



Thomas Must, Martin Buchsteiner (Hrsg.)

Haptische Zugriffe auf Gegenstände – eine Chance für historisches Lernen?

Fachwissenschaftliche, fachdidaktische
und pädagogische Impulse

WAXMANN

Thomas Must,
Martin Buchsteiner (Hrsg.)

Haptische Zugriffe
auf gegenständliche Quellen –
eine Chance für historisches Lernen?

Fachwissenschaftliche, fachdidaktische
und pädagogische Impulse



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4163-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9163-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: Knut / Wikimedia Commons

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Thomas Must & Martin Buchsteiner

Einführung	7
----------------------	---

Haptik in Wissenschaft und außerschulischer Geschichtsvermittlung

Thomas Lessig-Weller

Experimentelle Archäologie. Eine wissenschaftliche Methode als Zugang zum historischen Lernen?	15
---	----

Marianne Hilke & Stephan Quick

(Zu-)Packende Lernerlebnisse. Haptische Lernzugänge in den museumspädagogischen Angeboten des LVR-Archäologischen Parks Xanten/LVR-RömerMuseums	29
---	----

Anna Riethus

Der Wunsch, die Steinzeit zu begreifen. Potenziale eines haptischen Zugangs für blinde, sehbehinderte und sehende Gäste im Projekt NMsee	45
--	----

Geschichtsdidaktische Begriffe und Konzepte

Jan Scheller

Gegenstände und historisches Lernen	65
---	----

Martin Buchsteiner

(Historische) Gegenstände = Handlungsorientierung = historisches Lernen?	81
---	----

Thomas Must

Anfassen – Ausprobieren – Anfertigen. Über das Betrachten des Objekts hinausgehen	91
--	----

Hannah Röttle

Berühren und berührt werden. Zum Zusammenhang von Haptik und einem subjektorientierten, vorstellungsbildenden Geschichtslernen	107
--	-----

Zwischen den Disziplinen

Martin Buchsteiner & Alfred Germ

(Historische) Gegenstände – Verpflichtung zu multidisziplinärem Lernen?!	123
---	-----

Jörg van Norden

Tausendmal berührt. Haptisch historisch lernen?	139
---	-----

Mathias Möller & Thomas Must

Individuelle Vorstellungen zu haptischen Erfahrungen sichtbar machen. Ein Vorschlag für die historische Perspektive im Sachunterricht	157
---	-----

Annette Wick-Proske

Haptik im Fach Kunst. Erfahrungen aus dem Kunstunterricht an einem Gymnasium	171
---	-----

Herausgeber und Autor*innen	179
---------------------------------------	-----

Thomas Must & Martin Buchsteiner

Einführung

2015 konnte während einer Schulpraktischen Übung von Studierenden der Universität Greifswald in der 6. Klasse einer Montessori-Schule folgende Beobachtung gemacht werden: Die Schüler*innen erhielten im Zuge einer Lernwerkstatt zur römischen Geschichte verschiedene Gebrauchsgegenstände, darunter eine Gruppe auch Münzen (Originale sowie einzelne Repliken). Die Aufgabe bestand darin, den Gegenstand in seiner äußeren Gestalt zu untersuchen und *ihm Fragen zu stellen*. Dabei formulierten die Schüler*innen sinngemäß Fragen wie „*Wer hat dich benutzt?*“ und „*Wer oder was ist auf dir abgebildet und warst du den Römern wichtig?*“, aber auch „*Warum seid ihr unterschiedlich groß, schwer und farblich?*“, „*Warum sind die Inschriften und Abbildungen mal schlechter, mal besser zu erkennen?*“ und „*Warum sind sie mal genau, mal schief und mal stärker, mal schwächer auf die Münze aufgebracht?*“. In der Reflexion zu dieser Unterrichtseinheit kam bei den Studierenden die Überlegung auf, ob lediglich die Fotografie solcher Münzen die gleichen – durchaus zu historischen Erkenntnisbedürfnissen entwickelbaren – Fragen motiviert hätte. Hieran anknüpfend ergeben sich Fragen sowohl zum Medium Gegenstand als auch zu möglichen Formen von Haptik und deren Relevanz für historisches Lernen.

Bereits 1996 forderte Cathleen Coyle Randall eine stärkere Berücksichtigung haptischer Zugriffe auf Gegenstände ein und skizzierte eine Möglichkeit, den Einfluss von Haptik auf die Vermittlung historischer Inhalte zu evaluieren.¹ Sieben Jahre später, 2003, kritisierten Alexander Müller et al. das zunehmende Verschwinden haptischer Lernzugänge im Bildungsbereich und die Reduktion auf visuelles und auditives Lernen vor allem durch den vermehrten Einsatz digitaler Medien. „Wenn das Begreifen von Lerninhalten unter Ausschluss des handgreiflichen Tuns durch mediale Information erreicht werden soll, dann geschieht das unter Missachtung einer pädagogischen Tradition“ und würde natürlichen menschlichen Informa-

1 Randall 1996.

tionsverarbeitungsprozessen, die sich insbesondere im „Praktischen Lernen“ entfalten, zuwiderlaufen.² Müller et al. rekurrieren dabei auf Untersuchungen, die zeigen, dass gerade haptische Lernzugänge das Lernen und Verstehen erheblich erleichtern.³ Konsequenterweise müssten sie, nicht nur wie kürzlich durch Sebastian Barsch und Christoph Kühberger für einen ganzheitlichen und inklusiven Geschichtsunterricht gefordert,⁴ sondern ganz allgemein und selbstverständlich zum Methodenrepertoire der Unterrichtsfächer gehören. In der Geschichtsdidaktik sind haptische Lernzugänge dennoch kein weit verbreitetes, weder theoretisch noch empirisch stark beforschtes Thema. Der aktuell erschienene Band von Sebastian Barsch und Jörg van Norden stellt eine Ausnahme dar; allerdings liegt ihr Fokus auf dem Phänomen des *new materialism* und der eher grundsätzlichen Frage nach dem Stellenwert von Materialität im Prozess historischen Lernens. Da Geschichte ein abstraktes Konstrukt ist, das von der jeweils gültigen Sprache und deren stilistischen Mitteln geprägt ist, mag die geringe Aufmerksamkeit, die Gegenstände und Haptik erlangen, vielleicht nicht verwundern.⁵ Text-, Bild- und Audiomedien können aber gerade dadurch, dass ihre (Schrift-, Bild- und Laut-)Sprache ein komplexes Vokabular verlangt und einem Wandel unterliegt, viele Alteritätselemente und damit erhebliche Verständnisbarrieren enthalten, die historische Sachverhalte für Schüler*innen nur schwer nachvollziehbar machen.⁶ Darüber hinaus könnte ein ausschließlich derart gestalteter Unterricht zu der Annahme führen, Geschichte ließe sich nur auf diese Weise erschließen und vermitteln. Doch Geschichte findet sich auch in Gegenständen, die als Relikte der Vergangenheit, als Rekonstruktion eben jener oder als gegenwärtige Gegenstände vorliegen, die in Form und Funktion Tradition(en) folgen.

Der Begriff der Haptik kommt noch seltener und auch nur gelegentlich bei einer Thematisierung gegenständlicher Quellen oder Sachquellen zur Sprache; er wird allerdings auch hier kaum methodisch für historisches Lernen entfaltet. Selbst Barsch und Kühberger sprechen in ihrem jüngst erschienenen Überblick zu Möglichkeiten vielseitigen historischen Lernens

2 Müller, Eberle, Gross & Rentschler 2003, konkret S. 513f.

3 Müller et al. 2003, S. 517–521; Minogue & Jones 2006; aktuell besonders die Forschungen unter Martin Grunewald, für einen Überblick siehe: <https://haptiklabor.medicin.uni-leipzig.de/index.php?id=15> (zuletzt 21.08.2020).

4 Barsch & Kühberger 2020.

5 Barsch & Norden 2020.

6 Am Beispiel von Textmedien siehe Pflafka 2011.

lediglich von „haptischen Momenten“ im Geschichtsunterricht.⁷ Das liegt mitunter wohl auch an der wenig verbreiteten, mit einem spezifisch analytischen Zugang und hohem organisatorischen und zeitlichen Aufwand begründeten Bereitschaft, Gegenstände im Unterricht zu berücksichtigen.⁸ Es könnte hier allerdings u.a. vermutet werden, dass diese Zurückhaltung ihre Ursache auch in einer fehlenden Erforschung und der bisher geringen Auswahl an geeigneten Konzepten und – im Sinne historischen Lernens – zielführenden Praxisvorschlägen für eine reguläre Unterrichtsplanung⁹ hat. Aus Sicht der Herausgeber lassen sich drei Desiderate konstatieren:

1. Empirische Forschung, insb.: *Wie werden haptische Wahrnehmungen – konkret im Kontext des historischen Lernens – kognitiv verarbeitet?*
2. Theoretische/konzeptionelle Überlegungen, insb.: *Wie gewinne ich aus haptischen Begegnungen mit (historischen) Gegenständen Informationen und moduliere daraus Aussagen über Vergangenes?*
3. Praktische Vorschläge für den Unterricht, insb.: *Wie können im (außer)schulischen Bereich haptische Zugriffe auf (historische) Gegenstände zielführend für historisches Lernen genutzt werden?*

Die Herausgeber sind sich bewusst, die Desiderate im Rahmen des vorliegenden Bandes nur erkunden zu können. Mit den Beiträgen, die sich den Themenfeldern Gegenstände und Haptik sowohl aus geschichtsdidaktischer als auch aus der Perspektive anderer Disziplinen nähern, wollen sie Impulse bieten. Die gewählte Ordnung der Beiträge ist ein Vorschlag, der jedoch eine andere Leserichtung nicht verhindern kann und ausdrücklich auch nicht will.

Der erste Teil stellt wissenschaftliche und außerschulische Bereiche der Geschichtswissenschaft und -vermittlung, in denen Haptik eine maßgebliche Rolle zukommt, in den Mittelpunkt. Die experimentelle Archäologie gehört – vornehmlich haptisch und gegenständlich arbeitend – zum Repertoire der Historiker*innen, um Aussagen über die Vergangenheit treffen zu können. Wenn historisches Lernen bedeutet, die Arbeit und Aussagen von Historiker*innen nachvollziehen zu können, muss auch sie, wie Lessing-Weller in seinem Beitrag nahelegt, dort Berücksichtigung finden. Wie museumspädagogische Angebote durch haptische bzw. „ganzkörperliche“ Wahrnehmungen unterstützt werden, zeigen Marianne Hilke und Ste-

7 Barsch & Kühberger 2020, S. 388–392.

8 Vgl. Heese 2007, S. 88–93; Schneider 2011, S. 194.

9 Vgl. Schneider 2011, S. 199–205.

phan Quick vom Archäologischen Park in Xanten. Ebenfalls aus der Perspektive der Museumspädagogik erkundet der Beitrag von Anna Riethus vom Neanderthal Museum in Mettmann, wie haptische Zugriffe die Wahrnehmung der Besucher*innen beeinflussen. Die hier veröffentlichten ersten Ergebnisse ihrer empirischen Studien sprechen für eine stärkere Berücksichtigung haptischer Angebote im Museum. Abseits der nahegelegten zentralen Bedeutung von Haptik bei der Erschließung und Vermittlung von Vergangenheit bzw. Geschichte, bleibt die Frage, inwiefern eine Simulation von Methoden der experimentellen Archäologie und die Übertragung museumspädagogischer Angebote in schulische Kontexte historisches Lernen befördern kann, noch zu klären.

Der zweite Teil bietet geschichtsdidaktische Überlegungen zu den im vorliegenden Band zentralen Begriffen Gegenstand und Haptik sowie damit verbundenen Konzepten. Jan Scheller weist Inkonsistenzen in den Begrifflichkeiten Sachquelle und gegenständliche Quelle nach und plädiert – worin ihm (fast) alle Autor*innen des Sammelbandes folgen – für die Nutzung des Begriffs Gegenstand. Unter (historischen) Gegenständen werden sowohl durch menschliches Handeln erzeugte Produkte wie Geschirr, Orden, Gebäude, Werkzeuge, Waffen etc. als auch die als Ausgangspunkt dafür dienenden Materialien wie Ton, Metall, Holz, Leder etc. verstanden. Bestehende Setzungen zu überdenken, wünscht sich auch Martin Buchsteiner. Ausgehend von vorliegenden Systematisierungsversuchen der Geschichtsdidaktik spricht er sich dafür aus, handlungsorientierte Verfahren nicht fachspezifisch zu kategorisieren und damit u.a. auf Gegenstände oder Haptik einzuengen, sondern sie als ganzheitlich anzuerkennen und – unterrichtspragmatisch – auf die Anbahnung konkreter historischer Denkopoperationen auszurichten. Dem Begriff der Haptik widmet sich schließlich ausführlich der Beitrag von Thomas Must. Er systematisiert in der Geschichtsdidaktik geäußerte methodische Zugriffe und zeigt, dass auch andere haptische Verfahren als das Betrachten oder das Anfassen von Gegenständen historische Erkenntnisgewinne ermöglichen. Zu den einzelnen von ihm aufgemachten Kategorien „Anfassen, Ausprobieren und Anfertigen“ liefert er konzeptionelle, anhand von Beispielen veranschaulichte Überlegungen für den Einsatz im Unterricht. Der oft hervorgebrachten Kritik, dass der Einsatz von Gegenständen im Unterricht sehr aufwendig sei, könnte mit den Ergebnissen der empirischen Studie von Hannah Röttle begegnet werden. Sie stellt in ihrem Beitrag die Frage, inwiefern eine haptische Begegnung mit Gegenständen per se real sein muss und nicht auch lediglich in der Vorstellung

stattfinden kann. Ungeklärt bleibt, inwieweit dann aber bestimmte reale (haptische) Vorerfahrungen vorhanden sein müssen.

Der dritte Teil liefert Vorschläge, historisches Lernen über Gegenständen und Haptik mit anderen Disziplinen zu vernetzen. Martin Buchsteiner und Alfred Germ bezeichnen Gegenständen als Aufforderung zu multidisziplinärischem Lernen, das sie von bestehenden Konzepten fächerintegrativen Lernens deutlich abgrenzen. Mit Blick auf den Stellenwert von Haptik und Materialität im historischen Lernen geht Jörg van Norden weit außerhalb der Geschichtsdidaktik auf Spurensuche und liefert Impulse sowohl für eine starke Verbindung des Geschichtsunterrichts mit dem – insbesondere im gymnasialen Bereich – mehr und mehr in den Hintergrund tretenden Werkunterricht als auch für die Berücksichtigung der Netzwerke bzw. Kontexte, in denen Gegenstände genutzt werden. Da haptische Zugriffe auf Gegenstände eine Fülle an individuellen Vorstellungen zulassen, bieten sie die Möglichkeit, die Wahrnehmung und deren Verbalisierung zu trainieren. Gleichzeitig werfen sie die Frage auf, wie gerade jüngere Schüler*innen ohne entsprechendes Vokabular solche vermitteln können. Mathias Möller und Thomas Must bedienen sich dafür eines Modells aus den Erziehungswissenschaften, um Möglichkeiten der visuellen Sichtbarmachung von Vorstellungen mit historischem Lernen zu verknüpfen. Der Beitrag von Annette Wick-Prose erlaubt schließlich – ausgehend von einem historischen Thema – Einblicke in ein Unterrichtsfach, in dem Haptik und die Objektbegegnung integraler Bestandteil sind.

Sämtliche Beiträge zeigen, dass Haptik und Gegenstände historisches Lernen nicht per se adressieren oder gar forcieren, aber sinnvoll eingesetzt historisches Lernen nicht nur anbahnen, sondern im Sinne multidisziplinärer Zugriffe auch vertiefen und in gewisser Weise komplettieren können. Wenn der Sammelband – freilich auf eine andere Art und Weise als die eingangs erwähnte schulpraktische Übung – Anregungen gibt, sich theoretisch, empirisch und unterrichtspragmatisch verstärkt mit Haptik und Gegenständen im Geschichtsunterricht auseinanderzusetzen, so ist sein Ziel erreicht.

Die Herausgeber danken Victoria Alexandra Hadzik für ihr äußerst engagiertes und ausdauerndes Lektorat und Sven Solterbeck vom Waxmann Verlag für das Interesse, die Aufnahme in das Verlagsprogramm und die Unterstützung in vielen formalen Fragen.

Literatur

- Barsch, S. & Kühberger, C. (2020). Mit allen Sinnen lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 385–404). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Barsch, S. & Norden, J. v. (Hrsg.) (2020). *Historisches Lernen und materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (Band 2: Public History – Angewandte Geschichte). Bielefeld: transcript.
- Heese, T. (2007). *Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Minogue, J. & Jones, M.G. (2006). Haptics in Education: Exploring an Untapped Sensory Modality. *Review of Educational Research*, 3 (76), S. 317–348.
- Müller, A., Eberle, T., Gross, S. & Rentschler, I. (2003). Begreifen ohne anzufassen – Eine vergessene Dimension der Bildung? *Neue Sammlung – Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 1 (43), S. 513–526.
- Pflefka, S. (2011). Ein König als Steigbügelhalter. Alterität und Alteritätserfahrungen im Umgang mit mittelalterlichen Themen im Geschichtsunterricht. In T.M. Buck & N. Brauch (Hrsg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis* (S. 269–285). Münster: Waxmann.
- Randall, C.C. (1996). *Haptic History: Teaching A.P. U.S. History through Kinesthetic Learning and Material Culture*. New York, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423152.pdf> (zuletzt 24.08.2020).
- Schneider, G. (2011). Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 188–207), 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Haptik in Wissenschaft und außerschulischer Geschichtsvermittlung

Thomas Lessig-Weller

Experimentelle Archäologie

Eine wissenschaftliche Methode als Zugang zum historischen Lernen?

Eine Standortbestimmung

Was ist Experimentelle Archäologie? Hätte man diese Frage vor 30 Jahren an Hochschulen gestellt, hätte man wohl in viele ratlose Augen geblickt. Eine wirklich wissenschaftliche Relevanz dieser „Archäologiebastelei“ wäre in den meisten Fällen an den Lehrstühlen für archäologische Fachdisziplinen in Abrede gestellt worden. Glücklicherweise hat sich die Situation seither verändert. Die Methode des Experiments ist auch in der Archäologie angekommen; ihre zunehmende Akzeptanz hat auch mit einer immer stärker werdenden Profilschärfung zu tun. Heute besteht weitgehend Einigung darüber, was Experimentelle Archäologie ist:

„Es ist eine Prüfung von Handwerkstechniken, Gebrauchsspuren und Geschichtsereignissen im Rahmen einer wissenschaftlichen, methodisch angelegten Untersuchung zur empirischen Gewinnung von Daten und Informationen, bei der Einflussgrößen verändert werden können. Fragestellung, Versuchsanordnung, Messung, Dokumentation und Wiederholung komplettieren den Vorgang und ermöglichen es, Aussagen zu treffen und Hypothesen zu formulieren, die ihrerseits wieder einer Prüfung unterzogen werden können.“¹

Die Anfänge der Experimentalarchäologie sind in der Mitte des 19. Jahrhunderts an unterschiedlichen Stellen Europas zu finden. Die damals entstandenen Rekonstruktionen, Modelle und Nachbildungen entsprachen natürlich noch nicht den Kriterien, die heute an ein Experiment gestellt werden. Ein jähes Ende nahm der wissenschaftliche Ansatz in Deutschland allerdings nach 1945. Zuvor missbrauchte die NS-Ideologie die im Rahmen der Methode erzeugten Rekonstruktionen als vermeintlichen „*Beleg*

1 Schöbel 2019a, S. 201.

einer nationalen Kulturhoheit“.² Erst viele Jahrzehnte später erhielt die Experimentelle Archäologie auch im deutschsprachigen Raum wieder Auftrieb. Getragen wurde dieses Revival von archäologischen Freilichtmuseen. Sie „gaben ihr [der Experimentalarchäologie] Forschungsräume, Versuchsfelder und brachten sie zurück an die Universitäten, in den wissenschaftlichen Diskurs und in die Ausbildung.“³ Doch noch heute gibt es selbst im Fach unterschiedliche Sichtweisen auf die Facetten der Experimentellen Archäologie. Zwischen „Alles ist Experimentelle Archäologie“⁴ und einem streng naturwissenschaftlichen Ansatz des Experimentes scheint alles möglich. In diesem Beitrag soll letzterem Aspekt Unterstützung widerfahren. Denn die Fokussierung auf das naturwissenschaftlich geprägte Experiment lässt das Wesen der Experimentalarchäologie am klarsten erkennen – und somit auch vermitteln.

Experimentelle Archäologie ist keine Living History

Auch wenn es die Klarheit der Bezeichnung nicht unbedingt vermuten lässt, wird im Fach noch immer intensiv darüber diskutiert, welche Elemente neben dem Experiment noch zur Experimentellen Archäologie zu zählen sind.⁵ Nach wie vor schwierig ist die Integration von Reenactment, also die „Nachstellung bzw. Neuinszenierung konkreter geschichtlicher Ereignisse in möglichst authentischer Weise in Bezug auf Ausrüstung, Gruppengröße und Gruppenbewegungen“.⁶ Da Reenactment im englischsprachigen Raum eher militärhistorisch intendiert ist, in seiner ursprünglichen Bedeutung zudem das historische Ereignis im Fokus steht, soll für die folgende Bewertung Living History (Darstellung historischer bzw. rekonstruierter Lebenswelten) miteinbezogen werden. Um es gleich vorwegzunehmen: Beide Tätigkeiten können Motive der Experimentalarchäologie aufweisen. Sie sind aber per se keine experimentalarchäologischen Disziplinen. Versteht man Experimentelle Archäologie als Methode, so ist es gerechtfertigt, Wege der technischen Annäherung und der publikumsnahen Verbreitung als unterstützende Disziplinen zu subsumieren. „Emotionales Erfahren“, „Lehren und Lernen von archäologischen Techniken“ sowie „Vorführungen und De-

2 Ebd., S. 204.

3 Ebd., S. 205.

4 Ebd., S. 206f.

5 Schöbel 2019a, dort weiterführende Literatur.

6 Lessig-Weller 2014, S. 168, Abb. 1.

*monstrationen*⁷ als wesentliche Elemente des Reenactment/Living History bieten so Überschneidungen zur Methode der Experimentalarchäologie. Seit 2010 zählt EXAR e.V., die Europäische Vereinigung zur Förderung der Experimentellen Archäologie neben dem eigentlichen *Experiment* auch die *Rekonstruierende Archäologie*⁸ und die *Vermittlungsarbeit* zur Experimentellen Archäologie. Somit können Teilbereiche des Reenactments und der Living History tatsächlich der Experimentellen Archäologie zugerechnet werde. Doch nur, wenn die Forderung nach „authentischer Weise“ ausreichend methodisch umgesetzt ist; d. h., die zur Schau gestellten Materialien (Ausrüstungsgegenstände, Waffen, Kleidung, Werkzeuge, Bauten) sollten aus Materialien bestehen und mittels Techniken hergestellt worden sein, die historisch belegt sind. Zudem muss die Vermittlung der aus den Aktivitäten gewonnenen Erkenntnisse ein wesentliches Element der Ausübung bilden. Doch weder Materialauthenzität noch Vermittlungsarbeit erfüllen die Kriterien eines archäologischen Experimentes.

Vom Wesen der Archäologie

Experimentelle Archäologie ist untrennbar mit Archäologie verbunden. Damit sollte jegliche Betrachtung dieser Methode eine kurze Charakterisierung der Archäologie als geisteswissenschaftliche Disziplin beinhalten. Archäologie hat es sich zur Aufgabe gemacht, die kulturelle Entwicklung des Menschen zu erforschen und vergangene Lebenswelten allumfänglich zu rekonstruieren. Die Krux der dafür entwickelten Methoden verbirgt sich hinter der ursprünglichen Bedeutung von Archäologie: die Lehre von den Altertümern. Denn anders als in der Geschichtswissenschaft üblich, liegt der Schwerpunkt nicht auf schriftlichen Quellen, sondern auf Bodenfunden als Primärquelle. Dieser Umstand kann in seiner Bedeutung für die Geschichtsdidaktik nicht stark genug hervorgehoben werden. Denn während die Semantik von (transkribierten) Schriftquellen auch von Laien verstanden werden kann und eine intellektuelle Auseinandersetzung damit ermöglicht, erschwert die Natur von archäologischen Phänomenen mitunter die erste Analysephase. Die Kontaktaufnahme ist sehr von der Vorerfahrung der Betrachter*in abhängig. Gemäß dem Motto, „man erkennt nur, was man kennt“, stellt die „Materialkenntnis“ eine der wichtigsten Analysekompetenzen innerhalb der Archäologie dar. Der üblicherweise fragmenta-

7 Schöbel 2019a, S. 208.

8 Lessig-Weller 2014.

rische Charakter archäologischer Funde erschwert überdies eine erste Ansprache und bietet archäologischen Laien kaum Anknüpfungspunkte. Noch schwieriger erscheint die Bewertung von archäologischen Befunden. Diese „*Gesamtheit historisch aussagefähiger Beobachtungen in archäologischen Fundsituationen*“⁹, ist als Erkenntnisträgerin für die Archäologie extrem wichtig. Durch diesen Fundkontext erhält ein archäologischer Fund überhaupt erst seinen wissenschaftlichen Wert. Archäologische Befunde sind übrigens auch ganz ohne Funde wichtige Informationsträger.¹⁰ Eine intuitive Annäherung sowohl an Funde als auch an Befunde ist sehr mit Problemen behaftet und führt nur selten zu einer plausiblen Interpretation. Man muss daher konstatieren, dass sich lediglich „unproblematische“ Fundstücke als Einstieg in die Auseinandersetzung mit der archäologischen Arbeitsweise eignen. So kann die im Garten beim Umgraben gefundene, mit scharfen Schneiden versehene Metallspitze möglicherweise noch als Pfeilspitze erkannt werden. Bei der Beantwortung der Fragen, wie sie dort hingelangt ist und welche historische Bedeutung sie besitzt, muss nun aber ein archäologischer Fragenkatalog „abgearbeitet“ werden. Nur so kann das wissenschaftliche Potenzial, das dem Fund innewohnt, abgerufen werden. Relevante Fragen zu formulieren und Methoden zu finden, die zur Auswertung beitragen können, sind ein wichtiger Inhalt der Archäologieausbildung.¹¹

Die Beobachtung, dass es sich bei dem verwendeten Metall um verrostetes Eisen handelt, erlaubt eine grobe Datierung der Spitze in die Kulturphasen nach der Bronzezeit. Der typologische Vergleich erlaubt nun, das Stück als Bewehrung eines Pfeiles anzusprechen; sogar eine feinere zeitliche Einordnung ist möglich. Dazu muss in der Fachliteratur nach vergleichbaren, also typologisch identischen Stücken recherchiert werden, die einem eindeutig datier- und ansprechbaren Befund entstammen. Wie verhält es sich nun mit den Knochen, die zusammen mit der Pfeilspitze gefunden wurden? Stammen sie aus einer Grube, so liegt ein „geschlossener Befund“¹² vor. Es kann von einer gleichzeitigen Deponierung ausgegangen werden.

9 Eggert 2008, S. 50.

10 So lässt das Profil einer verfüllten Grube in Form eines umgedrehten Trichters eine Datierung in die keltische Eisenzeit zu. Selbst die ursprüngliche Funktion erschließt sich dem Eingeweihten: Derartige „Kegelstumpfgruben“ dienten als Erdspeicher für Nahrungsmittel bzw. für Saatgetreide.

11 Einen guten Überblick über Methoden und wissenschaftliche Prinzipien bietet: Eggert & Samida 2009.

12 Eggert & Samida 2009, S. 31f.

Handelt es sich um Tier- oder Menschenknochen? Auch die Beantwortung dieser Fragen kann nur auf der Basis einer ausgeprägten Materialkenntnis erfolgen. Die Erkenntnis, dass die menschlichen Knochen verbrannt wurden, die tierischen Überreste von Beinknochen eines Schweines stammen, lässt nun eine erste plausible Erklärung zu: Im Garten wurden die Überreste einer Brandbestattung eines Mannes der Eisenzeit mit Fleisch- und Waffenbeigabe entdeckt!

Das fiktive Beispiel soll zeigen, dass Archäologie im Kern heute weit mehr ist, als die reine Beurteilung von Funden. Während die Archäologie ihren Anfang als wissenschaftliche Disziplin der Fähigkeit verdankte, Naturspiele von durch Menschenhand gefertigten Artefakten zu unterscheiden, sind die Anforderungen heute weit umfangreicher. Um archäologischen Relikten gerecht zu werden, ist ein großes Portfolio an Analysemethoden anzuwenden. Doch zuvor müssen relevante Fragen an die Funde und Befunde gestellt werden, um das richtige Verfahren auszuwählen. Hans-Jürgen Eggers formulierte es in seiner „Einführung in die Vorgeschichte“ so:

„Im Anfang einer jeden wissenschaftlichen Erkenntnis steht immer eine Frage. Ist erst die Frage richtig gestellt, so findet sich meist bald ein Weg, Methode, ein Werkzeug, um der Beantwortung der Frage näherzukommen“.¹³

Natürlich kann eine Person nicht alle Analyseverfahren in allen Einzelheiten verstehen und anwenden, die wissenschaftliche Auswertung erfolgt schließlich interdisziplinär. Auch die Materialkenntnis lange tätiger Archäolog*innen weist zumeist Schwerpunkte auf. Um aber fachliche Akzeptanz zu finden, führt am Wissen um die geeignete Methode kein Weg vorbei. Der archäologische Sachverstand liegt aber nicht in der Beherrschung sämtlicher geistes- und naturwissenschaftlicher Analyseverfahren. Die Aufgabe moderner archäologischer Forschung besteht in der Koordination der Teilauswertungen und dem Zusammenführen ihrer Ergebnisse. Diese abschließend fachspezifisch zu interpretieren, ist die Kernaufgabe der Archäolog*innen.

Und wie verhält es sich mit der Beurteilung der wissenschaftlichen Relevanz gestellter Fragen? Unter der Einhaltung der oben formulierten Prämisse, die Entwicklung des Menschen und all ihrer Aspekte zu erforschen, sollten keine ausbildungsabhängigen Einschränkungen existieren. Vielmehr

13 Eggers 1986, S.10.