



Werner Heil

Welt des Mittelalters und der Frühen Neuzeit

Kohlhammer

Kohlhammer

Geschichte im Unterricht

Band 1: Kompetenzorientierter
Geschichtsunterricht

Band 2: Vorantike und Antike Welt

Band 3: Welt des Mittelalters
und der Frühen Neuzeit

Band 4: Neuzeit

Band 5: Zeitgeschichte

Werner Heil

Welt des Mittelalters
und der Frühen Neuzeit

Verlag W. Kohlhammer

Umschlag: Bamberger Reiter – Dom Bamberg, 13. Jahrhundert

1. Auflage 2012

Alle Rechte vorbehalten

©2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-021634-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-023320-1

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort und Einführung	7
1	Völkerwanderung	12
1.1	Herkunft und Wanderbewegung der Völker	12
1.2	Die Germanen	14
2	Mittelalter	20
2.1	Planung der Unterrichtseinheit	20
2.2	Das Reich der Merowinger	22
2.2.1	Die Entstehung des Merowingerreiches und die Vorstellung des Königsheils	22
2.2.2	Die Christianisierung des Frankenreichs	23
2.2.3	Das Prinzip des Gottesgnadentums	24
2.3	Die Herrschaft der Karolinger	27
2.3.1	Die geographische Dimension des Reichs Karls des Großen	27
2.3.2	Die Regierung des Karolingerreichs	27
2.3.3	Kaiser Karl – Die Idee des Römischen Reiches und der Translatio Imperii	29
2.3.4	Die Christianisierung des Reiches	32
2.4	Das Lehnswesen und das Reichskirchensystem	33
2.5	Das sakrale Königtum und die Doppelherrschaft von Papst und Kaiser	39
2.5.1	Die obersten Gewalten des Mittelalters	39
2.5.2	Wahl und Einsetzung des Königs in sein Amt	40
2.5.3	Wahl des Papstes	44
2.5.4	Papst und Kaiser: Der Machtkampf des Mittelalters am Beispiel des Investiturstreits	45
2.6	Mittelalterliches Welt- und Selbstverständnis	49
2.6.1	Das mittelalterliche Gesellschafts- und Menschenbild	49
2.6.2	Die theologische Weltbetrachtung des Mittelalters	51
2.7	Lebensformen im Mittelalter	66
2.7.1	Das Kloster	66
2.7.2	Die Welt der Ritter	72
2.7.3	Das Leben in der Grundherrschaft: Die Bauern	80
2.7.4	Die Stadt im Mittelalter	82

2.7.5	Die Hanse	93
2.7.6	Die Ostsiedlung	95
3	Frühe Neuzeit	99
3.1	Planung der Unterrichtseinheit	99
3.2	Die Renaissance	101
3.2.1	Wandel des Menschenbildes	101
3.2.2	Der neue Blick in die Welt	104
3.2.3	Das naturwissenschaftliche Denken	106
3.2.4	Niccolo Machiavelli	109
3.2.5	Descartes philosophische Grunderfahrung	110
3.2.6	Der Hexenwahn als Symptom einer Erkenntniskrise	111
3.2.7	Der Frühkapitalismus: Die Fugger und die Handelsgesellschaften	113
3.2.8	Die Eroberung der „Neuen Welt“: Die Kolonialherrschaft der Europäer	116
3.3	Die Reformation	122
3.3.1	Missstände innerhalb der Kirche	122
3.3.2	Martin Luther und der Protestantismus	125
3.3.3	Johannes Calvin und der Calvinismus	127
3.3.4	Die Unzufriedenheit der Bauern	129
3.3.5	Das Bündnis von Religion und Territorialfürstentum	135
3.3.6	Leonhard Reynman – Prophezeiung des Bauernkriegs: Exkurs zum Weltbild der damaligen Menschen	136
3.3.7	Der Dreißigjährige Krieg und der Westfälische Friede	137
3.4	Der Absolutismus	141
3.4.1	Gesellschaftsordnung	141
3.4.2	Entmachtung des Adels	142
3.4.3	Absolutistisches Herrschaftsverständnis	144
3.4.4	Aufbau eines stehenden Heeres	149
3.4.5	Religion als Mittel der Staatsmacht	150
3.4.6	Wirtschaft im Absolutismus: Merkantilismus	151
3.4.7	Repräsentation der Macht in der Kunst	154
3.4.8	Natur und Erbe des Absolutismus	155
4	Gesamtzusammenfassung: Wissensbasis der Orientierungs- und Handlungskompetenz	156
	Anhang	159

Vorwort und Einführung

Der vorliegende Band setzt die Reihe „Geschichte im Unterricht“ fort. Er schließt an Band 2 an, der die Geschichte von der Steinzeit bis zum Untergang des Römischen Reiches behandelte. Ebenso wie in Band 2 liegt dem Unterricht das in Band 1 entwickelte Kompetenzmodell zugrunde. Dieses Kompetenzmodell versucht, durch eine systematische Entwicklung und Vernetzung von kategorialen Begriffen zu einer Kompetenzbildung zu gelangen.

Auch in diesem Band orientiert sich die Darstellung an den Bedürfnissen und den Bedingungen des Geschichtsunterrichts in der Schule. Die Prinzipien der Darstellung wurden so beibehalten, wie sie im vorherigen Band entwickelt wurden – die Darstellung der Inhalte zielt auf eine kompetenzorientierte Erarbeitung der kategorialen Begriffe ab, die mit einer kompetenzorientierten Überprüfung der Ergebnisse abgeschlossen wird. Diese Vorgehensweise wurde durchgehend im praktischen Unterricht erprobt und führte zu Ergebnissen, die denen des lernzielorientierten Unterrichts überlegen waren. Gerade im Bereich der Nachhaltigkeit und der historischen Urteilsbildung konnten Erfolge erzielt werden, die positiv überrascht haben.

Die besten Erfolge wurden erreicht, wenn das Modell im konsequenten schülerorientierten Unterricht angewandt wurde und die Unterrichtsinhalte in selbstständiger Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet wurden. Gerade hier zeigte sich, dass die Arbeit mit kategorialen Begriffen das selbstständige Arbeiten anregte und beförderte und die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Entdeckungen führte, die die Motivation anregten und verstärkten.

Wichtig waren das konsequente Wiederholen und Vertiefen der kategorialen Begriffe. Ein Nachlassen in der Konsequenz führte bei umgehend zu einem Absinken des Leistungsniveaus; durch die Wiederaufnahme der Wiederholungs- und Vertiefungsarbeit konnte aber das höhere Niveau schnell wieder erreicht werden.

Man könnte beklagen, dass das Modell zu einer gewissen Schematisierung der Geschichtsbetrachtung führe. Diese Schematisierung liegt aber keineswegs in der Natur des Kompetenzmodells, sondern in seiner noch unentwickelten Anwendung. Am Anfang werden – insbesondere jüngere – Schülerinnen und Schüler das Modell zunächst in der Tat schematisch anwenden; das ist ganz selbstverständlich und gar nicht zu vermeiden, da ihnen zu Beginn noch keine elaborierte, vernetzte Begrifflichkeit zur Verfügung steht; sie muss ja erst im Laufe der Zeit im Umgang mit den Kategorien und in der Entwicklung der Kompetenz entstehen. Die schematische Anwendung entspricht den ersten tappenden Gehversuchen eines Kindes, das im Laufe der Zeit seine Beine im-

Weg und Erfolge des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts

Gefahren für den kompetenzorientierten Unterricht

mer geschickter und natürlicher zu bewegen lernt, wenn die entsprechende Übung dazukommt. Nicht anders ist es im kognitiven Bereich der Kompetenzbildung.

Kompetenzbildung

Durch zunehmende Vernetzung und Vertiefung der Begriffe entsteht die notwendige Gewandtheit im Umgang mit den Begriffen, die das Schematisieren als eine erste Niveaustufe der Entfaltung der Kompetenz hinter sich lässt und zu dem führt, was durch die Kompetenzbildung erreicht werden soll – eine reflektierte und begründete Urteilsbildung, die sich ihrer eigenen Voraussetzungen bewusst ist. Die schematische Anwendung der Begriffe entspricht der Niveaustufe A; sie gibt zu erkennen, dass die historische Begrifflichkeit vorhanden ist, aber noch nicht die notwendige Flexibilität besitzt, die der Vielgestaltigkeit des Geschichtsprozesses gerecht wird. Diese Beweglichkeit des Denkens entsteht auf der zweiten Niveaustufe, auf der die Begriffe, die die Wissensbasis der Kompetenz konstituieren, zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dies geschieht sowohl in zeitlicher wie auch in kausaler Hinsicht. Die Schülerinnen und Schüler kommen dadurch in die Lage, Entwicklungen innerhalb einer Domäne darstellen zu können, z. B. die Entwicklung der Herrschaftsformen von der Stammesherrschaft zur heutigen Demokratie. Soll diese Darstellung über die chronologische Genese hinausgehen, muss sie auch Erläuterungen enthalten, die kausaler Natur sind. Dazu ist nötig, über die Grenzen der Domänen hinauszugehen und Kategorien anderer Domänen zu Erklärung heranzuziehen. Auch da wird eine solche Erklärung zunächst einfach und unbeholfen ausfallen müssen, da die Schülerinnen und Schüler sich zuerst auf eine oder zwei weitere Domänen stützen werden. So könnten sie die Entstehung der Aristokratie oder Demokratie auf eine Veränderung der Gesellschaft zurückführen. Durch Hinzuziehung weiterer Domänen wie „Wirtschaft“ oder „Religion“ differenziert sich die Erklärung weiter, sodass die Schülerinnen und Schüler allmählich lernen, von einer monokausalen zu einer multikausalen Erklärung überzugehen. Dies bedeutet einen weiteren Schritt in der Ausarbeitung der Kompetenz; wir bewegen uns nun auf einer oberen Graduierung innerhalb der Niveaustufe B.

Wird den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Arbeit bewusst, dass sie zwar gewandt und gekonnt mit den kategorialen Begriffen arbeiten können, dass diese Begriffe aber selbst nur eine Auswahl und damit eine Begrenzung ihrer Urteilsfähigkeit darstellen, dann erreichen sie die Niveaustufe C. Sie sind nun in der Lage, ihre eigenen Überlegungen zu reflektieren und die Grenzen ihrer Urteilsbildung zu erkennen. Auf der Niveaustufe C bewegen sie sich ebenfalls, wenn sie die Kategorien mehrerer Domänen zusammennehmen, um die Rechtmäßigkeit oder Angemessenheit einer historischen Erscheinung zu beurteilen – z. B. das Gottesgnadentum im Mittelalter und in der Neuzeit.

Der Aufbau der historischen Kompetenz geht also von der Erarbeitung kategorialer Begriffe aus, die dann zunehmend vernetzt und reflektiert werden. Die Kompetenz wird dadurch zu einem dynamischen Ganzen, das sowohl selbstreflexiv wie auch kreativ ist.

Orientierungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können sich (a) in der Geschichte orientieren (b) durch Geschichte orientieren (Standort und Identität)			
Domäne	Kategorie	Niveaustufen	Operator
Herrschaft	- Demokratie - Aristokratie - Theokratie - Stammesherrschaft	(a) Reproduktion - Wiedergabe der Domäneninhalte (b) Problem-bewusstsein Fragen zu - den Domäneninhalten - ihrer Entwicklung - und ihrem wechselseitigen Zusammenhang formulieren (c) Problemlösung - Domäneninhalte beurteilen - Methodische Reflexion (Problemlösefähigkeit, Reflexion)	(a) Reproduktion Domäneninhalte - benennen - zeitlich einordnen - eigenen Standort beschreiben - Identität benennen usw. (b) Problem-bewusstsein - Den Bezug von Domäneninhalten zueinander erklären - Die Bedeutung des Standorts erläutern - Identität analysieren usw. (c) Problemlösung - Domäneninhalte beurteilen - Ihre Berechtigung begründen - Standort und Identität beurteilen und bewerten - Fremdverstehen methodisch begründen und herleiten usw.
Gesellschaft	- Bürgerliche Gesellschaft - Ständegesellschaft - Kollektive Gesellschaft		
Recht	- Rechtsgleichheit - Standes- oder Gruppenrechte - Rechtslosigkeit		
Wirtschaft	- Marktwirtschaft - Merkantilismus - Feudalismus - Kollektivwirtschaft		
Wirklichkeit	- Sinneswirklichkeit - Symbolische Wirklichkeit - Gedankliche Wirklichkeit - Götterwirklichkeit		
Selbstverständnis	- Individualismus - Partikularismus - Kollektivismus		
Religion	- Religionsfreiheit - Monotheismus - Polytheismus		
Wissenschaft	- Wissenschaft - Interpretation - Mythos		
Krieg	- Ächtung des Kriegs - Heiliger Krieg - Gerechter Krieg - Krieg als Naturzustand		
Wissen		Können	

Einfache Form der Orientierungskompetenz

Grundlegende Bedenken, die dem Kompetenzmodell entgegen gebracht wurden, beruhen auf diesem Missverständnis, dass man das Begriffsgefüge des Strukturgitters nicht als dynamische Einheit, sondern als eine Addition abstrakter Begriffe aufgefasst hat. Kenntnis der lernpsychologischen Grundlagen der Kompetenzbildung kann ein solches Missverstehen verhindern; denn unsere Begriffskonfiguration der Orientierungskompetenz stellt nichts anderes als ein solches lernpsychologisches Schema dar.

Ein weiterer Grund des Missverstehens lag darin, dass man die Niveaustufen nicht als essenziellen Bestandteil der Kompetenz erkannt und verstanden hat. Auch sie machen deutlich, dass man die Kategorien der Domänen nicht als statische Elemente verstehen kann und darf, die man nur zu lernen habe.

Niveaustufen der Kompetenz		
Niveaustufe	Beschreibung	Operator
A	• Wiedergeben (Wissen, Reproduktion)	• „nennen, herausarbeiten, beschreiben, charakterisieren“ usw.
B	• Vertiefende Fragen stellen • Probleme erkennen • Wissen und Können auf andere Zusammenhänge übertragen (Problembewusstsein, Transfer)	• „erstellen, darstellen, analysieren, einordnen, begründen, erklären, erläutern, vergleichen“ usw.
C	• Selbstständig Probleme lösen • Das Vorgehen bedenken und begründen (Problemlösefähigkeit, Reflexion)	• „überprüfen, beurteilen, bewerten, erörtern, gestalten“ usw.

Didaktische
Reduktion

Wie für jeden Geschichtsunterricht stellt eine radikale Reduktion der historischen Inhalte auf grundlegende Strukturen auch für die Kompetenzbildung eine wesentliche Voraussetzung dar. Damit wird ein zweites Ziel des Buches formuliert. Es geht um die Herausarbeitung der inhaltlichen Essenz des Geschichtsunterrichts, nicht um eine methodische Vermittlung der Inhalte, nicht um Arbeits- und Sozialformen. Das inhaltlich Wesentliche herauszufiltern stellt die größte Herausforderung für die jungen Kolleginnen und Kollegen dar, nicht die methodische Vermittlung der Inhalte.

Ergebnissicherung

Die inhaltliche Essenz des Geschichtsunterrichts ist von jeder Methodik unabhängig; die Bedeutung der Französischen Revolution bleibt unverändert dieselbe – gleichgültig, ob sie schülerzentriert oder lehrerorientiert unterrichtet wird. Sie steht auch über der Art des Geschichtsunterrichts; die didaktische Reduktion der Inhalte hängt nicht von der Frage ab, ob der Unterricht lernzielorientiert oder kompetenzorientiert angelegt ist. Sie stellt eine unerlässliche und zentrale Prämisse beider Unterrichtsformen dar. Der Unterschied beginnt erst an der Stelle, wo die inhaltlichen Ergebnisse zu einer Kompetenz weiterverarbeitet werden. Daher führen wir eine doppelte Ergebnissicherung durch: Eine inhaltliche Ergebnissicherung, bei der der lernzielorientierte Unterricht

stehen bleiben kann, und eine kompetenzorientierte, wodurch der lernzielorientierte Unterricht in den kompetenzorientierten übergeführt wird.

Wie in der Neuauflage des ersten Bandes entwickelt, kann die kompetenzorientierte Ergebnissicherung in unterschiedlicher Ausführlichkeit, d. h. in einer einfachen oder in einer elaborierten Form erfolgen. Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass man sich für das Erreichen einer Langzeitkompetenz auf die einfache Form beschränken muss, da für die Wiederholungen, die zu einer entwickelteren Begriffsbildung notwendig wären, die Rahmenbedingungen fehlen. Dies gilt uneingeschränkt für die Behandlung der alten und mittelalterlichen Geschichte; für die neuzeitliche Geschichtsbetrachtung kann und darf man an der einen oder anderen Stelle eine größere Differenziertheit erreichen.

In unsere Darstellung werden immer wieder reflektierende Passagen eingebaut, die in ihrer grundlegenden Fragehaltung in der Geschichtswissenschaft weniger üblich sind. Sie sind der spezifischen Natur des Geschichtsunterrichts und des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts geschuldet. Zum einen muss der Geschichtsunterricht durchgehend problemorientiert angelegt sein. Die Schülerinnen und Schüler sollen zum Nachdenken angeregt werden; sie sollen historische Sachverhalte nicht nur auf der Inhaltsebene kennen (Niveaustufe A), sondern sie auch verstehen und begreifen lernen (Niveaustufen B und C). Dieses Verstehen- und Begreifenlernen führt zum systematischen Aufbau einer historischen Urteilsbildung. Sie findet auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzkategorien statt, die dadurch zu einer reflektierten Basis der Urteilsbildung werden.

Problemorientierung

Durch diese Urteilsbildung wird eine Handlungskompetenz entwickelt, die beurteilt, ob ein historischer Sachverhalt, eine Zielsetzung wünschenswert ist oder vermieden bzw. verhindert werden sollte. Dadurch kommt ein normatives Element ins Spiel, das für die Geschichtsentwicklung berechtigt ist, da es in ihr auch um die Entwicklung und Umsetzung von Werten geht. Entscheidend ist dabei allerdings, dass dieses normative Element historisch, nicht nach subjektivem Wähen und Meinen begründet wird. Wir kennzeichnen solche Prozesse der Urteilsbildung in den Marginalien als „kompetenzorientierte Urteilsbildung“.

Handlungskompetenz

Eine Kompetenzüberprüfung findet im Anschluss an jede Unterrichtseinheit in der Weise statt, dass die oben angegebenen Niveaustufen der Kompetenz mit der Frage „Kann ich ...?“ formuliert werden: „Kann ich einen Sachverhalt wiedergeben, erläutern, beurteilen?“ Das entspricht den drei Niveaustufen der Kompetenzbildung. Aufgaben dazu kann jede Lehrerin und jeder Lehrer ohne Probleme selbst erstellen, sodass wir auf ihre explizite Darstellung verzichten. Beispiele dazu finden sich in Band 1 und 2 unserer Reihe. Zu betonen bleibt noch, dass sich die Kompetenzüberprüfung nicht nur auf die historischen Inhalte, sondern auch auf die Kompetenzbildung selbst, d. h. die Domänen und ihre kategorialen Begriffe, erstrecken darf und muss.

Kompetenzüberprüfung

1 Völkerwanderung

Didaktisches Interesse Die Völkerwanderung verdient aus mehreren Gründen unser didaktisches Interesse: Zum einen führte sie zu einer ethnischen Neuformierung von Mittel- und Westeuropa und zum anderen schuf sie die Grundlagen der Reichsbildungen in Mittel- und Westeuropa: Es entstanden das Frankenreich, dann das Heilige Römische Reich. Darüber hinaus bringt uns die Völkerwanderung die überaus interessante Natur der germanischen Völker nahe.

Die Germanen wie auch die frühen Merowinger pflegten eine Denkweise, die der mythischen, die wir in der Steinzeit und bei den Frühen Hochkulturen kennengelernt haben, sehr ähnlich war. Sie wurde in der Karolingerzeit und der Zeit des Hochmittelalters durch ein philosophisch-theologisches Denken abgelöst. Damit erhalten wir im Kleinen eine abendländische Parallele zur bisherigen Geschichtsentwicklung im Großen: Im Orient gingen die mythisch denkenden Hochkulturen in die begrifflich denkende Kultur der Antike über, die erste Ansätze zur Herausbildung der Persönlichkeit zeigte. In West- und Mitteleuropa mündete die mythische Welt der Germanen in die theologisch-philosophische Welt des Mittelalters ein, die dann vor allem in der Neuzeit zur Herausbildung der autonomen Persönlichkeit führte. Hier werden große Linien der historisch-anthropologischen Entwicklung sichtbar, die wir als roten Faden unserer Geschichtsbetrachtung zugrunde gelegt haben. So wird durch die Art der Betrachtung eine Ordnung in der Geschichte erkennbar, die der „Kontingenz par excellence“ (Pandel) eine Struktur gibt, die den Schülerinnen und Schülern zur Orientierung dient. Methodisch bestätigt sich hier die Einsicht in den Konstruktionscharakter der Geschichte, indem deutlich wird, wie das Geschichtsbild von dem Blickwinkel abhängt, den der Historiker zur Betrachtung der Geschichte anlegt.

1.1 Herkunft und Wanderbewegung der Völker

Seit dem Ende des 4. Jahrhunderts bis zum Ende des 6. Jahrhunderts n. Chr. fand eine Bevölkerungsverschiebung aus dem osteuropäischen Raum nach Mittel- und Westeuropa statt. Unmittelbar wurde sie durch die Hunnen ausgelöst, die Gebiete von der westlichen Ukraine bis zur unteren Donau in Besitz nahmen. Die überrannten germanischen Völker zogen nach Westen und errichteten die germanischen Herrschaftsbereiche, die im 5. Jahrhundert das En-

de des Weströmischen Reiches herbeiführten und eine neue ethnische Basis für die europäische Geschichte schufen.

Die Bezeichnung „Völkerwanderung“ könnte zu der Annahme verleiten, dass eine ethnisch einheitliche Gruppe aus einer „Urheimat“ aufgebrochen sei und sich mehr oder weniger unverändert an einem neuen Ort niedergelassen habe. Dies war wahrscheinlich nicht der Fall. Vielmehr dürften sich wohl nur Teile von Stämmen aufgemacht haben, denen sich auf ihrem Weg auch andere Stammesgruppen anschlossen, sodass die Völkergruppe ethnisch durchaus heterogen zusammengesetzt war. Erst am Ende einer solchen Wanderung dürfte sich ein neuer Stamm konstituiert haben. Die Völkerwanderung stellt also weniger einen Prozess der räumlichen Veränderung eines Stammes dar, sondern vielmehr eine Ethnogenese, einen Prozess der Stammesbildung.

Ein Stamm war wohl eher eine Rechtsgemeinschaft denn eine ethnisch einheitliche Gruppierung. Ihr verbindendes Element dürfte eine gemeinsame Gottheit oder eine Stammeserzählung einer mythischen Gründung gewesen sein, wie wir dies von anderen mythischen Kulturen bis in die Gegenwart kennen. Im Unterschied zur älteren betrachtet die neuere Forschung solche Überlieferungen mit Skepsis. Hat man aber Einblick in den Wandel des Denkens und der Wirklichkeitserfahrungen gewonnen, wie wir dies beim mythischen Denken und der damit verbundenen Götterwirklichkeit in der Steinzeit und den Frühen Hochkulturen getan haben, dann wird man diese Skepsis allerdings selbst mit kritischer Distanz betrachten. Denn sie entspricht der modernen Standortgebundenheit, die gerade den Wandel des Wirklichkeitsverständnisses, der als Grundprinzip der konstruktivistischen Methodenkompetenz unseren Betrachtungen zugrunde liegt, nicht berücksichtigt.

Die Völkerwanderung führte zu einer Neuaufteilung der Mittelmeerwelt:

- Ein germanisches Herrschaftsgebiet im Westen, in dem die Reiche der Franken, Langobarden, Angelsachsen und Westgoten längere Zeit Bestand hatten
- Ein weiterbestehendes Oströmisches Reich im Osten mit der Hauptstadt Konstantinopel
- Das Reich der Westgoten in Spanien
- Das Reich der Vandalen in Nordafrika,
- das im 7. Jahrhundert in arabisches Herrschaftsgebiet übergang.

So war die Mittelmeerwelt am Ende des 7. Jahrhunderts in drei große Herrschaftsbereiche geteilt: Die Germanen im Westen, die griechischen Römer im Osten des Mittelmeers, die moslemischen Araber in Nordafrika und Spanien.

Natur der
Völkerwanderung

Konstruktivistische
Methodenkompetenz

1.2 Die Germanen

Die Germanen bildeten kein einheitliches Volk, sondern bestanden aus vielen Stämmen. Sie waren Bauern, lebten in Sippen. Zu ihrem Führer wählten sie einen Herzog oder König, der sich aber nur durch seine Tapferkeit und Tüchtigkeit von den anderen unterschied. Wichtige Beschlüsse wurden auf einer Versammlung der wehrfähigen Männer, dem Thing, gefasst; Zustimmung tat man durch Aufeinanderschlagen der Speere, Ablehnung durch Murren kund.

Vom Klischee
zur Wirklichkeit

Betrachtet man Rekonstruktionen in Schulbüchern, findet man nicht selten strahlend blauäugige, blondgemähnte Männer und adrett gekleidete Germaninnen mit Stirnband und Mittelscheitel. Solche Abbildungen führen uns zum Problem der historischen Rekonstruktion. Denn trotz aller sachlichen Richtigkeit der Details einer solchen Darstellung entsteht der Eindruck eines Klischeebildes, das mit der historischen Wirklichkeit wenig gemein hat. Eine römische Darstellung eines germanischen Kriegers mit nacktem Oberkörper, einer fast bis unter die Brust hochgezogenen Hose und einer fest in die Stirn und über die Ohren gezogene Wollmütze gibt hier schon einen realistischeren Eindruck eines germanischen Mannes. Noch differenzierter wird das Bild, wenn wir uns einen germanischen Krieger im Wolfskleid oder die berühmte Moorleiche aus dem Moor von Osterby in Schleswig-Holstein anschauen. Der Krieger im Wolfskleid lässt erkennen, wie hier die Grenzen zwischen Natur und Mensch, zwischen Tier und Mensch noch fließend waren und wie die Kraft des Tieres noch mit dem Menschen verbunden erschien. Der Haarknoten zeigt, dass die Haartracht noch keineswegs im Belieben des einzelnen Germanen stand, sondern ein Charakteristikum des ganzen Stammes darstellte. Es ging nicht um den Geschmack und den Willen des Einzelnen, sondern um den Stamm; er rangierte über dem Einzelnen. Damit erhalten wir ein Bild des mythischen Selbstverständnisses, wie wir es in der Vor- und Frühgeschichte und den Frühen Hochkulturen kennengelernt haben.

Kompetenzgeleitete
Arbeitsweise

Damit hat die Orientierungskompetenz einen Anhaltspunkt gefunden, von dem aus sie weitere Fragen stellen und Erwartungen formulieren kann. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass diesem Selbstverständnis bestimmte Inhalte aus anderen Domänen zugeordnet waren wie z. B. das mythische Weltverstehen oder die besondere Wertschätzung des Kampfs und des Kriegs. So können sie nun mit der Frage an die Betrachtung der Germanen herangehen, ob sich diese Zuordnungen auch hier finden und bestätigen lassen oder wie weit Modifikationen vorgenommen werden müssen. Das Interesse wird so geweckt, die Aufmerksamkeit und die Fragerichtung durch die bereits entwickelte Kompetenz geleitet. Hier haben wir es mit der heuristischen bzw. Erkenntnis leitenden Funktion der Kompetenz zu tun.

Hildebrandslied

Betrachten wir das Hildebrandslied, um Einblicke in die Denk- und Empfindungsweise der Germanen zu erhalten. Den Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts entsprechend arbeiten wir wieder exemplarisch, d. h. wir versuchen an einem konkreten und speziellen Lied Erkenntnisse zu belegen,

die für die Germanenwelt allgemeingültig sind. Die Lehrerinnen und Lehrer geraten hier immer in die Situation, Einzelbefunde so zu behandeln, als ob sie allgemeingültig wären. Dieses Problem ist aufgrund der Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts nicht zu vermeiden; es ist der Preis des exemplarischen Lernens. Dies unterscheidet den Geschichtsunterricht wiederum grundlegend von der Geschichtswissenschaft.

„Ich hörte berichten, dass zwei Krieger, Hildebrand und Hadubrand, allein zwischen ihren beiden Heeren, aufeinanderstießen. Zwei Leute von gleichem Blut, Vater und Sohn, rückten da ihre Rüstung zurecht, sie strafften ihre Panzerhemden und gürteten ihre Schwerter über die Eisenringe, die Männer, als sie zu diesem Kampf ritten. [...] «O waltender Gott», fuhr Hildebrand fort, «das Schicksal will seinen Lauf! [...] Nachdem mich vor keiner Burg der Tod ereilt hat, soll es nun geschehen, dass mich mein eigener Sohn mit dem Schwert erschlägt, mich mit seiner Waffe zu Boden fällt – oder dass ich ihm den Tod bringe.»“¹

Damit wird uns die dramatischste aller dramatischen Situationen nach germanischem Denken vorgeführt: Es geht um einen Kampf auf Leben und Tod. Es stehen sich nicht Fremde gegenüber, sondern Mitglieder eines Stammes, Mitglieder einer Familie – Blutsverwandte also –, aber damit noch nicht genug: Es sind auch noch Vater und Sohn.

Der Stamm bildete eine Einheit, die Familie ebenso. In Vater und Sohn treffen Ahnherr und Nachfahre aufeinander, diejenigen, die das Leben durch die Zeiten forttragen sollen. Der Ältere weiß, dass er hier seinem Sohn gegenübersteht, und will die Katastrophe vermeiden; der Jüngere vermutet hinter den Worten seines Vaters die böswillige Täuschung eines arglistigen Kriegers und schenkt ihm keinen Glauben. Dadurch reizt er die Ehre und den Stolz des Mannes, die über dem Leben und den Blutsbanden stehen, und führt so die Katastrophe herbei.

Der dramatische Stoff ist von höchster Qualität, dramatisch zugespitzt und packend erzählt. Was sagt er über die Wirklichkeit der Völkerwanderungszeit aus? Die germanischen Stämme verkörperten eine Kriegergesellschaft; ein Heerführer stand an der Spitze des Stammes oder einer Stammesgruppe. Zu ihm gehörten seine Gefolgsleute, die durch Stammesbande oder Treueschwur mit ihm verbunden waren. Diese Verbindung bestimmte die Qualität ihres Lebens; war der Heerführer erfolgreich, lebte er in Ruhm und fürstlichem Glanz; unterlag er, musste er weichen, verlor Heimat und Familie für Jahrzehnte. So war das Schicksal Hildebrands.

Kriegergesellschaft

Die Kriegergesellschaft lebte noch im vorstaatlichen Rahmen; die natürlichen Bande waren die Familie, das Geschlecht, die Verwandtschaft. In ihnen hatte der Einzelne Wert und Halt, noch nicht in sich selber, denn in ihnen zeigte sich eine höhere Einheit und eine höhere Wirklichkeit, die Einheit des Stammes. Dies bedeutete konkret, dass der Stamm unter der Gewalt eines übermenschlichen Wesen, eines göttlichen Wesens stand, das den Stamm be-seelte, zu dem der Stamm als zu seiner Seele, zu seinem Geiste hinblickte. Das war eine Realität in der damaligen Zeit, die wir mit der Kompetenzkategorie „Götterwirklichkeit“ zum Ausdruck gebracht haben.

Götterwirklichkeit

Übereinstimmungen

Wie bei den griechischen Heroen oder dem mesopotamischen Gilgamesch waren die Emotionen stark; stärker noch als der Einzelne – „maßloser Zorn“ bestimmte das Handeln des Einzelnen. In ihnen kam noch nicht ein persönliches Gefühl, sondern eine Naturkraft zur Erscheinung, die die Überlegung und Selbstbeherrschung des Einzelnen überlagerte und in den Hintergrund drängte. Soweit haben wir eine Parallele zur psychischen Struktur der Menschen der Vorantike.

Unterschiede

Ein grundlegender Unterschied bestand aber in der Art, wie das Zusammenleben gestaltet wurde, wie gemeinschaftliche Entscheidungen getroffen wurden. Wir haben gehört, dass die Gemeinschaft der Männer im Thing Entscheidungen traf. Hier wurde nicht einfach mehr ein Götterwille behauptet und fraglos realisiert, hier handelte der Stammesführer nicht mehr nur als Ausführungsorgan einer übermenschlichen Stammesgottheit, sondern hier kam auch ein menschlicher Handlungsspielraum zum Tragen: Die Mitglieder des Stammes stimmten zu oder lehnten ab. Das setzte eine gewisse Eigenständigkeit der Person voraus, die vorhanden war, obwohl im Allgemeinen immer noch eine Götterwirklichkeit existierte, die in Mythen und in der Religionspraxis zum Ausdruck kam. In diesem Widerspruch lag eine Besonderheit der Germanen, die sie von der vorantiken und antiken Kultur unterschied, indem sie Elemente von beiden verband.

Damit ist gezeigt, wie die Kategorien der Orientierungskompetenz angewandt werden sollen: Nicht schematisch urteilend, sondern die Beobachtung leitend; sie sollen zu Augen für die historische Betrachtung werden, nicht zu einem Stempel, der die Wirklichkeit erschlägt.

Mythologie
der Germanen

Die Weltenesche
Yggdrasil

Die Germanen lebten in und mit einer Götterwelt. Sie verehrten Götter, die sich ihnen vor allem in der Natur zeigten: Wotan, Donar, Thor. Eine tiefgehende Mythologie erklärte ihnen die Welt, wie wir dies aus der Zeit der Vorantike kennen. Das gesamte Weltall repräsentierten sie sich in einem gewaltigen Baum, der Weltenesche Yggdrasil. In ihrer Krone residierten die Götter; Asgard war ihr Wohnsitz. In Midgard, der Erde, lebten die Menschen. Midgard nahm den Stamm und die Äste der Weltenesche ein. Ihre Wurzel umfasste die Unterwelt: Muspell, Jotunheim, Niflheim und Hel. Dort hausten die Riesen, die Bösewichter und der Drachen Nidhögg. Zugleich aber sprudelte aus der Unterwelt auch Hvergelmir, der Lebensbrunnen, der dem ganzen Dasein – Götter wie Menschen, Erde und Kosmos – Leben und Existenz gab. Dort walteten auch die Schicksalsgöttinnen.

Es ist eine tiefgründige Mythologie, die man in dieser Kriegerwelt findet und so gar nicht erwartet hätte. Sie kennt eine Welt vor der Erschaffung der Welt, macht sich Gedanken über den Ursprung des Lebens, über den Gang des menschlichen Lebens – das Schicksal, und besitzt eine sehr originelle und originäre Vorstellung von der Entstehung der Menschen, die zunächst von Zwergen erschaffen, dann von Göttern mit Geist, Leben, Wärme, Farbe und Stimme begabt werden. Sie sinniert ähnlich der ägyptischen Mythologie über den Erhalt und den Verfall der Welt und erwartet in der Zukunft eine Götterdämmerung – den Tod der Götter, denen aber in weiterer Zukunft auch eine