



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Lernen mit Kopf, Herz und Schwert“

Der Wert historischer Fechtbücher und des historischen Fechtens für den Geschichtsunterricht in der österreichischen Sekundarstufe II./ The value of historical fight books and historical fencing, for history lessons in Austrian's secondary education, level II.

verfasst von / submitted by

Simon Rieger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 313 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UniStG UF Geschichte, Sozialkunde und
Politische Bildung; UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Meta Niederkorn

DANKSAGUNG

Eine Danksagung soll meines Erachtens vom Herzen kommen und so scheue ich auch nicht vor gerade jenem Pathos zurück, vor dem viele Menschen im wissenschaftlichen Kontext warnen.

Somit danke ich zu aller erst meiner Familie! Ich danke euch für all die Unterstützung im Laufe meines Lebens und so auch in den Jahren meines Studiums. Ganz besonderer Dank geht an meine Mutter, meine Oma und meinen Bruder, Heidrun, Rosita und Florentin Rieger. Ihr seid mein Zuhause und ich liebe euch.

Weiters möchte ich der österreichischen und internationalen HEMA-Community danken. Allen voran meinen ersten Trainern, Harald Winter, Eugen Karel und Anna Till. Ihr gabe den Anstoß für meine Entwicklung als Fechter, wegen euch begann ich zu wachsen. Martin Lauter für den immerwährenden Zuspruch, bei meinen Bestrebungen vieles von vielen zu lernen. Ingulf Pop-Kohlweiss und Thomas L. Hofer für die Inspiration, wie viel eigentlich möglich ist. Ich danke allen Fechtern und Fechterinnen, von denen ich lernen durfte und all jenen, denen ich vielleicht selber etwas geben konnte.

Schlussendlich geht mein Dank an Frau Martina Krajic, für das Vertrauen mit ihrer Klasse arbeiten zu dürfen, und an meine Diplomarbeitsbetreuerin Frau Meta Niederkorn. Es klingt vielleicht übertrieben, doch ich hätte mir wirklich keine bessere Betreuung vorstellen können.

Inhalt

Einleitung	9
Teil I	10
Historische Fechtbücher	10
Quellengattung	10
Fechtmeister oder wer eigentlich Fechtbücher verfasste?.....	13
Status	13
Wozu Fechtbücher?	15
Kundschaft	19
Wozu die Fechtkunst erlernen?	20
Zwischen Ernst und Spiel.....	20
Der Ernst	20
Schimpf und Spiel	23
Turniere, Wettbewerbe und Fechtschulen:.....	23
Der Habitus von Fechtern und seine gesellschaftliche Bedeutung	25
Habitus	25
Herausbildung des spezifischen Habitus	25
Familie und Erziehung	25
Gesellschaftliche Gruppen und Klassen.....	25
Sichtbarwerden des Habitus?	26
Die Fechtkunst als Teil eines herrschaftlichen Habitus	27
Rittertum, Adel und Fechtkunst	27
Bürgertum und die Fechtkunst	28
Fechtbücher und der Habitus.....	29
Deutsche Fechtkunst	30
Das Lange Schwert.....	30
Liechtenauer Lehre für das Lange Schwert.....	33
Johannes Liechtenauer	33
Überlieferung	34
Besonderheit des Liechtenauer Systems	35
Das MS 44 A 8 oder auch der „Codex Danzig“	36
Datierung	37
Provenienz	37
Beschaffenheit	38
Inhalt und Struktur	39

Der „Codex Danzig“ und seine 14 Teile	39
Das Bloßfechten mit dem Langen Schwert.....	40
Bedeutung für die Liechtenauer Lehre	42
Methode für die experimentelle Arbeit mit historischen Techniken.....	43
Probleme, Lösungsansätze und Voraussetzungen in der Forschung.....	44
Sensomotorisches Wissen	44
Materieller Kontext	45
Fehlende Informationen	45
Umgang mit den Problemen.....	45
Hypothesenfindung	46
Das Experiment	47
Ethische Überlegungen	47
Operationalisierung	48
Interpretation der Ergebnisse	49
Teil II.....	51
Schwertkampf in der Schule: Ein Unterrichtskonzept	51
Hypothetische Rahmenbedingungen.....	51
Allgemein didaktische Grundlagen	54
Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas	54
Geschichtsdidaktische Grundlagen / Methodische Grundlagen.....	58
Handlungsorientierter Unterricht	58
Allgemeine lerntheoretische Begründungen	58
Wissenstheorie des Konstruktivismus.....	58
Psychologische Argumente	59
Geschichtsspezifische lerntheoretische Begründungen	60
Forderungen und Möglichkeiten eines handlungsorientierten Geschichteunterrichts	61
Kritik an der Handlungsorientierung.....	65
Lehrplanbezug	65
Allgemeine Forderungen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“	66
Forderungen des Kompetenzmodells	71
Historische Fragekompetenz	71
Historische Methodenkompetenz	73
Historische Orientierungs- und historische Sachkompetenz.....	74
Kompetenz-Niveau?	76
Das Unterrichtskonzept	77

Unterrichtsplanung	77
Theoretische Einführung	77
Einführung in das Fechten.....	80
Interpretation, Präsentation und Reflexion.....	85
Vorangegangene Einheiten.....	90
Unterrichtsmatrix	91
Arbeitsmaterialien	94
Arbeitsblatt	94
Teil III	97
Projektreflexion	97
Rahmenbedingungen.....	97
Reflexionskonzept	100
Probleme einer stark subjektiven und qualitativen Reflexionsmethode	103
Ablauf- <i>Deutung-Alternativen</i>	104
Ankunft.....	104
1 Teil, Theoretische Einführung.....	104
2. Teil, Einführung in das Fechten	111
3 Teil, Interpretation, Präsentation und Reflexion.....	120
Conclusio.....	128
Literaturverzeichnis.....	131
Quellenverzeichnis	139
Onlineverzeichnis.....	140
Fiktionen / „Histotainment“	141
Anhang	143
Zusammenfassung	143
Abstract	143

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit möchte ich die Hypothese aufstellen, dass historische Fechtbücher einen Nutzen und einen Wert für den Geschichteunterricht in der österreichischen Sekundarstufe II besitzen. Zu diesem Zwecke wird die Arbeit in drei wesentliche Teile geteilt.

Erstens ein geschichtswissenschaftlicher Teil, dieser wird sich mit der bearbeiteten Quellengattung, spezieller mit Fechtbüchern des deutschen Spätmittelalters bzw. der frühen Neuzeit und ihrem historischen Kontext beschäftigen. Ich werden dabei versuchen, von einer allgemeinen Darstellung der Quellengattung zu der konkreten, für die Arbeit verwendeten Quelle, der Handschrift 44 A 8, der römischen Biblioteca dell'Accademica Nazionale dei Lincei e Corsiniana, (bekannt als „Peter von Danzig“), zu kommen. Weiters werde ich eine wissenschaftliche Methode zur experimentellen Arbeit und Interpretation von Fechttechniken vorstellen. Denn ein wesentlicher Teil des Wertes von Fechtbüchern, liegt nicht nur in der theoretischen Beschäftigung mit diesen, sondern auch in der praktischen Umsetzung von historischen Techniken. Dem Erleben von Geschichte.

Zweitens werde ich die geschichtswissenschaftliche Basis nutzen, um darauf aufbauend ein Unterrichtskonzept für 2-3 Unterrichtsstunden zu entwerfen. Die Grundlagen zur Quellengattung, die spezifische von mir ausgewählte Handschrift, der historische Kontext und natürlich auch die wissenschaftlich, experimentelle Interpretationsmethode werden Schüler und Schülerinnengerecht „heruntergebrochen“ und mit den notwendigen bzw. passenden geschichtsdidaktischen Ideen verbunden, als auch mit dem Lehrplan für die Oberstufe in den österreichischen AHS in Verbindung gesetzt. Die ersten zwei Abschnitte der Arbeit stellen somit einen der wichtigsten Prozesse für alle Lehrer und Lehrerinnen dar, nämlich den Weg von der Wissenschaft in die Schule.

Im dritten und letzten Teil der Arbeit wird sich schließlich herausstellen, ob ich meine Hypothese, vom Wert der historischen Fechtbücher für den Schulunterricht, bestätigen kann oder ob diese vielleicht nochmal überdacht werden muss. Zu diesem Zwecke werde ich das in Teil zwei vorgestellte Unterrichtskonzept, optimalerweise in einer 5. Oberstufenklasse, durchführen und testen. In der Arbeit selbst wird meine Reflexion, zu diesem durchgeföhrten Unterricht, festgehalten. Ich werde versuchen zu beurteilen, welche Ziele meines Unterrichts erreicht wurden, welche nicht und welche unvorhersehbaren Ergebnisse daraus resultierten. Auch werde ich versuchen zu unterscheiden, welche positiven bzw. negativen Ergebnisse auf das geplante Unterrichtskonzept zurückzuföhren sind und welche sich womöglich auf meine

praktischen Lehrfähigkeiten beziehen könnten. Im besten Fall sollte es eine Kombination aus beiden sein.

Am Ende stellt diese Arbeit keine, eigentlich notwendige, langfristige Untersuchung der Thematik dar. Vielmehr soll sie allen Interessierten und vor allem allen Geschichtelehrern und Lehrerinnen ein gut fundiertes Beispiel für die Arbeit mit historischen Fechtbüchern und praktischem historischen Fechten bieten, um meine Kollegen und Kolleginnen zu ähnlichen Projekten zu motivieren und sie, durch die hier angeführten geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Darlegungen, in ihren Bestrebungen weiter unterstützen zu können.

Teil I

Historische Fechtbücher

Was ist das eigentlich, was da wertvoll sein soll für den Geschichteunterricht? Was macht die Quellengattung der historischen Fechtbücher aus, wie definiert sie sich? Welche Personen, welcher gesellschaftlicher Kontext steht hinter ihnen, und wie haben sie sich im Laufe der Jahrhunderte verändert? Dies sind die Fragen, die Antworten benötigen, bevor wir uns auf irgendeine spezifische Quelle, irgendein spezifisches Fechtbuch konzentrieren können.

Quellengattung

Wenn wir an mittelalterliche Fechtkunst denken, dann denken wir wohl meist an Ritter und ihre Schwerter und das gar nicht mal zu Unrecht, auch wenn streng genommen natürlich noch mehr dahintersteckt. Weiters kommen uns dabei wohl Filme und Serien aus der Popkultur in den Sinn, in denen dieser europäische Schwertkampf meist sehr grobschlächtig und brutal dargestellt wird. Vor allem, wenn man sie mit ihrem japanischen oder auch chinesischen Pendant vergleicht. Bei diesen ist unser Bild geprägt von einer hochkomplexen, z.B. japanischen Kampfkunst. Man denkt an Karate, Judo, Jiu-Jitsu, Kendo und vieles mehr und sicher nicht an primitives und brutales Kloppen. Dieses grobe Bild von einer primitiven europäischen Kampfkunst hielt sich nicht nur lange in der Popkultur, sondern konnte sich auch lange in der Wissenschaft halten. Angefangen von Egerton Castle (geb. 1858 London) Vorstellung, dass erst mit der logischen Überlegenheit der Moderne und der Durchsetzung des überlegenen Stoßfechtens, die eigentliche Kunst begann,¹ bis zu gar nicht so alten Aufsätzen

¹ Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012) S. 61 - 93, 61.

wie Elke Liermanns „Mit Mantel und Degen. Studentisches Fechten im frühneuzeitlichen Freiburg/Br“ in denen sie ähnliche Vorstellungen wiederholt.²

Mit dem heutigen Forschungsstand³ und der immer intensiver werdenden Auseinandersetzung mit historischen Fechtbüchern und dem Entstehen des historischen Fechtens als moderner Sport mit alten Wurzeln, sind diese Vorstellungen nicht mehr haltbar. Die Kampfkünste in Europa sind alles andere als ein modernes Phänomen, das sich erst im 18 Jh. entwickelte,⁴ und sie sind sicherlich auch nicht einfach und simpel. Ihren Anfang möchte ich hier gar nicht diskutieren, fest steht, dass die Beispiele der griechischen olympischen Disziplinen (Ringen, Boxen und Pankration (Allkampf)), der professionellen Campiones des Frühmittelalters (Duellisten auf dem Campus)⁵ oder der hochmittelalterlichen Schirmmeister des Adels uns schnell vermitteln können, dass das Kämpfen schon lange professionalisiert wurde und nicht von jedem einfach gleich gut praktiziert, gelernt und gelehrt werden konnte. Ein Problem haben all diese Beispiele dennoch, und zwar können wir durch die Existenz von Berufskämpfern noch nicht feststellen, wie komplex die Kunst war, die diese betrieben. Ganz besonders in einer Zeit, in der die meisten Künste und Handwerke mündlich bzw. durch das Nachahmen und ohne schriftliche Hilfsmittel gelehrt wurden. Dies ändert sich mit dem Beginn bzw. im Laufe des 14 Jh. und dem Aufkommen des ersten, uns bisher bekannten Fechtbuches⁶, dem ersten Fightbook. Über die Datierung des I.33 herrscht keine Einigung und so erstrecken sich die Vorschläge vom späten 13 Jh. bis zur Mitte des 14 Jh. Geschrieben wurde es sehr wahrscheinlich im süddeutschen Raum in einem klerikalen oder sogar monastischen Umfeld, wobei diese Angaben ebenfalls umstritten sind.⁷

² Elke Liermann, Mit Mantel und Degen. Studentisches Fechten im frühneuzeitlichen Freiburg/Br In: Barbara Krug-Richter, Ruth-E. Mohrmann, Frühneuzeitliche Universitätskulturen. Kulturhistorische Perspektiven auf die Hochschulen in Europa (= Beiheft zum Archiv für Kulturgeschichte, H. 65) (Köln, Weimar Wien 2009) 31 - 52.

³ Vgl. Bodemers Begriff zur Fechtkunst und zum Anfang des Fechtens In: Heidemarie Bodemer, Das Fechtbuch. Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der bildkünstlerischen Darstellung der Fechtkunst in den Fechtbüchern des mediterranen und westeuropäischen Raumes vom Mittelalter bis Ende des 18. Jahrhunderts (Stuttgart 2008) 28 - 30.

⁴ Friedrich Kobler, Alexander Frhr. von Reitzenstein [Bearb.]. In: Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte Tl. 7 S. (1981), 905 – 916, 911.

⁵ Dagmar Hüpper-Dröge, Der gerichtliche Zweikampf im Spiegel der Bezeichnungen für ‘Kampf’, ‘Kämpfer’, ‘Waffen’, In: Wolfram Drews, Bruno Quast (Hrsg.), In: Frühmittelalterliche Studien (online erschienen, 2010) 607 - 661.

Vgl auch zur Entwicklung der Fechtkunst.
In: Heidemarie Bodemer, Das Fechtbuch. Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der bildkünstlerischen Darstellung der Fechtkunst in den Fechtbüchern des mediterranen und westeuropäischen Raumes vom Mittelalter bis Ende des 18. Jahrhunderts (Stuttgart 2008) 41 - 56.

⁶ Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012). 64 - 65.

⁷ Jeffrey L. Forgeng (Hg), The Medieval Art of Swordmanship. Royal Armouries MS I.33 (Leeds 2018) 7 - 8.

Daniel Jaquet, Karin Verelst und Timothy Dawson verwenden in ihrem Sammelband für die von mir behandelte Quellengattung den Begriff der Fightbooks. Dieser umschließt ihres Erachtens mehr als der Begriff der Fechtbücher (Fencingbooks). Aus dem gleichen Grund verwendet Rainer Welle den Begriff der Zweikampfhandschriften für genau die gleiche Quellengattung.⁸ Fightbooks, Zweikampfhandschriften oder eben Fechtbücher umfassen alle Schriften, die hochkomplexe Bewegungen im Kontext des Kämpfens systematisch beschreiben wollen.⁹ Dazu gehört neben dem Fechten mit dem Schwert (z.B. dem Langschwert oder auch dem einhändigen Schwert) auch der Umgang mit dem Dolch, dem ‚Langen Messer‘ (eine Art einschneidiges Schwert), Mordaxt, Stange aber auch Ringen, also waffenloser Kampf, Kampf in Harnisch und zu Ross¹⁰. Weiters noch viele andere Waffengattungen, wie z.B. auch die Bauernwaffen bei Paulus Hector Mair¹¹ oder auch Rapier, Säbel, Bajonett und Gehstock in den uns näherstehenden Quellen. Weiters enthalten viele der Werke, neben technischen Bewegungsanweisungen auch Anweisungen zur Taktik und Psychologie im Kampf.¹² Taktisch wäre z.B. der Umgang mit der Initiative in einer Kampfsituation¹³ während psychologische Tipps sich z.B. durch Kommentare zur richtigen Kampfvorbereitung zu erkennen geben.¹⁴ So wird im MS 3227a der Leserschaft klar gemacht, dass man nur guten Mutes, gewissenhaft, mit Vernunft und ohne Furcht gut kämpfen könne.¹⁵

Unabhängig von der Vielfalt der Inhalte, die in den „Fightbooks“ zu finden sind, werde ich selbst den Begriff der historischen Fechtbücher bzw. einfach Fechtbücher weiterhin verwenden. Dafür möchte ich drei Gründe nennen. Erstens möchte ich für den Sprachfluss vermeiden englische Wörter in einer deutschsprachigen Arbeit zu verwenden. Zweitens umschließt der Begriff des Fechtens (Vehten) im historischen Kontext der deutschen, mittelalterlichen Manuskripte, auf die ich mich hier konzentrieren werde, bereits jegliche Form des Kämpfens und ist nicht auf den Kampf mit der Waffe oder gar auf die olympischen Sportwaffen beschränkt.¹⁶ Drittens konzentriere ich mich im Rahmen dieser Arbeit tatsächlich auf den

⁸ Rainer Welle, Ringkampf – Kampfringen – Fechtringen. Motorische Fertigkeiten und ihr Beitrag zur Sozialgeschichte, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017), 175 - 210, 178 - 179.

⁹ Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 7 - 9.

¹⁰ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 12.

¹¹ Spezifischer das Manuskript: MSS Dresden C 93, aus der Sächsischen Landesbibliothek (Dresden, DE).

¹² Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 58 - 59.

¹³ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 61.

¹⁴ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 65.

¹⁵ MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE).

¹⁶ Rainer Welle, Ringkampf – Kampfringen – Fechtringen. Motorische Fertigkeiten und ihr Beitrag zur Sozialgeschichte, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 178 - 179.

Kampf mit historischen Blankwaffen bzw. mit dem Langen Schwert, wodurch auch der moderne Fechtbegriff immer noch recht passend für meine Zwecke erscheint.

Unabhängig von den verwendeten Begriffen, steht eines fest, die beschriebenen Bewegungen / Techniken mit all den genannten Waffen bzw. den Bewegungen des Körpers beziehen sich fast immer auf Kampfmöglichkeiten eines Individuums und so gut wie nie auf die Kampfmöglichkeiten einer Gruppe / militärischen Einheit. Die kämpferischen Kontexte, für die die Werke geschrieben wurden, sind zwar immer noch vielfältig, konzentrierten sich allerdings auf den persönlichen, individuellen Konflikt eine Person gegen die andere, wobei es sich dabei z.B. um Duelle, Gerichtskämpfe oder Selbstverteidigungssituationen handeln konnte. Wir haben es fast immer mit zwei Individuen zu tun, die sich meist mit symmetrischer Ausrüstung gegenüberstehen. Der Konflikt im militärischen Kontext stellt für die Fechtbücher eine Ausnahme dar¹⁷. Eine Ausnahme, die in diesem gewaltvollen Kontext doch sehr verwundert und die ich später im Rahmen des gesellschaftlichen Kontextes noch einmal aufgreifen möchte.

Fechtmeister oder wer eigentlich Fechtbücher verfasste?

Die Männer, die die Kampfkünste in Europa praktizierten bzw. vor allem jene, die sie professionell betrieben und unterrichteten, können, wie bereits erwähnt, schon länger nachgewiesen werden als die ersten Fechtbücher. Jene Fechtbücher, die eben diese Berufsgruppe irgendwann selbst zu verfassen begann bzw. in Auftrag gab, sowohl für den Eigenzweck als auch für andere Auftraggeber. Häufig ist dabei die Rede von Meistern oder auch Schirmmeistern, wobei das Schirmen den Kampf mit den ritterlichen Waffen darstellte.¹⁸

Status

Gesellschaftlich kamen die Fechtmeister ursprünglich aus dem Adel oder dem Klerus, solange dieser an Waffengängen aktiv teilnahm.¹⁹ Ein Beispiel für einen adeligen Fechtmeister wäre der italienische Gioacchino da Fiore ²⁰ mit seinem Werk „Flos Duellatorum II Fior die Battaglia“ (um 1410)²¹. Hingegen das Fechten mit Schwert und Buckler, im bisher ältesten

¹⁷ Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112. (Leiden 2016) 7 - 9.

¹⁸ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 12.

¹⁹ Beispiele für einen kämpfenden und bewaffneten Klerus, gibt es quer durch das gesamte europäische Mittelalter und wurde bereits von den Zeitgenossen kontroversiell kommentiert.

Siehe dazu:

Lawrence G. Duggan, Armsbearing and the Clergy in the History and Canon Law of Western Christianity (Croydon 2013) 18 - 58.

²⁰ Sixt Wetzel, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012) 62 - 63.

²¹ Pisani Dossi MS, Sammlung der Familie Pisani Dossi (Italien)

Manuskript, dem so genannten MS 1.33 (um 1300),²² als auch das Fechten mit dem ‚Langen Messer‘ des Meisters Johannes Lecküchners († 1482) entstanden aus der Feder bzw. den kampfkünstlerischen Fähigkeiten klerikaler Fechtmeister.²³ Im Laufe der Zeit tauchen schließlich auch bürgerliche Fechtmeister vermehrt auf, als gutes Beispiel dient hier der deutsche Joachim Meyer (ca. 1537 – 1571).²⁴ Die Fechtmeister, Campiones oder auch Lohnkämpfer rekrutierten sich damit nicht unbedingt aus den ärmsten bzw. niedrigsten Schichten der Gesellschaft, dennoch war ihr Ansehen ein sehr ambivalentes.

Überall in Europa wurde ihr Wissen und Können, als Lehrer für verschiedenste Kampfkünste oder als Lohnkämpfer in unangenehmen Situationen, ganz legal genutzt. Gleichzeitig war ihre Tätigkeit immer auch eng mit teilweise verbotenen Duellen, Waffenverboten, Schlägereien und damit gesellschaftsgefährdeten Situationen verbunden. So werden die Fechtmeister im SachsenSpiegel als Rechtlose bezeichnet.²⁵ Ebenfalls hatte die Kirche ein Problem mit dieser Gesellschaftsschicht und den Artes Mechanicae²⁶, vor allem nachdem sie die Kampfordale, also den Zweikämpfen zur Urteilstfindung innerhalb eines gerichtlichen Konfliktes, bereits seit dem 13. Jh. verurteilte.²⁷ In London führten Probleme mit jungen Männern, die in Wirtshäusern und auf den Straßen mit Schwert und Buckler die Stadt durch ihr gewalttägiges Verhalten unsicher machten, zu einem Verbot von Fechtschulen innerhalb der Stadtmauern. In deutschen Universitäten wie Heidelberg (14. Jh.) oder in Paris (15. Jh.) wurde den Studenten ausdrücklich verboten Fechtunterricht zu besuchen, wenn dafür gleichzeitig Vorlesungen geschwänzt wurden. Und dennoch waren die Verhältnisse für Fechtmeister am Kontinent einfacher als für jene, die sich in England aufhielten.²⁸ So gewährt Kaiser Friedrich III. 1487. den Nürnberger „Meistern des Schwerts“ ein Privileg, in dem das Zunftwesen geregelt wurde, und zwar so, dass

²² MS 1.33, Royal Armouries (Leeds, UK)

²³ Zum Verfasser des 1.33: Rainer Leng, Fecht und Ringbücher, In: Ulrike Bodemann, Peter Schmidt, Christine Stöllinger-Löser (Hrsg.), Katalog der deutschsprachigen illustrierten Handschriften des Mittelalters. Band 4/2 (München 2008), 1 - 139, 36.

Zu Lecküchner siehe auch:

Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 166.

Hans-Peter Hils, Lecküchner, In: Verfasserlexikon Tl. 5 S. (Berlin 2011) 641 - 644.

Grzegorz Zabinski, Russell A. Mitchell, Falcko Fritz (Hrsg.), A Falchion / Langes Messer Fencing Treatise by Johannes Lecküchner (1482) (Siemianowice Śląskie, Irving, Hamburg 2012) 3 – 10.

²⁴ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 205 - 206

²⁵ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 46 – 47.

²⁶ Silvan Wagner, Die Fechtmeister Gottes. Laientheologische Implikationen der Zweikampflehren des Spätmittelalters, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 77 - 92, 78.

²⁷ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 23 - 76, 72 - 73.

²⁸ Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000) 7 - 9.

nur sie bestimmten, wer sich „Meister des Schwertes“ nennen konnte und wer nicht.²⁹ Damit wurden im Endeffekt Qualitätskriterien für eine Ausbildung zum Fechtmeister festgelegt. Das führte in Deutschland so weit, dass an manchen Universitäten des 16. Jh. das Trainieren der Fechtkunst in einer Fechtschule, zum Teil des Curriculums wurde.³⁰ Auch in Italien und Spanien entwickelten sich offizielle Auswahlverfahren, in denen streng geprüft wurde, wer für die Profession des Fechtmeisters / Fechtlehrers geeignet war. Dabei wurde damals schon nicht nur die Fechtkunst des Anwärters überprüft, sondern auch dessen didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten. Also, wie gut dieser z.B. erklären und den Fechtstil/Kampfstil korrigieren und damit ausbessern konnte. Im Endeffekt finden wir aber auch in England ähnliche Entwicklungen in Richtung Anerkennung des Berufsstandes, wie die Gilden bzw. Zunftsbildung mit eigenen Regeln und Lizenzen unter Henry VIII (1491 – 1547) zeigt.³¹

Wozu Fechtbücher?

Wenn wir heute eine Kampfkunst, einen Kampfsport lernen wollen, dann wird unser erster Impuls sein, einen Trainer oder eine Trainerin zu finden, die uns durch Vorzeigen und mündliche Anweisungen in der jeweiligen Kunst unterweist. So ist es in den allermeisten Bewegungskünsten bzw. in allen Künsten, in denen körperliche Fertigkeiten besonders wichtig sind. Kaum jemand der Töpfen oder Geige spielen lernen möchte, schlägt zu-aller-erst ein Buch auf. Genauso ist es bzw. war es mit dem Erlernen der Kampfkünste im Mittelalter und der Frühen Neuzeit.

So steht bereits im Nürnberger Manuscript (1389) MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum, (Nürnberg, DE) (1389).

„Auch merke das / und wisse das man nicht gar eygentlich und bedewtlich von fechten mag sagen und schreiben ader aus legen / als man is wol mag / is wol mag czeigen und weisen mit der hant /.“³²

Mehr als 200 Jahre später schreibt auch Vincentio Saviolo in seinem englischsprachigen Werk zum Rapierfechten, „Vincentio Saviolo, His Practise, in Two Bookes. The first intreating of the use of the Rapier and Dagger. The second, of Honor and honorable Quarrels“ (London, 1595), etwas ganz Ähnliches.

²⁹ Karl Wassmannsdorff, Sechs Fechtschulen der Marxbrüder und Federfechter, aus den Jahren 1573 bis 1614 (Heidelberg 1870) 1.

³⁰ Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000) 12 - 13.

³¹ Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000) 7 - 9.

³² Zitiert nach: Grzegorz Zabinski, The Longsword Teachings of Master Liechtenauer: The Early Sixteenth Century Swordsmanship Comments in the "Goliath" Manuscript. (Torun 2014) 133.

“But to perform these matters, you must be nimble of body and much practiced: for although a man have the skill, and understand the whole circumstance of this play, yet if he have not taken pains to get use and readiness therein by exercise (as in all other arts the speculation without practice is imperfect) so in this, when he comes to performance, he shall perceive his want [...]”³³

Beide Zitate verweisen darauf, dass es auch schon den Fechtmeistern ihrer Zeit sehr wohl bewusst war, dass man ihre Kunst primär durch das Zusehen und Nachahmen, den Kontakt Lehrer zu Schüler, lehren und lernen konnte. Und dennoch verfassten sie Bücher, gaben diese in Auftrag und gaben dafür teilweise Unsummen an Geld aus. Wie das Beispiel des augsburgischen Schatzmeisters Paulus Hector Mair zeigt, der „De arte athletica (I und II)“³⁴ mit 750 Illustrationen schaffen ließ³⁵ und der im Endeffekt für sein Sammelhobby, das ihn zur Veruntreuung von Stadtgeldern führte, gehängt wurde.³⁶ Irgendetwas brachte die Meister also dazu, dass sie sich dachten, der Aufwand müsse sich trotzdem lohnen. In der Forschung ist man sich zurzeit einig, dass es mehrere Motivationsmuster für die Entstehung von Fechtbüchern gab.

Erinnerung:

Der offensichtlichste Zweck, den Fechtbücher haben konnten, war der des Erinnerns, der Memoria an einen bestimmten Fechtmeister.³⁷ Es gab Fechtbücher, die in reiner Versform verfasst wurden, solche die Vers und Prosa miteinander vereinigten, welche die Register an Begriffen und Kunstregeln aufstellten und solche, die fast nur aus Bildfolgen bestanden.³⁸

³³ Vincentio Saviolo, His Practise, in Two Books. The first intreating of the use of the Rapier and Dagger. The second, of Honor and honorable Quarrels (London, 1595) H 3.
zitiert nach:

John Clements, Problems of Interpretation and Application in Fight Book Studies In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 189 - 215, 201.

³⁴ Cod.icon. 393, Opus Amplissimum de Arte Athletica, Bayerische Staatsbibliothek (München, DE)

³⁵ Rainer Leng, Text und Bild in deutschsprachigen illustrierten Fechthandschriften, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 211 - 234, 218 - 219.

³⁶ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 191.

³⁷ Siehe:

1. Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012) 65.

2. Grzegorz Zabinski, Legendo Discimus? Structure of Selected Medieval and Early Renaissance Swordmanship Teachings as a Reflection of the Practical Teaching Course of the Art of the Long Sword. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 157 - 174, 157.

3. Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 19.

³⁸ Jan-Dirk Müller, Bild – Vers – Prosakommentare am Beispiel von Fechtbüchern. Probleme der Verschriftlichung einer schriftlosen Praxis, In: Hagen Keller, Klaus Grubmüller, Nikolaus Staubach (Hrsg.),

Die meisten Bücher waren eine Kombination aus den genannten Techniken, aber alle waren Mnemotechniken, die als Erinnerungsgrundlage für Wissen dienten.³⁹ Warum sprechen wir nun vom Erinnern und weniger vom Unterrichten? Immerhin geben einige Fechtbücher recht detaillierte Anweisungen zur Durchführung von Techniken. Hierfür muss man darauf aufmerksam machen, was alles nicht beschrieben wurde. Speziell in den mittelalterlichen bis zu den frühneuzeitlichen Quellen, finden wir kaum Angaben zu Stand- und Beinarbeit, kaum Hinweise darauf, wie einfache Hiebe oder Stiche durchgeführt werden sollen.⁴⁰ Daher ist man sich heute einig, dass die meisten Fechtbücher dieser Zeit keine Lehrbücher für Autodidakten und Anfänger waren, sondern viel eher Erinnerungsstützen für bereits erlernte Techniken,⁴¹ die vor allem mit nicht sehr genau beschriebenen Schlüsselmomenten (innerhalb einer Technik) arbeiteten. Ich vergleiche diese Vorstellung von Fechtbüchern als Erinnerungsstützen gerne mit besonders guten und schönen Mitschriften, die Studierende für ihre Prüfungen anfertigen und vielleicht für andere Mitstudierende überarbeiten. Alle die, die Vorlesung besuchen bzw. etwas Ähnliches studieren, können ganz gut dabei mitkommen, für einen Autodidakten, der von Null anfängt, wird es sehr schwer. Oder wenn ich z.B. als Professor ein besonders gutes Skriptum zu meiner Vorlesung erstelle, dann kann ich dieses, z.B. in Form eines verlegten Buches auch ganz gut an meine Studierenden verkaufen.

Werbung und Prestige:

Eine weitere wichtige Motivation für die Fechtmeister Bücher zu erstellen war die Tatsache, dass sie ihr Geld primär durch ihre Schüler, die sie unterrichteten, verdienten. Um jetzt an besonders viele oder besonders reiche Schüler zu kommen, war ein eigenes Fechtbuch ein guter Weg der Selbstvermarktung.⁴² Die Meister konnten in so einem Buch zeigen, was sie konnten bzw. was die Schüler bei ihnen lernen konnten. So war die Eigenwerbung, neben der Erinnerung von Schlüsselmomenten,⁴³ sicherlich ein wichtiger Grund dafür, dass einige Fechtbücher ausgesprochen reich sind an Illustrationen, vor allem im Vergleich zu anderer Fachliteratur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. In 48 registrierten und illustrierten

Pragmatische Schriftlichkeit im Mittelalter. Erscheinungsformen und Entwicklungsstufen (Akten des internationalen Kolloquiums 17. – 19. Mai 1989) 251 - 282, 251.

³⁹ Eric Burkart, Die Aufzeichnung des Nicht-Sagbaren. Annäherung an die kommunikative Funktion der Bilder in den Fechtbüchern des Hans Talhoffer, In: Das Mittelalter, 19. Heft 2 (2014) 253 - 301, 297 - 300.

⁴⁰ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 71.

⁴¹ Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012) 66 - 67.

⁴² Grzegorz Zabinski, Legendo Discimus? Structure of Selected Medieval and Early Renaissance Swordmanship Teachings as a Reflection of the Practical Teaching Course of the Art of the Long Sword. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 157.

⁴³ Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000) 40 - 44.

Handschriften, wurden 4800 Abbildungen gezählt.⁴⁴ Ein gutes Beispiel für großartige Selbstvermarktung sind die Manuskripte des Fechtmeisters Hans Thalhofer. Thalhofers Schriften sind stark bebildert, er präsentiert sich mit eigenem Wappen, hoch zu Ross, neben seinem Adeligen Schützling und erweist sich dessen Gesellschaft damit würdig. Er bietet nicht nur den Unterricht für die verschiedensten Waffengattungen an, nein er bietet eine Gesamtbildung. Eine Bildung, die von Ernährung und mentaler Vorbereitung bis zu astrologischem Wissen, Wissen über Kriegsgeräte und sogar Weissagung reicht.⁴⁵ Er vermittelte seinen Kunden, dass er mehr bieten konnte als „nur“ die Fechtkunst bzw. dass jene Kunst mit noch vielen anderen Dingen verbunden war.

Sammlungen:

Letztlich gibt es nun auch Werke, die weder primär als Erinnerungsstütze für die Trainierenden gedacht waren, noch als Werbemittel für den Fechtmeister. Es gibt Werke, vor allem ab dem 16. Jh., die primär für die Wahrung der Tradition alter ritterlicher Kampfkünste und Tugenden geschaffen wurden. Das sind Werke, die primär aus Kopien älterer Schriften bestehen, kaum etwas Neues hinzufügen und primär einen enzyklopädischen Charakter besitzen.⁴⁶ Ein gutes Beispiel hierfür ist das bereits erwähnte Manuskript des Paulus Hector Mair. Ein Werk mit einer Unzahl an wunderschönen Abbildungen, von einer Unzahl an Waffengattungen, ohne aber wirklich einen lehrreichen, didaktischen Aufbau zu besitzen.⁴⁷ Es vermittelt tatsächlich das Gefühl einer Techniksammlung, einem Festhalten von Kampfkünsten, die langsam an Bedeutung verloren. So gibt Mair auch selber an, etwas gegen den Untergang der ritterlichen Tugenden machen zu wollen.⁴⁸

Neben diesen drei hier angeführten Motivationen zur Verfassung eines Fechtbuches, gab es sicherlich noch andere Gründe, wie z.B. Auftragsarbeiten gut zahlender Herrschaften, die sich aber wiederum irgendwo in diesen drei Motivationen einreihen lassen. Sicher ist, dass kaum ein Werk nur aus einer Motivation heraus entstand. Ein Werk konnte der Memoria, der Erinnerung von Schülern dienen, gleichzeitig den Fechtmeister vermarkten und sich damit doppelt so gut verkaufen bzw. die Schule des Meisters fördern. Viele verschiedenen

⁴⁴ Rainer Leng, Text und Bild in deutschsprachigen illustrierten Fechthandschriften, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 216 - 217.

⁴⁵ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 152 - 153.

⁴⁶ Ada, Bruhn-Hoffmeyer, From Medieval Swords to Renaissance Rapier (1963) 70 - 76.

⁴⁷ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 204.

⁴⁸ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 193.

Kombinationen von Motiven sind vorstellbar und müssen immer bei der jeweiligen Untersuchung eines Fechtbuches berücksichtigt werden.

Kundschaft

Nachdem ich skizziert habe, wer diese Fechtmeister überhaupt waren und warum sie begannen, die für mich so relevanten Manuskripte, die Fechtbücher als Quellengattung zu produzieren, müssen wir uns natürlich auch die Frage stellen, für wen diese Bücher geschrieben wurden. Wer ging zu einem Fechtmeister und wer zog einen Nutzen aus den Fechtbüchern, die diese verfassten, kurz um, was boten die Meister und ihre Fechtbücher ihrer Kundschaft?

Ganz generell kann man sagen, dass das Bedürfnis nach einer kämpferischen Ausbildung im Mittelalter und der Frühen Neuzeit, wohl ein generelles war. Die gesamte europäische Kultur war die längste Zeit ihrer Geschichte eine waffentragende und zwar quer durch die Gesellschaftsschichten.⁴⁹ Diese Tatsache legt den Schluss nahe, dass auch alle Menschen Kampfkünste lernten, doch war dem wirklich so?

Wer Fechtbücher nutzte hing lange Zeit davon ab, wer überhaupt Waffen tragen durfte⁵⁰ und ob er die Finanzen dafür besaß. Nun seit dem bisher ältesten Manuskript, um 1300, war das sicher zuallererst der Ritterstand, der Adel. Für diesen war die kämpferische Ausbildung, da er sich aus vielen Einzelkämpfern rekrutierte, extrem wichtig.⁵¹ Spätestens im Spätmittelalter, mit dem Erstarken der Städte, folgt das Bürgertum⁵² und wird zum Kunden der Fechtmeister bzw. wie ich bereits erwähnt habe, stellte es selber Fechtmeister die Fechtbücher verfassten. Vor allem die Handwerker bildeten eigene Fechtgilden, z.B. die Freifechter und die Marxbrüder, die teilweise aneinander gerieten und miteinander konkurrierten.⁵³ Auch wissen wir, dass Mitglieder des Klerus an der Fechtkunst interessiert waren, sonst hätten wir heute wohl kaum die Möglichkeit, mit den bereits erwähnten Fechtbüchern, klerikaler Fechtmeister, zu

⁴⁹ Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012) 66 - 67.

⁵⁰ Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 10 - 11.

⁵¹ Rainer Welle, „...und wisse das alle höbisheit kompt von deme ringen“. Der Ringkampf als adelige Kunst im 15. und 16. Jahrhundert (Univ Diss Freiburg 1992. Pfaffenweiler 1993) 227.

⁵² B. Ann Tlusty, Martial Identity and the Culture of the Sword in Early Modern Germany, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 547 - 570, 548 - 549.

⁵³ Christian Jaser, Ernst und Schimpf – Fechten als Teil städtischer Gewalt- und Sportkultur, In: Uwe Israel und Christian Jaser (Hrsg.), Agon und Distinktion. Soziale Räume des Zweikampfes zwischen Mittelalter und Neuzeit, Geschichte – Forschung und Wissenschaft Bd. 47 (Berlin 2016) 221 - 242, 222 - 226.

arbeiten.⁵⁴ Weiters wurden auch Soldaten in Kriegsschulen im Fechten unterrichtet und Studenten gingen, trotz einiger Verbote an den Universitäten, diesen körperlichen und kämpferischen Betätigungen besonders gerne nach.⁵⁵ Diese beiden zuletzt genannten Gruppen können natürlich irgendwo in den ersten drei eingeordnet werden.

Kurz um kann man bestätigen, dass über die Zeit gesehen, wenn bei weitem auch nicht zu jeder Zeit und an jedem Ort, die Fechtkunst und ihr Konsum durch Fechtmeister und deren Fechtbücher, ein gesellschaftsübergreifendes Phänomen war.⁵⁶

Wozu die Fechtkunst erlernen?

Die europäische Gesellschaft war, wie bereits erwähnt, eine, die die längste Zeit waffentragend war und somit auch mit Gewalt konfrontiert. Im Folgenden sollen einige Konfliktsituationen geschildert werden, für die die Menschen Europas lange Zeit die Hilfe von Profis in Anspruch nahmen.

Zwischen Ernst und Spiel

Eines der ältesten deutschen Fechtbücher beschreibt bereits, dass die Kunst, die in ihm zu finden ist, sowohl für den „*Ernst*“ als auch für den „*Schimpf*“, das „*Spiel*“ gedacht ist.⁵⁷ Hinter diesen Begriffen steckt die Unterscheidung der Intention. Wurde die Kampfkunst für den Ernstfall, also mit der Aussicht des Todes für einen der beiden Beteiligten trainiert oder wurde sie zum Vergnügen ohne Tötungsintention praktiziert.⁵⁸

Der Ernst

Das Ordal mit gerichtlicher Instanz:

Seit dem Frühmittelalter gab es die Möglichkeit bei gerichtlichen Konflikten eine physische Auseinandersetzung, z.B. einen Zweikampf zwischen Kläger und Angeklagten, als Mittel der Beweisführung zu verlangen.⁵⁹ Dahinter stand die Überzeugung, dass Gott auf der Seite des Gerechten stand und so immer in einem physischen Konflikt, der Rechtes gegen Unrechtes antreten ließ, dem Gerechten beistehen würde. Das sogenannte Gottesurteil, *iudicium dei*.⁶⁰

⁵⁴ Sydney Anglo, *The Martial Arts of Renaissance Europe* (New Haven 2000) 23.

⁵⁵ Tina Braun, *Feinde, Freunde, Zechkumpane. Freiburger Studentenkultur in der Frühen Neuzeit* (Münster 2007) 105.

⁵⁶ Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), *Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne* (Konstanz 2012) 73.

⁵⁷ MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE) fol. 44r.

⁵⁸ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), *Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries)*. IN: *History of Warfare*. Vol 112 (Leiden 2016) 216 - 246, 231.

⁵⁹ Sarah Neumann, *Der gerichtliche Zweikampf. Gottesurteil - Wettstreit – Ehrensache* (Ostfildern 2010) 12 - 23.

⁶⁰ Sarah Neumann, *Der gerichtliche Zweikampf. Gottesurteil - Wettstreit – Ehrensache* (Ostfildern 2010) 214.

Dieses wurde bei Unfreien und Frauen meist durch ein Element-Ordal (z.B. Heißes Eisen) eingelöst, während sich freie Männer meist dem bereits erwähnten Zweikampf stellten. Diese geregelten Zweikämpfe wurden schon im Früh- und Hochmittelalter, so gerecht wie möglich durchgeführt.⁶¹ Beispielsweise durch ausgleichendes Training bei Fechtmeistern, dieselbe Ausrüstung oder dem Ausgleich von Behinderungen.⁶² Dennoch konnten auch schon die Zeitgenossen sehen, dass es nicht wirklich eine gerechte Urteilsfindung war. Besonders die Tatsache, dass die Kämpfenden das Training bei Fechtmeistern in Anspruch nahmen oder diese gleich für sich kämpfen ließen (siehe auch die weiter oben erwähnten Campiones), ließ Kirche und weltliche Obrigkeit, Kaiser, Könige und Fürsten, schon sehr früh an derartigen Gottesurteilen zweifeln,⁶³ sodass die Praxis bereits im 13 Jh. stark kritisiert und stigmatisiert wurde.⁶⁴ So wundert es auch nicht, dass trotz großer Dunkelziffern in der Forschung,⁶⁵ der institutionell anerkannte Gerichtskampf, das Ordal, eher ein Randphänomen in der Rechtsfindung war und in Quellen immer besonders herausgehoben wurde. So berichtet die Augsburger Chronik ausführlich von einem Gerichtszweikampf, der gar nicht in Augsburg, sondern in München abgehalten wurde.⁶⁶ Kam es dann, tatsächlich zu einem Gerichtsurteil via. Zweikampf, so wurde dieses meistens lange Zeit aufgeschoben. Einerseits um den Kämpfern Zeit zu geben, um sich z.B. mit einem Fechtmeister vorzubereiten, aber auch um beide Seiten davon zu überzeugen, eine andere Lösung, wie ein Schuldeingeständnis oder einen Ausgleich zu finden.

Zweikämpfe ohne gerichtliche Instanz:

Die Gerichte versuchten nicht nur oft die Kämpfer zu einer anderen Lösung zu bringen, meistens unterstützten sie die Ordale, ab dem 15. Jhd. nicht mehr, sondern duldeten diese. Es wurde ein Kampfplatz zur Verfügung gestellt und die Kämpfenden konnten dort tun, was sie

⁶¹ Hans Edelmaier, Der gerichtliche Zweikampf. Kampfordal als Beweismittel, In: Pallasch. Zeitschrift für Militärgeschichte - Heft 23 (Herbst 2006) 2 - 44, 34 - 38.

⁶² Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 65.

⁶³ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 59.

⁶⁴ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 72 - 73.

⁶⁵ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 33.

⁶⁶ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 27 - 28.

wollten. Das Ergebnis wurde dann zwar meistens akzeptiert,⁶⁷ aber niemand machte sich die Finger schmutzig und unterstützte eine offiziell geächtete, oft auch verbotene Praxis. Ebenso häufig verboten und dennoch bis ins 20. Jh. sehr lebendig,⁶⁸ waren die adeligen, militärischen und zuletzt auch bürgerlichen Ehrenduelle. Bei diesen ging es, wie der Name schon sagt, um die Ehre des eigenen Standes und der individuellen Person. Ein rechtlicher Anspruch, egal ob institutionell gestützt oder nicht, war eher nebensächlich. Das Duellwesen war wahrscheinlich ein viel wichtigerer Grund für die Ausbildung, die die Fechtmeister und ihre Bücher boten, als die eher selten vollstreckten Ordale.⁶⁹

Für Heinz Holzhauer beschreibt das gesamte Wesen der gerichtlichen Zweikämpfe oder auch der Duelle, trotz all der gesellschaftlichen Kritik von Oben und der Versuche, diese zu verbieten, als eine Fortsetzung des alten Fehdewesens. Im Endeffekt ein gewohnheitsmäßiges, reguliertes Faustrecht.⁷⁰

Selbstverteidigung und Krieg:

Zu guter Letzt müssen wir im „*Ernst*“ natürlich von der Ausbildung zur Selbstverteidigung in nicht kontrollierten und ungeregelten Konfliktsituationen sprechen. Wenige Fechtbücher beschreiben Kampfsituationen für den Krieg oder für die Straße, wie z.B. das „Kölner Fechtbuch“⁷¹, das den Kampf gegen mehrere Gegner beschreibt.⁷² Und dennoch erheben ihre Autoren den Anspruch für Ritter oder auch Soldaten / gemeine Knechte⁷³ ihre Werke verfasst zu haben. So war es auch für die Bürger der deutschen Städte des 15. und 16. Jh. ein absolutes Muss, Waffen zu besitzen und kämpfen zu können, es gehörte sozusagen zur Bürgerpflicht, zur Verteidigung der Stadt beizutragen. Die Ausbildung durch Fechtmeister und oder Kenntnis

⁶⁷ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 39 - 43.

⁶⁸ Wenn man es genau nimmt könnte man das heutige Mensurfechten oder das pennale Fechten in studentischen Verbindungen, trotz weniger fatalem Ausgang, auch dazurechnen und somit eine Kontinuität in Europa, bis zur Gegenwart ziehen.

⁶⁹ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 74 - 75.

⁷⁰ Heinz Holzhauer, Der gerichtliche Zweikampf, In: Tóth, Károly (Hg.), Emlékkönyv Dr. Cséka Ervin. egyetemi tanár ; születésének 70. és oktatói munkásságának 25 évfordulójára (Szeged 1992) 201 - 218. 209.

⁷¹ MS Best. 7020, Historisches Archiv der Stadt Köln (Köln, DE)

⁷² Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 104 - 105.

⁷³ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) 6.

ihrer Werke, Zweikampftraining hin oder her, gab auf jeden Fall Grundlagen für ernsthafte Selbstverteidigungssituationen.⁷⁴

Im „Ernst“ gab es unterschiedlichste Situationen, für die ein Fechtmeister benötigt wurde und für die die Fechtbücher nützlich waren. Für die Kundschaft und die Meister selbst spielte es allerdings kaum eine Rolle, ob Vorbereitungen getroffen wurden für einen Kampf um Tod und Leben mit oder ohne offizieller, institutioneller Beteiligung von Gerichten.⁷⁵ Fechtmeister, wie der bereits erwähnte Hans Thalhofer, versuchten ihre Schützlinge so gut es geht körperlich und mental auf den Kampf vorzubereiten. Sie hatten ihre eigene Laientheologie, in der Gott nicht selbst in den Kampf eingriff, aber für das gute Gelingen des Trainings sorgte. Das Training und die Ausbildung wurden als Kampf gegen die Sünde inszeniert. Diese Überlegungen spielen vor allem bei der Vorbereitung für jegliche offizielle und inoffizielle Zweikämpfe eine Rolle.⁷⁶

Schimpf und Spiel

Viele Fechtbücher erwähnen explizit, welche Techniken zu einem schnellen und tödlichen Ende eines Kampfes führen, sie lassen diesen Ausgang, also die Tötung des Gegners, aber häufig auch offen bzw. als Option stehen. Patrick Leiske macht daraus den Umkehrschluss, dass die Tötung des Gegners nicht immer das Ziel eines Konfliktes war.⁷⁷ Auch das „Nürnberger Fechtbuch“ erwähnt, dass die Kunst nicht nur für den „Ernst“ sondern auch für die körperliche Gesundheit, die Charakterbildung und schließlich auch zur Unterhaltung gut geeignet ist.⁷⁸

Turniere, Wettbewerbe und Fechtschulen:

Am häufigsten wurden Fechtmeister für gar nicht so ernste, sondern viel eher für sportliche und festliche, aber nicht unbedingt weniger gefährliche Anlässe benötigt. Der Adel und die Ritterschaft veranstalteten seit dem Hohen Mittelalter Turniere in Europa, bei denen sie sich in Gruppen- aber auch in Zweikämpfen, mit allen möglichen Waffengattungen in Stärke und Eleganz bewiesen. Das Turnierbuch, „Freydal“, des Kaiser Maximilian I. ist ein wunderschönes Beispiel dafür. Da es, obwohl es kein klassisches Fechtbuch ist, unglaublich detailliert Fecht- und Ringaktionen illustriert.⁷⁹ Turnier, Jagd und Fechtkunst dienen hier der

⁷⁴ B. Ann Tlusty, Martial Identity and the Culture of the Sword in Early Modern Germany, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 549.

⁷⁵ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 48 - 49.

⁷⁶ Silvan Wagner, Die Fechtmeister Gottes. Laientheologische Implikationen der Zweikampflehren des Spätmittelalters, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 78 - 89.

⁷⁷ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 249.

⁷⁸ MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE) fol. 44r.

⁷⁹ Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000) 27.

persönlichen Inszenierung im Sinne eines alten Ritterideals.⁸⁰ Das Bürgertum folgte mit den Fechtschulen, die im 16. Jh. bereits zu bestimmten Terminen öffentliches Fechten anboten und für die Teilnehmer und Zusehenden sportliche Events mit Unterhaltungswert waren.⁸¹ Häufig gab es Regelungen, die, z.B. wie bei Joachim Meyer, den Stich verboten oder die Trefferzonen einschränkten, um die Kämpfe etwas sicherer zu machen.⁸² Die öffentlichen Fechtschulen waren meist auch eine Show. Es wurde einerseits sportlich und wettbewerbsmäßig gekämpft, andererseits gab es auch unterhaltsame Gefechte. Zum Beispiel Kämpfe auf getragenen Plattformen aus Schwertern (Rosen)⁸³ oder solche mit theatralischen Elementen. Dieser Unterhaltungscharakter wird weiters dadurch verstärkt, dass manche Fechtschulen auch Eintritt verlangten und, dass sie häufig mit anderen Wettbewerben, wie den Schützenbewerben und größeren Festen verbunden waren.⁸⁴

Für all diese Unterhaltungszwecke wurde nun die Fechtkunst mit Hilfe von Fechtmeistern und deren Lehrmaterialien trainiert und praktiziert. Und dabei begaben sich die Praktizierenden regelmäßig in große Gefahr. Turniere und Fechtschulen konnten oft genauso gefährlich sein wie ernste Duelle.⁸⁵ Nun stellt sich die Frage, warum sich der Adel und das Bürgertum dieser Gefahr aussetzte? Wenn nicht das eigene Rechtssystem, Gewalt im kriegerischen und zivilen Kontext oder der gesellschaftlich definierte Ehrbegriff einen dazu „zwang“? Warum stellte man dann nicht einfach Gladiatoren, im Sinne der römischen Antike, oder einfach nur Berufskämpfer auf und ließ diese gegeneinander kämpfen? Warum war es die Gefahr wert?

⁸⁰ Harald Tersch, Art. Maximilian I. (1459-1519), Lateinische Autobiographie, Freydal, Theuerdank, Weißkunig - In: Harald Tersch (Hg.), Österreichische Selbstzeugnisse des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit (1400 - 1650). eine Darstellung in Einzelbeiträgen (Bochum 1998) 111 - 149, 138 - 139.

⁸¹ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 254.

⁸² Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 190.

⁸³ Aus eigener Erfahrung kann ich bestätigen, dass solche ein unglaubliches Geschick (va. Gleichgewichtsgefühl benötigen) und dass sie bis heute nicht ihren Unterhaltungswert verloren haben.

⁸⁴ B. Ann Tlusty, Martial Identity and the Culture of the Sword in Early Modern Germany, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 549 - 551.

⁸⁵ Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 75.

Der Habitus von Fechtern und seine gesellschaftliche Bedeutung

Habitus

Eine Möglichkeit um Antworten für die obigen Fragen zu finden, ist Bourdieus Konzept des Habitus.⁸⁶ Eine kurze Skizzierung der für mich wichtigsten Punkte möchte ich hier vorstellen, bevor ich den Bogen wieder zurück zur spätmittelalterlichen Gesellschaft schlage.

Habitus ist als Gesamtheit aller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster eines Menschen zu verstehen, in denen alle vergangenen sozialen Erfahrungen Ausdruck finden.⁸⁷ Er ist die Tiefenstruktur für endliche Handlungsmuster, die in uns stecken und die für unendlich viele Situationen Antworten finden müssen. Er bietet uns damit die Möglichkeit, schnell auf Neues reagieren zu können, ohne dass unsere gesamte Realität und Identität dabei hinterfragt werden muss, ohne dass immer ein langer bewusster, reflektierender Prozess stattfindet.⁸⁸

Herausbildung des spezifischen Habitus

Familie und Erziehung

Die wichtigsten Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmuster kommen nach Bourdieu aus der Sozialisation und nicht aus den biologischen Voraussetzungen eines Menschen. Die größte Rolle für die individuellen Präferenzen spielen dabei die frühkindliche Sozialisation und Bildung in der Familie bzw. in den ersten Schul- und Bildungsjahren.⁸⁹

Gesellschaftliche Gruppen und Klassen

Wenn man Habitus auf die Gesellschaft bezogen denkt, dann hat die eigene gesellschaftliche Klasse einen wesentlichen Anteil am eigenen Habitus. Die Klassen untereinander lassen sich wesentlich durch ihre Distinktionsbemühungen innerhalb des symbolischen Kapitals definieren. Symbolisches Kapital ist solches, welches eine Bedeutung trägt. Besitz, z.B., wird erst zum Status, wenn er diese Bedeutung erhalten hat und diese Bedeutung ist nicht selbstverständlich. Neben dem gerade eben erwähnten ‚Ökonomischen Kapital‘, gibt es nach Bourdieu auch noch das ‚Soziale Kapital‘ und das ‚Kulturelle Kapital‘. Das Soziale Kapital

⁸⁶ Hier nach der Bourdieu-Interpretation und -Auslegung von: Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013)

⁸⁷ Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 14.

⁸⁸ Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 19.

⁸⁹ Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 23.

besteht aus allen Netzwerken, die man zu anderen Menschen, durch Familie oder andere Gruppenzugehörigkeit erworben hat. Die Netzwerke bieten immer einen Nutzen, sowie einen Vertrauensvorschuss und positiv emotionale Erwartungshaltungen der anderen Mitglieder. Das „Kulturelle Kapital“ ist weitgehend über die Familie und Schule bestimmt und ist das Bildungskapital eines Menschen. Bildung in einem weiten, allumfassenden Sinn des Wortes und nicht auf klassisch schulische Bildung beschränkt. Manieren, Bildungsniveau, kognitive Kompetenz und ästhetischer Geschmack u.v.m. gehören dazu. Im objektiven Sinn können es auch spezifische Kulturgüter sein, die man kennengelernt und verinnerlicht hat (z.B. ein Kanon an Büchern und damit an Wissen, das an Schulen gelehrt wird). Oder auch Wissen durch Bildungsinstitutionen, die auch für die Reproduktion des kulturellen Kapitals sorgen und für die rechtlichen Titel verantwortlich sind, welche wiederum für Kompetenz u. gesellschaftliche Stellung bürgen.⁹⁰

Sichtbarwerden des Habitus?

Wenn wir an die Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmuster eines Menschen denken, dann kann man sich dabei innere Prozesse eines Menschen vorstellen. Doch der Ausdruck des Habitus und sein Funktionieren sind ganz wesentlich körperlich. Der Körper als die Einheit einer Person, die sie als ein Ganzes zusammenfasst. Der Körper als wesentliches Kommunikationsmittel in sozialer Interaktion. Je nachdem, wie wir uns bewegen oder wie unsere Haltung aussieht, wie wir uns präsentieren und uns Platz schaffen, kommunizieren wir, wer wir sind und woher wir kommen, wir verschaffen uns ein soziales Profil.⁹¹ Dieses soziale Profil hat Einfluss auf unser eigenes Denken, Wahrnehmen und Handeln, aber es hat auch Einfluss darauf, wie andere von uns denken uns wahrnehmen oder sich uns gegenüber verhalten. Unsere Körperlichkeit und unser Lebensstil symbolisieren, zu wem wir gehören, über welches Kapital wir verfügen, wen wir mögen und wen wir ablehnen und eben auch, wie unsere Machtposition in der Gesellschaft aussieht.⁹²

⁹⁰ Sven Reichardt, Bourdieus Habituskonzept in den Geschichtswissenschaften, In: Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 307 - 323, 314.

⁹¹ Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 22 - 24.

⁹² Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 25 - 26.

Die Fechtkunst als Teil eines herrschaftlichen Habitus

Die ursprüngliche Frage war, warum es die Fechtkunst wert war trainiert zu werden? Warum ging man ihr immer weiter nach, auch wenn es gerade keinen „praktischen“ Anlass, wie ein Duell o. ä. gab? Und die Antwort zu der Frage liegt in der Bedeutung des Fechtens, dem symbolischen Kapital, welches die Fechtkunst für den Habitus der spätmittelalterlichen Adeligen und Bürger hatte. Die Antwort liegt in ihrer Fähigkeit, den Körper zu formen und zu bewegen und mit ihm klare Signale zur eigenen Position zu senden.

Rittertum, Adel und Fechtkunst

Die Fechtkunst wurde wohl zunächst ein Teil des ritterlichen und adeligen Habitus, und zwar aus völlig praktischen Gründen, die als solche schon erwähnt wurden. Die Fechtkunst war ein Teil der ritterlichen Basisbildung und startete schon in den frühen Jahren der adeligen Knaben. Praktisch war diese Ausbildung schlicht weg deshalb, weil die Macht des Rittertums und Adels ursprünglich auf militärischer Kompetenz beruhte.⁹³ Wer also überleben wollte bzw. seine Macht erhalten oder sogar ausweiten wollte, musste kämpfen können. Die Leibesübungen, Ertüchtigung des Körpers, wozu Schwimmen, Laufen, Reiten und Fechten gehörten, waren also am Anfang Teil der ritterlichen Existenzbedingung.⁹⁴ Neben einer physischen Notwendigkeit war die Fechtkunst aber auch Teil des höfischen Lebens. Ein adeliger Körper, der durch die Fechtkunst geformt war, der sich entsprechend bewegte, der selbstbewusst den Raum einnahm, also ein Körper, der nach Maßgabe der Gesellschaft durch und durch starke und positive Eigenschaften besaß, musste im Mittelalter auch der Körper eines entsprechenden Charakters sein. Der vom Fechten geformte Körper und das Verhalten ließen somit auf die Ritterlichkeit, Tugendhaftigkeit und Ehre eines Mannes schließen und damit auch auf seine Fähigkeit und seinen Anspruch zu herrschen.⁹⁵ Dies war wohl mit ein Grund, warum die Fechtkunst im 12 Jh. im alten Artes Mechanicae System des Hugo von St. Victor (12 Jh.)⁹⁶, also in den Handwerkskünsten, nicht wie vielleicht anfangs vermutet in der „armatura“ (dem

⁹³ Heidemarie Bodemer, Das Fechtbuch. Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der bildkünstlerischen Darstellung der Fechtkunst in den Fechtbüchern des mediterranen und westeuropäischen Raumes vom Mittelalter bis Ende des 18. Jahrhunderts (Stuttgart 2008) 48.

⁹⁴ Rainer Welle, „...und wisse das alle höbisheit kompt von deme ringen“. Der Ringkampf als adelige Kunst im 15. und 16. Jahrhundert (Pfaffenweiler 1993) 227.

⁹⁵ Rainer Welle, "... und wisse das alle höbisheit kompt von deme ringen". der Ringkampf als adelige Kunst im 15. und 16. Jahrhundert. eine sozialhistorische und bewegungsbiographische Interpretation aufgrund der handschriftlichen und gedruckten Ringlehren des Spätmittelalters (Pfaffenweiler 1993) 200.

⁹⁶ Hans Martin Klingenberg, Divisione philosophiae, In: Scientia und Ars im Hoch- und Spätmittelalter (Berlin u.a. 1994) 3 - 19.

Kriegshandwerk) sondern in den „theatrica“ (den Hofkünsten),⁹⁷ zusammen mit dem Tanz zu finden ist.

Die ritterlichen Turniere waren am Anfang ein Teil der kriegerischen Übungen gewesen. Gleichzeitig wurden sie auch zu einer Inszenierungsplattform des Adels zur eigenen Repräsentation durch sowohl soziales Kapital (persönliche Verbindungen), ökonomisches Kapital (Pferde, Rüstungen und Kleidung) und schließlich auch kulturelles Kapital, welches sich neben anderen Dingen wie z.B. Tanz und Manieren, vor allem durch die körperliche Bildung zeigte. Sie waren eine Möglichkeit, durch die Fechtkunst ihren gesellschaftlichen Machtanspruch darzustellen und zu reproduzieren.⁹⁸ Das führte im Spätmittelalter und mit dem Niedergang der militärischen Bedeutung des Rittertums dazu, dass die ritterlichen Künste und so auch die Fechtkunst immer weniger praktische Notwendigkeit war, sondern vor allem symbolisches Kapital und symbolische Notwendigkeit. Der bereits erwähnte Maximilian I. ist wohl das beste Beispiel dafür, wie politische Herrschaft durch ritterliche Symbolik und so auch Fechtkunst, in allen Lebensbereichen repräsentiert wurde, obwohl militärisch die Zeit der Landsknechte und der starken Infanterie begonnen hatte.⁹⁹ In Bourdieus Habitus-Theorie würde man hierbei vom Trägheitseffekt sprechen. Ein Effekt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass ein inkorporierter Habitus beibehalten wird, obwohl sich die sozialen Bedingungen eigentlich bereits verändert haben.¹⁰⁰ Dem Habitus liegt also eine gewisse Trägheit zugrunde.

Bürgertum und die Fechtkunst

In dieser Zeit, in der das Rittertum militärisch an Bedeutung verlor, begann das Bürgertum Europas und ganz besonders in den deutschen Städten immer mächtiger zu werden. Die Fechtkunst wurde für den bürgerlichen Habitus, für die bürgerliche Identität enorm wichtig und wie beim Adel waren dafür vor allem zwei wesentliche Entwicklungen beteiligt. Einerseits gab es wieder eine „praktische“ Notwendigkeit die Fechtkunst zu trainieren. Die Notwendigkeit sich auf Reisen in gesellschaftlichen Konflikten selbstverteidigen zu können¹⁰¹ und die Pflichten der Bürger innerhalb der zivilen Verteidigungssysteme, v.a. der deutschen Städte,

⁹⁷ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 14 - 15.

⁹⁸ Heidemarie Bodemer, Das Fechtbuch. Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der bildkünstlerischen Darstellung der Fechtkunst in den Fechtbüchern des mediterranen und westeuropäischen Raumes vom Mittelalter bis Ende des 18. Jahrhunderts (Stuttgart 2008) 51 - 52.

⁹⁹ Harald Tersch, Art. Maximilian I. (1459-1519), Lateinische Autobiographie, Freydal, Theuerdank, Weißkunig - In: Harald Tersch (Hg.), Österreichische Selbstzeugnisse des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit (1400 - 1650). eine Darstellung in Einzelbeiträgen (Bochum 1998) 138 - 139.

¹⁰⁰ Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 24.

¹⁰¹ Heidemarie Bodemer, Das Fechtbuch. Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der bildkünstlerischen Darstellung der Fechtkunst in den Fechtbüchern des mediterranen und westeuropäischen Raumes vom Mittelalter bis Ende des 18. Jahrhunderts (Stuttgart 2008) 57.

zwang die Bürger dazu, sich Kampfkünste anzueignen.¹⁰² Das Schwert war nicht mehr dem Ritterstand vorbehalten¹⁰³ sondern es wurde, zusammen mit vielen anderen Waffen, zu einem wichtigen Symbol und einer wichtigen Voraussetzung bürgerlicher Wehrhaftigkeit, die nicht mehr auf den Adel angewiesen war. Diese Symbolhaftigkeit ist das Schlagwort für die zweite Entwicklung, die eng mit der ersten verbunden war. Das Bürgertum benötigte die Fechtkunst nicht nur, sondern es strebte auch danach, seine neugewonnene Macht, durch sein Verhalten, in allen Lebensbereichen, widerzuspiegeln. Und als Vorbild diente hierbei der Adel und unter anderem auch die Fechtkunst. Die bürgerliche Seite versuchte die Distinktionen der beiden gesellschaftlichen Klassen zu verringern, denn das ökonomische Kapital war teilweise bereits angepasst. Der Unterschied im sozialen Kapital wurde durch direkte oder indirekte Verbindungen zum Adel zu überwinden versucht. Und die Fechtkunst war schließlich eines von vielen Bildungselementen, mit denen man sich im kulturellen Kapital anpasste. Die neuen Machtverhältnisse wurden durch den adeligen Ritterethos, einen neuen Habitus, deutlich gemacht und reproduziert.¹⁰⁴ Diese Repräsentation und Reproduktion der eigenen Macht passierte allerdings nicht von allein, sie musste gezeigt werden und dafür boten sich all die bürgerlichen Fechtschulen und Turniere an. Sie waren nicht nur riskant, sie waren das Risiko wahrscheinlich auch wert. Ich stelle mir vor, dass einfach jeder an dem neuen Auftreten, den neuen kämpferischen Bewegungen, den neuen bürgerlichen Habitus wahrnehmen konnte und somit auch das Selbstbewusstsein und die Ansprüche dieser gesellschaftlichen Schicht.

Fechtbücher und der Habitus

Zusammenfassend kann man sagen, dass auch die Fechtbücher einen Teil des adeligen und bürgerlichen Habitus ausmachten. Allein sie zu besitzen, hatte bereits seine Bedeutung und man konnte sich damit in eine ritterliche Tradition und einen ritterlichen Anspruch einschreiben. Wie schon erwähnt, geht es Inhaltlich in vielen Fechtbüchern um die gesamte Charakterbildung.¹⁰⁵ Also um mehr als nur das Erlernen von Kampfkünsten, sondern um das Erlernen von einem ganz spezifischen, ritterlichen Verhalten, einem spezifischen Habitus. Die Bedeutung der Fechtkunst für Adel und Bürgertum ist damit eben nicht auf einen rein „praktischen“, militärischen Kontext beschränkt, sie ist viel mehr wesentlich für die

¹⁰² B. Ann Thusty, Martial Identity and the Culture of the Sword in Early Modern Germany, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 548 - 549.

¹⁰³ Hans-Werner Goetz, Leben im Mittelalter vom 7. bis zum 13. Jahrhundert, (München 1986) 181.

¹⁰⁴ B. Ann Thusty, Martial Identity and the Culture of the Sword in Early Modern Germany, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 548 - 557.

¹⁰⁵ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 249.

Repräsentation von gesellschaftlichen Positionen, auch oder ganz besonders im Zivilleben und im Alltag.

Deutsche Fechtkunst

In den vorangegangenen Kapiteln ging es zwar schon häufig um Fechtbücher aus dem deutschen Spätmittelalter bzw. der Frühen Neuzeit, allerdings war der Fokus ein viel allgemeinerer. Da wir nun langsam einen Bogen zu unserer konkreten Quelle, dem MS 44 A 8¹⁰⁶ schlagen müssen und dieses eine Schlüsselquelle der deutschen Fechtradtion ist, macht es Sinn, sich eben diese Fechtradtion etwas genauer anzusehen.

Europas Fechtkultur wurde immer wieder von unterschiedlichen Kulturreisen besonders dominiert. So waren es im 16. Jh. italienische Fechtmeister und ihre Bücher, die maßgebend waren, im 17. Jh. hingegen begannen die französischen Schulen immer mehr an Popularität zu gewinnen. Ganz am Anfang der schriftlich überlieferten Fechtkunst steht die Beschreibung der Fechtkunst im deutschsprachigen Raum, und zwar vor allem jene mit dem Langen Schwert in der Liechtenauer Tradition.¹⁰⁷

Das Lange Schwert

Unter dem Lange[n] Schwert versteht man im Hinblick auf das 14. und 15. Jh. heute eigentlich immer eine zweischneidige Klingenwaffe, die für Hieb, Schnitt und Stich geeignet ist, eine Parier-Stange besitzt,¹⁰⁸ sowie einen Griff, auf dem zwei Hände zum Führen der Waffe Platz haben. Die Länge der Waffe ist nicht klar definiert, aber die meisten historischen Langen Schwerter scheinen sich zwischen einer Länge von 120 cm, +- 15 cm zu bewegen.¹⁰⁹

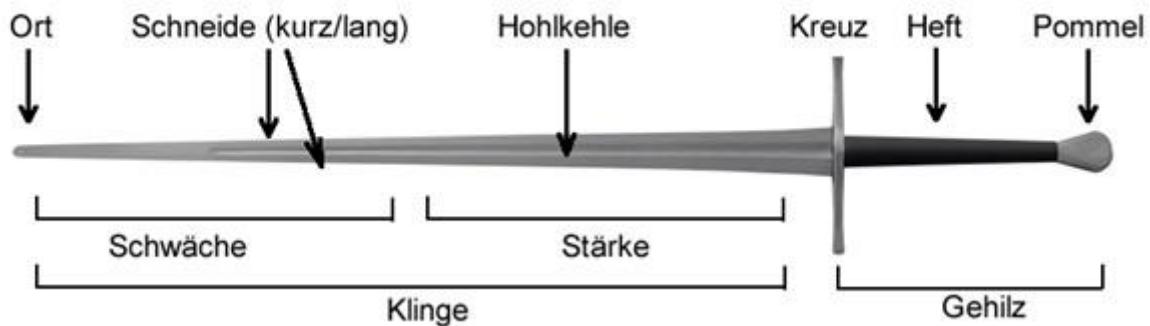
Zur besseren Vorstellung der Waffe, möchte ich hier eine moderne Infographik verwenden. Die Begriffe, die dabei an historische Bezeichnungen angelehnt sind, werde ich der Einfachheit halber durch unsere modernen Begrifflichkeiten ergänzen, vor allem, weil deren Gebrauch in den Manuskripten nicht einheitlich war.

¹⁰⁶ MS 44 A 8, Biblioteca dell'Accademia Nazionale dei Lincei e Corsiniana (Rom)

¹⁰⁷ Friedrich Kobler, Alexander Frhr. von Reitzenstein [Bearb.]. In: Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte Tl. 7 S. (1981) 905 - 916.

¹⁰⁸ Ab dem späten 15 Jh. immer wieder auch noch andere Parier-Elemente.

¹⁰⁹ Andre Schulze, Mittelalterliche Kampfweisen. Das Lange Schwert. Talhoffers Fechtbuch Anno Domini 1467 (Mainz am Rhein 2006) 36.



110

Von rechts nach links und von unten nach oben

Gehilz/Griff

1. Pommel/Knauf
2. Heft/Griffholz
3. Kreuz/Parierstange

Klinge

1. Stärke: Bezeichnet die Hälfte der Klinge, die näher zum Griff und damit näher zu den Armen und dem Körper des Fechters sich befindet. Wenn eine Klingenbindung hergestellt wird, kann man in diesem Bereich leichter Dominanz und Kontrolle aufbauen.
2. Schwäche: Die andere Hälfte der Klinge. Die Schwäche lässt sich zwar leichter durch die Stärke kontrollieren, sie ist durch ihre höhere Entfernung von den Armen und dem Körper des Fechters auch jener Bereich mit dem man, wegen der höheren Reichweite, meist treffen möchte.
3. Hohlkehle: Unter anderem zur Gewichtsreduktion der Waffe, ist nicht bei allen Exemplaren vorhanden
4. Schneide lang: Die Schneide, die, wenn man das Schwert in einer geschlossenen Faust hält, in Richtung des Gegenübers bzw. der Knöchel zeigt. Welche der beiden Schneiden auf dem Schwert, die lange Schneide ist, ist nicht vorgeschrieben. Es kommt auf die Ausrichtung der Schneide im Verhältnis zur Hand an, wenn ich das Schwert um 180 Grad entlang der Längsachse rotiere, wird die kurze Schneide zur langen Schneide.

^{110•} Aufteilung des Schwertes, In: HEMA Codex, Schwertaufteilung und Fassart, online unter: <http://www.hema-codex.de/home/langes-schwert/grundkonzept/aufteilung-und-fassart> (Zugriff am 09.09.2019).

5. Schneide kurz: Die andere Schneide, die, wenn man das Schwert in einer geschlossenen Faust hält, zu einem selbst zeigt bzw. zum eigenen Handgelenk.
6. Ort/Spitze

Die hier vorgestellte moderne Definition und Infographik hilft zwar für ein besseres Vorstellungsvermögen, womit wir es eigentlich zu tun haben, aber man darf deshalb noch nicht über ein wesentliches Problem hinwegsehen. Schwerter wurden von den Zeitgenossen nur selten in meist moderne Kategorien wie Langes Schwert, Bastardschwert, Anderthalb-Händer oder Reiterschwert eingeteilt. Die Schriften der Zeit sprechen meist nur von Schwertern, ohne diese weiter zu spezifizieren. Das Lange Schwert kommt nun weniger als ein Begriff für eine spezifische Waffe vor, sondern ist ein Begriff für eine spezifische Art eine Waffe zu führen und zwar mit zwei Händen.¹¹¹ Daraus leitet sich dann wieder die moderne Definition ab, die eigentlich alle Schwerter beinhaltet, die in die Zeit passen und zweihändig zu führen sind. Nicht inkludiert sind hier die übergroßen Schlachtenschwerter der Landsknechte des 16. Jh., ihre Führweise und Einsatzgebiete scheinen sich eindeutig unterschieden zu haben.¹¹²

Militärhistorisch entwickelte sich das Lange Schwert als Reiterschwert im 14. Jh. Die aufkommenden Plattenpanzer machten das Schild für den gerüsteten Reiter und Infanteristen überflüssig und unsere Waffe wurde immer populärer. Eine Waffe, die vom Pferd, mit einer Hand geschwungen, eine höhere Reichweite hatte, die im Halbschwert¹¹³ geführt werden konnte, um die wenigen Schwachstellen der Panzerung mit dem Stich zu finden und die kraftvoll mit zwei Händen geführt werden konnte.¹¹⁴ Und auch wenn das Lange Schwert vielleicht nicht die wichtigste Feldwaffe war, so war das Schwert symbolisch immer noch die Königin der Waffen und das Symbol für Ritterlichkeit. Über keine andere Waffe wurden so viele Fechtbücher geschrieben wie über das Schwert.¹¹⁵ Alleine im deutschsprachigen Raum finden sich 80 Schriften dazu.¹¹⁶ Diese Schriften sind ein Zeichen für die große Popularität, die das Lange Schwert im deutschsprachigen Raum hatte, wenn auch wieder nicht primär im militärischen Kontext. Ein Großteil beschäftigt sich mit dem Langen Schwert im Kontext des

¹¹¹ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 35 - 38.

¹¹² Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 243 - 244.

¹¹³ Beim Halbschwert wird die Waffe am Griff und in der Klingemitte gehalten, die Hände haben dabei ungefähr eine Armlänge Abstand voneinander was zu einer besseren Kontrolle der Spitze führt.

¹¹⁴ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 243 - 244.

¹¹⁵ Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000) 91 - 92.

¹¹⁶ Dierk Hagedorn, German Fechtbücher from the Middle Ages to the Renaissance, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 247 - 279, 248 - 249.

Bloßfechtens, also dem rüstungslosen Fechten, im Rahmen von Zweikämpfen, das sich parallel zum gerüsteten Kampf entwickelte.¹¹⁷ Dabei schrieben die deutschsprachigen Autoren dieser Bücher nicht einfach nur was sie sich dachten, nicht einfach nur was ihrer Meinung nach die beste Kampfweise sei, nein sie schrieben sich fast alle in eine Tradition des Fechtens ein, dem heute sogenannten Liechtenauer System.

Liechtenauer Lehre für das Lange Schwert

Das Liechtenauer System für das Lange Schwert ist ein Kampfsystem mit spezifischen kampfkünstlerischen Prinzipien, mentalen Einstellungen und Techniken, die ich in diesem Rahmen leider nur ganz kurz streifen kann. Fest steht, dass das Liechtenauer System für das Lange Schwert über 200 Jahre, von der zweiten Hälfte des 14. Jh. bis ins späte 16. Jh., bestand hatte. Vor allem im Süddeutschen Raum,¹¹⁸ mit der Gesellschaft Liechtenauer.¹¹⁹ Aber angeblich sogar in Italien¹²⁰ beriefen sich Fechtmeister auf die Person Liechtenauers und manch einer versuchte das System auch auf andere Waffengattungen anzuwenden.¹²¹ Bei all diesem Einfluss stellt sich natürlich die Frage, um wen es sich bei der Person Liechtenauer eigentlich handelt.

Johannes Liechtenauer

Die Person von Johann oder Johannes Liechtenauer ist historisch nur schwer bzw. nicht wirklich greifbar. Sowohl zeitlich als auch räumlich kann er nur mittelbar, durch die Quellen, und deren Autoren, welche sich auf ihn berufen, eingeordnet werden. So finden wir den überwiegenden Teil der deutschen Fechtbücher, die sich in die Liechtenauerschen Tradition einschreiben, wie bereits erwähnt, im Süddeutschen Raum. Das führt zu Vermutungen, dass Liechtenauer aus dem Lichtenau bei Ansbach oder aus jenem in Sachsen kommen könnte. Zeitlich wird spekuliert ob Liechtenauer vielleicht in der Entstehungszeit des Codex 3227a¹²², also um 1389 noch am Leben war und zwar, weil in dem Manuscript bei seiner Erwähnung die

¹¹⁷ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 243 - 244.

¹¹⁸ Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012) 68 - 69.

¹¹⁹ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 146.

¹²⁰ Bodemer und Anglo verweisen auf „Gioacchino da Fiore“ als einen Schüler der Liechtenauer Lehre. siehe:

Heidemarie Bodemer, Aspekte gegenseitiger Beeinflussung, In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 133 - 156, 155.

Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000) 131.

¹²¹ Z.B. Johannes Lecküchner mit dem ‚Langen Messer‘.

siehe:

Jeffrey L Forgeng, The Art of Swordsmanship by Hans Lecküchner (2018) xi.

¹²² MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE).

Formel „Liechtenauer dem Gott gnädig sei“ noch nicht verwendet wurde und in den folgenden Manuskripten dann sehr wohl.¹²³ Allerdings sind die genauen Daten, sowohl zu den Autoren des Codex, als auch zu dessen Entstehungszeit von der Forschung noch nicht gesichert. Fest steht, dass Liechtenauer im 14. Jh. aktiv war, dem Jahrhundert, in dem sich auch das Lange Schwert entwickelte bzw. als langsam populär werdende Waffe nachweisen lässt. Spätestens in der ersten Hälfte, wohl eher am Anfang des 15. Jh. verstarb Johannes Liechtenauer, aber auch hierzu gibt es kein konkretes Datum.¹²⁴ Fest steht auch, dass das Kampfsystem, das ihm zugesprochen wird, nicht von ihm erfunden wurde, sondern mindestens schon 100 Jahre zuvor bestanden hatte. Liechtenauer schien, wie die Quellen berichten, auf seinen vielen Reisen die Prinzipien und Techniken des Fechtens mit dem Langen Schwert gesammelt und geordnet zu haben, um sie wenigen in einer ganz bestimmten Art und Weise zu vermitteln und weiterzugeben.

Siehe dazu:

„Hie hebt sich an meister lichtenawers [Liechtenauers] kunst des fechtens mit deme swerte czu fusse und czu rosse blos und yn harnuesche / Und vor allen dingen und sachen / soltu merken und wissen das nuer eyne kunst ist des swertes / und dy mag vor manche hundert jaren seyn funden und irdocht und dy ist eyn grunt und kern aller kunsten des fechtens / Und dy meister lichtnawer ganz vertik und gerecht gehabt gekunst / Nicht das her sy selber haben funden und irdocht / als vor ist geschreben / sonder her hat manche lant durchfaren und gesucht / durch dy selben rechtvertigen und worhaftigen kunst wille / das her dy io irvaren und wisse welde“¹²⁵

Überlieferung

Liechtenauers Kunst wurde sehr wahrscheinlich am Anfang mündlich und zwar in Versform überliefert bzw. gelehrt. So enthalten alle Quellen, die sich auf ihn berufen, die *Zedel* mit Merksprüchen aus einem häufig verschlüsselten Wortschatz. So geheim war dieser wohl, weil am Anfang die Kunst, so wie es auch z.B. im MS 44 A 8, steht¹²⁶, nicht für alle zugänglich sein sollte. Genutzt konnten diese Merkverse nur werden, wenn man schon das Liechtenauer System erlernt hatte und eine Erinnerungsstütze brauchte oder einen Fechtlehrer hatte, der für einen die

¹²³ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xx - xxi.

¹²⁴ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 122.

¹²⁵ MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE), fol. 13v.

zitiert nach:

Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 45 - 46.

¹²⁶ MS 44 A 8, Biblioteca dell'Academica Nazionale dei Lincei e Corsiniana (Rom).

Verse interpretierte.¹²⁷ Das führt auch gleich zur zweiten Form der Überlieferung, nämlich den Prosatexten. Schon bald begannen die Fechtmeister die *Zedel* durch eigene Prosatexte zu ergänzen, um die Merkverse zu erklären und um später sogar noch Bilder hinzuzufügen.¹²⁸ Das Liechtenauer System entwickelte sich also von einem geheimen Langschwertsystem zu einem immer populärer werdenden System, das am Ende das System war, auf welches sich fast alle Meister im süddeutschen Raum beriefen und welches wohl auch von den meisten Fechtern gefochten wurde.¹²⁹ Doch warum war das Liechtenauer System so populär, warum erschien es wie das Nonplusultra, neben dem kein weiteres System wirklich anerkannt wurde?

Besonderheit des Liechtenauer Systems

Nach Patrick Leiskes Vergleichen verschiedener Überlieferungstraditionen zum Bloßfechten mit dem Langen Schwert, der Fechtkunst die für mich hier relevant ist, gab es neben dem Liechtenauer System sehr wohl noch Systeme, die parallel dazu existierten.¹³⁰ Dabei erwähnt er einerseits Hans Thalhofers spätere Fechtbücher, mit denen sich Thalhofer immer mehr von der Liechtenauer Lehre abschotten wollte um etwas Eigenes, am Ende gar nicht so einzigartiges zu kreieren.¹³¹ Andererseits erwähnt er aber auch einen Überlieferungsstrang der älter oder gleich alt zu sein scheint. So beschreibt das MS 3227a¹³² in einem Abschnitt mit dem Namen „der anderer Meister gefechte“, ein Fachvokabular, das in den meisten Überlieferungssträngen nicht mehr geläufig ist. Verwendet und weiter ausgeführt wird dieses ungewöhnliche Fachvokabular im Schwabenspiegel Codex, auch Cgm 558 in der Bayrischen Staatsbibliothek¹³³, der Ende des 15 Jh. entstand, dem Kölner Fechtbuch, auch MS Best. 7020¹³⁴, das am Anfang des 16 Jh. entstand, und schließlich das Q.566 der Herzogin Amalia in der Bibliothek Weimar¹³⁵, das Teil eines Codex von Liedern des Meistersingers Hans Folz ist und um 1480 herum entstand. Interessanterweise sind auch all diese Manuskripte, bis auf das Cgm. 588, nicht aus dem süddeutschen Raum¹³⁶ und sie unterscheiden sich stark in den

¹²⁷ Matthias Johannes Bauer, Teaching How to Fight with Encrypted Words. Linguistic Aspects of German Fencing and Wrestling Treatises of the Middle Ages and Early Modern Times, In: Daniel Jaquet, Katin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 47 - 61, 54.

¹²⁸ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 20 - 23.

¹²⁹ Matthias Johannes Bauer, Teaching How to Fight with Encrypted Words. Linguistic Aspects of German Fencing and Wrestling Treatises of the Middle Ages and Early Modern Times, In: Daniel Jaquet, Katin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 56 - 59.

¹³⁰ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 95 - 120.

¹³¹ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 149 - 150.

¹³² MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE),

¹³³ Cgm 558, bayrische Staatsbibliothek (München, DE)

¹³⁴ MS Best. 7020, Historisches Archiv der Stadt Köln (Köln, DE)

¹³⁵ Q.566, Klassik Stiftung Weimar. Herzogin Anna Amalia Bibliothek (Weimar, DE)

¹³⁶ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 95 - 97.

fechterischen Prinzipien, die sie vermittelt. So setzen sie sich z.B. primär aus Kombinationen von einzelnen Grundhieben zusammen und meiden das Band.¹³⁷ Leiske vermutet, dass es sich bei dieser anders gearteten Lehre, die sich viel mehr auf Basics konzentriert, um die Grundlehre handeln könnte. Eine Grundlehre, die lange vor der Liechtenauer Tradition bestand und die auch immer noch weiter gelehrt wurde, wenn auch viel seltener verschriftlicht wurde. Die Liechtenauer Lehre hingegen sieht Leiske als ein System, das Anfangs entwickelt wurde, um diese Grundlehre zu brechen.¹³⁸ Deswegen sind die später, sogenannten Meisterhäuser,¹³⁹ die einfache Grundhiebe brechen können, ein wesentlicher Bestandteil der Liechtenauer Lehre und erst in den späteren Fechtbüchern werden wiederum Brüche zu den Meisterhäusern vorgestellt.¹⁴⁰ Sodass die Vermutung nahe liegt, dass diese am Anfang wirklich als Geheimwaffen verwendet wurden. Auch gibt es in der Liechtenauer Lehre einen starken Fokus auf dem Fechten im Band und dem Fühlen am Schwert. Für Leiske ist Liechtenauer nicht der Erfinder des Langschwertfechtens, aber er ist der Innovator,¹⁴¹ dessen komplexes System bis zur Ablösung durch andere Waffengattungen ungeschlagen blieb und sowohl in der Technik als auch im Fachtermini-Korpus über 200 Jahre recht stabil blieb. Die Komplexität ist für ihn wesentlich dafür verantwortlich, dass die Fechtkunst zu den Artes Mechanicae gezählt wurde. Weiters sieht er das Lange Schwert als die beste Waffe, um auf den Kampf mit den unterschiedlichsten Waffen, egal ob einhändigen oder zweihändigen, auf das Ringen mit Waffen oder auch auf das Harnischfechten vorzubereiten, eben weil das System so viele Möglichkeiten bietet. Diese Möglichkeiten und das Schwert als das ungeschlagene Symbol für Ritterlichkeit, erklären für Leiske die Dominanz, die das Fechten mit dem Langen Schwert vom 14. bis zum 16. Jh. im deutschsprachigen Raum hatte.¹⁴²

Das MS 44 A 8 oder auch der „Codex Danzig“

Eines der besten Beispiele für die vollständige Komplexität des Liechtenauer Systems ist nun unsere Quelle, das MS 44 A 8 oder auch der „Codex Danzig“. Ein Name, der mittlerweile zwar gebräuchlich ist in der Forschung und in der HEMA Scene,¹⁴³ der allerdings nur im Sinne seiner

¹³⁷ Das Band ist eine fechterische Situation in der die Schwerter einander berühren und aus dieser Verbindung weitergefochten wird, ohne die Verbindung zwischen den Schwertern zu lösen.

¹³⁸ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 234.

¹³⁹ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 83 - 84.

¹⁴⁰ MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE). Hierbei handelt es sich um das erste Fechtbuch, dass sich auf Liechtenauer beruft. Es besitzt solche Gegenbrüche zur den Meisterhäusern noch nicht

¹⁴¹ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 116 - 119.

¹⁴² Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 256 - 262.

¹⁴³ HEMA = Historical, European, Martial, Arts. Rekonstruktion historischer Kampfkünste in Europa mit der Hilfe von Quellen. Es handelt sich dabei um eine relativ jungen (ca. 30 Jahre) Kampfsport/Kampfkunst.

einfacheren Merkbarkeit, gegenüber einem Zahlencode, seine Berechtigung hat. Denn ob Peter von Danzig tatsächlich der Auftraggeber oder Hauptautor des Manuskriptes war, ist bis heute noch unklar.¹⁴⁴ Es steht nur fest, dass neben ihm noch weitere Autoren genannt werden, er aber der einzige ist, bei dem der Zusatz „dem Gott gnädig war“ fehlt, was zu Vermutungen geführt hat, dass Peter von Danzig möglicherweise die unterschiedlichen Schriften zusammentragen ließ.¹⁴⁵ Im Folgenden sollen die harten Fakten zur Datierung, Provenienz, Beschaffenheit und inhaltlicher Struktur des Manuskriptes geliefert werden und ich möchte erklären warum es zu den wichtigsten Schriften der Liechtenauer Tradition gehört und sich somit perfekt als beispielhafte Quelle für den geschichtswissenschaftlichen, aber auch den geschichtsdidaktischen Teil dieser Arbeit anbietet.

Datierung

Nach dem MS 3227a¹⁴⁶ ist das MS 44 A 8, die älteste Liechtenauer Handschrift und befindet sich heute in der Biblioteca dell'Accademia Nazionale die Lincei e Corsiniana, Rom. Bei der Datierung ist der aktuelle Stand das Jahr 1452.

Provenienz

Durch handschriftliche Notizen des Bibliothekars Karl Christ (1878 – 1943) lassen sich Schlüsse zu den Besitzverhältnissen des Manuskriptes ziehen. Weiters bemerkt er, dass die später hinzugefügte Übersichtsseite auf f. Ir einer Inventur von 1738 entstammt. Folgende Besitzer können so präsentiert werden.¹⁴⁷

12 August 1471, unter der Regierung Kaiser Friedrich III wird einem „Hanns Rot von Hirsaw zwei Güter verliehen und weitere Vergütungen Gewährt“.¹⁴⁸ Es ist allerdings unklar, ob es derselbe Hanns Rot ist, der in den Notizen als Besitzer angeführt wird.

1554, der Name Tho Wittigschlager wird als Besitzer angeführt.

1568, Erasmus von Starhemberg (1545 -1570) der bereits mit dem Bruder des Folgebesitzers Simon von Engl in Verbindung stand.

¹⁴⁴ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xvi - xvii.

¹⁴⁵ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xxvi - xxvii.

¹⁴⁶ MS 3227a. Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE).

¹⁴⁷ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xii.

¹⁴⁸ Joseph Chmel (Hg.) *Regesta chronologico diplomatica Friderici III. Romanorum Imperatoris (Regis IV.)* (Wien 1840) Regest N. 6402, 622.

16. und 17. Jahrhundert, Der österreichische Adelige David Engl zu Wagrain und Schöndorf (1572 – 1629) ist als Besitzer des Manuskriptes verzeichnet.

1813 Das Manuskript wird der Bibliotheca Corsiniana in Rom geschenkt. Als Schenkerin ist Prinzessin Donna Antonia Corsini, geborene Hajeck von Waldstädten (1781 – 1819) verzeichnet.¹⁴⁹

Beschaffenheit

Der bereits erwähnte Bibliothekar Karl Christ macht weiters Angaben zur Beschaffenheit des Werkes, die sich natürlich heute nicht mehr ganz decken, die uns allerdings mehr über das ursprüngliche Aussehen des Manuskripts sagen können.

Christ berichtet von einer guten, nur etwas wurmstichigen Handschrift. Er zählt 117 Blätter, wobei die Blätter 114 bis 117 nicht beschriftet sind, genauso wie zwei später angefügte Vorsatzblätter. Das Blatt 40 wurde scheinbar doppelt gezählt und die Lagenanfänge untergingen einer Zählung mit lateinischen Buchstaben. Nach Christ misst das Manuskript 20 x 28,5 cm und der Schriftspiegel, welcher mit schwarzen Linien begrenzt wurde und 33 Zeilen enthält, misst 11,5 x 20,2 cm. Der Einband besteht aus einem Holzdeckel mit rötlichem Lederüberzug (Linienpressung) und ist nach Christ sehr alt und damit möglicherweise /unmittelbar nach der Fertigstellung des M. angefertigt worden bzw. mit dem Manuskript zusammen entstanden. Auf ihm waren ursprünglich jeweils neun Metallbuckel angebracht, die zum Teil, genauso wie der Verschluss, fehlen.¹⁵⁰ Der Deckel trägt die Aufschrift „Johan Liechtenauers fechter Khunst“.¹⁵¹

Der Text ist in einer hochwertigen einheitlichen Bastarda geschrieben und es tauchen nur Unterbrechung auf 7 verso und 8 recto auf, bei denen der Aufbau der Schrift sich völlig vom restlichen Manuskript unterscheidet.¹⁵² Die Schriftfarben sind rot und schwarz. In Rot sind alle Überschriften, die Verse Liechtenauers, gekennzeichnete Satzanfänge und die kurzen Ausbesserungen des Autors gehalten. Alles andere hingegen, also vor allem die Prosatexte, die die Verse erklären, wurde in Schwarz gehalten.¹⁵³

¹⁴⁹ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xii – xiii.

¹⁵⁰ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xiii - xiv.

¹⁵¹ Hagedorn verweist hier auf den: Anzeiger für Kunde der deutschen Vorzeit Nr. 4. Oktober 1853, Spalten 79/80.

¹⁵² Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xxviii.

¹⁵³ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xxiv - xxv.

Inhalt und Struktur

Inhaltlich beschreibt unser „Codex Danzig“ nicht nur das Fechten mit dem Langen Schwert, sondern enthält noch Beschreibungen zu vielen weiteren Kampfweisen, die mit ihren jeweiligen Techniken beschrieben werden. Hier möchte ich nur kurz auf den allgemeinen Inhalt, der sich in 14 Teile gliedern lässt, eingehen, um dann noch einmal genauer die Struktur des Langschwert Teiles zu beschreiben. Wobei es auch hier eher zu einer oberflächlichen Beschreibung kommen wird, die aufgrund des Platzmangels auf genauere Ausführungen bezüglich der Bedeutung von Techniken, verzichten muss.

Der „Codex Danzig“ und seine 14 Teile

1: Im ersten Teil (3r – 9r) sind alle Verse Liechtenauers zusammengefasst. Das sind die Verse zum Bloßfechten mit dem Langen Schwert, dem Rossfechten und dem Kampffechten. Allein aus dieser Zusammenfassung hätte man noch große Schwierigkeiten echte Techniken zu entwickeln.

2 – 4: Gleich im Anschluss (9v – 72v) finden wir daher die Ausführung und Interpretation der Liechtenauer Verse in Prosatexten. Hier befindet sich auch der für mich relevante Teil zum Langen Schwert und die Technik, die ich für mein Unterrichtskonzept wählen möchte. Zu den Teilen steht kein Autor fest.

5 – 8: Darauf folgen Techniken des Andres Liegnitzer (73r – 86v) zum Halbschwert, dem Fechten mit Schwert und Buckler sowie zum Ringen und dem Dolchkampf.

9 – 12: Martin Huntfelts Teile (87r – 100r) beschäftigen sich ebenso mit dem Halbschwert und dem Dolch, enthalten aber auch Angaben zum Unterhalten (Am-Boden Halten) des Gegners und dem Selbstaufstehen, als auch Inhalte zum Rossfechten.

13: Der dreizehnte Teil des Manuskripts (100v – 107v) wird durch die Ringlehre des Juden Ott gefüllt.

14: Der letzte Teil (108r – 113v) beinhaltet nun tatsächlich einen Kommentar von Peter von Danzig, zu Liechtenauers Versen bezüglich des Kampffechtens.

Wie richtig die Autorenzuschreibung tatsächlich ist, ist nicht völlig klar. Und zwar weil in manch anderen Manuskripten, die inhaltlich beinahe vollständige Kopien des MS 44 A 8 sind, dieselben Autoren verwendet werden, ihnen aber andere Abschnitte zugewiesen sind.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) xxvi - xxvii.

Das Bloßfechten mit dem Langen Schwert

Im Gegensatz zum MS 3227a¹⁵⁵ hat die hier vorrangig interessierende Quelle, das MS 44 A 8, keine lange Vorrede¹⁵⁶ und damit fehlen auch die langen Einführungen zu mentalen Grundlagen, die der Vorbereitung für das Fechten dienen. Der „Codex Danzig“ setzt also gleich mit taktischen Grundlagen ein, bevor er sich den einzelnen Techniken widmet.¹⁵⁷

Taktische Grundlagen: Beispiele hierfür wären die Prinzipien zu Vor, Nach und Indes, Begriffe, die sich im Wesentlichen mit der Offensive und Defensive eines Fechters beschäftigen und wie mit diesen umgegangen werden soll. Oder Grundlagen zur Stärke und Schwäche des Schwertes, also wo man z.B. im Band eine gute Kontrolle über das Schwert des Gegners erlangen kann und wo weniger, aber auch mit welchem Teil des Schwertes man versucht zu treffen.

17 Teile des Fechtens mit dem Langen Schwert: Nach den taktischen Grundlagen folgt eine kurze Zusammenfassung von allen 17 Teilgebieten, die Techniken zum Langen Schwert präsentieren. Ich werde der Vollständigkeit halber diese 17 Teile auflisten, sie aber nicht näher beschreiben. Nur der Teil, der meine, für das Unterrichtskonzept ausgewählte Technik enthält, soll noch etwas genauer beleuchtet werden.

1. Zorhau; 2. Krumphau; 3. Twerhau; 4. Schielhau; 5. Scheitelhau; 6. Die Vier Leger; 7. Die Vier Versatzungen; 8. Das Nachreisen; 9. Das Überlaufen; 10. Das Absetzen; 11. Das Durchwechseln; 12. Das Zucken; 13. Das Durchlaufen; 14. Das Abschneiden; 15. Das Händedrücken; 16. Das Hängen; 17. Das Winden¹⁵⁸

Teil 1: „Zornhau: „Das Duplieren“ und die „Vier Blößen“: Die von mir für den Unterricht ausgewählte Technik findet man im ersten Teil zum Zornhau. In diesem Teil wird zunächst der Zornhau als erster, hier noch nicht so genannter Meisterhau abgehandelt, darauf folgt in Verbindung dazu der „Krieg“, der mit dem „Winden“ gleich gesetzt wird und auch in einen Zusammenhang mit dem Zornhau gebracht wird, bis wir schließlich bei den Erklärungen zu den „Vier Blößen“ landen und wie auch diese gebrochen, also geschlagen, werden sollen. Die Vier Blößen sind mehr oder weniger die 4 Trefferzonen eines Menschen, die beim Fechten angegriffen werden sollen. Geteilt werden diese horizontal durch die Gürtellinie und vertikal durch eine Linie vom Scheitel bis zum Schritt nach unten. Dadurch wird der Mensch in 4 Teile

¹⁵⁵ MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE).

¹⁵⁶ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 133.

¹⁵⁷ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 128.

¹⁵⁸ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst, (Ostfildern 2018) 128 - 132.

vgl. auch:

Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) 9 - 15.

geteilt. Zwei obere Blößen, links und rechts oberhalb des Gürtels und 2 untere Blößen, links und rechts unterhalb des Gürtels. Diese vier Blößen sollen nun also mit dem Schwert gesucht werden, das heißt, sie sind Trefferzonen. Das kann man einerseits aus dem „Zufechten“¹⁵⁹ tun oder aus dem „Winden“, also nachdem der Gegner z.B. den eigenen Angriff versetzt und nun die Klingen sich berühren, sie sich also in einem Band befinden.¹⁶⁰ Das „Duplieren“, welches ich in meinem Unterrichtskonzept behandeln, und hier für die Schüler analysieren möchte, ist nun so ein Winden

„|Merck wenn er dir oben zu° haut von seiner rechten achsal /So haw auch von deiner rechten mit ym gleich oben starck ein zu° dem kopff /ver setzt er /vnd beleibt starck am swert /So var Indes auff mit den armen /vnd stos mit der lincken hant dein swertz knopff vnder deinen rechten arm~ /vnd slach jn mit der langen schneid pis aus gekreutzten arm~ hinder seiner swertz klingen auff den kopf~“¹⁶¹

Ohne auf Details in der Durchführung einzugehen, kann man relativ klar sagen, dass es nach den ersten beiden Hauen zu einem Versatz und damit zu einem Band kommt, in welchem das Gegenüber, das nicht instruiert wird, stark ist. Das heißt wahrscheinlich mit einem gewissen Druck im Band.¹⁶² Aus dieser Bandposition, in der sich die Hände wegen dem Oberhau, sehr wahrscheinlich zwischen Bauchnabel und Brusthöhe befinden, sollen diese jetzt hoch genommen werden, wobei die linke Hand den Knauf unter den rechten Arm drückt.¹⁶³ Dadurch, dass die Ausrichtung des Knaufes und des unteren Schwertteiles sich verändert, dieser von links nach rechts (unter den rechten Arm) gedrückt wird und die Hände sich dabei heben, ändert sich auch die Ausrichtung des vorderen Klingendrittels. Der vordere Teil der Klinge, der durch den Versatz die linke Blöße des Gegners¹⁶⁴ ursprünglich nicht treffen konnte, begibt sich nun durch diese Bewegung hinter das Schwert des Gegners und trifft diesen mit der „langen“ Schneide¹⁶⁵ am Kopf. Das Ganze passiert, wie schon gesagt, im Winden, also ohne, dass sich der Kontakt

¹⁵⁹ Damit ist wohl eine Distanzüberbrückung gemeint, noch bevor es zu einem Kontakt von Klinge zu Klinge oder Klinge zu Körper kommt.

¹⁶⁰ Vgl. Die Beschreibungen zum Zornhau Teil. In: Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) 38 - 43.

¹⁶¹ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) 44.

¹⁶² Später wird auch darauf verwiesen was gemacht werden soll wenn der Gegner weich und nicht stark im Band ist. Ein gewisse Druck ist auch einfach notwendig, wenn man eine Klinge versetzen will, sodass sie nicht trifft. siehe:

Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) 44 - 46.

¹⁶³ Im 44 A 8 scheint immer von Rechtshändern ausgegangen zu werden. Die rechte Hand ist also immer weiter oben bei der Parierstange und die linke Hand weiter unten und damit näher zum Knauf.

¹⁶⁴ Aus der Sicht des Gegners gesehen.

¹⁶⁵ Wenn das Schwert umfasst wird, hat die lange Schneide jene Richtung, in die auch die Knöchel der Hand zeigen. Beim normalen Halten eines Messers wäre hingegen die kurze Schneide der stumpfe Messerrücken, dieser ist zum Gelenk und nicht zu den Knöcheln gewandt.

zwischen den Schwertern löst¹⁶⁶, auch wenn der Kontaktpunkt, allein durch das Hochfahren der Hände, sich ziemlich sicher verändert.

Bedeutung für die Liechtenauer Lehre

Warum wählte ich nun den „Codex Danzig“, das MS 44 A 8, für meine Arbeit? Meine gewählte Technik, das Duplieren hätte ich auch in anderen Fechtbüchern gefunden, vielleicht sogar in solchen, die mich mit Bildern unterstützt hätten. Für die Wahl gibt es zwei wesentliche Gründe. Erstens ist die Arbeit mit dem „Codex Danzig“ für mich wesentlich einfacher, weil er mir in meiner Laufbahn als historischer Fechter am vertrautesten ist bzw. ich bei vielen Lehrern und Trainern geschult und trainiert wurde, die eben diese Quelle für ihre Technikrekonstruktionen verwenden. Neben diesem vermeintlich einfachen und praktischen Grund gibt es aber auch eine theoretisch fundierte Begründung, die schließlich auch den ersten Grund noch besser untermauert. Ich hatte bereits erwähnt, dass es neben der Liechtenauer Tradition, nach Patrick Leiskes Erkenntnissen, noch den Traditionsstrang einer Grundlehre oder wie er meint, einer allgemeinen Lehre gab, sowie einen Traditionsstrang, der sich auf Hans Thalhoffer bezieht. Der wichtigste, weil durch ein unglaubliches Detail in der Technikdarlegung ausgezeichnet und am häufigsten kopiert (bis ins 16. Jh.) bleibt aber der Traditionsstrang, der sich auf Liechtenauers Verse und deren Prosa-Interpretation beruft. Dabei wurde nicht das älteste, vergleichsweise ungenaue Manuskript, der Codex 3227a¹⁶⁷, am häufigsten kopiert und weitergegeben, sondern unser MS 44 A 8 und das MS Dresd.C.487¹⁶⁸ das Sigmund Ringeck zugeschrieben wird und auf den Anfang des 16. Jh. datiert wird. Beide Manuskripte sind sich sehr ähnlich und beide sind sehr genau. Das MS 44 A 8 ist dabei noch detailreicher und beschreibt z.B. Techniken von links und von rechts, während das Mscr.Dresd.C.487 etwas stärker gekürzt wirkt. Das bedeutet für Leiske nicht, dass das Mscr.Dresd.C.487 eine Zusammenfassung unseres „Codex Danzig“ ist, viel mehr vermutet er, dass sie sich beide auf eine nicht mehr vorhandene oder noch nicht gefundene Urschrift berufen.¹⁶⁹

Der „Codex Danzig“ wurde von mir also auch ausgewählt, weil es die älteste Schrift einer ganzen Reihe von Schriften ist, die in sich technisch sehr konsistent geblieben sind und die ein derartig complexes und detailreiches, Aktion – Reaktion System beschreiben, sodass man sich tatsächlich vorstellen kann, dass nach einem ähnlichen System trainiert und gefochten

¹⁶⁶ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 86.

¹⁶⁷ MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum (Nürnberg, DE).

¹⁶⁸ MS Dresd.C.487, Sächsische Landesbibliothek (Dresden, DE).

¹⁶⁹ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 122 - 127.

wurde.¹⁷⁰ Es ist also das Manuskript, welches uns die Liechtenauer Lehre am genauesten beschreibt und ihm ebenso zeitlich am nächsten steht. Das erklärt zu guter Letzt auch wieder, warum so viele historische Fechter, also Sportler und Hobby-Forscher, sich mit dem Manuskript beschäftigen und es somit auch für mich der Erstkontakt mit historischer Fechtliteratur war.

Methode für die experimentelle Arbeit mit historischen Techniken

Nun wurde das Thema der historischen Fechtbücher und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, primär geschichtswissenschaftlich im theoretischen Sinne aufgearbeitet. Doch die Geschichte als etwas sehr Abstraktes in Textform, sowohl festgehalten als auch vermittelt, ist eigentlich nichts Neues für den Geschichteunterricht, wenn sicher auch nicht oft von Fechtbüchern die Rede ist. Aber warum sollte denn von Fechtbüchern im Unterricht die Rede sein? Nun, wie jetzt schon vielmals erwähnt wurde, enthalten Fechtbücher Fechttechniken und damit Anweisungen zu historischen Gestiken. Diese Gestik, also historisches Verhalten und Bewegung, kann nur sehr schwer mit klassischen geschichtswissenschaftlichen Methoden nachvollziehbar gemacht werden.¹⁷¹ Es erscheint also notwendig, wenn man sich mit historischen Gestiken auseinandersetzt, dass man dies neben der intellektuellen Befassung auch mit dem Körper tut. Denn wie wollen wir etwas durch unseren Verstand allein verstehen, wenn dieses Etwas im Wesentlichen etwas Körperliches ist?¹⁷² Ich möchte also Geschichte, ja Bewegungsgeschichte, Kampfkunstgeschichte, erlebbar machen. Und das, ohne den Vorwurf zu bekommen, man würde einfach nur spielen, Reenactment oder LARP (Liverollenspiele) betreiben. Eine Sorge, die wie Daniel Jaquet schreibt, viele Forscher und Forscherinnen, von einer praktischen, experimentellen Erforschung von Geschichte abhält.¹⁷³

Die Befreiung von dieser Sorge findet Jaquet und damit auch ich, in einer gut strukturierten Forschungsmethode, die ich hier nachzeichnen möchte und die als Grundlage für die experimentelle Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen, dienen wird.

¹⁷⁰ Hans-Peter Hils, Meister Johann Liechtenauers Kunst des langen Schwertes (Frankfurt am Main 1985) 121 – 134.

¹⁷¹ Roger Cooter, The turn of the body: History and the politics of the corporeal, In: Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura, 01 Jun., Vol.186 (743) (2010) 393 - 405, 399.

¹⁷² Barry Molloy, The Cutting Edge, Studies in Ancient and Medieval Combat (Stroud 2007) 12.

¹⁷³ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 223.

Probleme, Lösungsansätze und Voraussetzungen in der Forschung

Jaquet identifiziert unterschiedliche Probleme, die bei der Erforschung von Fechtbüchern, „Fightbooks“ aufkommen.

Sensomotorisches Wissen

Die ursprüngliche Leserschaft der Fechtbücher hatte ihr ganz eigenes sensomotorisches Wissen. Das ist ein Wissen, ein Erinnern und Können von bereits durchgeföhrten, also erlernten Bewegungsabläufen. Diese Bewegungsabläufe beschränken sich nicht nur auf das kampfkünstlerische Vorwissen der z.B. spätmittelalterlichen Leserschaft, sondern sie umschließen, auch wieder ganz im Sinne des Habitus, das gesamte Verhalten, die gesamte Gestik im Rahmen von sozialem Status, Lebensart, Umwelt, Erziehung und Bildung. Aus diesem Habitus ergibt sich ein Skill-Set, dass natürlich für die Interpretation und Durchführung von historischen Techniken relevant ist.

Die Erforschung dieses sensormotorischen Wissens der Leserschaft ist für jegliche Forschung, egal ob traditionelle geschichtswissenschaftliche Methoden oder für das Experiment als Methode, sehr wichtig. Und dennoch ist für das Problem keine endgültige Lösung zu sehen. Denn auch die ursprüngliche Leserschaft der Fechtbücher war heterogen, es ist unmöglich aus ihr einen optimalen, vielleicht durchschnittlichen Fechter der Zeit herauszufiltern. Weshalb Jaquet hier empfiehlt, jegliche Forschung zu konkreten Fechtern der Zeit als Fallstudien zu behandeln.¹⁷⁴

Ähnlich spricht auch John Clements das Problem an. Einerseits ist für ihn das Wissen von modernen Kampfsportlern sehr wichtig, um sich einer richtigen Interpretation der Techniken anzunähern,¹⁷⁵ andererseits kann eben ihr unterschiedlicher Hintergrund, nach Jaquet, das sensomotorische Wissen, und auch ihre unterschiedlichen, physischen Gegebenheiten dazu führen, dass Interpretationen sehr stark voneinander abweichen.¹⁷⁶

¹⁷⁴Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 224 - 226.

¹⁷⁵ John Clements, Problems of Interpretation and Application in Fight Book Studies In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 189 - 191.

¹⁷⁶ John Clements, Problems of Interpretation and Application in Fight Book Studies In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 197.

Materieller Kontext

Der materielle Kontext, das heißt alles von der Kleidung bis zu den Waffen und der Trainingsumgebung, muss berücksichtigt werden. Aus welchen Materialien bestand die Kleidung? Wie stand es dabei um Bewegungsfreiheit? Welche Bewegungen sind möglich? Schützt mich die Kleidung in irgendeiner Hinsicht und hat das Folgen auf die Interpretation der Quelle? Außerdem, welche Waffen wurden verwendet? Wie verhielten sich diese und was hielten sie aus? Waren sie stumpf oder scharf und welche Bewegungen sind mit ihnen möglich? Wenn der materielle Kontext nicht berücksichtigt wird bei der Erforschung, kann es zu beträchtlichen Fehleinschätzungen in der Interpretation der Technik kommen.¹⁷⁷

Aus eigener kampfsportlicher Erfahrung aus dem Bereich HEMA (Historical European Martial Arts) oder dem Kickboxen würde ich hier gerne hinzufügen, dass z.B. das Tragen von Schutzausrüstung bei mir persönlich, einerseits die Bewegungsmöglichkeiten massiv einschränken kann, und dass ich andererseits viel risikoreicher kämpfe bzw. meinen Selbstschutz häufig vernachlässige. Beides Punkte, die einen sehr starken Einfluss auf die Durchführbarkeit von Techniken haben können.

Fehlende Informationen

Wie bereits erwähnt, sind die meisten Fechtbücher nicht für Autodidakten, sondern für bereits fortgeschrittene Kämpfer geschrieben worden. So beschreiben sie zwar Techniken, enthalten uns aber viele wichtige Details vor. Meist beschreiben sie auch nicht, wie diese Techniken genau trainiert werden sollen, z.B. wie schnell oder wie häufig. Oder sie verstecken ihre eigenen Aussagen vor der nicht eingeweihten Leserschaft, durch die spezielle Phraseologie und dem Fachvokabular, von dem schon die Rede war.¹⁷⁸ Die Fechtbücher sind voller fehlender Informationen, die für eine Technikinterpretation wichtig wären.

Umgang mit den Problemen

Jaquet sieht für viele der hier genannten Schwierigkeiten das Experiment als einzige Möglichkeit, um sich den historischen Gestiken weiter anzunähern. Wenn die theoretische Untersuchung des Themas nicht mehr weitergeht, dann müssen unterschiedliche Hypothesen aufgestellt werden, die man dann zumindest testen kann. Gleichzeitig betont Jaquet aber auch, dass die Vorarbeit vor dem Experiment essenziell ist und dass man versuchen sollte, so vielen

¹⁷⁷ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 225 - 226.

¹⁷⁸ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 225 - 227.

Problemen wie nur möglich durch harte Fakten im Voraus zu begegnen. Er betont daher auch die Zusammenarbeit mit vielen anderen Forschungsdisziplinen. Hilfe kommt im Bereich der Gestik Forschung aus der Anthropologie und Ethnographie¹⁷⁹, da eigentlich immer mit alten Texten gearbeitet wird, auch aus der Paläographie, Philologie, Ikonologie, Kodikologie etc. Sie werden benötigt, um wichtige Fragen an die Manuskripte zu stellen und zu beantworten, wie z.B.:

1. Die Beschaffenheit der Quelle
2. Die Intention des Verfassers
3. Status der Quelle. Handelt es sich z.B. um einen abgeschlossenen Text oder nicht? Gibt es mehrere Überlieferungsformen? Wurde die Quelle gekürzt oder illustriert? etc.
4. Um welche Textüberlieferung handelt es sich? Sprache, (Niederdeutsch, Süddeutsch-Bayerisch, o.Ä.) Mit was für einer Schrift hat man es zu tun etc.

u.v.m.¹⁸⁰

Alles wichtiges Informationen, die die Lesart eines Fechtbuches und der darin beschriebenen Techniken stark verändern können und die daher vor jeglichem Experiment nach Möglichkeit geklärt gehören.

Hypothesenfindung

Nach der möglichst genauen Vorarbeit stehen dem Forscher historischer Gestiken immer noch eine Vielzahl von fehlenden Informationen gegenüber. Jaquet spricht daher von einer heuristischen Hypothesenbildung. Diese muss zwar die unterschiedlichen Möglichkeiten, die nach der Quelle passend wären, ausloten, darf aber nicht anfangen „kreativ“ zu werden. Als Beispiel für das „kreativ“ sein, nennt Jaquet die Rekonstruktion von historischen Tänzen, in denen manchmal fehlende Informationen, z.B. Sequenzen in einem Tanz durch das Vorwissen (Sensomotorische Wissen) der Forscher bzw. der Tänzer gefüllt wird.¹⁸¹ So eine Kreativität

¹⁷⁹ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 218.

¹⁸⁰ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 228 - 229.

¹⁸¹ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 230.

führt schnell zu einer runden Technik, aber nicht unbedingt zur richtigen, in der Quelle intendierten.

Das Experiment

Ethische Überlegungen

Wie bei jedem Experiment, vor allem bei jenen, an denen Menschen oder andere Lebewesen beteiligt oder betroffen sind, müssen vor bzw. mit der Überlegung der Operationalisierung der Hypothesen, ethische Fragen geklärt werden.

Jaquet spricht gleich das offensichtlichste Problem an, nämlich, dass das, was wir rekonstruieren wollen, zum Tod führende Techniken, mit dem Hintergrund des Kriegshandwerkes sind und wir, wenn wir den Experimentatoren nicht schaden wollen, diese unmöglich richtig interpretieren und vollständig rekonstruieren können. Doch ist dem wirklich so? Ich hatte bereits angesprochen, dass die Fechtkunst zum „Ernst“ und zum „Spiel“, Spiel im Sinne von Turnier und Training, betrieben wurde. Für Rainer Welle ist der Unterschied der beiden Modi nur die Intention, mit der man in den Kampf hineinging,¹⁸² die grundsätzlichen Techniken verändern sich kaum im Spiel, denn irgendwie musste man sich ja auch für den Ernst vorbereiten, indem z.B. bereits zur Zeit der Fechtbücher Fechtfedern, also stumpfe Trainingswaffen verwendet wurden. Genau dieser Argumentation folgt auch Jaquet, wenn er meint, dass eine potentiell zum Tod des Gegners führende Anwendung der Techniken auch historisch gesehen nicht notwendig ist, und die Ergebnisse, dem kämpferischen Spiel entsprechend, auch mit Sicherheitsmaßnahmen, sehr nahe am Ernstkampf liegen werden.¹⁸³ John Clements macht weiters den Vorschlag die Techniken an nicht lebendem Material mit z.B. scharfen Schwertern auszuführen, um sich so noch weiter der „ernsten“ Technikdurchführung anzunähern.¹⁸⁴

¹⁸² Rainer Welle, "... und wisse das alle höbischeit kompt von deme ringen". der Ringkampf als adelige Kunst im 15. und 16. Jahrhundert. eine sozialhistorische und bewegungsbiographische Interpretation aufgrund derhandschriftlichen und gedruckten Ringlehren des Spätmittelalters (Pfaffenweiler 1993) 2.

¹⁸³ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 231.

¹⁸⁴ John Clements, Problems of Interpretation and Application in Fight Book Studies In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 211 - 213.

Operationalisierung

Protokoll

Jaquet empfiehlt für das Experiment ein Protokoll zu führen. Am besten durch ein Video, das unbearbeitet zugänglich gemacht wird, soll der gesamte Prozess aufgezeichnet werden. Es soll im vorab erklärt werden, wie die entsprechenden Gestiken/Techniken durchgeführt werden, wer sie durchführt, wie sie durchgeführt werden und warum das ganze passiert. Sehr wichtig ist klar zu machen, was genau untersucht wird, was also die Untersuchungskriterien sind.

Teilnehmer

Um das Problem des unterschiedlichen sensomotorischen Wissens der Teilnehmer, und die damit entstehenden Interpretationsunterschiede in den Gestiken zu reduzieren, schlägt Jaquet vor, möglichst viele Teilnehmer, mit möglichst unterschiedlichen kampfkünstlerischen Vorkenntnissen zu haben.

Durchführung

Für die Durchführung der Performance (einer Anreihung verschiedener Gestiken = also eine Technik, die aus verschiedenen Bewegungselementen besteht) sieht Jaquet drei unterschiedliche Modi vor. Diese unterscheiden sich in der Dynamik, dem taktischen Vorgehen und dem Level an Schutzausrüstung, welche getragen wird.

1. Mechanisch: In diesem Modus hat die Performance kaum Dynamik, alle Angriffe und Aktionen sind kontrolliert und der Trainingspartner kollaboriert und arbeitet nicht dagegen. Schutzausrüstung muss, wegen der hohen Kontrolle, kaum eine getragen werden. Die Geschwindigkeit ist daher auch langsam bis mittelschnell
2. Dynamisch: Wie der Name es schon sagt, ist dieser Modus um einiges dynamischer. Der Partner kollaboriert noch immer, allerdings wird durch das Einbringen von Kraft/Körperegewicht und einer mittleren bis schnellen Geschwindigkeit, nun auch etwas mehr Schutzausrüstung notwendig.
3. Simulation: In der Simulation verhält sich der Partner ähnlicher zur realen Situation. Damit es allerdings nicht zu einem Freikampf ausartet, werden fixe Gegenreaktionen des Partners festgelegt, sodass der Durchführende auch taktische Entscheidungen treffen muss. Entsprechend wird auch mit Kraft, Körper und einer hohen bis mittleren Geschwindigkeit gearbeitet. Durch die Möglichkeit des Konters muss hier das Level an Schutzausrüstung am höchsten sein.

Die drei Modi dienen unter anderem dazu, um den fehlerhaften Effekt, dass der Partner weiß was auf ihn zukommt, auszuhebeln. Vor allem im letzten Modus ist man freier und muss taktische Überlegungen treffen, die zeigen, ob eine Technik auch unter dem Stress der extrem kurzen Entscheidungsfindung funktioniert. Die Schutzausrüstung soll generell so gering wie möglich gehalten werden, um die Bewegungen nicht einzuschränken oder zu manipulieren und um nicht ein falsches Gefühl von Sicherheit aufkommen zu lassen. Die verwendeten Kleidungsstücke und die Waffen sollten, wie bereits erwähnt, so nah wie möglich an den archäologischen Erkenntnissen der Zeit angepasst sein, um ihren möglichen Einfluss zu berücksichtigen.¹⁸⁵

Interpretation der Ergebnisse

Jaquet empfiehlt, sich bei der Datenerhebung auf eine quantitative, statistische Erhebung zu konzentrieren, auch wenn bei wenigen Daten natürlich eine rein qualitative Arbeit möglich ist, aber nach Jaquet nicht so aussagekräftig. Die Daten selbst können auf zwei unterschiedliche Arten analysiert werden.

1. Objektive Daten: Sind Daten, die vom Forscher bzw. Beobachter aufgenommen werden können. Beispiele dafür wären: Wie sehr stimmt die gesehene Ausführung mit dem beschriebenen Text bzw. dem Bildmaterial überein? Oder folgt am Ende das Resultat, (Endtechnik (z.B Hau zum Kopf von Links)) welches von der Technik angekündigt wurde?
2. Subjektive Daten: Sind Daten die einerseits vom Forscher, andererseits aber auch von den Experimentatoren gemacht werden können. Beispiele dafür wären: Stimmt die Technik (Performance) mit den kämpferischen Prinzipien der Quellen überein? Ist die Technik durchführbar (Realitätsnähe)? Welche Hypothese zur Durchführung der Performance wird bevorzugt und aus welchen Gründen?¹⁸⁶

Bei möglichst vielen Fechtern/Experimentatoren kann man nach Jaquet viele Daten sammeln, die, besonders dann nützlich werden, wenn man zwei unterschiedliche Hypothesen jeweils einer eigenen Performanceidee, also einem unterschiedlichen Gestik-Ablauf, gegenüberstellen möchte. Daraus lässt sich dann z.B. schließen, welche Hypothese näher am Text ist oder welche

¹⁸⁵ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 231 - 232.

¹⁸⁶ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 233.

den meisten Experimentatoren realitätsnäher erscheint.¹⁸⁷ Am Ende bleibt für Jaquet, auch bei der Validierung von Hypothese durch Experimente, das Experiment und die Hypothese nur ein Mittel zur Wahrheit und nicht ihr Ende. Sie sollen dort helfen, wo klassische Forschungszugänge nicht weiterkommen und dann zu weiterer Forschung anregen.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 231 - 232.

¹⁸⁸ Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method, In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). IN: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 239 - 240.

Teil II

Schwertkampf in der Schule: Ein Unterrichtskonzept

Mit dem Abschluss des geschichtswissenschaftlichen Teils, beginnt nun der zweite Teil der Arbeit, das Unterrichtskonzept. Bevor ich anfange die praktische Planung vorzustellen, muss ich auch hier theoretische Überlegungen voranstellen. Norbert Zwölfer macht in seinem fiktiven Brief, der an Geschichtelehrer und Geschichtelehrerinnen gerichtet war, darauf aufmerksam, dass es eine Unzahl an Theorien, Modellen und didaktischen Ansätzen gibt, die man für den eigenen Unterricht verwenden könnte.¹⁸⁹ Nach der Vorstellung der hypothetischen Rahmenbedingungen meines Unterrichts möchte ich also jene Theorien vorstellen, die mir als die geeignetsten für den Rahmen bzw. meinen Unterrichtsstil und mein Vorhaben erscheinen. Ich werde etwas zu allgemeinen didaktischen Überlegungen sagen, die grob meine Thematik rechtfertigen, um von diesen ausgehend zu einem längeren Teil über meine spezifischen geschichtsdidaktischen Ansätze zu kommen. Diese stellen eine Rechtfertigung für meine Methodik dar. Der dritte, wesentliche Teil für die Planung und Rechtfertigung des Unterrichtskonzeptes ist unumgänglich die Verbindung mit dem österreichischen Lehrplan und mit historischen Kompetenzen. Zuletzt folgt endlich die praktische Unterrichtsplanung. Zunächst ausführlich beschrieben und mit dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teil verflochten und schließlich auch kompakt mit allen wesentlichen Informationen und Materialien in einer Unterrichtsmatrix präsentiert.

Hypothetische Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen meines Unterrichtskonzepts beantworten Fragen zum Schultyp, zur unterrichtenden Schulstufe (damit auch zum Alter der Schüler und Schülerinnen), der Anzahl der Schüler und Schülerinnen, deren sozialen Hintergründe und zu möglichen Problemen.

Hypothetisch sind diese Rahmenbedingungen, weil sie erst mit dem eigentlichen Stattfinden des Unterrichts an einer Schule feststehen werden. Für die Planung werde ich allerdings einen hypothetischen Rahmen festlegen müssen. Die Rahmenbedingungen sind nach Wolfgang Klafki, das allererste, womit sich Lehrer und Lehrerinnen auseinandersetzen müssen, bevor

¹⁸⁹ Norbert Zwölfer, Die Vorbereitung einer Geschichtsstunde, In: Hilke Günther-Arndt (Hg.), Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2005) 197 - 199, 197.

irgendwelche weiteren Überlegungen zum geplanten Unterricht zu treffen sind.¹⁹⁰ Ableiten werde ich diese hypothetischen Rahmenbedingungen nach der Eignung des Themas mit Bezug auf den österreichischen Lehrplan bzw. von den eigenen Erfahrungen, die ich bisher aus ähnlichen Projekten gezogen habe.

Schultyp:

Ich werde meinen Unterricht für eine Schultypen konzipieren, der eine Sekundarstufe I. und II. besitzt, also z.B. eine AHS (Allgemeinbildende höhere Schule), BHS (Berufsbildende höhere Schule) oder auch HTL (Höhere technische Lehranstalt). Die Entscheidung für so einen Schultyp kommt einerseits aus meinem Lehramt Studium, das mich in Geschichte auf die Sekundarstufe I. und II. vorbereitet und mein Zweitfach (Philosophie und Psychologie) tatsächlich nur auf die Sekundarstufe II.. Grundsätzlich ist das Konzept auch für eine NMS (Neue Mittelschule) umsetzbar, allerdings könnte es hier möglich sein, dass das Niveau etwas abgesenkt werden muss. In Wien, der Stadt in der ich diese Arbeit schreibe, das Unterrichtskonzept umsetzen will und auch als Lehrer tätig sein will, gibt es, vor allem wegen der starken sozialen Unterschiede, immer noch einen überdurchschnittlich hohen Leistungsunterschied zwischen den NMS und den höher bildenden Schultypen.¹⁹¹ Im Endeffekt muss allerdings die Regulierung des Leistungsniveaus mehr vom Niveau der Klasse und von den Schülern und Schülerinnen abhängen als vom Schultyp.

Schulstufe:

Konzipiert wird der Unterricht für die 5. Schulstufe der Sekundarstufe, also mit dem Beginn der Sekundarstufe II. Dies erschließt sich einerseits aus der Tatsache, dass ich mit dieser Schulstufe bereits Erfahrung gemacht habe, indem ich zweimal die Gelegenheit hatte, ähnliche Projekte mit Jugendlichen der 5. Schulstufe an der Thomas Morus Schule, ihm Rahmen des schulinternen Mittelalterschwerpunktes durchzuführen.¹⁹² Andererseits ist es mein persönlicheres Interesse, das Unterrichtskonzept auf einem etwas höheren Level durchzuführen, um die Möglichkeiten der Beschäftigung mit historischen Fechtbüchern etwas ausführlicher und nicht nur basal vorstellen zu können. Daher wende ich mich mit dem Konzept

¹⁹⁰ Franziska Conrad, Elisabeth Ott, Didaktische Analyse, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 561 - 576, 562.

¹⁹¹ Heinz Leitgöb, Johann Bacher, Christoph Weber, Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule (2017) 17 – 18, In: BIFIE online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Leistungsvergleich_Beitrag_Langversion_final.pdf (Zugriff am 21.12.2019).

¹⁹² Einblicke in die Thomas Morus Schule und ihre Mittelalterprojektage, In: Schola Thomas Morus, Mittelalter-Tage an der STM,

online unter:

<https://www.scholathomasmorus.at/aktuelles/details/mittelalter-tage-an-der-stm> (Zugriff am 21.09.2019).

der Sekundarstufe II. und der 5. Schulstufe zu, die im aktuellen Oberstufenlehrplan die Antike bis zum Spätmittelalter abzudecken hat.¹⁹³ Das Thema in der Form wäre also alternativ nur noch am Anfang der 6. Schulstufe möglich, viel mehr Möglichkeiten bietet der Oberstufenlehrplan nicht.

Anzahl und Alter der Schüler und Schülerinnen:

Nachdem das Konzept für eine 5. Schulstufe im österreichischen Schulsystem gemacht wurde, rechne ich mit 20 – 30 Schülern und Schülerinnen im Alter von 14 – 16 Jahren. Ohne auf entwicklungspsychologische Daten hier eingehen zu wollen, möchte ich nur sagen, dass ich mir bezüglich des Alters, als auch bezüglich der Schülerzahl keine allzu großen Sorgen mache. Die zwei Projekte die ich an der Thomas Morus Schule leitete, waren vom Niveau nicht überfordernd, auch weil ich den Luxus hatte, maximal 12 Schülerinnen und Schüler auf einmal unterrichten zu können. Die Anzahl der Jugendlichen schreckt mich dennoch nicht, da ich auch mit über 20 12 – 14-jährigen Schwertkampf-Projekte, im Rahmen des U-TOUR Programms der SportUNION Wien,¹⁹⁴ durchgeführt habe, und diese keine Überforderung in der Gruppenorganisation für mich darstellten.

Soziale Hintergründe der Schüler und Schülerinnen und mögliche Probleme:

Die sozialen Hintergründe meiner Schüler und Schülerinnen sind kaum vorherzusagen und auch bei der tatsächlichen Umsetzung nicht zu hundert Prozent zu erörtern. In Wien können auch diese, je nach Bezirk, Schulform und Klassenkonstellation sehr unterschiedlich sein. Als Problem könnte man sehen, dass all jene Unterrichtsprojekte, die meinem hier dargestellten Konzept am ehesten entsprechen, an einer Privatschule stattgefunden haben, die für mich als Lehrer vieles einfacher machte. Einfacher wegen der schon erwähnten, kleinen Gruppengröße, aber auch weil die Kinder sowohl von der Schule als auch von zuhause aus stark gefördert wurden und daher viele, auch für das Fach Geschichte, spezifische Kompetenzen schon recht elaboriert ausgebildet hatten. Es war für die Schüler und Schülerinnen an der Thomas Morus Schule z.B. kein Problem Machtverschiebungen im Mittelalter mit dem aufstrebenden Bürgertum zu verbinden und auch der Konstrukt-Charakter von Geschichtsschreibung war ihnen bereits bewusst. Wie mein Konzept in anderen Schulen funktionieren wird, lässt sich nur durch die Praxis herausfinden. Ganz allgemein muss ich aber darauf hinweisen, dass jeder

¹⁹³ Siehe Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, 5. Klasse, Themenbereiche: online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.09.2019).

¹⁹⁴ U-TOUR Programm der SportUNION Wien, In: SportUNION Wien, online unter: <https://www.u-tour.at/home/> (Zugriff am 22.09.2019).

Lehrer, jede Lehrerin es für ihre Klasse adaptieren muss. Eine Adaption ist allerdings bei allen beispielhaften Unterrichtskonzepten eine Voraussetzung und insofern keine große Überraschung.

Allgemein didaktische Grundlagen

Wenn man am Ende seines Lehramtstudiums steht, hat man vielleicht einige Unterrichtseinheiten schon abgehalten und auch schon ein paar inspirierende, pädagogische Texte gelesen und besprochen. Man ist meiner Meinung jedoch noch weit davon entfernt, wirkliche pädagogische Überzeugungen aufgebaut zu haben, die wie ich vermute, erst mit den ersten Unterrichtsjahren aufkommen und einem ständigen Wandel unterworfen sein werden. Für das hier präsentierte Unterrichtskonzept und für die Arbeit folgte ich einerseits dem Ratschlag von Waltraut Schreiber. Sie macht in ihrem Aufsatz zur „Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht“, darauf aufmerksam, dass Platz im Unterricht zu schaffen ist, für die Dinge, die uns selber so begeisterten, dass wir begonnen haben Geschichte zu studieren.¹⁹⁵ Mit diesem Projekt folge ich dieser Begeisterung und so auch meiner Liebe zur historischen Fechtkunst. Dennoch muss ich mich natürlich auch fragen, ob es sich tatsächlich um ein pädagogisch wertvolles Thema und nicht nur um eine reine Liebelei von mir handelt. Um die Frage nach dem pädagogischen Wert zu beantworten, folge ich zweitens Franziska Conrads und Elisabeth Otts Zusammenfassung zu Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas.¹⁹⁶ Weitere Rechtfertigungsansätze finden sich vor allem im geschichtsdidaktischen Teil bzw. im Lehrplanbezug, in denen einerseits die handlungsorientierte Geschichtsdidaktik und andererseits das vom Lehrplan verlangte Kompetenzmodell behandelt werden, um Inhalte und vor allem auch Methodik zu rechtfertigen.

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas

I. Exemplarische Bedeutung des Themas:

Gefragt wird hier nach größeren und auch kleineren Sinn- und Sachzusammenhängen, die das gewählte Thema eröffnen kann. Wenn wir nun an die Ergebnisse meiner geschichtswissenschaftlichen Ausführungen denken, zeigen

¹⁹⁵ Waltraud Schreiber, Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht, In: Rolf Ballof (Hg.), Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 'Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht', Quedlinburg 20.-23. Oktober 1999 (Stuttgart 2003) 86 - 96, 95.

¹⁹⁶ Franziska Conrad, Elisabeth Ott, Didaktische Analyse, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 561 - 563.

sich einige Sinnzusammenhänge, die durch das Thema eröffnet werden können. Beispielhaft nenne ich hier die Verbindung von Gewalt und Macht bzw. Wehrhaftigkeit und gesellschaftlicher Kompetenz. Beides Themen, die sich wesentlich im ritterlichen Habitus zeigen, der von einem immer stärker werdenden Bürgertum, sowohl aus praktischen als auch aus symbolischen Gründen, übernommen wurde. Schüler und Schülerinnen sehen darin, dass Menschen auf unterschiedlichste Art und Weise ihre Stellung in der Gesellschaft kommunizieren können. Zweitens bietet die Arbeit mit historischen Fechtbüchern das Potential, eine historische Methodenkompetenz zu entwickeln, zu der später noch mehr gesagt werden soll. Kurzum bietet die Interpretationsarbeit an historischen Quellen die Möglichkeit, sich des Konstrukt-Charakters von Geschichte bewusst zu machen.

II. Gegenwartsbedeutung des Inhaltes für Schüler und Schülerinnen:

Gefragt wird nach der Verankerung des Themas im Leben der Schüler und Schülerinnen. Es geht sowohl darum, wo es bereits Ankerpunkte und Verbindungen mit dem Thema gibt, als auch was es für ein Potential für die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen haben kann. Diese Fragen werden ebenfalls später nochmals aufgegriffen, hier möchte ich nur kurz auf wichtige Ankerpunkte und Möglichkeiten hinweisen. Wir sind in einer Zeit der Hochkonjunktur des Mittelalters. Mittelalterfeste, Märkte, Ritterturniere, Tänze, die Darstellungen des Mittelalters sind überall zu finden.¹⁹⁷ Kinofilme wie „Der Herr der Ringe“,¹⁹⁸ „Der Hobbit“,¹⁹⁹ TV-Serien wie „Game of Thrones“,²⁰⁰ „The Last Kingdom“²⁰¹ oder „Vikings“,²⁰² aber auch Mittelalterromane von Ken Follett,²⁰³ Bernard Cornwell,²⁰⁴ Noah Gordon²⁰⁵ u.v.a.m.²⁰⁶ zeugen vom mittelalterlichen „Histotainment“ für Jugendliche aber auch Erwachsene. „Histotainment“, weil das Geschichtsbild, das

¹⁹⁷ Rolf Ballof, Zum Umgang mit dem Mittelalter, In: Rolf Ballof (Hg.), Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit (Quedlinburg 1999) 11 - 16, 16.

¹⁹⁸ Peter Jackson (Regie), The Lord of the Rings, (Filmtrilogie) (2001 – 2003).

¹⁹⁹ Peter Jackson (Creator), The Hobbit, (Filmtrilogie) (2012 – 2014).

²⁰⁰ David Benioff, D. B. Weiss, Game of Thrones, (TV-Serie) (2011 – 2019).

²⁰¹ BBC-Produktion, The Last Kingdom, (TV-Serie) (2015 – 2018).

²⁰² Michael Hirst (Creator), Vikings, (TV-Serie) (2013 – 2019).

²⁰³ Unter anderem:

Ken Follett, Kingsbridge Series,.. (Buchtrilogie) (1989 – 2017).

²⁰⁴ Unter anderem:

Bernard Cornwell, The Saxon Stories, (Buchserie) (2004 – 2019).

²⁰⁵ Unter anderem:

Noah Gordon, The Last Jew (2000).

²⁰⁶ Sandra Eberhard, De-Konstruktionskompetenz: Geschichtskulturelle Produkte einmal anders, In: Historische Sozialkunde Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, Bd 3, Historisches Lernen in der Oberstufe Bausteine zum neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe (2016) 26 - 31, 27.

Jugendliche aber auch Erwachsene entwickeln, wesentlich durch den gerade erwähnten Medienkonsum geprägt ist.²⁰⁷ Begründungen für diese Begeisterung für das Mittelalter werden unterschiedliche geliefert. Nur ein Beispiel wäre die Sehnsucht nach einem scheinbar übersichtlich strukturierten Leben im Mittelalter, ein Leben, das oft als völlig gegensätzlich zu der eigenen, als chaotisch empfundenen, globalisierten Gegenwart, vorgestellt wird.²⁰⁸ Dieser Wunsch, sich in eine andere Zeit aus dem Alltag flüchten zu wollen, ist für mich als Lehrer der Ansatzpunkt. Natürlich ist die Vorstellung vom Mittelalter häufig verklärt, durch Bilder des tapferen Helden und der zu rettenden Prinzessin. Es ist eine Zeit, die häufig als grausam, aber auch episch vorgestellt wird.²⁰⁹ Und dennoch haben die meisten Schüler und Schülerinnen damit einen Bezug zur eigenen Gegenwart. Das Thema ist ihnen an sich nicht fremd und ein Interesse ist damit grundsätzlich gegeben, wodurch meinem kritischen und ästhetischen Zugang zum Thema nichts im Wege steht.²¹⁰

III. Zukunftsbedeutung des Inhaltes für Schüler und Schülerinnen:

Nach der Frage, ob der Inhalt, das Thema eine Relevanz im gegenwärtigen Leben der Schüler und Schülerinnen hat, muss man sich auch die Frage stellen, ob sich darin fruchtbare Erkenntnisse und Gewinne für die Zukunft der Jugendlichen finden lassen. Der Begriff „Histotainment“ ist bereits gefallen und auch das Problem der verklärten Vorstellung vom Mittelalter. Die Arbeit mit den historisch nachweisbaren Erkenntnis bezüglich der vermeintlich epischen Kämpfer und die Arbeit mit Fechtbüchern soll den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geben, ihre Medienlandschaft und deren Einfluss kritisch wahrzunehmen, als auch den Konstrukt-Charakter von Geschichte zu erkennen.²¹¹ Die Schüler und Schülerinnen

²⁰⁷ Oliver Näpel, Film und Geschichte: „Histotainment“ im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 147 - 172, 147.

²⁰⁸ Sandra Eberhard, De-Konstruktionskompetenz: Geschichtskulturelle Produkte einmal anders, In: Historische Sozialkunde Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, Bd 3, Historisches Lernen in der Oberstufe Bausteine zum neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe (2016) 27.

²⁰⁹ Sandra Eberhard, De-Konstruktionskompetenz: Geschichtskulturelle Produkte einmal anders, In: Historische Sozialkunde Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, Bd 3, Historisches Lernen in der Oberstufe Bausteine zum neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe (2016) 27.

²¹⁰ Inwieweit die Punkte „kritisch“ und „ästhetisch“ bei meinem Unterrichtskonzept eine Rolle spielen wird in den folgenden Kapiteln geklärt:

„Historische Fragekompetenz“ und „Historische Methodenkompetenz“, 69 - 71.

²¹¹ Dieser kritische Umgang mit der Medienwelt der Schüler und Schülerinnen darf nicht zu einer einfachen Abwertung der modernen Geschichtedarstellungen führen, wie sie leider so oft durch kritische Geschichtelehrer geschieht. Oliver Näpel weist darauf hin, dass so eine Abwertung den Jugendlichen den Umgang mit Geschichte und Geschichtsdarstellungen völlig vermiesen kann. Man sollte die Geschichtsdarstellungen als Inspiration für Fragen verwenden und sie weniger stark wertend behandeln.

Siehe:

sollen sich selber dazu befähigt sehen, Geschichte kritisch zu begutachten und sie auch selber zu konstruieren. Dies ist notwendig für ein Leben mit einem kritisch reflektierenden und selbstreflexiven Geschichtsbewusstsein, das nicht leicht manipulierbar ist, und in dem die Menschen selbstständig Fragen an die Geschichte herantragen können bzw. Antworten aus ihr herausziehen können.²¹² Die Arbeit mit dem Thema dient also als Baustein für die selbstständige Orientierung in der Geschichte und somit auch im Leben.

IV. Struktur des Inhaltes:

Die Struktur erschließt sich wesentlich aus den Fragen II. und III.. Es wird gefragt, welche Sinnzusammenhänge in dem Thema behandelt werden müssen und aus welcher Perspektive es behandelt werden soll. Die wichtigsten Sinnzusammenhänge sind auf der Sachebene das Wissen über mittelalterliche bzw. allgemein menschliche Machtverhältnisse und wie sich diese äußern können. Auf einer kritischen Eben, mit dem Schwerpunkt auf der historischen Methodenkompetenzen, geht es um den bereits erwähnten Konstrukt-Charakter von Geschichte. Die Struktur besteht also aus einer sachlichen und einer kritisch-analytischen Ebene. Vor allem letztere soll später im Laufe des „Lehrplanbezuges“²¹³ noch näher beleuchtet werden.

V. Unterrichtlicher Zugang:

Hier wird gefragt, an welchen konkreten Phänomenen und Strukturen der Inhalt und seine Struktur den Schülern und Schülerinnen in der jeweiligen Unterrichtsstufe zugänglich gemacht werden kann. Die Antwort auf diese Frage findet sich in meinen konkreten Ausführungen im Unterrichtskonzept, das die Fragestellungen, Methoden und Aktionen im Unterricht an den konkreten Ideen beschreiben wird.

Oliver Näpel, Film und Geschichte: „Histotainment“ im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. (Schwalbach 2012) 155.

²¹² Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 20 - 21.

²¹³ Siehe Kapitel:

Lehrplanbezug. Historische Methodenkompetenz, 70 ff.

Geschichtsdidaktische Grundlagen / Methodische Grundlagen

Nach der Beantwortung der fünf Fragen Klafkis zu dem Thema und dessen Bildungsgehalt, möchte ich auf eine spezifische, geschichtsdidaktische Theorie eingehen, die für mich handlungsweisend in der Gestaltung des Unterrichts ist. Sie bestimmt die Überlegungen hinter meinen praktischen Herangehensweisen und Methoden in der tatsächlichen Unterrichtsumsetzung. Geschrieben habe ich bereits von einem kritischen und ästhetischen Unterricht. Um dem Ästhetischen und dem Emotionalen neben dem Kritischen seinen Platz zu geben, benötigt es einen Unterricht, der Schülerinnen und Schüler durch Erfahrung anspricht, ein Unterricht, der nicht NUR sprachlich und intellektuell versucht Lernen zu ermöglichen.²¹⁴ Das Schlagwort dafür ist ein handlungsorientierter Unterricht.

Handlungsorientierter Unterricht

Allgemeine lerntheoretische Begründungen

Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts ist allen voran ein allgemeines didaktisches Konzept, das aus der Pädagogik und Didaktik heraus, aber auch von anderen Wissenschaften begründet werden kann. Wissenschaften die traditionell eng mit dem Bereich der Pädagogik und Didaktik verknüpft sind. Für Elisabeth Erdmann stammt die Grundidee einer handlungsorientierten Didaktik aus dem Gedanken des Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi, der ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ forderte.²¹⁵ In der moderneren Forschung können mittlerweile weitere Argumentationsmuster für so ein handlungsorientiertes Lernen gefunden werden.

Wissenstheorie des Konstruktivismus

Die Konstruktivisten Humberto R. Maturana und Ernst von Glaserfeld stellen beide fest, dass der menschliche Verstand jene Dinge am besten erkennt, die ihm am leichtesten zugänglich sind. Erfahrungen, die sich in Form von unseren Handlungen manifestieren sind genau diese Dinge, mit denen unserer Verstand für gewöhnlich arbeitet und die er deshalb auch am besten

²¹⁴ Vgl., Elisabeth Erdmann, Handlungsorientiertes historisches Lernen, In: Waltraud Schreiber (Hg.). Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd 1. In: Hans Michael Körner, Waltraud Schreiber (Hrsg), Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik (Neuried 2004) 703 - 713, 706.

²¹⁵ Elisabeth Erdmann, Handlungsorientiertes historisches Lernen, In: Waltraud Schreiber (Hg.). Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd 1. In: Hans Michael Körner, Waltraud Schreiber (Hrsg), Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik (Neuried 2004) 705.

verarbeitet.²¹⁶ Das Wissen, das aus diesen Handlungen entspringt, dient unserer Orientierung in der Welt. Jedes Mal, wenn sich gewisse Erfahrungen erfolgreich wiederholen, werden sie bestätigt, sodass sie unser Wissen, durch eine empirische Grundlage für Handlungen in der Zukunft, festigen. Immer wenn Handlungen das erwartete Ergebnis nicht erfüllen, werden neue ausprobiert bis sich wieder Erfolg einstellt. Dadurch wird wiederum das Wissen über mögliche Handlungen erweitert.

Nach Glaserfeld werden die gemachten Erfahrungen im Gedächtnis abgelegt und können später wieder als Vorstellungsbilder abgerufen werden. Sie bilden die so konstruierte Wirklichkeit des Menschen.²¹⁷

Unser Wissen von der Welt entsteht nach der Wissenstheorie des Konstruktivismus also immer über wirksames Handeln. Das Tun bringt uns zu einer Erfahrung, die durch darüber Nachdenken und mit anderen darüber Sprechen zu Wissen wird. Das Wissen ist immer funktional und soll uns helfen zu „überleben“. Wenn wir Neues nicht mit Altem verknüpfen können oder wir die Relevanz für unser Leben nicht verstehen, dann wird es nicht zu Wissen, sondern geht als etwas Bedeutungsloses verloren.²¹⁸

Psychologische Argumente

Mit der Forschung des Kognitionspsychologen Hans Aebli wurde Wissensproduktion als etwas erkannt, das ganz am Anfang Handlungsschemata benötigt²¹⁹, auf die zurückgegriffen werden kann. Diese Handlungsschemata sind abgespeichert und auf neue Situationen übertragbar, bzw. anpassbar. Wenn Neues gelernt wird, neue Daten/Fakten auf uns zukommen, dann müssen diese auf unsere bisherigen Handlungsschemata bezogen werden, der Mensch ist also nicht einfach ein rezeptives Wesen.²²⁰ Wenn er aber als ein solches behandelt wird und nicht die Möglichkeit bekommt, sich durch die Verbindung mit Handlungsschemata das Wissen selber zu schaffen, dann degenerieren diese Daten und Fakten zu sinnlosem Wissen, das nicht lange behalten werden kann. Nach Aebli ist alles Wissen, in Form von Handlungen abgespeichert.²²¹

²¹⁶ Siehe dazu:

Ernst v. Glaserfeld, Radikaler Konstruktivismus. Idee, Ergebnisse, Probleme (Frankfurt am Main 1998) 76.

Humberto R. Maturana, Biologie der Realität, (Frankfurt am Main 2000).

²¹⁷ Ernst v. Glaserfeld, Radikaler Konstruktivismus. Idee, Ergebnisse, Probleme, (Frankfurt am Main 1998) 121.

²¹⁸ Bärbel Völker, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 37 - 49, 37 - 38.

²¹⁹ Hier bietet sich ein Vergleich an zu den zuvor erwähnten Vorstellungsbildern nach der Theorie von Glaserfeld.

²²⁰ Hans Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens (Stuttgart 1983) 185.

²²¹ Hans Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens (Stuttgart 1983) 386.

Ähnlich meint auch Jean Piaget, als einer der wichtigsten Vertreter der Entwicklungspsychologie, dass alles Wissen an Handlungen gebunden ist.²²²

Geschichtsspezifische lerntheoretische Begründungen

Es gibt in Österreich, in der westlichen Kultur allgemein, die weit verbreitete Überzeugung, dass wir aus der Geschichte lernen können. Dort wo wir nicht genügend Eigenerfahrungen gemacht haben, um ein gutes Urteil fällen zu können, eine gute Entscheidung zu treffen, wollen wir auf einen sekundären Erfahrungsschatz der Geschichte zurückgreifen.²²³ Wir überschreiten, nach Schörken, also die eigene Lebensspanne und suchen nach vergangenen Lebens- und Sinn-Zusammenhängen. Um solche Zusammenhänge zu erstellen, benötigt es historische Imaginationen, historische Vorstellungsbilder. Aus diesen konstruieren wir uns Geschichte bzw. stellen diese Imaginationen vorgestellte historische Handlungen und Erfahrungen dar.²²⁴ Die vorgestellte Erfahrung ist nun das, worauf wir versuchen können zurückzugreifen, wenn wir Probleme in der Gegenwart lösen wollen.

Am Anfang des Geschichteunterrichts sind Schülerinnen und Schüler blind für die imaginierten Erfahrungen des geschichtlichen Erfahrungsschatzes. Sie benötigen die Gelegenheit, diese imaginierten Erfahrungen mit einer Gegenwart zu machen, die nicht ihre eigene, sondern eine vergangene ist. Hilfreich für dieses Unterfangen ist ein Erfahrungsunterricht mit Handlungselementen,²²⁵ die, wie die Ansätze zum konstruktivistischen Lernen und der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie zeigen, wesentlich sind, um Wissen überhaupt auf lange Sicht zu behalten und nutzbar zu machen.

Wenn historische Inhalte zu formelhaft und abstrakt angeboten werden, dann trocknet die Vorstellung, die historische Imagination aus und es kann keine vorgestellte Handlung und Erfahrung und somit auch kein Wissen entstehen.²²⁶ Bärbel Völkel fordert daher einen handlungsorientierten Geschichtsunterricht, dessen Aufgabe es ist, „kreatives und problemlösendes Denken mit Hilfe fachwissenschaftlicher Methoden zu schulen und die Dominanz der Sprache zugunsten einer Verknüpfung von Denken und Tun zurückzunehmen“²²⁷

²²² Vgl. Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2005) 11.

²²³ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 37 - 38.

²²⁴ Rolf Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Paderborn 1994) 34.

²²⁵ Rolf Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Paderborn 1994) 115.

²²⁶ Rolf Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Paderborn 1994) 54 - 57.

²²⁷ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2004) 39.

Forderungen und Möglichkeiten eines handlungsorientierten Geschichteunterrichts

Handlungsorientiertes Lernen heißt in der Schule klassischerweise Probehandeln. So können lebensrelevante Handlungen in unterschiedlichsten Formen erprobt werden. Im Politikunterricht, der in Österreich zwar mit dem Geschichteunterricht zusammenfällt, aber sicher nicht den Fokus meines Konzeptes bildet, kann z.B. ein Klassenrat gegründet werden oder im Wirtschaftsunterricht ein Schulshop eröffnet. Das Problem bei der Handlungsorientierung im Geschichteunterricht ist, dass hier schwer Handlungen erprobt werden können, die direkt für die eigene Lebenswelt relevant sind, sondern Handlungen gesucht werden, die aus einer imaginierten Vergangenheit, der Geschichte stammen.²²⁸ Handlungsorientiertes Lernen bedeutet daher für den Geschichteunterricht zuallererst die Suche nach einem „instrumentellen Handeln“. Das „instrumentelle Handeln“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die benötigten Vorstellungsbilder durch das Tun zu entwickeln und daran ein „kommunikatives Handeln“ anzuschließen. Das „kommunikative Handeln“ wäre klassischerweise ein Reflexionsprozess über die erlebten Tätigkeiten,²²⁹ der bei der Entwicklung unterschiedlicher historischer Kompetenzen notwendig ist.

Im Folgenden sollen Beispiele für „instrumentelle Handlungen“ im Geschichteunterricht gebracht werden, wobei ich diese auch immer kurz in einen Bezug zu meinem konkreten Konzept setzen werden.

Simulation oder: In „Beziehung“ treten zu Menschen vergangener Zeiten:

Simulationen dienen nach Klaus-Ulrich Meyer dazu, dass Schüler und Schülerinnen sich in historische Situationen Einfühlen können und eine neue Identifikationsebene mit dem Thema dadurch ermöglicht wird.²³⁰ Im Grunde übernimmt man mit einer simulierten Handlung die Perspektive eines Menschen aus der Vergangenheit und kann so mit diesem in eine Beziehung treten, die Vorstellungsbilder für weiterer Reflexionsprozesse ermöglichen.²³¹ Meyer nimmt als Beispiel für so eine Simulation das Nachspielen einer Darstellung steinzeitlicher Höhlenmalerei. Im Allgemeinen geht es ihm aber darum, einen historischen Prozess nachvollziehbar zu machen, indem man seine Erlebbarkeit auf das Wesentliche herunterbricht.

²²⁸ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 40.

²²⁹ Gerhard Wöll, Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht (Hohengehren 1998) 115 - 126.

²³⁰ Klaus-Ulrich Meyer, Simulation, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht, (Schwalbach 2011) 342 - 353, 342 - 343.

²³¹ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 41.

So ist eine Simulation im Geschichte Unterricht immer auf wenige Quellen reduziert und stark vereinfacht,²³² um für das Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheit angemessen zu sein und nicht, durch eine nicht abstrahierte Komplexität, die Schülerinnen und Schüler zu überfordern.

In meinem Unterrichtskonzept werde ich unter anderem den Schülerinnen und Schülern Basisfähigkeiten zum Kampf mit dem Langen Schwert vermitteln. Diese Basisfähigkeiten sind zwar einerseits notwendig für die darauffolgende Quellenarbeit, der Prozess des Erlernens und Einübens hat aber auch ein simulatives Element. Die Schüler und Schülerinnen bekommen durch das „Schwertkampftraining“ die Möglichkeit, sich in die Schuhe von mittelalterlichen Adeligen oder Bürgern hineinzuversetzen. Diese konnten sie sich davor nur aus einer rein intellektuellen, auf Sprache oder Bild reduzierten Ebene vorstellen bzw. durch ihr „Histotainment“. Die Simulation der historischen Handlung des Schwertkampfes ermöglicht ganz neue Vorstellungsbilder, Möglichkeiten zur Identifikation und damit auch Fragestellungen, die aus den Schülern und Schülerinnen selbst erwachsen und nicht mühsam vorgekauft werden müssen.

Handeln ähnlich wie ein Historiker eine Historikerin:

Der Knackpunkt bei der Quellenarbeit in der Schule, liegt am Wort „*ähnlich*“. Die Arbeiten, die im schulischen Geschichtsunterricht entstehen *ähneln* der Arbeit von Historikern und Historikerinnen, sie entsprechen ihr nicht zu 100 %. Denn auch bei dieser Arbeit müssen Lehrer und Lehrerinnen sich stark in der Quellenauswahl beschränken und vieles vereinfachen. Das Ziel ist es nicht, kleine Historikerinnen und Historiker heranzubilden, sondern wichtige historische Kompetenzen zu fördern. Dementsprechend ist jede Quellenarbeit „ein Handeln wie“ oder besser „ein Handeln ähnlich wie“ und somit ein „instrumentelles Handeln“, das im Nachhinein in einem „kommunikativen Handeln“ ausverhandelt werden muss. „Kommunikatives Handeln“ könnte hier z.B. eine Diskussion über die unterschiedlichen Quelleninterpretationen darstellen.²³³ Ganz egal wie genau die Quellenarbeit aussieht, den Schülern und Schülerinnen sollten dabei die unterschiedlichsten Tücken und Fehlermöglichkeiten bei so einer Arbeit bewusst werden, was wiederum zu einem kritischen Geschichtsbewusstsein führt bzw. ihnen den Konstrukt-Charakter von Geschichte vor Augen

²³² Klaus-Ulrich Meyer, Simulation, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 344 - 345.

²³³ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 44.

hält.²³⁴ Ein Konstrukt-Charakter, der manchmal von ganz banalen Dingen wie Unleserlichkeit oder Abschreibfehlern in der Transkription beeinflusst werden kann.

Wie bereits angedeutet, folgt in meinem Unterrichtskonzept, nach der Einübung von Basisfähigkeiten zum Schwertkampf, die Quelleninterpretation einer historischen Fechttechnik. Diese Interpretation wird in Gruppen stattfinden und soll am Ende, durch den Vergleich der Ergebnisse, den Konstruktionsprozess von Geschichte verdeutlichen. Besonders anschaulich wird die Konstruktion dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einfach über ihre unterschiedlichen Technikinterpretationen reden werden, sondern diese handfest, als historische Gestiken (Bewegungsabläufe), vorzeigen müssen. Man hört nicht nur und versteht dann vielleicht, dass etwas anders interpretiert und somit konstruiert wurde, sondern man erkennt es ganz deutlich an den unterschiedlichen Umsetzungen desselben Textausschnittes.

Inszenierung von Geschichte als Handlung:

Auch bei diesem dritten Punkt geht es wesentlich darum, dass Schüler und Schülerinnen den Konstrukt-Charakter von Geschichte erkennen, und zwar im Kontext der eigenen Geschichtskultur. Schüler und Schülerinnen soll bewusst werden, wie sehr ihre Vorstellungsbilder vom „Histotainment“ und anderen Medien geprägt sind, indem sie selbst anfangen, solche Medien zu gestalten. Beispielsweise hierfür wären eigene kurze Videos, in denen Geschichte behandelt wird.²³⁵ Bei dem Prozess kann den Lernenden bewusst werden, wie ihre Entscheidungen und Handlungen einen wesentlichen Einfluss auf das von ihnen selbst dargebotene Geschichtsbild haben. Im Umkehrschluss soll nach einer „instrumentellen Handlung“ wieder eine reflektierende „kommunikative Handlung“ erfolgen.

In meinem Unterrichtskonzept wird das Thema „kritische Geschichtskultur“ nicht so, wie es gerade geschildert wurde, handlungsorientiert aufgearbeitet, aber es wird angeschnitten. Ich werde die Schülerinnen und Schüler nicht selbst ein mediales Produkt wie einen Film herstellen lassen, aber ich werde ein kurzes Video für den Unterrichtseinstieg verwenden. In dem Video wird ein kurzes Duell aus der Serie „Game of Thrones“ zu sehen sein,²³⁶ in dem zwei Kämpfer ohne oder nur mit leichter Rüstung mit primär zweihändig geschwungenen Schwertern gegeneinander antreten. Die Aktualität der Serie und die verwendete Ausrüstung erscheinen

²³⁴ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 46 - 47.

²³⁵ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 47.

²³⁶ Online unter: YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=15-op9n7FO8>, Minute 1:40 – 2:30 (Zugriff am 16.10.2019).

mir passend als Einstieg für ein Thema, das sich wesentlich mit dem Lange Schwert, im Kontext des Bloßfechtens, beschäftigt. Details dazu werden später noch ausgeführt. Auf jeden Fall dient das Video einerseits als Opener für das Thema mittelalterliche Fechtkunst allgemein, andererseits stellt es auch die Frage, wie wir denn nun wirklich herausfinden können, wie damals gefochten wurde. Damit gibt das Video einen Anstoß zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Medien und dem „Histotainment“, auch wenn diese Auseinandersetzung nicht an aller erster Stelle steht.

Handeln in Wissensspielen:

Zuletzt soll noch das Erlernen von historischen bzw. geschichtswissenschaftlichen Fachbegriffen durch Wissensspiele, wie z.B. „Tabu“ genannt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. bei Tabu einen Begriff mit eigenen Worten umschreiben müssen und dabei gewisse, normalerweise hilfreiche Worte, nicht verwenden dürfen, soll das zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit dem verlangten Begriff führen. Die Handlung besteht gewissermaßen in der kreativen Umschreibung. Am Ende solcher Spiele steht auch nach Bärbel Völkel nicht ein neuer historischer Erkenntnisgewinn, sondern die historische Sprache und ihr Gebrauch werden verbessert.²³⁷ So ein Sachwissen ist insofern gerechtfertigt, da es ein Teil der historischen Sachkompetenz ist, die später noch Thema sein soll.

In meinem Unterrichtskonzept werden derartige Handlungsmuster keinen Eingang finden.

Abschließend:

Allen voran die ersten drei vorgestellten Beispiele für handlungsorientierte Methoden bzw. „instrumentelles Handeln“ im Geschichteunterricht müssen bei einem handlungsorientierten Unterricht beherzigt werden, wenn auch nicht immer alle für jedes Thema, jede Einheit angemessen oder durchführbar sind. Sie sollen, wenn es passend ist, primäre Erfahrungen ermöglichen, aus denen Schüler und Schülerinnen wiederum Vorstellungsbilder ableiten können, die dann eine größere historische Erkenntnis möglich machen.²³⁸ Man kommt vom konkreten Tun zum Kern der Sache.²³⁹

²³⁷ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 48.

²³⁸ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 48.

²³⁹ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichteunterricht, (Schwalbach 2008) 27.

Kritik an der Handlungsorientierung

Wie gerade angesprochen, handlungsorientierte Methoden müssen passend sein, sind es aber nicht immer. Sowohl Elisabeth Erdmann als auch Ralph Erbar machen darauf aufmerksam, dass die Suche nach handlungsorientierten Methoden und Zugängen nicht zu unnötigem und schlichem Aktionismus führen soll.²⁴⁰ Handlungsorientierung bedeutet demnach nicht, dass die Schüler und Schülerinnen einfach nur viel handeln und tun sollen während des Unterrichts. Jede Handlung, jedes handfeste Tun muss für einen historischen Erkenntnisgewinn geschehen und ist nur durch so einen zu rechtfertigen. Ralph Erbar fordert daher immer eine Schnittstelle von handlungsorientierten und quellenkritischen Aufgaben,²⁴¹ eine Schnittstelle die sich auch in der bereits behandelten Kombination von „instrumenteller“ und „kommunikativer“ Handlung gezeigt hat und die einem a-historischen Unterhaltungsunterricht vorbeugen soll.

Trotz der berechtigten Kritik und Sorge, die hier angeführt wurde und obwohl ich auch selber darauf achtete, all meinen handlungsorientierten Methoden ein entsprechendes Erkenntnisziel zuzuweisen, möchte ich an dieser Stelle dennoch auch etwas Widerspruch einlegen. Ich denke, dass ein vermeintlich reiner Aktionismus, durch die hohe Motivation, die er schaffen kann, an manchen Stellen durchaus angebracht sein kann. Wenn auch manch ein Spiel, vielleicht keinen direkten Erkenntnisgewinn besitzen mag, so glaube ich, dass die erlebte Freude in dem jeweiligen Fach auch zu einer höheren Motivation für erkenntnisrelevante Aufgaben führen kann. Ähnliche Gedanken wirft auch Waltraud Schreiber auf, wenn sie von der historischen Fragekompetenz schreibt.²⁴²

Lehrplanbezug

Die letzte Basis für die Rechtfertigung meines Unterrichtkonzeptes soll die, für jeden Lehrer und jede Lehrerin, unumgehbar Stellungnahme bzw. die Orientierung auf den österreichischen Lehrplan darstellen. Dafür werden zuallererst allgemeine Forderungen aufgelistet, die für mein

²⁴⁰ Vgl.

Elisabeth Erdmann, Handlungsorientiertes historisches Lernen, In: Waltraud Schreiber (Hg.). Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd 1. In: Hans Michael Körner, Waltraud Schreiber (Hrsg.), Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik (Neuried 2004) 706 - 707.

Vgl.

Ralph Erbar, Allgemeine und spezifische Sozial- und Arbeitsformen, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 11 - 22, 13 - 14.

²⁴¹ Ralph Erbar, Allgemeine und spezifische Sozial- und Arbeitsformen, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 13 - 14.

²⁴² Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenz, In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 155 - 163, 156.

Unterrichtskonzept Relevanz haben bzw. durch es erfüllt werden können. Infolge daraus wird ein Schwerpunkt das, zurzeit didaktisch höchstrelevante, Kompetenzmodell sein. Dieses soll für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ vorgestellt werden, mit einem Schwerpunkt auf jene Kompetenzen, die in meinem Unterrichtskonzept besonders gefördert werden können.

Im Großen und Ganzen werde ich mich immer an den historischen Kompetenzen ausrichten, da mein Unterrichtskonzept primär für diese ausgelegt wurde. Wo politische Kompetenzen oder Themen aus dem Lehrplan sich passend einfügen könnten, werde ich diese nennen.

Allgemeine Forderungen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“²⁴³

Bildungs- und Lehraufgaben:

„[Schüler und Schülerinnen sollen] dazu befähigt werden, die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Ziel des Unterrichtes ist es daher, bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln [...]“²⁴⁴

In meinem Unterrichtskonzept wird, wie bereits erwähnt, der Konstrukt-Charakter von Geschichte eine wesentliche Rolle spielen, und die Schülerinnen und Schüler werden ihre Interpretationen, man könnte auch Meinungen sagen, zu einer Quelle vorstellen und vergleichen. Weiters wird man sich durch die Einbeziehung eines Videos, mit der Entstehung und dem Einfluss von geschichtskulturellen Produkten beschäftigen. Dies sind alles Punkte, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, ihre eigene Meinung, wie oben formuliert, zu artikulieren, andere zu akzeptieren und ein reflektiertes / (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Das Politikbewusstsein wird weniger stark durch mein Unterrichtskonzept abgedeckt, wobei die Verbindung von Verhalten (Habitus) und Macht,

²⁴³ Zitiert wird nach:

Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018.
Langtitel: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen StF: BGBl. Nr. 88/1985

online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁴⁴

Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 63 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

durchaus einen hochpolitischen Moment hat, der in diesen Einheiten allerdings nicht im Mittelpunkt steht.

Grundbereiche und Dimensionen:

„Der Unterricht soll sich mit folgenden Grundbereichen der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung beschäftigen: Mit dem Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, mit wirtschaftlichen Entwicklungen und ihren Folgen sowie mit Kultur und Religion, ferner mit zentralen Merkmalen des Politischen, d.h. mit Macht und Herrschaft, Verteilung und Konflikt.“²⁴⁵

Das erstarkende Bürgertum, das die Fechtkunst sowohl aus praktischen als auch aus symbolischen Gründen für sich entdeckt, wird Thema sein. Damit wird die geforderte Verbindung von wirtschaftlichen Entwicklungen mit Kultur als auch mit Macht und Herrschaft, erfüllt.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Der österreichische Lehrplan fordert weiters für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ die Abdeckung unterschiedlicher Bildungsbereiche.

„Sprache und Kommunikation:

– Anwenden von Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen – Förderung kritischer Sprach- und Medienreflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von historischen Quellen (Briefe, Tagebücher, Bilder, usw.), Darstellungen der Vergangenheit (Sachtexte, Spielfilme, Hypertext, Diagramme, Statistiken, Karten ua.) und Produkten der politischen Kultur (Zeitungsaufnahmen, TV-Dokumentationen, Flugblätter, Online Petitionen u.a.) – Aufbau einer demokratischen Gesprächs- und Kommunikationskultur.“²⁴⁶

Mein Unterrichtskonzept wird unterschiedliche Kommunikationsformen fördern. So werden die Schülerinnen und Schüler einerseits mit dem klassischen Lehrervortrag bzw. dem Lehrer-Schüler-Innen Gespräch einen bestimmten Themenkreis erarbeiten, Sie werden aber auch in Gruppenarbeiten tätig sein bzw. sich vor der gesamten Klasse präsentieren. Weiters erfüllt die Beschäftigung mit aktuellen geschichtskulturellen Produkten und die reflektierte Interpretation von Fechtquellen, die geforderte, kritische Medienreflexion.

²⁴⁵ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 64 online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁴⁶ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 151 online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

„Kreativität und Gestaltung:

simulative und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Themen der Geschichte und Politischen Bildung – kreative und vielfältige Formen der Präsentation – Auswirkung von Kunst und Kultur auf Politik und Gesellschaft

Beachtung von Kunst auch als Mittel der gesellschaftlichen Teilhabe und politischer Meinungsbildung“²⁴⁷

Schwertkampf gilt als Kampfkunst und ist insofern ein kulturelles Produkt, welches auch künstlerische Bestandteile beinhaltet. Welche Bedeutung diese Kampfkunst für die mittelalterliche Gesellschaft hatte, wurde bereits im geschichtswissenschaftlichen Teil dieser Arbeit abgehandelt. Diese Bedeutung soll allerdings auch in meinem Unterrichtskonzept, stark verkürzt, ihren Platz finden. Damit wird Schwertkampf, wie verlangt, als Medium der Kommunikation verstanden und als Kunst, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Zu guter Letzt wird nicht nur die Wahrnehmung künstlerischer Produkte, wie z.B. Fechtmanuskripte, gefordert, sondern es wird auch zur Gestaltung angehalten, indem eine simulative und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Themen verlangt wird. Diese simulative bzw. handlungsorientierte Auseinandersetzung erfülle ich, durch das tatsächliche Handanlegen, dem Unterrichten von Fechtkunst und der Interpretation von Fechtquellen.

„Gesundheit und Bewegung:

Bewegungskultur in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen; Auswirkung des Ernährungs- und Hygienestandards; gesellschaftliche und politische Funktion des Sports in verschiedenen Kulturen.“²⁴⁸

In meinem Unterrichtskonzept wird, wie jetzt schon so oft erwähnt, die gesellschaftliche und politische Funktion von Schwertkampf angesprochen und damit auch jene von Sport und Bewegung. So wird auch der Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ dadurch abgedeckt, dass Schwertkampf eine spezifische Form der Machtrechtfertigung war und man sich mit „Konzepte[n] der Rechtfertigung von und der Auflehnung gegen Macht und Herrschaft“²⁴⁹ u.a. in diesem Bereich beschäftigen soll.

²⁴⁷ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 151 online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁴⁸ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 64 online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁴⁹ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 151 online unter:

Für den Bildungsbereich „Natur und Technik“ gäbe es die Möglichkeit sich mit der technischen Entwicklung von Waffen und Rüstungen zu beschäftigen und welche Einflüsse solche Entwicklungen auf die mittelalterliche Gesellschaft hatten.²⁵⁰

Didaktische Grundsätze:

Bei den didaktischen Grundsätzen wird unter anderem verlangt, die Lernprozesse „Reproduktion, Transfer, Reflexion“²⁵¹ zu berücksichtigen. Dies kann mein Unterrichtskonzept zu einem gewissen Maß liefern. So werden die Schüler und Schülerinnen nach einer theoretischen Einführung, Basiswissen zu Schwertkampf erlernen. Das heißt, sie werden von mir Vorgezeigtes nachahmen bzw. reproduzieren. Darauffolgend müssen sie die erlernten Fähigkeiten in ihrer eigenen Quellen- / Technikinterpretation anwenden. Hier könnte man vom Transfer des Wissens/Könnens sprechen. Zuletzt folgen der Vergleich und die Besprechung der Interpretationen, ein Prozess, der als Reflexionsprozess gesehen werden kann.

Didaktische Prinzipien:

Es wird verlangt, im guten Unterricht auf unterschiedliche didaktische Prinzipien Rücksicht zu nehmen. Zwei Unterrichtseinheiten können natürlich nicht auf alle diese Prinzipien Rücksicht nehmen, dennoch deckt mein Konzept auch hier explizit erwähnte Prinzipien ab. Den „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“ und den „Lebensweltbezug“ habe ich bereits zur Genüge in meinen selbstgewählten, didaktischen Grundlagen behandelt, genauso wie die „Handlungsorientierung“, die auch explizit verlangt wird. Weiters wird durch die Arbeit mit einem spezifischen Abschnitt aus einer Quelle „exemplarisches Lernen“ gefördert; Durch die Orientierung an geschichtswissenschaftlichen Fakten und Methoden zum experimentellen Arbeiten mit historischen Techniken wird die „Wissenschaftsorientierung“ abgedeckt; und zu guter Letzt wird mit dem Interpretationsvergleich das „Multiperspektivität- und Kontroversitätsprinzip“ erfüllt.²⁵²

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁵⁰ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 64 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁵¹ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 65 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁵²

Alle unter Anführungszeichen stehenden Begriffe sind zitiert nach:

Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 65 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

Lernen mit Basiskonzepten

In meinem Konzept werde ich zwei der drei Basiskonzepte erfüllen. Also zwei von jenen Konzepten, auf die meine Schüler und Schülerinnen im Laufe ihres gesamten Geschichteunterrichts immer wieder treffen sollen.

„(a) das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl), [...]“²⁵³ Dieses Basiskonzept wird durch die vielmals erwähnte Beschäftigung mit dem Konstrukt-Charakter von Geschichte erfüllt und wird im Kapitel zu den historischen Kompetenzen genauer ausgeführt.

Weiters sollen sie sich auf die „[...] (c) Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung).“²⁵⁴ Auch diese Verbindung von Kommunikation, Macht und unterschiedlichen Handlungs- und Lebensräumen wurde schon zur Genüge erwähnt und wird im Konzept selber detailliert dargestellt.

5. Klasse:

Themenbereiche:

Thematisch verlangt der Lehrplan für die 5. Klasse eine Beschäftigung mit Geschichte „Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen“²⁵⁵. Da ich mich in meinem Unterrichtskonzept mit dem Bloßfechten im deutschsprachigen Raum, spezieller mit dem MS 44. A. 8 („Codex Danzig“),²⁵⁶ beschäftige, decke ich damit das deutsche Spätmittelalter im 15. Jh. ab und bewege mich im vorgegebenen Rahmen.

Auch der Aufforderung: „die Entwicklung unterschiedlicher politischer und rechtlicher Strukturen im Spannungsfeld von Herrschaft und Lebenswelt, insbesondere der

²⁵³ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 65 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁵⁴ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 65 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

²⁵⁵ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 154 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 24.10.2019).

²⁵⁶ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014)

Geschlechterverhältnisse/-rollen“²⁵⁷ mit Schülern und Schülerinnen zu behandeln, kann ich durch das Verhältnis von Schwertkampf und Machtverhältnissen in gewisser Weise beachten.

Forderungen des Kompetenzmodells

Der Fokus auf Kompetenzförderung im Unterricht ist einer, den ich durch mein gesamtes Lehramtstudium spüren konnte. Ein Fokus, den man in den neuen österreichischen Lehrplänen wiedergespiegelt sieht.

„Historisches und politisches Lernen soll dabei mehr sein als eine reproduktive Aneignung von Sach- und Fachwissen. Zur Erlangung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins steht die Vermittlung von historischen und politischen Kompetenzen im Mittelpunkt“.²⁵⁸

Um dieser verhältnismäßig neuen Kompetenzorientierung im österreichischen Schulsystem gerecht zu werden, werde auch ich einen Fokus auf die historischen Kompetenzen des FUER Modells²⁵⁹ bzw. des Kompetenzstrukturmodells²⁶⁰ legen.

Historische Fragekompetenz

Die historische Fragekompetenz ist auch im Lehrplan die erste Kompetenz nach der verlangt wird.

„Historische Fragekompetenz: Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Im Unterricht sind vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und zu formulieren.“²⁶¹

Die Fragekompetenz beruht, wie auch alle folgenden Kompetenzen, auf der Grundlagen der narrativistischen Geschichtstheorie, welche besagt, dass wir mit Geschichte umgehen, um uns

²⁵⁷ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 154 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 24.10.2019).

²⁵⁸ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 152 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 22.10.2019).

²⁵⁹ Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016) 4.

²⁶⁰ Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007).

²⁶¹ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 152 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 22.10.2019).

in der eigenen Gegenwart bzw. für die Zukunft besser orientieren zu können.²⁶² Es handelt sich also um einen Orientierungsprozess, der durch die Fragekompetenz erst gestartet werden kann und der aus zwei wesentlichen Kernkompetenzen besteht, die bereits im Lehrplan anklingen.

1. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Fragen an die Vergangenheit zu stellen.
2. Solche Fragen in historischen Narrationen zu erkennen (z.B. Was für Fragen stellt ein Film) bzw. von anderen Personen gestellte Fragen zu verstehen.²⁶³

Selbstverständlich werden in meinem Unterrichtskonzept, historische Fragen gestellt. Wie etwa die Fragen nach „der vermeintlichen Echtheit von Schwertkampfdarstellungen / Geschichtsdarstellungen in Filmen“ und zwar am Anfang, wenn ich den Unterricht mit einem Video aus der Serie „Game of Thrones“ starte. Oder der Frage „wer überhaupt Schwertkämpfen konnte und warum“ oder „wie wir uns dem Phänomen Schwertkampf auf eine historische Art und Weise tatsächlich annähern können“. Beides Fragen, die in einem Lehrer-SchülerInnen-Gespräch aufkommen werden.

Den größten Beitrag für die historische Fragekompetenz bietet mein Unterrichtskonzept jedoch meines Erachtens in seinem ästhetischen Zugang, von dem bereits im Kapitel zu den „Allgemein didaktischen Grundlagen“ die Rede war. Dieser Zugang beruht darauf, dass Interesse wesentlich durch Faszination sowie ästhetischer und emotionaler Berührung ausgelöst wird. Diese Vorgänge müssen, vor allem durch die Bestätigung der psychologischen Empirie, als wesentliche Anstöße für Denkprozesse akzeptiert werden und können somit nicht ignoriert, sondern müssen viel mehr nutzbar gemacht werden.²⁶⁴ Wie schon gesagt, ich starte meinen Unterricht mit einem „Game of Thrones“ Video. Die Schüler und Schülerinnen werden selbst Schwerter in die Hand nehmen und mit diesen lernen umzugehen, um schließlich, anhand einer alten Schrift, eine lang vergessene Fechttechnik zu rekonstruieren. Dies alles sind Aspekte, die die Menschliche Fantasie, Emotion und Ästhetik ansprechen, wie ich es auch schon in Bezug auf das mittelalterliche „Histotainment“ beschrieben habe.²⁶⁵ Diese Ästhetik, die hinter der

²⁶² Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 18 - 19.

²⁶³ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 24 - 26.

²⁶⁴ Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenz, In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 155.

²⁶⁵ Siehe dazu in dieser Arbeit:

Kapitel: Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas

Faszination Schwertkampf liegt, nütze ich, um ein Denken über die Thematik anzuregen, das weiter geht. Das neue und kritische Fragen stellt.

Historische Methodenkompetenz

Nach der historischen Fragekompetenz folgt im österreichischen Lehrplan gleich die historische Methodenkompetenz an zweiter Stelle.

„Historische Methodenkompetenz: Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen (Quellenkritik) zum Aufbau einer Darstellung der Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritisches Hinterfragen von historischen Darstellungen bzw. geschichtskulturellen Produkten (z.B Dokumentationen über die Vergangenheit, Schul- und Fachbücher, Filme, Comics, Computerspiele) sind zu fördern (De-Konstruktion). Dazu sind fachspezifische Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können.“²⁶⁶

Die historische Methodenkompetenz ist damit im Grunde jene Kompetenz, die den Schülern und Schülerinnen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln soll, mit denen sie die gestellten historische Fragen auch beantworten und kritisch betrachten können.²⁶⁷

Die erste Kernkompetenz bzw. Operation, nach der auch im Lehrplan verlangt wird, ist die Re-Konstruktion. Auf sie habe ich in meinem Unterrichtskonzept meinen Fokus gelegt. Die Schüler und Schülerinnen werden von der Frage ausgehend, „wie wir uns dem Phänomen Schwertkampf auf eine historische Art und Weise tatsächlich annähern können“, unterschiedliche Mittel bekommen, um diese Frage zu einem gewissen Teil zu beantworten, bzw. zumindest den Forschungsprozess selber nachvollziehen zu können. Sie werden das nötige und von mir vorbereitete sensomotorische Wissen, die sensomotorischen Fähigkeiten erlernen. Kurzum sie erlernen Basisfähigkeiten im Schwertkampf. Das zweite Mittel zur Beantwortung der Frage, ist schließlich der Quellentext, mit dem sie arbeiten werden, um eine eigene Rekonstruktion, eine eigene Geschichte nicht zu schreiben, sondern handfest vorzuführen, anhand einer Technikpräsentation. Die Quellenkritik, die ein wesentlicher Bestandteil der historischen Methodenkompetenz ist,²⁶⁸ wird in diesem Konzept eine geringere Rolle spielen.

Kapitel: Forderungen und Möglichkeiten eines Handlungsorientierten Geschichteunterrichts

²⁶⁶ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 152 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 23.10.2019).

²⁶⁷ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 27 - 28.

²⁶⁸ Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 194 - 235, 200.

Der Fokus liegt darauf, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der beiden Einheiten, durch den Vergleich der unterschiedlichen Quelleninterpretationen, trotz gleicher Quelle, den Konstrukt-Charakter von Geschichte nicht nur intellektuell erkennen sondern ihn wortwörtlich anhand der Präsentationen und den unterschiedlichen Bewegungen sehen können.

Während so die Re-Konstruktion ein explizites Ziel, eine explizite Operation in meinem Konzept darstellen wird, wird die De-Konstruktion, als zweite Kernkompetenz, nur implizit ihren Platz finden. Mein Unterrichtskonzept fokussiert sich nicht darauf, die offensichtlichen oder auch nur latenten Strukturen in der Narration²⁶⁹ des „Game of Throne“ Videos zu analysieren. Aber dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler das Video und die dort dargebotene Schwertkampfdarstellung mit den eigenen historischen Fechtinterpretationen vergleichen können, besitzt dieses zumindest implizit einen de-konstruierenden Moment. Es besteht die Möglichkeit zu erkennen, dass im Grunde jeder noch so banale Teil eines geschichtskulturellen Produktes konstruiert ist und dass „Histotainment“ einen wesentlichen Einfluss auf unser eigenes Geschichtsbewusstsein hat. Genauso wenig soll der Quellenabschnitt oder die Quelleninterpretationen der Mitschüler und Mitschülerinnen kritisch analysiert werden. Allein die bereits angesprochene Tatsache, dass der Konstrukt-Charakter von Geschichte so deutlich gesehen werden kann, enthält wieder ein implizites de-konstruktives Moment.

Dadurch, dass sich meine Schüler und Schülerinnen über ihre eigenen Interpretationen, ihre eigene Geschichtsschreibung den Kopf zerbrechen, beginnen sie im optimal Fall das zu dekonstruieren,²⁷⁰ was zuvor unbewusstes und unkritisches Geschichtsbewusstsein war. Hier kommt also besonders das kritische Element meines Unterrichtskonzeptes zum Tragen, welches gleichberechtigt neben dem schon behandelten ästhetischen Element steht.

Historische Orientierungs- und historische Sachkompetenz

Die letzten beiden Kompetenzen, nach denen der österreichische Lehrplan verlangt,²⁷¹ werden in meinem Unterrichtskonzept an und für sich nicht ins Auge gefasst. Da es bei allen Kompetenzen, als Teile des historischen Orientierungsprozesses, immer zu Überlappungen

²⁶⁹ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 27 - 28.

²⁷⁰ Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 196.

²⁷¹ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 152 online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 23.10.2019).

kommt,²⁷² sollen diese letzten beiden hier dennoch kurz beschrieben werden. Wobei ich auch die möglichen Berührungspunkte aufzeigen werde.

Die *historische Orientierungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft die Ergebnisse aus der, soeben besprochenen, Rekonstruktion und Dekonstruktion, die man selbst oder die jemand anderer vollzogen hat, auf das eigene Leben und die eigene Weltsicht zu beziehen.²⁷³ Es geht also um eine Orientierung in der Vergangenheit, Gegenwart und für die Zukunft und die eigene Identitätsfindung. Von den vier Kernkompetenzen, die die historische Orientierungskompetenz beinhaltet, passt wohl am besten folgende.

„Eigenes GS-Bewusstsein reorganisieren zu können“: Dabei geht es um das Anpassen an neue Erkenntnisse, Einsichten, Verfahrensweisen und Haltungen. Die eigenen mentalen Dispositionen im Bezug zur Geschichte werden dadurch reflektiert und erweitert.²⁷⁴ Durch das bewusste Konstruieren von Geschichte, mit seinem eigenen dekonstruierenden Moment, kann mein Unterrichtskonzept dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ihre bisherigen Dispositionen und Vorstellungen in Bezug auf Geschichte überdenken.

Bei der *historischen Sachkompetenz* geht es nicht darum Daten und Faktenwissen, also einen Wissenskanon, einfach auswendig zu erlernen. Die jeweilige Fragestellung bzw. das Orientierungsbedürfnis bestimmen, welche Begriffe, Konzepte und Kategorien der Geschichtswissenschaften gelernt werden sollen.²⁷⁵ Zwei wesentliche Punkte aus der historischen Sachkompetenz werden in meinem Unterrichtskonzept abgedeckt oder zumindest gestreift.

²⁷² Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 34 - 35.

²⁷³ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 29 - 30.

²⁷⁴ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 29 - 30.

²⁷⁵ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 32 - 33.

Erstens: Epistemologische Prinzipien: Dazu gehören unter anderem die Prinzipen der Konstruktivität von Geschichte.²⁷⁶ Wie dieses in meinem Unterrichtskonzept seinen Platz einnimmt, wurde denke ich, nun schon zur Genüge ausgeführt.

Zweitens: Inhaltsbezogene Kategorien: Allgemeine Kategorien wie Wirtschaft, Politik und Gesellschaft sollten den Schülern und Schülerinnen vertraut gemacht werden bzw. sollten diese sie in ihrem historischen Wandel betrachten können.²⁷⁷ In meinem Konzept wird zumindest die Bedeutung des wirtschaftlichen Aufstiegs des spätmittelalterlichen Bürgertums gestreift. Dadurch besteht die Möglichkeit, sich den Wandel von Wirtschaft und ihren Einfluss auf Macht und wie sich dieser äußert, bewusst zu machen.

Kompetenz-Niveau?

Sowohl die unterschiedlichsten Kompetenztheorien als auch der Lehrplan²⁷⁸ verlangen die Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenz-Niveaus. In meinem Konzept werde ich diese kaum berücksichtigen. Wie kritisch und selbstreflektiert die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben und Fragestellungen umgehen sollen, wird von mir nicht genau gelenkt. Jede Klasse, ja jeder Schüler, jede Schülerin ist im eigenen historischen Denken sehr unterschiedlich weit, wodurch ich mich nicht auf die Erreichung eines spezifischen Niveaus festlegen will.

Nach meiner Einschätzung bietet mein Konzept die Möglichkeit, sich im intermediären bis „elaborierten“ Niveau zu bewegen. Für eine ganz „basales“ Niveau ist es nicht ausgelegt.²⁷⁹

²⁷⁶ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 33 - 34.

²⁷⁷ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 33 - 34.

²⁷⁸ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, S. 152 online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 24.10.2019).

²⁷⁹ Definitionen zu den unterschiedlichen Kompetenzniveaus findet man u.a. bei.:
Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag) In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 40 - 41.

Das Unterrichtskonzept

Nach der langwierigen didaktischen Vorarbeit komme ich jetzt zum eigentlichen Unterrichtskonzept. Ich werde kurz auf jene Einheiten eingehen, die vor den geplanten Einheiten behandelt werden sollten und dann die eigentliche Planung vorstellen. Die Planung wird einmal in einer ausführlich geschriebenen Form präsentiert und einmal kompakt in Form einer Unterrichts-Matrix. Verweise zu den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten werde ich versuchen kurz zu halten und in die Fußnoten zu packen. Die genaueren didaktischen Ausführungen kann man dann in den bereits vorangegangenen Kapiteln nachlesen.

Das gesamte Konzept unterliegt selbstverständlich einer didaktischen Rekonstruktion, die auch unter didaktischer Reduktion bekannt ist. Die wissenschaftlichen Inhalte und Fragestellungen sollen für die Schüler und Schülerinnen entsprechend neu rekonstruiert werden, um all die bisher besprochenen didaktischen Ziele erreichen zu können.²⁸⁰

Unterrichtsplanung

Theoretische Einführung

Der Beginn der Einheit wird klassisch mit einem Lehrervortrag eröffnet. Um die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen gleich zu wecken, wird verlautbart, dass man sich heute mit mittelalterlichem Schwertkampf beschäftigt. Die Lehrperson kann dann die Klasse auffordern: “Überlegt euch, womit ihr Schwertkampf in eurem Leben verbindet und von wo ihr eure Eindrücke habt?”

Als Antwort erwarte ich mir den Bereich „Film“ zumindest als eine der häufigsten Angaben bezüglich der Quelle von Eindrücken. Wenn diese nicht auftreten sollte, muss die Lehrperson selbst das Gespräch dorthin lenken.²⁸¹ Ich erwarte mir, dass die kurze Unterrichtssequenz einen Teil der Gegenwartsbedeutung des Themas für die Schüler und Schülerinnen erfüllt.²⁸²

Mit der erwarteten Antwort oder durch eigene Initiative, leitet der Lehrer oder die Lehrerin schließlich das Gespräch zur Darstellung von Schwertkampf im Film und zeigt via Beamer den

²⁸⁰ Franziska Conrad, Elisabeth Ott, Didaktische Analyse, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 568 - 569.

²⁸¹ Zwischen den einzelnen beschriebenen Schritten im Laufe des Planes werden in „*kursiv*“ Kommentare zwischengeschaltet, die die Erwartungen zu dem jeweiligen Schritt erörtern.

²⁸² Siehe Kapitel:

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 51.

vorbereiteten, 50 Sekunden langen Videoclip aus der Serie „Game of Thrones“.²⁸³ In dem Video sind, allen voran, die Charaktere Eddard Stark und Jamie Lannister zu sehen. Letzterer fordert ersten allein durch Körpertypik zu einem Duell, nachdem er zuvor Eddard Starks Wachen hatte ermorden lassen. In dem ganzen Konflikt geht es um den von Eddard Stark gefangenen Bruder. Mehr ist an Kontext für die Schülerinnen und Schüler nicht wichtig. Die Kampfsequenz dauert 50 Sekunden und besteht aus vielen Schnitten, wodurch wenige Techniken und Bewegungen tatsächlich gut beobachtet werden können, aber das Gefühl von Gewalt und Geschwindigkeit aufkommt. Das geschulte Auge sieht auch jene, für die Filmchoreographie typischen Angriffe, die bewusst am Gegner vorbeigeführt werden.²⁸⁴

Ich erwarte mir nicht, dass die Schülerinnen und Schüler irgendwelche Details, wie zuletzt angemerkt, in der Kampfszene erkennen können. Ich erwarte mir allerdings, dass der Großteil der Klasse die Serie kennt und ihre Aufmerksamkeit dadurch und wegen der Kampfszene allein weiter geweckt wird. Auch hier ist das didaktische Schlagwort wieder „Gegenwartsbedeutung“.

Nach dem Video folgt ein weiterer Frageblock von Seiten der Lehrperson, der, je nachdem wie gut und ausführlich die Antworten von der Klasse kommen, von einem Lehrvortrag unterstützt wird. Folgende Fragestellungen bzw. Inputs können hierbei von der Lehrperson kommen.

- „Beschreibt bitte. in wenigen Worten die Situation, die wir gerade gesehen haben?“
Ich erwarte mir hier eine kurze Beschreibung des Gesehenen. Optimalerweise fällt das Wort „Duell“, wenn nicht, führt die Lehrperson die Klasse dorthin.
- „Die beiden Charaktere gehören in der Serie „Game of Thrones“ zum Adel. Wer denkt ihr, konnte im europäischen Mittelalter Schwertkämpfen? Denkt dabei auch an die unterschiedlichen Stände, von denen ihr bereits gehört habt“
„Der Adel“ ist eine Antwort, die ich mir sicher erwarte, „das Bürgertum“ unter Umständen auch.

An dieser Stelle erwarte ich mir, dass die Lehrperson darauf aufmerksam macht, dass auch das erstarkende Bürgertum und nicht nur der Adel sich im Spätmittelalter mit Schwertkampf und Kampfkunst allgemein beschäftigte. Die Schüler und Schülerinnen sollen an die erstarkenden Städte erinnert werden und die damit aufkommende Notwendigkeit, sich auch im Bereich des Kampfes selbstständig zu machen. Weiters soll die Lehrperson darauf verweisen, dass

²⁸³ Online unter: YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=15-op9n7FO8> Minute 1:40 – 2:30 (Zugriff am 24.10.2019).

²⁸⁴ Ein Beispiel ist der Stich in Minute: 2:07 – 2:10.

Schwertkampf noch viel mehr bedeutete als nur sich selbstverteidigen zu können, sondern, dass Bürger Schwertkampf auch als Sport nachgingen, um ihren neuen, nun höheren sozialen Status bzw. ihre Macht zu veranschaulichen. An dieser Stelle kann die Lehrperson die Klasse fragen:

- „Überlegt euch Sportarten von heute, die veranschaulichen, wie reich und mächtig man ist oder zu welcher Gruppe man gehört. Wenn euch welche einfallen, nennt bitte die Beispiele.“

Ich erwarte mir hier Antworten wie Golf für besonders wohlhabende Menschen oder Skateboarding als Beispiel für eine spezifische Scene/Jugendkultur. Implizit soll das Thema „Macht und Habitus“ angesprochen werden,²⁸⁵ bei einer Klasse, der das Thema nicht neu ist, kann dies auch explizit geschehen.²⁸⁶

Nach dem Exkurs kann die Lehrperson das Gespräch wieder zu dem gesehenen Video lenken. Es kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Fantasy-Serie zwar durchaus akkurat in ihrer Adaption von mittelalterlichen Aspekten ist, vor allem wenn es darum geht, dass zwei Adelige sich in einer Duellsituation befinden, doch ist damit immer noch nicht geklärt, ob Schwertkampf im Mittelalter wirklich so ausgesehen hat. Die Lehrperson stellt also folglich die Frage:

- „Überlegt euch, wie können wir herausfinden, wie man wirklich mit Schwertern gefochten hat? Formuliert danach eure Überlegungen.“

An dieser Stelle erwarte ich mir zumindest, dass das Schlagwort „Quelle“ in der einen oder anderen Form auftritt. Weiters erhoffe ich mir, dass an dieser Stelle bereits ein impliziter, kritischer Moment für manche Schüler und Schülerinnen im Umgang mit ihren Medien und dem vermittelten Geschichtsbild liegt.²⁸⁷

Von hier ausgehend kann die Lehrperson eine kurze Einführung zu historischen Fechtbüchern geben. Diese Einführung sollte sich darauf beschränken, dass Fechtbücher für Bürger und

²⁸⁵ siehe Kapitel:

Der Habitus von Fechtern und seine Gesellschaftliche Bedeutung, 21 - 25.

²⁸⁶ siehe Kapitel:

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 50 - 51.

v.a. für die Sinn- und Sachzusammenhänge die eröffnet werden.
Lehrplanbezug, 63 - 66.

Lehrplanbezug. Forderungen des Kompetenzmodells. Historische Orientierungs- und historische Sachkompetenz, 71 - 72.

²⁸⁷ siehe Kapitel:

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 51 - 53.

Adelige geschrieben wurden, die sich in Duellen messen, im Krieg oder auf der Straße verteidigen oder auch im Sport²⁸⁸ beweisen wollten. Es soll klar gemacht werden, dass es Fechtbücher für viele Waffen und Zwecke gab, doch auch, dass man sich im Unterricht auf das konzentrieren wolle, was man im Video gesehen hat. Dem Zweikampf mit Langschwertern und wenig bis gar keiner Rüstung.²⁸⁹ Diese Inhalte dienen als Überleitung zum zweiten Teil der Unterrichtsplanung, denn bevor die Lehrperson mit den Schülern und Schülerinnen eine historische Fechtquelle interpretieren kann, müssen diese, einfache Basics, einen Grundstock an sensomotorischem Wissen / Fähigkeiten erlernen.²⁹⁰

Verwendete Methoden und Material:

Methodisch kommt anfangs im Grunde nur ein Lehrgespräch zum Tragen, dass auch Bestandteile eines Plan- bzw. – Sachklärungsgesprächs enthält. Beim Lehrgespräch wird Information grundlegend von der Lehrperson zur Verfügung gestellt, ein Großteil der hier beschriebenen Gespräche bestehen aus so einem Informationsmonopol. Ansätze von einem Plangespräch finden sich dadurch, dass die wesentlichen Fragestellungen für die Einheit besprochen werden. Ansätze für ein Sachklärungsgespräch finden sich in den Fragen, die die Lehrperson stellt und die die Gedankengänge der Klasse leiten sollen. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit ihr eigenes Vorwissen und ihre Überlegungen miteinzubringen.²⁹¹

An Materialien benötige ich für den ersten Teil nur ein Klassenzimmer, das mit einem Beamer ausgestattet ist. Den Laptop kann ich selbst mitbringen und weiteres Unterrichtsmaterial ist an dieser Stelle nicht notwendig.

Einführung in das Fechten

Im zweiten Unterrichtsteil muss die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler auf ein paar Dinge aufmerksam machen, um mit ihnen gezielt arbeiten zu können. Erstens muss man darauf aufmerksam machen, was man eigentlich lernen soll und wozu. Es sollen einfache Übungen zu Bein- und Handarbeit bzw. der Bein-Hand-Koordination gemacht werden, sowie einfache Distanzübungen. Die Koordination des Körpers und ein minimales Distanzgefühl sind die

²⁸⁸ Bedeutung von Bewegung und Sport wird damit implizit aufgegriffen. Siehe Kapitel: Lehrplanbezug. Allgemeine Forderungen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 65.

²⁸⁹ siehe Kapitel:

„Fechtmeister oder wer eigentlich Fechtbücher verfasste“ und „Kundschaft“, 9 - 19.

²⁹⁰ siehe Kapitel:

Methoden für die experimentelle Arbeit mit historischen Techniken. Sensomotorisches Wissen, 40 ff.

²⁹¹ Birgit Wenzel, Gesprächsformen, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 289 - 307, 294.

essentiellsten Voraussetzungen in jedem Kampfsport, weshalb auch bei wissenschaftlichen Experimenten zu historischen Fechttechniken vorwiegend Kampfsportler / Kampfkünstler für die Durchführung herangezogen werden.²⁹² Zweitens muss ihnen klar gemacht werden, dass die Verwendung der Schaumstoffscherter, auch wenn diese sehr sicher sind, nur unter der Anleitung der Lehrperson genehmigt ist. Die Einführung in das Fechten soll ein kurzes geregeltes Fechtraining sein und kein wildes „Geplänkel“, was aus meiner Erfahrung, ohne genaue Anleitung, leicht zustande kommt.

Beinarbeit:

Übung 1.: Schüler und Schülerinnen stellen sich in zwei Reihen gegenüber auf. Die Aufstellung dient der leichteren Überprüfung durch die Lehrperson bzw. entspricht sie auch der Aufstellung für die Partnerübungen (jeder/jede hat ein Gegenüber). Die Fechtstellung wird erklärt:

1. In die Höhe springen und Schulterbreit, stabil landen.
2. Ein Bein 2-3 Fußlängen nach hinten stellen. Zehen beider Füße zeigen leicht nach außen, die Knie sind leicht gebeugt und zeigen in die gleiche Richtung wie die Zehen, Fersen haben mindestens eine Faustbreit Abstand und sind nicht auf einer Linie.²⁹³ Die Fechtstellung wird mit dem linken und dem rechten Bein vorne ausprobiert, indem Schritte nach vorne und nach hinten gemacht werden.

Übung 2.: Um etwas warm zu werden und den Stand weiter zu vertiefen, soll die Klasse nun am Stand laufen und auf ein akustisches Signal, z.B. einem Hopp, hochspringen und im Fechtstand landen. Die Übung trainiert auch die Reaktionsgeschwindigkeit und kann durch eine halbe oder ganze Drehung während des Sprunges noch erweitert werden.

Übung 3.: Für weiteres Aufwärmen, Distanzgefühl und zur Stärkung der Beinarbeit dient eine kleine Kampfübung. Paarweise sollen die Schüler und Schülerinnen versuchen, sich gegenseitig mit der flachen Hand auf die Schulter bzw. den Oberschenkeln zu tapsen. Die Berührungen und auch die Verteidigungsbewegungen sollen lockern und leicht sein, auf Achtsamkeit wird hingewiesen. Bei der ganzen Übung ist die Beinarbeit an sich frei, es soll jedoch darauf geachtet werden, immer wieder in den Fechtstand zurückzukommen.

²⁹² Siehe Kapitel:

Methoden für die experimentelle Arbeit mit historischen Fechttechniken, 39 - 46.

Armarbeit:

Übung 1.: Es wird wieder ein schulterbreiter Stand eingenommen. Die Führhand wird in einer Faust ausgestreckt, die weniger oft benutzte Hand wird in einer Faust daruntergesetzt und beide Zeigefinger werden ausgestreckt. Sie repräsentieren die Schneide mit der getroffen werden soll. Die Hände werden nun zur rechten Schulter genommen, von dort machen die Trainierenden eine Schwungbewegung diagonal zur linken Hüfte. Danach werden die Hände, in unveränderter Position, zur linken Schulter gehoben und wieder wird eine Schwung-/Hiebbewegung zur rechten Hüfte gemacht. Die Übung wird anfangs angesagt und soll dann immer mehr fließend und selbstständig gemacht werden.

Übung 2.: Ist bereits eine Übung für die Bein-Arm-Koordination und beginnt wie die Übung 2. die im Beinarbeit-Teil vorgestellt wurde. Der Unterschied ist, dass die Trainierenden nun beim Landen die Hände bei der Schuler haben sollen, wo das Bein hinten steht. Weiterführend sollen sie, nach dem Landen, einen Hieb mit den Armen machen und dabei gleichzeitig einen Schritt nach vorne. Das heißt, wenn z.B. das linke Bein vorne steht, dann schwingen die Arme von der rechten Schulter zur linken Hüfte, während das rechte Bein, das hinten gestanden ist, einen Schritt nach vorne macht. Am Ende ist also das rechte Bein vorne und die Arme sind nun auf der linken Seite.

Schwertarbeit, Solo:

Übung 1.: Die Übung läuft genauso ab wie die Übung 1. aus der Armarbeit, nur mit Schwertern. Die Schüler und Schülerinnen werden dabei weiters darauf aufmerksam gemacht, dass die Schneide, die in dieselbe Richtung zeigt wie zuvor die Zeigefinger, nämlich Richtung gegenüber, die lange Schneide genannt wird. Dies ist ein Detail, das bei der Interpretation der gewählten Textstelle noch wichtig sein könnte.²⁹⁴ Weiters werden sie darauf aufmerksam gemacht, dass immer, wenn sie das Schwert an der Schulter halten, sie sich in einer Hut, also Deckung befinden, die in diesem Fall „die Hut vom Tag“ heißt. Eine Interpretation dazu ist, dass damit eigentlich, das Dach, also der obere Teil des Körpers gemeint ist, der gehütet, also geschützt werden soll.²⁹⁵

Übung 2.: Die Übung dient wieder der Koordination von Schwerthieb und Beinarbeit. Während die eine Reihe Hiebe mit Vorwärtsschritten macht, macht die andere Reihe Hiebe mit

²⁹⁴ Siehe zur Unterteilung des Schwertes:

Wolfgang Landwehr, Joachim Meyer 1600. Transkription des Fechtbuchs: Gründliche Beschreibung der freyen Ritterlichen und Adelichen kunst des Fechtens (2011) 50 [1.4v].

²⁹⁵ Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018) 69 - 70.

Rückwärtsschritten. Je nach Raumgröße sind unterschiedlich viele Schritte in eine Richtung möglich. Die grundsätzliche Durchführung entspricht wieder dem zweiten Teil der Übung 2. der Armarbeit. Um die Hieblinie möglichst stabil und schön hinzubekommen, sollen die Schülerinnen und Schüler darauf achten, dass ihre Hiebdiagonale bei der Schulter des Gegenübers beginnt und bei dessen unterem Rippenbogen endet, auch wenn sie hier das Gegenüber noch gar nicht treffen können. Weiters sollen sie darauf achten, dass Hieb und Schritt immer gleichzeitig geschehen und man immer von jener Seite seinen Hieb führt, wo das Bein hinten steht und gleichzeitig, neben dem Hieb ein Schritt nach vorne gemacht wird.

Schwertarbeit, Partnerarbeit:

Vor dem Beginn der ersten Partnerübung grüßen sich alle, ähnlich wie beim Sportfechten, indem sie das Schwert zur Stirn führen und es dann mit einer Verbeugung zur Seite nehmen. Es wird den Schülern und Schülerinnen klar gemacht, dass es bei allen Kampfübungen um gegenseitigen Respekt geht und jeder und jede auf sich und den Partner, die Partnerin achtgeben muss.

Übung 1.: Die erste Übung verbindet die Koordination von Schwert und Beinarbeit mit Distanzgefühl, Schwertkontrolle und Vertrauensarbeit. Vor allem das Vertrauen in den Partner, in die Partnerin ist wesentlich bei allen Übungen, in denen potenziell gefährliche Bewegungen durchgeführt werden. In der Übung stehen sich die Trainierenden wieder in den beiden Reihen gegenüber, mit dem Schwert auf der rechten Seite, also der rechten „Hut von Tag“. Eine Reihe beginnt die Übung mit den folgenden Schritten:

1. Überprüfen, ob man die richtige Distanz hat, um das Gegenüber kontrolliert auf der Schulter mit einem Schritt zu treffen. Treffen sollen sie im vorderen Drittel der „Klinge“.
2. Der Trainierende oder die Trainierende, also die Person, die anfängt, führt nun einen Hieb gegen den Coach, also die Person, die sich treffen lässt. Der Hieb wird locker an der linken Schulter des Coaches angesetzt und diagonal zu dessen rechten unteren Rippenbogen durchgezogen.
3. Während der Coach den Druck des Durchziehens bekommt macht er einen Schritt zurück, es folgt wieder genauso kontrolliert ein Hieb von der linken Seite des Trainierenden.
4. Wenn die beiden an einem Ende des Raumes angelangt sind, wechseln die Rollen, also der Coach wird zum Trainierenden und umgekehrt und die Übung wird in die andere Richtung gemacht.

Übung 2.: Die zweite Partnerübung ähnelt anfangs immer noch stark der Übung 1. Alle Ansätze von Übung 1. sollen auch hier trainiert werden nur handelt es sich nun tatsächlich um eine sehr vereinfachte Technik. Das Gefühl von nicht getroffen werden und selber treffen kommt hier auf und damit auch das Gefühl des Kampfes. Man lässt sich nicht einfach nur treffen, man darf auch was dagegen machen. Die hier beschriebene Technik ist angelehnt an den „Zornhau-Ort“²⁹⁶, eine Tatsache, die für die Unterrichtseinheiten hier allerdings nicht wesentlich ist.

1. Gleich wie bei Übung 1.
2. Fängt gleich an wie bei Übung 1. nur dass der Coach jetzt zum Trainierenden wird. Er oder sie lässt sich nicht treffen, sondern macht einen kleinen Schritt nach hinten und schlägt auf die Waffe des Gegners, der Gegnerin. Dadurch erlangt die Person die sich Verteidigt die Kontrolle im Band und kann von hier, wieder mit einem kleinen Schritt kontrolliert nach vorne stechen bzw. locker bei der Brust auflegen.
3. Nach mehrmaliger Wiederholung sagt die Lehrperson einen Angreifer-Wechsel an.

Mit dieser Partnerübung endet die Einführung in das Fechten und der Übergang zur Interpretationsarbeit kann beginnen.

Nachdem ich diese Übungen im Geschichteunterricht machen werde und nicht im Sportunterricht, darf ich keine wirklichen Erwartungen bezüglich der körperlichen Umsetzung an die Schüler und Schülerinnen haben. Aus meinen bisherigen Erfahrungen kann ich jedoch sagen, dass die meisten Schüler und Schülerinnen mit diesen Übungen, auch in der kurzen Zeit, keine Probleme haben werden. Für diese Unterrichtsstunden muss die Klasse auch nicht perfekt fechten können. Am Ende sollten sie einerseits ihre Beine und das Schwert gemeinsam und koordiniert bewegen können und andererseits sollen ihre Bewegungen im Sinne der allgemeinen Sicherheit, kontrolliert sein. Geschichtsdidaktisch erwarte ich mir, dass die Arbeit mit den Schwertern die Schüler und Schülerinnen ästhetisch und emotional anspricht und motiviert.²⁹⁷ Ihre historischen Vorstellungsbilder²⁹⁸ und ihre historische Fragekompetenz²⁹⁹ soll durch eine Form der handlungsorientierten Simulation. angeregt bzw. verstärkt werden.³⁰⁰

²⁹⁶ Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014) 36 - 38.

²⁹⁷ Siehe Kapitel:

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 50 - 53.

²⁹⁸ Siehe Kapitel:

Handlungsorientierter Unterricht. Geschichtsspezifische Lerntheoretische Begründungen, 56 - 57.

²⁹⁹ Siehe Kapitel:

Historische Fragekompetenz, 68 - 70.

³⁰⁰ Siehe Kapitel:

Handlungsorientierter Unterricht. Forderungen und Möglichkeiten eines Handlungsorientierten Unterrichts, 57 - 58.

Verwendete Methoden und Material:

Methodisch folgt der zweite Teil der Unterrichtseinheiten einerseits der methodischen Übungsreihe, entnommen aus der Sportdidaktik. Das heißt, die Übungen entwickeln sich vom Leichten ins Schweren und vom Einfachen ins Komplexe,³⁰¹ um die Schüler und Schülerinnen nicht zu überfordern und langsam an die Zielbewegungen heranzuführen. Aus diesem Grund wird zunächst nur mit den Beinen, dann nur mit den Armen gearbeitet, bevor diese miteinander koordiniert werden müssen. Genauso wird zunächst nur das Führen und Landen eines Hiebes geübt, bevor eine Gegentechnik hinzugefügt wird. Andererseits entspricht das Schwertkampftraining auch der handlungsorientierten Methode der Simulation, die eine „instrumentelle Handlung“ darstellt³⁰² und als Vorbereitung für die „kommunikative Handlung“ im letzten Teil der Unterrichtseinheiten dient.

An Materialien benötigt man für diesen Teil nicht unbedingt Sportbekleidung, doch auf jeden Fall Schwertsimulatoren. Ich selber kann mir Polsterschwerter³⁰³ meines Vereins „INDES Wien“³⁰⁴ ausleihen, jedoch können in den meisten Turnhallen auch Stäbe für Gymnastik oder Ähnliches gefunden werden. Diese Stäbe wären für die hier vorgestellte Einheit ebenso ausreichend. Räumlich wäre ein Turnsaal für die Einführung in das Fechten optimal, genauso gut kann man dafür aber mit den Schülern und Schülerinnen das Schulhaus verlassen und z.B. in einem Park das Fechttraining und die darauffolgende Interpretationsarbeit abhalten.

Interpretation, Präsentation und Reflexion

Interpretation:

Beim Interpretationsteil der Unterrichtsplanung führt die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen wieder zurück zur letzten Frage der „Theoretischen Einführung“ in das Thema.

- „Wie können wir herausfinden, wie man wirklich mit Schwertern gefochten hat?“

Nachdem die Klasse die Basics zum Fechten erlernt hat, sollen sie sich nun selbst an die Interpretation eines historischen Fechttextes machen. Für diesen Zweck teilt die Lehrperson die Klasse in dreier Gruppen ein und teilt an diese die Arbeitsblätter aus. Bevor die Gruppen

³⁰¹ SPORTUNION-Akademie der SPORTUNION Österreich (Hg.), Sportunion. Übungsleiter Skriptum (Wien) 11.

³⁰² Siehe Kapitel:

Forderungen und Möglichkeiten eines Handlungsorientierten Unterrichts, 57 - 61.

³⁰³ In diesem Fall folgendes Modell

³⁰⁴ INDES Wien In: INDES, online unter: www.indes.at bzw. <https://www.indes.at/trainingsort/wien/> (Zugriff am 21.12.2019).

selbstständig anfangen mit diesen zu arbeiten, geht der Lehrer, die Lehrerin mit ihnen die wichtigsten Punkte für die Interpretation durch.

1. Die wichtigsten Eckdaten zur Quelle werden besprochen.³⁰⁵
2. Es werden Tipps gegeben, die die Quelleninterpretation erleichtern könnten und wie die Technikpräsentation ablaufen soll.

*Die Tipps sind in stark reduzierter Form, an Daniel Jaquets Forschungsmethoden zur Erforschung historischer Techniken angelehnt. So sollen die Schüler und Schülerinnen zunächst auch langsam, Stück für Stück und ohne Dynamik, die Technik probieren und sie erst danach in einem Fluss vollziehen.*³⁰⁶
3. Letztendlich wird der normalisierte Text kurz vorgestellt und nochmal auf die grünen Balken im Text aufmerksam gemacht, die den Jugendlichen helfen sollen, die Interpretation zu strukturieren. Der Originalscan muss nicht bearbeitet werden, er dient zur Veranschaulichung, wie so ein Manuskript tatsächlich aussieht.³⁰⁷

An dieser Stelle erwarte ich mir eigentlich nur, dass die Schüler und Schülerinnen noch einmal gut zuhören. Die Eckdaten müssen nicht auswendig gelernt werden, sondern dienen nur zur Orientierung und um ihnen eine Idee vom historischen Arbeiten zu vermitteln. Die Tipps sollten sie beherzigen, jedoch stehen sie in der Interpretationsarbeit allein.³⁰⁸ Die Lehrperson soll sich ganz bewusst so wenig wie möglich in die Interpretation einmischen, solange die Gruppen produktiv arbeiten soll nicht ausgebessert oder zurechtgewiesen werden. Die Interpretation der Gruppen soll so gut, als möglich ein eigenständiges Produkt sein und nicht vom „Versuchsleiter“/ der Lehrperson verfälscht werden. Einschreiten soll die Lehrperson nur bei Disziplinar- und Sicherheitsfragen. Am Ende soll auf jeden Fall eine Technikinterpretation pro Gruppe stehen, die präsentiert werden kann.

Präsentation:

Nach der Gruppenarbeit und den unterschiedlichsten Interpretationen, sollen diese nun vor der gesamten Klasse präsentiert werden. Die Lehrperson hat die Gruppen zu sammeln und sie

³⁰⁵ Stark reduziert! Basiert auf dem Kapitel:
Das MS 44 A 8 oder auch der „Codex Danzig“, 33 ff.

³⁰⁶ Siehe Kapitel:
Methoden für die experimentelle Arbeit mit historischen Techniken. Das Experiment. Operationalisierung, 44 - 45.

³⁰⁷ Für die genauen Angaben siehe Kapitel:
Arbeitsmaterialien. Arbeitsblatt, 93 - 94.

³⁰⁸ Selbstständiges konstruieren von Geschichte. Siehe Kapitel:
Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 51 - 53.
Historische Methodenkompetenz, 70.

darauf hinzuweisen, dass nun jede Gruppe ihre Technikinterpretation präsentieren soll, indem immer ein Leser, eine Leserin den Text vorliest und die beiden anderen, passend dazu, die Technik durchführen. Nach der ersten Gruppe sollen sich jene Gruppen melden, die etwas ganz anderes in den Text hineininterpretiert haben, bis am Ende sich auch die Interpretationen wiederholen dürfen.

Die möglichst unterschiedlichen Interpretationen sind wesentlich für die Reflexion danach. Falls also aus unterschiedlichsten Gründen die Zeit zu knapp werden könnte, kann man hier an Präsentationen kürzen, vor allem wenn sich diese nur wiederholen würden. Optimalerweise sollte aber jede Gruppe ihr Ergebnis präsentieren dürfen.

Reflexion:

Für den letzten Teil des Unterrichts steht wieder eine Diskussion der Lehrperson mit der gesamten Gruppe an. In dieser sollen die bisherigen Handlungen, Arbeits- und Denkschritte in einen Zusammenhang gebracht werden, der zur Erkenntnis führt. „Das kommunikative Handeln“ die Diskussion, soll die „instrumentellen Handlungen“, das Training und die selbstständige Interpretation in Erkenntnisse verwandeln, die für den Geschichtsunterricht relevant sind.

Die Lehrperson stellt daher den Schülern und Schülerinnen, folgende Fragen:

- „Begründet, warum das, was wir gerade gesehen haben, also eure Technikinterpretationen, näher an der Vergangenheit ist bzw. nicht näher dran ist, als der Schwerkampf, den wir in dem „Game of Thrones“ Video gesehen haben.“
Ich erwarte mir hier, dass die meisten Schülerinnen und Schüler meinen werden, dass wir näher an der Vergangenheit sind, wenn wir Quellen verwenden. Dies vermute ich vor allem deswegen, weil in der 5. Sekundarstufe die Bedeutung von Quellen in der Geschichtswissenschaft, sicher schon behandelt wurde.
- „Wenn wir doch alle mit demselben Text aus der Vergangenheit gearbeitet haben, warum waren dann aber manche Interpretationen so unterschiedlich?“
Je nachdem wie die Klasse mit der Fragestellung umgehen kann, sollte das Gespräch mit mehr oder weniger Hilfe von der Lehrperson in folgende Richtung gelenkt werden:

Unterschiedlich sind die Interpretationen, weil sie von unterschiedlichen Menschen gemacht wurden. Warum? Weil diese mit unterschiedlichem Vorwissen, sowohl theoretischem als auch körperlichem, den Text unterschiedlich interpretieren.³⁰⁹

- „Ist das bei renommierten Büchern über Geschichte oder euren Schulbüchern anders als bei den Interpretationen von Schwertkampftechniken aus dem Spätmittelalter? Formuliert und begründet bitte eure Meinung.“

An dieser Stelle sollte das Gespräch wiederum in folgende Richtung gelenkt werden: Wichtig ist die Erkenntnis, dass das Interpretieren und Präsentieren von Schwertkampftechniken, genauso Geschichtsschreibung ist, wie das Schreiben von Geschichtebüchern. Die Schüler und Schülerinnen sollen erkennen, dass sie Geschichte geschrieben haben auf eine handfeste, sichtbare Art und Weise. Dabei bleibt allerdings immer noch eines vorhanden, und zwar der Konstrukt-Charakter von Geschichte! An den unterschiedlichen Technikinterpretationen sieht man deutlich, wie Geschichte von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich konstruiert wurde, obwohl ein und derselbe Text aus der Vergangenheit verwendet wurde. Damit wird das wichtigste didaktische Ziel des Unterrichtskonzeptes erfüllt, nämlich den Konstrukt-Charakter von Geschichte nochmal in eindeutig sichtbarer Form zu erkennen.³¹⁰ Weiters können die Schüler und Schülerinnen, handlungsorientiert,³¹¹ ähnlich wie ein Historiker, eine Historikerin arbeiten³¹² und ihre „historische Methodenkompetenz“ wird geschärft.³¹³ Sie lernen ihre Meinung / Interpretationen zu vertreten und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.³¹⁴

³⁰⁹ Siehe Kapitel:

Methoden für die experimentelle Arbeit mit historischen Techniken. Sensomotorisches Wissen, 40.

³¹⁰ Siehe Kapitel:

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 50 - 53.

³¹¹ Siehe Kapitel:

Lehrplanbezug. Allgemeine Forderungen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 65.

³¹² Siehe Kapitel:

Handlungsorientierter Unterricht. Forderungen und Möglichkeiten eines Handlungsorientierten Geschichtsunterrichts, 58 - 59.

³¹³ Siehe Kapitel:

Forderungen des Kompetenzmodells. Historische Methodenkompetenz, 70.

³¹⁴ Siehe Kapitel:

Lehrplanbezug. Allgemeine Forderungen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 63 - 64.

Mit diesem abschließenden Gespräch enden die zwei Unterrichtseinheiten. Die genauen zeitlichen Angaben zu den einzelnen Phasen und Aufgaben sind in der folgenden Unterrichtsmatrix nachzulesen.

Verwendete Methoden und Material:

Bei der Einführung in die Interpretationsarbeit wird wieder ein Lehrgespräch eingesetzt. Diesmal besteht wirklich ein Wissens-Monopol,³¹⁵ auch wenn die Vorgaben für die Schülerinnen und Schüler nicht sehr streng sind, sondern nur als Hilfe dienen sollen. Der vorgeschlagene Interpretationsweg entspricht wiederum, den bereits erwähnten, stark reduzierten Forschungsmethoden von Daniel Jaquet.³¹⁶ Die Präsentation wird hier methodisch nicht weiter ausgeschmückt. Die Schüler und Schülerinnen präsentieren ihre Interpretationen ohne viele weitere Kommentare oder kreativen Input. Das Schwerkämpfen an sich ist für eine normale Geschichtestunde schon spektakulär genug. Bei der Diskussion am Ende handelt es sich methodisch um ein Sokratisches Gespräch bzw. um ein Beurteilungs-/Bewertungsgespräch. Sokratisch ist das Gespräch, weil die Lehrperson Fragen stellt, die dazu führen sollen, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig den Transfer von gesehenen und erlebten Fakten hin zu kritischen Erkenntnissen schaffen. Beurteilend und bewertend ist es, weil eben solche, scheinbar selbstverständliche oder unscheinbare Beobachtungen und Erlebnisse neu beurteilt werden müssen.³¹⁷

An Materialien sind für den letzten Teil immer noch jene vonnöten, die auch für die „Einführung in das Fechten“ vonnöten waren. Also im wesentlichen Schwertsimulatoren und Raum zum Bewegen. Neu hinzu kommen eigentlich nur die Arbeitsblätter, die den zu interpretierenden Text enthalten.³¹⁸

³¹⁵ Birgit Wenzel, Gesprächsformen, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 294.

³¹⁶ Siehe Kapitel:

Methoden für die experimentelle Arbeit mit historischen Techniken. Das Experiment. Operationalisierung, 44 - 45.

³¹⁷ Birgit Wenzel, Gesprächsformen, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 294.

Die Schüler und Schülerinnen treffen also auf viele verschiedenen Kommunikationsformen in den zwei Einheiten. Siehe Kapitel:

Allgemeine Forderungen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 64 - 65.

³¹⁸ Siehe Kapitel:

Arbeitsmaterialien. Arbeitsblatt, 93 - 95.

Vorangegangene Einheiten

In den vorangegangenen Einheiten sollten folgende Inhalte und Themenbereiche abgedeckt worden sein.

1. Die Epoche des Mittelalters, mit unterschiedlichen Themen und Fragestellungen sollte schon länger behandelt worden sein.
2. Vom europäischen Spätmittelalter oder zumindest von wesentlichen Veränderungen dieser Zeit, sollten die Schüler und Schülerinnen bereits gehört haben
3. Die Ständegesellschaft des Mittelalters sollte den Schülern und Schülerinnen bekannt sein.
4. Verbindung von Wirtschaft, Macht und sozialem Status, sollte bereits in anderen Kontexten behandelt worden sein.

Viele konkrete Einheiten wären womöglich vor den hier geplanten durchzuführen. Beispielaft wäre eine Einheit zur „Stadt im Mittelalter“, die sich mit den Ständen, dem erstarkenden Bürgertum und vielleicht auch der militärischen Bedeutung von Städten beschäftigt. Nebenbei ist dies auch ein Thema, welches von vielen, auch kompetenzorientierten Schulbüchern bereits abgedeckt wird.³¹⁹

³¹⁹ Carina Schneller, Die Geschichte des Mittelalters in kompetenzorientierten Schulbüchern, (Graz 2014) 77 - 78.

Unterrichtsmatrix

Für eine bessere Übersicht und um die Zeiteinteilung für die zwei Unterrichtseinheiten zu verdeutlichen wird die gesamte Planung noch einmal in einer Unterrichtsmatrix dargestellt.

Zeit ca.	Phase	Geplanter Unterrichtsverlauf	Didaktisch-methodischer Kommentar	Material / Medien / Raum
20 min	Theoretische Einführung	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung + Video (5 min) • Video Kontextualisierung (10 min) • „Wie können wir herausfinden, wie man wirklich mit Schwertern gefochten hat?“ (5 min) 	<u>Methoden</u> Lehrgespräch bzw. Plan- und – Sachklärungs-Gespräch. <u>Didaktik</u> <ul style="list-style-type: none"> • Gegenwartsbezug, • Medienkritik, • „Macht und Habitus“ • „Historische Orientierungs- und Sachkompetenz“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Computer • Beamer • Klassenzimmer
30 min	Einführung in das Fechten 1	<u>Beinarbeit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Stand: Übung 1 + 2 (7 min) • Kampfübungen: Übung 3 (3 min) <u>Armarbeit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Hieb-Vorübung: Übung 1 (3 min) • Arm-Bein-Koordination: Übung 2 (5 min) 	<u>Methoden</u> <ul style="list-style-type: none"> • Simulation • Methodische Übungsreihe <u>Didaktik</u> Verstärken von: <ul style="list-style-type: none"> • historischen Vorstellungsbildern • historischer Fragekompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • 20-30 Schwertsimulatoren • Turnsaal / öffentliche Bewegung

		<p><u>Schwertarbeit Solo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hiebübung: Übung 1 (3 min) • Schwert-Bein-Koordination (3 min) <p><u>Schwertarbeit, Partnerarbeit Teil 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partner-Hiebübung: Übung 1 (6 min) 		-sräume o.ä.
5 oder 10 min	Pause zwischen den Einheiten	-----	-----	-----
10 min	Einführung in das Fechten 2	<p><u>Schwertarbeit, Partnerarbeit Teil 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Technikübung: Übung 2 (10 min) 	<p><u>Methoden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Simulation • Methodische Übungsreihe <p><u>Didaktik</u></p> <p>Verstärken von:</p> <ul style="list-style-type: none"> • historischen Vorstellungsbildern <p>historischer Fragekompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 20-30 Schwertsimulatoren • Turnsaal / öffentliche Bewegungs- räume o.ä.

20 min	Interpretation und Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in das Arbeitsblatt (5 min) • Selbstständiges Interpretieren (15 min) • Präsentation (10 min) 	<p><u>Methoden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehrgespräch • Daniel-Jaques Forschungsmethode (reduziert) • „Ähnlich wie ein Historiker, eine Historikerin arbeiten.“ <p><u>Didaktik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Konstruieren von Geschichte • „historische Methodenkompetenz“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt • 20-30 Schwerpunktstudenten • Turnsaal / öffentliche Bewegungsräume o.ä.
10 min	Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionsgespräch (10 min) 	<p><u>Methoden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sokratisches Gespräch bzw. Beurteilungs-/Bewertungsgespräch. <p><u>Didaktik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Konstrukt-Charakter Geschichte • „Historische Methodenkompetenz“ • Meinung / Interpretationen vertreten. • Reflektiertes Geschichtsbewusstsein entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenzimmer / Turnsaal / öffentliche Bewegungsräume o.ä.

Arbeitsmaterialien

Arbeitsblatt

Quelleninterpretation

Codex Danzig (Cod.44.A.8) 16 (recto)

Datierung: 1452

Herkunft: Süd-Deutschland

Sprache: Frühneuhochdeutsch

Aufbewahrungsort: Italien, Rom³²⁰

Tipps für die Interpretation!

1. Text laut vorlesen!

Eine Person liest vor, zwei Personen machen die Technik (abwechseln möglich)

2. Stück für Stück interpretieren! (Z.B. bei jedem grünen Balken eine Pause machen) Am Ende alles zusammenhängen.
3. Bei Problemen, den Text nochmal in Ruhe laut vorlesen und neu Interpretationsmöglichkeiten suchen.
4. Einigt euch am Ende auf eine Interpretation und stellt diese vor, eine Person liest vor, zwei machen die Technik!

Text

|Merck wenn er dir oben zu° haut von seiner rechten achsal |So haw auch von
deiner rechten mit ym gleich oben starck ein zu° dem kopff |ver setzt er |vnd
beleibt starck am swert |So var Indes auff mit den armen |vnd stos mit der lincken
hant dein swertz knopff vnder deinen rechten arm~ |vnd slach jn mit der langen
schneid pis aus gekreutzten arm~ hinder seiner swertz klingen auff den kopf ~

³²⁰ Biblioteca dell'Accademia Nazionale die Lincei e Corsiniana

Kam man ane sic Hastu weckenomen zu
slag mug er stam tunnen ic Glosa
Meest wem dre emer ewiglich em hanet
Wiltu dich dann an mi rechen vnd ym
die plessen mit kamst an gewommen das
er sich an segen dancet stanen mues la
So desab das duploen gegen der
steect sonne swert vnd das mutien
wem es swach am swert ist So sag ich
dir sic waag Das er sich fur die oore
slegen nicht besthungen mlag vnd kan
selber zu slegen nicht kunnen

Hye meest wie du das duploen
beaben solt zw paiden seitzen

Meest wem er die oben zu haut von
seiner rechten achsal So hau auch von
der rechten rechten mit ym gleich oben
starck um zu dem kopff So segt er
vnd beleibt starck am swert So vor
indes auff mit den armen vnd stob mit
der linken hant dem swerch knopff un
der demen rechten arm vnd slach ym
mit der langen schmed pis aus ge
kreugten arm hindere seiner swerch
klingen auff den kopff

Em anderes

Meest haut er die von semer linken
achsall mit der langen schmed oben
em zw dem kopff vnd tue ym also

Teil III

Projektreflexion

Die Hypothese dieser Arbeit war, dass historische Fechtbücher einen Nutzen und einen Wert für den Geschichteunterricht in der österreichischen Sekundarstufe II besitzen. Hierfür wurden geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Ansatzpunkte und Theorien präsentiert, die in dem eben ausgeführte Unterrichtskonzept mündeten. Doch ein Konzept ist nichts anderes als ein Plan, der auf Papier in mannigfaltiger Weise, wertvollen Unterricht repräsentiert und somit die Hypothese theoretisch bestätigen könnte. Da Unterricht allerdings keine theoretische Angelegenheit ist und nur im Kopf eines Junglehrers bzw. in seinen Büchern und Arbeiten stattfindet, musste der Plan und somit auch unsere Hypothese praktisch in der Schule getestet werden. Dies passierte am 20. November 2019 im Lise-Meitner Realgymnasium, das ich bis zum Jahre 2012, bis zu meiner Matura, besucht habe. Bevor nun der Modus meiner Reflexion und die Unterrichtsreflexion selbst dargelegt wird, ist etwas zu den tatsächlichen Rahmenbedingungen zu sagen, die nun nicht mehr hypothetisch, sondern real geworden sind.

Rahmenbedingungen

Um zunächst eine Schule zu finden, schrieb ich all jenen Institutionen bzw. jenen Lehrern und Lehrerinnen, bei denen ich bisher Projekte in Bezug auf Schwertkampf gestartet hatte. Obwohl ich es eigentlich vermeiden wollte, bei meiner alten Schule das Projekt durchzuführen, um mich oder die betreuende Lehrperson nicht vorweg irgendwie einzunehmen, fragte ich auch hier zur Sicherheit an. Im Endeffekt stellte sich diese Anfrage als Rettung heraus, denn keine der anderen drei Schulen meldete sich und so wurde mir eine 5. Klasse von ihrer Geschichte Lehrerin Mag. Martina Krajic im Lise-Meitner Realgymnasium, anvertraut.

Schultyp:

Das BRG 1 entspricht ganz meinen hypothetischen Vorstellungen von dem erhofften Schultyp. Die 5. Klasse ist eine gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II.). Ich musste mich also nicht auf einen Schultyp einstellen, mit dem ich wenig Erfahrung gemacht hatte bzw. dessen Niveau ich nicht einschätzen konnte. Ganz im Gegenteil, die Tatsache, dass ich das BRG 1 selber besucht hatte, bot mir die Möglichkeit, die Schulkultur und das durchschnittliche Niveau, trotz großer Unterschiede zwischen Klassen und Individuen, recht gut einschätzen zu können. Auf jeden Fall wurde ich während meines Unterrichts nicht überrascht.

Schulstufe:

Wie schon erwähnt, handelte es sich tatsächlich um eine 5. Klasse, so wie ich es bereits in den hypothetischen Rahmenbedingungen geplant hatte. Das Thema des Unterrichtskonzeptes passte also an und für sich perfekt in den vorgeschriebenen Stoff der 5. Klasse nach Lehrplan.³²¹ Nicht bedacht hatte ich jedoch, dass die Klasse sich erst ab dem Sommersemester mit dem Thema Mittelalter beschäftigen würde. In einer ersten Unterrichtsbesprechung überzeugte mich Frau Krajic dennoch davon, mein Unterrichtskonzept nicht wesentlich zu verändern, sondern lediglich gewissen Aspekte simpler darzustellen. Frau Krajic bestärkte mich darin, auf ein grundsätzliches Vorwissen der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Mittelalter zu vertrauen. Im Grunde musste ich auf die Wirkungen des allgemeinen Interesses für das Mittelalter und des „Histotainments“ vertrauen.³²² Inwieweit dieses Vertrauen bestätigt wurde, wird innerhalb der eigentlichen Unterrichtsreflexion besprochen.

Anzahl und Alter der Schüler und Schülerinnen:

Nachdem Schultyp und Schulstufe sich nach meinen Vorstellungen ergaben, war es natürlich auch keine Überraschung, was das Alter der Schüler und Schülerinnen betraf. In der 5. Klasse waren sie wohl alle zwischen 14 und 16 Jahre alt. Überraschend bzw. einfach neu war für mich eine Klassengröße von 27 Jugendlichen, die im Endeffekt auch vollständig anwesend waren. Die große Anzahl verunsicherte mich in Bezug auf die Organisation und das Material, aber auch in Bezug auf die unbekannte Dynamik, die durch den geringeren Überblick zustande kam. Im Endeffekt sollte sie kein wirkliches Problem darstellen, gefühlt waren alle anwesenden Schüler und Schülerinnen sehr motiviert und ich hatte kein Problem den Überblick oder die Kontrolle zu verlieren.

Räumliche und materielle Bedingungen:

Diesen Punkt hatte ich bei den hypothetischen Rahmenbedingungen gar nicht angeführt, da er mir nicht als relevant erschien war. In der praktischen Umsetzung erwähne ich ihn nun, weil es hier nun doch zu Verunsicherungen kam und sich Punkte offenbarten, die für die Umsetzung des Unterrichtskonzeptes wesentlich sind. So ist räumlich für die Umsetzung der „Einführung ins Fechten“ ausreichend Platz eine Voraussetzung. Da es sich hierbei allerdings um eine Geschichtestunde und nicht um eine Turnstunde handelte, war es nicht selbstverständlich, den

³²¹ Siehe Kapitel:
Lehrplanbezug, 68 - 69.

³²² Siehe Kapitel:
Allgemeine didaktische Grundlagen, 51 - 53.

Turnsaal für unser Unterfangen zu bekommen, eine Befürchtung, die sich bestätigte.³²³ Die zweite, bereits bedachte Möglichkeit war im Freien zu trainieren. Das sollte auch ohne Probleme vor der Schule, oder in einem nahen gelegenen Park funktionieren, zumindest bei gutem Wetter. Allerdings war am 11. November Regen angesagt. 40 Minuten Bewegung bei kalten Temperaturen waren für mich durchaus vertretbar, das ganze im Regen allerdings nicht. Im Endeffekt hatten wir Glück und der Regen begann erst nach meiner Einheit, doch für die Zukunft möchte ich zu bedenken geben, dass diese Einheit durchaus von räumlichen bzw. klimatischen Bedingungen beeinflussbar sein kann. Grundsätzlich ist sie wohl am besten im Sommersemester, bei wärmeren Temperaturen, im Freien, durchzuführen. Wo auch das Thema Mittelalter, mit höherer Wahrscheinlichkeit, bereits behandelt wurde.

Das Material konnte ich zum Glück von meinem Verein INDES Wien leihen, mit der Menge von 27 Schwertern hatte ich allerdings nicht gerechnet. Im Endeffekt schaffte ich auch diese Herausforderung mit der Hilfe meiner Freundin, die mich mit dem Auto fuhr, bzw. mit den öffentlichen Verkehrsmitteln Wiens auf meinem Heimweg. Generell würde ich Lehrern und Lehrerinnen, die nicht denselben Aufwand haben wollen empfehlen, auf Gymnastikstäbe der Schule zurückzugreifen oder einen lokal ansässigen HEMA Verein um Unterstützung zu bitten. Gymnastikstäbe sollten sich allerdings in den meisten Schulen in Klassenstärke finden lassen und reichen für das Projekt absolut aus.

Soziale Hintergründe der Schüler und Schülerinnen und mögliche Probleme:

Bezüglich der sozialen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler, mit denen ich arbeitete, kann ich bei einem so kurzfristigen Projekt natürlich keine genaueren Aussagen machen. Aus meiner eigenen Schulzeit, die im Sommer 2012 endete, kann ich nur sagen, dass die Schottenbastei als Realgymnasium trotz der typisch gymnasialen Tendenz, bildungsnahe Schichten anzuziehen, durchaus durchmischt war, Zumindest stärker durchmischt als meiner Einschätzung nach sich Privatschulen, wie die Thomas Morus Schule, gestalten. Im Endeffekt kam es auf jeden Fall zu keinen sozialen oder kommunikativen Konflikten während meiner Anwesenheit und ich konnte so gut arbeiten wie in anderen Schulen zuvor.

³²³ Dies ist der Name der Schuladresse und auch der inoffiziell verwendete Name unter Schülern und Schülerinnen, sowie bei den Eltern und dem Lehrpersonal.

Reflexionskonzept

Bereits in der Einführung dieser Arbeit erwähnte ich, dass mein Ziel keine langfristige Untersuchung des gewählten Themas sei, also keine quantitativ erfassbare, statistisch relevante Aussage getroffen werden soll. Vielmehr war das Ziel, ein qualitatives Beispiel für die Arbeit mit Fechtbüchern und dem historischen Fechten zu liefern und so soll auch die Reflexion des Arbeitsprozesses bzw. des Unterrichts eine qualitative sein. Aus zeitlichen- und arbeitstechnischen Gründen konnte ich dabei weder auf die Perspektive externer, professioneller Beobachter, noch auf die Perspektive der Schülerinnen und Schülern zurückgreifen. Solches Feedback kann z. B. in Form von Fragebögen gesammelt werden und für weiterreichende Analysen kann es sehr nützlich sein.³²⁴ Solche Daten stehen mir für diese Arbeit allerdings nicht zur Verfügung. Auch habe ich in meiner Unterrichtsbeschreibung und Reflexion keine haargenaugen Daten zu den Aussagen der Schüler und Schülerinnen, der Anzahl der Wortmeldungen und deren Verteilung in der Klasse. Solche quantitativen Daten führen nach Johann Sjuts zu einer höheren Genauigkeit in den Beurteilungsmöglichkeiten des Unterrichts,³²⁵ sind allerdings meines Erachtens ebenfalls nur für einen oder mehrere externe Beobachter möglich zu protokollieren. Während der Arbeit in der Klasse, vor allem einer Klasse, die man zum ersten und wahrscheinlich letzten Mal unterrichtet, können solche Daten nicht, ohne schwere Einbußen der Unterrichtsqualität, von der unterrichteten Lehrperson erhoben werden.

Die Reflexion des Unterrichts, ex-post, beschränkt sich somit auf meine eigene Perspektive. Einfluss auf die Unterrichtsplanung und den Unterricht hatten außer mir nur meine Diplomarbeitsbetreuerin Frau Niederkorn und meine betreuende Lehrerin am Lise-Meitner Realgymnasium, Frau Krajic. Beide besprachen mit mir die Unterrichtsplanung und segneten diese ab, man könnte dabei in gewisser Weise von einer ex-ante Analyse sprechen,³²⁶ die zumindest zwei weiteren Perspektiven berücksichtigt. Die Reflexion des Unterrichtsgeschehens an sich, also die ex-post Analyse, beschränkt sich aber, wie gesagt, auf meine Perspektive. Grob folge ich dabei dem Reflexionszirkel von Fred Korthagen, der sich aus den folgenden Prozessen

³²⁴ Norbert Landwehr, Peter Steiner, Hans Keller, Schritte zur datengestützten Schulevaluation. Eine Anleitung zur systematischen Datenerhebung mit Fragebogen (Bern 2007) 1.

³²⁵ Johann Sjuts, Unterrichtsreflexion als analytische und kommunikative Aufgabe – ein mathematischdidaktisches Beispiel, In: Jochen Pabst (Hg.), Unterrichtsreflexion (Baltmannsweiler 2004) 52 - 59, 52 - 53.

³²⁶ Hartmut Lenhard, Reflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminarausbildung, In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 9 - 22, 20.

bildet: - Handeln – Zurückblicken - Bewusstmachen wesentlicher Aspekte - Alternativen entwickeln - Alternativen erproben / Handeln -. ³²⁷

- Handeln: Die Handlung ist bereits geschehen, sie war die Durchführung des eigentlichen Unterrichts
- Zurückblicken: Hierbei handelt es sich um die einfache, unbewertete Vorstellung bzw. Beschreibung des Geschehenen. Dies entspricht ganz der Trennung von der Beobachtung und der Deutung des Unterrichts, die ebenfalls Ulf Mühlhausen und Jochen Pabst empfehlen.³²⁸ Dieses Zurückblicken soll dem Lesenden ein genaues Bild vom durchgeführten Unterricht geben, das nach Else und Peter Petersen ruhig emotional aufgeladen sein darf, um die Subjektivität und mögliche Konflikte im Unterricht offen zu legen.³²⁹
- Bewusstmachen wesentlicher Aspekte: Hier geht es nun um die Deutung und Bewertung des Unterrichtsgeschehens, die auch für alle drei, der eben erwähnten Herrschaften wesentlich sind.³³⁰ Um diese Beurteilung in einen gewissen Rahmen zu bringen, stütze ich mich auch hierfür auf Aspekte von Ulf Mühlhausen und Jochen Pabst bezüglich der Beurteilungsmaßstäbe. Folgende Beurteilungsmaßstäbe werden in meiner Deutung eine Rolle spielen, wobei der Fokus zwischen den Maßstäben, je nach besprochenem Unterrichtsabschnitt, stark schwanken wird. Diese Schwankung ist ebenfalls von Mühlhausen und Pabst beabsichtigt, da in jeder Unterrichtsphase ganz unterschiedliche Themen und Problemstellungen auftauchen.
 1. Überprüfen der Vorstellungen von gutem Unterricht allgemein: Hier werden Punkte beachtet wie, die Lautstärke der Klasse und die Angemessenheit zur Situation, die Motivation der Schüler und Schülerinnen und der Lehrperson, die Gesprächskultur, Übersicht bzw. Unübersichtlichkeit des Klassengeschehens und weitere ähnliche Phänomene. Ist die Klasse zu laut, ist sie motiviert, sind Gespräche anregend, sind Ziele unklar/klar? Wie verhält und handelt die

³²⁷ Fred A. J. Korthagen, Bob Koster, Bram Lagerwerf, Theo Wubbels, Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit (Hamburg 2002) 49.

³²⁸ Ulf Mühlhausen, Jochen Pabst, Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen, Ein Szenarium zur Selbstständigen Unterrichtsreflexion, In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 60 - 80, 64 - 65.

³²⁹ Wolfgang Schwark, Praxisnahe Unterrichtsanalyse (Ravensburg 1977) 88 - 89.

³³⁰ Ulf Mühlhausen, Jochen Pabst, Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen, Ein Szenarium zur Selbstständigen Unterrichtsreflexion, In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 64 - 65.

Wolfgang Schwark, Praxisnahe Unterrichtsanalyse (Ravensburg 1977) 88 - 89.

Lehrperson? Motivierend, zu streng, gerecht, langweilig, entspannt etc.?³³¹ Nach Schwark würde dieser Beobachtungsteil wohl als „Naive Beobachtung“ und zwar durchaus im positiven Sinn, tituliert werden.³³²

2. Die Gegenüberstellung von Planung und Verlauf: Hier soll Platz sein für Überlegungen, an welchen Stellen die ursprüngliche Unterrichtsplanung verlassen wurde und warum. Solch ein Verlassen des Planes kann an manchen Stellen ein Fehler gewesen sein, an anderen dagegen durchaus angemessen.
 3. Überprüfen der Vorstellungen von gutem Unterricht auf allgemeine didaktische Prinzipien hin: Hier werde ich mich auf die Ziele fokussieren, die ich mir selber in der Planung stellte und die sich auf meine eigenen, allgemeinen, didaktischen Ausführung (v.a. in Hinblick auf Wolfgang Klafki) beziehen.
 4. Überprüfen der Vorstellungen von gutem Unterricht auf ganze spezifisch fachdidaktische Prinzipien hin: Hier wäre der Fokus v.a. auf meine Überlegungen zur Handlungsorientierung in meinem Unterrichtskonzept zu legen, um zu prüfen, inwieweit diese Ziele erreicht wurden. Ganz generell wird es zu einer starken Vermischung der Punkte 3. und 4. kommen, da die beiden Bereiche in der gesamten Planung eng miteinander verflochten sind.³³³
- Alternativen Entwickeln: Hierbei sind wir bei dem Punkt angelangt, aus dem Unterrichtsreflexionen ihre primäre Berechtigung ziehen. Sie sollen dazu führen, eine problemlösende Haltung zu entwickeln, die letztendlich einen alternativen und vor allem immer besser werdenden Unterricht ermöglichen soll.³³⁴
 - Alternativen Erproben / Handeln: Hier schließt sich der Reflexionszirkel Korthagens und fängt von neuem an. In dieser Arbeit selber werde ich meine entwickelten Alternativen nicht mehr erproben, ich hoffe allerdings, dieses oder ein ähnliches Projekt erneut an Schulen durchführen zu können, dabei werden meine Verbesserungsvorstellungen auf jeden Fall einfließen bzw. sollen sie auch all jenen dienlich sein, die sich an das hier vorgestellte Unterrichtskonzept selber wagen wollen.

³³¹ Ulf Mühlhausen, Jochen Pabst, Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen, Ein Szenarium zur Selbstständigen Unterrichtsreflexion, In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 65 - 67.

³³² Wolfgang Schwark, Praxisnahe Unterrichtsanalyse (Ravensburg 1977) 86.

³³³ Ulf Mühlhausen, Jochen Pabst, Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen, Ein Szenarium zur Selbstständigen Unterrichtsreflexion, In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 65 - 67.

³³⁴ Hartmut Lenhard, Reflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminarausbildung, In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 11.

In der konkreten Umsetzung der Reflexion werde ich einen Teil des Reflexionszirkels immer wieder wiederholen. Ich werde zunächst beschreibend auf einen Abschnitt oder eine Sequenz zurückblicken, mir danach wesentliche Aspekte in der Sequenz bewusst machen / sie deuten und schließlich nach alternativen Handlungsmöglichkeiten suchen, falls solche notwendig sind. Die Deutung und die möglichen Handlungsalternativen werden im Text durch eine *kursive Schreibweise* hervorgehoben. Diesen kleinen Zirkel pro Abschnitt immer wieder durchzuführen, erscheint mir am praktikabelsten, um für mich selbst und den Leser, die Leserin einen Überblick über die Geschehnisse und deren Deutung zu schaffen. Das Ende der Reflexion wird eine Zusammenfassung bzw. eine Conclusio über das Projekt bilden.

Probleme einer stark subjektiven und qualitativen Reflexionsmethode

Nach der Vorstellung des Reflexionskonzeptes und noch vor der eigentlichen Reflexion, sollen die Probleme der qualitativen, in diesem Fall, stark subjektiven, Reflexionsmethode angesprochen werden. Dies dient dazu, mir selbst und dem Leser, der Leserin klar zu machen, worauf bei der Reflexion zu achten ist und wo sich mögliche Fehler verstecken könnten.

Die subjektive Unmittelbarkeit, die ich als Lehrperson zum Unterrichtsgeschehen besitze, ist einerseits einer der größten Vorteile für die subjektive und qualitative Reflexion, andererseits ist sie auch einer ihrer größten Nachteile. Mit dieser subjektiven Unmittelbarkeit kommen unterschiedliche Probleme auf.

- Verzerrte Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit
- Falsche Wahrnehmung des eigenen Selbstbildes bzw. falsche Einschätzung des Fremdbildes.
- Automatische Abwehr von Schwächen, die sich womöglich bei der Durchführung des Unterrichts zeigten.
- Soziale Abhängigkeits-, Kontroll- und Konkurrenzmechanismen, die vor allem auftauchen, wenn man als Lehrer oder Lehrerin bereits Teil einer Schulkultur geworden ist, die aber auch schon bei nur einem Schulbesuch relevant werden können.
- Überforderung bzw. Vermischung der gleichzeitig stattfindenden Bewertung, Steuerung und Beobachtung von Unterricht und der Überlegungen von Handlungsalternativen.
- Gefahr nur das wahrzunehmen, was man wahrnehmen möchte.³³⁵

³³⁵ Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Auswertung und Beurteilung von Unterricht Weinheim / Basel 1986) 180.

- Und zu guter Letzt hängt die Aussagekraft des am Ende entstandenen Reflexions-Protokolls wesentlich von den sprachlichen Fähigkeiten des Beobachters ab.³³⁶

Trotz all dieser Probleme, die eine subjektiv, qualitative Unterrichtsreflexion aus Lehrerperspektive mit sich bringt, ist es dennoch eines der wichtigsten Werkzeuge bzw. Arbeitsschritte für die individuelle Lehrerentwicklung und somit auch für die gesamte Schulentwicklung. Studierende und Junglehrer, so wie ich einer bin, müssen an all ihren Lehr- und Unterrichtsqualitäten arbeiten, sie müssen lernen, mit den erwähnten Problemen ihrer eigenen Subjektivität umzugehen. Dabei hilft kein vorgefertigter Fragebogen oder nur die Beobachtung von außen. Wenn eine immerwährende, selbständige und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht das Ziel ist, muss die selbstständige, subjektive und qualitative Unterrichtsreflexion weiter geübt und verbessert werden.³³⁷

Ablauf-Deutung-Alternativen

Nun kommen wir endlich zum eigentlichen Reflexionsprozess, der wie bereits angekündigt, in die unterschiedlichen Unterrichtsabschnitte unterteilt wird und dabei immer wieder aufs Neue den Ablauf, die Deutung des Ablaufes und alternative Handlungsmöglichkeiten darlegen wird.

Ankunft

Das Abenteuer „Schwertkampf im GS-Unterricht“ begann eigentlich schon mit der Anreise. 27 Schaumstoff- und Hartplastikschwerter mussten irgendwie ihren Weg in das BRG 1 finden. Weil ich stur war und nicht die Gymnastikstöcke der Schule verwenden wollte, war ich, wie gesagt auf die Hilfe meiner Freundin angewiesen, die mich liebevoller Weise samt schwerer Last zu meiner alten Schule brachte. Dort angekommen wurde ich herzlich von meiner Betreuungslehrerin Martina Krajic empfangen. Mit dem Aufzug ging es rauf in die Klasse und nach vielen erstaunten Blicken der Schüler und Schülerinnen, neidischen Kommentaren der anderen Klassen und schließlich auch schulorganisatorischen Arbeiten der Betreuungslehrerin, konnte mein Unterricht endlich anfangen.

1 Teil, Theoretische Einführung

Ich begann den Unterricht damit, mich selbst und mein Projekt, jene Dinge, die ich in den zwei Unterrichts-Einheiten unterzubringen vorhatte, vorzustellen. Den Schülern und Schülerinnen

³³⁶ Wolfgang Schwark, Praxisnahe Unterrichtsanalyse (Ravensburg 1977) 85.

³³⁷ Wolfgang Schwark, Praxisnahe Unterrichtsanalyse (Ravensburg 1977) 91 - 92.

wurde also erklärt, dass das Ziel war, durch die Beschäftigung mit Schwertkampf etwas über Geschichte zu lernen.

Input 1: Der erste Input war die geplante Frage: „Überlegt euch womit ihr Schwertkampf in eurem Leben verbindet und von wo ihr eure Eindrücke habt?“

Die Antworten der Schüler und Schülerinnen auf diese Frage bezogen sich auf unterschiedliche Filme und Serien, sowie auch Computerspiele, (wie z.B. „Assassins Creed“)³³⁸bzw. allgemeine Vorstellungen von Kampf, Mittelalter und Rittern zu Pferd.

Mit diesen Antworten wurden meine Erwartungen voll und ganz erfüllt. Somit wurde auch die von Klafki erwartet und von mir geplante Gegenwartsbedeutung des Themas für die Schüler und Schülerinnen angesprochen.³³⁹ Nun zum Unterrichtsklima. Die Klasse war nicht leise, aber in einer angemessenen Lautstärke und wirkte sehr motiviert, vor allem nach dem sie hörten, dass sich der von Frau Krajic bereits angekündigte Unterricht, tatsächlich mit Schwertern befassen würde. Ich selber fühlte in diesen ersten Minuten, innerhalb des angenehmen und motivierten Umfeldes, meine eigene Motivation steigen, sodass jegliches Gefühl von Unsicherheit einem klaren Fokus und einer Begeisterung zu unterrichten wlich. Ganz generell blieb diese starke Begeisterung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und auf meiner eigenen Seite bis zum Ende der zwei Einheiten bestehen.

An dieser Stelle lief alles wie geplant und es ergaben sich keine neuen Erkenntnisse, die zu etwaigen Handlungsalternativen motivieren könnten.

Input 2: Die Erwähnung von Film und Serien nützte ich, um darauf hinzuweisen, dass unsere Vorstellungen von Schwertkampf im Mittelalter wesentlich von den erwähnten medialen Produkten geprägt sind. Um sie an diese Vorstellungsbilder von Schwertkampf noch einmal lebhaft zu erinnern, zeigte ich als Beispiel den kurzen Videoclip aus der Serie „Game of Thrones“.³⁴⁰

Input 3: Nach dem 50 sekundenlangen Videoclip und einigen gemurmelten Kommentaren der Schülerinnen und Schüler zur Serie, folgte die geplante Aufgabe: „Beschreibt bitte. in wenigen Worten, die Situation, die wir gerade gesehen haben!“

³³⁸ Ubisoft (Publisher), Assasin´s Creed (Spielereihe) (2007 – 2018).

³³⁹ Siehe Kapitel:

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 51

³⁴⁰ Online unter: YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=15-op9n7FO8,_Minute 1:40 – 2:30 (Zugriff am 16.10.2019).

Die Antworten fielen hier anfangs etwas unerwartet aus: Zunächst konzentrierten sich die Schüler und Schülerinnen auf eine Szene, die nach dem eigentlichen Duell stattfand bzw. das Duell beendete, und zwar indem Gefolgsmänner des einen Duellantens, den anderen angriffen. Nachdem ich noch einmal geklärt hatte, dass sie das Einschreiten der Wachen in ihrer Beobachtung auslassen sollten, (das Video war drei Sekunden zu lange gelaufen) kamen folgende Rückmeldungen: „Kampf“, „zwei Männer, die kämpfen“, „Streit“ und nach etwas genauerem Fragen auch der Begriff „Duell“.

Das etwas zu lange Video führte an dieser Stelle zu einer Abweichung in meinen anfänglichen Erwartungen bzw. in meiner Planung, konnte allerdings durch ein Präzessieren der Aufgabenstellung geregelt werden. Die oben erwähnten Antworten, die dann schließlich doch kamen, boten genau den richtigen Input, um den Unterricht in die geplante Richtung weiter auszuweiten. Die Tatsache, dass sie die Serie sofort erkannten, half wiederum bei der Anbindung an das eigene Leben, die Gegenwart der Schüler und Schülerinnen.

Notwendige Handlungsalternativen sehe ich hier nicht wirklich. Man könnte natürlich das geplante Video so vorbereiten, dass es auf keinen Fall weiter abgespielt werden könnte als geplant, allerdings, wenn man den geringen Aufwand zur Klärung des Problems beachtet, ist so eine Vorbereitung nicht notwendig bzw. nicht gerechtfertigt. Ansonsten sollte einem nur bewusst sein, dass ein den Schülern und Schülerinnen bekannter Videoclip für den Gegenwartsbezug und die Motivationssteigerung durchaus relevant ist. Solange es allerdings immer wieder Filme, Spiele oder andere Medien mit Schwertkampfszenen gibt, die der jeweiligen Generation bekannt sind, sollte es kein großer Aufwand sein, das Video in der Zukunft anzupassen bzw. auszutauschen.

Input 4: Nach der ersten Besprechung des Videoclips machte ich die Schüler und Schülerinnen darauf aufmerksam, dass „Game of Thrones“ zwar eine Phantasiestrie sei, sich aber dennoch stark am europäischen Mittelalter orientierte. So wurde z.B. im Wesentlichen die Gesellschaftsordnung des Mittelalters übernommen. Hier fügte ich eine ursprünglich nicht geplante Frage/Aufforderung an die Klasse ein: „Nennt mir, wenn möglich, die wichtigsten gesellschaftlichen Schichten des Mittelalters“. Nachdem die Klasse sich noch nicht in dem Semester mit dem Mittelalter beschäftigt hatte, musste ich das gekürzt wiederholen und diese Wiederholung lief zum Glück recht gut. Die Antworten der Schüler und Schülerinnen waren zwar nicht gleich zutreffend. So sagten sie z.B. anfangs, „die Reichen“ oder „die Mächtigen“ anstatt der „Adel“. Aber mit etwas Hilfe kamen wir recht schnell auf Adel, Klerus, Bürgertum und Bauern und deren unterschiedliche Positionen im Machtgefüge.

Die hier beschriebene Sequenz lief ganz so, wie es meine Betreuungslehrerin Frau Krajic bereits in der Vorbereitung prophezeit hatte. Die Schüler und Schülerinnen bewiesen ein Vorwissen, das nicht völlig korrekt aber durchaus vielversprechend war und auf genügend richtige Vorstellungsbilder hindeutete, um den Unterricht wie geplant fortzusetzen. In der Klasse zeigte sich, dass auch ohne Schule ein grundsätzliches Interesse für das Mittelalter herrschte.³⁴¹ Die ursprüngliche Planung wurde hiermit geändert bzw. relativ spontan an das Wissensniveau der Schüler und Schülerinnen adaptiert. Dies führte auch zu einer leichten Veränderung in der danach folgenden Sequenz (siehe Input 5.) allerdings nicht zu allzu großen Veränderungen in der gesamten Unterrichtsplanung und im Weiteren auch nicht zu Störungen oder Verständnisproblemen.

In diesem Fall sehe ich ganz eindeutig eine Handlungsalternative oder Empfehlung. Die Einheit ist auf jeden Fall besser mit einer Klasse zu gestalten, die das Thema Mittelalter in der einen oder anderen Art und Weise, innerhalb des letzten Jahres durchgenommen hat oder gerade dabei ist. Es hat zwar in meiner durchgeführten Einheit immer noch alles recht gut funktioniert, doch bietet sich diese Unterrichtsplanung dann besonders an, wenn schon etwas stärkere und vor allem, wissenschaftlich geprüfte Vorstellungsbilder vom Mittelalter vorhanden sind. In meinem persönlichen Fall war es nun anders nicht möglich, aber generell ist meine Planung zur Wiederholung von bereits gelerntem Sachwissen und zur Vertiefung von Geschichtswissenschaftlichen Denkmustern, wie dem Konstrukt-Charakter von Geschichte, gut geeignet. Im Lehreralltag ist die richtige Planung und Einordnung der hier vorgestellten Unterrichts-Einheit natürlich ohne Probleme möglich.

Input 5: Nachdem nun die mittelalterlichen Gesellschaftsschichten geklärt waren, fragte ich die Klasse, zu welcher Gesellschaftsschicht die beiden, den meisten Schülern und Schülerinnen aus der Serie „Game of Thrones“ durchaus bekannten Charaktere,³⁴² gehörten und ob es realistisch sei, dass diese sich in einem Zweikampf bekämpften bzw. allgemein das Kriegshandwerk erlernten?

Hier waren die Antworten durchaus unterschiedlich und benötigten später noch Klärung von meiner Seite. Dass die beiden Duellanten zum Adel der „Game of Thrones“-Welt gehörten wurde gleich erkannt, allerdings nahmen zwei Schüler an, dass es wohl unrealistisch sei, dass sich der Adel mit Schwertkampf bzw. Kampf allgemein beschäftigte. Die Begründung dafür

³⁴¹ Siehe Kapitel

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 51 - 52

³⁴² Das schlussfolgerte ich aus den vielen Kommentaren der Schüler und Schülerinnen, bezüglich der Tatsache, dass wir uns eine Scene aus der gewählten Serie anschauen würden.

war auch sehr logisch und für unsere moderne Zeit sehr passend. Beide Schüler argumentierten, dass die Mächtigen „sich andere Menschen leisten konnten“, um für sie in den Krieg zu ziehen und dass sie sich nicht selbst die Hände schmutzig machen müssten.

Input 6: Wegen der eben beschriebenen Überlegungen der Schüler und Schülerinnen führte ich noch einmal aus, inwieweit die Fähigkeit zu kämpfen für den Adel des Mittelalters bedeutsam war. Ich erklärte sehr verkürzt, dass sich die ursprüngliche Machtstellung des Adels daraus rechtfertigte, dass dieser für die Verteidigung der Menschen zuständig war. Genauer ging ich auf das Thema an dieser Stelle allerdings nicht ein. Für mein Projekt musste in jenem Fall auch dieses oberflächliche Wissen reichen. Von der Bedeutung des Adels ausgehend, begann ich schließlich von der Bedeutung des Bürgertums zu sprechen und davon, wie dieses im späten Mittelalter an Macht gewann und damit ebenfalls begann professionell zu fechten. Einerseits um sich selbst schützen zu können und nicht mehr vom Adel abhängig zu sein und andererseits, um den neuen, höheren gesellschaftlichen Status zu unterstreichen. Schwertkampf, sollten die Schüler und Schülerinnen verstehen, wurde nicht nur aus praktischen Gründen praktiziert, sondern eben auch als Sport, der den Status des Praktizierenden in der Gesellschaft verdeutlichte. Infolge dieser Ausführungen stellte ich den Schülern und Schülerinnen die geplante Aufgabe:

„Überlegt euch Sportarten von heute, die veranschaulichen, wie reich und mächtig man ist oder zu welcher Gruppe man gehört. Wenn euch welche einfallen, nennt bitte die Beispiele!“

Die Antworten fielen aus wie erwartet und verdeutlichten, dass zumindest einige Schülerinnen und Schüler die Idee der Verbindung des gesellschaftlichen Status mit Sportarten verstanden hatten. Genannt wurde dabei unter anderem Golf und Polo, als Sportarten der Reichen und Mächtigen heutzutage. Als Fußball genannt wurde, stellte ich noch einmal klar, dass zwar manche Fußballspieler viel Geld verdienen würden und damit einen hohen gesellschaftlichen Status hätten, dass aber generell jeder, auch die Ärmsten, Fußball spielen könnten und das auch tun würden. Insofern verdeutlichte ich, dass Fußball kein gutes Beispiel für eine Sportart wäre, um einen gehobenen gesellschaftlichen Status zu unterstreichen, vielleicht aber, um eine andere Zugehörigkeit zu signalisieren.

Input 5. zeigte wieder die bereits angesprochene Problematik des noch nicht so ausgeprägten Sachwissens bezüglich des Mittelalters auf. Daher wurde auch hier vom Plan bewusst abgewichen, um genau dieses Wissen zu überprüfen und die Klasse auf einen Stand zu bringen. Die Abweichung vom Plan war hier notwendig, weil sie Missverständnisse aufdeckte, die am

Beginn von Input 6. geklärt werden konnten. Im Input 6. führte ich auch aus diesem Grund bereits die Rolle des Bürgertums, in Bezug auf Schwertkampf, schon etwas früher ein, um auf das Verhältnis von Schwertkampf und Machtanspruch noch einmal verstärkt hinzuweisen. Dass die Schülerinnen und Schüler diese Verbindung von Macht und Schwertkampf, bzw. Macht und Sport verstanden hatten und damit implizit auch einen Teil des Habitus-Konzeptes, verdeutlichten ihre Antworten, die Großteils meinen Erwartungen entsprachen. Ebenso verdeutlichten auch die ursprünglich „falschen“ Antworten der beiden Schüler, in Bezug auf die Mächtigen, die nicht selbst zu kämpfen hätten, dass ihnen bereits die Verbindung von Macht und Kampffähigkeit bzw. der Notwendigkeit zu kämpfen bewusst war. Damit gelang es mir, wie geplant, viele der im Lehrplan verankerten Punkte, bezüglich Geschichte, Politik und Macht anzusprechen.³⁴³ Weiters schuf die Beschäftigung mit den bereits vorhandenen Vorstellungsbildern der Schüler und Schülerinnen und mit ihren eigenen Ideen bezüglich statusrelevanter Sportarten, den erhofften Gegenwartsbezug bzw. steigerte es ebenfalls die erhoffte „Historische Orientierungs- und Sachkompetenz“.³⁴⁴

Für die Alternativen gilt dasselbe, wie im letzten Kommentar zu Input 4. Die Ursprungsplanung ist besser für eine Klasse mit mehr Vorwissen. Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, den theoretischen Input um einiges basaler zu halten und im Endeffekt den Fokus beim kämpfenden Adel zu belassen. Dies wäre für eine einführende Einheit ins Thema Mittelalter wohl angemessener gewesen und ich hätte die Gefahr umgehen können, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse in der durchgeführten Einheit vielleicht nicht ganz verstanden wurden, weil in den zwei Einheiten dafür die Zeit fehlte.

Input 7: Nachdem die Verbindung von Schwertkampf und gesellschaftlichem Status erklärt war, führte ich das Gespräch wieder zurück zu unserem „Game of Thrones“ Video-Clip und dem gesehenen Schwertkampf. Ich fasste für die Schüler und Schülerinnen zusammen: Die Serie sei an und für sich zwar eindeutig eine Phantasie-Serie, stelle aber, wie gesagt, in Bezug aufs Mittelalter, doch so manche Dinge ganz gut dar. So sind die Adeligen in der Serie fähig zu kämpfen und ihre Ehre in Duellen zu verteidigen. Weiters sei der gesehene Zweikampf mit zweihändig geführten Schwertern und wenig bis gar keiner Rüstung ebenfalls historisch überliefert. Dennoch stellt sich die Frage, ob die Art und Weise wie mit den Schwertern gekämpft wurde sich auch an die historische Realität annähert. Von diesem Input ausgehend

³⁴³ Siehe Kapitel:
Lehrplanbezug, 63 - 65.

³⁴⁴ Siehe Kapitel:
Historische Orientierungs- und Sachkompetenz, 73

stellte ich die Frage und Aufgabe: „Überlegt euch, wie könnten wir herausfinden, wie man wirklich mit Schwertern gefochten hat? Formuliert danach eure Überlegungen!“

Die Antworten hier freuten mich sehr: Schnell kamen Kommentare, die darauf verwiesen, dass das eigentlich sehr schwer möglich sei, andere meinten, dass man sich Bilder anschauen könne, was ich zustimmend bekräftigte. Schließlich meldete sich ein Schüler, der meinte es müsste dafür eigentlich Schriften geben, die einem beibringen und beschreiben, wie man mit einem Schwert kämpft, aber dass es solche Schriften wohl kaum gebe. Genau hier hackte ich wieder ein und kam mit dem nächsten Input für die Klasse.

Input 8: Nach den Antworten der Schülerinnen und Schüler nahm ich die zuletzt erörterte Beschreibung, von Schriften die Schwertkampf lehrten auf und bestätigte deren Existenz. Ich fasste zusammen, dass zumindest seit dem 14. Jh., also vor ca. 700 Jahren, Fechtbücher geschrieben wurden, die uns bzw. eigentlich dem Adel und dem Bürgertum aus jener Zeit, die Kampfkünste mit unterschiedlichsten Waffen vermitteln wollten. Weiters wies ich darauf hin, dass wir uns im Folgenden näher mit dem Langen Schwert, im sogenannten Bloßfechten, also dem ungerüsteten Kampf beschäftigen wollten. Also genau der Art zu Kämpfen, die wir bereits im kurzen Video-Clip gesehen hatten. Als Voraussetzung für die Erforschung von Quellentexten zum Langen Schwert benötigen Forscher allerdings Grundfähigkeiten im Bereich des Kampfsportes bzw. konkret des Schwertkampfes, erklärte ich. Als Vergleich brachte ich das hypothetische Beispiel vom Versuch antike Kochrezepte nachzukochen zu wollen, ohne zu wissen, wie man ein Feuer macht oder mit einem Messer Gemüse oder Fleisch schneiden kann. Genauso müssten die Schüler und Schülerinnen nun mit mir Basiswissen zum Schwertkampf erarbeiten, bevor sie sich an die Erforschung von Quellen heranwagen könnten. Dies bildete den Übergang zur zweiten Unterrichtsphase und der „Einführung in das Fechten“. Die Schüler und Schülerinnen sprangen auf mein Bitten hoch motiviert auf und sammelten sich im öffentlich zugänglichen Vorhof zwischen der Schottenbastei und dem Wiener Juridicum.

Input 7. und die Antworten, die von den Schülern und Schülerinnen auf die darin gestellte Frage kamen, zeigten deutlich, dass viele von ihnen bereits eine Vorstellung von historischem Arbeiten und Forschen hatten. Weiters kam es zu einem medienkritischen Moment durch die Erwähnung, dass sich fiktionale Serien trotz einiger historischer Anleihen, nicht zur Erforschung von geschichtlichen Ereignissen oder in dem Fall, von historischem Schwertkampf eigneten bzw. dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler selbst diese Tatsache erkannten. Dementsprechend hoffe ich, dass mein Ziel, Medienkritik implizit anzusprechen, erfüllt wurde, auch wenn ich nicht in die Köpfe meiner Schülerinnen und Schüler schauen konnte. Weiters dienten die

ausgezeichneten Antworten aus Input 7. dazu in Input 8. überzuleiten und für die Klasse das allernötigste Sachwissen zur Verfügung zu stellen. Spätestens ab hier befand ich mich wieder vollständig innerhalb des geplanten Unterrichtkonzeptes. Ich konnte durch den Bezug zum Video-Clip, noch einmal den gewünschten „Gegenwartsbezug“ verstärken und die Klasse gleichzeitig auf die kommende praktische Arbeit mit den Schwertern vorbereiten. Meine Betonung, dass es sich dabei um Forschungsarbeit handeln würde, wirkte sich meines Erachtens besonders positiv aus, denn die Schüler und Schülerinnen nahmen die „Einführung in das Fechten“, trotz mancher Spielereien, sehr ernst. Die allgemeine Stimmung, das Klassenklima, war, wie schon nach Input 1. erwähnt, immer noch sehr positiv. Die Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler kamen in immer größerer Zahl und ohne langes Warten. Die Kommunikation war freundlich und respektvoll, an keiner Stelle hatte ich das Gefühl, die Klasse zu verlieren oder ernsthaft zurechtweisen zu müssen. Wenn es mal wirklich lauter wurde reichte es, schweigend die Aufmerksamkeit auf die gesamte Klasse zu richten, sodass diese ganz von selbst, durch das Fehlen von Input wieder zu mir fand. Die Klasse war weder laut noch leise, sie war für die jeweiligen Situationen immer angemessen.

Handlungsalternativen sehe ich hier notwendigerweise keine. Auch wenn man den Theorieinput simpler gestalten würde, wie im letzten Deutungs-Kommentar angedacht, wäre eine kurze Auseinandersetzung mit historischen Fechtquellen und der Erforschung von Schwertkampf notwendig. Zumaldest, wenn man sich danach mit historischem Schwertkampf und Quelleninterpretationen auseinander setzen wollte. Ohne diesen Kontext würde es sich tatsächlich nur um eine möglichst hohe Aktivierung der Schüler und Schülerinnen handeln und die Rechtfertigung für den Geschichteunterricht wäre fragwürdig.³⁴⁵

2. Teil, Einführung in das Fechten

Unten im Hof vor der Schule angekommen, sammelte ich die Schülerinnen und Schüler in einem Kreis und klärte sie kurz über den Ablauf des Trainings auf. Sie sollten wissen, dass sie zunächst etwas zur Bein- und Arm- bzw. Körperarbeit lernen würden und sich bis zum Einsatz der Schwerter noch etwas gedulden mussten. Die richtige Bewegung des Körpers und die Bein-Arm-Koordination, betonte ich, wären absolut notwendig, um ein Schwert halbwegs vernünftig führen zu können. Nach dieser Erklärung gab ich den Schülern und Schülerinnen die Anweisung, sich in 5 Reihen, zu je 5 – 6 Personen, hintereinander aufzustellen. Mit dieser

³⁴⁵ Siehe Kapitel:
Kritik an der Handlungsorientierung, 62.

Aufstellung hatten sie genug Platz für die kommenden Bewegungen und konnten mich durch den versetzten Stand dennoch gut sehen.

Beinarbeit:

Ganz generell gilt für alle Übungen, die die Klasse machte, dass ich diese davor und dazwischen mehrfach vorzeigte und erklärte. Die Beschreibung des Vorführens werde ich weglassen, außer es ist für das Verständnis oder ein Vorkommnis im Unterricht relevant. An sich kann man sich immer vorstellen, dass zuerst ich als Lehrperson / Trainer die Übungen machte und mir die Klasse dann folgte.

Übung 1: Folgende Instruktionen bekamen die Schüler und Schülerinnen bei der ersten Übung.

1. In die Höhe springen und Schulterbreit und stabil landen.
2. Ein Bein 2-3 Fußlängen nach hinten stellen. Zehen beider Füße zeigen leicht nach außen, die Knie sind leicht gebeugt und zeigen in die gleiche Richtung wie die Zehen, Fersen haben mindestens eine Faust breit Abstand und sind nicht auf einer Linie. Die Fechtstellung soll mit dem linken und dem rechten Bein vorne ausprobiert werden.
3. Auf Kommando („Vorwärts!“ „Rückwärts!“) machen die 5 Reihen entweder einen Schritt nach vorn oder zurück.

Übung 2:

1. Nachdem es im November schon recht kalt war, folgte mit der Übung 2. etwas, um die Klasse warm zu halten und den Stand weiter zu vertiefen. Sie sollten nun am Stand laufen und auf ein akustisches Signal (einem Hopp) hochspringen und im Fechtstand landen.
2. Nach dem Landen folgten wieder auf Kommando („Vorwärts!“ „Rückwärts!“) Schritte nach vorne oder nach hinten, bis das Kommando „und laufen“ kam, und die Übung von neuem begann

Wie man bei diesen ersten Übungen bereits merkt, wich ich stark vom Plan ab. Die Aufstellung der Klasse war in 5 Reihen zu mir gewandt und nicht in 2, einander gegenüberstehend. Weiters wurden von mir viel mehr Schritte, vorwärts und rückwärts, eingebaut und die letzte Übung mit dem Schultertapsen wurde an dieser Stelle ausgelassen. Das Ganze passierte vor allem deswegen, weil mir bis zum Ende nicht klar war, wie viel Platz ich haben würde und wie viel Platz die Schüler und Schülerinnen wirklich einnehmen würden. Bei Regenwetter hätten wir z.B. in der Klasse bleiben müssen und ich hätte die Klasse teilen müssen, um die Übungen

immer abwechselnd durchzuführen. Da dies zum Glück nicht der Fall war, hatten wir immer noch recht viel Zeit für die Schwertkampf-Einführung, mussten aber dennoch die Raumordnung und damit auch die Übungen leicht verändern, um mit dem beschränkten Platz vor der Schule zurechtzukommen. Die Umsetzung der Beinarbeitsübungen erfolgte ausgezeichnet, ein Großteil der Klasse fand schnell den richtigen Stand und machte die richtige Beinarbeit auf Kommando. Wie sich in den späteren Übungen zeigen würde, zahlten sich die Beinarbeitsübungen aus, sodass die Übungen mit dem Schwert ebenfalls ohne viele Probleme funktionierten. Das Unterrichts- bzw. Trainingsklima war ausgezeichnet. Die Schülerinnen und Schüler waren sehr motiviert, durchaus auch fröhlich lachend, aber sobald es neue Instruktionen gab, hörten sie aufmerksam zu und machten zu einem Großteil begeistert mit. Ich glaube, es gab nur einen Schüler, der mir auffiel, der ebenfalls alle Übungen mitmachte, allerdings mit einem etwas gelangweiltem Gesicht und ohne besondere Begeisterung. Ich selber musste durch die schlechte Akustik sehr laut sprechen bis Rufen, um die ganze Klasse zu erreichen. Die Lautstärke konnte ich gut bis zum Ende der zwei Einheiten durchhalten, ohne meine Stimme völlig zu verlieren.

Handlungsalternativen muss ich an dieser Stelle nicht groß vorstellen. Die geplante Umsetzung, genauso wie die jetzt eigentlich durchgeföhrte Umsetzung sind beide absolut valide und können beide verwendet werden. Die Lehrperson muss nur immer so flexibel sein, um Übungen, so wie eben, bei veränderten Bedingungen, wie z.B Raum und Anzahl der Schüler und Schülerinnen, anzupassen und leicht abzuändern.

Armarbeit:

Nach den einfachen Beinarbeitsübungen sagte ich den Schülern und Schülerinnen, sie sollten in derselben Aufstellung bleiben, damit wir mit den Grundlagen zur Armarbeit beginnen könnten.

Übung 1:

1. Alle sollten einen schulterbreiten Stand³⁴⁶ einnehmen, danach sollten sie ihre Führhand (Rechtshänder die Rechte, Linkshänder die Linke) in einer Faust ausstrecken, die weniger oft benutzte Hand wurde in einer Faust daruntergesetzt. Die Hände wurden nun zur rechten Schulter genommen, dann wieder zurück in die Mitte vor den Körper und von dort wieder zur linken Schulter. Diese Bewegung ging ein paar Mal hin und her.

³⁴⁶ Schulterbreit ist der Stand, wenn die Füße parallel zueinanderstehen, und zwar in ungefähr demselben Abstand, denn auch die Schultern voneinander haben. Dementsprechend kann ein solcher Stand, je nach Körpermaßen, variieren.

2. Als nächstes machten die Schülerinnen und Schüler von der rechten Schulter aus eine Schwungbewegung, diagonal zur linken Hüfte. Danach wurden die Hände, in unveränderter Position, zur linken Schulter gehoben und wieder wurde eine Schwung- bzw. Hiebbewegung zur rechten Hüfte gemacht.
3. Die Übung 1.2. wurde wiederholt aber nicht mehr angesagt, sondern fließend und selbstständig durchgeführt.

Übung 2:

1. Die Übung wurde, wie die Übung 1, aus der Beinarbeit begonnen, nur wurden die Hände noch dazu genommen. Das heißt, die Schüler hatten die Hände immer zu der Schulter zu nehmen, wo das Bein hinten stand und gleichzeitig mussten sie auf meine Schrittkommandos achten.
2. Im nächsten Schritt musste die Klasse nun die Hiebbewegungen mit den Armen zusammen und mit den Schrittkommandos koordinieren. Wenn das rechte Bein einen Schritt nach vorne machte, ging gleichzeitig der Hieb von der rechten Schulter zur linken Hüfte und wurde im Stehen dann wieder auf die linke Schulter genommen.

Schwertarbeit, Solo:

Bevor die Übungen mit dem Schwert begannen, sammelte ich noch einmal die gesamte Klasse im Kreis. Ich kündigte an, dass nun die Arbeit mit dem Schwert beginnen werde, dass sie aber alle beherzigten sollen, dass mit dem Schwert, ohne meine Anweisungen, nicht zu fechten sei. Daraufhin schickte ich sie los, sich jeweils ein Schwert zu besorgen und zurück in den Kreis zu kommen. Obwohl ich es gesagt hatte, gab es gleich zwei Paare, die kurz ein paar harmlose Hiebe austauschten. Ein etwas strengerer Blick von meiner Seite reichte, um das zu beenden. Sobald wir wieder im Kreis standen, erklärte ich den Schülern und Schülerinnen, dass es in meinem Verein die Tradition gebe, sich am Beginn des Trainings, mit der Waffe voreinander zu verbeugen. Die Verbeugung diene als Zeichen des Respekts gegenüber allen Trainierenden und um sich bewusst zu machen, dass man mit einer Waffe³⁴⁷ trainiere und dass man auf sich selber und das Gegenüber Acht geben wolle. Nach der Erklärung führten wir alle das Schwert zur Stirn und ließen es mit einer Verbeugung zum rechten Bein sinken. Damit hatte die Schwertarbeit begonnen.

Übung 1.: Die Übung lief genauso ab wie die Übung 1. aus der Armarbeit, nur mit Schwertern. Die Raumordnung aus der Arm- und Beinarbeit wurde grundsätzlich beibehalten, nur machte

³⁴⁷ Auch wenn es hier Schaumstoff oder Plastikschwerter waren.

ich nun 6 Reihen aus je 4-5 Schülern und Schülerinnen, um ihnen für das Schwingen des Schwertes mehr Platz zu geben und alle in einem sicheren Abstand voneinander stehen zu lassen. Die Führhand wurde nun wieder weiter oben bei der Parierstange platziert und die andere Hand darunter. Die Schüler und Schülerinnen wurden dabei darauf aufmerksam gemacht, dass die Schneide, die in dieselbe Richtung zeigt wie die Zeigefinger, wenn man diese ausstreckt, die lange Schneide genannt werde. Weiters sagte ich ihnen, dass immer, wenn sie das Schwert an der Schulter hielten, sie sich in einer Hut, also Deckung befänden, die in diesem Fall „die Hut vom Tag“ hieße. Danach kamen die bereits beschriebenen Hiebübungen, diesmal mit dem Schwert.

Übung 2.: Die Übung diente wieder der Koordination von Schwerthieb und Beinarbeit. Die grundsätzliche Durchführung entsprach wieder der Übung 2.2. der Armarbeit. Die Klasse sollte darauf achten, dass Hieb und Schritt immer gleichzeitig geschehen würden und sie immer von jener Seite ihre Hiebe führten, wo das Bein hinten stand. Das Ganze wurde wieder mit Schrittkommandos nach vorne und nach hinten gemacht. Ein bis zweimal stoppte ich dabei die Übung, um den Sicherheitsabstand zwischen den Reihen zu vergrößern, die Klasse noch einmal darauf aufmerksam zu machen, bei jedem Hieb auf die Umgebung zu achten und um die Hiebführung und Schwert-Bein-Koordination auszubessern.

Bei der Armarbeit und den ersten Schwertarbeitsübungen blieb die Raumordnung immer noch verändert, und zwar immer noch aus denselben Gründen wie zuvor beschrieben. Daher konnten sie nicht voreinander stehen und sich somit nicht gegenseitig als Stütze für die korrekte Hiebführung verwenden, wie ursprünglich geplant. Die Hiebe funktionierten, mit gelegentlichem Ausbessern, dennoch sehr gut. Weiters hatte ich vergessen, bei der Armarbeit, Übung 1, die Zeigefinger als Vorstellungsstütze für die Schneide hinzuzunehmen, das ergänzte ich nun bei der Schwertarbeit und auch das funktionierte ohne Probleme. Genauso hatte ich unbeabsichtigt die Ansprache zur Trainingssicherheit vorgezogen, doch diese passte durchaus auch in dieser Form und störte nicht. Die Umsetzung aller Übungen gelang den Schülerinnen und Schülern sehr gut, ebenso blieben das Trainingsklima und die Motivation unverändert gut. Situationen, in denen Schüler oder Schülerinnen unerlaubt mit den Schwertern fochten, waren kein großes Problem und lösten sich schnell auf. Außerdem konnte ich es ihnen kaum verdenken, mit den Schwertern spielen zu wollen, auch wenn ich es für das Training natürlich nicht duldet, um einen Überblick über das Geschehen und die notwendige Sicherheit zu wahren.

Bezüglich der Handlungsalternativen gilt dasselbe, wie beim letzten Kommentar zur Beinarbeit. Sowohl geplante als auch tatsächlich durchgeführte Übungsvarianten sind valide.

Schwertarbeit, Partnerarbeit 1:

Für die Partnerarbeiten stellte ich die Klasse nun tatsächlich in zwei, sich gegenüberstehende Reihen auf. Dies ging sich paarweise genau aus, weil ein Schüler frühzeitig gehen musste und die Klasse nun 26 Schülerinnen und Schüler zählte. Es waren also 13 Paare, die sich jeweils einander zugewandt, im Hof aufreichten. Dabei achtete ich noch darauf, dass ein Paar entweder einheitlich Schaumstoff oder einheitlich Plastikschwerter verwendete. Dies war notwendig, um die Schaumstoffscherter nicht zu beschädigen und wegen der unterschiedlichen Länge der beiden Übungsgeräte. Es sollten mehr oder weniger dieselbe Distanzbedingungen für die Übungen garantiert werden.

Übung 1.: Die erste Übung verband die Koordination von Schwert und Beinarbeit mit Distanzgefühl, Schwertkontrolle und Vertrauensarbeit. In der Übung standen sich die Trainierenden wieder gegenüber, mit dem Schwert auf der rechten Seite, also der rechten „Hut von Tag“. Eine Reihe begann die Übung mit den folgenden Schritten. Natürlich wieder, nachdem ich sie mehrfach vorgeführt hatte.

1. Überprüfen, ob die richtige Distanz zum Gegenüber eingenommen wurde. Die Trainierenden sollten nicht ohne Schritt ihr Gegenüber mit einem Hieb erreichen können. Sie sollten kontrolliert die Schulter ihres Gegenübers mit Hieb und Schritt treffen können. Treffen sollten sie dabei immer im vorderen Drittel der „Klinge“.
2. Der Trainierende oder die Trainierende, also die Person, die anfing, führte nun einen Hieb gegen den Coach, also die Person, die sich treffen ließ. Der Hieb wurde locker an der linken Schulter des Coaches angesetzt und Diagonal zu dessen rechten unteren Rippenbogen durchgezogen.
3. Während der Coach den Druck des Durchziehens bekam, machte er einen Schritt zurück und der Trainierende folgte wieder genauso kontrolliert mit Hieb und Schritt von der linken Seite.
4. Sobald Trainierender und Coach an einem Ende des Hofes, in unserem Fall also die Mauer des Juridicums bzw. die Bänke vor der Schottenbastei, angelangt waren, wechselten die Rollen. Der Coach wurde zum Trainierenden und umgekehrt, und die Übung wurde in die andere Richtung fortgesetzt.

Während dieser ersten Partnerübung musste ich schon etwas mehr ausbessern und vor allem darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler während ihrer Angriffe auch Schritte machten, so wie sie es zuvor ohne Probleme machen konnten. Ohne diese Ausbesserungen hätten sie ein Problem für die nächste Übung gehabt, bei der die richtige Distanz essenziell sein sollte. Auch begannen ein bis zwei Paare immer wieder gegeneinander zu fechten, eine Tätigkeit, die ich regelmäßig unterbinden musste.

Pause

Bevor die zweite und letzte Übung der Paarübungen begann, war es Zeit für die erste Pause. Ich sammelte alle Schwerter ein, um die Schüler und Schülerinnen nicht unbetreut mit diesen zurückzulassen. Nachdem es eine große, 15-Minuten-Pause war, blieben viele der Schüler und Schülerinnen bei mir im Hof bzw. kamen noch einige weitere Kinder und Jugendliche aus anderen Klassen hinzu. Nach einigem Fragen erlaubte ich schließlich in der Pause, unter meiner Aufsicht, Zweikämpfe mit den Schaumstoffschwertern unter folgenden Bedingungen:

1. Langsames Fechten; 2. Keine einhändigen, unkontrollierten Angriffe; 3. Keine Angriffe zum Kopf; 4. Achten auf meine Ansagen bzw. meine Stopp-Rufe; 5. Kämpfen durften nur Schüler und Schülerinnen aus der Klasse, die ich zuvor betreut hatte. 6. Sicherheitsabstand zu den Fechtenden einhalten. 7. Es ficht immer nur ein Paar.

Meine Regeln wurden bei jedem Gefecht recht gut eingehalten, nur auf die langsame Geschwindigkeit und den Sicherheitsabstand musste ich immer wieder verweisen. Gefochten wurde so immer abwechselnd bis zum Ende der Pause. Wir erregten dabei die Aufmerksamkeit einiger anderer Schüler und Schülerinnen und mancher Lehrer und Lehrerinnen, die allerdings nur kurz interessiert schauten und dann die fechtenden Jugendlichen weiter machen ließen.

Schwertarbeit, Partnerarbeit 2:

Nach dem Ende der Pause kamen wieder alle Schüler und Schülerinnen in den Vorhof und ich konnte die Gruppe ohne Probleme um mich sammeln. Danach wiederholte ich noch einmal alle Sicherheitshinweise und teilte die Schwerter wieder aus. Daraufhin bat ich die Klasse, sich in dieselbe Aufstellung zu stellen, die sie bei der letzten Übung vor der Pause ebenfalls eingenommen hatten.

Wiederholung Übung 1: Zum Beginn der zweiten Einheit ließ ich sie nochmal die letzte Übung vor der Pause wiederholen, um diese noch besser einzuführen und weil sie für die Folgeübung wesentlich war.

Übung 2: Die zweite Partnerübung ähnelte anfangs immer noch stark der Übung 1. der Partnerarbeit. Alle Ansätze von Übung 1. sollten auch hier trainiert werden, nur sollte nun die geplante, sehr vereinfachte Technik trainiert werden. Der stark simplifizierte „Zornhau-Ort“ stand am Plan.

1. Der erste Schritt war ident wie bei der Übung 1.1. der Partnerarbeit.
2. Der zweite Schritt fing gleich an wie Übung 1.2, nur dass der Coach zum Trainierenden wurde. Er oder sie ließ sich nicht treffen, sondern machte einen kleinen Schritt nach hinten und schlug auf die Waffe des Gegners, der Gegnerin. Dadurch erlangte die Person, die sich verteidigte, die Kontrolle im Band und konnte von hier, wieder mit einem kleinen Schritt kontrolliert nach vorne stechen bzw. locker bei der Brust des Gegenübers das Schwert anlegen.
3. Nach mehrmaliger Wiederholung sagte ich, so wie geplant, einen Angreifer-Wechsel an. Die Übung lief nicht wie die Übung zuvor in einem Hin- und Hergehen ab, sondern nach jedem Treffer wurde die Übung beendet und von neuem aus der bisherigen Position gestartet.

Während der Übung musste ich immer noch viel ausbessern. Klassische Fehler waren unter anderem das Vergessen von Schritten beim Angriff oder, dass der Angreifer den Angriff nicht auf die Person führte, sondern auf das Schwert des Verteidigers, sodass dieser seine Technik nicht mehr umsetzen konnte. Diese Probleme benötigten persönliches Coaching von meiner Seite, lösten sich allerdings recht gut. Auch während dieser Übungen waren die beiden, schon erwähnten Paare regelmäßig am freien Fechten, was ich genauso regelmäßig unterbinden musste.

Mit dieser Partnerübung endet die Einführung in das Fechten und der Übergang zur Interpretationsarbeit konnte beginnen.

Wenn es um den geplanten Ablauf geht, entsprechen die Partnerübungen der Schwertarbeit wieder ganz dem Unterrichtsplan, nur die Tätigkeiten in der Pause fallen hier weg. Beschreiben wollte ich diese aber dennoch. Im Großen und Ganzen setzten die Schülerinnen und Schüler die Übungen wieder gut um und gingen auf meine Verbesserungen ein. Damit bestätigte sich, dass meine Anwendung der methodischen Übungsreihe³⁴⁸ in der geplanten Ausführung, durchaus angemessen war. Die Tatsache, dass ein bis zwei Paare immer

³⁴⁸ Siehe Kapitel:
Unterrichtsplanung. Einführung in das Fechten 84.

wieder mit ihrer Aufmerksamkeit wegbrachen und begannen frei zu fechten, zeigte allerdings, dass bei manchen schon langsam die Geduld für das Üben der Bewegungen und der Techniken nachließ, obwohl sie diese selber noch nicht perfekt beherrschten. Dies beunruhigte mich allerdings nicht, denn einerseits mussten nicht alle Schüler und Schülerinnen dieselbe Begeisterung oder Konzentration aufbringen, andererseits störten sie auch nicht die anderen Trainierenden und die fehlende Konzentration kam am Ende der Technikübungen auf, wodurch ich bald zu neuen Aufgaben mit neuer Aufmerksamkeit wechseln konnte. Alle einführenden Übungen zum Fechten als Gesamtes betrachtet, waren ein voller Erfolg. Die Schüler und Schülerinnen gingen voll in der Simulation eines „vermeintlich mittelalterlichen“ Schwertkampftrainings auf.³⁴⁹ Die handlungsorientierte Methode der Simulation zeigte ihre Wirkung durch die hohe Motivation, die die Klasse bei allen Übungen bewies und die auch ein geplantes didaktisches Ziel von mir war.³⁵⁰ Ohne wiederum in die Köpfe meiner Schüler und Schülerinnen hineinschauen zu können, hoffe ich, dass die Bewegung mit dem Schwert, das Trainieren von Techniken und auch das Freifechten in der Pause, neue Vorstellungsbilder in Bezug auf den Schwertkampf und dem Mittelalter, anregte³⁵¹ und dass somit auch implizit die historische Fragekompetenz gefördert wurde³⁵². Denn umso mehr Geschichtsbilder man kennenernt, umso eher kann man die bisher etablierten auch hinterfragen. Dies zu überprüfen ist, wie so häufig, ein großes Problem im Schulunterricht und zeigt sich meist erst über Monate bzw. jahrelanger Entwicklung der einzelnen Schüler und Schülerinnen.

Handlungsalternativen drängen sich mir hier keine absolut notwendigen auf. Ich denke aber, dass gerade bei den etwas technischeren Übungen zu merken war, dass ab einer Anzahl von über 20 Schülern und Schülerinnen ein zweiter Trainer/Betreuer bzw. eine zweite Trainerin/Betreuerin optimal wäre. Es ging zwar auch allein, aber der Fokus der Trainierenden würde, denke ich, besser erhalten bleiben, wenn sie merkten, dass sie immer betreut wären. Außerdem steigt so natürlich auch das Sicherheitsniveau, obwohl ich mit fehlender Sicherheit in der gesamten Einheit nie ein Problem hatte.

³⁴⁹ Siehe Kapitel:

Handlungsorientierter Unterricht. Forderungen und Möglichkeiten eines Handlungsorientierten Unterrichts, 57 - 58.

³⁵⁰ Siehe Kapitel:

Wolfgang Klafkis Fragen zum Bildungsgehalt eines Themas, 50 - 53.

³⁵¹

Siehe Kapitel:

Handlungsorientierter Unterricht. Geschichtsspezifische Lerntheoretische Begründungen, 56 - 57.

³⁵² Siehe Kapitel:

Historische Fragekompetenz, 68 - 70.

3 Teil, Interpretation, Präsentation und Reflexion.

Input 1: Ich beendete den zweiten Teil und die Einführung in das Fechten, indem ich die Gruppe noch einmal um mich sammelte und ihnen verkündete, dass sie nun die wichtigsten Basics erlernt hätten, um mittelalterlichen Schwertkampf erstmals zu erforschen. Schließlich sollten sie sich für die Forschungsarbeit in Gruppen aus 3 – 4 Personen sammeln, was zu zwei 4er Gruppen und sechs 3er Gruppen führte, die sich nach kürzerem Diskutieren gefunden hatten. Jeder fertigen Gruppe teilte ich daraufhin ein Arbeitsblatt³⁵³ für die Quellenarbeit aus, um danach um Ruhe zu bitten, sodass ich mit ihnen das Arbeitsblatt durchsprechen konnte. Ich ging mit ihnen die Quellendaten und die „Tipps für die Interpretation“ durch, wiederholte dabei einige von den bereits erwähnten Fakten zu den Fechtbüchern allgemein und dem MS 44. A. 8. im Spezifischen. Weiters betonte ich, dass der Originalscan zur Veranschaulichung diene und nur bei Interesse und Zeit parallel gelesen werden könne, primär sollten sie mit dem Textabschnitt in Druckschrift arbeiten. Dabei merkte ich noch an, dass ich ihnen nur bei Wortübersetzungen helfen würde, allerdings nicht bei Interpretationsfragen. Die Interpretation lag ganz allein in ihren Händen.

Interpretation:

Damit begann ein längerer Teil von 20 Minuten in dem die Schüler und Schülerinnen selbstständig, im Hof verteilt, begannen zu arbeiten. Die ersten 15 Minuten arbeiteten alle Gruppen sehr konzentriert und motiviert. Immer wieder wurde ich gefragt, ob ihre Ideen richtig seien oder falsch, doch ich hielt mich bedeckt und betonte nur, dass sie den Text selbst erforschen müssten. 5 Minuten vor Ende meldete sich eine Gruppe, dass sie schon fertig sei, bzw. sagte sie mir das, nachdem ich sie beim Freifechten „erwischt“ hatte und ich sie fragte, ob sie denn bereits mit ihrer Forschungsarbeit fertig seien. Die Gruppe zeigte mir auf mein Nachfragen hin ihre Interpretation und bewies mir, dass sie sich tatsächlich schon etwas zurechtgelegt hatten. Nach kurzem Überlegen erlaubte ich ihnen, locker mit den Schaumstoffschwertern zu fechten, sie sollten allerdings keine anderen Gruppen stören. Diese eben erwähnte Gruppe, nenne ich Gruppe X.. Sie und eine andere Gruppe, die ich hier Gruppe Y. nenne, werden im Präsentationsteil näher behandelt, bzw. möchte ich ihre Interpretationen näher beschreiben.

³⁵³ Siehe Kapitel:
Arbeitsmaterial, 93 - 94.

Kurz vor Ende der 20 Minuten, betonte ich noch einmal, dass sich die Gruppen nun auf eine Interpretation festlegen müssten und diese, während ein Gruppenmitglied den Text vorlas, präsentieren sollten.

Präsentation:

Die Präsentation der Interpretationen, das heißt der „Forschungsergebnisse“, begann wieder mit einem Sammeln aller Gruppen in einem großen Kreis. Ich bat die Klasse während der Präsentationen ruhig zu sein und die volle Aufmerksamkeit auf die präsentierende Gruppe zu richten, damit sie erstens, immer den vorgelesenen Text hören und mit den gezeigten Bewegungen abgleichen konnten und damit sie zweitens, die vorgeführte Interpretation mit der ihren und anderer Interpretationen vergleichen konnten. Im Folgenden werde ich nicht alle acht Interpretationen beschreiben, ich werde drei Interpretationen hernehmen, um die Spannweite der Ergebnisse etwas zu verdeutlichen.

Gruppe X.V1: Als erstes möchte ich die Interpretation der bereits erwähnten Gruppe X. beschreiben. Allerdings jene Interpretation, die sie mir noch in der Vorbereitungsphase gezeigt hatte und die meines Erachtens, der allgemeinen Interpretation des „Duplierens“ in der europäischen HEMA Scene am näheren kam.³⁵⁴ Was ich nicht wusste war, dass die Gruppe X. kurz vor der Präsentation ihre Interpretation änderte. Diese Änderung werde ich dann in der Gruppe X. V2. beschreiben. Im Folgenden wird die Person, die das „Duplieren“ durchführt, als T. (Trainierender) bezeichnet und die andere, getroffene Person als C. (Coach).

C: Machte einen Hau von der rechten Schulter Richtung Kopf von T.

T: Erwiderte diesen Hau ebenfalls mit einem Hau von der rechten Schulter zum Kopf von C.

³⁵⁴ Siehe Kapitel:

Das Bloßfechten mit dem Langen Schwert, 38 - 39.

Weiter siehe Interpretationen aus:

Duplieren Interpretation (Österreich), In: Dreynschlag (Hg.), Schwertkampf lernen Folge 17 - Das Duplieren, online unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=Oz4mG-Q-TU> (Zugriff am 21.12.2019).

Duplieren Interpretation (Frankreich), In: ArtesBelli (Hg.), Escrime Médiévale - Zornhau - Duplieren – Mutieren online unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=KOWkXV70pRw> (ab min: 3:20) (Zugriff am 21.12.2019).

Duplieren Interpretation (Niederlanden), In: Michel Rensen (Hg.), Techniques in the Wild #10 - Duplieren, online unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=1TW-O4EL0hQ> (Zugriff am 21.12.2019).

Duplieren Interpretation (Slowakei), In: Anton Kohutovič (Hg.), Longsword techniques: zornhau, oben abnehmen, duplieren, mutieren, online unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=mjT4JepA-Vc> (ab min: 1:17) (Zugriff am 21.12.2019).

C: Sobald sich die beiden Schaumstoffschwerter berührten, hielt C. das Band mit etwas Druck, gerade so, dass T. nicht durchschlagen konnte, C. versetzte also leicht.

T: Blieb im Band, drückte den Knauf des eigenen Schwertes nur leicht von links nach rechts unter den rechten Arm durch, sodass das Schwert von T. hinter das Schwert von C. rutschen konnte und C. an der rechten Schulter oder Schläfe traf.

Die erste Interpretation der Gruppe X., die hier beschrieben ist, entsprach eigentlich nur am Ende nicht ganz dem Quellentext. Denn mit dem Drücken des Knaufes unter den rechten Arm fuhren sie mit den Armen nicht weit auf. Ihre Interpretation funktionierte dennoch einwandfrei und aus meiner Freikampferfahrung kann ich bestätigen, dass diese Variante des „Duplierens“ gut funktioniert.

Gruppe X. V2: Nun zur Interpretation der Gruppe X., die sie dann tatsächlich bei der gemeinsamen Präsentation vorführte. Die ersten drei Aktionen sind dabei gleichgeblieben, danach veränderten sie sich.

C: Machte einen Hau von der rechten Schulter Richtung Kopf von T.

T: Erwiderte diesen Hau ebenfalls mit einem Hau von der rechten Schulter zum Kopf von C.

C: Sobald sich die beiden Schaumstoffschwerter berührten, hielt C. das Band mit etwas Druck, gerade so, dass T. nicht durchschlagen konnte. C. versetzte also leicht.

T: Nun drückte T. wieder den Knauf des Schwertes nach links, allerdings nicht leicht, sondern mit viel Kraft, mit der Hilfe der rechten Hand drückte T. mit seiner „Klinge“, das Schwert von C. nach links unten. Danach löste T. das Band auf, nahm das Schwert zur linken Schulter und schlug nun von dort zur rechten Schulter bzw. Schläfe von C.

Man sieht hier bereits wie anders die zweite Interpretation der Gruppe X. war. Dennoch endete sie zumindest mit einem Treffer in dem Bereich, der in der Quelle beschrieben ist. Zuletzt möchte ich die Gruppe Y. und ihre Interpretation beschreiben. Die Gruppe Y. machte meines Erachtens in ihrer Interpretation einen riesigen Fehler was den fechterischen „Common-Sense“ angeht. Die meisten anderen Gruppen bewegten sich irgendwo zwischen der ersten vorgestellten Interpretation (Gruppe X. V1) und der nun zuletzt vorgestellten Interpretation. Interessant ist auch, dass fast alle Interpretationen, zumindest die ersten drei Schritte, sehr ähnlich durchführten, danach schieden sich dann die Wege zum Ziel stark. Ein Ziel, das aber im Wesentlichen wieder gleichblieb und den Treffer an der rechten Körperhälfte des Coaches darstellte.

Gruppe Y:

C: Machte einen Hau von der rechten Schulter Richtung Kopf von T.

T: Erwiderte diesen Hau ebenfalls mit einem Hau von der rechten Schulter zum Kopf von C.

C: Sobald sich die beiden Schaumstoffscherter berührten, hielt C. das Band mit starkem Druck, sodass T. nicht durchschlagen konnte. C. versetzte also durchaus stärker.

T: Löste darauf das Band und schlug von der anderen Seite zu, allerdings nicht auf die nächste Blöße³⁵⁵, sondern auf das Schwert von C., um dieses weiter auf die linke Seite von C. zu drücken. T. trifft C. hier also noch nicht.

C: Da T. seinen Treffer noch nicht landen konnte, die im Text beschriebenen Aktionen aber aufhörten, lehnte sich C. mit seinem Kopf in das Schwert von T., damit die Technik mit einem Treffer endete. In gewisser Weise begann C. einen sehr ineffizienten, hypothetischen „Selbstmord“.

Dieser hypothetische „Selbstmord“ ist jener Fehler des fechterischen „Common-Sense“, den ich ansprach. Ich denke, keine Technik sollte sich darauf verlassen, dass mein Gegner ohne mein Zutun in meine Klinge läuft bzw. sich extra in sie hineinneigt.

Für meinen Zweck waren die hier präsentierten Ergebnisse alle sehr wertvoll. Sie zeigten erstens den Schülern und Schülerinnen, wie unterschiedlich ein und derselbe, immer wieder vorgelesene Text, interpretiert werden kann. Sie erfuhren dies ganz praktisch am eigenen Körper- und Bewegungserlebnis und am visuellen Beobachten der anderen Gruppen. Dadurch, dass alle Gruppen, soweit ich es sehen konnte, die Punkte des Arbeitsblattes, bei der Erforschung der Technik, sehr gewissenhaft beachtet hatten, wurden implizit in die experimentelle Forschungsmethoden Daniel Jaquets eingeführt.³⁵⁶ Natürlich nur im Rahmen der didaktischen Rekonstruktion, aber dennoch waren die Ergebnisse für so eine kurze Vorbereitungsphase beachtlich. Immerhin war der Beginn der Technik bei fast allen Gruppen gleich und zumindest auch beim Ende, dem Treffer auf der rechten oberen Körperhälfte des Gegners, waren sie sich einig. Die hohe Motivation, die die Schüler und Schülerinnen bei der Erforschung der Quelle an den Tag legten, gilt für mich weiter als Bestätigung für die handlungsorientierte Didaktik und der Methode „Ähnlich wie ein Historiker, eine Historikerin“.

³⁵⁵ Gemeint ist mit Blöße, die nächste ungeschützte Stelle an Körper des Trainierenden.

³⁵⁶ Siehe Kapitel:

Methode für die experimentelle Arbeit mit historischen Techniken, 40 - 47.

arbeiten.“³⁵⁷ Wenn man das bisher Angesprochene auf den Lehrplan bezieht, dann wurden auch meine Ziele, des „selbstständigen Konstruierens von Geschichte“, durch das Erstellen einer Quelleninterpretation, und der Förderung der „historischen Methodenkompetenz“, durch die Forschungsarbeit an sich, erfüllt. In Bezug auf die allgemeinen Vorstellungen von gutem Unterricht, lief der Interpretations- und Präsentationsteil wieder ausgezeichnet. Ich hatte nicht das Gefühl noch eine extra Lehrperson für die Betreuung zu benötigen, meine eigene Energie blieb mir erhalten und so auch die Energie und die schon so oft angesprochene Motivation der Schüler und Schülerinnen. Es gab keine Gruppe, die wirkliche Schwierigkeiten machte. Selbst die Gruppe X. die irgendwann begann sich wieder mit freiem Fechten zu beschäftigen, tat dies, nachdem sie eine tolle Interpretation ausgearbeitet hatte und dann auch nur in dem von mir vorgegebenem Rahmen.

Handlungsalternativen sehe ich hier notwendigerweise wieder einmal nicht. Eine Idee wäre es, sich für die Arbeit mit der Quelle zusätzliche Aufgaben zu überlegen, die Gruppen machen können, wenn sie früher fertig sind. Solche Zusatzaufgaben könnten ein zweiter Quellentext sein oder eine Rechercheaufgabe im Internet zum Thema. Interessant wäre es, einer Gruppe die Verantwortung und Vorbereitung für die Moderation der Präsentation zu überlassen. Gerade die letzte Idee würde zu noch mehr selbstständigem Tun und Handeln der Schülerinnen und Schüler führen.

Reflexion:

Input1: Für den Beginn der Reflexion behielt ich die Schüler und Schülerinnen gleich in dem Kreis, den wir für die Präsentation gebildet hatten und bedankte mich zunächst für all ihre Präsentationen. Danach erinnerte ich sie daran, dass unsere ursprüngliche Frage gewesen war, wie wir etwas über mittelalterlichen Schwertkampf herausfinden könnten und ob es etwas Besseres gäbe, als die Serien und Filme, die wir aus unserem Alltag kannten. Weiter stellte ich nun die geplante Frage, ob der von uns erforschte Schwertkampf, den wir in den Präsentationen gesehen hatten, näher an die vergangene Wirklichkeit heranreichte, als die Schwertkampfszene in „Game of Thrones“ und wie sich das begründen ließe.

Die Antworten der Klasse kamen schnell und sie waren eindeutig davon überzeugt, dass ihre Forschungsergebnisse der Vergangenheit näherkamen als die Serie. Ihre Begründung dafür fehlte allerdings anfangs, sodass ich erst nach einigem Nachfragen, gemeinsam mit ihnen auf

³⁵⁷ Siehe Kapitel:
Forderungen und Möglichkeiten eines handlungsorientierten Geschichteunterrichts, 60.

das Ergebnis kam, dass wir der Vergangenheit vor allem deswegen näherkamen, weil wir mit alten Quellen aus der Zeit arbeiteten.

Input 2: Gleich nach dieser Einigung stellte ich bereits die nächste Frage an die Klasse:

„Wenn wir doch alle mit demselben Text aus der Vergangenheit gearbeitet haben und diese Arbeit uns näher an die Vergangenheit heranbringen sollte, warum waren dann aber manche Interpretationen so unterschiedlich? Wie können wir das begründen?“

Die Schüler und Schülerinnen, die sich meldeten, antworteten im Grunde alle mit einem ähnlichen Argument. Sie betonten alle das Problem, dass sie alle verschieden seien und deswegen die Dinge anders verstehen und individuell wahrnehmen würden. Eine Schülerin meinte auch, dass dies im Alltag ja auch häufig der Fall sei. Ich bestärkte noch einmal diese Antworten und machte darauf aufmerksam, dass eben auch ihr jeweiliges Vorwissen zu einem Thema, riesigen Einfluss darauf habe, wie sie das Thema bzw. den Text verstünden. Ich machte auch klar, dass dies mit ein Grund war, weshalb wir Basisübungen zum Schwertkampf machten. Nämlich, um ihnen mehr Vorwissen zu dem Thema zu geben, als nur jenes aus Film und Serie.

Input 3: Nach der Behandlung dieser Frage leitete ich zum letzten Gesprächsthema der Reflexion mit folgender Frage:

„Wenn ihr an das Phänomen der unterschiedlichen, individuellen Wahrnehmung denkt, würdet ihr sagen, dass dieses auch bei unseren Geschichtebüchern im Schulunterricht ein Problem sein könnte? Diese Bücher wurden immerhin auch in Zusammenarbeit mit Historikern geschrieben, die ihre individuelle Sicht auf Dinge haben.“

Die Antworten der Schüler und Schülerinnen fielen daraufhin wie folgt aus. Beispielweise meinte ein Schüler, dass in Geschichtebüchern im Unterricht dieses Problem nicht auftauche und eine Schülerin führte weiter aus, dass es dieses Problem nur bei den Quellentexten in den Schulbüchern gebe. Weiter meinte die Schülerin, dass alle anderen Texte, die keine Zitate aus Quellen wären, richtig seien und nicht das Problem dieser individuellen Verzerrung mit sich brächte.

Input 4: Da die Antworten hier nicht so ausfielen wie erwartet, startete ich selber noch einmal einen kurzen Lehrervortrag, um die wesentlichen Inhalte zu verdeutlichen.

Ich betonte, dass immer, wenn Geschichte in der Geschichtsforschung geschrieben wurde, wir uns immer auf Quellen oder andere Autoren beriefen. Das heißt, dass wir jedes Mal unser eigenes Vorwissen und unsere individuelle Wahrnehmung, wie die Klasse es genannt hatte,

mitnahmen und dies darauf Einfluss hatte, wie wir die Texte interpretierten. Immer wenn wir Geschichte schrieben, meinte ich, machten wir dies von unserem Standpunkt aus, wir konstruierten Geschichte auf unsere persönliche Art und Weise. Dies passierte bei Geschichtebüchern im Unterricht, genauso wie bei unserem Versuch Schwertkampf zu erforschen. Nur, einmal würden wir Geschichte klassisch mit der „Feder“ konstruieren bzw. schreiben und das andere Mal mit dem „Schwert“ und unserem Körper. Zuletzt betonte ich, dass es wegen dieses starken Einflusses der eigenen Subjektivität in der Erforschung von Geschichte so wichtig sei, möglichst genau und präzise mit Texten zu arbeiten und dafür eigens entwickelte Forschungsmethoden zu verwenden. Diese Forschungsmethoden versuchten unter anderem, die möglichen Fehler in der Konstruktion von Geschichte zu beschränken.

Input 5: Mit diesen letzten Überlegungen beendete ich den Unterricht mit der gesamten Klasse, durch die Verbeugung, die wir am Anfang der Schwerarbeit gemacht hatten und die nun das offizielle Ende der Erforschung des Schwertkampfes, darstellte. Ich wünschte allen einen schönen restlichen Schultag und entließ sie pünktlich in die Pause.

Wenn ich auf die Planung der Inputs meines Unterrichtskonzeptes schaue, dann lief der gesamte dritte Teil im Wesentlichen so ab wie es vorgesehen war. Manche Fragestellungen wurden leicht adaptiert, manchmal kam noch ein klärender Input hinzu. Das, worauf ich hier am wenigsten Einfluss hatte, nämlich auf die Antworten der Schüler und Schülerinnen lief tatsächlich im letzten Teil, dem Reflexionsprozess, etwas schief. Die Antworten, die ich auf den Input 3. erhalten hatte zeigten, dass die Schüler und Schülerinnen zwar am Beispiel Schwertkampf verstanden hatten, dass ihre eigene Sichtweise auf Quellentexte zu unterschiedlichen Interpretationen der Quelle führte, sie konnten dieses Wissen allerdings noch nicht auf Geschichtsschreibung allgemein transferieren. Mein Ziel, die „historische Methodenkompetenz“ zu stärken, wurde also durch eine recht gelungene Reflexion des Forschungsprozesses erfüllt, so auch die Vorgaben des Lehrplans, die eigenen Standpunkte bzw. Interpretationen zu vertreten. Ob der Konstrukt-Charakter von Geschichte erkannt und damit die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in dem erhofften Ausmaß erreicht wurde, bezweifle ich aber. Ich skizzierte zwar mit Input 4. noch einmal die wichtigsten Erkenntnisse, jedoch ist so ein Präsentieren von Erkenntnissen nie die Erkenntnis der Person selbst. Ich denke, dass der Konstrukt-Charakter zumindest zu einem gewissen Ausmaß erkannt wurde, wie auch die Antworten mancher Schülerinnen und Schüler verdeutlichten. Wie weit das Ziel allerdings bei allen Schülern und Schülerinne erreicht wurde, kann ich hier nur schwer sagen. Dennoch würde ich behaupten, dass die „kommunikative Handlung“ des Reflektierens

die vorrangingen „instrumentellen Handlungen“, des Schwertrainings, Interpretierens und Präsentierens in wichtige, geschichtsdidaktisch relevante Erkenntnisse verwandeln konnte. Selbst wenn das Potential dabei noch nicht ganz ausgeschöpft wurde. In Hinblick auf die allgemeinen Vorstellungen von gutem Unterricht, kann ich auch hier abschließend nur betonen, dass die Schüler bis zum Ende konzentriert und hochmotiviert mit mir zusammenarbeiteten.

Bevor ich hier mögliche Handlungsalternativen für den letzten Abschnitt, vor allem den Reflexionsprozess, präsentiere, möchte ich vorrausschicken, dass mehr oder weniger dieselben Reflexionsfragen bei zwei Schulbesuchen an der Thomas Morus Schule, sehr gut funktionierten. Was war es also, was bei der Thomas Morus Schule dafür sorgte, dass die Schüler und Schülerinnen ohne Probleme das Konzept der Geschichtskonstruktion auf die gesamte Geschichtsschreibung transferieren konnten und meine Klasse am Lise-Meitner Realgymnasium nicht? Ich kann es nicht mit voller Sicherheit sagen, würde aber vermuten, dass meine Klasse in dieser Reflexion, das Konzept von der Konstruktion von Geschichte zum ersten Mal behandelte, während es den Thomas Morus Klassen schon einmal untergekommen war. Insofern wäre mein Vorschlag als Handlungsalternative für eine Klasse, die in diese Richtung vielleicht noch nie gearbeitet hat, den Reflexionsprozess auf das Phänomen der Konstruktion von Quelleninterpretationen zu beschränken. Das Niveau hätte „intermediär“³⁵⁸ bleiben sollen, was bedeutet hätte, den Konstrukt-Charakter von Geschichte einzuführen, ohne gleich eine Transferierung dieses Konzeptes auf andere Dinge zu verlangen. Nach diesem alternativen Handlungsvorschlag würde man praktisch gesehen bei Input 2. das Ende der Stunde ansetzen und dort noch einmal ein besonderes Augenmerk auf die Konstruktion von Geschichte in Form der Interpretation von historischen Fechtquellen legen.

³⁵⁸ Siehe Kapitel:
Kompetenz-Niveau? 74.

Conclusio

Haben historische Fechtbücher einen Nutzen und einen Wert für den Geschichteunterricht in der österreichischen Sekundarstufe II? Dies war die Frage bzw. Hypothese, mit der diese Arbeit begann und die ich nach der Projektreflexion endlich beantwortet sehe. Ich möchte hier nicht noch einmal auf all die geschichtswissenschaftlichen, geschichtsdidaktischen und lehrplanrelevanten Inhalte eingehen, die gemäß der Unterrichtsplanung aber auch gemäß den Ergebnissen, der Unterrichtsreflexion, in diesem Thema untergebracht werden können. Und dass, obwohl es sich hierbei nur um ein Beispiel von vielen handelt, wie man mit historischen Fechtbüchern im Geschichteunterricht arbeiten kann. An dieser Stelle möchte ich nur noch einmal die wichtigsten und stärksten Eindrücke und Möglichkeiten präsentieren, die dieses Thema bietet.

Allein schon das Thema Schwertkampf und Mittelalter beinhaltete eine Faszination, die dazu führte, dass die Schülerinnen und Schüler auch bei theoretischem Sachwissen zur mittelalterlichen Gesellschaft und zu Quellentexten, mit voller Motivation und Konzentration zuhörten und mitarbeiteten. Der wichtige didaktische „Trick“ ist hier, der Nutzen des bereits vorhandenen „Histotainments“, also das Verwenden von Geschichtsbildern, die die Jugendlichen bereits in ihrem medialen Umfeld berührt hatten. Man könnte auch sagen, dass das Thema der „historischen Fechtbücher“ es enorm erleichtert, einen gelungenen Gegenwarts- und Lebensbezug herzustellen.

Historische Fechtbücher und historisches Fechten im Unterricht nicht nur theoretisch zu behandeln, sondern wahrhaftig zu erforschen und zu praktizieren, bedeutete des Weiteren, dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts nachzugehen. Die Methoden der „Simulation“ im Schwertkampftraining und des „Arbeiten wie ein Historiker / eine Historikerin“ in der selbstständigen Quelleninterpretation bewiesen, wie gut sich Schwertkampf für den handlungsorientierten Unterricht eignete. Ich kann nicht mit Sicherheit sagen, ob und welche neuen Vorstellungsbilder von Geschichte bei meinen Schülern und Schülerinnen gebildet wurden, doch die hohe Motivation, die das Schwerttraining auslöste, die auch dazu führte, dass die Quellentexte mit großer Begeisterung interpretiert wurden und kaum ein Schüler oder eine Schülerin gelangweilt wirkte, muss für sich sprechen. Es war schließlich auch diese Motivation, die meines Erachtens die Klasse dazu brachte, über ihre eigene Arbeit weiter nachzudenken und zu reflektieren und sofort auf meine Reflexionsfragen einzugehen. Am Ende hätte das

Level in der Reflexion für diese Klasse etwas niederer angesetzt werden sollen, doch das Potential war dennoch klar zu erkennen.

Es geht, wie gesagt nicht um einen Beweis in Form einer statistischen Langzeitstudie. Ich denke, die hier vorliegende Arbeit soll ihnen allen, werte Leser und Leserinnen und vor allem werte Lehrer und Lehrerinnen, Mut machen. Im Unterricht ist Platz für scheinbar verrückte Projekte. Wir können im Geschichteunterricht kochen, nähen oder auch die Schwerter schwingen. Geschichte ist faszinierend und diese Faszination muss man spüren, man muss sie erleben. Dieses Erleben bietet zuletzt auch die Möglichkeit, all die wichtigen theoretischen Konzepte wirklich zu verstehen bzw. einen Schüler- und Schülerinnen-gerechten Zugang zu finden.

Damit beende ich diese Arbeit noch einmal mit Waltraud Schreibers Empfehlung: „Machen sie im Unterricht Platz für jene Dinge, die sie selber so mitrissen, dass sie anfangen Geschichte zu studieren.“³⁵⁹

³⁵⁹ Sinngemäß Waltraud Schreiber, Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht, In: Rolf Ballof (Hg.), Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 'Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht', Quedlinburg 20.-23. Oktober 1999 (Stuttgart 2003) 95.

Literaturverzeichnis

Hans Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens (Stuttgart 1983).

Sydney Anglo, The Martial Arts of Renaissance Europe (New Haven 2000).

Rolf Ballof (Hg.), Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit (Quedlinburg 1999).

Rolf Ballof, Zum Umgang mit dem Mittelalter, In: Rolf Ballof (Hg.), Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit (Quedlinburg 1999) 11 - 16.

Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012).

Matthias Johannes Bauer, Teaching How to Fight with Encrypted Words. Linguistic Aspects of German Fencing and Wrestling Treatises of the Middle Ages and Early Modern Times. In: Daniel Jaquet, Katin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 47 - 61.

Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Auswertung und Beurteilung von Unterricht Weinheim / Basel 1986).

Ulrike Bodemann, Peter Schmidt, Christine Stöllinger-Löser (Hrsg.), Katalog der deutschsprachigen illustrierten Handschriften des Mittelalters. Band 4/2 (München 2008).

Heidemarie Bodemer, Das Fechtbuch. Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der bildkünstlerischen Darstellung der Fechtkunst in den Fechtbüchern des mediterranen und westeuropäischen Raumes vom Mittelalter bis Ende des 18. Jahrhunderts (Stuttgart 2008).

Heidemarie Bodemer, Aspekte gegenseitiger Beeinflussung. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 133 - 156.

Tina Braun, Feinde, Freunde, Zechkumpane. Freiburger Studentenkultur in der Frühen Neuzeit (Münster 2007).

Ada, Bruhn-Hoffmeyer, From Medieval Swords to Renaissance Rapier (1963).

Eric Burkart, Die Aufzeichnung des Nicht-Sagbaren. Annäherung an die kommunikative Funktion der Bilder in den Fechtbüchern des Hans Talhoffer, In: Das Mittelalter, 19. Heft 2 (2014) 253 - 301.

John Clements, Problems of Interpretation and Application in Fight Book Studies In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 189 - 215.

Franziska Conrad, Elisabeth Ott, Didaktische Analyse, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 561 - 576.

Roger Cooter, The turn of the body: History and the politics of the corporeal, In: Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura, 01 Jun., Vol.186 (743) (2010) 393 - 405.

Wolfram Drews, Bruno Quast (Hrsg.), Frühmittelalterliche Studien (online erschienen) (2010)

Lawrence G. Duggan, Armsbearing and the Clergy in the History and Canon Law of Western Christianity (Croydon 2013).

Sandra Eberhard, De-Konstruktionskompetenz: Geschichtskulturelle Produkte einmal anders, In: Historische Sozialkunde Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, Bd 3, Historisches Lernen in der Oberstufe Bausteine zum neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe (2016) 26 - 31.

Hans Edelmaier, Der gerichtliche Zweikampf. Kampfordal als Beweismittel, In: Pallasch. Zeitschrift für Militärgeschichte - Heft 23 (Herbst 2006) 2 - 44.

Ralph Erbar, Allgemeine und spezifische Sozial- und Arbeitsformen. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 11 - 22.

Elisabeth Erdmann, Handlungsorientiertes historisches Lernen. In: Waltraud Schreiber (Hg.). Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd 1. In: Hans Michael Körner, Waltraud Schreiber (Hrsg.), Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik (Neuried 2004) 703 - 713.

Jeffrey L. Forgeng, The Medieval art of Swordmanship. Royal Armouries MS I.33 (Leeds 2018).

Jeffrey L Forgeng, The Art of Swordsmanship by Hans Lecküchner (2018).

Ernst v. Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus. Idee, Ergebnisse, Probleme (Frankfurt am Main 1998).

Hans-Werner Goetz, Leben im Mittelalter vom 7. bis zum 13. Jahrhundert, (München 1986).

Hilke Günther-Arndt (Hg.), Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2005).

Dierk Hagedorn, German Fechtbücher from the Middle Ages to the Renaissance. In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 247 - 279.

Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014).

Thomas Hellmuth , Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016).

Hans-Georg Hermann, Die prozessuale Konfiguration des spätmittelalterlichen Zweikampfes als Deutungskontext von Fechtbüchern. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 23 - 76.

Hans-Peter Hils, Lecküchner. In: Verfasserlexikon Tl. 5 S. (Berlin 2011) 641 - 644.

Hans-Peter Hils, Meister Johann Liechtenauers Kunst des langen Schwertes (Frankfurt am Main 1985).

History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016).

Heinz Holzhauer, Der gerichtliche Zweikampf, In: Károly Tóth (Hg.), Emlékkönyv Dr. Cséka Ervin. egyetemi tanár ; születésének 70. és oktatói munkásságának 25 évfordulójára (Szeged 1992) 201 - 218.

Dagmar Hüpper-Dröge, Der gerichtliche Zweikampf im Spiegel der Bezeichnungen für ‘Kampf’, ‘Kämpfer’, ‘Waffen’, In: Wolfram Drews, Bruno Quast (Hrsg.), Frühmittelalterliche Studien (online erschienen, 2010) 607 - 661.

Uwe Israel und Christian Jaser (Hrsg.), Agon und Distinktion. Soziale Räume des Zweikampfes zwischen Mittelalter und Neuzeit, Geschichte – Forschung und Wissenschaft Bd. 47 (Berlin 2016).

Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Hrsg.), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016).

Daniel Jaquet, Experimenting Historical European Martial Arts, a Scientific Method In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 216 - 246.

Christian Jaser, Ernst und Schimpf – Fechten als Teil städtischer Gewalt- und Sportkultur. In: Uwe Israel und Christian Jaser (Hrsg.), Agon und Distinktion. Soziale Räume des Zweikampfes zwischen Mittelalter und Neuzeit, Geschichte – Forschung und Wissenschaft Bd. 47 (Berlin 2016) 221 - 242.

Hagen Keller, Klaus Grubmüller, Nikolaus Staubach (Hrsg.), Pragmatische Schriftlichkeit im Mittelalter. Erscheinungsformen und Entwicklungsstufen (Akten des internationalen Kolloquiums 17. – 19. Mai 1989).

Hans Martin Klingenberg, Divisione philosophiae. In: Scientia und Ars im Hoch- und Spätmittelalter (Berlin u.a. 1994) 3 - 19.

Friedrich Kobler, Alexander Frhr. von Reitzenstein [Bearb.], Art. Fechtbuch In: Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte Tl. 7 S. (1981) 905 - 916.

Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007).

Hans Michael Körner, Waltraud Schreiber (Hrsg), Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik (Neuried 2004).

Fred A. J. Korthagen, Bob Koster, Bram Lagerwerf, Theo Wubbels, Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit (Hamburg 2002).

Barbara Krug-Richter, Ruth-E. Mohrmann, Frühneuzeitliche Universitätskulturen. Kulturhistorische Perspektiven auf die Hochschulen in Europa (= Beiheft zum Archiv für Kulturgeschichte, H. 65) (Köln, Weimar, Wien 2009).

Norbert Landwehr, Peter Steiner, Hans Keller, Schritte zur datengestützten Schulevaluation. Eine Anleitung zur systematischen Datenerhebung mit Fragebogen (Bern 2007).

Wolfgang Landwehr, Joachim Meyer 1600. Transkription des Fechtbüchs: Gründtliche Beschreibung der freyen Ritterlichen und Adelichen kunst des Fechtens (2011).

Rainer Leng, Text und Bild in deutschsprachigen illustrierten Fechthandschriften. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 211 - 234.

Rainer Leng, Fecht und Ringbücher, In: Ulrike Bodemann, Peter Schmidt, Christine Stöllinger-Löser (Hrsg.), Katalog der deutschsprachigen illustrierten Handschriften des Mittelalters. Band 4/2 (München 2008), 1 - 139.

Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013).

Hartmut Lenhard, Reflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminarausbildung. In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 9 - 22.

Patrick Leiske, Höfisches Spiel und tödlicher Ernst (Ostfildern 2018).

Elke Liermann, Mit Mantel und Degen. Studentisches Fechten im frühneuzeitlichen Freiburg/Br. In: Barbara Krug-Richter, Ruth-E. Mohrmann, Frühneuzeitliche Universitätskulturen. Kulturhistorische Perspektiven auf die Hochschulen in Europa (= Beiheft zum Archiv für Kulturgeschichte, H. 65) (Köln, Weimar, Wien 2009) 31 - 52.

Humberto R. Maturana, Biologie der Realität, (Frankfurt am Main 2000).

Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011).

Klaus-Ulrich Meyer, Simulation, In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht, (Schwalbach 2011) 342 - 353.

Barry Molloy, The Cutting Edge, Studies in Ancient and Medieval Combat (Stroud 2007).

Ulf Mühlhausen, Jochen Pabst, Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen, Ein Szenarium zur Selbstständigen Unterrichtsreflexion. In: Jochen Pabst, Volker Huwendiek (Hrsg.), Unterrichtsreflexion (Hohengehren 2004) 60 - 80.

Jan-Dirk Müller, Bild – Vers – Prosakommentare am Beispiel von Fechtbüchern. Probleme der Verschriftlichung einer schriftlosen Praxis. In: Hagen Keller, Klaus Grubmüller, Nikolaus

Staubach (Hrsg.), Pragmatische Schriftlichkeit im Mittelalter. Erscheinungsformen und Entwicklungsstufen (Akten des internationalen Kolloquiums 17. – 19. Mai 1989) 251 - 282.

Oliver Näpel, Film und Geschichte: „Histotainment“ im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 147 - 172.

Sarah Neumann, Der gerichtliche Zweikampf. Gottesurteil - Wettstreit – Ehrensache (Ostfildern 2010).

Jochen Pabst (Hg.), Unterrichtsreflexion (Baltmannsweiler 2004).

Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte Tl. 7 S. (1981).

Sven Reichardt, Bourdieus Habituskonzept in den Geschichtswissenschaften. In: Alexander Lenger, Christian Schneickert, Florian Schumacher (hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (Wiesbaden 2013) 307 - 323.

Carina Schneller, Die Geschichte des Mittelalters in kompetenzorientierten Schulbüchern, (Graz 2014).

Rolf Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Paderborn 1994).

Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 17 - 53.

Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenz. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 155 – 93.

Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd 2. (Neuried 2007) 194 - 235.

Waltraud Schreiber (Hg.). Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd 1. In: Hans Michael Körner, Waltraud Schreiber (Hrsg), Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik (Neuried 2004).

Waltraud Schreiber, Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht. In: Rolf Ballof (Hg.), Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 'Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht', Quedlinburg 20.-23. Oktober 1999 (Stuttgart 2003) 86 - 96.

Andre Schulze, Mittelalterliche Kampfweisen. Das Lange Schwert. Talhoffers Fechtbuch Anno Domini 1467 (Mainz am Rhein 2006).

Wolfgang Schwark, Praxisnahe Unterrichtsanalyse (Ravensburg 1977).

Johann Sjuts, Unterrichtsreflexion als analytische und kommunikative Aufgabe – ein mathematischdidaktisches Beispiel. In: Jochen Pabst (Hg.), Unterrichtsreflexion (Baltmannsweiler 2004) 52 - 59.

SPORTUNION-Akademie der SPORTUNION Österreich (Hg.), Sportunion. Übungsleiter Skriptum (Wien).

Harald Tersch (Hg.), Österreichische Selbstzeugnisse des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit (1400 - 1650). eine Darstellung in Einzelbeiträgen (Bochum 1998).

Harald Tersch, Art. Maximilian I. (1459-1519), Lateinische Autobiographie, Freydal, Theuerdank, Weißkunig. In: Harald Tersch (Hg.), Österreichische Selbstzeugnisse des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit (1400 - 1650). eine Darstellung in Einzelbeiträgen (Bochum 1998) 111 - 149.

B. Ann Tlusty, Martial Identity and the Culture of the Sword in Early Modern Germany. In: Daniel Jaquet, Karin Verelst, Timothy Dawson (Edit), Late Medieval and Early Modern Fight Books, Transmission and Tradition of Martial Arts in Europe (14th-17th Centuries). In: History of Warfare. Vol 112 (Leiden 2016) 547 - 570.

Károly Tóth (Hg.), Emlékkönyv Dr. Cséka Ervin. egyetemi tanár ; születésének 70. és oktatói munkásságának 25 évfordulójára (Szeged 1992)

Ludwig Ulrike, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hrsg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012).

Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hrsg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017).

Bärbel Völker, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (Schwalbach 2012) 37 - 49.

Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, (Schwalbach 2004).

Silvan Wagner, Die Fechtmeister Gottes. Laientheologische Implikationen der Zweikampflehren des Spätmittelalters. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 77 - 92.

Karl Wassmannsdorff, Sechs Fechtschulen der Marxbrüder und Federfechter, aus den Jahren 1573 bis 1614 (Heidelberg 1870).

Rainer Welle, Ringkampf – Kampfringen – Fechtringen. Motorische Fertigkeiten und ihr Beitrag zur Sozialgeschichte. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hrsg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 175 - 210.

Rainer Welle, „...und wisse das alle höbisheit kompt von deme ringen“. Der Ringkampf als adelige Kunst im 15. und 16. Jahrhundert (Univ Diss Freiburg 1992. Pfaffenweiler 1993).

Birgit Wenzel, Gesprächsformen. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 289 - 307.

Sixt Wetzler, Überlegungen zur europäischen Fechtkunst. In: Ulrike Ludwig, Barbara Krug Richter, Gerd Schwerhof (Hrsg.), Das Duell. Ehrenkämpfe vom Mittelalter bis zur Moderne (Konstanz 2012) 61 – 93.

Gerhard Wöll, Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht (Hohengehren 1998).

Grzegorz Zabinski, Legendo Discimus? Structure of Selected Medieval and Early Renaissance Swordsmanship Teachings as a Reflection of the Practical Teaching Course of the Art of the Long Sword. In: Elisabeth Vavra, Matthias Johannes Bauer (Hg.), Die Kunst des Fechtens (Heidelberg 2017) 157 - 174.

Grzegorz Zabinski, The Longsword Teachings of Master Liechtenauer: The Early Sixteenth Century Swordsmanship Comments in the "Goliath" Manuscript. (Torun 2014).

Grzegorz Zabinski, Russell A. Mitchell, Falko Fritz (Hrsg.), A Falchion / Langes Messer Fencing Treatise by Johannes Lecküchner (1482) (Siemianowice Śląskie, Irving, Hamburg 2012).

Norbert Zwölfer, Die Vorbereitung einer Geschichtsstunde, In: Hilke Günther-Arndt (Hg.), Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2005) 197 - 199.

Quellenverzeichnis

Ungedruckte Quellen:

Dresden, Sächsische Landesbibliothek, MSS Dresden C 93, (Dresden, DE).

MS Dresd.C.487

Köln, Historisches Archiv MS Best. 7020

Leeds, Royal Armouries, MS 1.33,

München, Bayerische Staatsbibliothek,

Cod.icon. 393, Opus Amplissimum de Arte Athletica, Cgm 558,

Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum, MS 3227a, Germanisches Nationalmuseum

Rom, Biblioteca dell'Accademica Nazionale dei Lincei e Corsiniana, MS 44 A 8,

Weimar, Herzogin Anna Amalia Bibliothek Q.566,

Gedruckte Quellen:

Anzeiger für Kunde der deutschen Vorzeit Nr. 4. Oktober 1853, Organ des Germanischen Museums (Nürnberg 1853).

Vincentio Saviolo, His Practise, in Two Bookes. The first intreating of the use of the Rapier and Dagger. The second, of Honor and honorable Quarrels (London, 1595).

Joseph Chmel (Hg.) Regesta chronologico diplomatica Friderici III. Romanorum Imperatoris (Regis IV.) (Wien 1840).

Dierk Hagedorn, Peter von Danzig. Transkription und Übersetzung der Handschrift 44 A 8 (2014).

Wolfgang Landwehr, Joachim Meyer 1600. Transkription des Fechtbuchs: Gründtliche Beschreibung der freyen Ritterlichen und Adelichen kunst des Fechtens (2011).

Jeffrey L Forgeng, The Art of Swordsmanship by Hans Lecküchner (2018).

Onlineverzeichnis

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen StF: BGBI. Nr. 88/1985, In: RIS, Rechtsinformationssystem des Bundes, online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 21.10.2019).

INDES Wien In: INDES, online unter: www.indes.at bzw. <https://www.indes.at/trainingsort/wien/> (Zugriff am 21.12.2019).

Aufteilung des Schwertes, In: HEMA Codex, Schwertaufteilung und Fassart, online unter: <http://www.hema-codex.de/home/langes-schwert/grundkonzept/aufteilung-und-fassart> (Zugriff am 09.09.2019).

U-TOUR Programm der SportUNION Wien, In: SportUNION Wien, online unter: <https://www.u-tour.at/home/> (Zugriff am 22.09.2019).

Heinz Leitgöb, Johann Bacher, Christoph Weber, Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule (2017) 17 – 18, In: BIFIE online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Leistungsvergleich_Beitrag_Langversion_final.pdf (Zugriff am 21.12.2019).

Einblicke in die Thomas Morus Schule und ihre Mittelalterprojekttage, In: Schola Thomas Morus, Mittelalter-Tage an der STM, online unter: <https://www.scholathomasmorus.at/aktuelles/details/mittelalter-tage-an-der-stm> (Zugriff am 21.09.2019).

“Game of Thrones” Video-Clip, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=15-op9n7FO8>, Minute 1:40 – 2:30 (Zugriff am 16.10.2019).

Duplizieren Interpretation (Österreich), In: Dreyenschlag (Hg.), Schwertkampf lernen Folge 17 - Das Duplizieren, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=Oz4mG-Q-_TU (Zugriff am 21.12.2019).

Duplieren Interpretation (Frankreich), In: ArtesBelli (Hg.), Escrime Médiévale - Zornhau - Duplieren – Mutieren online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=KOWkXV70pRw> (ab min: 3:20) (Zugriff am 21.12.2019).

Duplieren Interpretation (Niederlanden), in. Michel Rensen (Hg.), Techniques in the Wild #10 - Duplieren, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=1TW-O4EL0hQ> (Zugriff am 21.12.2019).

Duplieren Interpretation (Slowakei), in: Anton Kohutovič (Hg.), Longsword techniques: zornhau, oben abnehmen, duplieren, mutieren, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=mjT4JepA-Vc> (ab min: 1:17) (Zugriff am 21.12.2019).

Fiktionen / „Histotainment“

Peter Jackson (Regie), The Lord of the Rings, (Filmtrilogie) (2001 – 2003).

Peter Jackson (Creator), The Hobbit, (Filmtrilogie) (2012 – 2014).

David Benioff, D. B. Weiss, Game of Thrones, (TV-Serie) (2011 – 2019).

BBC-Produktion, The Last Kingdom, (TV-Serie) (2015 – 2018).

Michael Hirst (Creator), Vikings, (TV-Serie) (2013 – 2019).

Ken Follett, Kingsbridge Series, (Buchtrilogie) (1989 – 2017).

Bernard Cornwell, The Saxon Stories, (Buchserie) (2004 – 2019).

Noah Gordon, The Last Jew (2000).

Ubisoft (Publisher), Assassin's Creed (Spielereihe) (2007 – 2018).

Anhang

Zusammenfassung

Anhand einer durchgeführten und reflektierten Unterrichtseinheit im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wird in dieser Arbeit dargelegt, welchen Wert historische Fechtbücher und ebene auch das praktische historische Fechten für den Geschichteunterricht haben. Um die Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen auf ein entsprechendes Fundament zu stellen, biete ich einen Abriss über die Entwicklung und Bedeutung von Fechtbüchern und Fechtmeistern des Spätmittelalters. Ich nähre mich, mittels des Bourdieuschen Habitus Begriffs, an den spezifisch ritterlichen Habitus und dessen gesellschaftlicher Bedeutung an und demonstriere mit Daniels Jaquets experimentellen Forschungsmethoden, Möglichkeiten sich wissenschaftlich mit der praktischen Umsetzung von Fechtkunst zu beschäftigen. Nach der Beendigung des geschichtswissenschaftlichen Teils der Arbeit, stelle ich unterschiedliche didaktische Konzepte und Ideen vor, die die Arbeit mit historischem Fechten im Unterricht unterstützen und rechtfertigen können, allen voran das Konzept vom handlungsorientierten Unterricht. Diesen Ideen folgend wird ein Unterrichtskonzept entworfen und schlussendlich auch durchgeführt und reflektiert. Die Frage nach dem Wert von historischem Fechten für den Unterricht wird also nicht kategorisch anhand einer Langzeitstudie beantwortet, sondern durch einen qualitativen Beitrag erstmals eröffnet.

Abstract

This work will address the value of historical fight books, and of historical fencing, with the help of a held and reflective history lesson. To build a suitable foundation for this lesson, I outline the development and importance of fight books and of the role of fencing masters during the late Middle Ages. Based Bourdieu's Habitus concept I explore the specific knightly habitus and its social meaning. Furthermore, I discuss Daniel Jaquet's experimental research methods, to scientifically deal with the practical implementation of fencing. Further to the historical aspects of my work, I present several didactic concepts and ideas, especially of action-oriented teaching, to support and justify fencing and the work with fight books in history classes. Finally, a teaching concept is designed and ultimately implemented and reflected on. Thus the value of historical fencing is not assessed categorically by means of a long-term study, instead it is for the first time evaluated via a qualitative contribution.