

# Technik: Die Darstellung der Arbeit mit den Quellen

**Voraussetzungen für die Präsentationen von Geschichte.** Die Arbeit jeder Historikerin und jedes Historikers beruht primär auf der Auseinandersetzung mit den Quellen und dem, was als Forschungsmeinung gilt. Das Ergebnis dieses Prozesses muss in eine mündliche oder schriftliche Darstellungsform fließen. „Der Historiker macht nicht Geschichte, er kann sich nur mit dem Machen von Geschichte beschäftigen.“ [De Certeau, 19] Da Vorgänge der Vergangenheit irreversibel sind, kann jede Darstellung der so genannten wirklichen historischen Welt nur eine mehr oder weniger genaue Rekonstruktion sein, bei der Überreste einer vergangenen Wirklichkeit mit der Erfahrung und dem Vorstellungsvermögen der geschichtswissenschaftlich Arbeitenden eine Einheit bilden [Fried]. Die Faktizität bestimmter in Quellen geschilderter Vorgänge ist unbestreitbar, sie muss aber nicht zwingend zur historischen Faktizität werden, wenn das Berichtete nicht den Fragehorizont der Forschenden oder ihrer Zeitgenossen erreicht. Das Erkenntnisinteresse ist engstens mit der fragenden Person, ihrem zeitlichen, geschlechtsspezifischen und soziokulturellen Hintergrund verbunden. Die Entscheidung des/r Historikers/in, sich mit einem bestimmten Quellenbestand in ein bestimmtes Thema einzuarbeiten, lässt Geschehen in der Vergangenheit erst zu Geschichte werden. Es besteht also ein permanentes Spannungsverhältnis zwischen der Quelle, dem/r Bearbeiter/in und dem Adressatenkreis [Evans].

Jede Quelle setzt eigene, besondere quellenkritische Überlegungen voraus. Eine Reihe von Einführungen hilft, die spezifisch althistorischen Quellenprobleme zu lösen [Vollmer; Burschel u.a.; Meister; Günther]. Für den ersten Zugang zu einer Quelle ist es von

nicht geringer Bedeutung zu wissen, mit welcher Quellengattung man es zu tun hat und wie ertragfähig die Quelle sein mag. Zur Erschließung bestimmter Quellenarten wurden spezielle Methoden entwickelt, die sich z.T. als Spezialwissenschaften verselbstständigt haben, die so genannten Hilfswissenschaften. Das Bewusstsein für die Zugehörigkeit z.B. der Epigraphik, Papyrologie oder der Numismatik zur Alten Geschichte sollte fest im Bewusstsein verankert bleiben.

▷ S. 307/313  
318/323  
Technik:  
Die Arbeit mit  
Quellen zur  
Antike

Die Interpretation einer Quelle wird bewusst oder unbewusst von einer persönlichen Grundposition geprägt, die reflektiert und offen gelegt werden sollte. So werden z.B. Menschen mit einer eher skeptischen Einstellung zur Funktionsfähigkeit einer Demokratie die attische Demokratie in ihrem Spannungsverhältnis von Verfassungstheorie und Verfassungswirklichkeit anders bewerten, als Menschen, die die Demokratie für die einzig mögliche Verfassungsform halten, weil sie rechtliche und politische Gleichberechtigung gewährt.

Eine leitende Fragestellung setzt den Erkenntnisprozess überhaupt erst in Gang und ist zugleich das eigentliche Ziel, das mit der Arbeit erreicht werden soll. Parallele Quellenzeugnisse und Forschungsergebnisse anderer Interpreten ergänzen die eigene Interpretation. Allerdings sind Modifikationen der Fragestellung während des Arbeitsprozesses fast zwingend, weil vermehrte Quellenkenntnis bzw. Argumente der Wissenschaft den Vorstellungshorizont erweitern und eigene Ideen fördern. Diese sollten während der Arbeit ständig festgehalten werden [Völker-Rasor]. Oft sind sehr unterschiedliche, zuweilen sogar gegensätzliche Deutungen ein und derselben Quelle möglich.

Bei der Frage ‚Was geschah laut Cicero Ende 63 v.Chr. in Rom?‘ wird die Catilinari-sche Verschwörung vermutlich als empörende Aufstandsbewegung eines politischen Hasardeurs gesehen werden. Mit dem gleichen Quellenbestand kann aber bei der Frage ‚Was waren die Hintergründe Ciceros bei seinem Vorgehen gegen die Catilinarier?‘ das Geschehen als eine von Cicero unterstellte Aufstandsbewegung gesehen werden, die nie stattfand, ihm aber eine Handhabe gab, gegen radikale Popularen mit Gewalt vorzugehen, um vor der Rückkehr des Pompeius nach Rom eine entscheidende Schwächung der politischen Gegner herbeizuführen. Beides lässt sich endgültig und schlüssig nicht beweisen.

Hier erweist es sich als hilfreich, sich die eigenen Ideen zu vergegenwärtigen und sie mit den Meinungen der Forschung zu konfrontieren. Gleichgültig, ob die eigenen Positionen sich als haltlos erweisen oder verteidigt werden können, die so gewonnene eigene Stellungnahme wird immer eine durch Reflexion erlangte, nicht nur eine übernommene sein [Günther].

Für die Präsentation ihrer Arbeit bedienen sich Historiker/innen fast ausschließlich der Sprache. Mit ihrer Hilfe werden historische Phänomene vergegenwärtigt und einsichtig gemacht. Nur selten gelingt es, ausschließlich mit Bildern historische Imagination und Information in Einklang zu bringen. Ein gelungenes Beispiel war die Fotoausstellung über die politische Situation in Tibet mit Bildern von John Grier auf der Weltausstellung in Hannover, wo der Verzicht auf Sprache politische Notwendigkeit war.

Diese Dominanz der Sprache macht eine sorgfältige Schulung der sprachlichen Fähigkeiten zwingend notwendig. Die Sprache muss Bilder im Kopf der Adressaten entstehen

## Forschungsstimme

Die bedeutende Rolle der Phantasie in der Geschichtswissenschaft wird bisweilen bis zum heutigen Tag geleugnet. Entweder will man sich mit dem Gebot der größtmöglichen Objektivität eher in die Nähe der Naturwissenschaft begeben oder ‚knochentrockene‘ Quellenarbeit und Sprache als Tugend ansehen, die indessen objektive Realität nur suggeriert. **Johannes Fried** entlarvt diese Scheinobjektivität deutlich als Selbstbetrug. Dabei geht er zunächst von der Bedeutung der Sprache für den/die Historiker/in aus:

„Sprache aber unterwirft die vergegenwärtigte Vergangenheit ihren eigenen Bedingungen und Strukturen, den ihr stets immanenten, doch stets auch fließenden Urteilen. Sie gliedert sie, paßt sie in ihren Aussagemustern ein, stiftet Ordnung durch Organisation des Textes, zeichnet Perspektiven vor, ist Topik, Rhetorik und Literatur, gleichgültig, ob sie Rituale, persönliche oder zur Institution geronnene Erinnerung, Geschichtsschreibung oder Forschung expliziert, ob sie sich deskriptiv, analytisch, narrativ oder didaktisch gibt. [...] Der notwendige Gebrauch der Sprache aber führt den Historiker – in die Gefilde der Phantasie, verlangt nämlich Befähigung, Abwesendes sich Gedanklich vor Augen zu führen, somit zu vergegenwärtigen, erinnernd mit drittem zu verknüpfen, in ein Raum-Zeit-System, in ein soziales Beziehungsgeflecht und in ein Begriffsschema einzupassen, es zu versprachlichen und anderen mitzuteilen.“

Im Folgenden betont Fried, dass eine reine Sachdarstellung, ein purer Tatsachenbericht schlechthin unmöglich sind. Dem durch die Sprache

entstehenden Dilemma (Mehrdeutigkeit, historischer Bedeutungswandel, Adressatengerechtigkeit) entgeht der Historiker nur, indem er sich seiner eigenen Sprache bedient. Seine eigene historische Welt vermittelt er dann mehr oder weniger genau seinen Mitmenschen. Fried spricht vom Geschichtsarchitekten, der frei mit seinen Artefakten seine historische Wahrheit schafft, indem er selektiert, Zusammenhänge herstellt, strukturiert und formt, alles gemäß seiner Einbildungskraft.

Schattenseite dieses Eingeständnisses ist, dass sich Fälschungen und Fiktionen von der quellenmäßig und methodenstreng abgesicherten, kritikoffenen Erfindung von Wirklichkeit nur schwer trennen lassen. Wo endet konstruktive Vorstellungskraft und beginnt destruktive Illusion? Hier greift die immer noch gültige Formel, dass ein historisches Ereignis am besten gesichert ist, wenn es von einander unabhängig, mehrfach und in ähnlicher Art überliefert wird. Nicht Einzelnachrichten, sondern nur eine gewisse Informationsdichte vermögen Geschichtslügen zu demontieren.

„Die Folgen für eine Wissenschaft, die sich zu ihrem Verfahren bekennt, sind nicht abzuschätzen. Sie wird Geschichte anders lehren als bisher, den Menschen ein wenig näher, bewußter in Verantwortung für schöpferische Phantasie. Zuvor tabuisierte Möglichkeiten werden zulässig.“

Literatur: J. FRIED, Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte, in: Historische Zeitschrift 263, 1996, 291–316, Zitate: 297 und 306.

lassen und dennoch die notwendige Abstraktion im Text erreichen, um Strukturen erkennbar zu machen. Wissenschaftlichkeit, d.h. ständige Nachprüfbarkeit aller Aussagen bzw. Arbeitsprozesse, und Anschaulichkeit unter einen Hut zu bringen, ist unter diesen Umständen schwer. Allerdings „...eine verbindliche Darstellungsweise kann es nicht geben, solange Geschichte an Sprache gebunden und immer neu zu erzählen, in Worte zu bringen ist, um Lehrmeisterin gegenwärtigen Lebens zu sein [...] Der Historiker, der forscht, wird zum sprachlichen Schöpfer der Welten, die er erforscht.“ [Fried, 300]

Historiker/innen haben sich auf die unterschiedlichsten Adressaten einzustellen und sollten deshalb während ihres Studiums die ganze Bandbreite von Präsentationsformen kennenlernen. Darauf muss, wie zu Recht gefordert wird [Schulze], auch die bisherige Seminarpraxis in den Universitäten reagieren. So sollte ein engerer Zusammenhang zwischen dem Vorgang des individuellen Arbeitens, der Diskussion in der Lerngruppe und der öffentlichen Präsentation der Ergebnisse hergestellt werden. Die Länge eines Referats oder einer Hausarbeit macht nicht ihre Qualität aus. Sprachliche Abundanz ist oft ein Zeichen für mangelnde gedankliche Durchdringung. Das Wechselspiel von Rede und Gegenrede, z.B. Kritik und Kommentierung, könnte in Seminaren so institutionalisiert werden, dass es zu einem selbstverständlichen Bestandteil des gemeinsamen Arbeitens würde. Die Studierenden müssten bei ihren schriftlichen Leistungsnachweisen unterschiedlichste Textsorten produzieren, bei denen nicht nur die ‚Wissenschaftlichkeit‘ Bewertungskriterium ist, sondern auch die Beachtung von Adressaten, Aussagezielen und sprachlicher Angemessenheit. Schließlich wäre es

wünschenswert, wenn mehr Seminare von Studierenden aufgesucht oder angeregt würden, die projektartig konzipiert sind.

Es sollte indessen auch festgehalten werden, dass der gegenwärtige universitäre Lehrbetrieb der letzten Jahre bei aller Reformbedürftigkeit doch einiges zu vermitteln wusste. Schon seit Mitte/Ende der siebziger Jahre, als sich das Lehramt an Gymnasien den Absolventen und Absolventinnen eines Geschichtsstudiums weitgehend verschloss, fanden diese in anderen Berufsfeldern wie z.B. in der Versicherungsbranche, der Erwachsenenbildung, in den verschiedensten Medien, im EDV-Bereich oder als Werbe- und Marketingfachleute berufliche Heimat. Dies war deshalb vergleichsweise leicht möglich, weil Studierende des Faches Geschichte über zahlreiche gefragte Kompetenzen verfügen. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit zum Informationsmanagement, zu konzeptionellem Denken, zur Planung von Arbeitsabläufen und schließlich die Beherrschung bestimmter Präsentationsformen. In den letzten Jahren setzte sich vermehrt die Erkenntnis durch, dass das Studium zum geringsten Teil den Weg in eine wissenschaftliche Laufbahn öffnet. Deshalb muss auf die bewusste Aneignung solcher Schlüsselqualifikationen umso mehr geachtet werden, allen voran auf die Einübung verschiedener Präsentationstechniken.

Im Folgenden soll deshalb zunächst auf die klassischen Formen universitärer Präsentation im Lehrbetrieb eingegangen werden, anschließend werden zwei Projekte vorgestellt, das eine als Beispiel für universitäre Lehre, das andere für den außeruniversitären Bereich.

**Das Referat.** Referate – und oft im Anschluss an sie Hausarbeiten – spielen im universitären Unterricht nach wie vor die zen-

## Detailskizze

Schon in den frühen siebziger Jahren begann die Diskussion um **Schlüsselqualifikationen** mit mehr oder weniger positiver Resonanz, je nachdem wie stark deren Relevanz erkannt und ob ein Zusammenhang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt hergestellt wurde. Zuweilen nahm der Begriff geradezu Reizwortcharakter an. Gegenwärtig bedarf es mehr denn je auch im Hinblick auf die stärker praxisorientierten neuen Studiengänge einer bewussten Wahrnehmung solcher Schlüsselqualifikationen bei Lehrenden und Lernenden. Sowohl die Vermittlung durch die Lehrenden als auch der Erwerb durch die Lernenden ist stark personengebunden und graduell abhängig von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen.

Historiker/innen können durch die Art ihrer Arbeit mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zu einem Teil von Schlüsselqualifikationen gelangen. Durch die Arbeit mit den Quellen, durch die Analyse wissenschaftlicher Literatur, durch die für die Quellen und Literatur notwendigen Sprachkenntnisse erwerben sie Kompetenzen im Informationsmanagement, in der Kommunikation, in Präsentationstechniken und in selbstständiger Arbeitsorganisation.

Zum Informationsmanagement gehört als erstes die Fähigkeit, Informationen zu sammeln. Dabei müssen Suchstrategien beim Bibliographieren entwickelt und verinnerlicht werden. Eine gewisse Flexibilität ist notwendig, um sich für neu auftauchende Fragestellungen offen zu halten. Gefundene Information muss in größere Zusammenhänge gestellt werden. Als zweites muss die Information sinnvoll, d.h. leicht abrufbar gespeichert werden. Gleichgültig, ob eine Datenbank oder altmodische Karteikarten angelegt werden, das Wissen wird bei dieser Arbeit systematisiert und strukturiert. Als drittes wird die Informationsauswertung zu leisten sein. Dazu gehören die Fähigkeit zu kritischer Distanz, zum Perspektivenwechsel, zur Stoffreduktion und zur Abstraktion.

Neben den unmittelbaren Sprachfähigkeiten haben Historiker/innen im Idealfall gelernt, ihren

Technik:  
Die Darstellung  
der Arbeit  
mit den Quellen

Gegenstand in mündlicher und schriftlicher Form angemessen zu präsentieren. Im Fall einer mündlichen Kommunikationssituation kommt es dabei in besonderem Maße darauf an, das Thema adressatengerecht vorzustellen, zu argumentieren, zu diskutieren, zu moderieren und zu visualisieren. Wer eine schriftliche Darstellung vorlegt, hat ein nachvollziehbares Manuskript zu erstellen und zu redigieren. Zu beachten ist, ob es sich um einen Essay, einen Zeitungsartikel, eine wissenschaftliche Abhandlung o.ä. handelt, d.h. es gilt gattungsspezifisch zu arbeiten.

Die genannten Qualifikationen berühren mehr den arbeitstechnischen Sektor. Mit der Arbeitsorganisation werden generelle Fähigkeiten berührt, die stärker von der Persönlichkeitsstruktur abhängen und schwerer zu vermitteln sind. Dazu gehören konzeptionelles Denken, die Fähigkeit zur Planung von Arbeitsabläufen, Lernbereitschaft und Kooperations- bzw. Teamfähigkeit. Gemeinsame Projekte, wie z.B. eine Ausstellung zu erstellen, können die Teamfähigkeit in hohem Maße fördern. So genannte Buchbindersynthesen wie z.B. das Großprojekt *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt* verdeutlichen nach außen diesen Kompetenzmangel in der Wissenschaft.

In der Examensphase können Effizienz im Arbeitsprozess, die Fähigkeit, unter Zeitdruck zuverlässig zu arbeiten, und Stressresistenz trainiert werden. Die Bedingungen dafür sind vorgegeben, ob sie geübt werden, hängt von jedem/r Einzelnen ab. All diese Schlüsselqualifikationen sind zwar aus der Sicht der Universitätslehrer/innen nur ein Sekundärertrag ihrer Lehrveranstaltungen, auf dem Arbeitsmarkt dagegen werden sie hochgeschätzt und prädestinieren durchaus für Spitzenpositionen.

Literatur: A.-C. WINDECKER, Außerfachliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung, Phil. Diss. Ludwigsburg 1991; R. GÜNTHER, Einführung in das Studium der Alten Geschichte, Paderborn u.a. 2001, 319–321.

trale Rolle. Sie strukturieren meist die ein- einhalbstündige Unterrichtssequenz. Mit der Formulierung der Referatsthemen werden mehr oder weniger bewusst die Lehrziele im Bezug auf das Gesamtthema artikuliert. Der praktische Ablauf unterliegt nicht selten so stark ritualisierten Formen, dass lediglich für die Vortragenden Spannung, wenn nicht sogar Angst entsteht. Die übrigen anwesenden Studierenden, zum bloßen Zuhören verurteilt, verspüren meist nur Langeweile. Die Einbeziehung der Sinne bzw. überhaupt der Aspekt der Körperlichkeit wird selten im universitären Raum beachtet [Völker-Rasor]. Deshalb aber in Referaten eine Form der Verbildung statt Ausbildung zu sehen und zu meinen, diese Textform sei fast überall außerhalb der Universität nicht mehr gebräuchlich, geht meines Erachtens doch zu weit [Erhart/Kimmich]. Referate sind in der universitären Ausbildung das Fundament für die Entwicklung der Redefähigkeit in der Öffentlichkeit, sei es von Führungen, politischen Reden, Vorträgen oder Präsentationen, allerdings nur dann, wenn rhetorische Fähigkeiten, Zielorientierung und die Anwendung verschiedener Medien in häufigerem Medienwechsel eingeübt werden. Beim ausformulierten Vortrag ist unbedingt darauf zu achten, dass dieser der Kommunikationssituation angepasst ist, d.h. dass er einen ‚schriftlichen‘ Stil vermeidet. Es besteht sonst die Gefahr, die Zuhörenden zu überfordern oder zu langweilen.

Auch wenn ein Referat die Quintessenz intensiver Beschäftigung mit einem Forschungsthema darstellt, sollte nicht jede Erkenntnis präsentiert werden. Ähnlich wie beim Abstraktionsvermögen in der bildenden Kunst, kann nur bei intensiver Durchdringung des historischen Stoffs eine präzise und



Bei **Präsentationen** sind Bilder einerseits ein hervorragendes Mittel zu motivieren und die Gedächtnisleistung zu steigern, andererseits gaukeln sie vielfach eine Objektivität vor, die sie nicht besitzen. Sie liefern nur einen bestimmten Ausschnitt einer Wirklichkeit, eine Momentaufnahme und diese aus der Sicht des Produzenten (Maler, Fotograf). Sie üben eine starke Suggestionskraft auf intellektueller und emotionaler Ebene auf die Betrachtenden aus, über die häufig nicht Rechenschaft abgelegt wird. Bilder müssen der gleichen quellenkritischen Analyse unterworfen werden, wie z.B. schriftliche Zeugnisse, vor allem dann, wenn sie nicht nur zur Illustration beiläufig wahrgenommen, sondern als Arbeitsmittel eingesetzt werden.

Das vorgelegte Bild schildert eine Szene auf dem Forum von Pompeji, erkennbar an den mit

Girlanden geschmückten Säulen. Insgesamt werden 13 Personen abgebildet, auf der linken Bildhälfte drei sitzende und vier um sie herumstehende. In der Mitte lehnt ein bärtiger, langgewandeter Mann, der auf die beschriebene Personengruppe schaut. Rechts liegt eine fast nackte Person halb über dem Rücken eines stehenden Menschen. Die Beine des Entkleideten werden von einer knieenden Person gehalten. Ein dritter Mann hebt eine Rute. Am Rand verschwindet eine Person im Schatten.

Um Bildinhalte wirklich wahrzunehmen, sollten sie zunächst genau und ohne Deutung beschrieben werden. Die Deutung ist nicht selten umstritten und bedarf häufig zusätzlicher Kenntnisse. So wissen wir aus anderen Quellen, dass Schulunterricht in der Öffentlichkeit, hier auf dem Forum, stattfand. Damit erschließt sich verhältnismäßig leicht die Deutung.

**Technik:  
Die Darstellung  
der Arbeit  
mit den Quellen**

Die sitzenden Personen sind Schüler, die eine Papyrusrolle auf den Knien festhalten (vgl. das Neumagener Schulrelief). Der bärtige Mann dürfte der Lehrer sein, ihn kennzeichnet der so genannte griechische Philosophenbart. Römische Männer trugen in der frühen Kaiserzeit in der Regel keine Bärte. Die restlichen Personen der linken Seite sind *paedagogi* (Skaven, die Schüler zum Unterricht begleiten) oder Gucker vom Forum. Die rechte Seite zeigt eine Prügel-szene. Aus literarischen Quellen wissen wir, dass römische Kinder im Unterricht viel geprügelt wurden. Wann das Bild genau entstand und wer der Maler war, entzieht sich unserer Kenntnis. Es muss zwischen 62 n. Chr., dem großen Erdbeben, das Pompeji und das Haus der Iulia Felix heimsuchte, und 79 n. Chr., dem Verschüttungstermin der Stadt, entstanden sein und gehört in einen Zyklus weiterer Forumsszenen.

Erwähnt sei, dass diese Malerei als Umriss-nachzeichnung in die Lernwerkstatt mit folgenden Aufgaben gegeben wurde: „Beschreibe das Bild.“ – „Welche Funktionen kannst Du den einzelnen Personen zuweisen?“ – „Überlege Dir, wo sich das Geschehen abspielt.“ – „Beurteile das Geschehen aus deiner Sicht.“ Damit werden die wichtigsten Elemente des methodischen Umgehens mit Bildern als Impuls vermittelt: Als erstes das Sammeln von Einzelbeobachtungen, was einen spontanen Umgang mit dem Bild erlaubt. Man muss sich vor Augen halten, dass nicht immer alle das Gleiche sehen. Als zweites ist das Verknüpfen von Einzelbeobachtungen zu nennen, um den Bildzusammenhang zu erschließen und das Thema zu entdecken. Schließlich kommt als drittes die bildimmanente Deutung, die dann einer gegenwartsgebundenen Bewertung unterzogen wird.

Bild: Szene auf dem Forum. Wandgemälde aus der Villa der Iulia Felix in Pompeji, II 4,3, Nat. Museum Neapel Inv.nr. 9066.

Literatur: M. SAUER, Bilder im Geschichtsunterricht. Typisierung, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze 2000.

didaktisch gute Reduktion erfolgen. Mit ihrer Hilfe wird eine einfache, aber überzeugende Sprechform gewonnen, die auch die (Zu-)Hörenden erreicht. Dabei stellt die Visualisierung ein hilfreiches Mittel dar, die Aufmerksamkeit zu erhalten. Zugleich schafft sich der/die Referent/in eine Leithilfe, um den freien Vortrag zu strukturieren und das eigene Gedächtnis zu stützen. Je nach technischen Möglichkeiten kommen Folien, Dias oder andere Projektionsmethoden in Frage. Chronologische Übersichten, Karten, Tabellen und Graphiken erlauben, in komprimierter Form komplexe Zusammenhänge und Strukturen sichtbar zu machen. Quellen- und Thesenpapier mit einer Literaturliste in Form eines Handouts dienen der Vorbereitung bzw. Information der Kommilitonen/innen und tragen zugleich dazu bei, das Gebot der Wissenschaftlichkeit, nämlich der Nachvollziehbarkeit der Argumentation, zu erfüllen. Provozierende Thesen, die nicht mit Feststellungen verwechselt werden dürfen, beleben die Diskussion, die sich unbedingt an ein Referat anschließen sollte. So können Dialoge zwischen den Kennern der Materie, nämlich zwischen Referent/in und Seminarleiter/in vermieden werden.

Wenn in Seminaren die Tugend jeglichen Unterrichtens, nämlich der ständige Wechsel der Methoden, beachtet wird, bleibt das Referat ein sinnvolles Ausbildungsinstrument für andere mündliche Präsentationsformen.

In den siebziger Jahren wurden heftige Diskussionen um die Zulassung von Gruppenreferaten geführt. Sie setzen die Fähigkeit zur Teamarbeit voraus und bedeuten einen erheblichen Mehraufwand für die Aufarbeitung des Themas, weil alle Gruppenmitglieder ‚mitgenommen‘ werden müssen. Andererseits führen die in der Gruppe stattfindenden Diskussionen zu einer gedanklichen Durchdringung,

die nur selten im Einzelreferat erreicht wird. Die Forderung vieler Lehrenden, dass die Einzelleistung erkennbar bleiben müsse, hat verhindert, dass diese sinnvolle Arbeitsform Fuß fassen konnte.

**Die Hausarbeit.** Da die Prüfungsanforderungen aller Studiengänge eine schriftliche Arbeit verlangen, muss den Studierenden die Gelegenheit gegeben werden, diese Textform in ausreichendem Maß zu üben. Gleichzeitig kann die Hausarbeit Basiskenntnisse für viele andere schriftliche Produktionen – Aufsätze, Bücher, Ausstellungstexte u.a.m. – vermitteln. Adressat ist im Gegensatz zum Referat ausschließlich der/die Seminarleiter/in, was sich auf das Anspruchsniveau auswirkt. Ein gewisses Erkenntnisinteresse sollte bei jeder Hausarbeit vorhanden sein. „Wenn Sie insgesamt 30 oder 40 Stunden mit der Recherche und dem Verfassen eines Textes beschäftigt sein werden, sollte das Thema eine gewisse intellektuelle Begeisterung auslösen.“ [Schmale, 27]

Um eine Klimax im Aufbau und hinreichende Stringenz in der Argumentation zu erreichen, ist es sinnvoll nach der Sammelphase eine Gliederung anzufertigen. „Eine gute Gliederung muss das Thema passend erschließen, sie sollte darüber hinaus aber auch einen subjektiven Gestaltungswillen erkennen lassen.“ [Völker-Rasor, 386] Umstellungen und Änderungen während der Ausarbeitungsphase sind ganz selbstverständlich.

Das Einleitungskapitel dient der Klärung der These bzw. bietet die individuelle Definition der Themenstellung. Hier wird die geplante Vorgehensweise erläutert, das Thema räumlich und zeitlich eingegrenzt und die Basis der Arbeit vorgestellt, d.h. die wichtigsten Quellen und zentrale Arbeiten der Sekundär-

literatur werden genannt. Bei größeren Arbeiten wird an dieser Stelle ein Abriss des Forschungsstandes erfolgen.

Im Hauptteil wird das Thema in der in der Gliederung vorgegebenen Abfolge entwickelt. Um Kontexte herzustellen und historisch einzuordnen, sollte zwischen dem Mittel des Erzählens und dem des Erklärens abgewechselt werden. Geschichtserzählungen heben das Individuelle einer historischen Situation und ihrer Akteure heraus, sind aber auch in gewisser Weise geprägt durch das eigene Verständnis der historischen Situation und haben damit eine gewisse Suggestivkraft [Gautschi]. Durch das Erklären erfolgt die Einordnung in historische Prozesse und Strukturen, d.h. die Objektivierung. Die Auseinandersetzung mit Forschungsmeinungen dient vielfach dazu, von der eigenen Position zu überzeugen [Schmale].

Im Schlussteil wird die durch das Thema gestellte Frage beantwortet, wobei noch einmal die eigene Position klar zum Ausdruck gebracht werden sollte. Ein kurzer Ausblick auf die weitere historische Entwicklung oder offene Fragen in der Forschung kann dies ergänzen.

Anmerkungen belegen das im Text Dargelegte, bieten andere Forschungspositionen oder kommentieren sie. Sie sind Ausdruck der Wissenschaftlichkeit, weil mit ihrer Hilfe die Argumentation transparent und überprüfbar gemacht wird. Sie sollten nicht überfrachtet werden. So gehört die Forschungsdiskussion mit direktem Bezug zum Thema in den Haupttext [Burschel u.a.; Günther]. Nur Fragen, die sich im Laufe der Hausarbeit ergeben haben, aber nicht im Kontext dieser Arbeit geklärt werden konnten oder nicht unmittelbar zum Thema gehören, sollten in den Anmerkungen Erwähnung finden.



Beachtet man diese Grundprinzipien, dürfte die Abfassung von Sachtexten jeder Art keine Schwierigkeiten bereiten.

**Der Essay.** Der Essay grenzt sich von der Hausarbeit durch drei Merkmale ab. Er ist sehr viel kürzer gefasst, darf der Subjektivität bzw. einer gewissen Offenheit der Denkprozesse mehr Raum geben und wird mit einem lockeren Stilbewusstsein verfasst. Der Begriff ‚Versuch‘ betont bewusst den Fragmentcharakter dieser Schreibform. Da der Essay auch Assoziationen und gedankliche Querverbindungen zulässt, bietet er der Kreativität bessere Chancen. Dennoch ist auch er der Wissenschaftlichkeit verpflichtet und muss ein gewisses Anspruchsniveau erreichen.

Als Unterrichtsinstrument hat der Essay den Vorteil, dass er Verfahrensabläufe beschleunigt, zu einer gewissen sprachlichen Eleganz erzieht und übt, wissenschaftliche Inhalte auf eine anregende und unterhaltende Art zu präsentieren. „Die Studierenden sollen (auch!) lernen, sich schnell in Wissensgebieten zu orientieren, schnell zu produzieren – und dabei den Vermittlungseffekt in den Vordergrund zu stellen“ [Erhart/Kimmich].

**Darstellungsformen im Projekt.** Projekte und die Projektmethode als Unterrichtsform zeichnen sich dadurch aus, dass alle Beteiligten weitgehend gleichrangig miteinander arbeiten. Projektleiter/innen müssen sich, um zukünftige Probleme zu vermeiden, Klarheit über ihre eigene Rolle in der Arbeitsgruppe schaffen. Sie können sich als reine Supervisoren definieren, die Texte korrigieren, auf Fehler hinweisen, zur Kürze und Prägnanz anhalten und den Zeitplan im Auge haben. Sie können sich aber auch in gleicher Weise wie alle anderen mitarbeitend, ideen-

entwickelnd in die Gruppe einbringen. Ihr Status wird zwar immer leicht herausgehoben sein, dennoch ist es möglich, ein von Gleichrangigkeit geprägtes Arbeitsklima entstehen zu lassen.

Die Bildüberflutung unseres heutigen Alltags führt vielfach zur Reduzierung der kognitiv-kritischen Fähigkeiten, weil die linke Gehirnhälfte nicht mehr zur Verarbeitung der Informationen gelangen kann. Gerade die kritische Analysefähigkeit und die Fähigkeit zur Integration einer Vielfalt von Informationen werden aber von Historikern/innen gefordert. Nötig ist also ein handlungsorientierter Unterricht, der bewusst die Sinnes- und Bewegungsorgane stimuliert. In ihren Darbietungsformen sollten sich Lehrende immer klar machen, dass das Gedächtnis 20% des Gehörten, 30% des Gesehenen, 80% des Selbstformulierten und 90% der eigenen Tätigkeit im Gedächtnis verankert [Gudjons]. Projekte und projektartige Vermittlungsformen fördern deshalb die Aufnahmefähigkeit der Lerninhalte enorm. Daneben haben sie zahlreiche andere Vorteile, denn sie unterstützen den Aufbau von Handlungskompetenz, lassen Kreativität zu und erfordern Teamfähigkeit.

Die Gleichrangigkeit aller Teilnehmenden hat insofern Konsequenzen für den Seminarbetrieb, als auch die Studierenden ihrem Bedürfnis nach Konstruktion eigener historischer Vorstellungen folgen dürfen. Anders gesagt, auch Studierenden und Schülern/innen muss das Recht auf ihre eigene historische Wahrheit eingeräumt werden. Ihre Imaginationsfähigkeit kann bei einer offenen Unterrichtsform gefördert werden, ohne dass die Phantasie steuernde Regulativ der Quellen aus den Augen zu verlieren.

Da Offenheit für Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse bei dieser Vermittlungs-

form geradezu konstitutiv ist, kann sie gerade nicht durch eine präzise Definition beschrieben werden [Frey]. Deshalb soll im Folgenden ein konkretes ‚Großprojekt‘ vorgestellt werden, das im universitären Unterricht neben die behandelten klassischen Vermittlungsformen treten kann.

**Der Museumskoffer (Museumskit, Römerkorb).** Die Funktion eines Museumskoffers besteht primär darin, solche historischen Texte und Materialien in ansprechender Weise für Schulen aufzuarbeiten und zur Verfügung zu stellen, die geeignet sind, einen Museumsbesuch vorzubereiten, in einen thematischen Schwerpunkt (z.B. die römische Vergangenheit der Region) einzuführen und schließlich methodisches Wissen zu vermitteln, für das im laufenden Schulunterricht oft keine Zeit bleibt. Adressaten sind die Schüler/innen (auch als zukünftige Museumsbesucher) und ihre Lehrer/innen.

Da es meist auch in Museen an Zeit und Möglichkeit mangelt, einen solchen Museumskoffer zusammenzustellen, bietet sich die Chance, in einem gemeinsamen Projekt zwischen Universität und Museum mit Studierenden diese Arbeit zu leisten. Eine solche Arbeit muss auch nicht einmalig sein. Jeder Jahrgang von Studierenden kann bei wechselnden Fragestellungen, die Chance bekommen, sich an einem solchen Projekt zu beteiligen. Jede Lerngruppe hat andere Ideen, so dass später dem Museum eine große Vielfalt an Materialien zur Verfügung steht.

Den institutionellen Rahmen des konkreten Beispiels in Mannheim bildete eine gemeinsame Übung zur Fachdidaktik und Museumspädagogik mit acht Studierenden, zwei Mitarbeitern des Museums, der Museumsdirektorin und einer Althistorikerin. Drei der

studentischen Teilnehmer/innen hatten ein vergleichbares Projekt, ein Museumskit zum Thema Indianer, in einem vorangegangenen Seminar theoretisch kennengelernt. Sonst bestand in der Phase der Projektinitiative völlige Offenheit in den Vorstellungen. Um Möglichkeiten erfassen zu können, erhielten die Teilnehmer/innen zunächst Einblick in die römischen Teile der ständigen Sammlung des Museums. Erste spontane Ideen wurden gesammelt und festgehalten. Die Studierenden reagierten noch zögerlich und griffen auf ihnen schon Bekanntes, z.B. aus dem Proseminar, zurück. In den beiden folgenden Sitzungen entstand im Gespräch miteinander eine Liste von Ideen. Gedacht wurde an den Einsatz von Musik, an ein Götterpuzzle aus Fotografien der im Museum vorhandenen Viergöttersteine, an ein römisches Hausmodell, an römische Kleider u.a.m.

Von den Leiterinnen wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, Lehrpläne und Schulbücher zu sichten, um die Bedarfslage für Schulen zu analysieren. Außerdem wurde die einschlägige Literatur auf Hinweise für die eigene Arbeit durchgesehen. Als leitende Prinzipien wurden Anschaulichkeit, Flexibilität im Unterrichtseinsatz und Methodenvermittlung in gemeinsamer Diskussion ermittelt und festgehalten.

In der zweiten Phase bestand sehr bald Klarheit, wer mit wem was machen würde. Die Kleingruppen orientierten sich z.T. an ihren Fähigkeiten: So studierten drei der Studentinnen auch Klassische Archäologie, eine konnte hervorragend schneiden. Es entstand eine Projektskizze, der zeitliche Rahmen wurde festgelegt. Auch über die äußere Form des Museumskoffers gab es erste Gedanken.

Geplant wurden: Ein archäologisches Fundkästchen, Papyrusrollen mit Quellentexten als

Wandtafeln für das Klassenzimmer, römische Kleidung, eine Anziehpuppe ‚Legionär‘, eine Musikkassette, ein Modellbogen ‚Das römische Haus‘ zum Basteln, ein Götter-Puzzle, ein Inschriftenspiel, ein römisches ‚Trivial Per-suit‘ namens ‚Repete‘ als Zusammenfassung bzw. Wiederholung. All dies sollte mit Materialien für Schüler/innen und Lehrer/innen ergänzt werden: Folien, Lehrerinformationsblätter, Dias, Karte des Großraumes Mannheim, Karte des römischen Reiches, Hinweise auf Kinder- und Jugendliteratur zur römischen Geschichte. Die Handreichungen für die Lehrenden wurden immer parallel zum jeweiligen Objekt von der zuständigen Gruppe mit-erarbeitet. Damit wollte man den Lehrern/innen zeitraubende Vorbereitungen ersparen, Lehrziele anbieten und eine ergänzende Wissensvermittlung erleichtern.

In der Folgezeit arbeitete jede Gruppe an anderen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten. Das Einlesen ins Thema erfolgte individuell, die Abfassung der begleitenden Texte in der Kleingruppe, die dann dem Plenum zur Diskussion vorgelegt wurden. Die regelmäßigen wöchentlichen Treffen dienten nur noch als so genannte „Fixpunkte“ [Frey, 146], als organisatorische Schaltstellen des Projektes mit dem Zweck, sich gegenseitig über den Stand der Arbeiten zu informieren, Fragen zu klären, Anregungen zu geben, Lob und Kritik zu äußern oder entgegenzunehmen, die nächsten Schritte festzulegen und vereinbarte Gruppentermine zu bestätigen.

In der Phase der Projektdurchführung wurde noch eine Fülle von weiterführenden Ideen entwickelt. So war z.B. die Auswahl der Gegenstände des archäologischen Fundkästchens durch die üblichen Inhalte von Grab-funden bestimmt: Münze, Glasscherbe, Ton-scherbe, Eisenschlacke, Fibel, Astragale, Kno-

chen, Holzstück, Wollrest, Öllampe. Alles in allem kam auf diese Art einschließlich der Lehrerinformationsblätter eine sehr anschau-liche und ‚begreifbare‘ Einführung in die Ar-chäologie zustande.

Bei der Kleidung entschied die Gruppe, nicht nur ein Kleidungsstück, sondern Tunika (mit *latus clavus*) und Toga für einen Mann und für einen Knaben, Tunika und Palla für eine Frau und für ein Mädchen anzu-bieten. Auf diese Weise sollte Lehrenden und Schülern/innen ermöglicht werden, die Erfahrung der *gravitas* am eigenen Leib zu spüren: Die große Stoffmenge, die nur sorgfältig in Falten gelegt, aber nicht genäht wird, erlaubt dem Träger nur eine sehr würdevolle Bewegungsweise: Rennen, Hüpfen oder ähn-liches schließt die Kleidung aus. Bei den Frau-ekleidern wurden die Stoffe nach dem Vor-bild pompejanischer Wandmalereien selbst eingefärbt. Das Bemühen, möglichst werkge-treu dem antiken Vorbild nahezukommen, zog sich durch alle Arbeiten. Auch der ästheti-sche Eindruck wurde stark beachtet. So wurde der Weidenkorb, der schließlich alle Teile des Museumskoffers aufnahm, mit Nessel gefüt-tert, mit Taschen versehen und der Deckel mit einer pompejanischen Wandmalerei, die bunt auf den Stoff kopiert worden war, verziert.

Professionelle Hilfe bekam die Gruppe led-iglich bei der Herstellung der Ausschneide-bögen zum Modellbau ‚Römisches Haus‘ durch den Graphiker des Museums. Das Kon-zept hatten die Studierenden selbst entwi-ckelt. Es sah vor, dass mehrere Ausschnei-debögen als Klassensatz für mehrere Arbeits-gruppen innerhalb einer Klasse zur Verfü-gung stehen. Die Anweisungen dazu lauteten: „Jede Gruppe fertigt einen Hausteil an, in-formiert sich über dessen Funktion und den Lebenszusammenhang und vermittelt diese

▷ S. 202  
Die antiken  
Menschen  
in ihren  
Gemeinschaften

Kenntnisse an die anderen Mitschüler. Zum Schluss werden die einzelnen Hausteile zu einem Ganzen auf einem vorgegebenen Grundriss zusammengefügt. Diese Vorgehensweise übt einerseits das schnelle Aufnehmen und Weitergeben von Wissen, andererseits die Kooperationsfähigkeit in Gruppen. Kurzinformationen stehen auf dem Grundrissbogen. Ausführlichere Darlegungen finden sich auf dem Lehrerinformationsblatt.“ Als Lernziele wurden angestrebt: „Die Schüler erwerben Kenntnisse zum römischen Alltagsleben. Sie erfahren spielerisch die wichtigsten Prinzipien antiken Hausbaus. Die Schüler trainieren das manuelle und kognitive Arbeiten in der Gruppe. Sie üben ihre Abstraktionsfähigkeit im Beobachten des Zusammenhangs von Grundriss und Lebenswirklichkeit.“ Als Zielgruppe wurde die 7. Klasse definiert, allerdings mit dem Hinweis „Ob ein Arbeiten in einer 11. Klasse noch möglich ist, hängt vom Entwicklungsstand der Schüler ab und muss vom Lehrer entschieden werden. Denkbar ist aber auf jeden Fall eine Demonstration des daheim fertiggestellten Hauses durch eine ausgewählte Kleingruppe vor der Klasse.“

Den unmittelbarsten Bezug zum Museum hatte das Inschriftenspiel, ein Würfelspiel: Auf einem Spielbrett wird für so viele Figuren wie Spieler ein Weg vorgegeben. Jeder Haltepunkt entspricht dabei einer im Museum aufgestellten Inschrift, der Weg ist identisch mit dem Aufstellungsplan des Museums, so dass beim Besuch ein Wiedererkennungseffekt auftreten kann. Je nach Punktzahl des Würfels rücken die Spieler/innen vor. Jeder Haltepunkt ist mit einer Zahl versehen, zu der es eine Karte gibt. Auf der Vorderseite dieser Karte ist rechts ein Foto des Steins angebracht, links eine Aufgabenstellung. So heißt es z.B. zu einem Reitergrabstein: „Ich, Gaius Tutius, Sohn

des Manius, habe als Reiter im römischen Heer gedient. Kannst Du entdecken, wie alt ich wurde? Zieh Dir einen Joker.“ Die Rückseite gibt den lateinischen Wortlaut der Inschrift wieder, eine Übersetzung, Datierung und einen erläuternden Kommentar. Alle Inschriften stehen den Lehrenden auch als Dias zur Verfügung, um sie in einer Lateinklasse auch einzeln behandeln zu können.

Es würde zu weit führen, jeden Teilbereich in seiner Entstehung und seiner Zielsetzung näher zu beleuchten. Festgehalten werden sollte allerdings, dass die Studierenden eine Fülle von vorhandenen Fertigkeiten einbringen, aber auch entwickeln konnten. Neben handwerklichem Geschick sind hier vor allem die Verfertigung der verschiedenartigsten Textsorten zu nennen, angefangen von den Informationstexten für die Lehrenden über die Erläuterungen für die Schüler/innen, die Projektberichte, die Diskussionbeiträge, die Lehrzielformulierungen, die Frageformen im ‚Repete‘-Spiel, die Übersetzungshilfen im Inschriftenspiel bis hin zu den Kurzinformationen im Archäologischen Kästchen.

Projekte dieser Größenordnung sollten einen bewussten Abschluss finden [Frey]. In diesem Fall wurde eine Schulklasse, die örtliche Presse und das Fernsehen eingeladen. Mit viel Stolz übergaben die Teilnehmer/innen den Römerkorb an das Museum. Es war zu diesem Zeitpunkt ein ausgeprägtes Wir-Gefühl entstanden, das die Teamfähigkeit jedes Einzelnen bestätigte. Der ausgestellte Schein spielte die geringste Rolle.

Alle Projekte laufen fast zwangsläufig in den geschilderten Schritten ab, gleichgültig, ob es sich um das Herstellen eines Videoclips, einer Fotoausstellung, eines Hörspiels, einer Reportage, einer Buchpublikation, eines Planspiels u.a. handelt. Ich fasse die verschiede-

denen Stationen dieser Arbeitsform noch einmal zusammen.

Man beginnt mit der Vergabe eines Arbeitsthemas (Projektinitiative), das sehr offen gehalten wird, um viel Raum für die Kreativität und das vorhandene Wissen der Lerngruppe zu schaffen und den Abbau von Hemmungen zu ermöglichen. In dieser ersten Phase ist die Geduld des/r Projektleiters/in gefordert, da eine großzügig bemessene Zeitvorgabe für das Einlesen und Eindenken notwendig ist.

Nach der dritten bis vierten Sitzung beginnt meist die Sondierungsphase (Projektskizze). Das Thema wird eingeeengt, erhält inhaltlich ein chronologisches Gerüst und einen Zeitrahmen für das Projekt. Die einzelnen Teilnehmer/innen bilden kleinere Arbeitsgruppen, die sich vereinbarter Themen annehmen. Ab dieser Phase verlagert sich die eigentliche Arbeit nach außen, die Seminarsitzungen werden zum Berichtsforum (Fixpunkte), zum Ort der Diskussion über die Teilprojekte. Aus der Anschauung fertiger Teile entwickeln sich häufig Ideen für weitere Verfeinerungen oder Korrekturen am Fortgang der Arbeit. Es entsteht ein stringentes Konzept für Form und Inhalt (Projektplan).

Die nächste Phase ist gekennzeichnet einerseits durch intensive Kleingruppenarbeit mit und ohne Projektleitung, andererseits durch das Redigieren aller Textsorten. Um notwendige Korrekturen einsichtig zu machen oder Kürzungen durchzusetzen, bedarf es großen Fingerspitzengefühls von Seiten der Projektleitung, um nicht zu demotivieren. Allerdings wird gerade in dieser Phase in hohem Maß zur Sensibilisierung und Präzisierung des sprachlichen Ausdrucks erzogen.

Schließlich tritt die Gruppe in die Schlussphase (bewusster Abschluss), den Endspurt für die Präsentation ein, die immer gekenn-

zeichnet ist durch fieberhafte Tätigkeiten meist praktischer Art. Eine öffentliche Präsentation sollte unbedingt angestrebt werden, denn durch sie erhält auch universitäre Arbeit greifbaren Sinn, sie erfüllt die Teilnehmenden mit Stolz und einem oft länger währenden Gruppengefühl. Weitere Übungselemente können z.B. durch die Vergabe einer Eröffnungsrede an ein Gruppenmitglied oder einer Vorstellung des Projekts vor der Presse eingebaut werden.

Während des Projektverlaufs können auch Schwierigkeiten auftreten, die nicht verschwiegen werden sollen. So entwickelt sich in der Regel die Teamfähigkeit der Teilnehmer/innen recht langsam, da die Studierenden darin ungeübt sind [Edel]. Studierende, die befreundet sind oder sich schon kennen, schließen sich zu Kleingruppen zusammen. Zuweilen muss die Projektleitung steuernd eingreifen, um Außenseiterpositionen zu vermeiden.

Das Zeitmanagement ist für viele Lehrenden kaum zu bewältigen. Der Arbeitsaufwand ist weit höher als beim herkömmlichen Unterricht. „In der Projektmethode entwickeln Teilnehmer ihr Betätigungsbereich. Bei eng gefassten Lernaufgaben mit unverrückbaren Lerngegenständen in reduzierter Zeit ist die Projektmethode fehl am Platz.“ [Frey, 209]

Zur Finanzierung eines solchen Projektes sei mit Bedauern festgestellt, dass in Universitäten für solche Vorhaben, die z.T. nicht geringe Kosten verursachen, kein Etat zur Verfügung steht. In unserem speziellen Beispiel übernahm das Museum die Kosten, da der Koffer auch dort verblieb.

**Die Lernwerkstatt.** Die Lernwerkstatt stellt eine eigene Form des Unterrichtens dar.

## Detailskizze

Im Folgenden soll nur der schulische Zusammenhang erläutert werden, da die Erarbeitung einer Lernwerkstatt in der Universität prinzipiell in ihrem Projektcharakter schon erörtert wurde.

Konkreter Ausgangspunkt ist die **Lernwerkstatt** „Leben im antiken Rom“, die im Rahmen einer fachdidaktischen Übung der Universität Mannheim entwickelt wurde. Mitgewirkt haben eine Universitätsdozentin, ein Gymnasiallehrer und 10 Studentinnen des Faches Geschichte, die sich mit hohem Engagement, viel Kreativität und enormem Zeitaufwand einbrachten.

Die unten stehende Übersicht zeigt vier Werkstattstationen, die aus Gründen des im baden-württembergischen Lehrplan für die 7. Klasse zur Verfügung stehenden Zeitrahmens in drei und vier Posten unterteilt wurden.

Der Hauptposten (A1,B1,C1,D1) jeder Station ist verbindlich von allen Schülern/innen zu bearbeiten und ist der Leistungskontrolle unterworfen. Damit wird sichergestellt, dass das in den meisten Lehrplänen geforderte Basiswissen erworben wird. Alle Unterposten (A2–4, B2–3, C2–4, D2–3) stehen für die Schüler/innen zur Wahl, wobei mindestens 6 von 10 Nebenposten zu bearbeiten sind. Den Lernenden wird ein Arbeitspass ausgehändigt, auf dem mit Unterschrift und Datum die Erfüllung der selbstgewählten Aufgaben bestätigt wird.

Deckblätter nennen den Leitgedanken, die Lernziele, die Aufgaben und das zur Verfügung stehende Material. Diese Angaben sind schülerorientiert formuliert, was zu einem neuen Rol-

lenverständnis der Lehrpersonen führt: „Sie begleiten primär den Lernprozess und vermitteln nicht in erster Linie Wissen durch direkte Instruktion.“ [GAUTSCHI, 91] Für die Studentinnen war die Entwicklung dieses Deckblattes die stärkste Herausforderung, weil einerseits ihre eigene Zielsetzung hinterfragt wurde, andererseits verständlich formuliert werden musste.

Die Angabe „Material: für Dich, fest am Posten, von Dir“ erlaubt den Lehrenden die Kontrolle darüber, ob alles Material wieder zurückgekommen ist und erneut zur Verfügung steht.

Am Beispiel des Nebenpostens „A4: Schule“ sei gezeigt, was für unterschiedliche Aufgaben mit differenzierten Schwierigkeitsgraden, fächerübergreifende Arbeitsformen und auch Berücksichtigung emotionaler Wahrnehmung die Lernwerkstatt erlaubt. Der Leitgedanke lautet: „Schülererfahrungen können zu allen Zeiten sehr ähnlich sein, obwohl die Erziehungssysteme unterschiedlich waren.“

Die Lernziele heben auf cognitive und emotionale Erfahrungen ab. Das erste Lernziel lautet: „Du lernst den Schulalltag eines römischen Jungen kennen.“ Dazu stehen ein Text, der von den Studentinnen frei nach einer antiken Textvorlage nacherzählt wurde und das Neumagener Schulerelief zur Verfügung. Die Aufgabe lautet: „Lies Text 1 über den Tagesablauf von Felix (neben Cornelia, seiner Schwester die Leitfigur in allen Posten) und vergleiche ihn mit der Abbildung! Welche der in Felix' Tagesablauf erwähnten Personen kannst Du erkennen?“ Zu allen konkreten

Thema	A Ein Tag mit Cornelia und Felix	B Feste feiern	C Berufe	D Unterwegs im Römischen Reich
Hauptposten	A1 Familie	B1 Feste und Kalender	C1 Als Senator in Rom	D1 Imperium Romanum
Nebenposten	A2 Essen und Trinken	B2 Saturnalien	C2 Handel	D2 Romanisierung der Provinzen
Nebenposten	A3 Badespaß im alten Rom	B3 So ein Circus	C3 Handwerk	D3 Militär und Limes
Nebenposten	A4 Schule		C4 Leben auf dem Land	

Aufgaben wurde ein Lösungsblatt angelegt, das zunächst beim Lehrer bleibt, später aber den Lernenden zur Selbstkontrolle ausgehändigt wird.

Als zweites Lernziel wurde formuliert: „Du weißt um den Kummer antiker Schüler und Lehrer. Du formulierst deine eigenen Gefühle in Bezug auf die Schule. Du erfährst, dass auch dein Lehrer in seinem Schulalltag Unmutsempfindungen hat.“ Zur Erreichung dieser Lernziele steht ein Arbeitsblatt, genannt „Kummerecke“, zur Verfügung, auf dessen linker Seite antike Texte (Klage über die Verständnislosigkeit fürs Spielen, Klage über den Zwang der Schule, Klage eines Lehrers über unregelmäßige Bezahlung, Unlust am Unterrichten) präsentiert werden, die rechte Seite ist den Lernenden zum Eintrag vorbehalten. Als Aufgabe wurde gestellt: „Ergänze die zweite Spalte mit deinem eigenen Kummer und frage auch deinen Lehrer nach seinem Kummer. Diskutiere mit deinem/r Lehrer/in und deinen Mitschüler/innen eines der genannten Probleme.“

Das dritte Lernziel heißt: „Du machst eine antike Lebenserfahrung.“ Dafür steht eine Stoffrolle (für Papyrus) mit Holzstäben, die den scapus ersetzen, zur Verfügung. Die Lernenden machen die Erfahrung, dass beim Lesen die Rolle waagrecht gehalten werden muss, man von links nach rechts liest und man besser steht. Der Holzgriff erleichtert das Weiterlesen. Nach der lauten Lektüre muss wieder an den Anfang zurückgerollt werden. Neben Fragen zu der auf der Rolle enthaltenen Geschichte – es handelt sich um die nach Livius (3, 44–48) erzählte Geschichte der Verginia –, mit der zugleich der Status der antiken Mädchen problematisiert wird, sollen die Schüler/innen schriftlich zu Folgendem Stellung nehmen: „Beschreibe den Unterschied zwischen stiller Lektüre und lautem Vortrag! Welche Körperhaltung nimmt der stille Leser, welche der laute Leser ein? Siehst du einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Arten von ‚Buchformen‘ und der Art zu lesen?“ Letzteres verlangt den Lernenden ein vergleichsweise hohes Abstraktionsvermögen ab.

Weitere Aufgaben in A4 sind, römische Maße und Gewichte auf heutige umzurechnen und eine Bildbeschreibung (Schulszene auf dem Forum von Pompeji, eine Malerei aus dem Haus der Iulia Felix) mit Hilfe von Leitfragen vorzunehmen.

Der Vorzug der Lernwerkstatt ist die enorme Variationsbreite der eingesetzten Medien und der immer wieder wechselnde Schwierigkeitsgrad, der die Schüler/innen zwischen animierend leichter Überforderung und reinem Spaß in Spannung hält. Zur Information werden die verschiedenartigsten Textsorten von nacherzählten antiken Texten bis hin zu komplexeren Sachtexten angeboten. Antike Bild- und Textquellen sollen mit Leitfragen versehen zur Interpretation einladen. Viel Information wird aber auch über reine Spielformen vermittelt, wie z.B. ein Rollenspiel zu den Saturnalien, ein Quartett zu acht Berufen – Metzger, Bäcker, Walker, Schumacher, Töpfer, Schmied, Friseur und Schreiner –, ein kombiniertes Würfel-Puzzlespiel zum römischen Zirkus bzw. den Wagenrennen und schließlich ein Puzzle zu den römischen Provinzen. Aufgaben, wie z.B. mit Hilfe einer Karte Im- und Exporte des Römischen Reiches zusammenstellen oder Grundrisse vergleichen, sollen das räumliche Vorstellungsvermögen fördern.

Zahlreiche Angebote sind handlungsorientiert: Lückentexte ausfüllen, in einem Suchbild sehen lernen, Kochrezepte erproben, Gitter- und Kreuzworträtsel lösen, eine Bastelanleitung für ein Saalburgmodell ausführen, ein Tafelbild erstellen, eine Werbekampagne für die öffentlichen Bäder Roms starten, Grafiken vollenden u.a.m.

In verschiedenen Posten wurde bewusst ein Bezug zu anderen Fächern hergestellt, wie z.B. in „B1 Feste feiern“ zum Religionsunterricht, in A4 und C2 zum Mathematikunterricht. Fast jeder Posten bietet Möglichkeiten zur fächerübergreifenden Diskussion, ohne dass dies ausdrücklich vorgegeben ist. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden sollen ihren Fragenreichtum und ihre Phantasie selbst entwickeln.

Alle Posten sind so angelegt, dass sie voraussetzungslos und ohne Bezug zu anderen Posten verstanden werden können. Nur so ist eine echte Wahlmöglichkeit gewährleistet. Zudem wird das Exemplarische zum didaktischen Prinzip erhoben und provoziert Neugier auf die anderen Bereiche.

Ein speziell für die Werkstatt angelegtes Lexikon (Sternchen weisen auf die Artikel hin) führt an die Praxis des Nachschlagens heran.

Literatur: P. GAUTSCHI, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 1999.

Unter einer Lernwerkstatt versteht man ein Lernarrangement, das Lernenden ermöglicht, an verschiedenen ‚Werkstattplätzen‘ gleichzeitig, aber binnendifferenziert zu arbeiten. Die Lernenden befassen sich „im gleichen Raum mit (1.) unterschiedlichen Lerninhalten (2.) auf einem ihnen angepassten Niveau (3.) mit den von ihnen bevorzugten Medien (4.) in der gewählten Sozialform (5.) in individuellem Lerntempo“ [Gautschi, 90]. Wichtigste Voraussetzung bei dieser Lernform ist die Sicherung des Basiswissens (Hauptposten), das auch einer Leistungskontrolle unterzogen wird, und die Möglichkeit einer echten Wahl. Individualisierung des Lernens, Transparenz der Ziele auch für die Lernenden, ein hohes Maß an Selbstkontrolle, die Möglichkeit und Notwendigkeit, im Team zu arbeiten, all dies sind Aspekte, die ein hohes Motivationspotenzial zum selbsttätigen Weiterlernen in sich bergen.

Die Vielfalt der Themen bietet Abwechslung im Kampf gegen die Langeweile in der Schule. Vielfach weisen die Themen über das Fach Geschichte hinaus und erlauben fächerübergreifenden Unterricht (Deutsch, Mathematik, Geographie, Latein u.a.) ohne größeren Organisationsaufwand. Der sehr unterschiedliche Zugang zu den Themen mit z.T. variierenden Spielformen ermöglicht auch schwächeren Schülern/innen mit Freude in der Werkstatt zu arbeiten. Generell gilt: Geschichte mit und zur Freude vermitteln ist das erstrebenswerteste Ziel!

Rosmarie Günther

#### Literatur

P. Burschel/H. Schwendemann/K. Steiner/E. Wirbelaer, *Geschichte. Ein Tutorium*, Freiburg 1997.

M. De Certeau, *Das Schreiben der Geschichte*, Frankfurt/M./New York 1991.

W. Erhart/D. Kimmich, Schlüsselqualifikationen, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4, 1998, 417–427.

A. Edel, Learning by doing – spielend lernen. Ein Metaplanspiel im Hochschulunterricht, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52, 2001, 13–20.

R. J. Evans, *Fakten und Fiktionen. Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*, Frankfurt/M./New York 1998.

K. Frey, *Die Projektmethode*, Weinheim/Basel 5. Aufl. 1993.

J. Fried, *Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte*, in: *Historische Zeitschrift* 263, 1996, 291–316.

P. Gautschi, *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, Bern 1999.

R. Günther, *Einführung in das Studium der Alten Geschichte*, Paderborn u.a. 2001.

H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn 5. Aufl. 1997.

K. Meister, *Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Antike*, Bd. 1: Griechenland, Bd. 2: Rom, Paderborn 1997 und 1999.

W. Schmale (Hrsg.), *Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*, Wien/Köln/Weimar 1999.

W. Schulze, *Neue Berufsbilder, neue Formen des Studiums im Fach Geschichte*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52, 2001, 4–12.

A. Völker-Rasor, *Technik: Die Präsentation eines Themas*, in: Dies. (Hrsg.), *Oldenbourg Geschichte Lehrbuch: Frühe Neuzeit*, München 2000, 381–396.

D. Vollmer, *Alte Geschichte in Studium und Unterricht*, Stuttgart 1994