

Archäologische Universitätssammlungen als außerschulische Lernorte: Zur Zusammenarbeit mit Schulen und einem Pilotprojekt der Antikensammlung der Universität Heidelberg

Polly Lohmann

Abstract:

Universitäre Sammlungen sind an der Schnittstelle zwischen Lehre, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit angesiedelt. Personell und finanziell i.d.R. prekär ausgestattet, sind sie dennoch mit den Erwartungen und Anforderungen an zeitgemäße Museums- und Vermittlungsarbeit konfrontiert. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Situation archäologischer Universitätssammlungen in Deutschland und erörtert am Beispiel der Antikensammlung der Universität Heidelberg und anhand eines konkreten Projekts die Chancen und Probleme der Zusammenarbeit mit Schulen. Der Beitrag sieht sich damit als Stellungnahme dazu, inwieweit universitäre Sammlungen in der Lage sein können, als außerschulische Lernorte zu dienen.

University collections are located at the interface between teaching, research and public relations. Usually precariously staffed and financed, they are nevertheless confronted with the expectations and demands of contemporary museum and outreach work. This article examines the situation of archaeological university collections in Germany and discusses the opportunities and problems of cooperation with schools, using the example of the Collection of Classical Antiquities at the University of Heidelberg and a concrete project. The article thus sees itself as a statement on the extent to which university collections can serve as extracurricular places of learning.

Keywords: Universitätssammlungen – Wissenschaftliche Sammlungen – Archäologie und Schule – Museumspädagogik

Cite as: Polly Lohmann, Archäologische Universitätssammlungen als außerschulische Lernorte: Zur Zusammenarbeit mit Schulen und einem Pilotprojekt der Antikensammlung der Universität Heidelberg, das Rollpodest. Plattform für Archäologische Sammlungen und ihre Freund:innen, 25.06.2023

1. Einleitung

Für die Archäologie als Objektwissenschaft gehört die Lehre in und mit universitären Sammlungen zum Selbstverständnis. Lehrsammlungen – an vielen deutschen Universitäten zwischen der Mitte und dem Ende des 19. Jahrhunderts angelegt¹ – dienen bis heute als wichtiges Unterrichtsinstrument, um den Studierenden archäologischer Disziplinen die materiellen Hinterlassenschaften verschiedener Kulturen, geografischer Räume und Zeitstellungen anschaulich zu vermitteln. Gleichzeitig stehen solche Sammlungen, und nicht erst heute,

¹ Zu den frühen archäologischen Lehrsammlungen an deutschen Universitäten gehören die Gipsabgusssammlungen der Universitäten Göttingen (gegründet 1765 bzw. 1767) und Bonn (gegründet 1818) (vgl. Graepler – Ruppel 2019, 7; Graepler 2019, 17f.; zur Geschichte der Gipsabgusssammlungen an deutschsprachigen Universitäten s. Bauer 2002; für die Berliner Gipsabgusssammlungen – zurückgehend auf die Akademie der Künste – s. den umfassenden Band von Schröder – Winkler-Horaček 2012). Zu den im 19. Jh. nachfolgenden Sammlungsgründungen gehört auch die archäologische Sammlung der Universität Heidelberg (Suchezky 2016, 78), die Gipsabgüsse und originale Antiken umfasst und heute unter dem Namen „Antikensammlung der Universität Heidelberg“ des Heidelberg Center for Cultural Heritage und des Instituts für Klassische Archäologie und Byzantinische Archäologie firmiert.

auch der sog. breiten Öffentlichkeit für Besuche zur Verfügung.² Der Spagat zwischen den wissenschaftlichen Ansprüchen des universitäts- und fachinternen Lehrbetriebs auf der einen und der musealen Vermittlung an ein nicht näher definiertes, außerfachliches Publikum auf der anderen Seite stellt dabei eine größere inhaltliche und didaktische Herausforderung dar. Aus allgemeinerer Perspektive können jedoch durchaus für unterschiedliche Zielgruppen zumindest gleichartige Lerninhalte und -ziele formuliert werden, für welche die Lehre mit Objekten auf verschiedenen Ebenen funktionieren kann: 1. inhaltlich, über fachspezifische Themen genauso wie interdisziplinäre, breitere Perspektiven; 2. praktisch-methodisch, anhand des Umgangs mit Objekten und Erfahrungen in musealer und wissenschaftlicher Arbeit.³

2019 fand in der Antikensammlung der Universität Heidelberg ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem Heidelberger Kurfürst-Friedrich-Gymnasium (KFG) statt, in dessen Rahmen 25 Schüler:innen der Jahrgangsstufen 10 und 11 von Sebastian Neudert im Fach Altgriechisch die Möglichkeit bekommen sollten, sowohl inhaltlich zu arbeiten, d.h. fachliche Kompetenzen zu erwerben, als auch praktisch mit originalen antiken Objekten umzugehen. Das Projekt ging aus einem Round Table hervor, der 2018 unter dem Titel „Antikensammlung und Schule“ Lehrerinnen und Lehrer der Heidelberger Gymnasien eingeladen hatte, ihre Wünsche zu äußern: Denn die bereits seit 2017, und über viele Jahre, andauernden Sanierungsarbeiten im Gebäude der Antikensammlung gehen einher mit der kompletten Neugestaltung der Dauerausstellung. Der Round Table diente in diesem Kontext Schulen und Lehrkräften als Möglichkeit, einerseits Erfahrungen und Einblicke zu teilen, welche Möglichkeiten – praktisch, zeitlich, finanziell – ihrerseits bestünden, mit Klassen oder zukünftig die Antikensammlung zu besuchen. Andererseits waren ganz explizite Meinungen und Erwartungen gefragt, was die Antikensammlung als außerschulischer Lernort bieten müsse, um für Schulbesuche überhaupt attraktiv zu sein. Für einige der teilnehmenden Lehrkräfte, die mehrheitlich die Fächer Geschichte und Latein unterrichten, war der Round Table der erste Berührungspunkt mit der Antikensammlung, und das daraus hervorgegangene Projekt fand in der Phase der Gebäudesanierung der Antikensammlung statt, wobei Teile der Räumlichkeiten und der Großteil der Objekte dennoch zugänglich waren.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Erfahrungsbericht, der ausgehend von diesem Pilotprojekt die Chancen und Probleme (archäologischer) universitärer Sammlungen als außerschulische Lernorte auf inhaltlich-didaktischer wie praktischer Ebene beleuchtet.

² Für die Heidelberger archäologische Sammlung (heute: Antikensammlung) waren von Anfang an regelmäßige Öffnungszeiten vorgesehen, so z. B. unter der Ägide Friedrich von Duhns (1880–1920) je zwei Stunden an drei Tagen die Woche (Suchezky 2016, 80. 82).

³ Daneben bieten materielle Objekte weitere Zugänge, die intuitiv, ästhetisch, sensorisch o.a. sein können und die für den Erwerb archäologischer Kompetenzen wie das genaue Sehen, Beschreiben und die darauf aufbauende Deutung eines Objektes durchaus einen Ansatzpunkt in der Ausbildung darstellen, jedoch bald durch fachliches Hintergrundwissen und eine Kenntnis möglichst vieler verschiedener Objektgattungen ersetzt werden soll, die Vergleiche, Datierungen und Einordnungen ermöglichen.

2. Zur Situation archäologischer Universitätsammlungen in Deutschland

Universitäre Sammlungen sind per definitionem keine Museen im eigentlichen Sinne und i.d.R. personell und finanziell prekär ausgestattet.⁴ Dennoch bestehen auch für solche Sammlungen zahlreiche und sehr vielfältige Aufgaben. Darunter fallen 1. die Sammlungsverwaltung wie die Erhaltung, Erfassung, Erforschung und Publikation der Bestände, die Bearbeitung von Bild- und Leihanfragen, Forschungsgesuche und Besuche durch Gastwissenschaftler:innen, konservatorische Maßnahmenpläne; 2. die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in Form von Veranstaltungsreihen, Führungen und anderen Besuchsformaten, das Bespielen digitaler Formate wie eigener Homepages, Blogs und Social Media-Kanäle sowie externer Informationsplattformen; 3. die Gestaltung von Sonderausstellungen sowie die Instandhaltung, Weiterentwicklung oder Umgestaltung der Dauerausstellung inhaltlich, didaktisch und ästhetisch, analog und digital.⁵

Auch wenn die Größe der Sammlungen – räumlich, aber v.a. was die Objektbestände in Zahlen angeht – je nach Universität und Fach stark variiert,⁶ mag das hier angeführte, breite Aufgabenspektrum musealer Arbeit verdeutlichen, wie personell unterbesetzt (und das bedeutet: unterfinanziert) universitäre Sammlungen sind. Anders als in vielen Museen steht ihnen kein Team zur Verfügung, sondern eine einzige Stelle (wenn überhaupt), die zudem noch verbunden ist mit der Verpflichtung zu universitärer Lehre und Forschung.⁷ Dementsprechend können die verschiedenen Aufgaben nicht auf mehrere Schultern, und je nach Expertise, verteilt werden, sondern müssen von einer Person allein bewältigt werden, die als Allrounder:in sämtliche Arbeitsbereiche bespielen können muss. Dies bietet gleichzeitig den Vorteil, dass Anfragen und Projektideen nicht erst verschiedene Abteilungen durchlaufen müssen, sondern allesamt über denselben Schreibtisch gehen, was die Arbeit mit universitären Sammlungen, z. B. für Schulen, recht unkompliziert macht. Dadurch ist i.d.R. auch eine

⁴ Als Hauptunterschiede zwischen Museen und wissenschaftlichen Sammlungen können die Faktoren Zugänglichkeit (Öffnung für Publikum) und Repräsentation bzw. Forschung gelten: Universitäre Sammlungen sind nicht zwangsläufig immer auch öffentlich zugänglich, denn ihr primärer Zweck sind die Forschung und wissenschaftliche Erkenntnis (vgl. Balsiger 2010, 107). Zur (neuen) Museumsdefinition gemäß ICOM: <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>.

⁵ Hinter den genannten Aufgaben verbergen sich auch die Erwartungen von Seiten der Universitäten wie von Politik und Gesellschaft, was vor allem Zugänglichkeit und Transparenz angeht – beginnend bei der digitalen Veröffentlichung von Beständen, Sammlungsgeschichte und Objektprovenienzen bis hin zur physischen Barrierefreiheit der Räumlichkeiten und der Ansprache neuer Zielgruppen. Digitalisierung – mit allem, was sich hinter diesem Begriff verbirgt (vgl. dazu auch Lohmann 2021a und dies. in Druck) –, Provenienzforschungen, ebenso wie die Umsetzung zeitgemäßer Präsentationsformen und Inhalte, stellen jeweils allein gewaltige Aufgaben dar.

⁶ Die unterschiedlichen Fachtraditionen und divergierenden Herangehensweisen an die Lehre mit Objekten – und damit grundlegend die verschiedene Gewichtung der Bedeutung von Sammlungen je nach Fachdisziplin – zeigte unlängst wieder sehr deutlich der Workshop „Teaching with Objects“, der im Juli 2022 Universitätsmuseum Gent (GUM) stattfand (<https://www.teachingwithobjects.org/updates/july-4-2022>). Die Situation kann aber auch innerhalb derselben Fächer sehr unterschiedlich sein

⁷ Leicht verschoben mögen manche Aufgabenbereiche auch innerhalb derselben Fächer sein, wo deren Sammlungen nicht einzeln verwaltet, sondern übergreifend koordiniert oder in Universitätsmuseen gebündelt sind, wie z.B. für die wissenschaftlichen Sammlungen der Universitäten Tübingen (mit dem Museum der Universität Tübingen, MUT), Göttingen (mit dem Forum Wissen) oder Halle (mit einer zentralen Kustodie) zutrifft.

Arbeit und direkte Begegnung mit Objekten recht unbürokratisch umzusetzen, so dass beispielsweise in Absprache mit den betreuenden Lehrkräften eine individuelle Auswahl von Artefakten für spezielle Kontexte, Themen oder Altersstufen getroffen werden kann.

In Deutschland zählt man 29 klassisch-archäologische Universitätssammlungen, d.h. Sammlungen, die originale Objekte oder Kopien – und häufig beides – schwerpunktmäßig der griechisch-römischen Kultur bewahren.⁸ Um zusätzlich zu den bereits angeführten allgemeinen Verweisen auf die ungeheuren Anforderungen universitärer Sammlungen und Arbeitsbelastungen der zuständigen Wissenschaftler:innen belastbare Aussagen treffen zu können, bezieht sich der vorliegende Artikel auf eine zu diesem Zweck 2023 durchgeführte Umfrage.⁹ Die im Folgenden daraus zitierten Zahlen und Stellungnahmen sollen bei aller Unterschiedlichkeit der Sammlungen eine Referenz für den status quo der universitären Sammlungen im Bereich der Klassischen Archäologie liefern. Befragt wurden jeweils die in einer Funktion als Kustos/Kustodin, Kurator/Kuratorin oder Konservator/Konservatorin angestellten Personen, deren Antworten für 21 Sammlungen verwertet wurden. Von zwei der angeschriebenen kam keine Auskunft; bewusst ausgelassen wurden diejenigen Sammlungen, die von einem (Junior-)Professor/(Junior-)Professorin des jeweiligen Instituts oder Seminars mitbetreut werden. Zudem wurde für die im folgenden angeführten Umfrage-Ergebnisse eine Sammlung nicht berücksichtigt, deren Betreuung aktuell personell ungeklärt ist sowie eine Sammlung, die weder eine eigene Stelle noch ein Budget zur Verfügung hat. Diese vermeintlichen Ausnahmen betreffen bereits ein Achtel (12,6%) der genannten Sammlungen, die also gänzlich ohne eine(n) eigens schwerpunktmäßig zuständige(n) Betreuer:in auskommen müssen.

Im Schnitt haben die Sammlungskurator:innen ein Lehrdeputat von 4,7 Semesterwochenstunden: In fünf Fällen umfasst das Deputat ganze 8 Semesterwochenstunden, also im Umfang äquivalent zu einer Professur, wobei ein hoher Umfang der Lehrverpflichtung keinesfalls mit entsprechend kleinen Sammlungen, also mehr Lehre mit weniger Sammlungsarbeit zusammenfällt. Alleine aufgrund der großen Bandbreite an Aufgaben lässt sich der Umfang der Sammlungsarbeit allerdings ohnehin nicht sinnvoll anhand der Größe einer Sammlung bemessen, ebenso wie diese Größe schwer einzuordnen ist: Geht es um den Ob-

⁸ Es sind hier bewusst nur die auf das Fach Klassische Archäologie bezogenen Sammlungen ausgewählt, zu denen auch die Antikensammlung der Universität Heidelberg gehört. Nicht miteinbezogen sind eigene numismatische Sammlungen, die – obwohl Münzen ebenso archäologische Artefakte wie die Träger von Inschriften sind – in der deutschen altertumswissenschaftlichen Forschungslandschaft zumeist dem Fach und dem Studium der Alten Geschichte zugerechnet werden; zudem sind fotografische Sammlungen nicht berücksichtigt. Von den insg. 36 universitären Sammlungen, welche die Koordinierungsstelle Wissenschaftliche Sammlungen Berlin dem Fachgebiet Klassische Archäologie zurechnet, sind in dem vorliegenden Artikel er Einheitlichkeit wegen die Abguss- und Originalsammlungen der Universitäten Berlin (Freie Universität), Göttingen und Tübingen jeweils zusammengenommen als nur eine Sammlung gerechnet worden, wie es an anderen Universitäten auch der Fall ist (<<https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de/discover/collection?lq=&q=&afk=subject&afv=Klassische%20Arch%C3%A4ologie>>).

⁹ Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen für die Unterstützung der Umfrage und ihre ehrlichen Stellungnahmen. Meiner studentischen Hilfskraft Paula Bemann danke ich für die Durchführung der Umfrage, so wie sämtliche Arbeiten in und um die Antikensammlung aus den oben dargelegten Gründen ohne die Mitwirkung zahlreicher engagierter Hilfskräfte, Praktikant:innen und Studierender nicht ansatzweise zu bewältigen wären.

jektbestand in reinen Zahlen oder um die räumliche Größe einer Sammlung? Welche Bestände rechnet man mit ein und welche nicht (z.B. kleinteilige Keramikfragmente oder Kleinstabgüsse)? Kann man den Objektbestand überhaupt realistisch beziffern und wieviel schlummert noch uninventarisiert in Kisten und Schränken?

Wie (über)fordernd die Sammlungsarbeit in Verbindung mit Lehre und Forschung ist, zeigen jedoch sehr deutlich die Kommentare der Freitextfelder zu der Frage nach der Zufriedenheit und dem Verhältnis von Arbeitsaufgaben und tatsächlich zur Verfügung stehender Zeit: 18 von 21 Befragten kommunizierten hier sehr deutlich ihre eigene Unzufriedenheit; thematisiert wurden dabei explizit

- die mangelnde Zeit für alle relevanten Aufgaben (11 Nennungen) bzw. im Umkehrschluss die vielen notwendigen Überstunden und Wochenendarbeiten, um allem gerecht werden zu können (eine Nennung),
- dafür mitverantwortlich der zu hohe Umfang an Lehre (6 Nennungen) und an Verwaltung (2 Nennungen);
- zu geringe finanzielle bzw. gänzlich fehlende finanzielle Mittel von Seiten der jeweiligen Universität (4 bzw. 2 Nennungen), z.T. trotz mehrjähriger Verhandlungen mit dem Rektorat der Universität um einen festen Etat (eine Nennung);
- eine inakzeptable räumliche Unterbringung (2 Nennungen);
- die zunehmenden Aufgaben und insgesamt gestiegenen Erwartungen universitärer Sammlungen als „Museen“ (2 Nennungen);
- die fehlende Zeit für eigene Forschungen jenseits der Sammlung (3 Nennungen);

Zweimal wurde zudem explizit auch eine mangelnde Wertschätzung und Sichtbarkeit der Kurator:innenarbeit genannt, die bei einer so hohen Arbeitsbelastung als umso schmerzlicher wahrgenommen wird. Das Gefühl, auch als noch ganze neue:r Stellenhaber:in mit allem, ohne offizielle Einarbeitung oder Übergabe der Aufgaben, alleingelassen zu sein, kam in zwei der Antworten zum Ausdruck.

Die Frage danach, wie in einer idealen Welt die jeweilige Sammlung in einem angemessenen Umfang personell betreut werden würde, beantworteten 3 Befragte mit insgesamt eineinhalb vollen wissenschaftlichen Stellen (E13), 3 Befragte mit insgesamt zwei, 3 mit insgesamt drei wissenschaftlichen Mitarbeiter:innenstellen statt der bisherigen einen Kurator:innenstelle. Zudem wurden über diese konkrete Fragestellung hinaus mehrfach mehr studentische Hilfskräfte, Restaurator:innenstellen und Verwaltungskräfte als wünschenswerte Unterstützung genannt. Explizit gewünscht wurde zudem einmal die offensive Förderung universitärer Sammlungen als Lernorte, die eine Alternative zu Hörsälen und Laboren bieten. Die Möglichkeit eines Forschungsfreisemesters auch für Kurator:innen wurde von einem/r Befragten als Desiderat genannt.

Lediglich ein:e einzige:r Befragte:r konstatierte für sich ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeitspensum und der tatsächlich zur Verfügung stehenden Zeit. Positiv zu vermerken ist ansonsten allein die Tatsache, dass alle befragten Kurator:innen angaben, unbefristet mit 100%

Stellenanteil angestellt zu sein,¹⁰ wobei nicht abgefragt wurde, wieviele der Stellen auch eine Verbeamtung und Beförderungsmöglichkeit in höhere Entgeltgruppen miteinschließen. Insgesamt zeigt die Umfrage jedoch sehr deutlich die prekären Umstände archäologischer Universitätssammlungen, die sich in einer Überlastung der wenigen Zuständigen äußern. Diese Fakten schränken die Handlungsmöglichkeiten, auch im Hinblick auf Aktivitäten der Sammlungen als außerschulische Lernorte, stark ein. Die dadurch bedingte Unzufriedenheit vieler Kurator:innen kann nicht im Sinne der Universitäten und Institute sein.

Um als Universitätssammlung unter den geschilderten Bedingungen überhaupt als Lernort für lokale und regionale Schulen dienen zu können, bedarf es dementsprechend persönlicher Initiativen und besonderen Engagements, um den Mehraufwand überhaupt zeitlich leisten zu können. Für die Entwicklung eines passenden Lernangebots mangelt es den universitären Sammlungen, d.h. ihren i.d.R. rein fachwissenschaftlich ausgebildeten Betreuer:innen, zudem an schuldidaktischer Expertise.¹¹ Ein altersgemäßes, und in die Bildungspläne sinnvoll integrierbares, inhaltliches und didaktisches Konzept kann idealerweise jedoch in Kooperation mit Schulen und Lehrkräften entstehen, wie im Falle des im Folgenden vorzustellenden Pilotprojekts, das jedoch bislang nicht nachhaltig, da nur bedingt übertragbar ist: Längere Studienreisen mit explizitem Antikenbezug und Reisezielen der antiken Welt werden nur von sehr wenigen Schulen in dieser Form noch durchgeführt.

3. Das Schulprojekt „Exkursionsvorbereitung am Original“: ein Erfahrungsbericht

Hintergrund des Kooperationsprojektes stellten die regelmäßig stattfindenden Studienexkursionen des Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums dar. An dem einzigen humanistischen Gymnasium Heidelbergs, mit insg. rund 700 Schüler:innen,¹² besuchen traditionell die Altgriechisch-Klassen zweier Jahrgänge gemeinsam im Rahmen einer zweiwöchigen Exkursion die wichtigsten Orte des antiken Griechenland. Die Idee des Projekts „Exkursionsvorbereitung am Original“ war es, sich auf die Exkursionsziele anhand von originalen Antiken der Heidelberger Antikensammlung vorzubereiten, d.h. jede:r Schüler:in beschäftigte sich mit Objekten, die einen thematischen Bezug zu einem bestimmten Ort hatten oder als Funde von diesem Ort

¹⁰ Dabei kann sich der Stellenanteil von 100% auf zwei Personen (ein Fall) verteilen, nur zu 50% unbefristet und zu 50% befristet sein (ein Fall) oder erst kürzlich von 50% aufgestockt worden sein (ein Fall). In einem Fall ist die Stelle mit zweimal 50% befristet zwischenbesetzt. Die übrigen 17 infrage kommenden Stellen sind jeweils mit 100% unbefristet angegeben. Wieviel Prozent der jeweils 100% laut Arbeitsvertrag für die Sammlungsarbeit vorgesehen sind, wurde bei der Umfrage nicht abgefragt, da sich dies in der Realität so kaum umsetzen lässt, wie auch die Angaben in den Freitextfeldern bestätigt haben.

¹¹ Ebenso wie umgekehrt auf schulischer Seite bei geplanten Museumsprojekten für Lehrkräfte grundsätzlich eine Beratung durch die jeweilige aus gewählte museale Einrichtung sinnvoll ist; so wird z. B. am Haus der Geschichte großer Wert auf eine persönliche Beratung durch sog. Multiplikator:innen gelegt (Ruhmüller 2005, S. 129). Zu diesem beidseitigen Desiderat in der Archäologievermittlung s. Degenkolb – Gutmiedl-Schumann 2012, S. 91.

¹² Laut dem Bericht zur amtlichen Schulstatistik 2020/21, S. 13 (<https://www.heidelberg.de/site/Heidelberg_ROOT/get/documents_E1033316446/heidelberg/Objektdatenbank/40/PDF/40_pdf_Bericht%20zur%20amtlichen%20Schulstatistik_2020_21.pdf>)

stammten (Abb. 1). Die Objekte dienten dabei als Einstieg in weitergehende, größere Themen und Fragestellungen. Obwohl im Fach Altgriechisch angesiedelt, war das Projekt für die Schüler:innen also keine philologische Lerneinheit, sondern diente der Vertiefung des historisch-kulturellen Kontexts.¹³

Das Kooperationsprojekt hatte damit explizit den direkten Umgang mit materiellen Hinterlassenschaften zum Inhalt, die bereits in Heidelberg einen physischen Bezug zu den Exkursionsorten herstellen sollten. Anhand der Objekte sollte den Schüler:innen durch ihre Recherchen auch ein Einblick in wissenschaftliches Arbeiten ermöglicht, also im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Projekts methodische Kompetenzen vermittelt werden – in einem echten universitären Kontext, in dem sie Bibliothek und Antikensammlung nutzen durften und sollten.¹⁴ Didaktisch kann das Projekt im Sinne forschend-entdeckenden Lernens gesehen werden, als „Erwerb methodischer Fähigkeiten [...], selbstständig und systematisch eine historische Frage von persönlichem Interesse auf individuellem Wege zu beantworten“, auch durch ein „Nachentdecken“ bereits erforschter Fragen und Sachverhalte.¹⁵

Konkret wurde das Projekt in einem ca. achtwöchigen Zeitraum von Februar bis April 2019 umgesetzt; am Ende stand als Arbeitsziel eine Exkursionsbroschüre, die anschließend – im Mai, vor der Griechenland-Exkursion – Eltern und Kolleg:innen offiziell präsentiert werden und unterwegs als Reiselektüre dienen sollte. Die Schüler:innen bekamen dafür genaue Vorgaben, in welcher Form (Textumfang, Abbildungen, Quellenangaben) die Ergebnisse der Recherchen aufzubereiten seien. Dafür waren die Themen für jede:n Exkursionsteilnehmer:in bereits eng zugeschnitten, um die gezielte Rechercharbeit zu erleichtern. Denn erfahrungsgemäß – und hier deckten sich die Einschätzungen aus schulischem und universitärem Unterricht der beiden beteiligten Lehrkräfte – stellt ein zu weites Themenfeld, aus dem heraus von jeder/m Teilnehmenden erst eine eigene Fragestellung entwickelt werden muss, für ein zeitlich so begrenztes Projekt eine zu große Herausforderung dar.¹⁶ Deshalb bekamen die Schüler:innen zu jeweils einem Themenkomplex oder Exkursionsziel ein Arbeitsblatt (Abb. 2), das sie in Dreiergruppen bearbeiteten und das grafisch ansprechend die wichtigsten zu behandelnden inhaltlichen Punkte sowie zentrale Forschungsliteratur auflistete, bestehend aus fünf bis acht Titeln, ebenso wie repräsentative „Symbolobjekte“ der Antikensammlung, die

¹³ Zu möglichen Anlässen und Formaten von Museumsbesuchen für Schulen s. z. B. Weber 2005, S. 21. Umgekehrt zu Vermittlungsmethoden in Geschichtsmuseen: Urban 2015, S. 372–384.

¹⁴ Allgemein zum didaktischen Potenzial der Universität als außerschulischem Lernort: Dausend 2018. S. auch das Schulprojekt „Der Einfluss des Römischen Weltreiches auf die europäische Zivilisation“ zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten: Brolle – Snethkamp 2014, bes. S. 158 f.

¹⁵ Die Prinzipien forschend-entdeckenden Lernens und dessen Anwendung im Geschichtsunterricht erläutert Wolter 2018, bes. S. 22 f.

¹⁶ Zum Umgang mit dieser Herausforderung im Rahmen eines konkreten Projekts am Archäologischen Park Xanten s. Brolle – Snethkamp 2014, S. 159 f. Vgl. auch Wolter 2018, S. 23 und 133 f. allgemeiner zur Balance zwischen Herausforderung und Überforderung und der notwendigen Begleitung selbstständigen Lernens. Sie nennt das „gelenkt-entdeckende Lernen“ (guided discovery oder inquiry-based learning) mit Unterstützung der Lernenden durch konkrete Arbeitsanweisungen und/oder auch einen Material-Pool als eine Möglichkeit, wie er in dem hier dargestellten Projekt in Form von ausgewählter Literatur angeboten wurde (ibid., S. 27).

jeweils in die Arbeit mit einzubeziehen waren.¹⁷ Hierdurch sollte im weitesten Sinne ein Verständnis darüber erlangt werden, was ein Objekt als Quelle aussagen kann oder inwiefern es bestimmte aus der Fachliteratur rezipierte Aussagen verdeutlichen kann.

Arbeitsauftrag war, dass jede Dreiergruppe gemeinsam einen Einführungstext zum Oberthema/Ort von 450 bis 500 Wörtern (ca. eine Din A4 Seite), mit ein bis zwei Abbildungen, ausarbeitet und jedes einzelne Gruppenmitglied zusätzlich einen eigenen Text zu einem der vorgegebenen Unterthemen und Objekte, im Umfang von 900 bis 1000 Wörtern (ca. zwei Din A4 Seiten), mit drei bis vier Abbildungen erstellt. Die Oberthemen waren von beiden betreuenden Lehrkräften nach Schwierigkeitsgrad – für Klassenstufe 10 oder 11 – eingeordnet worden und wurden mit jeder Klassenstufe in einer eigenen Anfangssitzung mit Einführung Mitte Februar auf Dreiergruppen verteilt. Bis Anfang März hatten alle Gruppen Zeit, sich einzulesen und untereinander die Verteilung der Unterthemen zu klären, die dann mit den Lehrkräften abgesprochen wurde. Die nachfolgenden vier Wochen, bis zur Abgabe der Texte für die Exkursionsbroschüre Anfang April, konnten die Schüler:innen nach Absprache mit der Autorin einzeln oder in Gruppen eigenständig die Bibliothek des Instituts für Klassische Archäologie sowie die Antikensammlung besuchen. Nach Abgabe der ersten Textentwürfe entwickelten sich individuelle und gruppenweise Feedbackrunden mit beiden beteiligten Lehrkräften zur Korrektur und Ausarbeitung der Textentwürfe, wobei erwartungsgemäß das Niveau der Texte sehr unterschiedlich war und die finalen Texte unterschiedlich vieler Hilfestellung bedurften.

Für die Nutzung der Bibliothek bekamen die Schüler:innen eigene Besucher:innenkarten ausgestellt (Abb. 3) und erhielten eine Einweisung in die Nutzungsregeln, Signatursysteme und Standorte der für das Projekt relevanten Bücher. Für die Einbeziehung der Objekte galt es, diese in der Antikensammlung unter die Lupe zu nehmen und beschreibend als Beispiele in die eigenen Texte aufzunehmen. Die von den Arbeitsgruppen zu bearbeitenden Oberthemen umfassten Mykene und Tiryns als Zentren der mykenischen Kultur (Klassenstufe 10), Korinth und die korinthische Keramik (10), die Orakelstätte Delphi und der Wagenlenker von Delphi (10), das Heraion von Argos, griechische Heiligtümer und Kulte (Klassenstufe 11), Athen, Attika und die attische Keramik (11), Epidauros und Athen: griechische Theaterbauten, Theater und Dionysoskult (11), die Athener Akropolis, der Parthenon und seine Rezeptionsgeschichte (11). Die Unterthemen umfassten Teilaspekte wie (z. B. im Falle des Oberthemas Mykene und Tiryns) Merkmale mykenischer Keramik, die Beigaben aus den Schachtgräbern und die Replikate der WMF und die Burganlagen von Mykene und Tiryns.

Ein solches didaktisches Vorgehen mit klar umrahmten Themen und Arbeitsaufträgen hat sich auch in den studentischen Ausstellungsprojekten der Antikensammlung, die in den darauffolgenden Jahren umgesetzt wurden, als sehr zielführend erwiesen: sowohl für die Pop-

¹⁷ In ähnlicher Art und Weise hatte beispielsweise der Archäologische Park Xanten Schüler:innen in dem Projekt „Der Einfluss des Römischen Weltreiches auf die europäische Zivilisation“ in thematischen Gruppen zusammengebracht, die jeweils einen Handapparat (Literatur) sowie die Informationen im Archäologischen Park zur Verfügung hatten (Brolle – Snethkamp 2014, bes. S. 157 f.). S. auch ein Projekt in der Gedenkstätte des KZ Osthofen (Dold 2020, S. 86–102, bes. S. 86).

up-Ausstellung „Archäologie und Politik“,¹⁸ deren Texte innerhalb eines einzigen Semesters, im Sommer 2020, mit 12 Studierenden der Klassischen Archäologie erarbeitet wurden, als auch für die Ausstellung „Heinrich Schliemann und Heidelberg“, die komplett über zwei Semester, 2021/2022 mit insgesamt rund 40 Studierenden der Klassischen Archäologie und Neueren Geschichte inhaltlich und praktisch umgesetzt wurde.¹⁹ Themen und Unterthemen für einzelne Ausstellungstafeln oder -teile wurden bereits in den Seminaren vorgegeben und eine Bibliografie jeweils mit bereitgestellt. Kürzere Referate zu den erarbeiteten Inhalten und zum aktuellen Arbeitsstand dienten als Qualitätskontrolle und um immer wieder gemeinsam in der Gruppe offene Fragen, übergreifende Aspekte und inhaltliche Verzahnungen verschiedener Ausstellungsteile und -texte zu diskutieren. Solche mündlichen Zwischenpräsentationen vor der gesamten Gruppe waren in dem Schulprojekt „Exkursionsvorbereitung am Original“ leider nicht möglich, da die Projektarbeit der Schüler:innen außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfand, also ohnehin einen hohen zusätzlichen Zeitaufwand für alle bedeutete. Allerdings waren individuelle Gespräche und Rücksprachen der Teilnehmer:innen mit den beiden betreuenden Lehrkräften möglich und wurden auch von allen genutzt.

Gerade bei zeitlich begrenzten Projekten wie Ausstellungen, die von Fristen und Terminen – vom Druck des Ausstellungsmaterials bis hin zum Eröffnungstermin – bestimmt werden, haben sich eng definierte Arbeitsaufträge als notwendig erwiesen. Die dem vorangehenden Arbeiten der Themenauswahl und Gliederung lagen demnach bei den Dozentinnen, die entsprechend intensive Vorarbeit bereits vor dem eigentlichen Projekt- bzw. Unterrichtsbeginn leisten mussten. Bei zeitlich offeneren Formaten wäre eine eigene Themenfindung und Schwerpunktsetzung durch die teilnehmenden Studierenden oder Schüler:innen sicherlich möglich. Da Projekte an Schulen und Universitäten jedoch immer vom Schuljahres- bzw. Semesterrhythmus abhängen und zudem auf eine gewisse Kontinuität der Teilnehmenden angewiesen sind, ist eine große zeitliche Flexibilität normalerweise nicht gegeben. Wo schon für Studierende, deren selbst gestalteter Stundenplan eine individuellere Zeiteinteilung ermöglicht, derartige Projektarbeiten einen großen zeitlichen Mehraufwand bedeuten, stellte für die Schüler:innen das Zeitmanagement, d.h. konkret die Besuche vor Ort in Bibliothek und Sammlung, eine organisatorische Herausforderung dar, ebenso wie von Sammlungsseite durch die Autorin eine jeweilige Betreuung und Erreichbarkeit vor Ort während der individuellen Besuchstermine für alle Fragen und Probleme gewährleistet sein musste.

Als Fazit des Kooperationsprojektes muss festgehalten werden, dass es sich um ein in dieser Form einzigartiges Projekt handelte, das den Schüler:innen am außerschulischen Lernort der Antikensammlung und des Instituts für Klassische Archäologie Einblicke in wissenschaftliches

¹⁸ Dazu auch Lohmann 2021b, 19–23. Ausstellungswebsite: www.aup.hypotheses.org. Das Seminar im Sommersemester 2020 wurde von der Autorin zusammen mit Prof. Dr. Tanja Penter durchgeführt, die Ausstellung von der Autorin gemeinsam mit Kooperationspartnern des archäologischen Instituts Vasile Parvan in Bukarest, maßgeblich Dr. Adriana Panaite, umgesetzt.

¹⁹ Ausstellungswebsite: www.suh.hypotheses.org. Das gesamte Ausstellungsprojekt und beide Seminare im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/2022 wurden von der Autorin zusammen mit PD Dr. Stefanie Samida umgesetzt.

Arbeiten und den physischen Umgang mit antiken Objekten ermöglichte – als materielle Hinführung an das antike Griechenland und Verbindung von Heidelberg zu den Exkursionszielen.²⁰ Das Projekt bot somit eine Begegnung mit der Antike schon in Heidelberg, auch jenseits des originalen Kontextes der Objekte, wobei das Thema der Dislozierung und Provenienz z.B. im Zusammenhang mit dem Schülerbeitrag zu den sog. Elgin Marbles des Athener Parthenons auch vorgegeben war und behandelt wurde. Wo heute Lehrmittelsammlungen an Schulen häufig nicht mehr vorhanden sind und eine Ausbildung der Sinnestätigkeit im Sinne eines Lernens mit verschiedenen Sinnen nur noch wenig stattfindet,²¹ können außerschulische Lernorte dieses Defizit zumindest ein wenig mindern – zumal in Fächern und zu Themengebieten, die im schulischen Curriculum nur untergeordnet vertreten sind.²² Das Kooperationsprojekt „Exkursionsvorbereitung am Original“ kann in diesem Kontext als eine Form von forschend-entdeckendem Lernen gesehen werden, wenn auch im Rahmen recht enger Vorgaben, die dennoch eine „Selbstständigkeit der Lernenden“ voraussetzte.²³

Die Attraktivität eines solchen Projektes bzw. eines außerschulischen Lernortes wie der Antikensammlung hat dabei nach der subjektiven Meinung und Erfahrung der Autorin zwar auch, allerdings weniger mit der Aura des Originals und des musealen Kontextes zu tun als grundsätzlich mit einer räumlich-atmosphärischen Andersartigkeit und der Arbeit außerhalb des gewohnten schulischen Kontextes,²⁴ an einem Ort, an dem zudem die Antike auf Augenhöhe wahrgenommen werden kann: Die Erfahrungen der Autorin von verschiedenen Besuchen der Antikensammlung durch Schüler:innen von der Grundschule (2.,3. Klasse) bis ins Gymnasium (6., 7. Klasse) zeigen, dass es zumeist das Alltägliche und ganz Anschauliche ist, was interessiert, begeistert und erstaunt: Von welchem Geschirr hat man im alten Rom gegessen? Wie hat man Häuser beleuchtet, als es noch keine Elektrizität gab? Welche Spiele hat man früher gespielt? Wie sahen die Toiletten in der Antike aus?, u.ä.²⁵ Trotz der Fremd-

²⁰ Zur Bedeutung des physischen, originalen (Kunst)Werks im Vergleich zu (zweidimensionalen) Reproduktionen: Gensbaur 2005, S. 201.

²¹ Pössel 2010, S. 133–135 über den Unterschied zwischen Museum, dem „das Prinzip der Anschaulichkeit“ immer noch inhärent sei, und Schule als einem Ort, an dem dieses Prinzip häufig in den Hintergrund getreten sei (trotz der von Pössel konstatierten Gemeinsamkeit, dass beide Institutionen „kulturbewahrend“ sind). Vgl. auch Urban 2016, S. 371 zur durch technischen Fortschritt und Medienpräsenz hervorgerufenen „Abnahme der Erlebnistiefe“.

²² Zur sinnlichen Anschauung als Bereich des Geschichtsbewusstseins s. z. B. Heese 2014, 15. Zu historischer Erkenntnis im museumspädagogischen Kontext, der sinnlichen Wahrnehmung und Rekontextualisierung gegenständlicher Quellen s. Wittneben 2014, S. 135 f.

²³ „Wichtig ist, dass forschend-entdeckendes Lernen die Selbstständigkeit des Lernenden in jeder Phase des Lernprozesses in den Mittelpunkt stellt. Von diesem Ideal ausgehend werden Formen der Unterstützung unterschieden. Sie orientieren sich am Bedarf der Schülerin oder des Schülers [...] (Wolter 2018, S. 26 f.).

²⁴ Zur Bedeutung außerschulischer Lernorte s. u. a. Budde – Hummrich 2016, bes. S. 37.

²⁵ Dennoch ließe sich jenseits der Wahrnehmung der zur Vermittlung genutzten archäologischen Artefakte natürlich auch die Frage stellen, wie der museale Raum der Antikensammlung als solcher wahrgenommen wird oder aber sogar im Voraus im Unterricht besprochen wird, z.B. mittels einer sachlich-kognitiven Zugriffs- oder sinnlich-emotionalen Zugriffs.

heit vieler Objekte suchen Kinder und Jugendliche häufig zunächst einmal das Ähnliche, Gemeinsame.²⁶ Heike Wolter stellt einen solchen Lebenswelt- und Gegenwartsbezug als ein wichtiges Element forschend-entdeckenden Lernens heraus.²⁷

Vermeintliche „Schätze“ – Gold oder bestimmte Kunst-Werte, die wenn, dann eher von erwachsenen Besucher:innen abgefragt werden – scheinen für die kindliche bzw. jugendliche Wahrnehmung von nicht besonderer Relevanz zu sein. Auch die Ehrfurcht vor originalen Antiken, die als Preziosen in Museen und Sammlungen kamen, scheint bei Erwachsenen viel ausgeprägter als bei Kindern, so der Eindruck der Autorin, wenn man ihnen Objekte außerhalb einer Vitrine, auf einem Schautisch präsentiert: Dort scheinen die musealen Objekte, vielleicht ob ihrer plötzlichen Nahbarkeit ohne trennendes Glas, kaum Wert, überhaupt Abstand zu halten. Jedenfalls scheint, aus Sicht der Autorin, sich das Verhaltensspektrum in Angesicht der archäologischen Artefakte nicht zu verändern. Ob diese Beobachtung allgemeingültig oder den situativen Umständen – der aktuellen räumlichen Situation der Antikensammlung, der Art der Objektpräsentation oder personellen Besetzung – geschuldet ist, mag an dieser Stelle in Ermangelung von Vergleichen offenbleiben. Dennoch gelten die Besonderheiten und Affordanzen außerschulischer Lernorte, wie sie Katharina Kindermann aufzählt, sicherlich auch für die Heidelberger Antikensammlung: die „authentische Begegnung vor Ort“, ein „sinnliches Lernerleben“, „ein „hoher Grad an Aktivität“, der Einbezug von Expert:innen und, häufig, die „Abkehr vom 45-Minuten-Rhythmus“.²⁸

Diesem positiven Fazit müssen auch die negativen Kehrseiten gegenübergestellt werden: Die Umsetzung und Betreuung des Pilotprojekts „Exkursionsvorbereitung am Original“, aber auch die Entwicklung der Inhalte mit den detaillierten Vorgaben und Arbeitsaufträgen, stellten für beide beteiligten Lehrkräfte einen enormen zusätzlichen Zeitaufwand dar, der regelmäßig in dieser Form alleine nicht geleistet werden könnte.²⁹ Einen ebensolchen zeitlichen Mehraufwand bedeutete das Projekt für die Schüler:innen, die bei aller anfänglichen Begeisterung für das außerschulische Lernangebot als solches mit der Realität dicht getakteter Stundenpläne und der Umsetzbarkeit der Projektarbeit zu kämpfen hatten. Die beschränkten zeitlichen Möglichkeiten (an Schulen und Universitäten) sind es auch, die grundsätzlich eine freiere Projektgestaltung mit weniger engen inhaltlichen Vorgaben kaum umsetzbar machen.

Übertragbar ist das Konzept als solches in der Theorie durchaus – in der Praxis bliebe im Sinne einer nachhaltigen Weiter- und Wiederverwendung der erstellten Arbeitsmaterialien jedoch fraglich, zu welchem Anlass ein solches Projekt wieder durchgeführt werden könnte.

²⁶ Zu dem museumsinhärenten Paradoxon s. Heese 2014,14: „Das Museumsding befindet sich mit den es betrachtenden Subjekten in einer gemeinsamen Gegenwart, kommt aber aus einer für die Subjekte unzugänglichen Vergangenheit.“ Zum Archäologischen Park Xanten als konkreter Lernort zwischen „Alteritätserfahrung und Gegenwartsbezug“ s. Brolle – Snethkamp 2014, S. 158.

²⁷ Wolter 2018, S. 23.

²⁸ Kindermann 2017, S. 304.

²⁹ Der hohe Mehraufwand gilt für verschiedenste Formen forschend-entdeckendes Lernen, zumal wenn andernorts praktiziert, was zusätzliche Organisation, Zeit, Personal und u.U. auch Finanzen erfordert (vgl. Wolter 2018, S. 132).

Als einziges humanistisches Gymnasium in Heidelberg ist das KFG sicherlich nicht repräsentativ für die Mehrheit der Schulen und der Schüler:innen – insofern kann auch nur bedingt von einem inklusiven Projekt gesprochen werden, da die Initiative aus einer Schule mit sicherlich mehrheitlich stark kulturinteressierter und bildungsorientierter Klientel kam, auch wenn ein solches Projekt ebenso in Zusammenarbeit mit anderen Schulen umsetzbar wäre, so denn ein Anlass wie eine Exkursion oder ein Unterrichtsthema mit inhaltlichem Bezug bestünde.

4. Die Zusammenarbeit mit Schulen in Heidelberg und der näheren Umgebung: Chancen und Probleme

Grundsätzlich gestaltet sich die Zusammenarbeit mit lokalen und regionalen Schulen, und sei es nur in Form von klassischen Führungen, insofern schwierig, als die Antikensammlung als Institution und als potenzieller außerschulischer Lernort – zumal vor dem Hintergrund ihrer mehrjährigen Gebäudesanierung und Neugestaltung – weitestgehend unbekannt ist. Kontakte zu Schulen entstehen in der Regel über einzelne persönliche Verbindungen oder Mund-zu-Mund-Propaganda. So hatte bereits der initiierte Round Table 2018 gezeigt, dass Veranstaltungseinladungen in einer Fülle an Angeboten, welche die Sekretariate der Schulen erreichen, einem Überangebot häufig untergehen oder mögliche Interessierte gar nicht erst erreichen. Das unterstrich einerseits die relativ geringe Resonanz auf die Einladung zum Round Table und bestätigten andererseits die Anwesenden in den Diskussionen.

So waren es in den vergangenen Jahren vor Beginn der Pandemie 2020 und nach Ende der Lockdowns, seit Herbst 2021, v.a. Lehrkräfte, welche die Antikensammlung schon von früher oder über Berichte von Kolleg:innen kannten, die auch mit ihren Klassen oder Kursen Besuche anfragten. Die Etablierung der Antikensammlung als Teil der lokalen Bildungslandschaft funktioniert also aufgrund ihres geringen Bekanntheitsgrades nur kleinschrittig. Andererseits machten die am Round Table beteiligten schulischen Lehrkräfte einhellig deutlich, dass Besuche an außerschulischen Lernorten wie der Antikensammlung der Universität Heidelberg nur in eng getaktetem Zeitrahmen möglich seien und unter der Prämisse, dass spezifische Lehrinhalte gemäß Bildungsplan vermittelt würden.³⁰ Seien vor Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G8) Projektstage und andere Aktionstage an vielen Schulen üblich gewesen, so seien solche frei verfügbaren Zeitfenster parallel zur Schulreform und Änderungen in den Bildungsplänen seit 2012 zunehmend verschwunden. Die zeitliche Flexibilität für längere Ausflüge sei damit nicht mehr gegeben – vielmehr blieben i.d.R. nur Doppelstunden (90 Minuten) als Zeiteinheiten für reguläre Besuche außerschulischer Lernorte, welche die Anfahrt miteinschließen müssten. Somit sind Besuche in der Antikensammlung wenn überhaupt, dann für die innerstädtischen Heidelberger Schulen möglich. Lehrkräfte an privaten

³⁰ Dieser Anspruch von schulischer Seite steht in starkem Kontrast zum Selbstverständnis von Museen und Sammlungen, ein Spektrum an Inhalten und Identifikationsmöglichkeiten zu bieten und nicht nur reiner Lern-, sondern auch Genussort zu sein (vgl. Spanier 2014, S. 95 zu den Aufgaben von Museumspädagogik und Besucher:inneninteressen).

Gymnasien, die einen besonderen Fokus auf außerschulische Bildung legen oder einen bestimmten fachlichen Schwerpunkt legen, sind nach den jüngsten Erfahrungen der Autorin aber freier darin, Zeit für außerordentliche Veranstaltungen und Besuche zu ermöglichen.³¹ Dies gilt genauso für Praktika jenseits des in Baden-Württemberg verpflichtenden BOGYs (Berufs- und Studienorientierung am Gymnasium).³²

Der Besuch am außerschulischen Lernort Antikensammlung ist also aus Sicht der Schulen mit einem Zeitaufwand verbunden, der im Verhältnis stehen muss mit dem dabei vermittelten Wissen in einem Fach (i.d.R. Geschichte oder Latein) gemäß den aktuellen Bildungsplänen.³³ Letztere sehen die griechisch-römische Antike jedoch für das Fach Geschichte nur in den Jahrgangsstufen 5 und 6 vor. Kinder und Jugendliche, die nicht Latein oder Altgriechisch lernen, kommen somit mit diesen (und anderen) antiken Kulturen kaum in Kontakt.³⁴ Dass die Archäologie, die sie jedoch vielleicht aus Filmen oder von populären Darstellungen kennen,³⁵ sich als Fach mit alten Kulturen beschäftigt und in einer „Antikensammlung“ zu finden ist, bleibt demnach oftmals eine unerkannte Verbindung. Die Anziehungskraft des Begriffs Archäologie – wenn sie sich auch häufig auf falschen Klischees gründet – kommt außerschulischen Lernorten wie der Antikensammlung also nicht zugute: Vielmehr bleibt diese Welt archäologischer Museen und Sammlungen häufig denjenigen (Schüler:innen und Lehrkräften) verschlossen, die nicht bereits durch ihr Umfeld ein Interesse für alte Kulturen mitbringen.³⁶

³¹ So waren jüngst (erstes Quartal 2023) das Englische Institut Heidelberg mit zwei Klassen, der Kurpfalz Campus Mannheim mit einer Klasse sowie der Kulturverein Griechische Schule Heidelberg zu Besuch in der Antikensammlung.

³² Neben den regulären BOGY-Praktikant:innen verschiedener Schulen aus der Region, die mehrmals im Jahr an das Heidelberg Center for Cultural Heritage und in dessen Sammlungen wie die Antikensammlung kommen, waren 2023 beispielsweise zwei Schülerinnen des Privaten Gymnasiums St. Paulusheim in Bruchsal durch persönliche Vermittlung des betreuenden Altgriechisch-Lehrers für drei Tage in der Antikensammlung und am Institut für Klassische Archäologie und Byzantinische Archäologie, um mehr über ein universitäres Studium der Altertumswissenschaften zu erfahren.

³³ Vgl. auch Rupprecht 2016, 271. Umgekehrt kommt auch hier wieder hinzu, dass eine wissenschaftliche Sammlung als Ein-Personen-Betrieb keine so umfassende personelle Betreuung und pädagogischen Angebote liefern kann, wie es Museen können: So hat beispielsweise das archäologisch-historische Kurpfälzische Museum Heidelberg eine eigene Schulkooperation mit dem lokalen Hölderlin-Gymnasium, und das Lobdengau Museum Ladenburg führt verschiedene Projekte mit Schulen und Schulklassen durch.

³⁴ Zu Initiativen zur Verstärkung der Präsenz der Archäologie in der Schule s. Degenkolb – Gutmiedl-Schumann 2012, S. 90. Für die baden-württembergische Bildungspläne im Fach Geschichte konstatiert Sénécheau 2016 den „weitgehende[n] Verzicht auf – zeitlich betrachtet – über 99 % der Menschheitsgeschichte“.

³⁵ Zur Bekanntheit und zum Bild der Archäologie s. Samida 2006, S. 216 f. und dies. 2011, S. 157–159; s. auch die, wenn auch schon über 20 Jahre zurückliegende, Studie von Bohne – Heinrich 2000.

³⁶ Zur fehlenden archäologischen Kompetenz an Schulen s. Degenkolb – Gutmiedl-Schumann 2012, S. 89. Tagungsbericht zur gesamten Tagung „Archäologie, Schule und Museum im Spannungsfeld kultureller Bildung“ (Mai 2012): Gutmiedl-Schumann – Helmbrecht 2012. Vgl. auch Engelen-Schmidt 2012, S. 134 zum vielfach unausgeschöpften Potenzial der Archäologie an Schulen. In den Bildungsplänen des Fachs Geschichte in Baden-Württemberg – damit auch in den entsprechenden Schulbüchern – nur sehr spärlich verankert, sind die Lehrkräfte hier auf sich allein gestellt oder auf ältere Lehrmaterialien angewiesen (Sénécheau 2016).

5. Zur Verortung archäologische Sammlungen und Museen in der außerschulischen Lernlandschaft: zwischen Geschichtsmuseen und historischen Orten

Ein Museum oder eine Sammlung ist meist nicht selbst ein historischer (Lern)Ort, d.h. Schauplatz eines historischen Ereignisses oder historischer Überrest, sondern eine artifizielle Zusammenstellung von historischen Objekten außerhalb ihres ursprünglichen Kontexts.³⁷ Eine solche Zusammenstellung kann systematisch, nach chronologischen, geografischen, thematischen oder anderen Prinzipien, erfolgt oder ungeplant – z.B. durch Schenkungen – geschehen sein, und sie ist abhängig von Faktoren wie finanziellen und räumlichen Bedingungen ihrer Zeit sowie von den Interessen und dem Engagement der jeweils Verantwortlichen. Sammlung oder Museum sind in ihren Beständen deshalb selten repräsentativ – und das gilt umso mehr für archäologisches Material, das konservatorisch-bedingt nur teilweise überlebt. Neben dieser natürlichen und willkürlichen Selektion von Objekten sind es die Art der Präsentation und die Arbeit der Kurator:innen, welche die Wahrnehmung der Besucher:innen beeinflussen.

Museen und Sammlungen haben deshalb auch die Aufgabe, Reflexionsprozesse anzustoßen über ihre Entstehung und über die Institution Museum allgemein, aber auch darüber, wie archäologische bzw. historische Erkenntnis zustande kommt: Wie Texte auch, stellen Artefakte Quellen dar, die der Einordnung und Interpretation bedürfen, um vergangenes Leben zu rekonstruieren.³⁸ Artefakte sind, so Thorsten Heese, „historische Sachzeugen“.³⁹ Diese Sachzeugen bedürfen ebenso einer Erfassung, (Re)Kontextualisierung und Funktionsbestimmung zu ihrem Verständnis.⁴⁰ Insofern sollten archäologische Museen und Sammlungen nicht getrennt von historischen Museen betrachtet werden, geht es doch in beiden Fällen um Lernorte, die auch ein Verständnis für die Produktion von (historischem) Wissen vermitteln können.⁴¹ Ebenso treffen einige grundsätzliche Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb an historischen Orten und Gedenkstätten auch für Museen und Sammlungen zu, wie die Analyse der alltagsweltlichen Umgebung sowie die Reflexion über die mediale Aufbereitung von Geschichte,

³⁷ Vgl. auch Gryl – Ludwig 2016, S. 16 f. Umgekehrt gesagt: die in einem Museum oder einer Sammlung zusammengestellten Objekte befinden sich nicht mehr an ihrem unmittelbaren ursprünglichen Nutzungs- oder Fundort, auch wenn natürlich die Möglichkeit grundsätzlich besteht, ein Museum an einem historischen Ort zu errichten. Ein historischer Ort wiederum ist noch nicht automatisch, aus sich heraus, auch ein Lernort; zwischen Museen und Archiven auf der einen und historischen Orten auf der anderen Seite können auch Gedenkstätten als Lernorte fungieren (Dold 2020, S. 28). Zur Bandbreite der Formen und Begriffe „historischer (Lern)Orte“ s. Kuchler 2012, S. 16–22.

³⁸ Gut zusammengefasst zur Funktion von Archäologie s. Gryl – Ludwig 2016, S. 15.

³⁹ Heese 2014, 14.

⁴⁰ Wittneben 2014, S. 135.

⁴¹ In diesem Sinne plädiert Stefanie Samida (2006, bes. S. 218–220, nach Meinung der Autorin überzeugend und zurecht) für die Einbeziehung geschichtsdidaktischer Kategorien – wie beispielsweise Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur – in eine „Didaktik der Archäologie“, die bislang noch fehle. Gemeint ist damit keinesfalls eine Didaktik nur im schulischen Kontext, sondern die umfassende Auseinandersetzung der Fachvertreter:innen archäologischer Disziplinen mit dem Verhältnis von Archäologie und Gesellschaft, also mit der Rezeption des Fachs, die immer noch von häufig falschen „Images“ geprägt ist (ibid., S. 225 f.).

ergänzt um die eigene Wahrnehmung historischer Quellen (wie z. B. archäologischer Artefakte).⁴² Museal präsentierte Geschichte ist dabei eine Form von Kommunikation, die ebenso kritisch hinterfragt werden kann und sollte wie andere mediale Inszenierungen.⁴³

Für die Antikensammlung der Universität Heidelberg können kuratorische Prozesse aktuell nur bedingt wirken, da die Art der Präsentation von der aktuellen Gebäudesanierung und teilweisen Einlagerung der Objekte bestimmt wird. Wohl aber bedingt dieses Szenario eine Atmosphäre der Unfertigkeit und Imperfektion, die hinter den Kulissen ihre eigene Wirkung entfalten – und den Vorteil haben, dass die Objekte nicht bereits in das Narrativ einer Ausstellung eingebunden sind. Denn es gibt derzeit weder eine Dauerausstellung noch können sich größere Gruppen wie Schulklassen mit über zehn Personen frei im gesamten Raum bewegen oder in Form von Führungen Objekte besichtigen. Stattdessen besteht die einzige Möglichkeit zur Arbeit mit Schulen momentan in einer spezifisch auf die jeweiligen thematischen Bedürfnisse ausgerichteten Auswahl von Objekten, die für jeden Besuch eigens im Sammlungsdepot zusammengestellt und den Schüler:innen im Eingangsbereich von Nahem, ohne trennendes Glas, präsentiert werden. Im Anschluss bieten verschiedene Stationen – je nach Altersgruppe – mit Repliken und anderen hands-ons sowie Aufgaben- und Rätselblättern den Schüler:innen in rotierenden Kleingruppen die Möglichkeit zur Vertiefung verschiedener Themen wie z. B. „Leben im römischen Wohnhaus“ (Legen von Mosaiken, Wahrnehmung von Gerüchen pflanzlicher Heilmittel der Antike, Labyrinth-Rätsel), „Schrift, Schreiben und Graffiti“ (Erlernen der römischen Kursivschrift, Schreiben auf Wachstafeln und mit Schilfrohr und Tinte) oder „römische Gladiatoren“ (Arbeitsblatt und Memory zu verschiedenen Gladiatortypen, archäologische Dokumentation und Zeichnung von Öllampen mit Gladiatorenmotiven). So stehen einerseits interaktive, forschend-lernende Ansätze, andererseits auch die Begegnung mit originalen antiken Objekten im Zentrum der Besuche.

(Museale) Objekte sind nicht zwangsläufig auch anschaulich, sondern im Falle schulischer Lehrmittel sind diese in ihrer Art bereits bekannt oder der Unterricht hat bereits Vorwissen oder Vorerfahrung vermittelt.⁴⁴ An außerschulischen Lernorten haben die dort tätigen Zuständigen und Vermittler:innen jedoch keinen Einfluss auf eine solche Vorbereitung, sondern

⁴² Zu Lernchancen am historischen Ort: Kuchler 2012, S. 33. Vgl. auch Brolle – Snethkamp 2014, S. 160, am Beispiel des Archäologischen Parks Xanten.

⁴³ Vgl. Heese 2014, S. 13 und Rupprecht 2016, S. 268 f. zum Erwerb von „Museumskompetenz. Auch Sprache, z. B. Fachsprache, als Kommunikationsmedium gehört zum historischen (und anderen) Lernen (Dold 2020, S. 71–74). – Im Kontext außerschulischer Lernorte hat Uwe Danker in seinem Beitrag zur „Public History“ zurecht herausgestellt, dass außerschulisches historisches Lernen überall stattfinden kann – im Museum, im Archiv oder am historischen Ort, sondern auch über Literatur, Film, Fernsehen, Internet wie über menschliche Zeitzeugen. Häufig ist ein solches Lernen unbegleitet, selbstbestimmt und freiwillig, zusätzlich zu den in der Schule und an außerschulischen Lernorten angebotenen Lerninhalten (Danker 2016, darin bes. S. 188–190). Zur Antike in Film, Comic und anderen populären Medien s. den band von Bitterer – Priester 2014.

⁴⁴ Vgl. dazu Pössel 2010, S. 134 und Urban 2016, S. 370 allgemeiner, im Hinblick auf Geschichtsdidaktik im Museum, zur Heterogenität des Publikums und der daraus resultierenden Bedeutung museumspädagogischer Maßnahmen zur Förderung der Lernprozesse.

müssen sich zunächst einmal herantasten, welches Wissen und welche Erfahrungen vorausgesetzt werden können.⁴⁵ Und je größer das Vorwissen, desto einprägsamer und damit lehr- und lernreicher ein Museumsbesuch, wie Untersuchungen ergeben haben.⁴⁶ Beim Besuch von Museen und Sammlungen findet nicht nur häufig eine Reizüberflutung statt,⁴⁷ sondern sind viele der ausgestellten Objekte potenziell neu – dies gilt umso mehr für Objekte geografisch oder zeitlich weit entfernter Kulturen der griechischen und römischen Antike. Ein Einstieg mit sehr allgemeinen, offenen Fragen über die Objekte bietet sich deshalb häufig an: Wie könnte man dieses Objekt beschreiben? Was fällt Euch an diesem Objekt auf? Was könnte es sein, wofür könnte man es benutzt haben? Solche Formate der eigenen Erfassung und Erforschung bilden immer noch eine Minderheit.⁴⁸ Dabei werden beim Besuch der Antikensammlung von den Schüler:innen stets Dinge aus dem eigenen Umfeld und Erfahrungshorizont für Vergleiche herangezogen:⁴⁹ So wurde eine römische Öllampe der Antikensammlung von Schüler:innen einer 7. Klasse z.B. als Teekanne gedeutet, da sie einen Henkel und einen Ausguss besitzt. Dies ist ein naheliegender Schluss: Beide Gegenstände – Öllampe wie Teekanne – bestehen aus einem hohlen Körper, können also mit Flüssigkeiten befüllt werden. Hierzu besitzen antike Öllampe zumeist ein kleines Einfüllloch, Teekannen eine größere Öffnung. Was bei der Teekanne als Ausguss dient, stellt bei der Öllampe den Platz für einen Docht zum Anzünden dar. Beide Gegenstände sollten aufgrund der Erhitzung des Materials an ihrem Henkel getragen oder gehalten werden. Erkenntnisse über das Funktionieren antiken Alltags und Wohnens können also primär über die Objekte selbst gewonnen werden⁵⁰ und auch bei anderer Deutung eines Gegenstandes basiert diese doch zumeist auf Funktionsprinzipien und dem Zusammenhang zwischen Form und Funktion.

6. Fazit und Perspektiven

Als Lehr- und Forschungssammlungen haben universitäre Sammlungen nicht dieselben Kernaufgaben wie Museen, doch lastet auf ihnen die Erwartung an beide Arten von Einrichtungen: Repräsentation (Ausstellung), Forschung und Lehre. Dieser allein personell und finanziell nicht zu bewältigende Aufgabenvielfalt lässt sich nur in der Verbindung beider Haupt-Adressat:innenkreise begegnen, dem universitären Publikum (d.h. den Studierenden

⁴⁵ „Für das Gelingen der Geschichtsvermittlung ist in jedem Fall ausschlaggebend, inwieweit sich die Methoden an den jeweiligen Kenntnissen, Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten zur kognitiven und emotionalen Verarbeitung der Vergangenheitsmaterialien und ihrer historischen Kontexte orientieren.“ (Urban 2016, S. 371). Im Idealfall begleiten bzw. unterstützen Lernorte wie Museen die Vor- und Nachbereitung (Rupprecht 2016, 269).

⁴⁶ Ebenso wie zielgruppenorientierte Begleitungen von Museumsseite mit einem Fokus auf ausgewählten Objekten, laut der Besucher:innenbefragungen in den beiden Häusern der Stiftung Haus der Geschichte Bonn und Leipzig, die Erinnerungsleistung erhöht (Ruhmüller 2005, S. 126 f.).

⁴⁷ So ist häufig vor Ort eine Hilfestellung und Anleitung von Kindern und Jugendlichen notwendig, um ihre Wahrnehmung zu schulen (Czech 2014, S. 24).

⁴⁸ Vgl. dazu Wittneben 2014, bes. S. 135 zu einem Schulprojekt zur Alltagskultur in der DDR.

⁴⁹ Zur „potenziellen Gegenwärtigkeit historischer Dinge“: Urban 2016, S. 371. Zur Herstellung von Sinnzusammenhängen durch die Verbindung mit der eigenen Alltagskultur s. z. B. Spanier 2014, 89.

⁵⁰ Vgl. zu diese Lernprinzip im Museum Reither 2005, S. 175 f.

in der Lehre) und dem sog. breiten Publikum (wie z. B. Schulklassen). Die Lernziele und didaktischen Methoden finden dabei durchaus Überschneidung – z. B. in der Einführungssitzung eines Seminars für Studienanfänger der Klassischen Archäologie ebenso wie bei der Präsentation von Objekten vor einem Lai:innenpublikum wie Schüler:innen –, wenn es zunächst um die objektive, unvoreingenommene Betrachtung und Beschreibung von Objekten geht („Was seht Ihr hier?“) und schließlich um eine Interpretation („Was könnte das für ein Gegenstand sein, welche Funktion könnte er gehabt haben?“). Dass sich der Umfang an Zeit und Inhalten sowie die Intensität der Beschäftigung dabei selbstverständlich enorm unterscheiden, braucht hier nicht weiter vertieft zu werden. Vielmehr geht es um den grundlegenden Vermittlungsansatz, der zunächst einmal gleich sein kann, ebenso wie Schüler:innen und Schüler begreifen können, was auch die Studierenden der Archäologie erlernen: Wie archäologische Objekte durch genaue Analyse – das verbale Beschreiben und bildgebende Erfassen (Zeichnen, Fotografieren, 3D-Scannen) – und anhand von Vergleichen in Sekundärliteratur sowie mittels physisch vor Ort vorhandenen anderen Objekten „bestimmt“, d.h. idealerweise zeitlich, geografisch und funktional eingeordnet werden können. So hatten die Schüler:innen des Pilotprojekts mit dem Heidelberger Kurfürst-Friedrich-Gymnasium die Möglichkeit, Methoden wissenschaftlichen Arbeitens kennenzulernen: die Kontextualisierung originaler Objekte aus der Antikensammlung, die zur Vertiefung und Veranschaulichung spezifischer Themen dienen. Als außerschulische Lernorte vermittelten die Antikensammlung und die Bibliothek für Klassische Archäologie zudem auch räumlich-atmosphärisch einen Eindruck vom Leben und Lernen an der Universität als einem Umfeld, in dem sich statistisch gesehen wahrscheinlich die Mehrheit der Schüler:innen nach dem Abitur wiederfinden wird.

Umgekehrt lernen heute die Studierenden in archäologischen Fächern, gerade durch die Arbeit in und mit universitären archäologischen Sammlungen, auch die Öffentlichkeitsarbeit als Aufgabenbereich kennen, zu dem die verständliche Vermittlung nach außen, an sehr heterogene Zielgruppen wie Kinder und Jugendliche gehört. Deren Erreichbarkeit zu erleichtern bzw. die Antikensammlung als außerschulischen Lernort in Heidelberg zu etablieren – besonders für die Zeit nach Abschluss der Sanierungsarbeiten –, stellt momentan eine größere Herausforderung dar. Um die nur bedingt besuchbare Sammlung im wörtlichen Sinne nach außen zu tragen, sind aktuell mehrere, nach Themen und Altersgruppe unterschiedene, „Archäologieboxen“ in Vorbereitung. Angepasst an ganz bestimmte Lerninhalte und Zeitrahmen liefern sie Aufgaben und Inhalte, mit denen eine Lehrkraft gezielt 45 oder 90 Minuten Unterrichtseinheit füllen kann. Sämtliches dafür benötigte Material wird in der Box mitgeliefert. Derartige „Museumskoffer“ sind kein Novum,⁵¹ jedoch sollen sie speziell im Fall der Antikensammlung der Universität Heidelberg auch dem Ziel dienen, in der Zeit eingeschränkter räumlicher Nutzungsmöglichkeiten vor Ort den außerschulischen Lernort Antikensammlung gewissermaßen im Kleinen, in Form der Archäologieboxen, zum innerschulischen Lernort zu machen. Dabei sollen die Boxen nicht in Konkurrenz zum Besuch vor Ort in der Antikensammlung treten, sondern vielmehr Lust und Neugier auf die echten Objekte machen:

⁵¹ S. die Zusammenstellung auf <https://archaeologie-der-zukunft.de/museumskoffer/>.

sammlungsbezogene Inhalte und spezifische Objekte in den Boxen stellen jeweils einen Bezug zur Antikensammlung her, der vor Ort vertieft werden kann. Gleichzeitig ist die Hoffnung, mit einem solchen niedrigschwelligen „Serviceangebot“ auch neue und andere Schulen zu erreichen. Dass eine solche Initiative überhaupt notwendig ist, zeigt jedoch einmal mehr die Schwierigkeiten in der Vernetzung und Kommunikation zwischen Schule und Universität auf.

Literatur:

Balsiger, Philipp, Das Museum in der Universität – Überlegungen zu einer Form künftiger Wissenschaftskommunikation. In: Weber, Cornelia, Mauersberger, Klaus (Hrsg.), Universitätsmuseen und -sammlungen im Hochschulalltag. Aufgaben. Konzepte. Perspektiven, Online-Publikation Berlin 2010, S. 105–117. (<http://edoc.hu-berlin.de/conferences/ums2010>)

Bauer, Johannes, Gipsabgussammlungen an deutschsprachigen Universitäten. Eine Skizze ihrer Geschichte und Bedeutung. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 5, 2022, S. 117–132.

Bitterer, Tobias, Priester, Sascha, Archäologie, Medien und Unterricht. Wo wir im Alltag auf Spartacus & Co. treffen, Online-Publikation München 2014 (https://epub.ub.uni-muenchen.de/17539/1/Bitterer_Tobias_Priester_Sascha_Archaeologie%2C%20Medien%20und%20Unterricht.pdf).

Bohne, Anke, Heinrich, Marcus U., Das Bild der Archäologie in der Öffentlichkeit. In: Mitteilungen des Deutschen Archäologenverbandes e.V. 31/2, 2000, S. 1–34.

Brolle, Anja, Snethkamp, Hendrik, „Der Einfluss des Römischen Weltreiches auf die europäische Zivilisation“ – Vorschläge für eine Projektarbeit „vor Ort“ im Archäologischen Park Xanten in der gymnasialen Oberstufe. In: Kuhn, Bärbel, Popp, Susanne, Schumann, Jutta, Windus, Astrid (Hrsg.), Geschichte erfahren im Museum. Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre 6, St. Ingbert 2014, S. 157–174.

Czech, Alfred, Spielerische Vermittlungsmethoden als Impulse für das historische Lernen im Museum. In: Kuhn, Bärbel, Popp, Susanne, Schumann, Jutta, Windus, Astrid (Hrsg.), Geschichte erfahren im Museum. Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre 6, St. Ingbert 2014, S. 23–30.

Dausend, Henriette, Universität. In: Brade, Janine, Krull, Danny (Hrsg.), 45 Lern-Orte in Theorie und Praxis. Außerschulisches Lernen in der Grundschule für alle Fächer und Klassenstufen, Baltmannsweiler 2016, S. 159–162.

Budde, Jürgen, Hummrich, Merle, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule. In: Erhorn, Jan, Schwier, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeldt 2016, S. 29–52.

Danker, Uwe, Public History. Außerschulisches historisches Lernen. In: Erhorn, Jan, Schwier, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeldt 2016, S. 187–211.

Degenkolb, Peter, Gutmiedl-Schumann, Doris, Archäologie, Schule und Museum im Spannungsfeld kultureller Bildung. Einführung in das Tagungsthema und kurze Bilanz der Tagung. In: Archäologische Informationen 35, 2012, S. 89–92.

Dold, Cornelia, Außerschulische Lernorte neu entdeckt. Wie selbstreguliertes Lernen in Denkstätten tiefgreifende Lernprozesse fördert, Frankfurt 2020.

Engelien-Schmidt, Isabella, Archäologie kann Jeder? Ein Situationsbericht zum schulischen Einsatz und der Lehrkraftausbildung in Bayern. In: Archäologische Informationen 35, 2012, S. 133–140.

Gensbaur, Martin, „Sind das alles Originale?“ Schule@Museum – ein Wettbewerb des BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik in Bayern. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hrsg.), Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft, München 2005, S. 201–205.

Graepler, Daniel, „Fürnissen“, bronzieren oder weiß übersprühen? Göttinger Gipsabgüsse und die Geschichte ihrer Oberflächenbehandlung seit 1765. In: Graepler, Daniel, Ruppel, Jorun (Hrsg.), Weiß wie Gips? Die Behandlung der Oberflächen von Gipsabgüssen. Wissenschaftliche Fachtagung Archäologisches Institut und Sammlung der Gipsabgüsse, Göttingen, 13.-15. Oktober 2016, Rahden, Westf. 2019, S. 17–34.

Graepler, Daniel, Ruppel, Jorun, Einleitung. In: Graepler, Daniel, Ruppel, Jorun (Hrsg.), Weiß wie Gips? Die Behandlung der Oberflächen von Gipsabgüssen. Wissenschaftliche Fachtagung Archäologisches Institut und Sammlung der Gipsabgüsse, Göttingen, 13.-15. Oktober 2016, Rahden, Westf. 2019, S. 7–17.

Gryl, Inga, Ludwig, Frauke, Archäologisches Museum. In: Brade, Janine, Krull, Danny (Hrsg.), 45 Lern-Orte in Theorie und Praxis. Außerschulisches Lernen in der Grundschule für alle Fächer und Klassenstufen, Baltmannsweiler 2016, S. 15–18.

Gutmiedl-Schumann, Doris, Helmbrecht, Michaela, Archäologie, Tagungsbericht: Archäologie, Schule und Museum im Spannungsfeld kultureller Bildung. In: H-Soz-Kult, 16.08.2012 (www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-122995).

Heese, Thorsten, Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht: das Museum. In: Kuhn, Bärbel, Popp, Susanne, Schumann, Jutta, Windus, Astrid (Hrsg.), Geschichte erfahren im Museum. Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre 6, St. Ingbert 2014, S. 13–21.

Kuchler, Christian, Historische Orte im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2012.

Lohmann, Polly, Digitalisieren – was heißt das eigentlich?, das Rollpodest, 10.01.2021 (<https://rollpodest.hypotheses.org/494>).

Lohmann, Polly, Archäologie und Politik. Die zwei Geschichten des Tropaeum Traiani zwischen Heidelberg und Adamklissi, Ausstellungskatalog Heidelberg 2021 ([Archäologie und Politik - Propylaeum eBooks \(uni-heidelberg.de\)](https://archaeologieundpolitik.uni-heidelberg.de)).

Lohmann, Polly, Digitising from Scratch: An Example from the Practise of a University Collection. In: Wergin, Carsten, Affeldt, Stefanie (Hrsg.), Digitising Heritage (in Druck).

Pössel, Christina, Zur Wissensvermittlung in Museum und Schule. In: Dröge, Kurt, Hoffmann, Detlef (Hrsg.), Museum revisited. Transdisziplinäre Perspektiven auf eine Institution im Wandel, Bielefeld 2010, S. 133–142.

Reither, Ingmar, Erkundungsbögen im Museum. In: Dröge, Kurt, Hoffmann, Detlef (Hrsg.), Museum revisited. Transdisziplinäre Perspektiven auf eine Institution im Wandel, Bielefeld 2010, S. 173–182.

Ruhmüller, Karin, Geschichte muss nicht langweilig sein! In: Kunz-Ott, Hannelore (Hrsg.), Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft, München 2005, S. 125–130.

Rupprecht, Carola, Schule und Museum. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.), Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München 2016, S. 267–273.

Samida, Stefanie, Didaktik in den Altertumswissenschaften. Zur Struktur und Bedeutung einer Archäologiedidaktik. In: Verbovsek, Alexandra, Backes, Burkhard, Jones, Catherine (Hrsg.), Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumswissenschaften, München – Paderborn 2011, S. 153–172.

Samida, Stefanie, Die Vergangenheit in der Alltagswelt der Gegenwart – Anmerkungen zu einer Didaktik der Archäologie. In: Wotzka, Hans-Peter (Hrsg.), Grundlegungen, Tübingen 2006, S. 115–229.

Schröder, Nele, Winkler-Horaček, Lorenz, ... von gestern bis morgen ... Zur Geschichte der Berliner Gipsabguss-Sammlung(en), Rahden, Westf. 2012.

Sénécheau, Miriam, Ägypten mit der Steinzeit vergleichen. Wohin führen die neuen Bildungspläne?. In: Heidelberg School of Education, 22. November 2016 (<<https://hse.hypotheses.org/332>>).

Spanier, Lisa, Kunst- und Kulturvermittlung im Museum. Historie – Bestandsaufnahme – Perspektiven, Düsseldorf 2014.

Suchezky, Ellen, Die Gipsabguss-Sammlung nach Antiken an der Universität Heidelberg. In: Zenzen, Nikolas (Hrsg.), Objekte erzählen Geschichte(n). 150 Jahre Institut für Klassische Archäologie, Heidelberg 2016, S. 77–96.

Weber, Renate, Trotz allem ins Museum! Museumsbesuche aus dem Blickwinkel einer Schulleiterin. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hrsg.), Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft, München 2005, S. 21–24.

Wittneben, Eva Luise, Alltag und Erinnerungskultur: Schülerinnen und Schüler recherchieren Objekte zur Gesellschaftsgeschichte der DDR. In: Kuhn, Bärbel, Popp, Susanne, Schumann, Jutta, Windus, Astrid (Hrsg.), Geschichte erfahren im Museum. Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre 6, St. Ingbert 2014, S. 133–142.

Wolter, Heike, Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, Frankfurt 2018.

Abbildungen:



Abb. 1 Objektauswahl zu verschiedenen Themen, die von den Teilnehmer:innen behandelt wurden.



Abb. 2 Objekte und zugehörige Arbeitsblätter mit Informationen und Verweisen zu einführender Literatur.



Abb. 3 Zugangsberechtigungen der Schüler:innen für die Bibliothek.