wird und damit in die Schulbücher Eingang finden kann.

³⁷ Vgl. Seidel, Bronzezeit.

³⁸ Dannheimer/Dopsch, Die Bajuwaren; Reiss-Engelhorn-Museum Mannheim, Die Franken.

³⁹ Z.B. SB 6-182: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 2000 Jahre Römer in Westfalen; SB 23a/b-40: *Katalog des Gäubodenmuseums Straubing, Nr. 18 (1991), gekürzt*; LB 16-15 u. -45: Günter Wegner [Hrsg.], *Leben – Glauben – Sterben vor 3000 Jahren – Bronzezeit in Niedersachsen*, Isensee Verlag, Oldenburg 1996; SB 18-30ff.: *Die Kelten in Mitteleuropa, Ausstellungskatalog, hrsg. vom Amt der Salzburger Landesregierung, Salzburg 1980, S. 113*. Weitere Anmerkungen hierzu in den entsprechenden Teilkapiteln der Kap. II.2-9.

⁴⁰ Hierzu vgl. ausführlicher Sénécheau, Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen, 97f.

C. Filme

Bis auf wenige Ausnahmen wurden und werden Unterrichtsfilme zur Ur- und Frühgeschichte ganz oder teilweise in einem Museum bzw. in mehreren Museen gedreht. Dieser Befund verdeutlicht die Relevanz von Ausstellungen als Grundlage für diese Art von Medien. Im Folgenden soll zunächst zusammenfassend auf Filme zu Epochen von der Altsteinzeit bis zur Eisenzeit, dann auf Unterrichtsfilme zur Zeit der Römer in Deutschland und schließlich auf solche zu den nachrömischen Epochen eingegangen werden.

Für die ältere Generation von Filmen, der Serie von Dr. Schulz-Kampfenkel zur Ur- und Frühgeschichte (Institut für Weltkunde in Bildung und Forschung, kurz WBF), entstanden in den 1970er Jahren und in den 1990er Jahren als Videokassetten neu vertrieben, spielten besonders Modelle und Dioramen aus verschiedenen Museen eine Rolle, die für Inszenierungen abgefilmt wurden (UF 1, 4, 5, 7, 11, 12, 18, 19, 20). Lediglich zwei der alten, aber fast alle moderneren Filme des WBF und anderer Medieninstitute nutzten besonders Freilichtmuseen als Drehorte, die heute offensichtlich bevorzugt werden, weil sie besser als traditionelle Ausstellungen eine Vorstellung vom Alltag der Menschen in früheren Zeiten vermitteln können (UF 15: Federseemuseum Bad Buchau; UF 16: Lejre; UF 2: Mammutheum Alzing; UF 3: u.a. Freigelände des Neanderthal Museums Mettmann; UF 11, UF 13: Pfahlbaumuseum Unteruhldingen; UF 8, UF 9: ArcheoParc Schnals; UF 20, UF 22, UF 23: u.a. Keltendorf Mitterkirchen und Asparn a.d. Zaya). Innerhalb von Museen ausgestellte Originalfunde oder Rekonstruktionen werden besonders dann abgefilmt, wenn ausgesuchte Funde im Mittelpunkt stehen (UF 3: Neandertaler-Rekonstruktion im Neanderthal Museum Mettmann; UF 10: Gletschermumie und Funde im Südtiroler Archäologiemuseum Bozen; UF 21, UF 22, UF 23: Funde von Hochdorf im Württembergischen Landesmuseum Stuttgart bzw. während der Landesausstellung 1985; UF 22, UF 24: Ausstellungsobjekte zu Hochdorf im Keltenmuseum Hochdorf; UF 23: Funde von Mitterkirchen im Museum Linz).

Im Zentrum der Dreharbeiten für Filme zur Zeit der Römer in Deutschland stehen zugängliche römische Ruinen vor Ort, Funde und Modelle in Museen sowie Freilichtanlagen mit restaurierten oder rekonstruierten Bauwerken. In den meisten Fällen sind sie Grundlage und Ausgangspunkt der Filme, wodurch das für die Öffentlichkeit aufgearbeitete und bereitgestellte archäologische Material zum Kern der Filme wird. Besonders beliebt waren hierfür das Römerhaus in Augst, die Saalburg, das Limesmuseum in Aalen und die großen Museen in Bonn, Köln und Trier, außerdem der rekonstruierte Gutshof von Hechingen-Stein. Eine genaue Auflistung der Drehorte und Unterrichtsfilme findet sich in Kap. II.7.C.1.1.

Filme zur Spätantike, zur Völkerwanderungszeit und zur Merowingerzeit zeichnen sich im Unterschied zu anderen Unterrichtsfilmen durch eine große Internationalität der aufgesuchten Museen und Geländedenkmale aus (vgl. Kap. II.9.C.1). Als Drehorte in Deutschland fungieren bis auf den Runden Berg bei Urach in UF 48 und 49 keine Geländedenkmale, sondern ausschließlich Museen: das archäologische Museum in Renningen (UF 48), das Archäologische Landesmuseum in Schleswig (UF 46), das Archäologische Landesmuseum in Stuttgart (UF 48, 49), das Ulmer Museum (UF 49) und das Bajuwarenmuseum in Waging (UF 49).

Nur wenige der in die hiesige Untersuchung einbezogenen Filme haben kein Museum als Ausgangsbasis. Einer davon wurde in Afrika gedreht (UF 14); bei dem zweiten handelt es sich um ein Projekt von Schülern, die in der freien Natur 'Steinzeit' im Experiment nachvollziehen (UF 17), und der dritte besteht aus Aufnahmen in der Höhle von Lascaux (UF 6).

B.3. Zur Bedeutung von Sonderausstellungen und Katalogen

Allgemein kann man also schließen: Ohne Museen keine Unterrichtsfilme, kein Unterrichtsfilm ohne Museum. Dass die Zusammenarbeit zwischen Filmherstellern und den wissenschaftlichen Mitarbeitern sehr unterschiedlich ausfallen kann und der Drehort alleine kein Garant für die sachliche Qualität der Darstellung ist, zeigen die entsprechenden Kommentare in Katalog C und in den fachlichen Analysen der Epochen jeweils unter C.

D. Kinder- und Jugendliteratur

Museen und Geländedenkmale erfüllen für oder in Jugendbüchern folgende Funktionen:

- Museen, Ausstellungen und Ausstellungskataloge können den Kinder- und Jugendbuchautoren als Anstoß und wichtige Informationsquellen dienen,
- Geländedenkmale und Museen dienen in Handlungen oftmals als Schauplätze.

D.1. Museen und Ausstellungen als Informationslieferanten und Motivationsfaktor

Museen, Ausstellungen und Geländedenkmale können für Autoren den **Anstoß** zum Verfassen eines Jugendbuchs bilden. Andrea Liebers und Julia Ginsbach produzierten ihr Bilderbuch *Die wundersame Rettung im Alamannenhain* (JB 51) im Hinblick auf die Alamannenausstellung in Stuttgart 1997; das Buch *Ninas Traum* von Andrea Liebers und Gereon Balle (JB 66) erschien als Begleitband zur Ausstellung "Römisches Leben – ein Spurensuche für Kinder", die 1998 in Bietigheim-Bissingen zu besichtigen war. Die Idee zu *Der Schatten des Mädchens* (JB 31) kam dem historisch interessierten Autor Herbert Helfrich beim Besuch der Freilichtmuseen von Mitterkirchen/Oberösterreich und Unteruhldingen. Das Buch *Das Geheimnis vom Königsgrab* (JB 57) entstand im Zusammenhang mit dem Bau des Archäologischen Museums in Meppen und einer Ferienaktion unter dem Titel "Ein Auftrag für Steinzeitdetektive oder: Archäologie für Kinder" der Mal- und Kreativschule im Meppener Kunstkreis⁴¹. Angeregt wurde Irene Ruttman zu *Titus kommt nicht alle Tage* (JB 64) durch ihre damals zehnjährige Tochter, die gerne Zeitreisen las, und durch die Saalburg, in deren Nähe die Autorin wohnt. Der Autor von JB 65, der einige Zeit in Köln gewohnt hat, schrieb dieses Buch bewusst, um das Interesse von Kindern an der römischen Geschichte Kölns zu wecken und vielleicht Schulklassen, die sehr zahlreich das Römisch-Germanische Museum in Köln besuchen, ein "Ziel" zu geben: das blaue Diatretglas, das dort ausgestellt und auch Thema der Erzählung ist.

Zur Entstehung des Buches *Feuer am See* (JB 23) schreibt die Autorin Irmgard Bauer, selbst Museumsleiterin in Zug (273): *Die Funde dieser Ufersiedlung werden im Museum für Urgeschichte in Zug aufbewahrt und seit 1990 von einem Team von Archäologinnen und Archäologen ausgewertet. Bei der Durchsicht der Keramik, beim Untersuchen der Gegenstände aus Bronze und bei zahlreichen Diskussionen mit den anderen Mitgliedern des Teams entstand bei mir der Wunsch, die Geschichte von Arwa und Ained, von Daigra und Lugran zu schreiben. Dafür versuchte ich, möglichst viele der vorhandenen Informationen zu berücksichtigen. Selbst neue Funde, die in den vergangenen Jahren im Kanton Zug gemacht wurden, konnten in die Geschichte einbezogen werden.*

Absicht des Buchs *Kalle der Museumsmaulwurf* (JB 69) ist die lebendige Vermittlung von Archäologie an Kinder im Vorschulalter. Das Buch soll u.a. Kindergartengruppen zur Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen dienen. Die Figur des Maulwurfs in JB 69 wurde bereits Jahre vor dem Erscheinen des Buches von der Museumspädagogin Renate Wiechers ins Leben gerufen. Im Westfälischen Museum für Archäologie in Münster wurden mit dem Museumsmaulwurf Kalle (als Handpuppe) verschiedene museumspädagogische Programme für Kinder angebo-

⁴¹ Heute: Kunstschule im Meppener Kunstkreis e.V.

ten⁴².

Museen, Ausstellungen und ihre Publikationen dienten vielen Autoren als wichtige **Informationsgrundlage**. In *Der Schatten des Mädchens* (JB 31) nutzte der Autor beispielsweise u.a. Ausstellungskataloge und Museumsführer aus den Freilichtmuseen von Mitterkirchen/Oberösterreich und Unteruhldingen sowie einen Besuch in Hallstatt für seine Recherchen. Ausstellungskataloge zu Hallstatt und der Hallstattzeit und zu Hochdorf bildeten eine Grundlage für die Autoren von JB 26, JB 27, JB 28, JB 31, JB 32, JB 62 (siehe die entsprechenden Katalogeinträge).

Klare **Bezüge** zu Ausstellungen bestehen bei einzelnen Büchern: Josef Carl Grund ließ sich für sein 1992 erschienenes Buch *Die Stadt der Pferdegöttin* (JB 33) von der Ausstellung "Die Kelten in Mitteleuropa" (Hallein 1980) inspirieren⁴³. In diesem Fall führte dies nicht unbedingt zu einer qualitativen Aufwertung des Jugendbuchs: Es handelt sich mehr um einen phantasievollen Abenteuerroman als um eine historische Erzählung, die auf archäologischen Kenntnissen basiert. Entsprechend vermittelt der Autor nur wenige Sachinhalte. Ein Kommentar zum Buch aus der Literaturkritik lautet: "1980 gab es in Hallein die Ausstellung 'Die Kelten in Europa', die über die Kultur und Religion der Kelten berichtete. Um diese Forschungsergebnisse (...) baut der Verfasser eine phantastische Geschichte von Mord und Raub, Feindschaft und Liebe, die jederzeit und überall genauso unwahrscheinlich hätte passieren können. In den schummrigen Zeichnungen wirken fast alle Krieger wie Karikaturen der sieben Schwaben"⁴⁴.

Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur lassen sich insgesamt eventuell deutlichere Verbindungen zum Einfluss großer archäologischer **Sonderausstellungen** beobachten, als dies für die Schulbücher der Fall ist. In den Jahren 1993 und 1994 erschienen beispielsweise vermehrt Erzählungen zu den Kelten – unmittelbar zuvor fanden die Ausstellungen "I Celti" (Venedig 1991), "Gold der Helvetier" (Zürich 1992) und "Das keltische Jahrtausend" (Rosenheim 1993) statt.

Selten finanzieren Museen auch einen Teil der Kosten für ein Jugendbuch, wie im Fall von JB 12 (*Das Boot aus der Tundra*), wo der Förderverein Deutsches Schifffahrtsmuseum die Drucklegung finanziell unterstützt hat (vgl. JB 12: letzte Seite). Hinweise auf Museen in Form von Adressen sind in Jugendbüchern rar. Im Anhang von *Ferien in der Steinzeit* (JB 60) finden sich Hinweise zu verschiedenen Freilichtmuseen in Deutschland, Dänemark, Österreich und den Niederlanden (120-123).

D.2. Museen und Geländedenkmale als Schauplätze

Zugängliche Gelände- und Baudenkmale sowie in Museen ausgestellte und in Publikationen veröffentlichte Fundkomplexe werden als anschauliche Zeugnisse vergangener Epochen wahrgenommen und daher bevorzugt in den Kinder- und Jugendbüchern verarbeitet⁴⁵. Dies gilt insbesondere für die Schauplätze Xanten (JB 39, 40, 41, 42), Köln (JB 43, 46, 65), Düren (JB 32), Hallstatt (JB 26), Baden-Baden (JB 45), die Höhlen in der Dordogne (JB 9, 55) und in Südfrank-

⁴² Vgl. die Broschüre: Westfälisches Museum für Archäologie Münster, Museumspädagogische Angebote, hg. v. Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesbildstelle Westfalen, Referat für Museumspädagogik, Landschaftsverband Westfalen-Lippe 1995 [zugeschickt von der Museumspädagogin Renate Wiechers].

⁴³ Siehe Grund, *Die Stadt der Pferdegöttin*, 179: *Ich besuchte die Ausstellung mehrere Male*.

⁴⁴ Müller, Gustav: Josef Carl Grund, *Die Stadt der Pferdegöttin*, in: *Jugendbuchmagazin* 1/1983, 46.

⁴⁵ Siehe auch die vergleichbaren Ergebnisse von Walter Justi-Jöllenneck für den Bereich der Jugendsachbücher. Justi-Jöllenneck, *Die Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch*, 107.

reich allgemein (JB 4), Carnac und Gavrinis (JB 58), das Pfahlbaummuseum Unteruhldingen (JB 18, 24) und die Wasserburg Buchau am Federsee (JB 24, 25). Ebenso spielt dies eine Rolle für die Wahl der folgenden Fundkomplexe als Inhalte der Erzählungen: Geltschermumie vom Hauslabjoch (JB 18, 19, 20), Heuneburg (JB 27, 62), Hochdorf-'Fürst' (JB 27, 28, 62), Mitterkirchen (JB 31), Nagyszenmiklós (JB 67), Großsteingräber im Emsland (JB 57) und Siedlung Warendorf (JB 69).

Museen sind in drei Jugendbüchern der Ausgangspunkt für Zeitreisen von Jugendlichen: Die *Sonntagsreisen in die Vergangenheit* (JB 72) unternimmt Eva immer vom Museum für Vor- und Frühgeschichte in Berlin aus. Wenn der Museumsaufseher Albin ihr einen archäologischen Gegenstand in die Hand gibt, findet sie sich in der entsprechenden Epoche wieder. Schüler einer Schulklasse werden in *Plötzlich standen wir vor Attila* (JB 67) bei einem Ausflug in das Kunsthistorische Museum Wien in alte Zeiten versetzt; ebenso ergeht es dem Schüler Zack in *Die Tür nach Nirgendwo* (JB 71) im Tiroler Volkskunstmuseum.

D.3. Das Bild von Museen und Museumsarbeit in den Kinder- und Jugendbüchern

In diesen Kinder- und Jugendbüchern werden Bilder von der Vermittlungsarbeit von Museen an die jungen Leser weitergegeben bzw. Museen als Institutionen besonders thematisiert:

Jugendbücher mit Textstellen zu Museen als Institutionen

JB	Autor	Titel
55	Kuhn	<i>Mit Jeans in die Steinzeit</i>
56	Hohler	<i>Tschipo in der Steinzeit</i>
58	Däniken	<i>Die Rätsel im Alten Europa</i>
60	Bauer	<i>Ferien in der Steinzeit</i>
64	Ruttmann	<i>Titus kommt nicht alle Tage</i>
65	Schalk	<i>Der Römerschatz</i>
70	Sklenitzka	<i>Zurück in die Eiszeit</i>
71	Flattinger	<i>Die Tür nach Nirgendwo</i>
72	Hänsel	<i>Sonntagsreisen in die Vergangenheit</i>

Dem Museum scheint heute immer noch die Vorstellung des Langweiligen und Verstaubten anzuhaften: Museumsbesuche spielen in insgesamt neun Büchern eine Rolle, und in vier davon bedarf es neben dem Führungspersonal bzw. dem Lehrer und der Ausstellung selbst eines weiteren Mediums, damit der Museumsbesuch für die jugendlichen Handlungsträger spannender wird: In *Titus kommt nicht alle Tage* (JB 64) lenken römische Fußspuren im Schnee von den (langweiligen) Ausführungen des Lehrers in der Saalburg ab (14), und die Begegnung mit einem 'echten' römischen Jungen motiviert die Schüler erst wirklich, sich mit der römischen Geschichte auseinanderzusetzen. In *Die Tür nach Nirgendwo* (JB 71) geht ebenfalls ein Lehrer mit seiner Klasse in ein Museum, ohne die Schüler für die Sache interessieren zu können (8): *Der Professor (...) winkte die Klasse in die Stube. So war das also: Geschichte hautnah. Zack fand die ganze Angelegenheit so spannend wie einen Schnupfen im November.* Erst die Entdeckung einer geheimnisvollen Tür, die Zack in vergangene Epochen zurückversetzt (9ff.), ermöglicht dem Schüler das Erleben von Geschichte als Teil der eigenen Kultur. Mit dem Medium der Zeitmaschine arbeitet auch Sklenitzka in *Zurück in die Eiszeit* (JB 70), einem Buch mit besonderer Erzählform: Hauptperson ist der Leser selbst, der an einigen Stellen der Handlung durch die Beantwortung von Fragen (oder durch Würfeln) den Fortlauf der Handlung

beeinflussen kann – dies ist auch eine Möglichkeit, den Leser für den Gegenstand zu interessieren.

"Schon wieder so ein blöder Museumsbesuch!" liest man als ersten Satz in JB 72 (7). Allerdings ist Eva blind, und so fragt sie sich zu Recht: *Was sollte sie bloß in einem Museum? Das würde ja todlangweilig werden, einfach mit den anderen mitzuschlurfen und sich irgendwelche Erklärungen über Dinge anzuhören, die sie ja doch nicht sehen konnte* (8). Doch durch die Zeitreisen (in denen Eva sehen kann) werden die Museumsbesuche zu äußerst spannenden Erlebnissen. In diesem Buch ist der Museumsaufseher Albin das Medium, durch das Eva in andere Zeiten gelangt⁴⁶.

Selbst dabei gewesen zu sein, Menschen aus der thematisierten Zeit getroffen zu haben, wird in diesen Büchern als Voraussetzung für die intensive Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Geschichte beschrieben. Trifft dies auch für die Realität zu, ergibt sich für die moderne Museumspädagogik als Konsequenz die Forderung, Museumsbesuche stärker noch als bisher durch die Möglichkeit eigenen Erlebens in praktischen Tätigkeiten und Inszenierungen interessanter zu gestalten. Denn ein für die meisten Schüler langweiliger Museumsbesuch mit dem Latein- oder Geschichtslehrer, wie er auch in Rainer Schalks *Der Römerschatz* (JB 65: 42-44) beschrieben wird⁴⁷, trägt nicht zum positiven Bild von archäologischen Museen in der Öffentlichkeit bei.

Bei der Beschreibung des Museumspersonals gibt es offensichtlich Bestrebungen, alte Klischees oder Vorurteile aufzubrechen. In *Ferien in der Steinzeit* (JB 60) lässt die Autorin Insa Bauer die Protagonistin von einem Museumsbesuch berichten (16): *Frau Dr. Berger erwartet uns schon (...). Ich hatte mir eine ziemlich alte Frau vorgestellt, streng aussehend und mit einer dicken Brille. Warum, weiß ich auch nicht. Und nun steht hier eine ganz junge Frau mit einem lustigen Pferdeschwanz und frechen Sommersprossen*. Ein ähnliches Klischee zeigt sich bei der Beschreibung einer Szene im Museum in *Zurück in die Eiszeit* (JB 70) von Franz S. Sklenitzka (Abschnitt 4): *Eine Gruppe junger Leute kommt in den Raum. Sie haben ihre eigene Führerin mitgebracht. Die Dame trägt eine goldumrandete Brille, sieht sehr klug aus und spricht auch so*. Auch hier wird dem Leser vermittelt, dass das, was die Führerin erzählt, interessant sei, und die Hauptfigur den Ausführungen gerne noch länger zugehört hätte⁴⁸.

Die von Museen geleistete Öffentlichkeitsarbeit wird von den Autoren unterschiedlich gesehen: Museen als solche erzeugen bei den Protagonisten der Erzählungen eher Langeweile, spannende Erlebnisse werden für diese erst durch übernatürliche Ereignisse möglich. Das Museumspersonal selbst kann einen Museumsbesuch dagegen spannend und interessant machen.

D.4. Schnittmengen: Museumsprojekte mit historischen Erzählungen

Nicht nur für den Einsatz im Unterricht eignen sich die historischen Erzählungen – auch in der

⁴⁶ Vielmehr erläutert Albin Eva, wie sie reisen kann, denn diese Fähigkeit besitzt sie als *Schamanenwesen* von sich aus.

⁴⁷ Ebenso Ruttmann, *Titus kommt nicht alle Tage*: 14 und Flattinger, *Die Tür nach nirgendwo*: 8.

⁴⁸ Neben dem Klischee, Wissenschaftler seien immer auch Brillenträger, existieren noch weitere Assoziationen, die in Kinder- und Jugendbüchern zur Sprache kommen. So ist der *typische Wissenschaftler* bei Däniken *intelligent, anpassungsfähig und sehr rasch im Denken, (...) etwas schlaksig und manchmal mit unbeholfenen Bewegungen, (...) gründlich in der Spurensuche und überlegen in der Antwort* (33), außerdem technisch völlig unbegabt, dafür gut gekleidet und stets höflich (vgl. 34).

Museumspädagogik lassen sich anhand von Kinder- und Jugendbüchern sinnvolle Projekte entwickeln. Die Bücher können dabei während des Museumsbesuches oder bei der Vor- und Nachbereitung als vermittelndes Medium dienen. Im Folgenden werden einige Beispiele vorgestellt, die Einblicke in die Rezeption von Kinder- und Jugendbüchern in der Öffentlichkeit gewähren.

Während der Entstehung des Ausstellungszentrums für Archäologie des Emslandes in Meppen führten Dozenten der dortigen Kunstschule ein Langzeitprojekt mit Kindern durch⁴⁹. Ziel des Projektes war u.a. der Aufbau einer Kindermuseumsabteilung, in der Kinder in einer Ausstellung kulturgeschichtliche Entwicklungen der Steinzeit an gleichaltrige Besucher vermitteln. Vor dem Aufbau der Ausstellung erarbeiteten Dozenten und Schülergruppen gemeinsam Sachinhalte zur Steinzeit und zur Archäologie, u.a. anhand altersspezifischer Literatur oder bei Autorenlesungen. Hierfür wurden die Bücher *Rokal, der Steinzeitjäger* (JB 11), *Ferien in der Steinzeit* (JB 60), *Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann* (JB 20), *Tschipo in der Steinzeit* (JB 56), *Die Raubgräber* (JB 68), *Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern* (JB 5) und *Mit Jeans in die Steinzeit* (JB 55) eingesetzt. Die Handlungsträger der Erzählungen dienten dabei als Identifikationsangebote, das von ihnen Erlebte als Aufhänger für den Besuch von Fundstätten und Museen sowie für die experimentelle Nachahmung verschiedener in den Büchern beschriebener praktischer Tätigkeiten⁵⁰. Nach einer zweiten Projektphase, in der die Kinder ihr Wissen vertieften, konnte 1996 die Kindermuseumsabteilung als Sonderausstellung eröffnet werden⁵¹. Zur Vermittlung von Sachinhalten über die Trichterbecherkultur schrieb die Dozentin Maria Hubert in Zusammenarbeit mit der dortigen Kreisarchäologin selbst eine Erzählung (*Das Geheimnis vom Königsgrab*, JB 57), die seit der Veröffentlichung 1997 einer großen Zahl an Schulklassen als Unterrichtsmaterial zur Vorbereitung des Museumsbesuches dienen kann. Das Buch wird den Klassen zu diesem Zweck leihweise zur Verfügung gestellt.

Das Westfälische Museum für Archäologie bietet für Kinder (Kindergartengruppen, Geburtstagsfeiern) Programme mit dem "Museumsmaulwurf Kalle" an, der als Handpuppe durch die Ausstellung führt und von seinen Funden berichtet⁵². "Kalle" begegnet uns auch in dem vom Referat für Museumspädagogik herausgegebenen Buch *Kalle der Museumsmaulwurf – Ferien und nichts als Ärger* (JB 69), in dem besonders für Kinder im Vorschulalter sehr anschaulich und lebendig Arbeitsweisen der Archäologie erläutert werden. Das Buch soll u.a. die Leser motivieren, nach der Lektüre einen Museumsbesuch zu machen und an einem Führungsprogramm mit "Kalle" teilzunehmen (vgl. 63). Es wird sowohl zur Vor- als auch zur Nachbereitung des Museumsbesuches von zahlreichen Gruppen eingesetzt⁵³.

Ein bislang einzigartiges Projekt wurde in Bietigheim im Stadtmuseum Hornmoldhaus realisiert:

⁴⁹ Zum Folgenden vgl. die briefl. Mitt. der Dozentin und Autorin Maria Hubert vom 01.08.1999, die freundlicherweise der Verfasserin die Projektbeschreibung von Ines Büsing zur Verfügung stellte. Vgl. außerdem die Veröffentlichung des Projektbeispiels "Ein Auftrag für Steinzeitdetektive oder: Archäologie für Kinder", in: *Geschichte erleben*.

⁵⁰ Töpfern und Brennen nach alten Techniken, Ritzen auf Schieferplatten, Bau einer Hütte, Herstellung von Naturfarben, Nachschöpfung von Höhlenmalereien und Figuren, Schmuck- und Kleidungsherstellung, Nahrungszubereitung am Feuer, Nachbau von Geräten (Waffen, Steinwerkzeuge, Talglichte), Entwerfen eines Hörspiels mit Anfertigung von Instrumenten etc. Vgl. das Programm der Kunstschule im Meppener Kunstkreis für das 2. Semester 1995.

⁵¹ Eine zusammenfassende Beschreibung der Aktivitäten der Mal- und Kreativschule bieten die Artikel "Zurück in die Steinzeit. Im Mittelpunkt der MuK steht Archäologie für Kinder" in der Meppener Tagespost vom 03.08.95 und "Ein großer Auftrag für kleine Steinzeitdetektive. Meppener Muk gestaltet Kindermuseumsabteilung" (Carola Auge) in der Meppener Tagespost vom 10.07.1995.

⁵² Vgl. die Broschüre: Westfälisches Museum für Archäologie Münster. Museumspädagogische Angebote, hg. v. Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesbildstelle Westfalen, Referat für Museumspädagogik, Landschaftsverband Westfalen-Lippe 1995.

⁵³ Mündl. Mitt. der Museumspädagogin Renate Wiechers in einem Gespräch am 05.01.1999.

D.4. Schnittmengen: Museumsprojekte mit historischen Erzählungen

In Zusammenarbeit mit dem Archäologen Gereon Balle, der zuvor die Ausgrabungen im römischen Gutshof "Weilerlen" (Bietigheim-Bissingen) ausgewertet hatte, konzipierte das Museum, ausgehend von den Bietigheimer Funden, für Kinder eine Ausstellung mit dem Titel "Römisches Leben – eine Spurensuche für Kinder"⁵⁴. Dazu entstand ein in Erzählung und Katalogteil gegliedertes Jugendbuch (*Ninas Traum*, JB 66)⁵⁵. Die jungen Ausstellungsbesucher können auf diese Weise eine spannende Erzählung und ein informatives Sachbuch in einem Band mit nach Hause nehmen. Das Beispiel zeigt eine Möglichkeit, archäologische Ausstellungen öffentlichkeitswirksamer zu machen, da die Ausstellung durch die Verbindung mit dem Buch den Kindern länger im Gedächtnis bleibt und deren Interesse für das Gesamtthema zu wecken vermag.

⁵⁴ Vgl. Liebers /Balle, *Ninas Traum*, 3.

⁵⁵ Die Erzählung schrieb die Kinderbuchautorin und Historikerin Dr. Andrea Liebers, den Katalog übernahm Gereon Balle. Vgl. Liebers /Balle, *Ninas Traum*, 3.

E. Zusammenfassung

Archäologischen Museen und Ausstellungen kommt bezüglich ihrer Rolle als Schaufenster der Archäologie in der Schule vielfältige Bedeutung zu: Als Lernorte sind Museen, den Lehrplankursen sowie den Anregungen in Schulbüchern folgend, in den Geschichtsunterricht integriert. Im Hinblick auf die im Unterricht gegenwärtig einsetzbaren Schulbücher und Filme dienen sie in erster Linie als Bildlieferanten, wobei neben archäologischen Funden vor allem Modelle und Rekonstruktionen genutzt werden, in Filmen besonders auch Geländedenkmale. Inhaltliche Bezüge der Autorentexte zu in Ausstellungen präsentierten Ergebnissen sind, wie die Einzelbeispiele zeigen, von Fall zu Fall sehr unterschiedlich. Eine zentrale Rolle spielen Museen für Filme als Drehorte. Beliebte sind hier Freilichtmuseen oder Inszenierungen in Form von Modellen. Sehr klar fallen Museen und Ausstellungen für die Entstehung von erzählender Literatur für Kinder und Jugendliche ins Gewicht.

Kooperationen von Medienautoren und Museen zählen sich aus durch ein hohes Maß an sachlicher Richtigkeit bei gleichzeitiger pädagogisch-didaktischer Ausrichtung. Für diese Form der Zusammenarbeit sollten sich Archäologen zukünftig stärker einsetzen. Allgemeinverständliche, ansprechende Publikationen wie etwa zu Hochdorf lassen Sonderausstellungen die Zeit ihrer Präsentation überdauern und haben durchaus die Chance, zur Qualität und wissenschaftlichen Orientierung der Schulmedien einen Beitrag zu leisten. Zusammenfassend kann geschlossen werden: Museen hinterlassen in den untersuchten Medien durchaus Spuren, aber diese ließen sich noch verdichten und erfordern, wie die jeweiligen fachlichen Analysen zu den einzelnen Epochen zeigten (Kap. II.2-9), in vielen Fällen auch Korrektur.

II.13. Archäologie im Kontext politischer Identitätskonstruktionen

Vorbemerkungen

"Zukunft braucht Herkunft. Völker, die ihre eigene Vergangenheit und damit ihre eigentliche Identität vernachlässigen, verschwinden von der Landkarte. Es ist unser gemeinsames Ziel, die Jugend zu sensibilisieren, ihr lokales, nationales und internationales Erbe zu erhalten."

Günter Reinhart (Kultusministerium Baden-Württemberg)¹

"Schulbücher sind ein Spiegel für die politische und historische Kultur einer Zeit."

Joachim Rohlfes²

Der Rückbezug auf die eigene Geschichte zur Formierung und Stärkung von Identität im Sinne einer politischen Identität ist ein für viele Epochen und Gesellschaften bekanntes Phänomen. Auch Forschungsgegenstände der europäischen Ur- und Frühgeschichte dienten in der Vergangenheit der westlichen Welt immer wieder als Bezugspunkt zur Schaffung und Untermauerung von Identitäten und Ideologien³. Insbesondere Schulbücher spiegeln entweder direkt Bemühungen, Anknüpfungspunkte für die Herausbildung politischer Identitäten zu geben, oder bezeugen indirekt durch den Umgang mit archäologischen Themen politische Motivationen und Hintergründe – je nach politischem System in unterschiedlichem Maße. Dies wurde anhand von Fallbeispielen für verschiedene Epochen und Nationen bereits in der Forschung dargelegt⁴. Das Dritte Reich, die Diktatur Francos und die DDR (siehe die in Anm. 4 angegebene Literatur) stellen hierzu Extrembeispiele dar.

Sofern eine Nation nicht so weit geht, Inhalte der Ur- und Frühgeschichte bewusst zu instru-

¹ Reinhart, Archäologische Denkmalpflege im Rahmen der Schul- und Erwachsenenbildung, 131.

² Rohlfes, Geschichte, 318.

³ Die Forschung widmet sich besonders in den letzten Jahren verstärkt dieser Thematik. Siehe beispielsweise die Beiträge in: L'archéologie, instrument du politique ?; Steuer, Eine hervorragend nationale Wissenschaft; Leube, Prähistorie und Nationalsozialismus.

⁴ Zum 19. Jh.: Becher, Politische Erziehung durch Geschichte, 148f., 154; Sommer, Die Darstellung der Vorgeschichte in sächsischen Geschichtsbüchern, bes. 142f., 153; Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 590; Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, bes. 236.
Deutschland unter Hitler: Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 22-34; Gies, Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, bes. 8, 17f., 3, 34; Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 222; Haßmann, Archäologie und Jugend im "Dritten Reich"; Niederrheinisches Museum der Stadt Duisburg, Anschauung und Ideologie, 10f., 21; Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 133; Bork-Goldfield, Deutsche, Preussen und Germanen, bes. 82.

Spanien 1920-1975: Ruiz Zapatero/Alvarez-Sanchís, Prehistory, Story-Telling, And Illustrations; dies.: El poder visual del pasado; dies.: Prehistoria, texto e imagen; dies.: La prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles; dies.: España y los españoles hace dos mil años según el bchillerato franquista; Ruiz Zapatero, La distorsión totalitaria.

Frankreich 1950-1986: Chante, Images de l'archéologie dans les manuels scolaires.

DDR: Schmidt, Archäologie in Schulbüchern, bes. 640f.; Ehringhaus, Germanenmythos und deutsche Identität, bes. 71f.; Marienfeld, Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, 235.

Europa: Derzeit (2008) wird unter Mitwirkung d. Verf. eine Ausstellung zu "Archäologie im Schulbuch: Zwischen Wissenschaft und Politik" vorbereitet (im Rahmen des Projekts "Kultur 2000, unter der Leitung des archäologischen Forschungszentrums Bibracte/Frankreich und dem Nordico Museum der Stadt Linz/Österreich). Die Ausstellung beschäftigt sich mit der Vermittlung Ur- und Frühgeschichtlicher Themen in politischen Kontexten anhand von Beispielen aus Österreich, Deutschland, Spanien, Frankreich und Großbritannien.

Zu Schulwandbildern in Deutschland siehe: Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, 133 mit Beispielen von Germanendarstellungen in verschiedenen Zeiten; Niederrheinisches Museum der Stadt Duisburg, Anschauung und Ideologie; Stach/Müller, Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980, bes. der Beitrag von Renate Bienzeisler (Anschauung und Ideologie im Geschichtswandbild, 125-239).

mentalalisieren, sind Schulbücher und Lehrpläne dennoch zumindest geprägt durch die Strömungen ihrer Zeit. Das folgende Kapitel fragt danach, inwiefern die genannten Medien die politische Gegenwart im Sinne von Identitätskonstruktionen spiegeln. Es wendet sich der Frage zu, ob und in wie weit man sich auch heute in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern der Vergangenheit bedient, um die Gegenwart zu festigen, um politische Leitgedanken zu vermitteln und in der Gesellschaft zu verankern, bzw. ob und in welcher Weise politische Räume mit Themen der Ur- und Frühgeschichte in einen Zusammenhang gebracht werden.

Geschichtsunterricht und damit ebenfalls die Schulbücher wollen auf verschiedenen Ebenen die Persönlichkeit der Schüler ausbilden und unterstützen. Politische Identität, d.h. das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Region, einem Bundesland, zu Deutschland oder zu Europa bildet nur eine von mehreren möglichen Untersuchungsebenen zum Thema Identität. Sie wird daher hier verfolgt, weil sich interessante Beobachtungen bei der gegenwärtigen Indienstnahme von Ur- und Frühgeschichte zur Verbreitung politischer Ideen machen lassen.

Im Folgenden soll die für die Epochenuntersuchungen gewählte Gliederung beibehalten werden. Das bedeutet, dass zunächst heutige Lehrplanvoraussetzungen im Hinblick auf politische Identität zusammengefasst sind, und vor diesem Hintergrund gegenwärtige Schulbücher untersucht werden, bevor sich der Blick wieder auf Filme und Jugendbücher richtet. Die Analyse ist in verschiedene Kategorien – vom kleinen Raum bis zur Welt – eingeteilt. Eine fachlich-kritische Auseinandersetzung findet innerhalb der Ausführungen zu den Schulbüchern statt. Zu den Unterrichtsfilmen und der Kinder- und Jugendliteratur folgen nur wenige Bemerkungen, da das Thema der politischen Identitätskonstruktionen in den vermittelten Sachinhalten weniger offenkundig ist.

A. Lehrpläne

A.1. Der kleine Raum: Geschichte vor Ort – 'Heimat', Region, Bundesland

In zahlreichen Bundesländern und Schularten beginnt der Geschichtsunterricht mit der Erkundung historischer Zeugnisse vor Ort (10x)⁵. Die Schüler sollen hiermit, ausgehend von einer persönlichen Beschäftigung mit ihrer Umgebung, Interesse für das Fach Geschichte entwickeln und sich ansatzweise mit historischen Fragestellungen und Arbeitsweisen auseinandersetzen⁶. Der Bezug zur regionalen Geschichte ist in allen Lehrplänen auch innerhalb der Themen zur Ur- und Frühgeschichte gegeben, da, soweit vorhanden, im Unterricht zur Veranschaulichung der Sachverhalte auf Beispiele aus der Region bzw. dem Bundesland eingegangen werden soll. In zwei Bundesländern sind zur Ur- und Frühgeschichte zusätzlich gesonderte Projekte mit regionalgeschichtlichem Schwerpunkt durchzuführen (2x)⁷.

⁵ BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7; Bra GS 5/6; NoWe Gy 6; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH HS/RS/Gy 6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6.

⁶ Siehe BaWü HS 6; BaWü RS 7; BaWü Gy 7; He Gy 6. Zum Stellenwert der Denkmalpflege in verschiedenen Lehrplänen für Unterrichtsfächer in Baden-Württemberg vgl. Reinhart, Archäologische Denkmalpflege im Rahmen der Schul- und Erwachsenenbildung, 134-137.

⁷ Bay RS 6; Saar ErwRS 7.

Meist ist dieser Zugriff auf lokale oder regionale Beispiele durch eine neutrale Wortwahl (19x)⁸ gekennzeichnet. Er findet sich in Lehrplänen für alle Schularten und entspricht dem wichtigen didaktischen Prinzip des Schülerbezugs bzw. der Tatsache, dass den Schülern der Nahraum leichter zugänglich ist. In einigen Bundesländern fällt, entweder im Rahmen der Einführung in das Fach oder innerhalb der einzelnen Themen, eine Verwendung der stärker emotional behafteten Vokabel 'Heimat' auf, die in verschiedenen Kontexten stellvertretend für den Schulort oder die Region steht (17x)⁹. Dieses Faktum ist insofern von Bedeutung, als auch einige der Schulbücher eine besondere Häufung des Begriffs aufzeigen (s. Kap. II.13.B.1.1).

Zu den Formulierungen in den Lehrplänen einige Beispiele, die das Spektrum des Vorkommens verdeutlichen: In Bayern sind in der Hauptschule *vorgeschichtliche Zeugnisse und Spuren im Heimatraum* zu untersuchen¹⁰, in der Realschule wird gefragt: *Was erinnert in unserer Heimat an die Steinzeit/Kelten/Römer?*¹¹. *Örtliche historische Zeugnisse und Traditionen*, u.a. *Heimatfeste*, sowie *Funde aus dem Heimatraum* und *heimatbezogene Überreste* stehen in der Hauptschule Baden-Württembergs in der Einheit zur Einführung in die Geschichte auf dem Lehrplan¹², in der Realschule sind es die *Zeugnisse aus dem näheren Heimatraum*, die auch in einem *Heimatismuseum* besichtigt werden können¹³. An anderer Stelle wird deutlich, inwiefern 'Heimat' und Aspekte der Landesgeschichte eindeutig in den Zusammenhang mit politischer Identität im Sinne von Herkunft gebracht werden können. In der Einheit zur römischen Geschichte sollen die Schüler der Hauptschule in Baden-Württemberg zu folgender Erkenntnis kommen: *Durch die Begegnung mit dem römischen Erbe erfahren die Schülerinnen und Schüler, daß die Römer in unserer Heimat die Lebensbedingungen nachhaltig beeinflusst haben (...). Durch die Kenntnis der alemannischen und fränkischen Landnahme werden ihnen die Wurzeln schwäbisch-alemannischen Ursprungs bewußt*¹⁴. Der Lehrplan für die Erweiterte Realschule im Saarland enthält die Unterrichtseinheiten *Die Kelten in unserem Heimatraum* und *Römisches Leben in unserer Heimat*¹⁵. Die Schüler sollen *Spuren keltischer Besiedlung und Lebensweise im heutigen Saarland nennen können und an Beispielen in unserer Heimat erkennen, dass sich mit der Ausweitung des Machtbereiches der Römer auch die römische Kultur ausbreitete*¹⁶. Der Lehrplan Geschichte für das Gymnasium in Sachsen sieht vor: *Anknüpfend an den Heimatkunde/Sachunterricht in der Grundschule ermöglicht das Fach Geschichte altersgemäße Begegnungen mit den Spuren der Geschichte im heimatlichen Nahraum (Stadt, Dorf, Region). Dem Schüler öffnet sich dabei eine zeitliche und räumliche Perspektive in die Vor- und Frühgeschichte der Menschheit. Der erste Lernbereich trägt den Titel Auf den Spuren der Geschichte in Sachsen, eine Unterrichtseinheit, in der es u.a. um Anekdoten, Sagen der Heimatregion, Traditionen in mündlicher und schriftlicher Überlieferung etc. gehen soll.*

Der Begriff Heimat wird – neben seinem sehr häufigen Vorkommen in Lehrplänen für Grundschulen, worauf hier nicht weiter eingegangen werden soll – vornehmlich in Richtlinien für

⁸ Beispiele aus dem *eigenen Erfahrungsbereich*: BaWü Gy 7; Rückgriff auf Beispiele aus dem *Nahraum*, der *Gemeinde*, der *Orts- oder Lokal- bzw. Regionalgeschichte*: BaWü Gy 7; Bay HS 5/6; Bay RS 6; Bra GS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7; RhPf Gy 7 bil.; Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; SH HS/RS/Gy 5/6.

⁹ *Heimat*: BaWü HS 6; BaWü RS 7; Bay RS 6; *Heimatort*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6. *Heimatraum*: BaWü HS 6; BaWü RS 7; Bay HS 5/6; RhPf HS/RS/Gy 7. *Heimatregion*: Sachs MS 5/6; Sachs Gy 5/6; Thü RegS 5/6; Thü Gy 5/6; *heimatbezogene Überreste*: BaWü HS 6; *Heimatismuseum*: BaWü RS 7; Bay Gy 6; RhPf HS/RS/Gy 7.

¹⁰ Bay HS 5/6.

¹¹ Bay RS 6.

¹² BaWü HS 6, 105. Siehe auch: BaWü RS 7; BaWü Gy 7.

¹³ BaWü RS 7.

¹⁴ BaWü HS 6.

¹⁵ Saar ErwRS 6.

¹⁶ Saar ErwRS 6.

Haupt- und Realschulen oder vergleichbare Formen angewandt. Die Verbreitung in Grundschulen inbegriffen scheint es sich um ein Phänomen zu handeln, das eher in Lehrplänen für Adressaten mit weniger hoch angesetztem kognitiven Lernniveau zu beobachten ist, emotionale Bindung zum Lerngegenstand also als didaktisches Prinzip stärker eingesetzt wird als in Gymnasien.

A.2. Die Nation: Deutschland

Deutschland spielt als Kategorie in den Lehrplänen zur Ur- und Frühgeschichte keine explizite Rolle. Sofern jedoch konkrete Fund- und Fundortbeispiele angesprochen werden, die nicht aus dem eigenen Bundesland stammen, so haben sie meist, je jünger die Epoche, einen geographischen Bezug zum heutigen Deutschland. Deutschland ist in den Lehrplänen damit geographischer Rahmen bei der Suche nach konkreten Beispielen.

A.3. Europa und die Welt

Europa oder die Welt sind als Kategorien in den Lehrplänen für den Anfangsunterricht Geschichte bisher noch nicht flächendeckend enthalten. Doch es gibt allgemeine richtungsweisende Bestrebungen von politischer Seite. "Seit 1949 bemüht sich der Europarat in Straßburg, insbesondere für das 'Schlüselfach' Geschichte Impulse für eine Bewußtseinsbildung im Sinne einer europäischen Identität zu geben"¹⁷. Seit 1991 arbeiten Lehrplanexperten, Didaktiker und Lehrende an einer "European Charter for History Teaching", um europäisches Bewusstsein mit Hilfe eines gezielt angelegten Geschichtsunterrichts voranzutreiben, der anstatt der Geschichte von Nationalstaaten europäische Geschichte in den Vordergrund stellt¹⁸.

In der untersuchten Lehrplangruppe finden sich entsprechende Hinweise besonders im Kontext der römischen Geschichte. Hier einige Beispiele, die schon im Kapitel zur Zeit der Römer in den Provinzen zitiert wurden (Unterstr. d. d. Verf.). Der Lehrplan für das Gymnasium in Baden-Württemberg formuliert: *Sie [die Schüler] lernen die Elemente der Romanisierung kennen und machen sich bewußt, daß diese trotz des Zusammenbruchs des Römischen Reichs und der Dreiteilung der Mittelmeerwelt für die gemeinsame europäische Kultur von grundlegender Bedeutung gewesen ist*¹⁹. Dort werden auch Vorschläge für ein fächerverbindendes Thema *Spuren der Römer in der näheren Umgebung und in Europa* genannt, wo es heißt: *Die Schülerinnen und Schüler entdecken Spuren römischen Lebens in Deutschland und gewinnen Einblick in die Bedeutung römischer Kultur und Zivilisation für Europa. In der Zusammenarbeit der beteiligten Fächer werden ihnen die römischen Wurzeln Europas bewußt*²⁰. Der Lehrplan für die Gesamtschule im Saarland enthält als Hinweis: *Die moderne europäische Zivilisation kann ohne die Berücksichtigung des Einflusses des römischen Weltreiches und seiner Kultur nicht hinreichend verstanden werden. Die Einflüsse sind auch für die Schülerinnen und Schüler vielfältig und unmittelbar erfahrbar (Städtebau, Städtenamen, Sprache, Rechtsnorm, technische*

¹⁷ Gies, Nationalstaaten und Supranationalität in Europa, 55.

¹⁸ Vgl. Gies, Nationalstaaten und Supranationalität in Europa, 55f.

¹⁹ BaWü Gy 7, 183.

²⁰ BaWü Gy 7 fächerverb. Thema 1, 156.

A.3. Europa und die Welt

*Errungenschaften, Überreste der gallo-römischen Kultur etc.)*²¹. Ähnlich sieht die Realschule in Bayern ein Thema vor mit dem Titel *Römisches Erbe in Europa*²². Es folgt eine Sequenz, in der die Lehrer zwischen drei Themen wählen können; eines davon lautet *Die Antike – Wiege Europas*. Im Lehrplan für die hessische Sekundarstufe I heißt der Titel für die Unterrichtseinheit zur römischen Geschichte: *Spurensuche – das römische Weltreich und seine Einflüsse auf die Anfänge Europas*²³. Ein Thema zur römischen Geschichte lautet in den Lehrplänen für Rheinland-Pfalz: *Nachwirkungen in den europäischen Sprachen*²⁴. Die Schüler der Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz sollen *das Fortwirken römischer und christlicher Traditionen als wichtige Grundlagen europäischer Geschichte erkennen*²⁵.

Europa wird in den Lehrplänen neben dieser besonderen Häufung im Kontext der römischen Geschichte auch für die griechische Kultur und das Mittelalter gerne als Bezugsgröße verwendet.

²¹ Saar GesS 5/6.

²² Bay RS 6.

²³ He HS/RS/Gy 7/8.

²⁴ RhPf HS/RS/Gy 7.

²⁵ RhPf IGesS 5/6.

B. Schulbücher

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf die Ausbildung einer wie auch immer gearteten historischen und/oder historisch-politischen Identität bildet ein in der Geschichtsdiaktik immer wieder sehr kontrovers diskutiertes Themenfeld²⁶. Diesbezügliche Forderungen an den Geschichtsunterricht und deren Ablehnung durch Vertreter von Schule, Geschichtswissenschaft und Pädagogik sind bereits für den ersten Historikertag in München 1893 belegt²⁷. Die gegenwärtige Situation in Deutschland soll auf die Frage hin untersucht werden, welche politisch beeinflussten, identitätsstiftenden oder identitätsbegründeten Bezüge zu verschiedenen Räumen in den Schulbüchern heute hergestellt werden. Als Räume werden hier 'Heimat', Region und Land zusammengefasst, außerdem der Bezug zur Nation analysiert sowie Europa und anschließend die Welt zur Ausbildung oder Begründung verschiedener politisch-geographischer Identitäten.

Das föderalistische System mit der Bildungshoheit der Bundesländer führt in deutschen Schulbüchern, gebunden an die Lehrpläne, zunächst zu einer Orientierung am Bundesland. Fund- und Fundortbeispiele werden in Regionalausgaben von Schulbüchern für eine bessere Identifikation des Schülers mit dem Unterrichtsgegenstand bevorzugt und bewusst zunächst aus dem eigenen Bundesland gewählt, dann erst aus Deutschland und, für einige wenige Themen, auch aus dem europäischen Ausland oder aus anderen Kontinenten. Der Focus ist also zunächst möglichst eng gewählt und weitet sich schrittweise.

In bestimmten Fällen scheint es, als ob mithilfe der Funde und Themen auch Identität vermittelt werden soll: regionale Identität, meist in Bezug auf das Bundesland; selten nationale, d.h. deutsche Identität. Außerdem rückt immer stärker eine europäische Identität in den Mittelpunkt, die sich wechselweise neutral an Europa als geographische Einheit (Kontinent) und aber auch als politischer Zusammenschluss (Europäische Union) orientiert. Darüber hinaus sind in den letzten Jahren verstärkt Beispiele anzutreffen, die sich in einen globalen Rahmen einordnen lassen, d.h. Teile der Welt in den Blick nehmen, und die multi-ethnische Zusammensetzung der heutigen Gesellschaft betonen. Dabei entsteht insgesamt der Eindruck, dass sich Schulbücher für Haupt- und Real- bzw. vergleichbare Schulen mehr auf 'Heimat', Region und Land konzentrieren, während das Europa-Thema in Schulbüchern für Gymnasien stärker vertreten ist. Es werden also auf die Zielgruppe ausgerichtete Unterschiede gemacht.

B.1. 'Heimat', Region, Bundesland

Schulbuchsituation

Aufgrund verschiedener Argumente aus der Fachdidaktik, wie sie auch in den oben stehenden Bemerkungen zu den Lehrplänen durchscheinen, wird die Dimension des 'kleinen Raums' im Geschichtsunterricht als wichtig erachtet. Einige Lehrwerke beginnen dementsprechend die Einführung in das Fach Geschichte mit der Dokumentation einiger Sehenswürdigkeiten oder 'Traditionen' desjenigen Bundeslandes, für das das Schulbuch gedacht ist (z.B. SB 7a-2, 4-10; Taf. 13.1 Abb. 1) oder greifen exemplarisch eine Orts- bzw. Stadtgeschichte aus dem Bundesland heraus (z.B. SB 25e-8f., 7b-2ff.).

²⁶ Vgl. beispielsweise die Beiträge in Mütter/Uffelman, Regionale Identität im vereinten Deutschland.
²⁷ Siehe Voit in: Mütter/Uffelman, Regionale Identität im vereinten Deutschland, 33.

Die folgenden Beispiele²⁸ sollen zeigen, wie 'Heimat', die Region oder auch das Bundesland in den Schulbüchern als Kategorie genutzt werden. Nicht immer sind sie in den Schulbuchinhalten klar voneinander zu trennen. SB 25e-8 schreibt beispielsweise: *Viele Orte in Baden-Württemberg haben schon ihr 800- oder 900-jähriges Jubiläum gefeiert. Gehört dazu auch dein Heimatort oder ein anderer Ort aus deinem Landkreis?* In dem zitierten Text werden die Termini als politisch-geographische Größen verwendet, der Heimatort als kleinste Einheit ist gleichbedeutend mit *Wohnort* (9). Bei anderen Texten stellt sich die Frage, inwiefern diese durch ihre Kategoriewahl Identität ausdrücken oder politisch-geographische Identität bewusst fördern wollen, indem die Begriffe noch mit weiteren Bedeutungen aufgeladen sind:

Der Begriff '**Heimat**' wird in unterschiedlichen Kontexten genutzt, überwiegend in Einführungen, wenn die Schüler aufgefordert werden, auf historische Spurensuche zu gehen. Dabei wird nie ganz klar, welchen geographischen oder politischen Raum der eher subjektive Terminus 'Heimat' bedeutet: Wohnort und Umgebung, das Bundesland, die Nation? SB 2(6) für Hauptschulen in Bayern enthält beispielsweise – in enger Anlehnung an den Lehrplan, s.o. – eine Buchseite mit dem Motto *Überall in unserer Heimat finden wir noch Keltisches*. Aus den angegebenen Fluss- und Ortsnamen ergibt sich, dass Bayern der Bezugsrahmen ist und als *Heimat* verstanden werden soll. SB 6-48 für Realschulen in Bayern berichtet, in Museen könne man *wichtige Informationen über die Vor- und Frühgeschichte seiner Heimat* zu [sic] sammeln. Heimat könnte hier die Bedeutung von 'Wohnort' haben, wird aber nicht weiter definiert. SB 4-6 für Hauptschulen in Baden-Württemberg enthält unter der Überschrift *Geschichte an unserem Heimatort* zunächst folgenden Text: *In deinem Heimatort steht vielleicht nicht so ein schönes Schloss wie das in Ludwigsburg, vielleicht auch nicht so ein altes Münster wie das in Freiburg, wahrscheinlich gibt es hier auch keine Staatsgalerie, auch kein Museum, in dem du dir die Heuneburg (...) im Modell anschauen kannst. Aber ganz bestimmt gibt es auch bei dir "sprechende" Gebäude oder andere "sprechende" Zeugen (...)*. 'Heimat' wird hier also zugleich mit etwas verbunden, auf das man vielleicht stolz sein kann – weil es *schön* ist oder *alt* oder von großer Bedeutung. Der Bezug zu Beispielen aus der *Heimat* der Schüler basiert hier ebenfalls auf Forderungen des Lehrplans (s.o.). Auch die mit dem Bild in SB 4-10 thematisierte Fasnacht in Rottweil (Taf. 13.1 Abb. 1) und die Erwähnung von Sagen, Volksliedern und Gedichten im Text (11) hängt mit Inhalten des Lehrplans (*Örtliche historische Zeugnisse und Traditionen, Heimatfeste* ...) zusammen. Im Kontext der Spätantike heißt es: *Um 260 überrennen die germanischen Alamannen die Grenze und siedeln sich in unserer Heimat an* (SB 4-76) – welchen Raum meint hier der Begriff *unsere Heimat*? Südwestdeutschland? Baden-Württemberg? Einige Seiten zuvor scheint der Bezug klar zu sein: *Alamannen und Franken in unserer Heimat* lautet dort eine Überschrift. Eine unten stehende Karte beschäftigt sich mit Ortsnamen in Baden-Württemberg. Dazu ist folgende Frage abgedruckt: *Was veränderte sich in unserer Heimat durch das Vordringen der Franken?* Hier wird also Baden-Württemberg zur 'Heimat'. In SB 19a-6 für Hauptschulen in Baden-Württemberg wird der Wohnort der Schüler im von ihnen auszufüllenden *Steckbrief* als Heimat bezeichnet bzw. mit Heimat gleichgesetzt (*Mein Wohnort, meine Heimat*, 6).

SB 7a/b/c-25/31/29 enthält, vermutlich angeregt durch entsprechende Hinweise in Lehrplänen, folgenden Text: *Vielleicht kennst du bereits einige Sagen der Griechen, der Germanen und auch Sagen aus deiner Heimat. Aus Sagen erfahren wir manches über Sitten und Gebräuche der*

²⁸ Zu Beispielen aus Schulbüchern, die nicht Teil vorliegender Untersuchung sind, vgl. Sénécheau, *Archéologie et identité dans les manuels contemporains en Allemagne*.

Menschen und auch darüber, was sie mit Ehrfurcht und Bewunderung erfüllte und den Anschein von Wundern bekam. Die deutschen Sagen und Märchen berichten von (...). Dasselbe Schulbuch beinhaltet eine Seite zum Neolithikum mit dem Titel *Unsere Heimat in der Jungsteinzeit* (SB 7b-29). Text und Abbildungen beschreiben das Leben in einer bandkeramischen Siedlung – einer archäologischen Kultur, die auf dem europäischen Kontinent weit verbreitet war und nicht unmittelbar nur mit der *Heimat* der Adressatengruppe, hier Schüler in Realschulen Baden-Württembergs, verknüpft ist. Noch unverständlicher wird diese Wortwahl, wenn sie sich auch in der Ausgabe findet, die in Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und Schleswig-Holstein zugelassen ist (SB 7a-23): In einigen der genannten Bundesländer gab es die Bandkeramik als jungsteinzeitliche Kultur nicht, sie hat also mit der *Heimat* der Adressatengruppe nichts zu tun, es sei denn, *Heimat* meint 'Deutschland' oder 'Europa'. Dies könnte sein, denn der Autorentext lautet: *Vor etwa 9000 Jahren verbreiteten sich Ackerbau und Viehzucht in weiten Ländern Vorderasiens und am Mittelmeer. Vor 7000 Jahren setzte sich die neue Lebensweise auch in Mitteleuropa durch. Vor etwa 5000 Jahren entwickelte sie sich in unserem Gebiet* (SB 7b-29, 7a-23). Aufgabe A2 fordert die Schüler auf: *Überlege, warum sich die neue Lebensweise in unserer Heimat viel später durchsetzte. Verwende dabei das Wort Klima.* Die räumlichen Begriffe bleiben in ihrer Bedeutung hier völlig offen: Ist *Mitteleuropa* nicht *unser Gebiet* und *unsere Heimat*? Wird, was archäologisch korrekt wäre, zwischen dem Beginn der Jungsteinzeit in Mitteleuropa und in Norddeutschland differenziert, und *unser Gebiet* wäre also Norddeutschland, wie für die Erstausgabe des Lehrwerks zutreffend? Dann dürfte aber nicht von Bandkeramik gesprochen werden, da sie dort gar nicht bezeugt ist und eben dort nicht *Dörfer der Bandkeramiker* ausgegraben wurden, wie es im Text heißt.

Ein ähnliches Problem wie im angeführten Beispiel findet sich in SB 19-b. Es handelt sich um ein Schulbuch für Mittelschulen in Sachsen, das fast unverändert aus einer Lehrwerksausgabe für Hauptschulen in Baden-Württemberg übernommen wurde. Zu den Kelten heißt es sowohl in der Ausgabe für Baden-Württemberg als auch in der Ausgabe für Sachsen: *Ab 800 vor Christus lebten die Kelten in unserer Heimat* (SB 19a/b-26). Diese Information ist für die Ursprungsausgabe Baden-Württemberg vielleicht sinnvoll, für Sachsen-Anhalt, das nicht zu Gebieten mit ehemals keltischer Besiedlung gehört, jedoch nicht. Steht *Heimat* hier dann gleichbedeutend mit Deutschland? Nur in diesem Fall wäre die Aussage korrekt. Auch in SB 20-35 ist die Verwendung des Begriffs verwirrend: *Von diesen ersten Bauern östlich des Mittelmeers hatten die Menschen auf dem Balkan den Getreideanbau gelernt, und so kam er schließlich nach 5000 v.Chr. in unsere Heimat*, lautet der Text zur Neolithisierung. SB 25b/c-8 für Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz berichtet, dass *die Menschen in unserer Heimat vor über 5000 Jahren sesshaft wurden*. Was ist hier jeweils *unsere Heimat*? Eine bestimmte Region? Deutschland? Mitteleuropa? Bemerkenswert ist die Evolution des Heimatbegriffs in SB 22-58, einem Schulbuch aus dem Jahr 2001, wo Europa zur Heimat wird: *In unserer Heimat, in Europa, gab es vier große Eiszeiten* lautet der entsprechende Text.

Das **Bundesland** ist für Geschichtsschulbücher in mehrfacher Hinsicht Bezugsgröße, gefördert durch die Tatsache, dass oftmals eigene Länderausgaben geschaffen werden, die sich von Ausgaben für andere Bundesländer unterscheiden. Das Bundesland dient als geographischer Rahmen für Beispiele von Denkmälern oder Museen und für Kartenmaterial, auch zu Epochen der Ur- und Frühgeschichte (siehe z.B. die Baden-Württemberg-Karte in SB 4-4 mit Eintragung von Orten, die im Buch genannt werden). Dadurch ist räumliche Nähe als unterrichtsdidaktisches Prinzip gewährleistet, eine gewisse Identifizierung mit dem Bundesland wird aber

zugleich bewusst gefördert – gerade wenn historische Karten zu einer weit zurückliegenden Zeit dennoch das Bundesland als geographischen Rahmen wählen oder mit einzeichnen. Dies dient zum einen selbstverständlich der Orientierung der Schüler, zum anderen kann dabei jedoch auch die Absicht eine Rolle spielen, das Bundesland als scheinbar 'seit Urzeiten gewachsene' historische Größe zu präsentieren (z.B. Taf. 13.1 Abb. 3). Im Folgenden soll es um Beispiele gehen, die sehr deutlich eine Identifizierung mit dem Bundesland forcieren:

SB 19a-18 präsentiert innerhalb des Kapitels zur Altsteinzeit die *"Frau von Steinheim"*, d.h. eine anhand der Fossilfunde von Steinheim angefertigte Rekonstruktionszeichnung, und berichtet im zugehörigen Text über den Fund (Taf. 13.1 Abb. 2). Die *älteste Baden-Württembergerin* lautet die fett gedruckte Überschrift über der Illustration. Auf eine kurze Schilderung der Fundgeschichte folgt die Bemerkung: *Die aus Stuttgart kommenden Archäologen stellten (...) fest, dass es sich hier um den Schädel eines Urmenschen handelte. Sie stellten auch fest, dass es ein weibliches Wesen war. Ihren Geburtstag konnten sie nicht bestimmen, denn sie war ungefähr 250 000 Jahre alt.* Im letzten Abschnitt heißt es: *Steinheim, im Landkreis Ludwigsburg, kann stolz sein, denn hier wohnte vor langer Zeit die erste Württembergerin.* Bemerkenswert an diesem Text sind mehrere Elemente:

- die Überschrift, die von der ältesten *Baden-Württembergerin* kundet, und die Variante der ersten *Württemberg* dann im letzten Satz;
- die Betonung, dass die Archäologen aus Stuttgart kamen, der heutigen Landeshauptstadt, die zugleich im Landesteil Württemberg liegt;
- außerdem der Einschub zu Steinheim *im Landkreis Ludwigsburg* und nicht zuletzt
- der Appell an den Lokalstolz der Steinheimer Bevölkerung.

Hier wird – für einen Fund mindestens europäischen Ranges – ein starker Zusammenhang mit dem Bundesland oder, mehr noch, einem Landesteil konstruiert und Lokalpatriotismus gefördert.

Ein anderes Beispiel zu einer anderen Epoche: SB 4-64f. beschäftigt sich als Doppelseite mit den Römern in Südwestdeutschland. Die Überschrift lautet: *Die Römer erobern und besiedeln unser Land*. Unterüberschriften gliedern den Autorentext: *Die Römer dringen bis zum Rhein und zur Donau vor* und *Die Römer besetzen unsere Heimat* (SB 4-64). Die benutzten Begriffe scheinen eine Verbindung zwischen dem Leser und der Geschichte seines 'Landes', seiner 'Heimat', herstellen zu wollen. Auf der Karte der Provinzen Obergermanien und Rätien ist die *Grenze des heutigen Landes Baden-Württemberg* als Umriss markiert (SB 4b-65).

Einige Schulbücher beschäftigen sich mit den Stämmen der Alamannen, Sueben und Franken und deren Spuren in Baden-Württemberg. Dabei geht es unter anderem um 'Mundarten' (Alemannisch, Schwäbisch, Fränkisch), deren Visualisierung über Landkarten von Baden-Württemberg mit Kennzeichnung verschiedener Sprachzonen geschieht (z. B. SB 10a-81, 7b-114, vgl. hierzu auch Kap. II.9.B.1.2 mit weiteren Beispielen) (Taf. 13.1 Abb. 3 links). Die Karten sollen verdeutlichen, dass die Geschichte der verschiedenen im Bundesland gesprochenen Dialekte bis tief in die Vergangenheit hineinreicht, letztlich bis in die Merowingerzeit hinein. SB 7b-114 bildet direkt neben solch einer Karte die Rekonstruktionszeichnung eines 'fränkischen' Kriegers ab²⁹ – und unterstreicht damit indirekt die Aussage der Karte über 'Mundartgrenzen' seit der Merowingerzeit (Taf. 13.1 Abb. 3 rechts). Zumindest Alemannisch und Schwäbisch stellen heute Elemente populärer Geschichtskultur dar und, für viele der Einwohner der entsprechenden Regionen, Identifikationsgrößen. Sie sind Teil des Lehrplans für

²⁹ Die Abbildung entspricht der Zeichnung in: Reiss-Engelhorn-Museum, Die Franken, 912.

Hauptschulen in Baden-Württemberg, aus dem an dieser Stelle ein Zitat wiederholt werden soll: *Durch die Kenntnis der alemannischen und fränkischen Landnahme werden ihnen [den Schülern] die Wurzeln schwäbisch-alemannischen Ursprungs bewußt* (LP BaWü HS 6). Sowohl aus archäologischer als auch aus historischer und linguistischer Sicht gibt es, wie an anderer Stelle bereits ausführlicher dargelegt (vgl. Kap. II.9.B.1.2), zwischen den heute gesprochenen Dialekten und der Besiedlung durch die genannten germanischen Stämme keinen direkten Zusammenhang. Dialekte spiegeln vielmehr die neuzeitliche politische Struktur dieser Regionen. Die Konstruktion von Identitäten im Hinblick auf Alamannen, Sueben und Franken gründet sich auf Fehlannahmen und Ideologien des 19. Jhs. – was die Schulbuchautoren vermutlich nicht wissen³⁰. In den neuen Bildungsplänen für Baden-Württemberg (von 2004) sind entsprechende Stichworte aufgrund fachlicher Kritik an ihnen nicht mehr enthalten. Somit müssen diese Themen in neuen Lehrwerksausgaben nicht mehr angesprochen werden, was die Chance beinhaltet, dass sie auch in den Schulbüchern seltener werden.

Kritischer Kommentar

Aus den oben zitierten Beispielen geht hervor, dass der Begriff 'Heimat' als Synonym für den Wohnort, die Region, das Bundesland, und, wie weiter unten noch gezeigt werden wird, auch für Deutschland und neuerdings Europa gebraucht wird. Der genaue geographische Bezugsrahmen bleibt in den Schulbüchern oftmals unklar und lässt sich nur vermuten. Allein aufgrund der Schwammigkeit des Terminus ist m.E. schon von seiner Verwendung abzuraten.

Wenn er bewusst als offener Begriff genutzt wird, dann vermutlich, weil 'Heimat' auch mit 'Identität' zusammenhängt und im Kontext von 'Heimatgeschichte' mit Bedeutungen aufgeladen wird, wie Carl-Hans Hauptmeyer sie beschreibt: "Heimatgeschichte ist nicht die Geschichte eines nach erkenntnistheoretischen Grundsätzen für den wissenschaftlichen Gebrauch festgelegten Raumes. Sie ist vielmehr die Geschichte derjenigen sozialräumlichen Einheit, die von einer Person oder einer bestimmten Gruppe lebensgeschichtlich und sozialisationsbedingt als identitätsstiftend erfahren wird"³¹. Beim Umgang der Schulbücher mit dem Begriff 'Heimat' und dem Bezug auf die Region und das Bundesland fällt, wie eingangs bereits angedeutet, eine wie bei Hauptmeyer angedeutete Verbindung zum Sozialisationsrahmen auf: Es handelt sich um Schulbücher für Hauptschüler und Realschüler. Demgegenüber öffnen Lehrwerke für Gymnasien zumindest in ihrer Wortwahl stärker den Blick für Europa und die Welt (s. u. Kap. II.13.B.3-4) – als ob Haupt- und Realschüler dazu bestimmt seien, auch zukünftig eher ihrem 'Heimort' oder ihrer 'Heimatregion' und ihren 'Traditionen' verbunden zu sein, während Gymnasiasten darauf vorbereitet werden sollen, als weltoffene Menschen nach ihrer Schulzeit in die 'weite Welt' geschickt zu werden. Die Verwendung des Begriffs 'Heimat' scheint also auf eine bestimmte Gesellschaftsschicht zugeschnitten zu sein und passt in gewisser Hinsicht zu Definitionen aus der Wissenschaft (Herbert Dachs): "Heimat hat immer mit Identität zu tun (...). Heimat steht für eine räumlich-soziale Einheit mittlerer Reichweite, für Überschaubarkeit und Kalkulierbarkeit, für die Zuweisung eines festen, inhaltlich definierten Platzes im Sozialgefüge.

³⁰ Eine Gleichsetzung der Alamannen mit dem heutigen 'alemannischen' Raum findet sich nicht nur in Schulbüchern. Sie lebt im Geschichtsbild mehrerer Generationen fort. Dies zeigt das Beispiel einer Überblicksvorlesung "Der Oberrhein von der Frühzeit zum Hochmittelalter", die im Sommersemester 2001 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg von einem dort beschäftigten Professor im Fach Geschichte durchgeführt wurde. Als Einführung und Einstieg in die Gesamtvorlesung dienten Ausdrücke und Begriffe wie "Alamanne – 1800 Jor lebendiges Volk" oder "Bi uns cha mer au Alemannisch schwätze", verknüpft mit der Frage, wer sich damit identifiziere sowie dem Hinweis, dass das Elsass, Baden und die Schweiz einst eine Einheit gebildet hätten, da sie schon Stammesgebiet der Alamannen waren (Schubring, Vorlesung "Der Oberrhein von der Frühzeit zum Hochmittelalter", PH Freiburg SoSe 2001, 27.04.01).

³¹ Hauptmeyer, Heimatgeschichte heute, 77.

Heimat ist also immer Raum, Territorium, emotionale Bezogenheit und soziokulturelle Bindung, wobei je nach Gesellschaftsform, Schichtzugehörigkeit und Wirtschaftsform das eine oder andere Element überwiegen wird"³². Dachs betont auch, dass das Forcieren von Heimat "im Rahmen staatlicher Integrationsbemühungen eine Rolle spielen"³³ kann, und es stellt sich die Frage, ob dieser Fall für die betroffenen Schulbücher vorliegt. Gerade Hauptschulen werden zu einem hohen Prozentsatz von Schülern besucht, für die Deutsch nicht die Muttersprache ist. Was ist deren 'Heimat'? Wird die Betonung des 'Heimatbegriffs' gegenüber dieser Adressatengruppe bewusst eingesetzt, um neue Identität zu schaffen, die Schüler mehr mit einer Region Deutschlands zu verbinden als dies vielleicht durch ihre Familie geschieht? Oder handelt es sich um nicht mehr angemessene Überreste traditionell geprägten Unterrichts aus einer Zeit, in der das Migranten in Schulen noch nicht so stark vertreten waren wie heute? Oder geht man ganz bewusst davon aus, dass diese Kinder nun in Deutschland einen anderen, einen neuen geographischen Bezugsrahmen haben?

Der Blick auf die 'Heimat' als hat im Geschichtsunterricht in Deutschland seit der Mitte des 19. Jhs. Tradition³⁴. Dabei handelt es sich von Beginn an um eine zugleich politische motivierte Zuwendung zum kleinen Raum, die sich, wenn auch nicht unumstritten, im Kontext der sog. 'Heimabewegung' der Jahrhundertwende auch besonders gut in allgemeine Ideologievorstellungen, die besonders auf eine Aufwertung von Tradition (verstanden als historische Kontinuität) und Gemeinschaft abzielten, einbetten ließ³⁵. Für den "Bildungswert der Heimatkunde" setzte sich in den 1920er Jahren besonders der Pädagoge Eduard Spranger ein³⁶. Im Mittelpunkt auch seines Heimatbegriffs stand die emotional konnotierte "Liebe" zu "Heimat" und "Scholle": "Atmen wir mit Bewußtsein den Duft dieser heimatlichen Scholle! Lernen wir, diese Heimat mit der verstehenden Liebe zu sehen, die uns erst zu uns selbst führt, weil sie im tiefsten Sinne ein Stück von uns selbst ist! Lauschen wir der Sprache, die die Denkmäler ihrer Natur und ihrer Geschichte zu uns reden! Da liegen die Wurzeln unserer Kraft. Der Weg zum Menschentum führt nur über das Volkstum und das Heimatgefühl"³⁷. "Heimatkunde" wurde als "Heilmittel" nicht nur für die Schule, sondern (in Anbetracht zahlreicher als negativ empfundener gesellschaftlicher Prozesse) für "die ganze Gesellschaft überhaupt" gesehen³⁸. In diesem Zusammenhang bot sich auch gerade die Ur- und Frühgeschichte als Thema zur Beschäftigung mit der Heimatgeschichte an, wofür sich Prähistoriker ab den 1920er Jahren verstärkt einsetzten³⁹. Das letztlich auf Pestalozzi zurückgehende unterrichtsdidaktische Prinzip, vom Nahen zum Fernen hin zu arbeiten⁴⁰, war ein zentrales Anliegen der "Heimatkunde", die als Unterrichtsfach bis zum Ende der 1950er Jahre Bestand hatte⁴¹. Die emotionale Besetztheit des Heimatbegriffs im Unterricht wurde schon früh, m.E. zu Recht, von anderen Pädagogen kritisiert – ohne dass sich diese Kritik durchsetzen konnte⁴². Im Nationalismus sowie in überhöhter Form im Nationalsozialismus sollten Heimatliebe, Heimattreue und Heimatglück der Identifikation mit dem

³² Vgl. Dachs, Die neue Sehnsucht nach "Heimat", 437. Vgl. auch die Definition bei Hillmann, Heimat.

³³ Dachs, Die neue Sehnsucht nach "Heimat", 441.

³⁴ Ausführlicher Hinrichs, Regionalität, 10f.

³⁵ Ausführlicher Hinrichs, Regionalität, 10f.; Oberkrome, Volksgeschichte, 30-32; Dachs, Die neue Sehnsucht nach "Heimat", 438-441; Schorn-Schütte, Territorialgeschichte, 400f.; Kötzschke, Landesgeschichte und Heimatgedanke. Zur Geschichte des Heimatbegriffs vgl. Bastian, Der Heimat-Begriff in den Funktionsbereichen der deutschen Sprache, 121-144.

³⁶ Hierzu Schneider, Heimat und Region, 97-99.

³⁷ Eduard Spranger 1923, zitiert bei Schneider, Heimat und Region, 97.

³⁸ Ausführlicher Schneider, Heimat und Region, 97f.

³⁹ Z.B. Wolf, Die Vor- und Frühgeschichte in der Schule, 98f. Siehe auch Kötzschke, Landesgeschichte und Heimatgedanke, bes. 6.

⁴⁰ Siehe auch Bernheim, Lokalgeschichte und Heimatkunde, 26.

⁴¹ Siehe Schneider, Heimat und Region, 99-103.

⁴² Hierzu Schneider, Heimat und Region, 100f.

Vaterland dienen⁴³: "Es hatte den Anschein, als sollte mit Hilfe der Heimatkunde – um es ironisch zu sagen – jenes Dorf wiederhergestellt werden, in dessen Hütten die alten Germanen (...) auf Bärenfellen lagerten und Met tranken"⁴⁴. Die Forderung, im Rahmen eines heimatkundlich orientierten Einstiegs in den Geschichtsunterricht auch auf örtliche Traditionen, Brauchtum, Sagen etc. einzugehen, wie sie in manchen der zitierten Lehrpläne explizit geäußert wurde, wurzelt mit ihren Ansätzen in der sich vor allem ab 1918 etablierenden historischen 'Volkstumsforschung'⁴⁵. Deren Ziel war es, durch "typologisierende Untersuchungen über Siedlungsformen, Hausbauweisen, ergologische Phänomene, Sitten und Bräuche, Kleidung und Ernährung (...) substantielle Gemeinsamkeiten bzw. regionale Spezifika 'echten' Volkslebens" aufzudecken⁴⁶. Vor diesen Hintergründen sollte überdacht werden, ob 'Heimat' als Begriff mit den genannten Konnotationen immer noch solch einen Stellenwert in Lehrplänen und somit in einigen Schulbüchern einnehmen sollte oder stattdessen besser andere Begrifflichkeiten zu verwenden wären – der Nahraum, die Umgebung, die Region, das Umfeld des Wohnortes.

Der Blick auf den kleinen Raum ist auch in der modernen Pädagogik ein didaktisches Prinzip. Aus den genannten Gründen entsteht jedoch ein Spannungsfeld zwischen didaktischem Anspruch und der Gefahr der Fortsetzung einer überholten Tradition. Hartmut Voit formuliert treffend: "1. Historisches Lernen am Nahraum entspricht wesentlichen Intentionen moderner Geschichtsdidaktik. Für die Anbahnung historischen Bewußtseins bietet der kleine Raum, den man sich über problem- und handlungsorientierte Zugriffsweisen erschließt, eine besondere Chance. 2. Historisches Lernen am Nahraum läßt sich mit den Prinzipien der traditionellen Heimatkunde (volkstümliche Bildung, Einfachheit, Anschaulichkeit, Vertrautheit, Nähe usw.) nicht mehr angemessen begründen. Einige dieser Elemente sind nicht schlechthin überholt, sie werden jedoch durch ihre Einbindung in das fragwürdige Wissenschafts- und Gesellschaftsverhältnis affirmativer Heimatkunde paralysiert. Die notorische ideologische Anfälligkeit dieses Faches ist disziplingeschichtlich belegbar. Es kann deshalb heute Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit im Umgang mit der Geschichte des kleinen Raumes verantwortlicherweise nicht mehr geben"⁴⁷. Voit übt schließlich auch an den didaktischen Grundgedanken für die Zuwendung zum kleinen Raum Kritik, indem er die scheinbare Überschaubarkeit, Unkompliziertheit und Verständlichkeit lokaler Geschichte in Frage stellt und zu Bedenken gibt, ob nicht eher "das Großartige und Glanzvolle, das Fremdartige und Exotische, das eigentlich Dramatische auf der weltgeschichtlichen Bühne viel eher die Neugier der Schüler wecke"⁴⁸. Auch der Pädagoge Gerhard Schneider steht dem Thema "Heimat und Region im Geschichtsunterricht heute" äußerst kritisch gegenüber. In Lehrplanhinweisen, wie sie ähnlich weiter oben zitiert sind (Kap. II.13.A), sieht er eine Fortsetzung älterer Konzepte in Reaktion auf die politische Gegenwart und betont, die mit einer oftmals verklärten 'Heimat' verknüpften Assoziationen könnten "nicht Ziel eines fortschrittlichen Geschichtsunterrichts sein, der auf Selbstverwirklichung der Schüler in einer konfliktreichen Gegenwart und bedrohten Zukunft gerichtet ist", und er warnt vor dem Missbrauch heimatgeschichtlicher Unterrichtsinhalte, um "die Gegenwart auf der Folie vergangener Lebenswelten zu verklären"⁴⁹. Einen Grund für die seit den 1970er Jahren wieder deutlich stärkere Einbeziehung der 'Heimatgeschichte' in den Geschichtsunterricht sieht Schneider in der

⁴³ Vgl. Bastian, Der Heimat-Begriff in den Funktionsbereichen der deutschen Sprache, 124f., 131-136.

⁴⁴ Schneider, Heimat und Region, 101.

⁴⁵ Hierzu ausführlich Oberkrome, Volksgeschichte.

⁴⁶ Oberkrome, Volksgeschichte, 24. Siehe auch Kötzschke, Landesgeschichte und Heimatgedanke.

⁴⁷ Voit, Historisches Lernen am Nahraum, 101.

⁴⁸ Voit, Historisches Lernen am Nahraum, 101.

⁴⁹ Schneider, Heimat und Region, 107f.

derzeitigen Einstellung vieler Menschen begründet, deren Gesellschafts- und Zivilisationskritik heute "vielfach retrospektiv, konservativ, von Angst vor allzu tiefgreifenden Veränderungen geprägt ist"⁵⁰. Diese Beobachtung macht auch Carl-Hans Hauptmeyer, der von einer "neuen Heimatbewegung"⁵¹ spricht und schreibt: "Offensichtlich findet eine Sensibilisierung der Menschen für das frühere, kleinräumige Einzigartige und eine Distanzierung gegenüber dem aktuellen, großräumigen Uniformen statt – zur Bewahrung traditionsreicher Werte, auf der Suche nach politischen Alternativen oder auf dem Rückzug in eine Idylle"⁵² – "die Sehnsucht nach Heimat ist Ausdruck einer tiefgehenden Krise der modernen Industriegesellschaft"⁵³. Im Hinblick auf den Geschichtsunterricht vertritt Gerhard Schneider den Ansatz, dass die vermeintlichen didaktischen Vorteile eines regionalgeschichtlichen Zugangs durch einen regional- und sozialgeschichtlich orientierten Unterricht gut ersetzt werden könnten⁵⁴.

'Heimat' fungiert in einigen Schulbüchern gleichbedeutend mit dem Bundesland, wodurch der Blick von der Geschichte des kleinen Raums weg, hin zur (politischen) Geschichte des Landes gewendet wird⁵⁵. "Dabei erweist sich, daß die oftmals willkürlichen alliierten Grenzziehungen und Landesbildungen im Nachkriegsdeutschland sich inzwischen dauerhaft verfestigt und zur Ausprägung eines eigenen Landesbewußtseins geführt haben, das sich in Politik, Presse, Rundfunk und Regionalfernsehen deutlich artikuliert und als föderales Prinzip den besonderen Schutz des Grundgesetzes genießt"⁵⁶. Die Schulbücher, die sich jeweils an den Lehrplänen der Bundesländer orientieren und zum Großteil Beispiele aus dem Bundesland aufgreifen, unterstützen diese auf das Land bezogene Identitätskonstruktion – und instrumentalisieren (zumindest indirekt) Geschichte zu diesem Zweck.

Für einen objektiveren Zugang zur Geschichte wäre es sinnvoll, sich zumindest von subjektiven Einheiten wie 'Heimat' zu lösen. Der Rückgriff auf die 'Heimat' als identitätsstiftender Raum ergibt sich m.E. vor allem dadurch, weil er im Vergleich zu einer seit dem Nationalsozialismus indiskutabel gewordenen Unterstützung eines auf Deutschland ausgerichteten Nationalstolzes als 'legitim' und unproblematisch eingestuft werden könnte. Dass dem nicht so ist, hat der kritische Kommentar in diesem Teilkapitel dargelegt: Der Begriff 'Heimat' ist ideologisch aufgeladen, subjektiv bestimmt, affektiv besetzt und schwammig in seiner räumlichen Definition⁵⁷. Der 'Wohnort', die 'Umgebung', die 'Region' stellen m.E. weniger problematische (und in der heutigen Alltagssprache gebräuchlichere)⁵⁸ Begriffe dar, wenn es in den Lehrplänen und den Schulbüchern um eine Beschäftigung mit dem 'kleinen Raum' oder dem 'Nahraum' gehen soll. Auch könnte von Landkreis oder Bundesland als Verwaltungseinheit gesprochen werden, dann wäre der Raum klarer definiert.

B.2. Die Nation

Schulbuchsituation und kritischer Kommentar

Nationale Identitätskonstruktion aus Bereichen der Ur- und Frühgeschichte heraus hätte man in

⁵⁰ Schneider, Heimat und Region, 109.

⁵¹ Hauptmeyer, Heimatgeschichte heute, 80.

⁵² Hauptmeyer, Zur Einführung, 5.

⁵³ Peter Tautfest, zitiert bei Hauptmeyer, Heimatgeschichte heute.

⁵⁴ Hierzu Schneider, Heimat und Region, 109-119.

⁵⁵ Vgl. Hinrichs, Regionalität, 15 am Beispiel Schleswig-Holsteins.

⁵⁶ Hinrichs, Regionalität, 16.

⁵⁷ Hierzu siehe auch Gebhard/Geisler/Schröter, Heimatdenken, 9, 19, 28; Hüppauf, Heimat, 109f., 116f., 120.

⁵⁸ Siehe Hüppauf, Heimat, 110.

deutschen Schulbüchern vielleicht im Kontext der Germanendarstellung erwartet. Als Identifikationsfiguren, als 'unsere Vorfahren' erscheinen die Germanen dort allerdings nicht mehr, auch nicht in Form von Einzelfiguren wie Arminius. Sofern dieser in Schulbüchern thematisiert wird, geschieht das in objektiv-deskriptiver Weise. Arminius ist nicht mehr Hermann der Cherusker und Befreier Germaniens. Damit unterscheiden sich die heutigen Lehrwerke sehr klar von Vorgängergenerationen des Nationalismus⁵⁹ und des Nationalsozialismus.

Bemerkenswert ist allerdings ein Überleben von Ideen aus dieser Zeit in den Schulbüchern, beispielsweise die Verknüpfung der Bronzezeit mit den Germanen, d.h. die Herleitung der Germanen aus der Bronzezeit, oder die Interpretation bronzezeitlicher Luren als Instrument in germanischen Kulthandlungen (s. Kap. II.6.B.4.2; Taf. 13.1 Abb. 4). Ein anderes Beispiel wäre die Verknüpfung nordischer Sagen mit den Germanen und das Fortleben einer Kriegerstatuette aus den 1920er Jahren, die als Abbildung auch in gegenwärtigen Schulbüchern noch zu finden ist⁶⁰ (s. Kap. II.6.B.5.1; Taf. 13.1 Abb. 5). Die Schulbuchautoren sind sich der Herkunft dieser Traditionen und ihres Anachronismusses wahrscheinlich nicht bewusst; die entsprechenden Schulbücher passierten die ministerielle Zulassung.

Auch wenn diese Elemente aus dem Nationalismus und Nationalsozialismus in den Schulbüchern überleben, werden sie nicht mehr mit derselben Bedeutung aufgeladen wie früher. Der Krieger ist beispielsweise nur eine Rekonstruktion unter vielen, auch zu anderen Epochen, die die Kleidung und Ausrüstung von Menschen vergangener Zeiten veranschaulichen wollen. Die Beschreibungen der Germanen bleiben ohne politische Verknüpfungen und Deutungen; die Helden des Nationalismus dienen in den Schulbüchern nicht mehr als Vorbilder zur Schaffung einer nationalen Identität. Letztere wird m.E. ersetzt durch regionale Identität einerseits (s.o.) und europäische Identität andererseits (s.u.).

Diesbezüglich wäre ein Verfolgen der Frage interessant, ob das Pendel in den nächsten Jahren wieder umschlägt. In der Öffentlichkeit beobachtet man derzeit ein Wiedererstarken 'deutschen' Selbstbewusstseins bzw. eine neue Suche nach einer 'deutschen' Identität'. Dies zeigt sich in ganz verschiedenen Bereichen, von denen wenige Beispiele nur knapp genannt seien. Bei namhaften Verlagen erscheinen Bücher wie "Das Beste an Deutschland – 250 Gründe, unser Land heute zu lieben" von Florian Langenscheidt; Wissenschaftler befassen sich in Monographien, in Ausstellungen und auf Tagungen neuerdings verstärkt mit der Frage "Was ist deutsch?"⁶¹. Auch Archäologie wird stellenweise mit deutschen Selbstbewusstsein verknüpft: Funde wie die Himmelsscheibe von Nebra lassen das populäre Klischee der bronzezeitlichen Germanen wieder aufleben und werten diese durch die Vielzahl der astronomischen Deutungen als unerkannte Genies auf. Der Althistoriker Alexander Demandt greift in seinem 2007 erschienenen Buch "Über die Deutschen. Eine kleine Kulturgeschichte", mit dem er zum kulturellen und politischen "Selbstverständnis der Deutschen" beitragen will⁶², immer wieder auf die Germanen zurück. Nachrichtenmagazine wie "Der Spiegel" können eine Serie produzieren, die sich der Deutschen Geschichte widmet und die Wiege der Neandertaler – und bemerkenswert-erweise sogar der Menschheit – in Deutschland sucht. Das Deutsche Historische Museum in

⁵⁹ Hierzu vgl. Erdmann, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, 209-211, 236-240, 251, 283, 285. Siehe auch Flacke, Deutschland, 101-103.

⁶⁰ Auch fachlicher Sicht ist die Rekonstruktion selbst in Ordnung. Problematisch ist im zitierten Schulbuch die Bezeichnung als gegenwärtige Rekonstruktion, außerdem die Tatsache, dass die Figurinen eine Zeit lang Propagandazwecken dienten und dadurch so populär wurden, dass man heute noch auf sie zurückgreift.

⁶¹ Gelfert, Was ist deutsch? (Monographie, 2005); Germanisches Nationalmuseum, Was ist deutsch? Aspekte zum Selbstverständnis einer grübelnden Nation (Tagungsband, 2005); Germanisches Nationalmuseum, Was ist deutsch? Fragen zum Selbstverständnis einer grübelnden Nation (Ausstellung, 2006).

⁶² Siehe Demandt, Über die Deutschen, 8 (Vorwort).

Berlin lässt den Rundweg durch seine Ausstellung im 1. Jh. v.Chr. beginnen und thematisiert u.a. römisch-germanische Auseinandersetzungen, insbesondere die Niederlage des Varus 9 n.Chr.⁶³ 2009 werden 2000 Jahre Varusschlacht gefeiert werden, und im Zuge des nahenden Jubiläumjahres beobachtet man eine neue Welle des Interesses für die Germanen. Es ist die Frage, wie lange es dauert, bis sich diese Strömungen als Spiegel der Gesellschaft in den Schulbüchern wiederfinden.

B.3. Europa

"Nationen existieren (...) zunächst einmal in den Köpfen und Herzen der Menschen. Sie werden erdacht, gewollt und mit Hilfe von Symbolen, Mythen und Ritualen repräsentiert bzw. inszeniert. Sie erkennen sich an der gemeinsamen Geschichte, in gemeinsamem Ruhm und gemeinsamen Opfern"⁶⁴. Es scheint, als werde die Nation des 19. und 20. Jhs. in den Schulbüchern derzeit durch Europa ersetzt⁶⁵ – als ein ebensolches, erwünschtes, von der Politik vorangetriebenes Konstrukt, das sich in verschiedenen politischen Schritten manifestiert (s.u. A. Lehrpläne). Ein Einfluss dieser Bemühungen spiegelt sich auch in den Schulbuchkapiteln zur Ur- und Frühgeschichte. Im Folgenden einige Beispiele:

3.1 Urgeschichte und Europa

Schulbuchsituation und kritischer Kommentar

In SB 22-58 ist im Vergleich zu anderen Schulbüchern die bereits erwähnte erweiterte Verwendung des Begriffs 'Heimat' interessant: *In unserer Heimat, in Europa, gab es vier große Eiszeiten*. Heimat, sonst eher Begriff für den kleinen Raum, die Region, das Bundesland oder, heute selten, Deutschland, wird hier also mit einer neuen Konnotation aufgeladen und in seinen geographischen Dimensionen erweitert, wird damit quasi zum politischen 'Heimatraum' der Europäer.

Fast jedes neue Lehrbuch widmet sich dem Fund der Gletschermumie, auch Ötzi genannt. Interessant ist, wie dessen Herkunft in einem Schulbuchbeispiel thematisiert wird. *Wer war Ötzi?* fragen die Autoren und drucken eine Art Steckbrief ab (SB 8-18). Zu Herkunft und Geburtsort gibt der Text an, dass diese unbekannt seien. Allerdings erscheint als nächstes Stichwort *Nationalität: Europäer* (Taf. 13.1 Abb. 6). Das Motiv für diese Bezeichnung ist verständlich: Nach der Auffindung gab es eine große Auseinandersetzung darüber, welcher Nation, Österreich oder Italien, der 'Gletschermann' gehört, wer einen Anspruch darauf hat, ihn zu erforschen und in einem Museum auszustellen. Als der Fundort endlich als Südtirol, also Italien zugehörig bestimmt wurde, einigte man sich auf eine Erforschung der Mumie in Österreich durch ein europäisches Forscherteam mit anschließender Ausstellung in Südtirol⁶⁶. Die Bezeichnung des Fundes im Schulbuch als europäisch soll vielleicht aussagen, dass diese Streitigkeiten eigentlich keine solch große Rolle spielen dürften, dass 'Ötzi' ohnehin von solcher

⁶³ Das Deutsche Historische Museum, 16.

⁶⁴ Gies, Nationalstaaten und Supranationalität in Europa, 23.

⁶⁵ Zu Geschichte- und Sozialkundebüchern in Deutschland und Frankreich allgemein vgl. Soysal, Bertilotti/Mannitz, Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks.

⁶⁶ Hierzu vgl. Fleckinger/Steiner, Faszination Jungsteinzeit, 10-26.

Bedeutung ist, dass alle Europäer sich mit ihm identifizieren können. Aber abgesehen von der fehlenden Existenz einer 'europäischen' Nation auch heute ist ein solches Vorgehen absolut anachronistisch. Nationen entstanden erst im 19. Jahrhundert, über 5000 Jahre nach Lebzeiten des 'Ötzi'. Er kannte damals keine Nationalitäten – 'Ötzi' war nicht Europäer⁶⁷. Das Beispiel zeigt meiner Ansicht nach: Schulbuchautoren *machen* aus Ötzi einen Europäer, weil sie auf der Suche nach einer europäischen Identität sind, die den Schülern vermittelt werden soll.

Europa dient auch für die Metallzeiten als wichtige Bezugsgröße. SB 4-31 bildet eine Karte mit der Überschrift *Europa in der Bronzezeit* ab (Taf. 13.1 Abb. 7). Sie zeigt Lagerstätten von Rohstoffen und die vermuteten Handelswege. Die Überschrift zum zugehörigen Text lautet: *Kontakte zu anderen Völkern durch das Handelswesen*, und es folgen die Worte: *Richtige Handelswege entstanden, auf denen die Händler immer wieder entlangzogen, um ihre Waren einzutauschen (...). Der Beruf des Händlers war interessant, aber auch ziemlich gefährlich (...). Außer seiner Ware brachte er Neuigkeiten von anderen Völkern und Gegenden mit, sodass nun die Menschen mehr voneinander lernten*. Menschen lernen voneinander, Handel verbindet – wie in der Europäischen Union? Es ist richtig, dass sich allgemein der Austausch in der Bronzezeit durch regeren Handel verstärkte. Aber Europa als Wirtschaftseinheit existierte damals noch nicht, der Handel stoppte nicht an den Grenzen Europas wie auf dieser Karte. Und von einem *Handelswesen* zu schreiben, scheint mir für diese Zeit übertrieben.

3.2 Frühgeschichte und Europa

Schulbuchsituation

Zunehmend werden die eisenzeitlichen Kelten, einst zusammen mit den Römern französische Identifikationsfiguren⁶⁸, in deutschen Schulbüchern zu europäischen 'Urahnen'. *Kelten, Römer, Germanen – unsere Vorfahren in Europa* lautet beispielsweise der Titel eines entsprechenden Schulbuchkapitels (SB 2(6)-4f.). Stellvertretend für Angehörige dieser Völkerschaften sind wissenschaftliche Rekonstruktionen von Personen abgebildet, auf einer Europakarte montiert⁶⁹ (Taf. 13.2 Abb. 2). An einer Stelle heißt es, die Kelten hätten *an vielen Orten Europas (...) eine bewundernswerte Kultur geschaffen* (8), eine Karte trägt den Titel *Die Kelten in Europa* (11).

Wie schon in manchen archäologischen Ausstellungsprojekten der 1980er Jahre⁷⁰ werden die Kelten gerne benutzt, um eine frühe kulturelle Einheit in Europa zu behaupten. Von ihrem Ursprungsgebiet an Donau und Rhein hätte sich das 'älteste Volk Europas' ausgebreitet, seine Sprache und Kultur bis nach Asien, Spanien und Irland gebracht – das suggerieren zumindest einige in den Schulbüchern abgebildete Verbreitungskarten (z.B. SB 3a-28, SB 7b-32, vgl. Taf. 13.1 Abb. 8), die in dieser Form allerdings auch in archäologischen Fachbüchern zu finden sind. Ein Geschichtsbuch für Gymnasien in Bayern fragt nach dem *Schicksal der Kelten* und ob sie *spurlos verschwunden* seien – eine Frage, die mit 'nein' beantwortet wird, da der Text (unter einem Foto von Stonehenge!) zahlreiche Beispiele für das Überleben angeblich keltischer Kultur anführt (SB 6-47): *In manchen Gegenden Frankreichs und auf den Britischen Inseln konnten die Kelten ihre Traditionen teilweise bewahren, so dass dort die keltische Kultur bis*

⁶⁷ In der neu erschienenen Baden-Württemberg-Ausgabe wurden diese Angaben daher gestrichen.

⁶⁸ Hierzu vgl. Erdmann, *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen*, 213-222.

⁶⁹ Die Positionierung der Paare auf der Karte soll offensichtlich nur bedingt eine Aussage haben, denn während die Kelten über dem Atlantik angebracht sind und die Römer im Mittelmeerraum, befinden sich die Germanen in Russland nördlich des Kaspischen Meeres.

⁷⁰ Hierzu Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 595f.; Winkler, *Kelten heute*, 43f.

heute spürbar sei: In Irland wurden jahrhundertlang keltische Sagen und Heldenlieder überliefert, Mythen und Legenden der Kelten wie die berühmte Artussage fanden Eingang in die Fantasy-Literatur zeitgenössischer Autoren. Vor allem in den letzten Jahrzehnten nahm das Traditionsbewusstsein wieder zu und man wurde sich der keltischen Wurzeln zunehmend bewusst. So werden die modernen keltischen Sprachen Irisch, Gälisch, Schottisch, Walisisch oder Bretonisch auch heute noch gelehrt (ähnlich: SB 25e-32, 23b-39). Die Botschaft lautet, zumindest könnte man sie so verstehen, dass heutige Gemeinsamkeiten dieser europäischen Regionen auf eine gemeinsame Geschichte zurückgehen, die bis in die Eisenzeit zurückreicht.

Kritischer Kommentar

Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht ist grundlegende Kritik zu üben: Zunächst einmal erstaunt die Illustration (ein von Stonehenge) als Symbol für keltische Kultur. Die Megalithkulturen sind Zeugnisse der Jungsteinzeit und gehören nicht in den Kontext der etwa 2000 Jahre später lebenden Kelten. Dieses populäre Klischee existiert seit dem Zeitalter der Romantik, als keltische Druiden und Megalithbauten fälschlich miteinander verknüpft wurden. Es lebt in der Comicfigur Obelix weiter fort, die in den Schulbüchern zusammen mit Asterix gerne als ein den Kindern bekannter Kelte vorgestellt wird (so auch in diesem Lehrwerk auf der vorangehenden Seite). So genannte 'keltische Sagen' und Mythen wurden erst im Mittelalter aufgezeichnet und sehr viel später irreführend als keltisch benannt. Zwischen den historischen Kelten und der Aufzeichnung solcher Sagen liegen etwa tausend Jahre. Auch der Begriff 'keltische Sprachen' ist irreführend: Die Bezeichnung 'keltisch' für diese Sprachgruppe stammt aus dem 18. Jahrhundert. Sie geht aus der Fehlinterpretation des modernen Bretonisch hervor, das damals – was umstritten ist – als Restsprache der in Gallien lebenden Kelten verstanden wurde. Es gibt aber keine unmittelbare, gut belegbare sprachliche Kontinuität von den Kelten bis zu den heute so bezeichneten 'keltischen Sprachen'. 'Keltische Traditionen' sind ein Produkt der Gegenwart, einer Zeit, in der Menschen in einer neuen Art von 'Heimatabewegung' oder 'Traditionsbewusstsein' auf der Suche nach kollektiven Identitäten im kleinen Raum sind und Reiseveranstalter den Erwartungen der Kunden entsprechende Klischees brauchen, um Urlaubsländer für den Touristen attraktiv zu machen. Die keltische Musik heute oder der schottische Quilt stehen nicht mit den historischen Kelten in Verbindung. Die angebliche kulturelle Einheit in der Eisenzeit entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als kulturelle Vielfalt. Archäologische Begriffe wie die Hallstatt- und die Latènekultur zeigen sich als Kunstgrößen, die in der Wissenschaft die Verständigung über das archäologische Material erleichtern. 'Die Kelten' hat es als Einheit, als 'ein Volk', wohl nie gegeben, weder nach den historischen, noch nach den archäologischen Quellen. Daher eignen sie sich aus wissenschaftlicher Sicht kaum als Grundlage für die Schaffung einer einheitlichen europäischen Identität. Eine Wurzel der in den Schulbüchern gespiegelten politischen Keltenrezeption liegt mit in der archäologischen Öffentlichkeitsarbeit der 1980er und 1990er Jahre begründet, als man archäologische Ausstellungen über die Kelten "in den Dienst der europäischen Gemeinschaft" stellte, "keltische Geschichte" also als "eine Vorwegnahme des künftigen gemeinsamen Europas" inszenierte⁷¹ – entgegen dem archäologischen Befund, der bezüglich des Ausbreitungsgebietes der Hallstatt- und Latènekultur keine Übereinstimmung mit der Europäischen Union anzeigt und eher für starke regionale Unterschiede anstelle von kultureller Einheit spricht (ausführlicher zur gesamten Thematik und mit Literatur vgl. Kap. II.5.B.1.1 und 1.9).

⁷¹ Rahemipour, Die Utopie von der Vergangenheit, 124.

Im Gegensatz zu den enthaltenen, auf Europa als Einheit und Bezugsgröße zielenden Botschaften wählen die Schulbuchverlage fast nur Funde aus Deutschland zur Illustration. Hier manifestiert sich in der Auswahl von Anschauungsbeispielen eine Art 'versteckter' Regionalismus oder Nationalismus⁷².

3.3 Rom und Europa

Schulbuchsituation und kritischer Kommentar

'Europa unter Karl dem Großen' oder das 'Europäische Mittelalter' stellen Verknüpfungen des Begriffs Europa mit einer historischen Epoche dar, die sowohl in den Lehrplänen als auch in den Schulbüchern bereits auf eine längere Tradition zurückblicken können. 'Europa' ist dort in der Regel geographisch zu verstehen mit dem Blick auf den Kontinent und die Geschichte seiner später entstandenen Nationalstaaten.

Neuerdings jedoch, und dies nur in jüngeren oder jüngsten Lehrwerken, ist ein Phänomen zu beobachten, das offensichtlich in einem andern Kontext gesehen werden muss: In manchen Kapiteln zur römischen Geschichte wird, vor der Folie des Kontinents Europa *und* der Europäischen Union, eine Brücke von der römischen Antike zur Gegenwart geschlagen. In der untersuchten Schulbuchgruppe sind es sieben Schulbücher unterschiedlicher Verlage für verschiedene Bundesländer und Schularten, ab 1998, die von dem Vergleich Rom und Europa in irgendeiner Form Gebrauch machen; es handelt sich also um eine flächendeckend verbreitete Erscheinung, mit deren verstärktem Auftreten in anderen, hier nicht untersuchten, gleichzeitigen und späteren Schulbüchern zu rechnen ist.

SB 2(6)-4f. montiert auf einer physischen Europakarte Rekonstruktionszeichnungen von jeweils einem 'keltischen', einem 'germanischen' und einem 'römischen' Ehepaar. Die gesamte Unterrichtseinheit trägt den Titel *Kelten, Römer, Germanen – unsere Vorfahren in Europa*. Das Begriffspaar *unsere Vorfahren* und *Europa* ist vermutlich nicht ohne Bedeutungshintergrund gewählt, sondern vermittelt eine Aussage über die Integration verschiedener Völkerschaften (wobei hier noch andere zu nennen wären!) und europäische Identität. Das Kolosseum in Rom, auf derselben Buchseite abgebildet, wird zum Sinnbild *europäischer Geschichte* (5). Der Bezug zu Europa wird interessanterweise in den folgenden Einzelkapiteln kaum hergestellt. Die Kapitel zur römischen Geschichte beziehen sich zum Großteil auf Bayern; 'römisches Erbe' wird nicht explizit mit Europa in Verbindung gebracht (38), und trotz ihrer Überschrift *Unsere Vorfahren in Europa* beinhaltet die Zusammenfassung der Unterrichtseinheit sehr allgemein gehaltene, auf *viele Länder* oder *Bayern* bezogene Angaben zum Nachleben der Antike in der Gegenwart (39). Die Herstellung eines Europa-Bezugs geht hier auf die Schulbuchautoren oder den Verlag zurück; im Lehrplan (Bay HS 6) ist lediglich die gleichzeitige Behandlung von Römern, Kelten und Germanen in einer Unterrichtseinheit vorgeschrieben.

In Form einer abschließenden Arbeitsaufgabe, der Erstellung einer Wandzeitung durch die ganze Klasse zum Thema *Die Antike – Wiege Europas*, sollen die Schüler in SB 6-202ff.,

⁷² Dagmar-Beatrice Gaedtko-Eckart stellt in der von ihr untersuchten Gruppe einen zunehmenden Anteil europäischer und außereuropäischer Funde fest und wertet dies als Unterstützung des Europagedankens (Gaedtko-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 102-115). M.E. kann dies jedoch auch mit Verlagspolitik zusammenhängen, da die Verlage versuchen, durch das Zeigen allgemeingültiger Funde mehrere Bundesländer zugleich abzudecken, damit das Lehrwerk mehrere Zulassungen erhält. Das "aus dem Ausland" "ausschließlich bedeutende Funde" aufgeführt werden, weniger bedeutende aber aus Deutschland (Gaedtko-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 114), kann mit dem Problem der Bildbeschaffung bei Museen und Agenturen erklärt werden.

erarbeiten, welche Bestandteile sowohl der griechischen als auch der römischen Antike die Gegenwart prägen: Architektur, Wissenschaft und Philosophie, Sport. In einer Randleiste finden die Schüler Erläuterungen über den Ursprung des Begriffs Europa. U.a. lesen sie: *Häufig wird diese Darstellung auch in der Kunst verwendet und auf Plakaten und Münzen der Europäischen Union* (202). Ein Unterkapitel mit dem Titel *Eine Reise durch Europa* verbindet die heutigen europäischen Staaten, die Europäische Union, die Grenzen Griechenlands und Roms zur Zeit ihrer größten Ausdehnung, Begriffe wie Demokratie und Republik, den Einfluss der lateinischen Sprache auf romanische Sprachen und Fremdwörter aus dem Lateinischen im Deutschen zu einer thematischen Einheit (204). Die Schulbuchseiten sind in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lehrplan (Bay RS 6) zu sehen, der ein Kapitel *Römisches Erbe in Europa* vorsieht.

Was ist von den Römern geblieben? fragt der Text einer Doppelseite in SB 17-128f., und fährt fort: *Ohne die Römer wäre heute in Europa vielleicht vieles anders. Fast überall haben sie ihre Spuren hinterlassen. Oft wissen wir es nur nicht.* Die anschließend aufgeführten Beispiele beschäftigen sich allgemein mit dem 'römischen Erbe' in Architektur, Sprache, Wissenschaft, Rechtsprechung, Alphabet, Obst und Gemüse. Der Abschnitt zur Architektur stellt wie die Überschrift mit dem Foto eines römischen Tempels in Nîmes und der Neuen Wache in Berlin einen Europabezug her: *In Europa gibt es an vielen Stellen Überreste römischer Bauten zu sehen, wie den Tempel in Nîmes in Frankreich. Später haben sich Baumeister den Stil der Römer zum Vorbild genommen, zum Beispiel (...).* In Europa? – nicht nur: auch in außereuropäischen ehemaligen römischen Reichsgebieten und später sogar darüber hinaus. Europa bildet in diesem Fall eine künstliche Bezugsgröße – wie schon im entsprechenden Lehrplan, der ein Thema *Römer im Europäischen* vorschlägt (NoWe HS 5/6).

Latein – die Sprache Europas lautet die Überschrift zu einer Projektseite in SB 21-167 (Taf. 13.2 Abb. 3): Auf der Hintergrundfolie einer Europakarte informiert ein Text mit zahlreichen Beispielmaterialeinheiten über die Bedeutung des Lateinischen für die Entstehung von sieben heute gesprochenen sog. Weltsprachen, die auch in *West- und Mitteleuropa* weit verbreitet sind. Die Sprachen stehen als Symbol für die Verbindung europäischer und anderer Staaten der Erde miteinander. Selbstverständlich hat die römische Antike unsere Kultur und Geschichte geprägt. Und das Latein hat zahlreiche Sprachen beeinflusst, die in Europa heute gesprochen werden. Aber ist sie die Sprache Europas? Sie ist auch die Sprache Lateinamerikas. Sie ist nicht die Sprache einiger Länder Osteuropas. Nur durch Übernahme von Fremdwörtern ist sie zum Teil die Sprache Deutschlands. Die Sprachen Europas haben verschiedene Wurzeln, was die Schulbuchseite nicht deutlich macht. M.E. zeigt auch dieses Beispiel, dass man aus politischen und erzieherischen Gründen eine Einheit schaffen will, wo eigentlich keine ist. Man forciert im Schulbuch die Vermittlung einer europäischen Identität und nutzt dafür das Beispiel Sprache, welches sich aber nur bedingt zu diesem Zweck eignet.

Nahezu identisch bildet SB 9-153 diese Seite ab, allerdings unter der Überschrift *Wie Rom Europa beeinflusste*, da das Kapitel mit dem programmatischen Titel *Rom und Europa: Was uns die Römer sonst noch brachten* (153-155) (Taf. 13.2 Abb. 4) noch andere Aspekte als nur die Sprache mit einschließt (*Nicht nur in den europäischen Sprachen finden wir römische Spuren, sondern auch im Alltag*). *Waren die Römer schon Europäer?* lautet dann die Überschrift zur letzten Seite dieses Kapitels (155) (Taf. 13.2 Abb. 1), die durch verschiedene Aufgaben und kurze Informationstexte einen eingehenden Vergleich zwischen dem Römischen Reich (mit Karte) und der EU (mit Karte und Euro-Münze) anstellt. Betont werden jeweils die politische,

kulturelle und wirtschaftliche Einheit bzw. angestrebte Zusammenarbeit. *Kann man das Römische Reich als Vorläufer der Europäischen Union bezeichnen? Berücksichtigt bei euren Überlegungen die Sprachen, das Essen, die Künste und eure Geschichtskenntnisse.* Zu welchem Schluss werden die Schüler bei der Beantwortung dieser Frage kommen? Eine letzte Themenseite in diesem Kontext trägt die Überschrift *Wie Rom Europa beeinflusste* (Taf. 13.2 Abb. 5).

Auf den ersten Blick ähnlich, und doch auf andere Weise geht SB 8-195ff. das Thema an. Unter der Kapitelüberschrift *Römische Antike und europäische Gegenwart* sind zunächst eine römische Goldmünze (als sw-Foto – auf den ersten Blick also eine Silbermünze) und eine 1-Euromünze nebeneinander und gleich groß abgebildet (Taf. 13.2 Abb. 6). Darunter folgt ein Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel: *Der römische Denar war ein Vorläufer* (195). Der Text spricht von den Vorteilen eines einheitlichen Wirtschaftsraumes für den Handel: dass die Völker bei stabilen Preisen ungeachtet der Grenzen miteinander Handel treiben konnten und so die Waren innerhalb eines weit reichenden Handelsnetzes vertrieben wurden. Dadurch, dass das Schulbuch einen Zeitungstext zitiert, der wiederum in geschickter Verknüpfung von Zitaten und Meinungen des Journalisten die Äußerungen eines Wissenschaftlers wiedergibt, distanzieren sich die Schulbuchautoren automatisch von den Aussagen des Textes. Die zugehörige Aufgabe formuliert kritisch: *Untersuche, wie die römische Währung in dem Zeitungsartikel M3 beurteilt wird.* Ein Autorentext nimmt außerdem Stellung zu der Frage, ob das *"Haus Europa"* – auf *"Rom"* gebaut? sei und zählt zahlreiche Elemente der römischen Kultur auf, die unsere Gegenwart prägen. Der Brückenschlag zur EU erfolgt wieder mit einiger Distanz: *Wenn sich Politiker und Politikerinnen heute um eine europäische Einigung bemühen, so wird meist unter zwei Aspekten auf das Römische Reich verwiesen. Zum einen werden die Leistungen der römischen Zivilisation hervorgehoben (...). Zum anderen wird das Römische Reich als Beispiel dafür herangezogen, wie man einen großen Raum mit verschiedenen Völkern und Sprachen politisch organisiert, und zwar so, dass sich alle zugehörig fühlen, das heißt: dass sich trotz aller nationalen und regionalen Unterschiede Franzosen und Tschechen, Schweden und Italiener, Friesen und Basken in den Gemeinsamkeiten Europas wiedererkennen können* (196). Die Schüler sollen in einer Aufgabe mithilfe dieses Textes zeigen, *wie sich Politiker, die sich für die Einigung Europas einsetzen, auf die Geschichte des Römischen Reiches beziehen* und zu den Argumenten Stellung nehmen. Anhand der Materialien des Kapitels können die Schüler *Gemeinsamkeiten und Unterschiede (!) zwischen dem Römischen Reich und dem heutigen Europa* herausarbeiten (197). Bezüglich des Hinweises auf die Unterschiede muss jedoch hinzugefügt werden, dass die ausgewählten Materialien mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen schildern. Der Kommentar zu dem empfohlenen Jugendbuch *Was in den Höhlen begann ... Die Geschichte Europas in Geschichten* von Freya Stephan-Kühn lautet entsprechend: *In Geschichten und Sachtexten wird von den europäischen "Baumeisterinnen und Baumeistern" erzählt, die seit Jahrtausenden an "unserem europäischen Haus" mitgebaut haben* (197). Und in den letzten Sätzen der Zusammenfassung zum gesamten Römischen Reich ist zu lesen: *Europa heute – Erbe Roms? Bis heute beeinflusst die Geschichte Roms unser Leben in Europa (...). Und Befürworter der europäischen Einigung stellen sich heute die Frage: Könnte das Römische Reich mit seinen vielen Völkern und Sprachen ein Vorbild für ein vereintes Europa sein?* (198). Das Stichwort *Europäische Union/EU* ist dann einer von 13 (!) zentralen Begriffen, die im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit zu Rom zu lernen sind (199).

Auf ganz anderer Ebene wird das durch die Römer entstandene, völkerverbindende Element in SB 25d-135 hervorgehoben: Eine Informationsseite zum Europäischen Kulturpark/Parc Archéo-

logique Européen Bliesbruck-Reinheim betont: *Wie bedeutungslos Grenzen im heutigen Europa sein können, zeigt uns ein europäisches Projekt: Über die Staatsgrenzen hinweg graben französische und deutsche Archäologen gemeinsam Siedlungsreste aus der Römerzeit aus.* Der auf deutscher Seite untersuchte Gutshof habe zu einem großen Teil die Kleinstadt auf französischer Seite mit Lebensmitteln versorgt.

Kritischer Kommentar

Die Beispiele zeigen, dass Europa als politisches Thema im Zusammenhang mit der europäischen Einigung verstärkt in die Schulbücher hineinkommt in einem Kontext (Römisches Reich), der zuvor nicht unmittelbar mit Europa verbunden wurde. Bisher bestand hierfür auch kein Anlass, weder die Geschichte noch der geografische Rahmen drängen den Vergleich auf. Sachlich betrachtet ist Europa heute in vielen Punkten nicht die richtige Vergleichsfolie für das Römische Reich: Geografisch gibt es deutliche Unterschiede, d.h. es liegen Staaten in Europa, die nicht Teil des Römischen Reiches waren und dadurch kulturell auch anders geprägt wurden. Umgekehrt gibt es Teile der Welt, für die der römische Einfluss aufgrund von historischen Entwicklungen in sehr viel späterer Zeit in vielen Bereichen (Wissenschaft, Rechtssprechung, Buchstaben und Ziffern, Weinanbau) genauso gültig gemacht werden kann. Historisch gesehen bildet das 'römische Erbe' nur einen Teil der gemeinsamen Vergangenheit – die anderen, skandinavisch, russisch oder arabisch geprägten Teile des Kontinents Europa (und auch der EU) bleiben unberücksichtigt. Vergleichend müsste es in den Schulbüchern Abschnitte geben, die veranschaulichen, wie das Arabische unsere Kultur geprägt hat, dass Teile Europas nicht das lateinische Alphabet verwenden, und wie das Germanische insbesondere Skandinavien und Island, aber auch die deutsche Sprache bis heute prägt. Zu Europa heute müssten, historisch korrekt, viele Brücken geschlagen werden, nicht nur die von Rom in die Gegenwart.

Europa ist hier also künstliche Bezugsgröße – die sich in den Schulbüchern ganz offensichtlich anbietet, weil aufgrund der europäischen Einigung heute so viel über Europa gesprochen wird und für die Konstruktion einer europäischen Identität verbindende Wurzeln eine so große Rolle spielen. Charakteristischerweise werden jeweils Gemeinsamkeiten zwischen Situationen in der Antike und heute gesucht, weniger die Unterschiede – die ja doch beträchtlich waren.

3.4 Der Limes – eine 'Grenze in Europa'

Schulbuchsituation

Aus den untersuchten Schulbüchern ist auch herauszulesen, wie sich unter dem Einfluss erzieherischer Leitgedanken und eines neuen Geschichtsbildes die Interpretation des Verhältnisses zwischen Römern und Germanen in den Schulbüchern innerhalb der letzten zehn Jahre entwickelte. Zunächst einmal hat sich die Beschreibung der Grenze sehr verändert. Was früher einmal Ort kriegerischer Auseinandersetzungen und verteidigte Grenze gegen die 'Barbaren' war, eine Trennungslinie zwischen Germanen und Römern, ist in der letzten Zeit eine für den Handel durchlässige Linie geworden, an der kultureller Austausch stattfindet. Bilder von kriegerischen Überfällen der Germanen auf den Limes gehören bereits einer älteren Generation von Schulbüchern an, sie sind rar geworden (Taf. 13.3 Abb. 1)⁷³. Vielmehr geht es heute darum, das Bild eines friedlichen Nebeneinanders von Römern und Germanen zu vermitteln. Eine Serie

⁷³ Beispiele noch in: Christmann/Fiederle, von ... bis 94; 19a-83; 13b-187f.

II.13. Archäologie im Kontext politischer Identitätskonstruktionen

von Limesrekonstruktionen aus unterschiedlichen Schulbüchern soll im Folgenden diesen Wandel veranschaulichen (Taf. 13.3):

- Frühe Rekonstruktionen (z.B. in SB 4-66; Taf. 13.3 Abb. 2) gehen auf wissenschaftliche Vorbilder aus den 1920er Jahren zurück. Sie zeigen eine Grenzbefestigung von unendlicher Länge ohne Öffnung im Wall oder der Mauer. Die Grenze ist lang und geschlossen.
- In einer frühen Weiterentwicklung dieses Schemas zieht sich der Limes noch immer weit durch die Landschaft, aber der Bildausschnitt zeigt als neues Element einen von drei Soldaten bewachten Durchgang. Sie stehen dort, obwohl in dem Moment niemand die Grenze passieren will (z.B. in SB 3a-142; Taf. 13.3 Abb. 3).
- Der nächste Abbildungstyp zeigt zusätzlich Reisende, die das Römische Reich verlassen (z.B. SB 14b-168; Taf. 13.3 Abb. 4).
- Weiter wird die Darstellung aufgelockert, indem Reisende die Grenze passieren, ohne dass Soldaten unmittelbar am Durchgang stehen, sondern vom Fuß des Turmes aus den Wagen passieren lassen. Die Grenze ist weniger stark bewacht (z.B. SB 13a-167; Taf. 13.3 Abb. 5).
- In einer noch jüngeren Darstellung stehen Soldaten zwar unmittelbar am Durchgang, aber der Verkehr passiert den Durchlass erstmals auf einem Bild in beide Richtungen (SB 11a/b-158; Taf. 13.3 Abb. 6). Die Illustration entstand um 1998 für Schüler in den Bundesländern der ehemaligen DDR. Die Überschrift zum zugehörigen Text lautet programmatisch *Der Limes verbindet Römer und Germanen*. Weiter heißt es: *In Friedenszeiten war der Limes durchlässig. Wie nutzten die Menschen diese Freizügigkeit an der Grenze? Am Limes und in den römischen Legionsstädten wurden regelmäßig Märkte abgehalten* (SB 11a/b-161), und es ist von Reisemöglichkeiten in beide Richtungen insbesondere für den Handel die Rede.
- Auf einem nächsten Bild aus dem Jahr 1999 gibt es ebenfalls Verkehr hinein und hinaus und, als neues Element, Handel direkt am Limes (SB 17-101; Taf. 13.3 Abb. 7). Die sehr friedliche Ausstrahlung der Szene wird durch die Auswahl besonders freundlicher Farben verstärkt. Die Überschrift für das Schulbuchkapitel bezeichnet den Limes als *Treffpunkt* und *Ort der Begegnung*. Unten auf der Seite ist eine römische Brücke abgebildet, die damit zum Symbol der Völkerverbindung wird.

Diese Entwicklungen im Bereich der Limesinterpretation setzen sich noch fort:

- Ein anderes Schulbuch wählte vor dem Hintergrund einer Darstellung mit den üblichen Bestandteilen der Limesrekonstruktionen eine Szene, auf der sich Soldaten freundlich unterhalten (SB 5b-118; Taf. 13.3 Abb. 8). Ihr Schwerpunkt liegt im Bildvordergrund, wo Römer und Germanen Handel treiben. Alle sind fröhlich, die Kinder spielen miteinander. Die Überschrift für das ganze Kapitel lautet *Zusammenleben am Limes*, der Bildtitel *Kontaktstelle Limes*.

In manchen Schulbuchkapiteln zum Römischen Reich spiegelt sich darüber hinaus Europäische Integrationspolitik: Sie beschreiben teilweise Rom als Schmelztiegel der Völker und diskutieren die Integration verschiedener Kulturen und Religionen – wodurch sie auf gegenwärtige Probleme antworten. In einem der Lehrwerke ist bereits der Titel für die ganze Unterrichtseinheit zu Rom Programm: *Rom: Viele Völker in einem Reich* (SB 17-90f. Taf. 13.2 Abb. 8). Die Kapitel zur Unterrichtseinheit lauten:

- *Sie alle waren Römer. Vom Zusammenleben der Völker im Römischen Reich;*
- *Auch bei uns leben Menschen aus anderen Teilen der Welt;*
- *Fremd sein in Deutschland. Ausländer sein ist manchmal nicht leicht.*

Dasselbe Schulbuch bildet *Einwohner der germanischen Provinzen* und *"Echte" Römer aus Italien* ab und übertitelt die Illustration mit *Sie alle waren Römer* (SB 17-107; Taf. 13.2 Abb. 7).

Kritischer Kommentar

Wenn auf diese Weise der Limes vom 'Bollwerk gegen die Barbaren' zum 'Treffpunkt der Kulturen' wird und die Grenzen offener zur Integration fremder Völker, zeugt dies m.E. vom neuen Verständnis innereuropäischer Grenzen in der gegenwärtigen europäischen Gesellschaft: Sie will und lebt eine Politik der offenen Grenzen, des Friedens, des kulturellen Austauschs und der Integration. Das ist die Botschaft, die diese Bilder den Schülern spiegeln – und es ist sicher kein Zufall, dass Wirtschaft und Handel auf den Bildern eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Wenn sich auch in der Forschung das Limesbild und die Vorstellungen von römisch-germanischen Kontakten gewandelt haben, greifen die Schulbücher m.E. nicht auf neuen Forschungsstand zurück, sondern beide, Schulbücher und die Forschung, zeigen sich in unterschiedlichem Maße vom Zeitgeist beeinflusst. Ein durch Funde und Befunde belegtes Limesbild würde jedoch nicht den Limes selbst als 'Treffpunkt' bezeichnen, vielmehr ist der Limes als 'Grenzzone' mit 'Grenzgesellschaften' in der Diskussion (vgl. Kap. 7.B.2.4.2).

3.5 Europabezüge verstärken?

Die Archäologin und Pädagogin Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt stellt in ihrer 2005 erschienenen Schulbuch-Untersuchung, die sie aus didaktischer Perspektive heraus durchführte, eine nur wenig ausgeprägte "Unterstützung des Europagedankens" fest⁷⁴. Die eben angeführten Beispiele eines Europabezugs in gegenwärtigen Schulbüchern widersprechen m.E. diesem Befund, zumindest für die römische Epoche, für die ein deutlicher Europabezug konstruiert wird. Gaedtke-Eckardt führt einige Ideen an, wie aus archäologischer Perspektive der Europagedanke besser unterstützt werden könnte: "Gerade Großsteingräber sind ein gutes Beispiel für den Aufbau der 'Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker' (...). Sie sind nicht nur in Niedersachsen verbreitet, sondern in Europa, von Skandinavien bis zum Mittelmeer. Sie sind entlang der atlantischen Küsten Europas verbreitet, zeigen aber regionale Vielfalt"⁷⁵. Als Belege für "europaweite Verbindungen" führt sie 'Venusfiguren' und Ideen an, die "europaweit ausgetauscht" wurden und nennt die Kultur der Bandkeramik sowie die Kelten⁷⁶. Sie schreibt: "Lange vor der Entstehung der Nationalstaaten gab es Kommunikation zwischen den einzelnen Gruppen, die auf dem europäischen Kontinent lebten. Wenn man Heimatgeschichte betrieben und dabei zum Beispiel die Steinzeit kennen gelernt hat, und feststellt, dass es in einem anderen Land auch Steinzeit mit ähnlichen oder gleichen Entwicklungen gegeben hat, so bedeutet das schon eine Veränderung der Weltsicht, es ist ein Schritt zum Begreifen, dass es Europa gibt. Parallelen ermöglichen das Erkennen europäischer Gemeinsamkeiten, 'die gemeineuropäische Tradition' (Fürnrohr 1994, 177) und fördern die Entwicklung eines grenzüberschreitenden Verständnisses"⁷⁷. "Viele archäologische Objekte oder Entwicklungen zeigen Verbindungen über sehr große Entfernungen, vermitteln das Bild eines grenzenlosen Europas. Der Blick auf urgeschichtliche Zeit kann den Aufbau eines gemeinsamen Europas unter Achtung der im Folgenden zu thematisierenden außereuropäischen Entwicklungen erleichtern. Doch ist bis jetzt der Europabezug aus den Schulbüchern nicht in der Deutlichkeit heraus zu lesen, mit der er im Bildungsauftrag zu erfassen ist"⁷⁸. Diese Kunstgriffe sind immer problematisch, das zeigt auch

⁷⁴ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 119.

⁷⁵ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 119.

⁷⁶ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 120.

⁷⁷ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 121.

⁷⁸ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag, 122.

die von Seiten der Archäologie manchmal selbst betriebene politische Aufladung der eisenzeitlichen Kelten als Träger einer vermeintlich europäischen Kultur, aus der ein einheitliches prähistorisches Europa konstruiert wird⁷⁹. Aus den genannten Gründen, insbesondere aufgrund der wenig objektiven, politischen Indienstnahme der Ur- und Frühgeschichte sollte m.E. darauf geachtet werden, dass diese Tendenz sich nicht, etwa durch die von Gaedtker-Eckardt genannten Themenfelder, verstärkt.

Die oben aufgeführten Beispiele zeigen in der Gesamtschau, wie auch heute Themen der Ur- und Frühgeschichte zur Verfolgung bestimmter politischer Leitziele genutzt werden. Insbesondere ein Europa-Bezug wird in den letzten Jahren vermehrt anhand von Sachgegenständen aus der Ur- und Frühgeschichte hergestellt. In den meisten Fällen wirkt dieser aufgesetzt, die Themen werden künstlich in ein europäisches Gewand gehüllt, um die Vermittlung europäischer Identitätsbildung zu forcieren. Aus wissenschaftlicher Sicht eignen sie sich nicht zu diesem Zweck, da Geschichte durch die subjektive Verwendung und Deutung der Funde teilweise verfälscht wird. Die Beispiele fügen sich in die in Deutschland gegenwärtigen Erziehungsideale ein: Moderner Geschichtsunterricht soll wichtige Werte wie Toleranz und Offenheit vermitteln und die Schüler auf ihre Rolle als Bürger im demokratischen Staat, in einer Welt der kulturellen und ethnischen Vielfalt und in einem Europa mit offenen Grenzen vorbereiten. Aus politischer und ethischer Sicht kann man diesen Erziehungszielen voll zustimmen. Doch aus fachwissenschaftlicher Sicht sollte die Ur- und Frühgeschichte nicht weiterhin, mit ideologischen Deutungen aufgeladen, zur Verfolgung bestimmter Erziehungsziele funktionalisiert werden. Die Ziele unterscheiden sich zwar inhaltlich von vergangenen Ideologien, und deren Umsetzung wird nicht wie in totalitären Systemen erzwungen, aber das Prinzip der politischen Vereinnahmung der Ur- und Frühgeschichte ist meines Erachtens vergleichbar.

B.4. Die Welt

Schulbuchsituation und kritischer Kommentar

Kann die Behandlung des Themas Evolution in Geschichtsbüchern mit der Wertevermittlung in der globalen Gesellschaft verknüpft werden? Die folgenden Beispiele veranschaulichen, dass ja. Traditionelle Darstellungen zur Evolution zeigten fast immer weiße Menschen, wie auf klassischen Evolutionsreihen, bei denen ein Individuum dem andern voranschreitet und am Ende der Entwicklungsreihe ein Mann europäischen Typs steht (z.B. SB 14b-17; Taf. 2.6 Abb. 1-2). Sie gehen auf wissenschaftliche Vorbilder aus den 1950er Jahren zurück. Neuen Strömungen in der Wissenschaft ist es zu verdanken, dass junge Schulbücher schwarze Individuen zeigen (z.B. SB 24a-12). Am Ende einer solchen neuartigen Darstellung wie beispielsweise auch in SB 8-25 steht zwar wieder ein Mensch europäischen Typs als Krone der Schöpfung (hier eine Frau; Taf. 13.4 Abb. 1), aber dieselbe Doppelseite erklärt zusätzlich, dass die Evolution zu unterschiedlichen Typen und Hautfarben auf der ganzen Welt führte (SB 8-24; Taf. 13.4 Abb. 3). Karten wie etwa in SB 8-24 (Taf. 13.4 Abb. 2) illustrieren den Ursprung des modernen Menschen in Afrika und dessen Verbreitung über die ganze Welt. Ihre Botschaft ist: Wir haben alle eine gemeinsame Wurzel. Oder anders ausgedrückt: *Eigentlich sind wir alle Afrikaner*, wie der Titel einer anderen Buchseite lautet (SB 12-22; SB 13.4 Abb. 4). Ein Teil der Wissenschaftler

⁷⁹ Beispiele und Kritik hierzu bei Winkler, Kelten heute, 43f. und Dietler, "Our Ancestors the Gauls", 595f.; Rahemipour, Die Utopie von der Vergangenheit, 124.

heute widerspricht der Out-of-Africa-These⁸⁰. Dass dieser Streit unter Anthropologen heute immer noch nicht beigelegt ist, erwähnt keines der untersuchten Schulbücher. Dies hängt sicher nicht damit zusammen, dass die Unterrichtsinhalte sonst zu kompliziert wären – die multiregionale These war über Jahrzehnte hinweg in Schulbüchern Gegenstand der Erläuterungen zur Evolution⁸¹. Vermutlich passt die Out-of-Africa-These besser in ein Konzept, das die Schüler von heute zu weltoffenen Menschen erzieht, gegen den Rassismus und für eine globale Welt, in dem die Hautfarbe keine Rolle mehr spielen soll. Die heutige Schulbuchgeneration steht damit in starkem Kontrast zu Büchern aus der Zeit von 1919-1945, in denen das multiregionale Modell der Untermauerung rassistischer Ideologien diente⁸².

Diese Beispiele zeigen wieder, wie Schulbücher Spiegel einer gesellschaftlich-politischen Situation sind und die Auswahl dessen, was aus dem gesamten Bereich erforschter Geschichte präsentiert wird, zum Teil politisch motiviert sein kann.

⁸⁰ Siehe Auffermann/Orschiedt, *Die Neandertaler*, 28f.; Gaedtko-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*, 126 mit weiterer Literatur.

⁸¹ Vgl. Jansen/Naumann, *Der lange Weg*; Jansen, "Schwarz in Weiß".

⁸² Vgl. Jansen/Naumann, *Der lange Weg*, 369f., 376; Jansen, "Schwarz in Weiß", 292f.

C. Unterrichtsfilme

Die Unterrichtsfilme der untersuchten Gruppe zeichnen sich durch eine wesentlich neutralere Berichterstattung und Geschichtsdeutung aus als die analysierten Lehrpläne und Geschichtsbücher. Das hängt u.a. damit zusammen, dass sie nicht auf einzelne Bundesländer, sondern auf den Gebrauch in ganz Deutschland zugeschnitten sind, so dass die Kategorie 'Heimat', Region und Land keine bedeutende Rolle spielt. Lediglich ein älterer Unterrichtsfilm spricht von *Heimat* und lässt offen, welcher geographische Raum damit gemeint ist. UF 7 berichtet: *In den dichten Wäldern unserer Heimat hallen zu dieser Zeit häufig Schläge der Steinäxte. Der Mensch rodet. Er braucht Platz für Dorf und Feld. Und zum Vieh heißt es: Der Steinzeitbauer hat es gezüchtet aus Wildarten, die damals in den Wäldern unserer Heimat zu Hause waren.* Ein Hinweis auf den möglicherweise gedachten Raum ließe sich evtl. aus einem Satz gewinnen, in dem es um das Töpfern *bei unseren Vorfahren in Europa* geht. Da der Film von 1971 ist, ist Europa dort als geographische Größe zu verstehen. Anders in UF 47 von 2002. Am Ende fasst der Film wie folgt zusammen: *700 Jahre später waren aus den wandernden Germanen die Begründer des modernen Europas geworden.*

D. Kinder- und Jugendliteratur

Die Kategorien 'Heimat', Nation oder Europa führen in der Kinder- und Jugendliteratur nicht zu mit den Lehrplänen oder Schulbüchern vergleichbaren Geschichtsdarstellungen. 'Heimat' als Nahraum wird hier auf ganz andere Weise fassbar: Geschichte und Archäologie haben in der Öffentlichkeit besonders als Kulturgeschichte des eigenen Heimatraumes eine Bedeutung⁸³ und begegnen uns hier als Teil der persönlichen Lebenswelt der Autoren. Erkennbar wird dies durch die Wahl der Schauplätze für die Handlungen in den Erzählungen. Besonders viele Erzählungen spielen an Schauplätzen der Oberpfalz, begründet durch die schriftstellerische Tätigkeit von Josef Carl Grund, der in Nürnberg lebt (JB 13, JB 33, JB 48), und von Gabriele Beyerlein, die ebenfalls lange Zeit in dieser Region wohnte (JB 15, JB 25, JB 34, JB 36). Die beiden in Niederösterreich spielenden Bücher wurden von österreichischen Autoren verfasst (JB 61, JB 70); die Bücher zu Fundplätzen der Schweiz von schweizerischen Autoren (JB 17, JB 23, JB 20, JB 37, JB 56). Alle für die Römische Kaiserzeit an Schwarzwaldrand (JB 44, JB 45) und Neckar (JB 44, JB 66) sowie am Taunus (JB 64) verzeichneten Schauplätze beruhen auf der Wahl solcher Autoren, die im entsprechenden Raum leben. Dies gilt ebenso für die in Norddeutschland angesiedelten Bücher zu Altsteinzeit, Jungsteinzeit und Merowingerzeit (JB 12, JB 16, JB 57, JB 69). In wenigen Fällen hängt der gewählte Schauplatz zusätzlich mit eigener Forschungstätigkeit am entsprechenden Ort zusammen (JB 11, JB 12, JB 17, 23, JB 30).

Diese Feststellungen sind jedoch nicht Ausdruck einer besonderen 'Heimatliebe', wie man den Bezug zum eigenen Lebensraum vielleicht verstehen könnte, sondern es handelt sich schlicht wörtlich um das 'Nahliegende': Einen Raum, den die Autoren als ihren Lebensraum kennen, können sie auf eine lebendigere Art und Weise zum Schauplatz einer spannenden Handlung werden lassen. Sie können die entsprechenden Museen und Geländedenkmale vorher ohne Aufwand besuchen oder kennen sie bereits länger.

⁸³ Zahlreiche Autoren sehen in der Beschäftigung mit Geschichte eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Oftmals ist in Vor- oder Nachworten von den eigenen Vorfahren die Rede oder dem Stück "eigene Geschichte", das im Buch dargestellt ist. Vgl. beispielsweise die zitierte Passage aus Tesch, *Die Weissagung der Wölwa*, in Kap. II.6.D.2.1 und die Vor- bzw. Nachworte bei Grund.

E. Zusammenfassung

Die Analyse der rezenten Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht in Deutschland verdeutlicht, dass ur- und frühgeschichtliche Funde und Befunde auch heute u.a. in Kontexten erscheinen, die mit einer auf einen politisch-geographischen Raum gerichteten Identitätskonstruktion verbunden sind. Damit unterscheiden sie sich deutlich von den hier analysierten Unterrichtsfilmen und Kinder- und Jugendbüchern, was dadurch erklärbar ist, dass letztere weniger oder nicht unter dem Einfluss der ministeriellen Erlasse stehen, Identitätskonstruktionen also mit Landes- oder Staatspolitik zusammenhängen, die sich wiederum in den entsprechenden Medien spiegelt. Der Befund bestätigt darüber hinaus die allgemein vorherrschende und ebenso hier formulierte These, dass Schulbücher stets – auch heute – Spiegel ihrer Zeit sind.

Insgesamt entsteht mit den untersuchten Schulbüchern der Eindruck, dass in Deutschland die Identifikation mit der Nation abgelöst wurde durch neue Identifikationsangebote auf regionaler Ebene, deren Bezugsrahmen häufig eine schwer definierbare 'Heimat' oder die Bundesländer sind.

Nationale Identität wird nicht vermittelt. Sie äußert sich allenfalls in einer auffälligen Auswahl auf Deutschland beschränkter Fundbeispiele z.B. auch für Themen, die eigentlich in den Kontext 'Europa' eingeordnet werden.

Der Europa-Gedanke findet sich in verschiedenen Schulbuchbeispielen zur Ur- und Frühgeschichte, besonders aber im Bereich der römischen Geschichte. Dort werden Bezüge zur Europäischen Union, zu den 'Wurzeln einer europäischen Kultur' hergestellt. Der Wandel, den das Limesbild in den Schulbüchern durchlaufen hat, spiegelt eine Veränderung der Auffassung von europäischen Grenzen. Schließlich wird das römische Reich auch als Folie für die Integration von Menschen unterschiedlicher Herkunft genutzt. Im Bereich der Evolution wird der Blick auf die Welt mit dem Ursprung des modernen Menschen in Afrika gerichtet und auch hier der Gedanke einer multi-ethnisch zusammengesetzten globalen Gesellschaft unterstützt. Auch wenn sich die angeführten Beispiele in die in Deutschland gegenwärtigen Erziehungsideale einfügen, legitimiert dies nicht eine Instrumentalisierung historischer Themen für politische Zwecke. Die Ziele unterscheiden sich zwar inhaltlich von Ideologien des Nationalismus und Nationalsozialismus, aber das Prinzip der Vereinnahmung eines Sachgegenstandes für politische Leitlinien ist meines Erachtens vergleichbar.

III. Zusammenfassung

1. Fragestellung, Gliederung der Arbeit, Materialgrundlage, Forschungsstand

1.1 Inhalt und Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Ur- und Frühgeschichte in gegenwärtigen deutschen Lehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtsfilmen und Jugendbüchern. Die Studie fragt danach, wie die Epochen von der Altsteinzeit bis zum Frühmittelalter in Medien für ein junges Publikum dargestellt werden, und wie diese Repräsentationen die Rezeption von Archäologie in der Öffentlichkeit und die archäologische Forschungsgeschichte spiegeln. Es handelt sich um eine qualitative Inhaltsanalyse aus archäologischer Perspektive.

Schulbücher, Unterrichtsfilme und Jugendbücher weisen bestimmte Charakteristika auf, die sie als Untersuchungsmaterial für die Fragestellung besonders geeignet erscheinen lassen: Sie wurden in der Mehrzahl von Personen geschrieben oder herausgegeben, die in der prähistorischen Archäologie nicht ausgebildet sind, sich also fachfremd, von einem anderen beruflichen Hintergrund her kommend, in die Ur- und Frühgeschichte einarbeiten mussten. Dabei wollen die Autoren, zumindest im Fall der Schulbücher und der Unterrichtsfilme, den Anspruch der Wissenschaftskonformität erfüllen, d.h. archäologisches und historisches Wissen dem aktuellen Forschungsstand entsprechend darstellen. Die analysierten Medien spiegeln, welche Ergebnisse der Fachwissenschaft von den Autoren bevorzugt rezipiert werden und auf welchen Wegen sich die Autoren informierten. Die Medien enthalten für das Zielpublikum der Kinder und Jugendlichen komprimiertes Wissen, das auf eine lebendige und interessante Art und Weise vermittelt werden soll. Didaktische Ziele und pädagogische Grundgedanken beeinflussen die Selektion und Präsentation von Fachwissen in den Medien. Diese sind dadurch auch Spiegel der Gesellschaft, ihres Umgangs mit Geschichte bzw. Spiegel der Fragen, die die Gesellschaft an die Geschichte stellt.

Aus archäologischer Perspektive fällt in den untersuchten Medien zunächst eine Vielzahl von Sachfehlern auf, die zu korrigieren wären: von groben Fehlinformationen über Detailfehler bis hin zu verbreiteten Klischees. Eine Fehleranalyse und -korrektur, aber auch die Frage nach den Ursachen für die falschen Sachinhalte bildet daher einen wesentlichen Bestandteil der Arbeit. Dabei gilt es auch, aufzuzeigen, welche Fehlinformationen und inzwischen populären Bilder aus der Forschungsgeschichte des Faches selbst stammen, also originär wissenschaftlich sind. Der Umgang mit Themen der Ur- und Frühgeschichte in den analysierten Medien verdeutlicht zudem die Lücken in der Informationsvermittlung, die in Deutschland aufgrund eines Mangels an Publikationen, die von Archäologen verfasst und an ein breites Publikum gerichtet sind, nicht geschlossen werden.

Die Schulbücher, Unterrichtsfilme sowie Kinder- und Jugendbücher zeigen, wie Geschichte heute genutzt und interpretiert wird und welche Rolle und Funktion der Ur- und Frühgeschichte dabei zukommt. Sie verdeutlichen, welche Ergebnisse der Fachwissenschaft von einer Teilöffentlichkeit (d.h. von den Medienproduzenten) aufgenommen werden und in welcher Form, und in welcher Art und Weise sie für ein spezifisches Publikum (Jugendliche) aufgearbeitet und

präsentiert werden. Die Fachwissenschaft, die Geschichtsdidaktik sowie der Einfluss öffentlicher Geschichtsbilder ergeben ein Spannungsfeld, das den Bezugsrahmen für die Analyse der Medien bildete.

1.2 Gliederung

Die Arbeit gliedert sich in einen Textband (Band 1), einen Katalogband (Band 2) und einen Tafelband (Band 3).

Der **Textband** (Band 1) umfasst neben einer Einleitung in Gegenstand und Fragestellungen der Studie drei Teile: einen einführenden Teil zu theoretischen Aspekten und mit grundlegenden Informationen als Voraussetzungen für die Beschäftigung mit der Thematik (I.), einen Hauptteil mit der fachlichen Analyse des Untersuchungsmaterials (II.) sowie die abschließende zusammenfassende Auswertung (III.).

Teil I handelt vom Geschichtsunterricht in Deutschland allgemein, von seinen Zielen, der Einbettung der Ur- und Frühgeschichte in den Geschichtsunterricht sowie von Form, Funktion und Entstehung von Lehrplänen (I.A.). Weiter widmet er sich Aspekten des Schulbuchs, der Schulbuchforschung und der Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch (I.B.) sowie allgemein dem Medium Unterrichtsfilm (I.C.) und der Kinder- und Jugendliteratur (I.D.), worauf eine Zusammenfassung folgt (I.E.). Der jeweilige Forschungsstand wird innerhalb der einzelnen Abschnitte I.A.-D. beschrieben.

Teil II beginnt mit einer Übersicht über den Stellenwert der ur- und frühgeschichtlichen Epochen in den analysierten Medien (II.1.), stellt die Ergebnisse zu den einzelnen Epochen von der Altsteinzeit bis zur Merowingerzeit vor (II.2.-9.) und beschäftigt sich in vier weiteren Kapiteln mit epochenübergreifenden Aspekten (II.10.-13.). Jedes dieser Kapitel behandelt die Lehrpläne (A.), die Schulbücher (B.), die Unterrichtsfilme (C.) und die Kinder- und Jugendliteratur (D.) getrennt voneinander. Die Ergebnisse der Teilstudien werden jeweils als letzter Teil eines Kapitels zusammengefasst (E.). Am meisten Raum nimmt die Analyse der Schulbücher ein (B.), dort finden sich auch stets die kritischen Kommentare zum repräsentierten Forschungsstand.

Der **Katalogband** (Band 2) enthält die für die Studie relevanten Lehrplanauszüge (A.) sowie Inhaltsbeschreibungen, Kommentare und weitere Angaben zu den untersuchten Medien (B. Schulbücher, C. Unterrichtsfilme, D. Kinder- und Jugendliteratur).

Der **Tafelband** (Band 3) gibt Abbildungen aus den untersuchten Medien wieder. Seine Gliederung entspricht der Themenabfolge in Teil II des Textbandes, so dass die Abbildungstabellen den jeweiligen Kapiteln zugeordnet sind. Vorangestellt finden sich im Tafelband Übersichten über die untersuchten Medien mit einer Auflöserung der für sie verwendeten Abkürzungen, außerdem statistische Schemata und Grafiken zu Kapitel II.1.

1.3 Materialgrundlage

Themen der Ur- und Frühgeschichte werden in Deutschland vor allem am Beginn des regulären Geschichts- oder Gesellschaftskundeunterrichts in den Klassen 5, 6 oder 7 behandelt; die Schüler sind zwischen 11 und 14 Jahren alt. Die von Bundesland zu Bundesland verschiedenen und für einzelne Schularten konzipierten Lehrpläne legen die Inhalte des Unterrichts fest. Die Schulbücher

müssen die Inhalte der Lehrpläne und die dort formulierten Lernziele berücksichtigen. Diese Tatsache machte für die vorliegende Untersuchung eine Analyse von insgesamt 31 Lehrplänen (ein bis vier Lehrpläne pro Bundesland) notwendig¹. Die Kenntnis der Lehrpläne ist, wie diese Studie zeigt, eine wichtige Voraussetzung zur Beurteilung von Schulbuchinhalten, da viele aus archäologischer Sicht falsche Darstellungen ihren Ursprung bereits in den Lehrplänen haben.

Schulbücher unterliegen in Deutschland einer Zulassungspflicht: Nur vom jeweiligen Kultusministerium zugelassene Schulbücher kommen auf den Markt. Während der Zulassungsverfahren werden sie auf Lehrplankonformität geprüft, außerdem auf bestimmte – vor allem didaktische und ethische – Kriterien hin. Die gegenwärtige Geschichtsdidaktik formuliert hohe Ansprüche an den Geschichtsunterricht, die in der Zielformulierung bestimmter Kernkompetenzen festgehalten sind (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz sowie Handlungskompetenz). Die Unterrichtsinhalte werden vor allem auf die Vermittlung dieser Kompetenzen hin ausgesucht und historische Themen im Hinblick auf die Adressatengruppe inhaltlich reduziert und vereinfacht. Dies ist bei einer fachwissenschaftlichen Begutachtung der Schulbücher aus archäologischer Perspektive unbedingt zu berücksichtigen.

Die 47 untersuchten Schulbücher stammen aus den Jahren 1991 bis 2003. Sie sind Teil von 25 Lehrwerksreihen mit ihren spezifischen Länderausgaben und richten sich an unterschiedliche Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium und entsprechende Schulformen). Es handelt sich um eine repräsentative Auswahl aus dem Programm von zehn verschiedenen Verlagen und aus insgesamt ca. 120 Schulbüchern, die 2003 in Deutschland gleichzeitig für den Unterricht im 5., 6. oder 7. Schuljahr zugelassen waren.

Geschichts- und Gesellschaftskundebücher werden in Deutschland gegenwärtig von Autorenkollektiven verfasst. Die Autoren (meist Lehrer, Geschichtsdidaktiker an Universitäten oder Hochschulen, bzw. in der Lehrerbildung tätige Personen) zeichnen sich in der Regel durch ein Studium der Geschichte und/oder Geschichtsdidaktik und durch mehrjährige Berufserfahrung in der Schule oder in der Lehrerbildung aus. Die Kapitel zur Ur- und Frühgeschichte schreiben sie für das Schulbuch also im Hinblick auf eine archäologische Ausbildung 'fachfremd'. Eine Zusammenarbeit von Schulbuchautoren mit Archäologen ist selten.

Die 56 berücksichtigten Filme wurden zwischen 1984 und 2003 produziert (mit der Ausnahme unveränderter Neuausgaben von Filmen aus den 1970er Jahren). Es handelt sich um Produktionen zur Ur- und Frühgeschichte, die in Deutschland eigens für den Unterricht herausgegeben wurden und an Medienstellen für Lehrer zur Verfügung stehen. Sie sind selten länger als 20 Minuten und enthalten Begleitmaterial. Die meisten Filme stammen von den auf Unterrichtsmedien spezialisierten Produzenten WBF und FWU². In den Produktionen werden teilweise ausgeschnittene, manchmal auch überarbeitete Sequenzen aus Fernsehdokumentationen verwendet. Die Autoren der Drehbücher und der Begleitmaterialien haben unterschiedliche Ausbildungshintergründe: Sie sind Pädagogen, Historiker oder Journalisten, manchmal auch Archäologen.

Die Analyse umfasst außerdem 72 Kinder- und Jugendbücher, die zwischen 1980 und 2003 in originär deutscher Sprache erschienen sind. Es handelt sich um historische Romane und Erzählungen (nicht aber Sachbücher) zu Themen aus der europäischen Ur- und Frühgeschichte. Diese Mediengruppe weist die größte Bandbreite an Vermittlungsabsichten (Unterhaltung, Information oder beides) sowie an persönlichen Hintergründen der Autoren auf (Schriftsteller, Pädagogen,

¹ Untersucht wurden alle Lehrpläne, die für die analysierten Schulbücher maßgeblich waren; der jüngste einbezogene Lehrplan stammt von 2003.

² Deren Filme zur Ur- und Frühgeschichte wurden komplett erfasst, darüber hinausgehend handelt es sich um den vollständigen Bestand der Medienstellen in Baden-Württemberg.

Historiker, Archäologen).

Innerhalb der analysierten Mediengruppe bestehen verschiedene Bezüge: Die Lehrpläne legen das Minimum der Schulbuchinhalte fest; einige Lehrpläne verweisen auf Unterrichtsfilme und Jugendbücher; viele Schulbücher enthalten Auszüge aus Jugendbüchern; Jugendbücher werden auch in Begleitmaterialien zu Filmen empfohlen.

1.4 Forschungsstand

Die Darstellung von archäologischen Themen in Unterrichtsmedien bildet sowohl von Seiten der Geschichtsdidaktik als auch der Schulbuchforschung sowie der Ur- und Frühgeschichte ein nur selten bearbeitetes Feld. Die wenigen von Archäologen verfassten und publizierten Studien sind in der Regel von geringem Umfang und Ergebnis einer eher marginalen Beschäftigung der Verfasser mit der Thematik.

Eine Ausnahme stellt die 2005 erschienene Monographie zur "Ur- und Frühgeschichte als Bildungsauftrag"³ dar. Trotz einer fachwissenschaftlich-archäologischen Untersuchungsbasis liegt deren Schwerpunkt jedoch bei einer eher didaktischen Beurteilung gegenwärtiger Geschichtsschulbücher. Zu Unterrichtsfilmen, denen für den Geschichtsunterricht aufgrund verschiedener Charakteristika des Mediums traditionell eine besondere didaktische Bedeutung beigemessen wird, liegen noch keine archäologischen Untersuchungen vor. Historische Erzählungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur als Medium der Geschichtsvermittlung bildeten bisher eher ein Untersuchungsfeld der Geschichtsdidaktik, teilweise auch der Jugendliteraturforschung. Dadurch wurden archäologische Fragestellungen nur selten verfolgt.

Die hier durchgeführte Untersuchung will Lücken in der bisherigen Forschung von archäologischer Seite her schließen. Da sich fachwissenschaftliche Schulbuchkritik immer wieder dem Vorwurf stellen musste, zu wenig die Belange der Fachdidaktik zu berücksichtigen, umfasst diese Studie auch geschichtsdidaktische und theoretische Aspekte (Teil I des Textbandes, Lehrplananalysen in Teil II und Lehrplansynopse im Katalog A.), um sich vor diesem Hintergrund aus archäologischer Perspektive heraus mit den Medien auseinanderzusetzen (Teil II und Katalog B.-C.).

2. Allgemeine Ergebnisse

2.1 Relevanz der Ur- und Frühgeschichte in den Medien

Die Ur- und Frühgeschichte ist grundsätzlich zumindest mit einer ihrer Epochen in allen Lehrplänen verankert. Regelhaft vorgeschrieben sind vor allem die Alt- und die Jungsteinzeit sowie die römische Zeit. Die anderen Epochen kommen weniger häufig vor, die Mittelsteinzeit nie.

³ Gaedtker-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag.

2. Allgemeine Ergebnisse

Vorkommen der Epochen und Themen in den 31 untersuchten Lehrplänen

Epochen und Themen in den Lehrplänen	vorge-schrieben	fakultativ	Anteil der Lehrpläne, die das Thema nennen
Altsteinzeit	29	2	100 %
Jungsteinzeit	29	2	100 %
Bronzezeit und Eisenzeit ⁴	14	2	52 %
Römische Kaiserzeit: Germanen	15	6	68 %
Römische Kaiserzeit: die Römer in den Provinzen	22	5	87 %
Völkerwanderungszeit und Merowingerzeit	14	3	55 %

In Schulbüchern nimmt die Behandlung ur- und frühgeschichtlicher Themen durchschnittlich 40,8 Seiten ein. Diese stellen ein knappes Drittel dar innerhalb der Behandlung der Geschichte von der Altsteinzeit bis zum Beginn des Frühmittelalters. Die übrigen zwei Drittel entfallen auf die Darstellung früher Hochkulturen und der klassischen Antike. Innerhalb der Kapitel von den Anfängen der Geschichte bis zum Frühmittelalter (auf durchschnittlich 150 Seiten) ist die Repräsentation einzelner ur- und frühgeschichtlicher Epochen teilweise sehr gering, die Bronzezeit nimmt in diesem Gesamtrahmen beispielsweise nur 1% ein.

Die 40,8 Seiten zur Ur- und Frühgeschichte verteilen sich sehr ungleich auf die einzelnen Epochen. Die Schulbücher widmen beispielsweise durchschnittlich 10,4 Seiten der Altsteinzeit, aber nur 6,6 der Jungsteinzeit, 1,3 der Bronzezeit oder 2,6 der Eisenzeit. Die Behandlung der römischen Geschichte (durchschnittlich 9,1 Seiten) nimmt fast so viel Raum ein wie die der Altsteinzeit.

Neben diesen Durchschnittswerten weist die tatsächliche Situation in den Schulbüchern eine hohe Varianz auf: zwischen 4 und 18 Seiten für die Altsteinzeit, 0 bis 7 Seiten für die Bronzezeit, oder zwischen 0 und 8 Seiten für die Germanen der römischen Kaiserzeit. Die Schulbücher spiegeln damit zum einen die unterschiedliche Relevanz der Themen in den verschiedenen Lehrplänen der Bundesländer, zum anderen eine gewisse Freiheit der Autoren und Verlage, über das vorgeschriebene Minimum an Inhalten hinauszugehen.

Anteil und Häufigkeit der Epochen und Themen in den 47 untersuchten Schulbüchern

Epochen und Themen in den Schulbüchern	durchschnittl. Seitenzahl (von 40,8 zur UFG)	Anteil Seiten in % (von 40,8)	minimale und maximale Seitenzahl	Anteil der Schulbücher, die das Thema ansprechen
Altsteinzeit	10,4	25,5%	4-18	100%
Jungsteinzeit	6,6	16,2%	2-17	100%
rezente Wildbeuterguppen ⁵	0,9	2,2%	0-8	45%
Bronzezeit	1,3	3,2%	0-7	70%
Eisenzeit: Kelten	2,6	6,4%	0-7	83%
Römische Zeit: Germanen	1,7	4,2%	0-8	60%
Römische Zeit: Römer in den Provinzen	9,1	22,3%	0-20	98%
Völkerwanderungszeit und Merowingerzeit	3,7	9,1%	0-12	72%
Sonstiges	4,2	10,3%	0-12	94%

Die Unterrichtsfilme verteilen sich relativ regelmäßig auf alle Epochen. Eine Besonderheit bildet die große Zahl der Filme zur Zeit der Römer in den Provinzen. Diese Tatsache lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die römischen Überreste für die Filmproduzenten heute sichtbarer und selbstverständlicher zu begreifen sind als die archäologischen Spuren anderer Epochen, es also einfacher scheint, einen verständlichen und anschaulichen Film über römische Themen zu drehen.

Die Verteilung der Jugendbücher zeigt wie schon bei den Lehrplänen und Schulbüchern einen

⁴ Häufig sprechen die Lehrpläne nur von der "Metallzeit", ohne zwischen der Bronze- und der Eisenzeit zu differenzieren.

⁵ Fast die Hälfte der Schulbücher enthält Informationen über das Leben rezenter Wildbeuterguppen (sog. 'Naturvölker'), das mit dem Leben in den Steinzeiten verglichen wird.

III. Zusammenfassung

Schwerpunkt auf der Altsteinzeit. Auffällig sind außerdem die vielen Erzählungen zur Eisenzeit, die eine Popularität insbesondere der Kelten in der Öffentlichkeit spiegeln. Über die Germanen gibt es keinen Roman, der sie gesondert von den Römern thematisiert, und umgekehrt. Das Interesse der Autoren an dieser Epoche besteht vor allem in der Beschreibung römisch-germanischer (oder römisch-keltischer) Kontakte.

Verteilung der untersuchten 56 Unterrichtsfilme und 72 Jugendbücher auf die Epochen und Themen

Epochen und Themen in den Filmen und Jugendbüchern	Anzahl der Filme	in % (von 56)	Anzahl der Jugendbücher	in % (von 72)
Altsteinzeit	6	11%	18	25%
Jungsteinzeit	7	13%	8	11%
Steinzeiten allgemein	4	7%	4	6%
Bronzezeit	2	4%	4	6%
Eisenzeit: Kelten	5	9%	15	21%
Römische Kaiserzeit: Germanen	3	5%	12	17%
Römische Kaiserzeit: Römer in den Provinzen	18	32%		
Völkerwanderungszeit	6	11%	3	4%
Merowingerzeit	1	2%	5	7%
Archäologie allgemein	4	7%	3	4%

2.2 Informationsgrundlagen für die Autoren

Schulbuchautoren und Filmhersteller nutzen in ihren Medien nur zu einem geringen Teil die Fachliteratur. Wenn sie wissenschaftliche Publikationen verwenden, ziehen sie besonders Ausstellungskataloge und Illustrationen aus Museen zur Informations- und Bildbeschaffung heran. Daneben greifen sie vor allem auf die Presse, auf Jugendbücher, populärwissenschaftliche Sachbücher sowie pädagogisches Material zurück. Die Herkunft von Informationen ließ sich oft nur indirekt über Bildrechte und das Textquellenverzeichnis erschließen. In den Schulbuchtexten zitierte antike Schriftquellen entnahmen die Autoren zumeist nicht aus wissenschaftlichen Quelleneditionen, sondern aus anderen (populärwissenschaftlichen und didaktischen) Publikationen.

Die szenischen Lebensbilder und technischen Rekonstruktionszeichnungen in Schulbüchern wurden in der Mehrzahl nicht speziell für das Schulbuch angefertigt, sondern stammen aus anderen Medien der Wissensvermittlung (populärwissenschaftliche Sachbücher, Jugendbücher, an die breite Öffentlichkeit gerichtete archäologische Fachbücher). Oder es handelt sich um dort abgezeichnete Motive. Die zu Grunde liegenden Originale können dabei sogar bis ins 19. Jh. zurückreichen. Wie auch bei wissenschaftlichen Publikationen zu beobachten, lässt sich eine 'Archäologie der Bildmotive' betreiben, die eine Kette von Bildtraditionen offen legt. Besonders die sehr anschaulichen und lebendigen Rekonstruktionen älterer Geschichtsdarstellungen leben in neuen Bildern fort.

Unterrichtsfilme werden sehr häufig in Museen und Freilichtmuseen gedreht. Manche Ausstellungen können den Anlass zur Produktion des Filmes gegeben haben. Im Mittelpunkt der Dreharbeiten stehen neben der Präsentation einzelner Fundstücke vor allem lebendige Rekonstruktionen: szenische Lebensbilder, Dioramen, lebensgroße Nachbauten etc. Wenn Museen als Drehorte fungieren, bedeutet dies nicht automatisch, dass Fachwissenschaftler für die Produktion des Films hinzugezogen werden. So scheinen Museen für die Filmherstellung mehr als Kulisse denn als Ort der Information zu dienen. Im Film interviewte Wissenschaftler haben oftmals die Funktion der gestalterischen Abwechslung zwischen Bild, Kommentar und Original-Ton. Der Einfluss von Dokumentationen für das Fernsehen auf die Herstellung von Unter-

2. Allgemeine Ergebnisse

richtsfilmen darf nicht unterschätzt werden. Das Zusammenschneiden von bereits existierendem Filmmaterial bedeutet neben einem insgesamt geringeren Produktionsaufwand, dass die Schulfilmhersteller so gut wie keine Recherchearbeit mehr betreiben mussten.

In Begleitmaterialien zu Filmen wird jede Art von Literatur angegeben; der Stellenwert der Fachliteratur ist nicht besonders hoch. Oftmals sind die Hinweise veraltet. Hier wie auch bezüglich der Schulbücher bieten sich Verbesserungsmöglichkeiten an durch die Bereitstellung von Fachliteratur für die spezielle Zielgruppe der Pädagogen.

Die Informationsgrundlagen der Jugendbuchautoren sind sehr unterschiedlich und hängen unter anderem von der Erzählungsabsicht und der Grundausbildung des Autors zusammen. Manche Autoren wie beispielsweise Gabriele Beyerlein oder Arnulf Zitelmann recherchierten sehr ausführlich; sie zogen dafür archäologische Fachpublikationen heran und suchten auch Kontakt zu Fachleuten. Bei anderen Autoren können sich die in die Erzählung integrierten Sachinformationen entweder schlichtweg aus ihrem "Allgemeinwissen" speisen, aus Jugendbüchern oder der Presse. Der Besuch einer Ausstellung kann die Idee für den Hintergrund oder das Thema des Romans geliefert haben, wie auch die Kataloge von großen Sonderausstellungen wichtig für die Recherchearbeiten sein konnten. Als Schauplatz dienen sehr häufig in der Landschaft zu besichtigende Überreste aus der Region, in der der Autor lebt.

Für alle untersuchten Medien gemeinsam betrachtet ergeben sich eher selten Bezüge zu rein fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen. Auffällig ist auch die untergeordnete Rolle, die archäologische Funde gegenüber Schriftquellen für die Rekonstruktion vergangener Lebenswelten spielen: Sobald Schriftquellen für die dargestellte Epoche vorliegen, arbeiten Autoren die aus den antiken Berichten gewonnenen Informationen zur Geschichte wesentlich intensiver in ihre Darstellung ein als Ergebnisse der Archäologie.

2.3 Charakteristika der Medien bezüglich der Themenwahl

In Schulbüchern spielen, bedingt durch die Lehrplanvorgaben, vor allem solche Themen eine Rolle, die die größeren Entwicklungsschritte in der Geschichte der Menschheit nachzeichnen. Schulbücher stellen Fragen, die darauf abzielen, auf der Folie der Vergangenheit die Gegenwart zu verstehen. Sie wählen damit teilweise andere Themen als die Forschung: Arbeitsteilung, Geschlechterrollen und Sozialstrukturen in der Altsteinzeit zählen aufgrund der dürftigen Quellenlage beispielsweise nicht zu den in der Urgeschichtsforschung intensiv erforschten Problemfeldern.

Schulbuchkapitel zur Ur- und Frühgeschichte sind in Bezug auf die Auswahl konkreter Funde und Befunde wenig international: Sie konzentrieren sich auf archäologische Quellen überwiegend aus Deutschland. Nur für einzelne Themen (z.B. die Evolution) oder als Beispiel für herausragende Zeugnisse der Menschheitsgeschichte (z.B. Höhlenmalereien) greifen sie auf Fundorte aus anderen Gebieten Europas bzw. der Welt zurück. An vielen Schulbuchausgaben für spezielle Bundesländer ist zudem das Bemühen erkennbar, historische Zeugnisse aus dem Nahraum anzuführen, was einem wichtigen didaktischen Prinzip entspricht.

Unterrichtsfilme konzentrieren ihre Darstellung mehr auf ausgesuchte Funde und Fundkomplexe (z.B. 'der Neandertaler', 'der Gletschermann', 'der Fürst von Hochdorf', 'die Varusschlacht und die Grabungen bei Kalkriese'). Daneben spielt anschaulich gemachte Geschichte in Freilichtmuseen und in Form von archäotechnischen Vorführungen eine wichtige Rolle. Filme

fragen vor allem nach dem Leben, dem Alltag der Menschen und nach deren Erforschung durch die Wissenschaft. Filme enthalten viel Material, das aus nachgestellten Spielszenen und inszenierten Modellen besteht und dadurch die Vergangenheit vor dem Auge des Betrachters zum Leben erweckt.

Kinder- und Jugendbücher betten fiktive Einzelschicksale in ur- und frühgeschichtliche Kontexte ein. Die Jugendbuchautoren wählen gerne Themen, die Unterschiede zwischen zwei Kulturen deutlich machen oder zwischenmenschliche Konflikte bzw. persönliche Lebenswege aufzeigen. Die gewählte Epoche dient dabei als spannende Kulisse, deren Fremdartigkeit auf den Leser Faszination ausüben kann oder soll. Sofern konkrete archäologische Funde und Fundkomplexe in die Erzählung eingewoben werden, handelt es sich meist um herausragende, gut erhaltene oder besonders gut dokumentierte Quellen. Dabei sind die Jugendbücher in der Wahl der Fundorte wesentlich 'internationaler' als die Schulbücher. Hinsichtlich der behandelten Epochen bilden Jugendbücher zum Thema Kelten einen Schwerpunkt, eine Tatsache, die die besondere Popularität des Keltenthemas in der Öffentlichkeit belegt.

Fotos in Schulbüchern sowie das Bildmaterial der Schulfilme bezeugen eine Präferenz für außerordentliche, d.h. besonders wertvolle oder schöne Funde. Die Auswahl entspricht dabei dem Spektrum der meisten archäologischen Ausstellungen oder Bildbände, die ebenfalls einen Schwerpunkt auf die Ästhetik und das Kostbare legen. Doch wenn im Unterricht, wie dies in den Lehrplänen gefordert ist, vor allem der Lebensalltag der breiten Bevölkerung thematisiert werden soll, müssten noch viel stärker auch Zeugnisse der alltäglichen Lebenswelten vergangener Epochen ausgewählt werden. Jugendbücher bilden im Hinblick auf diesen Befund eine wichtige Ergänzung, da aus Gründen der besseren Identifikationsmöglichkeiten das Leben der Menschen allgemein, insbesondere von Kindern, im Mittelpunkt steht.

2.4 Darstellung und Funktion der Archäologie als Wissenschaft in den untersuchten Medien

Die Archäologie als Wissenschaft gewinnt im Kontext des Methodenlernens an Bedeutung. Archäologie wird in den Schulbüchern und den Lehrplänen als 'Wissenschaft zur Erforschung der Vergangenheit' vorgestellt. Sie erfährt zusammen mit ihren Arbeitsmethoden eine meist sachliche Beschreibung. Dabei werden sehr gerne 'Entdeckungsgeschichten' zu bestimmten Funden aufgegriffen und auf diese Weise personifizierte Kontexte geschaffen. Meist handelt es sich zudem um die Entdeckung menschlicher Überreste (Lucy, Turkana Boy, Neanderthaler, Gletschermann, Mädchen von Windeby). Unter den vorgestellten Arbeitsweisen dominieren von der Archäologie genutzte naturwissenschaftliche Methoden, nicht die klassischen archäologischen Methoden.

Bezüglich der Darstellung von Archäologie und Archäologen sind die Unterrichtsfilme anders als die Schulbücher durch eine Betonung von Spannung, Abenteuer und Sensation geprägt. Laufende Ausgrabungen (und das Auffinden von Kostbarkeiten oder die Entdeckung von sensationellen Funden) werden sehr häufig dokumentiert. Allerdings könnte in vielen Fällen noch mehr erklärend auf die konkreten Arbeitsweisen eingegangen werden, denn das Medium Film bietet sich hierfür förmlich an. Die experimentelle Archäologie oder Archäotechnik und Aktivitäten der Museumspädagogik bilden sehr häufig den Hintergrund oder das Hauptthema von Filmen zur Archäologie. 'Erlebte Geschichte' scheint eine größere Anziehungskraft auszu-

üben als 'erforschte Geschichte'.

In Jugendbüchern dient die Archäologie als Spannungselement, wobei einige Erzählungen zugleich sehr anschauliche Bilder vom archäologischen Alltag, beispielsweise auf einer Grabung, entwerfen. Zwei Autoren, die nicht Archäologen sind, hatten selbst an Grabungen teilgenommen.

3. Allgemeine Probleme bei der Darstellung der Ur- und Frühgeschichte

3.1 Geschichtsinterpretationen: Fortschritt, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, Berufe

In den Schulmedien dienen die Epochen von der Altsteinzeit bis zur Eisenzeit in der Regel der Schilderung unterschiedlicher Lebensweisen und wichtiger Schritte in der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft. Die Schulbücher und Unterrichtsfilme stellen den Lauf der Geschichte grundsätzlich als Fortschritt dar, was die Beschreibung der materiellen Kultur und des Zusammenlebens stark beeinflusst. So spiegeln und unterstützen sie durch die Art ihrer Berichterstattung ein in unserer westlichen Gesellschaft wurzelndes Fortschrittsdenken. Sie zeigen auf, wie sich 'der Mensch' durch die Schaffung von Kultur aus der ihm feindlichen Natur erhebt, zunehmend unabhängiger von ihr wird, wie er sich das Leben durch technische Erfindungen ('immer bessere Werkzeuge') beständig erleichtert und dadurch Voraussetzungen für soziale Gliederungen der Gesellschaft schafft. Das menschliche Zusammenleben durchlaufe dabei eine Entwicklung von der 'Horde' über die 'Sippe' zum 'Stamm'. Heutige 'Naturvölker' seien auf 'steinzeitlicher Entwicklungsstufe' verblieben und könnten daher als Vergleichsbeispiel für steinzeitliches Leben dienen. Diese Geschichtsbilder gehen auf das 19. Jahrhundert und verschiedene wissenschaftliche Theorien zurück, die eng mit den gesellschaftlichen Kontexten verbunden sind, aus denen sie stammen. Sie haben Spuren auch in der archäologischen Forschung hinterlassen, so dass nicht nur populäre Geschichtsdarstellungen für die weitere Verbreitung dieser Ideen verantwortlich sind.

Die untersuchten Medien, insbesondere die Lehrpläne, Schulbücher und Schulfilme, bestärken durch ihre Stichworte und Ausführungen die in der gegenwärtigen Öffentlichkeit weit verbreitete Idee, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern aus einer bereits in der Urgeschichte angelegten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung hervorgegangen seien, einer Rollenteilung, die angeblich einer Anpassung an biologische Voraussetzungen entspricht. Sie beschreiben beispielsweise den Mann als Jäger und Werkzeugmacher, die Frau als Sammlerin und Hüterin von Herdstelle und Kindern (Altsteinzeit), den Mann als Zuständigen für die schweren Feldarbeiten oder den Hausbau und die Frau als Weberin und Köchin (Jungsteinzeit) etc. Szenische Lebensbilder unterstreichen diese Klischees und berücksichtigen (genau wie zahlreiche fachwissenschaftliche Arbeiten) nicht, dass die Rollenmodelle ihre Wurzeln unter anderem in bürgerlichen Weltbildern des 19. und beginnenden 20. Jahrhundert haben. Archäologische und ethnographische Untersuchungen erlauben dagegen nur wenige Rückschlüsse und zeigen eher eine große Varianz denkbarer Rollenmodelle auf.

Besonders die Schulmedien legen für alle Epochen einen Schwerpunkt auf die Schilderung von

Tätigkeiten des Nahrungserwerbs und des Handwerks bis hin zur Darstellung von 'Berufen' in der Ur- und Frühgeschichte. Zusammen mit den oft dominierenden Aspekten der Technikgeschichte manifestiert sich hier unsere gegenwärtige Bewertung von Arbeit und Technik als wesentliche Merkmale der 'westlichen Zivilisation', eine Bewertung, die auf die Urgeschichte übertragen wird.

Für diese aus archäologischer Sicht strittigen Inhalte und Interpretationen sind bezüglich der Schulbücher vielfach entsprechende Stichworte in den Lehrplänen verantwortlich, beispielsweise 'Horde' und 'Sippe', 'Fortschritt', 'Arbeitsteilung', 'Berufe'. Eine Kritik von Unterrichtsmedien muss daher zunächst bei einer Kritik der Lehrpläne sowie der in der Öffentlichkeit tradierten Geschichtsbilder ansetzen.

3.2 Anachronismen und Sachfehler

Die untersuchten Medien, vor allem die Schulbücher, enthalten eine Vielzahl von Anachronismen. Dies betrifft vor allem Beschreibungen und Abbildungen zur materiellen Kultur. So erscheinen Objekte unterschiedlicher Zeitstellung auf ein und demselben Bild, oder Funde aus einer Epoche dienen der Illustration von Texten zu einer anderen Epoche. Bei den Abbildungen kommt das Problem fehlender Maßstabsangaben sowie der Durchmischung von Objekten, die nach unterschiedlichen Maßstäben gezeichnet sind, hinzu. Anachronismen finden sich auch in einem Teil der Jugendbücher, beispielsweise bei Erzählungen, die nicht zwischen Alt- und Jungsteinzeit differenzieren und deren Elemente in einer 'Steinzeit' vermischen. Hier zeigen sich die Spuren, die das Dreiperiodensystem (Steinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit) im öffentlichen Geschichtsbild über die Urgeschichte hinterlassen hat.

Die Schulbücher und das Begleitmaterial zu Filmen weisen zahlreiche kleinere Sachfehler auf: Datierungsfehler, falscher Gebrauch archäologischer Fachbegriffe, Falschbezeichnungen von Objekten, unkorrekte Beschreibungen archäologischer Methoden, Überinterpretationen archäologischer Funde und Befunde in didaktischen Kontexten, Detailfehler in den (von archäologischen Laien angefertigten) Illustrationen. Fehler dieser Art hätten durch die Zusammenarbeit mit Archäologen leicht vermieden werden können.

Das Problem der Anachronismen stellt sich in den Filmen weniger, da diese sich eher auf bestimmte Epochen, Funde oder Ereignisse konzentrieren. Auch Sachfehler kommen seltener vor, vielleicht, weil die Beschränkung auf bestimmte Einzelthemen auch die Recherchearbeiten erleichtert. Probleme bestehen besonders bei Filmen aus den 1970er Jahren, die in den 1990ern unverändert neu herausgegeben wurden und damit veralteten Forschungsstand repräsentieren. Zahlreiche Fehler finden sich generell im Begleitmaterial der Filme. Die Begleitkarten wurden meist von Pädagogen und nicht von den Drehbuchautoren verfasst. Sie enthalten dadurch Fehlinterpretationen von Filminhalten zugunsten einer geschichtsdidaktisch geprägten Sicht auf das Thema bzw. zugunsten der eigenen oder populärer Geschichtsvorstellungen.

Romane und Erzählungen der Kinder- und Jugendliteratur können nicht der gleichen fachlichen Kritik unterzogen werden wie die Schulbücher und Unterrichtsfilme. Während letztere explizit für die Wissensvermittlung hergestellt wurden und solide Informationsgrundlagen für sich beanspruchen, machen Jugendbuchautoren von schriftstellerischer Freiheit Gebrauch zur Konstruktion einer für die Adressaten spannenden und unterhaltenden Geschichte. Bestimmte Klischees sind in ihnen häufiger anzutreffen als in Schulbüchern und Schulfilmen – entweder

3. Allgemeine Probleme bei der Darstellung der Ur- und Frühgeschichte

aufgrund mangelnder Sachkenntnis, oder weil die Autoren mögliche Erwartungen der Rezipienten an das Buchthema erfüllen wollen und fehlerhafte Darstellungen dann bewusst in Kauf nehmen. Zahlreiche Autoren nutzen die Ur- und Frühgeschichte nur als mehr oder weniger fiktionale Kulisse, besonders, wenn es sich um den Typus der Zeitreisen handelt. Ein anderer großer Teil der Autoren nimmt sich zum Ziel, historisches Wissen zu vermitteln. In diesem Fall variiert die Qualität der Bücher sehr: Einige Autoren, besonders Archäologen und Historiker, schließen eine Vielzahl korrekter historischer Details in eine jedoch langweilige Erzählung ein. Archäologische Laien können viele Informationen in eine spannende Geschichte integrieren, machen dabei aber zum Teil zahlreiche und schwerwiegende Fehler. Nur wenigen Autoren gelingt der Spagat zwischen Unterhaltung und Sachstimmigkeit.

3.3 Handlungsorientierung

Die Lehrpläne schlagen für den Geschichtsunterricht handlungsorientiertes Arbeiten vor: mit Handwerkstechniken experimentieren, Gegenstände nachbauen oder Modelle von Siedlungsformen anfertigen. Die Schulbücher enthalten entsprechende Anregungen. Die formulierten Aufgaben sind teilweise problematisch, da sie bezüglich der Tätigkeits- und Materialauswahl an die begrenzten Möglichkeiten des Schulunterrichts angepasst sein müssen. So arbeiten die Schüler oft fern von der historischen Situation (das Malen von Tierbildern auf Papier entspricht beispielsweise nicht der Fertigung von Höhlenmalereien auf Felswänden). Einige Arbeitsanweisungen sind sogar so stark vereinfacht, dass der Versuch gar nicht gelingen kann (zum Beispiel für die Herstellung von Keramik). In anderen Fällen sind sich die Autoren offensichtlich nicht der Komplexität mancher Herstellungstechniken bewusst (etwa bei den notwendigen Arbeitsschritten zur Anfertigung eines Faustkeils) oder des benötigten Zeitaufwands (beispielsweise für das Mahlen von Mehl mit Hilfe von Mahlstein und Läufer). Museen mit ihren pädagogischen Angeboten bilden für Aktivitäten dieser Art einen authentischeren und bezüglich der angesprochenen Punkte oftmals geeigneteren Rahmen als das Klassenzimmer.

Das geschichtsdidaktische Interesse an nachgelebter und damit erfahrbarer Geschichte spiegelt sich auch in der bedeutenden Rolle der Museumspädagogik und der experimentellen Archäologie in den untersuchten Schulfilmen.

3.4 Archäologie und die politisch motivierte Konstruktion von Identitäten

Themen der Ur- und Frühgeschichte wurden zu allen Zeiten der jüngeren Geschichte insbesondere in Schulbüchern für die Begründung politischer Ideen genutzt. Die Analyse der aktuellen Situation in deutschen Schulbüchern konnte zeigen, dass die Archäologie im Rahmen der schulischen Erziehung immer noch der Verbreitung politischer Leitgedanken dient oder zumindest politische Einflüsse spiegelt. Zu unterscheiden sind mit der Region, der Nation, Europa oder der Welt verbundene Identitätsbegründungen vor allem in Lehrplänen und Schulbüchern, d.h. in Vorgaben und Medien, die unter dem Einfluss der Ministerien stehen.

Die Identifikation mit der Nation scheint, als Folge der Geschichtsinstrumentalisierung im Dritten Reich, durch einen Regionalismus ersetzt worden zu sein, der die 'Heimatregion' des Schülers in den Mittelpunkt rückt oder das Bundesland, für das das Schulbuch konzipiert wurde.

III. Zusammenfassung

Zwar handelt es sich beim Anknüpfen an das konkrete Lebensumfeld des Schülers, so könnte man argumentieren, in erster Linie um ein didaktisches Prinzip, doch ist die Erziehung zur 'Heimatliebe' auch ein politischer Leitgedanke in den Lehrplänen vor allem der konservativ regierten Bundesländer (mit entsprechenden Ausprägungen in Schulbüchern insbesondere für Hauptschulen).

Die Nation bleibt zumindest unbewusst eine wichtige Bezugsgröße für die Auswahl archäologischer Fundbeispiele in Schulbüchern. Die Funde insbesondere zur Frühgeschichte stammen selten aus anderen Staaten, selbst wenn es sich vom Thema her anbieten würde, beispielsweise für die Kelten, die zeitweilig als erste Europäer oder 'unsere Vorfahren in Europa' bezeichnet werden.

Europa spielt für die Darstellung unterschiedlicher ur- und frühgeschichtlicher Themen eine Rolle, beispielsweise bei der Bezeichnung von Personen und Völkergruppen als 'Europäer' oder 'Unsere Vorfahren in Europa' mit dem deutlichen Ziel, eine gemeinsame europäische Identität zu schaffen oder doch zumindest zu illustrieren. Ein Schwerpunkt liegt im Bereich der römischen Geschichte. Dort vergleichen die Schulbücher neuerdings das Römische Reich mit der Europäischen Union und verweisen auf die 'Wurzeln einer europäischen Kultur'. Das neue Bild des Limes spiegelt den Wandel vom Verständnis innereuropäischer Grenzen, und die Darstellung des Zusammenlebens verschiedener Kulturen im Römischen Reich wird häufig als Beispiel für das aktuelle Thema der Integration von Immigranten in eine Gesellschaft thematisiert.

Die Evolution betreffend richtet sich der Blick auf die Welt, auf den Ursprung des modernen Menschen in Afrika, wodurch die Schulbücher die Idee einer globalen, multiethnischen Gesellschaft unterstützen.

Die Beispiele entsprechen aktuellen erzieherischen Leitgedanken. Problematisch sind die Fälle, in denen der Bogen dessen, was die Funde hierzu aussagen, überspannt wird, Quellen also bewusst in bestimmte Richtungen hin gedeutet werden. Daher ist zu fragen, ob die Nutzung historischer Themen für politische Zwecke in Schulbüchern legitim ist. Die Ziele sind andere als im Nationalismus und Nationalsozialismus, doch das Prinzip der politischen Vereinnahmung von Archäologie ist ähnlich, besonders wenn es darum geht, eine gemeinsame europäische Identität (die die Idee der Nation ersetzt) zu schaffen.

4. Ergebnisse zu den einzelnen Epochen

4.1 Altsteinzeit

Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit bilden in den Lehrplänen und Schulbüchern sehr häufig eine thematische Einheit. Aus Gründen der didaktischen Reduktion findet die Mittelsteinzeit nur selten Berücksichtigung; sie ist insgesamt in den Medien der Geschichtsvermittlung eine wenig bekannte Epoche.

Die Schulbücher beschreiben das Leben der altsteinzeitlichen Menschen mit einem Schwerpunkt auf der Jagd- und Sammeltätigkeit, der Werkzeugkultur, der Kunst und der Religion. Bezüglich der materiellen Kultur differenzieren viele Lehrwerke nicht ausreichend die verschiedenen Abschnitte der Altsteinzeit mit den jeweils ihnen eigenen Werkzeugformen. Meist handelt es sich um didaktisch begründete Vereinfachungen. Aus fachlicher Sicht ist ein weit verbreitetes Klischee zu kritisieren: die Vorstellung der Jagd mit Pfeil und Bogen bereits in der

4. Ergebnisse zu den einzelnen Epochen

Altsteinzeit. Pfeil und Bogen sind erst in der Mittelsteinzeit eine typische Waffe, doch die Mehrzahl der archäologischen Laien betrachtet sie offensichtlich als bereits altsteinzeitlich. Die Schulbücher verstärken diese falsche Vorstellung, indem sie Texte zur Jagd in der Altsteinzeit mit Felsbildern aus der spanischen Levante, die sehr viel jünger sind, illustrieren.

Eine weit verbreitete Idee besteht auch in der Interpretation der Höhlenmalereien als Zeugnis eines Jagdzauberkultes. Manche Schulbücher versuchen diese These noch durch die Erwähnung von Höhlenbildern mit Jagdszenen oder Waffen zu stützen. Eindeutige Jagdszenen sind für die Altsteinzeit jedoch nicht bekannt, und der Analyse von Tierknochenfunden zufolge stellen die auf den Bildern repräsentierten Tiere nicht die zur selben Zeit gejagten Tiere dar. Letztlich geht die Idee des Jagdzauberkultes auf ältere Vorstellungen zurück, die ihren Ursprung in der Wissenschaft haben (Ethnologie, Archäologie) und Teil der Wissenschaftsgeschichte geworden sind.

Die Jagd betreffend legen die Schulbuchdarstellungen einen Schwerpunkt auf die Großwildjagd; die Filme zeigen sogar Dioramen und Spielszenen. Viele Schulbücher tradieren weiterhin (in Bildern und Texten) die überkommene Idee der Mammutjagd mit Hilfe von Fallgruben. Die Medien gehen insgesamt nur wenig auf die Kleinwildjagd und die Bedeutung des Sammelns für den Nahrungserwerb ein. Die Gründe hierfür können unterschiedlich sein: Handelt es sich um ein populäres Klischee, um mangelnde Information seitens der Autoren, oder um didaktische Reduktion? Ein Argument wird sicher eine Rolle spielen: Die Jagd auf Großwild ist spektakulärer und kann vermeintlich besser das Interesse der Jugendlichen für die Epoche wecken.

Der typische Großwildjäger ist, den Medien folgend, der Neandertaler. In den Medien manifestiert sich ein Wandel des traditionellen Klischees vom 'tumben Wilden' zum 'Mensch wie du und ich'. Nur einige Jugendbücher, beispielsweise aus dem Bereich Science Fiction, sowie der älteste der Filme (von 1973) enthalten noch veraltete Bilder seines Charakters und seiner Lebensweise. Die Darstellungen der letzten 20 Jahre bezeugen eine schrittweise Veränderung des Neandertalerklischees hin zum Bild von einem intelligenten, sensiblen und extrem gut an seine Umgebung angepassten Menschen. Dieses neue Bild wird sowohl von verschiedenen Museen verbreitet (beispielsweise dem Neanderthal Museum Mettmann, das auch die Quelle für einen Großteil der Illustrationen in den neueren Schulbüchern ist) als auch durch die öffentlichen Medien (Fernsehdokumentationen, Wissensmagazine). Das öffentliche Interesse scheint sich in diesem Kontext u.a. aus einer neuen Faszination zu speisen, die von den neuen technischen Möglichkeiten der Naturwissenschaften (z.B. DNA-Analysen) ausgeht. Dabei wird der 'moderne Neandertaler' fast zu einem neuen Mythos, der in den untersuchten Medien teilweise zu falschen Assoziationen führt: Sie schreiben dem Neandertaler beispielsweise regelhaft verbreitete Bestattungssitten zu (eine ursprünglich wissenschaftliche, inzwischen aber umstrittene These) oder die Jagd mit Pfeil und Bogen (wobei es sich um einen Anachronismus handelt, s.o.).

Das populäre Klischee der Höhlenmenschen weicht heute Darstellungen des Lebens unter Abris oder in Zelten. Die in den Medien am häufigsten angesprochenen Fundorte sind die Freilandstationen Gönnersdorf und Bilzingsleben. Hier erleichtert eine gute Publikationslage die sehr gute Aufnahme der wissenschaftlichen Ergebnisse in die Schulbücher (über Fotos, Schemata, Pläne, Rekonstruktionen und Informationstexte).

4.2 Jungsteinzeit

Die Jungsteinzeit ist in fast allen Lehrplänen als zu behandelndes Thema vorgeschrieben und Teil aller Schulbücher. Letztere sprechen vor allem die Sesshaftwerdung an, die bäuerliche Lebensweise, 'Erfindungen' im Bereich der materiellen Kultur, Entwicklungen im Zusammenleben der Menschen sowie Aspekte der Religion. Die Darstellung dieser Themen ist in direkter Fortsetzung der Beschreibungen zur Altsteinzeit zu sehen, da viele Schilderungen 'Fortschritte' und grundsätzliche Veränderungen im Vergleich zur vorangegangenen Epoche bewerten. Es dominiert die Idee, dass sich der Mensch durch Ackerbau und Viehzucht aus seinem ärmlichen, von Hunger geprägten Leben als Jäger befreit habe und nun ein wesentlich leichteres Leben führe.

Diese Fortschrittsperspektive zieht häufig Fehlinterpretationen im Bereich der materiellen Kultur nach sich: Die Bedeutung bestimmter Innovationen wird überbewertet, gleichzeitig ist eine fehlende Differenzierung bezüglich ihres Auftretens innerhalb der neolithischen Zeitschnitte festzustellen. Unter den in den Schulbüchern beschriebenen 'Erfindungen' fällt die Bogenbohrmaschine besonders auf. Sie wird stereotyp auf Rekonstruktionszeichnungen dargestellt, deren Vorlagen bis an den Beginn des 20. Jhs. zurückreichen. Dabei handelt es sich um Bilder, die schon damals ohne eindeutige Hinweise auf die Existenz einer solchen Bohrmaschine angefertigt wurden. Der Fortschrittsgedanke manifestiert sich außerdem in Beschreibungen zu Gesellschaftsstrukturen. Die Schulbücher sprechen (selbst für die Linearbandkeramik) von ersten Hierarchien und Berufen und überinterpretieren dabei das archäologische Quellenmaterial.

Veralteter Forschungsstand begegnet vor allem bei falschen Datierungen zum Beginn der Neolithisierung, für den die Schulbücher zudem nicht ausreichend zwischen dem Vorderen Orient und Europa bzw. zwischen verschiedenen Regionen Europas differenzieren. Archäologisch definierte Kulturgruppen werden, wie dies auch in der Jungsteinzeit-Forschung bis vor kurzem noch üblich war, mit Ethnien gleichgesetzt, indem beispielsweise vom 'Volk der Bandkeramiker' gesprochen wird. Sehr häufig erfahren die Megalithbauten eine Beschreibung als Zeugnisse einer 'Megalithkultur' oder eines 'Megalithvolkes'. Die Thematisierung der Megalithen in den Schulbüchern ist ein interessanter Befund: Nur ein Bundesland erwähnt sie in einem Lehrplan, doch die Hälfte der Schulbücher geht auf sie ein. Dies bezeugt m.E. die Bedeutung der Megalithbauten im öffentlichen Geschichtsbild, wo die Megalithen so eng mit der Ur- und Frühgeschichte assoziiert werden, dass die Schulbuchautoren sie automatisch in den Jungsteinzeitkapiteln thematisieren.

Die Texte und Abbildungen (Pläne oder Rekonstruktionen) zu bestimmten Siedlungen orientieren sich oftmals noch an Ergebnissen zur Siedlung Köln-Lindenthal. Es handelt sich um eine 'Altgrabung' aus den 1930er Jahren durch die Archäologen Buttler und Haberey, deren Interpretationen dadurch bis heute die Darstellung bandkeramischer Siedlungen prägen. Ebenso populär sind die durch Mellaart in den 1970er Jahren publizierten Ergebnisse zu Çatal Hüyük. Auch hier ergeben sich interpretatorische Probleme, die sich durch das Aufgreifen jüngerer Forschungsprojekte (z.B. zur Aldenhovener Platte) umgehen ließen.

Das Beispiel des 'Gletschermanns', präsent in der Hälfte der analysierten Schulbücher, zeigt, dass durch die Presse oder das Fernsehen populär gewordene Funde rasch und ohne Lehrplanvorgaben in die Darstellungen Aufnahme finden können. Anhand einiger Sachfehler wird deutlich, wie die Schilderungen vornehmlich auf nicht-wissenschaftlichen Publikationen, etwa

4. Ergebnisse zu den einzelnen Epochen

aus der Presse, basieren, weil sich hier offensichtlich die Verbreitung von Informationen über die Medienberichterstattung schneller und flächendeckender abspielte als über die Fachliteratur oder das vergleichsweise spät eröffnete Museum.

Der Gletschermann bildet auch ein beliebtes Thema für Unterrichtsfilme, die eine bedeutende Menge an Bildmaterial aus Fernsehdokumentationen integrieren. Für die Filme ist zudem 'lebendige Geschichte' in Form von Inszenierungen und archäotechnischen Vorführungen, beispielsweise in Freilichtmuseen wie den 'Pfahlbauten' Unteruhldingens, von Bedeutung. Zu kritisierende Fehler und Probleme entsprechen zu einem großen Teil denjenigen in Schulbüchern.

Die wenigen Jugendbücher zur Jungsteinzeit drehen sich vor allem um das Thema 'Gletschermann'. Sie bilden insgesamt drei Gruppen unterschiedlicher Qualität. Ein Teil der Erzählungen vermittelt sachlich, differenziert und zugleich lebendig eine Vielzahl von Informationen, darunter ein Buch, in dem die Autorin im Gegensatz zum Gros der Schulbücher und Unterrichtsfilme kritisch mit dem Thema 'Fortschritt' umgeht. Ein anderer Teil enthält zahlreiche Klischees und Fehldarstellungen, wie sie auch in den Schulbüchern und Filmen vorkommen. Weiter sind einige Erzählungen zu nennen, die zwischen Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit nicht unterscheiden und Elemente der materiellen Kultur dieser Epochen unter 'Steinzeit' zusammenfassen.

4.3 Bronzezeit

Die Bronzezeit spielt in den untersuchten Medien kaum eine Rolle. In den Lehrplänen bildet sie keine eigene Unterrichtseinheit, und die Schulbücher widmen ihr, wenn überhaupt, nur wenige Seiten. Zu ihr existieren lediglich zwei Unterrichtsfilme von 1973 und 1974, und nur vier Jugendbücher von insgesamt 72 analysierten.

Die Schulbücher verengen, wie schon die Lehrpläne, den Blick auf die Metallurgie, d.h. auf technische Fortschritte, und mit dem Metallhandwerk verknüpfte soziale Folgen. Dadurch entsteht ein sehr einseitiges Bild der Bronzezeit, das den Alltag der Menschen sowie Fragestellungen der archäologischen Bronzezeitforschung ausklammert. Alter Forschungsstand ist durch Rekonstruktionszeichnungen aus dem 19. Jh. (zum Kupferbergbau) enthalten. Einige Schulbücher verknüpfen 'germanische' Heldensagen mit der Bronzezeit und folgen damit Vorstellungen der Romantik und des National(sozial)ismus, die offensichtlich immer noch einen Teil des öffentlichen Geschichtsbilds zur Epoche darstellen.

Die Unterrichtsfilme sind der konkreten Archäologie wesentlich näher und informativer als die Lehrwerke. Aufgrund ihres Alters (hergestellt 1973 und 1974) müssten sie jedoch ersetzt werden. Die Begleitkarten verdrehen teilweise Inhalte des Films in die Richtung einseitiger Aussagen, die besser an die Paradigmen von Fortschritt, Arbeitsteilung etc. angepasst sind.

Die vier Jugendbücher stellen zum Bild der Bronzezeit eine enorme Bereicherung dar, da sie noch ganz andere Themen und Facetten als die Unterrichtsmedien beleuchten. Sie gehen wesentlich stärker auf den möglichen Lebensalltag der Menschen ein, schildern Aspekte der Religion und enthalten mehr konkrete Fundbeispiele als die anderen Medien. Bemerkenswert ist der deutliche Schwerpunkt auf dem Leben in Seeufersiedlungen, einem Thema, das in den Schulbüchern (manchmal knapp) im Kontext der Jungsteinzeit angesprochen wird.

4.4 Eisenzeit: Kelten

In der Mehrzahl der Lehrpläne und der Schulbücher bildet die Eisenzeit mit der Bronzezeit eine thematische Einheit, zusammengefasst als 'Metallzeit'. Das vorrangige Interesse der Medien gilt dem Metall als neuem Werkstoff. Die Kelten erscheinen lediglich in Richtlinien für süd- und südwestdeutsche Bundesländer und daher vor allem in den entsprechenden Schulbüchern. Inhaltlich kreisen die Darstellungen um die Eisenverarbeitung, um 'Fürstensitze' (z.B. die Heuneburg) und 'Fürstengräber' (z.B. Hochdorf) sowie um Oppida (z.B. Manching). Sie integrieren die vermittelten Informationen in eine Linie technischen Fortschritts, die an die Bewertungen der materiellen Kultur von Alt- und Jungsteinzeit anknüpft.

Fachwissenschaftliche Kritik ist bei allen drei Mediengruppen besonders zu folgenden Problemen anzuführen: Die Medien spiegeln die weit verbreitete Vorstellung, die Kelten seien 'ein Volk' einheitlicher Herkunft, Sprache und Kultur gewesen. Sie vermischen Elemente der Hallstatt- und Latènezeit. Zur Beschreibung der Kelten schöpfen die Autoren oft unreflektiert aus der antiken Schriftüberlieferung und tradieren auf diese Weise griechische und römische Klischees weiter. Begriffe wie 'Fürsten' und 'Fürstensitze' verleiten viele Autoren dazu, an das Mittelalter angelehnte Bilder des Lebens in dieser Epoche zu entwerfen. Populäre, ursprünglich in der Forschungsgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts wurzelnde Geschichtsbilder werden besonders in den Schulbüchern aufgegriffen, wenn es um das angebliche Fortleben 'keltischer Traditionen' oder 'keltischer Sprachen' in der Gegenwart geht, die auf die Kelten der Antike zurückzuführen seien.

Die archäologische Sachkultur ist in erster Linie durch hochrangige Funde, allen voran durch reiche Grabausstattungen wie die des 'Keltenfürsten' von Hochdorf, vertreten. Viele Darstellungen gehen anhand dieses Beispiels auf archäologische Methoden ein (Grabung, Datierung, Restaurierung) und bezeugen dadurch einen relativ starken Einfluss der Landesausstellung Baden-Württemberg "Der Keltenfürst von Hochdorf – Methoden und Ergebnisse der Landesarchäologie" (1985) bzw. des entsprechenden Katalogs. Im Unterschied zu den Schulbüchern integrieren die Filme und Romane auch bedeutende Fundplätze aus Regionen außerhalb Deutschlands.

4.5 Römische Kaiserzeit: Germanen

Die Germanen der römischen Kaiserzeit bilden in den Lehrplänen, den Schulbüchern und den Jugendromanen in der Regel kein eigenes Thema, sondern werden in den allgemeinen Kontext der römischen Kaiserzeit und in Schilderungen zur römischen Geschichte oder römisch-germanischer Begegnungen integriert dargestellt. Diese Tatsache ist bemerkenswert, wenn man sich im Vergleich dazu die enorme Bedeutung vor Augen hält, die den Germanen in der politisch-moralischen Erziehung Deutschlands in der ersten Hälfte des 20. Jhs. zukam. Nur zwei Unterrichtsfilme thematisieren den Lebensalltag bei den Germanen, ohne sich gleichzeitig mit den Römern zu beschäftigen.

Die Medien konzentrieren sich insgesamt auf den Alltag bei den Germanen. Der Einfluss der antiken Schriftüberlieferung ist dabei groß: Vor allem die 'Germania' des Tacitus dient als Quellengrundlage zur Beschreibung der Germanen selbst, ihrer Lebensweise und ihrer gesellschaftlichen Organisation; für Aussagen über 'germanische Religion' wird (wie bereits im 19.

4. Ergebnisse zu den einzelnen Epochen

Jh.) die mittelalterliche Sagenwelt herangezogen. Die Informationsgewinnung aus den Schriftquellen erfolgt meist ohne eine kritische Analyse der Texte. Die Archäologie, die in einigen Fällen auch als Korrektiv zu einigen Themen oder populären Klischees dienen könnte, ist überall nur sehr schwach oder gar nicht repräsentiert; die Germanen scheinen als historisches und nicht als archäologisches Thema zu gelten. Festzustellen ist ein fast flächendeckendes Fehlen von konkreten, aus der entsprechenden Epoche stammenden archäologischen Funden in den Schulbüchern und Romanen, mit Ausnahme von Darstellungen der Siedlungsweise (gestützt auf die Befunde von der Feddersen Wierde) oder Fotos von Moorleichen und Moorfunden. Sachkultur in Form von Originalen könnte in alle Präsentationen stärker als bisher einbezogen werden. Wenn archäologische Objekte in Schulbüchern zur Illustration der Germanenkapitel berücksichtigt werden, dann handelt es sich um Beispiele ganz unterschiedlicher Zeitstellung: von der Bronzezeit und der römischen Kaiserzeit über die Merowingerzeit bis zum Hochmittelalter – fast alles wird genutzt, unabhängig von der Datierung. Dies erinnert an die wissenschaftliche und populäre Auffassung von 'germanischer Kultur' in der Romantik, im Nationalismus oder dem Nationalsozialismus.

Die beschriebenen Probleme lassen sich ein Stück weit durch die Zurückhaltung der archäologischen Forschung im Hinblick auf das Germanenthema nach dessen Instrumentalisierung im Nationalsozialismus erklären. Es fehlt an zeitgemäßen Darstellungen zum aktuellen Forschungsstand, die sich an ein breites Publikum richten und die den Autoren als Informationsgrundlagen dienen können.

4.6 Römische Kaiserzeit: Die Römer in den Provinzen

Die römische Geschichte in den Provinzen nördlich der Alpen ist Teil aller Lehrpläne. Sie bildet dort entweder eine Unterrichtseinheit innerhalb der gesamtrömischen Geschichte oder steht als eigenes Lehrplanthema stellvertretend für die Behandlung der römischen Antike. Die Filme zu den Römern in den Provinzen bilden die größte Gruppe innerhalb der hier untersuchten didaktischen Filme. Die Schulbücher und Filme sprechen besonders den Lebensalltag in den Provinzen an. Aspekte der Landwirtschaft und technische Leistungen im Bauwesen, präsentiert durch zahlreiche Beispiele von Monumenten, werden als 'fortschrittliche' Elemente der römischen 'Zivilisation' charakterisiert. Die neuesten Schulbücher und Filme enthalten Abschnitte über die Grabungen von Kalkriese, den vermuteten Ort der Varusschlacht.

Die Schulbücher behandeln unter anderem die Kontakte zwischen der römischen und der indigenen Bevölkerung (die als weniger zivilisiert dargestellt wird), sprechen von deren Assimilation und von der Romanisierung der Provinzen. Den Germanen kommt in diesem Kontext traditionell meist eine Rolle als kriegerische Feinde und Bedrohung für die römische Kultur zu. Die Perspektive der unterworfenen Bevölkerung wird eher selten eingenommen, ebenso wie die Möglichkeit des Kulturtransfers in beide Richtungen.

Besonders bemerkenswert ist der Wandel des Limesbildes in den letzten zehn Jahren, von der 'Bastion gegen die Barbaren' und einer langen, geschlossenen Grenze hin zu einem (vor allem von Händlern) bevölkerten Ort mit offenen Durchgängen und Warenaustausch. Diese Entwicklungen in der Darstellung spiegeln m.E. ein neues Bild von immer durchlässiger werdenden Grenzen innerhalb der heutigen Europäischen Union, wo heute ein besonderer Wert auf Frieden und kulturellen Austausch gelegt wird. Und es ist vermutlich kein Zufall, dass Wirtschaft und Handel

eine so bedeutende Rolle in neuen Rekonstruktionszeichnungen zum Limes spielen.

Während sich die Filme auf das römische Leben konzentrieren ohne daneben den Alltag der einheimischen Bevölkerung anzusprechen, handeln die analysierten Jugendbücher immer von der Begegnung unterschiedlicher Kulturen, entweder im Kontext der Varusschlacht, dem Aufstand der Bataver oder germanischer 'Wanderungsbewegungen'. Bis auf wenige Ausnahmen enthalten die meisten Erzählungen bewertende Vergleiche zwischen dem Leben der 'Barbaren' und der 'zivilisierten' römischen Kultur. Die Jugendbücher tradieren dadurch, wie auch die Schulbücher, Klischees und Wertungen, die schon in den antiken Beschreibungen enthalten sind.

4.7 Spätantike und Völkerwanderungszeit

Die Spätantike und die Völkerwanderungszeit sind als Stichworte im Kontext der römischen Geschichte in den Curricula enthalten. Die Schulbücher beschreiben vor allem das Ende des germanischen Limes und die so genannten Völkerwanderungen. Sie vermitteln in erster Linie das Bild, dass das römische Reich aufgrund der äußeren Bedrohungen untergegangen sei.

In den Schulbüchern, Unterrichtsfilmern und Jugendbüchern werden die 'Völkerwanderungen' auf traditionelle Art und Weise als Bewegungen ganzer Völker beschrieben. Kartenbilder und Erzählungen unterstreichen diese populären Klischees. Die auf diese Weise verbreiteten Bilder haben ihren Ursprung in der antiken Geschichtsschreibung und ihrer Interpretation durch die Geschichtswissenschaft.

Die Unterrichtsfilme verwenden etwas häufiger archäologische Funde als die Schulbücher. Die Funktion der Funde ist, die Klischees zu den Völkerwanderungen illustrierend zu unterstützen (besonders in zwei Schulfilmern, die eine Fernsehdokumentation als Materialquelle nutzen). Zwei andere Filme über die Hunnen brechen mit den traditionellen Vorstellungen und vermitteln Informationen, die dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechen. Einer der beiden entstand in Zusammenarbeit mit einem bedeutenden Historiker.

4.8 Merowingerzeit

Die Merowingerzeit stellt in den untersuchten Medien eine wenig berücksichtigte Epoche dar. Wenige Lehrpläne, insbesondere für Süddeutschland, sprechen als Themen mit regionalem Bezug bestimmte frühmittelalterliche gentes an (Alamannen, Bajuwaren, Franken). Viele Lehrpläne und Schulbücher springen von der Völkerwanderungszeit direkt zu Karl dem Großen. Einige Schulbücher gehen auf die Herrschaft Theoderichs in Italien ein (ein Thema, das vor allem die Funktion hat, das Ende der römischen Herrschaft zu veranschaulichen) oder auf die Franken (d.h. die Merowingerkönige) als Begründer des Frankenreichs. Die Archäologie spielt in diesen Kontexten so gut wie keine Rolle.

Einige Schulbücher für süddeutsche Bundesländer, zwei Filme sowie zwei Jugendbücher beschäftigen sich mit den Alamannen und ziehen hierfür auch archäologische Funde heran. In die Rekonstruktionszeichnungen zu Kleidung, Schmuck und Waffen (die auch zur Illustration der Seiten über die Germanen zur Zeit des Tacitus dienen) fließen vor allem Grabfunde ein. Deutlich bemerkbar macht sich der Einfluss der Ausstellung "Die Alamannen" (Stuttgart 1997), die Anstoß war für bestimmte Film- und Buchproduktionen, und deren Katalog als Informati-

ons- und Materialgrundlage für alle drei Mediengruppen diene.

Die Lehrpläne für Baden-Württemberg von 1994 enthielten im Zusammenhang mit dem Beginn des Frühmittelalters als Gegenwartsbezug noch die Begriffe 'Ortsnamen' und 'Mundartgrenzen' (für 'Schwäbisch', 'Fränkisch', 'Alamannisch', interpretiert als Zeugnis für die frühmittelalterliche Besiedlung durch Sueben, Franken und Alamannen), einem Thema, für das in den betroffenen Schulbüchern überkommene Theorien des 19. und 20. Jahrhunderts fortleben.

5. Schluss

5.1 Praxisorientierung der Arbeit und Möglichkeiten der Verbesserung der Situation

Vorrangiges Ziel dieser Arbeit war, die Öffentlichkeitswirksamkeit der Archäologie im Spiegel der untersuchten Mediengruppen zu analysieren. Daneben sollten und sollen sowohl Schulbuchverlage und Autoren als auch Fachwissenschaftler aus der Archäologie auf die bestehenden Probleme aufmerksam gemacht werden, um die Situation langfristig zu verbessern. Jeder Verlag erhielt während der Arbeit an dieser Studie mindestens einen ausführlichen Kommentar zu einem seiner Lehrwerke. Dieser Kommentar beschränkte sich nicht nur auf die Aufzählung von Sachfehlern, sondern er enthielt auch konkrete Vorschläge für Textänderungen sowie Literaturangaben. Der Kontakt mit den Verlagen führte darüber hinaus zu Kooperationen für neue Schulbücher (Korrektur einzelner Kapitel vor Drucklegung des Buches). 2003 bestand die Möglichkeit, sich an der Entwicklung neuer Lehrpläne in Baden-Württemberg zu beteiligen. Ein Teil der von der Verfasserin gemachten Vorschläge mit ausführlichem Kommentar fand eine Umsetzung, was zu einer fachlichen Korrektur der Lehrpläne führte. Eine weitere Tätigkeit im Rahmen der Dissertation bestand in der Begutachtung eines zur Zulassung eingereichten Lehrwerks im Auftrag eines Ministeriums. Darauf basierend machte das Ministerium dem Verlag gegenüber Auflagen, ohne deren Berücksichtigung das Lehrwerk nicht zugelassen worden wäre. Dem Problem der Informationsgrundlage könnte durch gezielte Literaturempfehlungen von Fachwissenschaftlern an Autoren begegnet werden. Dieser Ansatz war grundlegend für einen Literaturleitfaden, den der Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch der DGUF unter Mitwirkung der Verfasserin herausgab⁶.

Die genannten Beispiele zeigen nur Möglichkeiten auf, in welche Richtung weitere Aktivitäten zur Verbesserung der Situation in den Lehrmitteln gehen könnten. Um nachhaltige Veränderungen zu erreichen, ist weiteres Engagement erforderlich. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass für adäquate Darstellungen ur- und frühgeschichtlicher Themen in der Öffentlichkeit noch mehr gut verständliche Überblickswerke mit anschaulichem, aktualisiertem Bildmaterial von Seiten der Fachwissenschaft notwendig sind. Kooperationen zwischen Verlagen, Autoren und Archäologen sowie zwischen Lehrern und Archäologen wären ebenso hilfreich wie die Einrichtung eines Abbildungs- bzw. Fotoarchivs der Museen mit Sonderkonditionen für Schulbuchverlage, um dem Problem der oftmals zu teuren Bildrechte zu begegnen. Erwogen werden sollte auch die Möglichkeit, eine Art archäologische Beratungsstelle für Verlage und andere mit der Geschichtsvermittlung befasste Personen und Institutionen zu

⁶ Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch: Literaturempfehlungen zur Archäologie.

gründen. Viele Probleme der Schulbuchverlage könnten außerdem gelöst werden, indem nicht ganze Schulbücher immer ein Jahr Geschichtsunterricht abdecken müssen, sondern die Möglichkeit besteht, einzelne Themenhefte zur Ur- und Frühgeschichte mit Heften zu anderen Epochen flexibel miteinander zu kombinieren.

5.2 Ausblick

Trotz des großen Umfangs der vorliegenden Arbeit konnten nur wesentliche Aspekte der untersuchten Epochen schlaglichtartig gestreift werden. Einige Themen dieser Arbeit sollten in weiteren Studien einzeln und vertiefend aufgegriffen werden, beispielsweise auch im Vergleich mit früheren Lehrwerken. Die Analyse umfasst inhaltlich außerdem jeweils nur einen kleinen Teil eines Gesamtlehrwerks. Es stellt sich die Frage, wie sich andere archäologische und historische Teildisziplinen in diesen Schulbüchern vertreten sehen (Ägyptologie, Vorderorientalische Archäologie, Alte Geschichte, Mittelalterliche Geschichte), ob sich ähnliche, keine oder andere Probleme ergeben. Zahlreiche weitere Medien für den Geschichtsunterricht mussten aufgrund des Arbeitsaufwandes aus der Untersuchung ausgeschlossen werden (Diareihen mit Begleitmaterial, Arbeitsblattsammlungen, Sammlungen mit Anregungen für handlungsorientiertes Lernen, Geschichtensammlungen für den Schulunterricht, Themenhefte von Lehrerzeitschriften zur Ur- und Frühgeschichte) – wie spiegelt sich die Archäologie in diesen Medien? Daneben fehlt es an grundlegenden Untersuchungen zur Ur- und Frühgeschichte in der Unterrichtspraxis (Lehrer- und Schülerperspektive) sowie an Rezipientenanalysen (Schülerbefragungen zu ihren Schulbüchern und zum Problem, welche Bereiche des vermittelten Wissens von den Schülern aufgenommen werden und warum).

Lohnenswert erscheint aus der Perspektive der Verfasserin eine Vertiefung der Forschungen insbesondere im Hinblick auf gegenwärtige und vergangene Formen der Instrumentalisierung von Archäologie. Die in Kap. II.13. der Arbeit dargelegten Ausführungen machen deutlich, dass politisch motivierte Geschichtsinterpretationen und die Indienstnahme von Funden und Befunden – ob dies nun bewusst oder unbewusst geschieht – ein Thema von gegenwärtiger Relevanz bilden. In einem entsprechend angelegten Forschungsprojekt könnte die Frage nach Wechselwirkungen zwischen politischen Ausgangslagen und Darstellungen der Ur- und Frühgeschichte in Schulbüchern als Spiegel einer Gesellschaft weiter verfolgt werden. Hier wären insbesondere im Vergleich einzelner Nationen zueinander interessante Ergebnisse zu erwarten, die jeweils Mechanismen der Funktionalisierung von Geschichtsdeutungen aufzeigen⁷.

5.3 Fazit

Die Darstellung der Ur- und Frühgeschichte in Schulbüchern, Unterrichtsfilmern und historischen Romanen für Kinder und Jugendliche bleibt nicht ohne Sachfehler, Fehlinterpretationen und populäre Klischees. Dies hat sich trotz der Appelle verschiedener Archäologen und Historiker in den letzten Jahren nicht grundsätzlich geändert.

Die angetroffenen populären Geschichtsbilder zur Ur- und Frühgeschichte wurzeln meist in

⁷ Bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft wurde im Rahmen einer Forschergruppe ein entsprechender Antrag gestellt, den diese 2007 bewilligte (DFG-Forschergruppe 875 "Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen der Gegenwart", Teilprojekt Gehrke/Sénécheau).

5. Schluss

veralteten, ursprünglich aber wissenschaftlichen Theorien, die Teil des kollektiven Gedächtnisses geworden sind. Schulbücher, Filme und fiktionale Geschichtserzählungen spiegeln in den durch sie tradierten Geschichtsvorstellungen Ideen- und Wissenschaftsgeschichte und bilden eine interessante Quelle zu deren Erforschung.

Andere aus archäologischer Sicht problematische Sachinhalte haben ihren Grund in didaktischen Überlegungen. So sollen etwa im Geschichtsunterricht große Zusammenhänge geschaffen und lange Entwicklungslinien der Geschichte aufgezeigt, außerdem Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden. Die Fragen, die auf diese Weise an die Geschichte gerichtet und die Antworten, die aus dieser Perspektive gegeben werden, sind damit Spiegel unserer Gesellschaft.

Der Einfluss der archäologischen Fachwissenschaft auf die Medien als Datenquelle und Korrektiv für Sachfehler könnte in vielen Fällen größer sein. Sofern wissenschaftliche Wege der Geschichtsvermittlung als Informationsgrundlage genutzt werden, handelt es sich um Museen, um Ausstellungen und begleitende Kataloge sowie um bewusst an die breite Öffentlichkeit gerichtete Fachbücher. Andere, nichtwissenschaftliche Medien werden jedoch häufiger genutzt. Dies zeigt, dass das Verhältnis zwischen Archäologie und Öffentlichkeit noch verbesserungsbedürftig ist. Zahlreiche Probleme könnten durch eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Medienproduzenten und Archäologen sowie durch eine größere Zahl von an die breite Öffentlichkeit gerichteten Fachpublikationen angegangen werden.

Die in den Schulbüchern angetroffenen Sachfehler sind nicht nur aus archäologischer, sondern auch aus pädagogisch-didaktischer Sicht ernst zu nehmen, da sie einigen grundlegenden didaktischen Leitziele und Ansprüchen an den Geschichtsunterricht entgegenstehen: Vermittlung wissenschaftlich begründeter Kenntnisse, angemessener Umgang mit Fachsprache und Fachbegriffen, kritischer Umgang mit Text- und Bildquellen, Vermittlung der Fähigkeit, der Instrumentalisierung von Geschichte zu politischen Zwecken kritisch zu begegnen. Die Schulbücher erfüllen diese Ansprüche im Bereich der Kapitel zur Ur- und Frühgeschichte nur unzureichend. Anforderungen der Schulbuchforschung wird ebenfalls nicht ausreichend begegnet: Berücksichtigung kontrovers diskutierter Themen und entsprechende multiperspektivische Darstellung, kritischer Umgang mit Stereotypen, stereotypenfreie Texte und Illustrationen.

"Täuschen wir uns nicht: Das Bild, das wir von anderen Völkern oder von uns selbst haben, hängt mit dem Geschichtsbild zusammen, das uns vermittelt wurde, als wir Kinder waren. Es prägt uns für den Rest unseres Lebens. Zu dieser frühen Darstellung der Geschichte, die auch für jeden eine Entdeckung der Welt, der Vergangenheit und der Gesellschaft bedeutet, gesellen sich sodann Meinungen, flüchtige oder dauerhafte Ideen – gleich einer Liebe – hinzu, wobei die Spuren unserer ersten Neugier, unserer ersten Gefühle unauslöschlich bleiben"⁸. Wenn der französische Historiker Marc Ferro mit dieser (in mehrfacher Hinsicht diskussionswürdigen) Feststellung richtig liegt, ist es an der Zeit, sich intensiver mit der Darstellung der Ur- und Frühgeschichte in Schulbüchern und anderen Medien, die sich an Jugendliche richten, zu befassen – sowohl von archäologischer als auch von pädagogisch-didaktischer Seite.

⁸ Ferro, Geschichtsbilder, 11.

III. Zusammenfassung

English Summary

Miriam Sénécheau

Archaeology in Textbooks

Representations of Pre- and Protohistory between the Contexts of Curricular Requirements,
Science Expertise, and Popular Concepts of History

Schoolbooks, Educational Films, Children's and Youth Literature

1. Questions, Organization of the Text, Materials, Research Status

1.1 Subject Matter and Questions

This investigation deals with pre- and protohistory in the current German curricula, schoolbooks, educational films and children's books. The study examines how the epochs from the Palaeolithic up to the Middle Ages are presented in the media to a young public, and how these depictions mirror the public reception of archaeology and the history of archaeological research. The study represents a qualitative analysis of the contents from an archaeological perspective.

Schoolbooks, educational films and children's books exhibit certain characteristics which qualify them particularly well as research material for the questions posed. Most of them were written or published by people who have not been educated in prehistoric archaeology, i.e. are not specialists in the field, coming from unrelated professional backgrounds. Yet the authors, at least in the case of schoolbooks and educational films, wish to meet the requirement of scientific conformity, i.e. to present up-to-date archaeological and historical knowledge. The media analysed reflect which results of scientific specialities the authors preferred to integrate in their depictions and how they obtained their information. The media compress knowledge for their target audience, i.e. children and adolescents, knowledge that is to be conveyed in a lively and interesting manner. Educational conceptions influence the selection and presentation of specialized knowledge in the media. Thus the latter are also a mirror of society, its interaction with history, or a reflection of the questions that society puts to history.

From an archaeological perspective, in the media under consideration a number of factual errors begging correction are initially obvious, ranging from grossly false information to incorrect details to common clichés. Error analysis and correction as well as identification of the cause of these factual errors thus constitutes an essential part of the work. This also involves identifying which false information and current popular images originate from the research history of the field itself, i.e. are scientific in origin. Furthermore, the attitude toward the topics of pre- and protohistory in the media studied clarifies the gaps in the communication of information which are not filled in Germany due to a scarcity of archaeological publications aimed at a wide public.

Textbooks, educational films and books for children and adolescents show how history is used and interpreted today and what role and function pre- and protohistory plays therein. They elucidate which results from this branch of science are assimilated by a part of the public (i.e. by the media producers) and in which form and in what manner they are processed for and pre-

sented to a specific public (youth). Archaeology as scientific discipline, history didactics as well as the influence of popular images of history result in a 'sphere of conflict' that provided the frame of reference for the analysis of the media.

1.2 Organization

This work consists of a text volume (1), a catalogue volume (2) and a plate volume (3).

The **text volume** consists of three parts in addition to an introduction to the subject matter and questions posed: an introductory part pertaining to theoretical aspects and basic information relevant to the topic (I.); a main part with a subject-specific analysis of the research material (II.); and a final synoptic evaluation (III.).

Part I is concerned with the teaching of history in Germany in general, its goals, the incorporation of pre- and protohistory into history instruction, as well as the form, function and development of curricula (I.A). Furthermore, it deals with aspects of schoolbooks, schoolbook research and pre- and protohistory in schoolbooks (I.B.) as well as the medium of educational films in general (I.C.) and literature for children and adolescents (I.D.), followed by a summary (I.E.). The current research status of each is described within the individual sections I.A.-D.

Part II begins with an overview of the significance of pre- and early historical epochs in the media analysed (II.1), presents the results of individual epochs, from the Palaeolithic until the Merovingian Period (II.2-9) and considers aspects reaching across the epochs in four further chapters (II.10-13). Each of these chapters covers curricula (A.), schoolbooks (B.), educational films (C.) and literature for children and adolescents (D.) separately. The results of the individual studies are each summarized as the last part of a chapter (E.). The schoolbook analyses take up the most space (B.); they also include the critical comments on the state of research the media contain.

The **catalogue volume** contains extracts from curricula relevant to the study (A.) as well as descriptions of the contents, comments and further information on the media analysed (B. schoolbooks, C. educational films, D. literature for children and adolescents).

The **plate volume** contains reproductions of the media studied. Its organization corresponds to the succession of topics in Part II of the text volume. The plates are preceded by overviews of the media studied, with a key to the abbreviations used for them, as well as statistical tables and graphics pertaining to chapter II.1.

1.3 Materials

The topics of pre- and protohistory are taught in Germany mostly at the beginning of regular history or social-studies classes in grades 5, 6 or 7; the pupils are between 11 and 14 years of age. The curricula of the various federal states and their specific school types determine the subject matter. The schoolbooks have to conform to the curricular contents and the teaching goals expressed. This fact necessitated the analysis of 31 curricula for this study (one to four for each state¹). Familiarity with the curricula, as this study shows, is an important prerequisite for judging the contents of schoolbooks, since the source of much information considered false from an archaeological viewpoint can already be located in the curricula.

In Germany, schoolbooks are subject to authorization: only those schoolbooks which have been authorized by the individual states' ministries of education come onto the market. During the approval procedure they are tested with respect to curricular conformity as well other – principally didactic and ethical – criteria. Current historical didactics makes great demands on history teaching, setting goals of basic proficiency (professional and methodological expertise, social and self-competence, as well as decision-making and responsibility). The subject matter is chosen with an eye to communication of these competences; historical topics are reduced in scope and simplified, keeping the target audience in mind. It is imperative to take this into account when scientifically evaluating schoolbooks from an archaeological perspective.

The 47 schoolbooks which were examined date from 1991 to 2003. They are part of 25 educational series published for specific states and adapted for special types of schools (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* and similar secondary-school types). This is a representative choice from a programme of ten different publishers and a total of about 120 schoolbooks simultaneously authorized in Germany in 2003 for teaching 5th, 6th or 7th graders.

History and social studies books are currently edited in Germany by author collectives. The authors (mostly teachers, history instructors at universities or colleges or teacher trainers) have usually studied history didactics and have had a number of years of experience in schools or in the training of teachers. Thus they write the schoolbook chapters on pre- and protohistory as 'strangers' with regard to their archaeological background. Cooperation between schoolbook authors and archaeologists is rare.

The 56 films under consideration were produced between 1984 and 2003 (except for unaltered new versions of films from the 1970s). These are films produced especially for instruction in Germany and made available to teachers via media centres. They are seldom longer than 20 minutes and contain supplemental information sheets. Most of the films come from the producers WBF and FWU,² which are specialized in instructional media. In these productions, sequences which have been excerpted and adapted from television documentaries are often used. The authors of the scripts and supplementary material have different educational backgrounds; they are pedagogues, historians or journalists, and, sometimes, archaeologists.

The analysis covers 72 books for children and adolescents, originally published in German between 1980 and 2003. They are novels or stories (but not textbooks for young people) on topics relating to European pre- and protohistory. This media group has the largest scope of communicative intent (entertainment, information or both) as well as personal backgrounds of the authors (writers, teachers, historians, archaeologists).

Within the media group analysed various correlations exist: the curricula establish the minimum of schoolbook subject matter; some curricula recommend educational films and books for young people; many schoolbooks contain excerpts from literature for young adults; young people's books are also recommended in supplementary material to the films.

¹ All curricula representative of the schoolbooks analysed were examined; the most recent curriculum concerned is dated 2003.

² Their films on pre- and protohistory were included in their entirety; furthermore, the analysed films represent the entire collection at the media centres in Baden-Württemberg.

1.4 Research Status

The presentation of archaeological topics in educational media constitutes a field often overlooked, not only by historical didactics but also by schoolbook research and pre- and protohistory. The few studies edited and published by archaeologists are mostly short and the result of a rather marginal occupation by the author with the topic.

One exception is the monograph ³, "Pre- and Protohistory as an Educational Task", published in 2005. In spite of its scientific-archaeological research basis, its emphasis is nevertheless on a didactical judgement of current history schoolbooks. Due to various characteristics of the medium, educational films are traditionally granted special didactic importance for history instruction. Yet there are still no archaeological studies on educational films. Until now, historical stories in the realm of books for children and adolescents as a medium for teaching history have rather represented a field of history-teaching research, partially of children's literature research as well. Thus archaeological questions were seldom pursued.

The present study seeks to close the gaps in past research on the part of archaeology. Since scientific schoolbook criticism is always reproached for not taking the interests of technical didactics sufficiently into account, this study includes historical-didactic and theoretical aspects (Part I of the text volume; curriculum analyses in Part II; and curriculum synopsis in Catalogue A.), in order to confront the media against this background from an archaeological perspective (Part II and Catalogues B.-C.).

2. General Results

2.1 Relevance of Pre- and Protohistory in the Media

Pre- and protohistory are basically anchored in all curricula with at least one of their epochs. Regularly required are, above all, the Palaeolithic and the Neolithic as well as the Roman Period. The other epochs appear less often, the Mesolithic never.

Incidence of Epochs and Topics in the 31 Curricula Studied

Epochs und Topics in Curricula	required	optional	percentage of curricula that mention the topic
Palaeolithic Period	29	2	100 %
Neolithic Period	29	2	100 %
Bronze Age and Iron Age ⁴	14	2	52 %
Roman Period: Germanic Peoples	15	6	68 %
Roman Period: Romans in the Provinces	22	5	87 %
Migration and Merovingian Period	14	3	55 %

In schoolbooks, treatment of pre- and early historical themes takes up an average of 40.8 pages. These pages represent just a third of those dealing with the history of the Palaeolithic to the beginning of the early Middle Ages. The remaining two-thirds are devoted to descriptions of early civilizations and classical antiquity. Within the chapters on the beginnings of history until the early Middle Ages (on the average, 150 pages), the description of individual pre- and protohistorical epochs sometimes marginal; the Bronze Age, for example, occupies only 1% of

³ Gaedtke-Eckardt, Urgeschichte als Bildungsauftrag.

⁴ Often the curricula refer to the 'Metal Age' without differentiating between the Bronze Age and the Iron Age.

2. General Results

the general framework.

The 40.8 pages on pre- and protohistory are spread unequally among the individual epochs. The schoolbooks devote an average of 10.4 pages to the Palaeolithic, for example, but only 6.6 to the Neolithic; 1.3 to the Bronze Age; and 2.6 to the Iron Age. The treatment of Roman history (on the average, 9.1 pages) takes up nearly as much space as that of the Palaeolithic. Apart from these two average values, the actual situation in the schoolbooks exhibits a marked disparity: between 4 and 18 pages for the Palaeolithic; 0 to 7 for the Bronze Age; and between 0 and 8 for the Germanic peoples during the Roman Period. Thus, the schoolbooks mirror, on the one hand, the divergent relevance of topics in the various curricula of the states and, on the other, a certain freedom on the part of the authors and publishers to exceed the required minimum of subject matter.

Percentage and Frequency of Epochs and Topics in the 47 Textbooks Studied

Epochs and Topics in Textbooks	average page number (of 40.8 on pre- and protohistory)	pages in % (of 40.8)	minimum and maximum page number	percentage of schoolbooks that mention the topic
Palaeolithic Period	10,4	25,5%	4-18	100%
Neolithic Period	6,6	16,2%	2-17	100%
Modern Foraging People ⁵	0,9	2,2%	0-8	45%
Bronze Age	1,3	3,2%	0-7	70%
Iron Age: Celts	2,6	6,4%	0-7	83%
Roman Period: Germanic Peoples	1,7	4,2%	0-8	60%
Roman Empire: Romans in the Provinces	9,1	22,3%	0-20	98%
Migration and the Merovingian Period	3,7	9,1%	0-12	72%
Other	4,2	10,3%	0-12	94%

The educational films are spread relatively equally among all epochs. One peculiarity is the great number of films dealing with the Romans in the provinces. This is most probably due to the fact that Roman ruins are more conspicuous and easier to "grasp" than archaeological traces of other epochs, so that it seems simpler to make a comprehensible and colourful film on Roman themes.

The distribution in children's books focuses, as in the curricula and schoolbooks, on the Palaeolithic. In addition, the many stories about the Iron Age are remarkable, reflecting the popularity of, in particular, the Celts among the broad public. There are no novels dealing with the Germanic peoples separately from the Romans, and vice versa. The interest of authors in this period focuses mostly on a description of Roman-Germanic (or Roman-Celtic) contacts.

Distribution of Epochs and Topics in the 56 Educational Films and 72 Children's Books Studied

Epochs and Topics in Films and in Books for Children and Adolescents	number of films	% (of 56)	number of children's books	in % (of 72)
Palaeolithic Period	6	11%	18	25%
Neolithic Period	7	13%	8	11%
Stone Ages in General	4	7%	4	6%
Bronze Age	2	4%	4	6%
Iron Age: Celts	5	9%	15	21%
Roman Period: Germanic Peoples	3	5%	12	17%
Roman Period: Romans in the Provinces	18	32%		
Migration Period	6	11%	3	4%
Merovingian Period	1	2%	5	7%
Archaeology in General	4	7%	3	4%

⁵ Almost half of the schoolbooks contain information about the life of modern foraging people (so-called 'primitive peoples'), which is compared with life in the Stone Ages.

2.2 Sources of information and illustrations used by the authors

Schoolbook authors and film producers make little use of scientific literature in their media. If they do have recourse to scientific publications, they draw mostly on exhibition catalogues and illustrations from museums for their information and graphics. Additionally, they use primarily sources like the press, children's books, popular-science textbooks and pedagogical material. The origin of their information is often only indirectly accessible via illustration copyrights and the bibliography of the texts cited in the schoolbook. The ancient world written sources in the schoolbooks are not taken by the authors from primary scholarly text editions but mainly from other (popular-scientific or didactic) publications.

The scenic tableaux of everyday life and technical reconstruction drawings were not prepared primarily for schoolbooks, but come instead from other instructive media (popular-scientific books, children's books, archaeological books aimed at a broad public), or from motifs copied from the former. The originals upon which they are based sometimes date back to the 19th century. As observed in scientific publications, a kind of 'archaeology of picture motifs' can be carried out, exposing a chain of picture traditions. In particular the very colourful and life-like reconstructions of former depictions of history live on in new pictures.

Educational films are often shot in museums and open-air museums. Many an exhibition can have been the inspiration for producing a film. The films aim at presenting individual findings as well as life-like reconstructions: scenic tableaux of everyday life; dioramas; life-size replicas, etc. When museums serve as sites of films, this does not automatically mean that scientific experts have been consulted during production. Thus museums seem to be more a background for film production than a source of information. Scientists interviewed in films often serve only as diversion between pictures, commentary and direct quote. The influence of television documentaries on the production of educational films should not be underestimated. The cutting and pasting of already available film material generally entails a minimum of productive effort, so that the school-film producers hardly need to do any historical research.

All kinds of literature are mentioned in the supplementary material for films; the value of scientific literature is not especially great. Often the references are out-dated. Here, as with schoolbooks, improvements could be made by making scientific literature available to the special target group of instructors.

Authors of children's books have divergent informational foundations; this depends in part on the goal of the stories and the educational background of the individual authors. Many authors, like, for example, Gabriele Beyerlein or Arnulf Zitelmann, did extensive research; they incorporated archaeological publications by scientists, and contacted experts. Other authors may get the information that is integrated into the tale from such sources as their 'general knowledge', children's books or the press. A visit to an exhibition may have provided the idea for a setting or theme of a novel, just as catalogues of large special exhibitions may also have contributed to research. Very often, ruins in the region in which the author lives can serve as a setting.

In the media studied, and considered in their entirety, there are rarely references to specific scientific publications. Especially apparent is the subordinate role that archaeological findings play compared to that of written sources in the reconstruction of bygone cultures. As soon as written sources for the epoch in question are available, authors incorporate much more intensively information gained from ancient reports rather than archaeological results into their accounts.

2.3 Characteristics of the Media with Regard to Topic Selection

In schoolbooks, as a result of curricular requirements, primarily topics that trace the larger developmental steps in human history play a role. Schoolbooks pose questions aimed at understanding the present on the basis of the past. They thereby partially select other topics than research does. Due to the meagre sources, division of labour, the role of the sexes, and social structures in the Palaeolithic, for example, do not rank among the problems intensively discussed in science.

With respect to the choice of concrete findings and results, schoolbook chapters on pre- and protohistory are scarcely international; they concentrate on archaeological sources predominantly from Germany. Only for individual topics (e.g. evolution) or as an example of outstanding witnesses to human history (e.g. cave paintings) do they resort to locations of finds in other European regions or other parts of the world. Furthermore, in many schoolbook editions for specific federal states, there is an obvious effort to include historical evidence from the local area, in accordance with an important didactic principle.

Educational films focus their attention more on choice findings and find complexes (e.g. 'Neanderthal Man', 'Glacier Man', 'The Prince of Hochdorf', 'The Varus Battle' or 'the digging at Kalkriese'). Colourfully presented history in open-air museums and in the form of archaeological performances play an important role. Films ask questions above all about the life and daily routines of human beings and about scientific research on these topics. Films contain a great deal of material comprising re-enacted scenes and animated models, thus bringing the past to life for the observer.

Books for children and adolescents embed fictitious individual fates in pre- and early-historical contexts. Authors of children's books like to select topics which clearly show the differences between two cultures, or depict inter-human conflicts or personal paths of life. The epoch selected serves as an exciting setting, the strangeness of which is supposed to, or can, fascinate the reader. When concrete archaeological finds and find complexes are integrated, the sources are usually exceptional, well preserved or particularly well documented, whereby children's books are significantly more 'international' in their choice of sites than schoolbooks are. With regard to the epochs considered, children's books on the Celts represent a core topic, a fact which proves the special popularity of the Celts among the general public.

Photographs in schoolbooks as well as the material in school films show a preference for exceptional, i.e. particularly valuable or beautiful findings. This choice conforms to most archaeological exhibitions and illustrated books, which, likewise, focus on aesthetics and preciousness. However if, as required by the curricula, teaching is to focus primarily on the everyday life of a large population, evidence of everyday life of bygone epochs ought to be selected more often. With respect to this, children's books represent an important supplement since, due to better possibilities of identification, the life of human beings in general, especially that of children, is the focus of attention.

2.4 Depiction and Function of Archaeology as Science in the Media Studied

Archaeology as a science gains in significance in the context of methodical learning. Archaeology is introduced in schoolbooks and curricula as 'the science of exploring the past'. Archae-

ology, together with its working methods, is described mostly factually. Thereby, 'discovery stories' about particular finds are often told and in this manner, personified contexts are established. Furthermore, these usually involve the discovery of human remains (Lucy, Turkana Boy, Neanderthal Man, Glacier Man, Girl from Windeby). Among the working methods described, natural scientific rather than archaeological classic methods predominate.

With regard to the presentation of archaeology and archaeologists, educational films, unlike schoolbooks, emphasize suspense, adventure and sensation. Current excavations (and the discovery of treasures or sensational finds) are often documented. However, in many cases it would be possible to go into more detail about concrete working methods, since the film medium is particularly suitable for this purpose. Experimental archaeology and museums' pedagogical activities are often the setting for, or main topic of, films on archaeology. 'Living history' seems to be more alluring than 'studied history'.

In children's books, archaeology provides an element of excitement, where individual stories simultaneously offer very colourful depictions of everyday archaeology, for example, at the site of an excavation. Two authors, who are not archaeologists, had participated in excavations themselves before writing their books.

3. General Problems in the Presentation of Pre- and Early History

3.1 Interpretations of History: Progress, Gender-Specific Division of Labour, Professions

In the school media, as a rule, the epochs from the Palaeolithic until the Iron Age serve to describe the evolution in everyday life and important developmental steps in human society. Schoolbooks and educational films fundamentally present the course of history as a progress, a fact that greatly influences the description of material culture and coexistence. Thus, by their mode of coverage, the descriptions reflect and support a belief in progress that is rooted in our Western society. They point out how 'man', by creating culture, has elevated himself above nature, which is hostile to him, becoming increasingly independent of it; how he continually simplifies his life through technical inventions ('always better tools') and thus develops the prerequisites for the social structures of society. In the process, human social life progresses from 'horde' to 'clan' to 'tribe'. 'Primitive peoples' of today would have remained at the 'Stone Age stage of development' and can thus serve as a comparative example of Stone Age life. These interpretations of history date back to the 19th century and to various scientific theories that are closely linked to the societal contexts from which they come. They have also left traces in archaeological research, so that not only popular-science versions of history are responsible for the extensive circulation of these ideas.

As a result of the use of their catchwords and explanations, the media studied here, especially curricula, schoolbooks and school films, strengthen the popular idea that gender differences stem from a gender-specific division of labour that already evolved prehistorically, a separation of roles supposedly adapted to biological requirements. They describe, for example, the man as a hunter and toolmaker; the woman as a gatherer, 'housewife' keeping the fire and children (Palaeolithic); the man as responsible for the heavy fieldwork or house construction, and the woman as a weaver and cook (New Stone Age), etc. Scenic portrayals of life emphasize these

3. General Problems in the Presentation of Pre- and Early History

clichés and do not take into account (in company with numerous scientific publications) that these role models have their roots in the middle-class world views of the 19th and early 20th centuries. Archaeological and ethnographic investigations, on the other hand, permit few conclusions and display, instead, a great variance in conceivable role models.

Particularly the school media focus – for all epochs – on the description of activities related to procurement of food and to craftsmanship up to the description of 'professions' in pre- and early history. Together with the often dominating aspects of technological history, our current appraisal of work and technology as important attributes of 'Western civilisation' is obvious here, and is carried over to prehistory.

For these topics and interpretations, controversial from an archaeological point of view, catch-words in the curricula like 'horde', 'clan', 'progress', 'division of labour' or 'professions' are often responsible. Criticism of instructional media must therefore begin with the criticism of curricula as well as of traditional views of history.

3.2 Anachronisms and Factual Errors

The media studied, particularly the schoolbooks, contain a number of anachronisms. This applies especially to descriptions and illustrations of material culture. Thus, objects from different periods of time appear in the same picture, or finds from one epoch serve to illustrate texts concerning another epoch. With illustrations, unspecified units of measurement and the intermixing of objects which have been portrayed using different measurement units present further problems. Anachronisms are also to be found in some children's books, for example in stories that do not differentiate between the Palaeo-, Meso- and Neolithic, combining their elements into a 'Stone Age'. Here, traces of the Three-Age System (Stone Age, Bronze Age, Iron Age) are obvious, which have left its mark on the public view of prehistory.

Schoolbooks and supplementary material for films contain numerous minor factual errors: mistakes in dating, incorrect use of archaeological technical terms, mistaken terminology for objects, inaccurate descriptions of archaeological methods, over-interpretation of archaeological sites and finds in didactic contexts, errors of detail in the illustrations done by archaeological laypersons. Errors of this kind could easily have been avoided by working together with archaeologists.

The problem of anachronisms is less marked in films, since they concentrate on specific epochs, finds or events. Factual errors are also less common, perhaps because limiting oneself to particular topics facilitates research. Problems do occur especially in films from the seventies that were brought out again in the nineties and thereby represent an outdated research status. Numerous mistakes are generally to be found in supplementary material for films, mostly prepared by educators and not by the screen-play authors. The information sheets contain misinterpretations of film content in favour of a historical-didactic view or ideas about history espoused by the educators or the general public.

Novels and stories in books for children and adolescents are not subject to the same criticism by specialists as schoolbooks and educational films are. Whereas the latter have been produced explicitly for imparting knowledge and claim a solid informative foundation, authors of children's books permit themselves poetic licence in order to create exciting and entertaining story for their readers. Certain clichés are found in these books more often than in schoolbooks and

educational films, either due to a lack of factual knowledge or because the authors, wishing to fulfil possible expectations the topic has generated in readers, are willing to put up with factual errors. Some authors use pre- and early history simply as a more or less fictional setting, especially when a journey in time is involved. Many other authors aim at conveying knowledge about history. In this case the quality of the books varies significantly; some authors, especially archaeologists and historians, incorporate a great number of accurate details into, what ends up becoming a rather boring story. Archaeological laypersons are able to integrate a great deal of information into an exciting story, but sometimes make numerous serious factual errors in the process. Only few authors are successful in combining entertainment with factual accuracy.

3.3 Activity-Oriented Instruction

The curricula suggest teaching activity-oriented history: experimenting with handicraft techniques and constructing copies of objects or models of settlements. Schoolbooks contain corresponding suggestions which are sometimes problematic, since they need to be adapted to the limited possibilities available in a classroom, with respect to the choice of activity and materials. Thus students often work distant from the historical situation (painting animals on paper, for example, does not approximate cave painting on rock walls). Some directions for activities are so far simplified that certain experiments cannot possibly succeed (for example, for the production of ceramics). In other cases, the authors apparently are not aware of the complexity of many techniques involved (as in the steps needed to fabricate a hand axe) or the length of time necessary (as in the grinding of flour using a millstone and muller like in the Neolithic). With regard to these points, museums, through their pedagogical offers, provide a more authentic framework than a classroom for activities of this kind.

The historical-didactic interest in re-enacted and thus experienceable history is mirrored by the significant role that museum pedagogy and experimental archaeology play in the educational films analysed.

3.4 Archaeology and the Politically Motivated Construction of Identities

Topics from pre- and early history have been used at all times in recent history as a justification for political ideas, especially in schoolbooks. The analysis of current German schoolbooks showed that archaeology in the framework of scholastic education still serves to propagate political guidelines or at least reflects political influences. One must distinguish grounds for identification which are connected to region, nation, Europe or the world, especially in curricula and schoolbooks, i.e. in requirements and in media influenced by the ministries.

As a result of the instrumentalisation of history during the Third Reich, identification with the nation seems to have been replaced by regionalism, which focuses on the 'homeland region' of the student for which the schoolbook was conceived. One could argue that, by relating to the concrete environment of the student, essentially a didactic principle is being applied; nevertheless, teaching 'love of homeland' is also a political guideline in some curricula primarily of the conservatively governed federal states (with corresponding characteristics in schoolbooks, especially for *Hauptschulen* [general education secondary schools]).

4. Results for the Individual Epochs

Identification with the nation remains – at least unconsciously – an important reference base in schoolbooks for the choice of examples of archaeological finds. The finds, especially those from early history, rarely originate from other countries, even when non-German finds would fit the topic; for example, for the Celts, who are sometimes considered as the first Europeans or 'our predecessors in Europe'.

Europe plays a role in the representation of different pre- and early historical themes, for example in the description of people and peoples as 'Europeans' or as 'our predecessors in Europe' with the clear goal of creating a common European identity or at least of illustrating it. One focal point is on Roman history. Here, the schoolbooks now compare the Roman Empire with the European Union and point out the 'roots of European culture'. The new image of the *limes* reflects the change in attitude toward inner European borders, and the cohabitation of different cultures in the Roman Empire often serves as an example of the up-to-date topic of the integration of immigrants into a society.

With respect to evolution, the focus is on the world, on the origins of modern humans in Africa, whereby the schoolbooks advance the idea of a global, multi-ethnic society.

The examples comply with current educational guidelines. In most cases, the problem is that what the findings have to say about this is exaggerated, i.e. sources are consciously interpreted in specific ways. Thus the question arises of whether the use of historical topics for political purposes is legitimate. The goals are different from those of nationalism or National Socialism, but the principle of political misappropriation of archaeology is similar, especially where the establishment of a common European identity (replacing the idea of the nation) is concerned.

4. Results for the Individual Epochs

4.1 Palaeolithic

The Stone Age periods often comprise a thematic unit in the curricula and schoolbooks. For purposes of didactic reduction, the Mesolithic is seldom treated; it is the least well-known epoch in the media studied.

Schoolbooks emphasize the hunting and collecting activities of Palaeolithic man, his tool making, art and religion. With regard to material culture, many schoolbooks do not sufficiently differentiate between various periods within the Palaeolithic, each with its own kinds of tools. Usually this is a result of simplifications for educational purposes. From the view of experts, a widely used cliché can be criticized: the notion of hunting with bow and arrow already in the Palaeolithic. The bow and arrow is a weapon typical of the Middle Stone Age; the majority of archaeological laypersons, however, apparently consider it as belonging to the Palaeolithic. Schoolbooks reinforce this erroneous impression by illustrating texts about hunting in the Palaeolithic with rock art from the Spanish Levant, which are much more recent.

A widely spread concept interprets cave paintings as proof of a hunting-magic cult. Many schoolbooks attempt to support this thesis by referring to cave art with hunting scenes or with weapons. Unequivocal hunting scenes on cave paintings are, however, unknown for the Palaeolithic, and, according to an analysis of animal-bone finds, the animals shown on the walls do not represent animals hunted at that time. The idea of a hunting-magic cult goes back to older ideas based on science (ethnology, archaeology), which have become part of the history of science.

As far as hunting is concerned, schoolbook representations focus on big-game hunting; the films even show dioramas and re-enactments. Many schoolbooks still pass down (in pictures and texts) the *idée reçue* of the mammoth hunt using traps. The media generally do not deal with the hunting of small animals and the significance of collecting for food. There can be different reasons for this: Is a popular cliché being used because of a lack of information on the part of the author, or is this a case of didactic reduction? One argument certainly plays a role: the big-game hunt is more spectacular and can supposedly better spark young people's interest in the epochs.

The typical big-game hunter is, according to the media, Neanderthal Man. In the media, a change can be observed from the traditional 'dumb savage' to the 'man like you and me'. Only a few children's books, e.g. those from the realm of science fiction, as well as the oldest film from 1973 contain obsolete representations of his character and lifestyle. The accounts of the past 20 years show a stepwise modification of the Neanderthal cliché toward the picture of an intelligent, sensitive being, extremely well adapted to his environment. This new image is being propagated by different museums (like the Mettmann Neanderthal Museum, which is also the source of most of the illustrations in the recent schoolbooks) as well as by the public media (television documentaries, scientific magazines). In this context, public interest seems to be served by a new fascination generated by the new technological opportunities offered by science (e.g. DNA analyses.) The 'modern Neanderthal' is thereby virtually developing into a new myth, leading to erroneous associations in the media: they attribute to Neanderthal Man, for example, wide-spread specific burial rituals (originally a scientific thesis, meanwhile disputed) or hunting with bow and arrow (this being an anachronism; see above).

The popular cliché of the caveman has been replaced today by images of life under shelters or tents. The sites most often mentioned in the media are the settlements at Gönnersdorf and Bilzingsleben. Here, a good publication state facilitates the very good incorporation of scientific results in schoolbooks (with photographs, diagrams, plans, reconstructions and informative texts).

4.2 Neolithic

The Neolithic is a mandatory topic in almost all curricula and part of all schoolbooks. The latter address in particular settling down, farming, inventions in the realm of material culture, developments in society as well as religious aspects. These topics are to be seen as a direct continuation of the depictions of the Palaeolithic, since many descriptions evaluate 'progress' and fundamental changes compared to previous epochs. The dominant idea is that man, through agriculture and animal breeding, has liberated himself from a meagre existence shaped by hunger, and now leads a much easier life.

This 'progress perspective' often leads to erroneous interpretations of material culture; the meaning of certain innovations is overestimated, while simultaneously a differentiation with respect to their appearance within the Neolithic periods is totally lacking. Under the heading 'inventions' in schoolbooks, the bow drill is particularly conspicuous. It is stereotypically shown on reconstructive drawings based on models dating back to the beginning of the 20th century. Even at that time these pictures were produced without any explicit proof of the existence of such a drill. The 'progress perspective' is further manifested in descriptions of societal struc-

4. Results for the Individual Epochs

tures. Schoolbooks refer (even for linear pottery cultures) to the first hierarchies and professions, over-interpreting thereby the archaeological source material.

An antiquated research status is encountered especially in erroneous dating for the beginning of the Neolithic for which the schoolbooks do not differentiate sufficiently between the Near East and Europe or between the various European regions. Archaeologically defined cultural groups are equated with ethnic groups, as was common in New-Stone-Age research until recently; for example, terms like 'the linear-ceramic people' are used. Very often megalithic buildings are described as proof of a 'megalithic culture' or of a 'megalithic people'. The subject of the megaliths in schoolbooks reveals an interesting discovery: only one federal state refers to it in a curriculum; yet half of the schoolbooks treat the topic. This attests, in my opinion, to the importance of megalithic buildings in the public's view of history, where the megaliths are so closely associated with pre- and protohistory that the schoolbook authors automatically place the topic in the chapters on the Neolithic.

The texts and figures (plans or reconstructions) for specific settlements are often still geared to the results of the Köln-Lindenthal excavation. This is an 'old dig' of the archaeologists Buttler and Haberey from the 1930s; by using this example the schoolbooks still disseminate old interpretations of linear-ceramic settlements. Just as popular are the results which were published about Çatal Hüyük by Mellaart in the 1970s. Here, interpretational problems also arose; these could be bypassed by taking up more recent research projects (e.g. the Aldenhoven Plateau).

The example of the 'Glacier Man', found in half of the schoolbooks analysed, shows that finds which have gained popularity through the press or television can find their way into accounts quickly and without curricular requirements. Some factual errors make clear that descriptions are based primarily on non-scientific publications, e.g. on newspaper reports, because here the spread of information via media reports occurred more quickly and widely than through scientific literature or the museum that was opened relatively late.

The 'Glacier Man' is also a popular topic for educational films, which integrate a substantial amount of graphic material taken from television documentaries. In addition, for films, 'living history' is important in the form of re-enactment and archaeo-technical demonstrations, as at open-air museums like the 'lake dwellings' in Unteruhldingen. The errors and problems encountered are mostly the same as those found in schoolbooks.

The few children's books available on the Neolithic centre mostly on the subject of 'Glacier Man'. The books can be divided into three groups: Some of the stories about life in the Neolithic are told factually, differentially and in a lively manner and offer a great deal of information, like one book in which the author – in contrast to most schoolbooks and films – deals critically with the topic 'progress'. Another group consists of many clichés and misrepresentations, like those found in schoolbooks and films. The third group contains stories that do not differentiate between the Old-, Middle- and New Stone periods, lumping the elements of material culture of these epochs together under the heading 'Stone Age'.

4.3 Bronze Age

The Bronze Age plays hardly any role in the media studied. In the curricula, it does not constitute a teaching unit, and schoolbooks devote only a few pages to it, if at all. There are only two

educational films from 1973 and 1974 about it, and only four children's books in a total of 72 analysed.

The schoolbooks limit their focus, as do the curricula, on metallurgy, i.e. on technological progress, and with the social consequences related to metalwork. This results in a very one-sided picture of the Bronze Age, which ignores the everyday life of people as well as questions of archaeological Bronze Age research. Outdated research status dating back to the 19th century can be observed in some reconstruction drawings (of copper mining). Some schoolbooks link 'Germanic' heroic sagas with the Bronze Age, thereby complying with ideas of the Romantic Period and of nationalism and National Socialism, which apparently still represent a part of the public's view of history.

The educational films approach concrete archaeology much more closely and are more informative than the schoolbooks. They ought to be replaced because of their age (they are produced in 1973 and 1974). The supplementary information sheets partially turn the contents of the films into one-sided statements, more appropriate for the paradigms progress, division of labour, etc.

The four children's books greatly enrich the image of the Bronze Age, since they elucidate completely different topics and facets than the educational media do. They investigate everyday life more deeply, depict religious aspects and contain more concrete examples of finds than the other media do. The obvious focus on life in lake dwellings is remarkable, a topic that is (often briefly) mentioned in schoolbooks in the context of the Neolithic.

4.4 Iron Age: The Celts

In the majority of curricula and schoolbooks the Iron Age builds a thematic unit with the Bronze Age, combined as the 'Metal Age'. The prevalent interest by the media is in metal as a new material. The Celts appear solely in guidelines for the southern and southwestern federal states and thus predominantly in their respective schoolbooks. The contents focus on accounts of iron processing, on 'princely seats' (e.g. Hochdorf) as well as on *oppida* (e.g. Manching). They appraise the information in a line of technical progress having its seeds in the Palaeolithic, Neolithic and Bronze Age evolution of artefacts.

Expert criticism of all three media groups applies to the following problems: the media mirror the wide-spread notion that the Celts were 'a people' of identical heritage, language and culture. They mix the elements of the Hallstatt and the La Tène periods. In their description of the Celts, the authors often blindly borrow from ancient texts and in this way pass on Greek and Roman clichés. Terms like 'princes' und 'princely seats' tempt many authors to create pictures of daily life in this epoch based on the Middle Ages. Popular portrayals of history originating in research history of the 18th and 19th centuries are seized upon, especially in schoolbooks, when the supposed continuation into the present of 'Celtic traditions' or 'Celtic languages' stemming from the ancient Celts is involved.

Archaeological material culture is represented especially by high-ranking finds, above all by rich grave furnishings like those of the 'Celtic prince' at Hochdorf. Many accounts of archaeological methods (excavating, dating, restoring) are based on this example and thereby reflect the rather marked influence of the exhibition "Der Keltenfürst von Hochdorf: Methoden und Ergebnisse der Landesarchäologie"² or the exhibition catalogue (1985). Unlike the schoolbooks,

² "The Celtic Prince of Hochdorf – Methods and Results of State Archaeology".

the films and novels incorporate important find locations in regions outside of Germany.

4.5 Roman Period: The Germanic Peoples

The Germanic peoples of the Roman Period are normally not treated as a separate topic in the curricula, schoolbooks or novels for young people; rather, they are portrayed in the general context of the Roman Empire and in accounts of Roman history or Roman-Germanic confrontations. This fact is remarkable, if one considers the comparatively great importance attributed to the Germanic people in the political and moral education of Germany in the first half of the 20th century. Only two educational films portray everyday Germanic life without discussing the Romans as well.

In general, the media concentrate on the everyday life of the Germanic peoples, influenced greatly by ancient texts. In particular, Tacitus' 'Germania' serves as a basic source for the description of the Germanic people themselves, their way of life and societal organization; sagas from the Middle Ages serve (as they already did in the 19th century) as sources of information about 'Germanic religion.' Knowledge gained from ancient texts usually eludes critical analysis. Archaeology, which in some cases could be helpful as a corrective on some topics or popular clichés, is represented either scarcely or not at all; the Germanic people appear to be considered a historical rather than archaeological topic. An almost ubiquitous absence of concrete archaeological findings from the epochs in question can be observed in the schoolbooks and novels, except for descriptions of settlement types (based on finds by Feddersen Wierde) or photographs of bog bodies or finds. Material culture in the form of originals could be included in all presentations more often than before. If archaeological objects are considered in schoolbooks as illustrations in the chapters on the Germanic peoples, these examples stem from different periods: from the Bronze Age and the Roman Empire to Merovingian Period to the High Middle Ages – almost everything is used, independent of the date. This is evocative of the scientific and popular notion of 'Germanic culture' in romanticism, nationalism or National Socialism.

The problems described can be explained in part by the reticence of research with respect to the 'Germanic topic' after it was exploited by the National Socialists. Up-to-date accounts of the current status of research, directed at a broad public and available to the public as a source of information, are lacking.

4.6 Roman Period: The Romans in the Provinces

Roman history in the provinces north of the Alps is part of all curricula. It is either a teaching unit within all of Roman history or is a self-sufficient unit, representative of all of ancient Roman history. The films on the Romans in the provinces comprise the largest group of the didactic films studied here. The schoolbooks and films address in particular everyday life in the provinces. Agricultural aspects and technological achievements in building, illustrated by many examples of monuments, are characterized as 'advanced' elements of Roman 'civilization'. The newest schoolbooks and films contain sections on excavations at Kalkriese, the supposed site of the Varus Battle.

Amongst other things, the schoolbooks deal with the contacts between the Romans and the

indigenous peoples (described as less civilized), speak of their assimilation and of the Romanisation of the provinces. In this context, the Germanic peoples are traditionally ascribed the role of martial enemies and as a threat to Roman culture. The perspective of the subordinate peoples is seldom shown, nor the possibility of cultural transfer in both directions.

Particularly remarkable in the past ten years is the change in the image of the *limes*, from a 'bastion against the barbarians' with a long, closed border into a peopled (especially by traders) site with open passages and trade of merchandise. These developments reflect, in my opinion, a new picture of the increasingly permeable borders within today's European Union, where peace and cultural exchange are granted particular importance. And it is probably not by chance that economy and trade play so significant a role in recent reconstruction drawings of the *limes*.

Whereas the films concentrate on Roman life without mentioning the everyday life of the non-Romanised peoples, the children's books analysed always picture encounters of different peoples, either in the context of the Varus Battle, the Batavar Revolt or Germanic 'migratory movements'. Aside from a few exceptions, most stories contain evaluatory comparisons between the life of the 'barbarians' and the 'civilized' Roman culture. In this way, these books – like the schoolbooks – pass on the clichés and evaluations already present in ancient descriptions.

4.7 Late Antiquity and Migration Period

Late Antiquity and the Migration Period appear in the curricula as headwords in the context of Roman history. The schoolbooks primarily describe the end of the Germanic *limes* and the so-called invasion of the barbarians. Above all, they convey the notion that the Roman Empire perished as a result of external menaces.

In the schoolbooks, educational films and children's books, the 'Migration Period' is described in the traditional manner as movements of entire peoples. Maps and stories emphasize these popular clichés, which originate in ancient historiography.

The educational films use archaeological finds more frequently than the schoolbooks do. The function of the finds is to illustratively support the clichés pertaining to the Migration Period (especially in two school films that draw on a television documentary as a source of material). Two other films on the Huns break with traditional presentations and offer information that is in accord with state-of-the-art research. One of these was produced in cooperation with a leading historian.

4.8 Merovingian Period

The Merovingian Period is an epoch that is neglected in the media studied. A few curricula, especially for southern Germany, evoke as topics bearing regional reference certain early Middle Age *gentes* (the Alemanni, Baiuvarii, Franks). Many curricula and schoolbooks leap from the Migration Period directly to Charlemagne. Some mention the rule of Theoderich in Italy (a topic that serves mostly to illustrate the end of Roman rule) or the Franks (i.e. the Merovingian kings) as founders of the Frank empire. Archaeology plays practically no role in this context.

Some schoolbooks for the southern German states, two films and two children's books deal with

5. Conclusion

the Alemanni, bringing in archaeological finds. In the reconstruction drawings of clothing, jewelry and weapons (which also serve to illustrate the pages on the Germanic peoples at Tacitus' time), mostly grave finds are introduced. The influence of the exhibition "Die Alamannen"³ (1997) is obvious; it led to certain film and book productions, and the catalogue served as an informational and material basis for all three media groups.

The 1994 curricula for Baden-Württemberg contained as a link to the present – in connection with the beginning of the early Middle Ages – the terms 'place names' und 'dialect borders' (for 'Swabian', 'Franconian', 'Alemannic', interpreted as proof of early Middle Age settlement by the Swabians, Franks and Alemanni). Thereby, theories on this topic, handed down from the 19th and 20th centuries, still live on in the schoolbooks in question.

5. Conclusion

5.1 Experience Orientation of the Study and Possibilities of Improving the Situation

The main goal of this study was to analyse the public role of archaeology and its effectiveness its effectiveness in disseminating scientific knowledge as reflected in the media groups studied. In addition, schoolbook publishers and authors, as well as archaeological experts, were and are to be made aware of the existing problems, in order to improve the situation in the long run.

Each publishing company received at least one detailed commentary on one of its educational products while work on this study was progressing. This commentary was not limited to a listing of factual errors; rather, it also contained concrete recommendations for text alterations as well as literature references. Contact with the publishers led to cooperation on new schoolbooks (correction of individual chapters prior to printing of the book). In 2003, the possibility of participating in the development of new curricula in Baden-Württemberg arose. Some of the suggestions made by the author of this study, including a detailed commentary, were implemented and led to an improvement of curricular content. A further activity within the framework of this dissertation comprised the evaluation of an educational book that had been submitted for authorization on behalf of a ministry. On the basis of this, corrections were presented to the publishers by the ministry, without which the book would not have been authorized. The problem of the informational foundation could be solved by having experts make selective recommendations of literature to authors. This approach was basic to a literature guideline that was edited by the "Arbeitsgruppe Archäologie im Schulbuch" of the "DGUF" (Workgroup Archaeology in Schoolbooks of the German Society of Pre- and Protohistory) with the participation of the author of this study⁴.

The examples named simply indicate possibilities of the direction in which further activities could go in improving the situation of educational material. In order to make long-lasting changes, further efforts are necessary. The results of the study show that for presentations of pre- and early historical themes to the general public, more easily understandable overviews with vivid, state-of-the-art graphic material provided by experts are necessary. Cooperation between publishers, authors and archaeologists as well as between teachers and archaeologists

³ "The Alemanni".

⁴ Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch: Literaturempfehlungen zur Archäologie.

would be as helpful as the establishment of an illustration or photo archive in museums, with special conditions for schoolbook publishers, so that the problem of highly priced picture copyrights could be approached. The possibility of founding a kind of archaeological hotline for publishers and other people involved with imparting history should be considered. Moreover, many problems facing schoolbook publishers could be solved if entire schoolbooks did not need to cover an entire year of history lessons; instead, individual booklets on pre- and protohistory could be flexibly combined with booklets on other epochs.

5.2 Prospects

Despite the extent of the present study, only important aspects of the epochs analysed could be highlighted. Some topics of this study should be further pursued individually and in more depth, e.g. in comparison to earlier instructional materials. Furthermore, the analysis comprises only a small part of the entire educational material available. One might ask how other archaeological and historical sub-disciplines are represented in these schoolbooks (Egyptology, Near Eastern archaeology, ancient history, history of the Middle Ages), and if no problems or other problems arise. Numerous other media for teaching history had to be omitted because of the work involved (slide shows with supplementary material, worksheet compilations, collections of proposals for activity-oriented learning, story collections for classroom teaching, topic booklets on pre- and protohistory from magazines for teachers) – how is archaeology reflected in these media? In addition, fundamental examinations of pre- and protohistory in teaching practice (teacher and student perspectives) as well recipient analyses (interviews with students about their schoolbooks and the problem of which areas of knowledge are assimilated by the students and why).

From the author's perspective, an intensification of research, especially with regard to the current and past forms of exploitation of archaeology, would seem worthwhile. The arguments presented in Chap. II.13 of the study make it clear that politically motivated interpretations of history and the exploitation of finds and findings – whether intentional or not – represent a topic of current relevancy. In an appropriately planned research project, the question of interplay between political initial situations and accounts of pre- and protohistory in schoolbooks as a mirror of a society could be pursued. Interesting results are to be expected here, especially from a comparison of individual nations with each other, respectively disclosing mechanisms of the functionalisation of historical interpretations⁶.

5.3 Résumé

The representation of pre- and protohistory in schoolbooks, educational films and historical novels for children and adolescents is still not without factual errors, erroneous interpretations and popular clichés. This has not changed appreciably in the past years, despite the appeals of various archaeologists and historians.

The popular images of pre- and protohistory are mostly rooted in antiquated theories of –

⁶ In the framework of a research group, a corresponding application was filed with the DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft/German Research Foundation) and has meanwhile been approved (DFG Research Group 875 "Historical in Popular Cultures of Knowledge").

5. Conclusion

admittedly – scientific origin, which have become part of a *mémoire collective*. In the visions of history that they pass on, schoolbooks, films and fictional history stories reflect a history of ideas and science, and they are an interesting source for their exploration.

Other, from an archaeological point of view, problematic factual contents are rooted in didactic considerations. Major associations are to be established in history lessons and long developmental lines of history drawn; moreover, links to the present are to be made. The questions thus asked of history and the answers given from this perspective are a mirror of our society.

The influence of archaeological science on the media as a data source and corrective of factual errors could be much greater in many cases. Imparting history using scientific information involves museums, exhibitions and supplementary catalogues as well as scientific books aimed expressly at the general public. However, other, non-scientific media are used frequently. This shows that the relationship between archaeology and the public needs to be improved. Numerous problems could be solved by a more intensive cooperation between the media producers and archaeologists, as well as through a greater number of scientific publications aimed at reaching the general public.

The factual errors discovered in the schoolbooks are to be taken seriously, not only from an archaeological, but also from a pedagogical-didactic point of view, because they conflict with some fundamental didactic guidelines and requirements of history teaching: communication of scientifically based knowledge; proper use of scientific language and terms; critical approach to text and graphic sources; communication of the ability to recognize the exploitation of history for political purposes. The schoolbooks do not satisfy these requirements in their chapters on pre- and protohistory. Nor are demands of schoolbook research met: consideration of controversially discussed topics and corresponding presentations from many perspectives; critical treatment of stereotypes; texts and illustrations free of stereotypes.

"Let us not be misled: the image that we have of other peoples or of ourselves depends on the image of history that we were taught when we were children. It shapes us for the rest of our lives. To this early representation of history, which also, for everyone, means a discovery of the world, of the past and of society, are joined opinions, transient or long-lasting ideas – similar to love –, whereby the traces of our initial curiosity, our first feelings, remain indelible"⁷. If the French historian Marc Ferro is right in his statement (that could be contested), then it is time we concerned ourselves more intensely with the representation of pre- and protohistory in schoolbooks and other media aimed at young people – from both an archaeological as well as a pedagogical-didactic angle.

⁷ Ferro, *Geschichtsbilder*, 11.

Résumé français

Miriam Sénécheau

L'Archéologie dans les manuels scolaires

La pré- et protohistoire entre demandes didactiques, science et images populaires
Manuels scolaires, films pédagogiques et livres pour la jeunesse

1. Questions posées, plan du travail, matériel analysé, état de recherche

1.1 Objets et questions

Cette étude se consacre à la pré- et protohistoire dans les programmes, manuels, films didactiques et livres pour la jeunesse en Allemagne actuelle. Comment sont présentées les époques pré- et protohistoriques dans des médias adressés à un public jeune ? Et comment ces présentations reflètent-elles la recherche archéologique, son histoire des idées et ses relations avec le public non spécialiste ? Telles sont les questions posées dans le cadre d'une analyse qualitative partant d'un point de vue archéologique¹.

Le choix de ces médias comme matériel de base est fondé sur les constatations suivantes : La plupart des auteurs concernés n'ont pas de formation en archéologie, ils doivent donc s'informer sur une matière qu'ils ne dominent pas. Les auteurs ont, quand même, au moins en ce qui concerne les manuels et les films, le but de transmettre des informations archéologiques et historiques conformes à l'état de recherche actuel. Les médias analysés reflètent quels résultats scientifiques les auteurs prennent en compte, et nous donnent une idée des voies de transmission ou d'informations entre l'archéologie et le public. Les médias analysés s'adressent à un public jeune, ils contiennent donc des présentations simples et condensées, sensées transmettre du savoir d'une manière vivante et intéressante. Le choix que font les auteurs et leur manière de présenter des connaissances archéologiques est lié à des considérations didactiques et pédagogiques. De ce fait, les médias analysés sont donc aussi le reflet de notre société actuelle, de l'importance qu'elle donne à certains sujets historiques, et ils nous informent des questions posées à l'histoire.

Du point de vue de l'archéologue, le grand nombre d'erreurs à corriger dans les médias est frappant : grosses fautes, fautes de détails, clichés populaires. C'est pourquoi l'analyse et la correction de ces erreurs, ainsi que la recherche des origines des contenus erronés, forment un élément essentiel de cette étude. Tout en critiquant ces 'erreurs', il faut prendre en compte que certains clichés populaires résultent de l'histoire des recherches, et que beaucoup d'interprétations problématiques sont imputables à l'archéologie même. La représentation de sujets pré- et protohistoriques dans les médias étudiés montre en outre les lacunes dans la transmission de savoir scientifique, mal comblées par les archéologues allemands qui ne publient pas assez de

¹ Les résultats concernant les manuels ont déjà été publiés en français, cf. Sénécheau, L'archéologie face à l'école.

littérature scientifique adressée à un large public.

Les manuels, films didactiques et livres pour la jeunesse témoignent de l'utilisation et de l'interprétation actuelle de l'histoire ainsi que du rôle et de la fonction de la pré- et protohistoire dans notre société. Ils montrent quels résultats scientifiques sont adoptés par une partie du public (c'est-à-dire par les producteurs des médias) et sous quelle forme, ainsi que leur transformation et présentation pour un public spécifique (les jeunes). Le domaine scientifique, la didactique de l'histoire et l'influence d'images collectives qui se confrontent parfois forment le cadre de référence de cette analyse.

1.2 Structure du travail

La publication de l'étude se compose de trois volumes : du texte (1), du catalogue (2) et des tableaux.

Le **premier volume** (texte) contient, après un préliminaire concernant le sujet et les questions posées dans cette thèse, trois parties : une introduction portant sur des aspect théoriques et des informations élémentaires en tant que base pour l'abord de la thématique (I.), une partie principale comportant l'analyse archéologique du matériel d'étude (II.) et un résumé (III.).

La première partie traite de l'enseignement de l'histoire en Allemagne, de ses objectifs, de l'intégration de la pré- et protohistoire dans l'enseignement, ainsi que de la forme, de la fonction et de l'élaboration des programmes (I.A.). Elle se consacre à des aspects concernant la nature et l'élaboration des manuels, la recherche scientifique portant sur les manuels ainsi que la pré- et protohistoire dans les manuels (I.B.), aux films didactiques en général (I.C.) et aux livres pour la jeunesse (I.D.). Elle se termine par un résumé pour la première partie (I.E.). L'état de recherche respectif aux sujets est décrit dans chacune des parties I.A.-D.

La deuxième partie contient d'abord un aperçu de l'importance générale des époques pré- et protohistoriques dans les médias analysés (II.1.), ensuite une présentation des résultats concernant chaque époque du paléolithique à l'époque mérovingienne (II.2.-9.), suivie par quatre chapitres additifs portant sur des aspects généraux (II.10.-13.). Chaque chapitre traite le sujet dans les programmes (A.), les manuels (B.), les films didactiques (C.) et les livres pour la jeunesse (D.) séparément, clos par un résumé récapitulant les résultats essentiels pour les quatre rubriques (E.). L'analyse des manuels prend toujours le plus de place (B.) ; ici se trouvent toujours les commentaires critiques des médias par rapport à l'état de recherche présenté.

Le **deuxième volume**, le catalogue, est composé d'extraits des programmes concernés et pertinents pour l'étude (A.) ainsi que d'informations (abrégés, commentaires etc.) sur les médias analysés (B. manuels, C. films didactiques, D. livres pour la jeunesse).

Le **troisième volume** contient des illustrations tirées des médias analysés. Sa structure correspond à la suite des sujets dans la partie II du texte (vol. 1) ; les tableaux sont donc attribués aux chapitres respectifs. Antéposées, s'y trouvent des listes des médias étudiés avec les abréviations utilisées comme sigles, ainsi que les statistiques et graphiques décrits dans le chapitre II.1.

1.3 Le matériel analysé

La pré- et protohistoire sont aux programmes d'histoire ou de l'éducation civique de la 5^{ème}, 6^{ème}

1. Questions posées, plan du travail, matériel analysé, état de recherche

ou 7^{ème} année de scolarité ; les élèves ont entre 11 et 14 ans. En raison du système fédéral en Allemagne chaque Land établit ses propres programmes. Comme les manuels sont basés sur les programmes des Länder et adaptés à leur système scolaire (les manuels sont admis pour la publication seulement après un examen ministériel au niveau de chaque Land), une analyse de 31 programmes (un à quatre pour chacun des 16 Länder)² a dû précéder l'étude du matériel didactique. La connaissance des programmes représente, comme le montre cette étude, une condition préalable pour la critique des manuels, car beaucoup d'informations considérées comme étant fausses ont déjà leur origine dans les programmes.

En Allemagne, chaque manuel doit être admis par le ministère du Land concerné. Seuls les manuels avec admission officielle peuvent être vendus sur le marché et utilisés en classe. L'examen d'admission contrôle surtout la conformité aux programmes, ainsi que certains critères avant tout de nature didactique et éthique. La didactique de l'histoire exige beaucoup de l'enseignement de l'histoire : les objectifs de l'enseignement doivent s'orienter à la transmission de compétences clefs (compétence en la matière, compétence méthodique, compétence sociale et compétence pratique). Le choix des sujets enseignés en histoire suit l'intention de transmettre ces compétences. Le contenu est, en plus, abrégé et simplifié en vue des destinataires. Ces faits doivent être pris en compte dans une critique technique et archéologique des manuels.

Les 47 manuels choisis pour cette étude datent des années 1991 à 2003. Ils proviennent de 25 séries avec leurs éditions spécifiques pour différents Länder et sont destinés à différents types d'école (en général Hauptschule, Realschule, Gymnasium ou Gesamtschule). Il s'agit d'un choix représentatif fait parmi le programme de dix éditeurs, soit en tout environ 120 manuels différents admis en Allemagne en 2003 pour la 5^{ème}, 6^{ème} ou 7^{ème} année de scolarité.

Les manuels allemands d'histoire ou d'éducation civique sont actuellement pour la plupart écrits par un collectif d'auteurs. Ces auteurs (enseignants, professeurs universitaires formés en histoire et professeurs travaillant dans la formation des maîtres) ont, en général, suivi des études en didactique de l'histoire, et ils ont travaillé pendant plusieurs années dans un établissement scolaire ou dans la formation des enseignants. Les auteurs rédigent les chapitres dans les manuels portant sur la pré- et protohistoire sans formation en archéologie, donc en tant qu'amateurs en archéologie. La collaboration des maisons d'éditions avec des archéologues est rare.

Les 56 films pris en compte datent des années 1984 à 2003 (à l'exception de quelques rééditions dont l'origine est des années 1970). Ces films, accompagnés de fiches informatives et rarement d'une durée de plus de 20 minutes, ont été spécialement produits pour les cours d'histoire dans le domaine scolaire et sont mis à la disposition des enseignants par des centres de documentation pédagogique. La plupart des films proviennent de deux producteurs spécialisés dans les médias de documentation pédagogique (WBF, FWU)³. Le matériel documentaire servant de base peut soit être produit spécialement pour le média, soit provenir de documentaires produits pour la télévision, découpés et retravaillés. Les formations des auteurs varient : il y a parmi eux des pédagogues, des historiens, des journalistes, et parfois des archéologues.

L'étude porte en outre sur 72 livres pour la jeunesse parus entre 1980 et 2003 et dont la langue originale est l'allemand. Il s'agit plus spécifiquement de romans et de récits historiques, donc d'ouvrages de style narratif, et de toutes les parutions concernant la pré- et protohistoire européenne. Cet ensemble présente le plus de variations dans les intentions des auteurs (divertisse-

² Soit tous les programmes correspondant aux manuels analysés.

³ Tous les films du FWU et du WBF concernant la pré- et protohistoire sont pris en compte pour l'étude, et en plus tous les autres films archéologiques disponibles dans les centres de documentation pédagogique dans le Bade-Wurtemberg.

ment, narration instructive ou les deux) qui ont des formations personnelles diverses (écrivains, pédagogues, historiens, archéologues).

Les programmes et les médias analysés ont une certaine cohérence : les programmes fixent le minimum du contenu des manuels ; certains programmes recommandent des films et des livres pour la jeunesse ; beaucoup de manuels contiennent des extraits de livres pour la jeunesse ; quelques fiches informatives, jointes aux films pédagogiques, font référence à des romans historiques.

1.4 État de recherche

La présentation de sujets pré- et protohistoriques dans le matériel pédagogique n'est que peu étudiée, non seulement de la part de la didactique de l'histoire, mais aussi de la part de l'analyse scientifique des manuels ainsi que de la part de l'archéologie. Le petit nombre d'analyses entreprises et publiés par des archéologues n'est généralement pas de grande portée et représente le résultat d'une occupation plutôt marginale de l'auteur avec le sujet.

La monographie "Ur- und Frühgeschichte als Bildungsauftrag"⁴ ("La pré- et protohistoire en tant qu'objectif pédagogique"), paru en 2005, forme une exception. Mais tout en ayant un fond analytique archéologique, l'auteur met l'accent sur une réflexion didactique de manuels d'histoire. De la part de l'archéologie, les films, jugés de manière traditionnelle de grande importance pédagogique pour l'enseignement grâce à certaines caractéristiques du format, n'étaient pas encore au centre de l'attention. Les récits historiques pour la jeunesse en tant que médias transmettant du savoir historique formaient, jusqu'à présent, non pas un domaine de l'archéologie, mais plutôt de la didactique de l'histoire, en partie aussi de la recherche portant sur les livres pour la jeunesse en général. Jusqu'à présent, des questions de nature archéologique n'ont donc que rarement été poursuivies.

Cette analyse veut donc combler, du côté archéologique, une lacune dans la recherche. Comme didactique de l'histoire a souvent reproché aux critiques techniques de manuels de ne pas assez tenir compte de ses intérêts, cette étude inclut des aspects pédagogiques et théoriques (cf. partie I du volume 1, l'analyse des programmes dans la partie II ainsi que la synopse des programmes dans le catalogue [vol. 3, partie A.] en utilisant ces aspects comme base dans une analyse de perspective archéologique (vol. 1, partie II, et vol. 3, parties B.-C.).

2. Généralités

2.1 L'importance des différentes époques pré- et protohistoriques dans les médias

La pré- et protohistoire est, en général, ancré dans tous les programmes scolaires avec au moins une époque archéologique. Les programmes prescrivent de manière régulière l'abord de l'âge de la pierre (paléolithique et néolithique), ainsi que l'abord de l'histoire romaine. Les autres époques n'apparaissent pas aussi souvent, et le mésolithique est totalement absent.

⁴ Gaedtke-Eckardt, *Urgeschichte als Bildungsauftrag*.

2. Généralités

époques et sujets dans les 31 programmes analysés

époques et sujets dans les programmes	prescrit	facultatif	total	pourcentage des programmes dans lesquels le sujet est abordé
paléolithique	29	2	31	100 %
néolithique	29	2	31	100 %
âge du bronze et âge du fer ⁵	14	2	16	52 %
époque romaine : les Germains	15	6	21	68 %
époque romaine : les Romains dans les provinces	22	5	27	87 %
époque des invasions et époque mérovingienne	14	3	17	55 %

Les manuels consacrent en moyenne 40,8 pages à des sujets pré- et protohistoriques, ce qui représente un tiers de leurs pages consacrées aux périodes allant du paléolithique au début du moyen âge. Les premières civilisations et l'antiquité occupent les autres deux tiers. Par rapport au total de pages sur l'histoire jusqu'au début du moyen âge (environ 150 en moyenne), la représentation de certaines époques dans le manuel est, en partie, infime, par exemple pour l'âge du bronze en Europe qui occupe seulement 1% du nombre des pages dans ce cadre chronologique.

Les différentes époques pré- et protohistoriques n'ont pas la même importance parmi les 40,8 pages qui leurs sont réservées : les manuels consacrent, par exemple, 10,4 pages en moyenne au paléolithique, mais seulement 6,6 au néolithique, 1,3 à l'âge du bronze ou 2,6 à l'âge du fer. L'histoire romaine dans les provinces (9,1 pages en moyenne) prend presque autant de place que le paléolithique.

A côté de ces moyennes statistiques, la situation réelle dans les manuels montre beaucoup de variations : par exemple entre 4 et 18 pages pour le paléolithique, de 0 à 7 pages pour l'âge du bronze, ou de 0 à 8 pages pour les peuples germaniques aux temps des empereurs romains. Les manuels répondent ainsi à l'importance donnée au sujet dans les programmes des différents Länder à côté d'une certaine liberté de choix de la part des auteurs et des éditions qui vont parfois au-delà du minimum prescrit.

part et fréquence des époques et sujets dans les 47 manuels analysés

époques et sujets dans les manuels	pages en moyenne (sur 40,8)	pages en % (sur 40,8)	minimum et maximum de pages	pourcentage des manuels dans lesquels le sujet est abordé
paléolithique	10,4	25,5%	4-18	100%
néolithique	6,6	16,2%	2-17	100%
'peuples primitifs' ⁶	0,9	2,2%	0-8	45%
âge du bronze	1,3	3,2%	0-7	70%
âge du fer	2,6	6,4%	0-7	83%
époque romaine : les Germains	1,7	4,2%	0-8	60%
époque romaine : les Romains dans les provinces	9,1	22,3%	0-20	98%
époque des invasions et époque mérovingienne	3,7	9,1%	0-12	72%
divers	4,2	10,3%	0-12	94%

Les films abordent de façon beaucoup plus régulière les différentes époques, à l'exception de l'époque romaine (dans les provinces germaniques) pour laquelle le nombre de films est beaucoup plus important (tabl. 3). Cette observation s'explique peut-être par le fait que les monuments romains sont plus visibles dans notre environnement et aussi plus parlants pour des amateurs en archéologie que les objets archéologiques provenant d'autres époques, qu'il semble

⁵ Très souvent, les programmes ne parlent que de « l'âge du métal » et ne différencient pas entre les deux époques.

⁶ Presque la moitié des manuels inclut des informations sur la vie des soi-disant 'peuples primitifs' qui sont comparés aux cultures archéologiques de l'âge de la pierre.

donc être plus facile de produire un film clair et parlant autour de sujets romains.

La répartition des livres pour la jeunesse montre qu'un nombre important d'histoires se déroule au paléolithique, ce qui va en parallèle avec le rôle de cette époque dans les programmes et les manuels. L'âge du fer, par contre, est plus important que dans les autres médias, en raison du sujet des Celtes apparemment très populaire dans le public.

Il n'y a pas de roman abordant les Germains séparément des Romains, et vice versa. L'intérêt des auteurs face à cette époque est avant tout de décrire les contacts romano-germaniques (ou gallo-romains).

répartition des 56 films et 72 livres pour la jeunesse selon les époques et les sujets

époques et sujets dans les films et dans les livres pour la jeunesse	nombre de films	en % (sur 56)	nombre de livres	en % (sur 72)
paléolithique	6	11%	18	25%
néolithique	7	13%	8	11%
âge de la pierre en général	4	7%	4	6%
âge du bronze	2	4%	4	6%
âge du fer	5	9%	15	21%
époque romaine : peuples germaniques	3	5%	12	17%
époque romaine : les romains dans les provinces	18	32%		
époque des invasions	6	11%	3	4%
époque mérovingienne	1	2%	5	7%
archéologie en général	4	7%	3	4%

2.2 Sources pour les auteurs

La littérature scientifique ne représente qu'une très petite partie des sources dont se servent les auteurs de manuels et de films pour rechercher des informations sur leur sujet. S'ils ont recours à des publications scientifiques, il s'agit en première ligne de catalogues d'expositions et des illustrations provenant de musées. En outre, les auteurs utilisent surtout la presse, des livres pour la jeunesse, de la littérature écrite par et pour un public d'amateurs et des publications pédagogiques. La provenance d'illustrations et d'informations pouvait être trouvée en consultant les droits d'auteurs indiqués dans le crédit des illustrations et des textes cités. Les sources antiques citées ne proviennent, pour la plupart, pas d'éditions scientifiques mais d'autres sortes de publications.

Concernant les illustrations, on constate que la plupart des scènes de vie et des dessins techniques n'ont pas été créés pour le manuel, mais pris directement dans d'autres médias de vulgarisation (essais, livres pour la jeunesse, livres archéologiques de vulgarisation). D'autres motifs sont copiés, les originaux de ces copies peuvent même remonter à des peintures du 19^{ème} siècle. On peut y trouver, comme dans différentes publications scientifiques, une 'archéologie des dessins' avec des copies de copie de copie On remarque notamment que certaines reconstitutions très parlantes continuent à être reprises.

Les films sont très souvent tournés dans des musées, et certaines expositions peuvent être à l'origine de la production. À côté de la présentation d'objets archéologiques, les films mettent surtout l'accent sur des reconstitutions parlantes : scènes de vie, dioramas, reconstitution de grandeur naturelle. Mais même si les musées sont très présents, cela ne signifie pas automatiquement que les scientifiques qui y travaillent sont consultés. Les musées semblent plutôt servir comme décor pour la production des films que comme lieu utilisé pour la recherche d'information. Le rôle des scientifiques soumis à des interviews est souvent de diversifier entre images, commentaires et son original. L'importance de documentations pour la télévision pour la production de films didactiques ne doit pas être sous-estimée. Le découpage de films déjà

2. Généralités

existants pour en faire un nouveau film implique à la fois peu de dépense pour la production et des travaux de recherches minimales du côté des éditeurs des films didactiques.

Le matériel accompagnant les films nomme toutes sortes de littérature ; l'importance de la littérature scientifique n'est pas très grande. Les livres indiqués sont souvent désuets. Comme pour les manuels, la situation pourrait être améliorée par des publications scientifiques s'adressant particulièrement aux pédagogues.

Les sources des écrivains varient beaucoup et dépendent, entre autres, de l'intention de la narration et de la formation de l'auteur. Certains auteurs, comme, p.ex., Gabriele Beyerlein et Arnulf Zitelmann, ont fait des recherches préliminaires profondes ; ils ont eu recours à de la littérature scientifique archéologique et étaient en contact avec des archéologues. Pour d'autres écrivains, les informations archéologiques intégrées dans le récit peuvent provenir tout simplement de connaissances générales, de livres pour la jeunesse ou de la presse. La visite de certaines expositions a pu donner des idées pour le théâtre ou pour le sujet d'un roman, de même que des catalogues de grandes expositions archéologiques peuvent être importants pour se procurer des informations. Les monuments présents dans la région où habitent les auteurs sont bien souvent choisis comme arrière-plan.

Somme toute, la littérature spécialisée qui s'adresse en premier lieu à des archéologues n'est que rarement prise en compte dans les trois groupes de médias analysés. En outre, le rôle minime que jouent, pour la reconstruction de la vie quotidienne aux époques pré- et protohistoriques par les auteurs, les sources archéologiques par rapport aux sources antiques écrites, est frappant : dès que des sources antiques écrites existent pour leur sujet, les auteurs y ont recours et leur donnent un rôle informatif plus important qu'aux sources et publications archéologiques : l'histoire domine l'archéologie.

2.3 Caractéristiques des médias concernant les sujets choisis

Dans les programmes et les manuels, on remarque une focalisation importante sur des sujets relatifs aux 'grandes étapes' de l'histoire humaine. Un des buts principaux est de comprendre le présent par la compréhension du passé. Il arrive donc que les manuels choisissent des sujets qui diffèrent des sujets traités dans la recherche : la division du travail, les rôles de la femme et de l'homme, l'organisation sociale par exemple ne font pas partie des domaines traités intensivement dans la recherche archéologique parce que les sources manquent pour en avoir des idées précises.

Les chapitres des manuels présentant la pré- et protohistoire montrent un choix de sites et d'objets peu international : ils se concentrent en général sur des sources archéologiques situées en Allemagne ou de provenance allemande. Seulement pour certains sujets (p.ex. l'évolution humaine) ou pour montrer des témoins prééminents pour l'histoire de l'homme (comme c'est le cas pour l'art rupestre), ils ont recours à des sites d'autres régions européennes ou du monde). Un grand nombre de manuels s'adressant à des Länder spécifiques s'attache à présenter des exemples historiques du propre Land, ce qui correspond à un principe didactique de grande importance.

Les films choisissent souvent des découvertes précises qu'ils traitent comme exemple pour une époque donnée (p.ex. 'l'homme de Neandertal', 'l'homme venu de la glace', 'le prince de Hochdorf', 'la bataille de Varus et les fouilles de Kalkriese'). L'histoire reconstruite dans des musées

de plein air et les techniques artisanales qui y sont présentées jouent un rôle important pour le choix des sujets abordés. Les films posent surtout des questions sur la vie quotidienne des hommes et montrent comment celle-ci est explorée par les scientifiques. Basés surtout sur des représentations accrocheuses comme des mises en scènes ou des reconstitutions sous forme de dioramas, ils ressuscitent le passé dans l'imaginaire du spectateur.

Les romans encadrent des biographies individuelles fictives dans des contextes pré- et protohistoriques. Les auteurs choisissent très souvent des sujets qui montrent les différences entre deux cultures, des conflits entre des personnes ou des groupes, ainsi que des destins individuels. L'époque sert de cadre captivant, susceptible de fasciner le lecteur par son exotisme. Si les histoires intègrent des découvertes archéologiques concrètes, il s'agit de sources sortant de l'ordinaire, bien conservées et bien documentées et dont le choix est beaucoup plus international que dans les manuels. Concernant les époques représentées, les livres pour la jeunesse montrent un fort accent sur le sujet des Celtes, un fait qui témoigne de la popularité des Celtes dans la mémoire collective.

Les photos dans les manuels ainsi que les objets montrés dans les films font apparaître une préférence pour l'esthétique ou l'extraordinaire, un fait bien normal et répandu aussi dans les musées ainsi que dans toutes autres sortes de publications sur l'archéologie. Mais si l'enseignement actuel de l'histoire demande d'aborder la vie quotidienne (comme cela est formulé dans les programmes), il faudrait intégrer de manière plus régulière des objets banals pour illustrer le quotidien. Face à ce problème, les livres pour la jeunesse représentent un complément important, car ils se focalisent plus, pour une meilleure identification du lecteur avec les protagonistes, sur la vie quotidienne, surtout des enfants.

2.4 L'archéologie en tant que science

L'archéologie avec ses méthodes prend de plus en plus d'importance dans un contexte pédagogique où les élèves doivent être guidés vers une approche méthodique de l'histoire. Dans les programmes et les manuels, l'archéologie est très présente en tant que science servant à étudier le passé. Normalement, l'archéologie et ses méthodes sont décrites de manière objective. La personnalisation et l'individualisation des contenus est une technique très répandue par le grand nombre de textes qui racontent la découverte d'un site ou d'un objet ou, dans la plupart des cas, d'un individu (Lucy, Turkana Boy, l'homme de Neandertal, l'homme venu de la glace, la fille de Windeby). Parmi les méthodes présentées, celles provenant des sciences naturelles dominent, et non pas les méthodes archéologiques classiques.

Concernant la représentation de l'archéologie et d'archéologues, les films reposent beaucoup plus sur le suspense, l'aventure et le sensationnel. Ils documentent très souvent des fouilles en cours (et la découverte d'objets prééminents et sensationnels), mais en général sans expliquer les méthodes de fouille – ce qui est dommage car le média se prêterait bien à cela. L'archéologie expérimentale et la pédagogie des musées fournissent le théâtre et souvent aussi le sujet de films archéologiques dans lesquels 'l'histoire vécue' semble plus attirante que 'l'histoire explorée'.

Dans les livres pour la jeunesse, l'archéologie sert d'élément de suspense. Quelques histoires, dont deux pour lesquelles les auteurs ont eux-mêmes participé à des fouilles, transmettent une image assez réelle du 'quotidien archéologique'.

3. Problèmes généraux concernant la représentation de toutes les époques

3.1 Interprétations : le progrès, la répartition du travail selon les sexes, les métiers

Les périodes allant du paléolithique à l'âge du fer servent, dans les médias pour l'enseignement, en général à la description de différentes manières de vivre et à présenter des évolutions importantes de l'humanité. Dans les manuels et les films, ces évolutions sont normalement classifiées comme progrès, un principe qui a une influence sur la description de l'outillage et de la vie sociale. Par leur manière de présenter l'histoire, les manuels et les films reflètent et renforcent un raisonnement évolutionniste. Ils décrivent comment 'l'homme' s'est élevé de la nature hostile par la création de la culture, comment il devient de plus en plus indépendant de la nature, et comment, grâce aux inventions techniques (des outils qui deviennent de plus en plus raffinés), la vie devient de plus en plus facile, ce qui forme la base pour l'évolution sociale de l'humanité, de la horde en passant par la 'Sippe' (ancien terme pour 'clan') à la tribu. Et les 'peuples primitifs' d'aujourd'hui, qui seraient restés à un état culturel correspondant à l'âge de la pierre, servent donc comme comparatif à la vie paléo- et néolithique. Cette image de l'évolution culturelle remonte au 19^{ème} siècle et à des théories scientifiques fortement liées aux contextes sociologiques dont elles sont issues. Ces théories ont laissé des traces aussi dans la recherche archéologique, ce n'est donc pas seulement l'imaginaire populaire qui est responsable de la propagation des ces idées.

Les médias analysés, surtout les programmes, les manuels et les films didactiques, renforcent par leurs mots-clefs et leurs interprétations l'idée bien répandue dans le public que les différences entre les sexes seraient issues d'un partage du travail selon les sexes déjà aux temps préhistoriques, un partage des rôles qui correspondrait à une adaptation à des conditions biologiques. Les textes décrivent par exemple l'homme en tant que chasseur et fabricant d'outils. La femme, accompagnée des enfants, serait allée à la cueillette ou resté au foyer (paléolithique). L'homme aurait labouré les sols et construit les maisons, la femme fait du tissage ou s'occupe de la cuisine (néolithique), etc. Les dessins dans les manuels soulignent ces clichés et ne prennent pas en compte (comme aussi un grand nombre de présentations scientifiques) que l'idée du partage du travail selon les sexes remonte à la fin du 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècle, ayant ses racines dans des courants philosophiques de l'époque bourgeoise. Les études archéologiques et ethnographiques ne fournissent que peu de données à ce sujet et indiquent plutôt une grande variation de modèles possibles.

Surtout les médias pour l'enseignement mettent, pour toutes les époques, un accent sur la description des activités concernant l'alimentation et de l'artisanat. Ceci mène souvent à l'évocation de 'métiers' pré- et protohistoriques. En combinaison avec des aspects de l'histoire technique, les médias reflètent ainsi l'importance du travail et de la technologie dans notre société actuelle occidentale, des valeurs qui sont transmises à la description du passé préhistorique.

L'importance que les manuels donnent à ces sujets, problématiques du point de vue de l'archéologue, s'explique par certains termes intégrés dans les programmes, par exemple 'progrès', 'horde' et 'clan', 'répartition du travail', 'peuples primitifs' et 'métiers'. Une correction des ma-

nuels demande donc tout d'abord une critique des programmes et de l'imaginaire collectif.

3.2 Anachronismes et erreurs techniques

Les anachronismes sont fort nombreux dans les médias étudiés, avant tout dans les manuels. Ce problème touche en première ligne la description et des dessins de l'outillage : des objets provenant de différentes époques figurant sur une même image, des découvertes d'une certaine époque apparaissant dans le contexte d'une autre etc. Dans les manuels, il faut en plus critiquer le manque d'échelles, ou un mélange d'objets dessinés sur une même planche avec des échelles différentes. Des anachronismes se trouvent aussi dans une partie des livres pour la jeunesse, par exemple dans quelques histoires qui mêlent le paléolithique et le néolithique en créant un simple 'âge de la pierre'. On remarque, ici, les traces laissées par le système ternaire (âge de la pierre, âge du bronze, âge du fer) dans l'image populaire de la préhistoire.

Les manuels et les fiches accompagnant les films contiennent une grande série de 'petites erreurs' : erreurs de datation, mauvais emploi de termes techniques archéologiques, dénominations erronées de certains objets, mauvaises explications de méthodes archéologiques, surinterprétations des données archéologiques dans un but didactique, erreurs de détails dans les illustrations produites par des amateurs en archéologie. Il s'agit d'erreurs qui auraient facilement pu être évitées en coopérant avec des archéologues.

Les anachronismes se rencontrent moins dans les films qui se focalisent plus sur des époques, des objets ou des événements précis. Les erreurs techniques sont, de même, moins fréquentes, peut-être parce que la limitation sur des thèmes spécifiques facilite aussi les recherches préliminaires. Surtout des films produits dans les années 1970 et réédités vingt ans plus tard sans modifications posent des problèmes car ils contiennent des informations basées sur un état de recherche périmé. On trouve de nombreuses erreurs dans les fiches accompagnant les films. Ces fiches informatives ont été écrites par des pédagogues et non par les auteurs des films. Cela a pour conséquence que certaines informations contenues dans les films sont déformées, mal interprétées ou détournées en faveur de principes didactiques ou des propres idées des auteurs ou bien populaires.

Les romans ne peuvent pas être critiqués de la même manière que les autres médias. Tandis que les manuels et les films sont explicitement produits pour la transmission d'informations se prétendant exactes, les romanciers réclament pour eux une certaine liberté d'artistes pour pouvoir modeler une histoire captivante adressée à un jeune public. Certains clichés populaires y sont plus présents que dans les manuels et les films, soit parce que les auteurs ne sont pas assez compétents dans la matière, soit parce que les écrivains cherchent à accomplir les éventuelles attentes des lecteurs tout en étant conscient des représentations incorrectes. Un grand nombre d'auteurs utilisent l'archéologie seulement en tant que décor plus ou moins fantastique, surtout quand il s'agit de voyages dans le temps. Mais une autre partie des auteurs a quand même pour but de transmettre du savoir historique. Et dans ce cas-là, la qualité du contenu varie beaucoup : certains auteurs, surtout les archéologues et historiens, incluent un grand nombre de détails corrects, mais le roman devient lassant ; il y a des amateurs qui intègrent beaucoup d'informations dans une histoire passionnante, mais en faisant des erreurs nombreuses et graves, et il n'y a que peu d'amateurs et d'archéologues qui réussissent le grand écart entre suspense et pertinence.

3. Problèmes généraux concernant la représentation de toutes les époques

D'autres problèmes sont dus à des simplifications qui s'expliquent par des raccourcis sans doute justifiés par un souci didactique.

3.3 Travaux pratiques

Les programmes proposent des travaux pratiques dans le cadre des cours d'histoire : expérimenter avec des techniques artisanales, reconstituer des objets ou fabriquer des modèles d'habitats etc. Les manuels répondent à ces propositions en intégrant des exercices spécifiques. Ceux-ci posent souvent des problèmes, car les travaux pratiques et le matériel utilisé doivent être adaptés aux possibilités du cadre scolaire, ce qui les éloigne de la situation historique (dessiner des animaux sur du papier, p.ex., ne correspond pas au travail préhistorique de peindre les murs d'une grotte). Quelques instructions sont même simplifiées à un point tel que le travail ne peut déboucher sur rien (par exemple pour la fabrication de céramique). Dans d'autres cas les auteurs n'ont pas une réelle idée de la complexité du savoir-faire (par exemple pour fabriquer une pierre taillée) ainsi que de la durée des travaux (par exemple pour obtenir de la farine à l'aide d'une meule à main). Les programmes pédagogiques des musées fournissent un cadre plus authentique que l'établissement scolaire pour de telles activités.

Le rôle primordial de la pédagogie des musées et de l'archéologie expérimentale dans les films didactiques étudiés témoigne, de plus, de l'importance que donne l'enseignement à un abord vivant et expérimenté de l'histoire.

3.4 Archéologie et constructions identitaires

L'archéologie a toujours, surtout sous différents régimes du vingtième siècle, servi à fonder des idées politiques à l'aide des manuels. L'analyse de la situation dans les manuels allemands a pu montrer que l'archéologie est, même actuellement, utilisée pour propager des idées politiques dans le cadre de l'éducation scolaire – ou, du moins, qu'ils les reflètent. Il s'agit du fondement d'identités politiques lié à la région, la nation, l'Europe ou le monde. Ces constatations ne touchent que les manuels et les programmes ; il s'agit donc de faits enracinés dans les objectifs ministériels, c'est-à-dire politiques.

Il semble que l'identification avec la nation a, depuis l'instrumentalisation de l'histoire pendant le troisième Reich, été remplacée par un régionalisme focalisant sur la région natale de l'élève ('Heimat') ou sur le Land pour lequel est conçu le manuel. On pourrait argumenter que l'abord de sites et de découvertes d'origine de la région de l'élève représente un principe didactique, mais l'éducation envers un amour de la patrie (la région natale) forme en même temps une idée directrice politique dans les programmes scolaires, en première ligne dans les Länder de gouvernement conservatif (avec des effets surtout sur les textes dans les manuels pour les établissements secondaires du premier degré orientant sur la vie active).

La nation ne reste qu'une unité importante pour le choix d'exemples archéologiques dans les manuels qui ne proviennent que rarement d'autres nations, même si le sujet le demanderait (par exemple pour les Celtes proclamés premiers Européens ou 'nos ancêtres' en Europe).

L'Europe joue un rôle important dans la représentation de plusieurs sujets pré- et protohistoriques, par exemple dans la dénomination de personnes et de peuple comme 'Européens' ou 'nos

ancêtres en Europe'. Pour ces cas, l'objectif de créer une identité européenne ou bien, au moins, de la démontrer, se fait remarquer clairement, surtout dans le contexte de l'histoire romaine. Ici, les manuels comparent l'Union Européenne avec l'Empire Romain et décrivent les 'racines d'une culture européenne'. La nouvelle image du Limes reflète les changements dans le concept de frontières intra-européennes. La présentation de différentes cultures vivant ensemble dans l'Empire Romain est souvent utilisée comme exemple pour le sujet actuel de l'intégration d'étrangers dans une société.

Concernant l'évolution de l'homme, le regard est mené vers le monde entier avec l'origine de l'homme moderne en Afrique, et les manuels soutiennent ainsi l'idée d'une société globale multiethnique.

Les exemples correspondent aux idéaux éducatifs actuels. Le problème est que, dans la plupart des cas, les données archéologiques sont surinterprétées, soit menées vers des interprétations voulues. Il faut donc se demander si l'utilisation de sujets historiques à ces fins dans des manuels est légitime. Les buts diffèrent de ceux du nationalisme et du national-socialisme, mais le principe de l'accaparement de thèmes historiques pour des idées politiques est semblable, surtout quand il s'agit de forger une 'identité européenne' qui remplace l'idée de la nation.

4. Caractéristiques de la représentation des époques archéologiques

4.1 Le paléolithique et le mésolithique

Le paléolithique, le mésolithique ainsi que le néolithique forment très souvent une unité thématique dans les programmes et dans les manuels. Pour une raison de simplification didactique, ces médias ne parlent que rarement du mésolithique qui est une époque peu connue dans les médias de vulgarisation.

Les manuels décrivent la vie des hommes au paléolithique en prenant appui sur la chasse et la cueillette, l'outillage, l'habitat, l'art et les croyances. Concernant la culture technique, beaucoup de manuels ne distinguent pas assez les différentes époques et leur outillage spécifique. Dans la plupart des cas il s'agit de simplifications qui doivent être acceptées pour des raisons pédagogiques. Mais il y a un cliché assez répandu à critiquer : l'idée de la chasse avec l'arc déjà au paléolithique. L'arc est une arme typique seulement à partir du mésolithique, mais la plupart des amateurs en archéologie la considèrent de façon ostensible comme datant du paléolithique. Les manuels renforcent cette erreur en illustrant les textes sur la chasse avec des peintures rupestres de provenance espagnole qui sont beaucoup plus récentes.

Une autre idée commune consiste dans l'interprétation de l'art des cavernes dans un contexte de rituel : les chasseurs paléolithiques auraient peints les murs afin de rechercher la bienveillance des dieux pour une chasse fructueuse par un culte magique. Certains manuels soutiennent leurs thèses en parlant de peintures qui montreraient des scènes de chasse ou des armes. Mais il n'existe pas de vraies scènes de chasse datant du paléolithique, l'interprétation de différents signes en tant qu'armes est fortement discutée, et, en plus, d'après les analyses de restes animaux, les animaux représentés ne semblent pas correspondre aux animaux chassés à la même époque. En fait, l'image du culte magique dédié à la chasse est un cliché dû à des idées dépassées qui ont leur origine dans les sciences mêmes (ethnologie, archéologie) et qui font partie de

leur histoire.

Concernant la chasse, les médias mettent l'accent sur la chasse du gros gibier. Les films la mettent même en scène. L'idée obsolète de la chasse du mammouth à l'aide de grands pièges creusés persiste dans plusieurs manuels (illustrations et textes). Les médias n'évoquent que rarement la chasse du petit gibier et l'importance de la cueillette. Il est difficile d'en cerner la vraie cause : s'agit-il d'un cliché populaire, d'ignorance de la part des auteurs, de réduction didactique ? Peut-être de tous les trois, avec un argument certain : la chasse du gros gibier semble plus palpitante et donc très susceptible de captiver les jeunes et d'éveiller leur intérêt pour cette époque.

Le chasseur 'typique' du gros gibier est, selon les médias, l'homme de Neandertal. Nous observons dans les médias une transformation du cliché traditionnel de 'l'imbécile balourd' à 'l'espèce humaine comme vous et moi'. Seuls certains livres pour la jeunesse, par exemple de la catégorie science-fiction, et un des films (le plus ancien, datant de 1973) reflètent une image bien dépassée de sa nature et de sa manière de vivre. Les représentations des deux dernières décennies font témoignage d'une évolution progressive du cliché vers une nouvelle image populaire d'une espèce intelligente, sensible et extrêmement bien adaptée à son environnement. Cette idée est diffusée par certains musées (par exemple le Neanderthal Museum Mettmann au site éponyme qui est aussi la source de la plupart des illustrations dans les manuels récents), et surtout par les médias comme des documentaires de télévision ou des revues de vulgarisation scientifique. L'intérêt du public semble se nourrir d'une fascination nouvelle pour l'utilisation de moyens techniques de pointe dans les sciences naturelles (analyses de ADN). Vue de l'extérieur, on pourrait formuler la thèse que nous assistons à la création d'un nouveau mythe qui mène, en partie, à des associations erronées : les médias analysés attribuent attestent au Néanderthalien par exemple des rites funéraires (une thèse d'origine scientifique, mais controversée en archéologie actuelle) ou bien par exemple la chasse à l'arc (qui constitue un anachronisme, voir ci-dessus).

Le cliché populaire des troglodytes préhistoriques fait actuellement place à la représentation d'une vie sous abri ou sous tente. Les sites archéologiques les plus populaires dans les médias analysés sont ceux de Bilzingsleben et de Gönnersdorf. Les résultats des recherches en ces lieux ont été publiés pour un large public, et on remarque une très bonne réception directe des données surtout dans les manuels (photos, schémas, plans, reconstitutions, textes informatifs).

4.2 Le néolithique

Le néolithique est abordé de façon régulière dans presque tous les programmes, et il est présent dans tous les manuels. Ceux-ci parlent surtout de la sédentarisation, de l'agriculture et de la domestication, des innovations dans les domaines de la culture matérielle et de la vie sociale ainsi que d'aspects religieux. Les descriptions s'enchaînent à celles du paléolithique en énumérant les 'progrès' par rapport à l'époque précédente. L'idée dominante est que l'homme se serait libéré, par l'agriculture et l'élevage, de son existence pauvre en tant que chasseur souffrant de la faim et qu'il mènerait une vie beaucoup plus facile maintenant.

Cette perspective de progrès conduit souvent à de mauvaises interprétations dans le domaine de la culture matérielle, par exemple à une surévaluation de l'importance de certaines innovations et à un manque de différenciation quant à la chronologie de leur apparition aux différentes

époques du néolithique. Parmi les innovations nommées dans les manuels se trouve, p.ex., le perçoir à archet, illustré de manière stéréotypée à l'aide d'une reconstitution qui remonte aux années 1930 ou même plus loin. Les illustrations d'antan ont déjà été produites sans que l'existence d'un tel perçoir ait été bien attestée. L'idée de progrès se focalise aussi sur le domaine social pour lequel les manuels parlent (même pour le rubané) de premières hiérarchies et de premiers métiers, ce qui représente parfois une surinterprétation des données archéologiques.

Les descriptions contiennent souvent des informations obsolètes concernant la datation du début du néolithique, et très fréquemment ils ne font pas de différenciation entre le Proche-Orient et l'Europe ou entre les différentes parties de l'Europe. Les cultures archéologiques sont, comme on avait l'habitude de le faire dans le domaine scientifique il y a quelques décennies, directement mises en rapport avec des ethnies en parlant par exemple du 'peuple du rubané'. Très souvent, les mégalithes sont encore décrits en tant que témoins 'd'une culture' ou 'd'un peuple' mégalithique. L'abord de ce sujet dans les manuels est intéressant : un seul Land l'intègre dans un programme, mais la moitié des manuels en parle, ce qui indique, à mon avis, que, dans l'image populaire, les mégalithes sont automatiquement liées à la préhistoire et comptent pour un sujet qu'il faut absolument aborder.

Parmi les sites archéologiques cités dans les textes et montrés sous forme de reconstitutions et de plans on remarque l'évocation assez fréquente de l'habitat de Köln-Lindenthal fouillé dans les années 1930. Les résultats des chercheurs Buttler et Haberey influencent ainsi, jusqu'à nos jours, certaines documentations de l'habitat du rubané. Les résultats de recherches sur Çatal Hüyük publiées par Mellaart dans les années 1970 ont atteint la même popularité. Des problèmes d'interprétations obsolètes se posent pareillement. Ils pourraient être contournés par l'abord de recherches sur l'habitat au néolithique plus récentes, p.ex. du plateau d'Aldenhoven.

L'exemple de l'homme préhistorique découvert dans les montagnes de la vallée d'Ötz, présent dans la moitié des manuels analysés, montre que des découvertes devenues populaires par la presse et la télévision peuvent être intégrées assez rapidement et sans directives des programmes dans les manuels. Quelques erreurs dans les descriptions proviennent du fait que les auteurs s'informent dans des médias de vulgarisation, par exemple dans la presse, parce que les données étaient plus rapidement mises à disposition par cette voie que par la littérature spécialisée qui n'apparaît qu'après un certain délai, ou par le musée dont l'ouverture s'est faite relativement tard. 'L'homme venu de la glace' représente aussi un sujet recherché dans les films didactiques qui profitent des productions pour la télévision en intégrant du matériel documentaire existant. Les films mettent, dans l'ensemble, un deuxième accent sur des mises en scènes tournées, entre autre, dans des musées de plein air comme celui de Unteruhldingen. Les mises en scènes traitent surtout les techniques, montrées sous forme de présentations artisanales. Les notions à critiquer concernant la présentation du néolithique dans les films sont, pour la plupart, les mêmes que pour les manuels.

Les romans historiques se jouant au néolithique sont peu nombreux. Ils tournent surtout autour de l'homme venu de la glace. Ils forment en tout trois groupes de qualité différente : une partie des romans transmet d'une manière concrète, différenciée et vivante, une multitude d'informations comme, par exemple, un récit dans lequel l'auteur traite, contrairement à la plupart des manuels, de manière critique le thème du progrès ; une autre partie contient un grand nombre de clichés et d'erreurs comme on les retrouve dans les manuels et les films. Un troisième groupe est constitué de récits qui ne font pas de différence entre le paléolithique, le mésolithique et le néolithique en présentant un mélange de cultures groupé sous le mot-clef 'âge de la pierre'.

4.3 L'âge du bronze

L'âge du bronze n'a presque pas d'importance dans les médias analysés. Il ne constitue pas un sujet indépendant dans les programmes, et les manuels ne lui consacrent (s'ils le font) que peu de pages. Il n'existe que deux films sur l'époque, produits en 1973 et 1974, et seulement quatre romans parmi 72 étudiés.

Les programmes et les manuels se focalisent sur la métallurgie (donc le progrès technique) et ses conséquences sociales. Ils transmettent de cette manière une image assez simpliste qui exclut la vie quotidienne à l'âge du bronze et beaucoup de questions posées par la recherche scientifique. Une méconnaissance des apports de la recherche est manifeste dans quelques représentations de l'exploitation minière du cuivre, pour lesquelles des illustrations datant du 19^{ème} siècle sont copiées. Certains manuels relient les 'légendes germaniques' avec l'âge du bronze, une idée du romantisme et du national(social)isme qui persiste toujours dans les imaginaires populaires actuels.

Les films sont beaucoup plus proches de l'archéologie même et très informatifs, mais en raison de leur ancienneté ils devraient être remplacés. Les fiches pédagogiques déforment pour certains sujets les faits mentionnés dans les films vers une interprétation voulue qui s'adapte mieux aux idées de progrès, de partage du travail, etc.

Les quatre romans historiques enrichissent grandement l'image de l'âge du bronze en traitant des sujets et des facettes plus divers que les médias scolaires, par exemple des aspects de la vie quotidienne et de la religion. Ils contiennent en même temps plus de vraies découvertes archéologiques. On remarque qu'un fort accent est mis sur la vie dans des sites lacustres, un sujet peu présent dans les manuels et programmes actuels, sauf, pour quelques exceptions, dans le cadre du néolithique.

4.4 L'âge du fer

Dans la plupart des programmes et des manuels, l'âge du fer forme un tout avec l'âge du bronze, regroupé sous le terme 'âge du métal'. L'intérêt des médias se concentre sur le métal en temps que nouveau matériau. Les Celtes apparaissent seulement dans les programmes pour les Länder dans le sud et sud-ouest de l'Allemagne et donc en première ligne dans les manuels correspondants. Les manuels abordent surtout le traitement du fer, les 'sites princiers' (Heuneburg) et les 'tombes princières' (Hochdorf) ainsi que les oppida (Manching). Les représentations intègrent ces informations dans une ligne de progrès technique et social qui part déjà, comme évoqué plus haut, du paléo- et du néolithique.

Les problèmes les plus répandus dans les trois groupes de médias sont les suivants : les médias reflètent l'idée que les Celtes auraient formé 'un peuple' (une nation) d'une même origine, langue et culture. Ils mélangent des éléments provenant de l'époque hallstattienne avec des éléments culturels de l'époque laténienne. Pour caractériser la nature des Celtes, les auteurs se servent des sources antiques écrites sans les critiquer et transmettent donc les clichés grecs et romains. Les termes scientifiques comme 'princes' et 'princesses' incitent beaucoup d'auteurs à peindre une image de la vie quotidienne semblable à celle du moyen âge. Quelques manuels cherchent à faire remonter des 'traditions celtiques' ou les 'langues celtiques' de nos jours au temps des Celtes historiques, ce qui est un cliché moderne qui s'explique avant tout par l'histoire scientifi-

que du 18^{ème} et 19^{ème} siècle.

Parmi les objets archéologiques montrés ou évoqués dans les médias dominant les objets de valeur provenant de tombes richement dotées comme celle du 'prince de Hochdorf' dans le Bade-Wurtemberg. Le fait que plusieurs présentations profitent de cet exemple pour parler de méthodes archéologiques (fouilles, datations, restaurations) témoigne d'un effet assez important de l'exposition et du catalogue 'Der Keltenfürst von Hochdorf – Methoden und Ergebnisse der Landesarchäologie' ('Le prince de Hochdorf – méthodes et résultats de l'archéologie au Bade-Wurtemberg') (1985). A la différence des manuels, les films et les romans s'intéressent également à des sites importants en dehors de l'Allemagne.

4.5 Époque romaine : les Germains

Les peuples germaniques de l'époque romaine ne sont pas abordés de manière régulière et approfondie dans les programmes, les manuels et les livres pour la jeunesse, et ils le sont presque toujours dans le contexte de l'histoire romaine. Ceci est remarquable vu l'importance que les Allemands avaient donnée aux Germains dans l'éducation politique et morale pendant la première moitié du 20^{ème} siècle. Seuls deux films parlent de la vie quotidienne en Germanie sans traiter en même temps des Romains.

Les médias évoquent surtout la vie quotidienne des Germains. L'influence des sources écrites est très importante : la 'Germanie' de Tacite, surtout, sert de source pour décrire 'la nature' des peuples germaniques, leur manière de vivre et leur organisation sociale ; les Eddas sont pris (comme déjà au 19^{ème} siècle) pour témoins de la 'religion germanique'. Cette extraction de 'faits' dans les sources écrites se passe très souvent de toute analyse critique des textes. L'archéologie qui pourrait permettre de corriger certaines erreurs ou clichés populaires n'est pourtant presque pas prise en compte ; les peuples germaniques semblent être un sujet historique et non archéologique. On constate l'absence quasiment généralisée de découvertes archéologiques concrètes de cette époque dans les manuels et les romans (sauf pour des représentations de l'habitat, partant surtout des découvertes de la Feddersen Wierde, et pour des évocations de corps et de vêtements conservés dans les tourbières). La culture matérielle pourrait être davantage prise en compte dans toutes les présentations. Et si elle est intégrée dans les manuels, on y remarque l'absence de différenciation entre les époques : de l'âge du bronze ou du temps de Tacite en passant par l'époque mérovingienne jusqu'au bas moyen âge, presque tout est utilisé pour illustrer les pages, sans égard à la datation – un fait qui rappelle la notion scientifique et populaire de 'culture germanique' aux époques du romantisme, du nationalisme et surtout du national-socialisme.

Les problèmes décrits s'expliquent en partie par le fait que les chercheurs allemands se soient détournés du sujet des Germains après l'abus qui en avait été fait pendant la période hitlérienne. Il manque de la littérature adressée à un large public, qui présenterait l'état actuel des recherches et qui pourrait servir de base d'informations aux auteurs.

4.6 Époque romaine: les Romains dans les provinces

L'histoire romaine dans les provinces au nord des Alpes fait partie de tous les programmes, soit intégrée dans l'histoire générale de l'antiquité, soit même en remplacement de l'antiquité

4. Caractéristiques de la représentation des époques archéologiques

romaine. Les films sur l'époque romaine constituent le groupe le plus important parmi tous les films didactiques analysés. Les programmes ainsi que les manuels et les films évoquent surtout la vie quotidienne. La performance technique et des aspects de l'agriculture sont très souvent caractérisés comme éléments 'de progrès' de la 'civilisation romaine' qui est surtout représentée par des monuments. Les manuels et les films les plus actuels contiennent en plus des paragraphes portant sur les fouilles de Kalkriese, le site considéré comme pouvant être le lieu de la bataille de Varus.

Les manuels évoquent les contacts entre les Romains et la population indigène (jugée 'moins civilisée'), ils parlent de son assimilation et de la romanisation des provinces. Les peuples germaniques jouent, pour la plupart, le rôle d'agresseur et de menace pour la culture romaine. Le point de vue de la population indigène soumise n'est que rarement évoqué, de même que la possibilité de transferts culturels dans les deux directions.

On remarque un changement important de l'image du Limes dans les manuels des dix dernières années, partant du 'bastion contre les barbares' et allant au 'lieu de rencontre des cultures', de la frontière longue et close à un endroit peuplé (surtout avec des marchands) et aux 'portes ouvertes'. Les transformations de ces images témoignent à mon avis d'une nouvelle conception des frontières intra-européennes dans la société actuelle demandant la paix et les échanges culturels. Et ce n'est peut-être pas un hasard si l'économie et le commerce jouent un rôle si important dans les nouvelles reconstitutions du Limes.

Pendant que les films se concentrent sur la vie romaine sans évoquer les cultures indigènes, les romans analysés intègrent toujours des sujets portant sur différentes cultures, soit dans le contexte de la bataille de Varus, de la révolte des Bataves ou de migrations germaniques. A quelques exceptions près, la plus grande partie des récits comparent 'les barbares' et la 'culture civilisée'. Les livres pour la jeunesse contiennent ainsi, comme les manuels, des clichés et des jugements hérités de l'antiquité.

4.7 L'antiquité tardive et les grandes invasions

L'antiquité tardive et l'époque des grandes invasions sont intégrées dans les programmes en tant que mot-clef dans le contexte de l'histoire romaine. Les manuels décrivent surtout la fin du Limes germanique et les invasions de peuples germaniques. Ils transmettent en première ligne l'image que le déclin de l'Empire romain serait dû à la menace des barbares.

Dans les manuels, les films et les romans, les soi-disant 'grandes invasions' sont présentées de façon classique en tant que peuples entiers en migration. Des cartes topographiques et des récits fictifs de parcours individuels soulignent ces clichés populaires. Les informations diffusées proviennent plutôt de l'historiographie (non critiquée) que de l'archéologie.

Les films didactiques contiennent un peu plus d'objets archéologiques que les manuels, mais ceux-ci sont utilisés de façon non objective pour illustrer les clichés sur les grandes invasions. Parmi ces films il y en a deux sur les Huns qui rompent avec les images traditionnelles pour transmettre des informations cohérentes avec la recherche récente. L'un est produit avec l'aide d'un historien connu.

4.8 L'époque mérovingienne

L'époque mérovingienne est mal prise en considération par les médias analysés. Quelques programmes, surtout pour les états fédéraux du sud de l'Allemagne, évoquent les noms de certains tribus (Alamans, Bavarois, Francs). Beaucoup de programmes et de manuels passent directement de l'antiquité tardive à Charlemagne. Le règne de Théodoric en Italie constitue une exception, mais le sujet est traité dans le contexte de l'antiquité tardive romaine pour décrire la fin de l'empire romain. Quelques manuels parlent des rois francs comme fondateurs du royaume franc. L'archéologie ne joue pourtant pas de rôle important dans ces contextes.

Quelques manuels pour les Länder du Sud ainsi que deux films et deux livres pour la jeunesse abordent le sujet des Alamans et intègrent aussi quelques objets archéologiques. Les reconstitutions de vêtements et de parures (qui sont aussi utilisées pour illustrer les pages sur les Germains au temps de Tacite) se basent sur des ensembles funéraires. On remarque l'influence de l'exposition 'Die Alamannen' et de son catalogue (1997) sur les trois groupes de médias. Elle formait l'impulsion pour la production de certains romans et films ; le catalogue servait de base d'information pour tous les trois groupes de médias.

Les programmes de 1994 pour le Bade-Wurtemberg contenaient encore les mots-clefs 'toponymes' et 'limites dialectales' (dialectes actuels dits 'franc', 'alaman' et 'souabe', interprétés comme témoins pour la population du haut moyen âge, les Souabes, Francs et Alamans), un sujet pour lequel dominant dans les manuels concernés des théories désuètes du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle.

5. Résumé et conclusion

5.1 Orientation pratique du travail et possibilités d'améliorer la situation

L'analyse de l'efficacité de l'archéologie, reflétée par les médias choisis, formait l'objectif prioritaire de cette étude. Un autre but était d'attirer l'attention des éditions, des auteurs ainsi que des scientifiques sur les problèmes existants pour améliorer la situation à long terme. Durant le travail sur l'analyse, un commentaire détaillé concernant au moins un de ses manuels a été envoyé à chaque maison d'édition. Les commentaires ne contenaient pas seulement des énumérations d'erreurs, mais aussi des propositions concrètes pour la correction des textes ainsi que des renvois bibliographiques. Au-delà, le contact avec les éditeurs a mené à des coopérations pour de nouveaux manuels (correction de certains chapitres avant impression). En 2003, la possibilité de participer à la conception de nouveaux programmes pour le Bade-Wurtemberg était donnée. Une partie des propositions faites par l'auteur de cette étude ont été acceptées, ce qui a mené, du point de vue archéologique, à une correction et amélioration des programmes. L'examen d'un manuel pour lequel l'éditeur avait demandé le droit d'impression auprès d'un ministère représente une activité ultérieure entreprise dans le cadre de cette thèse. Se basant sur l'expertise scientifique, le ministère a pu exiger de l'éditeur des corrections avant que le manuel soit admis pour l'enseignement. Des recommandations bibliographiques compilées par des scientifiques pour les auteurs pourraient aider à aborder le problème des informations de base défavorables utilisées par les auteurs. Cette approche formait l'idée constitutive pour l'édition d'une bibliographie commentée, publiée avec le concours de l'auteur par le "Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch" au sein de la DGUF (groupe de travail sur l'archéologie dans les

manuels, au sein de la "Deutsche Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte")⁷.

Les exemples énumérés montrent différentes possibilités pour la direction dans laquelle pourraient aller d'autres activités ayant comme but d'améliorer la situation dans le matériel didactique pour l'enseignement. Un engagement au-delà est nécessaire pour arriver à des changements durables. Les résultats de cette étude montrent la nécessité d'un plus grand nombre des publications à la fois scientifiques et vulgarisées, avec des illustrations parlantes actualisées, pour arriver à une présentation de la pré- et protohistorique en public plus adéquate. Des coopérations entre éditions, auteurs et archéologues ainsi qu'entre enseignants et archéologues seraient autant secourables que la création d'archives ralliant les illustrations et photos des musées avec des conditions intéressantes pour les éditions de manuels, ce qui pourrait résoudre le problème des droits d'auteur souvent trop élevés. En outre, il devrait être envisagé de fonder un poste de consultation pour les éditions ainsi que les personnes et institutions travaillant dans l'intermédiation de l'histoire. La possibilité de combiner des cahiers de travail sur la pré- et protohistoire avec des cahiers concernant d'autres époques pourrait résoudre une partie des problèmes qu'ont les manuels en devant couvrir chaque fois toutes les époques étudiées pendant une année scolaire.

5.2 Perspectives

Malgré son volume, cette étude ne pouvait que toucher de manière superficielle les aspects principaux des époques discutées. Certains sujets de l'analyse devraient être traités isolément et de manière approfondie dans d'autres études, entre autre par rapport à des manuels plus anciens. Ce travail aborde, en outre, à chaque fois seulement une petite partie d'un manuel entier. Il faut poser la question comment se trouvent représentées les autres disciplines archéologiques et historiques (Égyptologie, Archéologie du Proche-Orient, Histoire Ancienne, Histoire du Moyen-Âge) : est-ce qu'ils rencontrent des problèmes semblables, pas de problèmes du tout, ou d'autres problèmes ? Un grand nombre de médias additionnels pour l'enseignement de l'histoire (séries de diapositifs avec fiches informatives jointes, recueils de fiches de travail, livres avec des propositions pour des travaux pratiques, recueils de récits pour l'enseignement, magazines pour enseignants avec des dossiers sur la pré- et protohistoire) n'ont pas pu être pris en compte en raison de la charge de travail qui aurait été nécessaire. Comment est-ce que l'archéologie est représentée dans ces médias-là ? En outre, il faut constater un manque d'analyses élémentaires portant sur la pré- et protohistoire dans la pratique de l'enseignement (par la perspective des enseignants ainsi que la perspective des élèves), puis un défaut d'analyses orientées vers les récipients (des sondages auprès des élèves concernant leurs manuels et la question, quels domaines du savoir transmis sont bien assimilés et pourquoi).

Un approfondissement des études touchant l'instrumentalisation politique de l'archéologie, dans le passé et dans le présent, me semblerait intéressant. Les résultats exposés dans le chapitre II.13 de cette publication montrent que des interprétations de l'histoire motivés par des idées politiques et l'accapuration (consciente ou inconsciente) d'objets et de sites à ces fins représentent un sujet d'importance actuelle. Un projet de recherche conçu pour l'étude de ces questions pourrait former le cadre pour analyser les interactions entre les situations politiques et la représentation de la pré- et protohistoire dans les manuels en tant que reflets des sociétés. En comparant les

⁷ Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch: Literaturempfehlungen zur Archäologie.

nations les unes aux autres il serait probablement possible d'obtenir des résultats intéressants concernant les mécanismes de la fonctionnalisation d'interprétations historiques⁸.

5.3 Bilan

La présentation de la pré- et protohistoire dans les manuels, les films didactiques et les romans historiques pour la jeunesse ne reste pas sans erreurs, mauvaises interprétations et clichés communs. Ceci n'a pas beaucoup changé dans les dernières années, malgré les appels de différents archéologues et historiens.

Les images populaires de la pré- et protohistoire sont en partie nourries par des théories scientifiques obsolètes qui se sont inscrites dans la mémoire collective. Les médias analysés dans cette étude reflètent ces images collectives. Les manuels, films et romans constituent ainsi une source intéressante pour écrire une histoire des idées et une histoire des sciences.

D'autres problèmes rencontrés dans les présentations résultent du fait que l'enseignement moderne de l'histoire demande aux producteurs de médias, pour des raisons didactiques, de créer des grands contextes, de montrer les grandes lignes dans l'évolution et de créer des ponts entre le passé et le présent. Les questions posées à l'histoire en partant de cette perspective et les réponses données par les médias analysées, sont ainsi le reflet de notre société.

L'influence de la recherche en archéologie sur les médias, soit leur rôle en tant que source d'informations et son importance pour la correction de représentations erronées pourrait être plus importante dans nombre de cas. Concernant le domaine scientifique, les représentations témoignent surtout d'une influence remarquable des musées, des expositions ainsi que des publications scientifiques de vulgarisation en tant que source pour les auteurs et producteurs. Mais d'autres médias, non scientifiques, sont utilisés plus fréquemment. Ce fait et le nombre d'erreurs trouvées montrent que les rapports entre l'archéologie et le public doivent être améliorés. Beaucoup d'erreurs pourraient, par exemple, être évitées grâce à une meilleure coopération entre archéologues et producteurs de médias ainsi que par un plus grand nombre de publications écrites par des archéologues pour un large public.

Les erreurs dans les manuels sont graves du point de vue archéologique, mais aussi du point de vue pédagogique parce qu'elles contrarient en plus les buts primaires de l'éducation relatifs aux cours d'histoire : l'enseignement doit transmettre du savoir scientifique fondé, les élèves doivent apprendre le bon langage technique et analyser de façon critique des sources historiques. Les chapitres sur la pré- et protohistoire ne comblent pas ces exigences. Les manuels ne respectent pas non plus les appels formulés dans le domaine de la recherche portant sur les livres scolaires : prise en compte d'avis controversés, représentations à perspectives multiples, critique des stéréotypes communs, textes et illustrations sans stéréotypes.

"Ne nous y trompons pas : l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière. Sur cette représentation, qui est aussi pour chacun une découverte du monde, du passé des sociétés, se greffent ensuite des opinions, des idées fugitives ou durables, comme un amour..., alors que demeurent, indélébiles, les traces de nos premières curiosités, de nos

⁸ Une demande pour un tel projet de recherche a été faite auprès de la DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft). Le projet a été accepté dans le cadre du groupe de recherches n° 875 "Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen der Gegenwart" ("La vie d'autrefois dans les cultures du présent").

5. Résumé et conclusion

premières émotions"⁹. Si l'historien Marc Ferro a raison avec cette affirmation (qui est à discuter), il est temps de s'occuper un peu plus de la représentation de la pré- et protohistoire dans les manuels et dans les médias pour les jeunes – au moins du point de vue de l'archéologie.

⁹ Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, 7.

Literaturverzeichnis

1. Untersuchungsmaterial

In Klammern hinzugefügte Angaben am Ende der jeweiligen Literaturangabe entsprechen den Signaturen im Katalog der Arbeit.

A. Lehrpläne

Vorbemerkung: Es handelt sich um diejenigen Lehrpläne für die Sekundarstufe I, die für die untersuchten Schulbücher grundlegend waren, sowie für die gleichzeitig gültigen Lehrpläne der Grundschulen und der gymnasialen Oberstufen. In zahlreichen Bundesländern sind inzwischen neue Richtlinien verabschiedet worden, die hier nicht aufgeführt werden, weil sie für die Arbeit nicht relevant sind.

Bei den Lehrplänen verweisen Signaturen nur auf in den Katalog aufgenommene Lehrpläne für die Sekundarstufe I (in den Katalog nicht aufgenommene, für die Studie aber berücksichtigte Lehrpläne sind ohne Signatur aufgeführt).

Baden-Württemberg:

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für die Grundschule (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 1/1994), Stuttgart 1994.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für die Hauptschule (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 2/1994), Stuttgart 1994 (LP BaWü HS 6).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für die Realschule (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 3/1994), Stuttgart 1994 (LP BaWü RS 7).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform (Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 4/1994), Stuttgart 1994 (LP BaWü Gy).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für das Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang. Schulversuch gültig ab Schuljahr 1997/98, Stuttgart Juni 1997 (LP BaWü Gy8).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für das Gymnasium, Kursstufe, Lehrplanheft 3/2001, Stuttgart 2001 [Einführung in G8 (Kl. 11/12) 2002, in G9 (Kl. 12/13) 2003].

Bayern:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2000.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Lehrplan für die bayerische Hauptschule, München 1997 (LP Bay HS 5/6).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern, München 2001 (LP Bay RS 6).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Geschichte, München 1992, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Teil I [KWMBI I], So.-Nr. 8 1992, 373-424 (LP Bay Gy 6).

Berlin:

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Grundschule Klassen 1 bis 4, Vorfachlicher Unterricht, Sachkunde, Berlin 1986 (ND 1997).

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.): Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Geschichte, Grundschule, Klassen 5 und 6, Berlin 1995 (LP Ber

GS 5/6).

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Politische Weltkunde/Geschichte. Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, Berlin 1995.

Brandenburg:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): Vorläufiger Rahmenplan, Sachunterricht, Klassen 1 bis 4, Grundschule vom 6. August 1991, Heft 2002, Potsdam 1991.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): Vorläufiger Rahmenplan, Lernbereich Gesellschaftslehre, Geschichte, Klassen 5 und 6, Grundschule vom 6. August 1991, Heft 2003.2, Potsdam 1991 (ND 1999).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): Vorläufiger Rahmenplan, Geschichte, Gymnasiale Oberstufe, Sekundarstufe II, Potsdam 1992.

Bremen:

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Rahmenplan für die Primarstufe Bremen 2001 (Einführung 2002).

Freie Hansestadt Bremen, Senator für Bildung (Hg.): Orientierungsstufe, Klasse 5-6, Lehrplan Welt/Umwelt im Fachbereich: Welt/Umwelt, Bremen 1986 (LP Bre Or 5/6).

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Sekundarstufe II, Gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Bremen 2000.

Hamburg:

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hg.): Lehrplan für die Haupt- und Realschule Geschichte/Politik, Hamburg 1990 (LP Ham HS/RS 6).

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium, Sekundarstufe I, Geschichte und Sozialkunde, Hamburg 1994 (LP Ham Gy 6).

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hg.): Lehrplanrevision Sekundarstufe II, Lehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe, Hamburg 1989.

Hessen:

Hessisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenplan Grundschule, Teil B: Pläne der Fächer/Lernbereiche, Sachunterricht, Wiesbaden 1995.

Hessisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenplan Geschichte, Sekundarstufe I, Frankfurt/Main 1995 (LP He SekI 7/8).

Hessisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenplan gymnasiale Oberstufe, Aufgabenfeld II: Geschichte (Kursstrukturplan), Wiesbaden 1995.

Mecklenburg-Vorpommern:

Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Grundschule. Sachunterricht, Erprobungsfassung, Schwerin 1996.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule. Geschichte, Erprobungsfassung, Schwerin 2001 (LP MeVo Or 5/6).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Jahrgangsstufen 11 bis 13, Erprobungsfassung, Schwerin 1999.

Niedersachsen:

Der niedersächsische Kultusminister (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Sachunterricht, Hannover 1982.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe, Welt- und Umweltkunde, Hannover 1992 (LP NieSa Or 5/6).

1. Untersuchungsmaterial

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Schuljahrgänge 7-10, Geschichte, Hannover 1996 (LP NieSa Gy 7).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule, Gesellschaftslehre, Hannover 1993 (LP NieSa IGesS 5/6).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg; Geschichte, Hannover 1994.

Nordrhein-Westfalen:

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Grundschule, Richtlinien und Lehrpläne, Sachunterricht [Die Schule in NRW, Nr. 2002], Düsseldorf 1985 (ND 2001).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Geschichte-Politik [Die Schule in NRW, Nr. 3202/1], Düsseldorf 1989 (ND 2001) (LP NoWe HS 5/6).
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte [Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Nr. 3316], Düsseldorf 1994 (LP NoWe RS 6/7).
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium, Sekundarstufe I, in Nordrhein-Westfalen. Geschichte [Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Nr. 3497], Düsseldorf 1993 (LP NoWe Gy 6).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1999.

Rheinland-Pfalz:

- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplan Sachunterricht Grundschule, Grünstadt 1984.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrpläne Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Erdkunde/Geschichte/Sozialkunde, Hauptschule/Realschule/Gymnasium/Regionale Schule (Klassen 7-9/10), Grünstadt 1998 [auf der Grundlage der Entwürfe von 1992] (LP RhPf HS/RS/Gy 7).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplanentwurf Zweisprachiger Geschichtsunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I, Englisch, Grünstadt 1996 [erster Teil identisch mit dem Lehrplanentwurf Französisch] (LP RhPf Gy bil. 7).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplan Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen, Koblenz 1999 (LP RhPf IGesS 5/6).
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplanarbeit in Rheinland-Pfalz. Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten in der Sekundarstufe I (PZ-Information 18/99), Bad Kreuznach 1999.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplan Gemeinschaftskunde, Grundfach und Leistungsfach, mit Schwerpunkt Geschichte, mit Schwerpunkt Sozialkunde, mit Schwerpunkt Erdkunde in den Jahrgangsstufen 11-13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), Worms 1998.

Saarland:

- Saarland, Ministerium für Bildung und Sport (Hg.): Lehrplan Sachunterricht, Grundschule, Klassenstufen 1-4, Saarbrücken 1992.
- Saarland, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hg.): Lehrplan Erweiterte Realschule, Klassenstufe 6, '98 (Schule machen im Saarland), Saarbrücken 1998 (LP Saar RS 6).
- Saarland, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hg.): Lehrplan Erweiterte Realschule, Klassenstufe 7, '99 (Schule machen im Saarland), Saarbrücken 1999 (LP Saar RS 7).

- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hg.): Achtjähriges Gymnasium, Lehrplan Geschichte für die Klassenstufe 7, Saarbrücken 2003 (LP Saar Gy 7).
- Saarland, Ministerium für Bildung und Sport (Hg.): Lehrplan Gesellschaftswissenschaften, Gesamtschule, Klassenstufen 5 und 6, '93, Saarbrücken 1993 (LP Saar GesS 5/6).
- Saarland, Ministerium für Bildung und Sport (Hg.): Lehrplan Gesellschaftswissenschaften, Gesamtschule, Klassenstufen 7 und 8, '96, Saarbrücken 1996.
- Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft (Hg.): Vorläufiger Lehrplan Geschichte, Gymnasium, Klassenstufe 11 (Schule machen im Saarland), Saarbrücken 1988; Vorläufiger Lehrplan Grundkurs Geschichte, Gymnasium, Gesamtschule, Jahrgangsstufe 12 (Schule machen im Saarland), Saarbrücken 1989; Vorläufiger Lehrplan Leistungskurs Geschichte, Gymnasium, Gesamtschule, Jahrgangsstufe 12 (Schule machen im Saarland), Saarbrücken 1989; Vorläufiger Lehrplan Grundkurs Geschichte, Gymnasium, Gesamtschule, Jahrgangsstufe 13 (Schule machen im Saarland), Saarbrücken 1990; Vorläufiger Lehrplan Leistungskurs Geschichte, Gymnasium, Gesamtschule, Jahrgangsstufe 13 (Schule machen im Saarland), Saarbrücken 1990.

Sachsen:

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule. Heimatkunde/Sachunterricht. Klassen 1-4, Dresden 1992.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Mittelschule. Geschichte. Klassen 5-10, Dresden 1992 (LP Sachs MS 5/6).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Präzisierung des Lehrplans Mittelschule. Geschichte. Klassen 5-10, Dresden 1997 (LP Sachs MS 5/6).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Gymnasium. Gewichtete Fassung. Geschichte. Klassen- und Jahrgangsstufen 5-12, Dresden 2001 (LP Sachs Gy 5/6).

Sachsen-Anhalt:

- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): Rahmenrichtlinien Grundschule, Heimat- und Sachunterricht, Magdeburg 1993.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Förderstufe [5-6], Geschichte, Magdeburg 1997 (LP SachsA SekS 5/6).
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Schuljahrgänge 7-10, Geschichte, Magdeburg 1999.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium [7-13], Geschichte, Magdeburg 2000.

Schleswig-Holstein:

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Lehrplan Grundschule, Kiel 1997.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Geschichte, Kiel 1997 (LP SH HS/RS/Gy 5/6).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Gesamtschule, Weltkunde, Kiel 1997 (LP SH GesS 5/6).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Lehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium, Gesamtschule. Geschichte, Kiel 2001 (Anhörungsfassung, Downloadversion, Stand: Dezember 2001).

Thüringen:

- Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Heimat- und Sachkunde, Saalfeld 1999.
- Thüringer Kultusministerium (Hg.), Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule, Geschichte, Saalfeld 1999 (LP Thü RegS 5/6).
- Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium, Geschichte, Saalfeld 1999 (LP Gy 5/6).

B. Schulbücher

Schulbücher, die nicht zur hier untersuchten Gruppe gehören und aus anderen Gründen herangezogen wurden, sind unter der Sekundärliteratur zitiert. Da Schulbücher leichter anhand der Titel identifiziert werden können als nach Autoren, finden sie sich hier nach Titeln geordnet.

- Anno 1: Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. Herausgeber: Askani, Werner/Wagener, Jürgen. Braunschweig: Westermann 1994. 3-14-110941-9 (SB 1a).
- Anno, Ausgabe Baden-Württemberg 1: Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. Herausgeber: Askani, Werner/Wagener, Jürgen. Braunschweig: Westermann 1995 (nR 2000, 2. Aufl. 2001). 3-14-111941-4 (SB 1b).
- Begegnungen. Geschichte Sozialkunde Erdkunde 5. Herausgeber: Brucker, Ambros/Filser, Karl. München: Oldenbourg 1997. 3-486-83595-5 (SB 2(5)).
- Begegnungen. Geschichte Sozialkunde Erdkunde 6. Herausgeber: Brucker, Ambros/Filser, Karl. München: Oldenbourg 1998. 3-486-83596-3 (SB 2(6)).
- bsv Geschichte, Ausgabe N 1: Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt. Herausgeber: Zuber, Karl-Heinz/Holzbauer, Hans. München: bsv 1992 (²1994). 3-7627-6158-2 (SB 3a).
- bsv Geschichte, Ausgabe BW 1: Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt. Autoren: Cornelissen, Joachim/Hauck, Dietrich/Holzbauer, Hans/Zuber, Karl-Heinz. München bsv 1995. 3-7627-6306-2 (SB 3b).
- bsv Geschichte, Ausgabe GN 1: Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt. Herausgeber: Zuber, Karl-Heinz/Cornelissen, Joachim. München: bsv 1996 (²1999 nR). 3-7627-6318-6 (SB 3c).
- damals heute morgen, Geschichte 6: Hauptschule Baden-Württemberg. Autoren: Diebold, Reiner/Englert, Karlheinz/Sturm, Veit/Ullrich, Evelin/Dorothee, Wege/Weißbrodt, Dieter. Leipzig: Klett 1994. 3-12-122140-X (SB 4).
- Durchblick 5/6, Welt- und Umweltkunde für die Orientierungsstufe. Autoren: Derichs, Johannes/Friederich, Axel/Leinert-Pankratz, Sigrid u.a. Braunschweig: Westermann 2001. 3-14-110725-4 (SB 5a).
- Durchblick Geschichte/Politik 5/6, Hauptschule Nordrhein-Westfalen. Autoren: Frenken, Lambert/Lenniger, Monika/Pankratz, Wolfgang u.a. Braunschweig: Westermann 2001. 3-14-110735-1 (SB 5b).
- Entdecken und Verstehen 6, Realschule Bayern: Von den Anfängen der Geschichte bis zum Frühmittelalter. Bearbeiter: Bruchertseifer, Heike/Hochmuth, Marcus/Rieger, Josef u.a. Berlin: Cornelsen 2001. 3-464-64130-9 (SB 6).
- Expedition Geschichte 1: Von der Urzeit bis zum Ende des Mittelalters. Herausgeber: Osburg, Florian/Klose, Dagmar/Barcelo, Pedro/Uffelman, Uwe. Frankfurt: Diesterweg 1997. 3-425-03381-6 (SB 7a).
- Expedition Geschichte 1, Realschulen Baden-Württemberg Klasse 7: Von der Urzeit bis zum Beginn der Neuzeit. Herausgeber: Uffelman, Uwe/Reese, Armin/Barcelo, Pedro u.a. Frankfurt: Diesterweg 2001. 3-425-10537-X (SB 7b).
- Expedition Geschichte Nordrhein-Westfalen 1. Herausgeber: Osburg, Florian/Klose, Dagmar/Barcelo, Pedro/Uffelman, Uwe. Frankfurt: Diesterweg 2001. 3-425-10531-0 (SB 7c).
- Forum Geschichte 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Herausgeber: Regenhardt, Hans-Otto. Berlin: Cornelsen 2000. 3-464-64319-0 (SB 8).
- Geschichte erleben 1: für die 6. Jahrgangsstufe der Realschulen. Herausgeber: Brückner, Dieter/Lachner, Hannelore. Bamberg: Buchner 2001. 3-7661-4621-1 (SB 9).
- Geschichte konkret 1: Ein Lern- und Arbeitsbuch. Autoren: Andraschko, Frank M./Barth, Günter/Geisenberger, Friedrich. Hannover: Schroedel 1995. 3-507-35500-0 (SB 10a).
- Geschichte konkret 1: Ein Lern- und Arbeitsbuch. Autoren: Andraschko, Frank M./El Darwich, Renate/Griepentrog, Martin. Hannover: Schroedel 1996. 3-507-35508-6 (SB 10b).
- Geschichte konkret 1: Ein Lern- und Arbeitsbuch. Autoren: Andraschko, Frank M./Barth, Günter/Geisenberger, Friedrich. Hannover: Schroedel 1999. 3-507-35523-X (SB 10c).
- Geschichte plus, Ausgabe Thüringen: Geschichte Klassen 5/6. Herausgeber: Koltowitz, Bernd. Berlin: Volk und Wissen 1998. 3-06-110511-5 (SB 11a).
- Geschichte plus, Ausgabe Sachsen: Geschichte Klassen 5/6. Berlin: Volk und Wissen 1998. 3-

- 06-110509-3 (SB 11b).
- Geschichte und Gegenwart 1. Herausgeber: Lenzian, Hans-Jürgen/Marx, Christoph Andreas u.a. Paderborn: Schöningh 1998. 3-506-24901-0 (SB 12).
- Geschichte und Geschehen A 1. Autoren: Bittner, Vera/Heinzberger, Vera/Herrmann, Michael u.a. Leipzig: Klett 1995 (2. Aufl. 14. Dr. 1998). 3-12-410010-7 (SB 13a).
- Geschichte und Geschehen Baden-Württemberg B 1: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Autoren: Bittner, Vera/Heinzberger, Vera/Herrmann, Michael u.a. Leipzig: Klett 1995. 3-12-410110-3 (SB 13b).
- Geschichte und Geschehen Sachsen D 1: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Autoren: Bittner, Vera/Dambor, Andreas/Heinzberger, Ferdinand u.a. Stuttgart: Klett 1995. 3-12-410310-6 (SB 13c).
- Geschichte und Geschehen Sachsen D 2: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Autoren: Brütting, Rolf/Dambor, Andreas/Heinzberger, Ferdinand u.a. Stuttgart: Klett 1995. 3-12-410320-0 (SB 13c).
- Geschichte und Geschehen Thüringen F 1: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Autoren: Bittner, Vera/Dambor, Andreas/Heinzberger, Ferdinand u.a. Stuttgart: Klett 2001. 3-12-411511-7 (SB 13d).
- Geschichte und Geschehen Thüringen F 2: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Autoren: Heinzberger, Ferdinand/Helbig, Klaus/Kulf, Eberhard u.a. Stuttgart: Klett 1995. 3-12-411520-6 (SB 13d).
- Geschichtsbuch Neue Ausgabe 1. Herausgeber: Martin, Joche/Zwölfer, Norbert. Berlin: Cornelsen 1992 (3. Dr. 1997). 3-464-64201-1 und 3-464-64211-9 (SB 14a).
- Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, Neue Ausgabe B 1: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Herausgeber: Martin, Joche/Zwölfer, Norbert. Berlin: Cornelsen 1994 2. Dr. 1997. 3-464-06920-6 (SB 14b).
- Das IGL-Buch. Gesellschaftslehre an Gesamtschulen 1. Autoren: Bergner, Karl-Josef/Drell, Anne/Fricke-Finkelburg, Renate. Stuttgart: Klett 1995 5. Dr. 1998. 3-12-408710-0 (SB 15).
- Mensch und Umwelt: Neubearbeitung. Autoren: Kolb, Karl-Heinz/Mertins, Harald/Rautmann, Susanne. Hannover: Schroedel 1999. 3-507-36010-1 (SB 16).
- Mitmischen in Geschichte und Politik 1: Nordrhein-Westfalen. Autoren: Heber, Thomas/Heese, Werner/Heimbrock, Cornelia u.a. Leipzig: Klett 1999 (4. Dr. 2003). 3-12-410710-1 (SB 17).
- Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 6. Herausgeber: Heinloth, Bernhard. München: Oldenbourg 1992. 3-486-17112-7 (SB 18).
- quer Geschichte und Gemeinschaftskunde für die Hauptschule 1: Spuren und Ströme. Herausgeber: Fiederle, Xaver. Paderborn: Schöningh 1995. 3-506-24351-9 (SB 19a).
- quer Geschichte für die Förderstufe 1: Spuren und Entwicklungen – Von den Höhlenmenschen bis zum Mittelalter. Herausgeber: Fiederle, Xaver/Hergenröder, Gerhard/Simianer, Norbert. Paderborn: Schöningh 1997. 3-506-24370-5 (SB 19b).
- quer Geschichte für die Hauptschule 1: Spuren und Entwicklungen – Von den Höhlenmenschen bis zum Absolutismus. Herausgeber: Fiederle, Xaver/Hergenröder, Gerhard/Simianer, Norbert. Paderborn: Schöningh 1997. 3-506-24355-1 (SB 19c).
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch 1: Vorgeschichte und Altertum. Herausgeber: Ebeling, Hans/Birkenfeld, Wolfgang. Braunschweig: Westermann 1991. 3-14-140701-0 (SB 20).
- Das waren Zeiten, Ausgabe C 1: Frühgeschichte und Antike. Herausgeber: Brückner, Dieter/Focke, Harald. Bamberg: Buchner 2002. 3-7661-4741-2 (SB 21).
- Das WUK-Buch: Terra Welt- und Umweltkunde Niedersachsen. Herausgeber: Bünstorf, Jürgen/Neumann, Harald-Matthias/Pries, Martin/Trautmann, Brigitte. Gotha/Stuttgart: Klett-Perthes 2001. 3-623-21310-1 (SB 22).
- Zeit für Geschichte, Ausgabe A 1: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Autoren: Frey, Anne/Heupel, Eberhard/Holste, Michael u.a. Hannover: Schroedel 2000. 3-507-36501-4 (SB 23a).
- Zeit für Geschichte, Ausgabe B 1: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Autoren: Heupel, Eberhard/Holste, Michael/Kohl, Herbert u.a. Hannover: Schroedel 2000. 3-507-36531-6 (SB 23b).
- Zeit für Geschichte, Ausgabe C 1/2: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Autoren: Frey, Anne/Gellert, Andrea/Heupel, Eberhard u.a. Hannover: Schroedel 2003. 3-507-36511-

1. Untersuchungsmaterial

- 1 (SB 23c).
- Zeitlupe 1. Herausgeber: Pandel, Hans-Jürgen. Hannover: Schroedel 2001. 3-507-35529-9 (SB 24a).
- Zeitlupe 1. Herausgeber: Pandel, Hans-Jürgen. Hannover: Schroedel 2003. 3-507-35535-3 (SB 24b).
- Zeitreise 5/6 Sachsen-Anhalt Förderstufe: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Förderstufe in Sachsen-Anhalt. Autoren: Eck, Guiskard/Heimbach, Helmut/Höfer, Arno u.a. Stuttgart: Klett 1997. 3-12-415010-4 (SB 25a).
- Zeitreise Nordrhein-Westfalen 1: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Eck, Guiskard/Heimbach, Helmut/Höfer, Arno u.a. Stuttgart: Klett 1997. 3-12-411010-2 (SB 25b).
- Zeitreise Rheinland-Pfalz 7/8: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Autoren: Eck, Guiskard/Flues, Heiner/Heimbach, Helmut u.a. Stuttgart: Klett 1997. 3-12-414010-9 (SB 25c).
- Zeitreise 1: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Ausgabe für Hessen, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein. Autoren: Eck, Guiskard/Heimbach, Helmut/Höfer, Arno u.a. Stuttgart: Klett 1998. 3-12-418010-0 (SB 25d).
- Zeitreise Baden-Württemberg 7. Autoren: Bente, Markus/Bux, Werner/Eck, Guiskard u.a. Leipzig: Klett 2000. 3-12-412010-8 (SB 25e).

C. Unterrichtsfilme

- Alamannen und Römer in Südwestdeutschland, FWU (SDR/SWF) 1998 (1996/97) (UF 48).
- Alltag in einem germanischen Gehöft, WBF 1974 (UF 25).
- Auf den Spuren der ersten Menschen, AV-Medien-Vertrieb MICHEL Neukirchen 1994 (UF 14).
- Auf den Spuren der Kelten, FWU Grünwald 1989 (UF 22).
- Aus dem Alltag des römischen Legionärs, WBF 1987 (UF 28).
- Aus dem Wirtschaftsleben der Germanen, WBF 1974 (UF 26).
- Ausgrabungen, FWU 1974 (UF 53).
- Bei den Germanen, FWU 1994 (UF 27).
- Die Diener des Fürsten, SDR Stuttgart/Klett 1986 (UF 21).
- Ein römischer Kaufmann nördlich der Alpen, WBF 1974 (UF 33).
- Eine Stadt macht Geschichte. Die Römervilla von Heitersheim (...), Galama-Film Freiburg 1995 (UF 35).
- Die Eisenzeit beginnt, WBF Hamburg 1973 (UF 20).
- Experimentelle Archäologie: Cäsars Rheinbrücke, FWU/BBC 2002 (UF 30).
- Feuer, Lehm und tote Hühner, FWU Grünwald 1986 (UF 17).
- Das Frankenreich, FWU 2000 (UF 52).
- Der Fund, focus film 1992 (UF 56).
- Geräte aus Stein, Werkstatt für vor- und frühgeschichtliche Technologie G. Bürger/SVS Video Production 1991 (UF 16).
- Geschichte auf dem Runden Berg, Arbeitsgemeinschaft Medien 2000 (UF 49).
- Geschichte ganz nah – Ausgrabungen in Deutschland I, FWU 2000 (UF 54).
- Handwerker der Steinzeit I, WBF Hamburg 1973 (UF 11).
- Handwerker der Steinzeit II, WBF Hamburg 1974 (UF 12).
- Die Höhle von Lascaux, FWU Grünwald 1976 (UF 6).
- In der Jungsteinzeit, FWU Grünwald 1989 (UF 13).
- In einer römischen Familie, FWU 1989 (UF 36).
- Jäger der Jungsteinzeit, WBF Hamburg 2002 (UF 9).
- Die Jungsteinzeit, WBF Hamburg 1971 (UF 7).
- Kalkriese – Römer im Osnabrücker Land, Medienzentrum Osnabrück 1993 (UF 31).
- Die Kelten: Krieger, Künstler, Kultgemeinschaft, media nova Landshut 1998/Bayerischer Rundfunk München 1993 (UF 23).
- Kunst und Magie auf Höhlenwänden, WBF Hamburg 1971 (UF 5).

- Leben in der Jungsteinzeit, WBF Hamburg 2002 (UF 8).
Der Mensch entdeckt das Metall, WBF Hamburg 1973 (UF 18).
Mensch und Gesellschaft in der Bronzezeit, WBF Hamburg 1974 (UF 19).
Mit dem Eiszeitmenschen auf Mammutjagd, WBF Hamburg 1971 (UF 4).
Mit Pfeil und Bogen, media nova Landshut 2001/WDR Köln 2000 (UF 15).
Der Neandertaler. Leben in der Eiszeit, FWU Grünwald 2000 (UF 2).
Die Neandertaler, WDR/SWR Schulfernsehen 2000 (UF 3).
Neandertaler und Höhlenbär, WBF Hamburg 1973 (UF 1).
"Ötzi" – Der Mann aus dem Eis, FWU Grünwald 1999 (UF 10).
Die Restaurierung eines Römerdolches, Landesbildstelle Westfalen 1988 (UF 55).
Die Römer am Limes zwischen Donau und Rhein, WBF 1974 (UF 34).
Die Römer an Rhein und Donau, FWU 1990 (UF 37).
Die Römer in Trier, Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen 1984 (UF 38).
Römisches Trier, FWU 2003 (UF 39).
Die Varus-Schlacht, SWR Schulfernsehen 2000 (UF 32).
Völkerwanderung: Kimbern, Varusschlacht und Angelsachsen, FWU/ZDF 2002 (UF 46).
Völkerwanderung: Der Zug der Goten und das Ende des Römischen Reiches, FWU/ZDF 2002 (UF 47).
Von Rom zum Rhein: Baumeister der abendländischen Zivilisation, Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen 1988 (UF 40).
Von Rom zum Rhein: Das Erbe der Antike, Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen 1988 (UF 45).
Von Rom zum Rhein: Kult und Spiele, Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen 1988 (UF 44).
Von Rom zum Rhein: Leben auf dem Land, Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen 1988 (UF 43).
Von Rom zum Rhein: Leben in der Legion, Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen 1988 (UF 41).
Von Rom zum Rhein: Leben in der Stadt, Südwestfunk Baden-Baden, Schulfernsehen 1988 (UF 42).
Das Wachsen des Römischen Reiches, FWU 1989 (UF 29).
Der Zeugenberg, Landesbildstelle Württemberg/Staatliches Schulamt Ludwigsburg 1996 (UF 24).

D. Kinder- und Jugendbücher

Wiedergegeben wird hier lediglich die der Arbeit zugrundeliegende Ausgabe. Zu Original- und Lizenzausgaben vgl. die entsprechenden Angaben im Katalog. Abweichend von der geisteswissenschaftlichen Zitierweise wird hier, wie es beim Zitieren von Kinder- und Jugendbüchern allgemein üblich ist, nach dem Verlagsort auch der Verlag wiedergegeben.

- Arold, Marliese: Die Höhlenmenschen vom Mammuttal, Hannover: Pelikan 1990 (JB 54).
Auler, Jost: Hundejunge und Blumenmond, Norderstedt: Libri 2000 (JB 14).
Ballinger, Erich: Der Gletschermann. Ein Krimi aus der Steinzeit, Ravensburg: Ravensburger 1997 (JB 19).
Ballinger, Erich: Der Höhlenmaler, Würzburg: Arena 2002 (JB 4).
Bauer, Insa: Ferien in der Steinzeit, Recklinghausen: Bitter 1992 (JB 60).
Bauer, Irmgard: Feuer am See. Eine Erzählung aus der Bronzezeit, Gaggenau: Metz 1999 (JB 23).
Behrens, Johanna: Hier wollen wir leben! Römer und Goten in Portus, Stuttgart: Freies Geistesleben 1987 (JB 45).
Beyerlein, Gabriele: Am Berg des weißen Goldes. Eine Geschichte aus der Zeit der Kelten, Hamburg: Dressler 1994 (JB 32).
Beyerlein, Gabriele: Der dunkle Spiegel, Würzburg: Arena 1989 (JB 50).
Beyerlein, Gabriele: Entscheidung am Heiligen Felsen. Eine Erzählung aus der Keltenstadt Alkimoennis, Würzburg: Arena 1993 (JB 36).

1. Untersuchungsmaterial

- Beyerlein, Gabriele: Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann, Hamburg: Oetinger 1993 (JB 20).
- Beyerlein, Gabriele: Gabriele Beyerlein erzählt von den Keltenfürsten, Hamburg: Oetinger 1995 (JB 27).
- Beyerlein, Gabriele: Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern, Hamburg: Oetinger 1991 (JB 5).
- Beyerlein, Gabriele: Der goldene Kegel. Eine Erzählung aus der späten Bronzezeit, München: dtv 1997 (JB 25).
- Beyerlein, Gabriele: Die Höhle der weißen Wölfin, Hamburg: Dressler 1996 (JB 10).
- Beyerlein, Gabriele: In ein Land, das ich dir zeigen werde, Würzburg: Arena 1990 (JB 52).
- Beyerlein, Gabriele: Die Keltenkinder, Würzburg: Arena 1987 (JB 34).
- Beyerlein, Gabriele: Die Maske im See. Eine Erzählung aus der frühen Eisenzeit, Würzburg: Arena 1988 (JB 26).
- Beyerlein, Gabriele/Lorenz, Herbert: Die Sonne bleibt nicht stehen. Eine Erzählung aus der Jungsteinzeit, Würzburg: Arena ⁶1998 (JB 15).
- Däniken, Erich von: Die Rätsel im alten Europa. Auf den Spuren der geheimnisvollen Linien, München: Omnibus bei C. Bertelsmann 1997 (JB 58).
- Doran-Mooser, Hanneluise: Cymru, der Keltenjunge. Historischer Roman, München: Bertelsmann 1992 (JB 37).
- Edelbroich, Cordula/Hilgers, Henriette: Kalle der Museumsmaulwurf. Ferien und nichts als Ärger, Münster: Lensing-Wolff 1995 (JB 69).
- Evers, Dietrich und Stölting, Siegfried: Das Boot aus der Tundra. Eiszeitjäger vor 10000 Jahren. Bremen: Hauschild [1984] (JB 12).
- Flattinger, Hubert: Die Tür nach Nirgendwo, Innsbruck/Wien: Tyrolia 1996 (JB 71).
- Flegel, Sissi: Der dritte Löwe, Stuttgart: Thienemann 1994 (JB 28).
- Flegel, Sissi: Mondmilch und Sonnentropfen, Stuttgart/Wien: Thienemann 1990 (JB 63).
- Gabán, Jesús und Nagel, Barbara: Die kleine Welt von Jan und Lu. Hanau/Wien/Bern: Peters 1994 (JB 2).
- Grund, Josef Carl: Das Dorf am See. Eine Erzählung aus der Bronzezeit, Bayreuth: Loewe 1981 (JB 24).
- Grund, Josef Carl: Feuer am Limes. Eine Erzählung aus der Zeit der Römer und der Alemannen, Bindlach: Loewe ⁷1995 (JB 48).
- Grund, Josef Carl: Gib mir meine Legionen wieder. Eine Erzählung aus römisch-germanischer Zeit, Bindlach: Loewe 1992 (JB 39).
- Grund, Josef Carl: Die Höhle über dem Fluß. Eine Erzählung aus der Altsteinzeit, Bindlach: Loewe ⁵1994 (JB 13).
- Grund, Josef Carl: Reiter aus der Sonne, Bindlach: Loewe 1987 (JB 49).
- Grund, Josef Carl: Die Stadt der Pferdegöttin. Eine Erzählung aus der Zeit der Kelten, Bayreuth: Loewe 1982 (JB 33).
- Hänsel, Alix: Der Radreiter, Kiel: Oetker-Voges-Verlag 1999 (JB 29).
- Hänsel, Alix: Sonntagsreisen in die Vergangenheit, Hamm: Roseni Verlag 2002 (JB 72).
- Heck, Elisabeth: Mirko und das Mammut, Würzburg: Arena 1992 (JB 21).
- Helfrich, Herbert: Der Schatten des Mädchens, Oldenburg: Igel Verlag 2001 (JB 31).
- Heyne, Isolde: Tanea – Tochter der Wölfin, Bindlach: Loewe 1993 (JB 6).
- Heyne, Isolde: Tanea – Am Großen Fluß, Bindlach: Loewe 1994 (JB 7).
- Heyne, Isolde: Tanea – Der Clan der Wölfe, Bindlach: Loewe 1995 (JB 8).
- Hörnemann, Werner: Hanno zwischen zwei Welten. Ein abenteuerliches Schicksal, Recklinghausen: Bitter 1993 (JB 43).
- Hohler, Franz: Tschipo in der Steinzeit, Ravensburg: Ravensburger 1995 (JB 56).
- Huber, Heide: Der geheimnisvolle Römerwagen in Colonia. Eine Kriminalgeschichte – nicht nur für Kinder, Köln: Bachem 1985 (JB 46).
- Hubert, Maria: Das Geheimnis vom Königsgrab, Meppen: Mal- und Kreativschule im Meppe-ner Kunstkreis 1997 (JB 57).
- Krumm, Alinde: Der keltische Armreif, Tettnang: Lorenz Senn 1986 (JB 62).
- Krumm, Alinde: Ötzis Braut, Gessler: Friedrichshafen 2000 (JB 18).
- Kuhn, Wolfgang: Mit Jeans in die Steinzeit. Ein Ferienabenteuer in Südfrankreich. München: dtv ¹⁵1997 (JB 55).

- Liebers, Andrea/Balle, Gereon: Ninas Traum. Auf den Spuren der Römer, Bietigheim-Bissingen: Fleischhauer & Spohn 1998 (JB 66).
- Liebers, Andrea/Ginsbach, Julia: Die wundersame Rettung im Alamannenhain. Eine Geschichte aus der Zeit der Alamannen, Leinfelden-Echterdingen: DRW-Verlag Weinbrenner 1997 (JB 51).
- Lornsen, Dirk: Die Raubgräber, Stuttgart/Wien/Bern: Thienemann 1995 (JB 68).
- Lornsen, Dirk: Rokal, der Steinzeitjäger, Stuttgart: Klett 1997 (JB 11).
- Lornsen, Dirk: Tirkan, Stuttgart/Wien: Thienemann 1994 (JB 16).
- Marks, Anna Elisabeth: Das steinerne Amulett, München: Lentz 1989 (JB 22).
- Mayer-Skumanz, Lene: Der Bernsteinmond. Geheimnis aus der Vorzeit, Wien/München: Jugend & Volk, Edition Wien, Dachs 1993 (JB 61).
- Müller-Abels, Susanne: Bunte Fäden, Gaggenau: Metz 1998 (JB 44).
- Niebisch, Jackie: Die kleinen Wilden und das Mammut, Hanau/Wien/Bern: Peters 1994 (JB 1).
- Pies, Lieselotte: Marcus in Treveris. Ein Junge erlebt die römische Kaiserstadt Trier, Trier: Spee⁵ 1997 (JB 47).
- Ruttmann, Irene: Titus kommt nicht alle Tage, München: dtv⁹ 1997 (JB 64).
- Schalk, Rainer: Der Römerschatz. Köln Krimi für Pänz 3, Köln: Emons 1997 (JB 65).
- Schlichtenberger, Werner: Im Tal der schwarzen Wölfe. Leben eines Steinzeitjägers, Zürich/München: Artemis 1989 (JB 3).
- Siegfried, Anita: Mond im Kreis, Aarau: aare 1993 (JB 30).
- Siegfried, Anita/Pavoni, Verena: Daulas Geheimnis. Eine Geschichte aus der Jungsteinzeit, Schweizerisches Jugendschriftenwerk: Zürich 2000 (JB 17).
- Sklenitzka, Franz S.: Zurück in die Eiszeit. Ein Abenteuer-Spielbuch, Würzburg Arena 1998 (JB 70).
- Stöver, Hans Dieter: Die Akte Varus, München: dtv 1997 (JB 40).
- Stöver, Hans Dieter: Caesar und der Gallier, Würzburg: Arena 1994 (JB 38).
- Streit, Jakob: Geron und Virtus. Eine germanisch-römische Schicksalsbegegnung zweier junger Menschen, Schaffhausen: Novalis 1985 (JB 41).
- Terhart, Franjo: Das Geheimnis des Lichtblauwaldes, Recklinghausen: Bitter 1995 (JB 59).
- Terhart, Franjo: Im Zeichen der Wölfin. Valeda – Seherin der Germanen, München: dtv 1998 (JB 42).
- Tesch, Michael: Die Weissagung der Wölwa, Freiburg/Basel/Wien: Herder 1993 (JB 35).
- Wolf, Stefan: Das Blut des Neandertalers, München: Lentz 1995 (JB 53).
- Wolfram, Herwig: Plötzlich standen wir vor Attila, Wien: Ueberreuter 2002 (JB 67).
- Zitelmann, Arnulf: Bis zum 13. Mond. Eine Geschichte aus der Eiszeit. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1992 (JB 9).

2. Quelleneditionen

- Eugippius: Vita Sancti Severini – Das Leben des heiligen Severin. Lateinisch/Deutsch, übersetzt und hg. von Theodor Nüsslein (Reclam Unversabibliothek Nr. 8285 [2]), Stuttgart 1986.
- Fuhrmann, Manfred (Ed.): Tacitus Germania lateinisch und deutsch. Übers., erl. u. mit e. Nachw. hg. von Manfred Fuhrmann (Reclam Universal-Bibliothek 9391/92), Stuttgart 1972.
- Fuhrmann, Manfred (Ed.): Tacitus, Germania. Übersetzung, Erläuterungen und Nachwort von Manfred Fuhrmann, Stuttgart²1977.
- Gaius Iulius Caesar: Der gallische Krieg – De bello gallico. Lateinisch-Deutsch, hg. und übersetzt von Otto Schönberger (Tusculum-Studienausgaben), Düsseldorf/Zürich 1998.
- Herrmann, Joachim (Hg.): Griechische und lateinische Quellen zur Frühgeschichte Mitteleuropas bis zur Mitte des 1. Jahrtausends u. Z. 1: Von Homer bis Plutarch, Berlin 1988; 2: Tacitus, Germania, Berlin 1990; 3: Von Tacitus bis Ausonius, Berlin 1991.
- Lund, Allan A. (Ed.): P. Cornelius Tacitus, Germania. Interpretiert, herausgegeben, übertragen, kommentiert und mit einer Bibliographie versehen von Allan A. Lund, Heidelberg 1988.
- Städele, Alfons (Ed.): Cornelius Tacitus, Germania. Lateinisch-deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Alfons Städele mit einer Einführung und Erläuterungen von Gerhard Fink

(Tusculum Studienausgaben), Düsseldorf/Zürich ²1999.

3. Sekundärliteratur

Anmerkung: Entgegen der in archäologischen Arbeiten üblichen Praxis wurde hier nicht gemäß den Richtlinien der Römisch-Germanischen Kommission zitiert. Der Verzicht auf die entsprechenden Abkürzungen von Zeitschriften und Reihenwerken soll gewährleisten, dass eine breitere Leserschaft auch außerhalb der Archäologie die Literatur ohne Mühe ausfindig machen kann. Dasselbe gilt für Titel pädagogischer Zeitschriften, die ebenfalls bewusst nicht abgekürzt werden.

Bezüglich der im Textteil nicht zitierten, jedoch zusätzlich herangezogenen Sekundärliteratur zu einzelnen Kinder- und Jugendbüchern vgl. die jeweiligen Angaben im Katalog.

Sammelwerke, die mehrfach genutzt werden, sind abgekürzt zitiert und erhielten einen eigenen Eintrag an der entsprechenden Stelle.

Abélanet, Jean: Signes sans paroles: 100 siècles d'art rupestre en Europe occidentale, Paris 1986.

Adam, Karl Dietrich: Der Mensch der Vorzeit. Führer durch das Urmensch-Museum Steinheim an der Murr, Stuttgart 1984.

Ade, Dorothee/Willmy, Andreas: Die Kelten (Theiss Wissen Kompakt), Stuttgart 2007.

Ahrens, Claus: Jahrtausende im Zeitraffer, Neumünster 1981.

Ahrens, Claus: Wiederaufgebaute Vorzeit. Archäologische Freilichtmuseen in Europa, Neumünster 1990.

Albrecht, Gerd/Hahn, Andrea: Rentierjäger im Brudertal. Die jungpaläolithischen Fundstellen um den Petersfels und das Städtische Museum Engen im Hegau (Führer zu archäologischen Denkmälern in Baden-Württemberg 15), Stuttgart 1991.

Albrecht, Michael von: Geschichte der römischen Literatur von Andronicus bis Boëthius 1. Mit Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Neuzeit, 2., bearb. Aufl. München 1997.

Allinger, Katja: Aspekte zur bildlichen Darstellung urgeschichtlichen Lebens in wissenschaftlichen Publikationen, unpubl. Magisterarbeit Mainz 1999.

Allinger, Katja: Fakt oder Fiktion? Genderspezifische Konnotationen archäologischer Lebensbilder, in: Fries/Rambuscheck/Dornberg, Science oder Fiction?, 45-62.

al-Oumaoui, Ihab/Jiménez-Brobeil, Sylvia A./du Souich, Philippe: Markers of Activity Patterns in some Populations of the Iberian Peninsula, in: International Journal of Osteoarchaeology, Wiley InterScience, DOI: 10.1002/oa.719 (online-Publikation).

Alt, Kurt W./Kemkes-Grottenthaler, Ariane (Hg.): Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich. Köln/Weimar/Wien 2002.

Andraschko, Frank M.: Ur- und Frühgeschichte in Schule und Museum, in: Andraschko, Frank M./Teegen, Wolf-Rüdiger (Hg.): Gedenkschrift für Jürgen Driehaus, Mainz 1990, 15-26.

Angenendt, Arnold: Das Frühmittelalter. Die abendländische Christenheit von 400 bis 900, Stuttgart/Berlin/Köln 1990.

Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch der Deutschen Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte (Hg.): Literaturempfehlungen zur Archäologie. Fachliteratur, Sachbücher, Kinder- und Jugendliteratur (Archäologische Berichte 22), Bonn 2006.

Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg (Hg.): Die Alamannen. Ausstellungskatalog, Stuttgart 1997.

Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg (Hg.): Goldene Jahrhunderte (ALManach 2), Stuttgart 1997.

Arend, Walter: Geschichte in Quellen 1: Altertum, München ³1987.

Arrhenius, B.: Birka, in: Lexikon des Mittelalters II, München/Zürich 1983, Sp. 220-223.

Auffermann, Bärbel/Orschiedt, Jörg: Die Neandertaler. Eine Spurensuche (Archäologie in Deutschland, Sonderheft 2002), Stuttgart 2002.

Auffermann, Bärbel/Weniger, Gerd-Christian (Hg.): Frauen – Zeiten – Spuren, Neanderthal Museum Mettmann 1998.

Auler, Jost: Bibliographie zur Steinzeit-Belletristik, in: Archäologische Informationen 15,

- 1992/1-2, 145-147.
- Auler, Jost: Bibliographie zur Steinzeit-Belletristik, Nachträge I, in: Archäologische Informationen 18, 1995/2, 273f.
- Auler, Jost: Rez. zu Dirk Lornsen, Rokal – Der Steinzeitjäger, in: Archäologische Informationen 12, 1989/1, 123f.
- Auler, Jost: Dirk Lornsen, Tirkan (Rez.), in: Archäologische Informationen 19, 1996/1-2, 235.
- Auler, Jost: Rez. zu Jean Courtin, Die vergessene Höhle, in: Archäologische Informationen 22, 1999/1, 55f.
- Auler, Jost: Rez. zu Jean M. Auel, Das Tal der Pferde – Ein Roman aus der Frühzeit des Menschen, in: Archäologische Informationen 8, 1985/1, 87-89.
- Aust, Hugo: Der historische Roman, Stuttgart/Weimar 1994.
- Baatz, Dietwulf: Der römische Limes. Archäologische Ausflüge zwischen Rhein und Donau, Berlin 1974.
- Baatz, Dietwulf: Die Wachttürme am Limes (Kleine Schriften zur Kenntnis der römischen Besetzungsgeschichte Südwestdeutschlands 15), Stuttgart 1976.
- Bächler, Emil: Das Drachenloch ob Vättis im Taminatal 2445 m ü. M. und seine Bedeutung als paläontologische Fundstätte und prähistorische Niederlassung aus der Altsteinzeit (Paläolithikum) im Schweizerlande, St. Gallen 1921.
- Balser, Andreas/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1997.
- Banck, Johanna: Spinnen, Weben, Färben. Feine Tuche für den Fürsten, in: Biel, Jörg (Hg.): Experiment Hochdorf. Keltische Handwerkskunst wiederbelebt (Schriften des Museums Hochdorf/Enz 1), Stuttgart 1996, 40-63.
- Barth, Fritz Eckart: Hallstatt. Der Bergbau, in: Lessing, Hallstatt, 72-78.
- Bassler, Harald/Steger, Hugo: Alemannisch als Teil des Althochdeutschen, in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 503-510.
- Bastian, Andrea: Der Heimat-Begriff. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung in verschiedenen Funktionsbereichen der deutschen Sprache. Ein Beitrag zur Begriffsgeschichte (Reihe Germanische Linguistik 159), Tübingen 1995.
- Bauer, Irmgard: Waren alles nur Helden? Bilder einer rekonstruierten Vergangenheit, in: Jud/Kaenel, Lebensbilder, 53-59.
- Bauer, Irmgard/Northover, Peter: Bronzegießer und Bronzeschmiede am Zugersee, mit Aquarellen von Benoît Clarys (Schriften des Kantonalen Museums für Urgeschichte Zug 45), Zug 2004.
- Bauer, Irmgard/Frascoli, Lotti/Pantli, Heinz u.a.: Üetliberg, Uto-Kulm. Ausgrabungen 1980-1989 (Berichte der Zürcher Denkmalpflege, Archäologische Monographien 9), Zürich 1991.
- Baumann, Heidrun: Audiovisuelle Medien in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Einfluss der Pädagogik, in: Medien, Bildung und Visionen, 95-97.
- Baumann, Heidrun: Probleme historischer Unterrichtsfilme, in: Wilharm, Ingrid (Hg.): Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle, Paffenweiler 1995, 156-198.
- Baumann, Willfried/Mania, Dietrich: Die paläolithischen Neufunde von Markkleeberg bei Leipzig. Mit Beiträgen von Volker Toepfer und Lothar Eissmann. Berlin 1983 (Veröffentlichungen des Landesmuseums für Vorgeschichte Dresden 16).
- Bazelmans, Jos: Conceptualising early Germanic political structure: a review of the use of the concept of Gefolgschaft, in: Roymans, Nico/Theuws, Frans: Images of the past. Studies on ancient societies in northwestern Europe, Amsterdam 1991, 91-129.
- Becher, Ursula A.J.: Politische Erziehung durch Geschichte – Schulbücher im Kaiserreich, in: Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte 21, 1996, 147-166.
- Becher, Ursula A.J.: Schulbuch, in: Pandel/Schneider, Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 45-63.
- Beck, Heinrich: Ding, I.: Philologisches, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 5, Berlin/New York 1984, 443f.
- Beck, Heinrich/Steuer, Heiko/Timpe, Dieter (Hg.): Germanen, Germania, Germanische Altertumskunde. Studienausgabe, Berlin/New York 1998.
- Beck, Heinrich/Geuenich, Dieter/Steuer, Heiko/Hakelberg, Dietrich: Zur Geschichte der Gleichung "germanisch – deutsch". Sprache und Namen, Geschichte und Institutionen (Er-

3. Sekundärliteratur

- gänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 34), Berlin 2004.
- Beck, Willi/Planck, Dieter: Der Limes in Südwestdeutschland. Limeswanderweg Main–Rems–Wörnitz, Stuttgart 1980.
- Becker, Thomas/Bender, Stephan/, Kemkes, Martin/Thiel, Andreas: Der Limes zwischen Rhein und Donau. Ein Bodendenkmal auf dem Weg zum UNESCO-Weltkulturerbe (Archäologische Informationen aus Baden-Württemberg 44), Stuttgart 2001.
- Behrens, Hermann: Vergleichende Überlegungen zur sozialen Stellung von Mann und Frau in der Jungsteinzeit, in: Jahresschrift für mitteldeutsche Vorgeschichte 55, 1971, 7-9.
- Beilner, Helmut: Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, in: Geschichte lernen 62, 1998, 4-7.
- Beinhauer, Karl W./Kaatz, Reinhart/Wagner, Günter A. (Hg.): Homo erectus heidelbergensis von Mauer. Kolloquium I (Mannheimer Geschichtsblätter NF Beiheft 1), Sigmaringen 1996.
- Beltz & Gelberg (Hg.): Arnulf Zitelmann. Presseinformation zum 70. Geburtstag des Kinder- und Jugendbuchautors am 09. März 1999.
- Bender, Hans: Regionalspezifische Videoproduktionen im AV-Medienzentrum, in: Medien, Bildung und Visionen, 109.
- Bendick, Rainer: Staatlich kontrollierte Schulbuchzulassung – ein Beitrag zur "Qualitätssicherung" der Lehrwerke oder ein Reflex auf spezifisch deutsche Erfahrungen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, 1998, 12, 754-760.
- Benecke, Norbert: Archäozoologische Studien zur Entwicklung der Haustierhaltung in Mitteleuropa und Südsandinavien von den Anfängen bis zum ausgehenden Mittelalter (Schriften zur Ur- und Frühgeschichte 46), Berlin 1994.
- Benecke, Norbert: Der Mensch und seine Haustiere. Die Geschichte einer jahrtausendealten Beziehung, Stuttgart 1994 (Lizenzausg. Köln 2001).
- Bensel, Joachim: Steinzeitbabys im Atomzeitalter – Auswirkungen der fehlenden Passung zwischen biologischen Bedürfnissen und neokulturellen Umwelten, in: Alt/Kemkes-Grottenthaler, Kinderwelten, 25-40.
- Benz, Marion: Die Neolithisierung im Vorderen Orient. Theorien, archäologische Daten und ein ethnologisches Modell (Studies in Early Near Eastern Production, Subsistence, and Environment 7), Berlin 2000.
- Benz, Marion/Liedmeier, Anna Katrien: Archaeology and the German Press, in: Clacke, Tim A.R./Brittain, Marcus (Hg.): Archaeology and the Media, Walnut Creek 2007, 153-173.
- Bergmann, Klaus: Personalisierung, Personifizierung, in: Bergmann, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik 1, Düsseldorf 1979, 213-216.
- Bergmann, Klaus: Über Geschichtsdidaktik und Geschichtsbücher, in: Tiemann, Neue Schulgeschichtsbücher, 67-95.
- Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard: Das Bild, in: Pandel/Schneider, Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 211-254.
- Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997.
- Bernheim, Ernst: Lokalgeschichte und Heimatkunde, in: Pommersche Jahrbücher 1, 1900, 15-32.
- Bertlein, Hermann: Das geschichtliche Buch für die Jugend. Herkunft, Strukturen, Wirkung (Untersuchung zur Jugendlektüre 10), Frankfurt/M. 1974.
- Beyerlein, Gabriele: Vermittlung von Archäologie im Roman – Anmerkungen und Erfahrungen einer Kinder- und Jugendbuchautorin, in: Archäologische Informationen 17/1, 1994, 25-29.
- Biehl, Jörg/Ohlhaber, Frank/Riquarts, Kurt: Prozessdokumentation der Lehrplanarbeit in sechs Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Künzli/Hopmann, Lehrpläne, 223-238.
- Biel, Jörg (Hg.): Experiment Hochdorf. Keltische Handwerkskunst wiederbelebt (Schriften des Keltenmuseums Hochdorf/Enz 1), Stuttgart 1996.
- Biel, Jörg: Der Keltenfürst von Hochdorf, Stuttgart ²1985.
- Bierbrauer, Volker: Goten. II.: Archäologisches, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 12, 1998, 407-427.
- Binford, Lewis R.: Where there elephant hunters at Torralba?, in: Nitecki, Matthew H./Nitecki, Doris V. (Hg.): The Evolution of Human Hunting, New York/London 1987, 47-105.
- Binstener, Alexander/Darga, Robert: Steinzeit im Chiemgau. Begleitheft zur Ausstellung im Naturkunde- und Mammut-Museum Siegdorf, München 2003.

- Bird, Caroline F.M.: Woman the toolmaker: Evidence for women's use and manufacture of flaked stone tools in Australia and New Guinea, in: Cros/Smith, Women in Archaeology, Canberra 1993, 22-30.
- Birkhan, Helmut (Hg.): Bausteine zum Studium der Keltologie, Wien 2005.
- Birkhan, Helmut: Einführung: Kelten, Keltizität und Keltologie, in: ders., Bausteine zum Studium der Keltologie, 11-14.
- Birkhan, Helmut: Kelten. Versuch einer Gesamtdarstellung ihrer Kultur, Wien 1997.
- Birkhan, Helmut: Das Weiterleben der Kelten und was sie uns heute bedeuten, in: praesent 2002. das österreichische literaturjahrbuch. Das literarische Geschehen in Österreich vom Jänner 2000 bis Juni 2001 (2002), 94-104.
- Bittel, Kurt/Kimmig, Wolfgang/Schiek, Siegwalt: Die Kelten in Baden-Württemberg, Stuttgart 1981.
- Boetzkes, Manfred/Schweitzer, Ingeborg/Verspermann, Jürgen (Hg.): EisZeit. Das große Abenteuer der Naturbeherrschung. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung, Hildesheim/Stuttgart 1999.
- Böhm, Karl/Pleyer, Robert: Geschliffene Geräte aus Felsgestein des älteren und mittleren Neolithikums aus Altbayern: Herstellung, Schäftung, praktische Anwendung, in: Experimentelle Archäologie in Deutschland (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland Beiheft 4), Oldenburg 1990, 257-262 (Begleitschrift zur Sonderausstellung).
- Böhme, Claudia: Fragenkatalog zur Analyse und Beurteilung von Schulgeschichtsbüchern, in: Oestreich, Klaus (Hg.): Lehrbücher für den Geschichtsunterricht – Analysen, Schlußfolgerungen, Hinweise (Wissenschaftliche Beiträge/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Halle/Saale 1991, 69-72.
- Bóna, István: Das Hunnenreich, Stuttgart 1991.
- Bork-Goldfield, Iris: Deutsche, Preussen und Germanen. Eine vergleichende Analyse der Darstellungen deutscher Geschichte in amerikanischen Geschichtslehrwerken der High School von 1924 bis 1988, München 1995.
- Borries, Bodo von: Alexander, Caesar & Co. Präsentation und Reflexion antiker Geschichte im modernen Roman, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 30, 1979/8, 479-499.
- Borries, Bodo von: Frauenleistung und Frauengeltung in jungsteinzeitlichen Bauerndörfern, in: ders./Kuhn, Annette (Hg.): Frauen in der Geschichte VIII. Zwischen Muttergottheiten und Männlichkeitswahn. Frauengeschichtliche Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1986, 21-90.
- Borries, Bodo von: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52, 2001/4, 220-227.
- Borries, Bodo von/Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 9), Neuried 2005.
- Bosinski, Gerhard: Gönnersdorf. Eiszeitjäger am Mittelrhein. Eine Ausstellung des Landesmuseums Koblenz, Koblenz 1981.
- Brand, Rainer: Kinder- und Jugendbücher zu historischen Themen im Verlagsprogramm. Tendenzen und Kriterien zur Auswahl, in: Cordes, Roswitha (Hg.): Die endliche Geschichte. Geschichte im Kinder und Jugendbuch, Katholische Akademie Schwerte 1986, 12-23.
- Brandt, Helga/Owen, Linda R./Röder, Brigitte: Frauen- und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, in: Auffermann/Weniger, Frauen – Zeiten – Spuren, 15-42.
- Brandt, Karl Heinz: Vor- und Frühgeschichte des Bremer Raumes im Gang durch die Schau-sammlung (Hefte des Focke-Museums Bremen 60), Bremen 1982.
- Brather, Sebastian: Acculturation and Ethnogenesis along the Frontier: Rome and the Ancient Germans in an Archaeological Perspective, in: Curta, Florin (Hg.): Borders, Barriers and Ethnogenesis. Frontiers in Late Antiquity and the Middle Ages (Studies in the Early Middle Ages 12), Turnhout 2005, 139-171.
- Brather, Sebastian: Archäologie der westlichen Slawen. Siedlung, Wirtschaft und Gesellschaft im früh- und hochmittelalterlichen Ostmitteleuropa (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 30), Berlin/New York 2001.
- Brather, Sebastian: Ethnische Identitäten als Konstrukte der frühgeschichtlichen Archäologie,

3. Sekundärliteratur

- in: *Germania* 78, 2000/1, 139-177.
- Brather, Sebastian: *Ethnische Interpretationen in der frühgeschichtlichen Archäologie. Geschichte, Grundlagen und Alternativen* (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 42), Berlin/New York 2004.
- Braun, Rainer/Fischer, Thomas/Garbsch, Jochen: *Der römische Limes in Bayern. 100 Jahre Limesforschung*, München 1992 (Ausstellungskatalog).
- Brønsted, Johannes: *Nordische Vorzeit 2: Bronzezeit in Dänemark*, Neumünster 1962.
- Brunecker, Frank (Hg.): *Rulaman der Steinzeitheld*, Tübingen 2003 (Ausstellungskatalog).
- Brunken, Otto: Die zünftige Wissenschaft, oder: Was machen Pippi und Robinson an der Uni? Forschung und Lehre zur Kinder- und Jugendliteratur, in: Raecke, Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, 69-88.
- Buntz, Herwig/Popp, Harald: Das Bild als Quelle. Historienbilder als Quellen im Geschichtsunterricht, in: Altrichter, Helmut (Hg.): *Bilder in der Geschichte*, Freiburg/Brs. 1995, 223-248.
- Burenhult, Göran (Hg.): *Die ersten Menschen. Die Ursprünge des Menschen bis 10 000 vor Christus* (Illustrierte Geschichte der Menschheit), Augsburg 2000.
- Burger, Ingrid: Archäologisches Museum der Stadt Kelheim, Kelheim o.J. [ca. 1982] (Museums katalog).
- Burger, Ingrid: Der Michelsberg bei Kelheim, in: Regensburg – Kelheim – Straubing Teil II: Archäologische und historische Denkmäler – Exkursionen I-III (Führer zu Archäologischen Denkmälern in Deutschland 6), Stuttgart 1984, 68-75.
- Büsing, Ines/Hubert, Maria: Ein Auftrag für Steinzeitdetektive, oder: Archäologie für Kinder, in: *Geschichte erleben. Historische Projekte für Kinder und Jugendliche*, BKJ Projektbank Jugendkulturarbeit, 11. Sammlung, hg. v. der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V., Dokumentationsstelle, Remscheid 1998.
- Capelle, Torsten: *Geschlagen in Stein. Skandinavische Felsbilder der Bronzezeit*. Hannover 1985.
- Capelle, Torsten: *Kunst und Kunsthandwerk im bronzezeitlichen Nordeuropa*, Neumünster 1974.
- Capelle, Wilhelm: *Das alte Germanien. Die Nachrichten der griechischen und römischen Schriftsteller* (Frühgermanentum 1), Jena 1929.
- Carli-Thiele, Petra/Teegen, Wolf-Rüdiger/Schultz, Michael: Paläopathologische Untersuchungen an den Skeletten [sic] der subadulten Individuen der neolithischen Populationen von Aiterhofen (Bayern) und Wandersleben (Thüringen), in: Nieszery, Linearbandkeramische Gräberfelder, 235-239.
- Carroll, Maureen: *Römer, Kelten und Germanen. Leben in den germanischen Provinzen Roms*, Stuttgart 2003.
- Chante, Alain: Images de l'archéologie dans les manuels scolaires, in: *L'Archéologie et son image*, 93-103.
- Chapman, Malcolm: *The Celts. The Construction of a Myth*, London 1992.
- Chauvet, Jean-Marie/Deschamps, Éliette Brunel/Hillaire, Christian: *Grotte Chauvet. Altsteinzeitliche Höhlenkunst im Tal der Ardèche. Mit einem Nachwort von Jean Clottes, Sigmaringen* 1995.
- Christadler, Marieluise: Friedenserziehung mit Jugendbüchern, in: Cordes, *Die endliche Geschichte*, 102-111.
- Christlein, Rainer: Der Runde Berg bei Urach I. Die frühgeschichtlichen Kleinfunde außerhalb der Plangrabungen (Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften Philologisch-historische Klasse, 1974, 1. Abhandlung), Heidelberg 1974.
- Christlein, Rainer: *Die Alamannen. Archäologie eines lebendigen Volkes*, 2., durchgesehene Aufl. Stuttgart 1979.
- Christmann, Helmut/Fiederle Xaver (Hg.): *von ... bis. Geschichtsbuch für Realschulen 1. Von den Höhlenmenschen bis zu Columbus*, Schöningh Paderborn 1994 (Schulbuch).
- Clottes, Jean/Courtin, Jean: *Grotte Cosquer bei Marseille. Eine im Meer versunkene Bilderhöhle*, Sigmaringen 1995.
- Collis, John: *The Celts. Origins, Myths & Inventions*, Gloucestershire 2003.
- Cordes, Roswitha (Hg.): *Die endliche Geschichte. Geschichte im Kinder und Jugendbuch*, Katholische Akademie Schwerte 1986.

- Cornelissen, Joachim/Henzler, Christoph/Tocha, Michael/Winter, Helmut (Hg.): Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, Al, Oldenbourg München 2004 (Schulbuch).
- Corradini, Richard: Landnahme, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 17, Berlin/New York 2001, 602-611.
- Cosquer, Henri: La Grotte Cosquer. Plongée dans la préhistoire, Paris 1992.
- Cramme, Stefan: "Um Rhein und Reich". Die Darstellung der Saalburg im historischen Roman und Jugendbuch, in: Schallmayer, Egon (Hg.): Hundert Jahre Saalburg. Vom römischen Grenzposten zum europäischen Museum, Mainz 1997.
- Creamer, Klaus Peter: Beim Schreiben wie besessen. Arnulf Zitelmann und seine abenteuerlichen Geschichtsbücher, in: Eselsohr 1/1986, 22f.
- Cros, Hilary du/Smith, Laura Jane (Hg.): Women in Archaeology, Canberra 1993.
- Cüppers, Heinz (Hg.): Die Römer in Rheinland-Pfalz, Stuttgart 1990.
- Cüppers, Heinz/Collot, Gérald/Kolling, Alfons/Thill, Gérard: Die Römer an Mosel und Saar. Zeugnisse der Römerzeit in Lothringen, in Luxemburg, im Raum Trier und im Saarland, 2., korrig. Aufl. Mainz 1983.
- Czysz, Wolfgang/Dietz, Karlheinz/Fischer, Thomas/Kellner, Hans-Jörg: Die Römer in Bayern, Stuttgart 1995.
- Dachs, Herbert: Die neue Sehnsucht nach "Heimat", in: Esterbauer, Fried/Kalkbrenner, Helmut/Mattmüller, Markus/Roemheld, Lutz (Hg.): Von der freien Gemeinde zum föderalistischen Europa. Festschrift für Adolf Gasser zum 80. Geburtstag, Berlin 1983, 435-444.
- Dahm, Lambert: Trier. Stadt und Leben in römischer Zeit, Trier 1991.
- Daim, Falko/Stalder, Peter: Der Goldschatz von Sinnicolaul Mare (Nagyszentmiklós), in: Daim, Falko (Hg.): Reitervölker aus dem Osten. Hunnen und Awaren, Eisenstadt 1996, 439-445 (Ausstellungskatalog).
- Dankert, Birgit: Alle Wünsche erfüllt? KJL an der Zeitenwende zu kommerziellem Global Playing und Multimedia, in: Raecke, Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, 18-31.
- Dannheimer, Hermann/Dopsch, Heinz: Die Bajuwaren. Von Severin bis Tassilo 488-788. Gemeinsame Landesausstellung des Freistaates Bayern und des Landes Salzburg, München/Salzburg 1988.
- Dannheimer, Hermann/Gebhard, Rupert (Hg.): Das keltische Jahrtausend, Mainz 1993 (Ausstellungskatalog).
- Dannheimer, Hermann: Prähistorische Staatssammlung München. Museum für Vor- und Frühgeschichte. Die Funde aus Bayern, München/Zürich 1976 (Museumsführer).
- Das Deutsche Historische Museum (DHM Magazin 2006), Berlin 2006 (Museumsführer).
- Das Rätsel der Kelten vom Glauberg. Glaube – Mythos – Wirklichkeit, Stuttgart 2002 (Ausstellungskatalog).
- Daubert, Hannelore: "Es verändert sich die Wirklichkeit...". Themen und Tendenzen im realistischen Kinder- und Jugendroman der 90er Jahre, in: Raecke, Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, 89-104.
- Davidson, Ian/Noble, William: Seit wann gibt es Sprache?, in: Burenhult, Die ersten Menschen, 46-52.
- De Laet, Sigfried J. (Hg.): History of Humanity. Vol. 1: Prehistory and the Beginnings of Civilization, New York 1994.
- Dehn, Rolf/Wagner, Heiko/Weber, Gabriele: Neues zu Tarodunum, Gemeinde Kirchzarten, Kreis Breisgau-Hochschwarzwald, in: Archäologische Ausgrabungen in Baden-Württemberg 1987, 85-88.
- Demandt, Alexander: Über die Deutschen. Eine kleine Kulturgeschichte, Berlin 2007.
- Demetz, Stefan: Südtiroler Archäologiemuseum. Der Kurzführer, Wien/Bozen 1998.
- Die ersten Menschen. Die faszinierende Vor- und Frühgeschichte der Menschheit – von den ersten Höhlenbewohnern bis zur Eisenzeit (Sehen Staunen Wissen), Hildesheim 2003.
- Dietler, Michael: "Our ancestors the Gauls": Archaeology, Ethnic Nationalism, and the Manipulation of Celtic Identity in Modern Europe, in: American Anthropologist 96/3, 1994, 584-605.
- Doderer, Klaus: Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, Weinheim/München 1992.
- Donat, Peter: Rund um die Archäologie, Berlin 1988 (Jugendsachbuch).
- Drack, Walter/Schib, Karl: Illustrierte Geschichte der Schweiz. Erster Band: Urgeschichte,

3. Sekundärliteratur

- römische Zeit und Mittelalter, Zürich/Köln 1958.
- Driehaus, Jürgen: Bemerkungen zur Archäologie im Jugendbuch, in: Mitteilungen des Deutschen Archäologen-Verbandes 2/1978, 3-16.
- Driehaus, Jürgen: Darstellungen der Archäologie im Jugendbuch. Versuch einer Analyse und Erfahrungsbericht, in: Schule und Museum 10, 1979, 2-17.
- Driehaus, Jürgen: Das Geschäft mit der Archäologie im Jugendbuch, in: Oberfeld, Charlotte, Kaufmann, Heiko/Becker, Jörg (Hg.): Zwischen Utopie und heiler Welt. Zur Realismusdebatte in Kinder- und Jugendmedien (Studien zur Kinder- und Jugendmedienforschung 5), Frankfurt 1978, 159-175.
- Drinkwater, John F.: The Alamanni and Rome 213–496 (Caracalla to Clovis), Oxford/New York 2007.
- Duden, Barbara/Hausen, Karin: Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, in: Kuhn/Schneider, Frauen in der Geschichte, 11-33.
- Duriaud, Jean: Archéologie et École. L'exemple Saône-et-Loire. Mémoire de stage pratique suivi dans le cadre du D.E.S.S. "Archéo-Sciences", Dijon 1991/1992 (masch.).
- Egg, Markus/Goedecker-Ciolek, R./Groenman-van Waateringe, Willy/Spindler, Konrad: Die Gletschermumie vom Ende der Steinzeit aus den Ötztaler Alpen, in: Jahrbuch des Römisch-Germanischen Zentralmuseums Mainz 39, 1992, 1-128.
- Egg, Markus: Hallstatt. Fremdlinge, in: Lessing, Hallstatt, 85-87.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation, Stuttgart/Weimar 1995.
- Ehringhaus, Sibylle: Germanenmythos und deutsche Identität. Die Frühmittelalter-Rezeption in Deutschland 1842-1933, Weimar 1996.
- Eibner, Clemens: Der Kupferbergbau in den österreichischen Alpen der Urzeit, in: Archäologie Österreichs 3, 1992/1, 12-16.
- Eibner-Persy, Alexandrine/Eibner, Clemens: Erste Großgrabung auf dem bronzezeitlichen Bergbaugelände von Mitterberg, in: Anschnitt 22, 1970/5, 12-19.
- Endlich, Corinna: Lara Croft und Indiana Jones. Forscherinnen und Forscher zwischen Hollywood und Wissenschaft, in: Fries/Rambuscheck/Dornberg, Science oder Fiction?, 193-205.
- Ennen, Edith/Janssen, Walter: Deutsche Agrargeschichte. Vom Neolithikum bis zur Schwelle des Industriezeitalters (Wissenschaftliche Paperbacks 12), Wiesbaden 1979.
- Erdal-Fabrik (Hg.): Aus Deutschlands Vorzeit. Ein Erdal-Bilderbuch, Mainz 1940 (Sammelbilderbuch).
- Erdmann, Elisabeth: Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen. Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit zwischen 1850 und 1918 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 19), Bochum 1992.
- Essen, Gesa von: Herrmannsschlachten. Germanen- und Römerbilder in der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts, Göttingen 1998.
- Experimentelle Archäologie in Deutschland, Begleitschrift zu einer Ausstellung des Staatlichen Museums für Naturkunde und Vorgeschichte Oldenburg (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland, Beiheft 4), Oldenburg 1990.
- Experimentelle Archäologie in Deutschland, Texte zur Wanderausstellung (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland, Beiheft 13), Oldenburg 1996.
- Fabricius, Ernst: Limes und Limitatio. Sonderabdruck aus Pauly-Wissowa, Real-Encyclopädie der classischen Altertumswissenschaft, Band XIII, Stuttgart 1925.
- Fagan, Brian M.: Aufbruch aus dem Paradies. Ursprung und frühe Geschichte des Menschen, München 1991. [Englischsprachiges Original: Fagan, Brian M.: The Journey from Eden. The Peopling of Our World, London 1990.]
- Fansa, Mamoun: Experimentelle Archäologie in Deutschland (CINARCHEA, Begleitende Texte zum Festival), publiziert online am 16.09.2007 unter <http://www.uni-kiel.de/cinarchea/text/exparch-d.htm> (Stand: 12.04.08).
- Fansa, Mamoun (Hg.): "Mit dem Pfeil, dem Bogen ...". Technik der steinzeitlichen Jagd (Begleitschrift zur Ausstellung) (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland 16), Oldenburg 1996.
- Fansa, Mamoun (Hg.): Wohin die Toten gehen. Kult und Religion in der Steinzeit (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland, Beiheft 32), Oldenburg 2000 (Ausstellungskatalog).
- Fansa, Mamoun: Varusschlacht und Germanenmythos. Eine Vortragsreihe anlässlich der

- Sonderausstellung "Kalkriese – Römer im Osnabrücker Land" in Oldenburg 1993 (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland, Beiheft 9), Oldenburg 1994.
- Fehring, Günter P./Scholkmann, Barbara: Die Stadtkirche St. Dionysius in Esslingen a. N. Die archäologische Untersuchung und ihre Ergebnisse (Forschungen und Berichte der Archäologie des Mittelalters in Baden-Württemberg 13,1), Stuttgart 1995.
- Fehring, Günter P.: Die Archäologie des Mittelalters. Eine Einführung. 3., verb. und akt. Aufl. Darmstadt 2000.
- Ferro, Marc: Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier, Paris 1981.
- Ferro, Marc: Geschichtsbilder. Wie Vergangenheit vermittelt wird. Beispiele aus aller Welt, Frankfurt/Main 1991 (OA 1981).
- Feustel, Rudolf: Urgesellschaft. Entstehung und Entwicklung sozialer Verhältnisse, 2., erw. Aufl. Weimar 1975.
- Fiedler, Lutz: Form, Funktion und Tradition. Die symbolische Repräsentanz steinzeitlicher Geräte, in: *Germania* 80, 2002, 405-420.
- Fiedler, Lutz: Frauenstatuetten im Paläolithikum, in: Vorgeschichtliches Seminar Marburg, Frauenbilder – Frauenrollen, 89-94.
- Filtzinger, Philipp/Planck, Dieter/Cämmerer, Bernhard (Hg.): Die Römer in Baden-Württemberg, 3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Stuttgart 1986.
- Filtzinger, Philipp: Limes-Museum Aalen. Zweigmuseum des Württembergischen Landesmuseums Stuttgart (Kleine Schriften zur Kenntnis der römischen Besetzungsgeschichte Südwestdeutschlands), Stuttgart 1971.
- Fischer, Franz: Das Handwerk bei den Kelten zur Zeit der Oppida, in: Jankuhn, Herbert/Janssen, Walter/Schmidt-Wiegand, Ruth/Tiefenbach, Heinrich (Hg.): Das Handwerk in vor- und Frühgeschichtlicher Zeit. Teil II. Archäologische und philologische Beiträge (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, philologisch-historische Klasse 3, Folge Nr. 123), Göttingen 1983, 34-49.
- Fischer, Thomas: Die Römer in Deutschland, Stuttgart 1999.
- Fischer, Ulrich: Aus Frankfurts Vorgeschichte, Frankfurt a.M. 1971.
- Flacke, Monika: Deutschland. Die Begründung der Nation aus der Krise, in: Dies. (Hg.): Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama, Berlin 1998, 101-128.
- Fleckinger, Angelika/Steiner, Hubert: Der Mann aus dem Eis, Bozen/Wien/Südtiroler Archäologiemuseum ³1999.
- Fleckinger, Angelika /Steiner, Hubert: Der Mann aus dem Eis, Bozen ⁴2000.
- Fleckinger, Angelika /Steiner, Hubert: Faszination Jungsteinzeit. Der Mann aus dem Eis, Bozen 1999.
- Fleckinger, Angelika: Ötzi, der Mann aus dem Eis. Alles Wissenswerte zum Nachschlagen und Staunen, Wien/Bozen 2002 (Jugendsachbuch).
- Foppa, Christian: Von Urmenschen und Bronzegießern, in: die neue schulpraxis Juli/August 2000/7-8, 9-12.
- Foppa, Christian/Reimann, Peter/Niffeler, Urs (Hg.): Urgeschichte [sic]. Leben in Ur- und frühgeschichtlicher Zeit erzählt in Wort und Bild, Basel 2004.
- Franz, Kurt/Lange, Günter/Ossowski, Herbert/Pleticha, Heinrich (Hg.): Archäologie, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch. Mit einer Gesamtbibliographie (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. 29), Baltmannsweiler 2003.
- Franzius, Georgia (Hg.): Aspekte römisch-germanischer Beziehungen in der frühen Kaiserzeit. Vortragsreihe zur Sonderausstellung "Kalkriese – Römer im Osnabrücker Land" 1993 in Osnabrück (Quellen und Schrifttum zur Kulturgeschichte des Wiehengebirgsraumes B 1), Espelkamp 1995.
- Freeden, Uta von/Schnurbein, Siegmund von (Hg.): Spuren der Jahrtausende. Archäologie und Geschichte in Deutschland, Stuttgart 2002.
- Frevort, Ute: Vom Klavier zur Schreibmaschine – Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik, in: Kuhn/Schneider, Frauen in der Geschichte, 82-112.
- Fries, Jana Esther/Rambuscheck, Ulrike/Schulte-Dornberg, Gisela (Hg.): Science oder Fiction? Geschlechterrollen in archäologischen Lebensbildern (Frauen – Forschung – Archäologie 7), Münster 2007.

3. Sekundärliteratur

- Frieß, Peer: Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, 1998/3, 180-186.
- Fritzsche, K. Peter (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 75), Frankfurt 1992.
- Fritzsche, K. Peter: Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, in: Fritzsche, Schulbücher auf dem Prüfstand, 9-22.
- Fröhlich, Klaus: Richtlinien, Lehrpläne, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 510-520.
- Fröhlich, Klaus: Schulbucharbeit, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 422-430.
- Füller, Klaus (Hg.): "Abenteuer Lesen". Buchempfehlungen für Unterricht, Schulbibliothek und Freizeit, in: Lehren und Lernen 13, 1993/11, 40-77.
- Furger, Alex R./Hartmann, Fanny: Vor 5000 Jahren So lebten unsere Vorfahren in der Jungsteinzeit, Stuttgart 1983.
- Futterer, Adolf: Die Hunnen. Sonderdruck aus: Der Kaiserstühler 26, 29 und 32, Endingen 1952.
- Gaedtker-Eckardt, Dagmar/Kempcke-Richter, Christina/Nübling, Verena/Damm, Sabine: Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch II, in: Archäologische Informationen 22, 1999/2, 293-297.
- Gaedtker-Eckardt, Dagmar: Anmerkungen zu ausgewählten Kapiteln eines Schulbuches für die Orientierungsstufe, in: Die Kunde N.F. 45, 1994, 243-248.
- Gaedtker-Eckardt, Dagmar-Beatrice: Urgeschichte als Bildungsauftrag, Frankfurt 2005.
- Gebauer, Klaus: Vom Faustkeil zur Deutschen Einigung. Handreichung zum Lehrplan Geschichte-Politik an der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1990.
- Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 1999.
- Gebhard, Gunther/Geisler, Oliver/Schröter, Steffen (Hg.): Heimat. Konturen und Konjunkturen eines umstrittenen Begriffs, Bielefeld 2007.
- Gebhard, Gunther/Geisler, Oliver/Schröter, Steffen: Heimatdenken: Konjunkturen und Konturen. Statt einer Einleitung, in: dies., Heimat, 9-56.
- Gebhardt Handbuch der deutschen Geschichte 1, 10., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart 2004.
- Gelfert, Hans-Dieter: Was ist deutsch? Wie die Deutschen wurden, was sie sind, München 2005.
- Genzmer, Felix: Die Edda. Götterdichtung, Spruchweisheit und Heldengesänge der Germanen, übertr. v. Felix Genzmer u. eingel. v. Kurt Schier, München 1997.
- GEO Wissen: Die Evolution des Menschen (September 1998), Hamburg 1998.
- Gerassimow, Michail M.: Ich suchte Gesichter. Schädel erhalten ihr Antlitz zurück, Gütersloh 1968.
- Germanisches Nationalmuseum (Hg.): Was ist deutsch? Aspekte zum Selbstverständnis einer grübelnden Nation. Beiträge der Tagung im Germanischen Nationalmuseum am 20. und 21. Oktober 2005, Nürnberg 2006.
- Germanisches Nationalmuseum (Hg.): Was ist deutsch? Fragen zum Selbstverständnis einer grübelnden Nation, Nürnberg 2006 (Ausstellungskatalog).
- Geuenich, Dieter: Der historische Zeugniswert der Ortsnamen(-typen), in: Nuber, Hans Ulrich/Steuer, Heiko/Zotz, Thomas (Hg.): Der Südwesten im 8. Jahrhundert aus historischer und archäologischer Sicht (Archäologie und Geschichte. Freiburger Forschungen zum ersten Jahrtausend in Südwestdeutschland 13), Ostfildern 2004, 63-75.
- Geuenich, Dieter: Geschichte der Alemannen. Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Geuenich, Dieter: Ein junges Volk macht Geschichte. Herkunft und "Landnahme" der Alamannen, in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 73-78.
- Geyer, Christian: Von starken Frauen und peregrinen Auxiliaren. Römische Provinzgeschichte im Spiegel aktueller Latein-Lehrwerke, in: Seitz, Gabriele: Im Dienste Roms. Festschrift für Hans Ulrich Nuber, Remshalden 2006, 45-48.
- Gies, Horst: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, Köln/Weimar/Wien 1992.
- Gies, Horst: Nationalstaaten und Supranationalität in Europa als Themen historisch-politischer Bildung, in: ders. (Hg.): Nation und Europa in der historisch-politischen Bildung (Forum

- historisches Lernen), Schwalbach 1998, 13-69.
- Gifford-Gonzales, Diane: You can hide, but you can't run: Representation of women's work in illustrations of palaeolithic life, in: *Visual Anthropology Review* 9, 1993/1, 23-41.
- Girke, Georg: Die Tracht der Germanen in der vor- und frühgeschichtlichen Zeit, mit einem Anhang: Vom heutigen landläufigen Germanenbilde 1: Von den ältesten Zeiten bis zum Ende der vorchristlichen Eisenzeit (Mannus-Bibliothek 23), Leipzig 1922.
- Glob, Peter V.: Die Schläfer im Moor, München 1966.
- Glob, Peter V.: The Mound People. Danish Bronze-Age Man Preserved, London 1974.
- Goetz, Hans-Werner/Welwei, Karl-Wilhelm (Hg.): Altes Germanien. Auszüge aus den antiken Quellen über die Germanen und ihre Beziehungen zum römischen Reich (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters 1a), Darmstadt 1995.
- Götter und Helden der Bronzezeit. Europa im Zeitalter des Odysseus, Bonn 1999 (Ausstellungskatalog).
- Göttler, Hans: Unterrichtsvorschlag 2. Irene Ruttman: Titus kommt nicht alle Tage, in: Lesen in der Schule mit dtv junior. Texte für die Sekundarstufen. Lehrertaschenbuch 4, hg. v. dtv junior, München 1996, 26-35.
- Grape-Albers, Heide (Hg.): Niedersächsisches Landesmuseum Hannover. Führer durch das Museum, Hannover 2000.
- Grönke, Eveline: Das römische Alenkastell Biricianae in Weissenburg i.Bay. Die Grabungen von 1890 bis 1990 (Limesforschungen 25), Mainz 1997.
- Grooth, Marjorie de: Archäologie im Museum: Vermittlung zwischen Vergangenheit und Zukunft, in: *Archäologische Informationen* 23, 2000/2, 197-203.
- Gross, Eduard/Ritzmann, Christoph: Die neolithischen und bronzezeitlichen Siedlungen im Zürcher Seefeld, in: Schweizerisches Landesmuseum Zürich, Die ersten Bauern 1, 161-176.
- Grünert, Heinz (Hg.): Geschichte der Urgesellschaft, Berlin (Ost) 1982.
- Grünwald, Thomas: Kimbern, §2 Historisches, in: *Reallexikon der Germanischen Altertumskunde* 16, Berlin 2000, 495-500.
- Günnewig, Beatrix: Das Bild der Germanen und Britannier. Untersuchungen zur Sichtweise von fremden Völkern in antiker Literatur und moderner wissenschaftlicher Forschung (Europäische Hochschulschriften III, 792), Frankfurt/M. 1998.
- Guilaine, Jean (Hg.): Premiers paysans du monde. Naissances des agricultures, Paris 2000.
- Haberkorn, Peter Friedrich: Weißenburg in Bayern. Stationen seiner Geschichte vom römischen Zentralort zur spätmittelalterlichen Reichsstadt, Mammendorf/Obb. 1996.
- Haffner, Alfred (Hg.): Heiligtümer und Opferkulte der Kelten (Archäologie in Deutschland, Sonderheft 1995), Stuttgart 1995.
- Hahn, Joachim: Erkennen und Bestimmen von Stein- und Knochenartefakten. Einführung in die Artefaktmorphologie (Archaeologica Venatoria 10), Tübingen 1991.
- Haimenl, E.: Sigurdlieder, in: *Lexikon des Mittelalters* VII, München 1995, Sp. 1807.
- Hanke, Adelheid: Archäologieführer Baden-Württemberg, Stuttgart 2001.
- Harre-Kahl, Heide-Marie: Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch (Schriftl. Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Prüfungsamt der PH Niedersachsen, Abt. Hannover), Hannover (masch.) 1976.
- Hartwich, Wolf-Daniel: "Deutsche Mythologie". Die Erfindung einer nationalen Kunstreligion, Berlin/Wien 2000.
- Hasberg, Wolfgang: Kategoriale Richtlinien- und Lehrplananalyse. Ziele – Methoden – Fallbeispiele, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2003, 51-68.
- Hasberg, Wolfgang: Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht?, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48, 1997/12, 708-726.
- Hasenfratz, Hans-Peter: Die religiöse Welt der Germanen. Ritual, Magie, Kult, Mythos, Freiburg 1994.
- Haßmann, Henning: Archäologie und Jugend im "Dritten Reich". Ur- und Frühgeschichte als Mittel der politisch-ideologischen Indoktrination von Kindern und Jugendlichen, in: *Leube, Prähistorie und Nationalsozialismus*, 107-146.
- Häßler, Jürgen (Hg.): Ur- und Frühgeschichte in Niedersachsen, Stuttgart 1991.
- Hauptmann, Andreas: Feuerstein, Horstein, Flint, Chert, Silex – eine Begriffsbestimmung, in: Deutsches Bergbau-Museum Hannover (Hg.): 5000 Jahre Feuersteinbergbau. Die Suche nach dem Stahl der Steinzeit (Veröffentlichungen aus dem Bergbau-Museum Bochum 77),

3. Sekundärliteratur

- Bochum 1980 (Ausstellungskatalog).
- Hauptmeyer, Carl-Hans: Heimatgeschichte heute, in: ders., Landesgeschichte heute, 77-96.
- Hauptmeyer, Carl-Hans (Hg.): Landesgeschichte heute, Göttingen 1987.
- Hauptmeyer, Carl-Hans: Zur Einführung, in: ders., Landesgeschichte heute, 5-15.
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart 1976, 363-393.
- Häusler, Alexander: Indogermanische Altertumskunde, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 15, Berlin/New York 2000, 384-408.
- Hayden, Brian: Subsistence and ecological adaptations of modern hunter/gatherers, in: Harding, Robert S.O./Teleki, Geza (Hg.): Omnivorous primates, New York 1981, 344-421.
- Hecken, Thomas: Theorien der Populärkultur. Dreißig Positionen von Schiller bis zu den Cultural Studies, Bielefeld 2007.
- Hees, Martin/Maier, Viola/Schweizer, Petra: Literaturliste: Archäologische Belletristik für Erwachsene, Kinder und Jugendliche, in: Kümmel, Christoph/Müller-Scheeßel, Nils/Schülke, Almut (Hg.): Archäologie als Kunst. Darstellung – Wirkung – Kommunikation, Tübingen 1999, 161-173.
- Heide, Birgit (Hg.): Leben und Sterben in der Steinzeit. Ausstellungskatalog, Mainz 2003.
- Heidtmann, Horst: Der Kinder- und Jugendbuchmarkt, in: Dahrendorf, Malte (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Material, Berlin 1995, 8-16.
- Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn 2005.
- Henke-Bockschatz, Gerhard: Romane, in: Sauer, Lernbox Geschichte, 62-65.
- Herrmann, Fritz-Rudolf: Grabungen im Oppidum von Kelheim 1964 bis 1972, in: Ausgrabungen in Deutschland, Teil 1: Vorgeschichte, Römerzeit, Mainz 1975, 298-311.
- Herrmann, Joachim: Truso, in: Lexikon des Mittelalters VIII, München 1997, Sp. 1072.
- Hillmann, Karl-Heinz: Heimat: in: Wörterbuch der Soziologie, 4., überarb. Aufl. Stuttgart 1994.
- Hillrichs, Hans Helmut: Archäologie im Spiegel der Medien, in: Archäologisches Nachrichtenblatt 9, 2004/2, 123-126.
- Hinrichs, Ernst (Hg.): Regionalität. Der "kleine Raum" als Problem der internationalen Schulbuchforschung (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 64), Frankfurt 1990.
- Hinrichs, Ernst: Zur wissenschaftlichen Angemessenheit von Schulbuchtexten. Beispiel: Geschichtsbücher, in: Fritzsche, Schulbücher auf dem Prüfstand, 97-105.
- Hinz, Hermann: Fenster §2, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 8, Berlin/New York 1994, 375f.
- Hirschberg, Walter: Wörterbuch der Völkerkunde, Stuttgart 1965.
- Hoepfer, Michael: Guter Boden oder verkehrsgünstige Lage. Ortsnamen und Rmerstraen am südlichen Oberrhein, in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 243-248.
- Hoepfner, Wolfram (Hg.), Geschichte des Wohnens 1. 5000 v.Chr.–500 n.Chr., Vorgeschichte, Frühgeschichte, Antike. Stuttgart 1999.
- Hhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien), Frankfurt a. M. 2003.
- Hhne, Thomas: ber das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs, in: Matthes/Heinze, Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, 65-93.
- Hller, Klaus: Grund- und Zeitfragen wissenschaftlicher Schulbucharbeit aus der Sicht eines Verlagsmitarbeiters, in: Stein, Schulbuch-Schelte als Politikum, 173-179.
- Höpfel, Frank/Platzer, Werner/Spindler, Konrad (Hg.): Der Mann im Eis 1. Bericht über das Internationale Symposium 1992 in Innsbruck (Veröffentlichungen der Universität Innsbruck 187), Innsbruck 1992.
- Holtorf, Cornelius: Doing Archaeology in Popular Culture, in: Bolin, Hans (Hg.): The Interplay of Past and Present. Papers from a session held at the 9th annual EAA meeting in St. Petersburg 2003, Sdertrns 2004, 41-49.
- Holzapfel, Otto: Die Germanen. Mythos und Wirklichkeit, Freiburg 2001.
- Horn, Heinz Günter (Hg.): Die Römer in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 1987.
- Howell, Francis Clark: Howell, Der Mensch der Vorzeit, Hamburg 1975.
- Hubert, Henri: Les celtes et l'expansion celtique. Jusqu'à l'époque de La Tne, Paris ³1974.

- Hug, Wolfgang: Schulbuch, in: Bergmann, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik 1, Düsseldorf 1979, 218-224.
- Hug, Wolfgang: Schulbuchforschung im Interesse der Schulbuchgestaltung. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen aus der Sicht eines Schulbuchautors, in: Schissler, Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung?, 25-34.
- Huneke, Friedrich: Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute, in: Archäologische Informationen 20, 1997/2, 221-229.
- Hüppauf, Bernd: Heimat – die Wiederkehr eines verpönten Wortes. Ein Populärmythos im Zeitalter der Globalisierung, in: Gebhard/Geisler/Schröter, Heimat, 109-140.
- Hurcombe, Linda: Our own engendered species, in: Antiquity 69, 1995, 87-100.
- Huth, Christoph: Was gehen uns die Kelten an?, in: Bräuning, Andrea/Burkhardt, Andreas/Dehn, Rolf u.a.: Kelten an Hoch- und Oberrhein, Stuttgart 2006.
- Ickerodt, Ulf: Bilder von Archäologen, Bilder von Urmenschen. Ein kultur- und mentalitätsgeschichtlicher Beitrag zur Genese der prähistorischen Archäologie am Beispiel zeitgenössischer Quellen, Bonn 2004 (elektronische Publikation der ULB Sachsen-Anhalt, urn:nbn:de:gbv:3-000010238).
- Ickerodt, Die Legitimierung des Status quo: Ein Beitrag zur gesellschaftlichen und politischen Relevanz prähistorischen Forschens, in: Rundbrief der Arbeitsgemeinschaft Theorie in der Archäologie 3, 2004, H. 1-2, 10-23.
- Inizan, Marie-Louise/Reduron-Ballinger, Michèle/Roche, Hélène/Tixier, Jacques: Technology and Terminology of Knapped Stone (Préhistoire de la Pierre Taillée 5), Nanterre 1999.
- Institut für Weltkunde in Bildung und Forschung (WBF) (Hg.): WBF-Medien für den Unterricht. Gesamtkatalog, Hamburg 2000.
- Jacob-Friesen, K. H.: Eiszeitliche Elefantenjäger in der Lüneburger Heide, in: Jahrbuch des Römisch-Germanischen Zentralmuseums 3, 1956, 1-22.
- Jäger, Ute: Römisches Weissenburg. Kastell Biriciana – Große Thermen – Römermuseum, vollst. überarb. und erw. Neuaufl. Treuchtlingen 1998.
- James, Simon: Drawing inferences: visual reconstructions in theory and practice, in: Molyneaux, The Cultural Life of Images, 22-48.
- James, Simon: The Atlantic Celts. Ancient People or Modern Invention?, London 2000.
- Jankuhn, Herbert: Deutsche Agrargeschichte 1. Vor- und Frühgeschichte, vom Neolithikum bis zur Völkerwanderungszeit, Stuttgart 1969.
- Jankuhn, Herbert/Timpe, Dieter (Hg.): Beiträge zum Verständnis der Germania des Tacitus Teil I. Bericht über die Kolloquien der Kommission für die Altertumskunde Nord- und Mitteleuropas im Jahr 1986 (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, philologisch-historische Klasse, dritte Folge Nr. 175), Göttingen 1989.
- Jansen, Rainer: "Schwarz in Weiß". Von der Frühgeschichte zur Zukunft der Menschheit am Beispiel des Verhältnisses von wissenschaftlichem Erkenntnisstand und schulischem Kanon in Deutschland seit 1870, London 2005.
- Jansen, Rainer/Naumann, Jens: Der lange Weg von nationalistischen und rassistischen Menschenbildern zum Konzept des kollektiven Lernens der Menschheit in der Einen Welt: Das Beispiel der Darstellung der Ur- und Frühgeschichte der Menschheit in (deutschsprachigen) Schulgeschichtsbüchern zwischen 1875 und 1999, in: Internationale Schulbuchforschung 24, 2002, 353-385.
- Jarnut, Jörg: Germanisch. Plädoyer für die Abschaffung eines obsoleten Zentralbegriffes der Frühmittelalterforschung, in: Pohl, Walter (Hg.): Die Suche nach den Ursprüngen. Von der Bedeutung des frühen Mittelalters (Forschungen zur Geschichte des Mittelalters 8. Österreichische Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse, Denkschriften, 322), Wien 2004, 107-113.
- Jobst, Solvejg: Der Raum Sachsen in sächsischen Heimatkundeschulbüchern, in: Wollersheim/Moderow/Friedrich, Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, 243-253.
- Jockenhövel, Albrecht: Bauern und Krieger, Künstler und Händler – Bronzezeitliche Gesellschaft, in: Jockenhövel/Kubach, Bronzezeit in Deutschland, 45-47.
- Jockenhövel, Albrecht/Kubach, Wolf: Bronzezeit in Deutschland (Archäologie in Deutschland, Sonderheft 1994), Stuttgart 1994.
- Johanson, Donald/Edey, Maitland A.: Lucy. Die Anfänge der Menschheit, München 1982.

3. Sekundärliteratur

- Johanson, Donald/Edgar, Blake: Lucy und ihre Kinder. Heidelberg/Berlin 1998.
- Jud, Peter/Kaenel, Gilbert (Réd.): Lebensbilder – Scènes de Vie. Actes du colloque de Zoug (13-14 mars 2001) (Documents du Groupe de travail pour les recherches préhistoriques en Suisse 2), Lausanne 2002.
- Jung, Matthias: Überlegungen zu möglichen Sitz- und Liegepositionen auf der Hochdorfer "Kline", in: Archäologische Informationen 27, 2004/1, 123-132.
- Junkelmann, Marcus: Die Reiter Roms. Teil III: Zubehör, Reitweise, Bewaffnung (Kulturgeschichte der antiken Welt 53), Mainz 1992.
- Justi-Jöllenbeck, Walter: Die Darstellung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte im modernen Kinder- und Jugendsachbuch, Freiburg 2001 (unpubl. Magisterarbeit).
- Kanczok, Marion: Museum ohne Stereotype? Zur Darstellung der Geschlechterrollen im Neanderthal Museum, in: Fries/Rambuscheck/Dornberg, Science oder Fiction?, 163-178.
- Kapff, Dieter: Journalisten und Archäologie. Gedanken zum Stellenwert der Archäologie und der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Presse, in: Archäologisches Nachrichtenblatt 9, 2004/2, 127-130.
- Karl, Raimund (2005): Die Keltizitäts-Debatte und die Archäologie der britischen Inseln, in: Birkhan, Bausteine zum Studium der Keltologie, 104-150.
- Karlisch, Sigrun M.: Das Mama-Papa-Kind-Syndrom – Botschaften über die Fußspuren von Laetoli, in: Auffermann/Weniger, Frauen – Zeiten – Spuren, 141-160.
- Karlisch, Sigrun M./Kästner, Sibylle/Mertens, Eva-Maria (Hg.): Vom Knochenmann zur Menschenfrau. Feministische Theorie und archäologische Praxis (agenda Frauen 9: Frauen – Forschung – Archäologie 3), Münster 1997.
- Kästner, Sibylle: Mit Nadel, Schlinge, Keule oder Pfeil und Bogen – Jägerinnen im ethnohistorischen und archäologischen Kontext, in: Auffermann/Weniger, Frauen – Zeiten – Spuren, 195-220.
- Kästner, Sibylle: Rund ums Geschlecht. Ein Überblick zu feministischen Geschlechtertheorien und deren Anwendung auf die archäologische Forschung, in: Karlisch/Kästner/Mertens, Vom Knochenmann zur Menschenfrau, 13-29.
- Kästner, Sibylle: Über den Tanz auf dem Eis. Eine Einführung zur Geschlechterforschung in der deutschen Ur- und Frühgeschichte, in: Vorgeschichtliches Seminar der Philipps-Universität Marburg, Frauenbilder – Frauenrollen, 1-19.
- Kaufmann, Torsten: Germanen-Bilder. Grundzüge einer visuellen Germanenrezeption im 17. und 18. Jahrhundert, Oldenburg 1993 (Diss. masch.).
- Keefer, Erwin (Hg.): Die Suche nach der Vergangenheit. 120 Jahre Archäologie am Federsee. Katalog zur Ausstellung, Stuttgart 1992.
- Keefer, Erwin: Rentierjäger und Pfahlbauern. 14000 Jahre Leben am Federsee (Württembergisches Landesmuseum Stuttgart, Archäologische Sammlungen, Führer und Bestandskataloge 5), Stuttgart 1996.
- Keefer, Erwin: Steinzeit (Sammlungen des Württembergischen Landesmuseums Stuttgart 1), Stuttgart 1993.
- Kellner, Hans-Jörg: Die Römer in Bayern, München 1971.
- Kemkes, Martin/Scheuerbrandt, Jörg/Willburger, Nina: Am Rande des Imperiums. Der Limes, Grenze Roms zu den Barbaren, Stuttgart/Ulm 2002.
- Kempeke-Richter, Christina/Nübling, Verena: Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch I, in: Archäologische Informationen 21, 1998/2, 327.
- Kempen, Bernhard: Abenteuer in Godwanaland und Neandertal. Prähistorische Motive in der Literatur und anderen Medien (Studien zur phantastischen Literatur 11), Meitingen 1994.
- Kilian, Lothar: Zum Ursprung der Germanen, Bonn 1988.
- Kilian, Lothar: Zum Ursprung der Indogermanen. Forschungen aus Linguistik, Prähistorie und Anthropologie, Bonn 1983.
- Kimmig, Wolfgang: Die "Wasserburg Buchau" – eine spätbronzezeitliche Siedlung. Forschungsgeschichte – Kleinfunde (Materialhefte zur Vor- und Frühgeschichte in Baden-Württemberg 16), Stuttgart 1992.
- Kimmig, Wolfgang: Die Heuneburg an der oberen Donau (Führer zu Archäologischen Denkmälern in Baden-Württemberg 1), 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart 1983.
- Kind, Claus-Joachim: Ulm-Eggingen. Die Ausgrabungen 1982 bis 1985 in der bandkeramischen Siedlung und der mittelalterlichen Wüstung (Forschungen und Berichte zur Vor- und

- Frühgeschichte in Baden-Württemberg 34), Stuttgart 1989.
- Kinder, Hermann/Hilgemann, Werner: dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriß 1: Von den Anfängen bis zur Französischen Revolution, München ²⁴1990.
- Kirkbride, Diana: Five Seasons at the Pre-Pottery Neolithic Village of Beidha in Jordan, in: Palestine Exploration Quarterly 98, 1966, 8-72.
- Klee, Margot: Die Saalburg (Führer zur hessischen Vor- und Frühgeschichte 5), Stuttgart 1995.
- Kleibschiedel, Christine: Grundlagen und Methoden traditioneller archäologischer Geschlechterbestimmung in hallstattzeitlichen Gräbern, in: Karlisch/Kästner/Mertens, Vom Knochenmann zur Menschenfrau, 50-63.
- Klíma, Bohuslav: Die jungpaläolithischen Mammutjäger-Siedlungen Dolní Věstonice und Pavlov in Südmähren – ČSFR (Archäologie und Museum Heft 023), Liestal 1991 (Heft zur Ausstellung "Mensch und Mammut" in Liestal).
- Klimmer, Karl-Heinz: Lesen und betrachten. Von Büchern und historischen Stätten, in: Jugendbuchmagazin 3/1988, 145-151.
- Klingberg, Göte: Kinder- und Jugend-Literatur-Forschung. Eine Einführung, Graz/Wien 1973.
- Klose, Olivier: Die prähistorischen Funde vom Mitterberge bei Bischofshofen im Städtischen Museum Carolino-Augusteam zu Salzburg und zwei prähistorische Schmelzöfen auf dem Mitterberge. Österreichische Kunsttopographie XVII, Wien 1918 (1916), Beitrag II.
- Klotz, Heinrich: Die Entdeckung von Çatal Höyük. Der archäologische Jahrhundertfund, München 1997.
- Knaut, Matthias/Quast, Dieter (Hg.): Die Völkerwanderung. Europa zwischen Antike und Mittelalter (Archäologie in Deutschland, Sonderheft 2005), Stuttgart 2005.
- Knepper, Herbert: Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, 1998/3, 175-179.
- Knobloch, Jörg/Peltsch, Steffen (Hg.): Lexikon Deutsch, Kinder- und Jugendliteratur. Autorenportraits und literarische Begriffe, Freising 1998.
- Knobloch, Jörg: Abenteuer in der Kinder- und Jugendliteratur der BRD, in: Dahrendorf, Malte (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Material, Berlin 1995, 128-137.
- Knoch, Peter (Hg.): Spurensuche Geschichte 1. Von der Vorgeschichte zum Frühmittelalter, Stuttgart 1990.
- Knütter, Hans-Helmut: Schulbuchanalyse: Intention und Kriterien eines fachspezifischen Fragenkatalogs, in: Stein, Schulbuch-Schelte als Politikum, 165-172.
- Koch, Ursula: Die frühgeschichtlichen Perioden auf dem Runden Berg, in: Planck, Dieter (Hg.): Der Runde Berg bei Urach (Führer zu Archäologischen Denkmälern in Baden-Württemberg 14), Stuttgart 1991, 83-127.
- Koch, Ursula: Die frühgeschichtlichen Perioden auf dem Runden Berg, in: Planck, Dieter (Hg.): Der Runde Berg bei Urach (Führer zu Archäologischen Denkmälern in Baden-Württemberg 14), Stuttgart 1991, 83-127.
- Kohnen, Matthias/Roentgen, Gabriele: Die Steinzeit erkunden. Ein Projekt zu zwei Jugendromanen, in: Geschichte lernen 71, 1999, 27-32.
- Kolb, Peter: Die Römer bei uns. Juniorkatalog und Sachbuch zur Landesausstellung 2000 in Rosenheim, München 2000.
- Körber-Grohne, Udelgard: Nutzpflanzen in Deutschland. Kulturgeschichte und Biologie, Stuttgart ²1988.
- Kortüm, Klaus: Portus – Pforzheim. Untersuchungen zur Archäologie und Geschichte in römischer Zeit (Quellen und Studien zur Geschichte der Stadt Pforzheim 3), Sigmaringen 1995.
- Koschik, Harald: Ein Schnitt durch den Wall der Houbirg bei Happurg, Landkreis Nürnberger Land, Mittelfranken, in: Das Archäologische Jahr in Bayern 1982, 54-56.
- Köthe, Rainer: Der Urmensch (Was ist was 9, Neuausgabe), Tessloff Nürnberg 2003 (Jugend-sachbuch).
- Kötzschke, Rudolf: Landesgeschichte und Heimatgedanke, in: Neues Archiv für Sächsische Geschichte und Altertumskunde 48, 1927/1, 1-30.
- Krapf, E.: Irminsul, in: Lexikon des Mittelalters V, München 1991, Sp. 663.
- Krause, Arnulf: Die Geschichte der Germanen, Frankfurt/Main 2002.
- Kromer, Karl: Hallstatt. Das Gäberfeld, in: Lessing, Hallstatt, 79-83.
- Kronenberg, Martin: Geschichte und Abenteuer, H. 1: Von der Frühgeschichte zur Völkerwan-

3. Sekundärliteratur

- derungszeit. Eine Sammlung von Jugendbuchauszügen für den Geschichtsunterricht, Bamberg 1993.
- Krüger, Bruno (Hg.): Die Germanen. Geschichte und Kultur der germanischen Stämme in Mitteleuropa. Ein Handbuch in zwei Bänden. I: Von den Anfängen bis zum 2. Jahrhundert unserer Zeitrechnung (Veröffentlichungen des Zentralinstituts für Alte Geschichte und Archäologie der Akademie der Wissenschaften der DDR 4,1), Berlin [Ost] ⁵1988.
- Kubach, Wolf: Der Weg ins Totenreich – Bestattungs- und Beigabensitten, in: Jockenhövel/Kubach, Bronzezeit in Deutschland, 54-58.
- Kubach-Richter, Isa: Nadel, Schwert und Lanze – Tracht und Bewaffnung des Mannes, in: Jockenhövel/Kubach, Bronzezeit in Deutschland, 45-47.
- Kuckenburg, Martin: Als der Mensch zum Schöpfer wurde. An den Wurzeln der Kultur, Stuttgart 2001.
- Kuckenburg, Martin: Die Kelten in Mitteleuropa, Stuttgart 2004.
- Kuckenburg, Martin: Siedlungen der Vorgeschichte in Deutschland 300 000 bis 15 v. Chr., Köln ²1994.
- Kuckenburg, Martin: Vom Steinzeitlager zur Keltenstadt. Siedlungen der Vorgeschichte in Deutschland, Stuttgart 2000.
- Kühberger, Christoph: Rekonstruktionszeichnungen als Annäherungen an die Vergangenheit. Geschichtsdidaktische Reflexionen über Probleme und Chancen für das historische Lernen, in: Archäologie Österreichs 19/1, 2008, 50-60.
- Kühberger, Christoph/Terberger, Thomas: Was bleibt? Ur- und Frühgeschichte im österreichischen Geschichtsunterricht, in: Archäologie Österreichs 16/2, 2005, 36-47.
- Kuhn, Annette/Schneider, Gerhard (Hg.): Frauen in der Geschichte. Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel, Düsseldorf 1976.
- Kühn, Michael: Unterrichtsfilm im Nationalsozialismus. Die Arbeit der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm/Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Mammendorf/Obb. 1998.
- Kultus und Unterricht A 39, 1990/4, Sonderausgabe: Gemeinsamer Medienkatalog des Ministeriums für Kultus und Sport und der Landesbildstellen Baden und Württemberg.
- Kultus und Unterricht 19a, 1999, Sonderausgabe: Gemeinsamer Medienkatalog des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport und der Landesbildstellen Baden und Württemberg. Grundschule, Hauptschule und Förderschule.
- Kultus und Unterricht 20/1992, Sonderausgabe: Gemeinsamer Medienkatalog des Ministeriums für Kultus und Sport und der Landesbildstellen Baden und Württemberg.
- Künzl, Ernst: Erfahrungen und Gedanken eines Archäologen als Sachbuch- und Jugendbuchautor, in: Lange/Franz, Von der Steinzeit bis zur Gegenwart, 71-79.
- Künzl, Ernst: Die Germanen (Theiss Wissen Kompakt), Stuttgart 2006.
- Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan: Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit, in: Künzli/Hopmann, Lehrpläne, 17-34.
- Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan: Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird (Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unseres Bildungssystems), Chur/Zürich 1998.
- Künzli, Rudolf: Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung, in: Künzli/Hopmann, Lehrpläne, 7-14.
- Kurz und knapp, in: Bulletin Jugend und Literatur 1/1998, 3.
- Kurz, Siegfried: Fürstengrabhügel und die Heuneburg-Außensiedlung. Zum Abschluß der Grabungen in Hundersingen, Gde. Herbertingen, Kreis Sigmaringen, in: Archäologische Ausgrabungen in Baden-Württemberg 1982, 63-66.
- Kuss, Horst: Geschichtsunterricht und Lehrplan. Lehrplananalyse und Lehrplankritik am Beispiel der Lehrpläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48, 1997/9, 533-549.
- Lagardère, Geneviève: Solutré. Musée départemental de préhistoire, Cluny 1997 (Ausstellungskatalog).
- Lagatz, Uwe: Das Schulbuch zwischen Ministerium und Schule. Praxiserfahrungen zum Problem von Zulassung, Auswahl und Einsatz der Schulbücher im Geschichtsunterricht der Gegenwart im Land Sachsen-Anhalt, in: Wollersheim/Moderow/Friedrich, Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, 19-23.

- Landesdenkmalamt Baden-Württemberg (Hg.): Der Keltenfürst von Hochdorf. Methoden und Ergebnisse der Landesarchäologie, Stuttgart 1985 (Ausstellungskatalog).
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Westfälisches Museum für Archäologie: 2000 Jahre Römer in Westfalen, Mainz 1989 (Ausstellungskatalog).
- Landtag Nordrhein-Westfalen: Drucksache 8/5730. Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Kultur zu dem Antrag der Fraktion der CDU, Drucksache 8/3246, in: Dammeyer, Manfred (Hg.): Geschichtsunterricht im demokratischen Staat. Beratungen des Landtags Nordrhein-Westfalen zum Geschichtsunterricht, Opladen 1988, 193-208.
- Landolt, Ch.: Gefolgschaft §1, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 10, Berlin/New York 1998, 533-537.
- Lange, Günter: Das geschichtliche Jugendbuch. Überlegung zu seiner Entwicklung, Funktion und Didaktik, in: Neue Sammlung 27, 1987, 327-344.
- Lange, Günter: *Deutsche Treue, welsche Tücke*. Zum 'vaterländischen Jugendbuch' im 19. Jahrhundert, in: Lange/Franz, Von der Steinzeit bis zur Gegenwart, 203-215.
- Lange, Günter/Franz, Kurt (Hg.): Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. Historisches in der Kinder- und Jugendliteratur. Festschrift für Heinrich Pleticha zum 80. Geburtstag, Baltmannsweiler 2004.
- L'Archéologie et son image. VIIIèmes rencontres internationales d'archéologie et d'histoire d'Antibes, Juan-les-Pins 1988.
- L'archéologie, instrument du politique ? Archéologie, histoire des mentalités et construction européenne. Actes du colloque de Luxembourg 16-18 novembre 2005 (Documents, actes et rapports pour l'éducation), Dijon/Glax-en-Glenne 2006.
- Laux, Friedrich: Flügelhauben und andere Kopfbedeckungen der bronzezeitlichen Lüneburger Gruppe, in: Hammaburg, N.F. 6, 1981/83, 49-76.
- Le Tensorer, Jean-Marie: Le Paléolithique en Suisse, Grenoble 1998.
- Leakey, Maeve D.: Footprints in the Ashes of Time, in: National Geographic 155, 1979/4, 446-457.
- Leakey, Richard E.: Die Suche nach dem Menschen, Frankfurt 1981.
- Leakey, Richard E./Slikkerveer, L. Jan: Man-Ape – Ape-Man. The Quest for Human's Place in Nature and Dubois' 'Missing Link', Leiden 1993.
- Lebendige Vorzeit. Felsbilder der Bronzezeit aus Schweden. Sonderausstellung, zusammengestellt vom Archäologischen Institut der Universität Uppsala, Oldenburg 1980 (Ausstellungskatalog).
- Lechler, Jörg: 5000 Jahre Deutschland. Eine Führung in 700 Bildern durch die deutsche Vorzeit und germanische Kultur. Struckum ³1937 (ND 1983).
- Lenßen, Jürgen/Wamser, Ludwig (Hg.): 1250 Jahre Bistum Würzburg. Archäologisch-historische Zeugnisse der Frühzeit, Würzburg 1992 (Ausstellungskatalog).
- Leppek, Sabine: Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Reihe Rechtswissenschaften, 13), Marburg 2002.
- Lesebuch Geschichte. Lehrerhandbuch. Das historisch-politische Jugendbuch im kreativ-handlungsorientierten Unterricht. Unterrichtsmodelle, kommentierte Bücherliste, hg. v. der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen und der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V., Berlin 1996.
- Lesebuch Geschichte. Texte aus Jugendbüchern für den fächerübergreifenden Unterricht, hg. v. der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen und der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V., Berlin 1996.
- Lessing, Erich: Hallstatt. Bilder aus der Frühzeit Europas, Wien/München 1980.
- Leube, Achim (Hg.): Prähistorie und Nationalsozialismus. Die mittel- und osteuropäische Ur- und Frühgeschichtsforschung in den Jahren 1933-1945, Heidelberg 2002.
- Linke, Michael/Tatz, Jürgen: Unterrichtsvorschlag 1. Wolfgang Kuhn: Mit Jeans in die Steinzeit, in: Lesen in der Schule mit dtv junior. Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufen. Lehrertaschenbuch 2, hg. v. dtv junior, München ⁶1997, 9-29.
- Lohse, Bernd: Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Gymnasien, Hamburg 1992.

3. Sekundärliteratur

- Lorblanchet, Michel/Bosinski, Gerhard: Höhlenmalerei. Ein Handbuch. Stuttgart 2000.
- Lorenz-Schmidt, Sabine: Vom Wert und Wandel weiblicher Arbeit. Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Landwirtschaft in Bildern des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit (Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Beihefte, 137), Stuttgart 1998.
- Lošek, Fritz: Wissenschaftliche Literatur im Geschichtsunterricht. Herwig Wolframs "Geschichte der Goten" als Geschichtslehrbuch. Eine Fallstudie aus der Unterrichtspraxis, in: Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 98, 1990/1-2, 163-176.
- Losemann, Volker: Barbaren, in: Der Neue Pauly. Enzyklopädie des Altertums 2, Stuttgart 1997, 439-444.
- Lowe, Marion: The dialectic of biology and culture, in: Dies./Hubbard, Ruth (Hg.): Woman's nature. Rationalisations of inequality, New York 1983, 39-62.
- Luley, Helmut: Wohnen und Wohnungsbau im urgeschichtlichen Mitteleuropa. Die Umgestaltung menschlichen Lebensraums in fünf Jahrtausenden, in: Hoepfner, Wolfram (Hg.): Geschichte des Wohnens 1. 5000 v.Chr. - 500 n.Chr. Vorgeschichte, Frühgeschichte, Antike, Stuttgart 1999, 737-784.
- Lund, Allan A.: Caesar als Ethnograph, in: Der altsprachliche Unterricht 59/2, 1996, 12-23.
- Lund, Allan A.: Die Erfindung der Germanen, in: Der altsprachliche Unterricht 38/2, 1995, 4-20.
- Lund, Allan A.: Germanenideologie im Nationalsozialismus. Zur Rezeption der 'Germania' des Tacitus im "Dritten Reich", Heidelberg 1995.
- Lund, Allan A.: Zum Germanenbild der Römer. Eine Einführung in die antike Ethnographie, Heidelberg 1990.
- Lüning, Jens: Eine Weltpremiere: Kleider machen Leute – Kopfputz, Hüte und Schmuck ebenfalls, in: ders. (Hg.): Die Bandkeramiker. Erste Steinzeitbauern in Deutschland. Bilder einer Ausstellung beim Hessentag in Heppenheim/Bergstraße im Juni 2004, Rahden/Westf. 2005, 213-271.
- Lüning, Jens/Jockenhövel, Albrecht/Bender, Helmut/Capelle, Torsten: Deutsche Agrargeschichte. Vor- und Frühgeschichte (Deutsche Agrargeschichte), Stuttgart 1997.
- Maehler, Herwig/Meischner, Jutta/Pingel, Volker/Strommenger-Nagel, Eva: Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht 17, 1976, 69-101.
- Maier, Bernhard: Götter und Göttinnen, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 12, Berlin/New York 1998, 283-287.
- Maier, Bernhard: Die Kelten. Ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 2000.
- Maier, Bernhard: Die Religion der Germanen. Götter – Mythen – Weltbild, München 2003.
- Maier, Viola/Schweizer, Petra: Dichtung und Wahrheit: Zum Widerstreit von Wissenschaftlichkeit und literarischer Fiktion im modernen prähistorischen Roman. Standpunkte, in: Kümmel, Christoph/Müller-Scheeßel, Nils/Schülke, Almut (Hg.): Archäologie als Kunst. Darstellung – Wirkung – Kommunikation, Tübingen 1999, 147-160.
- Mainka-Mehling, Almut: Fleisch an den Knochen. Lebensbilder zu Bestattungszeremonien in ur- und frühgeschichtlicher Zeit, in: Fries/Rambuscheck/Dornberg, Science oder Fiction?, 113-121.
- Mania, Dietrich und Ursula: Kultur und Umwelt des Homo erectus. Der altsteinzeitliche Lagerplatz von Bilzingsleben, in: Menschen, Zeiten, Räume, 100-104.
- Mania, Dietrich/Dietzel, Adelhelm: Begegnung mit dem Urmenschen. Die Funde von Bilzingsleben, Leipzig/Jena/Berlin 1980.
- Mania, Dietrich: Auf den Spuren des Urmenschen. Die Funde von Bilzingsleben, Berlin 1990.
- Mania, Dietrich: Die ersten Menschen in Europa (Archäologie in Deutschland, Sonderheft 1998), Stuttgart 1998.
- Marbach, Rolf: A.Th. Sonnleitner als österreichischer Reformpädagoge. Eine Untersuchung aus Anlaß seiner Jugendschrift "Die Höhlenkinder", Darmstadt 1996.
- Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch, in: Die Kunde N.F. 45, 1994, 221-241.
- Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im Interessenshorizont der Schüler, in: ders., Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 35-41.
- Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch, in: Die Kunde N.F.

- 48, 1997, 109-136.
- Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch, in: ders., Ur- und Frühgeschichte im Unterricht, 42-52.
- Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre, in: Die Kunde N.F. 55, 2004, 155-166.
- Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im Unterricht. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Geschichtsunterrichts (Geschichte Lehren und Lernen), Frankfurt am Main/Berlin/München 1979.
- Matuschik, Irenäus/Müller, Johannes/Schlichtherle, Helmut: Technik, Innovation und Wirtschaftswandel. Die späte Jungsteinzeit, in: Menghin/Planck, Menschen Zeiten Räume, 156-161 (Ausstellungskatalog).
- Markmann, Hans-Jochen: Das historische Kinder- und Jugendbuch, in: Pandel/Schneider, Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 123-142.
- Marktplatz. Zahlen und Fakten, in: Börsenblatt 92 (18.11.1997), 32f.
- Mayer, Ulrich: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd: Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, 27-37.
- Mayer, Ulrich: Karten, in: Sauer, Lernbox Geschichte, 55-58.
- Mechtenberg, Theo: Geschichte in Kinder- und Jugendbüchern der DDR, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 58-68.
- Medien, Bildung und Visionen. 75 Jahre Bildstellen/Medienzentren, 50 Jahre FWU, hg. v. FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gemeinnützige GmbH/Arbeitsgemeinschaft der Landesbildstellenleiter Deutschlands/Bundesarbeitskreis der Leiterinnen und Leiter kommunaler Bildstellen und Medienzentren in Deutschland, Lahnstein 2000.
- Mehling, Almut: Zur Struktur und Rolle von Lebensbildern in der Archäologie, in: Jud/Kaenel, Lebensbilder, 87-94.
- Meier, Michael: Das Arbeiten mit neolithischen Felsensteinbeilen, in: Experimentelle Archäologie in Deutschland (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland Beiheft 4), Oldenburg 1990 (Begleitschrift zur Sonderausstellung), 273-278.
- Mellaart, James: Çatal Hüyük. Stadt aus der Steinzeit. Bergisch Gladbach 1967.
- Menghin, Wilfried/Planck, Dieter (Hg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland (Begleitband zur Ausstellung), Stuttgart 2002.
- Menghin, Wilfried/Schauer, Peter: Der Goldkegel von Ezelsdorf. Kultgerät der späten Bronzezeit (Vor- und frühgeschichtliche Altertümer im Germanischen Nationalmuseum 3), Nürnberg 1993.
- Mertens, Dieter: Die Instrumentalisierung der "Germania" des Tacitus durch die deutschen Humanisten, in: Beck/Geuenich/Steuer/Hakelberg: Zur Geschichte der Gleichung "germanisch – deutsch", 37-101.
- Metto, Michael: Bildstellen als Filmquellen, in: Geschichte lernen 42, 1994, 6f.
- Meyer, Rolf W.: Woher kommen wir? Wer sind wir? Wohin gehen wir? Eine Informations- und Arbeitsmappe zur Entwicklungsgeschichte der Menschheit, Mettmann 2001.
- Meyers, Peter: Film in Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52, 2001/4, 246-259.
- Michalzik, Peter: Lesebarometer, in: Börsenblatt 37 (09.05.1997), 6.
- Modderman, P.J.R.: Die neolithische Besiedlung bei Hienheim, Lkr. Kelheim. I: Die Ausgrabungen am Weinberg 1965 bis 1970 (Analecta Praehistorica Leidensia 10), Leiden 1970.
- Modhorst-Frank, Annekatrin: Die Produktion eines Unterrichtsfilms, in: Geschichte lernen 42, 1994, 8f.
- Molyneaux, Brian Leigh (Hg.): The Cultural Life of Images. Visual Representation in Archaeology, London/New York 2002.
- Moosleitner, Fritz/Pauli, Ludwig/Penninger, Ernst: Der Dürrberg bei Hallein II. Katalog der Grabfunde aus der Hallstatt- und Latènezeit (Münchner Beiträge zur Ur- und Frühgeschichte 17), München 1974.
- Moosleitner, Fritz: Die Schnabelkanne vom Dürrnberg. Ein Meisterwerk keltischer Handwerkskunst, Salzburg 1985.
- Morgan, Lewis H.: Die Urgesellschaft. Untersuchungen über den Fortschritt der Menschheit aus der Wildheit durch die Barbarei zur Zivilisation, Stuttgart 1891.

3. Sekundärliteratur

- Moser, Stephanie: Ancestral Images. The Iconography of Human Origins, Sutton 1998.
- Moser, Stephanie: Gender stereotyping in pictorial reconstructions of human origins, in: Cros/Smith, Women in Archaeology, 75-92.
- Moser, Stephanie/Gamble, Clive: Revolutionary images. The iconic vocabulary for representing human antiquity, in: Molyneaux, The Cultural Life of Images, 184-212.
- Müller, Achatz von: Geschichte im Fernsehen, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 688-694.
- Müller, Adriaan von: Geschichte unter unseren Füßen. Archäologische Forschungen in Europa, München 1968.
- Müller, Felix: CH wie Schweiz, Helvetier wie Eidgenossen, in: Archäologie in Deutschland 2003/3, 20f.
- Müller-Beck, Hansjürgen (Hg.): Urgeschichte in Baden-Württemberg, Stuttgart 1983.
- Müller-Beck, Hansjürgen: Frauengräber des sibirischen Gräberfeldes Ekven, in: Auffermann/Weniger, Frauen – Zeiten – Spuren, 221-239.
- Müller-Karpe, Hermann: Geschichte der Steinzeit. München 1974.
- Müller-Karpe, Hermann: Grundzüge früher Menschheitsgeschichte 1: Von den Anfängen bis zum 3. Jahrtausend v. Chr., Darmstadt 1998.
- Müller-Karpe, Hermann: Handbuch der Vorgeschichte I. Altsteinzeit, München 1966.
- Müller-Karpe, Hermann: Handbuch der Vorgeschichte II. Jungsteinzeit, München 1968.
- Müller-Karpe, Hermann: Handbuch der Vorgeschichte IV. Bronzezeit. Dritter Teilband: Tafeln, München 1980.
- Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996.
- Musée cantonal d'archéologie et d'histoire Lausanne (Hg.): 10 000 ans de préhistoire. Dix ans de recherches archéologiques en Pays de Vaud, Lausanne 1991 (Ausstellungskatalog).
- Museum Malerwinkelhaus Marktbreit (Hg.): Kelten und Germanen – Die Nachbarn des Römerlagers Marktbreit. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung im Museum Malerwinkelhaus Marktbreit 16.4.-23.10.2005, Marktbreit 2005.
- Nack, Emil: Germanien. Länder und Völker der Germanen, Wien/Heidelberg 1958.
- Nash, Ernest: Pictorial dictionary of ancient Rome I, New York/Washington 1961.
- Nebe, Karl: Mit Filmen im Unterricht arbeiten, in: Geschichte lernen 42, 1994, 20-24.
- Neumaier, Helmut: 'Freies Germanien'/'*Germania libera*' – Zur Genese eines historischen Begriffs, in: Germania 75, 1997/1, 53-67.
- Neumann, Günter/Seemann, Henning (Hg.): Beiträge zum Verständnis der Germania des Tacitus, Teil II. Bericht über die Kolloquien der Kommission für die Altertumskunde Nord- und Mitteleuropas im Jahre 1986 und 1987 (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, philologisch-historische Klasse, dritte Folge Nr. 195), Göttingen 1992.
- Neumann, Günter/Timpe, Dieter/Nuber, Hans Ulrich: Decumates agri, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 5, Berlin/New York 1984, 271-286.
- Niederrheinisches Museum der Stadt Duisburg (Hg.): Anschauung und Ideologie – Schulwandbilder der NS-Zeit aus Duisburg. Begleitheft einer Ausstellung des Archivs "Schulisches Wandbild" der Universität Duisburg im Niederrheinischen Museum der Stadt Duisburg, 4. Mai bis 14. August 1983, Duisburg 1983.
- Nieszery, Norbert: Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern (Internationale Archäologie 16), Espelkamp 1995.
- Nonn, Ulrich: Gau §3, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 10, Berlin/New York 1998, 471-479.
- Nougier, Louis-René, So lebten sie zur Zeit der Urmenschen, Nürnberg: Tessloff 1996 (Jugend-sachbuch).
- Nuber, Hans Ulrich: Der Verlust der obergermanisch-raetischen Limesgebiete und die Grenzsicherung bis zum Ende des 3. Jahrhunderts, in: Vallet, Françoise/Kazanski, Michel (Hg.): L'armée romaine et les Barbares du IIIe au VIIe siècle. Actes du Colloque International organisé par le Musée des Antiquités Nationales et l'URA du CNRS, Saint-Germain-en-Laye 1990 (Mémoires publiées par l'Association Française d'Archéologie Mérovingienne 5), Condé-sur-Noireau 1993, 101-108.
- Nuber, Hans Ulrich: Zeitenwende rechts des Rheins. Rom und die Alemannen, in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 59-68.

- Oberkrome, Willi: Volksgeschichte. Methodische Innovation und völkische Ideologisierung in der deutschen Geschichtswissenschaft 1918-1945 (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 101), Göttingen 1993.
- Obermaier, Hugo/Wernert, Paul: Las Pinturas Rupestres de Valltorta (Castellón) (Comisión de investigaciones paleontológicas y prehistóricas 23), Madrid 1919.
- Ohler, Norbert: Geschichts-Sachbücher für Kinder und Jugendliche. Analyse und Beurteilung, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 24-57.
- Olivier, Laurent: Aux origines de l'archéologie française, in: Antiquités Nationales 20, 1998, 185-195.
- Opitz, Claudia: Von der Patriarchatskritik zum 'linguistic turn'. Ältere und neuere Entwicklungen in der Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Freiburger FrauenStudien 13, 2003, 129-149.
- Ossowski, Ekkehard: Aus Afrika ins Neandertal – Evolution und Steinzeit im Kinder- und Jugendbuch, in: Franz/Lange/Ossowski/Pleticha, Archäologie, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch, 75-90.
- Osterwalder, Christin/André, Robert: Fundort Schweiz, Band 1. Von den Eiszeitjägern zu den ersten Bauern, Solothurn/Esslingen ³1982.
- Osterwalder Maier, Christin: Die Rache der Unterlegenen. Keltische Siege in mystischem Nebel, in: Archäologie der Schweiz 14, 1991, 53-60.
- Osterwalder Maier, Christin: Schüler-Robinsonade im Pfahlbau: Urgeschichte im Schulunterricht, in: Schibler, Jörg/Sedlmeier, Jörg/Spycher, Hanspeter: Festschrift für R. Stampfli. Beiträge zur Archäozoologie, Geologie und Paläontologie, Basel 1990, 173-181.
- Ott, Elisabeth: Als Augustus sich kratzte . . . Zu neueren Kinder- und Jugendromanen zur römischen Geschichte, in: Geschichtsdidaktik 8, 1983/4, 385-391.
- Ott, Elisabeth: Historische Kinder- und Jugendliteratur, in: Informationen Jugendliteratur und Medien 43, 1991/1, 16-24.
- Ott, Elisabeth: Historische Romane für Kinder und Jugendliche. Die römische Geschichte und die Französische Revolution im Spiegel der historischen Kinder- und Jugendliteratur der Jahre 1960 bis 1983 (Studien zur Kinder- und Jugendmedienforschung 10), Frankfurt/M. 1985.
- Ott, Iris/Beucher, Daniel/Giudicelli, Myriam: Das weisse Gold Hallstatts/L'or blanc de Hallstatt, Bibracte/Lausanne/Mettmann/Wien 2004 (Ausstellungskatalog).
- Otto, Bernd: Nationalsozialistische Propaganda in Kinder- und Jugendbüchern des Dritten Reiches, in: Cordes, Die endliche Geschichte, 69-84.
- Owen, Linda R.: Das Bild der Frau in der Altsteinzeit, in: Boetzkes/Schweitzer/Vespermann (Hg.): EisZeit, 197-213.
- Owen, Linda R.: Die Darstellung von Frauenrollen im Jungpaläolithikum Europas, in: Vorgesellschaftliches Seminar Marburg, Frauenbilder – Frauenrollen, 75-87.
- Owen, Linda R.: Distorting the Past. Gender and the Division of Labor in the European Upper Paleolithic, Tübingen 2005.
- Owen, Linda R.: Frauen in der Altsteinzeit: Mütter, Sammlerinnen, Jägerinnen, Fischerinnen, Köchinnen, Herstellerinnen, Künstlerinnen, Heilerinnen, in: Auffermann/Weniger, Frauen – Zeiten – Spuren, 161-182.
- Owen, Linda R.: Wessen Realität? Geschlechterrollen und Arbeitsteilung im Jungpaläolithikum Europas, in: Karlisch/Kästner/Mertens, Vom Knochenmann zur Menschenfrau, 88-99.
- Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Forum historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 1999.
- Panke, Tanja: Six figurines de Germains conservées dans les collections du Römisch-Germanisches Zentralmuseum de Mayence, in: L'archéologie en Alsace et en Moselle au temps de l'Annexion (1940-1944), Strasbourg 2001, 169-180 (Ausstellungskatalog).
- Panoff, Michel/Perrin, Michael: Taschenwörterbuch der Ethnologie, München 1975.
- Paschen, Joachim/Selg, Werner/Viering, Martin: Medien für die Schulen – Zur Entwicklung in Deutschland, in: Medien, Bildung und Visionen, 53-71.
- Paschen, Joachim: AV-Medien für die Bildung. Eine illustrierte Geschichte der Bildstellen und des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Herausgegeben vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald 1983.
- Paschen, Joachim: Film und Geschichte, in: Geschichte lernen 42, 1994, 13-19.
- Pastors, Andreas: Die mittelpaläolithische Freilandstation von Salzgitter-Lebenstedt. Genese

3. Sekundärliteratur

- der Fundstelle und Systematik der Steinbearbeitung (Salzgitter-Forschungen 3), Salzgitter 2001.
- Pauli, Ludwig (Hg.): Die Kelten in Mitteleuropa. Kultur, Kunst, Wirtschaft. Salzburger Landesausstellung 1. Mai - 30. Sept. 1980, Salzburg 1980 (Ausstellungskatalog).
- Pauli, Ludwig: Der Dürrnberg bei Hallein III, 1-2. Auswertung der Grabfunde (Münchner Beiträge zur Ur- und Frühgeschichte 18), München 1978.
- Pauli, Ludwig: Keltischer Volksglaube. Amulette und Sonderbestattungen am Dürrnberg bei Hallein und im eisenzeitlichen Mitteleuropa (Münchner Beiträge zur Ur- und Frühgeschichte 28), München 1975.
- Payrhuber, Franz-Josef: Zwischen Roman und Sachcomic. Erzählformen in Büchern zur Ur- und Frühgeschichte für junge Leserinnen und Leser, in: Lange/Franz, Von der Steinzeit bis zur Gegenwart, 235-263.
- Penninger, Ernst: Der Dürrnberg bei Hallein I. Katalog der Grabfunde aus der Hallstatt- und Latènezeit (Münchner Beiträge zur Ur- und Frühgeschichte 16), München 1972.
- Penninger, Ernst: Der Salzbergbau auf dem Dürrnberg, in: Pauli, Die Kelten in Mitteleuropa, 182-188.
- Périn, Patrick/Forni, Pierre, So lebten sie zur Zeit der Völkerwanderung. Von der Invasion der Barbaren bis zu Karl dem Großen (4.-9.Jh.), Hamburg; Tessloff 1985 (Jugendsachbuch).
- Perlès, Catherine: La préhistoire dans les manuels de 6^e, in: L'Histoire 4, 1978, 90f.
- Pescheck, Christian: Archäologiereport Kleinlangheim (Mainfränkische Studien 53), Würzburg 1993.
- Pescheck, Christian: Das fränkische Reihengräberfeld von Kleinlangheim, Ldkr. Kitzingen, Nordbayern, 2 Bde. (Germanische Denkmäler der Völkerwanderungszeit A, 17), Mainz 1996.
- Pescheck, Christian: Zum Beginn des Christentums in Nordbayern, in: Bayerische Vorgesichtsblätter 51, 1986, 343-355.
- Peter-Röcher, Heidi: Kannibalismus in der prähistorischen Forschung. Studien zu einer paradigmatischen Deutung und ihren Grundlagen (Universitätsforschungen zur prähistorischen Archäologie 20), Bonn 1994.
- Petersen, Palle: Tobias erlebt die Steinzeit, Oberursel/Ts. 1987.
- Pfahlbaumuseum Unteruhldingen: Führer durch das Museum (Schriftenreihe des Pfahlbaumuseums Unteruhldingen 1), Unteruhldingen 1994 (5. erw. u. durchgesehene Auflage Unteruhldingen 2002).
- Pfeiffer, Karin: Traumfabrik-Literaturblätter 'Die Sonne bleibt nicht stehen', Düren 2005.
- Pieper, Peter: Moorleichen, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde (2. Aufl.) 20, Berlin/New York 2002, 222-229.
- Pingel, Falk: Bilanz der Diskussion, in: Schissler, Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung?, 103-106.
- Planck, Dieter: Das Freilichtmuseum am rätischen Limes im Ostalbkreis (Führer zu archäologischen Denkmälern in Baden-Württemberg 9), Stuttgart 1983.
- Planck, Dieter: Der Limes in Südwestdeutschland. Limeswanderweg Mainz – Rems – Wörnitz. Zweite, völlig neubearbeitete Auflage, Stuttgart 1987.
- Pöggeler, Franz: Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, in: Wiater, Schulbuchforschung in Europa, 33-53.
- Pöggeler, Franz: Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern, in: Matthes/Heinze, Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, 21-40.
- Pohl, Walter/Anke, Bodo: Hunnen, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 15, Berlin/New York 2000, 246-261.
- Pohl, Walter: Die Germanen (Oldenbourg Enzyklopädie deutscher Geschichte 57), München 2000.
- Pohl, Walter: Die Völkerwanderung. Eroberung und Integration, Stuttgart 2002.
- Pörtner, Rudolf: Bevor die Römer kamen. Städte und Stätten deutscher Urgeschichte, Düsseldorf 1961.
- Pringle, Heather: New Women of the Ice Age, in: Discover, April 1998, 62-69.
- Probst, Ernst: Deutschland in der Bronzezeit. Bauern, Bronzegießer und Burgherren zwischen Nordsee und Alpen, München 1996.
- Probst, Ernst: Deutschland in der Steinzeit. Jäger, Fischer und Bauern zwischen Nordseeküste

- und Alpenraum, München 1991.
- Putzger Historischer Weltatlas, ¹⁰³Berlin 2001.
- R.-Alföldi, Maria: *Germania magna – nicht libera*. Notizen zum römischen Wortgebrauch, in: *Germania* 75, 1997/1, 45-52.
- Radtke, Ch.: Haithabu, in: *Lexikon des Mittelalters* IV, München/Zürich 1989, Sp. 1865-1867.
- Raecke, Renate, in Zusammenarbeit mit Gronemeier, Heike (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*, Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. München 1999.
- Raetzel-Fabian, Dirk: Archäologie. Standortbestimmung und didaktisches Potenzial, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 2003/3, 212-226.
- Raetzel-Fabian, Dirk: Kelten, Römer und Germanen. Eisenzeit in Nordhessen, mit einem Beitrag von Thilo F. Warnecke (Vor- und Frühgeschichte im Hessischen Landesmuseum in Kassel 4), Kassel 2001.
- Raetzel-Fabian, Dirk: Orientierungshilfen und Informationsquellen zur ur- und frühgeschichtlichen Archäologie, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54, 2003/3, 235-240.
- Randsborg, Klaus: *Hjortspring. Warfare & Sacrifice in Early Europe*, Aarhus 1995.
- Rahemipour, Patricia: Die Utopie von der Vergangenheit. Ein archäologischer Blick auf die moderne Keltenrezeption, in: Rieckhoff, Sabine/Cain, Hans-Ulrich: *fromm – fremd – barbarisch. Die Religion der Kelten*, Leipzig 2002 (Ausstellungskatalog), 123-126.
- Raum, Johannes W.: Evolutionismus, in: Fischer, Hans (Hg.): *Ethnologie. Einführung und Überblick*, 4., überarb. Aufl. Berlin 1998, 247-272.
- Reader, John: *Die Jagd nach den ersten Menschen. Eine Geschichte der Paläoanthropologie von 1857-1980*, Basel/Boston/Stuttgart 1982.
- Reeken, Dietmar von: Filme, in: Sauer, Lernbox Geschichte, 39-43.
- Reeken, Dietmar von: *Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise*, Seelze 1999.
- Reeken, Dietmar von: *Jugendbücher*, in: Sauer, Lernbox Geschichte, 48-51.
- Reichardt, Hans: *Die Germanen (Was ist was 62)*, Hamburg 1978 (Jugendsachbuch).
- Reiche, Dietlof: Werkstattbericht. Geschichten aus der Geschichte, in: *Geschichte Lernen* 71, 1999, 7-8.
- Reinach, Salomon: *L'art et la magie*, in: ders., *Cultes, mythes et religions* 1, 2., korrigierte Auflage Paris 1908.
- Reimann, Sabine: Präsentation ägyptischer Geschichte im Kinder- und Jugendbuch. Eine Geschichtsdidaktische Untersuchung zum Ägyptenbild in deutschsprachigen Kinder- und Jugendschriften aus den sechziger Jahren bis heute (Zulassungsarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen 1986/I), Erlangen/Nürnberg (masch.) 1985/86.
- Reinerth, Hans: *Das Federseemoor als Siedlungsland des Vorzeitmenschen*, Augsburg 1936.
- Reinerth, Hans: *Pfahlbauten am Bodensee (Volkstümliche Darstellungen zur Ur- und Frühgeschichte 1)*, Überlingen ¹³1983 [Erstausgabe: 1922].
- Reinhart, Günter: Archäologische Denkmalpflege im Rahmen der Schul- und Erwachsenenbildung, in: *Archäologisches Nachrichtenblatt* 9, 2004/2, 131-137.
- Reinhardt, Ludwig: *Der Mensch zur Eiszeit in Europa und seine Kulturentwicklung bis zum Ende der Steinzeit*, München 1906.
- Reiss-Engelhorn-Museum Mannheim (Hg.): *Die Franken, Wegbereiter Europas. Vor 1500 Jahren: König Chlodwig und seine Erben*, 2 Bde., Mainz 1996.
- Rettner, Arno: *Baiuaria romana. Neues zu den Anfängen Bayerns aus archäologischer und namenkundlicher Sicht*, in: Gabriele Graenert u.a. (Hg.): *Hüben und drüben – Räume und Grenzen in der Archäologie des Frühmittelalters. Festschrift für Prof. Dr. Max Martin zu seinem fünfundsechzigsten Geburtstag*, Liestal 2004, 255-286.
- Rheinisches Landesmuseum Trier (Hg.): *Trier – Kaiserresidenz und Bischofssitz. Die Stadt in spätantiker und frühchristlicher Zeit*, Ausstellungskatalog Mainz 1984.
- Riché, Pierre: *Die Karolinger. Eine Familie formt Europa*, München ³1997.
- Rieckhoff, Sabine: *Les Celtes : peuple oublié ou fiction ?* in: *L'archéologie, instrument du politique ?*, 25-42.
- Rieckhoff, Sabine/Biel, Jörg: *Die Kelten in Deutschland*, Stuttgart 2001.
- Röder, Brigitte: *Der Beutejäger und die Nesthüterin*, in: *Uni Nova* 106, 2007, 11-13.
- Röder, Brigitte: *Botschaften aus der Gegenwart: Die Darstellung von Geschlechterrollen auf Lebensbildern zur Urgeschichte*, in: *Jud/Kaenel, Lebensbilder*, 43-51.

3. Sekundärliteratur

- Röder, Brigitte: Frauen, Kinder und andere Minderheiten. Alter und Geschlecht auf Lebensbildern zur Urgeschichte, in: *Ethnographisch-Archäologische Zeitschrift* 45, 2004, 507-520.
- Röder, Brigitte: Jungsteinzeit: Frauenzeit? – Frauen in frühen bäuerlichen Gesellschaften Mitteleuropas, in: *Auffermann/Weniger, Frauen – Zeiten – Spuren*, 241-269.
- Röder, Brigitte: Die "natürliche" Form des Geschlechterverhältnisses: Geschlechterrollen auf Lebensbildern zur Urgeschichte, in: *ROSA: Die Zeitschrift für Geschlechterforschung* 28, 2004, 21-24.
- Röder, Brigitte: Rez. zu Irmgard Bauer: *Feuer am See. Eine Geschichte aus der Bronzezeit*, in: *Archäologische Informationen* 23, 2000/1, 126-129.
- Röder, Brigitte: Statisten in der Welt der Erwachsenen: Kinder auf archäologischen Lebensbildern, in: *Alt/Kemkes-Grottenthaler, Kinderwelten*, 95-105.
- Röder, Brigitte: Töpfernde Hausfrauen, Vollerwerbstöpfer und Puppengeschirr formende Kinder? Soziale Dimensionen urgeschichtlicher Keramikherstellung, in: *Stockhammer, Philippe (Hg.): Keramik jenseits von Chronologie. Vorträge der Sektion der Arbeitsgemeinschaft 'Theorie in der Archäologie' im Rahmen der Tagung des West- und Süddeutschen Verbandes für Altertumsforschung e. V., Xanten, 7.–8. Juni 2006 (Rahden/Westf.)* (im Druck).
- Röder, Brigitte: "Waren Menschen früher so klein?", in: *Uni Nova* 96, 2004, 22-24.
- Röder, Brigitte/Hummel, Juliane/Kunz, Brigitta: *Göttinnendämmerung. Das Matriarchat aus archäologischer Sicht*, München 1996.
- Rohlfes, Joachim: *Geschichte und ihre Didaktik*, 2., bibliograph. erg. Aufl. Göttingen 1997.
- Rohlfes, Joachim: Geschichtserzählung, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48, 1997/12, 736-743.
- Rohlfes, Joachim: Lehrpläne/Richtlinien/Curricula, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48, 1997/9, 555-562.
- Rohlfes, Joachim: Literaturbericht Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht Teil II, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48, 1997/3, 107-125.
- Rohlfes, Joachim: Literaturbericht Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht Teil III, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48, 1997/3, 169-188.
- Rohlfes, Joachim: Literaturbericht Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht Teil II, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52, 2001/9, 533-546.
- Rohlfes, Joachim: Politische und didaktische Tugendwächter. Warum unsere Schulbuch-Gutachter mehr Zurückhaltung üben sollten, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 1998/3, 157-164.
- Rolle, Renate/Müller-Wolle, Michael/Schietzel, Kurt (Hg.): *Gold der Steppe, Archäologie der Ukraine*, Schleswig 1991 (Ausstellungskatalog).
- Rolle, Renate: Skythische 'Amazonen': Kriegerinnen in der archäologischen Realität, in: *Frohnhaus, Gabriele/Grotkamp-Schepers, Barbara/Philipp, Renate (Hg.): Schwert in Frauenhand. Weibliche Bewaffnung*, Essen 1998, 18-25 (Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung).
- Römisch-Germanische Kommission des Deutschen Archäologischen Instituts (Hg.): *Germania Romana. Ein Bilderatlas*, Bamberg 1922.
- Rosen, Klaus: *Die Völkerwanderung* (Beck Wissen 2180), München 2002.
- Rösner, Ernst: *Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen*, Hamburg 1999.
- Rother, Rainer: Geschichte im Film, in: *Bergmann/Fröhlich/Kuhn u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 681-687.
- Rowley-Conwy, Peter: Gewaltiger Jäger oder unbedeutender Aassammler?, in: *Burenhult, die ersten Menschen*, 60-64.
- Rox-Helmer, Monika: *Jugendbücher im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens)*, Schwalbach/Ts. 2006.
- Ruiz Zapatero, Gonzalo: La distorsión totalitaria. Las "Raíces prehistóricas" de la España franquista, in: *Huertas, Rafael/Ortiz, Carmen (Hg.): Ciencia y Fascismo*, Madrid 1998, 147-159.
- Ruiz Zapatero, Gonzalo/Alvarez-Sanchís, Jesús R.: España y los Españoles hace dos mil años según el bachillerato franquista (período 1936-1953), in: *Iberia* 1, 1998, 37-52.
- Ruiz Zapatero, Gonzalo/Alvarez-Sanchís, Jesús R.: El poder visual del pasado: Prehistoria e

- imagen en los manuales escolares, in: Mora, Gloria/Díaz-Andreu, Margarita (Hg.): *La Cristalización del Pasado. Génesis y Desarrollo del Marco Institucional de la Arqueología en España*, Málaga 1997, 621-631.
- Ruiz Zapatero, Gonzalo/Alvarez-Sanchís, Jesús R.: *La Prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles*, in: *Complutum* 8, 1997, 265-284.
- Ruiz Zapatero, Gonzalo/Alvarez-Sanchís, Jesús R.: *Prehistoria, texto e imagen. El pasado en los manuales escolares*, in: *Arx* 2-3, 1996/97, 149-164.
- Ruiz Zapatero, Gonzalo/Alvarez-Sanchís, Jesús R.: *Prehistory, Story-Telling, And Illustrations: The Spanish Past In School Textbooks (1880-1994)*, in: *Journal of European Archaeology*, 1995/3.1, 213-232.
- Rummel, Philipp von: *Habitus vandalorum? Zur Frage nach einer Gruppen-spezifischen Kleidung der Vandalen in Nordafrika*, in: *Antiquité Tardive* 10, 2002, 131-141.
- Rüsen, Jörn: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln/Weimar/Wien 1994.
- Ruspoli, Mario: *Die Höhlenmalerei von Lascaux. Auf den Spuren des frühen Menschen*, Augsburg 1998.
- Rust, Alfred: *Urreligiöses Verhalten und Opferbrauchtum des eiszeitlichen Homo sapiens*, Neumünster 1974.
- Saar, Stefan Christian: *Sippe*, §1-2, in: *Reallexikon der Germanischen Altertumskunde* (2. Auflage) 28, Berlin/New York 2005, 473-477.
- Saladin d'Anglure, Bernard: *Inuit of Quebec*, in: Damas, David (Hg.): *Handbook of North American Indians* 5, Washington 1984, 476-507.
- Salesch, Martin: *Rez. zu Bernhard Kempen, Abenteuer in Gondwanaland und Neandertal. Prähistorische Motive in der Literatur und anderen Medien*, in: *Archäologische Informationen* 21, 1998/2, 361-362.
- Salesch, Martin: *Der deutschsprachige "Archäologische Roman". Seine literarischen Motive und seine historischen Aussagen (Magisterarbeit)*, Hamburg (masch.) 1991.
- Salesch, Martin: *Der deutschsprachige 'Archäologische Roman'*, in: Frerichs, Klaus/Wendowski, Marlies (Hg.): *Archäologie 2000. Festschrift für Helmut Ziegert (Archaeology as History 2)*, Hamburg 2006.
- Sanderson, Stephen K.: *Evolution, evolutionism, social (and cultural)*, in: Barfield, Thomas (Hg.): *The Dictionary of Anthropology*, Oxford 1997, 172-177.
- Sauer, Michael: *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren*, Seelze-Velber 2000.
- Sauer, Michael (Hg.): *Historische Kinder- und Jugendliteratur (Geschichte lernen 71)*, 1999.
- Sauer, Michael (Red.): *Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*, Seelze/Velber 2000.
- Sauer, Michael: *Historische Kinder- und Jugendliteratur*, in: *Geschichte lernen* 71, 1999, 18-26.
- Scardigli, Barbara: §9 *Germania Magna*, in: Beck, Heinrich/Steuer, Heiko/Timpe, Dieter (Hg.): *Germanen, Germania, Germanische Altertumskunde. Studienausgabe* Berlin/New York 1998, 75-79.
- Schach-Döriges, Helga: *"Zusammengespülte und vermengte Menschen". Suebische Kriegerbünde werden sesshaft*, in: *Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen*, 79-102.
- Schäfer, Martina: *Hundert Jahre Einsamkeit? Frauendarstellungen in Kinderbüchern über Prähistorie von 1875-1995*, in: Fries, Jana Esther/Koch, Julia Katharina (Hg.): *Ausgegraben zwischen Materialclustern und Zeitscheiben. Perspektiven zur archäologischen Geschlechterforschung (Frauen – Forschung – Archäologie 6)*, Münster/New York/München/Berlin 2005.
- Schallenberg, Horst: *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933*, Ratingen 1964.
- Schallenberg, Horst E./Stein, Gerd: *Wissenschaftliche Schulbucharbeit – Aspekte und Kontexte*, in: Stein, Schulbuch-Schelte als Politikum, 133-139.
- Schallmayer, Egon (Hg.): *Hundert Jahre Saalburg. Vom römischen Grenzposten zum europäischen Museum*, Mainz 1997.
- Schallmayer, Egon: *Gesellschaft und Archäologie – Gedanken zum kulturpolitischen Auftrag: ein Resümee*, in: *Archäologisches Nachrichtenblatt* 9, 2004/2, 172-180.
- Scharf, Ralf: *Sweben* §2-7, in: *Reallexikon der Germanischen Altertumskunde* 30, Berlin/New York 2005, 188-193.

3. Sekundärliteratur

- Schauberger, Otto: Die vorgeschichtlichen Grubenbaue im Salzberg Dürrnberg/Hallein (Prähistorische Forschungen 6), Horn/Wien 1968.
- Scheer, Anne: Versuch einer Rekonstruktion gravettienzeitlicher Kleidung. Ein Beitrag zur experimentellen Archäologie, in: Archäologisches Korrespondenzblatt 14, 1984, 239-245.
- Schissler, Hanna: Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, in: Schissler, Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung?, 89-101.
- Schissler, Hanna/Soysal, Yasemin Nuhoglu (Hg.): The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition, New York/Oxford 2005.
- Schissler, Hanna (Hg.): Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? Probleme der Vermittlung zwischen Schulbuchkritik und Geschichtsbuch am Beispiel englischer Geschichte (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 40), Braunschweig 1985.
- Schlabow, Karl: Haartracht und Pelzschulterkragen der Moorleiche von Osterby, in: Offa 8, 1949, 3-7.
- Schlegel, Wolfgang (Hg.): Handbuch für den Geschichtsunterricht in der Mittelstufe I/1: Von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters, Weinheim/Basel 1973.
- Schleiermacher, Wilhelm: Der römische Limes in Deutschland. Ein archäologischer Wegweiser für Autoreisen und Wanderungen, Berlin 1959.
- Schlette, Friedrich: Germanen zwischen Thorsberg und Ravenna, Leipzig/Jena/Berlin 1972.
- Schlette, Friedrich: Von Lucy bis Kleopatra. Die Frau in der frühen Geschichte, Berlin 1988.
- Schlichtherle, Helmut (Hg.): Pfahlbauten rund um die Alpen (Archäologie in Deutschland Sonderheft 1997), Stuttgart 1997.
- Schlichtherle, Helmut/Wahlster, Barbara: Archäologie in Seen und Mooren. Den Pfahlbauten auf der Spur, Stuttgart 1986.
- Schlichtherle, Helmut: Prähistorische Siedlungen, Bohlenwege und Fischfanganlagen. Fortschritte der archäologischen Federseeforschung, in: Denkmalpflege in Baden-Württemberg 31, 2002/3, 115-121.
- Schmid, Heinz Dieter: Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, in: Schissler, Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung?, 13-24.
- Schmidt, Martin: Archäologie und deutsche Öffentlichkeit, in: Archäologische Informationen 17, 1994/1, 15-24.
- Schmidt, Martin: Früher war alles besser – Auch die Zukunft!, in: Archäologische Informationen 23, 2000/2, 219-224.
- Schmidt, Martin: Die Vorzeit begehbar gemacht. Museum Oerlinghausen, in: Archäologie in Deutschland 1996/3, 38f.
- Schmidt, Paul Gerhard: barbarus, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde (2. Aufl.) 2, Berlin/New York 1976, 49f.
- Schmidt, Peter K.: Vorgeschichte in Schulbüchern, in: Herrmann, Fritz-Rudolf/Schmidt, Ingeborg/Verse, Frank: Festschrift für Günter Smolla (Materialien zur Vor- und Frühgeschichte von Hessen 8), Wiesbaden 1999, 637-645.
- Schmitz, Ralf W./Thissen, Jürgen: Neandertal. Die Geschichte geht weiter, Berlin 2000.
- Schmitz, Siegrid: Man the Hunter/Woman the Gatherer – Dimensionen der Gender-Forschung am Beispiel biologischer Theoriebildung, in: Freiburger FrauenStudien 13, 2003, 151-174.
- Schneider, Gerhard/Wilhelm, Irmgard: Geschichtsbild, in: Bergmann, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik 1, Düsseldorf 1979, 206-209.
- Schneider, Gerhard: Filme, in: Pandel/Schneider, Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 365-386.
- Schneider, Gerhard: Geschichtsunterricht als Institution, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 495-509.
- Schneider, Gerhard: Heimat und Region in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, in: Hauptmeyer, Landesgeschichte heute, 97-123.
- Schnieper, Claudia/Kruse-Schulz, Udo: Auf den Spuren des Menschen. Das Rätsel unserer Entwicklungsgeschichte, kbv Luzern 1999.
- Schöck, Des Rheinischen Hausfreunds Botschaft und Erbe. Alemannisch: Spiegelungen und Brechungen eines Begriffs, in: Archäologisches Landesmuseum, Die Alamannen, 21-30.
- Schoetensack, Otto: Der Unterkiefer des Homo Heidelbergensis aus den Sanden von Mauer bei Heidelberg. Ein Beitrag zur Paläontologie des Menschen, Leipzig 1908.

- Scholle, Dietrich: Schulbuchanalyse, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 369-375.
- Schön, Matthias D.: Feddersen Wierde, Fallward, Flögel. Archäologie im Museum Bad Bederkesa, Landkreis Cuxhaven, Bremerhaven 1999.
- Schörken, Rolf: Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmaß, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48, 1997/12, 727-735.
- Schörken, Rolf: Gegenwartsbezüge in populärhistorischen Produktionen, in: ders. (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte, Stuttgart 1981, 110-122.
- Schorn-Schütte, Luise: Territorialgeschichte – Provinzialgeschichte – Landesgeschichte – Regionalgeschichte. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Landesgeschichtsschreibung, in: Jäger, Helmut/Petri, Franz/Quirin, Heinz (Hg.): Civitatum Communitas. Studien zum europäischen Städtewesen. Festschrift Heinz Stoob zum 65. Geburtstag 1, Köln/Wien 1984, 390-416.
- Schröter, Peter: Skelettreste aus zwei römischen Brunnen von Regensburg-Harting als archäologische Belege für Menschenopfer bei den Germanen der Kaiserzeit, in: Das Archäologische Jahr in Bayern 1984, 118-120.
- Schuler, Alfred: Die Schussenquelle. Eine Freilandstation des Magdalénien in Oberschwaben (Materialhefte zur Archäologie in Baden-Württemberg 27), Stuttgart 1994.
- Schüler, Henning/Kühn, Tanja: Lese- und Sachbücher zur Steinzeit, in: Die Grundschulzeitschrift 124, 1999, 62-63.
- Schulte-Dornberg, Gisela: Ansichtssache. Das Bild vom Geschlecht in den Köpfen abendländischer Philosophen, in: Fries/Rambuscheck/Dornberg, Science oder Fiction?, 17-43.
- Schulte-Dornberg, Gisela: Frauen – Körper – Sichten. Ansichten über Weiblichkeit in der abendländischen Naturwissenschaft, in: Auffermann/Weniger, Frauen – Zeiten – Spuren, 65-87.
- Schultz, Michael: Leben, Krankheit und Tod – Skelettfunde als Spiegel der Lebensbedingungen, in: Jockenhövel/Kubach, Bronzezeit in Deutschland, 15-17.
- Schulz, Meinhard-Wilhelm: Tacitus: "Germania". Versuch einer kurzgefaßten Gesamtinterpretation, in: Der altsprachliche Unterricht 38, 1995/2, 21-39.
- Schulz, Walther: Der Schöpfer der halleschen Trachtenfiguren der Germanen †, in: Nachrichtenblatt für Deutsche Vorzeit 16 1940/2-3, 62f..
- Schulz, Walther: Die Germanenfiguren der Landesanstalt für Volkheitskunde in Halle, in: Germanenerbe 1, 1936/5, 137-139 [auf diesen Aufsatz bezieht sich auch das Titelbild des Heftes].
- Schwarz, Klaus/Tillmann, Heinz/Treibs, Walter: Zur spätlatènezeitlichen und mittelalterlichen Eisenerzgewinnung auf der südlichen Frankenalb bei Kelheim, in: Bayerische Vorgeschichtsblätter 6/7, 1965/66, 35-66.
- Schwarz, Klaus: Führer zu bayerischen Vorgeschichtsexkursionen 1: Limes – Karlsgraben – Gelbe Bürg – Hesselberg im Raum Ansbach – Weissenburg – Dinkelsbühl, Kallmünz 1962.
- Schweizerisches Jugendbuchinstitut (Hg.): Schreiben und Illustrieren. Das aktuelle Kinderbuchschaffen in der Schweiz, Zürich 1998.
- Schweizerisches Landesmuseum Zürich (Hg.): Die ersten Bauern. Pfahlbaufunde Europas, 1: Forschungsberichte zur Ausstellung im Schweizerischen Landesmuseum und zum Erlebnispark/Ausstellung Pfahlbauland in Zürich 1: Schweiz, Zürich 1990.
- Schweizerisches Landesmuseum Zürich (Hg.): Die ersten Bauern. Pfahlbaufunde Europas, 2: Ausstellungskatalog, Zürich 1990.
- See, Klaus von: Barbar, Germane, Arier. Die Suche nach der Identität der Deutschen, Heidelberg 1994.
- See, Klaus von: "Blond und blauäugig". Der Germane als literarische und ideologische Fiktion, in: ders.: Texte und Thesen. Streitfragen der deutschen und skandinavischen Geschichte, Heidelberg 2003, 15-62.
- Seeberger, Friedrich: Steinzeit selbst erleben! Waffen, Schmuck und Instrumente – nachgebaut und ausprobiert, Stuttgart 2002.
- Seebold, Elmar: Germanen, Germania, Germanische Altertumskunde, B.: Sprache und Schrift, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 11, Berlin/New York 1998, 275-305.
- Seebold, Elmar: Indogermanische Sprache und Sprachfamilien, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 15, Berlin/New York 2000, 408-413.

3. Sekundärliteratur

- Seidel, Ute: Bronzezeit (Sammlungen des Württembergischen Landesmuseums Stuttgart 2), Stuttgart 1995 (Museumskatalog).
- Sénécheau, Miriam: Alamannen, Franken, Bajuwaren: Die Merowingerzeit in Schulbüchern, Unterrichtsfilmern und der Kinder- und Jugendliteratur, in: Bajuwarenhof Kirchheim, Jahreschrift 2006, 21-57.
- Sénécheau, Miriam: Archéologie et identité dans les manuels contemporains en Allemagne, in: L'archéologie, instrument du politique ?, 55-75.
- Sénécheau, Miriam: L'archéologie face à l'école. Analyse des manuels scolaires allemands, in: Les Nouvelles de l'archéologie 113, Septembre 2008, 13-19.
- Sénécheau, Miriam: Bibliographie zur Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch, in: Franz/Lange/Ossowski/Pleticha: Archäologie, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch, 138-177.
- Sénécheau, Miriam: Elementarisierung und Handlungsorientierung. Ur- und Frühgeschichte im Unterricht zwischen Bastelanleitung und experimenteller Archäologie, in: Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hg.): Elementarisierung in Schulbüchern (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn 2007, 207-225.
- Sénécheau, Miriam: Erzählende Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte als Medium der Geschichtsvermittlung, in: Franz/Lange/Ossowski/Pleticha, Archäologie, Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch, 15-46.
- Sénécheau, Miriam: Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte, in: Arbeitskreis Archäologie im Schulbuch: Literaturempfehlungen zur Archäologie, 53-115.
- Sénécheau, Miriam: Motive mit Tradition. Lebensbilder und Geschlechterrollen in gegenwärtigen Schulbüchern, in: Fries/Rambuscheck/Dornberg, Science oder Fiction?, 123-162.
- Sénécheau, Miriam: Prehistory and the Construction of a European Identity in German History Textbooks Today, in: Bruillard, Eric/Aamotsbakken, Bente/Knudsen, Susanne/Horsley, Mike (Hg.): Caught in the Web or lost in the Textbook? Eight International Conference on Learning and Educational Media, Paris 2006, 159-170.
- Sénécheau, Miriam: Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch. Sozialstrukturen und Geschlechterrollen in den Steinzeiten zwischen Lehrplanforderungen und Fachdiskussion, in: Heinze/Matthes, Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, 211-238.
- Sénécheau, Miriam: Rez. zu Jost Auler, Hundejunge und Blumenmond. Eine Jugenderzählung aus der Mittleren Steinzeit, in: Archäologische Informationen 23, 2000/2, 264-267. [wiederabgedruckt in: (2002): Düsseldorfer Jahrbuch. Beiträge zur Geschichte des Niederrheins 72, 2002, 286-290].
- Sénécheau, Miriam: Unterrichtserarbeitung zu Gabriele Beyerlein und Herbert Lorenz: Die Sonne bleibt nicht stehen. Eine Erzählung aus der Jungsteinzeit, in: Conrady, Peter (Hg.): Zum Lesen verlocken. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I, Würzburg 2003.
- Sénécheau, Miriam: Ur- und Frühgeschichte im Kinder- und Jugendbuch. Archäologische Grundlagen, Geschichtsbilder und Geschichtsvermittlung in der modernen, deutschsprachigen erzählenden Literatur für Kinder und Jugendliche zur Ur- und Frühgeschichte Mitteleuropas, Freiburg 2000 (unveröff. Magisterarbeit).
- Sénécheau, Miriam: Die Zeit der Kelten in Kinder- und Jugendbüchern. Städtische Museen Freiburg, Museum für Ur- und Frühgeschichte 1998 (masch.).
- Sénécheau, Miriam: Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen in Schulbüchern und anderen didaktischen Medien, in: Archäologische Informationen 26, 2003/1, 93-109.
- Siegfried, Anita: Die Eisenzeit, in: Flüeler, Nikolaus/Flüeler-Grauwiller, Marianne: Geschichte des Kantons Zürich 1: Frühzeit bis Spätmittelalter, Zürich 1995, 56-77.
- Simek, Rudolf: Nornen, in: Lexikon des Mittelalters VI, München/Zürich 1993, Sp. 1251.
- Simek, Rudolf: Thrymskviða, in: Lexikon des Mittelalters VIII, München 1997, Sp. 744f.
- Simek, Rudolf: Yggdrasill, in: Lexikon des Mittelalters IX, München 1998, Sp. 412.
- Sklenár, Karel: Ausflug in die Steinzeit, Prag 1985.
- Soffer, Olga: Sungir: ein steinzeitliches Grab, in: Burenhult, Die ersten Menschen, 138f.
- Sommer, Ulrike: Die Darstellung der Vorgeschichte in sächsischen Geschichtsbüchern des 19. Jahrhunderts, in: Wollersheim/Moderow/Friedrich, Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, 133-160.
- Soysal, Yasemin Nuhoğlu/Schissler, Hannah: Teaching beyond the National Narrative, in: Schissler/Soysal, The Nation, Europe and the World, 1-9.

- Soysal, Yasemin Nuhoglu/Bertilotti, Teresa/Mannitz, Sabine: Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks, in: Schissler/Soysal, The Nation, Europe and the World, 13-34.
- Spatzier, Anouk: Archäologie im Schulbuch – Analyse der Behandlung archäologischer Themen in den für die Hauptschule in Schleswig-Holstein zugelassenen Geschichtsbüchern nach fachwissenschaftlichen und didaktischen Aspekten. Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für die Laufbahn der Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer in Schleswig-Holstein, Kiel 1996 (masch.).
- Spickermann, Wolfgang: Götter und Kulte in Germanien zur Römerzeit, in: Franzius, Aspekte römisch-germanischer Beziehungen, 119-154.
- Spindler, Konrad: Der Magdalenenberg bei Villingen. Ein Fürstengrabhügel des 7. vorchristlichen Jahrhunderts (Führer zu archäologischen Denkmälern in Baden-Württemberg 5), Stuttgart, 2., neubearb. Aufl. 1999.
- Spindler, Konrad: Der Mann im Eis. Die Ötztaler Mumie verrät die Geheimnisse der Steinzeit, München 1993.
- Spindler, Konrad: Der Mann im Eis. Neue sensationelle Erkenntnisse über die Mumie aus den Ötztaler Alpen, München 1999.
- Spitzing, Tamara: Archäologie im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit, in: Archäologische Informationen 17, 1994/2, 163-165.
- SPM I, Die Schweiz vom Paläolithikum bis zum Frühen Mittelalter. Vom Neandertaler zu Karl dem Grossen 1: Paläolithikum und Mesolithikum, Basel 1993.
- Springer, Matthias: Gab es ein Volk der Salier?, in: Geuenich, Dieter/Haubrichs, Wolfgang/Jarnut, Jörg (Hg.): Nomen et gens. Zur historischen Aussagekraft frühmittelalterlicher Personennamen (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 16), Berlin/New York 1997, 58-83.
- Springer, Matthias: Zu den begrifflichen Grundlagen der Germanenforschung, in: Abhandlungen und Berichte des Staatlichen Museums für Völkerkunde Dresden 44, 1990, 169-177.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.): Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium. Begegnungen mit Geschichte in der Unterstufe, München 1986.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München (Hg.): Handreichung für den Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufen 6 und 7 des Gymnasiums, München 1995.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hg.): Geschichte vor Ort. Anregungen für den Unterricht an außerschulischen Lernorten. Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium, München 1999.
- Stabrey, Undine: Fürstengräber und Wissenschaftsideen, in: Uni Nova 106, 2007, 9f.
- Stach, Reinhard/Müller, Walter: Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980 (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen 3229), Opladen 1988.
- Stagl, Justin: Evolutionismus, in: Wörterbuch der Völkerkunde, grundlegend überarb. u. erw. Neuausg. Berlin 1999, 114f.
- Stälin, Paul Friedrich: Geschichte Württembergs 1, Gotha 1882.
- Stecker, Sabine: Regionalspezifische Videoproduktionen im AV-Medienzentrum, in: Medien, Bildung und Visionen, 109-111.
- Stemmler-Mohring, Eileen: Kinder und die Kunst der Archäologie, in: Kümmel, Christoph/Müller-Scheeßel, Nils/Schülke, Almut (Hg.): Archäologie als Kunst. Darstellung – Wirkung – Kommunikation, Tübingen 1999, 175-196.
- Steffens, Wilhelm: Aspekte des Erzählens in ausgewählten historischen Kinder- und Jugendromanen, in: Lange/Franz: Von der Steinzeit bis zur Gegenwart, 216-234.
- Stein, Gerd: Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, in: Wiater, Schulbuchforschung in Europa, 23-32.
- Stein, Gerd (Hg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag, Stuttgart 1979.
- Stephan-Kühn, Freya: "Aber wir wollen dann schon sehen". Die Antike als Thema des Kinder- und Jugendbuchs, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 47, 1996/7-8, 452-465.
- Stephan-Kühn: Jugendbücher als Geschichtsbücher – Geschichtsbücher als Jugendbücher. Überlegungen und Anregungen einer Gratwanderin, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik

3. Sekundärliteratur

- 26, 1998/3-4, 200-207.
- Stephan-Kühn: Schlüsselgeschichten, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 22, 1994/1-2, 82-86.
- Stern, Thomas: Das Verhältnis von Archäologie und Film, in: Archäologische Informationen 17, 1994/1, 9-13.
- Steuer, Heiko: Eine hervorragend nationale Wissenschaft. Deutsche Wissenschaft zwischen 1900 und 1955 (Ergänzungsbände RGA 29), Berlin/New York 2001.
- Steuer, Heiko: Gefolgschaft §3, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 10, Berlin/New York 1998, 546-554.
- Steuer, Heiko: Handel §7 und §12, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 13, Berlin/New York 1999, 515-517 und 535-542.
- Steuer, Heiko: Interpretationsmöglichkeiten archäologischer Quellen zum Gefolgschaftsproblem, in: Neumann/Seemann: Beiträge zum Verständnis der Germania des Tacitus, Teil II, 203-257.
- Steuer, Heiko: Das "völkisch" Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung. Zeitgeist und Kontinuitäten, in: Beck/Geuenich/Steuer/Hakelberg: Zur Geschichte der Gleichung "germanisch – deutsch", 357-502.
- Stiftung Lesen (Hg.): Leselieben. Leseerlebnisse deutschsprachiger Kinder- und Jugendbuchautoren. Leseempfehlungen der Stiftung Lesen Heft 85, Mainz 1995.
- Stillemunkes, Christoph: Die Schulbuchzulassung – Qualitätssicherung und Serviceleistung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, 1998/3, 165-174.
- Stoczkowski, Wiktor: Anthropologie naïve – Anthropologie savante. De l'origine de l'homme, de l'imagination et des idées reçues (Empreintes de l'homme), Paris 1994.
- Stoczkowski, Wiktor: La préhistoire dans les manuels scolaires ou notre mythe des origines, in: L'homme 116, 1990, XXX (4), 111-135.
- Stoczkowski, Wiktor: The painter and prehistoric people. A 'hypothesis on canvas', in: Molyneaux, The cultural life of images, 249-262.
- Stöckli, Werner E.: Geschichte eines neolithischen Siedlungsplatzes. Die neolithischen Ufersiedlungen von Twann im Kanton Bern, in: Schweizerisches Landesmuseum Zürich, Die ersten Bauern 1, 307-310.
- Stodiek, Ulrich/Paulsen, Harm: "Mit dem Pfeil, dem Bogen ..." Technik der steinzeitlichen Jagd (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland Beiheft 16), Oldenburg 1996 (Texte zur Ausstellung).
- Stöllner, Thomas: "Reichtum und Risiko". Neue Forschungen zum prähistorischen Salzbergbau am Dürrnberg bei Hallein, in: Anschnitt 47, 1995/4-5, 126-134.
- Stöver, Hans Dieter: Werkstattbericht. Geschichten aus der Geschichte, in: Geschichte lernen 71, 1999, 8-9.
- Storey, John: Cultural theory and popular culture. An introduction, Athens 2006.
- Strauch, Dieter: Sippe §3, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 28, Berlin/New York 2005, 477-498.
- Strobel, Karl: Das Imperium Romanum im '3. Jahrhundert'. Modell einer historischen Krise? (Historia Einzelschriften 75), Stuttgart 1993.
- Strobel, Michael: Hans Reinerth und Gustav Riek – Modernitätsflüchtlinge in einer ungewissen Wissenschaft, in: Arbeits- und Forschungsberichte zur sächsischen Bodendenkmalpflege 45, 2003, 443-461.
- Sulzenbacher, Gudrun: Mit Ötzi auf Entdeckungsreise durch die Jungsteinzeit. Wie entsteht ein Bildersachbuch?, in: Lange/Franz, Von der Steinzeit bis zur Gegenwart, 50-70.
- Tanaka, Shelley/McGaw, Laurie: Die Welt des Gletschermanns, Hamburg 1997 (Jugendsachbuch).
- Tattersall, Ian: Neandertaler. Der Streit um die Ahnen, Berlin 1999.
- Teegen, Wolf-Rüdiger: Pyrmont, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 23, Berlin/New York 2003, 612-617.
- Terberger, Thomas: Der Mensch im Eiszeitalter, in: Freedon/Schnurbein, Spuren der Jahrtausende, 60-93.
- Thieme, Hartmut/Veil, Stephan: Neue Untersuchungen zum eemzeitlichen Elefanten-Jagdplatz Lehringen, Ldkr. Verden, in: Die Kunde N.F. 36, 1985, 11-58.
- Thonhauser, Josef: Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswis-

- senschaftlichem Aspekt (am Beispiel Österreichs), in: Fritzsche, Schulbücher auf dem Prüfstand, 55-78.
- Thurnwald, Richard: Horde, in: Reallexikon der Vorgeschichte 12, Berlin 1928, 170-180.
- Thurnwald, Richard: Horde, in: Reallexikon der Vorgeschichte 5, Berlin 1926, 381f.
- Tiemann, Dieter (Hg.): Neue Schulgeschichtsbücher. Herausgeber und Autoren stellen ihre Werke vor (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 18), Bochum 1990.
- Tiemann, Dieter: Schulgeschichtsbücher heute – eine Bestandsaufnahme, in: ders., Neue Schulgeschichtsbücher, 96-111.
- Timpe, Dieter: Das keltische Handwerk im Lichte der antiken Literatur, in: Jankuhn, Herbert/Janssen, Walter/Schmidt-Wiegand, Ruth/Tiefenbach, Heinrich (Hg.): Das Handwerk in vor- und Frühgeschichtlicher Zeit. Teil I. Historische und rechtshistorische Beiträge und Untersuchungen zur Frühgeschichte der Gilde (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, philologisch-historische Klasse 3. Folge, Nr. 122), Göttingen 1981, 36-62.
- Timpe, Dieter: Gefolgschaft §2, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 10, Berlin/New York 1998, 537-546.
- Todd, Malcolm: Die Germanen. Von den frühen Stammesvätern zu den Erben des Weströmischen Reiches, Stuttgart 2000.
- Tode, Alfred: Mammutjäger vor 100000 Jahren. Natur und Mensch in Nordwestdeutschland zur letzten Eiszeit auf Grund der Ausgrabungen bei Salzgitter-Lebenstedt, Braunschweig 1954.
- Trzaska-Richter, Christine: Furor Teutonicus. Das römische Germanenbild in Politik und Propaganda von den Anfängen bis zum 2. Jahrhundert n.Chr. (Bochumer Altertumswissenschaftliches Colloquium 8), Trier 1991.
- Unze, Hans Peter: Steinzeit, in: Prähistorische Staatssammlung München (Hg.): Archäologie in Bayern. Vor- und Frühgeschichte – Ausgrabungen und Funde, Pfaffenhofen 1982, 11-60.
- Uhe, Ernst: Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters – Intention und Gesichtspunkte, in: Stein, Schulbuch-Schelte als Politikum, 158-164.
- Unruh, Frank: Kritische Bemerkungen über die historischen Quellen zum Limesfall in Südwestdeutschland, in: Fundberichte aus Baden-Württemberg 18, 1993, 241-252.
- Urban, Ralf: Der "Bataveraufstand" und die Erhebung des Iulius Classicus (Trierer Historische Forschungen 8), Trier 1985.
- Uthmeier, Thorsten: Triumph über die Natur? Zum Bild vom Neandertaler als Elefantenjäger, in: Archäologische Informationen 29, 2006/1&2, 17-34.
- van Royen, René/van der Vegt, Sunnya: Asterix. Die ganze Wahrheit, München 1998.
- Vergangenheit im Boden vom Anfang bis 800. Begleitheft zur archäologischen Ausstellung des Schweizerischen Landesmuseums in Zürich, Zürich 2000.
- Viereck, Holger: "Haben Sie eigentlich den Kaiser gekannt?" Die Entwicklung von Zeitvorstellungen im Geschichtsunterricht, in: Geschichte lernen 62, 1998, 33-37.
- Vogel, Sabine: Tuch + Technik. Textilmuseum Neumünster. Überlegungen zur Konzeption, in: Rundbrief des Arbeitskreises Wirtschafts- und Sozialgeschichte Schleswig-Holsteins, Nr. 94, Dezember 2006, 33-43.
- Voit, Hartmut: Historisches Lernen am Naхраum. "Regionalität" in Geschichtsbüchern für die Mittelstufe des Gymnasiums in Bayern, in: Hinrichs, Regionalität, 97-108.
- Volz, Ruprecht: Balder, in: Lexikon des Mittelalters I, München/Zürich 1980, Sp. 1362-1364.
- Vonhoff, Hans-Peter: Analysitis – Torheit oder Krankheit, in: Stein, Schulbuch-Schelte als Politikum, 122f.
- Vorgeschichtliches Seminar der Philipps-Universität Marburg (Hg.): Frauenbilder – Frauenrollen. Frauenforschung in den Altertums- und Kulturwissenschaften? Symposium des vorgeschichtlichen Seminars der Philipps-Universität Marburg 30.-31. Oktober 1998 (Kleine Schriften 49), Marburg 1999.
- Vosteen, Markus: Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54, 2003/3, 227-234.
- Vosteen, Markus/Zimmer, Stefan: Rad, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 24, Berlin/New York 2003, 49-55.
- Wagner, Günther A.: Überlegungen zur Zeitstellung der Fundschicht des Homo erectus heidelbergensis in den Sanden von Mauer, in: Beinbauer, Karl W./Kraatz, Reinhart/Wagner, Gün-

3. Sekundärliteratur

- ther A. (Hg.): *Homo erectus heidelbergensis* von Mauer. Kolloquium I (Mannheimer Geschichtsblätter Neue Folge Beiheft 1), Sigmaringen 1996, 53-55.
- Wamser, Ludwig: *Biriciana – Weißenburg zur Römerzeit. Kastell – Thermen – Römermuseum* (Führer zu archäologischen Denkmälern in Bayern, Franken 1), Stuttgart 1984.
- Wamser, Ludwig: *Castellum, quod nominantur Wirciburg*, in: Erichsen, Johannes (Hg.): *Kilian. Mönch aus Irland, aller Franken Patron. Aufsätze* (Veröffentlichungen zur bayrischen Geschichte und Kultur 19), München 1989, 173-226.
- Wamser, Ludwig: *Zur Bedeutung des Schwanbergs im frühen und hohen Mittelalter*, in: Wamser, Ludwig (Red.): *Aus Frankens Frühzeit. Festgabe für Peter Endrich* (Mainfränkische Studien 37), Würzburg 1986, 164-192.
- Waurick, Götz: *Gallien in der Späantike. Von Kaiser Constantin zu Frankenkönig Childerich*, Mainz 1980 (Ausstellungskatalog).
- Wecken, Robert: *Die Schulen des Kreises Gandersheim erbauen im Werkunterricht eine Ausstellung "Lebendige Vorzeit"*, in: *Germanen-Erbe. Monatsschrift für Deutsche Vorgeschichte* 1938, 18-24.
- Wegener, Günter (Hg.): *Leben – Glauben – Sterben vor 3000 Jahren: Bronzezeit in Niedersachsen*, Oldenburg 1996 (Ausstellungskatalog).
- Weinbrenner, Peter: *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*, in: *Fritzsche, Schulbücher auf dem Prüfstand*, 33-54.
- Weiner, Jürgen: *Zur Technologie bandkeramischer Dechselklingen aus Felsgestein und Knochen. Ein Beitrag zur Forschungsgeschichte*, in: *Archaeologia Austriaca* 80, 1996, 115-156.
- Weller, Karl: *Besiedlungsgeschichte Württembergs vom 3. bis 13. Jahrhundert n.Chr.* (Besiedlungsgeschichte Württembergs 3), Stuttgart 1938.
- Weller, Karl: *Einführung in die Landesgeschichte Württembergs*, Stuttgart 1926.
- Weller, Karl: *Geschichte des schwäbischen Stammes bis zum Untergang der Staufer*, München/Berlin 1944.
- Weller, Karl: *Württemberg in der deutschen Geschichte*, Stuttgart 1900.
- Wells, Peter S.: *The Barbarians Speak. How the Conquered Peoples Shaped Roman Europe*, Princeton 1999.
- Weniger, Gerd-Christian: *Projekt Menschwerdung. Streifzüge durch die Entwicklungsgeschichte der Menschheit*, Heidelberg/Berlin 2001.
- Wenskus, Reinhard: *Die neuere Diskussion um Gefolgschaft und Herrschaft in Tacitus' Germania*, in: *Neumann/Seemann, Beiträge zum Verständnis der Germania des Tacitus*, Teil II, 311-331.
- Werner, Karl Ferdinand: *En guise d'introduction: Conquête franque de la Gaule ou changement de régime?*, in: *ders.: Vom Frankenreich zur Entfaltung Deutschlands und Frankreichs. Ursprünge – Strukturen – Beziehungen. Ausgewählte Beiträge. Festgabe zu seinem sechzigsten Geburtstag*, Sigmaringen 1984, 1-11.
- Wesel, Uwe: *Geschichte des Rechts. Von den Frühformen bis zur Gegenwart*. 3., überarb. und erw. Aufl. München 2006.
- Weßels, Paul: *Das historische Jugendbuch im Geschichtsunterricht*, in: *Geschichte lernen* 9 1989, 57-63.
- Whimster, Rowan: *Burial Practices in Iron Age Britain. A Discussion of Gazetteer of the Evidence c. 700 B.C.–A.D. 43*, Oxford 1981.
- Whittaker, C.R.: *Frontiers of the Roman Empire. A Social and Economic Study*, London 1994.
- Wiater, Werner: *Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens*, in: *Matthes/Heinze, Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, 41-63.
- Wiater, Werner (Hg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn 2003.
- Wiegels, Rainer: *Zur deutenden Absicht von Tacitus: Germania*, in: *Franzius, Aspekte römisch-germanischer Beziehungen*, 155-175.
- Wiermann, Susanne: *Empfehlenswerte Kinder- und Jugendliteratur zu urgeschichtlichen Themen*, hg. v. Verein für Altertumskunde und Heimatpflege mit Federseemuseum e.V., Bad Buchau 2001.

- Wiermann, Susanne: Kleine Auswahl an empfehlenswerten Kinder- und Jugendromanen zur Steinzeit und zur Archäologie, in: <http://www.archaeologie-online.de/bibliothek/rezensionen/kinderbuch.php3> (Stand: 10.12.00).
- Willerding, Ulrich: Gemüse, in: Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 11, Berlin/New York 1998, 18-32.
- Willerding, Ulrich: Klima und Vegetation der Germania nach vegetationsgeschichtlichen und paläo-ethnobotanischen Quellen, in: Neumann, Günter/Seemann, Henning: Beiträge zum Verständnis der Germania des Tacitus, Teil II, 332-373.
- Wimmer, Gertrud: Produktion des FWU, in: Medien, Bildung und Visionen, 106-109.
- Winkelmann, Wilhelm: Eine westfälische Siedlung des 8. Jahrhunderts bei Warendorf, Kr. Warendorf, in: Germania 32, 1954, 189-213.
- Wolf, Josef: Menschen der Urzeit, mit 189 Illustrationen von Z. Burian, Hanau 1977.
- Wolf, Karl: Die Vor- und Frühgeschichte in der Schule, in: Bayerischer Vorgeschichtsfreund 1/2, 1921/22, 98ff.
- Wolfram, Herwig: Die Germanen, München 1995.
- Wollersheim, Heinz-Werner/Moderow, Hans-Martin/Friedrich, Cathrin (Hg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig 2002.
- Wollersheim, Heinz-Werner/Moderow, Hans-Martin/Friedrich, Cathrin: Schulbücher und ihre Bedeutung für regionenbezogene Identifikationsprozesse, in: Dies., Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, 7-18.
- Wolfram, Herwig: Die Goten. Von den Anfängen bis zur Mitte des sechsten Jahrhunderts. Entwurf einer historischen Ethnographie, 3., neu bearb. Aufl. München 1990.
- Wolters, Reinhard: Römische Funde in der Germania magna und das Problem römisch-germanischer Handelsbeziehungen in der Zeit des Prinzipats, in: Franzius, Aspekte römisch-germanischer Beziehungen, 99-117.
- Wotzka, Hans-Peter: Studien zur Archäologie des zentralafrikanischen Regenwaldes. Die Keramik des inneren Zaïre-Beckens und ihre Stellung im Kontext der Bantu-Expansion (Africa Praehistorica 6), Köln 1995.
- Wulf, Carmen: Unterrichtsvorschlag 2. Gabriele Beyerlein: Der Goldene Kegel, in: Lesen in der Schule mit dtv junior. Unterrichtsvorschläge für die Klassen 5 bis 11. Historische Jugendromane, hg. v. dtv junior, München 1998, 42-56.
- Wunderer, Hartmann/Honekamp, Gerhard: Rez. zu "Anno", in: Geschichte lernen 52, 1996, 13f.
- Zanier, Werner: Das römische Kastell Ellingen (Limesforschungen 23), Mainz 1992.
- Zeissig, Hans: Bilderatlas zur deutschen Geschichte, Essen o.J. (Lizenzausgabe der Originalausgabe von Frankfurt a.M., 1954).
- Zimmer, Stefan (Hg.): Die Kelten – Mythos und Wirklichkeit, Stuttgart 2004.
- Zimmermann, Andreas/Siegmund, Frank: Antworten aus der Vergangenheit. Technikfolgen-Beobachtungen und andere gegenwartsbezogene Fragestellungen der Archäologie, in: Germania 80, 2002, 595-614.
- Zimmermann, Holger: Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 32), Frankfurt/Main 2004.
- Zschocke, Karl/Preuschen, Ernst: Das Urzeitliche Bergbaugebiet von Mühlbach-Bischofshofen (Materialien zur Urgeschichte Österreichs 6), Wien 1932.
- Zürn, Hartwig: Das jungsteinzeitliche Dorf Ehrenstein im Blautal, in: Ausgrabungen in Deutschland 1. Vorgeschichte, Römerzeit (Monographien des Römisch-Germanischen Zentralmuseums Mainz 1,1), Mainz 1975, 115-118.
- Zürn, Hartwig: Die vor- und frühgeschichtlichen Geländedenkmale und die mittelalterlichen Burgstellen des Stadtkreises Stuttgart und der Kreise Böblingen und Eßlingen und Nürtingen (Veröffentlichungen des staatlichen Amtes für Denkmalpflege Stuttgart A, 1), Stuttgart 1956.
- Zwick, Susanne: Steinzeit in Kinder- und Jugendbüchern. Begleitheft zum Kinderbuchtisch "Urgeschichte" im Museum für Völkerkunde Basel, April 1996, hg. v. der Abteilung Museumspädagogik, lic. phil. Susanne Hammacher, Basel 1996.