

**Soziale Identität und Identifikationsangebote in  
der Darstellung der antiken griechischen  
Geschichte**

Eine Untersuchung neuerer Lehrwerke für die  
Sekundarstufe I

Band I

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades an der  
Philologisch-Historischen Fakultät  
der Universität Augsburg

vorgelegt von  
Katja Gorbahn

2007

Erstgutachterin:  
Zweitgutachter:

Prof. Dr. Susanne Popp  
Prof. Dr. Gregor Weber

Tag der mündlichen Prüfung: 13. Juli 2007

## **Danksagung**

Denen, die mich im Laufe der Zeit, in der diese Arbeit entstanden ist, begleitet haben, möchte ich an dieser Stelle Dank sagen. In erster Linie danke ich sehr herzlich Prof. Dr. Susanne Popp, die das Zustandekommen der Untersuchung von Anfang an mit großem Interesse verfolgt und mich mit hohem Engagement betreut hat. In vielen Diskussionen hat sie mir neue Zugänge zu Fach und Themenstellung eröffnet. Mit großer Geduld war sie mir stets Ansprechpartnerin, motivierte mich dazu, auch schwierigere Wege zu verfolgen, und gewährte mir den dafür nötigen Freiraum. Ihre unzähligen Anregungen, Impulse und Ratschläge haben die Arbeit maßgeblich beeinflusst.

Herrn Prof. Dr. Gregor Weber möchte ich für die Bereitschaft danken, diese Arbeit als Zweitgutachter anzunehmen. Bedanken möchte ich mich außerdem beim Bayerischen Staatsministerium, das mir durch Beurlaubung und Abordnung die Anfertigung dieser Arbeit ermöglichte, sowie beim Fachbereich 1 der Universität Siegen und bei der Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg, wo ich während dieser Zeit beschäftigt war.

Außerdem danke ich dem Georg-Eckert-Institut in Braunschweig für die Möglichkeit zu mehreren Forschungsaufenthalten, die im Verlauf der Arbeit nötig waren, und allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Georg-Eckert-Institutes, allen voran Frau Gisela Teistler, für Rat und Hilfe bei der Auswahl des Untersuchungskorpus.

Eine überarbeitete und gestraffte Version dieser Arbeit  
erscheint in der Reihe „Schriften zur  
Geschichtsdidaktik“ bei V&R unipress.

# INHALTSÜBERSICHT

## BAND I

<b>1. Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1. Schulbuchanalysen zur antiken griechischen bzw. zur Alten Geschichte	14
1.2. Zur Debatte um Berücksichtigung und Legitimation der Antike im deutschen Geschichtsunterricht und zur Fragestellung der Arbeit	18
<b>2. Der Begriff der Identität</b>	<b>26</b>
2.1. Der geschichtsdidaktische Identitätsdiskurs	26
2.2. Aufarbeitung relevanter Aspekte aus der neueren sozialwissenschaftlichen Identitätsdebatte	47
2.3. Anwendung auf die Schulbuchanalyse	106
<b>3. Vorüberlegungen zur Schulbuchanalyse</b>	<b>112</b>
3.1. Methodische Vorüberlegungen	112
3.2. Auswahl des Korpus	119
3.3. Bemerkungen zu den ausgewählten Büchern	129
<b>4. Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Bücher und Kapitel</b>	<b>131</b>
4.1. Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Bücher	131
4.2. Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Griechenlandkapitel	138
<b>5. Die Griechen: Konzeptualisierung einer Gruppe über gemeinsame Merkmale und Kommunikation</b>	<b>147</b>
5.1. Analyse der einführenden Darstellung der Griechen	147
5.2. Religion	190
5.3. Olympische Spiele	227
5.4. Alphabetschrift	264
5.5. Fazit	273

## **BAND II**

<b>6. Differenzstrukturen</b>	<b>274</b>
6.1. Athener und Spartaner	276
6.2. „Barbaren“ I: Die Kolonisation	339
6.3. „Barbaren“ II: Das Achaimenidenreich	354
6.4. Fazit	368
<b>7. Identifikationsangebote</b>	<b>370</b>
7.1. Analyse von Relevanzbegründungen in Auftaktseiten und Schlusspassagen	372
7.2. Griechenland bzw. Athen: „Wurzel der Kultur“?	382
7.3. Athen: „Wiege der Demokratie“?	392
7.4. Die „ersten“ Olympischen Spiele?	435
7.5. Von der Herkunft „unserer“ Schrift	467
7.6. Themen ohne explizite Relevanzbezüge	471
7.7. Fazit	482
<b>8. Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehrplänen und Schulbüchern</b>	<b>484</b>
8.1. Anregungen für den Umgang mit Gruppen- und Identitätskonzepten	484
8.2. Anregungen für den Umgang mit Identifikationsangeboten	518
8.3. Förderung von Identitätsbewusstsein	524
<b>9. Forschungsausblick</b>	<b>525</b>
<b>10. Anhang</b>	<b>528</b>
10.1. Verwendete Sekundärliteratur	528
10.2. Zitierte Quellenübersetzungen	556
10.3. Untersuchte Schulbücher	557

# DETAILLIERTES INHALTSVERZEICHNIS

## BAND I

<b>1. Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1. Schulbuchanalysen zur antiken griechischen bzw. zur Alten Geschichte	14
1.2. Zur Debatte um Berücksichtigung und Legitimation der Antike im deutschen Geschichtsunterricht und zur Fragestellung der Arbeit	18
<b>2. Der Begriff der Identität</b>	<b>26</b>
2.1. Der geschichtsdidaktische Identitätsdiskurs	26
2.1.1. Identität und Emanzipation	26
2.1.2. Bergmanns Definition des Identitätsbegriffs	27
2.1.3. Verwendungsweisen des Identitätsbegriffs in der geschichtsdidaktischen Debatte	30
2.1.3.1. Umfassende personale Identität	30
2.1.3.2. „Kollektive Identität“	31
2.1.3.3. Ansätze zur Konzeptualisierung von Selbst- und Fremdidentifikation	32
2.1.4. Identität und Geschichtsbewusstsein	33
2.1.4.1. Der Einfluss von Identität auf das Geschichtsbewusstsein	34
2.1.4.2. Der Einfluss von Geschichtsbewusstsein auf Identität	35
2.1.4.3. Identität als Dimension des Geschichtsbewusstseins	38
2.1.5. Analyse der geschichtsdidaktischen Debatte zum Identitätsbegriff und ihrer Probleme	40
2.1.5.1. Weite und Unschärfe des Begriffs	40
2.1.5.2. „Kollektive“ Identität?	42
2.1.5.3. Theorieimporte aus anderen Disziplinen	44
2.2. Aufarbeitung relevanter Aspekte aus der neueren sozialwissenschaftlichen Identitätsdebatte	47
2.2.1. Identitätskonzepte: Ausgewählte Problemfelder	50
2.2.1.1. Identitätsbegriff und Praxis	50
2.2.1.2. Identität – personal, kollektiv, sozial?	54
2.2.1.2.1. Personale Identität	55
2.2.1.2.2. Kollektive Identität	58
2.2.1.2.3. Identität und Gruppe: Die Theorien der Sozialen Identität und der Selbstkategorisierung	61
2.2.1.2.4. Fazit	65
2.2.1.3. Konstruierte Identität?	66
2.2.1.4. Der Identitätsbegriff – Phrase oder Begriff der wissenschaftlichen Analyse?	71
2.2.2. Soziale Identität als Ergebnis von Identifikation	76
2.2.2.1. Identifikation auf der Basis von Kategorien	76
2.2.2.1.1. Identifikationsrelevante Kategorien und Kategorisierungskriterien	77
2.2.2.1.2. Gruppenkonzepte	79
2.2.2.1.3. Einzelprobleme	87
2.2.2.1.4. Zusammenfassung	96

2.2.2.2. Der relationale Modus der Identifikation	97
2.2.2.3. Pragmatische Perspektiven	100
2.2.3. Sozialwissenschaftliche Überlegungen zur Rolle von Geschichte in Identifikationsprozessen	103
2.3. <i>Anwendung auf die Analyse von Geschichtsschulbüchern</i>	106
2.3.1. Konzeptualisierung „der Griechen“ als Gruppe	107
2.3.2. Differenzstrukturen	108
2.3.3. Identifikationsangebote	109
<b>3. Vorüberlegungen zur Schulbuchanalyse</b>	<b>112</b>
3.1. <i>Methodische Vorüberlegungen</i>	112
3.2. <i>Auswahl des Korpus</i>	119
3.2.1. Gruppe I: Bücher mit vorwiegender Orientierung aufs Gymnasium	123
3.2.2. Gruppe II: Bücher mit vorwiegender Orientierung auf Real-/Mittel-/Gesamtschule	125
3.2.3. Gruppe III: Bücher mit vorwiegender Orientierung auf die Hauptschule	127
3.3. <i>Bemerkungen zu den ausgewählten Büchern</i>	129
<b>4. Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Bücher und Kapitel</b>	<b>131</b>
4.1. <i>Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Bücher</i>	131
4.1.1. Analyse des Gesamtaufbaus	131
4.1.2. Analyse der Überschriften	136
4.2. <i>Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Griechenlandkapitel</i>	138
4.2.1. Grobstruktur	138
4.2.2. Behandelte Themen	139
4.2.2.1. Einführende Bemerkungen	139
4.2.2.2. Tabellarische Übersichten über die Ergebnisse der Raumanalyse	140
4.2.2.3. Zusammenfassende Übersicht über die Ergebnisse der Raumanalyse	143
4.2.3. Analyse und Interpretation der Befunde	144
<b>5. Die Griechen: Konzeptualisierung einer Gruppe über gemeinsame Merkmale und Kommunikation</b>	<b>147</b>
5.1. <i>Analyse der einführenden Darstellung der Griechen</i>	147
5.1.1. Fachwissenschaftlicher Abriss zum Konzept der Hellenizität	147
5.1.2. Analyse der Schulbücher	158
5.1.2.1. Karten	161
5.1.2.2. Ethnogenese und Identitätskonzept	171
5.1.2.3. „Gemeinsamkeiten der Griechen“	175
5.1.2.4. Bezüge auf „Nicht-Griechen“ im Kontext der Einführung der Griechen als Gruppe	184
5.1.2.5. Fazit	186
5.1.3. Themenauswahl und Fragestellung für die weitere Analyse	188

5.2	<i>Religion</i>	190
5.2.1.	Fachwissenschaftlicher Abriss	190
5.2.1.1.	Grundlegende Aspekte	190
5.2.1.1.1.	Monotheismus – Polytheismus	190
5.2.1.1.2.	Götter – Mythen – Rituale	191
5.2.1.2.	Gruppenbezüge	194
5.2.1.2.1.	Panhellenische Bezüge	194
5.2.1.2.2.	Binnendifferenzierung	195
5.2.1.2.3.	Kontextualisierung	197
5.2.1.1.	Temporale Differenzierung	203
5.2.2.	Schulbuchanalyse	206
5.2.2.1.	Einführender Überblick	206
5.2.2.1.1.	Verortung, Überschriften und Stellenwert des Themas	206
5.2.2.1.2.	Darstellungsmodi	208
5.2.2.1.3.	Inhaltselemente	209
5.2.2.2.	Analyse der Gruppenbezüge	211
5.2.2.2.1.	Panhellenische Bezüge	211
5.2.2.2.2.	Binnendifferenzierung	212
5.2.2.2.3.	Kontextualisierung	219
5.2.2.3.	Temporale Differenzierung	222
5.2.2.4.	Fazit	225
5.3.	<i>Olympische Spiele</i>	227
5.3.1.	Fachwissenschaftlicher Abriss	227
5.3.1.1.	Deutungsrelevante Einzelaspekte	228
5.3.1.1.1.	Kultischer Bezug	228
5.3.1.1.2.	Siegespreise	229
5.3.1.1.3.	Olympischer Friede	230
5.3.1.1.4.	Antike Kritik an der Agonistik	230
5.3.1.2.	Gruppenbezüge	232
5.3.1.2.1.	Panhellenische Bezüge	232
5.3.1.2.2.	Binnendifferenzierung	233
5.3.1.2.3.	Kontextualisierung	234
5.3.1.3.	Temporale Differenzierung	235
5.3.2.	Schulbuchanalyse	238
5.3.2.1.	Einführender Überblick	238
5.3.2.1.1.	Quantitativer Stellenwert des Themas	238
5.3.2.1.2.	Situierung des Themas im Gesamtkapitel	241
5.3.2.1.3.	Wichtige Inhaltselemente und Materialien	241
5.3.2.1.4.	Olympische Spiele – pro und kontra?	249
5.3.2.2.	Analyse der Gruppenbezüge	252
5.3.2.2.1.	Panhellenische Bezüge	252
5.3.2.2.2.	Binnendifferenzierung	256
5.3.2.2.3.	Kontextualisierung	260
5.3.2.3.	Temporale Differenzierung	261
5.3.2.4.	Fazit	263
5.4.	<i>Alphabetschrift</i>	264
5.4.1.	Fachwissenschaftlicher Abriss	264
5.4.2.	Schulbuchanalyse	269
5.5.	<i>Fazit</i>	273

## BAND II

<b>6. Differenzstrukturen</b>	<b>274</b>
6.1. <i>Athener und Spartaner</i>	276
6.1.1. Athen	277
6.1.1.1. Stellenwert Athens im Gesamtkapitel und Vorbemerkung zur methodischen Gestaltung der Kapitel	277
6.1.1.2. Personifizierungen	280
6.1.1.3. Einzelne Themenkomplexe	281
6.1.1.3.1. Demokratie	286
6.1.1.3.2. Familie, Frau, Erziehung und Alltag	290
6.1.1.3.3. Wirtschaft, Arbeit und sozio-ökonomische Struktur	298
6.1.1.3.4. Kultureller Bereich	307
6.1.1.4. Fazit	313
6.1.2. Sparta	315
6.1.2.1. Zur Entwicklung des Spartabildes	315
6.1.2.2. Quantitativer Stellenwert des Themas Sparta	317
6.1.2.3. Analyse der Überschriften	318
6.1.2.4. Analyse eines konkreten Beispiels	320
6.1.2.4.1. Antithetische Grundstruktur	323
6.1.2.4.2. Urbanes Athen versus „Feldlager Sparta“	324
6.1.2.4.3. Unterdrückung versus Freiheit: Die Rolle der Frau	327
6.1.2.4.4. Fazit	329
6.1.2.5. Gesamtkorpus	329
6.1.2.5.1. Differenz zwischen Sparta und Athen bzw. anderen griechischen Poleis	329
6.1.2.5.2. Der Umgang mit der Zeitdimension	330
6.1.2.5.3. Spartiaten, Heloten und Periöken	330
6.1.2.5.4. Spartiaten und Spartiatinnen	332
6.1.2.5.5. Umgang mit den Quellen	336
6.1.3. Fazit	337
6.2 <i>Griechen und „Barbaren“: Die Kolonisation</i>	339
6.2.1. Vorbemerkung und quantitative Befunde	339
6.2.2. „Nicht-Griechen“ im Darstellungstext	342
6.2.3. „Nicht-Griechen“ in den Karten der griechischen Kolonisation	343
6.2.4. „Nicht-Griechen“ in Herodots Bericht über die Gründung Kyrenes	348
6.2.5. Fazit	353
6.3 <i>Griechen und „Barbaren“: Das Achaimenidenreich</i>	354
6.3.1. Vorbemerkung	354
6.3.2. Analyse eines konkreten Beispiels	357
6.3.2.1. Persisch-griechische Differenzkonstruktion in „Anno“	357
6.3.2.2. Analyse der zugrunde liegenden Darstellungsmechanismen	360
6.3.3. Grundzüge der Perserdarstellung im deutschen Korpus	362
6.3.3.1. Inhaltselemente	363
6.3.3.2. Perspektivierung	365
6.3.4. Fazit	366
6.4. <i>Fazit</i>	368

<b>7. Identifikationsangebote</b>	<b>370</b>
7.1. <i>Analyse von Relevanzbegründungen in Auftaktseiten und Schlusspassagen</i>	372
7.2. <i>Griechenland bzw. Athen: „Wurzel der Kultur“?</i>	382
7.2.1. Wertungen	383
7.2.2. Vergleiche	384
7.2.3. Relationale Bezüge	385
7.2.3.1. Überblick	385
7.2.3.2. Zur Selektivität der Ursprungsbezüge	388
7.2.3.2.1. Selektiver Bezug auf Europa	388
7.2.3.2.2. Selektive Positivwertung	390
7.2.4. Fazit	390
7.3. <i>Athen: „Wiege der Demokratie“?</i>	392
7.3.1. Entwicklung der Demokratie	393
7.3.1.1. Einzelthemen und generelle Tendenzen	394
7.3.1.2. Varianten: Unterschiedliche Einzelbeispiele	404
7.3.1.3. Fazit	408
7.3.2. Zur Darstellung der entwickelten Demokratie	409
7.3.2.1. Antike und moderne Demokratie	409
7.3.2.2. Differenzen zwischen athenischer und moderner repräsentativer Demokratie	411
7.3.2.3. Schulbuchuntersuchung	414
7.3.2.3.1. Institutionelles Gefüge	416
7.3.2.3.2. Zur Darstellung des Losverfahrens	428
7.3.2.3.3. Die attische Demokratie als unvollkommene Demokratie?	431
7.3.2.4. Fazit	433
7.4. <i>Die „ersten“ Olympischen Spiele?</i>	435
7.4.1. Zur Rezeption der antiken Olympischen Spiele bis zur Entstehung der modernen Olympischen Bewegung	436
7.4.2. Schulbuchanalyse	440
7.4.2.1. Kontinuität zwischen antiken und modernen Spielen?	440
7.4.2.2. Vorbildhaftigkeit der Antike?	445
7.4.2.2.1. Der sog. Olympische Frieden	445
7.4.2.2.2. Die Gratifikation des Sieges	448
7.4.2.2.3. Ethik, Ästhetik und Alltagsenthobenheit	450
7.4.2.2.4. Fazit	457
7.4.2.3. Vergleiche	458
7.4.2.4. Fazit	465
7.5. <i>Von der Herkunft „unserer“ Schrift</i>	467
7.6. <i>Themen ohne explizite Relevanzbezüge</i>	471
7.6.1. Religion	471
7.6.1.1. Fachwissenschaftliche Vorbemerkung	471
7.6.1.2. Analyse der Schulbücher	474
7.6.2. Die „anderen“: Spartaner und Perser	478
7.7. <i>Fazit</i>	482

<b>8. Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehrplänen und Schulbüchern</b>	<b>484</b>
<i>8.1 Anregungen für den Umgang mit Gruppen- und Identitätskonzepten</i>	<i>484</i>
8.1.1. Alternative Strukturkonzepte	484
8.1.1.1. Ein Blick in historische Geschichtsschulbücher	484
8.1.1.2. Ein Blick in Schulbücher anderer europäischer Länder	487
8.1.1.2.1. Die „Einheit der Antike“	488
8.1.1.2.2. Längsschnitte	489
8.1.1.2.3. Räumliche und zeitliche Orientierungskonzepte	489
8.1.1.3. Fazit und Ausblick	492
8.1.2. Anregungen innerhalb der bestehenden Struktur	496
8.1.2.1. Umgang mit Quellen	496
8.1.2.2. Dekategorisierungsstrategien	499
8.1.2.2.1. Binnendifferenzierung statt Bipolarität	500
8.1.2.2.2. Konkretisierung und Personifizierung	501
8.1.2.3. Erweiterung der Gruppenbezüge	503
8.1.2.3.1. Strukturelle Verknüpfung der verschiedenen Lehrplanthemen	503
8.1.2.3.2. Vergleich	506
8.1.2.3.3. Transferbeziehungen	509
8.1.2.4. Systematisierender Umgang mit den Dimensionen Gruppe, Zeit und Raum	515
<i>8.2. Anregungen für den Umgang mit Identifikationsangeboten</i>	<i>518</i>
8.2.1. Systematisierender Umgang mit den Modi der Identifikation	518
8.2.2. Verstärkte Entfaltung von Sachzusammenhängen	518
8.2.3. Historisierung der Überlieferung	519
8.2.4. Differenzierung der Rezeptionszusammenhänge	522
<i>8.3. Förderung von Identitätsbewusstsein</i>	<i>524</i>
<b>9. Forschungsausblick</b>	<b>525</b>
<b>10. Anhang</b>	<b>528</b>
<i>10.1. Verwendete Sekundärliteratur</i>	<i>528</i>
<i>10.2. Zitierte Quellenübersetzungen</i>	<i>556</i>
<i>10.3. Untersuchte Schulbücher</i>	<i>557</i>
10.3.1. Untersuchte neuere deutsche Schulbücher	557
10.3.2. Ergänzend untersuchte historische deutsche Schulbücher	560
10.3.3. Ergänzend untersuchte neuere europäische Schulbücher	561

## 1. Einleitung

In den meisten europäischen Ländern hat die Antike im Geschichtsunterricht zumindest der Sekundarstufe I ihren festen Platz.<sup>1</sup> Sie wird im Allgemeinen relativ weit am Anfang des sog. chronologischen Durchgangs verortet,<sup>2</sup> der den Geschichtsunterricht als Strukturprinzip in Europa weithin dominiert. Im Allgemeinen gehört dabei auch die griechische Geschichte zu denjenigen historischen Gegenständen, mit denen sich – zumindest vom Anspruch her – die meisten jungen Europäer und Europäerinnen irgendwann einmal beschäftigen sollen.<sup>3</sup> Ein gemeinsames Element europäischer Geschichtskultur wird sichtbar. Nun bildet jedoch europaweit das nationale Narrativ den tragenden Strang der Auswahl, während die griechische Geschichte – im Unterschied zur römischen<sup>4</sup> – zumindest vordergründig weitgehend unabhängig von der Nationalgeschichte konzipiert wird.<sup>5</sup> Es stellt sich deshalb die Frage, mit welchen Begründungszusammenhängen gerade dieser Gegenstand in den einzelnen nationalen Schulbuchkulturen versehen wird. Die vorliegende Arbeit untersucht zu diesem Zweck 38 deutsche Schulbücher für die Sekundarstufe I aus dem Zeitraum zwischen 1992 und 2004, versucht also in möglichst umfassender Weise einen möglichst aktuellen Stand zu beschreiben.

---

<sup>1</sup> Vgl. Pingel 1992, Pingel 1993.

<sup>2</sup> Gerade die Strukturierung des Anfangsunterrichts macht deutlich, dass es sich weniger um einen streng chronologischen Durchgang als vielmehr um die chronologische Anordnung der Geschichte einzelner Gruppen bzw. Territorien handelt. Dabei ergeben sich durchaus zeitliche Überschneidungen. (Vgl. hierzu unten Kapitel 4).

<sup>3</sup> Dies ergab die Analyse einer Stichprobe von 47 Büchern aus 27 Ländern Europas (einschließlich von Büchern aus Russland und der Türkei sowie des Europäischen Geschichtsbuches) sowie der deutschen Schulbücher. Vgl. hierzu und zum Folgenden Gorbahn 2007. Vgl. auch unten Kapitel 8.1.1.2. Einige Ausnahmen sind freilich zu verzeichnen: So ist die griechische Geschichte nicht in den im Georg-Eckert-Institut verfügbaren dänischen Standardlehrwerken vertreten und hat auch in der deutschen Hauptschule kaum Bedeutung (vgl. hierzu auch Gorbahn 2004b).

<sup>4</sup> Zur römischen Geschichte werden im Allgemeinen deutliche nationale – oder regionale – Bezüge hergestellt. Im englischen National Curriculum wird Rom beispielsweise als Thema der britischen, Griechenland als Thema der europäischen Geschichte klassifiziert. (National Curriculum für England abrufbar unter <http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6016>, zuletzt gesehen am 25.03.07).

<sup>5</sup> Nur wenige Staaten verbinden die griechische Geschichte mit ihrer nationalen Traditionslegung. Vgl. hierzu aber Vouri 2001 und Zambeta 2005.

## **1.1. Schulbuchanalysen zur antiken griechischen bzw. zur Alten Geschichte**

Zwar ist die Zahl an Schulbuchanalysen mittlerweile kaum mehr zu überblicken,<sup>6</sup> doch befassen sich nur sehr wenige dieser Arbeiten mit dem antiken Griechenland bzw. überhaupt mit der Antike.<sup>7</sup> Im Rahmen eines international angelegten Projektes des Georg-Eckert-Instituts zum Stellenwert antiker Geschichte in den Geschichtscurricula der verschiedenen europäischen Länder wurde zwar 1988 eine Tagung zum Thema „Römische Geschichte im Schulbuch. Die Grundlagen einer europäischen Nationalgeschichte?“ durchgeführt. Doch sind aus dem Projekt, soweit ich sehe, abgesehen von zwei – auch für die Behandlung der griechischen Geschichte – sehr lesenswerten, aber knappen Aufsätzen Falk Pingels keine Publikationen hervorgegangen.<sup>8</sup> Zur Behandlung der Antike in den Schulbüchern der verschiedenen europäischen Länder gibt es zwar vereinzelte, jedoch verstreute und im Allgemeinen nicht systematisch aufeinander bezogene Studien.<sup>9</sup> Für die Untersuchung der deutschen Situation können solche Arbeiten jedoch durchaus Impulse liefern.<sup>10</sup>

Was nun Deutschland betrifft, so hat zuletzt Raimund Schulz in einem vergleichenden Ansatz die Behandlung der Alten Geschichte in aktuellen deutschen und französischen Schulbüchern der Sekundarstufe I<sup>11</sup> untersucht. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass französische Bücher stärker auf die historischen und kulturellen Leistungen der Antike konzentriert sind, die als Grundlage und Teil der eigenen Zivilisation interpretiert werden. Die deutschen Schulbücher hingegen präsentierten, so Schulz, einen breiten Überblick über das gesellschaftliche und alltägliche Leben und begriffen Kulturgeschichte nicht als Teil eines übergreifenden Traditionszusammenhangs, sondern als Ausdruck des Lebens der Epoche. Am deutschen Modell kritisiert Schulz u. a. die Akzentuierung der Alltagsgeschichte als Selbstzweck und in Verbindung

---

<sup>6</sup> Vgl. die von Ulrich Pramme besorgte jährliche Zusammenstellung der Neuerscheinungen in der Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung.

<sup>7</sup> Der folgende knappe Forschungsabriss beschränkt sich auf Arbeiten zur Darstellung der griechischen Geschichte bzw. zur Alten Geschichte insgesamt, die auch die griechische Geschichte berühren. Untersuchung zur Darstellung speziell der römischen Geschichte im Schulbuch werden nicht berücksichtigt. Genannt seien hier aber Hassel 1989 und Borries 1980. Bodo von Borries' sehr interessante und wichtige Arbeit nutzt die römische Geschichte jedoch vor allem als Beispiel, Thema der Untersuchung ist das Prinzip der Problemorientierung.

<sup>8</sup> Pingel 1992, Pingel 1993.

<sup>9</sup> Vgl. z.B. zu Frankreich Berthelot 1995 (eine Längsschnittstudie zur griechischen Antike in französischen Schulbüchern von 1958 bis zur Gegenwart), zu Österreich schon älter Bichler 1973, Bichler 1974b, Mauritsch 1996, Mauritsch 2001/02, mit einer Längsschnittstudie zum Spartabild in österreichischen Schulbüchern seit dem 19. Jh. Zanier 1989, zu verschiedenen Ländern des Balkan Vouri 2001. Vergleichend Gorbahn 2007 ohne repräsentativen Anspruch.

<sup>10</sup> Die Beobachtungen Mauritschs zum Umgang österreichischer Schulbücher mit den Quellen besitzen z.B. auch für die deutsche Schulbuchsituation Relevanz.

<sup>11</sup> Die Untersuchung der deutschen Situation beschränkt sich dabei mit völliger Selbstverständlichkeit auf Gymnasialbücher.

damit den Mangel an Einbettung in einen „auch für die Schüler legitimierbaren und nachvollziehbaren Sinnzusammenhang.“<sup>12</sup> Doch leidet die Studie unter methodischen Defiziten: Ein Untersuchungskorpus von jeweils drei Büchern mag für Frankreich mit seinem zentralen Lehrplan und einem stark vereinheitlichten Schulbuchmarkt vielleicht hinreichend sein, für Deutschland können auf diese Weise keine generalisierenden Aussagen getroffen werden.<sup>13</sup> Weiterhin leidet der Aufsatz unter einem unklaren Begriff der Kulturgeschichte,<sup>14</sup> an der gänzlichen Ausblendung der Lehrplanvorgaben<sup>15</sup> sowie an einer mangelnden quantitativen Abstützung der Aussagen, speziell was den tatsächlichen Stellenwert von „Fragen über die Essgewohnheiten der Polisbürger oder das Spielzeug der Kinder“<sup>16</sup> u.ä. in deutschen Büchern betrifft, deren übergroße Berücksichtigung so stark kritisiert wird.<sup>17</sup> Vor allem aber wird nicht nach der Funktion der einzelnen Inhaltselemente im Gesamtzusammenhang gefragt. Denn Alltagsgeschichte kann sehr wohl in gegenwartsbezogene Sinnzusammenhänge eingebunden sein. Um diese zu erschließen, muss jedoch untersucht werden, in welchen Situationen und mit welchen Intentionen alltagsgeschichtliche Aspekte entfaltet werden.

Antike griechische bzw. antike Geschichte im Schulbuch ist weiterhin thematisiert worden im Zusammenhang von Schulbuchrezensionen<sup>18</sup> oder allgemeiner Schulbuchkritik, bei der das Bestreben im Vordergrund steht, durch Anmahnung von fachwissenschaftlichen Defiziten zu deren Behebung beizutragen.<sup>19</sup> Weiterhin existieren Schulbuchanalysen zu einzelnen Bereichen der antiken griechischen Geschichte. So analysiert Tilman Grammes in einem Aufsatz aus politikdidaktischer Perspektive die Behandlung der Tyrannis des Peisistratos in Geschichtsschulbüchern.<sup>20</sup> Wimmerts Studie zu den Olympischen Spielen verfolgt einen diachronen Ansatz,<sup>21</sup> untersucht also den Wandel in den Schulbuchdarstellungen der Olympien seit dem 19. Jahrhundert. Solche Arbeiten können wichtige Hilfestellungen bei der Analyse

---

<sup>12</sup> Schulz 2002, S.401.

<sup>13</sup> Vgl. dazu unten Kapitel 3.

<sup>14</sup> Die Begriffsverwendung schwankt zwischen Hinweisen auf neuere kulturhistorische Perspektiven und einem wesentlich engeren, über den Gegenstand definierten und zudem sehr normativen Kulturbegriff.

<sup>15</sup> Dies ist für Frankreich mit seinem zentralen Lehrplan besonders problematisch. Als auffälliger Befund wird z.B. die Ausblendung des Themas Sparta in den französischen Büchern verzeichnet. Diese ergibt sich – wie alle anderen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den französischen Büchern – aus der strikten Umsetzung der curricularen Vorgaben. Im Übrigen gehört das Thema Sparta auch in Deutschland zu den Bereichen, die ausfallen können. Vgl. dazu unten in Kapitel 6.1.2.2.

<sup>16</sup> Schulz 2002, S.401.

<sup>17</sup> Die vorliegende Arbeit zeigt, dass gerade der Bereich des Alltags in den deutschen Büchern sehr unterschiedlich akzentuiert wird.

<sup>18</sup> Neugebauer 1990.

<sup>19</sup> Mit durchaus wichtigen Beobachtungen, aber mittlerweile veraltet Maehler u.a. 1976.

<sup>20</sup> Grammes 1989.

<sup>21</sup> Wimmert 2004.

von Einzelthemen bieten, indem sie z.B. Vergleichsfolien zur Verfügung stellen.<sup>22</sup> Sie betreffen jedoch zum einen nicht die neueste Schulbuchgeneration, zum anderen erlaubt ihr Ansatz keine Aussagen über grundsätzlichere Deutungsmuster und Begründungszusammenhänge der griechischen Geschichte insgesamt.

Derartige Fragestellungen sind bislang am ehesten in der Dissertation Reinhold Bichlers<sup>23</sup> aus dem Jahr 1973 untersucht.<sup>24</sup> Anliegen des Autors ist es, „Licht auf einen wesentlichen Gesichtspunkt zu werfen: auf die Verfremdung der Geschichte durch klischeehafte und beschönigende Betrachtung und durch die Neigung der Lehrbuchverfasser, mit der Darstellung moralische Wertakzente zu setzen, ja bisweilen weltanschauliche Positionen zu behaupten.“<sup>25</sup> Bichler untersucht Mittel- und Oberstufenbücher und berücksichtigt die Kapitel von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Ende der Antike. Einige der Ergebnisse, die für die griechische Geschichte von Relevanz sind, seien im Folgenden knapp skizziert: So kritisiert Bichler u.a. die Typisierungen und pauschalen Beurteilungen von Völkern. Bei der Darstellung von Völkern einer „goldenen Frühzeit“ – neben den frühen Römern und den Germanen betrifft dies auch die Spartaner – seien deutlich idealisierende Tendenzen erkennbar, die u.a. auf völlig unkritischer Übernahme einer Überlieferung beruhten, mit der weit vorsichtiger umgegangen werden müsse. Aspekte, die in dieses Bild nicht passten, seien ausgeblendet.<sup>26</sup> Solchen positiv dargestellten Völkern würden die Völker des „Orients“ gegenübergestellt, bei deren Darstellung Bichler extrem abwertende und z.T. deutlich antisemitische Tendenzen ausmacht. Insgesamt sei zu beobachten „wie in einer – vor allem für Schüler – schwer zu durchschauenden Weise mit der Mitteilung von – angeblichen – Sachverhalten die Aufforderung zu Wertschätzung oder Ablehnung des Mitgeteilten verbunden ist. Daneben springt gerade auch die Bestimmtheit, mit der die Aussagen – nicht nur die Sachaussagen, sondern gerade auch die darin verwobenen Werturteile – getroffen werden, ins Auge.“<sup>27</sup> Was das Gesamtkonzept der Geschichtsdarstellung betrifft, so sieht Bichler u.a. „eine entscheidende Schwäche des hier vermittelten Geschichtsbildes darin, daß historische Entwicklungen nahezu nur im Rahmen der ‚politischen Geschichte‘ berücksichtigt werden. Veränderungen und Entwicklungen etwa der religiösen Vorstellungen, des künstlerischen Schaffens, der gesellschaftlichen Zustände, der

---

<sup>22</sup> Als hilfreich erwies sich insbesondere Wimmert 2004.

<sup>23</sup> Reinhold Bichler ist seit 1982 Professor für Alte Geschichte und Vergleichende Geschichtswissenschaft in Innsbruck. Es handelt sich also um die Arbeit eines Fachwissenschaftlers zu einem wesentlichen Bereich der Antikenrezeption.

<sup>24</sup> Bichler 1973. Wesentliche Ergebnisse sind in einem leichter zugänglichen Aufsatz zusammengestellt (Bichler 2004a, vgl. auch Bichler 2004b).

<sup>25</sup> Bichler 1974a, S.128.

<sup>26</sup> Z.B. Hetärenwesen oder Homoerotik.

<sup>27</sup> Bichler 1974a, S.110.

Erkenntnisse und Anschauungen in Philosophie und Wissenschaft, also die großen geistes- und kulturgeschichtlichen Prozesse in der Geschichte der verschiedenen menschlichen Gemeinschaften bleiben blaß, kaum herausgearbeitet, bleiben überdeckt von einer statischen Geschichtsbetrachtung, in der Zustandsbilder einzelner Kulturen und Gesellschaften in chronologischer Ordnung aneinandergereiht werden. Hier wird mißachtet, was historische Betrachtung ausmachen sollte: die Erkenntnis des Wandels in der Zeit.<sup>28</sup> Größere historische Prozesse würden also vernachlässigt, stattdessen baue „sich vor dem Auge der Leserschaft die der Nachprüfbarkeit entzogene Konstruktion von der Errettung des ‚Abendlands‘ vor dem Ansturm des ‚Orients‘ auf. Ja letztlich zeigt sich immer wieder die ganze Menschheitsgeschichte einer metaphysischen Sinngebung unterstellt. Die Weltgeschichte wird zum Heilsgeschehen, die konfessionelle Sicht löst die wissenschaftliche ab.“<sup>29</sup>

Die Auswahl Bichlers beruht auf dem Stand von 1969/70. Seither haben sich die deutschen Schulbücher grundlegend gewandelt, und gerade die 1970er Jahre sind in Westeuropa auch in Bezug auf die curriculare Behandlung der Antike als Umbruchszeit zu betrachten.<sup>30</sup> Dennoch darf die Studie mehr als rein historisches Interesse für sich beanspruchen. Denn Bichler wirft grundlegende Fragen auf, die höchst aktuell sind und auch in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen. Dazu gehört z.B. die Frage nach der Charakterisierung der verschiedenen historischen Gruppen, aber auch die nach der Berücksichtigung von Veränderungsprozessen. Bevor die Zielrichtung dieser Arbeit aber genauer gefasst werden kann, ist es nötig, etwas ausführlicher auf die Debatte um Berücksichtigung und Legitimation der Antike im Geschichtsunterricht einzugehen.

---

<sup>28</sup> Bichler 1974a, S.128.

<sup>29</sup> Bichler 1974a, S.129.

<sup>30</sup> So Pingel 1993: Die Veränderungen betrafen Umfang, der der Alten Geschichte gewidmet wurde, wie auch vorherrschende Interpretationsschemata.

## **1.2. Zur Debatte um Berücksichtigung und Legitimation der Antike im deutschen Geschichtsunterricht und zur Fragestellung der Arbeit**

Um den Stellenwert, der nicht nur Griechenland, sondern der griechisch-römische Antike insgesamt<sup>31</sup> in den deutschen Curricula zugemessen werden soll, ist in der Vergangenheit immer wieder heftig gestritten worden. Denn auch wenn die Antike bislang durchaus einen festen Platz im Geschichtscurriculum zu haben scheint: Eine Bestandsgarantie ist damit keineswegs verbunden.<sup>32</sup> Und auch die Entwicklung von der privilegierten Position der Antike z.B. in der deutschen Gymnasialbildung des 19. Jahrhunderts bis zu den heutigen Curricula ist durch tief greifende Wandlungsprozesse gekennzeichnet. Angesichts einer zunehmenden Akzentuierung der Nationalgeschichte im Zuge des *nation building*, verstärkter Gegenwarts- und unmittelbarer Gesellschaftsorientierung in den 70er Jahren, einer stetigen Ausweitung des Gegenstandes des Geschichtsunterrichts – sei es durch den schlichten Fortgang der Zeit, sei es durch neue Fragestellungen und Zugänge – oder die Forderung nach neuen, möglicherweise zeitaufwändigeren Methoden wurde auch die Antike seit dem 19. Jahrhundert immer wieder auf den Prüfstand gestellt und auf ihre Relevanz für die Gegenwart hin befragt.<sup>33</sup> In einem System, in dem die Inhalte des schulischen Lernens staatlich reglementiert sind, ist der pädagogische Reformdiskurs eben immer auch gekennzeichnet durch die Debatte um die nötige „Entfrachtung“ der Lehrpläne. Aktuell ist die Situation z.B. auch dadurch gekennzeichnet, dass mit dem Zerfall der Sowjetunion und der deutschen Wiedervereinigung die Nachkriegsgeschichte als abgeschlossen und historisierbar erscheint, was eine stärkere Berücksichtigung im Geschichtsunterricht verlangt. Auch die Debatte um nachhaltigeres Lernen ist verknüpft mit der Forderung nach Entlastung der Lernenden von zu vielen Einzelinhalten. Gleichzeitig erfolgen in vielen Bundesländern Schulzeitverkürzungen im Gymnasialbereich mit einer entsprechenden Reorganisation speziell auch der Oberstufenlehrpläne. Kürzungen betreffen in solchen Situationen nicht nur, aber auch die Antike,<sup>34</sup> wobei die griechische Geschichte eher verzichtbar zu sein scheint als die römische.

---

<sup>31</sup> Wenn im einschlägigen Diskurs von Antike gesprochen wird, ist im Allgemeinen die griechisch-römische Antike gemeint. Dieser Begriffsgebrauch wird im Folgenden übernommen. Wo dies erforderlich ist, erfolgt eine zusätzliche Klärung.

<sup>32</sup> Darauf weist z.B. auch Pingel 1993 hin.

<sup>33</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden, z.B. zur steten Debatte um die „Überbürdung“, Gorbahn 2004b.

<sup>34</sup> In den Oberstufenlehrplänen spielten die älteren Epochen – sofern sie überhaupt berücksichtigt waren – bereits vor der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium im Allgemeinen eine Nebenrolle, sodass in diesem Bereich Streichungen besonders nahe liegen.

Streichungen von Inhalten können jedoch auf Widerstand stoßen,<sup>35</sup> wenn entsprechende Bestrebungen Echo bzw. Abwehr bei denjenigen hervorrufen, die einen bestimmten Gegenstand für relevant halten. So sprachen sich in den vergangenen Jahren eine Reihe von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Schulpraktikern – teils in einem Verein organisiert<sup>36</sup> – z.B. in Vorträgen auf Kongressen<sup>37</sup> oder Beiträgen in Lehrerverbandszeitschriften gegen Kürzungen im Bereich der Antike aus. Dabei stand die gymnasiale Oberstufe im Zentrum der Debatte,<sup>38</sup> doch bezogen sich manche Überlegungen auch auf die Sekundarstufe I bzw. andere Schultypen<sup>39</sup> oder waren ohnehin grundsätzlicherer Natur.<sup>40</sup> Von Seiten derer, die für einen Erhalt der Antike in den Lehrplänen eintreten, wird z.B. versucht, Einwände gegen die Behandlung der Antike im Unterricht zu widerlegen.<sup>41</sup> Es wird auch durchaus eingeräumt, dass es nicht mehr ausreicht, „etwa mit den Hinweisen auf traditionelles Bildungsgut, auf Vorbildhaftes in der antiken Kunst, Literatur und Architektur und vor allem mit Blick auf die souveräne Praktizierung politischer Selbstorganisation in der antiken Bürgergemeinde, der Polis, die Bedeutung dieses Zeitabschnitts im heutigen Schulunterricht zu legitimieren. Angesichts des zunehmend umstritten gewordenen Stellenwertes der Alten Geschichte in den Curricula der Schulen zählt die Dignität dieser Gegenstände ersichtlich immer weniger, daher erscheint es um so dringlicher, mit gegenwartsbezogenen und zukunftsorientierten Überlegungen den Sinn und Nutzen der Beschäftigung mit der Alten Geschichte in den Schulen nachzuweisen, und zwar durchaus auch von seiten der Universitätshistorie.“<sup>42</sup>

In der Debatte um adäquate Begründungs- und Legitimationszusammenhänge des Gegenstandes besitzt das Argument, die Beschäftigung mit der Antike sei von unverzichtbarer Bedeutung für Europa bzw. die **europäische Identität**, zentrale Funktion.<sup>43</sup> Programmatisch formuliert z.B. der Verein *Alte Geschichte für Europa* in einem Faltblatt: „Europa hat sich sein griechisches und lateinisches Erbe immer wieder erneut angeeignet. Eine moderne europäische

<sup>35</sup> Vgl. z.B. Gorbahn 2004a.

<sup>36</sup> Es handelt sich um den im Anschluss an den Historikertag von 1992 gegründeten Verein „Alte Geschichte für Europa“ (vgl. [www.alte-geschichte-europa.de](http://www.alte-geschichte-europa.de), zuletzt gesehen am 25.3.07).

<sup>37</sup> Vgl. z.B. Buntz 1996 und Lissek 1994.

<sup>38</sup> Vgl. z.B. Popp 1997, Zwölfer 1994, Schmidt-Sinns 1999, Sieberns 2004. Die Konzentration auf die Lehrpläne des Gymnasiums und speziell der gymnasialen Oberstufe kritisiert Pandel 2002, S.156.

<sup>39</sup> Z.B. Erdmann 1992, Erdmann 1993, Gorbahn 2004b.

<sup>40</sup> Z.B. Walter 1994.

<sup>41</sup> Vgl. z.B. Erdmann 1993.

<sup>42</sup> Brandt 1996, S.720. Vgl. hierzu auch Pingel 1992, S.228: „Politische Begründungen für die Behandlung der Antike sind in den Textbüchern vieler europäischer Länder weitgehend entfallen. Die Antike ist ein Unterrichtsgegenstand wie jeder andere, ohne bestimmte Dignität oder erkennbare politisch-ideologische Legitimation. Damit ist dieser Gegenstand aber auch anfälliger gegenüber Tendenzen der Neuordnung und der Konkurrenz durch andere Fächer geworden.“

<sup>43</sup> Vgl. z.B. Demandt 1994, Brandt 1996, Popp 1997, Zwölfer 1994. Die Potentiale der Antike für das interkulturelle Lernen werden dagegen seltener angesprochen, vgl. ansatzweise Pingel 1993, S.229f.

Identität bedarf des überlegten Rückgriffs auf die Antike.<sup>44</sup> Verwiesen wird also auf die Bedeutung der Antikenrezeption in der europäischen Geschichte,<sup>45</sup> aber auch darauf, dass die Beschäftigung mit der Antike zur Orientierung in der Gegenwart beitragen kann. Konkretisiert wird dies in verschiedener Hinsicht, wobei auf Traditionselemente,<sup>46</sup> auf mögliche positive Modelle,<sup>47</sup> aber auch auf problematische Seiten antiker Geschichte hingewiesen wird, die – aufgrund ihrer Bedeutung für Europa – eine Auseinandersetzung erforderlich machen würden.<sup>48</sup> Andere sehen dies deutlich skeptischer. So kommt z.B. Werner Dahlheim zu dem Schluss: „Die Erinnerung an die Antike und die Zukunft Europas – was hat das eine mit den anderen zu tun? Die Frage wird nur der sinnvoll finden, der auf dem Weg in die Zukunft wissen will, woher er kommt und was von dem, was den Vätern einst wichtig war, es noch heute ist. Die Antike hat die Zeitläufe überlebt allein in der Gestalt christlicher Grundsätze. Alles andere ist Teil der Geschichte. Lange Jahrhundert haben die Alten in immer neuen Renaissance den Aufbruch Europas begleitet und seiner Geschichte ein unverwechselbares Profil verliehen. Lehren aber erteilt sie schon lange nicht mehr. Denn ihre Kraft, zur Veränderung der Welt beizutragen, ist dahin, seitdem die technischen Revolutionen die Lebensumstände des Menschen so gründlich änderten, daß keine Gemeinsamkeiten zwischen alt und neu mehr feststellbar sind.“<sup>49</sup>

Von denjenigen, die sich für die Antike im Geschichtsunterricht einsetzen, werden – ob mit, ob ohne Bezug auf das Europaargument – häufig einzelne Gegenstände als zu einer gegenwartsbezogenen Auseinandersetzung besonders geeignet hervorgehoben. Was die griechische Geschichte betrifft, spielen insbesondere **politische Aspekte** eine wichtige Rolle. So wird betont, dass die Auseinandersetzung mit griechischem Bürgerstaat und attischer Demokratie vielfältige Impulse für die Gegenwart vermitteln könne.<sup>50</sup> Überhaupt verlassen die Autoren häufig das Feld der reinen Legitimationsdebatte und machen **Vorschläge für mögliche Zu-**

<sup>44</sup> Faltblatt des Vereins AGE (Alte Geschichte für Europa) e.V. Zu beziehen über den Vorstand des Vereins (vgl. [www.alte-geschichte-europa.de](http://www.alte-geschichte-europa.de)).

<sup>45</sup> Vgl. hierzu Schulze 1993 und Schulze 1999.

<sup>46</sup> „**Teilhabe und Mitwirkung** / Eine moderne Bürgergesellschaft (civil society) besitzt bedeutende Traditionselemente im antiken Stadtstaat.“ (Faltblatt des Vereins AGE e.V.).

<sup>47</sup> „**Offenheit und Problembewußtsein**. Antike Philosophie, Literatur und Kunst halten ein Angebot für Toleranz und Rationalität bereit, auf das das europäische Menschenbild angewiesen ist.“ (Faltblatt des Vereins AGE e.V.). Auf den Modellcharakter der Antike berufen sich z.B. auch Girardet 2001 und Stahl 1996.

<sup>48</sup> „**Der Umgang mit dem Anderen**. In der Begegnung mit fremden Kulturen (wie denen des Alten Orients, der keltischen oder der germanischen) haben Griechen und Römer Neugier, Lernbereitschaft und Überlegenheitsgefühl entwickelt, die als spezifisch europäische Haltung eine Auseinandersetzung fordern.“ (Faltblatt des Vereins AGE e.V.).

<sup>49</sup> Dahlheim 1998, hier zitiert nach der online verfügbaren Fassung, Abschnitt VII.

<sup>50</sup> Vgl. z.B. Walter 1994, Schmidt-Sinns 1999, Brandt 1996 oder mit einer etwas anderen Ausrichtung Stahl 1996.

**gänge zur Antike** im Unterricht.<sup>51</sup> Das Feld reicht dabei von der Anmahnung von Defiziten in Schulbüchern oder Lehrplänen<sup>52</sup> über methodische Anregungen<sup>53</sup> und inhaltliche Vorschläge<sup>54</sup> bis hin zu grundsätzlichen curricularen Überlegungen.<sup>55</sup>

Bei genauerer Betrachtung der Debatte offenbaren sich jedoch einige Probleme. Drei Aspekte sollen im Folgenden genauer betrachtet werden:

1. In einem Aufsatz aus dem Jahr 2002 übte Hans-Jürgen Pandel scharfe Kritik an den **„Epochenlobbyisten“**:<sup>56</sup> „Seit einigen Jahren ist eine neue Qualität in der Diskussion über Richtlinien und Lehrpläne zu beobachten. Wir haben es mit Verbands- und Vereinspolitik zu tun. Im Vordergrund steht nicht mehr die Frage, ‚Was sollen Schüler lernen?‘, wie noch die Debatte über die hessischen Rahmenrichtlinien getitelt worden ist. Wir haben seit einiger Zeit Vereine, und es werden Kongresse abgehalten, die ‚Epochen‘ retten wollen. [...] Didaktisch gesehen zeugen diese Kongresse von einer auf den Kopf gestellten Logik. Hier sind Epochenlobbyisten am Werk, die meinen, ‚Epochen‘ müssten eine Interessenvertretung haben und nicht Schülerinnen und Schüler.“<sup>57</sup> Pandel macht hier – bei aller Polemik – auf ein grundsätzliches Problem aufmerksam: Curricula legen fest, was die Gesellschaft für vermittelns- bzw. tradierenswert erachtet. Sie treffen einerseits Aussagen über den Stellenwert eines historischen Gegenstandes in der allgemeinen Geschichtskultur und beeinflussen diesen andererseits. Für die universitäre Althistorie ist die Beteiligung an der Lehrerausbildung außerdem eine geradezu existentielle Frage. Somit stehen in der Tat handfeste Interessen auf dem Spiel, was leicht dazu führen kann, dass zu sehr von der Epoche her und zu wenig von den Grundanliegen historischer Bildung aus argumentiert wird. Hier ist Tobias Arand zuzustimmen: „Es ist nicht damit getan zu fordern, dass eine Epoche vertreten sein solle. Es muss gezeigt werden, was die Kenntnis historischer Phänomene aus dieser Epoche Spezifisches für die Schüler der Gegenwart leisten kann.“<sup>58</sup>

---

<sup>51</sup> Berücksichtigt werden hier nur programmatischere Überlegungen, nicht die große Zahl an konkreten Unterrichtsvorschlägen zur Antike. Vgl. hierzu die Arbeitsbibliographie von Uwe Walter (Walter 2005).

<sup>52</sup> Vgl. Erdmann 1992.

<sup>53</sup> Z.B. Erdmann 1993. Vgl. auch Stephan-Kühn 1996. Die Autorin gelangt auf der Basis einer Untersuchung von Jugendbüchern zur Antike zur Unterscheidung verschiedener Paradigmata, in denen Antike wahrgenommen wird, und regt eine größere Berücksichtigung des Unterhaltungsaspekts in Schulbüchern an.

<sup>54</sup> Walter 1994, Schmidt-Sinns 1999.

<sup>55</sup> Insbesondere Cobet 1995. Vgl. aber auch Brandt und Schmidt-Sinns 1999.

<sup>56</sup> Pandel 2002, S.155.

<sup>57</sup> Pandel 2002, S.155.

<sup>58</sup> Arand 2004, S.184.

2. Diese Problematik ist allerdings den meisten, die für eine Berücksichtigung der Antike im Geschichtsunterricht eintreten, bewusst: Es wird durchaus debattiert, in welcher Hinsicht die Gesellschaft im Allgemeinen bzw. die Lernenden im Speziellen von der Beschäftigung mit der Antike profitieren können. Besonders akzentuiert wird in diesem Zusammenhang das **europäische Argument**, das seinerseits freilich alles andere als unproblematisch ist. Denn die Frage, in welchem Maße das antike Griechenland als europäisch bzw. westlich „in Anspruch“ genommen werden darf,<sup>59</sup> war gerade in den letzten Jahren stark umstritten und sorgte im „Streit um Troia“<sup>60</sup> sowie in den Auseinandersetzungen um Bernals Black-Athena-These<sup>61</sup> für heftige Debatten. Der Platz, der Griechenland im „narrative of civilization“ Europas bzw. des Westens zugewiesen wird, ist aus globalhistorischer Perspektive grundsätzlicher Kritik unterzogen worden. Stellvertretend sei hier eine solche Position etwas ausführlicher referiert: David Coulby z.B. beschreibt die Ausgangssituation folgendermaßen: „To give a brief first statement of his narrative of civilization: it is that civilization first emerged in Classical Greece; it was developed by the Roman Republic and Empire; there then followed a Dark Age in which civilization was all but lost; with the Renaissance, Europe, first in the Italian city states, rediscovered the civilization of Greece and Rome; this was then spread across the continent and developed during the Enlightenment; the age of imperialism spread this civilization to the rest of the world; modern Europe and the USA thus see themselves as the ‚heirs‘ of Classical Greece“.<sup>62</sup> Dieses Narrativ weist jedoch, so Coulby weiter, mindestens drei schwere Mängel auf: „First, that within it Classical Greece has, for anyone acquainted with the arguments of cultural relativism, an astonishing prevalence and priority. It is perceived to be a (if not the) superior civilization and the one which came first and influenced all others. Second, other civilizations, those originating in Yucatan, say, or the Yangtze Valley, are not recognized as equivalent to that of Classical Greece. Third, the civilization of Classical Greece itself is not perceived to have been influenced by the preceding civilization of the eastern Mediterranean Bronze Age.“<sup>63</sup>

Wie immer man hier Stellung beziehen will: Die Vehemenz, mit der die einschlägigen Debatten zum Teil geführt werden, kann man als Hinweis darauf auffassen, dass hier kulturelles Selbstverständnis in zentraler Weise berührt ist, dass es also um ein identitätsrele-

<sup>59</sup> Vgl. hierzu auch Gorbahn 2007.

<sup>60</sup> Vgl. hierzu einführend z.B. Cobet/Gehrke 2002. Zu einzelnen Aspekten der Diskussion vgl. auch Ulf 2004.

<sup>61</sup> Vgl. hierzu Bernal 1987, Bernal 1991, Bernal 2001. Zur Einführung in die Debatte hilfreich Schmitz 1999.

<sup>62</sup> Coulby 2005, S.194.

<sup>63</sup> Coulby 2005, S.194.

vantes Themenfeld geht. Die Diskussion macht aber auch deutlich: Eine zu simple oder gar aufgesetzte Legitimation der Relevanz Griechenlands bzw. der Antike mithilfe des Rekurses auf europäische Ursprünge kann kaum zur Reformulierung von Auswahlbegründungen dienen, wenn nicht einem unreflektierten Eurozentrismus das Wort geredet werden soll. Denn Ziel des Geschichtsunterrichts kann es wohl kaum sein, zum Aufbau einer unkritischen, affirmativen und von Überlegenheitsgefühlen getragenen europäischen Identität beizutragen.<sup>64</sup> In der Diskussion um die Bedeutung Griechenlands bzw. der Antike für Europa tut sich in dieser Hinsicht jedoch ein weites Feld auf: Neben sehr differenzierten Positionen<sup>65</sup> finden sich in der Tat auch problematische Argumentationsfiguren.<sup>66</sup> Hier muss sehr genau darauf geachtet werden, welche Bezüge im Einzelnen eröffnet werden. Denn eine identifikatorische und affirmative Vereinnahmung Griechenlands oder auch Roms für das moderne Europa wird den spezifischen Bildungspotenzialen der Antike nicht gerecht. Vielmehr muss es darum gehen, die europäische Dimension der Antike im Verhältnis zu ihren globalen und regionalen Bezügen reflektiert zu erschließen.

3. Solche Überlegungen berühren didaktische Fragestellungen sehr allgemeiner Natur. Auch sonst werden in der Debatte um die Berücksichtigung der Antike im Geschichtsunterricht grundsätzlichere didaktische Fragen aufgeworfen. So werden z.B. unterschiedliche Antworten darauf gegeben, ob eine Beibehaltung der prinzipiell chronologischen Gesamtstruktur des Geschichtsunterrichts speziell in der Sekundarstufe I sinnvoll ist oder nicht.<sup>67</sup> Andere regen einen weitgehenden Verzicht auf die Darstellung von Entwicklung und Veränderung an, wie er für die ägyptische Geschichte bereits vollzogen sei, um z.B. für eine stärker strukturgeschichtlich orientierte Betrachtungsweise Platz zu schaffen.<sup>68</sup> Dabei handelt es sich aber häufig um recht punktuelle und wenig systematisierte Überlegungen, die selten in einen größeren didaktischen Begründungszusammenhang gestellt werden.

---

<sup>64</sup> Vgl. hierzu z.B. Schönemann 2002.

<sup>65</sup> Z.B. Cobet 1996. Vgl. auch Cobet 2005.

<sup>66</sup> So stellt z.B. Alexander Demandt im Titel eines Aufsatzes die Frage „Was wäre Europa ohne die Antike?“ und kommt zu dem Schluss: „Die Frage, was Europa ohne die Antike geworden wäre, gestattet nur eine negative Antwort: Nicht das, was es geworden ist.“ (Demandt 1994, S.50). In der Argumentation findet sich dann z.B. folgende Passage: „Die immer wieder bezeugte Bereitschaft der Germanen, von höheren Kulturen zu lernen, erlaubt die Annahme, daß sie bei einem Wegfall der griechisch-römischen Antike ihre Lehrmeister anderswo gesucht hätten: in Ägypten oder Mesopotamien. Die Expansion der altorientalischen Kulturen ist durch das Dazwischentreten von Persern, Griechen und Römern aufgehalten worden. Ohne diese Völker wäre mit einem orientalischem-germanischen Kontakt zu rechnen. Dann hätten wir unser orientalisches Erbe nicht durch die Antike gefiltert erhalten, sondern wären vielleicht sehr viel stärker orientalisiert worden. Unsere Denkform wäre nicht die logische Argumentation, sondern die symbolische Assoziation. Wir würden unsere Toten mumifizieren, nach dem babylonischen Zwölfersystem rechnen und hätten keinen Feminismus. Wohlgeborgen lebten die Frauen im Harem.“ (Demandt 1994, S.42).

<sup>67</sup> Bejahend Erdmann 1993, kritischer Brandt 1996 und Schmidt-Sinns 1999.

<sup>68</sup> So z.B. Zwölfer 1994, ähnlich Pingel 1992 und 1993 mit Bezug auf die „Einheit der Antike“.

Aus politikdidaktischer Perspektive konstatierte Tilman Grammes 1989, es existiere „eine Didaktik der Antike im Rahmen historisch-politischer fachdidaktischer Ansätze bisher kaum“.<sup>69</sup> Nun kann es aber keine spezifische „Didaktik der Antike“<sup>70</sup> geben. Wohl aber kann versucht werden, mithilfe der Anwendung des geschichtsdidaktischen Instrumentariums einen möglichen Beitrag der Antike zum Aufbau von Geschichtsbewusstsein genauer zu beschreiben, Probleme zu benennen und zu ihrer Behebung beizutragen. Genau das ist aber nötig, wenn der Zugang vermieden werden soll, den Pandel als „epochenlobbyistisch“ kritisiert. Eine solche **systematische Auseinandersetzung, die von den Grundprinzipien des historischen Lernens und der historischen Bildung und nicht von der Epoche her argumentiert**, gibt es bislang jedoch nur in Ansätzen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Bedeutungskonstruktionen untersucht, die mit der antiken griechischen Geschichte in neueren deutschen Schulbüchern verknüpft sind, um einen Beitrag zur Behebung dieses Desiderats zu leisten. Welche Bedeutung weisen die Schulbuchautoren der Geschichte einer Gruppe zu, die zunächst einmal keinen direkten Zusammenhang zum vorherrschenden nationalen Narrativ aufweist, der aber offenbar dennoch eine hohe Identitätsrelevanz für „uns“ zugeschrieben wird? Welche Deutungsmuster werden bevorzugt, wie wird der Bezug auf die Gegenwart hergestellt, welche Varianten sind erkennbar, welche Leistungen, aber auch welche „didaktischen Kosten“ sind mit den gewählten Zugängen verknüpft? Welcher Zusammenhang besteht überhaupt zwischen „den alten Griechen“ der Schulbücher und „Identität“ – sei es die europäische, sei es eine anders definierte? Wie ist dieser Zusammenhang vor dem Hintergrund geschichtsdidaktisch begründbarer Maßstäbe zu bewerten und welche Konsequenzen können daraus gezogen werden? Die Untersuchung dieser Fragen speziell für die antike griechische Geschichte verspricht im Übrigen gerade deshalb interessante Aufschlüsse über die „Identitätsrelevanz“ von Geschichte, als sie verglichen mit der römischen Geschichte deutlich geringere Bezüge zur Nation aufweist, die ihrerseits immer noch den zentralen Bezugspunkt bildet, wenn es um Identität und Geschichtsunterricht geht.<sup>71</sup>

Die genannten Fragen sollen in der vorliegenden Arbeit anhand einer Analyse von aktuellen deutschen Schulbüchern beantwortet werden. Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf

---

<sup>69</sup> Grammes 1989, S.148. Grammes verweist auf entsprechende Ansätze bei Mannzmann (Mannzmann 1985). Diese Ansätze sind allerdings kaum aufgegriffen bzw. weitergeführt worden.

<sup>70</sup> Ebenso wenig kann es m.E. eine „epochenspezifische Differenzierung“ geben (diesen Begriff schlägt Voit 2004, S.20, als Alternative für den Begriff der Epochendidaktik vor).

<sup>71</sup> Vgl. hierzu unten Kapitel 2.1.

Bücher für den historischen Anfangsunterricht in der Sekundarstufe I. Denn der Besuch der Oberstufe einer allgemeinbildenden Schule ist in Deutschland nach wie vor einer Minderheit vorbehalten,<sup>72</sup> der Großteil der Bevölkerung kommt mit der griechischen Geschichte im Geschichtsunterricht allenfalls in den Jahrgangsstufen 6 oder 7<sup>73</sup> in Berührung. Deshalb zeigt sich an den Schulbüchern für diese Stufe, was die maßgeblichen Kräfte als gesamtgesellschaftlich tradierenswert bestimmen. Die Konzentration auf die Sekundarstufe I bietet außerdem die Möglichkeit, zwischen Bearbeitungen für verschiedene Anspruchsniveaus bzw. Schulformen zu unterscheiden. Auf diese Weise lassen sich – gerade auch angesichts der notwendigen Elementarisierung – die dominanten Bedeutungskonstruktionen besonders gut erkennen.

Bei dem Versuch, die genannten Fragen für eine Schulbuchanalyse zu operationalisieren, wurde freilich schnell ein grundsätzliches theoretisches Defizit deutlich: Der Identitätsbegriff spielte und spielt in der geschichtsdidaktischen Debatte der letzten Jahrzehnte – wie in vielen anderen Disziplinen auch – zwar eine große Rolle, ist jedoch für analytische Zwecke völlig unzureichend ausgeschärft. Es erwies sich deshalb als nötig, nicht nur den geschichtsdidaktischen Identitätsdiskurs, sondern auch Teile der sozialwissenschaftlichen Debatte zum Identitätsbegriff aufzuarbeiten, bevor die oben genannten Fragen präziser gefasst werden konnten. Das folgende *Kapitel 2* befasst sich deshalb sehr umfassend mit dem Identitätsbegriff und versucht, Identität als analytische Kategorie der Geschichtsdidaktik zu präzisieren. In *Kapitel 3* werden methodisches Vorgehen und die Zusammenstellung des Korpus erläutert, in *Kapitel 4* finden sich grundlegende Informationen zum Aufbau der Bücher und der untersuchten Kapitel. Die *Kapitel 5 bis 7* bilden den Kern der Schulbuchanalyse. Hier wird, ausgehend von den Ergebnissen des Kapitels 2, im Einzelnen der Zusammenhang zwischen „den Griechen“ und „Identität“ analysiert. Perspektiven für die weitere Schulbucharbeit bzw. Curriculumentwicklung werden in *Kapitel 8* aufgezeigt, in *Kapitel 9* folgt ein knapper Forschungsausblick.

---

<sup>72</sup> Von den Abgänger/-innen des Schuljahrs 2004/05 erwarben 24,1% die allgemeine, 1,3% die fachgebundene Hochschulreife (<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php>, Information des Statistischen Bundesamtes, zuletzt gesehen am 01.05.07). Pandel 2002, S.156, kritisiert deshalb zu Recht die Verengung der Diskussion auf die gymnasiale Oberstufe.

<sup>73</sup> Gelegentlich auch schon in Jahrgangsstufe 5, etwa in der bayerischen Hauptschule. Zu einer Untersuchung der Lehrpläne vgl. Gorbahn 2004b.

## 2. Der Begriff der Identität

### 2.1. Der geschichtsdidaktische Identitätsdiskurs

#### 2.1.1. Identität und Emanzipation

„Emanzipation hängt demnach eng mit dem Sozialisationsprozeß und den Mitbestimmungsforderungen einer demokratischen Gesellschaft zusammen. Auf der einen Seite werden durch einen emanzipativen Geschichtsunterricht Identitätsstrukturen, d.h. Identifikationen mit Gruppen, Parteien, Klassen, Interessenorganisationen, Völkern und der einen Menschheit, aufgebaut, auf ihre Rationalität und Humanität hin überprüft und auf ihre praktischen Konsequenzen hin reflektiert. Andererseits werden Identitätsbedingungen auf ihre Irrationalität hin analysiert und in ihrer Vorurteilsstruktur abgebaut. Denn das Lernziel Emanzipation bemißt sich an der Fähigkeit zu einer reflektierten, kritischen, individuellen und sozialen Identität.“<sup>1</sup>

Während Annette Kuhn in ihrer „Einführung in die Didaktik der Geschichte aus dem Jahr 1974 Identität und Emanzipation eng zusammenrückt, kritisiert Schulz-Hageleit in einem Aufsatz aus dem Jahr 1995 den Identitätsbegriff – wie auch den des Geschichtsbewusstseins – mehr als zwei Jahrzehnte später als antiemanzipatorisch: „Ein wichtiger Leitbegriff der ‚Kritischen Theorie‘ sowie der mit ihr verbundenen Studentenbewegung der sechziger Jahre hieß: Emanzipation – Befreiung! [...] Auf der didaktischen Ebene – und vor allem um diese geht es uns hier – wurde der Emanzipationsbegriff alsbald durch ein Konzept in Frage gestellt, in dessen Mittelpunkt der Begriff ‚Geschichtsbewußtsein‘ [...] stand [...] So wie heute in bemerkenswerter Einmütigkeit ‚nationale Identität‘ beschworen wird, so wurde damals ein nach allen Seiten hin ausgewogenes ‚Geschichtsbewußtsein‘ in Anspruch genommen, aber wir können auch umgekehrt formulieren: Wer damals, vor zehn bis fünfzehn Jahren, ‚Geschichtsbewußtsein‘ hochhielt und zwar nicht nur um seiner selbst willen, sondern auch und vor allem gegen unvertretbare Emanzipationswünsche, der vertritt heute mit demselben Elan ‚nationale Identität‘. Die Verbindung zwischen dem Geschichtlichen und dem Nationalen tritt bei jenen Autoren besonders deutlich hervor, die beides begrifflich zu einem Ausdruck zusammengefügt haben und kurz von ‚Geschichts- und Nationalbewußtsein‘ sprechen, so als wenn beides etwa dasselbe wäre.“<sup>2</sup>

Zwischen beiden Aussagen liegen mehr als zwei Jahrzehnte intensiver Diskussion um die Identitätskategorie, die seit der Konstituierung der Geschichtsdidaktik als universitärer Dis-

---

<sup>1</sup> Kuhn 1974, S.66.

<sup>2</sup> Schulz-Hageleit 1995, S.226.

ziplin präsent ist und in ganz unterschiedlichen geschichtsdidaktischen Positionen eine häufig zentrale Rolle spielt. Sie ist mit zentralen Fragen verknüpft, unter denen die Diskussion um eine mögliche Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts zur Gesinnungsbildung, um die in einer demokratischen Gesellschaft anzustrebenden Identifikationsstrukturen oder um eine deutsche Nationalidentität angesichts der Erfahrung von Nationalsozialismus und Holocaust nur einige Beispiele sind, die aber das enorme Spannungsfeld deutlich machen, das sich mit der Auseinandersetzung um den Identitätsbegriff eröffnet. Auf zahlreichen Tagungen der Konferenz für Geschichtsdidaktik spielte er eine wichtige Rolle und wurde vielfach mit anderen zentralen Kategorien, sei dies Emanzipation, sei dies Geschichtsbewußtsein, in Beziehung gesetzt. Um die Kontroversität der Debatte nachvollziehen zu können und die Differenz zwischen Äußerungen wie den eben zitierten einordnen zu können, ist eine ausführlichere Darstellung der innerfachlichen Auseinandersetzung allein schon deshalb nötig, weil die verschiedenen Bedeutungsrichtungen, die dem Begriff zugeschrieben wurden und werden, zu Schwierigkeiten nicht nur in der inhaltlichen Verständigung, sondern auch forschungspraktisch in der Operationalisierung führen.

### **2.1.2. Bergmanns Definition des Identitätsbegriffs**

Eine wichtige Rolle im geschichtsdidaktischen Identitätsdiskurs spielen die Arbeiten Klaus Bergmanns, der auch durch seine Artikel zum Stichwort „Identität“ in den bislang fünf Ausgaben des Handbuches der Geschichtsdidaktik prägend wirkte. Seine Überlegungen, in denen verschiedene Schwerpunkte der späteren Debatte in unterschiedlicher Intensität sichtbar werden, sollen deshalb eingangs ausführlicher dargestellt werden. Sein Identitätsbegriff richtet sich wesentlich gegen einen möglichen Missbrauch des Geschichtsunterrichts zum Aufbau bestimmter Identifikationen, seien diese national- oder klassenbezogen.<sup>3</sup> Dem könne – und müsse – die Geschichtsdidaktik unter den Bedingungen der Freiheit der Wissenschaft entgegenreten. Denn: Geschichtsunterricht müsse Angebote für Identifikationsprozesse machen, dürfe diese aber nicht verordnen: „Ein derart nach dem Identitätskonzept angelegter Geschichtsunterricht ermöglicht den Schülern, nationale Identität oder Klassenidentität zu entwickeln; er verbietet sich, Nationalbewußtsein oder Klassenbewußtsein zu vermitteln. Er ist nicht parteilich aber er hilft Schülern, Partei ergreifen zu lernen. Er anerkennt keine Höherwertigkeit einer Identifikationsbasis gegenüber einer anderen, anerkennt aber die Notwendigkeit, verschiedene Identifikationsbasen anzubieten. Er zwingt die Schüler nicht, sich für eine

---

<sup>3</sup> Dies wird besonders deutlich in Bergmann 1975.

bestimmte Identifikationsbasis zu entscheiden; er hält sie allerdings dazu an, sich mit fremden Wertvorstellungen auseinanderzusetzen.“<sup>4</sup> Einen wichtigen Hintergrund für diese Position stellt der Vorwurf dar, der Geschichtsunterricht fördere ein – deutsches – Identitäts- bzw. Identifikationsdefizit, wie er speziell in der Auseinandersetzung um die hessischen Rahmenrichtlinien erhoben wurde.<sup>5</sup>

In diesem Kontext ist Bergmanns Begriff der *Ich-Identität* zu verstehen, der Positionen Eriksons, Habermas' und Krappmanns fruchtbar macht<sup>6</sup> und sich gegen die Verordnung von Identifikationen wendet: „Wer die nationale Identität oder die Klassenidentität als obligatorischen Bezugspunkt von Geschichtsunterricht setzt, vergißt darüber die Ich-Identität der Schüler.“<sup>7</sup> Ich-Identität<sup>8</sup> umfasst, Bergmanns Artikel im Handbuch der Geschichtsdidaktik zufolge, Aspekte der *personalen Identität* und *sozialen Identität*. Voraussetzung für personale Identität sei, dass das Individuum seine Kontinuität und Identität mit sich selbst in der Zeit wahrnehmen kann und als handelndes Subjekt seine Lebensgeschichte zusammenhängend gestalten kann. Soziale Identität entstehe durch Zugehörigkeit zu verschiedenen Bezugsgruppen bzw. durch die entsprechende Loyalität. Zum Aufbau von Ich-Identität sei es notwendig, dass das Individuum seine personale und soziale Identität in *Balance* halten kann. Ein identitätsfördernder Unterricht müsse deshalb die Fähigkeit zur Ausbalancierung unterstützen.

Der Ich-Identität wird die *kollektive* Identität gegenübergestellt, die „als Eigenschaft und Fähigkeit von Gruppen [...], sich im zeitlichen Wandel ohne Einbuße an innerer und äußerer Glaubwürdigkeit zu behaupten und zugleich zu ändern“,<sup>9</sup> definiert wird. Das „historische Selbstverständnis einer Gruppe kann auch als ihre historische Identität bezeichnet werden“,<sup>10</sup> so konstatiert Bergmann, denn Gruppen nutzen – wie Individuen – ihre Geschichte zur Selbstvergewisserung bzw. Selbstidentifikation.

Der Ausbildung von Ich-Identität liegen, so Bergmann, stets Prozesse der *Identifikation* mit anderen Personen oder mit Gruppen zugrunde, die durchaus auch der Vergangenheit ent-

---

<sup>4</sup> Bergmann 1975, S.25.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Bergmann/Pandel 1975, speziell Kapitel 7 „Identität und Identifikation. Zu öffentlich zugemuteten Identitäten“ sowie die Dokumentensammlung, wo einschlägige Positionen – etwa Hermann Lübkes oder Hannarenate Lauriens – abgedruckt sind.

<sup>6</sup> Vgl. unten Kapitel 2.2.

<sup>7</sup> Bergmann 1975, S.22.

<sup>8</sup> Zum Folgenden vgl. Bergmann 1979 bzw. die Artikel in den weiteren Auflagen des Handbuchs der Geschichtsdidaktik.

<sup>9</sup> Bergmann 1979, S.46 bzw. Bergmann 1997b, S.23.

<sup>10</sup> Bergmann 1979, S.46 bzw. Bergmann 1997b, S.23.

stammen können. So gesehen ist die „historische Identität von sozialen Gruppen, denen das Individuum sich zugehörig weiß oder fühlt“, als Bestandteil der Ich-Identität aufzufassen: *Historische Identität* kann als bewußte oder unbewußte „Zugehörigkeit zum historischen Selbstverständnis und zu den historisch erarbeiteten Wertorientierungen von Bezugsgruppen“<sup>11</sup> definiert werden.

Bergmanns Handbuchartikel, der in seinen Grundzügen in den bisher fünf Auflagen des Handbuchs der Geschichtsdidaktik nicht verändert wurde,<sup>12</sup> lässt jedoch einige Fragen offen: So sind die Definitionen für Ich-Identität und personale Identität fast deckungsgleich.<sup>13</sup> Auch kann die Übertragung des Identitätsbegriffs auf Gruppen, denen somit eine quasi personale Eigenschaft zugeschrieben wird, kritisiert werden, zumal das Verhältnis zwischen kollektiver und sozialer Identität nicht genauer beschrieben wird. Aufgrund dieser Unschärfen bleibt der Artikel mit Blick auf das zentrale Problem, das mit dem Identitätsbegriff verbunden ist, zu diffus: das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft.<sup>14</sup> Dieses Problem ist für den geschichtsdidaktischen Identitätsdiskurs, dessen verschiedenen Strängen der folgende Abschnitt gewidmet ist, generell charakteristisch.

---

<sup>11</sup> Beide Zitate Bergmann 1979, S.49 bzw. Bergmann 1997b, S.25.

<sup>12</sup> Erst in der 5. Auflage wurde er, insbesondere durch die Einfügung eines Verweises auf die Pandelschen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, leicht erweitert.

<sup>13</sup> „Ich-Identität bedeutet die nur menschlichen Wesen eigentümliche Eigenschaft und Fähigkeit, sich selber – vor allem: vor sich selber – im zeitlichen Wandel der Lebenswelt erkennbar gleich oder ähnlich zu bleiben. Dazu gehört die Fähigkeit, die eigene Lebensgeschichte (→ Sozialisation) so als an und für sich sinnvoll zusammenhängend zu gestalten, daß das eigene Verhalten in unterschiedlichen Situationen und gegenüber unterschiedlichen sozialen Erwartungen nicht nur vom Individuum selber als stimmig empfunden, sondern auch von anderen verlässlich und als verlässlich eingeschätzt werden kann (Habermas 1976).“ (Bergmann 1979, S.46 bzw. 1997, S.23). „*Personale I.* erlangt das Individuum, wenn es ihm gelingt, in lebensgeschichtlicher Perspektive eine unverwechselbare Biographie aufzubauen und als handelndes Subjekt die Lebensgeschichte (→ Sozialisation) als sinnvoll zusammenhängend zu gestalten. In den wechselnden Situationen seiner Lebensgeschichte muß das Individuum die Kontinuität des Ich wahren und mit sich selber identisch bleiben, in sich einzigartig und von allen anderen Menschen unterscheidbar. Dazu gehört die Annahme, daß es – bei allen neu hinzukommenden Orientierungen und Verhaltensweisen und teilweise abgelegten Orientierungen – auch von anderen als sich selber im wesentlichen gleichbleibend identifiziert werden kann.“ (Bergmann 1979, S.48 bzw. unter Wegfall der Gedankenstriche Bergmann 1997b, S.24). Wie diese starke Übereinstimmung mit der Position in Einklang gebracht werden kann, dass Ich-Identität aus der Balancierung von personaler und sozialer Identität besteht, bleibt unklar.

<sup>14</sup> Dass „das zwischen der Ich-I. und der I. von Gruppen bestehende Verhältnis [...] als grundlegendes Problem aller Überlegungen über Erziehungsprozesse gelten“ muss, hebt Bergmann dabei durchaus hervor (Bergmann 1979, S.46 bzw. 1997, S.23).

### 2.1.3. Verwendungsweisen des Identitätsbegriffs in der geschichtsdidaktischen Debatte

#### 2.1.3.1. Umfassende personale Identität

Bei der Ich-Identität im Bergmannschen Sinne handelt es sich um einen personalen Identitätsbegriff, der eine sehr umfassende Bedeutung annehmen kann, wenn er in umfassender Weise auf die Persönlichkeit – in erster Linie der Lernenden<sup>15</sup> – bezogen wird. Hier wird ein erster wichtiger Strang der Verwendung des Begriffs in der geschichtsdidaktischen Debatte sichtbar. Ein Beispiel hierfür bietet auch eine der Sektionen auf der Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Jahre 1983, die dem Thema „Geschichte lernen und Persönlichkeitsentwicklung“ gewidmet war. Die Beiträge konvergierten alle, so stellte Sektionsleiter Hans-Jürgen Pandel einleitend im Tagungsband fest, im Begriff der Identität. Dies sei kein Zufall, „denn dieser Begriff ist mehr als der der Persönlichkeit geeignet, individuelle und gesellschaftliche Ansprüche miteinander zu vermitteln und damit ein zustimmungsfähiges Konzept für geschichtsdidaktisch organisierte Lernprozesse abzugeben.“<sup>16</sup>

Ein solch weiter, auf die Persönlichkeit der Lernenden gerichteter Identitätsbegriff eignete sich auch zur Fundierung geschichtsdidaktischer Konzepte, die eine größere Schülerorientierung einfordern. In diesem Sinne legte die 1978 an der PH Ludwigsburg gegründete „Initiativgruppe: Offenes Curriculum/Offener Unterricht“ ihrer Veröffentlichung „Lernfeld Geschichte“ „den identitätstheoretischen Ansatz zugrunde [...], weil dieser Ansatz in Verbindung mit Geschichte zu garantieren scheint, daß Jugendliche aus der Beschäftigung mit für sie relevanten historischen Themen Sinn, d.h. Orientierung in der persönlichen und sozialen Erfahrungswelt, reflektierte Handlungsfähigkeit, Mündigkeit in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft, aufbauen können.“<sup>17</sup> Dementsprechend wird definiert: „Ziel eines identitätsfördernden Unterrichts sollte sein, den Schüler allmählich vom Objekt zum *Subjekt* seines Lernprozesses zu machen.“<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Die Rolle der Identität der Lehrkraft steht selten im Fokus. Vgl. aber Pöschko 1986 und Pöschko in Knoch/Pöschko 1983 (Kapitel 1.4. Lehrer und Geschichte, S.50-63).

<sup>16</sup> Pandel 1986, S.11.

<sup>17</sup> Knoch/Pöschko 1983, S.88 (Kapitel 1.6 Vorgeschichte und Entstehung des Lernfeldes, verfasst von Rose Deisinger und Siegfried Frech, S.81-92).

<sup>18</sup> Knoch/Pöschko 1983, S.33 (Kapitel 1.2 Identität und Geschichte, verfasst von Frieder Stöckle, S.20-36).

### 2.1.3.2. „Kollektive Identität“

Unter dem Stichwort „Identität“ werden in der geschichtsdidaktischen Debatte jedoch nicht nur das Selbstkonzept eines Individuums in umfassendem Sinn, sondern auch Aspekte der Zugehörigkeit zu einer in bestimmter Weise qualifizierten Gruppe verhandelt. In diesem Zusammenhang wird häufig auf den Begriff der „kollektiven Identität“ rekurriert.<sup>19</sup> Dabei spielte die Frage nach der „nationalen“ bzw. „deutschen Identität“ von Anfang an und in verschiedener Hinsicht eine entscheidende Rolle. Nicht nur riefen, wie oben gezeigt, Klagen über ein Defizit an nationaler Identifikation Gegenreaktionen kritischer Geschichtsdidaktiker hervor.<sup>20</sup> Ganz generell ist zu beobachten, dass es die „nationale Identität“ ist, die im Brennpunkt der Debatte steht.<sup>21</sup> Eine – nicht nur in diesem Zusammenhang – zentrale Frage für die Disziplin war auch stets die nach der Rolle der nationalsozialistischen deutschen Vergangenheit. So war die vierte Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik dem Thema „Historisches Bewusstsein und Identität. Der Nationalsozialismus in öffentlichen Medien und im Unterricht“ gewidmet, auf der speziell Joachim Radkau sich mit der Frage der Identitätsrelevanz des Nationalsozialismus befasste.<sup>22</sup>

Nachdem das Problem der nationalen Identität in Deutschland lange auch mit Blick auf die Behandlung der deutschen Frage erörtert wurde,<sup>23</sup> erhielt die geschichtsdidaktische Debatte um den Identitätsbegriff im Gefolge der Wiedervereinigung starke Impulse, die sich in zahlreichen einschlägigen Arbeiten von Uwe Uffelman<sup>24</sup> niederschlugen.<sup>25</sup> Mehrere Tagungen trieben die Debatte entscheidend voran.<sup>26</sup> Eingebettet wurde die Frage nach der „nationalen

<sup>19</sup> Insbesondere z.B. in den verschiedenen Arbeiten von Uwe Uffelman.

<sup>20</sup> Vgl. Bergmann 1975. Vgl. auch oben Kapitel 2.1.2.

<sup>21</sup> So ist es sicher kein Zufall, dass auf der Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik im Jahr 1984 zum Thema „Geschichtsbewusstsein und Identität“ „’Identität’ vor allem als politische oder nationale Identität verstanden wurde [...] Probleme sozialer und beruflicher Identität, aber auch konfessioneller und/oder familiärer Identität klangen zwar immer wieder an, standen aber nicht im gleichen Maße im Mittelpunkt.“ (Pelens 1984, S.202). In der geschichtsdidaktischen Literatur wird die Identitätskategorie z.T. zwar durchaus auch auf andere Kategorien bezogen, z.B. auf Gender (vgl. etwa Kuhn 1985). Auch spielen Fragen der europäischen, globalen bzw. regionalen Identität – die ja in enge Beziehung zur nationalen gesetzt werden – eine wichtige Rolle. Doch ist Borries’ Kritik aus dem Jahr 1990 aufs Ganze gesehen zumindest teilweise auch heute noch bedenkenswert: „Daß historische Identität etwas für Frauenemanzipation und Geschlechterkonflikt, Klassenbewußtsein und Sozialpartnerschaft, Umweltkrise und Energieversorgung, Europaeinigung und Entwicklungspolitik usw. bewirken könnte, wird gar nicht erwogen. Die Fixierung auf den ‚nationalstaatlichen Bauchnabel‘ ist nachgerade peinlich.“ (Borries 1990, S.36). Vgl. zu diesem Aspekt auch Schörken 1980, S.319.

<sup>22</sup> Vgl. Radkau 1980 und Rohlfes 1980.

<sup>23</sup> Vgl. z.B. Süßmuth 1980, besonders S.66ff.

<sup>24</sup> Vgl. z.B. Uffelman 1993a, 1994a, 1994b, 1994c, 1995b, 1997, 1999a, 1999b.

<sup>25</sup> Einen Schwerpunkt auf den Aspekt der kollektiven Identität setzt auch Seidenfuß 1999, wobei gleichzeitig Wert auf die Herausarbeitung von Schnittstellen zur „individuellen“ Identität gelegt wird.

<sup>26</sup> Hier sind insbesondere eine von der Konferenz für Geschichtsdidaktik und der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern gemeinsam veranstaltete Expertentagung 1992 (vgl. Uffelman 1993) sowie die Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik zum Thema „Historisches Lernen im vereinten Deutschland.

Identität“ in die nach der „regionalen“ auf der einen Seite und der „europäischen“ bzw. „globalen“ auf der anderen Seite. Die Kategorien Region, Nation, Europa und Welt wurden dabei häufig als einander übergeordnete begriffen, die entsprechenden Identitätsbezüge konnten dementsprechend als „Schichten“ einer „komplexen“ oder „gestuften“ Identität beschrieben werden.<sup>27</sup> Für die Verknüpfung dieser Schichten wird beispielsweise von Uffelman der Begriff der „Identitätserweiterung“ genutzt.<sup>28</sup>

### 2.1.3.3. Ansätze zur Konzeptualisierung von Selbst- und Fremdentifikation

Ein weiterer Strang im geschichtsdidaktischen Identitätsdiskurs rückt den Aspekt der Selbst- und Fremdentifikation ins Zentrum. So hat der Identitätsbegriff in einem Aufsatz Schörkens seinen Platz im Rahmen von „Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens“. „Die Frage: ‚Wer sind wir?‘ ist auf das engste mit der Frage verknüpft: ‚Wer sind die anderen?‘“<sup>29</sup> Diese Feststellung bildet den Ausgangspunkt seiner Überlegungen zum „Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt“: Identitätsbildung sei – für Individuen wie für Gruppen – nicht durch Versenkung in die eigene Person oder den Prozess der Herausbildung einer Gruppe möglich, sondern erfordere stets Interaktion und Handeln. Abzulehnen sei aber eine alternativlose Formung von Identitäten, eine Verordnung von Klassifikationsmustern mit entsprechender Abwertung der jeweils „anderen“. Vielmehr komme es auf die Förderung von Empathie und Fremdverstehen an, wofür Schörken sehr bedenkenswerte Vorschläge macht.

Schörken lenkt die Aufmerksamkeit auf Klassifizierungsprozesse und ihre Wirkungen. An einem Text Reiner Kunzes<sup>30</sup> macht er deutlich, wie Klassifikationen differenzierte Wirklichkeitswahrnehmung behindern können, stellt aber klar, dass sich hier nicht einfach totalitäre Herrschaft äußert, sondern sich vielmehr tief verankerte Gruppenmechanismen niederschlagen: „Alle Gruppen neigen dazu, die eigenen Normen aufzuwerten und sind an Selbstbestäti-

---

Nation – Europa – Welt“ im Jahr 1993 (vgl. Uffelman 1995a) zu nennen. In denselben Kontext ist auch die KGD-Tagung 1995 (Mütter/Uffelman 1996: „Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr“) einzuordnen. Vgl. auch Klose/Uffelman 1993.

<sup>27</sup> Vgl. insbesondere Fürnrohr 1995.

<sup>28</sup> Uffelman 1994c, S.19. Anders wird der Begriff der „Identitätserweiterung“ bei Borries 1990 (z. B. S.3 oder S.23) verwendet.

<sup>29</sup> Schörken 1980, S.319.

<sup>30</sup> „Neunjährige / Pfarrer: Sagen wir, es käme ein Onkel aus Amerika [...] / Erster Schüler: Gibt's ja nicht. Der wird doch gleich von den Panzern erschossen. (Mit der Geste eines Maschinenpistolenschützen) Peng – peng – peng peng! (Die anderen Schüler lachen.) / Pfarrer: Aber wieso denn? / Erster Schüler: Amerikaner sind doch Feinde. / Pfarrer: Und Angela Davis? Habt ihr nicht für Angela Davis eine Wandzeitung gemacht? / Erster Schüler: Die ist ja keine Amerikanerin. Die ist ja Kommunistin. / Zweiter Schüler: Gar nicht, die ist Neger.“ (Kunze 1978, Die wunderbaren Jahre, S.206).

gungen interessiert; dazu gehört auch, dass über Außengruppen gern abträglich geurteilt wird.“<sup>31</sup>

Auch Bodo von Borries nimmt im Kontext von Überlegungen zur Neubestimmung des Geschichtsunterrichts,<sup>32</sup> die er als „anthropologisch-evolutionäres Konzept“<sup>33</sup> bezeichnet, auf den Identitätsbegriff Bezug und rückt dabei Klassifikationsprozesse und ihre Gefahren in den Vordergrund. „Fremdverstehen“ und „Weltbürgertum/Universalloyalität“ fasst er in diesem Zusammenhang als wichtige, auf Identitätserweiterung bezogene und durch (universal-)historische Grunderfahrungen gewinnbare Qualifikationen.<sup>34</sup> Borries betont<sup>35</sup> den Abgrenzungscharakter von Identität, die heute aber keine herabsetzende mehr sein dürfe, zumal jede Abgrenzung in einer interdependenten Gesellschaft immer Zugehörigkeit auf einer übergeordneten Ebene – etwa der der Menschheit – impliziere. „Identitätsbildender“ bzw. „identitätserweiternder“ Geschichtsunterricht sei keineswegs speziell mit Heimatgeschichte, Nationalgeschichte oder europäischer Geschichte verbunden, vielmehr wendet sich Borries gegen eurozentrische Einseitigkeit des Geschichtsunterrichts und fordert eine menscheitsgeschichtliche Orientierung. Zudem dürften Zugehörigkeiten, die nicht geographisch verortet seien, sondern auf Alter, Geschlecht, politischer Einstellung, Beruf usw. beruhten, nicht vernachlässigt werden. Vielmehr müssten verschiedene Trägergruppen der Geschichte berücksichtigt und Identitätsbildungsprozesse betrachtet sowie analysiert werden. Borries fordert dementsprechend die Einbeziehung von Themen wie Kindheitsgeschichte, Frauengeschichte, Rassismus, „Nation building“, Kulturbegegnungen u.a. Ob und in welcher Weise die neuere welt- und globalgeschichtliche Debatte, die in jüngster Zeit durch die Arbeiten von Susanne Popp entscheidend vorangetrieben wurde,<sup>36</sup> den Identitätsbegriff nutzen wird, ist im Augenblick noch nicht abzusehen.

#### **2.1.4. Identität und Geschichtsbewusstsein**

Wie der vorangehende Überblick zeigt, wird der Identitätsbegriff sehr unterschiedlich verwendet. Die verschiedenen Stränge der Bedeutungszuweisung überschneiden und vermischen sich häufig, stehen aber trotz eines unbestreitbar gegebenen Zusammenhangs in einem spannungsvollen Verhältnis zueinander, was leicht zu einer gewissen Verwirrung führen kann.

---

<sup>31</sup> Schörken 1980, S.323.

<sup>32</sup> Borries 1990.

<sup>33</sup> Borries, 1990, S.23.

<sup>34</sup> Vgl. z.B. Borries 1990, S.69f.

<sup>35</sup> Zum Folgenden vgl. Borries 1990, S.83ff.

<sup>36</sup> Vgl. z.B. Popp 2003, Popp 2005a, Popp 2005b, Popp 2005c, Popp 2006 bzw. Popp/Forster 2003.

Diese Schwierigkeit macht sich besonders stark bemerkbar, wenn man die Versuche betrachtet, das Verhältnis zwischen „Identität“ und „Geschichte“ genauer zu bestimmen.

Wie oben gezeigt fasst Bergmann „historische Identität“ als Bestandteil von Identität in personaler wie kollektiver Hinsicht auf. Den Begriff der „historischen Identität“, mit dem auch Uffelmann operiert,<sup>37</sup> lehnt Schönemann ab, da er den Tatbestand verdeckt oder zumindest verdunkelt, „dass sich Identität anders als auf historischem Wege schwerlich zu bilden vermag und ohne Rekurs auf Geschichte zweifellos defizitär bliebe. Deshalb erscheint es wenig sinnvoll, spezifisch historische Komponenten von Identität zu isolieren, auch wenn damit zunächst nur subjektiv zustimmungsfähige Sozialgruppentraditionen und nicht die in der Vergangenheit liegenden Abschnitte der eigenen Biographie gemeint sind. Mit anderen Worten: Identität ist *per se* historisch“.<sup>38</sup> Freilich ist diese – recht pauschale und stark normative – Setzung ebenfalls nicht unproblematisch. Denn auch wenn man Schönemann dahingehend folgen mag, dass Identität stets historisch ist, so lässt sich doch ebenso gut argumentieren, dass sie stets *auch* unhistorisch ist. Worauf es in diesem Zusammenhang eigentlich ankommt, ist eine Präzisierung des Verhältnisses zwischen Identität und Geschichte. Die Frage, in welcher Hinsicht beides miteinander zu tun hat, kann freilich sehr unterschiedlich angegangen werden, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Dabei wirkt sich eben auch der jeweilige Identitätsbegriff stark aus.

#### 2.1.4.1. Der Einfluss von Identität auf das Geschichtsbewusstsein

In seiner Klassifizierung verschiedener Zugänge zum Geschichtsbewusstsein erwähnt Hans-Jürgen Pandel neben dem existenziellen, dem lebensweltlichen und dem intellektuellen auch den „identitiven Zugang“.<sup>39</sup> Dieser eröffnete „sich durch Verunsicherungen des Selbstbewusstseins und der Lebensdeutung, die eine Neuinterpretation der eigenen Lebensgeschichte nötig machen. Solche Verunsicherungen sind Folge von historisch-politischen Debatten („Aufarbeitung von Vergangenheit“), die aber gleichzeitig die Chancen zur Umstrukturierung des Geschichtsbewusstseins mit sich bringen.“ Eine noch zentralere Rolle für die Wahrnehmung und Deutung von Geschichte und damit für Geschichtsbewusstsein räumt Jochen Huhn der Identität in einem häufig aufgegriffenen Aufsatz ein: Ihm geht es, wenn er von Identität<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Als „individuelle historische Identität“ und „kollektive historische Identität“ (Uffelmann 1994c); vgl. z.B. auch Uffelmann 1999b oder Uffelmann 2003.

<sup>38</sup> Schönemann 1997, S.221. Vgl. zuletzt auch Schönemann 2006.

<sup>39</sup> Vgl. Pandel 1993, S.727, hier auch das folgende Zitat.

<sup>40</sup> Den Begriff „historische Identität“ lehnt Huhn als verengend ab, behält ihn aber im – ursprünglich vorgegebenen – Titel bei, um sich umso dezidierter damit auseinandersetzen zu können.

spricht, „um die Innensicht, um das, was das Individuum als seine Identität erlebt“,<sup>41</sup> um „das Selbstverständnis eines Individuums in seinen sozialen Bezügen“,<sup>42</sup> das sich aus Interaktionen entwickelt und für das die Deutung der eigenen Lebensgeschichte entscheidend ist.<sup>43</sup> Ausgehend von einem solch umfassenden personal orientierten Identitätsbegriff ist der Schluss zwingend, dass Identität entscheidenden Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein ausübt.<sup>44</sup> Huhn fasst konsequenterweise „Identität als strukturierendes Zentrum des Geschichtsbewusstseins“ auf: „Wenn wir das Bild konzentrischer Kreise nehmen, läge im Zentrum dieser eng mit der Identität verbundene Komplex. Er beeinflusst die historischen Interpretationen und diese wiederum geben den historischen Ereignissen und Personen größeres oder geringeres Gewicht im Geschichtsbewußtsein des Individuums nach Maßgabe ihrer Bedeutung für dessen Identität.“<sup>45</sup> Dieser Ansatz, demzufolge die Identitätskategorie im Grunde einen zentralen Stellenwert in allen geschichtsdidaktischen Theoriekonzepten erhalten müsste, wendet sich dagegen, die Lernenden im Sinne einer bestimmten Gruppenidentität zu beeinflussen und damit zu Objekten zu machen. Ausgangspunkt für Huhn ist vielmehr der Schüler als lernendes Subjekt.

#### 2.1.4.2. Der Einfluss von Geschichtsbewusstsein auf Identität

Während Huhn die prägende Kraft der Identität des Subjekts für das historische Lernen in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt, konzentrieren sich andere Wissenschaftler auf die identitätsbildende, -stiftende, -fördernde, -steigernde, -stärkende oder -erweiternde Kraft von Geschichtsbewusstsein. So unterscheidet z.B. Bodo von Borries<sup>46</sup> vier Grunderfahrungen, die sich an (Universal-)Geschichte gewinnen lassen<sup>47</sup> und aus denen sich Grundqualifikationen<sup>48</sup> ergeben können, die er als Formen der Identitätserweiterung bzw. -stärkung versteht.

Auch Jörn Rüsen hat sich mehrfach mit der Identitätskategorie auseinandergesetzt, sei es mit der Entwicklung von Identität in universalhistorischer Perspektive,<sup>49</sup> sei es mit dem Zusam-

<sup>41</sup> Huhn 1993, S.17.

<sup>42</sup> Huhn 1993, S.18.

<sup>43</sup> Auch Huhn knüpft an Erikson und Krappmann an.

<sup>44</sup> Ein sehr naher Bezug zwischen Identität und Geschichtsbewusstsein findet sich auch bei anderen Autoren. Beides rückt nahe zusammen etwa bei Knoch/Pöschko 1983 oder auch bei Borries 1986 (vgl. z.B. S.178: „Wenn solch krasse Fälle eines destruktiv-perversen Geschichtsbewußtseins vorliegen, müssen die gesellschaftliche und die individuelle Funktion von ‚historischer Identität‘ offensichtlich auf breiter Basis neu diskutiert werden.“ Vgl. auch S.195: „Wie kann sie [die Geschichtsdidaktik, K.G.], da es nun einmal destruktives, parasitäres, ‚schwarzes‘ Geschichtsbewußtsein gibt, ‚richtige‘, produktive historische Identität stiften, die nicht nur der historischen Wissenschaft und der ‚einen Welt‘, sondern auch der menschlichen Triebstruktur angemessen ist?“).

<sup>45</sup> Huhn 1993, S.23.

<sup>46</sup> Borries 1990, vgl. insbesondere S.23 und S.69ff.

<sup>47</sup> „Weltgeschichtliche Entwicklung und Beschleunigung“; „Ökonomisch-ökologische Interdependenz und Abhängigkeit“; „Kulturelle Verschiedenheit und Gleichrangigkeit“; „Universelle Betroffenheit und Zugehörigkeit“.

<sup>48</sup> „Zukunftssensibilität“; „Umweltbewusstsein“; „Fremdverstehen“; „Weltbürgertum/Universalloyalität“.

<sup>49</sup> Rüsen 1994.

menhang zwischen Geschichtsbewusstsein und Identität. Historisches Erzählen fasst er insofern grundsätzlich als Medium historischer Identitätsbildung auf, als es der Abwehr von Selbstverlust angesichts durch Zeiterfahrung drohender Veränderung diene. Das jeweilige Konzept der Identitätsorientierung dient ihm als eines der Kriterien für seine Typologisierung historischer Sinnbildung.<sup>50</sup> Narrative Konstruktionen müssen sich daran messen lassen, ob sie zu „Identitätssteigerung“ verhelfen können: „Identitätssteigerung durch historisches Bewusstsein heißt, daß das Ausmaß bedeutungsvoller Erfahrungen zeitlicher Veränderungen des Menschen und seiner Welt zunimmt, an und mit denen menschliche Subjekte (im praktischen Lebensverhältnis zu anderen) zum Ausdruck bringen, wer sie sind und wofür sie die anderen halten.“<sup>51</sup> So gesehen könnten „Weltgeschichten“ das Verhältnis zu anderen Kulturen im Bewusstsein übergreifender Gemeinsamkeiten im positiven Sinne verändern. Identitätssteigerung bestehe „darin, dass sich der Horizont in den Zeiterfahrungen und Zeitabsichten erweitert, in dem sich handelnde Subjekte der Dauer ihrer selbst im Wandel der Zeit versichern. Äußerster Bezugspunkt einer solchen Identitätssteigerung ist ‚Menschheit‘“<sup>52</sup>.

In einem Aufsatz aus dem Jahr 1984 führt Rüsen die Identitätskategorie ein, um den Zusammenhang zwischen Geschichtsschreibung und menschlicher Lebenspraxis zu begründen. Identität versteht er in einem umfassenden personalen Sinn und definiert sie als „Fähigkeit von Menschen, im sozialen Lebenszusammenhang mit anderen Menschen unterschiedliche Erwartungen der anderen mit eigenen Bedürfnissen, Fremdinterpretationen mit Selbstinterpretationen zu einem in sich stimmigen und handlungsermöglichenden Deutungsmuster des eigenen Daseins zu verarbeiten. In dem Maße, in dem dieses handlungsermöglichende, daseinsorientierende Deutungsmuster zeitbezogen ist, kann man von historischer Identität sprechen.“ Historische Identität bestimmt er „als die Fähigkeit von Menschen, diese Zeiterfahrungen und Zeitabsichten – man könnte auch sagen: die äußere und die innere Zeit – zu einer in sich stimmigen und handlungsermöglichenden Vorstellung vom Verlauf des eigenen Daseins zu integrieren. Metaphorisch könnte man sagen: Historische Identität ist die Fähigkeit von Menschen, auf dem Strom der Zeit zu schwimmen. Und um im Bilde zu bleiben, könnte man hinzufügen: Geschichtsbewußtsein ist nichts anderes als die Schwimmbewegungen der Seele und des Geistes, die der Mensch sein Leben lang macht, um seine eigene Geschichtlichkeit (die Tatsache, daß er im Strom der Zeit schwimmen muß) lebensermöglichend zu bewältigen.“<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Vgl. Rüsen 1989, S.40 sowie 43ff. Vgl. auch Rüsen 1983 und Rüsen 1997.

<sup>51</sup> Rüsen 1983, S.115.

<sup>52</sup> Rüsen 1983, S.115f.

<sup>53</sup> Rüsen 1984, S.6f. es handelt sich hier um einen interaktionistisch orientierten Identitätsbegriff, siehe hierzu unten Kapitel 2.2.

Den Hintergrund von Rüsens Überlegungen bildet in diesem Fall die Beobachtung eines Trends zu Irrationalität und einer Rückkehr des legitimierenden Gebrauchs des Geschichtsunterrichts. Angesichts der Identitätsrelevanz des Geschichtsbewusstseins geht es ihm darum, die Qualitäten eines wissenschaftsspezifischen und vernunftorientierten Beitrags zur historischen Identitätsbildung genauer zu spezifizieren. Damit ist das Kernproblem der geschichtsdidaktischen Identitätsdebatte angesprochen: Wer der Annahme zustimmt, dass Geschichtsbewusstsein Identität beeinflusst – und dies ist mehr oder weniger expliziter Grundkonsens in der geschichtsdidaktischen Debatte –, muss die Rolle des Geschichtsunterrichts in dieser Hinsicht reflektieren. Der Zusammenhang zwischen Geschichtsbewusstsein und Identität war Ausgangspunkt für die Überlegungen Bergmanns und Pandels in den 70er Jahre, bildet aber auch den Ansatzpunkt für diejenigen Geschichtsdidaktiker, die der Förderung einer bestimmten – durchaus auch kollektiven und nationalen – Identität speziell seit der Wiedervereinigung wieder positiver gegenüber standen und unter denen insbesondere Uwe Uffelman hervorzuhellen ist.

Uwe Uffelman, der ein Defizit an nationaler Identität für die alte Bundesrepublik konstatierte,<sup>54</sup> stellte insbesondere in den 1990er Jahren Überlegungen dazu an, welchen Beitrag Geschichtsdidaktik bzw. Geschichtsunterricht zur Etablierung einer wohlverstandenen demokratischen deutschen Kollektividentität leisten können, die auf Anerkennung von Pluralismus beruhe.<sup>55</sup> Dabei müsse „die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus [...] integraler Bestandteil jeder vernünftigen Identität der Deutschen sein“, könne doch „die Beschäftigung mit der Geschichte des Dritten Reiches [...] eine kollektive Identität in der Negation stiften.“<sup>56</sup> Unter dieser Voraussetzung seien dann „positive Identifikationsangebote, die die gesamte Geschichte der Nation wahrnehmen“, durchaus legitim, wobei die Verknüpfung mit der regionalen, europäischen und globalen Ebene unverzichtbar sei. Durch Bewusstmachung der Perspektivität historischer Erkenntnis könne nicht nur Fremdverstehen, sondern auch Selbstverstehen gefördert werden.

An der Frage, ob der Geschichtsunterricht tatsächlich Identitätsangebote bereitstellen solle, entzündete sich in der Folge allerdings eine Kontroverse. Auf der Magdeburger KGD-Tagung zur Frage der Regionalidentität sorgte Schönemann für lebhafte Diskussionen,<sup>57</sup> indem er sich

---

<sup>54</sup> Vgl. Uffelman 1993a, besonders S.250.

<sup>55</sup> Vgl. zum Folgenden Uffelman 1994c. Ähnliche Überlegungen hat Uffelman auch in anderen Aufsätzen dargelegt.

<sup>56</sup> Uffelman 1994c, S.18. Folgendes Zitat ebenda.

<sup>57</sup> Vgl. hierzu auch den Tagungsbericht von Kuss (Kuss 1996).

– u.a. unter Hinweis auf den Konstruktcharakter kollektiver Identität – gegen Identitätsangebote und für die Förderung von Deutungskompetenz aussprach, die die Lernenden befähigen solle, Identitätsansprüche und -erwartungen zu analysieren und zu deuten. Auch in weiteren Aufsätzen wendete sich Schönemann gegen die Uffelmanssche Position<sup>58</sup> und betonte, dass „inhaltlich vorgeprägte Identität nicht Ziel, sondern nur Gegenstand von Geschichtsunterricht sein“<sup>59</sup> könne. Uffelmann antwortete darauf zum einen mit dem Hinweis, dass Identitätsangebote die Autonomie des Individuums und das Überwältigungsverbot zu respektieren hätten, und schlug zum anderen ein „identitätsorientiertes historisches Lernen“ vor, das Identität selbst zum Unterrichtsgegenstand macht und dadurch zur Reflexion eigener Identitätsbildung anregt.<sup>60</sup> In diese Richtung gingen dann auch Vorschläge zur Thematisierung des Identitätsthemas im Unterricht, die er in der Folgezeit machte.<sup>61</sup>

### 2.1.4.3. Identität als Dimension des Geschichtsbewusstseins

Ein weiterer Ansatz in der Geschichtsdidaktik versucht, die Identitätskategorie dimensional in das Geschichtsbewusstseinskonzept zu integrieren. Hier ist in erster Linie Hans-Jürgen Pandel zu nennen: „Identitätsbewusstsein“, so Pandel, „beruht auf der Erfahrung, dass einzelne Menschen wie auch Gruppen sich ändern und doch mit sich selbst identisch bleiben. Als Kategorie des Geschichtsbewußtseins ist es das Bewußtsein, zu verschiedenen Gruppen ‚wir‘ sagen zu können und sich damit von anderen (‚sie‘; ‚ihr‘) abzugrenzen. Identitätsbewußtsein ist aber nur dann ein Strukturmoment von Geschichtsbewußtsein, wenn dieses ‚wir‘ in zeitlicher Dimension gesehen wird, d. h. durch Verweis auf vergangene Handlungen der Bezugsgruppe, die als Identifikationsobjekt gewählt wird, Identität begründet. Identität als Strukturmoment von Geschichtsbewußtsein ist somit eine Orientierung in diachroner Weise.“<sup>62</sup> „Geschichtsbewußtsein“, darauf weist Pandel an anderer Stelle hin, „wird immer von der eigenen Gruppe her entworfen. Diese Tatsache drückt sich im Identitätsbewußtsein aus.“<sup>63</sup> Zur Begründung unserer historischen Identität „adoptierten“ wir uns auch unsere Vorfahren. Auch identifizierten wir uns mit unterschiedlichen und verschieden großen Gruppen: Pandel spricht in diesem Zusammenhang von der „Größe des *identitiven Raumes* des Individuums“.<sup>64</sup> Identifizierung sei immer mit Distanzierung verbunden, doch habe es auch Versuche gegeben, die scharfe

<sup>58</sup> Schönemann 1997, vgl. auch Schönemann 2002.

<sup>59</sup> Schönemann 1997, S.226.

<sup>60</sup> Uffelmann 1997, S.209 und Uffelmann 1996b, S.248f.

<sup>61</sup> Vgl. insbesondere Uffelmann 1996a und Uffelmann 2003. Vgl. auch Uffelmann 1999b.

<sup>62</sup> Pandel 1991a, S.64, von einer unwesentlichen Abweichung abgesehen identisch in Pandel 1987.

<sup>63</sup> Pandel 1991b, S.13. Hier (S.13f.) auch das Folgende.

<sup>64</sup> Pandel 1991b, S.14.

Wir-Ihr-Differenzierung zu mildern, sei es in der Aufklärung durch Toleranz, sei es im 20. Jahrhundert durch auf universalistischer Moral beruhender Solidarität.

Pandel hat also, anders als z.B. Huhn, nicht in erster Linie die komplexe personale oder Ich-Identität des Individuums im Auge, sondern die Beziehung des Individuums zur Gruppe. In dieser Hinsicht spricht er mit Identität zwei verschiedene Aspekte an: Eine der personalen Identität vergleichbare Qualität der Gruppe, über die Zeit hinweg mit sich identisch zu bleiben, sowie die Identifikation eines Individuums mit einer solchen Gruppe bzw. mit verschiedenen Gruppen samt den damit verbundenen Abgrenzungsaspekten. Dies verknüpft er mit einem Stufenkonzept der kognitiven Entwicklung, indem er Bezug auf eine Untersuchung Jean Piagets und Anne-Marie Weils zur „Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder“<sup>65</sup> nimmt. Die Annahme kollektiver Stereotype der Wir-Gruppe wird demzufolge der dritten und letzten Entwicklungsstufe zugeordnet.

Schönemann, der Pandels Ansatz grundsätzlich für zielführend hält, kritisiert gleichwohl, dieser nähere sich zu sehr der „historischen Identität“ Bergmanns an und verschenke die Möglichkeiten, die sich aus der Verbindung der beiden Kategorien „Identität“ und „Geschichtsbewusstsein“ ergäben.<sup>66</sup> Er verweist auf die analoge Struktur von Geschichtsbewusstsein und Identität: In beiden Fällen sei die Wahrnehmung der Vergangenheit aufs engste mit gegenwärtigem Selbstverständnis und Zukunftserwartung verknüpft: „Vor allem dieses Merkmal von Identität: dass sie sich auf dem Wege der Zeithorizontverschmelzung konstituiert und mithin prozessanalog zum Geschichtsbewußtsein entsteht, lässt es gerechtfertigt erscheinen, Identität als Bestandteil von Geschichtsbewußtsein zu begreifen. Hinzu kommt, dass Identität immer etwas mit der Konstruktion von Selbst- und Fremdkonzepten zu tun hat, und zwar sowohl auf der individuellen wie auf der kollektiven Ebene. Aus diesem Grund schlage ich vor, künftig geschichtsdidaktisch unter *Identität die Dimension des Geschichtsbewußtseins* zu verstehen, die sich auf die individuellen und die kollektiven Selbst- und Fremddefinitionen bezieht.“<sup>67</sup> Ausgehend hiervon betont Schönemann, „dass inhaltlich vorgeprägte Identität nicht Ziel, sondern nur Gegenstand von Geschichtsunterrichts sein kann“ und formuliert als zentrales Lernziel das „Transzendieren limitischer Strukturen von Identitätsbildungen“, dem er die

---

<sup>65</sup> Piaget/Weil 1976.

<sup>66</sup> Schönemann 1997, S.222.

<sup>67</sup> Schönemann 1997, S.222.

Teilziele „Identitätsanalyse- und Interpretation“, „Selbstreflexion“, „Fremdverstehen“ und „Ambiguitätstoleranz“ zuordnet.<sup>68</sup>

## 2.1.5. Analyse der geschichtsdidaktischen Debatte zum Identitätsbegriff und ihrer Probleme

### 2.1.5.1. Weite und Unschärfe des Begriffs

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass der Identitätsbegriff in **sehr unterschiedlicher Weise verwendet** wird, was insbesondere auch damit zusammenhängt, dass die verschiedenen, mit dem Identitätsbegriff bezeichneten Felder eng miteinander verknüpft sind.<sup>69</sup> Dies schlägt sich im Übrigen auch in der Vielfalt – oder vielmehr Disparität – der zahlreichen pragmatischen Vorschläge und konkreten methodischen Anregungen zum Thema nieder. Einen besonderen Stellenwert besitzt dabei das Bestreben, den Lernenden deutlich zu machen, dass sowohl der Niederschlag historischer Erfahrungen auf der Ebene der Quellen als auch die Darstellung von Geschichte stets perspektivisch sind. Sehr präsent ist auch der Ansatz, Identitätsbildung in der Vergangenheit oder gegenwärtige Identitätsstiftung mithilfe von Geschichte selbst zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts zu machen und kritisch zu reflektieren.<sup>70</sup> Der Weiteren finden sich Vorschläge, mit welchen Themen zum Aufbau einer demokratischen, im Pluralismus wurzelnden – nationalen – Identität beigetragen werden kann,<sup>71</sup> die Forderung nach Einbeziehung der Geschichte von Gruppen wie Frauen oder Kindern<sup>72</sup> oder ganz allgemein nach einem schülerorientierten oder offenen Geschichtsunterricht.<sup>73</sup>

Letztlich wird hier deutlich, dass die theoretische geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff – anders als Pandel in den 80er Jahren bemerkte<sup>74</sup> – keineswegs abgeschlossen ist. Vielmehr bildet trotz umfangreicher Forschungen, darin ist Schönemann

---

<sup>68</sup> Schönemann 1997, S.227.

<sup>69</sup> Das jüngste Beispiel hierfür ist das dem Thema „Geschichtsunterricht und Identitätsbildung“ gewidmete Heft 9 des Jahrgangs 2006 der GWU. Die drei Beiträge (Gies 2006, Oyen 2006, Pingel 2006) beziehen sich ebenso auf Fragen der „individuellen“ wie der „kollektiven“ Identität (vgl. dazu das Editorial von Joachim Rohlfes, wo zwar die Spannung zwischen beiden Ebenen eingeräumt, aber ihr Verhältnis nicht zureichend definiert wird).

<sup>70</sup> Vgl. Schönemann 1997. Vgl. auch Schörken, der anregt, das „Zerreißen von Identitäten“, das „Neuentdecken von Identität“ und das „Oktroyieren von Identität“ zu thematisieren (Schörken 1980, S.331f.). Uffelmann hat verschiedene Möglichkeiten zur Behandlung von Prozessen der Identitätsstiftung am historischen Beispiel vorgelegt (vgl. z.B. Uffelmann 1996a bzw. Uffelmann 1997; vgl. auch Uffelmann 2003). Vgl. auch einen Vorschlag von Heinz Schilling, lokale Festschriften zum Gegenstand eines Unterrichtsprojekts zu machen (Schilling 1996).

<sup>71</sup> Vgl. z.B. Uffelmann 1994c.

<sup>72</sup> Borries 1990, S.93.

<sup>73</sup> Vgl. etwa Fontaine 1986, S.41f. oder Knoch/Pöschko 1983, darin z.B. der Beitrag von Frieder Stöckle (Kapitel 1.2 Identität und Geschichte, S.20-36).

<sup>74</sup> Pandel 1986, S.11.

immer noch zuzustimmen, ein **konsensfähiger geschichtsdidaktischer Identitätsbegriff weiterhin ein Desiderat**.<sup>75</sup> Umso schwieriger wird es, wenn Identität in Bezug zur ebenfalls sehr komplexen Geschichtsbewusstseinskategorie gesetzt werden soll.<sup>76</sup> Denn „Identität“ kann, wie oben gezeigt, durchaus Unterschiedliches bedeuten.

Insbesondere dann, wenn damit **personale Identität in einem sehr umfassenden Sinn** angesprochen ist, kann der Begriffsumfang sehr weit werden.<sup>77</sup> Er verliert besonders dann an heuristischem Wert, wenn „Identität“ und „Subjekt“ zur Deckungsgleichheit tendieren. Speziell die Überlegungen Huhns, denen zufolge die Identitätskategorie im Grunde einen zentralen Stellenwert in allen geschichtsdidaktischen Theoriekonzepten erhalten müsste, zeigen, dass bei einer solchen Verwendung die Abgrenzung zur Geschichtsbewusstseinskategorie schwierig werden kann.<sup>78</sup> Zu Recht kritisiert Schönemann deshalb die hier vorliegende Überanstrengung des Identitätsbegriffs: Nicht nur mangle es an der nötigen empirischen Fundierung für einen so weitgehenden Schritt,<sup>79</sup> eine solche Strukturierung wäre zudem „sicherlich ungewollt, aber im Ergebnis unabweisbar – ego-, sozio- und ethnozentrischer, als das allen, die verantwortungsbewusst historisches Lernen organisieren, lieb sein kann.“<sup>80</sup>

Größere Präzision ermöglichen **Identitätskonzepte, die Klassifikationsprozesse und das Verhältnis zum „anderen“ in den Mittelpunkt rücken**. Der Zusammenhang zwischen Identität und Geschichtsbewusstsein kann auf diese Weise klarer operationalisiert werden. Von hier aus bieten sich nicht nur Anschlussmöglichkeiten zu verschiedenen zentralen geschichtsdidaktischen Begriffen und Themen.<sup>81</sup> Erleichtert wird zudem auch ein analytischer Zugriff

<sup>75</sup> Schönemann 1997, S.221. Vgl. hierzu auch die Feststellung von Hilke Günther-Arndt in ihrer Diskussion geschichtsdidaktischer Diskurse nach 1989/90: „Die Identitätsproblematik bleibt als offene Frage auf der geschichtsdidaktischen Tagesordnung“ (Günther-Arndt 1996, S.418).

<sup>76</sup> Die Kritik Schönemanns, Pandel näherte sich zu sehr der „historischen Identität“ Bergmanns an und verschenke die Möglichkeiten, die sich aus der Verbindung der beiden Kategorien „Identität“ und „Geschichtsbewusstsein“ ergäben, trifft m.E. nicht den Kern des Problems. Dieses scheint mir eher darin zu liegen, dass hier zwei sehr komplexe Begriffe aufeinandertreffen. Die Zusammenhänge, die zwischen beiden eröffnet werden, sind durchaus überzeugend, erfolgen jedoch nicht sehr systematisch und sind damit schwer operationalisierbar. Der Grund hierfür liegt in einer ungenügenden Entfaltung der Identitätskategorie, was allerdings den Rahmen vom Pandels Überlegungen, die in erster Linie einer Entfaltung der Geschichtsbewusstseinskategorie dienen, auch sprengen würde.

<sup>77</sup> So z.B. bei Borries 1990.

<sup>78</sup> Diesen Eindruck erwecken auch manche Formulierungen bei von Borries, z.B.: „Wenn solch krasse Fälle eines destruktiv-perversen Geschichtsbewusstseins vorliegen, müssen die gesellschaftliche und die individuelle Funktion von ‚historischer Identität‘ offensichtlich auf breiter Basis neu diskutiert werden.“ (Borries 1986, S.178).

<sup>79</sup> Dieser Einwand dürfte allerdings auf viele Aspekte der Geschichtsbewusstseiskonzepte zutreffen.

<sup>80</sup> Schönemann 1997, S.222.

<sup>81</sup> Zu nennen wären etwa die Forderung nach Perspektivität bzw. Multiperspektivität (Perspektivität spielt z.B. bei Schörken 1980 eine große Rolle, wird allerdings auch von Vertretern anderer Positionen in den Vordergrund gerückt), die Debatten um Fremdverstehen (vgl. z.B. Erdmann 1999) und Multikulturalität (vgl. z.B. Alavi 1998)

auf den bestehenden Geschichtsunterricht: Denn kollektive Selbst- und Fremdefinitionen sind im Geschichtsunterricht allgegenwärtig. Schon sehr früh, nämlich bereits 1972, hat Schörken in einem – m. E. zu wenig beachteten – Aufsatz auf das „verborgene Rollenspiel des Geschichtsunterrichts“ hingewiesen. Aus der Zahl möglicher Identifikationsobjekte wähle der Geschichtsunterricht spezifische Gruppen aus, denen Sympathie und Zugehörigkeitsgefühl zu gelten hätten: z. B. das eigene Volk oder auch Griechen und Römer, in der Regel nicht aber Perser oder Kelten. Darin drücke sich ein dominierendes Selbstverständnis aus, weshalb etwa bei politischen Neuorientierungen mittels entsprechender Lehrplanumstellungen andere Gruppen einbezogen würden. Immer aber liege hier „ein *Grundmuster politischer Welteinteilung* verborgen [...]: die Welt wird in das Zugehörige und Nichtzugehörige eingeteilt. Griechenland – und die Barbaren, das Mittelalterliche Reich – und die Sklaven, Europa – und die Kolonialvölker usw.; immer; ein Wir, das höchst verschieden definiert werden kann, aber stets Mittelpunkt eines Bezugssystems ist, und ‚die anderen‘.“<sup>82</sup>

Schörken will damit die Aufmerksamkeit auf ein Grundmuster lenken, das sich als „ideologische Tiefenstruktur“ realisiere, „hinter allem Stoff“ liege und deshalb weit schwieriger zu greifen sei als einfache Wertungen an der Oberfläche. Ein solcher Zugriff kann für die Analyse von identitätsrelevanten Deutungsmustern in Schulbüchern wertvolle Anhaltspunkte liefern. Dazu trägt auch bei, dass das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe mithilfe solcher Ansätze reflektiert werden kann, ohne gleichzeitig eine normativ orientierte „kollektive Identität“ zu propagieren. Denn wie im Folgenden gezeigt wird, ist gerade der Begriff der „kollektiven Identität“ besonders problematisch.

### 2.1.5.2. „Kollektive“ Identität?

„Kollektive“ Aspekte spielen in den meisten geschichtsdidaktischen Überlegungen zum Identitätsbegriff eine Rolle: Dass die *historia rerum gestarum* eine zentrale Rolle für die Konstituierung von Gruppen bzw. Gesellschaften spielt und dementsprechend gesellschaftlich ausgehandelt und vermittelt wird, ist z.B. ein sehr präsender Gedanke. Dennoch lassen sich von denjenigen Ansätzen, die von „Identität“ im Sinne einer umfassenden personalen Identität sprechen,<sup>83</sup> solche unterscheiden, die stärker auf die Gruppenaspekte von Identität fokussiert sind. Für den geschichtsdidaktischen Diskurs der 90er Jahre ist eine charakteristische Akzentver-

---

sowie die Diskussion um eine eurozentrische bzw. die Möglichkeiten einer weltgeschichtlichen Orientierung im Geschichtsunterricht (vgl. dazu auch oben Abschnitt 2.1.3.3.).

<sup>82</sup> Schörken 1972, S.85.

<sup>83</sup> Wie bei Huhn 1993 oder Rösen 1984.

schiebung hin zu Fragen der „kollektiven Identität“ zu beobachten, wobei auffällig ist, wie häufig „Identität“ als „nationale“, daneben auch als „regionale“, „europäische“ oder „kulturelle“ Identität aufgefasst wird, während andere – etwas sozio-ökonomische oder genderbezogene – Klassifikationsprinzipien eine deutlich geringere Rolle spielen.

Die Überlegungen zur „kollektiven Identität“ leiden jedoch häufig unter gravierenden theoretischen Unzulänglichkeiten: Zum einen wird „kollektive Identität“ oft recht umstandslos – und m.E. unzulässigerweise – in ein Analogieverhältnis zur Identität des Individuums gesetzt.<sup>84</sup> Hier kritisiert Schönemann zu Recht, dabei werde von einer „mechanistisch-harmonistischen“<sup>85</sup> Vorstellung ausgegangen: Es handele sich dabei um eine unzulässige Übertragung individualpsychologischer Identitätsvorstellungen und des damit verbundenen Balancemodells auf den gesellschaftspolitischen Raum.<sup>86</sup> Zum anderen wird häufig nicht zwischen „kollektiver Identität“ im Sinne quasi-personaler Identität einer Gruppe und „Identifikation“ im Sinne des Zugehörigkeitsgefühls des Individuums zu einer Gruppe geschieden wird. So kann mit „kollektiver Identität“ gemeint sein, dass auch **Kollektive** eine Identität besitzen und über die Zeit hinweg mit sich identisch bleiben bzw. von ihren Mitgliedern oder Mitgliedern anderer Gruppen als identisch betrachtet werden. Zum anderen wird auch jene spezifische Art der Verbundenheit des **Individuums** mit einer bestimmten Gruppe mehr oder weniger explizit als „Identität“ oder „kollektive Identität“ angesprochen oder zumindest nicht klar von ihr unterschieden, die in der frühen geschichtsdidaktischen Debatte, z.B. bei Bergmann, tendenziell noch konsequenter als „Identifikation“ bezeichnet wurde. Somit werden mit ein und demselben Signifikanten verschiedene Signifikate angesprochen, zwischen denen zwar ein – im Übrigen soweit ich sehe nirgends wirklich geklärt – Zusammenhang besteht, die jedoch keineswegs deckungsgleich sind.

---

<sup>84</sup> Vgl. etwa Uffelmann: „Für die sich mit Entstehungsbedingungen, Ausprägungen und Veränderungen von Geschichtsbewusstsein befassende Geschichtsdidaktik ist nicht nur die kollektive Identität von Interesse. Den Bedingungen und Verläufen individueller Identitätsbildung gilt die besondere Aufmerksamkeit sowohl westdeutscher als auch ostdeutscher Autoren. Von einem vertieften Einblick in die individuellen Bewußtseinsprozesse hoffen sie zu qualifizierteren Aussagen auch über die kollektiven zu gelangen.“ (Uffelmann 1999a, S.41). Vgl. auch Rösen 1984, S.7: „Geschichtsschreibung ist ein Teil der angedeuteten Integrationsleistung des Geschichtsbewußtseins, die Zeiterfahrungen und Zeitabsichten zur Vorstellung eines sich durchhaltenden Ichs oder Wir miteinander vergesellschafteter Menschen verbindet. [...] Jeder Mensch vollbringt für sich diese Integrationsleistung in den (oft nur un- oder halbbewußten) mentalen Prozessen, in denen er sich autobiographisch selbst interpretiert und den eigenen Lebensentwurf in soziale Zusammenhänge und übergeordnete kulturelle Vorstellungen kollektiver Identität einordnet. Zahllose gesellschaftliche Instanzen sind auf besondere Weise mit der gleichen Integrationsleistung befaßt. Die Geschichtswissenschaft ist nur eine davon.“

<sup>85</sup> Schönemann 1996, S.79.

<sup>86</sup> Besonders pointiert formuliert: Schönemann 1997, S.225.

Problematisch ist hieran nicht nur die sich ergebende begriffliche Unschärfe, sondern auch die geradezu paradoxe Tatsache, dass jener personale Identitätsbegriff der 70er Jahre einen deutlich antiidentifikatorischen Akzent besaß und nicht zuletzt hieraus sein normatives Potential gewann. Diese normative Konnotation wird allerdings dann u.U. problematisch, wenn mit der Identitätskategorie auf einmal wieder die Förderung spezifischer – auf bestimmten Geschichtsdeutungen beruhender – inhaltlich eindeutig bestimmter Identifikationen gerechtfertigt werden soll, zumal nicht immer trennscharf zwischen „Identität“ und „Identitätsbewusstsein“ in einem reflektierten Sinne geschieden wird. Insofern ist der Identitätsbegriff wegen seiner Unschärfe für Missbrauch anfällig. Es ist jedoch festzuhalten, dass er weder grundsätzlich emanzipatorisch noch antiemanzipatorisch ist. Jeismann etwa hat darauf hingewiesen, dass der Gegensatz zwischen „Emanzipation“ und „Identität“ zur Beschreibung der politischen Implikationen eines bestimmten Zugangs zur – bundesrepublikanischen – Geschichte vordergründig bleibe: Genauer sei „eine Differenzierung nach den unterschiedlichen Identitätsbezügen des historischen Selbstverständnisses, also nach den Kriterien der historischen Urteilsbildung und Wertung.“<sup>87</sup> Er ersetzt deshalb den Gegensatz zwischen „Emanzipation“ und „Identität“ durch denjenigen zwischen „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtsbild“.<sup>88</sup>

Der normative Akzent des Identitätsbegriffs ergibt sich im Übrigen nicht zuletzt auch aus denjenigen Konzepten anderer Disziplinen, auf die in der geschichtsdidaktischen Debatte schwerpunktmäßig Bezug genommen wird: Überhaupt hängen einige der gezeigten Schwierigkeiten nicht zuletzt mit den theoretischen Anleihen aus anderen Wissenschaften zusammen oder zeigen sich zumindest auch in anderen Disziplinen. Dies soll abschließend kurz erläutert werden.

### 2.1.5.3. Theorieimporte aus anderen Disziplinen

„Identität“ ist kein originär geschichtsdidaktischer Begriff, sondern, wie weiter unten noch ausgeführt werden wird, Gegenstand der Bemühungen zahlreicher Disziplinen, unter denen speziell Psychologie bzw. Sozialpsychologie, Soziologie und Politologie, daneben auch die Geographie besondere Relevanz für geschichtsdidaktische Fragestellungen besitzen. Aus der kaum mehr überblickbaren Fülle von Positionen haben – nicht nur in der Geschichtsdidaktik – die Arbeiten Erik H. Eriksons<sup>89</sup> und Lothar Krappmanns<sup>90</sup> besondere Bedeutung erlangt. Da-

---

<sup>87</sup> Jeismann 1986, S.14.

<sup>88</sup> Jeismann 1986.

<sup>89</sup> Zu Erikson siehe unten Kapitel 2.2. Auf Erikson nehmen beispielsweise Bezug: Becher 1978, Schönemann 1998, Uffelman 1994.

bei handelt es sich in erster Linie um Vorstellungen personaler Identität, die stark von Individuum her angelegt sind, auch wenn bei Krappmann – vermittelt nicht zuletzt durch das Rollenkonzept – gesellschaftlichen Faktoren ein wichtiger Stellenwert bei der Identitätsbildung zugemessen wird. Aus den diesen Ansätzen zugrunde liegenden Prämissen ergibt sich insofern geradezu zwangsläufig eine gewisse Normativität, als ein Misslingen von Identitätsbildung bis hin zum Identitätsverlust – „Identitätskrise“ ist ein an Erikson anschließender Begriff, der zum Modewort wurde – mit äußerst negativen, ja pathologischen Konsequenzen für das betroffene Individuum verbunden wäre. Allerdings hat bereits Schörken darauf hingewiesen, dass nicht zu selbstverständlich ein Einfluss des Geschichtsunterrichts auf psychologische Tiefenschichten vorausgesetzt werden darf, wie sie etwa in Eriksons Identitätskonzept angesprochen sind.<sup>91</sup> Angesichts des Fehlens einschlägiger empirischer Belege ist hier in jedem Falle Vorsicht geboten.

Daneben wurde in der geschichtsdidaktischen Identitätsdebatte auch auf Stufenmodelle der kognitiven Entwicklung Bezug genommen. So hat Hans-Jürgen Pandel in seinem Geschichtsbewusstseinsmodell<sup>92</sup> auf eine Untersuchung Piagets und Anne-Marie Weils zur Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellung zurückgegriffen.<sup>93</sup> Besondere Bedeutung für die Geschichtsdidaktik hat außerdem Habermas<sup>94</sup> erlangt, der Kohlbergs Stufen der moralischen Entwicklung mit Qualifikationen des Rollenhandelns verknüpft und hiervon ausgehend drei Stufen der Identitätsentwicklung unterscheidet: Natürliche Identität, Rollenidentität und schließlich Ich-Identität des Erwachsenen. Diese Stufen parallelisiert Habermas im Anschluss an Hegel mit der Entwicklung des Verhältnisses von Gruppen- und Ich-Identität über vier Stufen der sozialen Evolution: von den archaischen Gesellschaften über die frühen Hochkul-

---

<sup>90</sup> Zu Krappmann und dem Identitätskonzept des symbolischen Interaktionismus siehe unten Kapitel 2.2. Auf Krappmann nehmen z.B. Bezug: Uffelman 1994b, Schönemann 1998, in gewisser Wendung gegen Erikson Schörken 1975 und 1980 oder Knoch/Pöschko 1983.

<sup>91</sup> Schörken 1975 gegen Lübke: „Bei Erikson handelt es sich entweder um schwerwiegende klinische Befunde von Einzelfällen seiner psychoanalytischen Praxis oder, beim Beispiel der Sioux, um einen hart an die physische Vernichtung heranreichenden gewaltsamen Eingriff in die Existenzbedingungen einer Bevölkerungsgruppe. Die Prozesse, von denen die Rede ist, betreffen ökonomische Grundvoraussetzungen und/oder seelische Tiefenschichten, die zu tun haben mit psychoanalytischen Phänomenen wie z.B. der Weise der Elternbindung, der Familienstruktur, des Sexualverhaltens. Es geht nicht und kann gar nicht gehen – fast grotesk, dies überhaupt zu erwähnen – um Schulunterricht oder gar um ein einzelnes Unterrichtsfach. Lübke aber befürchtet eine Auflösung sozialer Primäridentifikationen (!) als Folge davon, dass im Politikunterricht in Klasse 9 und 10 der positive Aspekt demokratischer Institutionen nicht genug zur Geltung käme!“ (S.33). Schörken plädiert für eine angemessenere Rezeption Eriksons und bezieht sich seinerseits insbesondere auf den symbolischen Interaktionismus bzw. Krappmann.

<sup>92</sup> Pandel 1987. Vgl. auch Pandel 1991a und 1991b.

<sup>93</sup> Piaget/Weil 1976.

<sup>94</sup> Besonders (vgl. auch zum Folgenden) Habermas 1976, speziell Kapitel 3 (Moralentwicklung und Ich-Identität, S.63-91) und 4 (Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, S.92-126). Auf Habermas bezieht sich neben Bergman bzw. Bergmann/Pandel z.B. auch Becher 1978.

turen, die entwickelten Hochkulturen bis hin zur Moderne. So verstanden erhält der Identitätsbegriff u.U. eine geradezu teleologische Ausrichtung.

Man darf mit Recht fragen, ob die genannten Modelle geeignet sind, die – nicht nur für den Geschichtsunterricht so relevante – Frage der Identität im Sinne von Gruppeneigenschaften oder -zugehörigkeitsgefühl angemessen zu konzeptualisieren, bei dem sich die Frage der Normativität in einer ganz anderen Weise stellt. Diese Frage gewinnt besondere Brisanz, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Identitätsforschung anderer Disziplinen seit den 70er Jahren in der geschichtsdidaktischen Debatte nicht mehr zur Kenntnis genommen wurde: So blieb Bergmanns Identitätsartikel im Handbuch der Geschichtsdidaktik seit 1979 so gut wie unverändert, die einzig nennenswerte Erweiterung betrifft Pandels Geschichtsbewusstseinskonzept, das seit der 5. Auflage von 1997 berücksichtigt wird.

Eine systematische Aufarbeitung der für die Geschichtsdidaktik relevanten neueren Überlegungen insbesondere aus Soziologie, Politologie, Psychologie und Sozialpsychologie, ist nicht nur angesichts des empirischen Defizits in der geschichtsdidaktischen Forschung ein dringendes Desiderat. Hinzu kommt, dass die gezeigten Probleme durchaus typisch für den Identitätsdiskurs auch in interdisziplinärer Perspektive sind: Denn Individuum und Gruppe, Identifikation und personale oder Ich-Identität hängen eben eng miteinander zusammen, und in erster Linie hierin liegt nicht nur der Grund für die beschriebenen Probleme, sondern eben auch für die Relevanz und große Bedeutung des letztlich genau an dieser Schnittstelle ansetzenden Identitätsbegriffs. Die große Schwierigkeit in theoretischer Hinsicht liegt jedoch darin, das Verhältnis und den Zusammenhang der verschiedenen Elemente genauer zu bestimmen – und dies bereitete nicht nur Bergmann Probleme. In den letzten Jahrzehnten sind jedoch gerade hierzu relevante sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse zu verzeichnen. Das folgende Teilkapitel befasst sich deshalb ausführlich mit den Positionen zum Identitätsbegriff in den relevanten Disziplinen. Dabei soll einerseits ein gewisser Überblick über die äußerst komplexe Thematik gegeben werden, um gewisse Schwierigkeiten besser verstehen zu können. Andererseits sollen neuere Positionen für die Geschichtsdidaktik erschlossen werden, um auf dieser Basis zu einer klareren Operationalisierung der Fragestellung zu gelangen.

## **2.2. Aufarbeitung relevanter Aspekte aus der neueren sozialwissenschaftlichen Identitätsdebatte**

Das Interesse an „Identität“ ist keineswegs ein spezifisch geschichtsdidaktisches Phänomen. Im Gegenteil – die Konjunktur des Identitätsbegriffs hat ein Ausmaß angenommen, das es mittlerweile so gut wie unmöglich macht, die gesamte Diskussion zu überblicken.<sup>95</sup> Dies betrifft die allgemeine gesellschaftliche Diskussion ebenso wie die im engeren Sinne wissenschaftliche Debatte: In vielen Disziplinen ist der Begriff zu einer Leitkategorie geworden. Er zählt in der Psychologie und Soziologie des 20. Jahrhunderts zu den theoretischen Grundbegriffen<sup>96</sup> und ist auch in Philosophie, Politikwissenschaft, Ethnologie, Geographie und Wirtschaftswissenschaften, um nur einige Beispiele zu nennen, von zentraler Bedeutung.<sup>97</sup>

In die Geschichtswissenschaft wurde der Begriff später und zunächst zurückhaltender aufgenommen als in der Sozialwissenschaft,<sup>98</sup> fand dann aber große Aufmerksamkeit insbesondere im Rahmen der Nationalismusforschung oder auch im Zusammenhang mit kulturwissenschaftlich ausgerichteten Fragestellungen.<sup>99</sup> Im Rahmen interdisziplinärer Forschungsschwerpunkte - zu nennen sind hier etwa der hessische Landesforschungsschwerpunkt „Nationale und kulturelle Identität“<sup>100</sup> oder der Sonderforschungsbereich 541 „Identitäten und Alteritäten“ der DFG<sup>101</sup> - war eine rege Beteiligung der historischen Disziplinen zu verzeichnen, und so sind „Identität und Alterität“ in einem neueren Lehrbuch zur Antike prominent als „Schlüsselbegriffe und Konzepte“ aufgenommen.<sup>102</sup> Allerdings hat die Geschichtswissenschaft, so die Einschätzung von Pyka, bislang kaum eigenständige methodische Ansätze zur

<sup>95</sup> Niethammers Auszählung der in der „Deutschen Bibliothek“ nachgewiesenen monographischen Titel zum Stichwort „Identität“ von den 50ern bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ergab eine Verdoppelung der Titel mit jedem Jahrzehnt. Vgl. Niethammer 2000, S.21, Anm. 23.

<sup>96</sup> Straub 1998, S.73.

<sup>97</sup> Zu den verschiedenen Feldern vgl. mit ausgewählten Literaturhinweisen z.B. Trunk 2004, S.16f. Zu Anknüpfungspunkten in der Diskussion über die „regionale Identität“ in den Nachbardisziplinen der Geschichtswissenschaft vgl. Küster 2002, S.5ff, allerdings unter fast völliger Beschränkung auf die deutschsprachige Literatur. Die Online-Brockhaus-Enzyklopädie unterscheidet die Verwendung des Begriffs in der Logik, der Mathematik, der Psychologie und der Soziologie (<http://www.brockhaus-encyklopaedie.de>, Abrufdatum 25.03.2006). Zum philosophischen Identitätsbegriff vgl. auch unten.

<sup>98</sup> So Trunk 2004, S.18.

<sup>99</sup> Vgl. hierzu Pyka 2005.

<sup>100</sup> Zu Ergebnissen dieser Forschungsarbeit vgl. Giesen 1991 und Berding 1994. Kritisch Niethammer 2000, S.17.

<sup>101</sup> Laufzeit vom 01. Juli 1997 - 30. Juni 2003. Der Freiburger Althistoriker Hans-Joachim Gehrke war bis zum 30.09.2000 Sprecher, anschließend stellvertretender Sprecher des SFB. Zum SFB 541 vgl. auch [www.sfb541.uni-freiburg.de/frames/index2.html](http://www.sfb541.uni-freiburg.de/frames/index2.html) (zuletzt aufgerufen am 27.03.2006).

<sup>102</sup> Wirbelauer 2004, S.362-375.

Erforschung der Identitätsproblematik hervorgebracht, bestimmend seien hier weiterhin in erster Linie soziologische, psychologische und pädagogische Konzepte.<sup>103</sup>

Angesichts dieser Vielfalt seiner inner- und außerwissenschaftlichen Nutzung verwundert es kaum, dass die Verwendung des Begriffs alles andere als einheitlich ist. Schon für die Mitte der 1960er Jahre stellt Gleason fest: „the word *identity* was used so widely and so loosely that to determine its provenance in every context would be impossible.”<sup>104</sup> Eine Rolle spielt dabei sicher auch, dass die Geschichte des Begriffs über „unkontrollierte Bedeutungsverschiebungen“ ging.<sup>105</sup> Das Wort „Identität“ ist vom lateinischen „idem“ abgeleitet und stammt aus der philosophischen Begriffssprache des Spätmittelalters, von wo es dann in der frühen Neuzeit in die europäischen Sprachen übernommen wurde.<sup>106</sup> Schon frühzeitig diente es als formallogischer oder mathematischer Begriff, wurde aber bald auch im Zusammenhang mit der Frage nach der „Einheit der Person“ verwendet, insbesondere in der Tradition des englischen Empirismus etwa bei Locke und Hume.<sup>107</sup> Außerhalb des philosophischen Diskurses im engeren Sinne, in dem beide Komplexe eine große Rolle spielten und der in seiner Vielschichtigkeit hier auch nicht ansatzweise nachgezeichnet werden kann,<sup>108</sup> wurde das Wort beispielsweise im Englischen mit Bezug auf Phänomene wie Persönlichkeit oder Individualität in einer weniger streng definierten, allgemeineren Weise gebraucht.<sup>109</sup>

---

<sup>103</sup> Pyka 2005, vgl. besonders S.382 und 391. Pyka sieht hierin kein Manko, fordert aber den spezifischen Beitrag der Geschichtswissenschaft ein.

<sup>104</sup> Gleason 1983, S.918.

<sup>105</sup> Henrich 1979, S.136. Die Bemerkung bezieht sich auf den sozialpsychologischen in Abgrenzung zum philosophischen Identitätsbegriff. Diese Entwicklung mündete, so Henrich, in „eine Vorstellung von Identität, in der sich Assoziationen stärker geltend machen als ausgearbeitete Gedanken.“ (ebenda). Mit Blick auf „the level of generality and diffuseness“, den der Identitätsbegriff erreicht habe, konstatiert Gleason: „There is little point in asking what *identity* ‘really means’ when matters have reached this pass. The more pertinent questions are, What can we find out about the specific channels through which the word passed into such widespread use? and What elements in the intellectual background of its emergence help explain its extraordinary popularity?” (Gleason 1983, S.914).

<sup>106</sup> Zur Bildung des Begriffs vgl. Oxford English Dictionary Online, Artikel „identity“ (www.oed.com, zuletzt aufgerufen am 3.4.2006). Vgl. außerdem Niethammer 2000, S.40f. Ins Deutsche wurde der Begriff im 18. Jahrhundert übernommen, auch wenn das Grimmsche Wörterbuch den Begriff 1877 nicht verzeichnet. Das älteste Zitat, das das Oxford English Dictionary aufführt, bezieht sich auf *identity* im Sinne von „The quality or condition of being the same in substance, composition, nature, properties, or in particular qualities under consideration; absolute or essential sameness; oneness“ und stammt aus dem Jahr 1570: „BILLINGSLEY Euclid V. def. IV. 129 This likenes, idemptitie, or equallitie of proportion is called proportionallitie.“

<sup>107</sup> Vgl. Straub 2004, S.291. Das Oxford English Dictionary (vgl. vorangegangene Anmerkung) subsummiert dies unter „The sameness of a person or thing at all times or in all circumstances; the condition or fact that a person or thing is itself and not something else; individuality, personality“ und führt hier etwa Lockes Definition aus dem Jahr 1690 auf: „personal Identity, i.e. the Sameness of a rational Being“. Gleason sieht hier einen Zusammenhang zum Geltungsverlust der traditionellen christlichen Vorstellung von der Seele (Gleason 1983, S.911).

<sup>108</sup> Zur Geschichte des Identitätsbegriffes in der Philosophie vgl. Henrich 1979, vgl. hierzu etwa auch Straub 2004, S.292.

<sup>109</sup> Gleason 1983, S.911f.

Wenn der Beginn der Konjunktur des Identitätsbegriffs in der Regel mit dem Namen Erik H. Erikson in Verbindung gebracht wird, ist damit ein anderer Identitätsbegriff<sup>110</sup> gemeint: ein psychologischer zunächst, von dem ausgehend dann verschiedene sozialpsychologische und soziologische Ansätze diskutiert werden.<sup>111</sup> Es ist dieser sozialwissenschaftliche Identitätsbegriff, der im Folgenden im Mittelpunkt stehen soll, und über den Niethammer feststellt, er habe, „seine Herkunftsgeschichte weitgehend abgestoßen“.<sup>112</sup> In eine ähnliche Richtung geht Peter Wagners Klage, es sei „möglich geworden, über Identität zu sprechen, ohne angeben zu müssen, wer oder was mit sich selbst oder anderem/n identisch ist.“<sup>113</sup>

In der Tat ist die Diffusität des Begriffs auffallend, die Orientierung in diesem Feld fällt dementsprechend schwer.

Um wenigstens ansatzweise einen gewissen Überblick über die sehr unübersichtliche Debatte zu eröffnen, erfolgt eine erste Annäherung an die Thematik in Abschnitt 2.2.1. über die Diskussion ausgewählter Problemfelder. Hierbei wird zunächst erläutert, dass die Bedeutung von „Identität“ für die politische Praxis einen wichtigen Hintergrund für die Probleme im wissenschaftlichen Umgang mit dem Begriff bildet. In einem zweiten Abschnitt wird auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen von „Identität“ eingegangen: Hier werden Parallelen zum weiter oben für die geschichtsdidaktische Debatte beobachteten charakteristischen Verschwimmen zwischen z.B. personaler und kollektiver Identität deutlich, gleichzeitig lassen sich Anregungen zu einem reflektierteren und eindeutigeren Umgang mit dem Begriff gewinnen. Anschließend wird auf die Diskussion um konstruktivistische bzw. essentialistische Ansätze eingegangen, bevor abschließend die generelle Eignung des Begriffs für die wissenschaftliche Analyse thematisiert wird.

Kapitel 2.2.2. wendet sich systematischer der Frage nach der Konstituierung von Identität durch Identifikationsprozesse zu. Von hier ausgehend wird in Abschnitt 2.2.3. die Bedeutung von Geschichte für Identifikationsprozesse genauer umrissen. Abschließend werden in 2.2.4 die Analysekatoren entfaltet, die im weiteren Verlauf der Arbeit einen zentralen Stellenwert einnehmen.

---

<sup>110</sup> Wenngleich nach Straub 2004, S.291, sich die Semantik der beiden Diskurse mittlerweile etwas aufeinander zu bewegt.

<sup>111</sup> So beispielsweise Brubaker/Cooper 2000, S.2f.

<sup>112</sup> Niethammer 1997, S.177.

<sup>113</sup> Wagner 1998, S.45.

## 2.2.1. Identitätskonzepte: Ausgewählte Problemfelder

### 2.2.1.1. Identitätsbegriff und Praxis

Viele Begriffe, darauf weisen Brubaker und Cooper hin,<sup>114</sup> sind zugleich Kategorien der sozialen und politischen Analyse wie Kategorien der sozialen und politischen Praxis. Letztere verstehen sie im Anschluss an Bourdieu als Kategorien der alltäglichen sozialen Erfahrung, die von gewöhnlichen sozialen Akteuren entwickelt und genutzt werden und sich insofern von den erfahrungsfernen Kategorien der sozialen Analyse unterscheiden. Auch der Identitätsbegriff spiele nicht nur im Rahmen des wissenschaftlichen Systems eine große Rolle, sondern sei auch im alltäglichen Leben und im politischen Diskurs von großer Bedeutung – eine Eigenschaft, die er im Übrigen mit Begriffen wie Nation, Demokratie, Klasse und vielen anderen gemeinsam habe. Im Folgenden sollen zunächst Bereiche unterschieden werden, in denen politische Implikationen von Identität eine Rolle spielen, um dann auf einige wichtige Deutungen dieser Phänomene einzugehen, die ihrerseits wiederum politische Implikationen besitzen.

Zum einen spielen Identitätsfragen häufig dann eine Rolle, wenn es um politische Integration geht, beispielsweise auf nationaler oder supranationaler Ebene. Dabei gilt für die deutsche Geschichte in besonderem Maße, dass die Erzeugung von Loyalität und Zugehörigkeitsgefühl in Verbindung mit Aggression nach außen und Homogenisierungstendenzen nach innen in einem Maße und einer Ausprägung vorgeführt wurde, die das Identitätskonzept, auf Kollektive bezogen, in den Augen vieler desavouierten.<sup>115</sup> Eine stark normative Ausrichtung des Identitätsbegriffs, die mit der Propagierung einer aktiv betriebenen Identitätspolitik von staatlicher Seite einhergeht, wird deshalb vielfach als problematisch angesehen. Andererseits wird immer wieder hervorgehoben, dass politische Gemeinschaften, und zwar insbesondere Demokratien, auf ein Zugehörigkeits- und Zusammengehörigkeitsgefühl ihrer Bürger angewiesen sind, was allerdings nicht notwendigerweise bedeuten muss, dass ethnische oder kulturelle Faktoren hierfür als fundierend angesehen werden.<sup>116</sup> Ein Beispiel für eine politische Auseinandersetzung, in der solche Aspekte eine Rolle spielen, ist die Debatte um eine „deutsche Identität“, die nicht zuletzt angesichts der Probleme der Wiedervereinigung eine neue Aktualität gewonnen hat. In hohem Maße politisch relevant ist außerdem die – vielfach ideologisch aufgeladene – Diskussion um die europäische Identität, der im Kontext der europäischen Integration

---

<sup>114</sup> Vgl. Brubaker/Cooper 2000, S.4ff.

<sup>115</sup> Vgl. auch Straub 2004, S.297.

<sup>116</sup> So wendet sich Thomas Meyer (z.B. Meyer 2004) vehement gegen die Annahme, ein politisches Gemeinwesen sei auf kulturelle Identität angewiesen. Nötig sei vielmehr politische Identität. Zum Begriff der kulturellen Identität vgl. auch Abschnitt 2.2.2.1.3.

durchaus verschiedene Funktionen zugeschrieben wurden. Ging es in dem Dokument über die europäische Identität, das die neun Außenminister der EG-Staaten 1973 in Kopenhagen unterzeichneten,<sup>117</sup> vor allem um Europas Platz in der internationalen Gemeinschaft, so sollte das Konzept der europäischen Identität später die Verbindung zwischen der lokalen bzw. regionalen und der europäischen unterstützen.<sup>118</sup> Im öffentlichen Diskurs schwimmt dabei häufig in eigentümlicher Weise die Feststellung bzw. Beschreibung einer bestimmten europäischen Identität mit der Forderung nach ihrer Herstellung bzw. Förderung.<sup>119</sup>

Der politische Gebrauch von Identität kann außerdem dazu dienen, die Partizipationrechte von Gruppen einzufordern, die innerhalb einer Gesellschaft diskriminiert werden.<sup>120</sup> Genau darum geht es in den Phänomenen, die speziell in der US-amerikanischen Diskussion unter dem Stichwort „identity politics“ zusammengefasst werden<sup>121</sup> und Gegenstand intensiver sozialwissenschaftlicher Forschung sind.<sup>122</sup> In ihrem Zentrum steht eine „defensive Politik der Differenz und Kampf um Anerkennung“,<sup>123</sup> getragen von Gruppen, die benachteiligt werden. Dabei zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen Identität und Handlungsfähigkeit, die hier auf kollektiver Ebene aktiviert werden soll. Mit den „identity politics“ werden meist Bewegungen assoziiert, die auch als Teil der insbesondere seit den 60er Jahren bedeutsamen „new social movements“ aufgefasst werden: Zu den häufig genannten Gruppen zählen u. a. Feministinnen, Afro-Amerikaner, Homosexuelle und Umweltschützer.<sup>124</sup>

---

<sup>117</sup> Dokument über die europäische Identität 1973.

<sup>118</sup> Vgl. Sträth 2002, S.388ff.

<sup>119</sup> Dies ist etwa der Fall in der 1995 beschlossenen „Charta der Europäischen Identität“ der Europa-Union Deutschland (Europa-Union 1995), die, darauf weist Thomas Meyer zu Recht hin, vor allem allgemeine Aussagen enthält, die auf der Ebene universeller politischer Grundwerte angesiedelt sind, und weniger eine etwaige politische und kulturelle Besonderheit Europas zum Ausdruck bringt. Zur „Charta der europäischen Identität“ und zu anderen Versuchen, die europäische Identität zu fixieren vgl. Meyer 2004, S.11f.

<sup>120</sup> Die Andersartigkeit von theoretischen Neuformulierungen, die „nicht mehr das Zentrum politischer Macht in den Mittelpunkt der Betrachtung“ stellen, sondern getragen werden „von minoritären und unterdrückten Gruppen, die im Gefüge politischer Hierarchien marginalisiert oder zur Unsichtbarkeit verurteilt waren“ und fließend übergehen „in Formen einer kulturpolitischen Praxis, da sie Identität mit Artikulation, Stimme und Handlungsermächtigung verbinden“, betonen Assmann/Friese 1998b, S.13.

<sup>121</sup> Als erste Einführung zum Begriff „identity politics“, der nach Meinung Niethammers „uns in Europa wenig geläufig, wenngleich in den USA bereits Schnee von gestern“ ist (Niethammer 2000, S.12), vgl. Ryan 2005.

<sup>122</sup> Vgl. Cerulo, S.393f. Allerdings werden der Begriff „identity politics“ und das mit ihm verbundene Konzept auch in Frage gestellt, vgl. z. B. Pritchett 2005.

<sup>123</sup> Straub 2004, S.296.

<sup>124</sup> Doch weist Calhoun zu Recht darauf hin, dass hier ohne ausreichende theoretische Fundierung diejenigen Bewegungen zusammengefasst werden, die den Forschern als vergleichsweise attraktiv erscheinen, während Phänomene wie z. B. die neue religiöse Rechte ausgeklammert würden, obwohl sie ebenso als Manifestationen von „identity politics“ anzusehen seien. (Calhoun 1994, S.22).

Insbesondere den Identitätsansprüchen ethnischer und religiöser Gruppen wird häufig besondere politische Brisanz und Gefährlichkeit zugeschrieben.<sup>125</sup> Der Eindruck, dass insbesondere seit dem Ende des Kalten Krieges die Konflikte zugenommen haben, in denen die Berufung auf ethnische oder religiöse Identitäten eine entscheidende Rolle spielt, ist weit verbreitet – der jugoslawische Bürgerkrieg, der Genozid in Ruanda oder der islamische Terrorismus sind hier nur einige, wenn auch sehr prominente Beispiele.

Es war die politische Relevanz des Identitätsphänomens und seiner Nutzung bzw. Instrumentalisierung, die in den letzten Jahren zahlreiche Debatten ausgelöst und unterschiedliche Deutungen erfahren hat. In zentralen Werken so unterschiedlicher Autoren wie Benjamin Barber,<sup>126</sup> Manuel Castells<sup>127</sup> und Samuel Huntington<sup>128</sup> spielt der Begriff eine wichtige Rolle. Alle drei Autoren reflektieren, wenngleich in durchaus unterschiedlicher Weise, darauf, dass im Phänomen der Identität integrierende und abgrenzende Momente in enger Wechselwirkung verknüpft zu sein scheinen. Sie weisen allesamt auf die Bedrohung hin, die das Abgrenzungspotential von Identitäten für eine friedliche Weltordnung darstellt. Perspektiven gewinnen sie aus dem gleichfalls vorhandenen Integrationsmoment, allerdings auf verschiedenen Ebenen und demzufolge mit sehr verschiedenen Akzenten: Während Castells und Barber die eine teilweise Aufhebung von Abgrenzungen durch Integration in neue, übergeordnete Einheiten zumindest als Perspektive und Hoffnung andeuten, zielen Huntingtons Überlegungen auf eine Verstärkung der Integration innerhalb bestehender Einheiten und damit letztlich auf eine Fixierung bzw. Verstärkung von Abgrenzungen: Basierend auf einem Szenario der Angst wird aus der These der stark wachsenden politischen Bedeutung kultureller Identität der Schluss gezogen, dass die eigene kulturelle Identität gegenüber der der anderen Kulturkreisen gestärkt werden muss.<sup>129</sup>

Niethammers viel diskutierte Polemik gegen das „Plastikwort“<sup>130</sup> Identität<sup>131</sup> geht zu einem erheblichen Teil auf das Konto des Abgrenzungs- und Gewaltpotentials von Identität: Identität sei ein sehr disparat verwendeter und äußerst vager Begriff, der quasi-religiöse Erhaben-

---

<sup>125</sup> So klassifiziert eine Untersuchung aus dem Jahr 1995, die 91 Bürgerkriege aus der Zeit zwischen 1945 und 1993 analysiert, 69% der Fälle als „identity wars“, die in erster Linie von ethnisch-religiös bedingten Identitätsaspekten motiviert gewesen seien, und grenzt diese von Bürgerkriegen mit anderen, v.a. sozioökonomischen, Ursachen ab – ein angesichts der häufig zu beobachtenden Verquickung beider Aspekte allerdings höchst problematisches Vorgehen, zumal die Klassifizierung der einzelnen Fälle nicht transparent gemacht wird. (Licklider 1995).

<sup>126</sup> Barber 1996.

<sup>127</sup> Castells 2002.

<sup>128</sup> Huntington 1996, vgl. auch Huntington 2004.

<sup>129</sup> Zur Kritik an Huntington vgl. z.B. Meyer 1997, Meyer 2004 oder Etzioni 2005.

<sup>130</sup> Der Begriff stammt von Uwe Pörksen (Pörksen 1988).

<sup>131</sup> Niethammer 1997 und Niethammer 2000.

heit zu vermitteln in der Lage sei. Nur einen einzigen festen Kern habe der ansonsten strukturlose Begriff: „die Abgrenzung vom Nicht-Identischen, in welcher Bestimmung auch immer, und insofern ist er im Kern auf Konflikt hin angelegt. Im Fall des kollektiven Konflikts verflüchtigt sich jedoch die situative Vagheit subjektiver Balancen und muß mit der beinharten Notwendigkeit des Sozialen durch objektivierende Kriterien der Inklusion und Exklusion ersetzt werden[...] Insofern ist kollektiver Identität die Tendenz zum Fundamentalismus und zur Gewalt inhärent.“<sup>132</sup> Der Vorschlag, „kollektive Identität“ aus dem Wortschatz zu streichen und stattdessen „wir“ zu sagen,<sup>133</sup> wirkt jedoch – eingestandenermaßen – reichlich hilflos, zumal die Kritik am Identitätsbegriff und die Kritik an dem damit verbundenen Phänomen in einer nicht immer ausreichend durchschaubaren und explizierten Weise verschwimmen.<sup>134</sup>

Wenn es richtig ist, dass Identitätsphänomene eine große oder wachsende politische Relevanz besitzen, dann bleiben sie und der dazu gehörige Diskurs – unabhängig von eventuellem politischen Engagement der Wissenschaftler<sup>135</sup> – als Forschungsgegenstand in jedem Fall von Bedeutung. Davon ist nun aber die Frage zu trennen, ob „Identität“ als Begriff der wissenschaftlichen Analyse erforderlich und geeignet ist. Nun sind, hierin ist Brubaker und Cooper zuzustimmen, Begriffe der politischen Praxis keineswegs als Begriffe der wissenschaftlichen Analyse disqualifiziert.<sup>136</sup> Als wissenschaftliche Begriffe bedürfen sie jedoch einer Eindeutigkeit, die trennscharfe Anwendung und intersubjektive Verständigung ermöglicht. Hier sind beim Identitätsbegriff derzeit allerdings Zweifel angebracht: Vielfach wird er sorglos, ungenau und wenig trennscharf verwendet, und die Grenzen zwischen den Disziplinen tragen auch nicht gerade zu mehr Eindeutigkeit und Klarheit bei.<sup>137</sup> Personale und kollektive, essentialistische und konstruktivistische Verwendungsweisen existieren nicht nur nebeneinander, sondern gehen vielfach ineinander über, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Und dies ist alles andere als ein akademisches Problem: Wissenschaftliche Analyse besitzt immer, und im hier zur Debatte stehenden Fall sicherlich besonders ausgeprägt, normative Implikationen und ist damit politisch in hohem Maße relevant.

---

<sup>132</sup> Niethammer 2000, S.625.

<sup>133</sup> Niethammer 2000, S.627ff.

<sup>134</sup> Zur Kritik an Niethammer vgl. insbesondere Jensen 2000 und Rost 2003.

<sup>135</sup> Von der „dual orientation of many academic identitarians as both *analysts* and *protagonists* of identity politics“ sprechen Brubaker/Cooper 2000, S.6.

<sup>136</sup> Brubaker / Cooper 2000, S.5. Das Begriffsinventar der Sozialwissenschaften, so Brubaker und Cooper, müsste wohl grundlegend umgestaltet werden, wollte man auf alle Begriffe verzichten, die das Potential zu politischer Instrumentalisierung und zum Auslösen einer gewalttätigen Dynamik besitzen.

<sup>137</sup> Vgl. hierzu mit Bezug auf die Konzepte „Identität“ und „Selbst“ z.B. Owens 2003, S.207 und 228.

### 2.2.1.2. Identität – personal, kollektiv, sozial?

Analysen des Identitätsdiskurses unterscheiden häufig zwischen Begriffsverwendungen, die sich auf das Individuum konzentrieren, und solchen, die sich auf Kollektive beziehen: „Der Begriff ‚Identität‘ wird in den Sozialwissenschaften vornehmlich in zwei Varianten verwendet. Als ‚Selbstidentität‘ oder ‚personale Identität‘ bezeichnet er das Bewußtsein eines Menschen von seiner eigenen Kontinuität *über die Zeit hinweg* und die Vorstellung einer gewissen Kohärenz einer Person. Mit ‚sozialer‘ oder ‚kollektiver Identität‘ hingegen werden ‚Identifizierungen‘ von Menschen untereinander benannt, also eine Vorstellung von Gleichheit oder Gleichartigkeit *mit anderen*.“<sup>138</sup> Häufig werden „soziale“ und „kollektive“ Identität auch deutlicher voneinander abgegrenzt: Die Autoren des einschlägigen Artikels in einem neueren US-amerikanischen Nachschlagewerk gehen von mindestens drei Typen der Identität in der relevanten sozialwissenschaftlichen Literatur aus, die viele Verknüpfungen und Überschneidungen aufwiesen: die soziale, personale und kollektive Identität.<sup>139</sup> Die theoretische Entwicklung auf dem Feld der personalen Identität ist in der Tendenz – trotz des großen Einflusses Eriksons – stark von Soziologen vorangetrieben worden, während sich Psychologen bzw. Sozialpsychologen insbesondere bei der Erforschung sozialer und kollektiver Identität engagiert haben.<sup>140</sup> Die drei Perspektiven auf Identität sollen im Folgenden knapp vorgestellt und ansatzweise diskutiert werden. Völlige Trennschärfe ist dabei nicht möglich: Im Konzept der Identität spielen individuelle und soziale bzw. gesellschaftliche Faktoren immer zusammen, wie zu zeigen ist.

---

<sup>138</sup> Wagner 1998, S.45.

<sup>139</sup> Snow u.a. 2005, S.390f.: „From a sociological standpoint, *social identity* is the foundational or anchoring concept in that it is grounded in and derives from social roles, such as police officer, physician, or mother, or broad social categories, such as gender, racial, ethnic, and national categories. This structural grounding is captured in the parallel concepts of ‚role identities‘ and ‚categorical identities.‘“ Mit dem Begriff *personal identities* könnten dagegen eher die individuellen Selbstdefinitionen konzeptualisiert werden. Die Unterscheidung zwischen personaler und sozialer Identität sei schon allein deshalb unverzichtbar, weil Individuen nicht selten die ihnen zugeschriebenen sozialen Identitäten zurückwiesen. Der Typ der *collective identities* weise zwar starke Überschneidungen zu beiden genannten Konzepten auf, unterscheide sich aber auch in charakteristischer Weise: „It is loosely defined as a shared sense of ‚we-ness‘ or ‚one-ness‘ that derives from shared statuses, attributes, or relations, which may be experienced directly or imagined, and which distinguishes those who comprise the collectivity from one or more perceived sets of others[...] Identifying with a collectivity is often based on an individual’s social identity, such as identifying as an ethnic minority or a citizen of a particular country, but such category-based associations do not automatically give rise to collective identity. Instead, the development and expression of collective identity is often triggered by contests pitting one group against another“. Zum Konzept der sozialen Identität vgl. z.B. auch Hardin 2001. Owens 2003, S.214, fasst soziale und personale Identität als gruppenbezogene Konzepte zusammen und vertritt die Position, dass weder kollektive noch soziale Identität notwendigerweise internalisiert sein müssen. Ansonsten definiert er ähnlich wie Snow u.a.

<sup>140</sup> So Owens 2003, S.214.

### 2.2.1.2.1. Personale Identität

Die Frage, ob in der Geschichte des sozialwissenschaftlichen Denkens die individuelle / personale oder die kollektive Identität das „primäre Problem“<sup>141</sup> darstellt, kann im gegebenen Zusammenhang vernachlässigt werden. Und auch wenn man von verschiedenen Quellen für den Identitätsbegriff und seine Konjunktur ausgehen muss:<sup>142</sup> Unbestreitbar haben **Erik H. Eriksons** Arbeiten großen Anteil an der Verbreitung und Popularisierung des Identitätsbegriffs<sup>143</sup> und sind bis heute wichtiger Anknüpfungspunkt für zahlreiche einschlägige Arbeiten.<sup>144</sup> Allerdings ist Eriksons Identitätsbegriff mangels einer ausreichend präzisen Definition und angesichts eines weit gespannten Oeuvres nicht leicht zu fassen.<sup>145</sup> Auf der Basis verschiedener Umschreibungen und definitorischer Formulierungen umreißt Straub Eriksons Konzept folgendermaßen: „Diese formaltheoretischen Bestimmungen laufen darauf hinaus, (personale) ‚Identität‘ als jene *Einheit und Nämlichkeit* einer Person aufzufassen, welche auf aktive, psychische Synthetisierungs- oder Integrationsleistungen zurückzuführen ist, durch die sich die betreffende Person der Kontinuität und Kohärenz ihrer Lebenspraxis zu vergewissern sucht. Dabei wird angenommen, daß Kontinuität und Kohärenz angesichts diachroner und synchroner Differenzenerfahrungen gebildet oder konstruiert werden, ja, daß es solche Erfahrungen sind, die die besagten Integrationsleistungen erst auf den Weg bringen.“<sup>146</sup> Es handle sich hier um ein in erster Linie persönlichkeits-, entwicklungspsychologisches und klinisches Konzept, das am besten von der Vorstellung der Identitätskrise, der Identitätsdiffusion oder gar des radikalen Identitätsverlustes her zu verstehen sei.<sup>147</sup> Dies sind Zustände, in denen die Betroffenen im Extremfall die Fähigkeit zur Orientierung und zum selbst bestimmten Handeln verlieren. Von derartigen Erfahrungen aus gesehen erhalte der Identitätsbegriff einen normativen Gehalt.<sup>148</sup>

<sup>141</sup> Niethammer 2000, S.56. Niethammer will die „etablierte Auskunft in Deutschland“, Identität sei in das soziale Denken zuerst als individuelle Identität eingeführt worden und erst von hier ausgehend seien Konzepte kollektiver Identität erwachsen, als „begriffsgeschichtliche Legende“ entlarven (ebenda, S.55f.). In diesem Sinne zeigt er mittels einer Untersuchung der Werke Carl Schmitts, Georg Lukács', C.G. Jungs, Sigmund Freuds, Maurice Halbwachs' und Aldous Huxleys „heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur“ auf. In knapperer Form finden sich wichtige Argumente auch bei Niethammer 1997. Relativierend vgl. Straub 2004, S.290ff. Zur Kritik an Niethammer vgl. auch Pyka 2005 sowie Jensen 2000, außerdem Rost 2003.

<sup>142</sup> Vgl. hierzu Gleason 1983, Brubaker/Cooper 2000, S.2f. sowie mit einer anderen Stoßrichtung Niethammer 1997 und Niethammer 2000. Vgl. auch unten.

<sup>143</sup> Vgl. Gleason 1983, S.915.

<sup>144</sup> Vgl. Wagner 1998, S.46. Auch Straub knüpft stark an Erikson an (vgl. z.B. Straub 1998).

<sup>145</sup> Niethammer sieht in Eriksons Identität keinen Begriff, sondern eine Chiffre (Niethammer 2000, S.271).

<sup>146</sup> Straub 1998, S.75.

<sup>147</sup> Vgl. zu diesem Aspekt Straub 1998, S.83ff.

<sup>148</sup> Zu Einwänden gegen Erikson, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden kann, vgl. Straub 1998, S.76 mit Anm. 8.

Eriksons Arbeiten spielten eine große Rolle bei der Verbreitung oder Popularisierung des Begriffs, der Ausdruck „Identitätskrise“ avancierte geradezu zum Modewort. Daneben gab es jedoch auch andere einflussreiche Konzepte, die Identität auf der Ebene des Individuums konzeptualisieren.<sup>149</sup> Unter ihnen sind insbesondere die bis heute zentralen Ansätze hervorzuheben, die ausgehend vom **symbolischen Interaktionismus** entwickelt wurden. Während bei Erikson und in verwandten psychoanalytischen Auffassungen „Identität“ als stabiles, handlungsleitendes Selbstbild verstanden wird, gehen interaktionistische Ansätze von einer situationsabhängigen, variablen Identität aus.<sup>150</sup> In den Arbeiten George Herbert Meads stand zwar zunächst das „Selbst“<sup>151</sup> im Vordergrund,<sup>152</sup> doch etablierte sich der Identitätsbegriff in den 60er Jahren – etwa durch die einflussreichen Werke Anselm Strauss' und Erving Goffmans – als Teil des interaktionistischen Begriffsinventars.<sup>153</sup> Innerhalb der interaktionistischen Identitätskonzepte<sup>154</sup> können stärker strukturell orientierte Zugänge, die vom Konzept der Rollenidentität ausgehen,<sup>155</sup> von Zugängen unterschieden werden, die stärker den Prozess der Konstruktion und Aushandlung von Identitäten betonen.<sup>156</sup> Trotz dieser Differenzen wird in weitgehender Übereinstimmung das Gewicht der sozialen Struktur, also von Faktoren wie Rasse, Klasse, Gender u.ä., hervorgehoben.<sup>157</sup>

In der interaktionistischen Tradition ist auch das im deutschen Diskurs vergleichsweise prä-sente Identitätskonzept **Krappmanns** anzusiedeln,<sup>158</sup> das in der Geschichtsdidaktik verschiedentlich aufgegriffen wurde.<sup>159</sup> Krappmann zufolge ist Ich-Identität kein fester Besitz des Individuums, sondern muss angesichts widersprüchlicher Anforderungen der Gesellschaft immer wieder neu ausbalanciert werden. Als Basisqualifikationen, die der Einzelne zu diesem Zweck benötigt, nennt Krappmann Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz sowie kommunikative Kompetenz bzw. die Fähigkeit, Identität zu präsentieren.

---

<sup>149</sup> Einen sehr instruktiven Überblick über aktuell relevante Konzepte aus Sicht der Sozialpsychologie gibt Owens 2003, S.215ff.

<sup>150</sup> Vgl. Hill/Schnell 1990, Online-Fassung S.4, Anm. 5.

<sup>151</sup> Zum Konzept des „Selbst“ im symbolischen Interaktionismus vgl. etwa Sandstrom/Kleinman 2005, S.825. Zur Abgrenzung zwischen Selbst und Identität vgl. Owens 2003, bes. 206ff.

<sup>152</sup> Bei Mead wird „identity“ noch nicht als Terminus verwendet (vgl. Henrich 1979, S.134). Die Übersetzung des Titels „Mind, self and society“ mit „Geist, Identität und Gesellschaft“ ist insofern sehr problematisch.

<sup>153</sup> Vgl. Gleason, S.917. Zu weiteren Quellen des Identitätsbegriffs vgl. ebenda, S.915ff.

<sup>154</sup> Von Mead und dem Symbolischen Interaktionismus beeinflusst sind beispielsweise die Identitätstheorie Strykers oder die Theorie der Affektkontrolle. Vgl. hierzu Owens 2003, bes. 217ff.

<sup>155</sup> Hierzu gehören beispielsweise die Arbeiten Strykers, vgl. dazu auch Hogg u.a. 1995, S.256ff.

<sup>156</sup> Zu dieser Unterscheidung vgl. Howard 2000, S.371 oder Sandstrom/Kleinman 2005, S.825.

<sup>157</sup> Sandstrom/Kleinman 2005, S.825.

<sup>158</sup> Vgl. Krappmann 1969. Wesentliche Elemente seines Ansatzes fasst Krappmann knapp zusammen in Jahn/Krappmann 1987. Zu einer Zusammenfassung und Kritik der Ansätze Meads, Goffmans und Krappmanns vgl. Hill/Schnell 1990, Online-Fassung S.3ff.

<sup>159</sup> Vgl. oben Kapitel 2.2.1.

**Straub**, der Eriksons Konzept trotz mancher Einwände für immer noch wertvoll hält,<sup>160</sup> vertort die Identitätsproblematik vor dem Hintergrund der Moderne<sup>161</sup> bzw. den für sie spezifischen Kontingen-, Differenz und Alteritätserfahrungen<sup>162</sup> und spricht sich gegen eine anthropologische Universalisierung des Begriffs bzw. Phänomens aus. Identität wird bei ihm „als ein subjekttheoretischer Reflexionsbegriff aufgefaßt, der radikale Unterschiede gegenüber ‚traditionalen‘, ‚vormodernen‘ oder einfach ‚anderen‘ Weisen, in denen sich Personen auf sich selbst und ihre Welt beziehen können, zur Geltung bringt.“<sup>163</sup> Er betont dementsprechend, dass Identität „ein im wesentlichen *formaltheoretischer* Begriff“<sup>164</sup> sei. Als solcher bezeichne „Identität‘ die Struktur oder Form der kommunikativen Selbstbeziehung einer Person“<sup>165</sup> und sei über die Bestimmungen Kontinuität, Konsistenz und Kohärenz näher charakterisierbar. Davon könne die „qualitative Identität“<sup>166</sup> unterschieden werden: Denn die Identität einer Person sei durchaus qualitativ bestimmbar und beschreibbar, und nur über solche qualitativen Bestimmungen könnten strukturelle Merkmale erschlossen werden. Allerdings seien derartige Qualifizierungen – wie etwa „religiös“, „katholisch“, „musikalisch“ u. ä – „nicht nur unvollkommen, partiell und temporär, sondern auch unweigerlich relational strukturiert“.<sup>167</sup>

Im Zusammenhang mit dieser und ähnlichen Auffassungen verdienen u.a. zwei Problemkomplexe genauere Beachtung: Zum einen ist die hier vertretene Konzeption personaler Identität nicht zuletzt mit Verweis auf Desintegrationserfahrungen in die Kritik geraten, die in postmodernen Positionen mit Schlagworten wie **Fragmentierung, Hybridität, Instabilität, multiple Identitäten** u. a. m. umschrieben werden.<sup>168</sup> Wagner etwa betont „die Notwendigkeit von Konzeptualisierungen jenseits der modernistischen Sozialwissenschaften“, in denen „die Frage nach den bedeutsamen Lebensorientierungen der Menschen nicht länger an einen Sinn von Kontinuität und Kohärenz geknüpft wird.“<sup>169</sup> Gegen eine Überstrapazierung derartiger Positi-

---

<sup>160</sup> Straub 1998, S.76.

<sup>161</sup> Bzw. der Spät- oder Hochmoderne; vgl. Straub 2004, S.282.

<sup>162</sup> Vgl. z.B. Straub, S.88ff.

<sup>163</sup> Straub 1998, S.82.

<sup>164</sup> Straub 1998, S.92.

<sup>165</sup> Straub 2004, S.283; zum Folgenden vgl. ebenda, S.283f.

<sup>166</sup> Straub 2004, S.283.

<sup>167</sup> Straub 2004, S.283.

<sup>168</sup> Vgl. hierzu etwa Howard 2000, S.385ff. oder Luhrmann 2001, bes. S.7154. Dagegen Straub 1998, S.76f., Anm. 8.

<sup>169</sup> Wagner 1998, S.67. Zum Einwand, Festschreibungen von Identität im Sinne Straubs oder Eriksons legten das Subjekt als *subjectum* fest vgl. Straub 2004, S.277f.

onen wird allerdings auch eingewendet, dass der Begriff der „Identität“ so gefasst schnell seinen Sinn und sein Erklärungspotential verliert.<sup>170</sup>

Zum anderen stellt sich im Zusammenhang mit jedem Konzept personaler Identität – insbesondere mit den Aspekten, die Straub als „qualitative Identität“ beschreibt – die **Frage nach der Rolle sozialer Faktoren** bei ihrer Konstituierung. Damit ist das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in einer Weise angesprochen, die Raum für sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und theoretische Konzepte bietet. Pyka sieht deshalb die „Unterscheidung zwischen jener gleichsam umfassenden Identität der Person als Ganzer und ihren einzelnen qualitativen Teil-Identitäten als die zentrale Unterscheidung innerhalb des Begriffs“<sup>171</sup> an. Solche qualitativen Bestimmungen von Identität stehen im Fokus von Konzepten kollektiver bzw. sozialer Identität.

#### **2.2.1.2.2. Kollektive Identität**

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass im Konzept der Identität individuelle und kollektive Aspekte stets nahe beieinander lagen: Schon Erikson stellte in einer Zeit, in der Studien über Nationalcharaktere äußerst populär waren, „Reflections on the American Identity“ an<sup>172</sup>. Allerdings wurde in letzter Zeit mehrfach geradezu eine Hochkonjunktur von Studien zur kollektiven Identität konstatiert: Niethammer weist darauf hin, dass die meisten derzeitig verfügbaren Buchtitel zum Thema Formen kollektiver, nicht individueller Identität behandeln,<sup>173</sup> Cerulo stellt für die Identitätsforschung der letzten zwei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts eine Verschiebung des Interesses vom Individuellen hin zum Kollektiven fest<sup>174</sup> und auch für die Geschichtsdidaktik sind ähnliche Tendenzen auszumachen.<sup>175</sup> Nun ist es aber gerade diese kollektive Ebene, die das Unbehagen am Identitätsbegriff auslöst.<sup>176</sup> Nicht nur lässt der Begriff der „kollektiven Identität“ die Sorge aufkommen, dass es hier um die Unterdrückung des Individuums zugunsten totalitär verordneter Gemeinschaft gehen könnte. Auch die Gefahr von Abgrenzung und Aggression, auf die weiter oben eingegangen wurde, wird im Allgemei-

<sup>170</sup> So etwa etwa Brubaker/Cooper 2000, S.11 oder Todd 2005, S.432f. Vgl. dazu auch unten die Ausführungen zur Diskussion um Konstruktivismus und Essentialismus.

<sup>171</sup> Pyka 2005, S.283.

<sup>172</sup> Vgl. Gleason 1983, S.926.

<sup>173</sup> Niethammer 2000, S.21, Anm. 23.

<sup>174</sup> Cerulo 1997, z. B. S.385f. und 399f.

<sup>175</sup> Vgl. oben Kapitel 2.1.

<sup>176</sup> Vgl. z.B. Niethammer 2000.

nen mit dem kollektiven Gebrauch – und Missbrauch – von Identität in Zusammenhang gebracht.

Bereits in Kapitel 2.1. wurde deutlich, dass der Begriff der „kollektiven Identität“ erhebliche Probleme birgt, die in vergleichbarer Weise auch in anderen Disziplinen diskutiert werden. Reinhard Kreckel übt beispielsweise folgende substantielle Kritik an Versuchen, über eine Stärkung nationaler Identität die Integration Ost- und Westdeutschlands voranzutreiben:<sup>177</sup> Es sei „unzulässig [...], den individualpsychologischen Begriff der persönlichen Identität umstandslos auf soziale Gruppen oder gar Nationen zu übertragen“. Diese sind seines Erachtens keine Individuen und verfügten über „*keine eigene ‚Kollektivpersönlichkeit‘ oder ‚Gruppenseele‘*. Wenn immer also einer Nation eine eigene ‚Identität‘ beigemessen werden soll, haben wir es mit einem ideologisierenden Sprachgebrauch zu tun.“ Individuen könnten sich selbstverständlich mit ihrer Wir-Gruppe identifizieren. Dies sei aber insbesondere in anonymen Großgruppen – wozu auch Nationen zählen – problematisch: Nicht nur bestehe erhebliche Manipulationsgefahr, auch könne „die Festlegung aller ihrer Mitglieder auf eine gemeinsame soziale Wir-Identität nur mit Hilfe einer stark stereotypisierenden Etikettierung gelingen, die von allen realen Unterschieden abstrahiert und allein die ‚nationale Zugehörigkeit‘ als Identitätsmerkmal zulässt. Da eine derartige abstrakte Etikettierung aber schwerlich intensive Wir-Gefühle hervorbringen oder bestärken kann, ist die Neigung groß, die *Kehrseite des Etikettierungsmechanismus zu mobilisieren* – also: nicht nur das ‚Wir‘ mit positiven Werten zu besetzen, sondern gleichzeitig alle die Menschen, die der Gruppe nicht angehören, als ‚die Anderen‘ herabzusetzen und auszugrenzen.“ Auch Straub betont: „Nicht selten wird die Einsicht in die Bedeutung von Kollektiven für die Konstitution und qualitative Bestimmung personaler Identität mit der Rede über *kollektive Identität* vermengt, womit nun unversehens ein bestimmter Komplex qualitativer Identitätsmerkmale gemeint ist, die angeben, wer und wie *ein Kollektiv* ist, sein möchte oder sein soll. Damit aber wird einem Kollektiv eine Identität zugeschrieben, und zwar häufig so, als handle es sich dabei um eine ‚biophysische Einheit‘ wie im Falle einer Person – sei dieses Kollektiv eine Gruppe, eines der Geschlechter, eine Ethnie oder Nation, eine Gesellschaft oder Kultur, ein Staatenverbund oder gar die gesamte Menschheit.“<sup>178</sup>

Straub hält am Begriff der kollektiven Identität allerdings fest, kritisiert jedoch den bei Erikson zu beobachtenden „nahtlose[n] Übergang von der ‚personalen‘ zur ‚kollektiven Identität“

<sup>177</sup> Kreckel 1994 (Zitate: S.13-15).

<sup>178</sup> Straub 1998, S.96.

tät'<sup>179</sup> und trennt beide Zugänge strikt.<sup>180</sup> Nur von der Erfahrung des personalen Identitätsverlusts her werde „der normative Gehalt des Identitätsbegriffes“<sup>181</sup> verständlich. Straub weist diejenigen „Verwendungsweisen des Begriffs ‚kollektive Identität‘“<sup>182</sup> zurück, die er als *normierend* bezeichnet: Darunter versteht er Verwendungsweisen, die „im Hinblick auf die (angeblichen) Angehörigen eines Kollektivs gemeinsame Merkmale, eine für alle ‚bindende‘ und ‚verbindliche‘ geschichtliche Kontinuität und praktische Kohärenz (bloß) vorgibt oder vorschreibt, inszeniert und suggeriert, vielleicht oktroyiert“. Es sei dieser Identitätsbegriff, den Kreckel und Niethammer zu Recht angriffen. Vom Typus der „*normierenden Vorschrift*“ grenzt er den Typus der „*rekonstruierenden Nachschrift*“ ab, den er als einzig legitimen Zugang zum Problem der kollektiven Identität akzeptiert und unter dem er Positionen subsumiert, die Identitäten als Konstrukte auffassen und als solche zu analysieren und zu beschreiben suchen.<sup>183</sup>

Es stellt sich die Frage, ob eine Differenzierung zwischen „normierender“ und „rekonstruierender“ Verwendung die genannten Probleme ausräumt, und ob die strenge begriffliche Differenzierung zwischen kollektiver und personaler Identität den Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen – dessen Straub sich im Übrigen natürlich bewusst ist<sup>184</sup> – ausreichend erfasst.<sup>185</sup> Hier sei daran erinnert, dass die gezeigten Argumentationslinien in mancher Hinsicht mit der Diskussion um Halbwachs' Konzeption des Kollektivgedächtnisses vergleichbar sind: Gegen Halbwachs wurde u. a. eingewendet, er übertrage in unzulässiger und metaphorischer Weise ein individuelles Phänomen auf Gruppen.<sup>186</sup> Dagegen betont Assmann, für Halbwachs sei „der Begriff des kollektiven Gedächtnisses gerade *keine* Metapher, da es ihm ja auf den Nachweis ankommt, daß auch die individuellen Erinnerungen ein soziales Phänomen sind.“<sup>187</sup> Ähnlich liegt der Fall m. E. auch beim Terminus „Identität“: Er ist an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gruppe angesiedelt. Denn individuelles Selbstverständnis wird durch Gruppenprozesse geformt, gleichzeitig bestehen Gruppen aber aus Individuen. Dass das Wort „Identität“ genau auf diesen Zusammenhang rekurriert, mag ein Grund für seine enorme Po-

---

<sup>179</sup> Straub 1998, S.76, Anm. 8.

<sup>180</sup> So z.B. Straub 2004, S.293.

<sup>181</sup> Straub 1998, S.86.

<sup>182</sup> Straub 1998, S.98. S.98f. auch das folgende Zitat.

<sup>183</sup> Damit sind insbesondere die Arbeiten Jan Assmanns gemeint, vgl. Assmann 1999.

<sup>184</sup> Vgl. z.B. Straub 1998, S.97, oder Straub 2004, S.278.

<sup>185</sup> Dies gibt Wagner 1998, S.45f., zu bedenken.

<sup>186</sup> Vgl. hierzu Assmann 1999, S.34ff., besonders S.47.

<sup>187</sup> Assmann 1999, S.47.

pularität sein,<sup>188</sup> dürfte aber für die Diffusität des Begriffs entscheidend mit verantwortlich zeichnen: Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft kann sehr unterschiedlich konzeptualisiert werden und der Identitätsbegriff kann an sehr verschiedenen Punkten dieses Zusammenhangs ansetzen. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn die Prämissen nicht reflektiert bzw. offen gelegt werden und kann in Verbindung mit einer essentialistischen und normativen Begriffsverwendung eine geradezu unheilvolle Dynamik entwickeln.<sup>189</sup> Besondere Aufmerksamkeit verdienen vor diesem Hintergrund Überlegungen, die ihre Aufmerksamkeit genau dieser Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen „personaler“ und „kollektiver Identität“ richten. Damit begeben wir uns auf das genuine Feld der Sozialpsychologie.

### ***2.2.1.2.3. Identität und Gruppe: Die Theorien der Sozialen Identität und der Selbstkategorisierung***

Dass im Rahmen interaktionistischer Konzepte sozialen Faktoren bei der Konstituierung von Identität ein erhebliches Gewicht beigemessen wird, wurde oben bereits angesprochen. Aber auch kognitiv ausgerichtete Zugänge setzen hier an, und so steht der Identitätsbegriff im Zentrum einer der gegenwärtig wichtigsten<sup>190</sup> sozialpsychologischen Theorien:<sup>191</sup> der Theorie der Sozialen Identität (Social identity theory, SIT), die von Henri Tajfel begründet und in den 70er Jahren in Zusammenarbeit Tajfels mit John Turner und anderen ausgearbeitet und formuliert wurde. In den 80er Jahren entwickelte Turner Elemente der SIT zur Theorie der Selbstkategorisierung (self-categorization theory, SCT) weiter, die trotz charakteristischer Unterschiede in enger Beziehung zur SIT steht.<sup>192</sup> Die SCT versucht die Bedingungen und Prozesse zu erklären, auf deren Basis Individuen sich als Gruppenmitglieder fühlen und verhalten, befasst sich also im Detail mit dem Kategorisierungsprozess und kann insofern als umfassendere Theorie angesehen werden.<sup>193</sup> Mittlerweile ist die Relevanz dieser Theorien in zahlreichen empirischen Untersuchungen gezeigt worden, sodass die Annahmen der Sozialen

---

<sup>188</sup> Gleason sieht den wichtigsten Grund für die große Verbreitung des Begriffs in der Tatsache, dass „the word *identity* was ideally adapted to talking about the relationship of the individual to the society as that perennial problem presented itself to Americans at midcentury.“ (Gleason 1983, S.18).

<sup>189</sup> Zur Diskussion um Essentialismus und Konstruktivismus vgl. unten.

<sup>190</sup> So Brown 2000, S.745f.

<sup>191</sup> In der Theorie der Sozialen Identität spielen neben kognitiven allerdings auch motivationale Aspekte eine große Rolle, insbesondere im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach positiver sozialer Identität.

<sup>192</sup> Vgl. Hogg u.a. 1995, S.259 oder Hogg/Terry 2000, S.123. Auf die Frage des Verhältnisses zwischen beiden Theorien braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden.

<sup>193</sup> Frey/Irle, S.107.

Identitäts-Theorie zu den am besten nachgewiesenen der Sozialpsychologie gezählt werden können.<sup>194</sup>

### Die Theorie der Sozialen Identität

Die SIT<sup>195</sup> versucht, Phänomene wie soziale Diskriminierung zu erklären und die notwendigen Bedingungen dafür auszumachen.<sup>196</sup> Ausgehend von der Beobachtung, dass Individuen „nicht notwendigerweise miteinander als Individuen“ umgehen, sondern sich „sehr oft [...] hauptsächlich als Mitglieder gut definierter und voneinander klar abgehobener sozialer Kategorien“<sup>197</sup> verhalten, unterscheidet Tajfel interpersonales und intergruppaes Verhalten: „Diese Unterschiede kann man sich einem Kontinuum zugeordnet vorstellen, dessen einer Extrempunkt durch ‚reines‘ interpersonales Verhalten und dessen anderer Extrempunkt durch ‚reines‘ Intergruppenverhalten gebildet wird. ‚Rein‘ interpersonales Verhalten existiert in all den sozialen Kontakten zwischen zwei oder mehr Personen, in denen alle stattfindenden Interaktionen durch die persönlichen Beziehungen zwischen den Individuen und durch ihre jeweiligen individuellen Charakteristika determiniert werden. ‚Reines‘ Intergruppenverhalten liegt dann vor, wenn jegliches Verhalten zwischen zwei oder mehr Individuen durch ihre Mitgliedschaft in unterschiedlichen sozialen Gruppen oder Kategorien determiniert ist.“<sup>198</sup> Grundlegend dafür ist der Prozess der „sozialen Kategorisierung“, „durch den soziale Objekte oder Ereignisse, die in bezug auf die Handlungen, Intentionen und das Wertsystem eines Individuums gleichwertig sind, zu Gruppen zusammengefaßt werden“<sup>199</sup> und durch den das Individuum seinen Platz in der Gesellschaft bestimmen kann.<sup>200</sup> Je näher eine soziale Situati-

<sup>194</sup> So Frey/Brodbeck 2001, S.6411. Vgl. auch Frey/Irle 2002, S.115.

<sup>195</sup> Als einschlägige Zusammenfassung der wesentlichen Elemente der Theorie der sozialen Identität vgl. Tajfel/Turner 1986 (es handelt sich um die überarbeitete Version eines 1979 erstmals erschienenen Kapitels, Tajfel starb 1982). Vgl. auch Tajfel 1982 und Tajfel 1978. Knappe Einführungen finden sich etwa bei Frey/Irle 2002, S.95ff., Güttler 2003, S.150ff., Hogg u.a. 1995, S.259ff. Einer Zusammenfassung aktueller Forschungsbestrebungen und eine sowohl kritische als auch konstruktive Bewertung wichtiger Aspekte der SIT bietet Brown 2000.

<sup>196</sup> Bezug genommen wurde dabei u.a. auf die Arbeiten Muzafer Sherifs, zu dessen Befunden man alternative Erklärungen bieten wollte bzw. dessen Positionen durch eine stärkere Berücksichtigung des Aspekts der Identifikation mit der Eigengruppe ergänzt werden sollte. Vgl. dazu Tajfel/Turner 1986.

<sup>197</sup> Tajfel 1982, S.69.

<sup>198</sup> Tajfel 1982, S.83. Dieses Kontinuum steht der Theorie der sozialen Identität zufolge in engstem Zusammenhang mit einem weiteren Kontinuum, das sich auf die Einstellungen der Individuen über die Art der Beziehungen zwischen den sozialen Gruppen in ihrer Gesellschaft bezieht: Das eine Extrem („soziale Mobilität“) bildet der Glaube an die Möglichkeit individueller Mobilität, durch die Individuen ihre Gruppenzugehörigkeit wechseln können. Das andere Extrem („sozialer Wandel“) ist durch den Glauben an eine fest gefügte Stratifikation gekennzeichnet, in deren Rahmen eine Verbesserung der sozialen Position nur durch sozialen Wandel möglich ist. Darin drückt sich das Interesse der SIT an sozialen Veränderungsprozessen aus. Vgl. dazu auch Tajfel/Turner 1986, S.9ff.

<sup>199</sup> Tajfel 1982, S.101.

<sup>200</sup> Vgl. Tajfel 1982, S.103. Vgl. zum Prozess der Kategorisierung auch unten.

on am Pol des Intergruppenverhaltens angesiedelt ist, so nimmt die SIT an, desto gleichförmiger wird das Verhalten und desto undifferenzierter die Wahrnehmung der Mitglieder der Fremdgruppe, die nun nicht mehr in ihren individuellen Eigenarten, sondern als Mitglieder einer sozialen Kategorie wahrgenommen werden. „Dies äußert sich gleichzeitig in einem klaren Bewußtsein von der Dichotomie Eigen- gegenüber Fremdgruppe, in der Attribution bestimmter Merkmale, von denen angenommen wird, daß sie auf die Gruppe als Ganze zutreffen, auf die einzelnen Mitglieder der Fremdgruppe, in der emotionalen Bedeutung dieser Evaluationen und in anderen Formen des Verhaltens, das mit der Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe einhergeht.“<sup>201</sup> Während „reines“ interpersonales Verhalten wohl eher als Fiktion angesehen werden könne, sei „rein“ intergruppaales Verhalten durchaus vorstellbar, wenn auch vermutlich eher selten.

Die Selbstdefinition des Individuums im sozialen Kontext wird in Tajfels Theorie nun mithilfe des Begriffs der „sozialen Identität“ konzeptualisiert: „Für die Zwecke dieser Diskussion werden wir soziale Identität als den Teil des Selbstkonzepts eines Individuums ansehen, der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist.“<sup>202</sup> Dass es sich hier um einen sehr begrenzten Identitätsbegriff handelt, der nicht den Anspruch erhebt, Selbstbild oder Selbstkonzept eines Individuums vollständig zu erfassen, ist Tajfel dabei selbstverständlich bewusst. Dies ist auch nicht sein Ziel, vielmehr geht es darum, Auswirkungen von Gruppenmitgliedschaft bzw. „sozialer Identität“ auf Verhalten und Beziehungen zwischen Gruppen genauer zu untersuchen. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Individuen auf der Basis sozialer Vergleichsprozesse nach einer positiven sozialen Identität mittels Differenzierung von Eigen- und Fremdgruppe streben.<sup>203</sup>

### **Die Theorie der Selbstkategorisierung**

In der Trennung zwischen intergruppaalem und interpersonalem Verhalten kann ein wesentliches Verdienst der SIT gesehen werden.<sup>204</sup> Während die SIT beides als Extrempole mit einem dazwischen liegenden Kontinuum auffasst, geht die Theorie der sozialen Kategorisierung

---

<sup>201</sup> Tajfel 1982, S.88.

<sup>202</sup> Tajfel 1982, S.102.

<sup>203</sup> Zu Einzelheiten vgl. unten Kapitel 2.2.2. Straub 2004 kritisiert Tajfels Konzeption der Sozialen Identität als zu mechanistisch, da sie das bewusste Wollen und Handeln der Akteure zu wenig berücksichtige. Dagegen betonen Frey/Irle S.101 und 105, dass sowohl in der SIT als auch der SCT die Identifikation bzw. Akzeptanz durch das Individuum als Voraussetzung immer mitgedacht ist.

<sup>204</sup> Vgl. Frey/Irle 2002, S.115.

(SCT)<sup>205</sup> zwar auch von einem Kontinuum zwischen sozialer und personaler Selbstwahrnehmung aus, fasst beides aber als unterschiedliche Abstraktionsebenen auf und rückt „soziale“ und „personale“ Identitätsaspekte insofern wieder zusammen, als sie sie als Ausdruck desselben Prozesses, nämlich der Selbstkategorisierung, wahrnimmt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die kognitive Repräsentation des Selbst u. a. die Form von Selbstkategorisierungen annimmt, wobei das Individuum sich selbst und eine Klasse von Stimuli im Vergleich zu einer anderen Klasse von Stimuli als gleich, identisch o. ä. einstuft. Selbstkategorisierungen sind, so Turner, Teil eines hierarchischen Klassifikationssystems. Dabei sind mindestens drei Abstraktionsebenen zu unterscheiden, zwischen denen ständig gewechselt werde: Das Individuum könne sich 1. in Abgrenzung zu anderen Lebensformen als menschliches Wesen, 2. in Abgrenzung zu Mitgliedern von Fremdgruppen (*outgroups*) als Mitglied der Eigengruppe (*ingroup*) (also z.B. als weiblich, türkisch, bürgerlich) und 3. in Abgrenzung zu Mitgliedern der Eigengruppe als individuelle Person kategorisieren. „These levels can be said to define one’s ‚human‘, ‚social‘ and ‚personal‘ identity respectively, based on inter-species, inter-group (i.e., intra-species) and interpersonal (i.e., intragroup) comparisons between oneself and others.“<sup>206</sup> Voraussetzung für einen Vergleich zwischen bestimmten Stimuli ist dabei immer, dass sie auf einer höheren Ebene derselben Kategorie zugeordnet werden: Äpfel und Orangen werden in ihrer Eigenschaft als Früchte miteinander verglichen, die Unterschiede zwischen ihnen – etwa im Grad der Süße – werden also mit Bezug auf ihre Ähnlichkeit auf höherer Ebene wahrgenommen. Oder, um ein anderes Beispiel hinzuzufügen: Deutsche können sich mit Italienern vergleichen, nicht aber mit Regenwürmern.

Selbstkategorisierung auf der Eigengruppen – Fremdgruppen – Ebene führt, so wird angenommen, zu einer Depersonalisierung der Selbstwahrnehmung im Sinne einer Selbst-Stereotypisierung: Individuen nähmen sich mehr als austauschbare Beispiele einer sozialen Kategorie denn als einzigartige Persönlichkeiten wahr. Dies sei der Basisprozess, der Gruppenphänomenen wie sozialer Stereotypisierung, Ethnozentrismus, aber auch Kooperation und Altruismus zugrunde liege.<sup>207</sup> Damit wendet sich die Theorie der sozialen Kategorisierung gegen eine Tradition, die Gruppenverhalten als eine Regression hin zu primitiven und irrationalen Verhaltensformen ansieht, und fasst Eigengruppen-Identifikation als adaptiven sozial-kognitiven Prozess auf, der bestimmte soziale Verhaltensweisen erst ermöglicht.<sup>208</sup> Folgende

---

<sup>205</sup> Zum Folgenden vgl. Turner u.a. 1987, S.42ff. (Kapitel 3 „A Self-Categorization Theory“ von John Turner).

<sup>206</sup> Turner u.a.1987, S.45.

<sup>207</sup> Zu den Konsequenzen für die Wahrnehmung von Fremd- und Eigengruppe vgl. unten Kapitel 2.2.2.1.

<sup>208</sup> Vgl. Turner u.a. 1987, S.67.

Feststellung ist dabei wichtig: Ebenso wenig wie der Begriff der „sozialen Identität“ ausdrücken soll, dass „personale“ oder „menschliche“ Ebene etwa nicht gesellschaftlich bedingt seien, geht Depersonalisierung mit dem Verlust individueller Identität einher: „Depersonalization, however, is not a loss of individual identity, nor a loss or submergence of the self in the group (as in the concept of de-individuation), and nor any kind of regression to a more primitive or unconscious form of identity. It is the change from the personal to the social level of identity, a change in the nature and content of the self-concept corresponding to the functioning of self-perception at a more inclusive level of abstraction. In many respects depersonalization may be seen as a gain in identity, since it represents a mechanism whereby individuals may act in terms of the social similarities and differences produced by the historical development of human society and culture.“<sup>209</sup>

#### **2.2.1.2.4. Fazit**

Wie im vorangehenden Abschnitt deutlich geworden sein dürfte, ist die widersprüchliche Verwendung des Identitätsbegriffs keineswegs ein Spezifikum der Geschichtsdidaktik: „Personale“ und „kollektive“ Aspekte lagen hier stets eng beieinander, da der Identitätsbegriff genau an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft ansetzt. Ein Problem entsteht aber – gerade auch angesichts der großen politischen Relevanz des Begriffs wie des dazugehörigen Phänomens –, wenn der Unterschied bzw. der Zusammenhang zwischen beiden Ebenen in unzulässiger Weise verwischt wird. Da Geschichtsunterricht immer etwas mit Gruppen zu tun hat, sind deshalb für einen präzisen analytischen Zugriff, wie er in dieser Arbeit erforderlich ist, solche Ansätze von besonderem Interesse, die den Zusammenhang zwischen dem Einzelnen und der Gruppe möglichst klar konzeptualisieren und den Blick auf die damit verbundenen Identifikationsprozesse lenken. Auf diesen Zusammenhang lässt sich am besten mit dem Begriff der „sozialen Identität“ rekurrieren, der die Aufmerksamkeit auf Gruppenbezüge lenkt, sich aber nicht auf ein verschwommenes „Kollektiv“ bezieht, sondern beim Individuum ansetzt, ohne dabei den Anspruch zu erheben, Aussagen über das gesamte Selbstkonzept eines Individuums zu treffen. „Soziale Identität“ steht im Mittelpunkt der Theorien der Sozialen Identität und der Sozialen Kategorisierung.<sup>210</sup> Im geschichtsdidaktischen Diskurs weisen am ehesten diejenigen Ansätze, die Klassifikationsprozesse und Selbst- und Fremdentifikation in dem Mittelpunkt stellen, eine Verwandtschaft zu diesem Zugang auf. Doch sind die entsprechenden sozialpsychologischen Konzepte, soweit ich sehe, im ge-

---

<sup>209</sup> Turner u.a. 1987, S.51.

<sup>210</sup> Der Begriff der „Sozialen Identität“ wird jedoch auch in anderen theoretischen Ansätzen verwendet.

schichtsdidaktischen Diskurs bislang noch nicht aufgegriffen wurden. Dies ist überraschend, bieten sie doch zahlreiche Ansatzpunkte zur Analyse gesellschaftlicher Klassifikationen, wie sie im Geschichtsunterricht allgegenwärtig sind.

### 2.2.1.3. Konstruierte Identität?

Peter Bergers und Thomas Luckmanns Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ zählt zu den zentralen Werken der Wissenssoziologie und gehört zu den grundlegendsten Formulierungen des Sozialkonstruktivismus. Der Identitätsbegriff spielt hier eine wichtige Rolle, denn „Identität ist natürlich ein Schlüssel zur subjektiven Wirklichkeit, und wie alle subjektive Wirklichkeit steht sie in dialektischer Beziehung zur Gesellschaft. Sie wird in gesellschaftlichen Prozessen geformt. Ist sie erst einmal geformt, so wird sie wiederum durch gesellschaftliche Beziehungen bewahrt, verändert oder sogar neu geformt. [...] Gesellschaft hat Geschichte, in deren Verlauf eine spezifische Identität entsteht. Diese Geschichte jedoch machen Menschen mit spezifischer Identität.“<sup>211</sup> Auch wenn oder vielleicht auch gerade weil sie die Bedeutung der Gesellschaft für Identitätsbildungsprozesse betonen, haben Berger und Luckmann v.a. das Individuum im Blick und sprechen sich dezidiert gegen den Begriff der kollektiven Identität aus, da dieser „zu einer verdinglichenden Hypostasierung der Identität führen“<sup>212</sup> könne. Verdinglichung bedeutet nach Berger und Luckmann, „menschliche Phänomene aufzufassen, als ob sie Dinge wären, das heißt als außer- oder gar übermenschlich. Man kann das auch so umschreiben: Verdinglichung ist die Auffassung von menschlichen Produkten, *als wären* sie etwas anderes als menschliche Produkte: Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens.“<sup>213</sup>

In verschiedenen Systematisierungsversuchen werden essentialistische und anti-essentialistische bzw. konstruktivistische Ansätze einander gegenübergestellt.<sup>214</sup> Auch Bruba-

<sup>211</sup> Berger/Luckmann 2004, S.185.

<sup>212</sup> Berger/Luckmann 2004, S.185, Anm. 40.

<sup>213</sup> Berger/Luckmann 2004, S.94f.

<sup>214</sup> So z.B. Snow u.a. 2005, S.391f. Hier werden drei Perspektiven der Konzeptualisierung von Identität aufgeführt: 1. „The essentialist perspective“, die die Quellen der Identität auf ein einzelnes Attribut reduziere, das als bestimmend für den Wesenskern eines Individuums oder eines Kollektivs angesehen werde. Dabei werden strukturalistische Ansätze, die die Verankerung von Identität in sozialen Strukturen betonen (z.B. Rollen, Klasse, Nation), von primordialistischen Verständnissen unterschieden, die Identität von biologischen Gegebenheiten wie Geschlecht und Rasse ableiten. 2. „The dispositional perspective“, die davon ausgeht, dass bestimmte sozialpsychologischen Eigenschaften oder Zustände bestimmte Identitäten annehmen oder beanspruchen. 3. Die „constructionist perspective“, die Identitäten als ein Produkt von Aushandlung, Interpretation und Präsentation betrachtet.

Leggewie unterscheidet zur Deutung von Ethnizität einen organozistischen, eine kritischen und einen konstruktivistischen Ansatz: „Ersterer betont feierlich die Einzigartigkeit gewachsener kultureller Gemeinschaften, der

ker und Cooper verfahren in dieser Weise und unterscheiden „starke“ bzw. „harte“ und „schwache“ bzw. „weiche“ Konzeptionen: „Strong conceptions of ‚identity‘ preserve the common-sense meaning of the term – the emphasis on sameness over time or across persons. And they accord well with the way the term is used in most forms of identity politics. [...] Weak understandings of ‚identity‘, by contrast, break consciously with the everyday meaning of the term. It is such weak or ‚soft‘ conceptions that have been heavily favored in theoretical discussions of ‚identity‘ in recent years, as theorists have become increasingly aware of and uncomfortable with the strong or ‚hard‘ implications of everyday meanings of ‚identity‘.”<sup>215</sup> Verschiedene Annahmen solcher „starker“ Konzeptionen, die immer noch einen wichtigen Strang der Literatur über Gender, Rasse, Ethnizität und Nationalismus bestimmten, seien in der Tat, so Brubaker, hoch problematisch: So werde davon ausgegangen, dass Identität etwas sei, das alle Menschen sowie alle Gruppen hätten oder haben sollten, ohne dass ihnen das bewusst sein müsse – man könne sich also auch im Irrtum über seine Identität befinden. Auch seien starke Identitätskonzeptionen verbunden mit der Vorstellung von starker Gruppenbindung sowie von Homogenität innerhalb der und Differenz zwischen den Gruppen.<sup>216</sup>

Konstruktivistische Perspektiven distanzieren sich von Positionen, die Identitäten als etwas Feststehendes, Objektives, Determiniertes ansehen, und stellen stattdessen die gesellschaftliche Konstruiertheit und Verhandelbarkeit von Identitäten in den Vordergrund. Wichtige Themen der heutigen, mittlerweile äußerst umfangreichen und facettenreichen, sozialkonstruktivistischen Identitätsforschung sind gender-, rasse-, ethnos-, und nationenbasierte Identitätskonzepte.<sup>217</sup> In der deutschen kulturwissenschaftlichen Debatte hat Jan Assmanns Konzeption des kulturellen Gedächtnisses besondere Bedeutung erlangt.<sup>218</sup> Anschließend an Halbwachs' Konzept des kollektiven Gedächtnisses untersucht er aus sozialkonstruktivistischer Perspektive den Zusammenhang zwischen Identität und Bezug auf eine gemeinsame Vergangenheit, „zwischen sozialem Selbstbild und sozialer Erinnerung, d.h. Geschichtsbewußtsein.“<sup>219</sup>

---

zweite ihren leidigen Irrationalismus, der dritte aber ihre Vielseitigkeit und Leistungsfähigkeit.“ (Leggewie 1994, S.52).

<sup>215</sup> Brubaker/Cooper 2000, S.10f.

<sup>216</sup> Brubaker/Copper 2000, S.10.

<sup>217</sup> Zu sozialkonstruktivistischen Zugängen zum Identitätsbegriff und einer Zusammenstellung wichtiger Arbeiten vgl. Cerulo 1997, S.387ff.

<sup>218</sup> Vgl. dazu auch unten.

<sup>219</sup> Assmann 1999, S.132.

Konstruktivistische Annahmen gehören mittlerweile zum Standardrepertoire eines großen Teils der Identitätsforschung. Brubaker und Cooper weisen darauf hin, dass konstruktivistische Gesten mittlerweile die meisten Diskussionen um Identität begleiteten, doch sei häufig eine problematische Vermischung konstruktivistischer Sprache und essentialistischer Argumentation zu finden, was auch daran liege, dass viele Wissenschaftler gleichzeitig Analytiker und Protagonisten in Sachen *identity politics* seien.<sup>220</sup>

Postmoderne Theoretiker – bzw. Theoretikerinnen – wissen sich mit Konstruktivisten in der entschiedenen Zurückweisung essentialistischer Positionen einig, befürchten aber ebenfalls, dass konstruktivistische Zugänge wieder in den Essentialismus münden könnten, der doch bekämpft werde. Sie kritisieren beispielsweise eine zu starke Fokussierung auf den Prozess der Identitätskonstruktion sowie eine Unterschätzung der Rolle der Macht im Klassifikationsprozess. Postmodernen Analysen legen u.a. einen Schwerpunkt auf die Dekonstruktion etablierter Identitätskategorien und der sie begleitenden Rhetorik<sup>221</sup> und betonen die Fluidität und Verhandelbarkeit heutiger Identitätskonstruktionen. Speziell an der Gender-Thematik hat sich die postmoderne Identitätstheorie besonders profiliert:<sup>222</sup> Das Denken in Geschlechterpolaritäten wird dabei einer grundsätzlichen Kritik unterzogen, die Dekonstruktion der binären Kategorien „männlich“ und „weiblich“ ist zentrales Anliegen: Selbst wenn Geschlechterrollen in Frage gestellt und Konstruktionsprozesse hervorgehoben würden, so argumentieren postmoderne Theoretikerinnen, bestehe die Gefahr, letztlich das zu stabilisieren, wogegen man angetreten sei. Auch wenn Feministinnen sich für eine Umwertung der Kategorien „männlich“ und „weiblich“ einsetzen – die binäre Opposition als solche stellten sie häufig nicht in Frage, so lautet etwa Joan W. Scotts Vorwurf. Es sei aber dringend nötig, sorgfältiger zwischen dem analytischen Vokabular und dem zu analysierenden Material zu unterscheiden.<sup>223</sup> Gegen eine einfache Dichotomie zwischen „männlich“ und „weiblich“, wie sie in der Frauenbewegung vielfach zu beobachten war, hat sich im Übrigen beispielsweise auch aus der Reihe schwarzer Feministinnen Kritik geregt: Es wurde der Vorwurf erhoben, dass die Fokussierung auf eine

---

<sup>220</sup> Auch Niethammer kritisiert scharf die Präsenz essentialistischer Annahmen in vorgeblich konstruktivistischen Positionen: Trotz Dekonstruktion sämtlicher inhaltlicher Identitätsansprüche stehe der Konstruktcharakter kollektiver Identität selbst nicht zur Debatte, vielmehr werde der Begriff gerade von Konstruktivist\*innen besonders häufig unreflektiert verwendet. (Niethammer 2000, S.17). Aus bekennender essentialistischer Perspektive ein ähnlicher Vorwurf bei Müller 2000. Kritisiert wird auch der deterministische Akzent sozialkonstruktivistischer Annahmen: “There is also risk that the ‘social constructionist’ story will become a social determinism, too easily paired with an overly fixed, ‘essentialist’ notion of society or culture.” (Calhoun 1994, S.14).

<sup>221</sup> Zu postmodernen Zugängen zur Identitätsproblematik vgl. Cerulo 1997, S.391.

<sup>222</sup> Einen Überblick zur postmodernen Identitätstheorie, speziell zu den Arbeiten über Gender und Sexualität, gibt Cerulo 1997, S.391ff. Vgl. zu diesem Komplex insbesondere auch die Arbeiten von Judith Butler, z.B. Butler 1991.

<sup>223</sup> Vgl. Scott 1986, bes. S.1065f.

Gender-Identität ihre Situation unzulässig simplifiziere, indem eine einzige Kategorie ohne Berücksichtigung anderer relevanter Kategorien wie Rasse oder Klasse als determinierend gesetzt werde.<sup>224</sup>

Liegt die Lösung des Identitätsproblems somit in einem konsequenteren und konsistenteren Konstruktivismus? Hier stellen sich zwei Schwierigkeiten. Das eine steht, Brubaker und Cooper deuten das in ihrer Kritik an, im Zusammenhang mit Anliegen der „identity politics“, denn auch dezidiert antiessentialistische Konzepte können ja politische Intentionen verfolgen.<sup>225</sup> Wenn nun eine Gruppe auf der Basis einer bestimmten Kategorisierung herabgesetzt wird, mag es durchaus sinnvoll sein, für eine Umwertung auf Basis eben dieser Kategorie einzutreten und in diesem Zusammenhang Solidaritätsgefühl und Handlungsfähigkeit der so Kategorisierten zu mobilisieren. Auch Frauen, die sich nicht durch ihre Klassifizierung als Frau bestimmen lassen wollten, konnten im Rahmen der Frauenbewegung für die Gleichstellung der Frau kämpfen, wie Joan W. Scott in ihren Überlegungen zum „conundrum of equality“ anmerkt.<sup>226</sup> Calhoun spricht sich deshalb gegen eine einfache Entgegensetzung von zwischen Essentialismus und Konstruktivismus aus. Er sieht in ihnen vielmehr unterschiedliche Strategien zum Umgang mit den Problemen von Identität und Differenz: „To essentialist reason we *add* constructionism and to this dualism we add the possibilities of *both* deconstructing and claiming identities.“<sup>227</sup>

Ein weitere Schwierigkeit kann darin gesehen werden, dass eine zu starke Auflösung des Identitätsbegriffs leicht zu Aporien führt, „for it is not clear why that is routinely characterized as multiple, fragmented, and fluid should be conceptualized as ‚identity‘ at all.“<sup>228</sup> Im Anschluss daran betont auch Todd: “‘Identity-language’ classically referred to the stability of the self through a succession of roles; once ‘identity’ is unmoored from such individual stability, it loses its *raison d’être*. It also loses its usefulness for the analysis of social transformations.”<sup>229</sup>

Jüngst ist auch im Kontext der Diskussion um das Konzept der ethnischen Identität darauf hingewiesen worden, dass die Kategorisierung von Forschungspositionen als primordia-

---

<sup>224</sup> Vgl. Somers 1994, S.610.

<sup>225</sup> Vgl. Howard 2000, S.386f.

<sup>226</sup> Scott 1999, zu diesem Beispiel vgl. S.6.

<sup>227</sup> Calhoun 1994, S.19.

<sup>228</sup> Brubaker/Cooper 2000, S.6, vgl. auch S.11.

<sup>229</sup> Todd 2005, S.423f.

listisch<sup>230</sup> oder konstruktivistisch zwar zur größeren Übersichtlichkeit von Sammelrezensionen beitrage, aber Differenzen konstatiere, die in dieser Schärfe nicht gegeben seien, während andere Unterschiede verdeckt würden.<sup>231</sup> Festzuhalten ist auf jeden Fall, dass für Individuen – insbesondere in handlungsrelevanten Situationen – der Konstruktionscharakter von Identität u. U. schwer mit dem Verständnis der eigenen Persönlichkeit und Individualität in Einklang zu bringen ist. Auch konstruktivistische Positionen können dies selbstverständlich berücksichtigen und die Tatsache konzeptualisieren, dass Identitätsbewusstsein von Gruppen bzw. Gruppenmitgliedern ein mächtiges Faktum ist. Ein formelhafter und oberflächlicher Konstruktivismus stellt aber möglicherweise keine ausreichende Antwort auf diese Tatsache dar.<sup>232</sup>

Auf einen weiteren wichtigen Aspekt sei in diesem Zusammenhang noch hingewiesen: Letztlich ist es sehr schwierig, sprachlich ohne die Zuordnung von Individuen zu bestimmten vorab bestimmten Kategorien auszukommen, insbesondere dann, wenn auf einer allgemeineren Ebene diskutiert wird. Negro, colored, black, Afro-American, African-American<sup>233</sup> – die kontinuierliche Ersetzung von Kategorisierungsbegriffen in der Sprache der „political correctness“ ist ein Symptom genau für diesen Zusammenhang. Und wenn in der deutschen Debatte zunehmend von „Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund“<sup>234</sup> die Rede ist, ist darin die Scheu vor einer Kategorisierung zu spüren, die aber letztlich doch nicht vermieden werden kann, weil es sonst nicht möglich wäre, die gemeinten Individuen überhaupt auf allgemeinerer Ebene, und das bedeutet als Gruppe, anzusprechen. Damit aber erhebt sich das Problem, dass solche Kategorisierungen leicht eine a-priori-Qualität erhalten. Diese Schwierigkeit ist von höchster Relevanz auch für den Geschichtsunterricht, in dem es häufig genug eben nicht um Individuen, sondern um Gruppen geht, also um „die Frauen“, „die Bauern“, „die Griechen“. Sehr schnell wird die Existenz dieser Gruppen und die Ähnlichkeit ihrer Mitglieder dann umstandslos vorausgesetzt.

Hier wird ein sehr grundlegender Punkt sichtbar, für den es mit Sicherheit keine schnellen und einfachen Lösungen gibt. Im Zusammenhang mit der Debatte um den Identitätsbegriff ist

---

<sup>230</sup> Zum Begriff des Primordialismus siehe auch unten.

<sup>231</sup> Hale 2004, siehe z.B. S.459ff.

<sup>232</sup> So auch Calhoun 1999, S.14: „There is some risk, though, that simply showing a process of construction fails to grapple with the real, present-day political and other reasons why essentialist identities continue to be invoked and often deeply felt.“

<sup>233</sup> Calhoun 1994, S.21.

<sup>234</sup> So etwa, um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen, im Titel eines neueren Aufsatzes zur pädagogischen Migrationsforschung (Klemm 2004).

aber zumindest so viel konzeptuelle Differenzierung zu fordern, dass die Ebene des persönlichen Selbstverständnisses und die Ebene qualitativer sozialer Zuschreibungen getrennt erfasst werden können. Was die Verwendung von Klassifikationen im Geschichtsunterricht betrifft, so sind Generalisierungen nicht vermeidbar. Doch ist es zum einen möglich, sie immer wieder zu durchbrechen: So kann, wenn es um „Frauen“ geht, immer wieder deutlich gemacht werden, welche Kategorien quer zu dieser Klassifikation liegen, so z.B. solche, die sich auf ökonomische Situation oder Rechtsstatus beziehen. Weiterhin kann gerade durch historisches Lernen deutlich werden, dass das Selbstverständnis von Gruppen oder die ihnen zugeschriebenen Merkmale Prozessen des Wandels unterworfen sind und keine – menschlicher Verfügungsgewalt entzogene – überzeitliche Gültigkeit besitzen. Auf diese Weise kann einem unzulässigen essentialistischen Umgang mit der Identitätsthematik sinnvoll gegengesteuert werden.

#### **2.2.1.4. Der Identitätsbegriff – Phrase oder Begriff der wissenschaftlichen Analyse?**

In ihrer Analyse des sozialwissenschaftlichen Identitätsdiskurses kommen Brubaker und Cooper zu dem Schluss, dass sich die wichtigsten Verwendungsweisen des Konzepts<sup>235</sup> teils überschneiden, teil widersprechen und der Terminus insgesamt hoffnungslos mehrdeutig sei. Sie plädieren deshalb dafür, ihn durch alternative Begriffe zu ersetzen, die in Bezug auf die jeweilige Fragestellung deutlich mehr Präzision gewährleisten könnten. Dazu schlagen sie drei Begriffsgruppen vor: 1. „Identification and categorization“. 2. „Self-understanding and social location“. 3. „Commonality, connectedness, groupness“.

„*Identification*“ sei von einem Verb abgeleitet, beinhalte eine prozessuale Komponente und besitze dementsprechend nicht die verdinglichenden Konnotationen von „Identität“. Das Wort halte zu mehr Präzision im Hinblick auf die Träger von Identifikationsprozessen an und präjudiziere kein feststehendes Ergebnis solcher Prozesse. Unter modernen Bedingungen spiele

---

<sup>235</sup> Sie heben fünf „key uses“ des Identitätsbegriffes hervor (S.6ff.): 1. Identität werde oft als Gegenbegriff zu „Interesse“ verwendet, um nicht-instrumentelle Weisen sozialen und politischen Handelns zu konzeptualisieren. 2. Als spezifisch kollektives Phänomen beziehe sich der Begriff auf eine fundamentale Gleichheit der Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie 3. Als Aspekt einer individuellen oder kollektiven „selfhood“ oder als fundamentale Bedingung des gesellschaftlichen Seins werde Identität oft verwendet, um auf etwas Tiefes, Grundlegendes, Fundierendes hinzuweisen. 4. Als Produkt gesellschaftlichen oder politischen Handelns verstanden werde Identität oft benutzt, um auf die prozesshafte, interaktive Entwicklung jener Art von kollektivem Selbstverständnis, Solidarität oder „groupness“ hinzuweisen, die kollektives Handeln ermöglicht. 5. Identität, verstanden als vergängliches Produkt vielfältiger und konkurrierender Diskurse, diene zum Hinweis auf die instabile, multiple, fluktuierende und fragmentierte Natur des heutigen „Selbst“.

der kategoriale Modus der Identifikation anhand von Attributen wie Rasse, Ethnizität, Sprache, Nationalität, Gender usw. eine immer größere Rolle, allerdings behielten Identifikationen über unmittelbarer Beziehungsnetze ihre Bedeutung. Wichtig sei die Unterscheidung zwischen Selbst-Identifikation sowie der Identifikation und Kategorisierung durch andere, wobei der Staat bei Letzterem eine wichtige Rolle spiele. Zu unterscheiden sei weiterhin zwischen Identifikation *als* jemand, der zu einer bestimmten Beschreibung passt oder unter eine bestimmte Kategorie fällt, und der Identifikation *mit* einer Person, einer Kategorie oder einem Kollektiv.

Um Handeln in einer nicht-instrumentellen, nicht-mechanischen Weise konzeptualisieren zu können, schlagen Brubaker und Cooper den Terminus „*self-understanding*“ vor. So könne der Sinn einer Person dafür angesprochen werden, wer sie sei und wo ihr gesellschaftlicher Ort liege, ohne dass damit ein speziell modernes oder westliches Verständnis von „Selbst“ zugrunde gelegt werden solle. „Selbstverständnisse“ könnten variabel, aber auch stabil sein, seien nicht so eng mit den Konzepten von Gleichheit und Differenz gekoppelt wie der Identitätsbegriff und könnten – anders als „Selbst-Identifikationen“ existieren, ohne artikuliert zu werden. Zwar bringe der Begriff nicht all das zum Ausdruck, was man mit „Identität“ verbinde, aber das sei durchaus auch von Vorteil.

Der Terminus „Identität“ werde, so Brubaker und Cooper, oft verwendet, wenn es um Selbstverständnis im Sinne der emotional aufgeladenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe geht, wobei die Akzentuierung von Zusammengehörigkeit und Solidarität nach innen mit Abgrenzung nach außen einhergeht. Mit „Identität“ werden aber auch offenere Formen des Selbstverständnisses bezeichnet, bei denen zwar eine gewisse Gemeinsamkeit oder Verbundenheit mit anderen vorhanden ist, das starke Gefühl von Einheit gegenüber dem „anderen“ aber fehlt. Selbstverständnisse, die auf Rasse, Religion, Ethnizität, Gender u.ä. basieren, sollen dementsprechend begrifflich differenziert werden: „*Commonality*“ beispielsweise könnte auf gemeinsame Attribute verweisen, wäre also stärker kategorial orientiert, mit „*connectedness*“ könnten die Verbindungen zwischen Menschen ausgedrückt werden. Die Zugehörigkeit zu einer abgegrenzten Solidargruppe ließe sich als „*groupness*“ bezeichnen.

Brubaker und Cooper geht es darum, die Defizite des Identitätsbegriffs als analytischer Kategorie aufzuzeigen und Alternativen vorzuschlagen, deren Anwendung sie im Anschluss vorführen. Es geht ihnen *nicht* um eine geschlossene Theorie der Identität, in deren Rahmen sie

ihre Begriffe verorten würden. In diesem vergleichsweise pragmatischen Zugang liegt zum einen eine Stärke, da eine Fülle von Zugängen berücksichtigt wird und die Kernprobleme des Identitätsdiskurses äußerst klar erfasst sind sowie mit sehr bedenkenswerten Vorschlägen beantwortet werden. In der Tat ist eine Schärfung des identitätsbezogenen Begriffsinstrumentariums ein dringendes Forschungsdesiderat.

Andererseits führt das Vorgehen Brubakers und Coopers auch zu einer spezifischen Vagheit: Insbesondere wird die Verbindung zwischen den verschiedenen Alternativbegrifflichen zwar immer wieder angedeutet, bleibt aber verhältnismäßig unscharf. Andere Autoren versuchen, das Phänomen bzw. die Phänomene der Identität differenziert zu erfassen und die verschiedenen Aspekte deutlicher voneinander abgrenzen bzw. zueinander in Bezug zu setzen. Zu nennen wäre hier z.B. Jan Assmanns Konzept: Er differenziert zwischen „Ich-Identität“ und „Wir-Identität“ und unterscheidet innerhalb der „Ich-Identität“ noch einmal zwischen „individueller“ und „personaler“ Identität. Im Einzelnen definiert er dann folgendermaßen: „*Individuelle Identität* ist das im Bewußtsein des Einzelnen aufgebaute und durchgehaltene Bild der ihn von allen (,signifikanten’) Anderen unterscheidenden Einzelzüge, das am Leitfaden des Leibes entwickelte Bewußtsein seines irreduziblen Eigenseins, seiner Unverwechselbarkeit und Unersetzbarkeit. *Personale Identität* ist demgegenüber der Inbegriff aller dem Einzelnen durch Eingliederung in spezifische Konstellationen des Sozialgefüges zukommenden Rollen, Eigenschaften und Kompetenzen. [...] Beide Aspekte der Ich-Identität, auch der der individuellen Identität, sind ,soziogen’ und kulturell determiniert. [...] Identität, auch Ich-Identität, ist immer ein gesellschaftliches Konstrukt und als solches immer kulturelle Identität. [...] Unter einer *kollektiven* oder *Wir-Identität* verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der *Identifikation* seitens der beteiligten Individuen. Es gibt sie nicht ,an sich’, sondern immer nur in dem Maße, wie sich bestimmte Individuen zu ihre bekennen.“<sup>236</sup>

Hilfreich an Assmanns Definition(en) ist zum einen die Unterscheidung zwischen dem, was hier als individuelle, personale und kollektive Identität bezeichnet wird, denn dadurch werden sowohl die Bezugsebenen von Identität als auch das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft klarer gefasst. Hilfreich ist des Weiteren die Einführung des Begriffes „Identifikation“. Nicht nur akzentuiert dieses Wort, wie Brubaker und Cooper oder auch Hale zu

---

<sup>236</sup> Assmann 1999, S.131f.

Recht konstatieren,<sup>237</sup> die Prozesshaftigkeit des Vorganges, tendiert weniger zu Verdinglichung und dafür stärker zur Beantwortung der Frage: „Wer identifiziert sich womit?“ und damit zu mehr Präzision. Der Terminus „Identifikation“ erleichtert es außerdem, das Konstrukt, mit dem sich ein Individuum identifiziert, sowie den Identifikationsakt als solchen samt seinen Konsequenzen für das Subjekt als etwas Getrenntes zu denken. Dadurch wird eine – scheinbare – Widersprüchlichkeit ausgeräumt, die sich leicht ergibt, wenn man beides als „Identität“ bezeichnet und dann fragt, ob diese nun gegeben oder konstruiert, fließend oder fest, multipel oder kohärent sei.

Doch sind auch Assmanns Definitionen nicht frei von Problemen: Zum einen ist die Qualifizierung der einzelnen Identitätstypen als individuell, personal und kollektiv nicht ganz einseitig: Was hier „personal“ genannt wird, könnte ebenso gut als „sozial“ bezeichnet und als gruppenbezogener Begriff mit der kollektiven Identität zusammengefasst werden. Weiterhin liegt eine Inkonsistenz darin, dass im Falle der „individuellen“ und „personalen Identität“ offenbar mehr Ergebnisse von Identifikationsprozessen angesprochen sind, während für die „kollektive Identität“ nicht ganz klar ist, ob hier nur Gegenstand der Identifikation, oder auch das Ergebnis bezeichnet werden. Dadurch wird ein möglicher Gewinn, der aus der begrifflichen Trennung resultiert, zum Teil wieder verschenkt, das Verhältnis der „kollektiven“ zur „personalen“ oder überhaupt „Ich-Identität“ bleibt unklar. Schließlich fragt man sich angesichts der inflationären Verwendung des Wortes „Identität“ für so verschiedene Phänomene, ob hier nicht eine „Entidentisierung“ der Begrifflichkeit am Platze wäre, um Verwechslungen zu vermeiden.

Mehr begriffliche Klarheit dürfte im Übrigen auch ohne die von Brubaker und Cooper angeregte gänzliche Streichung des Begriffes „Identität“ aus dem analytischen Vokabular zu erreichen sein. Eine Lösung könnte auch darin liegen, den Anwendungsbereich des Identitätsbegriffs zu beschränken und daneben andere Termini einzuführen. So schlägt Henry Hale vor, den Begriff der „Identität“ dazu zu benutzen, „to refer to the complete set of a person’s points of personal reference, lumpy though they may be, to the totality of things that constitute the self-concept, the person’s sense of how he or she fits into the social world.“<sup>238</sup> Ergänzt wer-

---

<sup>237</sup> Siehe oben (Brubaker/Cooper 2000, Hale 2004).

<sup>238</sup> Hale 2004, S.479.

den könne dies durch den Begriff der „Identifikation“: „Identification is precisely the placing of oneself in a social category that is meaningful.“<sup>239</sup>

Ziel der vorliegenden Arbeit kann es nicht sein, eine umfassende neue Begrifflichkeit zum Umgang mit dem Identitätsproblem zu entwickeln. Vielmehr kommt es darauf an, die in diesem speziellen Zusammenhang relevanten Phänomene ausreichend präzise zu benennen. Ausgehend von bisher dargestellten Überlegungen findet im weiteren Verlauf der Arbeit folgende Begrifflichkeit Verwendung:

1. „**Identität**“ im Sinne der Totalität eines – auf vielfältige Weise gesellschaftlich geformten – Selbst-Konzeptes spielt im Rahmen dieser Arbeit nur eine geringe Rolle: Aussagen über die „Identität“ der Schüler<sup>240</sup> oder über den Einfluss des Geschichtsunterrichts auf dieselbe können auf der Basis einer Schulbuchuntersuchung sicherlich nicht getroffen werden. Und auch auf der Ebene des historischen Gegenstandes geht es weniger um „Identität“ in diesem umfassenden Sinn. Im Zentrum stehen vielmehr Aspekte der **sozialen Identität**. Denn im Geschichtsunterricht geht es in erster Linie um Gruppen, und auch dann, wenn einzelne Menschen in den Vordergrund gestellt werden, dienen diese häufig als Vertreter eines bestimmten Typus.<sup>241</sup> Aus diesem Grund ist in der vorliegenden Arbeit sehr häufig von **Gruppen** und **Gruppenbezügen** die Rede.
2. Der Zusammenhang zwischen Individuum und Gruppe wird mit dem Begriff der **Identifikation** konzeptualisiert. Identifikationsprozesse konstituieren auf Seiten der Individuen ggf. **Zusammengehörigkeitsgefühl**. Schulbuchautoren können bei der Darstellung historischer Gruppen bestimmte Formen oder Intensitätsgrade von Identifikation bzw. Zusammengehörigkeitsgefühl akzentuieren. Sie können andererseits den Adressaten, also den Schülern, **Identifikationsangebote** machen. Diese Identifikationsangebote sind einer Analyse zugänglich, über ihre Wirkung kann allenfalls spekuliert werden.

---

<sup>239</sup> Hale 2004. S.479. In gleicher Bedeutung verwendet Hale „thick categorization“: „The term *categorization* thus refers here to a person’s perception of membership in a certain category, having a reference point in common with others to some aspect of the social world. In the tradition of Geertz (1973), it is helpful to use the adjective *thick* to denote high levels of meaning.“ (S.468).

<sup>240</sup> Wenn im Folgenden allgemein von „den Schülern“ die Rede ist, sind damit stets Schüler und Schülerinnen gemeint. Dasselbe Verfahren wurde aus Gründen der sprachlichen Übersicht gewählt, wenn es um Autoren und Autorinnen bzw. Verfasser und Verfasserinnen von Schulbüchern geht. In Fällen, in denen ausschließlich die männliche oder weibliche Form gemeint ist, wird dies entsprechend deutlich gemacht.

<sup>241</sup> Sofern es sich nicht um die Geschichte „großer Männer“ handelt.

3. Eine wichtige Grundlage für Identifikationsprozesse sind Klassifikationen auf der Basis bestimmter Kategorien. Hier ist dann von **Kategorien** oder – genauer – **Kategorien sozialer Identität** die Rede.
4. Die qualitativen Zuschreibungen an bestimmte Gruppen – also etwa die Charakterisierung einer Gruppe durch bestimmte Eigenschaften bzw. Merkmale – werden mit dem Begriff des **Gruppenkonzepts** bezeichnet. In diesem Sinn kann analysiert werden, mit welchen Eigenschaften bzw. Merkmalen eine bestimmte Gruppe, z.B. die Griechen, in den Schulbüchern beschrieben wird. Von **Identitätskonzept** ist dann die Rede, wenn generelle Vorstellungen über das Wesen von Gruppen zum Ausdruck kommen. So kann z.B. gefragt werden, ob in Schulbüchern ein essentialistisches Identitätskonzept zum Tragen kommt.

Im folgenden Abschnitt, der sich detaillierter mit dem Prozess der Identifikation befasst und relevante Konzepte erläutert, werden diese Begrifflichkeiten genauer geklärt und differenziert.

### 2.2.2. Soziale Identität als Ergebnis von Identifikation

Mit der größeren Sensibilität für den Konstruktcharakter von Identität, die bei allen gezeigten Kontroversen für den aktuellen Identitätsdiskurs kennzeichnend ist, ist auch Aufmerksamkeit für die Prozesse verbunden, mit deren Hilfe Identität konstituiert wird. Es ist dies ein Komplex von höchster didaktischer Relevanz – in analytischer, pragmatischer wie normativer Hinsicht. Im Folgenden sollen zum einen Überlegungen zur Identifikation auf der Basis von Kategorien dargelegt werden. Dieser **kategoriale Modus der Identifikation** wird abschließend durch einen **relationalen Modus** ergänzt.<sup>242</sup>

#### 2.2.2.1. Identifikation auf der Basis von Kategorien

Grundlegend für den kategorialen Identifikationsmodus, wie er hier verstanden wird und eingangs in idealtypischer Weise kurz skizziert sei, ist der kognitive Prozess der Klassifizierung.<sup>243</sup> Bereits das Kind lernt, die Erscheinungen der Welt in Kategorien einzuteilen und diese zu benennen. Diese Kategorien werden mit Attributen bzw. Merkmalen konzeptuell verknüpft. So können der Kategorie „Frau“ etwa Attribute wie „sanft“, „mütterlich“, „hyste-

---

<sup>242</sup> Vgl. Brubaker/Cooper 2000, S.15.

<sup>243</sup> Zur Bedeutung, die solchen Klassifizierungs- und Kategorisierungsprozessen in der Untersuchung sowohl von personaler als auch sozialer und kollektiver Identität zugeschrieben wird vgl. z.B. Owens 2003, S.214.

risch“ zugeordnet werden. Dieser Prozess ist grundsätzlich sozial vermittelt, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß bzw. unterschiedlicher Weise erfahrungsgesättigt. Während dem Individuum für die Kategorien „weiblich“ und „männlich“ einerseits allgemeine gesellschaftliche Positionen bekannt sein dürften, andererseits aber auch zahlreiche Beispiele aus dem Alltagsleben zur Verfügung stehen, fehlen für andere Kategorien vielen Menschen die konkreten Erfahrungen. Dies gilt insbesondere für Fremdkategorien wie z.B. – aus europäischer Perspektive – „asiatisch“, kann aber prinzipiell auch für Kategorien zutreffen, denen sich das Individuum selbst zuordnet (z.B. „Frauen in Führungspositionen“). Die folgenden Überlegungen befassen sich mit den einzelnen Aspekten des kategorialen Identifikationsmodus.

### **2.2.2.1.1. Identifikationsrelevante Kategorien und Kategorisierungskriterien**

Berühmt geworden ist das Minimalgruppenexperiment Henri Tajfels.<sup>244</sup> Ziel des Experiments war es, die minimalen Bedingungen herauszufinden, die gegeben sein müssen, damit ein Individuum zwischen Eigen- und Fremdgruppe bzw. *ingroup* und *outgroup* unterscheidet. Im experimentellen Setting wurden deshalb Faktoren wie persönliche Interaktion, mögliche Eigeninteressen oder Interessenkonflikte zwischen Gruppen, frühere Feindschaften u.ä. ausgeschlossen. Die Versuchspersonen wurden nach einem völlig irrelevanten Kriterium eingeteilt, z.B. entsprechend ihrer Präferenz für Klee oder Kandinsky, die in Wirklichkeit aber eine Einteilung nach dem Zufallsprinzip war. Ohne selbst davon in irgendeiner Weise betroffen zu sein, mussten sie im Folgenden über die Zuweisung von Punkten, die für einen Geldbetrag standen, an zwei andere Personen entscheiden, wobei ihnen lediglich die Gruppenmitgliedschaft dieser durch Ziffern repräsentierten Personen bekannt war, nicht deren Name. Möglich war allerdings nicht die beliebige Aufteilung eines bestimmten Betrages, vielmehr standen verschiedene Betragskombinationen zur Auswahl, die Rückschlüsse auf die Strategien zuließen, die die Versuchspersonen verfolgten: Sie konnten versuchen, einen maximalen gemeinsamen Gewinn oder einen maximalen Gewinn für die Mitglieder der eigenen Gruppe zu erzielen. Sie hatten außerdem die Möglichkeit, den Unterschied zwischen beiden Gruppen zu maximieren oder sich für eine möglichst faire Aufteilung zu entscheiden. Das Ergebnis war eindeutig: Einen möglichst großen Gewinn für die eigene Gruppe zu erzielen, spielte zwar eine Rolle. Die zentrale Strategie bestand jedoch darin, den Unterschied zwischen beiden Gruppen zu maximieren. Auch Fairness war eine wichtige Variable, dagegen schlug sich das Bestreben nach Maximierung des gemeinsamen Gewinns kaum nieder, obwohl die Versuchspersonen

---

<sup>244</sup> Vgl. Tajfel 1978, S.77ff. bzw. Tajfel 1982, S.118ff.

sich prinzipiell ja kannten. Diese Effekte, das machten Folgeexperimente noch deutlicher, ließen sich allein auf die soziale Kategorisierung zurückführen. Sie traten auch dann deutlich zutage, wenn die Einteilung erkennbar auf Zufallsfaktoren und nicht auf einer Ähnlichkeit beruht, wie sie die Vorliebe für einen Maler ja aus Sicht der Versuchspersonen immerhin noch darstellt. Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass die einfache Tatsache der – insbesondere expliziten – sozialen Kategorisierung genügt, um eine Bevorzugung der eigenen und eine Benachteiligung der anderen Gruppe auszulösen.

Diese Befunde sind auch deshalb von großer Bedeutung, weil Kategorisierung ein fundamentaler und allgegenwärtiger Prozess ist, der uns dazu dient, die Welt zu ordnen und ihr Sinn zu verleihen.<sup>245</sup> Nun lösen die Vorlieben für bestimmte Maler in der Regel aber keine Kriege aus – es sind andere Kategorien, die in der politischen Praxis wie in der wissenschaftlichen Analyse im Mittelpunkt stehen: In ihrer Besprechung der sozialpsychologischen Identitätsliteratur hebt Judith Howard verschiedene Dimensionen sozialer Identität hervor, die starke Beachtung gefunden haben, und geht u.a. auf Ethnos, sexuelle Orientierung, Gender und Klasse als Basis von Identität ein.<sup>246</sup> In der Tat gelten Gender/Sexualität, Rasse/Ethnizität und Klasse geradezu als „holy trinity“ der Identitätsforschung.<sup>247</sup> Sie werden oft auch als Kategorien bezeichnet, doch wird der Klarheit halber hier der Begriff „Kategorisierungskriterium“ verwendet. Ein Kategorisierungskriterium wie Gender stellt den Rahmen für die Bildung von Kategorien wie männlich oder weiblich dar, und es sind diese Kategorien – und nicht die zugrunde liegenden Kategorisierungskriterien –, die der Klassifikation von Individuen dienen.

Wichtig ist an dieser Stelle noch der Hinweis auf einen Punkt, der bereits weiter oben angedeutet wurde: Menschen klassifizieren sich selbst, aber auch andere Personen, nicht auf der Basis einer einzigen Kategorie, auch wenn es zwischen verschiedenen Kategorien Überlappungen geben mag oder einzelne Kategorien in bestimmten Situationen größere Bedeutung als andere haben mögen.<sup>248</sup> Die spannende und wichtige Frage, wie verschiedene Kategorien zusammenwirken, dürfte immer noch eine große Herausforderung für die Forschung darstellen. Eine zentrale Rolle für die Aktivierung eines bestimmten Identitätsaspekts bzw. einer Identifikation dürfte allerdings auch der situative Kontext spielen – so wird jedenfalls in einigen der im Folgenden knapp umrissenen Ansätze angenommen.

---

<sup>245</sup> Mit Bezug auf die Ethnizitätsdebatte betonen diesen Aspekt Brubaker u.a. 2004, z.B. S.37f.

<sup>246</sup> Howard 2000, S.374ff.

<sup>247</sup> Vgl. etwa Cerulo 1997, S.386 oder auch Brubaker/Cooper 2000, S.3, mit weiteren Angaben.

<sup>248</sup> Vgl. z.B. Deaux/Martin 2003, S.105, oder auch Somers 1994, S.610ff.

### 2.2.2.1.2. Gruppenkonzepte

Der entscheidende Punkt bei der Klassifikation von Individuen anhand bestimmter Kategorien liegt darin, dass solchen Kategorien eine ganze Reihe von Merkmalen oder Attributen zugeordnet sind. In diesem Sinne kann die Kategorie „deutsch“ z.B. mit Attributen wie „fleißig“, „ehrlich“ oder auch „Bier trinkend“, „autoritätsgläubig“ konzeptuell verbunden werden,<sup>249</sup> wobei angenommen wird, dass damit spezifische Gemeinsamkeiten der entsprechenden Individuen beschrieben werden. Dieser Zusammenhang wird im Folgenden als „Gruppenkonzept“ bezeichnet. Zu beachten ist, dass für ein und dieselbe Kategorie durchaus unterschiedliche Gruppenkonzepte existieren können. So dürfte man in den Schriften Marlitts und Alice Schwarzers äußerst unterschiedliche Gruppenkonzepte zur Kategorie „weiblich“ finden – Voraussetzung ist allerdings immer, dass die Kategorie überhaupt als Klassifikationskriterium akzeptiert wird.<sup>250</sup> In eine ähnliche Richtung gehen Begriffe wie „Stereotyp“, „Prototyp“ oder „Gruppenschema“. Insbesondere der – in verschiedenen Disziplinen wie auch alltagssprachlich viel verwendete – Begriff des Stereotyps bedarf einer knappen Erörterung: Auch wenn hier der neutralere Begriff „Gruppenkonzept“ vorgezogen wird, bietet die Stereotypenforschung doch viele Anhaltspunkte, die für die Analyse von Gruppenkonzepten relevant sind.

#### Stereotype

Unter Stereotypen<sup>251</sup> versteht man im Allgemeinen Annahmen über charakteristische Merkmale und Verhaltensweisen von Mitgliedern spezieller Gruppen, mit denen auch Theorien über den Zusammenhang zwischen diesen Zuschreibungen verbunden sind. Stereotype sind nicht notwendigerweise negativ, doch haben Stereotype über fremde Gruppen mit höherer Wahrscheinlichkeit negative Konnotationen als Stereotype, die die Mitglieder der eigenen Gruppe betreffen. Es können dann im Übrigen auch solche Zuschreibungen negative Konnotationen erhalten, die in anderen Zusammenhängen durchaus positiv bewertet werden. Wo starke Stereotypisierung mit negativen Bewertungen sowie negativen Einstellungen gegen-

<sup>249</sup> Der Unterschied zwischen Attributen und Kategorien ist darin zu sehen, dass Kategorien zur Klassifikation von Individuen in der Weise verwendet werden können, dass auf Merkmale eines Individuums Rückschlüsse gezogen werden, von dem nur bekannt ist, dass es der entsprechenden Kategorie zuzuordnen ist. Tajfel weist im Zusammenhang mit dem Thema „Minoritäten“ auf diese Unterscheidung hin und betont, dass Merkmale wie Gewicht, Stottern oder Größe im Gegensatz zu der Kategorie „Pakistani“ nicht als Merkmale der sozialen Typisierung benutzt würden (vgl. Tajfel 1982, S.146ff.). Dies scheint insofern nicht überzeugend, als zwar ethnische Differenzierungen in bestimmten Diskursen – etwa in Zeitungsmeldungen zur Kriminalität – eine große Rolle spielen, in anderen Zusammenhängen jedoch durchaus stereotype Annahmen beispielsweise über dicke Menschen existieren.

<sup>250</sup> Vgl. hierzu oben Kapitel 2.2.1.3. bzw. die Arbeiten Judith Butlers, etwa Butler 1991.

<sup>251</sup> Vgl. zum Folgenden Hilton/Hippel 1996, besonders S.240ff. Vgl. zur Geschichte der Stereotypenforschung auch Reinders 2004.

über Mitgliedern anderer Gruppen einhergehen, wird oft auch der Begriff des „Vorurteils“ verwendet.<sup>252</sup>

Stereotype können sowohl infolge der konkreten Erfahrung von Unterschieden zwischen Gruppen als auch unabhängig hiervon entstehen und sind – abhängig von der jeweiligen Situation – in der Lage, Verhalten von Individuen zu prägen.<sup>253</sup> Vielfach wird z.B. angenommen, dass Stereotype die Wahrnehmung des Verhaltens von Mitgliedern anderer Gruppen und infolgedessen auch das eigene Verhalten beeinflussen. Beobachtbar sind insbesondere aber auch Phänomene der Anpassung an das Stereotyp der eigenen Gruppe: So konnte experimentell gezeigt werden, dass afrikanisch-amerikanische Teilnehmer schlechtere akademische Leistungen erbrachten, wenn das afrikanisch-amerikanische Stereotyp aktiviert wurde. Uneinigkeit besteht allerdings darin, welche Mechanismen diesen Phänomenen zugrunde liegen. Auch zu der Frage, auf welche Weise Stereotype individuell repräsentiert sind, existieren unterschiedliche Modelle: Denkbar wäre beispielsweise, dass Individuen abstrahierte Repräsentationen typischer Eigenschaften speichern und einzelne Gruppenmitglieder damit vergleichen oder dass Gruppen durch exemplarische Vertreter repräsentiert sind. In anderen Modellen werden Stereotype als assoziative Netzwerke oder als Schemata, also als Wissensrepräsentationen auf höchst abstrakter Ebene, beschrieben.<sup>254</sup>

Tajfel, dessen Arbeiten teils stark von Positionen Bruners beeinflusst sind,<sup>255</sup> hat darauf hingewiesen, dass Stereotype kognitive, aber auch soziale Funktionen besitzen.<sup>256</sup> Sie dienen dazu, eine ansonsten chaotische Umwelt zu ordnen, indem Stimuli auf der Grundlage eines Kriteriums klassifiziert werden und daraus entsprechende Erwartungen und Handlungsorientierungen abgeleitet werden können. Auffällig ist die – in verschiedensten Experimenten nachgewiesene – Tatsache, dass Unterschiede zwischen Stimuli, die zu abgegrenzten Kategorien gehören, insbesondere dann überschätzt werden, wenn sie sich auf werthaltige Dimensionen beziehen. Übertragen auf soziale Zusammenhänge würde das z.B. bedeuten, dass Versuchspersonen mit Vorurteilen gegenüber Schwarzen – für die dann also etwa eine dunkle Hautfarbe negativ besetzt ist – die physiognomischen Unterschiede zwischen schwarzen und weißen Personen für größer halten als Personen ohne solche Vorurteile. Auf diese Weise die-

---

<sup>252</sup> Zum Begriff des Vorurteils vgl. Hilton/Hippel 1996, S.256ff.

<sup>253</sup> Einen ausführlichen Überblick zu den Effekten der Stereotypenaktivierung auf das Verhalten und eine Diskussion möglicher zugrunde liegender Mechanismen bieten Wheeler/Petty 2001.

<sup>254</sup> Zu verschiedenen Modellen der Repräsentation und den entsprechenden Konsequenzen z.B. im Hinblick auf die Veränderbarkeit von Stereotypen vgl. Hilton/Hippel 1996, S.241.

<sup>255</sup> Vgl. dazu z.B. Tajfel 1982, S.66.

<sup>256</sup> Hierzu und zum Folgenden vgl. z.B. Tajfel 1982, S.28ff. Siehe auch S.42ff.

nen Stereotype dazu, das individuelle Wertesystem aufrechtzuerhalten. Stereotype gegenüber Fremdgruppen können außerdem dazu beitragen, unangenehme Ereignisse wie etwa das Ausbrechen von Krankheiten zu erklären, Handlungen gegenüber Fremdgruppen zu rechtfertigen oder „die eigene Gruppe von bestimmten Fremdgruppen zu einer Zeit positiv zu unterscheiden, zu der diese Differenzierung als unsicher und in ihrer Existenz bedroht wahrgenommen wird oder zu der keine positive Differenzierung, dafür aber eine soziale Situation besteht, die nach Wahrnehmung der Beteiligten das Herbeiführen positiver Differenzierung möglich macht.“<sup>257</sup> Da Stereotype von vielen Individuen innerhalb einer sozialen Gruppe geteilt werden, ist es schwer, sie zu entkräften, weil sie sich in der sozialen Realität zu bewähren scheinen.<sup>258</sup> Interessant sind in diesem Zusammenhang Hinweise darauf, dass Kommunikation auch in der Hinsicht zur Aufrechterhaltung von Stereotypen beiträgt, als aus Informationen, die durch eine Kette von Personen weiterkommuniziert werden, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit diejenigen Elemente herausgefiltert werden, die dem Stereotyp widersprechen, während die stereotypkonformen Aspekte erhalten bleiben.<sup>259</sup>

Wie aber kommen die Vorstellungen zustande, die Individuen mit ihrer eigenen und mit fremden Gruppen verbinden? Im Folgenden sollen hierzu einige grundlegende Annahmen referiert werden. Besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei die bereits oben erwähnten Theorien der Sozialen Identität sowie der Sozialen Kategorisierung, da ihre Positionen sich auf eine Vielzahl von Gruppen, mit denen der Geschichtsunterricht befasst, übertragen lassen. Sie eignen sich deshalb in besonderer Weise zur Analyse politischer Prozesse der Vergangenheit, aber auch ihrer Darstellung mit Blick auf die Gegenwart, und dies umso mehr, als sie ein besonderes Augenmerk auf Phänomene wie Konflikte zwischen Gruppen, Diskriminierung u.a. legen, die im Geschichtsunterricht eine große Rolle spielen.<sup>260</sup>

---

<sup>257</sup> Tajfel 1982, S.55.

<sup>258</sup> Die konsensuelle Natur von Stereotypen innerhalb bestimmter Gruppen hat in der letzten Zeit – auch aus der Perspektive der Theorie der Sozialen Kategorisierung – wieder verstärktes Interesse erfahren. Vgl. hierzu z.B. Haslam u.a. 1998 sowie Haslam u.a. 1999.

<sup>259</sup> Vgl. hierzu Lyons/Kashima 2003, die diesen Effekt insbesondere dann nachgewiesen haben, wenn die Versuchspersonen der Meinung waren, dass den Empfängern der Information das Stereotyp nicht in vollem Umfang bekannt sei.

<sup>260</sup> Die Nützlichkeit der SIT und der SCT betont – trotz einiger wesentlicher Einschränkungen bzw. Forderungen nach Erweiterung – mit ähnlichen Argumenten für die politische Psychologie Huddy 2001, S.128.

### **Vergleichsprozesse und das Bedürfnis nach positiver soziale Identität: Die Theorie der Sozialen Identität**

Grundlegend in der Theorie der Sozialen Identität<sup>261</sup> ist die Annahme, dass Individuen nach einer positiven sozialen Identität streben.<sup>262</sup> Entscheidend ist dabei, dass soziale Gruppen nicht isoliert existieren: „Die Charakteristika der eigenen Gruppe (wie z.B. Status, Reichtum oder Armut, Hautfarbe oder die Fähigkeit, Ziele zu erreichen) erhalten den Großteil ihrer Bedeutung erst in Relation zu wahrgenommenen Unterschieden zu anderen Gruppen und zu den Wertkonnotationen dieser Unterschiede.“<sup>263</sup> Damit erweitert Tajfel Festingers interpersonell ausgerichtete Theorie sozialer Vergleichsprozesse auf den Vergleich zwischen Gruppen. Mit Bezug auf Beispiele rassistisch und ethnisch motivierter Abgrenzungsphänomene postuliert er, „daß der Grund für diese kognitive, verhaltensmäßige und evaluative Intergruppendifferenzierung in dem Bedürfnis von Individuen liegt, experimentellen oder anderen Intergruppensituationen durch soziale Identität soziale Bedeutung zu geben, und daß dieses Bedürfnis zum einen durch das Schaffen von Unterschieden zwischen Gruppen erfüllt wird, wenn diese Unterschiede tatsächlich nicht bestehen, und zum zweiten durch positive Bewertung und Vergrößerung jeglicher existierender Unterschiede.“<sup>264</sup> Anders gesagt: Positive soziale Identität hängt zum großen Teil davon ab, dass die Eigengruppe als positiv distinkt von einer relevanten Fremdgruppe angesehen wird. Prinzipiell kann dabei *jedes* Merkmal einer Gruppe werthaltig werden.<sup>265</sup> Voraussetzung dafür ist,<sup>266</sup> dass sich die Individuen mit ihrer Gruppe identifizieren und dass die soziale Situation Intergruppenvergleiche zulässt, die die Auswahl und Wertung relevanter Vergleichsattribute ermöglichen. Zudem wird nicht jede beliebige Gruppe zum Vergleich herangezogen: Eine Fremdgruppe muss als relevante Vergleichsgruppe wahrgenommen werden, wobei Ähnlichkeit, Nähe und situative Salienz entscheidende Variablen darstellen. Für den Fall, dass solche Vergleiche negativ ausfallen, unterscheidet die Theorie der Sozialen Identität unterschiedliche Strategien, die Individuen bzw. Gruppen wählen, um eine positive soziale Identität zu erreichen.<sup>267</sup> Dies bedeutet im Übrigen auch, dass wahrgenommene Ähnlichkeiten zwischen zwei Gruppen die Bevorzugung der eigenen Gruppe noch

---

<sup>261</sup> Zur Theorie der Sozialen Identität und zum Begriff „soziale Identität“ siehe oben.

<sup>262</sup> Die entscheidenden Punkte sind sehr gut und übersichtlich zusammengefasst in Tajfel/Turner 1986.

<sup>263</sup> Tajfel 1982, S.106.

<sup>264</sup> Tajfel 1982, S.127f.

<sup>265</sup> Tajfel 1982, S.129.

<sup>266</sup> Vgl. hierzu Tajfel/Turner 1986.

<sup>267</sup> Dazu gehören individuelle Mobilität, Einführung neuer Vergleichsdimensionen, Neubewertung der Attribute, Änderung der Vergleichsgruppe, Wettbewerb. Vgl. z.B. Tajfel/Turner 1986, S.19ff. Hierin liegt ein sehr dynamisches Element der SIT.

verstärken können, weil sie die positive Distinktheit gefährden, die Individuen für ihre Gruppe erstreben.<sup>268</sup>

### Selbstkategorisierungsprozesse in der Theorie der Sozialen Kategorisierung

Während die Theorie der sozialen Identität einen Versuch darstellte, Diskriminierung zwischen Gruppen zu erklären, dabei aber soziale Identität nicht im statischen Sinne beschreiben wollte, sondern sie als Mechanismus sozialen Wandels verstand,<sup>269</sup> versteht sich die Theorie der sozialen Kategorisierung<sup>270</sup> als umfassendere Theorie zur Frage menschlichen Gruppenhandelns auf kognitiver Basis.

Grundlegend ist die Vorstellung, dass die kognitive Repräsentation des Selbst u. a. in Form von Selbst-Kategorisierungen erfolgt, in denen der Einzelne sich selbst und eine Klasse von Stimuli in Kontrast zu einer Klasse von anderen Stimuli setzt. Diese Selbst-Kategorisierungen basieren also, wie oben dargestellt, auf Vergleichsoperationen und können auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen erfolgen.<sup>271</sup> Entscheidend ist dabei die Annahme, dass sie immer kontextabhängig sind: Die Formierung von Kategorien hänge nämlich vom Vergleich der Eindrücke in einer bestimmten Situation ab und folge, so Turner, dem Prinzip des *Meta-Kontrastes*: „that is, within any given frame of reference (in any situation comprising some definite pool of psychologically significant stimuli), any collection of stimuli is more likely to be categorized as an entity (i.e., grouped as identical) to the degree that the differences between those stimuli on relevant dimensions of comparison (intra-class differences) are perceived as less than the differences between that collection and other stimuli (inter-class differences).“<sup>272</sup> Die Formierung von *ingroup*-Mitgliedschaft habe allerdings zwei Aspekte: Neben der spontanen sozialen Kategorisierung von Menschen auf der Basis situativ wahrgenommener Differenzen und Unterschiede werden auch vorgeformte, kulturell verfügbare Klassifikationen internalisiert, die z.B. Geschlecht, Nationalität, Klasse, Beruf, Religion, Rasse u.a.m. betreffen können.

<sup>268</sup> Vgl. hierzu z.B. auch Mummendey/Wenzel 1999, u.a. S.160.

<sup>269</sup> Vgl. Tajfel 1982, S.128. Die SIT ist im Vergleich zur SCT stärker motivational ausgerichtet (vgl. Turner u.a. 1987, S.42).

<sup>270</sup> Zur Theorie der sozialen Kategorisierung und ihrem Hervorgehen aus der Theorie der sozialen Identität siehe oben Abschnitt 2.2.1.2.3. Zum Folgenden vgl., wo nicht anders angegeben, Turner u.a. 1987, S.42-67 (Kapitel 3 „A Self-Categorization Theory“ von John Turner).

<sup>271</sup> Vgl. hierzu oben Abschnitt 2.2.1.2.3.

<sup>272</sup> Turner u.a. 1987, S.46f.

Die kognitive Repräsentation der entsprechenden Attribuierungen erfolgt der SCT zufolge in sog. Prototypen, die innerhalb einer Gruppe deshalb üblicherweise relativ ähnlich sind, weil die Gruppenmitglieder über ähnliche Informationen verfügen.<sup>273</sup> Sie sind vergleichsweise unscharf und können z.B. als exemplarische Gruppenmitglieder oder als recht nebulöse abstrakte Idealtypen repräsentiert sein.<sup>274</sup> Ein Gruppenmitglied wird als umso prototypischer wahrgenommen, je stärker es sich – bei gleichzeitiger größtmöglicher Ähnlichkeit zu den Mitgliedern der *ingroup* – von den Mitgliedern der *outgroup* unterscheidet, die jeweils zum Vergleich herangezogen wird.<sup>275</sup> Dies bedeutet, dass sich Prototypen und Selbst-Konzept verändern können, wenn sich die Vergleichsgruppe ändert: Wenn also beispielsweise die Katholiken dazu übergingen, sich eher in Abgrenzung zu Muslimen als zu Protestanten zu definieren, hätte dies, so würde die SCT voraussagen, auch Konsequenzen für ihre Selbstwahrnehmung bzw. -darstellung.<sup>276</sup>

Wie oben dargestellt, können gemäß der Theorie der Sozialen Kategorisierung zwei Gruppen in einem identitätsrelevanten Sinn nur dann miteinander verglichen werden, wenn sie auf höherer Ebene einer gemeinsamen Klasse zugeordnet werden können. Als ausschlaggebend für die Dimensionen, die für den Vergleich zwischen diesen zwei Gruppen herangezogen werden, sowie für die dazu gehörigen Wertungsrichtungen wird nun eben diese übergeordnete Kategorie angesehen. Die eigene Gruppe wird also in Bezug auf eine Vergleichsgruppe umso positiver bewertet, je mehr sie dem Prototyp zu entsprechen scheint, der für die jeweils relevante übergeordnete Kategorie angenommen wird. Um ein Beispiel von Mummendey und Wenzel anzuführen:<sup>277</sup> Jemand, der sich als deutsch definiert, wird die Untergruppen Ost- und Westdeutsche umso positiver bewerten, je prototypischer er sie für die Kategorie „deutsch“ hält. Das würde aber auch bedeuten, dass das Bewusstsein der gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer übergeordneten Klasse keineswegs zwangsläufig positive Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe zur Folge haben muss: Denn wenn die Eigengruppe die Attribute, die sie sich

<sup>273</sup> Zur sozialen Geteiltheit von Stereotypen vgl. weiter oben in diesem Abschnitt.

<sup>274</sup> Vgl. Hogg/Terry 2000, S.123f.

<sup>275</sup> „The *meta-contrast ratio* (following Campbell, 1958, in particular) is defined as the ratio of the average difference perceived between members of the category and the other stimuli (the mean inter-category difference) over the average difference perceived between members within the category (the mean intra-category difference) and provides a simple quantitative measure of the degree to which any subset of stimuli will tend to be cognized as a single unit, entity, or group (i.e., perceptually categorized). Correspondingly, the *prototypicality* of a category member (Rosch, 1978), the extent to which a stimulus is perceived as exemplary or representative of the category as a whole, is defined by means of the meta-contrast ratio of the mean perceived difference between the target stimulus and outgroup (different category) members over the mean perceived difference between the stimulus and other ingroup (same category) members (the higher the ratio, the more prototypical the ingroup member.” (Turner u.a. 1987, S.47).

<sup>276</sup> Beispiel nach Hogg/Terry 2000, S.124.

<sup>277</sup> Vgl. zum Folgenden Mummendey/Wenzel 1999, S.164ff.

selbst zuschreibt, auf die übergeordnete Kategorie projiziert und die Fremdgruppe hieran misst (*Ingroup-Projection Model*), kann dies erst recht zu Abwertung führen.<sup>278</sup> Ost- und Westdeutsche können sich dann gegenseitig als die schlechteren Deutschen, Deutsche und Franzosen als die schlechteren Europäer wahrnehmen. Mit einer solchen Sichtweise sind im Übrigen zahlreiche historische Beispiele in Einklang zu bringen, die zeigen, dass sich Gruppen mit der Menschheit schlechthin gleichsetzen<sup>279</sup> und anderen Kulturen die Menschlichkeit absprechen.<sup>280</sup>

Selbstkonzepte von Individuen sind allerdings komplex. Welche der zahlreichen möglichen sozialen Kategorien für die Selbstkategorisierung relevant, also salient, wird, hängt, so postuliert die SCT, von ihrer Verfügbarkeit für den Wahrnehmenden (*accessibility*) sowie von der Passung zwischen Input und den Spezifika der Kategorie (*fit*) ab, ist also situationsabhängig.<sup>281</sup> Je verfügbarer eine Kategorie ist, so wird angenommen, desto weniger Input ist nötig, um sie zu aktivieren. Zentrale Determinanten der Verfügbarkeit einer Kategorie sind vergangenes Lernen sowie momentane Motivation: So dürften Menschen ein Individuum mit größerer Wahrscheinlichkeit als „französisch“ wahrnehmen, wenn sie in Paris sind (erlernte Erwartungen) und nach einem Franzosen suchen (Motivation).<sup>282</sup> Im Übrigen dürfte die Verfügbarkeit einer Kategorie auch durch ihre emotionale Bedeutung und Wertungsrelevanz sowie – eng damit zusammenhängend – durch die Relevanz einer bestimmten Gruppenmitgliedschaft für die Selbstdefinition eines Individuums entscheidend beeinflusst sein.<sup>283</sup>

Der Begriff des *Fit* bezieht sich auf den Grad, in dem ein Reiz mit den Kriterien übereinstimmt, die eine Kategorie definieren, und umfasst strukturelle wie normative Elemente: „Fit for social categories comprises both structural and normative elements: input fits a social categorization to the extent that (1) observed similarities and differences between individuals (or their actions) are perceived as correlated with a division into social categories (i.e., the

<sup>278</sup> Vgl. dazu auch unten Abschnitt 2.2.2.3.

<sup>279</sup> So weist beispielsweise Mühlmann darauf hin, dass die Bezeichnungen für die eigene ethnische Gruppe wie Banut oder Inuit oft einfach „Mensch“ bedeuten und häufig nur die eigene Sprache als Menschensprache gilt, während andere Sprachen als Abweichungen oder tierische Laute aufgefasst werden. Vgl. Mühlmann 1985, S.11.

<sup>280</sup> Vgl. hierzu z.B. Todorovs Analyse der kulturellen Begegnung im Zusammenhang mit der Eroberung Amerikas (Todorov 1985).

<sup>281</sup> Zur Frage der Salienz sozialer Kategorien in der SCT vgl. Turner u.a. 1987, S.117-141 (Kapitel 6 „The Salience of Social Categories“ von Penelope Oakes).

<sup>282</sup> Vgl. Turner u.a. 1987, S.55.

<sup>283</sup> So kann davon ausgegangen werden, dass die Kategorisierung in Schwarze und Weiße für Individuen mit Rassenvorurteilen, für Mitglieder von Gruppen, die politisch in Fragen der Rassenbeziehungen engagiert sind, oder für die Bewohner Südafrikas (in der Zeit der Apartheid) besonders verfügbar wären. Vgl. Turner u.a. 1987, S.129.

higher meta-contrast ratio), and (2) that correlation is on dimensions comprising and in the direction consistent with the normative content of the categorization. Given equal accessibility, that categorization which maximizes the normatively consistent correlation between observed similarities and differences and category memberships will become salient.”<sup>284</sup> Um oben angeführtes Beispiel fortzuführen: Eine Person wird umso eher als “französisch” wahrgenommen, umso mehr sie den stereotypen Vorstellungen entspricht, die das wahrnehmende Individuum mit dem „Franzosen“ verknüpft.<sup>285</sup>

Wird eine bestimmte Selbst-Kategorisierung nun salient, so hat dies wiederum Konsequenzen für die Wahrnehmung: Ähnlichkeiten innerhalb von Gruppen und Unterschiede zwischen Gruppen werden akzentuiert, während Unterschiede innerhalb von Gruppen sowie Ähnlichkeiten zwischen Gruppen, die auf einer höheren Abstraktionsebene ja immer vorhanden sind,<sup>286</sup> weniger wahrgenommen werden: Phänomene von Dichotomisierung und Generalisierung hängen hier also eng zusammen. Die Salienz einer bestimmten *ingroup-outgroup*-Kategorisierung führt, so lautet die entsprechende Hypothese, zur Depersonalisierung der individuellen Wahrnehmung und den damit zusammenhängenden Gruppenphänomenen.<sup>287</sup>

### Fazit

Es ist im gegebenen Zusammenhang unmöglich, sämtliche sozialpsychologische Implikationen, die mit ihnen verbunden sind, aufzuarbeiten: Es geht um ein zentrales Feld, und auch wenn die hier schwerpunktmäßig referierten Theorien der Sozialen Identität und Sozialen Kategorisierung viel Zustimmung gefunden und eine umfangreiche Forschung ausgelöst haben, so existieren doch nicht nur konkurrierende Modelle, sondern auch mehr oder weniger kritische Stimmen, die eine Modifikation oder auch nur eine Erweiterung von Hypothesen oder Forschungsbemühungen fordern.<sup>288</sup> Die dargestellten Überlegungen sind jedoch für die Geschichtsdidaktik in besonderem Maße anschlussfähig: Denn im Geschichtsunterricht wird in hohem Maße mit Kategorisierungen und Klassifizierungen operiert, und es ist deshalb zu

<sup>284</sup> Turner u.a. 1987, S.132.

<sup>285</sup> Turner u.a. 1987, S.55.

<sup>286</sup> Vgl. dazu oben Abschnitt 2.2.1.2.3.

<sup>287</sup> Zum Konzept der Depersonalisierung vgl. oben Abschnitt 2.2.1.2.3.

<sup>288</sup> Aus Sicht der politischen Psychologie spricht sich etwa Leonie Huddy u.a. dafür aus, den Unterschied zwischen starken und schwachen Identitäten bzw. Identifikationen stärker zu berücksichtigen, und plädiert für verstärkte Forschungsbemühungen mit dem Ziel, mehr über die individuellen Prädispositionen zu erfahren. (Vgl. Huddy 2001). Verschiedentlich wird zudem darauf hingewiesen, dass bei der Analyse von Beziehungen zwischen Gruppen deren Geschichte bzw. generell Aspekte von Entwicklung und Wandel stärker berücksichtigt werden sollten (vgl. dazu unten Kapitel 2.2.3.).

erwarten, dass sich die dargestellten Mechanismen – sei es vermittelt über die Quellen, sei es als Folge des Blickes der Forscher und Schulbuchautoren – niederschlagen. Bei einer Schulbuchanalyse ist demzufolge in besonderem Maße zu untersuchen, welche Auswirkungen es hat, wenn zwei Gruppen in Relation zueinander beschrieben werden. Weiterhin kann darauf geachtet werden, welche Kategorisierungsebenen in welchen Zusammenhängen angesprochen werden und welche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Abstraktionsstufen erkennbar sind. Schließlich lassen sich aus den genannten Ansätzen pragmatische Perspektiven gewinnen, die auch für die Gestaltung von Schulbüchern Anregungen geben können. Bevor jedoch genauer auf diese pragmatische Ebene genauer eingegangen werden kann, müssen noch einige Einzelprobleme angesprochen werden, die im Zusammenhang mit der Diskussion kategorialer Identifikationsprozesse von Bedeutung sind. Anschließend wird zunächst noch der Modus der relationalen Identifikation eingeführt.

### **2.2.2.1.3. Einzelprobleme**

#### **Differenz und Abgrenzung: Typen der Identitätskonstruktion**

Im Kontext von Überlegungen zur Identitätsthematik wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Identität und Abgrenzung eng zusammengehören. Luhmann z.B. setzt „Inklusion“ und „Exklusion“ in engem Zusammenhang: „'Inklusion' bezeichnet dann die innere Seite der Form, deren äußere Seite ‚Exklusion‘ ist. Von Inklusion kann man also sinnvoll nur sprechen, wenn es Exklusion gibt.“<sup>289</sup> Für die verschiedenen Differenzierungstypen von Gesellschaft beschreibt er dann die jeweilige Regelung von Inklusion und Exklusion: „Mit den Modi der Inklusion beschreibt die Gesellschaft das, was sie als Teilnahmebedingung setzt beziehungsweise als Teilnahmechance in Aussicht stellt. Exklusion ist demgegenüber das, was unmarkiert bleibt, wenn diese Bedingungen beziehungsweise Chancen formuliert werden. Sie ergibt sich gleichsam aus der Operation der Selbstbeschreibung als Nebeneffekt – so wie jede Fixierung einer Identität etwas außer acht läßt, was nicht dazugehört.“<sup>290</sup> Auch Rösen hebt Aspekt der Abgrenzung hervor: Es sei keine menschliche Lebenspraxis denkbar, „die nicht durch die sozialen Unterscheidungen von Innen und Außen geprägt wäre“.<sup>291</sup>

---

<sup>289</sup> Luhmann 1994, S.20.

<sup>290</sup> Luhmann 1994, S.43.

<sup>291</sup> Rösen 1994, S 333.

Häufig findet sich im Zusammenhang mit Identitätskonstruktionen außerdem das Bild der Grenze.<sup>292</sup> So war „Grenzgänger/Grenze/Grenzziehung“ das Thema der ersten Jahrestagung des Sonderforschungsbereiches „Identitäten und Alteritäten“<sup>293</sup> Und die Rolle symbolischer Grenzen ist im Zusammenhang nicht nur etwa mit der Identifikation auf der Basis von Gender und sozialer Schichtung untersucht worden, sondern ist auch im Zusammenhang mit Überlegungen zur ethnischen Identität betont worden.<sup>294</sup> Der Sozialanthropologe Fredrik Barth fasst z.B. aus konstruktivistischer Perspektive Ethnizität als Ergebnis von Selbst- und Fremdschreibungen auf, durch die einzelne kulturelle Merkmale der eigenen und anderer Gruppen herausgegriffen und symbolisch besetzt werden. Gewählt werden solche Merkmale, die möglichst eine dichotome Gegenüberstellung beider Gruppen ermöglichen. Ethnizität bestimmt sich also weniger über kulturelle Merkmale als vielmehr über soziale Grenzen.<sup>295</sup> Wilhelm Mühlmann führt angesichts der Tatsache, dass ethnische Gliederungen prinzipiell keineswegs dem Territorialprinzip folgen, den Begriff der „limitischen Struktur“ ein und bezieht sich damit darauf, dass Elemente der „Kultur“ nicht einfach nur vorhanden sind, sondern auch zur Abgrenzung gegen die „Anderen“ dienen: „Die limitische Struktur grenzt im idealtypischen Fall die ‚Kultur‘ nicht als *eine* Form der Lebenshaltung ab gegen andere Formen, die auch als ‚Kulturen‘ gelten könnten, sondern sie involviert ‚Kultur‘ schlechthin als die eigene, d.h. als gültigen Kosmos, demgegenüber alle anderen ‚Kulturen‘ als eigentlich untermenschlich gelten.“<sup>296</sup>

Einige Autoren warnen jedoch vor einer zu apodiktischen Konzentration auf den Abgrenzungscharakter von Identität, plädieren für einen differenzierteren Zugang und weisen z.B. darauf hin, dass die Betonung von Abgrenzungen eben auch kontextabhängig ist.<sup>297</sup> Eine Möglichkeit zur zumindest teilweisen Lösung des Problems, in welchem Ausmaß und in welcher Art und Weise Abgrenzungsmechanismen für Identifikationen entscheidend sind, besteht in der Unterscheidung verschiedener Formen oder Typen von Identität. So spielt die Frage nach der Gestaltung der Grenzen zwischen Identitäten bzw. Gruppen eine Rolle in Thomas Meyers Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Identitäten<sup>298</sup> oder in Manuel Castells Konzeptualisierung von legitimierender Identität, Widerstandsidentität und Projekt-

---

<sup>292</sup> Einen Überblick zum Konzept der Grenze in der sozialwissenschaftlichen Forschung geben Lamont/Molnár 2002.

<sup>293</sup> Vgl. oben zu Beginn von Kapitel 2.2.

<sup>294</sup> Zum Begriff der Ethnizität vgl. unten Kapitel 5.1.1.

<sup>295</sup> Vgl. Barth 1969.

<sup>296</sup> Mühlmann 1985, S.19.

<sup>297</sup> Vgl. z.B. Assmann 1999, S.152ff., Brown 2000 oder Deaux/Martin 2003.

<sup>298</sup> Vgl. z.B. Meyer 2004, S.227ff.

identität.<sup>299</sup> Eisenstadt und Giesen<sup>300</sup> gehen zwar davon aus, dass kollektive Identität durch die soziale Konstruktion von Grenzen produziert wird, unterscheiden allerdings drei Haupt-Kodes der Konstruktion von kollektiver Identität, in deren Kern jedoch immer die Unterscheidung zwischen „uns“ und den „anderen“ steht: Primordialität als erster Idealtyp kollektiver Identität nutzt Kategorien wie Gender, Generation, Verwandtschaft, Ethnizität oder Rasse, um die Grenze zwischen innen und außen zu konstruieren oder zu schaffen. Die resultierenden Unterschiede werden also mit ursprünglichen und unveränderlichen Unterscheidungen begründet, dadurch objektiviert und, um sie sozialen Aushandlungsprozessen zu entziehen, naturalisiert. „Primordiale“ Kodes setzen scharfe Grenzen, besitzen aber auch eine Tendenz zur Egalität. Der „bürgerliche“<sup>301</sup> Kode verbindet die Unterscheidung zwischen „uns“ und den „anderen“ mit dem Unterschied zwischen dem Gewohnten und dem Außergewöhnlichen und basiert auf Verhaltensregeln, Traditionen und sozialen Routinen. Grenzen werden nicht so scharf markiert, Erinnerungsrituale und Repräsentation temporaler Kontinuität spielen eine wichtige Rolle. Bürgerliche Kodes der kollektiven Identität erzeugen eine hierarchische Differenzierung und können sich unter bestimmten Bedingungen dem „kulturellen“ Kode der Identitätskonstruktion annähern. Dieser verbindet die Grenze zwischen „uns“ und „ihnen“ mit einem bestimmten Verhältnis des Kollektivs zum Heiligen, worunter z.B. Gott, Verstand, Fortschritt oder Rationalität verstanden werden können. Dies bedingt eine universalistische Orientierung und eine missionarische Haltung, wobei die dadurch implizierte Entgrenzung bestimmter Gegengewichte bedarf. Delanty ergänzt diesen Ansatz durch zwei weitere Kodes: die seiner Meinung nach zur Analyse von Identitäts-Kodes im späten 20. Jahrhundert unabdingbar sind: der soziale Kode, in dessen Rahmen v.a. soziale und kulturelle Inhalte des Alltagslebens wie Geschmack, Privilegien u.ä. von Bedeutung seien, und der Kode der Diskursivität, der Identität reflexiv werden lasse.<sup>302</sup> Eine solche Unterscheidung bedeutet, und das ist hier der entscheidende Punkt, dass Identifikationen ganz verschiedener Art auf der Basis desselben Kategorisierungskriteriums oder gar derselben Kategorie möglich sind. Dementsprechend könnte z.B. nationale Identität ganz unterschiedlich – mit entsprechend unterschiedlichen Varianten zur Überschreitung von Innen-Außen-Grenzen – konstruiert werden.<sup>303</sup>

---

<sup>299</sup> Vgl. Castells 2002.

<sup>300</sup> Zum Folgenden vgl. Eisenstadt/Giesen 1995.

<sup>301</sup> Im Original „civic“ oder „civil“ (Eisenstadt/Giesen 1995, S.80).

<sup>302</sup> Delanty 1999, siehe z.B. S.270f. Delanty vertritt die These, „daß sich nationale Identität mit zunehmender Ungewißheit und Reflexivität heute verstärkt auf soziale Kodes von Identität verlagert (also weg von den eher grundlegenden primordialen, bürgerlichen und kulturellen Kodes). Europäische Identität als postnationale Identität sollte als Konzept diskursiver Kodes verstanden werden.“ (Ebenda, S.271).

<sup>303</sup> Eisenstadt/Giesen 1995 zeigen anhand eines Vergleichs Deutschlands und Japans, wie unterschiedlich Nationalidentitäten konstruiert werden können.

**Region – Nation – Europa?**

Sehr häufig findet man die Begriffe „Region“, „Nation“ und „Europa“ in einer Reihung, die die Annahme nahe legt, es handle sich um übergeordnete und einander auf der nächst höheren Ebene jeweils inkludierende Begriffe. Auch im geschichtsdidaktischen Diskurs wurden Region, Nation, Europa als einander übergeordnete „Schichten“ einer „komplexen“ oder „gestuften“ Identität beschrieben werden.<sup>304</sup> Sieht man etwas genauer hin, stellt sich die Situation schnell komplizierter dar: So wurde im Zusammenhang mit der Theorie der Sozialen Kategorisierung dargelegt, dass das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Obergruppe dazu führen kann, dass die Eigenschaften der eigenen Gruppe auf die übergeordnete Gruppe projiziert werden und die ursprünglichen Abgrenzungen keineswegs notwendigerweise aufheben müssen. Die Region und regionale Differenzen gehen also nicht ohne weiteres in der Nation auf, nationale Gegensätze nicht in einem gemeinsamen Europa.

Vor allem aber liegen die Begriffe auf ganz unterschiedlichen Ebenen: Legt man z. B. die oben eingeführte Differenzierung zwischen Kategorien und Kriterien der Kategorisierung zugrunde, so könnte man „Region“ und „Nation“ zunächst einmal als Kriterien einstufen, auf deren Basis verschiedene Kategorien gebildet werden können. Bei „Europa“ bzw. „Europäer(in)“ handelt es sich hingegen bereits um eine Kategorie, von der jedoch unklar ist, auf welches Kriterium sie sich bezieht: Lautet dieses „Kontinent“, „Raumeinheit“, „Staatenbund“, „politisches Gebilde“, „Gesellschaft“? Oder referiert die Kategorie „Europa“ auf etwas Ähnliches wie Ethnizität oder – wie oft suggeriert wird – ominös „Kultur“? Dass damit jeweils ganz unterschiedliche Implikationen verbunden sind, dürfte erheblich zur Schwierigkeit der Debatte um die europäische Identität beitragen. Denn hier wird letztlich die Frage diskutiert, ob eine Selbst- bzw. Fremdentifikation als „Europäer“ mit Attributen verknüpft werden muss, die der von Ethnien ähneln, oder ob es dabei primär um die Wahrnehmung staatsbürgerlicher Pflichten und bestimmte politische Werte geht. Ähnliche Konflikte gibt es im Übrigen auch im Zusammenhang mit „nationaler Identität“. Aufgrund der engen historischen Koppelung zwischen Ethnizität und Staatsbildung im Konzept des Nationalstaats ist deshalb häufig insbesondere nicht klar, ob die Kategorie „deutsch“ sich nun auf eine bestimmte Ethnie oder eine bestimmte Staatszugehörigkeit bezieht – das Changieren zwischen beiden Bedeutungen ist charakteristisch für den Diskurs zur „deutschen Identität“ – und welche Rolle Raumkonzepte in diesem Zusammenhang spielen.

---

<sup>304</sup> Vgl. insbesondere Fürnrohr 1995, siehe dazu oben Kapitel 2.1.

Die in diesem Zusammenhang so häufige Berufung auf die „kulturelle Identität“ löst das Problem nicht, sondern verkompliziert es: Denn „Kultur“ ist ein höchst schillernder Begriff und kann in Koppelung mit dem Identitätsbegriff ausgesprochen irreführend sein. Da die Berufung auf „kulturelle Identität“ so weit verbreitet ist und durchaus zur Legitimierung des Geschichtsunterrichts bzw. bestimmter Inhalte genutzt werden kann,<sup>305</sup> soll im Folgenden etwas ausführlicher auf diesen Punkt eingegangen werden.

### Zur Kategorie der Kultur

Im Zuge der Neuorientierungsprozesse in der Wissenschaft, die gerne auf den Begriff des *cultural turn* gebracht werden, ist der Kulturbegriff von entscheidender, geradezu paradigmatischer Bedeutung.<sup>306</sup> Außerdem ist er von großer politischer Relevanz und wird vielfach in besonders engen Zusammenhang zum Identitätsbegriff gesetzt. So dient die Rede von der „kulturellen Identität“ seit dem Ende des Kalten Krieges oft zur Analyse der weltpolitischen Situation – der Hinweis auf Huntington mag hier als Beispiel genügen – und ist in den Debatten um „Leitkultur“ und „Multikultigesellschaft“ von höchster innenpolitischer Brisanz. Was aber heißt „kulturelle Identität“? Um einer Antwort auf diese Fragen zumindest näher zu kommen, sind einige Ausführungen zum Begriff der „Kultur“ erforderlich.

„Kultur“ zählt zu den komplexesten sozialwissenschaftlichen Konzepten überhaupt: Bereits 1952 listeten Alfred Kroeber und Clyde Kluckhohn 164 Definitionen auf, die im wissenschaftlichen Diskurs gebraucht wurden,<sup>307</sup> und die Situation ist seither gewiss nicht übersichtlicher geworden. Kultur sei eines der zwei oder drei kompliziertesten Wörter in der englischen Sprache, urteilte Raymond Williams 1976.<sup>308</sup> Gründe für die Schwierigkeit des Begriffs liegen u.a. auch in seiner komplexen semantischen Geschichte<sup>309</sup> und in dem zeitweise höchst unterschiedlichen Gebrauch der Termini „Kultur“ und „Zivilisation“ im Deutschen, Englischen und Französischen.<sup>310</sup>

<sup>305</sup> Vgl. z.B. die „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Geschichtsunterricht“ (Initiative „Bildung der Persönlichkeit“; vgl. [http://www.kas.de/db\\_files/dokumente/7\\_dokument\\_dok\\_pdf\\_1477\\_1.pdf](http://www.kas.de/db_files/dokumente/7_dokument_dok_pdf_1477_1.pdf), zuletzt abgerufen am 10.4.2007) der Konrad-Adenauer-Stiftung.

<sup>306</sup> Vgl. Vorbemerkung der Herausgeber in Nowotny/Staudigl 2003, S.7.

<sup>307</sup> Vgl. Gotter 2000, S.375.

<sup>308</sup> Williams 1976, S.87.

<sup>309</sup> Vgl. hierzu z.B. Eagleton 2001, S.26: „War die erste wichtige Bedeutung des Wortes ‚Kultur‘ die antikapitalistische Kritik und die zweite eine Verengung und zugleich Pluralisierung des Begriffs auf eine ganze Lebensweise, so beinhaltet eine dritte Tendenz die allmähliche Spezialisierung auf die Künste.“ Alle drei Formen fasst er auf als „Reaktionen auf das Scheitern von Kultur als wirklicher Zivilisation, als menschliche Selbstvervollkommnung“ (S.32).

<sup>310</sup> Vgl. dazu z.B. die Vorbemerkung des Übersetzers in Huntington 1996.

Am Beispiel des antiken Griechenlands sei die Vieldeutigkeit des Begriffs ansatzweise skizziert: So ist die griechische eine von vielen zeitgleich existierenden „Kulturen“. Sie kann aufgrund bestimmter Charakteristika wie etwa Schrift und fortgeschrittener Spezialisierung außerdem als „Kultur“ im Sinne von „Hochkultur“ bezeichnet werden. Weiterhin brachte sie Leistungen auf Gebieten wie Kunst und Philosophie hervor, die dem Bereich der „Kultur“ zugeordnet werden können. Kenntnisse über das antike Griechenland zeugen heute von „Kultiviertheit“, sind Bestandteil einer spezifischen „Elitenkultur“. Das antike Griechenland kann aber auch zum Gegenstand neuerer „kulturgeschichtlicher“ Forschungen werden. Angesichts dieser Vielfalt an Bedeutungen ist es nötig, zuerst einmal verschiedene Verwendungsweisen des Kulturbegriffs voneinander abzugrenzen.

Hilfreich, um erst einmal Orientierung in diesem schwierigen Gelände zu finden, ist außerdem eine von Ulrich Gotter vorgeschlagene Typologie, die vom jeweils mitgedachten Gegenbegriff ausgeht und im Folgenden kurz dargelegt werden soll.<sup>311</sup> Die Entgegensetzung von *Kultur vs. Natur (Holistischer Kulturbegriff I)* sei, so Gotter, die älteste Antithese, in deren Kontext auch der Begriff der „Hochkultur“ einzuordnen ist. Sie ist mit der Vorstellung von Entwicklung und Fortschritt verbunden, ermöglicht eine Klassifizierung von Gesellschaften und ein dementsprechendes Überlegenheitsgefühl. In Abgrenzung zu diesem Kulturbegriff und seinen universalen normativen Konnotationen entwickelten insbesondere Ethnologen und Kulturanthropologen ein Kulturkonzept im Sinne von *Kultur vs. Kultur (Holistischer Kulturbegriff II)*. „Kultur“ in diesem Sinne umfasst alle Bereiche innerhalb einer im Wesentlichen hermetisch gedachten Entität, also auch Politik, Wirtschaft und Religion. In diesem Sinne kann man dann auch von „Kulturen“ sprechen. Kultur kann aber auch als Gegenbegriff zu den verschiedenen Sektoren einer Entität (im Regelfall der Nation oder einer ethnischen Gemeinschaft) gedacht werden (*Sektoraler Kulturbegriff I: Kultur vs. Politik (Staat), Religion, Wirtschaft*), wobei sich ein klassenspezifischer sektoraler Kulturbegriff kaum etablieren konnte. Wissenschaftliche Theorie, naive Verwendung in der Forschung und alltäglicher Sprachgebrauch verschwimmen hier stark: Im alltäglichen oder weniger reflektierten Gebrauch bezeichnet der Begriff „relativ diffus die Gesamtheit intellektueller, künstlerischer Güter und materieller Artefakte, an denen sich die Kultivierung des Menschen (als Entfernung von der Natur nach Begriffsfeld ‚holistisch I‘) besonders deutlich zeigt [...] In der wissenschaftlichen Diskussion meint er vor allem ein liberales Gegengewicht zum staatlich kontrollierten Bereich.“ In dieses Begriffsfeld gehören die gängigen Vorstellungen von „Kulturtransfer“. Die

---

<sup>311</sup> Zu Folgendem vgl. Gotter 2000, bes. S.375ff.

Entgegensetzung *Kultur vs. Gesellschaft (Sektoraler Kulturbegriff II)* spielte in der Auseinandersetzung zwischen Vertretern der Historischen Sozialwissenschaft und Anhängern von Richtungen wie Alltagsgeschichte, Mentalitätsgeschichte und Mikrohistorie eine Rolle<sup>312</sup> und betont gegenüber objektivistischen Tendenzen die Rolle von Konstruktionsprozessen – linguistic turn, Diskursanalyse und Dekonstruktion sind hier wichtige Stichworte. Trotz eigentlich holistischer Konzeption würden, so Gotter, in der Praxis v.a. Bereiche der *longue durée* abgedeckt, die besonders symbolträchtig sind. Als fünftes Gegensatzpaar unterscheidet Gotter *Kultur vs. Zivilisation*: So wurde in Deutschland am Ende des 19. und Anfang des 20. Jh. in einem kulturkritischen Kontext der positive Begriff „Kultur“ dem negativ konnotierten Begriff der „Zivilisation“ gegenübergestellt, der in abwertender Absicht mit Frankreich identifiziert wurde – in Frankreich, wo der Zivilisationsbegriff der Gebräuchliche war, lassen sich umgekehrt ähnliche Phänomene feststellen. Festzuhalten ist abschließend, dass die genannten Typen oft gemischt auftreten, zudem häufig auch unreflektiert benutzt bzw. nicht expliziert werden.

Andere Autoren differenzieren etwas gröber und unterscheiden z.B. weite Kulturkonzepten, die alle vom Menschen erzeugten Bedingungen des menschlichen Lebens als Kultur ansprechen, von engen Kulturkonzepten, die sich auf geistige und künstlerische Aspekte konzentrieren.<sup>313</sup> Terry Eagleton spricht insbesondere drei aktuell relevanten Formen der Kultur an und diagnostiziert regelrechte „Kulturkriege“ zwischen ihnen: „Unsere Kulturkriege werden also an mindestens drei Fronten geführt: zwischen der Kultur als Zivilisiertheit, der Kultur als Identität und der Kultur als etwas Kommerziellem oder Postmodernem. Schlagwortartig könnte man diese drei Arten von Kultur charakterisieren durch die Begriffe Exzellenz (im Sinne von Vorzüglichkeit), Ethos und Ökonomie.“<sup>314</sup> In seinem Buch „The idea of culture“<sup>315</sup> vertritt er die These, dass „wir im Augenblick zwischen einem entmutigend weiten und einem quälend engen Kulturbegriff gefangen sind“,<sup>316</sup> dies müsse überwunden werden. In diesem Zusammenhang wendet er sich gegen einen bestimmten Typus der begrenzten Anwendung des Kulturbegriffes: „Was die Weite beziehungsweise Enge des Begriffs betrifft, so verbindet dieser Gebrauch des Begriffs ‚Kultur‘ das Schlimmste aus beiden Bereichen. Der Begriff ‚Polizeikultur‘ ist zu nebulös und gleichzeitig zu exklusiv, indem er unterschiedslos alles abdeckt, was Polizeibeamte betrifft, und zugleich impliziert, daß Feuerwehrleute oder Flamen-

---

<sup>312</sup> Vgl. dazu etwa auch Daniel 1997.

<sup>313</sup> Vogt 2005, S.181.

<sup>314</sup> Eagleton 2001, S.90f.

<sup>315</sup> Der deutsche Titel „Was ist Kultur? Eine Einführung“ ist nicht glücklich gewählt.

<sup>316</sup> Eagleton 2001, S.48.

cotänzer ein völlig anderer Menschenschlag sind.“<sup>317</sup> Es sind mit anderen Worten die identitätsrelevanten Aspekte des Kulturbegriffes, die hier in die Kritik geraten.

Um aber nun auf die Ausgangsfrage zurückzukommen: Was bedeutet diese Uneindeutigkeit und Vielfalt, wenn der Begriff der „Kultur“ mit dem der „Identität“ gekoppelt wird, der ja seinerseits alles andere als eindeutig ist? Was bedeutet „kulturelle Identität“? Ist „Kultur“ hier – wie Geschlecht oder Rasse – im oben eingeführten Sinn ein Kriterium der Kategorisierung? Wenn ja, wodurch ist sie dann gekennzeichnet, welche „Kulturen“ können voneinander unterschieden werden und wie verhält sich „Kultur“ zu anderen Kriterien wie z.B. Religion? Oder ist mit „kultureller Identität“ ein bestimmter Typus von Identität gemeint? Könnte man dann davon sprechen, dass bestimmte Gruppen, z.B. „die Arbeiter“ oder „die Bayern“ – neben ihrer kulturellen Identität über andere Typen der Identität verfügen, z.B. über politische Identität? „Kultur“ bezöge sich dann nicht auf die Kategorie, die der Identifikation zugrunde liegt, sondern auf die Ausgestaltung des damit verbundenen Konzepts. Beides schwimmt z.B. sehr stark in Samuel Huntingtons „Kampf der Kulturen“,<sup>318</sup> sodass der Verdacht nahe liegt, dass die Funktion des Kulturbegriffs bei Huntington in erster Linie darin besteht, die tatsächlich anvisierten Kategorisierungskriterien – die durchaus auf sehr unterschiedlicher Ebene liegen – durch den nebulösen Begriff „Kultur“ zu verunklaren.

Festzuhalten ist deshalb, dass zur Analyse von Identifikationsvorgängen und -angeboten ein holistischer Kulturbegriff als Kategorisierungskriterium denkbar ungeeignet erscheint. Denn in einem derart weiten Gebrauch nähert sich „Kultur“ den Begriffen „Ethnizität“ oder auch „Gesellschaft“ an, bleibt aber unscharf und verfügt dazu noch über eine oft wenig reflektierte normative Aufladung, die aus anderen, engeren Begriffsverwendungen – etwa im Sinne von Kultur als „Zivilisiertheit“ oder „ästhetische Produktion“ – herrührt. Wo es um Kategorisierungen auf der Basis von Ethnizität geht, sollte deshalb auch von „Ethnizität“ gesprochen werden, für die – bei aller Problematik – auch jenseits des Kulturbegriffs immerhin noch gewisse Bestimmungsfaktoren wie z. B. Sprache, Bewusstsein gemeinsamer Herkunft oder Praktiken des Alltagslebens benennbar sind.

Den Begriff „kulturelle Identität“ an der Stelle von „ethnischer Identität“ zu verwenden ist zudem auch deshalb äußerst missverständlich, weil kulturelle Aspekte – ob nun im ästhetischen Sinn oder im Sinn von Mentalitäten und Einstellungen – auch für andere Formen von

---

<sup>317</sup> Eagleton 2001, S.55.

<sup>318</sup> Huntington 1996. Die Analyse des Begriffsgebrauchs bezieht sich auf die deutsche Ausgabe.

Gruppen identifikationsrelevant sein können.<sup>319</sup> Der Begriff der „kulturellen Identität“ trifft diesen Zusammenhang jedoch nicht: Allenfalls könnte man etwa von „identifikationsrelevanten kulturellen Attributen“ o.ä. sprechen.<sup>320</sup>

Sehr ergiebig ist außerdem die Art und Weise, in der Assmann macht ein semiotisch orientiertes Verständnis von Kultur für seinen Identitätsbegriff fruchtbar macht<sup>321</sup> Die Identitätsproblematik wird hier eng mit einem dynamisierten Kulturkonzept verknüpft, was sich in mehrfacher Hinsicht als hilfreich erweist: Nicht nur können verschiedene Verwendungsweisen des Kulturbegriffs konzeptuell integriert werden und sowohl Differenzierungen *innerhalb* von Gesellschaften als auch Differenzierungen *zwischen* Gesellschaften ins Auge gefasst werden. Auch rückt die Tatsache in den Vordergrund, dass Kultur bzw. kulturelle Formationen ebenso veränderlich sind wie die mit ihnen jeweils verbundenen „kollektiven Identitäten“. Dies aber ist ein Kernpunkt in der Debatte um „Kultur“ und „Identität“ insbesondere da, wo Kriterien wie Ethnizität oder Nationalität im Spiele sind. Während nämlich traditionell – im Anschluss z.B. an Herders Kulturkonzept – „Kulturen“ tendenziell als etwas Stabiles, voneinander Abgeschlossenes und Unabhängiges betrachtet wurden, ist in der neueren Forschung ein großes

<sup>319</sup> Vgl. z.B. Bourdieu 1987.

<sup>320</sup> Bedenkenswert ist die Unterscheidung Thomas Meyers, der in Abgrenzung zu Huntington zwischen kultureller und politischer Identität differenziert (Meyer 2004). Er macht damit auf einen wichtigen Punkt aufmerksam, der gerade in der Diskussion um eine homogene europäische Identität oder eine „deutsche Leitkultur“ Aufmerksamkeit verdient. Doch vermag die Unterscheidung analytisch nicht recht zu überzeugen, nicht zuletzt aufgrund eines auch hier recht diffusen Kulturbegriffs.

<sup>321</sup> Er definiert „Kultur als eine Art Immun- oder Identitätssystem der Gruppe“ (Assmann 1999, S.140) und fasst den Zusammenhang zum Identitätsbegriff folgendermaßen: „Das Bewußtsein sozialer Zugehörigkeit, das wir ‚kollektive Identität‘ nennen, beruht auf der Teilhabe an einem gemeinsamen Wissen und einem gemeinsamen Gedächtnis, die durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache oder allgemeiner formuliert: die Verwendung eines gemeinsamen Symbolsystems vermittelt wird. [...] Wir wollen diesen Komplex an symbolisch vermittelter Gemeinsamkeit ‚Kultur‘ oder genauer: die ‚kulturelle Formation‘ nennen: Einer kollektiven Identität entspricht, sie fundierend und – vor allem reproduzierend, eine kulturelle Formation.“ (Ebenda, S.139). Kulturelle Formationen sind nach Assmann vielfältig, innerhalb einer Kultur als einer Makro-Formation gibt es kulturelle Sub-Formationen. Auf der Ebene der Grundstrukturen, also in Gruppen übersichtlicher Größe quasi „naturwüchsigen“ Zuschnitts, in denen z. B. Face-to-face-Kommunikation möglich ist, herrscht Kongruenz zwischen sozialen (ethnischen), politischen und kulturellen Formationen (hierzu und zum Folgenden vgl. Assmann 1999, S.144ff.). Bei der Bildung größerer Verbände ergeben sich Probleme der Integration und Akkulturation. Die kulturelle Formation der dominierenden Ethnie wird nun zur Hochkultur gesteigert, erhält Stabilisierungs- und Integrationsfunktion und wird reflexiv. Kultur ist nun weniger der Inbegriff des Selbstverständlichen, sondern Inbegriff des Anspruchsvollen. Neben ihrer integrierenden kann Kultur dann allerdings auch eine stratifizierende Wirkung entfalten, wobei es durchaus möglich ist, dass Elitekultur sich nicht als Elitekultur, sondern als Kultur schlechthin versteht, die nur von der Elite besser verwirklicht wird. Integrativ gesteigerte kulturelle Formationen können nach außen eine große Assimiliationskraft entwickeln.

Von der „integrativen“ Steigerung kultureller Formationen unterscheidet Assmann – trotz des bestehenden Zusammenhangs – die „distinktive“ Steigerung, in der sich Kultur im Zustand der „limitischen Aufrüstung“ befindet. (Der hier aufgegriffene Begriff der „limitischen Struktur“ stammt von dem Ethnologen Wilhelm E. Mühlmann, Mühlmann 1985, vgl. dazu oben in diesem Abschnitt, vgl. auch Kapitel 2.1.4.3). In Abgrenzung zu Mühlmann sieht Assmann darin jedoch keine universale Grundstruktur, sondern eine spezifische Steigerungsform.) Solche Distinktion kann vertikal als Elitismus und lateral als Ethnizismus und Nationalismus erfolgen und ist mit einem besonderen Zusammengehörigkeitsgefühl verbunden.

Interesse an Kulturtransferprozessen zu beobachten. Dies hat gute Gründe: Erst dann, wenn die Wandelbarkeit von „Kulturen“ bzw. „kulturellen Formationen“ akzentuiert wird, wird „Kultur“ von biologistischen oder rassistischen Wesenszuschreibungen wirklich unterscheidbar: Denn ob etwas erlernt oder ererbt ist, spielt keine Rolle, wenn es nicht veränderbar ist.

Von einem Kulturkonzept wie dem Assmanns ausgehend ist jede Identitätskonstruktion notwendigerweise immer „kulturell“. Der Begriff der „kulturellen Identität“ wäre so gesehen also tautologisch. Darüber hinaus ist die Verknüpfung mit dem Identitätsbegriff bestens geeignet, gerade den Aspekt der Veränderung von „Kultur“ aus dem Blickfeld zu rücken: Dies gilt besonders dann, wenn Identität essentialistisch aufgefasst und wenn in einer direkten Übertragung personaler Identität auf Gruppenphänomene Identität als „mit sich über die Zeit hin Identisches“ verstanden wird. Auf den Begriff der „kulturellen Identität“, der analytisch nicht sinnvoll sowie irreführend ist und ein enormes Abgrenzungspotential entfalten kann, sollte deshalb verzichtet werden.

#### **2.2.2.1.4. Zusammenfassung**

Zusammengefasst sei der kategoriale Modus der Identifikation folgendermaßen konzeptualisiert: Auf das Selbstkonzept einer Person nehmen nicht nur spezifische individuelle Merkmale, sondern auch Identifikationsprozesse mit verschiedenen sozialen Bezugsgruppen Einfluss. Individuen klassifizieren sich und andere anhand von Kategorien, die auf der Basis bestimmter Kriterien gebildet werden. Welche der zahlreichen möglichen Kategorien relevant wird, hängt entscheidend vom Kontext ab. Mit den Kategorien sind Annahmen über spezifische Attribute und Zusammenhänge zwischen diesen Attributen verbunden, die hier als Gruppenkonzept bezeichnet werden. Gruppenkonzepte existieren nicht isoliert, sondern beziehen ihre Bedeutung aus der Relation zu anderen Gruppenkonzepten, wobei das Bestreben nach positiver Distinktheit ein entscheidender Faktor ist, der zur Ausgestaltung von Gruppenkonzepten beiträgt. Identifikation ist mit der Akzentuierung von Unterschieden zwischen Gruppen und der Akzentuierung von Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppen verbunden. Identifikationen müssen allerdings in verschiedener Hinsicht differenziert werden: Zu nennen wären hier z.B. die Ausgestaltung der Grenzziehung, die Stärke der Identifikation und die Eindeutigkeit des jeweiligen Gruppenkonzepts. Vorsicht ist geboten, wenn simplifizierend ein Aufgehen von Gruppeneigenschaften in inkludierenden Obergruppen vorausgesetzt wird, besonders problematisch ist die häufige Reihung Region – Nation – Europa und ggf. Welt. Ebenso

sollte von der Verwendung der Begriffes „kulturelle Identität“ abgesehen werden, der in seiner Diffusität einem problematischen Umgang mit dem Identitätskonzept Vorschub leistet.

Kategorisierungsprozesse allein sind jedoch möglicherweise nicht ausreichend, um Identifikation mit sozialen Gruppen zu erklären. Zur Erweiterung des bisher Dargestellten wird deshalb im Folgenden der relationale Modus der Identifikation eingeführt.

### 2.2.2.2. Der relationale Modus der Identifikation

Identifikation, Selbstverständnis und soziale Verortung eines Individuums müssen, so betonen Brubaker und Cooper, nicht notwendigerweise auf der Basis von Kategorien entstehen. Eine entscheidende Rolle spielen auch Beziehungsgeflechte: „One may identify oneself (or another person) by position in a relational web (a web of kinship, for example, or of friendship, patron-client ties, or teacher-student relations).“<sup>322</sup> Der Unterschied zwischen kategorialem und relationalem Identifikationsmodus lässt sich z.B. so beschreiben: „ There are *categories* of people who share some characteristic: they are all female, all Sunni Muslims, all residents of Timbuktu, or something else. A full-fledged category contains people all of whom recognize their common characteristic, and whom everyone else recognizes as having that characteristic. There are also *networks* of people who are linked to each other, directly or indirectly, by a specific kind of interpersonal bond: a chain of people each of whom owes someone else in the set attendance at his or her wedding, let us say, or the set of individuals defined by starting arbitrarily with some person, identifying everyone that person talks with at least once every day, then identifying everyone *they* talk with at least once every day, and so on until no new persons join the list. If the common characteristic of the interpersonal bond is ordinary, the categories and networks defined by them tend to be large. Clearly we can shrink the categories and networks by insisting on criteria (or combinations of criteria) which occur rarely: female Sunni Muslim residents of Timbuktu, perhaps, or daily conversation plus inevitability to a wedding.“<sup>323</sup>

Die Rolle interpersonaler Netzwerke für Identifikationsprozesse wird in vielen Arbeiten betont. Einen maßgeblichen theoretischen Referenzrahmen hierfür liefert z.B. Strykers so genannte Identitätstheorie (IT), die im symbolischen Interaktionismus verankert ist und vom

---

<sup>322</sup> Brubaker/Cooper 2000, S.15.

<sup>323</sup> Tilly 1978, S.62.

Konzept der sozialen Rolle ausgeht:<sup>324</sup> „To refer to each group-based self, the theorists chose the term identity, asserting that persons have as many identities as distinct networks of relationships in which they occupy positions and play roles. In identity theory usage, social roles are expectations attached to positions occupied in networks of relationships; identities are internalized role expectations.”<sup>325</sup> Während die Theorien der Sozialen Identität und die Theorie der Sozialen Kategorisierung Gruppen als Ergebnis eines Kategorisierungsprozesses auf der Basis wahrgenommener Ähnlichkeit betrachten, fassen Identitätstheoretiker die Gruppe als „a set of interrelated individuals, each of whom performs unique but integrated activities, sees things from his or her own perspective, and negotiates the terms of interaction.“<sup>326</sup> Um die Salienz einer bestimmten Identität besser erklären zu können, wird in der Identitätstheorie der Begriff des „commitment“ verwendet: „Commitment refers to the degree to which persons’ relationships to others in their networks depend on possessing a particular identity and role“.<sup>327</sup> Und in Abwandlung von Meads Formel „Society shapes self shapes social behavior“<sup>328</sup> spezifiziert die Identitätstheorie: „commitment shapes identity salience shapes role choice behavior“<sup>329</sup>. Demzufolge wäre es umso wahrscheinlicher, dass eine bestimmte Identität aktiviert wird, je zahlreicher die Menschen sind, an die jemand durch eine bestimmte Identität gebunden ist, und je tiefer diese Bindungen sind.<sup>330</sup>

Die Frage, ob und wie sich diese Überlegungen mit den Theorien der Sozialen Identität und Sozialen Kategorisierung in Einklang bringen lassen<sup>331</sup> und welche Zusammenhänge zwischen Netzwerken und Kategorien bestehen, braucht hier nicht im Einzelnen erörtert zu werden: Hier mag der Hinweis genügen, dass die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kategorien auch die persönlichen Beziehungen zwischen Individuen prägen dürfte, während umgekehrt persönliche Beziehungen nicht nur für die Bindung an bestimmte Kategorien bzw. deren Intensität, sondern auch für ihre inhaltliche Ausgestaltung in der kognitiven Struktur einer Person entscheidend sein dürften. Für den gegebenen Zusammenhang ist es entscheidend, zunächst einmal beides getrennt zu konzeptualisieren: So demonstrieren z.B. Brubaker und Cooper anhand von Evans-Pritchards Untersuchung über den afrikanischen Stamm der Nuer aus dem Jahr 1940 die Bedeutung von Verwandtschaftsbeziehungen und argumentieren, dass

---

<sup>324</sup> Vgl. hierzu z.B. Stryker/Burke 2000, wo ältere maßgebliche Arbeiten zitiert sind.

<sup>325</sup> Stryker/Burke 2000, S.286.

<sup>326</sup> Stets/Burke 2000, S.228. Andere Vergleiche beider Zugänge bei Deaux/Martin 2003 oder Hogg u.a. 1995.

<sup>327</sup> Stryker/Burke 2000, S.286.

<sup>328</sup> Zitiert nach Stryker/Burke 2000.

<sup>329</sup> Stryker/Burke 286.

<sup>330</sup> Vgl. Stets/Burke 2000, S.230.

<sup>331</sup> Vgl. hierzu z.B. Deaux/Martin 2003.

sich die so ergebenden Netzwerke nicht ohne Weiteres in kategoriale – etwa auf ethnischen Kriterien beruhende – Formen der Identifikation überführen lassen.<sup>332</sup>

Welche Bedeutung der kategoriale bzw. der relationale Modi der Identifikation für die Ausbildung von Identitäten in bestimmten Kontexten haben, ist alles andere als klar: So hat man vermutet, Gruppengefühl sei ein Produkt aus „catness“ – die sich auf der Basis kategorialer Gemeinsamkeit ergibt – und „netness“ – relationaler Verbundenheit.<sup>333</sup> Dieser Position widersprechen Brubaker und Cooper u.a. mit dem Hinweis darauf, dass starke Identifikationen auch rein auf der Basis von Kategorien ohne Vernetzungen der Gruppenmitglieder möglich sei: „A strongly bounded sense of groupness may rest on categorical commonality and an associated feeling of belonging together with minimal or no relational connectedness. This is typically the case for large-scale collectivities such as “nations”: when a diffuse self-understanding as a member of a particular nation crystallizes into a strongly bounded sense of groupness, this is likely to depend not on relational connectedness, but rather on a powerfully imagined and strongly felt commonality.”<sup>334</sup> In eine ähnliche Richtung geht Craig Calhouns Beobachtung, dass Identifikation auf der Basis von Kategorien in der Moderne zunehmende Bedeutung erlangte. Er hält dies für problematisch, erlaube doch die Berufung auf Kategorien die Abstraktion von konkreten Interaktionen und sozialen Beziehungen, was er speziell mit Blick auf identity politics für gefährlich erachtet: „Categorical identities can be invoked and given public definition by individuals or groups even where they are not embodied in concrete networks of direct interpersonal relationships. [...] The abstractness of categories encourages framing claims about them as though they offered a kind of trump card over the other identities of individuals addressed by them. This encourages an element of repression and/or essentialism within the powerful categorical identities.”<sup>335</sup> Wie weit man Calhoun in dieser Bewertung auch folgend mag: Die Bedeutung von sozialen Netzwerken für Identifikationsprozesse und Identitätsbildung darf deshalb keinesfalls unterschätzt werden: So kommt eine neuere Studie zu dem Ergebnis, dass sie für die Identitätsbildung von Jugendlichen den zentralen Faktor darstellen.<sup>336</sup>

Vom relationalen Modus der Identifikation wird im weiteren Verlauf der Arbeit immer dann gesprochen, wenn direkte Beziehungen zwischen Menschen eine Rolle spielen bzw. als ent-

---

<sup>332</sup> Brubaker/Cooper 2000, S.21 ff.

<sup>333</sup> Tilly 1978, S.62ff. in Anschluss an Harrison White.

<sup>334</sup> Brubaker/Cooper 2000, S.20.

<sup>335</sup> Calhoun 1994, S.26.

<sup>336</sup> McFarland/Pals 2005.

scheidend hervorgehoben werden. Dies kann mit Kategorisierungen verknüpft sein, wird aber analytisch nach Möglichkeit getrennt. Dabei ist der Geltungsbereich des relationalen Modus in den folgenden Überlegungen nicht auf direkte Interaktionen zwischen lebenden Menschen beschränkt. Vielmehr wird eine entscheidende Funktion historischer Sinnbildung darin gesehen, Beziehungen herzustellen – sei es zu Vorfahren, sei es zu lebenden Mitgliedern einer bestehenden Gruppe. Doch ist dies bereits Gegenstand des Abschnitts 2.2.3., wo die Rolle der historischen Sinnbildung für Identifikationsprozesse vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen genauer gefasst werden soll.

### 2.2.2.3. Pragmatische Perspektiven

Die Frage, ob, in welchem Ausmaß und vor allem wie Identifikationen in ihren problematischen – also abgrenzenden – Auswirkungen beeinflussbar sind, ist didaktisch in hohem Maße relevant. Sind z.B. stereotype Vorstellungen über Fremdgruppen – insbesondere solche, die mit einer stark negativen Wertung verbunden sind – veränderbar? Da Stereotype offenbar u. a. kognitive Funktionen erfüllen und oft automatisch aktiviert werden, ist umstritten, in welchem Maße sie überhaupt beeinflussbar sind. Gegen skeptische Stimmen kann allerdings auch auf Untersuchungen verwiesen werden, die durchaus nahe legen, dass die Aktivierung von Stereotypen und Vorurteilen durch verschiedene Faktoren gemildert werden kann, wobei neben entsprechenden Anstrengungen des Individuums u.a. auch der situative Kontext Einfluss auszuüben scheint.<sup>337</sup> Im Folgenden werden einige Konzepte präsentiert, die auf der Basis der Theorien der sozialen Identität und der sozialen Kategorisierung entwickelt wurden und die für die Darstellung von Gruppen im Geschichtsunterricht umsetzbare Anknüpfungspunkte bieten

Auf der Basis der Theorien der Sozialen Identität und Sozialen Kategorisierung sind verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen worden, um die Wahrnehmung von *outgroups* zu verändern und damit zu einer Verbesserung von Intergruppenbeziehungen beizutragen.<sup>338</sup> Angeknüpft wurde dabei an die Kontakthypothese, wie sie ursprünglich von Allport formuliert wurde.<sup>339</sup> Hier spielen insbesondere die folgenden Zugänge eine Rolle, die alle auf ent-

---

<sup>337</sup> Vgl. hierzu Blair 2002 mit einem ausführlichen Überblick über einschlägige sozialpsychologische Untersuchungen.

<sup>338</sup> Zum Folgenden vgl. Frey/Irle 2002, S.108ff sowie Brown 2000, S.751f. Auf solche Überlegungen wird im Übrigen auch in organisationspsychologischen bzw. ökonomischen Zusammenhängen zurückgegriffen, wenn es etwa um die Verschmelzung zweier Unternehmen geht. Vgl. etwa Hogg/Terry 2000.

<sup>339</sup> Allport 1954. Hierzu und zur Weiterentwicklung der Kontakthypothese vgl. z.B. Reinders 2004. Der Kontakthypothese zufolge kann Kontakt zwischen Gruppen deren Beziehungen verbessern, jedoch nur dann, wenn er

sprechende empirische Belege verweisen können. Über ihr Zusammenwirken ist allerdings noch wenig bekannt:<sup>340</sup>

1. Ziel bei der **Dekategorisierung** ist es, die bestehende Kategorisierung aufzuweichen und ihr ihren Nutzen als psychologisches Instrument möglichst zu entziehen. Dies kann zum Beispiel mithilfe zusätzlicher Kategorien geschehen, die quer zur ursprünglichen Kategorisierung liegen. So mögen sich zwei Gruppen in ethnischer Hinsicht unterscheiden, aber jeweils in religiöser Hinsicht gemischt sein, sodass sich auf diese Weise Ähnlichkeiten zu Mitgliedern der jeweils anderen Gruppe ergeben. Abgrenzungstendenzen scheinen sich, wenn solche *Kreuzkategorisierungen* in den Vordergrund treten, zu verringern.

Eine andere Strategie ist die der *Personalisierung*. Wenn es mittels der Differenzierung der *outgroup* gelingt, die Ebene der Selbstkategorisierung der Beteiligten von der sozialen hin zur personalen zu verändern, werden die Mitglieder der *outgroup* eher als Individuen wahrgenommen, können Stereotype abgebaut werden. Dies kann z.B. mithilfe von Informationen über Differenzen innerhalb der *outgroup* oder durch persönliche Freundschaftsbeziehungen geschehen.

2. Das Modell der **common ingroup identity** setzt dagegen auf Rekategorisierung, also auf Erzeugung einer neuen Kategorisierung auf höherer Inklusionsebene.<sup>341</sup> Dabei wird davon ausgegangen, dass Abgrenzungs- bzw. Diskriminierungsphänomene sich verringern, wenn die Mitglieder von *ingroup* und *outgroup* sich einer übergeordneten Gruppe zugehörig fühlen, wenn sich also z.B. Deutsche und Franzosen als Europäer wahrnehmen. Positive Effekte werden dabei der *dual identity* zugeschrieben, bei der die ursprüngliche soziale Identität nicht zugunsten der übergeordneten aufgegeben, sondern beibehalten wird.

Mittlerweile wurde jedoch darauf hingewiesen, dass solche doppelten Identifikationen auch negative Konsequenzen haben können. Wenn es zutrifft, was im Rahmen des *Ingroup-Projection Models* angenommen wird,<sup>342</sup> dann sind die Vorstellungen entscheidend, die die Gruppenmitglieder von der übergeordneten Kategorie bilden: Werden die Prototypen der

---

unter bestimmten Bedingungen stattfindet. Dazu gehören z.B.: gleicher Status der Gruppen, kooperative Interaktionen, Gelegenheiten zu persönlicher Bekanntschaft u.a.

<sup>340</sup> Vgl. dazu Brown 2000, S.751f. und Frey/Irle 2002, S.108ff.

<sup>341</sup> Vgl. hierzu z.B. Gaertner u.a. 1996 sowie andere Arbeiten unter Beteiligung von Gaertner.

<sup>342</sup> Vgl. dazu oben Abschnitt 2.2.2.1.2. bzw. die Arbeiten Mummendey und Wenzels, z.B. Mummendey/Wenzel 1999.

*ingroup* auf die Gesamtgruppe übertragen und erfolgt die Bewertung der *outgroup* auf dieser Basis, können die Effekte derartiger Inklusionen eher negativ sein.

3. Ein dritter Zugang versucht nicht, die bestehende Kategorisierung in Frage zu stellen, sondern will sie vielmehr nutzen, damit positive Erfahrungen mit den Mitgliedern der *outgroup* möglichst generalisiert werden. Positive Erfahrungen können z.B. durch **wechselseitige Differenzierung** gemacht werden: Konkurrieren zwei Gruppen bei einer Begegnung nicht auf denselben Vergleichsdimensionen, sondern bringen jeweils spezifische Stärken bei der Lösung einer gemeinsamen Aufgabe ein, können alle Individuen ihre positive soziale Identität wahren, ohne deshalb die andere Gruppe abwerten zu müssen. Allerdings wurde auch in dieser Hinsicht vor allzu großem Optimismus gewarnt: Möglicherweise wird in derartigen Fällen die *ingroup* auf solchen Dimensionen positiv gewertet, die ihren Mitgliedern besonders wichtig sind, während für die *outgroup* weniger zentrale Dimensionen übrig bleiben: „Outgroup-Diskriminierung verschwindet von der Oberfläche und wird subtiler.“<sup>343</sup>

---

<sup>343</sup> Frey/Irle 2002, S.113. Vgl. hierzu bes. Mummendey/Wenzel 1983.

### 2.2.3. Sozialwissenschaftliche Überlegungen zur Rolle von Geschichte in Identifikationsprozessen

Dass zwischen Geschichte und Identität ein enger Zusammenhang existiert, wird im Allgemeinen angenommen, ohne dass die Begrifflichkeiten jedoch immer klar genug definiert werden. Die zahlreichen geschichtstheoretischen und geschichtsphilosophischen Überlegungen, die zu diesem Thema außerhalb des im engeren Sinn geschichtsdidaktischen Diskurses angestellt wurden, können hier nicht im Einzelnen aufgearbeitet werden.<sup>344</sup> Im Folgenden soll vielmehr die Frage im Zentrum stehen, welche Anknüpfungspunkte die im Vorangehenden präsentierten sozialwissenschaftlichen Überlegungen zur Identifikation für eine Operationalisierung des Zusammenhangs zwischen Geschichte und Identität bieten, der in der geschichtsdidaktische Forschung anwendbar ist.

Zwar spielt Geschichte in ihrer Bedeutung für Identifikationsprozesse in der sozialwissenschaftlichen Debatte um den Identitätsbegriff vielfach eine untergeordnete Rolle.<sup>345</sup> Doch wurde die stärkere Berücksichtigung von Geschichte bzw. gruppenspezifischen Narrationen nicht nur immer wieder eingefordert, das Thema hat auch an Bedeutung gewonnen.<sup>346</sup> So ist z.B. betont worden, dass das, was eine Gruppe als ihre Geschichte wahrnimmt, entscheidenden Einfluss auf die Inhalte des Gruppenkonzeptes besitzt: „A group’s representation of its history will condition its sense of what it was, is, can and should be, and is thus central to the construction of its identity, norms, and values.“<sup>347</sup> Weiterhin ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass Geschichte Einfluss auf den situativen Kontext und damit auf die Salienz einer Kategorie besitzt.<sup>348</sup> Besuchen z.B. Deutsche in einem internationalen Kontext ein Holocaust-Mahnmal, können Strategien zur Wahrung einer positiven sozialen Identität etwa darin bestehen, sich entweder stärker als Europäer oder stärker als Einwohner einer Region bzw. als Individuen zu verstehen, also die Ebene der Selbstkategorisierung zu wechseln.<sup>349</sup> Schließlich hat z.B. Margaret Somers den Zugang vieler Wissenschaftler zur Identitätsthematik als zu kategorial kritisiert. Sie favorisiert eine stärkere Berücksichtigung von Relationalität und greift in diesem Zusammenhang auf den Begriff der Narrativität zurück: „From diverse

---

<sup>344</sup> Vgl. aber z.B. Angehrn 1985.

<sup>345</sup> Einen Schwerpunkt setzt hier allerdings Straub mit verschiedenen Arbeiten. Straub geht jedoch stärker von einem personalen Identitätsbegriff aus, der hier weniger im Zentrum steht.

<sup>346</sup> Vgl. z.B. Liu/Hilton 2005, Somers 1994 oder Mummendey/Wenzel 1999, S.160, mit weiterführenden Hinweisen.

<sup>347</sup> Liu/Hilton 2005, S.537.

<sup>348</sup> Vgl. z.B. Liu/Hilton 2005 sowie Mummendey/Wenzel 1999, S.160.

<sup>349</sup> Vgl. Liu/Hilton 2005, S.545f., mit Hinweis auf entsprechende Studien.

sources it is possible to identify four features of a reframed narrativity particularly relevant for the social sciences: 1) relationality of parts, 2) causal emplotment, 3) selective appropriation, and 4) temporality, sequence, and place. Together, these dimensions suggest narratives are constellations of *relationships* (connected parts) embedded in *time and space*, constituted by *causal emplotment*. Unlike the attempt to produce meaning by placing an event in a specified category, narrativity precludes sense-making of a singular isolated phenomenon. Narrativity demands that we discern the meaning of any single event only in temporal and spatial relationship to other events. Indeed, the chief characteristic of narrative is that it renders understanding only by *connecting* (however unstably) *parts* to a constructed *configuration* or a *social network* of relationships (however incoherent or unrealizable) composed of symbolic, institutional, and material practices.”<sup>350</sup>

Systematische Präzisierungen, die direkt für die Analyse von Geschichtsbüchern anwendbar wären, sind aus der sozialwissenschaftlichen Debatte jedoch nicht zu beziehen, und dies wäre wohl auch kaum zu erwarten. Sehr nützlich für eine Operationalisierung der identifikationsrelevanten Funktion von Geschichte ist die Unterscheidung zwischen kategorialen und relationalem Modus der Identifikation, die aber für ihre geschichtsdidaktische Anwendung leicht erweitert werden kann, indem die zeitliche Dimension systematisch berücksichtigt wird. Im Folgenden wird deshalb angenommen, dass beide Modi sich in synchroner wie in diachroner Hinsicht realisieren können.

1. Wenn Didaktiker und Geschichtslehrer hoffen, dass die „Geschichte der Kindheit“ ein motivierender und ertragreicher Unterrichtsgegenstand sein kann,<sup>351</sup> dann wollen sie sich über die Zeitdifferenz hinweg **kategoriale Identifikationsprozesse** auf Basis des Kriteriums „Lebensalter“ zunutze machen. Aber auch ganz abgesehen von solch direkter Übereinstimmung der verwendeten Kategorien: Offenbar spielen Vergleichsprozesse im Rahmen von Identitätsbildung eine fundamentale Rolle. Vergleiche aber finden ja nicht nur in synchroner, sondern auch in diachroner Hinsicht statt. Vergangene Gruppen können insofern Selbstkonzepte schärfen, wenn aus dem Vergleich der Schluss gezogen wird, dass „wir“ oder die „anderen“ ähnlich oder auch ganz anders

---

<sup>350</sup> Somers 1994, S.616.

<sup>351</sup> Vgl. z.B. Thurn 1993.

sind, sein sollen oder sein wollen. Geschichte kann somit einen Beitrag zur Ausgestaltung von Gruppenkonzepten leisten.<sup>352</sup>

2. Häufig wird dabei ein Zusammenhang zwischen einer Gruppe der Vergangenheit und der „wir“-Gruppe angenommen. Dieser muss nicht kategorial, sondern kann auch relational bestimmt sein: Wenn Mitglieder einer Gruppe ihre Ursprünge bei bestimmten „Vorvätern“ verorten, setzen sie sich in direkte Beziehung zu ihnen. Mittels solch **relationaler Identifikation** eröffnen sie aber auch ein ganzes Netzwerk von Beziehungen zu denen, die anerkanntermaßen auf dieselben Ursprünge zurückblicken.

---

<sup>352</sup> Dass Geschichte einerseits Identifizierungs- und Distanzierungsobjekte zur Verfügung stellt, andererseits entsprechende Prozesse auf historischer Ebene vorführt, betont auch Bergmann 1993.

### 2.3. Anwendung auf die Analyse von Geschichtsschulbüchern

Aus den bisher dargestellten Überlegungen sollen nun Folgerungen für die Untersuchung identitätsrelevanter Aspekte in Schulbuchdarstellungen zur antiken griechischen Geschichte gezogen werden. Nötig ist hier zunächst eine grundsätzliche Klarstellung: Ein Schwerpunkt der im Vorangehenden dargestellten sozialwissenschaftlichen Ansätze zur Identitätsforschung lag bei der Frage, wie Individuen andere Individuen in bestimmten Situationen wahrnehmen, welches Verhalten sich daraus ergibt und wie diese Wahrnehmungen sowie das daraus resultierende Verhalten ggf. beeinflussbar sind. Eine Analyse von Geschichtsbüchern, die die Kategorie der Identität fruchtbar machen will, hat es zwar mit den beschriebenen Mechanismen zu tun. Doch unterscheidet sich die Perspektive grundlegend. Anknüpfend an die in Abschnitt 2.2.1.4 festgelegte Terminologie können zwei Untersuchungsrichtungen unterschieden werden:

1. Zum einen geht es in Geschichtsbüchern um Gruppen aus der Vergangenheit bzw. um Kategorien sozialer Identität, die in der Vergangenheit von Bedeutung waren. In der Darstellung dieser Gruppen manifestieren sich bestimmte Deutungsmuster und bestimmte Konzeptionen dessen, was Gruppen generell bzw. die zur Debatte stehenden im Speziellen auszeichnet. Diese *Gruppenkonzepte* bzw. in einem weiteren Sinn *Identitätskonzepte* können analysiert werden.
2. Zum anderen kann untersucht werden, welche Art von Zusammenhang zwischen den historischen Gruppen und den Adressaten in der Gegenwart hergestellt wird: Darüber, ob die hier präsentierte *historia rerum gestarum* für die Schüler in irgendeiner Weise identitätsrelevant ist, kann auf Basis der Schulbücher jedoch keinerlei Aussage getroffen werden. Wohl aber kann nach *Identifikationsangeboten* gefragt werden.

Beide Untersuchungsrichtungen hängen eng zusammen und durchdringen sich gegenseitig. Beide Aspekte spielen eine Rolle, wenn man – in normativer Hinsicht – nach dem möglichen Beitrag von Schulbüchern zum Aufbau von *Identitätsbewusstsein*<sup>353</sup> fragt. Analytisch sollen sie jedoch getrennt betrachtet werden.

---

<sup>353</sup> Hier verwendet im Sinne Schönemanns, vgl. Abschnitt 2.1.4.3.

In den folgenden Ausführungen wird zunächst genauer erläutert, mithilfe welcher Fragen Gruppenkonzepte und Identifikationsangebote untersucht werden können. Gleichzeitig wird dies für die griechische Geschichte konkretisiert.

### 2.3.1. Konzeptualisierung „der Griechen“ als Gruppe

Zentraler Gegenstand der griechischen Geschichte ist die Gruppe der Griechen. Das mit den **Griechen verknüpfte Gruppenkonzept** wird, anknüpfend an erste Beobachtungen in Kapitel 4, in Kapitel 5 in folgenden Hinsichten untersucht, die sich gegenseitig durchdringen, aber getrennt voneinander untersucht werden können:

1. **Gruppenkonzept:** Wie werden „die Griechen“ eingeführt, wie werden sie definiert? Welche Merkmale bzw. Inhaltselemente werden mit ihnen verknüpft? Untersucht werden können sowohl allgemeine Definitionen als auch Ausführungen zu bestimmten Merkmalen, die in besonderer Weise mit „den Griechen“ verbunden werden.
2. **Identitätskonzept:** Ist ein essentialistisches oder ein konstruktivistisches Identitätskonzept erkennbar? Werden eher kategoriale oder relationale Modi der Identifikation betont?
3. **Binnendifferenzierung:** Wird die Gruppe der Griechen mit Hilfe von Subkategorien nach innen differenziert dargestellt? Unterschieden werden kann dabei Binnendifferenzierung in lokal-regionaler und in sozio-ökonomischer Hinsicht.
4. **Kontextualisierung:** Erscheinen die Charakteristika „der Griechen“ durchgängig als etwas fest mit dieser Gruppe Verbundenes? Oder wird deutlich gemacht, welche der genannten Merkmale NUR „den Griechen“ oder aber AUCH „den Griechen“ eigen waren? Werden „die Griechen“ diesbezüglich in den sie umgebenden mediterranen Kontext eingeordnet? Werden kulturelle Transferprozesse deutlich?
5. **Temporale Differenzierung:** Werden griechisches Zusammengehörigkeitsgefühl und Merkmale „der Griechen“ als etwas Festes, Unveränderliches oder aber als etwas dem zeitlichen Wandel Unterworfenen dargestellt?

6. Welche Rolle spielen **Abgrenzungen** gegenüber anderen Gruppen in diesem Zusammenhang? Werden sie perpetuiert, ausgeblendet oder kritisch reflektiert?

### 2.3.2. Differenzstrukturen

Differenz und Abgrenzung sind im Kontext der Identitätsdebatte zentrale Themen. Von besonderem Interesse ist deshalb, nicht nur allgemeine Beschreibungen der Griechen zu betrachten, sondern im Narrativ auftretende **Differenzstrukturen** genauer zu untersuchen. So kommen an verschiedenen Stellen des Curriculums „Barbaren“ vor – „outgroups“ aus griechischer Perspektive also. Aber auch Griechen und Griechen können miteinander in Kontrast gesetzt werden, vorausgesetzt, es werden entsprechende Subgruppen gebildet: Dies betrifft vorwiegend Athener und Spartaner. Mit solchen Differenzstrukturen befasst sich Kapitel 6. Von Interesse ist hier allerdings weniger die Darstellung von Beziehungen zwischen diesen Gruppen – von Konflikten etwa – als vielmehr die Frage nach den manifesten Gruppenkonzepten: Wie werden die verschiedenen Gruppen charakterisiert und v.a.: Wie sind die entsprechenden Gruppenkonzepte aufeinander bezogen? Dabei ist im Einzelnen insbesondere zu fragen:

1. Welcher **Stellenwert** wird den jeweiligen Gruppen zugewiesen? Wie umfangreich und mit welchem Differenzierungsgrad werden sie jeweils behandelt?
2. Wie sind die entsprechenden **Gruppenkonzepte qualitativ ausgestaltet**? Mit welchen Inhaltselementen werden die Gruppen jeweils beschrieben? Welche Selektionen sind erkennbar und durch welche Mechanismen werden sie ermöglicht?
3. Wie sind die entsprechenden **Gruppenkonzepte funktional aufeinander bezogen**? Wie ausgeprägt sind oppositionelle Strukturen und wie sind sie ggf. ausgestaltet? Welcher Zusammenhang wird zwischen Subgruppen, in diesem Fall den Athenern und den Spartanern, und der inkludierenden Gruppe, den Griechen, hergestellt?

### 2.3.3. Identifikationsangebote

Kapitel 7, das letzte Kapitel der Schulbuchanalyse, stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie der Zusammenhang zwischen den dargestellten Gruppen und den Schulbuchadressaten konzipiert wird. Hierbei werden die wesentlichen Themen, die in den vorangehenden Kapiteln unter dem Aspekt des Gruppenbezuges behandelt wurden, noch einmal daraufhin untersucht, welche Identifikationsangebote sie bereithalten. Es geht hier also um den Gegenwartsbezug, allerdings aus der speziellen Perspektive, der durch die Identitätsthematik bestimmt ist. Zu analysieren sind dabei zum einen die Einzelthemen, zum anderen die Passagen, in denen die Relevanz des Themas „antike griechische Geschichte“ für die Schüler explizit begründet wird. Dabei spielen folgende Untersuchungsschwerpunkte eine Rolle:<sup>354</sup>

1. Im Anschluss an die Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Geschichte und Identität werden zwei Formen des Bezuges zwischen vergangenen Gruppen und der Gegenwart untersucht:<sup>355</sup>

a) **Vergleichende Bezüge:**

Wie im Vorangehenden gezeigt wurde, spielen Vergleiche in Identifikationsprozessen eine große Rolle. Nun ist jedes Sprechen über Geschichte notwendigerweise auch deshalb immer vergleichend, weil – selbst beim größtmöglichen Bemühen um eine wissenschaftliche Terminologie – Phänomene der Vergangenheit mit Begriffen bezeichnet werden, die der Gegenwartssprache entnommen und mit Gegenwartsphänomenen konnotiert sind.

Für die Zwecke der Schulbuchanalyse muss der Vergleichsbegriff jedoch eingengt werden: Untersucht werden deshalb *explizite gegenwartsbezogene Vergleiche*. Dabei ist besonders darauf zu achten, ob sie eher Übereinstimmung oder Differenz anzeigen, in welche Beziehung die Vergangenheit also zu dem Selbstkonzept gesetzt wird, das die Schulbücher voraussetzen.

Auch Wertungen beruhen letztlich auf Vergleichsoperationen: Hier werden Aspekte der Vergangenheit in Bezug zu Gegenwartsnormen gesetzt und als etwas auch

---

<sup>354</sup> Von hier aus ergeben sich – wie in den Fußnoten angedeutet – Anschlüsse zu verschiedenen zentralen geschichtsdidaktischen Modellen.

<sup>355</sup> Von hier aus ergeben sich Bezüge zur Bergmannschen Unterscheidung zwischen „Sinnzusammenhang“ und „Ursachenzusammenhang“. Vgl. Bergmann 1997b und 2002.

für uns Erstrebenswertes oder zu Vermeidendes präsentiert.<sup>356</sup> Wenn beispielsweise die griechischen Tempel als prachtvoll oder großartig, Kriege als fürchterlich bezeichnet werden, sind damit der überzeitliche Stellenwert und damit auch die gegenwartsbezogene Bedeutung eines historischen Gegenstandes als Vor- oder Schreckbild umrissen.<sup>357</sup> Ausgewertet werden deshalb auch *explizite und deutlich erkennbare* Wertungen.<sup>358</sup>

Vergleichende Bezüge können, müssen im Übrigen aber nicht mit relationalen Bezügen (vgl. Folgendes) verbunden werden: Auch Gesellschaften, von denen aus keinerlei Verbindungen zu unserer Lebenswelt reichen, können in einen vergleichenden bzw. wertenden Bezug zur Gegenwart gesetzt werden.

- b) **Relationale Bezüge**, die hier verstanden werden als der Verweis auf direkte Verbindungslinien zwischen Vergangenheit und Gegenwart:

Grundsätzlich sind hierbei verschiedene Formen denkbar. So kann betont werden, dass *Relikte der Vergangenheit* in „unsere“ Gegenwart hineinreichen, wenn davon die Rede ist, dass ein deutscher Tourist staunend vor den Überresten der Akropolis steht. Solche Verknüpfungen dürften für die griechische Geschichte allerdings weniger bedeutsam sein als bei anderen – zeitlich und räumlich näher liegende – Gegenständen. Besonders zu untersuchen sind deshalb Hinweise auf *Ursprünge* gegenwärtiger Phänomene im antiken Griechenland. In diesem Kontext kann auch die Vorstellung eines *Erbes*, das „wir“ von Gruppen der Vergangenheit übernommen haben, eine Rolle spielen. Auf metaphorischem Wege wird hier die Vorstellung einer Verwandtschaftsbeziehung evoziert – ein zentraler Modus der Identifikation.<sup>359</sup> Häufig liegen solchen Zusammenhängen jedoch keine *Kontinuitätsbeziehungen* im Sinne ungebrochener Kausalketten zugrunde, sondern *rezeptive*

---

<sup>356</sup> Vgl. hierzu die Definition des historischen Werturteils in Jeismanns Geschichtsbewusstseinskonzeption. Neben Sachanalyse und historischem Sachurteil fasst er das historische Werturteil als dritte Operation des Geschichtsbewusstseins auf, „die den unmittelbaren Lebensbezug historischer Erscheinungen betrifft“: Sie besteht in der „Herstellung einer Beziehung zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits, einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits. [...] Bei dieser Operation fließen die Aussagen über Sachverhalte und das historische Urteil im Selbstverständnis zusammen zu einem historischen Werturteil, das je nach Art der Betroffenheit des Betrachters unterschiedlich ausfallen kann.“ (Jeismann 2000b, S.64).

<sup>357</sup> Anschlussmöglichkeiten ergeben sich von hier aus auch zu Rüsens exemplarischem Typus der narrativen Sinnbildung (vgl. z.B. Rösen 1989 und Rösen 1997).

<sup>358</sup> Angesichts des mittlerweile vorwiegend sachlich-neutralen Stils der Darstellungstexte sind Wertungen an der Textoberfläche nicht mehr so häufig fassbar wie in älteren Büchern.

<sup>359</sup> Von hier aus ergeben sich Anschlussmöglichkeiten zu Rüsens traditionalem und genetischem Typus narrativer Sinnbildung (vgl. z.B. Rösen 1989 und Rösen 1997).

*Rückgriffe* im Anschluss an tief greifende historische Brüche.<sup>360</sup> Es handelt sich in diesem Fall um geschichtskulturelle Phänomene der Gegenwart oder Vergangenheit, deren relationale Bezüge u. U. in hohem Maß konstruiert sind. Es ist deshalb in besonderem Maße danach zu fragen, ob und in welchem Maße die Schulbücher dies zum Ausdruck bringen.

2. Weiterhin muss, sofern dies in ausreichendem Maße expliziert ist, danach gefragt werden, von welcher „wir-Gruppe“ der Gegenwart die Schulbuchautoren ausgehen, wo also der **Bezugspunkt in der Gegenwart** liegt. Was Wertsetzungen betrifft, so darf angenommen werden, dass die Normen des Grundgesetzes den entscheidenden Rahmen bilden.
3. Schließlich ist zu untersuchen, welche **Rückwirkungen** solche Identifikationsangebote auf die **Darstellung der Sachstruktur** haben. Hier kann z.B. gefragt werden, ob aufeinander bezogene moderne und antike Konzepte interferieren oder ob als Folge des identifikatorischen Bezugs Idealisierungen oder bzw. Negativbilder feststellbar sind.

---

<sup>360</sup> Zur Problematik des Rezeptionsbegriffes vgl. allerdings Westermann 2004.

## 3. Vorüberlegungen zur Schulbuchanalyse

### 3.1. Methodische Vorüberlegungen

„Schulbuchforschung gibt es, seit es Schulbücher gibt“, konstatiert Werner Wiater.<sup>1</sup> Sie spielt eine Rolle in verschiedensten Disziplinen<sup>2</sup> und findet in Deutschland institutionelle Ansatzpunkte im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung<sup>3</sup> in Braunschweig mit seiner Zeitschrift *Internationale Schulbuchforschung* und der Reihe *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung* sowie in der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung in Ichenhausen<sup>4</sup> mit der Reihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*.<sup>5</sup>

Auch die geschichtsdidaktische Schulbuchforschung weist eine lange Tradition auf und darf als etabliertes Forschungsfeld gelten.<sup>6</sup> Die Zahl der Untersuchungen und der Fragestellungen ist groß: Anfang der 80er Jahre unterschied Peter Meyers „Schulbuchanalysen im Dienst der internationalen Verständigung“, „Schulbuchanalyse und Zeitgeistforschung“, „Schulbucharbeit als ‚Politikum‘“, „Ideologiekritische Untersuchungen“, „Geschichtswissenschaftliche und/oder didaktische Beurteilungen von Schulgeschichtsbüchern“ und „Schulbucharbeit als Wirkungsforschung“.<sup>7</sup> Daneben erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Schulbuch auch in pragmatischer Hinsicht.<sup>8</sup> Gleichwohl werden konstant Forschungsdefizite angemahnt.<sup>9</sup> So ist beispielsweise wenig über den Einsatz und die Wirkung von Schulgeschichtsbüchern bekannt.<sup>10</sup> Auch wurde darauf hingewiesen, dass Untersuchungen, die von einer primär fachdidaktischen oder auch methodischen Fragestellung ausgehen, vergleichsweise selten sind.<sup>11</sup>

<sup>1</sup> Wiater 2003b, S.7.

<sup>2</sup> Insbesondere in den verschiedenen Fachdidaktiken und der Pädagogik, gelegentlich wird Schulbuchforschung auch von fachwissenschaftlicher Seite betrieben (vgl. z.B. Bichler 1973).

<sup>3</sup> Vgl. [www.gei.de](http://www.gei.de) (zuletzt gesehen am 01.05.07).

<sup>4</sup> Vgl. [www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung1/Vorstellung.html](http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung1/Vorstellung.html) (zuletzt gesehen am 01.05.07).

<sup>5</sup> Hier ist z.B. erst kürzlich ein Sammelband zu Fragestellungen erschienen, die das Thema der sozialen Identität betreffen (Matthes/Heinze 2004).

<sup>6</sup> Vgl. z.B. Becher/Riemenschneider 2000. Vgl. zuletzt Handro/Schönemann 2006, speziell auch der hilfreiche Überblick in der Einleitung.

<sup>7</sup> Meyers 1983, S.43ff. Ein Überblick über Formen der Schulbuchanalyse mit einer ähnlichen Einteilung bei Scholle 1997.

<sup>8</sup> Vgl. z.B. Teepe 2004 oder jüngst Schreiber/Mebus 2005 mit entsprechenden Unterrichtsbeispielen.

<sup>9</sup> Vgl. Handro/Schönemann 2006, S.7f.

<sup>10</sup> Vgl. aber insbesondere die Arbeiten von Bodo von Borries und der von ihm aufgebauten Forschungsgruppe, z.B. Borries u.a. 2005, Borries 2006 und Meyer-Hamme 2006. Die Ergebnisse deuten stark auf eine sprachliche Überforderung der Schüler hin. Ähnliche Ergebnisse kürzlich bei Henke-Bockschatz 2007.

<sup>11</sup> Vgl. etwa Scholle 1997, S.369. Zu den wichtigen Arbeiten auf diesem Gebiet zählt Borries 1980.

So fehlt denn auch, da allgemeinere Ausführungen zu diesem Thema mittlerweile älteren Datums sind,<sup>12</sup> ein neuerer und umfassender Überblick zur Methodik der Geschichtsbuchanalyse bzw. überhaupt zur Schulbuchanalyse.<sup>13</sup> Ein solcher stellt insofern ein echtes Desiderat dar, als es gilt, die zahlreichen Methoden, die insbesondere in den empirischen Sozialwissenschaften, der Kommunikationswissenschaft und den Sprach- und Literaturwissenschaften zur Analyse von Äußerungen bzw. Texten entwickelt worden sind, für die Untersuchung eines Mediums mit sehr spezifischen Eigenheiten und der spezifischen Zielsetzung des historischen Lernens fruchtbar zu machen. In diesem Zusammenhang müsste z.B. systematisch über Nutzen und mögliche Anwendungsbereiche nicht nur von quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse, sondern auch von Grounded Theory, Narrativer Semiotik und Diskursanalyse reflektiert werden.<sup>14</sup> Insbesondere Verfahren der Diskursanalyse haben in letzter Zeit Aufmerksamkeit in der schulbuchanalytischen Forschung erfahren.<sup>15</sup> Eine weitere neuere Entwicklung besteht in computergestützten Verfahren, bei denen einschlägige Software zum Einsatz kommt.<sup>16</sup> Sicher ist jedoch, dass es nicht **eine** Methode der Schulbuchanalyse geben kann. Zu verschieden sind die Fragestellungen und damit zusammenhängend die Untersuchungskorpora. Ein zentraler Unterschied besteht z.B. darin, ob das Ziel der Untersuchung in der Generierung von Hypothesen und Theorien besteht, oder ob bestehende Hypothesen und Theorien überprüft werden sollen.<sup>17</sup> Es ist deshalb erforderlich, speziell für die jeweilige Fragestellung ein Untersuchungsdesign zu entwickeln.

In der vorliegenden Arbeit werden die Bedeutungskonstruktionen, die mit der antiken griechischen Geschichte in deutschen Schulbüchern verknüpft sind, unter der Fragestellung untersucht, wie soziale Identität konstruiert wird und welche Identifikationsangebote erkennbar sind. Es geht also nicht darum, eine bereits im Vorfeld entwickelte Hypothese zu überprüfen oder spezielle ideologische Einflüsse offen zu legen wie in älteren ideologiekritischen Arbeiten. Ziel ist vielmehr die Erschließung und Strukturierung eines komplexen Bedeutungsfeldes. Dies schließt die Erstellung bestimmter Codes bzw. Kategorien vor Beginn der eigentlichen Untersuchung aus, da auf diese Weise nur die Aspekte erfasst werden

---

<sup>12</sup> Vgl. insbesondere Meyers 1983, Marienfeld 1979. Vgl. auch Marienfeld 1976.

<sup>13</sup> Ein Methodenhandbuch zur historischen und systematischen Schulbuchforschung wird derzeit von Eva Matthes und Carsten Heinze in Zusammenarbeit mit Werner Wiater und der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* vorbereitet (vgl. [www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/schwerpunkte/forschung4/forschung4-2.html](http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/schwerpunkte/forschung4/forschung4-2.html), zuletzt gesehen am 01.05.07).

<sup>14</sup> Einen sehr hilfreichen Überblick über Methoden der Textanalyse bietet Titscher u.a. 1998. Zur qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse mit Blick auf die Analyse von Geschichtsschulbüchern vgl. Lamnek 2000.

<sup>15</sup> Vgl. insbesondere Höhne 2003a sowie Höhne 1999, 2003b, Höhne 2003b und Höhne 2005.

<sup>16</sup> Vgl. z.B. Schreiber u.a. 2003.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu Lamnek 2000.

könnten, die vorab festgelegt wurden, und dabei die Gefahr besteht, spezifische Kontexte bestimmter Elemente zu übersehen. Stattdessen gilt es, das begriffliche Instrumentarium im Verlauf des Untersuchungsprozesses auszuscharfen. Dies ist besonders auch deshalb nötig, weil der Identitätsbegriff bislang nicht analytisch angewendet wurde. Die vorliegende Studie betritt insofern Neuland und will gleichzeitig einen Beitrag zur Präzisierung der Identitätskategorie für die geschichtsdidaktische Forschung leisten. Im Zentrum steht in- folgedessen ein qualitativer Zugang, der sich freilich in systematischen Schritten vollziehen muss und der der Absicherung durch Quantifizierungen bedarf.

Schulbücher werden im Folgenden als Manifestationen eines „**sozialen Konsenswissens**“<sup>18</sup> aufgefasst, dessen tiefer liegende Strukturen aufgedeckt werden sollen. Dabei wird die Frage, ob die sichtbar werdenden Strukturen auch unterrichtspraktisch realisiert bzw. in die Vorstellungen der Schüler integriert werden, im Wesentlichen ausgeklammert. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Schulbücher von qualifizierten bzw. eng mit zentralen Bildungseinrichtungen verknüpften Autoren aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis entwickelt wurden und dass sich in ihnen Inhalte und Deutungsmuster niederschlagen, die auf der Basis entsprechender Diskurse, gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse bzw. administrativer Setzungen als **tradierenswert** eingestuft und durch entsprechende Zulassungsverfahren staatlicherseits anerkannt wurden. Bei der Analyse dieser Deutungsangebote sind freilich die **medienspezifischen Charakteristika** des Schulbuchs zu berücksichtigen. So dienen eine Textquelle oder eine Karte mit entsprechenden Arbeitsaufträgen als Angebote zur intensiven Auseinandersetzung im Unterricht und sind deshalb anders zu gewichten als die Zusammenfassung eines entsprechenden Inhalts im Darstellungstext. Dass Lehrende und Lernende mit einem Schulbuch auch ganz anders umgehen können, soll dadurch keineswegs in Abrede gestellt werden.<sup>19</sup> Zu den medien-spezifischen Eigenheiten von Schulbüchern gehört im Übrigen auch, dass im Entstehungsprozess so vielfältige Faktoren auf sie wirken, dass nicht von der widerspruchsfreien Umsetzung bestimmter Deutungsmuster ausgegangen werden kann: Lehrplanvorgaben, methodische Entscheidungen, fachwissenschaftliche Positionen und kommerzielle Erfordernisse stehen in einem komplizierten Wechselspiel, und so kann es z.B. leicht geschehen, dass von Seiten der Verlagsverantwortlichen Überschriften oder Bilder gewählt werden,

---

<sup>18</sup> Höhne 2003, S.45. Vgl. zum Folgenden auch Gorbahn 2006.

<sup>19</sup> Zur Verwendung von Schulbüchern, in diesem Zusammenhang speziell auch zur kritischen Schulbuchverwendung vgl. z.B. den Überblicksartikel zur Schulbucharbeit im Handbuch der Geschichtsdidaktik (Fröhlich 1997).

die nicht den Intentionen der Autoren entsprechen und in Widerspruch zum Darstellungstext geraten.

Zur Untersuchung der gewählten Fragestellung war ein Verfahren erforderlich, das die erforderliche Systematisierung gewährleistete und gleichzeitig ausreichende Flexibilität und Differenzierung ermöglichte. Zu diesem Zweck wurden die Griechenlandkapitel der einzelnen Schulbücher zunächst durchgearbeitet und so in Einzelelemente segmentiert, dass sämtliche Inhalte differenziert berücksichtigt waren. Zu einem Oberbegriff wie „Peloponnesischer Krieg“ wurden dementsprechend Kategorien wie „Ursachen“, „Verlauf“, „Sizilische Expedition“, „Persisches Eingreifen“ u.a. gebildet und in einer Tabelle festgehalten. Zu jeder auf diese Weise gebildeten Kategorie wurden stichpunktartige Zusammenfassungen erstellt und wichtige Passagen im Zitat wiedergegeben. Ergänzt wurden diese Aufzeichnungen durch stichpunktartige Memos, in denen auf wichtige Kontexte der jeweiligen Passage verwiesen wurde, aber auch Beobachtungen und Ideen festgehalten werden konnten. Traten in einem Buch bisher nicht erfasste Aspekte auf, wurden neue Kategorien gebildet bzw. vorhandene ausdifferenziert. Nach diesem einleitenden – sehr aufwändigen – Analyseschritt konnten erste Hypothesen gebildet und die zentralen Untersuchungsthemen innerhalb der Griechenlandkapitel festgelegt werden.

In einem zweiten Schritt wurden die Einzelthemen, die sich für die Fragestellung als besonders relevant erwiesen hatten, noch einmal speziell untersucht, wobei die Ergebnisse aus Schritt 1 für das jeweilige Thema noch einmal überprüft und ggf. ergänzt oder modifiziert wurden. Am Ende lagen für jeden Bereich – z.B. für „Sparta“ – umfangreiche tabellarische Übersichten vor, aus denen für einzelne Aspekte Auszüge angefertigt werden konnten – z.B. zur Darstellung der Heloten. Auf der Basis dieses Materials ließen sich mithilfe eines vergleichenden Zugangs Darstellungsvarianten bzw. -typen identifizieren und quantifizieren. Dabei war es stets möglich, nach Bedarf noch stärker zu differenzieren und z.B. nach der Berücksichtigung des Genderaspekts in der Helotendarstellung zu fragen, wobei ggf. auch noch einmal auf das Ausgangsmaterial zurückgegriffen werden konnte. Als besonders produktiv erwies sich außerdem die vergleichende Analyse von Extremvarianten mit dem Ziel, spezifische Darstellungsmuster besonders deutlich zu erkennen. Anschließend ließ sich nach der Präsenz dieser Muster im Gesamtkorpus fragen, die anderen Bücher konnten im so aufgespannten Rahmen verortet werden. Auf diese Weise erfolgten Auswertung und Kategoriengewinnung gewissermaßen in einer Art Reißverschlussverfahren bzw. in einer abwechselnden Mischung aus induktivem und

ren bzw. in einer abwechselnden Mischung aus induktivem und deduktivem Vorgehen. Auf die Anwendung spezieller computergestützter Verfahren wurde dabei verzichtet. Nicht nur die Größe der zu analysierende Textmenge, sondern auch die Komplexität der Fragestellung ließen dies nicht geraten erscheinen: Denn es ging ja nicht darum, lediglich das Vorkommen bestimmter Elemente zu erfassen, vielmehr waren diese Elemente stets in den funktionalen Kontext einzuordnen.<sup>20</sup> Speziell beim Medium Schulbuch ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Autoren vielfach mit traditionellen Inhaltselementen arbeiten, sie aber nach Bedarf neu kontextualisieren bzw. umdeuten.<sup>21</sup> Derartige Zusammenhänge in umfangreichen Textmengen mittels computergestützter Codierung differenziert zu erschließen, hätte jedoch einen nicht mehr zu handhabenden Aufwand bedeutet, der zudem in keinem Verhältnis zum zu erwartenden Ertrag gestanden hätte.<sup>22</sup>

Gewählt wurde somit ein inhaltsanalytischer Zugriff mit qualitativer Ausrichtung,<sup>23</sup> für den aber auch quantitative Verfahren nutzbar zu machen waren: Zunächst wurde eine Übersicht über den quantitativen Stellenwert der einzelnen Teilthemen der griechischen Geschichte im Gesamtkapitel erstellt. Der Aussagewert solcher Raumanalysen<sup>24</sup> ist begrenzt, doch lässt sich auf diese Weise, da mit dem zur Verfügung stehenden kostenintensiven Platz in Schulbüchern sorgsam umgegangen wird, zumindest eine erste Orientierung über die Bedeutung einzelner Themen gewinnen. Zu diesem Zweck wurde der für ein Thema zur Verfügung stehende Raum auf 0,25 Seiten genau abgeschätzt, Voraussetzung für die Erfassung war also ein bestimmter Mindestumfang, bloße Erwähnungen eines Gegenstandes wurden nicht gerechnet. Es handelte sich hier also um eine relativ grobe Zählung, die nicht zwischen Bild und Text unterschied, für die gegebenen Zwecke aber genügte.<sup>25</sup> Darüber hinaus stellten sich bei der Durchführung der Raumanalyse ohnehin spezifische me-

---

<sup>20</sup> Um ein Beispiel zu nennen: Bei der Untersuchung der Darstellung der athenischen Wirtschaftsstruktur ist u.a. zu fragen, welche Bedeutung der Landwirtschaft zugewiesen wird. Hierfür genügt es nicht, sämtliche Hinweise auf die Getreideproduktion auszuzählen, denn diese erfolgen meist im spezifischen Kontext: Hingewiesen wird auf das Defizit an Getreideprodukten, um die Bedeutung von Handel und Handwerk zu begründen, die damit als die eigentlich wichtigen Wirtschaftszweige erscheinen.

<sup>21</sup> So kann z.B. die Erläuterung der Panathenäen mit durchaus verschiedenen Zielsetzungen erfolgen, sodass das aus dem bloßen Vorkommen dieses Inhaltselements keineswegs zwangsläufig auf eine Akzentuierung kultischer bzw. religiöser Aspekte geschlossen werden darf.

<sup>22</sup> Zur Organisation der Daten wurde stattdessen auf das Tabellenkalkulationsprogramm Excel zurückgegriffen, mit dem sich bei entsprechender Handhabung auch Texttabellen anlegen und verwalten lassen.

<sup>23</sup> Gemeint ist hier nicht die spezielle Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring.

<sup>24</sup> Zum den Begriffen Raum- und Frequenzanalyse vgl. z.B. Marienfeld 1979.

<sup>25</sup> Eine Auszählung nach Zeilenzentimetern – bei der sich dann die Frage nach der Gewichtung von Bildern stellt – oder ein komplettes Einlesen des Textes als Datei kam wegen des großen Umfangs des Korpus nicht in Frage (vgl. dazu im Folgenden). Die Erträge wären hier – nicht zuletzt aufgrund der anderen methodischen Probleme raumanalytischer Verfahren – in keinem Verhältnis zum Aufwand gestanden.

thodische Probleme,<sup>26</sup> weshalb ein vorsichtiger Umgang mit den Ergebnissen unabdingbar ist. Um nicht den falschen Eindruck völliger Präzision zu erwecken, werden die erhobenen Daten deshalb grundsätzlich auf ganze Prozentwerte gerundet angegeben. Trotz aller gebotenen Einschränkungen ermöglichen sie einen sehr hilfreichen Überblick über den Stellenwert eines Themas im Gesamtkorpus bzw. in den einzelnen Schulbüchern und Schulbuchgruppen. Die Ergebnisse der Raumanalyse werden deshalb in Kapitel 4 zusammenfassend und im Verlauf der Untersuchung immer wieder für einzelne Themen dargestellt. Bei der graphischen Darstellung wurde auf Vergleichbarkeit geachtet.<sup>27</sup>

Einen für die Erkenntnisgewinnung wichtigeren Stellenwert besaßen quantifizierende Verfahren da, wo – in Art einer Frequenzanalyse – die Verteilung bestimmter Merkmale im Korpus untersucht wurde. Dadurch sollte es zum einen möglich sein, Typisches von Untypischem zu unterscheiden. Vor allem aber erfüllte die Quantifizierung im geschilderten Wechsel zwischen deduktivem und induktivem Herangehen die Aufgabe, die Kategorien und damit das begriffliche Raster zu schärfen, und besaß im Verlauf des Forschungsprozess eine wichtige Funktion für die Hypothesenbildung. In Tabellen oder mittels Fußnoten wird in der Untersuchung jeweils angegeben, in welchen Büchern bestimmte Elemente erhoben wurden bzw. wo sie fehlen.<sup>28</sup>

Das geschilderte Verfahren beruht somit zentral auf dem Prinzip des Vergleichs. Durch Vergleich der verschiedenen Schulbücher wurden mittels Segmentierung zentrale Inhaltselemente herausgefiltert, im Vergleich einzelner Passagen ließen sich spezifische Darstellungsmuster erkennen. Aus diesem Grunde war es erforderlich, möglichst viele möglichst unterschiedliche Varianten in die Untersuchung einzubeziehen. Es ging also nicht darum, bestimmte besonders typische oder verbreitete Bücher auszuwählen, sondern eine möglichst große Breite zu berücksichtigen, zumal im Sinne des gewählten methodischen Zugriffs gerade ungewöhnliche bzw. besonders ausgeprägte Darstellungsmuster von Interesse waren. Andererseits sollte die Auswahl Aussagen über die Verbreitung eines Phäno-

---

<sup>26</sup> Vgl. dazu unten Kapitel 4.2.2.1.

<sup>27</sup> Als Maximalwert auf der y-Achse (prozentualer Anteil eines Themas am Gesamtkapitel) wurden jeweils 45% angesetzt, da der höchste Prozentwert, mit dem ein Einzelthema im Korpus behandelt wurde, 40% betrug. Ein Maximalwert von 100% hätte dazu geführt, dass die Differenzen bei Themen mit geringerem Stellenwert kaum mehr abbildbar gewesen wären. 100% als Maximum wurden nur gewählt, wenn es um den Stellenwert Athens im Gesamtkapitel ging (Diagramme 6.1. und 6.2.), oder wenn Themenbereiche zueinander in Relation gesetzt wurden (z.B. Diagramm 6.3.).

<sup>28</sup> Angegeben sind dabei jeweils Kurztitel der Schulbücher, wie sie in Abschnitt 3.2.1. bzw. im Anhang (10.3.1.) angegeben sind. Seitenangaben erfolgen nur im Zusammenhang mit Zitaten, nicht, wenn es um das Vorkommen eines Elements im jeweiligen Schulbuch geht.

mens in neueren deutschen Schulbüchern zulassen. Aus diesem Grund musste die Schulbuchsituation, wie sie zum Zeitpunkt der Auswahl des Samples bestand, so umfassend wie möglich erfasst werden. Wie im folgenden Abschnitt im Einzelnen dargestellt wird, ergab sich auf diese Weise ein Korpus von 38 Schulbüchern. Ergänzend wurde eine Stichprobe historischer Bücher aus dem Zeitraum zwischen 1746 und 1937 berücksichtigt, um die Ergebnisse der Untersuchung der aktuellen Bücher in Kapitel 8 abschließend zu historisieren.<sup>29</sup> Um Anregungen für künftige Schulbuchgestaltung zu gewinnen, wurden an dieser Stelle außerdem 47 Bücher aus 27 Ländern Europas<sup>30</sup> einbezogen.

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist eine genuin fachdidaktische. Fachwissenschaftliche Abrisse und Hinweise besitzen in diesem Kontext jedoch einen hohen Stellenwert. Dabei geht es nicht darum, zu prüfen, ob die Ergebnisse der Fachwissenschaft „richtig“ umgesetzt wurden, im Vordergrund stehen vielmehr die folgenden Funktionen: Zum einen dienen fachwissenschaftliche Überlegungen, die immer wieder auch anhand zentraler Untersuchungskategorien erschlossen werden, als Folie für die Untersuchung der Schulbuchaussagen. Zum anderen ist der fachwissenschaftliche Diskurs ein wichtiger Einflussfaktor für die Schulbuchgestaltung und als solcher in jeder Schulbuchanalyse zu berücksichtigen. Dagegen spielt die Analyse von Lehrplanvorgaben in der vorliegenden Arbeit keine große Rolle: Zum einen liegt eine Untersuchung der Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I für den hier untersuchten Zeitraum bereits vor.<sup>31</sup> Zum anderen geht es weniger darum zu fragen, warum die Schulbücher bestimmte Themen auswählen. Dass hierbei – schon wegen der herrschenden Zulassungspraxis – die jeweiligen Lehrplanvorgaben möglichst genau umgesetzt werden, steht außer Frage. Von Interesse ist im gegebenen Zusammenhang jedoch, in welcher Weise die Autoren die vergleichsweise allgemeinen Vorgaben füllen und welche konkreten Deutungsmuster den Schülern am Ende des langen Prozesses, der von der Erarbeitung und Verabschiedung eines Lehrplans bis zur Fertigstellung und Zulassung von Schulbüchern führt, präsentiert werden.

---

<sup>29</sup> Vgl. Kapitel 8.1.1.1. Eine Übersicht findet sich im Anhang (10.3.2.).

<sup>30</sup> Einschließlich von Büchern aus Russland und der Türkei sowie des Europäischen Geschichtsbuches (Übersicht im Anhang, 10.3.3.). Vgl. hierzu Kapitel 8.1.1.2. und Gorbahn 2007.

<sup>31</sup> Gorbahn 2004a.

### 3.2. Auswahl des Korpus

Aufgrund der föderalen Struktur im Bildungsbereich ist die deutsche Schulbuchlandschaft außerordentlich schwer zu überblicken: In fast allen Bundesländern müssen Schulbücher für die Sekundarstufe I durch die zuständigen Ministerien zugelassen werden, wobei nicht zuletzt – mit freilich unterschiedlichem Nachdruck – darauf geachtet wird, dass die Bücher die Vorgaben der jeweiligen Lehrpläne möglichst präzise umsetzen. Infolgedessen existieren von den wichtigen Lehrwerken in der Regel verschiedene Ausgaben, die sich unterschiedlich stark voneinander unterscheiden. Häufig bildet eine Ausgabe, die in einem oder mehreren Ländern zugelassen ist, die Stammausgabe, von der aus Varianten für einzelne Länder entwickelt werden. Solche Länderausgaben werden daneben auch speziell für einzelne Bundesländer konzipiert. Aus diesem Grund existiert eine ungeheure Vielfalt an Schulbüchern, wobei die Tatsache, dass die verschiedenen Varianten eines Lehrwerks häufig anhand der Titel nicht zu unterscheiden sind, nicht eben zur Übersicht beiträgt.<sup>32</sup> Gelegentlich werden Lehrwerke auch gänzlich neu erarbeitet, sodass es geschehen kann, dass in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche „Generationen“ desselben Schulbuchs zugelassen sind. Daneben existieren oft auch zwischen unterschiedlichen Schulbüchern derselben Verlage enge Zusammenhänge, da u.U. auf bereits bestehende Texte bzw. vorhandenes Bildmaterial zurückgegriffen wird.

Um in dieser reichlich verwirrenden Situation einen Überblick zu gewinnen, sind die vom Georg-Eckert-Institut für vergleichende Schulbuchforschung in Braunschweig herausgegebenen Schulbuchsynopsen<sup>33</sup> ein unverzichtbares Hilfsmittel. Hier sind sämtliche in Deutschland zugelassenen Bücher für die Fächer Geographie, Sozialkunde und Geschichte mit Angaben zu relevantem Bundesland und Schultyp aufgelistet. Um die aktuelle Lehrbuchsituation zu erfassen, wurden mithilfe dieser Synopse zunächst alle für das Schuljahr 2003/04 zugelassenen Lehrwerke für die Sekundarstufe I ermittelt, in denen die Antike als Epoche behandelt wird.<sup>34</sup> Die entsprechenden 124 Bücher wurden anschließend in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts gesichtet. 16 davon schieden von vornherein aus, weil sie zwar antike Themen berücksichtigten, nicht aber die griechische Geschichte. Es handelte sich dabei fast ausschließlich um Bücher für Hauptschule, Gesamtschule oder Orientierungsstufe, da die griechische

---

<sup>32</sup> Aus diesem Grund erfolgt die Angabe der untersuchten Schulbücher in der folgenden Übersicht jeweils mit ISBN-Nummer, da dies die beste Möglichkeit darstellt, ein Buch sicher zu identifizieren.

<sup>33</sup> Die jeweils aktuelle Ausgabe ist über die Homepage des Georg-Eckert-Instituts ([www.gei.de](http://www.gei.de)) abrufbar.

<sup>34</sup> Es handelt sich hier jeweils um das erste, selten das zweite Jahr des Geschichtsunterrichts, ob nun im Rahmen eines Faches Geschichte oder eines Kombinationsfaches. Nicht ausgewertet wurden Bezugnahmen auf die Antike beispielsweise im Rahmen von Längsschnitten im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I.

Geschichte hier vielfach kein verbindliches Thema ist.<sup>35</sup> Unter den verbleibenden Büchern befanden sich infolge der oben geschilderten Praxis der Schulbucheerstellung zahlreiche Varianten derselben Lehrwerke. Die Bücher wurden dementsprechend gruppiert und allesamt gesichtet, um jeweils ein zentrales Exemplar auszuwählen. Zu unterscheiden waren dabei Werke, bei denen das gesamte Kapitel zur griechischen Geschichte in allen Varianten völlig identisch war (z.B. *Geschichte plus*), und Werke, die bei der Erstellung von Länderausgaben stärker angepasst bzw. relativ eigenständig konzipiert wurden oder in verschiedenen Ländern noch in verschiedenen „Generationen“ existieren (z.B. *Entdecken und Verstehen*). Die Auswahl erfolgte nun so, dass im Regelfall der Stammausgabe oder einer besonders verbreiteten Ausgabe der Vorzug gegeben wurde. Daneben wurde darauf geachtet, auch einzelne speziellere Länderausgaben in das Sample einzubeziehen, wenn dies sinnvoll schien, doch wurde in den meisten Fällen pro Lehrwerk nur eine Ausgabe ausgewählt.<sup>36</sup> Im Fall von *Geschichte konkret* wurden allerdings zwei Varianten berücksichtigt: Hier wurde sowohl die neueste Ausgabe (Realschule Nordrhein-Westfalen) als auch eine etwas ältere, in Sachsen-Anhalt zugelassene, Variante gewählt, da die Sichtung relevante Unterschiede ergab.<sup>37</sup> *Geschichte und Geschehen* erscheint derzeit völlig neu. Deshalb wurde sowohl die Neuausgabe als auch die – ja immer noch sehr verbreitete – Ausgabe aus den 90er Jahren untersucht. Grundsätzlich ausgeschlossen wurde dagegen die ältere Schulbuchgeneration aus der Zeit vor 1990 – Bücher aus dieser Zeit waren ohnehin nur noch vereinzelt zugelassen, so z.B. das von Wolfgang Hug herausgegebene „Unsere Geschichte“ aus dem Diesterweg-Verlag. Insofern beschränkt sich

---

<sup>35</sup> Vgl. Gorbahn 2004b.

<sup>36</sup> Von hier aus erklärt sich, dass in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein zugelassene Bücher sehr stark repräsentiert sind, Länder wie Bayern oder Sachsen dagegen weniger vertreten sind. Dadurch wird nicht etwa ein regionaler Schwerpunkt gebildet, vielmehr werden in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein Stammausgaben zugelassen, während etwa in Bayern grundsätzlich nur spezielle Länderausgaben zur Zulassung gelangen. Eine gelegentliche Einbeziehung von Länderausgaben wurde durchaus angestrebt (z.B. *Geschichte kennen und verstehen*, zugelassen für die Realschule in Bayern, oder *Reise in die Vergangenheit* in der Ausgabe für Sachsen). Insgesamt erschienen nach einer Sichtung der Bücher die Abweichungen zwischen den Länderausgaben im Allgemeinen als zu wenig ausgeprägt, um eine stärkere Einbeziehung von Länderausgaben oder einen systematischen Vergleich zwischen den verschiedenen Varianten nahe zu legen. Dass das Saarland und Berlin eine geringe Rolle spielen, hat u.a. mit der jeweiligen Zulassungspraxis zu tun: Berlin hat mit dem 25.01.04 das Zulassungsverfahren für Schulbücher abgeschafft (Zulassungen für das vorangegangene Schuljahr werden, wo nötig, erwähnt), das Saarland veröffentlicht grundsätzlich keine eigene Zulassungsliste (hier gelten die für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz genehmigten Bücher als zugelassen, wenn auch in Einzelfällen spezielle Länderausgaben für das Saarland existieren). Niedersachsen tritt in der Zusammenstellung insofern zurück, als hier zum Zeitpunkt der Erhebung – nicht zuletzt mit der Abschaffung der Orientierungsstufe – tief greifende Umstrukturierungen stattfanden und für 2004/05 gar keine Zulassungsliste herausgegeben wurde. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die niedersächsische Schulbuchsituation in der Analyse nicht erfasst würde, denn die wichtigen Lehrwerke, die im Sample allesamt erfasst sind, greifen in ihrer Relevanz ja weit über einzelne Bundesländer hinaus.

<sup>37</sup> Z.B. sind nur in *Geschichte konkret B*, nicht aber in *Geschichte konkret A* die Perserkriege Thema. Auch sonst sind die Unterschiede deutlich.

die vorliegende Untersuchung auf die Zeit nach der Wiedervereinigung mit ihrem – trotz klarer regionaler Spezifika<sup>38</sup> – insgesamt doch gesamtdeutschen Schulbuchmarkt.

Der Zulassungsstand wurde ein Jahr später anhand der Synopse für das Schuljahr 2004/05 noch einmal überprüft. Wichtige neu hinzugekommene Lehrwerke, z.B. *Horizonte* oder die Neuausgabe von *Zeitreise* sowie einige neu erschienene Hauptschulbücher, wurden noch nachträglich in das Sample miteinbezogen. Streichungen wurden jedoch nicht mehr vorgenommen, zumal die Einbeziehung einer gewissen zeitlichen Breite durchaus sinnvoll erschien.<sup>39</sup> Die Bücher wurden entsprechend den Schulformen, für die sie zugelassen sind, zu drei Gruppen zusammengefasst<sup>40</sup>:

- I. Bücher mit vorwiegender Orientierung aufs Gymnasium
- II. Bücher mit vorwiegender Orientierung auf Real-/Mittel-/Gesamtschulen<sup>41</sup>
- III. Bücher mit vorwiegender Orientierung auf die Hauptschule

Besondere Erläuterung verlangt die Auswahl der Bücher der Gruppe III, da sich hier besondere Probleme stellten: Wie bereits dargelegt, spielt die antike griechische Geschichte an der Hauptschule nur eine geringe Rolle und ist mittlerweile nur noch in Bayern für diese Schulform verbindlich vorgeschrieben. Hinzu kommt, dass die Hauptschule als dritte Schulform in einem dreigliedrigen Schulsystem in keinem der neuen Bundesländer existiert.<sup>42</sup> Dennoch wurde den speziell für die Hauptschule zugelassenen Büchern besondere Aufmerksamkeit gewidmet, um Beispiele für eine möglicherweise noch stärkere Reduzierung zur Verfügung zu haben. Allerdings dürfen die Ergebnisse für die Gruppe III nicht ohne weiteres schulformspezifisch interpretiert werden. Denn eine Überrepräsentation der bayerischen Bücher ließ

<sup>38</sup> So ist z.B. der – allerdings zur Cornelsen Verlagsgruppe gehörige – Volk und Wissen Verlag, der hier mit dem Lehrwerk *Geschichte plus* vertreten ist, auf die neuen Bundesländer spezialisiert.

<sup>39</sup> Dies betraf für 2004/05 nur das Buch *Unser Weg in die Gegenwart*. Zur Auswahl der Hauptschulbücher vgl. die folgenden Ausführungen.

<sup>40</sup> Es handelt sich dabei z.T. eher um Tendenzen, denn für manche Bundesländer existiert für die entsprechenden Jahrgangsstufen keine schulformspezifische Zulassung.

<sup>41</sup> Hierzu wurde auch die für Haupt- und Realschule zugelassene *Reise in die Vergangenheit* sowie *Geschichte plus* gerechnet, das zwar in vielem den Gymnasialbüchern ähnelt, aber schulformübergreifend konzipiert ist – erst ab Jahrgangsstufe 7 existieren in dieser Reihe z.B. für Sachsen getrennte Mittelschul- und Gymnasialausgaben.

<sup>42</sup> In allen fünf neuen Ländern ist das allgemeinbildende Schulwesen nach der Grundschule zweigliedrig aufgebaut und besteht aus dem Gymnasium und einer weiteren Schulform (Regelschule in Thüringen, Sekundarschule in Sachsen-Anhalt, Mittelschule in Sachsen, Regionale Schule in Mecklenburg-Vorpommern und Oberschule in Brandenburg). In Brandenburg schließt sich an die vierjährige Grundschule zunächst noch eine zweijährige Orientierungsstufe an, in Brandenburg umfasst die Grundschulzeit wie in Berlin sechs Jahre. Die für die entsprechenden Bundesländer zugelassenen Bücher wurden aus diesem Grund den Gruppen I bzw. II zugeordnet (z.B. *Reise in die Vergangenheit*, *Geschichte plus*).

sich von vornherein nicht vermeiden, sollte überhaupt noch eine gewisse Breite zur Verfügung stehen. Doch schien bei den bayerischen Büchern Konzentration angezeigt, zumal sich bei diesen – resultierend aus der recht rigiden bayerischen Zulassungspraxis – eine ausgeprägte Orientierung der Bücher am vergleichsweise detaillierten Lehrplan und damit eine gewisse Normierung zeigte. Hinzu kam, dass der bayerische Hauptschullehrplan zum Zeitpunkt der ersten Sichtung vor einer Änderung stand und zumindest noch ein Teil der neu erscheinenden Bücher nachträglich einbezogen werden sollte. Es wurden deshalb drei der gesichteten sechs bayerischen Hauptschulbücher ausgewählt<sup>43</sup> und im Folgejahr noch zwei neu erschienene Bücher für den soeben in Kraft getretenen Lehrplan berücksichtigt. Dies hatte zur Folge, dass zum Teil Ausgaben in das Korpus aufgenommen wurden, die mittlerweile neu bearbeitet sind. Doch sollte die Generation der Bücher vor 2000, die ja auch für die Gruppen I und II eine große Bedeutung hat, ausreichend stark vertreten sein. Da absolute Aktualität angesichts des sich ständig vollziehenden Wandels der Lehrpläne und Zulassungen für eine solche Untersuchung niemals völlig erreicht werden kann, hatte das Bestreben Vorrang, eine zuverlässige Querschnittsstudie anzufertigen. Für Baden-Württemberg stellte sich die Situation ähnlich dar, wird doch auch hier griechische Geschichte zumindest als Wahlthema gelegentlich in die Hauptschulbücher aufgenommen und traten doch auch hier in diesem Zeitraum neue Bildungspläne in Kraft. Entsprechend wurde noch eine Neuerscheinung hinzugezogen, doch verblieben beide älteren Bücher im Sample. Zusammen mit *Quer* und *Zeitlupe*, das in einer Ausgabe griechische Themen berücksichtigt, wurden also zehn Hauptschulbücher untersucht.

Im Folgenden findet sich eine Zusammenstellung der ausgewählten Bücher.<sup>44</sup> Sie sind, beginnend mit der gymnasialen Gruppe, durchnummeriert. Die Nummerierung wird im weiteren

---

<sup>43</sup> Nicht berücksichtigt wurden: Menschen Zeiten Räume 5. Hauptschule Bayern. Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde. Erarb. von Claudia Bernert u.a., 1.A., Berlin 1997 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-66010-9, Copyright 1997); Trio 5. Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde. Hauptschule Bayern. Autoren: Norbert Autenrieth u.a., 1.Dr., Hannover 1997 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-36000-4, Copyright 1997); Wolf-Schülerbuch. Geschichte Sozialkunde Erdkunde. GSE 5. Hauptschule 5. Jahrgangsstufe. Erarb. von Helmut Heinrich u.a., Regensburg 1997 (Wolf Verlag, ISBN 3-523-26856-7, Copyright 1997).

<sup>44</sup> Schulbücher in eindeutiger Weise bibliographisch zu erfassen, ist oft schwierig. Aus diesem Grund wird hier von dem sonst üblichen Verfahren abgewichen: Anfangs steht die Angabe des Titels. Es folgen Hinweise auf die als Herausgeber, Autoren oder Mitarbeiter Beteiligten, wobei die Terminologie der Bücher übernommen wird. Wo Angaben zum Druck gemacht werden, werden diese ebenfalls mit aufgeführt. In Klammern werden neben dem jeweiligen Verlag weitere Informationen gegeben, die üblicherweise nicht Bestandteil von bibliographischen Angaben sind: Bei der Arbeit mit Schulbüchern ist jedoch die Kenntnis der ISBN-Nummer unabdingbar, weil anhand der anderen Angaben die Länderausgaben oft nur schwer oder gar nicht zu unterscheiden sind. Das Jahr des Copyrights ist wichtig für die Bestimmung des Alters eines Buches, das beispielsweise über viele Jahre immer wieder neu gedruckt wurde, ohne jedoch Änderungen zu erfahren. Details zur Zulassung der Bücher finden sich in den Fußnoten. Wo von Varianten die Rede ist, sind immer die Jahrgangsstufen angesprochen, in denen die griechische Geschichte behandelt wird. Zugrunde gelegt sind die Angaben in den Synopsen des GEI für die Schuljahre 2003/04 und 2004/05, wobei Abweichungen zwischen den Synopsen eigens angegeben werden. Folgende Abkürzungen werden verwendet: G (Gymnasium), R (Realschule), H (Hauptschule), Gr (Grund-

Verlauf der Untersuchung insbesondere in Diagrammen aus Platzgründen an Stelle des – jeweils kursiv am Anfang wiedergegebenen – Kurztitels verwendet, sie erfolgte nach der chronologischen Reihenfolge des Copyrights. Lediglich bei den Hauptschulbüchern wurde zunächst nach Bundesländern sortiert.<sup>45</sup>

### 3.2.1. Gruppe I: Bücher mit vorwiegender Orientierung aufs Gymnasium

1. *Unser Weg in die Gegenwart*: Unser Weg in die Gegenwart – neu. 1. Urzeit und Altertum. Bearbeitet von Harro Brack u.a., 1.A., Bamberg 1992 (Buchners Verlag, ISBN 3-7661-4611-4, Copyright 1992)<sup>46</sup>
2. *Geschichtsbuch*: Geschichtsbuch 1. Neue Ausgabe. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Hgg.: Jochen Martin und Norbert Zwölfer. Erarbeitet von Hans-Joachim Gehrke u.a., 1.A., Berlin 1992 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-64201-1 bzw. 64211-9, Copyright 1992)<sup>47</sup>
3. *Anno*: Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. Hrsg. von Bernhard Askani und Elmar Wagener. Erarb. von Bernhard Askani u.a., 2. A. 4. Dr., Braunschweig 2000 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-110941-9, Copyright 1994)<sup>48</sup>
4. *Rückspiegel*: Rückspiegel. Woher wir kommen – wer wir sind. Band 1. Von den Anfängen der Menschheit bis zum Ende des Römischen Reiches. Hgg.: Hans-Jürgen Lenzian und Rolf Schörken. Autoren: Hartwin Brandt u.a., 3.Dr., Paderborn 1997 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24850-2, Copyright 1994)<sup>49</sup>
5. *Historia*: Historia. Geschichtsbuch für Gymnasien. Band 1. Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Hgg. und Verfasser: Bernhard Müller u.a., 1. Dr., Paderborn 1995 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-34890-6, Copyright 1995).<sup>50</sup>
6. *Geschichte und Geschehen alt*: Geschichte und Geschehen A1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Verfasser: Vera Bittner u.a., 2.A., Stuttgart 1995 (Ernst Klett Schulbuchverlag, ISBN 3-12-410010-7, Copyright 1995)<sup>51</sup>

---

schule, betrifft in diesem Zusammenhang Berlin und Brandenburg), Gs (Gesamtschule), O (Orientierungsstufe, betrifft 5/6 Mecklenburg-Vorpommern). In den neuen Bundesländern entspricht die Klassifizierung in H, R und G allerdings insbesondere für die hier untersuchten Jahrgangsstufen nicht der Gliederung des Schulsystems oder der Klassifizierung in den Zulassungslisten, weshalb sich hier häufig Zuordnungen zu mehreren Schultypen finden.

<sup>45</sup> Aufgrund der Konzentration auf wenige Bundesländer versprach ein Abweichen von der chronologischen Orientierung hier größere Übersichtlichkeit.

<sup>46</sup> Erscheint letztmalig in der Synopse für 2003/04 als zugelassen für Bayern (G). Varianten existieren nicht.

<sup>47</sup> Laut Synopse 2004/05 zugelassen in Hessen (G), Hamburg (H/R/G), Mecklenburg-Vorpommern (O/R/G), Rheinland-Pfalz (G), Schleswig-Holstein (R/G), im vorangegangenen Jahr außerdem noch für Hessen (R), Sachsen (G) und Thüringen (G). Daneben existieren spezielle Ausgaben für einzelne Länder, die nicht berücksichtigt wurden.

<sup>48</sup> Laut Synopse 2004/05 zugelassen in Bremen (G), Hessen (G), Mecklenburg-Vorpommern (O/G), Rheinland-Pfalz (G), Schleswig-Holstein (G), Sachsen (G), Sachsen-Anhalt (H/R/G), im vorangegangenen Jahr außerdem noch für Berlin (Gr). Daneben existieren mehrere Länderausgaben, von denen die meisten dieser Ausgabe stark entsprechen, weshalb sie ohne weiteres vernachlässigt werden konnten.

<sup>49</sup> Laut Synopsen zugelassen für Hessen (G), Schleswig-Holstein (R/G), Sachsen-Anhalt (H/R/G). Es handelte sich um die einzige Variante des Lehrwerks.

<sup>50</sup> Laut Synopsen zugelassen in Baden-Württemberg (G). Es handelte sich um die einzige Variante des Lehrwerks.

<sup>51</sup> Laut Synopse von 2004/05 zugelassen in Brandenburg (Gr), Bremen (G), Hamburg (R/G/Gs), Mecklenburg-Vorpommern (G), Schleswig-Holstein (G), im vorausgegangenen Jahr außerdem in Berlin (Gr) und Hessen (G). Daneben existieren weitere, z.T. im infrage kommenden Kapitel völlig identische, z.T. abgewandelte Länderaus-

7. *BSV*: bsv Geschichte 1 GN. Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt. Hgg.: Karl-Heinz Zuber und Joachim Cornelissen, Autoren: Joachim Cornelissen u.a., 1. A., München 1996 (Bayerischer Schulbuchverlag, ISBN 3-7627-6318-6, Copyright 1996)<sup>52</sup>
8. *Wir machen Geschichte*: Wir machen Geschichte. Band 1. Von der Urzeit bis zum Ende des Römischen Reiches. Hgg.: Ernst Hinrichs und Jutta Stehling. Von Julia Endrödi u.a., Frankfurt am Main 1996 (Verlag Moritz Diesterweg, ISBN 3-425-03306-9, Copyright 1996)<sup>53</sup>
9. *Zeiten und Menschen*: Zeiten und Menschen. Band 1. Hgg: Hans-Jürgen Lenzian und Wolfgang Mattes. Autoren: Ulrich Bröhenhorst u.a., 1. Dr., Paderborn 1999 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-34500-1, Copyright 1999)<sup>54</sup>
10. *Zeit für Geschichte*: Zeit für Geschichte. Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Band 1, Ausgabe A. Bearbeitet von Anne Frey u.a., 1. Dr., Hannover 2000 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-36501-4, Copyright 2000)<sup>55</sup>
11. *Forum Geschichte*: Forum Geschichte. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Hg.: Hans-Otto Regenhardt. Erarbeitet von Frank Bärenbrinker u.a., 1.A., 1.Dr., Berlin 2000 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-64319-0, Copyright 2000)<sup>56</sup>
12. *Das waren Zeiten*: Das waren Zeiten. Unterrichtswerk für Geschichte an Gymnasien und Gesamtschulen Sekundarstufe I. Band 1. Frühgeschichte und Antike. Ausgabe C. Hgg.: Dieter Brückner, Harald Focke, Bearbeiter: Dieter Brückner u.a., 2. A., Bamberg 2003 (C.C. Buchners Verlag, ISBN 3-7661-4741-2, Copyright 2002)<sup>57</sup>
13. *Geschichte und Geschehen neu*: Geschichte und Geschehen 1. Autoren: Ursula Fries u.a., 1.A., Leipzig 2003 (Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, ISBN 3-12-411051-x, Copyright 2003)<sup>58</sup>
14. *Horizonte*: Horizonte 6. Geschichte Gymnasium Bayern. Hg: Ulrich Baumgärtner. Autoren: Ulrich Baumgärtner u.a., Druck A, Braunschweig 2004 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-111027-3, Copyright 2004)<sup>59</sup>

---

gaben. Gewählt wurde die Ausgabe, die in den meisten Ländern zugelassen ist. Die Neuausgabe von *Geschichte und Geschehen* ist als Nr. 13 des Samples aufgeführt.

<sup>52</sup> Laut Synopse von 2004/05 zugelassen in Mecklenburg-Vorpommern (O/G), Nordrhein-Westfalen (G), Rheinland-Pfalz (G) und Schleswig-Holstein (G), im vorangegangenen Jahr außerdem in Berlin (Gr). Daneben existieren weitere, sich geringfügig unterscheidende Ausgaben, doch hatte die hier gewählte Variante den größten Zulassungsradius.

<sup>53</sup> Die gewählte Ausgabe war laut Synopse 2003/04 in Brandenburg (Gr) und Hamburg (G), im Folgejahr nur noch für Hamburg (G) zugelassen. Daneben existierte noch eine Ausgabe für Sachsen.

<sup>54</sup> Laut Synopsen zugelassen in Hamburg (Gymnasium), Nordrhein-Westfalen (Gymnasium), Schleswig-Holstein (Gymnasium), Thüringen (Gymnasium). Daneben erschien eine angepasste, aber nicht grundsätzlich überarbeitete Länderausgabe für Rheinland-Pfalz. Die aus dem Zeitraum von vor 1990 stammende Vorgängergeneration von *Zeiten und Menschen* war nur noch in Hamburg zugelassen.

<sup>55</sup> Laut Synopsen zugelassen für Hessen (G), Hamburg (R/Gs) und Nordrhein-Westfalen (G). Die Länderausgabe für Baden-Württemberg (G) ist im entsprechenden Kapitel identisch. Leicht überarbeitet ist lediglich die Länderausgabe für Rheinland-Pfalz (G), die hier nicht berücksichtigt wird.

<sup>56</sup> Diese Ausgabe war laut beiden Synopsen zugelassen in Bremen (G), Hamburg (G), Nordrhein-Westfalen (G), Rheinland-Pfalz (G), Schleswig-Holstein (G). Die Länderausgabe für Hessen (G) ist identisch. Die Synopse von 2004/05 weist außerdem eine im Erscheinen begriffene Ausgabe für das bayerische Gymnasium aus.

<sup>57</sup> Gewählt wurde eine der neuesten Varianten, die in zahlreichen Bundesländern zugelassen war: Brandenburg (G/Gs), Bremen (G), Hessen (G), Hamburg (G), Mecklenburg-Vorpommern (O/G), Rheinland-Pfalz (G), Schleswig-Holstein (G), Sachsen-Anhalt (G), Thüringen (G). Daneben existieren Länderausgaben z.B. für Bayern (G) und Baden-Württemberg (G), die kleinere Unterschiede aufweisen. Eine Ausgabe gibt es außerdem für die bayerische Realschule, sie trägt den Titel „Geschichte erleben“.

<sup>58</sup> Diese Neuausgabe war laut Synopse 2004/05 für Mecklenburg-Vorpommern (O/G) und Nordrhein-Westfalen (G) zugelassen, laut Verlagsangaben darüber hinaus für Berlin und Hamburg konzipiert – hier handelt es sich sozusagen um den „Prototyp“. Laut Verlagsangaben waren zum Zeitpunkt der Erhebung weitere Ausgaben verfügbar oder in Vorbereitung für Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen ([www.klett-verlag.de](http://www.klett-verlag.de)).

### 3.2.2. Gruppe II: Bücher mit vorwiegender Orientierung auf Real-/Mittel-/Gesamtschule

15. *Von ... bis: Von...bis. Geschichtsbuch für Realschulen. Band 1. Von den Höhlenmenschen bis zu Kolumbus.* Hgg: Helmut Christmann, Xaver Fiederle. Autoren: Rainer Beha u.a., 1. Dr., Paderborn 1994 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24811-1, Copyright 1994)<sup>60</sup>
16. *Treffpunkt Geschichte: Treffpunkt Geschichte. Band 1 für die 7. Jahrgangsstufe der Realschulen. Von der Antike bis zur Schwelle der Neuzeit.* Hgg: Harro Brack und Dieter Brückner. Bearbeitet von Harro Brack u.a., 1. A., Bamberg 1994 (C.C. Buchners Verlag, ISBN 3-7661-2511-7, Copyright 1994)<sup>61</sup>
17. *IGL: Das IGL-Buch. Gesellschaftslehre an Gesamtschulen 1.* Autorinnen und Autoren: Karl-Josef Bergner u.a., 1. A., Stuttgart 1995 (Ernst Klett Schulbuchverlag, ISBN 3-12-408710-0, Copyright 1995)<sup>62</sup>
18. *Reise in die Vergangenheit: Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Ausgabe für Sachsen. Band 2. Europa entsteht.* Von: Hans Ebeling, Wolfgang Birkenfeld, 1. A., Braunschweig 1996 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-140712-6, Copyright 1996)<sup>63</sup>
19. *Geschichte konkret A: Geschichte konkret 1. Ein Lern- und Arbeitsbuch.* Hg.: Hans-Jürgen Pandel. Autoren: Frank Andraschko u.a., 1. Dr., Hannover 1996 (Schroedel Schulbuchverlag, ISBN 3-507-35508-6, Copyright 1996)<sup>64</sup>
20. *Expedition Geschichte: Expedition Geschichte. Von der Urzeit bis zum Ende des Mittelalters.* Hgg: Florian Osburg u.a. Von: Pedro Barcelo [sic] u.a., Frankfurt am Main 1997 (Verlag Moritz Diesterweg, ISBN 3-425-03381-6, Copyright 1997)<sup>65</sup>

---

<sup>59</sup> Es handelt sich um das neue Lehrwerk des Westermann-Verlags. Die Ausgabe für das bayerische Gymnasium war die erste, die entwickelt wurde. Weitere Länderausgaben lagen bereits vor oder waren in Vorbereitung. Dazu gehört die Ausgabe für Niedersachsen (G), wobei die Abweichungen im Großen und Ganzen gering sind. Gewählt wurde für das Sample der „Prototyp“.

<sup>60</sup> Laut Synopsen zugelassen für Baden-Württemberg (R), Mecklenburg-Vorpommern (O/R) und Sachsen-Anhalt (H/R/G). Weitere, sich nur geringfügig unterscheidende, Ausgaben waren in Schleswig-Holstein (R) und in Rheinland-Pfalz (R) zugelassen.

<sup>61</sup> Laut Synopsen zugelassen für die bayerischen Realschulen. Die hier angezielte Form der vierstufigen Realschule wurde zum Zeitpunkt der Erhebung allerdings durch die sechsstufige Realschule ersetzt.

<sup>62</sup> Laut Synopsen zugelassen in Brandenburg (Gr), Bremen (O bzw. H/R/G), Hessen (H/R/G), Hamburg (H/R), Rheinland-Pfalz (Gs), Schleswig-Holstein (Gs). Es handelte sich um die einzige Variante des Lehrwerks.

<sup>63</sup> *Reise in die Vergangenheit* dürfte zu den meist verbreiteten Lehrbüchern der Nachkriegszeit zählen. Doch sind noch in den 90er Jahren Ausgaben für die neuen Länder konzipiert worden. Eine von 1991 stammende Bearbeitung war 2004/05 für Mecklenburg-Vorpommern (O/H/R/G), Sachsen (H/R) und Thüringen (H/R/G), 2003/04 auch noch für Berlin und Brandenburg (jeweils Gr) zugelassen. Überarbeitet und etwas umfangreicher ist die Ausgabe für Sachsen (H/R), die als neuere Variante für das Sample ausgewählt wurde. Weiterhin existiert noch eine Ausgabe für die Berliner Grundschulen von 1998, die keine speziellen Aspekte beinhaltet und deshalb nicht berücksichtigt wurde. Alle anderen Varianten von *Reise in die Vergangenheit* – zugelassen war das Lehrwerk z.B. noch in Hamburg und Bremen – datieren aus der Zeit vor 1990 und kommen deshalb für die Untersuchung nicht in Frage.

<sup>64</sup> *Geschichte konkret* war für Realschule bzw. entsprechende Schulformen in verschiedenen Varianten für Baden-Württemberg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein bzw. 2003/04 auch für Berlin und Brandenburg zugelassen. Die Sichtung zeigte, dass zwischen den Ausgaben zum Teil stärkere Abweichungen bestehen und dass sich ein etwas älterer und ein neuerer Typus unterscheiden lassen. Den neueren Typus repräsentiert die für Nordrhein-Westfalen (und 2003/04 für Berlin) zugelassene Variante, die als Nummer 27 bzw. mit dem Kurztitel *Geschichte konkret B* in das Sample integriert wurde. Aus den älteren Varianten wurde die Länderausgabe für Sachsen-Anhalt (H/R/G) gewählt und als Nummer 19 bzw. mit dem Kurztitel *Geschichte konkret A* aufgenommen. Durch die Berücksichtigung einer Länderausgabe für Sachsen-Anhalt sollte zum einen die Vielfältigkeit des Samples erweitert werden. Zum anderen war hier mit den Perserkriegen ein Thema behandelt, das in anderen Varianten fehlte.

<sup>65</sup> Laut Synopsen zugelassen in Brandenburg (Gr), Hamburg (H/R/G), Mecklenburg-Vorpommern (O/H/R), Schleswig-Holstein (H/R/Gs), 2003/04 zudem in Berlin (Gr) und Bremen (H/R). Daneben existieren Ausgaben

21. *Zeitreise alt*. Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Ausgabe für Hessen, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein. Verfasser: Guiskard Eck u.a., 1. A., Stuttgart 1998 (Ernst Klett Verlag, ISBN 3-12-418010-0, Copyright 1998)<sup>66</sup>
22. *Geschichte und Gegenwart*. Geschichte und Gegenwart. Band 1. Hgg: Hans-Jürgen Lendzian, Christoph Andreas Marx. Autoren: Ulrich Bröhenhorst u.a., 1. Dr., Paderborn 1998 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24901-0, Copyright 1998)<sup>67</sup>
23. *Geschichte plus*. Geschichte plus. Ausgabe Sachsen. Geschichte Klassen 5/6. Hg.: Bernd Koltrowitz. Autoren: Anneliese Hoenack u.a., 1. A., Berlin 1998 (Volk und Wissen Verlag, ISBN 3-06-110509-3, Copyright 1998)<sup>68</sup>
24. *Geschichte kennen und verstehen*. Geschichte kennen und verstehen 6. Erarbeitet von: Hans-Georg Fink u.a., 1. A., München 2001 (Oldenbourg Schulbuchverlag, ISBN 3-486-88846-3, Copyright 2001)<sup>69</sup>
25. *Entdecken und Verstehen*: Entdecken und Verstehen 1. Geschichtsbuch für Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Von der Frühgeschichte bis zur Völkerwanderung. Hgg.: Thomas Berger-v.d. Heide, Hans-Gert Oomen. Bearbeitet von: Hans-Jürgen Kaiser u.a., 1. A., 1. Dr., Berlin 2002 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-63989-4, Copyright 2002)<sup>70</sup>
26. *Geschichte real*: Geschichte real 1. Arbeitsbuch für Realschulen Nordrhein-Westfalen. Hgg.: Peter Brokemper u.a. Bearbeiter: Peter Brokemper u.a., 1. A., 1. Dr., Berlin 2003 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-64444-8, Copyright 2003)<sup>71</sup>
27. *Geschichte konkret B*: Geschichte konkret 1. Ein Lern- und Arbeitsbuch. Hg.: Hans-Jürgen Pandel. Autoren: Frank Andraschko u.a., 1. Dr., Hannover 2003 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-35539-6, Copyright 2003)<sup>72</sup>

---

u.a. für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Sie entsprechen z.T. gänzlich der gewählten Ausgabe (z.B. Thüringen). Wo Abweichungen auftreten (z.B. Baden-Württemberg), gehen diese auf Anpassung an den Lehrplan, nicht auf grundlegende Überarbeitungen zurück.

<sup>66</sup> Die hier gewählte Ausgabe war laut Synopsen für Bremen (R), Hessen (R), Hamburg (H/R), Mecklenburg-Vorpommern (O/R), Schleswig-Holstein (R/Gs) zugelassen. Daneben waren verschiedene Länderausgaben zugelassen: Bayern (R), Baden-Württemberg (R), Brandenburg (Gr), Rheinland-Pfalz (R), Sachsen-Anhalt (H/R/G). Die einzelnen Länderausgaben unterscheiden sich insbesondere dadurch, dass einzelne Kapitel hinzukommen bzw. fehlen. Insofern wurde auch hier die Ausgabe mit der größten Verbreitung gewählt. zum Zeitpunkt der Erhebung war eine völlige Neubearbeitung im Erscheinen. Die erste zugelassene Variante erschien für Nordrhein-Westfalen und ist als Nr. 28 bzw. unter dem Kurztitel *Zeitreise neu* ebenfalls Bestandteil des Samples.

<sup>67</sup> Das Buch war zugelassen in Mecklenburg-Vorpommern (O), Nordrhein-Westfalen (R) und Schleswig-Holstein (R) bzw. 2003/04 in Berlin (Gr). Andere Varianten waren nicht zugelassen.

<sup>68</sup> Ausgaben von *Geschichte plus* existieren für alle neuen Länder und Berlin: Brandenburg (Gr), Mecklenburg-Vorpommern (O), Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (jeweils H/R/G) sowie laut Synopse 2003/04 für Berlin (Gr). Im untersuchten Kapitel sind sie völlig identisch, sodass die Wahl der sächsischen Ausgabe hier beliebig ist.

<sup>69</sup> Das Buch war zugelassen für sechsstufige Realschule in Bayern. 2005 bereits im Verlagskatalog ausgewiesen war eine auf die neuen Bildungsstandards zugeschnittene Variante für die baden-württembergischen Realschulen, die aber in der Synopse für 2004/05 noch nicht auftaucht. Die – ältere – Ausgabe für die vierstufige Realschule konnte vernachlässigt werden. Vom Typus her verwandt ist das ebenfalls für Bayern konzipierte ältere Lehrwerk „Oldenbourg Geschichte für Gymnasien“, das ebenfalls im Auslaufen begriffen war.

<sup>70</sup> *Entdecken und Verstehen* war in zahlreichen Varianten für die meisten Bundesländer für die Realschule bzw. die entsprechenden Schulformen zugelassen (eine wichtige Ausnahme bildet Nordrhein-Westfalen). Dabei sind ein etwas älterer (zum Teil vor, zum Teil nach 1990 erschienen; in verschiedenen Varianten Zulassungen beispielsweise für Bremen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg) und ein etwas neuerer Typus (in verschiedenen Varianten Zulassungen etwa für Sachsen, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Berlin, Saarland, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein) zu unterscheiden. Die ältere Variante wurde beiseite gelassen. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Varianten sind vergleichsweise geringfügig. Gewählt wurde die Ausgabe für Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein.

<sup>71</sup> Es handelt sich um die bislang einzige Variante des Lehrwerks, zugelassen für Nordrhein-Westfalen (R).

28. *Zeitreise neu*: Zeitreise 1. Autoren: Sven Christoffer u.a., 1. A., Leipzig 2004 (Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, ISBN 3-12-421010-7, Copyright 2004)<sup>73</sup>

### 3.2.3. Gruppe III: Bücher mit vorwiegender Orientierung auf die Hauptschule<sup>74</sup>

29. *Begegnungen*: Begegnungen 5. Geschichte Sozialkunde Erdkunde. Hgg.: Ambros Brucker und Karl Filser. Erarbeitet von: Ambros Brucker u.a., 1.A., München 1997 (Oldenbourg Verlag, ISBN 3-486-83595-5, Copyright 1997)<sup>75</sup>

30. *ZeitRäume*: ZeitRäume 5. Entdecken – Erfahren – Orientieren. Verfasser: Norbert Hörberg u.a., 1.A., Stuttgart und Wien 1997 (Ernst Klett Verlag GmbH und ÖBV Pädagogischer Verlag, ISBN 3-12-120311-8, Copyright 1997)<sup>76</sup>

31. *Durchblick*: Durchblick. Bayern Hauptschule. Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde. 5. Jahrgangsstufe. Moderator: Jürgen Nebel. Autoren: Hanne Auer u.a., 1.A., 1.Dr., Braunschweig 1997 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-114105-3, Copyright 1997)<sup>77</sup>

32. *Trio*: Trio 5. Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde. Hauptschule Bayern. Autoren: Thomas Bauer u.a., Druck A 1, Braunschweig 2004 (Bildungshaus Schulbuchverlage - Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers, ISBN 3-507-36050-0, Copyright 2004)<sup>78</sup>

33. *Terra*: Terra. Geschichte Sozialkunde Erdkunde 5. Hauptschule Bayern. Autoren: Harald-Matthias Neuman u. a., 1.A., Gotha 2004 (Klett-Perthes Verlag, ISBN 3-623-23910-0, Copyright 2004)<sup>79</sup>

<sup>72</sup> Vgl. Fußnote zu *Geschichte konkret A, Nr. 19*.

<sup>73</sup> Es handelt sich um die laut Synopse seit 2004/05 in Nordrhein-Westfalen (R) zugelassene erste Variante einer neuen Generation von *Zeitreise*.

<sup>74</sup> Zur Auswahl der Hauptschulbücher siehe oben.

<sup>75</sup> Es handelt sich um die einzige Variante des Lehrwerks, das auf den auslaufenden Hauptschullehrplan für Bayern zugeschnitten ist. Laut Synopsen zugelassen in Bayern (H), erschien es auf der Übersicht des Bayerischen Kultusministeriums mit Stand vom 17.05.05 (<http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/hs.pdf>) nicht mehr. Eine Neuauflage von *Begegnungen* für Bayern ist mittlerweile zugelassen, wurde aber nicht berücksichtigt (zur Begründung der Auswahl vgl. oben).

<sup>76</sup> Es handelt sich um die einzige Variante des Lehrwerks, das auf den auslaufenden Hauptschullehrplan für Bayern zugeschnitten ist. Laut Synopsen zugelassen in Bayern (H), erschien es auf der Übersicht des Bayerischen Kultusministeriums (<http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/hs.pdf>) mit Stand vom 17.05.05 nicht mehr (zur Begründung der Auswahl vgl. oben).

<sup>77</sup> Es handelt sich um die einzige Variante des Lehrwerks, das auf den auslaufenden Hauptschullehrplan für Bayern zugeschnitten ist. Laut Synopsen zugelassen in Bayern (H), erschien es auf der Übersicht des Bayerischen Kultusministeriums (<http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/hs.pdf>) mit Stand vom 17.05.05 nicht mehr (zur Begründung der Auswahl vgl. oben). Aus derselben Generation existieren außerdem noch zwei Varianten der entsprechenden Jahrgangsstufe von *Durchblick*: für Bremen (R) (2003/04 auch noch für die Orientierungsstufe in Niedersachsen zugelassen) und für Nordrhein-Westfalen (H). Mittlerweile ist laut Übersicht des bayerischen Kultusministeriums auch eine Neuauflage von *Durchblick* für Bayern zugelassen, die aber nicht berücksichtigt wurde.

<sup>78</sup> Zugelassen für Bayern (H) laut Übersicht auf der Homepage des bayerischen Kultusministeriums mit Stand vom 17.05.05 (<http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/hs.pdf>). Es handelt sich um die neue Generation von *Trio*, die mittlerweile auch für die baden-württembergische Hauptschule erschienen ist, allerdings ohne Berücksichtigung der griechischen Geschichte. Die ältere Fassung von *Trio* für die bayerische Hauptschule wurde nicht in das Sample einbezogen, da hier der Vielfalt der Lehrwerke der Vorzug vor der Möglichkeit zum Vergleich zwischen verschiedenen Generationen gegeben wurde.

<sup>79</sup> Zugelassen für Bayern (H) laut Übersicht auf der Homepage des bayerischen Kultusministeriums <http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/hs.pdf>, Stand 17.05.05. Eine weitere neue Variante von *Terra* existiert für das Fach Welt Zeit Gesellschaft an baden-württembergischen Hauptschulen, beinhaltet jedoch kein Kapitel zur griechischen Geschichte.

34. *Damals – heute – morgen*: damals – heute – morgen. Geschichte 6. Hauptschule Baden-Württemberg. Bearb. von: Reiner Diebold u.a., 1.A., Stuttgart 1994 (Ernst Klett Schulbuchverlag, ISBN 3-12-122140-X, Copyright 1994)<sup>80</sup>
35. *Doppelpunkt*: Doppelpunkt 6. Geschichte / Gemeinschaftskunde. Neubearbeitung. Hauptschule Klasse 6. Bearb. von: Hans M. Gernst u.a., Druck A1, Hannover 1999 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-10456-3, Copyright 1999)<sup>81</sup>
36. *Welt – Zeit – Gesellschaft*: Welt – Zeit – Gesellschaft 1. Baden-Württemberg Hauptschule. Klasse 5/6. Moderator: Jürgen Nebel. Autoren: Peter Gaffga u. a. , 1. A., 1. Dr., Braunschweig 2004 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-114591-1, Copyright 2004)<sup>82</sup>
37. *Quer. quer*. Geschichte für die Hauptschule. Band 1. Spuren und Entwicklungen – Von den Höhlenmenschen bis zum Mittelalter. Hgg.: Xaver Fiederle u. a., Autoren: Heinz-Werner Brandes u. a., 1. Dr., Paderborn 1997 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24355-1, Copyright 1997)<sup>83</sup>
38. *Zeitlupe*: Zeitlupe 1. Hg.: Hans-Jürgen Pandel. Geschrieben von: Monica Juneja-Huneke u. a., Dr. A1, Hannover 2001 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-35529-9, Copyright 2001)<sup>84</sup>

---

<sup>80</sup> Es handelt sich um die einzige Variante des Lehrwerks, die laut Synopsen für Baden-Württemberg (H) zugelassen war. Laut der über den baden-württembergischen Landesbildungsserver zugänglichen Liste der für die Hauptschulen zugelassenen Bücher (<http://www.schule-bw.de/service/schulbuchlisten/hs.pdf>, Stand vom 20.05.05) war das Buch zu diesem Zeitpunkt weiterhin zugelassen. Eine Neubearbeitung entsprechend der Bildungsplanreform von 2004 erschien in der Liste nicht.

<sup>81</sup> Für die baden-württembergische Hauptschule existieren eine ältere und eine neuere Bearbeitung von *Doppelpunkt*, ausgewählt wurde die neuere. Beide Lehrwerke datieren noch aus der Zeit vor der Bildungsplanreform von 2004, waren zum Zeitpunkt der Erhebung jedoch laut der über den baden-württembergischen Landesbildungsserver zugänglichen Liste der für die Hauptschulen zugelassenen Bücher (<http://www.schule-bw.de/service/schulbuchlisten/hs.pdf>, Stand vom 20.05.05) weiterhin zugelassen. Ausgaben für andere Länder existieren nicht, ebenso wenig erscheint auf der baden-württembergischen Zulassungsliste eine Neubearbeitung entsprechend der Bildungsplanreform von 2004.

<sup>82</sup> Zugelassen für Baden-Württemberg (H) laut der über den baden-württembergischen Landesbildungsserver zugänglichen Liste der für die Hauptschulen zugelassenen Bücher (<http://www.schule-bw.de/service/schulbuchlisten/hs.pdf>, Stand vom 20.05.05) (Neuzulassung nach der Bildungsplanreform 2004). Griechenland – in den Bildungsstandards nicht berücksichtigt – ist hier als „Vorschlag zum Einüben und Vertiefen von Kompetenzen auch im Rahmen eines Schulcurriculums“ (S.3) aufgenommen.

<sup>83</sup> Laut Synopsen zugelassen für Hauptschule in Rheinland-Pfalz. Weitere Länderausgaben existieren für Baden-Württemberg, laut Synopse 2003/04 auch für Sachsen-Anhalt (H/R/G).

<sup>84</sup> Laut Synopsen zugelassen in Hamburg (H/R/Gs), Mecklenburg-Vorpommern (O/H/R), Rheinland-Pfalz (H) und Schleswig-Holstein (H). Die Ausgabe für Hessen (H) beinhaltet keine Inhalte aus der griechischen Geschichte. Dass in der Zusammenfassung auf einmal doch griechische Themen auftauchen, ist wohl ein Versehen, das aus der Übernahme des entsprechenden Abschnitts aus der Stammausgabe resultiert.

### 3.3. Bemerkungen zu den ausgewählten Büchern

Berücksichtigung fanden somit Bücher aus dem Zeitraum zwischen 1992 und 2004, was nicht ausschließt, dass manche Konzeptionen trotz eines Copyrights aus den 90er Jahren deutlich älteren Datums sind. Dies ist insbesondere bei *Reise in die Vergangenheit* der Fall, einem Lehrwerk, das jahrzehntelang an der Hauptschule weit verbreitet war und bis heute – z.T. nur geringfügig bearbeitet – neu aufgelegt wird.<sup>85</sup> Daneben umfasst das Korpus auch Neukonzeptionen jüngsten Datums wie z.B. *Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Geschichte real* oder *Zeiten und Menschen*. Was das Anspruchsniveau betrifft, so ist die Spannbreite sehr groß: Unter den Büchern der Gruppe I sind Bücher mit erheblichem fachlichem Niveau, aber auch enormem Anspruch und umfangreichen, differenzierten, stark fachwissenschaftlich orientierten Darstellungstexten, darunter insbesondere die – mittlerweile schon etwas älteren – Lehrwerke *Geschichtsbuch, Rückspiegel* und *Wir machen Geschichte*. An diesen und anderen Büchern – in erster Linie der Gruppe I – haben im Übrigen namhafte Fachwissenschaftler mitgearbeitet,<sup>86</sup> die z.T. ein ausgeprägtes Interesse an Wissenschaftsvermittlung in der Schule besitzen, während in den anderen Gruppen häufig auf fachwissenschaftliche Beratung verzichtet wird.<sup>87</sup> Weiterhin ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass einige Bücher unter federführender Beteiligung von fachdidaktischer Seite entstanden sind. Zu nennen sind hier u.a. *Horizonte*,<sup>88</sup> *Expedition Geschichte*<sup>89</sup> sowie die unter der Herausgeberschaft von Hans-Jürgen Pandel stehenden beiden untersuchten Varianten von *Geschichte konkret* und das Hauptschulbuch *Zeitlupe*.

Was das methodische Konzept betrifft, so beherrscht das kombinierte Lehr- und Arbeitsbuch mittlerweile das Feld,<sup>90</sup> das durch folgenden Aufbau grob charakterisiert ist: Am Anfang eines Themas stehen eine oder mehrere Auftaktseiten, am Schluss findet sich häufig eine Zusammenfassung. Das Kapitel beinhaltet dann einerseits zusammenfassende Darstellungstexte, die

<sup>85</sup> Vgl. z.B. [http://www.westermann.de/realschule/geschichte/reise\\_in\\_die\\_vergangenheit/reise\\_in\\_die\\_vergangenheit\\_konzeption.xtp](http://www.westermann.de/realschule/geschichte/reise_in_die_vergangenheit/reise_in_die_vergangenheit_konzeption.xtp).

<sup>86</sup> Zu nennen sind hier besonders *Geschichtsbuch* (Hg. u.a. Jochen Martin, Mitarbeit u.a. Hans-Joachim Gehrke), *Rückspiegel* (u.a. Hartwin Brandt), *Wir machen Geschichte* (u.a. Rosemarie Günther), *Forum Geschichte* (u.a. Winfried Schmitz, fachwissenschaftliche Beratung), *Geschichte und Geschehen neu* (u.a. Uwe Walter).

<sup>87</sup> Dies fällt z.B. bei *Geschichte kennen und verstehen auf*, dessen Autoren nach Ausweis der Website des Oldenbourg-Verlages allesamt aus der Schulpraxis stammen und das vielfach durch einen außerordentlich überholten Forschungsstand auffällt. Diese leider häufig zu beobachtende Tendenz trägt dem Umstand nicht Rechnung, dass gerade die starke Reduktion komplexer Sachverhalte einen besonders guten fachlichen Überblick erfordert, vgl.: (<http://www.oldenbourg.de/osv/frame01.htm?http://www.oldenbourg.de/osv/module/neuerscheinungen.php?L=4&D=1&S=Realschule&N=88870-6&B=Bayern>, zuletzt gesehen am 01.02.07)

<sup>88</sup> Ulrich Baumgärtner.

<sup>89</sup> U.a. Uwe Uffelman, Dagmar Klose.

<sup>90</sup> Zur Entwicklung der didaktischen Konzeptionen im Geschichtsschulbuch vgl. Becher 2002.

mittlerweile generell durch das Bestreben nach einem sachlich-informativen, neutralen Stil gekennzeichnet sind, während explizite Wertungen selten vorkommen. Daneben werden – in der Regel deutlich abgesetzt vom Darstellungstext – Arbeitsmaterialien wie Bild- und Textquellen, Geschichtskarten u.a. mit dazu gehörigen Arbeitsaufträgen geboten. Häufig beinhalten die untersuchten Bücher mittlerweile außerdem sog. Methodenseiten, die speziell der Einübung eines bestimmten Verfahrens – etwa der Auswertung einer Textquelle oder einer Geschichtskarte – dienen. In diesem Rahmen setzen viele Bücher spezifische konzeptionelle Akzente, einige besonders markante Beispiele seien hier herausgegriffen. So strebt z.B. *Horizonte* aus dem Westermann-Verlag dezidiert<sup>91</sup> die Förderung eines kritischen Zugangs zu Quellen und Forschungspositionen an. *Zeiten und Menschen* aus dem Schöningh-Verlag legt dagegen großen Wert auf Schülerorientierung und bemüht sich, z.B. durch Angebote für Formen des offenen und schüleraktivierenden Unterrichtens, um methodische Progressivität, während das Buch, wie zu zeigen ist, auf der Ebene der Inhalte weit weniger innovativ und reflektiert vorgeht. Eine Sonderstellung in der deutschen Schulbuchlandschaft nimmt mit seinem stark auf anschauliches Erzählen ausgerichteten Ansatz *Reise in die Vergangenheit* ein. Insgesamt, so lässt sich festhalten, ist die Spannbreite im untersuchten Korpus auch in dieser Hinsicht recht erheblich. Im folgenden Kapitel wird nun zunächst ein Überblick über den Aufbau der Bücher und der Griechenlandkapitel gegeben.

---

<sup>91</sup> Vgl. hierzu auch die Vorstellung des Konzepts auf der Website des Westermann-Verlages: „**Horizonte** ist das neue Geschichtswerk für die Sekundarstufe I an Gymnasien (G8), das ein kritisch reflektiertes Geschichtsbewusstsein fördert.“ (Vgl. [http://www.westermann.de/gymnasium/geschichte/horizonte/sek1\\_horizonte.xtp](http://www.westermann.de/gymnasium/geschichte/horizonte/sek1_horizonte.xtp), zuletzt gesehen am 1.5.07).

## 4. Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Bücher und Kapitel

### 4.1. Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Bücher

#### 4.1.1. Analyse des Gesamtaufbaus

Bei den untersuchten Bücher der Gymnasial- und Real-/Gesamtschulgruppe handelt es sich fast ausschließlich um reine Geschichtsbücher, die einzige Ausnahme bildet hier das „IGL-Buch“ für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen. Was die Hauptschulgruppe betrifft, so sind die fünf bayerischen<sup>1</sup> und das neuere baden-württembergische Buch<sup>2</sup> für die Integrationsfächer GSE (Geschichte Sozialkunde Erdkunde) bzw. WZG (Welt Zeit Gesellschaft) konzipiert, während in den vier übrigen Büchern nur historische Themen berücksichtigt sind.<sup>3</sup> Betrachtet man die Kapitel zur griechischen Geschichte, ist jedoch kein Unterschied zwischen Büchern für Kombinationsfächer und reinen Geschichtsbüchern zu erkennen, denn eine wirkliche Integration findet nirgends statt. Vielmehr werden die Themen der verschiedenen Fächer durch einzelne Kapitel repräsentiert und aneinandergereiht. Lediglich in den bayerischen Hauptschulbüchern sind in den Kapiteln zur antiken griechischen Geschichte auch einige Seiten mit geographischem Schwerpunkt zu verzeichnen.<sup>4</sup>

Die Lehrpläne der meisten Bundesländer sehen die antike griechische Geschichte für das erste Geschichtslernjahr vor,<sup>5</sup> dementsprechend setzen die untersuchten Bücher<sup>6</sup> im Allgemeinen mit der Behandlung der Ur- und Frühgeschichte bzw. einer vorgeschalteten allgemeinen Einführung in das Fach Geschichte ein. An die Behandlung des Alten Orients bzw. Ägyptens schließen sich die antike griechische und römische Geschichte an. Das

<sup>1</sup> *Begegnungen, ZeitRäume, Durchblick, Trio, Terra.*

<sup>2</sup> *WZG.*

<sup>3</sup> Die älteren baden-württembergischen Bücher *Damals-heute-morgen* und *Doppelpunkt* beziehen sich zwar ebenfalls auf ein Integrationsfach (Geschichte / Gemeinschaftskunde), doch war dem Bildungsplan von 1994 entsprechend für die 6. Jahrgangsstufe nur der Fachbereich Geschichte vorgesehen.

<sup>4</sup> Dies entspricht den Vorgaben des auslaufenden bayerischen Hauptschullehrplans, für den die Bücher 29 bis 31 konzipiert sind, ist in „5.8 Griechenland“ neben den Themen „5.8.1. Griechische Kultur; griechisches Erbe 5.8.2. Leben in der Polis: das Beispiel Athen; 5.8.3 Anfänge der Demokratie in Athen“ das dem Fach Erdkunde zugeordnete Thema „5.8.4 Griechenland – ein Reiseziel“ ausgewiesen. Im neuen Hauptschullehrplan ist eine solche Differenzierung der Fachperspektiven nicht mehr erkennbar, „Reiseangebote zu Griechenland“ sind nun im Bereich „Wiederholen, Üben, Anwenden, Vertiefen“ vorgesehen. Die starke Akzentuierung des Themas „Griechenland als Reiseland“ in den bayerischen Hauptschulbüchern ist also nicht zuletzt der Fächerintegration geschuldet. Um die Verhältnisse jeweils angemessen abzubilden, sind die geographischen Unterkapitel in der Raumanalyse der Gesamtbücher dem Griechenlandkapitel zugeschlagen, in der Raumanalyse der Griechenlandkapitel jedoch herausgerechnet.

<sup>5</sup> Vgl. zur Behandlung der Antike in den Lehrplänen für die Sekundarstufe I Gorbahn 2004b.

<sup>6</sup> Eine Ausnahme bilden wegen (mittlerweile veränderter) entsprechender Lehrplanvorgaben in Bayern und Sachsen *Reise in die Vergangenheit* und *Treffpunkt Geschichte*.

Themenspektrum reicht dann, wie die folgende Übersicht zeigt, in Gruppe I bis zum Ende der Antike bzw. zum Übergang ins Mittelalter, in den Gruppen II und III bis in die Neuzeit hinein, was allerdings nicht notwendigerweise bedeutet, dass alle im Buch berücksichtigten Themen innerhalb einer Jahrgangsstufe zu behandeln sind.<sup>7</sup>

		A in %	B in %	C in %	D in %	E in %	F in %	G in %	H in %	I in %	K in S.	L in S.
1	Unser Weg in die Gegenwart	3	10	11	28	34	15	0	0	0	40	144
2	Geschichtsbuch	3	9	8	29	36	5	-	-	9	68	236
3	Anno	4	13	13	25	31	13	-	-	-	52	210
4	Rückspiegel	3	13	20	26	39	-	-	-	-	63	241
5	Historia	4	12	20	27	28	9	-	-	-	48	177
6	Geschichte und Geschehen alt	8	11	14	24	34	-	-	-	8	48	198
7	BSV	9	14	17	29	31	-	-	-	-	54	186
8	Wir machen Geschichte	9	9	15	26	33	-	-	-	9	60	233
9	Zeiten und Menschen	8	18	26	26	23	-	-	-	-	60	234
10	Zeit für Geschichte	7	11	14	25	35	-	-	-	8	50	200
11	Forum Geschichte	3	17	15	28	38	-	-	-	-	54	192
12	Das waren Zeiten	5	14	16	25	41	-	-	-	-	44	177
13	Geschichte und Geschehen neu	8	13	16	26	38	-	-	-	-	50	192
14	Horizonte	6	13	14	23	28	16	-	-	-	48	208
15	Von ... bis	4	8	8	9	20	-	44	8	-	21	238
16	Treffpunkt Geschichte	-	-	-	15	23	-	35	27	-	27,5	186
17	IGL	16	19	21	21	23	-	-	-	-	18	86
18	Reise in die Vergangenheit	-	-	-	33	33	17	18	-	-	54	166
19	Geschichte konkret A	2	12	21	15	16	-	29	-	4	26	178
20	Expedition Geschichte	2	10	14	13	19	-	42	-	-	30	236
21	Zeitreise alt	4	14	14	16	24	-	26	-	-	30	182
22	Geschichte und Gegenwart	6	21	21	20	21	-	-	-	12	40	202
23	Geschichte plus	4	13	16	19	24	14	11	-	-	42	224
24	Geschichte kennen und verstehen	3	15	11	23	23	19	-	-	6	34	148
25	Entdecken und Verstehen	6	18	18	22	21	8	-	-	7	46	208
26	Geschichte real	2	14	14	9*	11*	-	20	-	30	24	266
27	Geschichte konkret B	3	12	21	13	16	-	29	-	4	24	178
28	Zeitreise neu	8	13	14	11	18	-	-	-	36	21	190
29	Begegnungen	-	30	36	33	-	-	-	-	-	22	66
30	ZeitRäume	-	36	36	28	-	-	-	-	-	14	50
31	Durchblick	-	35	32	32	-	-	-	-	-	20	62
32	Trio	-	31	31	37	-	-	-	-	-	26	70
33	Terra	-	29	43	29	-	-	-	-	-	16	56
34	Damals – heute – morgen	11	28	5	8	25	24	-	-	-	7	93

<sup>7</sup> So ist z.B. *Geschichte plus* für den Einsatz über zwei Jahrgangsstufen hinweg ausgelegt.

\* Griechische und römische Geschichte sind hier integriert, konnten aber getrennt erfasst werden.

		A in %	B in %	C in %	D in %	E in %	F in %	G in %	H in %	I in %	K in S.	L in S.
35	Doppelpunkt	9	22	7	7	30	24	-	-	-	10	134
36	Welt – Zeit – Gesellschaft	-	28	22	24	26	-	-	-	-	22	92
37	Quer	6	7	7	7	13	15	22	25	-	14	212
38	Zeitlupe	3	11	9	3	9	-	24	24	17	4,5	150

**Tabelle 4.1.: Übersicht über den prozentualen Stellenwert der griechischen Geschichte und der anderen behandelten Themen im Gesamtbuch (gerundet)<sup>8</sup>**

#### Kategorien

A	Einführung in das Fach Geschichte
B	Ur- und Frühgeschichte
C	Alter Orient bzw. Ägypten
D	Griechische Antike <sup>9</sup>
E	Römische Antike
F	Kapitel zum Übergang zwischen Antike und Mittelalter <sup>10</sup>
G	Mittelalter
H	Neuzeit
I	Sonstiges <sup>11</sup>
K	Seitenzahl des Griechenlandkapitels
L	Gesamtseitenzahl <sup>12</sup>

<sup>8</sup> Abweichungen zur Gesamtsumme von 100% ergeben sich aus der Rundung auf ganze Prozentwerte.

<sup>9</sup> In Einzelfällen weichen die Seitenzahlen für das Griechenlandkapitel von jenen ab, die in der detaillierten Analyse des Griechenlandkapitels als Gesamtseitenzahl angesetzt wurden. Dies hängt damit zusammen, dass in einigen Fällen Verzerrungen vermieden werden sollten: So wurden im Falle der bayerischen Hauptschulbücher die Seiten mit geographischem Schwerpunkt in der Raumanalyse der Kapitel im Gesamtbuch nicht herausgerechnet, um Vergleichbarkeit zu den anderen Kapiteln zu gewährleisten. In der detaillierten Raumanalyse der Kapitel zur griechischen Geschichte wurden sie jedoch nicht berücksichtigt. Auch wurde das Kapitel „Wiederholen, Vertiefen, Verknüpfen“ hier komplett unter „Sonstiges“ eingeordnet. In der Analyse der Griechenlandkapitel wurden seine griechenlandbezogenen Passagen jedoch unter inhaltlichen Gesichtspunkten erfasst, da sie über eine reine Wiederholung hinausgehen und curriculare Kernpunkte berühren. Diese methodischen Entscheidungen wirken sich jedoch nur äußerst geringfügig aus, sodass die prinzipielle Aussagekraft der Ergebnisse dadurch nicht berührt wird.

<sup>10</sup> In dieser Kategorie wurden Kapitel mit Themen wie „Zerfall der Mittelmeerwelt“, „Das Werden der mittelalterlichen Welt“, ggf. auch Völkerwanderung, arabische Reichsbildung und Frankenreich erfasst, sofern sie erkennbar als eigene Komplexe in Erscheinung traten. Im Übrigen finden sich gerade am Übergang zwischen Antike und Mittelalter unterschiedliche Zuordnungen derselben Themen. Entscheidend war dann die Verortung im Schulbuch, da mit der Bildung von Kapiteln ja Kategorienbildung und inhaltliche Schwerpunktsetzung verbunden sind. Die Raumanalyse orientierte sich somit an den manifesten Gliederungsprinzipien der Schulbücher.

<sup>11</sup> Hier wurden Methodenkapitel außerhalb der inhaltlich bestimmten Themenblöcke (*Geschichtsbuch*), kürzere Längsschnitte oder Querschnitte (*Geschichtsbuch*), Kapitel zur Wiederholung, Vertiefung und Verknüpfung (*Geschichte kennen und verstehen*), chinesische Geschichte (*Wir machen Geschichte*) sowie größere thematische Schwerpunkte erfasst: Kindheitsgeschichte (*Entdecken und Verstehen*), Religionsgeschichte bzw. Christentum, Judentum und Islam (*Geschichte real, Zeitreise neu, Zeitlupe*) sowie ganz besonders Umweltgeschichte (*Geschichte und Geschehen alt, Zeit für Geschichte, Geschichte konkret A, Geschichte und Gegenwart, Geschichte real, Zeitreise neu*).

<sup>12</sup> Die absolute Seitenzahl ist wegen des sehr unterschiedlichen Layouts der Bücher nur bedingt aussagekräftig. Sie ist hier mit angegeben, um neben den Prozentwerten zumindest einen gewissen Anhaltspunkt über den Umfang der Kapitel zu geben, der doch erheblich variiert. In die Gesamtseitenzahl nicht mit eingerechnet sind diejenigen Elemente der Bücher, die nicht im engeren Sinne zu den inhaltsbezogenen Kapiteln gehören, also z.B. Einführung in die Benutzung des Buches, Register, Glossar, Zeittafeln u.ä. Bei den Büchern, die verschiedene Fachperspektiven integrieren, bezieht sich die Auswertung auf die Kapitel mit vorwiegend historischem Bezug bzw. auf deren Gesamtseitenzahl. Historische Aspekte, die etwa in sozialkundlichen Kapiteln aufgegriffen werden, wurden nicht in die Analyse einbezogen. Die Ergebnisse werden durch diese methodische Entscheidung jedoch nicht im Wesentlichen berührt.

Die Griechenlandkapitel variieren in ihrem absoluten Umfang stark von wenigen bis hin zu 68 Seiten. Und auch wenn absolute Seitenzahlen wegen der großen Unterschiede im Layout nur bedingt aussagekräftig sind, so spiegeln die Durchschnittswerte in den verschiedenen Gruppen doch zutreffend die überaus deutlichen schulartspezifischen Differenzen wider: Während die gerundete durchschnittliche Seitenzahl in der gymnasialen Gruppe 53 beträgt, ergeben sich für Gruppe II eine Durchschnittswert von 31 und für Gruppe III von knapp 16 Seiten.<sup>13</sup> Dies ist aus Sicht der Schulbuchautoren mit einem jeweils größeren Zwang zu Konzentration verbunden, was bei der Analyse der Themenwahl zu berücksichtigen ist.

Auch der prozentuale Anteil der Griechenlandkapitel am Gesamtbuch streut – nicht zuletzt in Abhängigkeit vom jeweiligen Themenspektrum – breit, wobei als Richtmaß ein Viertel des Buches angesetzt werden könnte.<sup>14</sup> Im Verhältnis der Themenblöcke zueinander zeigen sich dann aber deutliche Muster: In fast allen Büchern aus Gruppe I<sup>15</sup> stellt die antike griechische Geschichte den größten der bisher behandelten Themenblöcke dar, umfasst also mehr Raum als Ägypten bzw. der Alte Orient, wird aber weniger umfangreich dargestellt als Rom. Dagegen zeigen einige Bücher der Gruppen II und III eine charakteristische Tendenz zu einer im Vergleich hohen Gewichtung der ägyptischen bzw. altorientalischen Geschichte,<sup>16</sup> während ein gegenüber Griechenland geringerer Umfang des Romkapitels auch hier den Ausnahmefall darstellt.<sup>17</sup> Ein Grund für den größeren Stellenwert Ägyptens in diesen Büchern könnte darin zu vermuten sein, dass Ägypten ein höheres Faszinationspotential zugeschrieben wird.<sup>18</sup>

Wichtiger als diese rein quantitativen Befunde ist es, eine Tatsache zu reflektieren, die im Allgemeinen als Selbstverständlichkeit angesehen wird, und das Gliederungsprinzip als solches zu analysieren. Denn es zeigt sich ein eindeutiges Muster: Der Einstieg in den Geschichtsunterricht erfolgt generell mit einen Überblick über frühe kulturelle Entwicklungen

<sup>13</sup> Auf zwei Dezimalstellen gerundet: 52, 79 Seiten (Gruppe I); 31,25 Seiten (Gruppe II); 15,55 Seiten (Gruppe III).

<sup>14</sup> Der Median, der hier das angemessene Maß darstellt, beträgt 24,08 (%).

<sup>15</sup> Die einzige Ausnahme bildet *Zeiten und Menschen*.

<sup>16</sup> Gleichgewichtig sind die Kapitel bei *IGL*, *Doppelpunkt* und *Quer*, geringer gewichtet ist Griechenland in *Geschichte konkret A* und *B*, *Expedition Geschichte*, *Geschichte und Gegenwart*, *Geschichte real*, *Zeitreise neu*, *Begegnungen*, *ZeitRäume*, *Terra* und *Zeitlupe*.

<sup>17</sup> In geringem Maße in *Entdecken und Verstehen*, gleichgewichtig in *Entdecken und Verstehen*.

<sup>18</sup> Zum Beleg dieser Vermutung wäre jedoch eine detailliertere Analyse der Ägyptenkapitel vonnöten, die hier nicht geleistet werden kann.

der Menschheitsgeschichte. Dieser menscheitsgeschichtliche Entwicklungsaspekt ist in der Darstellung des Alten Orients insbesondere über das Konzept der Hochkultur präsent, doch erfolgt eine starke Verengung auf einen bestimmten Raum, nämlich Ägypten, daneben ist allenfalls Mesopotamien aufs Ganze gesehen von nennenswerter, aber keinesfalls vergleichbarer Bedeutung. Was nun die Strukturierung der im Allgemeinen als „klassische Antike“ bezeichneten raum-zeitlichen Größe in griechische und römische Geschichte betrifft, so spiegeln sich darin nicht in erster Linie chronologische<sup>19</sup> oder sachsystematische,<sup>20</sup> im Grunde auch nicht raumbezogene Kriterien.<sup>21</sup> Vielmehr geht es um Kollektive, nämlich „die Griechen“ und „die Römer“ sowie die von ihnen geschaffenen politischen Strukturen und Siedlungsräume. Lediglich die Anordnung der beiden Themen folgt chronologischen Gesichtspunkten. Im Wesentlichen handelt sich aber um eine gruppenbezogenen Aufbau. Für diese Struktur spricht sicher vieles, doch ist sie mit spezifischen Konsequenzen verknüpft.

So stellt sich z.B. die Frage nach der Verknüpfung der historischen Prozesse in den entsprechenden Geschichtsräumen: Zwar werden – um nur ein Beispiel zu nennen – für die römische und griechische Geschichte unterschiedliche zeitliche Schwerpunkt gesetzt, doch laufen die dargestellten historischen Prozesse zum Teil synchron ab, ganz zu schweigen davon, dass Griechenland schließlich Teil des Römischen Reiches wurde. Auch die ägyptische Geschichte ist mit dem Ende des Neuen Reiches ja nicht einfach vorbei, vielmehr spielt Ägypten eine wichtige Rolle u.a. in der persischen, griechischen und römischen Geschichte. Solche Zusammenhänge treten im gruppenbezogenen Aufbau jedoch zurück bzw. sind nur mit einem gewissen Zusatzaufwand sichtbar zu machen.

Wie fest diese gruppenbezogene Gliederung geschichtskulturell verankert ist, lässt sich gerade auch an dem einzigen der untersuchten Bücher zeigen, in dem der Versuch unternommen wird, griechische und römische Geschichte in ein stark an einer sachsystematischen Struktur ausgerichtetes Gesamtkapitel zu integrieren: *Geschichte real*.<sup>22</sup> Gleich zu Anfang wird dies auch explizit klar gemacht: „In den meisten Schulbüchern findet man die

---

<sup>19</sup> Gerade die Ereignisse in den Griechenland- und Romkapiteln überschneiden sich zum Teil, was oft kaum bewusst gemacht wird.

<sup>20</sup> Wie z.B. „Entwicklung von Städten“, „Bildung von Reichen“.

<sup>21</sup> Dass es nicht um die Geschichte eines bestimmten Raumes (etwa im Umfang des heutigen Griechenlands oder Italiens) geht, wird deutlich, wenn man an die hellenistischen und römischen Reichsbildungen denkt. Eine derartige Raumorientierung wäre im Übrigen auch unangemessen.

<sup>22</sup> Auch andere Bücher fassen griechische und römische Geschichte in einem Kapitel zusammen, doch bedeutet dies lediglich, dass die Einzelkapitel unter eine gemeinsame Überschrift gestellt werden. Eine echte Integration ist damit, wenn man von der Auftaktseite absieht, nirgends verbunden.

Geschichte der Griechen und Römer in getrennten Kapiteln. Doch sie lebten zur gleichen Zeit, wenn auch teilweise auf unterschiedlichem technischem und kulturellem Stand. Weil sich ihre Lebensweise sehr ähnelte, sollen sie hier zusammen betrachtet werden. Ihr könnt vergleichen und selber Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herausfinden. Die Wissenschaftler nennen das eine ‚synchrone Untersuchung‘.<sup>23</sup> Bereits hier deutet sich an, was sich in der weiteren Darstellung bestätigt: Die Kategorien ‚griechisch‘ und ‚römisch‘ werden keineswegs zugunsten etwa einer Gesamtdarstellung der Antike aufgelöst. In Form einer ständigen Gegenüberstellung griechischer und römischer Lebensformen ist die Gruppenbezogenheit als Binnengliederungsprinzip vielmehr permanent präsent. Letztlich handelt es sich hier nur um eine teilweise andere Anordnung der traditionellen Themen, die auf Kosten der Übersichtlichkeit geht.

#### 4.1.2. Analyse der Überschriften

Die Analyse der Überschriften zeigt, dass mit der ägyptischen und römischen Geschichte klare Signaturen verknüpft sind.<sup>24</sup> Ägypten wird stark mit dem Leitbegriff ‚Hochkultur‘,<sup>25</sup> Rom eng mit dem Konzept ‚(Welt-)Reich‘<sup>26</sup> verknüpft. Bei der griechischen Geschichte ergibt sich kein derart eindeutiger Bezug. Ein spezifischer Akzent zeichnet sich jedoch mit der vergleichsweise häufigen Nennung Europas ab.<sup>27</sup> Auffällig ist, dass die Nennung Europas oft verbunden wird mit Aspekten, die man unter die Kategorie ‚Ursprung‘ subsumieren könnte: So werden mit Griechenland die ‚Wurzeln‘, die ‚Geburt‘, die ‚erste Hochkultur‘ Europas u.ä. verbunden. Ähnliche Muster können im Übrigen auch unabhängig vom Europagedanken auftreten.<sup>28</sup>

<sup>23</sup> *Geschichte real*, S.86.

<sup>24</sup> Ausgewertet wurden nur Überschriften für Gesamtkapitel zu dem Komplexen ‚Griechenland‘, ‚Ägypten‘ und ‚Rom‘, Überschriften zu Einzelbereichen wie ‚Frühes Griechenland‘ oder ‚Römische Republik‘ wurden nicht berücksichtigt. Integrierende Kapitel, die also etwa Griechenland und Rom, Griechenland und Ägypten oder Ägypten und andere Hochkulturen umfassen, wurden hingegen einbezogen.

<sup>25</sup> Von den 38 untersuchten Büchern beinhalten 36 ein Ägyptenkapitel. In 28 Fällen findet sich der Begriff ‚Hochkultur‘ im Titel.

<sup>26</sup> 33 der untersuchten Bücher beinhalten ein Romkapitel, 29 Überschriften wurden ausgewertet. 21 davon nahmen Bezug auf den Aspekt ‚Weltmacht‘, ‚(Welt-)Reich/Imperium‘ bzw. die Eroberung der Welt.

<sup>27</sup> In 7 von insgesamt 35 ausgewerteten Überschriften wird ‚Europa‘ erwähnt. (*Rückspiegel*: ‚Griechenland – Die Geburt Europas‘; *Geschichte und Geschehen neu*: ‚Die griechischen Wurzeln Europas‘; *Treffpunkt Geschichte*: ‚Die griechische Welt – Ausgangspunkt europäischer Kultur‘; *Geschichte konkret A*: ‚Die Griechen – eine Hochkultur Europas‘ (auf der entsprechenden Seite erscheint dann allerdings: ‚Die Griechen – erste Hochkultur Europas‘); *Geschichte real*: Griechenland und Rom sind integriert unter der Überschrift ‚Antike in Europa‘; *Geschichte konkret B*: ‚Die Griechen – erste Hochkultur Europas‘; *ZeitRäume*: ‚Die Griechen – Lehrmeister Europas‘.) Rom wird nur zweimal mit ‚Europa‘ verknüpft, in beiden Fällen (*Geschichte real*, *Treffpunkt Geschichte*) liegt eine enge Koppelung mit dem Griechenlandkapitel vor.

<sup>28</sup> Z.B. *Damals – heute – morgen*: ‚Die Griechen – Nachwirkungen bis heute‘; *Doppelpunkt*: ‚Griechenland – Nachwirkungen bis heute‘.

Und noch etwas fällt auf: Während in keiner einzigen Überschrift von „den Ägyptern“, vielmehr immer von „Ägypten“ bzw. in einem einzigen Fall von „ägyptisch“<sup>29</sup> die Rede ist, dominiert bei der griechischen Geschichte eindeutig die Nennung des Kollektivums „Griechen“<sup>30</sup> gegenüber der Nennung des Landes<sup>31</sup> und der des Adjektivs,<sup>32</sup> und zwar deutlicher, als dies bei der römischen Geschichte der Fall ist.<sup>33</sup> Der fachliche Hintergrund hierfür dürfte in der Tatsache zu sehen sein, dass sich die Frage nach dem Territorialbezug für die griechische Geschichte anders stellt als für die ägyptische oder römische. Das ändert jedoch nichts am Ergebnis: Im Zusammenhang mit Griechenland wird in besonderem Maße der Aspekt der Gruppe akzentuiert. Der Gruppenbezug ist also von vornherein sehr präsent.

---

<sup>29</sup> Nur in einem Fall wird das Adjektiv „ägyptisch“ verwendet. In einigen Fällen erscheint auch nur der Hinweis auf die Hochkultur oder z.B. den Nil in der Überschrift.

<sup>30</sup> 17 Nennungen.

<sup>31</sup> 9 Nennungen.

<sup>32</sup> 5 Nennungen.

<sup>33</sup> 12 Nennungen „Römer“, je 7 Nennungen „Rom“ und „römisch“.

## **4.2. Inhaltlicher Aufbau der untersuchten Griechenlandkapitel**

### **4.2.1. Grobstruktur**

Was aber bedeutet diese gruppenbezogene Grobstruktur für die Ausgestaltung des Kapitels zur griechischen Geschichte? Mit dem Ethnikon „griechisch“ ist ja keinesfalls eine auch nur ansatzweise umfassende Charakterisierung aller Menschen verbunden, die damit bezeichnet werden können, und jeder Versuch, die „griechische“ Geschichte in eine narrative Struktur zu bringen, steht vor der Herausforderung, die „Geschichten“ von Athenern, Spartanern und Korinthern, Männern und Frauen, Bürgern, Metöken und Sklaven sowie auch Griechen und Nicht-Griechen sinnvoll zu integrieren. Eine weitere Anforderung ergibt sich daraus, dass die Schulbuchautoren nicht einfach die Entwicklung eines Bereiches gesellschaftlichen Lebens – etwa der Politik – darstellen, sondern verschiedene Facetten menschlicher Existenz vorführen wollen, nicht zuletzt etwa Kunst, Philosophie, Wissenschaft, Wirtschafts- und Alltagsleben. Erforderlich ist also eine Gliederungssystematik, die die verschiedenen gruppenbezogenen und sachsystematischen Aspekte in zeitlicher Hinsicht entfaltet, was angesichts des Zwangs zur Konzentration und zur Einfügung in einen unterrichtspraktisch nutzbaren Rahmen eine mehr als anspruchsvolle Aufgabe darstellt.

Wie sie gelöst wird, hängt nicht zuletzt vom zur Verfügung stehenden Raum sowie von methodischen Entscheidungen – z.B. von Niveau und Stellenwert des Darstellungstextes – ab. Insbesondere da, wo nur wenige Seiten für das Thema zur Verfügung stehen, also insbesondere in den Hauptschulbüchern, ist auch eine ansatzweise umfassenden Narration nicht mehr möglich. Stattdessen werden, wie später noch im Einzelnen zu zeigen ist, Einzelthemen wie z.B. die Olympischen Spiele herausgegriffen und stark entkontextualisiert sowie unter weitgehender Vernachlässigung von Zeit- bzw. Entwicklungsaspekten dargeboten.

Es sind insbesondere die Bücher der Gruppe I, z.T. auch der Gruppe II, in denen eine umfassendere Darstellung angestrebt wird. Das präferierte Strukturierungskonzept lässt sich ganz grob folgendermaßen charakterisieren: Tragend ist der Faden der Chronologie, in den die anderen Dimensionen eingepasst werden. Was die Gruppendimension betrifft, so dominiert die „griechische“ Perspektive in den frühen Phasen, während für die klassische Zeit stärker die Polis – und das heißt insbesondere Athen – hervorgehoben wird, in deren Kontext auch andere Kriterien der Gruppenbildung wie Geschlecht und sozialer Status eine Rolle spielen. Mit Alexander und insbesondere dem Hellenismus verliert die Polis ihre Bedeutung als strukturie-

rende Größe. Sachthemen werden innerhalb dieser Struktur verortet. Dieser Aufbau ist mit spezifischen Konsequenzen verbunden. So führt er dazu, dass Olympia als ein alle Griechen betreffendes Thema chronologisch häufig im Kontext des frühen Griechenlands angesiedelt ist oder die Sklaverei in erster Linie als Phänomen des athenischen politischen und wirtschaftlichen Lebens in den Blick gerät. Die eingehende Diskussion solcher Phänomene ist Gegenstand späterer Kapitel. Vorher ist ein Überblick darüber nötig, welche Themen überhaupt in welchem Umfang behandelt werden.<sup>34</sup>

## 4.2.2. Behandelte Themen

### 4.2.2.1. Einführende Bemerkungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Raumanalyse zur Behandlung der einzelnen Teilthemen wiedergegeben.<sup>35</sup> Bei der Auswertung der Daten sind allerdings zusätzlich gewisse methodische Vorbehalte zu berücksichtigen: Die gewählten Kategorien orientieren sich an den manifesten Gliederungsprinzipien der Schulbücher.<sup>36</sup> Sie sind deshalb unterschiedlich weit gefasst und liegen außerdem auf unterschiedlichen Ebenen, da die gängige Struktur wie oben dargelegt sachsystematische und gruppenbezogene Kriterien in einen chronologisch ausgerichteten Rahmen einpasst. Daraus ergeben sich in der konkreten Auswertung häufig Abgrenzungsprobleme, die sich oft nicht in optimaler Weise lösen lassen: So kann die Philosophie und Wissenschaft des 6. und 5. Jahrhunderts in den untersuchten Büchern als allgemein griechisch, als athenisch oder im Hellenismuskapitel behandelt werden.<sup>37</sup> Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass in dem Bemühen, bestimmte Sektoren des menschlichen Lebens zu berücksichtigen, häufig die üblichen Inhalte entsprechend umakzentuiert werden: So können Themen wie Panathenäen oder Erziehung unter vorwiegend kulturell-künstlerischen, alltagsbezogenen oder auch genderbezogenen Gesichtspunkten dargestellt werden. In all diesen Zweifelsfällen wurde die Entscheidung mit Blick auf den Kontext und Sinnzusammenhang, in den ein Gegenstand eingebettet ist, getroffen. Wenn also z.B. die Phi-

---

<sup>34</sup> Zu den entsprechenden Lehrplanvorgaben vgl. Gorbahn 2004b.

<sup>35</sup> Vgl. hierzu auch oben Kapitel 3.1.

<sup>36</sup> Aus diesem Grunde wurden z.B. „Frauen“ und „Alltag“ in eine Kategorie gefasst: Beides wird so oft gemeinsam behandelt, dass eine Differenzierung wenig sinnvoll wäre. (Dieser Befund verdient im Übrigen an späterer Stelle genauere Beachtung, vgl. Kapitel 6.1.1.). Aus demselben Grund wurden Philosophie und Wissenschaft zusammengefasst, während „Theater“ getrennt erfasst werden konnte, häufig aber auch Aspekte der Literatur mit einbezog. Sklaverei und Metökenwesen wurden, wo nicht eindeutig eine alltagsbezogene Perspektive vorherrschte, in die Kategorie „Wirtschaft und Arbeit“ gerechnet, da für beide Gruppen sehr häufig vor allem die ökonomische Funktion akzentuiert wird.

<sup>37</sup> Eine solche Unschärfe der Gruppenbezüge fällt insbesondere im kulturellen Bereich auf. Es handelt sich auch hier um einen interpretationsbedürftigen Befund, vgl. dazu Kapitel 6.1.1.

losophie und Wissenschaft der klassischen Zeit ohne starke Hervorhebung der zeitlichen Differenz im Hellenismuskapitel behandelt werden, wurden sie auch der Kategorie „Hellenismus“ zugeordnet, dem mit einem solchen Vorgehen ja tatsächlich ein höheres Gewicht beigemessen wird. Wenn die Panathenäen vorwiegend mit Blick auf die künstlerische Gestaltung der Akropolis dargestellt werden, wurden sie entsprechend der Kategorie „Kunst“ zugeordnet. Für die Auswertung heißt das Folgendes: Die Tatsache, dass eine Kategorie, etwa „Kunst und Kultur“, nicht besetzt ist, bedeutet nicht, dass damit verknüpfte Themen, etwa die Akropolis, nicht erwähnt werden. Es ist vielmehr möglich, dass sie entweder ausschließlich im Auftakt präsentiert werden oder aber in einem Kontext auftauchen, in dem eine andere Fragestellung als dominierend angesehen wurde. Bei der Auswertung der Daten hüte man sich also davor, in die Falle scheinbarer Objektivität zu gehen: Stets spiegeln sich individuelle Einschätzungen, niemals ist eine vollständige Abbildung der Vielfalt des Themen und Zugangsweisen in einer raumanalytischen Auszählung möglich.<sup>38</sup> Berücksichtigt man diese Einschränkungen, können die folgenden Daten gleichwohl äußerst hilfreiche Anhaltspunkte bieten. Im Folgenden werden zunächst detaillierte tabellarische Übersichten über die Ergebnisse der Raumanalyse geboten. Anschließend werden die Daten der Übersichtlichkeit halber noch einmal gebündelt und in Form eines Säulendiagramms präsentiert. Es folgen Überlegungen zu Auswertung und Interpretation der Befunde.

#### 4.2.2.2. Tabellarische Übersichten über die Ergebnisse der Raumanalyse

##### Gruppe I

THEMA/ BUCH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Mittelwert
<b>Auftakt und Einführung</b>	3	9	6	3	4	4	7	20	3	8	4	5	4	4	<b>5,98</b>
<b>Kreta</b>	1						*	1	*			1			<b>0,28</b>
<b>Mykene</b>	2	*		4			*	3	*			1	1		<b>0,83</b>
<b>Die Griechen, Griechenland, Frühzeit und Polis</b>	7	6	4	6		5	8	8	3	2	9	4	3	3	<b>4,69</b>
<b>Homer, Schliemann, Archäologie und andere Mythen</b>	6		6	7	6	5	2	4	7	6	4	5	3	3	<b>4,55</b>
<b>Götter und Religion</b>	4	3	5	2	5	1	4	3	7	2	4	4	4	8	<b>3,90</b>
<b>Olympia</b>	6	6	6	2	5	8	7	5	7	10	7	5	6	9	<b>6,36</b>
<b>Kolonisation</b>	4	6	2	7	6	4	4	5	7	3	4	5	7	6	<b>4,93</b>
<b>Sparta</b>	5	9	8	5	6	6	6	6	6	6	7	7	6		<b>5,93</b>
<b>Entstehung der Demokratie</b>	8	4	6	5	13	6	6	5	7	8	6	1	6	13	<b>6,53</b>
<b>Perserkriege</b>	10	7	12	5	8	8	7	1	4	6	7	5	10	9	<b>7,09</b>

<sup>38</sup> Auf eine quantitative Erfassung spezieller Themen, die sich nicht aufs Ganze gesehen deutlich strukturell niederschlagen, wurde verzichtet. Aus diesem Grund wurde z.B. das Europathema nicht eigens erfasst, da die Aussagekraft einer solchen – vergleichsweise engen – Kategorie begrenzt gewesen wäre. Erläuterungen des Europamythos wurden demzufolge in der Kategorie „Mythos“ ausgezählt.

Athen/Griechenland: Familie, Frau, Erziehung, Alltag	3	7	6	9		8	5	3	18	9	4	9	8	6	6,76
Athen/Griechenland: Wirtschaft, Arbeit und sozio-ökonomische Differenzierung der Gesellschaft	6	1	4	3	6	10	6		5	8	7	7	6	6	5,38
Entwickelte athenische Demokratie	4	5	1	8	6	6	7	8	7	8	7	6	7	4	6,02
Die Stadt Athen		2	2	3						1				2	0,71
Athen/Griechenland: Theater und Dichtung		3	2	2	5	4	4	3	*	3	2	5	3	4	2,77
Athen bzw. Griechenland: Kunst	13	5	3	4	3	2	5			4	4	5	1	2	3,58
Athen/Griechenland: Philosophie, Wissenschaft und Bildung	5	2	4		6	4	3		3	4	2	5	5		2,98
Attischer Seebund und Peloponnesischer Krieg		1	7	6	6	4	4	*	3	6	4	5	6		3,70
Alexander	9	7	6	8	6	6	6	12	7	7	6	7	6	9	7,20
Hellenismus	6	7	12	11	6	6	8	12	3	4	6	7	6	3	6,91
Sonstige Themen und Methodenseiten ohne klaren inhaltlichen Bezug								2					6	3	0,77
Zusammenfassungen u.ä.		9	2						3		7	5		4	2,16
SEITENZAHL (in S.)	40	68	52	63	48	48	54	60	60	50	54	44	50	48	

**Tabelle 4.2.: Tabellarische Übersicht über die Ergebnisse der Raumanalyse für Gruppe I (in Prozentwerten, gerundet) (\*:Werte zwischen 0,01% und 0,49%)**

## Gruppe II

THEMA/BUCH	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Mittelwert
Auftakt und Einführung	5	2	11	4	8	10	7	5	5	3	4	13	8	5	6,30
Kreta				8					7		7				1,57
Mykene										2	2				0,30
Die Griechen, Griechenland, Frühzeit und Polis	10	9		6		8	5	5	10	2	4	6	5	10	5,61
Homer, Schliemann, Archäologie und andere Mythen	7			12	4	1	3	11		4	7		5	2	4,00
Götter und Religion	7	4		3	4	6	3	4	5	5	3	4	7	7	4,50
Olympia	19	7	11	11	8	3	13	5	5	16	10	8	8	10	9,69
Kolonisation		2		4		8	7	5	5	5	2	4	3	10	3,94
Sparta				11	8	4	3	10	7	5	4	4	8	14	5,72
Entstehung der Demokratie					8	3	2	5	7	3		4		1	2,35
Perserkriege		11		1	8	9		4	7	11	4	4	2	10	5,05
Athen/Griechenland: Familie, Frau, Erziehung, Alltag			22	3	8	10	10	8	5	5	7	13	13	4	7,57
Athen/Griechenland: Wirtschaft, Arbeit und sozio-ökonomische Differenzierung der Gesellschaft	7		22	5	8	5	2	5	5	5	9	10	5		6,23
Entwickelte athenische Demokratie	7	18	11	6	6	2	8		7	3	9		8	10	6,85
Die Stadt Athen								3							0,18

THEMA/BUCH	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Mittelwert
Athen/Griechenland: Theater und Dichtung	5	7		4		3			1	5		4	8		2,67
Athen/Griechenland: Kunst	11	7		6	1	5		4	1	5	4				3,03
Athen/Griechenland: Philosophie, Wissenschaft und Bildung	8	11				3	2		2	4	2		4		2,59
Attischer Seebund und Peloponnesischer Krieg					2	5	3	6	5		1		1		1,59
Alexander		7		3	7	5	7	8	7	5	11	13		10	5,78
Hellenismus	5	11		10	8	4	5	3	5	5	6	4	8	10	6,05
Sonstige Themen und Methodenseiten ohne klaren inhaltlichen Bezug			11	4	8		7	8							2,62
Zusammenfassungen u.ä.	10	4	11		8	7	13	5	5	3	4	8	4		5,81
SEITENZAHL (in S.)	21	28 <sup>39</sup>	18	54	26	30	30	40	42	37 <sup>40</sup>	46	24	24	21	

**Tabelle 4.3.: Tabellarische Übersicht über die Ergebnisse der Raumanalyse für Gruppe II (in Prozentwerten, gerundet)**

### Gruppe III

THEMA/BUCH	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	Mittelwert
Auftakt und Einführung	11	17	13	9	14	14	20	18	14	6	13,68
Kreta											0,00
Mykene											0,00
Die Griechen, Griechenland, Frühzeit und Polis			7	9	7		8	5	4	6	4,41
Homer, Schliemann, Archäologie und andere Mythen	8	8	3			4			7	6	3,63
Götter und Religion	3		3			4			7	11	2,79
Olympia	11	17	7	9	29	29	40	18	11	22	19,18
Kolonisation											0,00
Sparta									5		0,54
Entstehung der Demokratie	3	2		9	11	4	3		4	33	6,76
Perserkriege											0,00
Athen/Griechenland: Familie, Frau, Erziehung, Alltag	17	13	13	14				9			6,52
Athen/Griechenland: Wirtschaft, Arbeit und sozio-ökonomische Differenzierung der Gesellschaft	11		7	9	7			9			4,31
Entwickelte athenische Demokratie	8	15	27	9	4	25	10	9	2		10,81
Die Stadt Athen		4		5				3			1,21
Athen/Griechenland: Theater und Dichtung							10	5	4		1,81
Athen/Griechenland: Kunst	8		7	9		7	5	5	5	11	5,72
Athen/Griechenland: Philosophie, Wissenschaft und Bildung	8	17	7	9	5	14	5	9	9		8,34

<sup>39</sup> Gerundet (von 27,5 Seiten).

<sup>40</sup> Gerundet (von 36,5 Seiten).

THEMA/BUCH	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	Mittelwert
Attischer Seebund und Peloponnesischer Krieg								1			0,11
Alexander					2						0,18
Hellenismus					7						0,71
Sonstige Themen und Methodenseiten ohne klaren inhaltlichen Bezug											0,00
Zusammenfassungen u.ä.	11	8	7	9	14			9	29	6	9,27
SEITENZAHL (in S.)	18	12	15	22	14	7	10	22	14	4,5	

**Tabelle 4.4.: Tabellarische Übersicht über die Ergebnisse der Raumanalyse für Gruppe III (in Prozentwerten, gerundet)**

### 4.2.2.3. Zusammenfassende Übersicht über die Ergebnisse der Raumanalyse

Die folgende Tabelle fasst die Kategorien noch einmal zusammen und gibt jeweils die Durchschnittswerte in den drei Gruppen an. Das dazugehörige Säulendiagramm bereitet die Daten graphisch auf.

#### Tabellarische Übersicht

	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
Auftakt, Zusammenfassung, Sonstiges	8,91	14,73	22,95
Kreta, Mykene	1,11	1,87	0,00
Griechenland; Frühzeit und Polis; Kolonisation	9,62	9,56	4,41
Homer, Mythos, Religion	8,45	8,50	6,42
Olympia	6,36	9,69	19,18
Sparta	5,93	5,72	0,54
Demokratie und ihre Entstehung	12,55	9,20	17,58
zwischenstaatliche Politik im 5./4. Jh. <sup>41</sup>	10,78	6,64	0,11
Athen/Griechenland: Kultur <sup>42</sup>	9,32	8,29	15,88
Athen/Griechenland: Familie, Frau, Erziehung, Alltag	6,76	7,57	6,52
Athen/Griechenland: Wirtschaft, Arbeit, sozio-ökonomische Differenzierung und urbane Struktur <sup>43</sup>	6,09	6,41	5,52
Alexander, Hellenismus	14,11	11,82	0,89

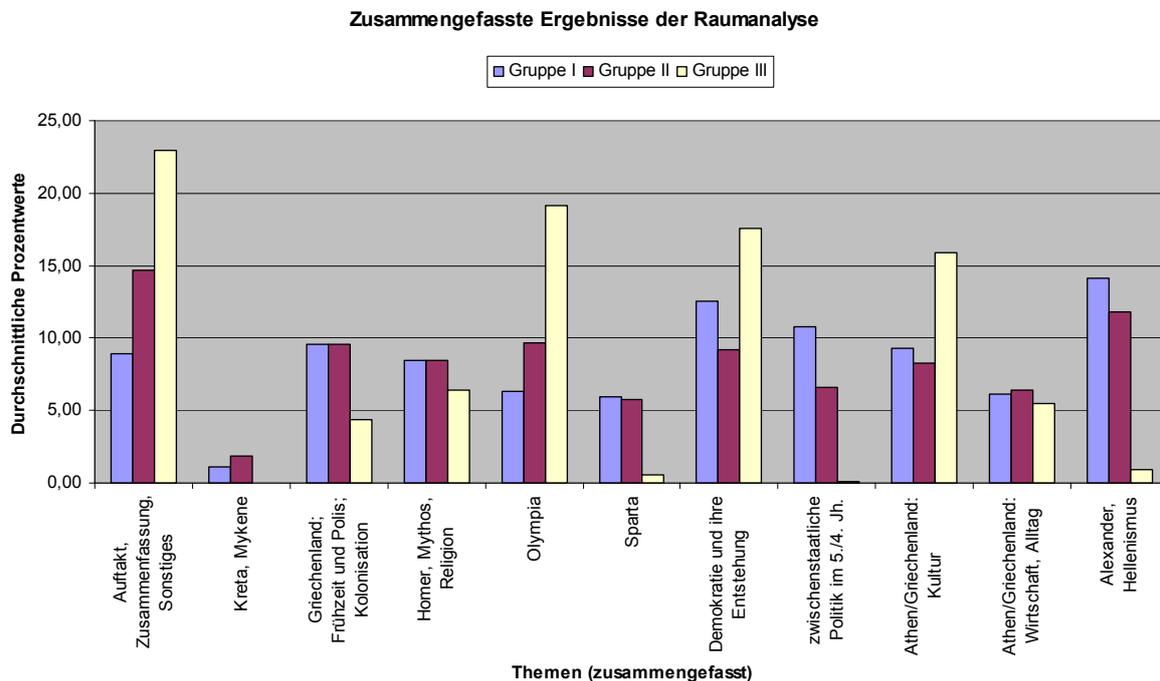
**Tabelle 4.5.: Zusammenfassung der Ergebnisse der Raumanalyse (in Prozentwerten, auf zwei Dezimalstellen gerundet)**

<sup>41</sup> Umfasst die Kategorien „Perserkriege“, „Seebund und Peloponnesischer Krieg“.

<sup>42</sup> Umfasst die Kategorien „Athen bzw. Griechenland: Theater und Dichtung“, „Athen bzw. Griechenland: Kunst“, „Athen bzw. Griechenland: Philosophie, Wissenschaft und Bildung“.

<sup>43</sup> Umfasst die Kategorien „Athen bzw. Griechenland: Wirtschaft, Arbeit und sozio-ökonomische Differenzierung der Gesellschaft“ sowie „Die Stadt Athen“.

## Diagramm



**Diagramm 4.1.: Zusammenfassung der Ergebnisse der Raumanalyse (Säulendiagramm)**

### 4.2.3. Analyse und Interpretation der Befunde

Die Ergebnisse, so lässt sich zusammenfassend feststellen, zeigen eine insgesamt relativ stark kanonisierte Themenwahl, nur in Ausnahmefällen waren „Sonstige Themen“ zu verzeichnen.<sup>44</sup> Der zeitliche Fokus der Darstellung liegt auf Archaik und Klassik mit dem klaren Schwerpunkt auf Athen. Der Hellenismus ist von vergleichsweise deutlich geringerer Relevanz, Kreta und Mykene spielen nur eine randständige Rolle. Zu den einzelnen Themen, die aufs Ganze gesehen besonderes Gewicht besitzen, gehören insbesondere die Olympischen Spiele und die Attische Demokratie sowie Kultur und Alltags- bzw. auch Wirtschaftsleben in Athen. Als ein Faktor, der entscheidenden Einfluss auf die Wahl der Themen ausübt, erweist sich allerdings – keineswegs überraschend – der zur Verfügung stehende Umfang, der seinerseits eng mit der Schulform zusammenhängt: Je mehr Seiten zur Verfügung stehen, desto mehr Themen werden im Allgemeinen behandelt. Der Vergleich zwischen den drei Gruppen

<sup>44</sup> Dabei handelte es sich um die Präsentation und ausführliche Besprechung einer bildlichen Darstellung des Europamythos aus dem 20. Jahrhundert, die wegen ihres gegenwartsbezogenen Schwerpunktes nicht mehr unter die Kategorie „Mythos“ zu fassen war (*Reise in die Vergangenheit*), sowie um ein umweltgeschichtliches Unterkapitel in *Geschichte und Gegenwart neu*.

ist deshalb insofern instruktiv, als er deutlich macht, welche Themen unverzichtbarer als andere zu sein scheinen.

Einige Themenbereiche sind – trotz deutlicher Abweichungen im Einzelnen – im Mittelwert der verschiedenen Gruppen relativ konstant. Dazu gehören der Komplex „Homer, Mythos, Religion“ sowie die Wirtschafts- und Alltagsgeschichte. Ein Vergleich zwischen den Gruppen zeigt aber auch, welche Inhalte am ehesten wegfallen können bzw. stark zurückgenommen werden, wenn Reduktionen erforderlich sind: Dazu zählen insbesondere Sparta, die Kolonisation, die Perserkriege, der Attische Seebund bzw. der Peloponnesische Krieg sowie Alexander der Große und der Hellenismus. Je geringer der Umfang der Bücher<sup>45</sup> und damit die Zahl der behandelten Themen, desto stärker wird entsprechend das anteilige Gewicht bestimmter Gegenstände, unter denen besonders die Olympischen Spiele und die (entwickelte) Demokratie zu nennen sind.<sup>46</sup> Auch der kulturelle Bereich hat in den Büchern der Gruppe III im Durchschnitt ein deutlich höheres Gewicht, das insbesondere dem Thema „Philosophie und Wissenschaft“ geschuldet ist.

Auf Lehrpläne und Schulbücher wirken vielfältige Faktoren ein, sodass nicht mit einer konsequenten und widerspruchsfreien Umsetzung von Strukturprinzipien zu rechnen ist. Gewisse Tendenzen werden jedoch deutlich: Mit zunehmender Reduktion treten Themen besonders deutlich hervor, die, wie noch zu zeigen ist, in besonderem Maße mit Identifikationsangeboten verknüpft sind und denen offenbar eine besondere Relevanz für die Gegenwart zugeschrieben wird. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse der Raumanalyse auf ein gewisses Legitimationsdefizit des traditionellen politikgeschichtlichen Zugangs mit seiner Akzentuierung zwischenstaatlicher Konflikte und Auseinandersetzungen – zumindest für den historischen Anfangsunterricht. Damit geht, da die Dimension der Zeit bzw. der Veränderung relativ stark an die ereignisgeschichtliche Ebene gekoppelt ist, ein Verlust an zeitlicher Tiefe einher.

Der zeitliche Kernbereich der Griechenlandkapitel liegt also bei Archaik und Klassik, während Alexander der Große und der Hellenismus nur lose in die Gesamtstruktur integriert sind und eher den Charakter von „Anhängseln“ besitzen, die dementsprechend leicht ausfallen

---

<sup>45</sup> Der Zwang zur inhaltlichen Konzentration steigt mit sinkender Seitenzahl im Übrigen auch deshalb im Allgemeinen überproportional an, weil gleichzeitig das prozentuale Gewicht von Auftaktseiten und Zusammenfassungen steigt, die ja an Seiten bzw. Doppelseiten gebunden sind und in Gruppe III im Durchschnitt fast ein Viertel des gesamten Raums beanspruchen.

<sup>46</sup> Dass das Gewicht des Themas „Demokratie“ in der Gruppe II sinkt, hängt damit zusammen, dass die – sehr komplizierte – Entwicklungsgeschichte der Demokratie stark zurückgenommen wird.

können.<sup>47</sup> Auch im weiteren Verlauf der Untersuchung wird sich immer wieder zeigen, dass es im Zusammenhang mit den zentralen Gruppenkonzepten und Identifikationsangeboten Themen aus diesem Kernbereich sind, die primär von Bedeutung sind. Sie sind funktional vielfach aufeinander bezogen, während die strukturellen Verknüpfungen zu späteren Epochen der griechischen Geschichte deutlich weniger eng sind. Das hängt auch damit zusammen, dass sich mit Alexander Verschiebungen im Bereich der historischen Trägergruppen und der Raumorientierung ergeben, die den inneren Zusammenhang zum Vorangehenden in vieler Hinsicht auflösen. Wenn also in der folgenden Untersuchung der Schwerpunkt auf Themen aus Archaik und Klassik liegt, ist dies auf charakteristische Strukturmerkmale des Gegenstandes zurückzuführen.

---

<sup>47</sup> Dies gilt auch für die ohnehin nur selten berücksichtigte minoische und mykenische Kultur.

## 5. Die Griechen: Konzeptualisierung einer Gruppe über gemeinsame Merkmale und Kommunikation

### 5.1. Analyse der einführenden Darstellung der Griechen

#### 5.1.1. Fachwissenschaftlicher Abriss zum Konzept der Hellenizität

Wer eigentlich sind denn „die Griechen“, denen die hier untersuchten Kapitel gewidmet sind? In diesem Zusammenhang wäre zunächst daran zu erinnern, dass unser Begriff „Griechen“ sich vom lateinischen „Graeci“ herleitet. Die solchermaßen Bezeichneten nannten sich selbst „Hellenen“. Es handelt sich dabei jedoch nur um eine von vielen relevanten Kategorien sozialer Identität, die daneben bzw. darunter, ergänzend oder konkurrierend existierten: Zu nennen wären hier neben der – besonders prominenten – Polis z.B. die intrahellenischen „Grobstämme“ der Dorier, Ioner und Aioler, die Phylen und Phratrien, aber auch die Dorfgemeinschaften,<sup>1</sup> von anders gearteten Kategorien auf der Basis etwa von sozialer oder Geschlechtszugehörigkeit gar nicht zu reden.

Die fachwissenschaftliche Diskussion um die griechische Identität, insbesondere um Kategorien wie „Hellenizität“ oder die Bedeutung der Stämme, stand in den letzten Jahren im Zeichen des Ethnizitätsbegriffes, der auch in den Altertumswissenschaften beträchtliche Aufmerksamkeit erfahren hat.<sup>2</sup> Bei der Anwendung des Begriffs auf das antike Griechenland darf man allerdings nicht vergessen, dass „Ethnizität“ ein moderner Begriff ist: Er leitet sich zwar aus dem griechischen Begriff *ethnos* ab, doch bezeichnet dieser einfach eine Klasse von Lebewesen einer bestimmten Kategorie und kann sich deshalb ebenso auf im heutigen Sinne ethnische Gruppen wie auf Vögel oder Mädchen beziehen. Die Hellenen können im Griechischen in diesem Sinn als *ethnos*, aber auch als *genos* bezeichnet werden, ein Begriff, der den Aspekt der Herkunft akzentuiert und ebenso auf die Alkmeoniden oder auf die Bevölkerung Attikas bezogen werden kann.<sup>3</sup> Bevor genauer auf die Frage der „Hellenizität“, „hellenischen Identität“ oder der „hellenischen Ethnizität“ eingegangen werden kann, sind zumindest einige knappe Bemerkungen zum Begriff der Ethnizität erforderlich.

<sup>1</sup> Vgl. zu diesem Komplex z.B. Gehrke 2000.

<sup>2</sup> Zu dieser Tendenz vgl. etwa Lomas 2003 und Smith 2003 (es handelt sich um Rezensionen von Malkin 2001). Besonders zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten Jonathan Halls (Hall 1997, Hall 2002) sowie ein viel beachtete Sammelband, der aus einem 1997 am Center for Hellenic Studies abgehaltenen Kolloquium hervorging (Malkin 2001).

<sup>3</sup> Vgl. hierzu Hall 1997, S.34ff., und Hall 2002, S.17ff.

Der **Begriff „ethnicity“** ist 1941 zum ersten Mal belegt und höchst vage:<sup>4</sup> Er kann sich auf ein emotional aufgeladenes Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten Art von Gruppe beziehen, die Einbettung in ein Netz bedeutungstragender Symbole bezeichnen und als soziales Konstrukt, kognitiver Prozess, biologischer Instinkt oder eine Mischung aus all dem aufgefasst werden.<sup>5</sup> Oft wird er fast deckungsgleich mit Identität benutzt, und der Dissens zwischen primordialistischen und konstruktivistischen Sichtweisen ethnischer Gruppen weist Parallelen zur Identitätsdebatte auf.<sup>6</sup> In jedem Fall gehören „Ethnos“ bzw. „Ethnizität“ zu den politisch relevantesten Identifikationskriterien und spielen in zahlreichen gewalttätigen Konflikten der Gegenwart eine Rolle.

Die inhaltliche Bestimmung dessen, wodurch eine ethnische Gruppe bzw. Ethnie oder „ethny“<sup>7</sup> charakterisiert ist, ist äußerst **vage**. Z.B. unterscheidet sich „Ethnizität“ zwar vom Begriff der „Rasse“ insofern, als sie nicht die biologische Vererbbarkeit bestimmter Charakteristika voraussetzt,<sup>8</sup> doch kann sie unter Umständen fast deckungsgleich verwendet werden. Vielfach bezieht sich „ethnisch“ auf die Wahrnehmung von gemeinsamer Herkunft, Geschichte, Schicksal und Kultur und verweist auf eine Mischung von Charakteristika wie Sprache, körperliche Erscheinung und rituelle Regelung des Lebens, insbesondere Religion.<sup>9</sup>

Zur Definition von Ethnizität und zum Zwecke einer klareren Abgrenzung zum Rassekonzept wird gerne der **Kulturbegriff** herangezogen: „Ethnicity is ancient and ubiquitous, and commentaries on ethnic differences have been highly variable over time and place. The term has been used variously to signify ‘nation’, ‘race’, ‘religion’, or ‘people’, but the central generic meaning is that of collective cultural distinctiveness[...]. An ethny here is a culturally distinctive collectivity, larger than a kinship unit, whose members claim a common origin or descent.”<sup>10</sup> Wie oben erläutert ist es jedoch keinesfalls sinnvoll, den Begriff Ethnizität durch den der Kultur – in einem dann sehr weiten Begriffsgebrauch – zu ersetzen.<sup>11</sup> Im Folgenden wird

---

<sup>4</sup> Müller 2000, S.318.

<sup>5</sup> Hale 2004, S.458.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu Hale 2004, S.459ff, der sich gegen eine Entgegensetzung primordialistischer und konstruktivistischer Positionen ausspricht. Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten Clifford Geertz' und Frederick Barths (vgl. hierzu auch Rex 2003, S.232f.).

<sup>7</sup> Gegen den Begriff der „ethnischen Gruppe“ und für den Begriff „ethny“ vgl. z.B. Williams 1994, S.52.

<sup>8</sup> Zur Abgrenzung von „Ethnos“ gegen Rasse, Klasse sowie Status vgl. Rex 2003.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu Hale 2004, S.473. Zum Begriff der Ethnizität vgl. auch Hall 1997, der besonders die Vorstellung gemeinsamer Abstammung betont: “The ethnic group is distinguished from other social and associative groups by virtue of association with a specific territory and a shared myth of descent. This notion of descent is putative rather than actual, and judged by consensus.” (Hall 1997, S.33).

<sup>10</sup> Williams 2001, S.4806.

<sup>11</sup> Vgl. oben Kapitel 2.2.2.1.3.

deshalb mit dem Ethnizitätsbegriff operiert, um Kollektive zu bezeichnen, die sich auf der Basis bestimmter Kriterien und der Vorstellung einer gemeinsamen Geschichte oder Abstammung jenseits von sozio-ökonomischen Differenzierungen als zusammengehörig definieren.

Versucht man nun, Ethnizität – also Selbst- und Fremdidifikationen auf der Basis ethnischer Kategorien – für die **Antike** zu rekonstruieren, stößt man auf erhebliche Probleme. Darauf weisen insbesondere solche Forscher hin, die von einem konstruktivistischen Begriff von Identität bzw. Ethnizität ausgehen und das Selbstverständnis der Betroffenen zum zentralen Kriterium machen. Dieses ist insbesondere da kaum zu fassen, wo die Wissenschaft in erster Linie auf archäologische Quellen angewiesen ist.<sup>12</sup> Die alte Vorstellung, dass fest umrissene, eine frühe Form des Griechischen sprechende und an ihrer dinglichen Hinterlassenschaft identifizierbare Stämme als Eroberer nach Griechenland einwanderten und dort das Bevölkerungssubstrat stellten, aus dem sich später das griechische Volk bildete, spiegelt jedenfalls einen stark essentialistischen Identitätsbegriff. In der Altertumswissenschaft des 19. Jahrhunderts wurden die Griechen im Allgemeinen als von Anfang an klar abgrenzbares Volk angesehen: „The question to be answered was not what led people to identify themselves as Greek but, rather, when did the characteristic forms of Greek culture first appear and under what circumstances.“<sup>13</sup> Solche Zugänge sind bis in die Gegenwart zu finden, sind jedoch in jüngster Zeit stark relativiert worden. So darf beispielsweise die traditionelle Konzeption der „Dorischen Wanderung“ mittlerweile als aufgegeben gelten.<sup>14</sup>

Fragt man nun danach, wer die „alten Griechen“ eigentlich sind, muss man sich die **Größe des Zeitraums** zwischen mykenischer und römischer Zeit vor Augen halten: „Ancient Greek history extends over a millennium and a half, during the course of which Greek-speaking peoples migrated to distant places, and there is no reason to assume that the nature of Greek ethnic identity was a constant throughout this period.“<sup>15</sup> So ist z.B. die Frage schwer zu beantworten, ob und in welchem Maße für die **Bronzezeit** von einer gewissen ethnischen Einheitlichkeit gesprochen werden kann – der Begriff „Hellenen“ zur Selbstbezeichnung wird

---

<sup>12</sup> Zur Problematik, die Verteilung von Volksgruppen bzw. Ethnien aus der archäologisch fassbaren dinglichen Hinterlassenschaft zu rekonstruieren vgl. z.B. Hall 1997 und 2002. Ähnliche Probleme stellen sich im Übrigen auch im Zusammenhang mit der Ethnogenese anderer Gruppen, z.B. der Bajuwaren.

<sup>13</sup> McInerney 2001, S.52.

<sup>14</sup> Vgl. z.B. Schuller 2002, S.109. Jonathan Hall etwa vertritt die These, dass „the four principal ethnic subcategories of the Greeks – the Akhaians, the Ionians, the Aiolians and the Dorians - [...], far from being primordial or essential survivals form a premigratory period, emerged in precise historical circumstances during the course of the eighth and seventh centuries.“ (Hall 2002, S.6).

<sup>15</sup> Konstan 2001, S.29.

jedenfalls nicht verwendet. Wenn Homer von den vor Troja lagernden Griechen spricht, benutzt er die Begriffe Achaier<sup>16</sup>, Argiver oder Danaer, während der Hellenenbegriff sich in sehr eingeschränktem Sinn auf eine bestimmte ethnische Gruppe in Thessalien bezieht.<sup>17</sup> Die Vorstellung einer gewissen Gemeinsamkeit wird hier also greifbar. Ob sich dahinter ein Selbstverständnis als ethnische Gruppe verbirgt, ist allerdings unklar, zumal Griechen und Trojaner in der Ilias kaum unterscheidbar sind.<sup>18</sup> Gleichwohl kann die Rolle Homers für die Entstehung eines panhellenischen Bewusstseins kaum zu hoch veranschlagt werden: Dieses sei, so Assmann, „weitgehend das Werk eines Textes und seiner Verbreitung: der *Ilias*.“<sup>19</sup> Sie wird zum „fundierenden Text“. Zentrale Erinnerungsfigur ist „die Geschichte einer Koalition, eines panhellenischen Zusammenschlusses gegen den Feind im Osten.“<sup>20</sup> Dabei handle es sich „um den typischen Fall einer Konstruktion von Kontinuität über den Bruch hinweg.“<sup>21</sup>

Der Hellenenbegriff als Ethnikon für alle Griechen hat sich offenbar in der **Archaik** durchgesetzt.<sup>22</sup> Die hellenische Zusammengehörigkeit wurde in Form einer Genealogie ausgedrückt, die durch Rückgriff auf mythische Vorfahren ein fiktives Verwandtschaftsverhältnis zwischen den verschiedenen Stämmen konstituierte. Bei der Entstehung des Hellenenbegriffs wird häufig der sog. **Großen Kolonisation** eine besondere Rolle zugeschrieben,<sup>23</sup> während der die Griechen zum einen in größerem Umfang mit anderen, „fremden“ Gruppen in Kontakt kamen, zum anderen in höherem Maß mit innergriechischen Differenzierungen konfrontiert waren. Mit dieser Phase wird auch das Auftreten des Barbarenbegriffs in Verbindung gebracht, der bereits in der Antike als lautmalerischer Begriff interpretiert wurde<sup>24</sup> und sich möglicher-

<sup>16</sup> In diesem Zusammenhang steht auch das komplizierte Ahhijawa-Problem. Vgl. z.B. Schuller 2002, S.106 mit weiterführender Literatur, und besonders die Beiträge in Ulf 2004.

<sup>17</sup> Auf die Quellenproblematik der homerischen Epen und die Frage, welcher Zeitraum dargestellt ist, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

<sup>18</sup> Vgl. hierzu Konstan 2001, S.31ff. Zur Darstellung fremder Völker bzw. der Griechen sowie zur entsprechenden Begrifflichkeit in den homerischen Epen vgl. Diehle 1994, S.7ff. Bedenkenswert ist der Einwand Halls: „Finally, even on the unlikely supposition that a self-conscious and self-nominating population of Akhaians had existed in the Late Bronze Age, it is difficult to see how this would represent the commencement of a strictly Hellenic identity. The ethnonym is a vital component of ethnic consciousness [...] while the identity of a group is constituted in opposition to other groups rather than abstracted from the totality of its individual members [...] On purely theoretical grounds, therefore, it is doubtful whether we could regard an ethnic group which retained its individual constituents but changed its name as the *same* ethnic group. This is even more true in the Greek case where the name (Akhaioi) that some would apply to the whole group in the Bronze Age comes to be used in the Early Iron Age to describe subcategories of that group – i.e. the Akhaians of the northern Peloponnese and Southern Italy whose claims to noble descent from personages of the Heroic Age were certainly not exclusive. Whenever we want to place the ‘becoming of the Greeks’, it is not in the Bronze Age.” (Hall 2002, S.55).

<sup>19</sup> Assmann 1999, S.273.

<sup>20</sup> Assmann 1999, S.273.

<sup>21</sup> Assmann 1999, S.274.

<sup>22</sup> Zu dieser komplizierten Debatte vgl. Hall 2002, S.129ff.

<sup>23</sup> Vgl. z.B. Gehrke 2004, S.365, oder Nippel, S.279ff.

<sup>24</sup> Strabo 14.2.28.

weise zunächst auf den sprachlichen Gegensatz bezieht, ohne dass dies aufgrund der schlechten Quellenlage freilich als gesichert gelten könnte.<sup>25</sup> Die entscheidende Rolle der Kolonisation für die Herausbildung eines hellenischen Selbstverständnisses ist jedoch nicht unangefochten geblieben.<sup>26</sup>

Es dürfte weithin akzeptiert sein, dass die **Perserkriege** einen entscheidenden Katalysator in der Geschichte des hellenischen Gruppenkonzeptes darstellen.<sup>27</sup> Jedenfalls bildete sich im 5. Jahrhundert, ob nun direkt im Kontext der Perserkriege oder im Zusammenhang mit einem athenischen Hegemonialanspruch, das pejorative Bild vom „Barbaren“ als komplementärem Gegensatz zum „Hellenen“ heraus. Dem Barbaren wurden Eigenschaften wie Despotismus bzw. eine sklavische Natur, Verweichlichung, Neigung zu Luxus, Grausamkeit u.ä. zugeschrieben.<sup>28</sup> Es entwickelte sich also ein Denkmuster, das in der europäischen Geistesgeschichte enorm wirksam gewesen ist, „an early form of the specific form of derogatory stereotyping now known as ‚orientalism‘“.<sup>29</sup> Damit dürften auch Veränderungen im hellenischen Selbstverständnis verbunden gewesen sein, und zwar nicht nur quantitativ im Sinne einer gesteigerten Identifikation, sondern auch qualitativ. Jonathan Hall z.B. vermutet: „The invention of a barbarian antitype provided a completely new mechanism for defining Hellenic identity. In the Archaic period, Hellenic self-definition was ‘aggregative’. That is to say, it was constructed by evoking similarities with peer groups which were then cast in terms of fictive kin relationships within the ‚Hellenic Genealogy‘[...] Now, Hellenicity was defined ‘oppositionally’ through differential comparison with a barbarian outgroup.“<sup>30</sup>

<sup>25</sup> Vgl. z.B. Timpe 2000 oder Losemann 1997.

<sup>26</sup> Vgl. insbesondere Hall 2002, S.90ff. So bringt Hall die Entstehung eines hellenischen Selbstbewusstseins im späteren Sinne mit Olympia und den Thessalern in Verbindung. Die entsprechende fachwissenschaftliche Debatte aufzuarbeiten und alternative Positionen darzulegen, wäre an dieser Stelle jedoch weder möglich noch für die Analyse von Schulbüchern sinnvoll, die ja kaum an einer bestimmten Forschungsposition gemessen werden können. Doch sollen zwei Aspekte, auf die Hall hinweist und die im Rahmen dieser Untersuchung von Bedeutung sind, zumindest kurz genannt werden: Zum einen ist die Intensivierung der griechisch – außergriechischen Kontakte im Zuge der Kolonisation vor dem Hintergrund kontinuierlicher kultureller Austauschprozesse im Mittelmeerraum einzuordnen. Zum anderen zweifelt Hall in diesem Zusammenhang an der bestimmenden Rolle sprachlicher Gegensätze, da die Fähigkeit zur Kommunikation nicht von vornherein identisch mit struktureller linguistischer Übereinstimmung sei, sondern auch mit der Intensität des Kontaktes zusammenhänge. Zur Kolonisation und ihrer Darstellung im Schulbuch vgl. auch unten Kapitel 6.2.

<sup>27</sup> Vgl. z.B. Cartledge 2002, S.13, 40.

<sup>28</sup> Was die Angehörigen der athenischen nicht hinderte, sich diesen Luxus – etwa in Kleidung und Ausstattung – anzueignen.

<sup>29</sup> Cartledge 2002, S.54. Vgl. hierzu auch Said 1978.

<sup>30</sup> Hall 2002, S.179. Vgl. hierzu die allgemeinen Ausführungen zum Identitätsbegriff, besonders Kapitel 2.2.2.1., sowie unten Kapitel 6.3., mit der Analyse der Darstellung der Perser.

Die so entstandene **bipolare Opposition zwischen dem “Eigenen” und dem “Anderen”** hat in der neueren Forschung viel Aufmerksamkeit gefunden.<sup>31</sup> Und dies nicht ohne Grund: „It was one of the less celebrated but none the less essential aspects of ‚the Greek achievement‘ to take this process of negative polarization to extremes. Such extremism was a likely consequence of the agonistic, public, face-to-face way in which Greeks defined their argumentative positions in open debate.“<sup>32</sup> Doch darf die Konzentration auf solche Dichotomien nicht zu einem allzu undifferenzierten Bild führen: Sowohl die Konzeptualisierung des „Hellenen“ bzw. des „Barbaren“ als auch die Realität der interkulturellen Begegnung sind mit einem simplen polaren Bild nicht zu beschreiben, schon gar nicht in ihrer zeitlichen Veränderung.<sup>33</sup> Gerade Herodots Position in dieser Frage ist keineswegs leicht zu fassen. „We should not underestimate the complexities of an ethnic characterisation, even in cases where polar opposites are evidently in play“,<sup>34</sup> betont Rosalind Thomas.

Bei Herodot findet sich auch die berühmteste und immer wieder zitierte **Definition des Hellenischen**. Im Frühjahr 479 v.Chr., kurz vor der Schlacht bei Plataiai, erhalten die Athener, vermittelt über den makedonischen König Alexander, ein Bündnisangebot vom persischen Großkönig. Auf die Bitte der lakedaimonischen Gesandten hin, dieses nicht anzunehmen, nennen sie – leicht indigniert – die Gründe, derentwegen dies keinesfalls infrage käme: Wichtigster Hinderungsgrund seien die zerstörten Götterbilder und Tempel. Des Weiteren berufen sie sich auf τὸ Ἑλληνικόν, die Hellenizität. Diese wird von den Athenern folgendermaßen qualifiziert: gleiches Blut, also gemeinsame Abstammung (ὄμαιμόν), gleiche Sprache (ὁμόγλωσσον), gemeinsame Heiligtümer und Opfer/Riten/Feste (θεῶν ἱδρύματα [...] κοινὰ καὶ θυσίαι) sowie gleiche Sitten (ἤθεα [...] ὁμότροπα).<sup>35</sup> Es handelt sich hier also um eine Äußerung mit deutlich antipersischem Akzent, die nicht direkt die Position Herodots widerspiegelt, sondern den Athenern in den Mund gelegt wird, in einem sehr speziellen Kontext steht und zudem auch auf die innergriechischen Konflikte aus der Zeit der Niederschrift der Historien zielen könnte.<sup>36</sup> Der Stellenwert des Diktums im Rahmen des griechischen Identitätsdiskurses ist jedenfalls schwer einzuschätzen.<sup>37</sup> Hier seien jedoch zwei Aspekte hervorgehoben: 1. Die Berufung auf die gemeinsame hellenische Identität ist der Zerstörung der Heiligtümer durch die Perser ganz ein-

<sup>31</sup> Vgl. z.B. Cartledge 2002. Andere einschlägige Literatur z.B. bei Malkin 2001, Introduction, S.13.

<sup>32</sup> Cartledge 2002, S.13.

<sup>33</sup> Gegen eine zu absolute Entgegensetzung z.B. Hall 2002, S.180ff., oder Malkin 2001, Introduction, S.13ff.

<sup>34</sup> Thomas 2001, S.214.

<sup>35</sup> Herodot VIII, 144, 2.

<sup>36</sup> Vgl. Konstan 2001, S.33f.

<sup>37</sup> Jonathan Hall etwa vermutet, dass Herodot hier eine Erweiterung der Basis von Hellenizität über eine reine Abstammungsgemeinschaft hinaus vornimmt, indem er kulturellen Kriterien eine große Relevanz zuweist. (Hall 2002, z.B. S.190).

deutig nachgeordnet. 2. Es ist nicht richtig, wie manchmal zu lesen ist, dass Herodot hier von gemeinsamen griechischen Göttern oder gar einer gemeinsamen Religion spricht. Nicht nur gibt es kein griechisches Wort, das dem Wort Religion in seiner Allgemeinheit entspricht. Die entscheidende Differenz lag aus Herodots Sicht weit eher im Bereich der rituellen Praktiken, während verschiedene Gottheiten durchaus miteinander gleichgesetzt werden können.<sup>38</sup> Es ist der Bereich der rituellen Praxis und der der Kultgemeinschaft, der in der genannten Passage im Vordergrund steht. Dadurch wird in gewisser Hinsicht ein relationaler Identifikationsmodus akzentuiert. Dieser scheint im Übrigen ohnehin relativ ausgeprägt, insofern auch Sprache und Abstammung Kommunikation und Zugehörigkeit zwischen Individuen konstituieren. Kategoriale Differenzen treten dagegen eher zurück: Die Berufung auf Bräuche bleibt allgemein, und wir finden hier sicher keine Aufzählung bestimmter Charakteristika vor, die in Kontrast zu den Eigenschaften der Barbaren gesetzt werden. Es handelt sich also nicht primär um eine binär entgegengesetzende Identitätskonzeption. Gleichwohl ist der Kontext ein antipersischer.

Dass **kulturelle Aspekte** in der Definition des Hellenischen zunehmend an Bedeutung gewannen und besonders im Hellenismus als bestimmend angesehen wurden, ist schon früh gesehen worden, wobei die Frage für Diskussionen gesorgt hat, ab wann dies der Fall war.<sup>39</sup> In jedem Fall ist der innergriechische Diskurs zu dieser Frage komplex und vielfältig und kann hier keinesfalls in Gänze aufgearbeitet werden kann. Lediglich ein weiteres Zeugnis aus der klassischen Zeit sei hier herausgegriffen: eine Passage aus **Isokrates' Panegyrikos**: „Unsere Polis hat nun auf dem Gebiet intellektueller und rhetorischer Fähigkeiten alle anderen Menschen soweit zurückgelassen, daß die Schüler Athens Lehrer der anderen geworden sind, und Athen hat es fertiggebracht, daß der Name ‚Hellene‘ (*τὸ τῶν Ἑλλήνων ὄνομα*) nicht mehr eine Bezeichnung für ein Volk (*τοῦ γένους*), sondern für eine Gesinnung (*τῆς διανοίας*) zu sein scheint und daß eher ‚Hellene‘ genannt wird, wer an unserer Bildung (*παιδείσεως*) als wer an unserer gemeinsamen Abstammung (*τῆς κοινῆς φύσεως*) Teil hat.“<sup>40</sup> Isokrates – markantester Vertreter dessen, was man heute „Panhellenismus“<sup>41</sup> nennt – schreibt also kulturellen Kriterien die entscheidende Rolle bei der Bestimmung von Hellenizität zu: *Paideusis* bedeutet zwar ursprüng-

<sup>38</sup> Vgl. hierzu Rudhardt 2002. Vgl. zu diesem Komplex außerdem Kapitel 5.2.

<sup>39</sup> Vgl. zur älteren Diskussion z.B. Walbank 2002/1951, S.239ff. Hall untersucht verschiedene Positionen aus dem 5. und 4. Jahrhundert und gelangt zu der Auffassung, dass trotz anders lautender Positionen die Unterschiede zwischen Menschen doch überwiegend als kulturell bedingt angesehen wurden, dass „culture came to replace ethnic affiliation in constructing Hellenic self-consciousness. (Hall 2002, S.198).

<sup>40</sup> Isokr. Paneg. 50. Zum Panegyrikos vgl. auch Kapitel 5.3., 7.2.1. und 8.1.1.

<sup>41</sup> Zum Begriff des Panhellenismus und zur Funktion des damit verbundenen Konzepts vgl. Perlman 1976.

lich Erziehung, bezeichnet aber seit Ende des 5. Jahrhunderts auch den Inhalt der Erziehung und kann deshalb mit Kultur oder Bildung übersetzt werden.<sup>42</sup>

Es wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass Isokrates' Bestimmung keinesfalls auf eine Erweiterung, sondern vielmehr eine **Verengung des Hellenenkonzeptes** hinausläuft.<sup>43</sup>

Sein Konzept trägt einen deutlich elitären und athenozentrischen Charakter, wie überhaupt die Anteile, die das athenische Hegemoniestreben an der Ausgestaltung nicht nur des Hellenen-, sondern auch des Barbarenkonzeptes hat, keinesfalls unterschätzt werden dürfen. Perlman hat die Idee des Panhellenismus u.a. auch in dieser Hinsicht fundamental kritisiert: "*Panhellenism* as the achievement of greater unity among the Greek states was never a goal among the Greeks. *Panhellenism* was a tool of political propaganda serving, first and foremost, the hegemonial and imperialistic aims of the Greek *polis*. *Panhellenic* propaganda and *Panhellenic* ideology were used for the purpose of promoting the interests of the *polis* as against the other *poleis* within the Greek world. In most cases *Panhellenism* was the expression of the interpretation of the policy beneficial to Greeks as identical with the policy pursued by the hegemonial *polis* or the *polis* claiming hegemonial status and imperialistic expansion. Pericles, Demosthenes, Isocrates, and probably also Agesilaus made *panhellenic* propaganda in order not only to promote their city's hegemonial and imperialistic aims, but also to reinforce their arguments against their internal opponents."<sup>44</sup> Jonathan Hall bringt den Zusammenhang folgendermaßen auf den Punkt: „The construction of Hellenicity that emerges in the late fifth century is not, then, formulated in ‚digital‘, diametric and mutually-exclusive terms but represents instead what we may term an ‚Athenoconcentric‘ conception of the world. Athens, the new self-appointed arbiter of cultural authenticity sits at the centre of Hellas and the relative position of other Greek city-states on the Helleno-barbarian continuum is measured in terms of their convergence or nonconvergence with Athenian-determined cultural norms.“<sup>45</sup> Wenn dies zutrifft, läge hier ein Beispiel für die Projektion von Gruppeneigenschaften auf eine übergeordnete Gruppe vor, wie sie durch das *Ingroup-Projection Model* beschrieben wird.<sup>46</sup> Dass die Betonung der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Obergruppe nicht notwendigerweise mit der Aufhebung von Gruppeneigenschaften einhergehen muss, lässt sich im Übrigen recht gut an dem erkennbar antipartanischen Akzent der Rede ablesen.

<sup>42</sup> Vgl. Hall 2002, S.202, bzw. die einschlägigen Wörterbücher.

<sup>43</sup> Das wurde bereits früh gezeigt, vgl. Walbank 2002/1951, S.239 mit Anm. 21. Vgl. auch Hall, S.209.

<sup>44</sup> Perlman 1976, S.30.

<sup>45</sup> Hall 2002, S.202f. Ähnlich Konstan 2001, S.43: „The opposition between Greeks and barbarians, which became pronounced only after the defeat of the Persian armada, was exploited in the service of ideological struggles that mainly involved Hellas itself. The vision of Panhellenic identity that Herodotus ascribes to the Athenians was thus part of a complex discourse of ethnicity that was internal to Greek social life rather than a simple function of self-differentiation from the barbarian Other.“

<sup>46</sup> Vgl. oben insbesondere Kapitel 2.2.2.1.2. und 2.2.2.3.

Trotz dieser Einschränkungen darf eines nicht übersehen werden: Wenn Hellenizität über Lebensweise und Bildung, nicht über Abstammung definiert wird, werden die **Grenzen** zwischen den Gruppen überschreitbarer, der „Barbar“ kann zum „Hellenen“ und umgekehrt werden.<sup>47</sup> Für das **ptolemäische Ägypten** stellt Dorothy Thompson fest: „Perceptions of Greek ethnicity in terms of origin form only part of the picture. Greek ethnicity and Greek culture belonged to Greeks as did Egyptian to Egyptians – then in the new world that followed Alexander this was no longer so clear. As ethnic identity became more blurred – with mixed marriages and the status of tax Hellene – so culture itself (language, education, the gymnasium) increasingly became the defining feature of Greekness. At the same time a growing number of individuals moved easily between the two worlds. And whether it was the Greek or Egyptian face (or sometimes both together) that they presented depended simply on the particular moment of time and the context in which they happened to be. It is only when we realize the complexities and fluidity of personal identity in the world that the role of ethnicity, language, and culture in Ptolemaic Egypt may begin to be assessed.“<sup>48</sup> Doch dürfen Äußerungen wie die bei Strabo für Erathosthenes überlieferte, derzufolge man Menschen nicht zwischen Griechen und Barbaren, sondern nach moralischen Kriterien unterscheiden sollte, nicht über das Fortbestehen ethnischer Differenzen, die Bedeutung der Herkunft und den elitären Charakter griechischer Kultur hinwegtäuschen.<sup>49</sup>

Die vorangegangenen Darlegungen bieten allenfalls einige Schlaglichter auf die Entwicklung des Hellenenkonzeptes, dessen Geschichte mit dem Hellenismus und mit der römischen Eroberung keinesfalls zu Ende ist. Und wengleich das Wort „Hellene“ seit der Spätantike zunehmend die – neutestamentarische – Bedeutung von „Heide“ annahm und man zur Selbstbezeichnung mehr und mehr „Römer“ verwendete, wurde auch in byzantinischer Zeit durch die – identifikatorische – Rezeption der klassischen Texte<sup>50</sup> in gewisser Weise hellenisches Selbstverständnis tradiert.<sup>51</sup>

<sup>47</sup> Zur Rolle von Grenzen in Identitätskonstruktionen vgl. Kapitel 2.2.2.1.3.

<sup>48</sup> Thompson 2001, S.316.

<sup>49</sup> Vorzügliche und für den Unterricht wegen ihrer Alltagsnähe hervorragend einsetzbare Beispiele für Differenzen zwischen Hellenen und Ägyptern in hellenistischer Zeit führt Thompson 2001 an.

<sup>50</sup> Dabei waren die Interessen aber lange Zeit im Allgemeinen nicht primär auf das gerichtet, was im 19. und 20. Jahrhundert als „klassisches Griechenland“ firmierte. Vgl. hierzu z.B. Mango 1965.

<sup>51</sup> So bezeichneten sich einige byzantinischen Autoren seit dem 12. Jahrhundert und besonders nach 1204 als Hellenen (vgl. Mango 1965, S.33). Vgl. zur Geschichte griechischer Selbstwahrnehmung in weiter zeitlicher Perspektive von der Antike bis in die Renaissance den sehr anregenden Aufsatz von Robert Browning (Browning 2002).

Zusammenfassend lassen sich folgende relevante Aspekte festhalten:

1. Neuere Forschungen verweisen auf die Konstruiertheit ethnischer Kategorien. Dies betrifft nicht nur das Hellenenkonzept, sondern auch die Stämme.
2. Was „den Hellenen“ (von „der Hellenin“ an dieser Stelle ganz zu schweigen) ausmacht, ist aus mehreren Gründen schwer eindeutig festlegbar. Nicht nur führen die sich im Rahmen des äußerst breiten zeitlichen Horizontes stark wandelnden räumlichen Bezüge und politischen Verhältnisse zu starken Verschiebungen. Auch ist der innerhellenische Diskurs zu dieser Frage stets äußerst komplex, sodass man auch für einen bestimmten Zeitraum nicht ohne weiteres von einer allgemein akzeptierten Definition „des Hellenischen“ ausgehen kann.
3. Aufs Ganze gesehen spielen zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Ausprägungen folgende Identifikationstypen eine Rolle:
  - a) *Die Konstruktion einer gemeinsamen Abstammung*: Durch Referenz auf eine gemeinsame „Geschichte“ wird ein Quasi-Verwandtschaftsverhältnis der Individuen begründet.
  - b) *Kommunikationsgemeinschaften*: Gemeinsame Heiligtümer und Kultfeste, zu denen etwa im Falle Olympias nur Athleten zugelassen werden, die als hellenisch eingestuft werden, schaffen Vernetzung und Austausch. Gemeinsame Sprache und gemeinsames „kulturelles Wissen“ (Michael Titzmann) befördern dies, auch wenn Vernetzungen selbstverständlich auch zwischen Hellenen und anderen Bevölkerungsgruppen speziell des Mittelmeerraums bestehen.
  - c) *Kategorialer Identifikationsmodus*: Dabei werden den Hellenen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Besonders hier spielt die Konstruktion von Gegensätzen zum „anderen“ eine Rolle. Von besonderer Bedeutung für die Charakterisierung des „Hellenischen“ und des teils stark pejorativen „Barbarischen“ ist Athen, das damit zur Ausprägung eines Musters beigetragen hat, das in der europäischen Geistesgeschichte äußerst wirksam war. Eine solche kategoriale Gegenüberstellung von „Hellenen“ und „Barbaren“ kann dann zur Aufweichung von Grenzen zwischen den Gruppen führen, wenn die zugeschriebenen bzw. wahrgenommenen Charakteristika bzw. Marker als kulturell und nicht als natürlich / genetisch bedingt wahrgenommen werden.

4. Die Kategorie „hellenisch“ ist für die damit beschriebenen Individuen nur eine von vielen relevanten Kategorien sozialer Identität. Das hellenische Gruppenkonzept steht in einem komplexen Verhältnis zu anderen Gruppenkonzepten, die z.B. auf den Kategorisierungskriterien Polis, Stamm o.ä. aufsetzen. Andere Kategorien – solche des Geschlechts oder des ökonomischen bzw. sozialen Status z.B. – liegen gleichsam quer zur Kategorie der Hellenizität und dürften in vielen Situationen von weit größerer Salienz gewesen sein. Auch ist davon auszugehen, dass die Selbstidentifikation als Hellenen für verschiedene soziale Gruppen unterschiedlich bedeutsam war – zu erinnern ist hier nur an die panhellenischen Verbindungen speziell der Aristokratie.

Nach diesem fachwissenschaftlichen Abriss soll nun genauer untersucht werden, wie in den Schulbüchern mit dieser komplexen Materie umgegangen wird. Welche Antworten werden – in Darstellungstexten und Materialien – auf die Frage gegeben, wer „die alten Griechen“ eigentlich waren? Welche Gruppen- bzw. Identitätskonzepte werden sichtbar? Welche Rolle spielen die „Nicht-Griechen“? Diesen und anderen Aspekten sind die folgenden Ausführungen gewidmet.

### 5.1.2. Analyse der Schulbücher

Im Folgenden soll untersucht werden, wie „die Griechen“ bzw. „die Hellenen“<sup>52</sup> in den untersuchten Schulbüchern einführend konstruiert werden. Die Untersuchung dieses Feldes erfolgt anhand der Analyse folgender Aspekte:

1. *Einführende kartographische Darstellungen* im Zusammenhang der begleitenden Textelemente:<sup>53</sup> Ihre Analyse erlaubt Aufschluss nicht nur über die synchrone Kontextualisierung „der Griechen“ und das mit ihnen verknüpfte Raumkonzept, sondern ggf. auch über ihre diachrone Situierung in einem mithilfe der Kategorien von Kontinuität und Wandel beschreibbaren Zeitverlauf.
2. *Darstellungen der Ethnogenese der Griechen*: Zwar wird gelegentlich auch in anderen Zusammenhängen auf die Entwicklung bzw. Veränderung griechischen Selbstverständnisses eingegangen.<sup>54</sup> Als zentrales und zudem einführendes Element zur Historisierung „der Griechen“ erweist sich jedoch die Darstellung der Ethnogenese. Es ist zu erwarten, dass sich das jeweilige Identitätskonzept hier besonders stark niederschlägt.
3. *Hinweise auf Gemeinsamkeiten der Griechen*: Explizite definitorische Bestimmungen „der Griechen“ bestehen durchgängig in der Nennung bestimmter griechischer Gemeinsamkeiten bzw. Charakteristika. Hier kann eine erste Annäherung an das relevante Gruppenkonzept erfolgen.
4. *Bezüge auf „Nicht-Griechen“* im untersuchten Kontext: Untersucht werden hier die Bezüge auf „Nicht-Griechen“, die eng in Verbindung mit einer einführenden Definition der Griechen als Gruppe stehen. Eine solche Analyse kann Aufschluss darüber geben, wie die Griechen in ihrem Umfeld situiert werden und wie mit dem identitätsrelevanten Phänomen der Abgrenzung umgegangen wird.

Die untersuchten Elemente finden sich häufig in enger Verbindung am Anfang der Griechenlandkapitel, können aber auch an späterer Stelle und prinzipiell getrennt platziert sein.<sup>55</sup> Ins-

<sup>52</sup> Der Begriff wird häufig eingeführt, meist im Zusammenhang mit dem Barbarenbegriff, gelegentlich auch unabhängig davon.

<sup>53</sup> Wichtig sind hier insbesondere die Arbeitsaufträge.

<sup>54</sup> Z.B. im Zusammenhang mit der Kolonisation in *Das waren Zeiten* („Die Kolonisationszeit verstärkte noch das Zusammengehörigkeitsgefühl der Griechen.“) oder *Geschichtsbuch*, S.72 („Die dauernde Begegnung mit fremden Kulturen und Völkern, die die Griechen schlicht ‚Barbaren‘ nannten, formte bei ihnen den Sinn für ihr eigenes Wesen.“).

<sup>55</sup> In *Zeiten und Menschen* beispielsweise stehen verschiedene Kapitel am Anfang, die die Relevanz und Faszination des Gegenstandes „Griechische Geschichte“ deutlich machen sollen (S.132ff.: „Was haben die heutigen Olympischen Spiele mit den alten Griechen zu tun?“; S.136f.: „Was haben wir von den alten Griechen über-

besondere in den Kapiteln mit einem geringen Gesamtumfang können entsprechende Ausführungen auch als Einführungsabschnitte in andere Kapitel integriert werden. Allgemeine Aussagen zum „Griechischen an den Griechen“ finden sich zudem häufig im Zusammenhang mit der Kolonisation. Diese Textstellen wurden berücksichtigt, ohne dass deshalb jedoch die Kolonisationskapitel als Ganze einbezogen wurden.<sup>56</sup> Passagen aus Kapiteln wie die zu den Olympischen Spielen oder zur griechischen Götterwelt, die im Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema spezifische Aussagen zur griechischen Identität enthalten, aber an späterer Stelle im Ganzen untersucht werden, wurden hier nicht berücksichtigt.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über Vorhandensein bzw. Fehlen der untersuchten Kernaspekte.

	Karte zur Kolonisation	Darstellung der griechischen Ethnogenese	Rekurs auf „Gemeinsamkeiten der Griechen“	Barbarenbegriff im untersuchten Kontext
1. Unser Weg in die Gegenwart	X	X	X	X
2. Geschichtsbuch	X	X	X	X
3. Anno	X	X	X	X
4. Rückspiegel	X	X	X	X
5. Historia	X		X	X
6. Geschichte und Geschehen alt	X	X	X	X
7. BSV	X	X	X	X
8. Wir machen Geschichte	X	X	X	
9. Zeiten und Menschen	X	X	X	
10. Zeit für Geschichte	X	X	X	X
11. Forum Geschichte	X	X	X	X
12. Das waren Zeiten	X	X	X	X
13. Geschichte und Geschehen neu	X			
14. Horizonte	X	X	X	X
15. Von ... bis	X	X	X	X
16. Treffpunkt Geschichte	X	X	X	
17. IGL	X			
18. Reise in die Vergangenheit	X		X	X
19. Geschichte konkret A	X			
20. Expedition Geschichte	X			
21. Zeitreise alt	X		X	X
22. Geschichte und Gegenwart	X		X	
23. Geschichte plus	X	X	X	X

nommen?“; S.138ff.: „Geheimnisvolle Götterwelt“; S.142ff.: „Homers Dichtung von Klugheit, Mut, Tapferkeit und List“). Erst anschließend wird dann die Frage „Wer sind die Griechen?“ (S.147) gestellt und mithilfe einer Karte und eines ausführlichen Darstellungstextes sowie von Arbeitsaufträgen beantwortet.

<sup>56</sup> Zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Griechen und Vorbevölkerung vgl. auch unten Kapitel 6.2.

	Karte zur Kolonisation	Darstellung der griechischen Ethnogenese	Rekurs auf „Gemeinsamkeiten der Griechen“	Barbarenbegriff im untersuchten Kontext
24. Geschichte kennen und verstehen	X	X	X	X
25. Entdecken und Verstehen	X	X	X	
26. Geschichte real	X		X	
27. Geschichte konkret B	X		X	X
28. Zeitreise neu	X	X	X	X
29. Begegnungen	X			
30. ZeitRäume				
31. Durchblick	X		X	
32. Trio	X		X	
33. Terra	X	X	X	X
34. Damals - heute - morgen	X			
35. Doppelpunkt	X		X	
36. WZG	X		X	
37. Quer	X			
38. Zeitlupe	X		X	
Summe der Nennungen	37	19	30	19

**Tabelle 5.1.: Einführende Konstruktion der „Griechen“: Übersicht über das Vorkommen der relevanten Aspekte**

Eine Karte des antiken Griechenlands bzw. des Siedlungsgebiets der Griechen in der Antike dient häufig als Erstinformation beim Einstieg in die Beschäftigung mit den Griechen, gehört zum Standardrepertoire und fehlt lediglich in einem der untersuchten Bücher.<sup>57</sup> Abgesehen davon wird die Frage, wer „die Griechen“ oder „die Hellenen“ eigentlich sind, in Autorentexten bzw. über Arbeitsaufträge in sehr unterschiedlichem Ausmaß beantwortet.

In einigen Büchern wird das Thema kaum angesprochen, die Griechen sind von Anfang an eine feste und nicht reflektierte Größe.<sup>58</sup> Meist wird allerdings zumindest knapp, teilweise aber auch recht ausführlich auf die Gemeinsamkeiten bzw. Spezifika der Griechen und ihrer Kultur rekurriert. Vielfach wird darüber hinaus auch die hellenische Ethnogenese behandelt. Wenn das Thema mit einer gewissen Ausführlichkeit angesprochen wird, ist die Wahrscheinlichkeit besonders hoch, dass in diesem Zusammenhang auch der Barbarenbegriff – oft in Verbindung mit dem Hellenenbegriff – eingeführt wird. Betrachtet man die Verteilung der einzelnen Aspekte, so werden einerseits spezifische Schwerpunktsetzungen der Autoren deut-

<sup>57</sup> *ZeitRäume*: Die einzige Karte, die im Griechenlandkapitel zu verzeichnen ist, steht im Zusammenhang mit dem – geographischen – Teilkapitel „Ferien in Griechenland“ und zeigt den heutigen Mittelmeerraum samt seiner Badeküsten (S.128). Ein Zusammenhang zu den historischen Unterkapiteln wird nicht hergestellt.

<sup>58</sup> *Geschichte und Geschehen neu*, *IGL*, *Geschichte konkret A*, *Expedition Geschichte*, *Begegnungen*, *ZeitRäume*, *Damals-heute-morgen*, *Quer*.

lich.<sup>59</sup> Daneben wirkt sich aber der zur Verfügung stehende Raum stark aus: Mit sinkendem Umfang des Kapitels fällt in der Tendenz zunächst die Ethnogenese, im zweiten Schritt der Hinweis auf die „Gemeinsamkeiten der Griechen“ weg. Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte genauer betrachtet.

### 5.1.2.1. Karten

Beim Vergleich der 37 Karten kristallisiert sich schnell ein Muster heraus, das – trotz Abweichungen im Einzelnen und gewisser Varianten – fast immer als Schema zugrunde liegt. Am Beispiel einer Seite aus dem Buch des Bayerischen Schulbuchverlages soll es zunächst vorgestellt und erläutert werden.

Wie im folgenden Beispiel (Abb. 5.1.) zeigen auch die meisten anderen Karten das griechische Festland, die ägäischen Inseln sowie die kleinasiatische Küste samt einem mehr oder minder großen Teil des asiatischen Hinterlandes und machen meist durch entsprechende Höhenangaben die gebirgige Natur der Landschaft deutlich. Eingezeichnet sind verschiedene Orte, wobei die Poleis entsprechend ihrem Hauptort als Punkte, nicht flächig als Territorien dargestellt sind, die ja im Falle Spartas oder Athens beträchtlich sind.<sup>60</sup> Zwischen wichtigen Poleis wie Athen, Sparta oder Korinth und panhellenischen Kultstätten wie Delphi und Olympia oder einem Ort wie Troja wird in der Regel nicht graphisch differenziert.

Bezeichnungen griechischer Landschaften wie Thessalien, Ätolien, Epirus, Böotien oder Arkadien sind häufig in die Karten integriert, auch wenn sie in der Unterrichtspraxis wohl eine geringe Rolle spielen dürften. Hingegen fehlt durchgängig jeder Hinweis auf benachbarte Kulturen und Staatsbildungen. Selbst wenn, was gelegentlich vorkommt, Sardes eingezeichnet ist,<sup>61</sup> erfolgt keinerlei Hinweis auf die nicht-griechische Besiedelung, Kultur oder politische Struktur in Anatolien: Die Griechen werden in einer „leeren“ Welt angesiedelt. Dies kann auch dann der Fall sein, wenn die Karte Griechenlands und Kleinasiens durch eine Karte

<sup>59</sup> So fällt zum Beispiel der geringe Stellenwert des gesamten Themas in *Geschichte und Geschehen neu* auf. Differenzen gibt es auch zwischen den beiden Varianten von *Geschichte konkret*, die sich im Umfang nur geringfügig unterscheiden: Während das Thema der griechischen Gemeinsamkeiten in *Geschichte konkret B* recht ausführlich behandelt ist, fehlt das entsprechende Kapitel in *Geschichte konkret A* gänzlich.

<sup>60</sup> Eine Ausnahme stellt *Reise in die Vergangenheit* dar (S.34f.), wo – in recht eigentümlicher Weise – „Landschaftsgrenzen“ in der Art moderner Grenzen eingezeichnet sind. Zur Problematik der Übersetzung von *Polis* mit Stadt oder Stadtstaat vgl. Kolb 2005, S.58ff.: Das Wort *Polis* bezeichnet meist einen Staat, auf dessen Gebiet eine Stadt liegen konnte, aber nicht musste. Die *Stadt* Athen im Unterschied zur der *Polis* Athen wird im Griechischen mit dem Begriff *ásty* bezeichnet – ein Begriff, der allerdings ebenfalls nicht völlig identisch mit unserem Stadtbegriff ist.

<sup>61</sup> So in *Zeitreise alt, Zeitreise neu* und *Terra*.

ersetzt wird, die das von der griechischen Kolonisation berührte Gebiet zeigt.<sup>62</sup> Denn auch in den Kolonisationskarten existiert abseits der griechischen Kolonien häufig nur leere Fläche.<sup>63</sup>



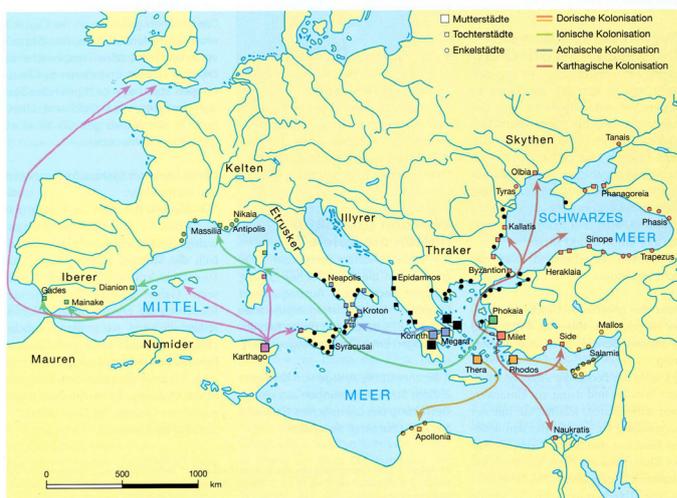
**Abb. 5.1:** Karte mit dazugehörigen Arbeitsaufträgen aus „BSV“, S. 85.

<sup>62</sup> Dies ist der Fall in *Geschichte konkret B* und *WZG*, wo ausschließlich eine Karte der griechischen Kolonisation und keine eigene Karte des „griechischen Kerngebietes“ gezeigt wird. Die Karte in *WZG* verzeichnet allerdings Landschaftsnamen wie „Phönicien“, „Sizilien“ u.a. In *Wir machen Geschichte* (vgl. dazu Folgendes) und *Reise in die Vergangenheit* steht die Karte des Kolonisationsgebietes an erster Stelle bzw. dient der räumlichen Einführung, eine Karte, die Griechenland und Kleinasien zeigt, folgt dann an späterer Stelle. Die hier verwendeten Kolonisationskarten sind differenzierter. (Zur Typologie der kartographischen Präsentation der Kolonisation im untersuchten Korpus mit Beispielen vgl. unten Kapitel 6.2.3.). Mit Ausnahme der Karte in *WZG* sind diese Karten, da auf die Kolonisation Bezug genommen wird, zumindest rudimentär zeitlich eingeordnet. Das „griechische Kerngebiet“ kann, muss aber nicht farblich markiert sein.

<sup>63</sup> Vgl. hierzu Kapitel 6.2.3.

Das einzige Schulbuch, in dem die Griechen bereits einführend in einen größeren Kontext, nämlich den des Mittelmeerraumes, gesetzt werden, ist *Wir machen Geschichte*. Zwar gibt es im weiteren Verlauf des Kapitels auch hier eine Griechenlandkarte des gezeigten Typus, doch wird auf der einführenden Doppelseite zum ersten Teilkapitel folgende Orientierungskarte abgedruckt (Abb. 5.2.).

#### Zur Orientierung



Die griechische Kolonisation im Mittelmeerraum

Abb. 5.2: Karte aus „Wir machen Geschichte“, S. 79

Hier wird, bei aller Komplexität der Karte im Einzelnen, doch zumindest deutlich, dass neben und in Kontakt mit den Griechen auch andere Völker existierten. Hinweise auf die gebirgige Beschaffenheit Griechenlands fehlen. Auf die Details und Detailprobleme der Karte – etwa die Farbgestaltung – soll hier nicht genauer eingegangen werden. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass gerade im Bereich des Alten Orients markante Auslassungen zu beobachten sind: Weder Ägypten noch die Phönikier sind eingezeichnet, und auch Anatolien ist ein „leerer Raum“. Dennoch: Im Rahmen des untersuchten Samples bildet diese räumliche Einführung der Griechen den Gegenpol zur „Standardkarte“, stellt aber gleichzeitig den Ausnahmefall dar. Im Folgenden soll deshalb der oben gezeigte verbreitete Typus einer genaueren Analyse unterzogen werden.

Im gezeigten Beispiel aus dem BSV-Geschichtsbuch (Abb. 5.2.) fehlt eine zeitliche Einordnung. Dies ist in etwa der Hälfte der untersuchten Bücher ähnlich, wobei im Allgemeinen zumindest eine Benennung in der Art von „Das antike Griechenland“<sup>64</sup> erfolgt. Wo den Karten, die Griechenland und Kleinasien zeigen, eine zeitliche bzw. epochale Einordnung beige-

<sup>64</sup> So in *Zeiten und Menschen*, S.146.

geben ist, bezieht sich diese am häufigsten auf die Zeit vor der Großen Kolonisation mit Zeitangaben bis zum Ausgang des 8. vorchristlichen Jahrhunderts.<sup>65</sup> Seltener sind Karten, die sich spezieller auf die mykenische<sup>66</sup> oder die klassische Zeit<sup>67</sup> beziehen.

In der Einführung zum Sammelband „Ancient Perceptions on Greek Ethnicity“ kritisiert Irad Malkin diesen – nicht nur in deutschen Schulbüchern sehr verbreiteten – üblichen Kartentyp im Zusammenhang mit einer allgemeinen Problematisierung dichotomer Analysemuster: „The other popular dichotomy, center versus periphery, suffers when confronted with the phenomenon of colonization. The latter is often discussed in terms of ‚Greeks overseas‘, implying some Greek center with *outramer* peripheries, evoking the Crusades. This is misleading. Hundreds of communities were founded along the littorals of the Mediterranean and the Black Sea, from Marseilles to Borysthenes, involving numerous mother cities. Yet this was not merely an ‘overseas’ affair; numerous communities were founded also in mainland Greece and within the Aegean circle, which constitute the contours of what most school maps misleadingly represent as ‘ancient Greece.’ There never was a Greek center; even the Delphic omphalos was a metaphor, not a defining criterion for a Greek nation.“<sup>68</sup>

Nun korrespondiert der gewählte Kartenausschnitt, der das vorkoloniale Siedlungsgebiet zeigt, mit dem chronologischen Element des Kapitelaufbaus: Am Beginn steht eben die griechische Frühzeit. An späterer Stelle – in manchen Büchern auch im selben Kapitel oder auf derselben Doppelseite<sup>69</sup> – folgt dann meist eine Karte zur griechischen Kolonisation. Dennoch: Die Karte Griechenlands und der kleinasiatischen Küste repräsentiert häufig das „eigentliche“ Griechenland. Sie erscheint deutlich häufiger auf Auftaktseiten und in allgemeinen Einführungen als die Karte des Kolonisationsgebietes, die in der Regel spezieller thematisch zugeordnet ist. Außerdem fehlt in vielen Hauptschulbüchern, aber auch in zwei Büchern aus

<sup>65</sup> *Anno, Geschichte und Geschehen alt, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Geschichte plus, Geschichte kennen und verstehen, Geschichte real, Terra.* Gelegentlich sind die Siedlungsräume der griechischen Stämme oder auch Wanderungsbewegungen in die Karten integriert sein können (vgl. die Karten in *Anno, Horizonte* sowie *Geschichte kennen und verstehen*. In freilich anderer Art bezieht sich auch die Karte in *Historia* auf diesen Zeitraum, vgl. zu dieser Variante unten).

<sup>66</sup> *Rückspiegel* (zusätzlich wird an späterer Stelle jedoch die übliche Griechenlandkarte gezeigt), *Expedition Geschichte*.

<sup>67</sup> *Durchblick, Zeitlupe* (ohne Einbeziehung der Kolonien). In *Reise in die Vergangenheit* findet sich speziell für die klassische Zeit eine Karte „Das griechische Kerngebiet um 500 v. Chr.“.

<sup>68</sup> Malkin 2001, Introduction, S.13f.

<sup>69</sup> Z.B. in *Geschichte und Geschehen neu*.

Gruppe II, jeder kartographische Hinweis auf die griechischen Kolonien auch dann, wenn Karten mit den Handelsbeziehungen Athens im Mittelmeerraum vorhanden sind.<sup>70</sup>

Für eine Konzentration auf den im engeren Sinne griechisch besiedelten Raum lassen sich durchaus historische Argumente vorbringen. Dennoch bleibt es auffällig, dass die Griechen schwerpunktmäßig mit einem relativ geschlossenen Territorium verknüpft werden und dass damit ein Raumkonzept dominiert, das dem des Nationalstaats deutlich stärker entspricht, als dies bei einer Karte der griechischen Kolonien der Fall wäre. Je stärker die Reduktion, z.B. in den Hauptschulbüchern, desto stärker tritt diese Tendenz hervor. Die Karte in dem Hauptschulbuch „Durchblick“ verzeichnet gar nur das Gebiet des heutigen Staates Griechenland.

Ein Charakteristikum des verbreiteten Kartentyps, wie ihn Abbildung 5.1. repräsentiert, liegt darin, dass meist die gebirgige Struktur der gezeigten Landschaft deutlich gemacht wird. Dies hängt mit der zentralen Funktion der Karte zusammen: Die Schüler sollen mit ihrer Hilfe Rückschlüsse auf die Lebensweise der Griechen und insbesondere auf die politischen Strukturen ziehen. Eine Analyse der Legenden, Arbeitsaufträge und begleitenden Darstellungstexte zeigt, dass 20 Schulbücher sehr explizit auf den Zusammenhang zwischen Landschaft und Polisbildung bzw. politischer Zersplitterung Griechenlands eingehen, in vielen anderen Büchern wird ein solcher Zusammenhang zumindest angedeutet oder implizit nahe gelegt. Um die Funktion der Karte genauer zu bestimmen, muss deshalb untersucht werden, wie die politische Struktur Gesamtgriechenlands in den Büchern konzeptualisiert wird. Dabei fällt auf, dass in vielen Büchern explizit auf das Fehlen eines gesamtgriechischen Staates – häufig im Sinne eines Mankos – hingewiesen wird. Im Einzelnen wurden folgende Textauszüge erhoben:

1. „Die Griechen waren nie politisch geeint. Trotzdem verband sie ein ausgeprägtes Gemeinschaftsbewußtsein.“ (*Unser Weg in die Gegenwart*, S. 46).
2. „Griechenland kannte in der Antike keinen zentralen Staat, sondern zerfiel in viele selbständige Herrschaftsgebiete.“ (*Geschichtsbuch*, S. 74).
3. „Die Griechen waren im Altertum kein einheitliches Volk und nicht einmal die Volksstämme bildeten richtige Gemeinschaften. [...] Trotzdem betrachteten sie sich immer als zusammengehörig.“ (*Anno*, S. 73).
4. „Die Ausbreitung der Griechen im Mittelmeerraum und ihre Zersplitterung in viele Kleinstaaten läßt uns fragen: Wie konnte es unter solchen Umständen dennoch eine gemeinsame griechische Kultur geben?“ (*BSV*, S. 88).
5. „Können ihr (a) erklären und (b) mithilfe der Landkarte herausfinden, warum bei den Griechen die Polis und nicht der Gesamtstaat zur Heimat der Menschen wurde? (Warum sind die Lebensvoraussetzungen hier anders als in Ägypten?)“ (*Zeiten und Menschen*, S. 147).

<sup>70</sup> Dies ist der Fall in *Von...bis*, *IGL*, *Geschichte konkret A* (hier sind die griechischen Siedlungen in Sizilien und Süditalien in der Karte der Perserkriege eingezeichnet), *ZeitRäume*, *Trio*, *Terra*, *Damals – heute – morgen*, *Doppelpunkt*, *Quer*, *Zeitlupe*.

6. „Die Poleis waren politisch unabhängig voneinander und waren keinem gemeinsamen Landesherrscher, etwa einem König aller Griechen, untertan.“ (*Zeit für Geschichte*, S. 74).
7. „Trotzdem bildeten die Hellenen nie ein Reich unter einem Herrscher wie die Ägypter.“ (*Das waren Zeiten*, S. 68); „Trotz der politischen Zerrissenheit sahen sich die Einwohner Griechenlands auf Grund ihrer gemeinsamen Sprache und Religion als kulturelle Einheit.“ (*Das waren Zeiten*, S. 109).
8. „Dennoch entstand kein einheitlicher griechischer Staat. Das hängt vermutlich mit der Unwegsamkeit des Geländes zusammen.“ (*Horizonte*, S. 77).
9. „Wie entstanden diese Städte, gab es überhaupt Griechenland als Staat, so wie man heute davon spricht?“ (*Von ... bis*, S. 51).
10. „Aber die Hellenen bildeten kein zusammenhängendes Reich unter einem gemeinsamen Herrscher.“ (*Treffpunkt Geschichte*, S. 7).
11. „In der Antike, der Zeit des Altertums, lebten die Griechen nicht in einem gemeinsamen Staat, sondern in kleineren politischen Gemeinschaften zusammen. Eine solche Gemeinschaft nannten sie Polis.“ (*IGL*, S. 114f.).
12. „Die Griechen haben niemals ein großes Reich gebildet wie die Ägypter vor ihnen und die Römer nach ihnen. Oft führten die einzelnen kleinen Staaten sogar gegeneinander Krieg. / Aber trotzdem fühlten sich alle Griechen zusammengehörig.“ (*Reise in die Vergangenheit*, S. 23).
13. „Die Gestalt der griechischen Landschaft wirkte sich auch auf das Zusammenleben der Menschen aus. Während am Nil und im Zweistromland große Reiche entstanden waren, gab es in Griechenland fast nur kleine Staaten.“ (*Zeitreise alt*, S. 68).
14. „Betrachte die Geographie Griechenlands! Gib einen Grund an, weshalb die Stämme keinen einheitlichen Staat gründeten!“ (*Geschichte kennen und verstehen*, S. 50).
15. „So entstand in Griechenland kein großes Reich mit einer Hauptstadt. Vielmehr bildete jede Stadt einen kleinen Staat für sich, einen Stadtstaat, den die Griechen Polis nannten.“ (*Entdecken und Verstehen*, S. 105).
16. „Bei den Griechen behinderte die engräumige Landschaft die Gründung eines gemeinsamen, großen Staates.“ (*Geschichte konkret B*, S. 74).
17. „Das alte Griechenland war kein einheitliches Reich wie Ägypten, sondern ein Land mit selbständigen Stadtstaaten, die oft nur aus einer Stadt (griechisch: Polis) und etwas Umland bestanden.“ (*Begegnungen*, S. 160).
18. „Deshalb entwickelte sich in Griechenland in der Antike kein einheitlicher Staat wie in Ägypten, obwohl eine gemeinsame Sprache alle Griechen verband. Einzelne Städte und ihr Umland bildeten einen selbständigen Staat.“ (*Durchblick*, S. 140).
19. „Griechenland ist ein sehr gebirgiges Land. Die Berge sind steil, die Ebenen klein, die Küstenstreifen schmal. Diese Landschaft trug dazu bei, dass es lange Zeit keinen großen Staat aller Griechen gab, sondern viele kleine Staaten.“ (*Damals – heute – morgen*, S. 46).
20. „Einen Staat Griechenland gab es nicht, denn das Land bestand aus selbständigen Stadtstaaten, den Poleis. Aber alle vier Jahre trafen sie sich in Olympia.“ (*Zeitlupe*, S. 38).

Die Detailanalyse zeigt, dass das beherrschende Strukturelement in diesen Passagen das des Kontrastes ist: Auf der einen Seite steht die kleingliedrige Struktur der Polis, die häufig, wenn auch nicht immer, mit der geographischen Struktur in Verbindung gebracht wird. Den Gegenpol bildet ein semantisches Feld, das durch Begriffe wie „Reich“ oder „Landesherrscher“ charakterisiert ist, wobei immer wieder Ägypten als Vergleichspunkt dient. Der Staatsbegriff kann dann auf die Polis angewendet werden. Wesentlich häufiger wird er aber benutzt, wenn es um die Griechen als Ganzes geht, denen er eben gefehlt habe. Quantitativ gesehen ist „Staat“ also der zentrale Gegenbegriff zur Polis. Qualifiziert wird er durch Beifügungen wie „einheitlich“, „gemeinsam“, „groß“, „zentral“ oder „wie man heute davon spricht“. Formulierungen, die Gemeinsamkeit und Einheitlichkeit ausdrücken, spielen in diesem Kontext also eine große Rolle.

Hinter den gezeigten Beispielen lässt sich eine bestimmte Grundannahme erkennen, die sich etwa folgendermaßen bestimmen ließe: *Es ist zu erwarten, dass ethnische Gruppen – in diesem Fall die Griechen – sich auch politisch auf dieser Ebene organisieren. Tun sie das nicht, ist dies ein erklärungsbedürftiger Sonderfall.* Das dahinter stehende Modell ist unschwer als das des Nationalstaates zu erkennen. Die Vorstellung einer Deckungsgleichheit ethnischer Gruppe und politischer Einheit kann sehr weit gehen. In *Anno* werden die Wörter „Volk“ und „Gemeinschaft“ gar deckungsgleich mit „Staat“, wenn davon die Rede ist, dass die Griechen sich zwar als zusammengehörig betrachtet hätten, aber kein „einheitliches Volk“ gewesen seien und es versäumt hätten, „richtige Gemeinschaften“ zu bilden. Dem entspricht durchaus, dass auch der Aspekt der Kultur mit staatlicher Einheit assoziiert werden kann, wenn z.B. im BSV-Buch gefragt wird, wie trotz u.a. der „Zersplitterung in viele Kleinstaaten“ „eine gemeinsame griechische Kultur“ existieren konnte.

Man muss auch hier selbstverständlich differenzieren: Einige Autoren sind beispielsweise insofern um Korrektheit bemüht, als sie von „Reich“ sprechen und den Staatsbegriff für die Polis reservieren.<sup>71</sup> Auch ist der Grad an Deutlichkeit und Explikation dieses nationalstaatlich geprägten Denkmusters unterschiedlich ausgeprägt. Und schließlich stellen einige Bücher die Entwicklung der Polis auch nicht einer gesamtgriechischen politischen Einheit, sondern der schwierigen Zeit der dunklen Jahrhunderte gegenüber und verzeichnen dementsprechend eher einen Zuwachs an staatlicher Organisation.<sup>72</sup> Dennoch: Die Orientierung an einem vom Konzept des Nationalstaates geprägten Denkmuster ist ein verbreiteter Trend, und dies umso mehr, als sie sich nicht mit bestimmten Schulformen oder dem Erscheinungsdatum der Bücher in Verbindung bringen lässt. Dieses Muster wurzelt im Übrigen in der Fachwissenschaft, wo im Gefolge speziell der deutschen Altertumswissenschaft des 19. Jahrhunderts die Vorstellung einer um ihre Einheit ringenden und darin scheiternden griechischen Nation vielfach als Interpretations- und Ordnungsmuster genutzt wurde.<sup>73</sup>

In diesem Kontext ist die Funktion der Griechenlandkarte in ihrer üblichen Ausprägung zu interpretieren: Zum einen liegt es im Rahmen des nationalstaatlichen Musters näher, den grie-

---

<sup>71</sup> Auch dies kann allerdings zu Ungenauigkeiten führen, wenn es z.B. in *Reise in die Vergangenheit* heißt, die Griechen hätten „niemals ein großes Reich gebildet wie die Ägypter vor ihnen und die Römer nach ihnen“. Hier wird auf völlig unterschiedlichen Ebenen verglichen, handelt es sich bei Rom doch um einen expandierenden Stadtstaat, dessen Herrschaftsaspirationen nicht im allergeringsten auf die Einigung einer ethnischen Gruppe hinausliefen. Zudem werden die makedonischen Reichsbildungen an dieser Stelle ausgeblendet, wird Alexander hier nicht unter die Griechen gerechnet, auch wenn der Hellenismus später stark unter dem Gesichtspunkt der Ausbreitung der griechischen Kultur dargestellt wird.

<sup>72</sup> Vgl. hierzu die weiter unten zitierte Passage aus *Geschichte und Geschehen neu*, S.87.

<sup>73</sup> Vgl. hierzu z.B. Walbank 2002/1951, S.234ff.

chischen Siedlungsraum zunächst als geschlossenes Territorium und nicht in seiner kolonialen Dimension zu präsentieren. Zum anderen dienen die geographischen Informationen sehr häufig dazu, das Fehlen einer staatlichen Einheit zu begründen. Dass die Befunde nicht widerspruchsfrei sind, ist beim Medium Schulbuch zu erwarten: Die Standardkarte findet sich auch in denjenigen Büchern, die im Text um mehr Differenziertheit bemüht sind – sie gehört eben zu einem vergleichsweise standardisierten Repertoire. Umgekehrt kann der Zusammenhang zwischen Geographie und Fehlen eines gesamtgriechischen Staates auch da sehr stark betont werden, wo die Standardkarte zugunsten einer Karte des Kolonisationsgebietes aufgegeben ist.<sup>74</sup> Auch hier zeigt sich, dass wir es in Schulbüchern in der Regel nicht mit der konsequenten Umsetzung eines bestimmten Konstruktionsprinzips zu tun haben. Wohl aber ist deutlich eine Tendenz erkennbar.

Nun ist das Modell des Nationalstaats auch in den Köpfen der Schüler verankert, und es macht durchaus Sinn, darauf Bezug zu nehmen. Die Weise, in der dies häufig geschieht, ist jedoch mit didaktischen Problemen bzw. spezifischen Nachteilen verbunden.

1. Indem ein geographisches Erklärungsmuster in den Vordergrund gerückt wird, treten historische Begründungen zurück. Denn es ist ja keinesfalls so, dass in der griechischen Landschaft zu allen Zeiten die nach innen wie außen selbständige Polis das politische Bild bestimmte, zu erinnern wäre hier u.a. nicht nur an die römische Herrschaft, sondern auch an den heutigen griechischen Staat.<sup>75</sup> Vielmehr wirkten sich geographische Faktoren in einer spezifischen historischen Situation in spezifischer Weise aus. Die „Gründung“ eines „Staates“ durch die Angehörigen eines „Volkes“ war jedenfalls keinerlei Option für das antike Griechenland. Wo dies explizit oder implizit unterstellt wird, wird ein modernes Konzept als überzeitlich gültiges Deutungsmuster unreflektiert angewendet und eben gerade nicht historisiert.

In *Geschichte und Geschehen neu* wird versucht, dem zumindest teilweise Rechnung zu tragen, indem geographische Faktoren in einen genetischen Zusammenhang integ-

---

<sup>74</sup> Dies ist der Fall in *Geschichte konkret B*, wo zu lesen ist: „Die Umwelt beeinflusst das Zusammenleben der Menschen stark. Bei den Griechen behinderte die engräumige Landschaft die Gründung eines gemeinsamen, großen Staates. Stattdessen entstanden in einzelnen Tälern kleine Staaten, die auf Griechisch *Polis* heißen.“ (S.75). Die gebirgige Struktur des Landes wird über ein Foto des Parnass vermittelt, die Karte des griechischen Siedlungsraumes nach der Kolonisation auf der nebenstehenden Seite gibt dagegen keine Informationen zur Höhenstruktur und kennzeichnet im Übrigen auch kein griechisches „Kerngebiet“.

<sup>75</sup> Zu bedenken ist auch, dass gerade kleinere Poleis vielfach auch in archaischer und besonders in klassischer Zeit in Abhängigkeitsverhältnissen standen.

riert werden: „Danach lebten die Menschen zunächst in kleinen, eher dörflichen Siedlungen zusammen, oft in der Nähe der verfallenen Palastruinen. Erst allmählich entstanden aus diesen Siedlungen Städte (Poleis). Es gab Hunderte davon. Dass die meisten sehr klein waren, lag nicht zuletzt an der Landschaft Griechenlands mit ihren hohen Gebirgszügen und engen Tälern. Sie setzten den Poleis natürliche Grenzen.“<sup>76</sup> Durch eine andere Kombination der – durchaus traditionellen – verwendeten Inhaltselemente wird hier in Verbindung mit einer gewissen Konkretion eine andere Nuancierung erreicht, wobei die Gleichsetzung von „Polis“ und „Stadt“<sup>77</sup> hier allerdings problematisch ist.

2. Das Phänomen von Stadt und Stadtstaatlichkeit – zwischen beidem wird ja häufig nicht sauber differenziert – wird isoliert ausschließlich für Griechenland präsentiert.<sup>78</sup> Wie immer man beides definiert: Daran, dass es auch außerhalb Griechenlands – etwa im phönikischen oder etrusischen Gebiet – Städte und Stadtstaaten gab, kann kein Zweifel bestehen. Zwar lässt sich darüber diskutieren, wie stark sich diese von der griechischen *polis* unterscheiden, doch geht es dabei um typologische Differenzierungen, die sich auf der Ebene des Schulbuchs, gerade auch im historischen Anfangsunterricht, kaum bzw. allenfalls indirekt widerspiegeln und jedenfalls nicht expliziert werden. Dadurch entsteht leicht der falsche Eindruck, als wären städtische Siedlungen bzw. kleine Staaten mit – mehr oder weniger – urbanen Zentralorten etwas singulär Griechisches gewesen.<sup>79</sup> Durch diese entkontextualisierte Betrachtungsweise geraten im Grunde gerade die Besonderheiten der griechischen *poleis* aus dem Blick. Die Gestaltung der Karten, in denen der Mittelmeerraum – und damit nicht-griechische Städte bzw. Stadtstaaten – ausgeblendet sind, trägt maßgeblich dazu bei.
3. Gegenüber der Konzentration auf die Bedeutung geographischer Faktoren tritt ein anderer Aspekt zurück: Der Vergleich zur Gegenwart. Das Beispiel aus *BSV* gehört zu den wenigen Fällen, in denen die Schüler explizit zu einem Vergleich mit einem aktuellen Atlas aufgefordert werden, und auch hier wird die Frage nach den heutigen Staatsgrenzen nicht aufgeworfen. Es erscheint doch sehr überraschend, dass selbst in

<sup>76</sup> *Geschichte und Geschehen neu*, S.87.

<sup>77</sup> Vgl. dazu Kolb 2005, S.58ff, bzw. auch Abschnitt 5.1.2.1.

<sup>78</sup> Zu diesem Themenkomplex vgl. ebenfalls besonders Kolb 2005.

<sup>79</sup> In diesem Zusammenhang ist auch daran zu erinnern, dass die Geschichte des Alten Orients in vielen deutschen Lehrplänen zunehmend auf Ägypten konzentriert wird. Zwar ist die Auffassung vom „stadtlosen“ Ägypten durch die neuere Forschung relativiert worden, doch wird Ägypten nicht als städtische Zivilisation unterrichtet, zumal Überreste städtischer Siedlungen schwer archäologisch fassbar sind.

einem so neuen Buch wie *Forum Geschichte*, das der „Standardkarte“ immerhin einen doppelseitigen „Methodenworkshop“ widmet, die Frage nach Unterschieden zwischen Vergangenheit und Gegenwart ausgeblendet wird. Folgende Arbeitsschritte zur „Auswertung einer Geschichtskarte“ werden hier erläutert:<sup>80</sup> „1. Schritt: Das Thema einer Karte ermitteln; 2. Schritt: Die Kartenlegende deuten; 3. Schritt: Den Maßstab feststellen; 4. Schritt: Die Aussagen der Karte zusammenfassen; 5. Schritt: Weitere Informationen beschaffen“. Auch der 5. Schritt umfasst keinerlei Hinweis auf mögliche Veränderung, wenn den Schülern vorgeschlagen wird: „Am Ende der Kartenarbeit solltest du kritisch prüfen, ob deine Frage ausreichend beantwortet ist. Um beispielsweise genaueres Wissen über das Leben in der griechischen Landschaft zu erhalten kannst du dich in Reiseführern aus deiner Stadtbibliothek und im Internet informieren.“ Damit bleibt eine Gelegenheit zur Förderung von Orientierung in der Gegenwart durch Geschichte ungenutzt. Denn das Wissen um die Existenz griechischer Städte auf türkischem Staatsgebiet bis ins 20. Jahrhundert ist ein essentieller Faktor nicht nur zur Teilnahme an der Geschichtskultur, wenn man an die touristische Bedeutung von Reisezielen an der türkischen Westküste denkt, sondern auch unabdingbar für ein vertieftes Verständnis des griechisch-türkischen Verhältnisses bis in die Gegenwart. Mit einem eher auf Statik ausgerichteten Vorgehen wird damit auch auf die Förderung von Historizitätsbewusstsein (Hans-Jürgen Pandel) verzichtet. Eine interessante Variante bietet vor diesem Hintergrund das Hauptschulbuch *WZG*, das in einem – geographisch ausgerichteten – Einleitungskapitel zunächst die Lage des heutigen Staates Griechenland auf einer Europakarte zeigt, um dann im nächsten – historisch ausgerichteten – Kapitel eine Karte des Kolonisationsgebietes zu präsentieren. Dies fordert von vornherein zu einer Gegenüberstellung von Vergangenheit und Gegenwart und damit zur Formulierung historischer Fragen heraus.

Im Fazit lässt sich feststellen, dass die Analyse der Karten im Kontext der begleitenden Textelemente eine starke Tendenz zu einer entkontextualisierten Situierung der Griechen sowie zu einer unreflektierten Prägung durch nationalstaatliche Denkmuster und – teilweise in enger Verbindung damit – zu einer gewissen Entdynamisierung bzw. Statik und letztlich Enthistorisierung offenbart. In einigen Büchern lassen sich ansatzweise gegenläufige Bestrebungen feststellen, doch weist die Tendenz auf ein fest verankertes Deutungsmuster mit langer Tradition.

---

<sup>80</sup> *Forum Geschichte*, S.79.

### 5.1.2.2. Ethnogenese und Identitätskonzept

Ein inhaltlicher Aspekt, der sich zur Untersuchung des den Schulbuchdarstellungen zugrunde liegenden Identitätskonzepts besonders anbietet, ist die Ethnogenese der Hellenen. Methodisch ist es an dieser Stelle sinnvoll, zunächst zwei Passagen genauer in den Blick zu nehmen, die im Rahmen des Korpus besonders unterschiedliche Varianten repräsentieren. Hieran lassen sich im Detail Unterschiede aufzeigen, die dann einen Rahmen bieten, vor dessen Hintergrund die anderen Passagen leichter verortet werden können.

#### **Beispiel 1:**

„**Die Indoeuropäer lassen sich auch in Griechenland nieder** / Forscher fanden heraus, dass es in den meisten europäischen Ländern viele Ähnlichkeiten in der Sprache gibt. Daraus schlossen sie, dass diese Völker trotz unterschiedlicher Rassen und Kulturen zu einer **großen Sprachfamilie** gehören. Sie geht zurück auf die Indoeuropäer (oder auch Indogermanen). Seit etwa 2500 v. Chr. breiteten sich diese – vermutlich von Südrussland kommend – in Mittel-, West- und Nordeuropa aus und ließen sich dort nieder. / **Die Ionier und Achäer** / Um 1900 v. Chr. wanderten vom Norden her die ersten indoeuropäischen Stämme, die Ionier und Achäer, in Griechenland ein, wo sie sich mit der einheimischen Bevölkerung vermischten. [...] Die Stämme siedelten zunächst auf dem Festland ohne einen einheitlichen Staat zu gründen. Die vielen Berge, die engen Täler und die wenigen Ebenen verhinderten enge Kontakte der Menschen untereinander. Aus Angst vor Überfällen errichteten sie **stark befestigte Burgen**, von denen man einige als Ruinen heute noch besichtigen kann. Besonders eindrucksvoll sind die Reste der Burg von **Mykene** [...] Die mykenische Kultur war zu jener Zeit eine der höchst entwickelten im Mittelmeerraum. [...] / **Die Dorer** / Um 1200 v. Chr. fielen die Dorer in Mittelgriechenland ein, unterwarfen die Achäer und zerstörten ihre Burgen. Sie verbreiteten das Eisen, das die weichere Bronze verdrängte (s. S. 30). Auch diese Stämme gründeten kein einheitliches Reich, sondern lebten in kleinen überschaubaren Siedlungen. Sie hatten aber viele Gemeinsamkeiten: z.B. die Sprache, die Religion und die Dichtung. Sie nannten sich später ‚Hellenen‘, ihr Land ‚Hellas‘, Fremde waren für sie ‚Barbaren‘.“<sup>81</sup>

#### **Beispiel 2:**

„**Der Ursprung der mykenischen Kultur** / Die Entzifferung der Linear-B-Schrift hat ergeben, daß die Einwohner damals bereits griechisch sprachen. Sie drangen vermutlich schon um ca. 2000 v. Chr. von Norden her nach Griechenland ein und besiedelten das mittelgriechische Festland und die südliche Halbinsel, den Peloponnes. / Der genaue Zeitraum dieser Völkerwanderung ist noch ungeklärt. Ebensovienig weiß man, woher diese Frühgriechen kamen. Gesichert ist hingegen, dass sie im Besitz von Pferden waren und Waffen aus Bronze benutzten. Man nimmt an, dass sie in einem jahrhundertelangen Prozeß mit der Urbevölkerung relativ friedlich zusammenwuchsen, da die Archäologen bisher keine Spuren von Gewalt und Zerstörung in jener Epoche gefunden haben.“<sup>82</sup>

*Es folgt eine recht ausführliche Darstellung der mykenischen Kultur, in die auch Abschnitte zur minoischen Kultur und zu Schliemanns Entdeckung Trojas integriert sind, bevor dann das Ende der mykenischen Zeit sowie die dunklen Jahrhunderte folgendermaßen thematisiert werden:*

„**Der Untergang der mykenischen Kultur** / Das Ende der mykenischen Kultur um 1200 v. Chr. verliert sich im Dunkeln. Es muß ein lang währender Verfall gewesen sein, der auch durch viele Versuche eines Neubeginns nicht aufgehalten werden konnte. Doch der geschichtliche Einschnitt war sehr tief: Die Bevölkerung ging stark zurück, und die staatliche Organisation wurde völlig aufgegeben. Da uns für die folgenden 400 Jahre jegliche schriftlichen Zeugnisse fehlen, muß man wohl davon ausgehen, dass sogar die Fähigkeit zu schreiben verloren ging. / Wie im Falle Kretas ist auch der Untergangs [sic] Mykenes auf mehrere Ursachen zurückzuführen: Zahlreiche Erdbeben erschütterten die Burgen. Unruhen zerstörten die innere Ordnung. Hinzu kam eine neue Welle von Einwanderern aus dem Norden, die Dorer. Ihre Eisenwaffen waren denen aus Bronze überlegen. Die Archäologen konnten aber nachweisen, dass die Neuankömmlinge bereits auf große Zerstörungen trafen. / **Die archaische Zeit – Wiege des antiken Griechenlands** / Über die ersten Jahrhunderte nach dem Untergang der mykenischen Kultur wissen wir wenig: Sie liegen im Dunkeln. Trotz der Einwanderungen scheint die Bevölkerungszahl zunächst noch weiter gefallen zu sein. Die Gründe dafür könnten die äußerst ärmlichen Lebensverhältnisse und der Verlust jeglicher übergeordneter Organisation gewesen sein. Andererseits bildete sich in jener

<sup>81</sup> *Geschichte kennen und verstehen*, S.51.

<sup>82</sup> *Wir machen Geschichte*, S.89.

Zeit das griechische Volk heraus, das vom 11. Jahrhundert an den gesamten griechischen Raum besiedelte. Die Vermischung der Einwanderer mit den Urgriechen verlief regional sehr unterschiedlich. Daher entstanden verschiedene Stämme, die auch ihre eigenen Dialekte sprachen: die Äoler, Ioner und die Dorer. Die bei Ausgrabungen gefundenen Gegenstände zeigen jedoch, dass sie sich bereits als ein einheitliches Volk mit einer gemeinsamen Kultur verstanden.<sup>83</sup>

In **Beispiel 1**, das aus einem bayerischen Realschulbuch der neuesten Generation (*Geschichte kennen und verstehen*) stammt, spiegelt sich eine mittlerweile weitgehend überholte Forschungsposition, die von fest umrissenen und abgrenzbaren Stämmen mit bestimmten kulturellen Eigenschaften bzw. Zivilisationsniveaus ausgeht und die Existenz klar definierbarer Einwanderungsbewegungen, darunter die Dorische Wanderung, fest voraussetzt.<sup>84</sup> Sogar mit dem Begriff der „Rasse“ wird operiert. Am Ende der zitierten Passage ist nicht ganz klar, worauf sich „diese Stämme“ bezieht, vermutlich sind Ionier, Achäer und Dorer als Ganzes gemeint. Wie es aber zu den – als gegeben vorausgesetzten – Gemeinsamkeiten oder zur Entstehung einer Selbstbezeichnung kommt, wird nicht erklärt. Eine solche Erklärung hätte im Rahmen des hier zugrunde liegenden ausgeprägt essentialistischen Identitätskonzeptes auch keinen Platz.

Die Passage aus *Geschichte kennen und verstehen* stellt im untersuchten Korpus ein Extrembeispiel dar. Die Vorstellung einer Einwanderung fest umrissener Stämme, die teils bestehen bleiben, sich teils – mit der Urbevölkerung oder anderen Einwandererstämmen – vermischen und so zu Griechen werden, ist jedoch weit verbreitet. Die Dorische Wanderung hat auch in anderen Büchern ihren Platz,<sup>85</sup> häufig werden die Wanderungsbewegungen jedoch auch nicht geschieden und es ist nur allgemein von der Einwanderung der verschiedenen Stämme oder einfach von „Völkern“ die Rede.<sup>86</sup> Verbunden ist dies in den genannten Fällen durchweg mit einem teils ausgeprägten essentialistischen Identitätskonzept, das in einem Fall gar noch unter der Überschrift „Lebensraum und Lebensgemeinschaft“<sup>87</sup> präsentiert wird. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass sich dieser Befund nicht nur in älteren, sondern auch in neueren Büchern ergibt, darunter einem um Progressivität sehr bemühten Buch wie *Zeiten und Menschen*.<sup>88</sup> Hier ist zu lesen:

<sup>83</sup> *Wir machen Geschichte*, S.91f.

<sup>84</sup> Zum Problem der Dorischen Wanderung siehe oben Kapitel 5.1.1.

<sup>85</sup> Besonders akzentuiert in *Unser Weg in die Gegenwart, Zeiten und Menschen, Von ... bis, Geschichte plus*, etwas variiert in *Zeit für Geschichte*, ohne Nennung der Namen in *Treffpunkt Geschichte*. Ansatzweise in *Zeit für Geschichte* und *Das waren Zeiten*.

<sup>86</sup> *Anno, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Entdecken und Verstehen*. In *Zeitreise neu* und *Terra* wird überhaupt nur die erste Einwanderungsbewegung dargestellt.

<sup>87</sup> *Treffpunkt Geschichte*, S.6.

<sup>88</sup> Vgl. dazu oben Kapitel 3.3.

„**Was wissen wir von den Anfängen der griechischen Geschichte?** / Das griechische Festland ist vermutlich um 2000 v. Chr. vom Volk der Achäer besiedelt worden. Diese kamen als kriegerische Bauern aus dem Norden – ungefähr von da, wo heute Ungarn liegt. Im Laufe der Jahrhunderte bauten die Achäer mächtige Burganlagen. / Die mächtigste Burganlage aus dieser Zeit ist der Palast von Mykene. Von hier aus soll der Sage nach König Agamemnon mit seinen Männern aufgebrochen sein, um Troja zu erobern. Das Löwentor in der sechs Meter dicken und 900 Meter langen Burgmauer kann heute noch besichtigt werden. Die Steine dieser Burganlage sind so riesig, dass spätere Griechen glaubten, sie seien von Riesen aufgetürmt wurden. Tatsächlich waren diese Bauten das Werk von Sklaven, durchaus vergleichbar mit der Leistung, die Sklaven beim Bau der Pyramiden erbracht haben. / Um 1200 v. Chr. setzte eine zweite Einwanderungswelle ein, die wir als „Dorische Wanderung“ bezeichnen. Der Stamm der Dorer kam aus dem Norden und zerstörte die mykenische Kultur. Die Überlebenden flohen und siedelten auf den Inseln im Ägäischen Meer.“<sup>89</sup>

Von diesem Punkt ab wird fest von der Existenz der Griechen ausgegangen, ohne dass in den folgenden Abschnitten („Was empfanden die alten Griechen als ihre Heimat?“; „Was sind die Gemeinsamkeiten der Griechen?“) noch einmal auf die Stammesstruktur Bezug genommen würde.

Dass zwar Wanderungsbewegungen erläutert werden, nicht aber wirklich erklärt wird, welcher Bezug zwischen diesen Stämmen und „den Griechen“ denn eigentlich besteht, ist auch in anderen Büchern zu beobachten.<sup>90</sup> Ein Erklärungsansatz für dieses Versäumnis mag darin zu suchen sein, dass Themen bzw. Fakten, die zum üblichen Repertoire zählen, einfach abgehandelt und nicht immer noch einmal explizit verknüpft werden. Daneben könnte aber auch ein tiefer liegender Grund eine Rolle spielen: Die Vorstellung, dass Völker eben Völker, also gegebene und feste Einheiten sind, ist hier so fest verwurzelt, dass eine solche Erläuterung – die ja gerade unter dieser Voraussetzung gar nicht so leicht zu geben ist – verzichtbar erscheint bzw. ihr Fehlen nicht weiter auffällt.

Einige Autorinnen und Autoren bemühen sich demgegenüber um eine etwas differenziertere Darstellung, indem sie z.B. die Unsicherheiten in der Rekonstruktion der historischen Vorgänge, etwa im Zusammenhang mit dem Ende der mykenischen Palastkultur, hervorheben<sup>91</sup> oder die Entstehung der griechischen Stämme in die Dunklen Jahrhunderte verlegen.<sup>92</sup> Es handelt sich dabei durchweg um – teils außerordentlich textorientierte, umfangreiche und an-

<sup>89</sup> *Zeiten und Menschen*, S.147.

<sup>90</sup> So heißt es in *Zeitreise neu*, S.76, lediglich: „Im zweiten Jahrtausend v. Chr. verließen Völker ihre Heimat an der Donau und am Schwarzen Meer. Sie wanderten nach Süden und unterwarfen die Urbevölkerung des griechischen Festlandes. Mächtige Fürsten herrschten von stark befestigten Burgen aus. Sie führten Kriege gegeneinander oder verbündeten sich zu Eroberungszügen. / Aus dieser kriegerischen Zeit stammen viele Sagen. Vielleicht kennt ihr die Abenteuer des Odysseus, der zehn Jahre über das Meer irrt und von Stürmen und Ungeheuern bedroht wird.“ Von diesem Zeitpunkt an ist ohne weitere Erläuterung von „den Griechen“ die Rede.

<sup>91</sup> Neben *Wir machen Geschichte* (Beispiel 2) insbesondere *Geschichtsbuch* und *Rückspiegel*, daneben auch *Forum Geschichte*.

<sup>92</sup> So in *Horizonte*.

spruchsvolle<sup>93</sup> – Gymnasialbücher. Besonders gut erkennbar ist das Bemühen um eine andere Darstellung der griechischen Ethnogenese in *Wir machen Geschichte*. Die als **Beispiel 2** abgedruckte Passage repräsentiert im untersuchten Korpus eine Variante, die dem in Beispiel 1 greifbaren Deutungsmuster besonders deutlich entgegengesetzt ist, und soll deshalb einer genaueren Analyse unterzogen werden: Auffällig sind zum einen die zahlreichen Hinweise auf die Quellen sowie die Unsicherheiten unseres Wissens über die zur Debatte stehenden Vorgänge. Zum anderen liegt hier ein anderes Konzept historischen Wandels vor: Während in Beispiel 1 die Grundannahme dominiert, dass plötzliche, gewalttätige Einschnitte verschiedene Phasen voneinander abgrenzen, die in sich vergleichsweise geschlossen sind, werden in Beispiel 2 kontinuierliche und regional differenzierte Veränderungsprozesse vorgeführt. Dementsprechend stehen die Aussagen über die zur Debatte stehenden Gruppen – die Stämme bzw. die Griechen – in einem ganz anderen Kontext. In ihnen kommt die Vorstellung zum Tragen, dass Gruppen und Gruppenzugehörigkeiten nicht als feste Größe existieren, sondern im historischen Prozess entstehen.

Von einem radikal konstruktivistischen Identitätskonzept ist freilich auch Beispiel 2 weit entfernt. Von dem Moment an, in dem entsprechende Prozesse – insbesondere solche der Vermischung – stattgefunden haben, werden die entstandenen Gruppen als feste Größen aufgefasst. Angesichts des sonstigen Reflexionsgrades des Textes ist außerdem auffallend, wie direkt hier vom archäologischen Befund nicht nur auf die ethnische Zugehörigkeit, sondern gar auf ethnische Selbstverständnis geschlossen wird: Der Schluss von dinglichen Relikten auf die Trägergruppen ist problematisch, der Schluss auf deren Selbstverständnis mit Sicherheit unzulässig. Nun ist nicht mehr nachvollziehbar, ob dieser Satz seine Entstehung der bewussten Entscheidung der Autoren oder dem redaktionellen Überarbeitungsprozess verdankt. Dies spielt hier letztlich auch insofern keine Rolle, als dennoch eines deutlich wird: Die Historisierung und Relativierung ethnisch fundierter Gruppenkonzepte stößt offenbar an gewisse Grenzen und geht in den untersuchten Schulbüchern nicht über den Grad hinaus, den *Wir machen Geschichte* markiert. Dies allein damit zu erklären, dass sich neueste Tendenzen nicht sogleich in Schulbüchern niederschlagen können und vielleicht auch nicht immer sollen, dürfte jedoch zu kurz greifen. Zu berücksichtigen ist auch, dass eine zu starke Auflösung der Kategorie „Griechen“ selbst in denjenigen Büchern, deren methodisches Konzept einen ausführlichen und differenzierten Darstellungstext erlaubt, möglicherweise den gesamten Gegenstand zu sehr infrage stellen würde. Denn: Dieser orientiert sich an der Gruppe der Griechen. Die Funktion

<sup>93</sup> Das gilt besonders für *Geschichtsbuch*, *Wir machen Geschichte* und *Rückspiegel*.

der griechischen Frühgeschichte im Narrativ liegt überwiegend darin, dieser Gruppe eine lange Geschichte zu verleihen und sie damit umso fester zu umreißen – die Identifikationsrelevanz einer gemeinsamen Geschichte kommt dabei besonders deutlich zum Ausdruck. Dieses Denkmuster ist im Übrigen auch außerhalb des Schulbuchs weit verbreitet. Allzu oft, so wird in einem neueren, an Studierende gerichteten Lehrbuch zur Antike im Zusammenhang mit der Frage „Griechische Geschichte vor dem 6. Jh.“ zu bedenken gegeben, „übertragen wir die Grenzen moderner Nationalstaaten in unsere Betrachtungen der Vergangenheit. Nicht selten sind damit konkrete – auch chauvinistische – Anliegen verknüpft, die die frühzeitige Existenz und das hohe Alter von ‚Staaten‘ und ‚Völkern‘ untermauern sollen.“<sup>94</sup>

### 5.1.2.3. „Gemeinsamkeiten der Griechen“

In einigen – ganz seltenen – Fällen wird die Identitätsthematik reflektiert, indem z.B. explizit gefragt wird, was ein „Volk“ eigentlich zu einem „Volk“ macht. Die Frage „Warum verstanden sich die Griechen als Griechen?“ wird etwa in *Wir machen Geschichte* folgendermaßen beantwortet: „Wenn wir uns fragen, warum sich Menschen als ein Volk verstehen, so stoßen wir auf eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die diese Menschen jeweils verbindet: Sie sprechen dieselbe Sprache, und sie haben eine gemeinsame Geschichte; sie blicken auf eine lange Tradition der Literatur und darstellenden Kunst zurück, sie feiern dieselben Feste, und schließlich ähneln sich ihre Bräuche und Sitten. / Im antiken Griechenland war das nicht viel anders.“<sup>95</sup> Das zugrunde liegende Identitätskonzept ist ganz eindeutig ein essentialistisches. Betont wird die Bedeutung einer gemeinsamen Geschichte, die als Faktum, nicht als Konstrukt aufgefasst wird. In synchroner Hinsicht wird griechisches Zusammengehörigkeitsgefühl über das Vorhandensein fest zu umreißender Gemeinsamkeiten begründet, wobei der kategoriale Identifikationsmodus besonders akzentuiert ist. Das drückt sich auch darin aus, dass nicht von „gemeinsamen Festen“, sondern von „denselben Festen“ die Rede ist. Mit diesen Ausführungen verbunden ist ein allgemeiner Anspruch: Die Griechen werden als typischer Fall für die Reali-

<sup>94</sup> Rollinger 2004 (in Wirbelauer 2004), S.18.

<sup>95</sup> *Wir machen Geschichte*, S.80. Die Passage gehört zwar schon zum Olympiakapitel, hat jedoch einführenden Charakter (es handelt sich, von den zwei Einführungsseiten abgesehen, um die erste Passage im Griechenlandkapitel überhaupt), sodass sie in das hier untersuchte Textkorpus einbezogen wurde. Bereits auf der ersten Einführungsseite heißt es übrigens: „Gemeinsamkeiten wie Geschichte und Sprache, Glaube und Feste sind für das Zusammengehörigkeitsgefühl eines Volkes von Bedeutung. Unter diesem Gesichtspunkt werden wir die *Olympischen Spiele* der Griechen erforschen und sie mit den unsrigen heute vergleichen.“ (S.78). Eine vergleichbare Übertragung ins Allgemeine findet sich auch in *Geschichte real*, hier allerdings in einem Arbeitsauftrag: „Begründet das Gefühl von Zusammengehörigkeit aller Griechen. Kann man das auch auf andere Völker anwenden?“ (S.92).

sierung sozialer Identität bzw. Identifikationsstrukturen überhaupt aufgefasst. Dies bezieht auch die Gegenwart ein.

In keinem der anderen Bücher findet sich eine derart allgemeine Stellungnahme. Sehr häufig wird allerdings auf Gemeinsamkeiten der Griechen rekurriert. Hierin wird offenbar der entscheidende Ansatzpunkt gesehen, um die Griechen als Gruppe definitorisch zu fassen. Wie Tabelle 5.2. zu entnehmen ist, gehen immerhin 30 Bücher teils knapp, teils sehr ausführlich auf Gemeinsamkeiten der Griechen ein.<sup>96</sup> Stärker vertreten ist der Aspekt – mit der freilich markanten Ausnahme von *Geschichte und Geschehen neu* – im Sektor der Gymnasialbücher, kann aber auch in den Gruppen II und III eine große Rolle spielen, so z.B. in *Zeitlupe*, wo die Frage „Griechenland bestand aus selbständigen Stadtstaaten. Was hatten sie gemeinsam?“ Leitfunktion in einem von insgesamt nur zwei Einzelkapiteln zum Thema Griechenland besitzt. Überhaupt können die „Gemeinsamkeiten der Griechen“ als strukturbestimmendes Prinzip dienen, wenn Teilkapitel oder größere Komplexe mit Überschriften wie „Die kulturelle Einheit der Griechen“<sup>97</sup>, „Gemeinsamkeiten der Griechen“<sup>98</sup>, „Die kulturellen Gemeinsamkeiten der Griechen“<sup>99</sup> bzw. „Kulturelle Gemeinsamkeiten der Griechen“<sup>100</sup> oder „Was die Griechen gemeinsam haben“<sup>101</sup> bzw. „Was alle Griechen gemeinsam haben“<sup>102</sup> gebildet werden.

Anhand einer Untersuchung der Inhaltselemente, die als Gemeinsamkeiten, als Verbindendes bzw. als Charakteristika der Griechen eingeführt werden, lässt sich das mit den Griechen verknüpfte Gruppenkonzept genauer qualifizieren. Tabelle 5.2. gibt einen Überblick über die genannten Elemente.

	Sprache	Götter	Olympia	Mythos	Schrift	Sitten und Bräuche	Wissenschaft, Philosophie, Kunst	Stadt / Urbanität	Polis / Stadtstaat	Geschichte/ Abstammung
1. Unser Weg in die Gegenwart	X	X		X	X					
2. Geschichtsbuch	X	X	X	X	X	X			X	
3. Anno	X	X	X	X	X		X		X	
4. Rückspiegel	X	X	X	X				X		
5. Historia	X	X	X			X	X	X		

<sup>96</sup> Ausnahmen bilden *Geschichte und Geschehen neu*, *IGL*, *Geschichte konkret A*, *Expedition Geschichte*, *Begegnungen*, *ZeitRäume*, *Damals-heute-morgen*, *Quer*.

<sup>97</sup> *Unser Weg in die Gegenwart*.

<sup>98</sup> *Anno*.

<sup>99</sup> *BSV*.

<sup>100</sup> *Entdecken und Verstehen*.

<sup>101</sup> *Geschichte und Gegenwart* (im Inhaltsverzeichnis schwer erkennbar).

<sup>102</sup> *Geschichte konkret B*.

	Sprache	Götter	Olympia	Mythos	Schrift	Sitten und Bräuche	Wissenschaft, Philosophie, Kunst	Stadt / Urbanität	Polis / Stadtstaat	Geschichte/ Abstammung
6. Geschichte und Geschehen alt	X									
7. BSV	X	X	X		X			X	X	
8. Wir machen Geschichte	X	X	X	X		X	X			X
9. Zeiten und Menschen	X	X	X	X						
10. Zeit für Geschichte	X	X		X						
11. Forum Geschichte	X	X	X		X	X				
12. Das waren Zeiten	X	X	X			X				
13. Geschichte und Geschehen neu										
14. Horizonte	X	X		X	X	X				
15. Von ... bis	X	X			X					
16. Treffpunkt Geschichte	X	X	X	X						
17. IGL										
18. Reise in die Vergangenheit	X	X								
19. Geschichte konkret A										
20. Expedition Geschichte										
21. Zeitreise alt	X		X			X		X		
22. Geschichte und Gegenwart	X	X	X	X						
23. Geschichte plus	X	X	X		X	X				
24. Geschichte kennen und verstehen	X	X		X		X				
25. Entdecken und Verstehen	X	X	X							
26. Geschichte real	X	X	X	X	X	X	X			
27. Geschichte konkret B	X	X	X	X		X		X		X
28. Zeitreise neu	X		X							
29. Begegnungen										
30. ZeitRäume										
31. Durchblick	X									
32. Trio	X	X								
33. Terra	X	X								
34. Damals – heute – morgen										
35. Doppelpunkt	X	X	X		X		X			
36. WZG	X	X	X		X					
37. Quer										
38. Zeitlupe	X	X	X	X	X					
Summe der Nennungen	30	26	20	14	12	11	5	5	3	2

**Tabelle 5.2.: Elemente, die als Gemeinsamkeiten bzw. Verbindendes der Griechen genannt werden**

Als zentrales Element erweist sich eindeutig der Hinweis auf die gemeinsame Sprache, der überall zu finden ist und zwar nicht immer, aber häufig an erster Stelle genannt und besonders betont wird. Eine zusätzliche Akzentuierung erfolgt dadurch, dass in engem Zusammenhang häufig der Hellenen- und der Barbarenbegriff eingeführt werden, sodass ethnische Zugehörigkeit in erster Linie über sprachliche Kriterien definiert wird. Nächst der Sprache sind es die gemeinsamen Götter, die als einendes Moment besonders herausgestrichen werden, wobei ebenso von „Verehrung“ wie vom „Glauben“ oder von der gemeinsamen „Religion“ die Rede sein kann. Sehr häufig genannt werden außerdem die Olympischen Spiele oder die gemeinsamen Feste, manchmal werden in diesem Zusammenhang zusätzlich auch andere panhellenische Treffpunkte, in der Regel Delphi, ergänzt. Nicht ganz so häufige, aber regelmäßige Erwähnung finden der Mythos,<sup>103</sup> die Schrift – hier werden häufig, aber nicht immer die Phönizier erwähnt – und der Komplex der „Sitten und Bräuche“, wobei in diesem Zusammenhang in recht allgemeiner Diktion von Sitten, Bräuchen, Lebensweise, Lebensgewohnheiten oder ähnlichem die Rede ist. Eine überraschend geringe Rolle spielt der durch Wissenschaft, Philosophie und Kunst vertretene im engeren Sinn kulturelle Bereich. Zwar wird im untersuchten Zusammenhang häufig auf den Kulturbegriff rekurriert.<sup>104</sup> Doch dominiert dabei ein – wenig präziser – weiter Begriffgebrauch,<sup>105</sup> „Kultur“ und „Lebensweise“ werden dann häufig austauschbar. Manchmal tauchen im Zusammenhang mit der Erläuterung griechischer Gemeinsamkeiten außerdem noch Städte bzw. Poleis auf, wobei in einigen Fällen eher auf Urbanität, also z.B. Charakteristika des griechischen Städtebaus, in anderen Fällen eher auf den staatlichen Charakter Bezug genommen wird. Ausgesprochen selten finden die gemeinsame Geschichte oder gemeinsame Abstammung Berücksichtigung. Insgesamt gesehen lässt sich sagen, dass das Thema in geradezu stereotyper Weise abgehandelt wird: Neben einigen Kernas-

<sup>103</sup> In einigen Fällen (*Unser Weg in die Gegenwart, Anno*) im Kontext der gemeinsamen Schrift.

<sup>104</sup> In *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichtsbuch, Rückspiegel, Historia, BSV, Wir machen Geschichte, Das waren Zeiten, Horizonte, Zeitreise alt, Geschichte plus, Entdecken und Verstehen, Geschichte real, Geschichte konkret B, Zeitreise neu, Doppelpunkt*.

<sup>105</sup> Insgesamt wird der Kulturbegriff allerdings nicht einheitlich gebraucht. So kann „Kultur“ den Begriffen „Religion“ und „Sprache“ übergeordnet sein (*Das waren Zeiten*, S.109: „Trotz der politischen Zerrissenheit sahen sich die Einwohner Griechenlands auf Grund ihrer gemeinsamen Sprache und Religion als kulturelle Einheit. Das wichtigste gemeinsame Götterfest fand alle vier Jahre im Hain von Olympia zu Ehren Zeus' statt: die Olympischen Spiele.“) oder nebengeordnet werden (*Horizonte*, S.121: „Die gemeinsamen Traditionen in Religion und Kultur, die gemeinsame Sprache und die Mythen, wie sie etwa im Werk Homers übermittelt wurden, verbanden alle Hellenen.“). Aufgrund dieser Unschärfen wurde der Bezug auf den Kulturbegriff auch nicht in der Tabelle berücksichtigt: „Kultur“ befindet sich zwar nicht immer, aber oft auf einer anderen Ebene als z.B. „Sprache“ oder „Religion“. Zum Kulturbegriff und seiner Problematik in Verbindung mit dem Identitätsbegriff vgl. oben Kapitel 2.2.2.1.3.

pekten wie Sprache und Religion wird aus einem spezifischen Repertoire das ein oder andere Element hinzugefügt. Echte Varianten sind selten.<sup>106</sup>

Der Grund für diese Einförmigkeit lässt sich leicht finden: Es ist mehr als offenkundig, wie stark die Auswahl der genannten Elemente der bei **Herodot** überlieferten Charakterisierung der Hellenizität verpflichtet ist.<sup>107</sup> Einige Elemente kommen allerdings hinzu, so z.B. die Schrift, die Kunst oder die Polis bzw. Stadt. Eine charakteristische Verschiebung gegenüber dem Herodotizitat ist im Bereich der Religiosität zu beobachten: Herodot nennt, wie oben dargestellt, ja nicht die Verehrung derselben Götter, und schon gar nicht spricht er von einem gemeinsamen Glauben oder einer gemeinsamen Religion, vielmehr geht es ihm um *θεῶν ἰδρύματα [...] κοινὰ καὶ θυσίαι*, um die Heiligtümer und die Opfer bzw. Riten oder auch Feste, also um die panhellenischen Kultorte sowie den Bereich der kultischen Praktiken, was nicht nur Herodots spezifischer Interessenlage, sondern auch den Charakteristika der griechischen religiösen Vorstellungen entspricht. Formulierungen wie „Ein anderes Bindeglied war der Glaube an die gleichen Götter“<sup>108</sup> bringen dagegen ein stärker an monotheistischen Vorstellungen orientiertes Religionskonzept zum Ausdruck, was an dieser Stelle lediglich zu konstatieren, weiter unten aber noch genauer zu untersuchen ist.<sup>109</sup> Eine weitere Differenz zu Herodot ist auffällig: Während z.B. Sprache, religiöser Komplex sowie Bräuche sehr häufig oder zumindest noch relativ häufig genannt werden und ihre Auftretenshäufigkeit sogar mit der Reihenfolge ihrer Nennung bei Herodot korrespondiert, spielt die gemeinsame Abstammung, die bei Herodot immerhin an erster Stelle steht, eine randständige Rolle: Nur in einem Fall, nämlich in *Geschichte konkret B*, ist von „gleiche[r] Abstammung“ die Rede.<sup>110</sup> In der oben zitierten Textstelle aus *Wir machen Geschichte* wird zwar nicht Abstammung, wohl aber gemeinsame Geschichte als wichtiger Aspekt genannt.<sup>111</sup> Nur in diesen beiden Büchern wird also, wenn auch in unterschiedlicher Nuancierung, explizit auf die Vergangenheit als identitätsstiftendes Moment Bezug genommen. Das bedeutet nun aber nicht, dass der Aspekt sonst keine Rolle spiel-

<sup>106</sup> Aus dem Rahmen fällt am ehesten *Historia*: „In der Sage des Odysseus können wir nach über 2700 Jahren noch viel von der Eigenart der Griechen entdecken, von ihrer ganz anderen Hochkultur als der der Ägypter. Das Leben der Griechen erscheint uns freier, humaner, geselliger, offener. Odysseus führt uns nicht nur in den Siedlungsraum der Griechen ein, er zeigt uns auch ihre Sitten, ihre Einrichtungen, ihre Götter- und Unterwelt. Die Sage hilft uns, wichtige Themen der griechischen Kultur zu entdecken: Land und Meer, Arbeit und Spiele, Wissenschaft und Kunst, Adel und Volk. Streben nach Freiheit und Unabhängigkeit, adliger Wettstreit, Entdeckerfreude, Weltoffenheit und Leidensfähigkeit hat dieser sagenhafte Held den Griechen vorgelebt.“ (S.73, Hervorhebungen im Original).

<sup>107</sup> Vgl. dazu oben Kapitel 5.1.1.

<sup>108</sup> *Reise in die Vergangenheit*, S.23.

<sup>109</sup> Vgl. Kapitel 5.2.

<sup>110</sup> Laut Autorentext „fühlten sich alle Griechen als ‚Hellenen‘, die *gleiche Abstammung und Kultur* zusammenband.“ (*Geschichte konkret B*, S.75, Hervorhebung im Original).

<sup>111</sup> *Wir machen Geschichte*, S.80. Vgl. dazu oben am Anfang des Kapitels.

te: Viele Bücher thematisieren ja, wie gezeigt, griechische Frühgeschichte und Ethnogenese, sodass die „gemeinsame Geschichte bzw. Abstammung“ implizit durchaus von einigem Gewicht ist. Dies wird allerdings, von *Wir machen Geschichte* einmal abgesehen, in einem direkt identitätsbezogenen Kontext nirgends wirklich reflektiert oder bewusst gemacht – was für ein großes Korpus von Geschichtsbüchern doch auffällig ist.

Bei der **Interpretation der Befunde** ist zu beachten, dass dieselben Inhaltselemente im Rahmen einer gewissen Variationsbreite unterschiedlich gedeutet werden können und auch werden. Die Kontrastierung zweier Zitate zum Thema „Schrift“ kann das deutlich machen:

- Beispiel 1: „Zu dieser Zeit war auch schon eine Schrift bekannt, die eine Vorform der späteren griechischen Schrift war. Man muß daraus schließen, dass die Bevölkerung Griechenlands zu dieser Zeit schon aus Griechen bestand.“ (*Geschichtsbuch*, S. 60. Die Rede ist hier von der mykenischen Kultur).
- Beispiel 2: „**Gemeinsamkeiten der Griechen** / Die Seefahrt brachte die Griechen in Kontakt mit dem Volk der Phöniker, das an der östlichen Küste des Mittelmeers beheimatet war. Von diesen übernahmen sie das Alphabet und eigneten sich eine eigene Schrift an. Dies bildete die Voraussetzung für schriftliche Aufzeichnungen, für Handel, Wissenschaft und Kunst. Die gemeinsame Sprache und Schrift sowie die gemeinsamen religiösen Kulte verfestigten das Zusammengehörigkeitsgefühl der Griechen. Sie bezeichneten sich selbst als Hellenen und alle Fremden, die nicht griechisch sprachen, als „Barbaren“. / Für die antiken Griechen gehörten die Werke Homers, die „**Ilias**“ und die „**Odyssee**“, zum grundlegenden Wissen: Personen und Geschehen waren allgegenwärtig.“ (*Historia*, S. 77).
- Beispiel 3: „Eine gemeinsame Verbindung zwischen den unabhängigen Gebieten waren Kunst und Kultur, eine gemeinsame Schrift und eine ähnliche Sprache.“ (*Doppelpunkt*, S. 58).

Während Schrift in Beispiel 1 als Charakteristikum des Griechischen aufgefasst wird,<sup>112</sup> wird sie – und ähnlich übrigens die Sprache – in Beispiel 2 zumindest *auch* als Rahmen aufgefasst, der die Entstehung eines Kommunikationsraumes und damit auch Identifikationsprozesse ermöglicht. Kategoriale Gemeinsamkeiten werden auf diese Weise nicht nur durch relationale Aspekte ergänzt, sondern auch in einen genetischen Rahmen gesetzt. In Beispiel 3 schließlich wird ganz offen gelassen, in welcher Weise Schrift Gemeinsamkeit fördert.

Insofern kann hier auch die Frage, in welchem Maße in den Büchern stärker ein relationaler oder aber ein kategorialer **Identifikationsmodus** akzentuiert wird, nicht allgemein beantwortet werden. Beide Modi spielen eine Rolle, oft jedoch so undeutlich, dass der Versuch einer quantitativen Erfassung wenig ergiebig wäre. Und auch wenn die oben erwähnte Verschiebung von „Heiligtümern und Riten/Festen“ zu „gemeinsamen Göttern“ als Verschiebung in die kategoriale Richtung gedeutet werden kann, so ist der relationale Modus über den Hinweis auf die olympischen Spiele doch auf jeden Fall stark präsent. Eines aber ist festzuhalten: Je

<sup>112</sup> Es handelt sich hier anscheinend um eine Verwechslung von Sprache und Schrift, vgl. dazu unten Kapitel 5.4. Aber gerade Fehler – und dieser kommt auch in anderen Büchern vor – können Auskunft über zugrunde liegende Deutungsmuster liefern.

knapper und abstrakter die Formulierung, desto stärker tritt tendenziell der Aspekt der Kommunikationsgemeinschaft zugunsten einer Auflistung fester Kriterien, die die Gruppe der Griechen charakterisieren, in den Hintergrund.

Manche Bücher bemühen sich um eine gewisse **Differenzierung der genannten Kriterien**: So wird in einigen Gymnasialbüchern<sup>113</sup> und in einem Realschulbuch<sup>114</sup> die Existenz von Dialekten angesprochen, seltener wird dagegen schon auf die Existenz von lokalen Gottheiten<sup>115</sup> hingewiesen. Auch soziale Differenzierungen lassen sich in einzelnen Fällen finden, wenn z.B. im Kolonisationskapitel von *Rückspiegel* die Teilnahme an den olympischen Spielen auf die Adligen beschränkt wird.<sup>116</sup> Solche Hinweise sind jedoch selten und zudem – etwa durch die Positionierung in Nebensätzen – meist wenig akzentuiert. Dies ist auch kaum anders zu erwarten, liegt die Funktion der Nennung von Gemeinsamkeiten doch darin, zunächst einmal allgemeine Aussagen über die Griechen zu treffen, die dadurch als homogene Gruppe eingeführt werden.

Geltung und Relevanz der Kriterien wird an keiner Stelle in Frage gestellt, und zwar auch dann nicht, wenn von einem *Gemeinschaftsgefühl* die Rede ist und damit der Fokus auf die Wahrnehmung der Griechen selbst gelenkt wird:<sup>117</sup> **Historisiert** wird in der Regel allenfalls das Gemeinschaftsbewusstsein, nicht aber die Elemente, auf die es sich stützt. Dies gilt auch für das Merkmal der gemeinsamen Geschichte. Deren Vorhandensein wird in den beiden Büchern, die sie explizit nennen, als festes Merkmal vorausgesetzt.<sup>118</sup> Abgesehen davon wird die identitätsstiftende Funktion von Geschichte nirgends thematisiert, sondern lediglich repliziert, wenn Geschichte im Rahmen der Darstellung der Ethnogenese vorkommt. Es ist also eine deutliche **Tendenz** auszumachen, die Griechen als homogene Gruppe auf der Basis eines essentialistisch ausgerichteten Identitätskonzeptes einzuführen. Gleichzeitig werden ethnische

<sup>113</sup> *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichtsbuch, BSV, Forum Geschichte, Das waren Zeiten.*

<sup>114</sup> *Treffpunkt Geschichte.*

<sup>115</sup> In den erhobenen Passagen wird der Aspekt der gemeinsamen Religion regional differenziert in *Treffpunkt Geschichte* und *Doppelpunkt*.

<sup>116</sup> „Selbstverständlich nahmen die wohlhabenden Adligen aus den Kolonien an den großen Festen wie den olympischen Spielen teil, denn sie verstanden sich ja weiterhin als Griechen.“ (S.90).

<sup>117</sup> Um ein Beispiel herauszugreifen: „Obwohl die Griechen über viele Stadtstaaten verstreut lebten, fühlten sie sich durch ihre gemeinsame Sprache und Kultur als ein Volk, das der Hellenen.“ (*Zeitreise alt*, S.70).

<sup>118</sup> In *Wir machen Geschichte* wird dies sehr deutlich gemacht, *Geschichte konkret B* ist – in einer bereits weiter oben zitierten Passage – diesbezüglich weniger eindeutig, jedoch ebenfalls weit davon entfernt, das Kriterium der gemeinsamen Geschichte wirklich zu hinterfragen. (S.75: „Doch trotz dieser Zersplitterung in Städte und Stämme fühlten sich alle Griechen als ‚Hellenen‘, die *gleiche Abstammung und Kultur* zusammenband. Sie sprachen die gleiche Sprache, verehrten die gleichen Götter und kannten dieselben Heldensagen. Menschen anderer Kulturen nannten sie ‚Barbaren‘, weil sie ihnen unbekannte Sprachen herablassend als sinnlos gestottertes ‚bar-bar-bar‘ bezeichneten.“).

Gruppenbildung bzw. Identifikationsstrukturen nur in Ausnahmefällen zum Thema, das ins Bewusstsein gehoben wird.

Doch gibt es im untersuchten Korpus auch Varianten, sind doch in einigen Schulbüchern Ansätze dafür zu erkennen, der prägenden Kraft des gezeigten Deutungsmusters entgegenzuarbeiten. In *Geschichte und Geschehen neu* z.B. wird das Thema schlicht ausgeklammert: Weder die Ethnogenese noch die Gemeinsamkeiten der Griechen werden in der üblichen Weise erläutert, was in der Reihe der Gymnasialbücher einen auffälligen Ausnahmefall darstellt. Einen anderen Weg geht *Rückspiegel*: Das Kapitel 2 „Griechenland und griechische Poleis: Einheit und Vielfalt“ wird u.a. mit der Gegenüberstellung folgender Quellen eingeleitet:<sup>119</sup>

**„Während der Perserkriege geben die Athener im Jahr 480 v.Chr. gegenüber den anderen Griechen folgende Erklärung ab**

Ihr kennt doch die Haltung der Athener: Nicht für alles Geld der Welt, nicht für das schönste und beste Land würden wir persisch werden und brächten Griechenland in die Sklaverei. Wir haben viele und schwerwiegende Gründe, die uns daran hindern, selbst wenn wir solches wollten: An erster Stelle und vor allem sind die niedergebrannten und zerstörten Tempel und Götterbilder zu nennen, wofür wir blutigste Rache nehmen müssen, ehe wir uns mit dem aussöhnen können, der dies getan hat. Außerdem haben wir gleiches Blut und gleiche Sprache mit den Griechen, die gleichen Heiligtümer und Opfer, die gleichen Lebensgewohnheiten. Es wäre nicht anständig, wenn wir dies alles verraten wollten. Wenn ihr es bisher nicht gewusst habt, dann sollt ihr es jetzt wissen: Solange noch ein einziger Athener am Leben ist, gibt es keine Aussöhnung mit Xerxes.

Herodot, Historien VIII 144,1-3, übersetzt von Josef Feix, (Heimeran) München<sup>3</sup>1980, S. 1161, bearbeitet

**Griechen aus Messenien raten dem Athener Demosthenes im Jahr 426 v.Chr. mit folgenden Worten zu einem Angriff gegen die griechischen Ätoler:**

Das Volk der Ätoler ist zwar groß und kampferprobt, aber da es nur in unbefestigten Dörfern lebt, die auch noch weit verstreut liegen, und da es auch nur leichte Waffen benutzt, so kann man es leicht besiegen [...], bevor sich das ätolische Heer versammelt. Man muss erst den Stamm der Apodoten überfallen, dann die Ophionen und nach diesen die Eurytanen. Die Eurytanen bilden den größten Teil der Ätoler, sie sprechen von allen Ätolern die unverständlichste Sprache und essen angeblich das Fleisch roh. Wenn diese Stämme erst besiegt sind, dann unterwerfen sich willig auch die anderen.

Thukydides, Geschichte des Peloponnesischen Krieges III 94,4-5, übersetzt von Hartwin Brandt<sup>4</sup>

In *Rückspiegel* wird die bekannte Herodotquelle in einer guten Übersetzung und angemessenen Bearbeitung zur Verfügung gestellt und in den historischen Kontext eingeordnet. Die kontrastive Thukydidesstelle ist so ausgewählt, dass sie mehr demonstriert als nur die Tatsache, dass die Griechen auch gegeneinander Krieg führten – ein Zusammenhang, der vor dem Hintergrund griechischer Gemeinsamkeit traditionell auch gerne als „Bruderkrieg“<sup>120</sup> bezeichnet wird. Sie verdeutlicht vielmehr auch, dass griechische Lebensart und Sprache in unterschiedlichen Situationen ganz unterschiedlich wahrgenommen und akzentuiert werden konnten, und kann zu einer Diskussion anregen, wie ähnlich oder unähnlich Individuen eigentlich sein müssen oder können, um sie als Mitglieder einer Gruppe aufzufassen. Hier liegt

<sup>119</sup> *Rückspiegel*, S.106f. Vorausgegangen sind u.a. Ausführungen zur Kolonisation; die Perserkriege sind noch nicht bekannt, folgen aber in diesem Kapitel.

<sup>120</sup> Z.B. *Historia*, S.108.

der deutlichste Ansatz dazu vor, die Schüler zu einem reflektierten Umgang mit der Thematik anzuregen.

Dass es zu diesem Zweck nicht genügt, nur mit der Herodotpassage zu arbeiten, kann das folgende Beispiel aus *Wir machen Geschichte* verdeutlichen, wo dieselbe Quelle wesentlich affirmativer eingesetzt wird:<sup>121</sup>

### „1 Olympia - den Göttern zu Ehren

#### Warum verstanden sich die Griechen als Griechen?

Wenn wir uns fragen, warum sich Menschen als ein Volk verstehen, so stoßen wir auf eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die diese Menschen jeweils verbindet: Sie sprechen dieselbe Sprache, und sie haben eine gemeinsame Geschichte; sie blicken auf eine lange Tradition der Literatur und darstellenden Kunst zurück, sie feiern dieselben Feste, und schließlich ähneln sich ihre Bräuche und Sitten. Im antiken Griechenland war das nicht viel anders.

Dazu der griechische Geschichtsschreiber Herodot (ca. 480 - ca. 430 v. Chr.) in seinem Bericht über den Perserrieg:

**Q1** ‚Als die Perser die Athener zu einem Bündnis und damit zur Unterwerfung aufforderten, lehnten sie mit der Begründung ab, daß sie mit den anderen Griechen durch eine Gemeinschaft des Blutes und der Sprache, durch gemeinsame Heiligtümer und Opferfeste (= Spiele) verbunden seien. Es stünde ihnen schlecht an, wenn sie daran Verrat üben wollten.‘

(Herodot: *Historien VII*, 1971, 144)

Der Schriftsteller Isokrates schrieb 380 v. Chr.:

**Q2** ‚Mit Recht werden unsere Vorfahren gelobt, weil sie unsere Festversammlungen stifteten und uns dadurch eine Sitte überlieferten, die uns soviel Gutes bringt. Seither kommen wir zu den verschiedenen Spielen zusammen, sobald der Gottesfriede verkündet ist und alle Feindschaften begraben sind. Wir bringen hier gemeinschaftlich unsere Opfer dar, verrichten gemeinsam Gebete, werden uns unserer Verwandtschaft bewußt, erneuern Gastfreundschaften und schließen für die Zukunft neue Freundschaften.‘

(Isokrates. Zit. nach: K. Drees: *Olympia*, 1967, 68)

1. Faßt zusammen, mit welcher Begründung die Athener das Bündnisangebot der Perser ablehnten!
2. Beschreibt, was die genannten Begründungen über das Selbstverständnis der Griechen aussagen!
3. Erläutert, welche Bedeutung die Spiele bei den Griechen hatten!“

Der Text Herodots ist hier – ohne dass dies angegeben wäre<sup>122</sup> – zum einen sehr stark verkürzt, sodass die Beschwörung der Hellenizität als einziges Motiv der Athener übrig bleibt, nicht mit den Persern Frieden schließen zu wollen. Zum anderen sind die Adressaten – nämlich die Spartaner – nicht genannt. Dies ist allerdings weniger entscheidend als die Einfügung der Quelle in das Gesamtarrangement: Am Anfang steht die bereits oben analysierte essentialistische Definition ethnischer Identifikation. Im Anschluss an die Herodotquelle folgt ein Auszug aus dem Panegyrikos des Isokrates, der in einer Weise aus dem Kontext gerissen ist, dass die aggressiven Tendenzen der Rede nicht erkennbar werden.<sup>123</sup> Das Ergebnis dieses problematischen Umgangs mit den Quellen ist eine harmonisierende Darstellung hellenischer

<sup>121</sup> Folgendes aus *Wir machen Geschichte*, S.80.

<sup>122</sup> Im Übrigen ist auch die Stellenangabe falsch, es handelt sich um Buch VIII, nicht VII.

<sup>123</sup> Zum Panegyrikos und seiner Bearbeitung in den Schulbüchern vgl. auch Kapitel 5.1.1., 5.3., 7.2.1. und 8.1.1.

Identifikationsstrukturen, die auch nicht durch entsprechende Arbeitsaufträge in Frage gestellt wird.

#### **5.1.2.4. Bezüge auf „Nicht-Griechen“ im Kontext der Einführung der Griechen als Gruppe**

Schließlich ist systematisch danach zu fragen, welche Rolle Nicht-Griechen im Kontext der einführenden Definition des „Griechischen“ spielen. Einige Aspekte wurden in den vorangehenden Punkten bereits angesprochen. So zeigte sich, dass die kartographische Repräsentation der Griechen äußerst selten im Kontext der sie umgebenden Kulturen des Mittelmeerraumes erfolgt. In der Erläuterung griechischer Gemeinsamkeiten werden nicht-griechische Kulturen insbesondere an zwei Punkten erwähnt: Zum einen dient Ägypten gelegentlich als Kontrastbeispiel zur Polisstruktur, zum anderen wird im Zusammenhang mit der Schrift häufig, wenn auch nicht immer, auf die Phönizier verwiesen.<sup>124</sup> Abgesehen davon werden die Aspekte, die als griechische Charakteristika bzw. Gemeinsamkeiten genannt werden, nicht in einen interkulturellen Kontext gesetzt, zumindest nicht in dem speziellen hier untersuchten Zusammenhang: Die Polis z.B. wird v.a. mit der gebirgigen Landschaft Griechenlands in Verbindung gebracht und von altorientalischer Staatlichkeit abgegrenzt. Hingegen werden keine Brücken geschlagen zu den verschiedenen Formen von Urbanität und Stadt- bzw. Kleinstaatlichkeit in der Welt des Mittelmeers bzw. des Alten Orients, mit denen die griechische Polis trotz typischer Eigenheiten auch vieles gemeinsam hatte. Ebenso wird zwar gelegentlich auf die lokalen Aspekte griechischer Religiosität hingewiesen, es wird aber nirgends darauf eingegangen, ob griechische Religionsvorstellungen denen anderer mediterraner Religionen ähnelten oder nicht.<sup>125</sup>

Insgesamt liegt der markanteste einführende Hinweis auf „die anderen“ im Rekurs auf die „Barbaren“: In genau der Hälfte der untersuchten Bücher wird im direkten Zusammenhang mit einer einleitenden Charakterisierung der Griechen bzw. der Hellenen auch der Barbarenbegriff erklärt, oft verknüpft über das Merkmal der Sprache.<sup>126</sup> Die Variationsbreite reicht dabei von einer kritischen Erläuterung<sup>127</sup> über den Versuch einer neutralen Formulierung<sup>128</sup>

<sup>124</sup> Zur Erwähnung der Phönizier im Kontext der Entstehung der Alphabetschrift vgl. unten Kapitel 5.4.

<sup>125</sup> Vgl. hierzu besonders auch unten Kapitel 5.2.

<sup>126</sup> Zum Barbarenbegriff und seiner ungesicherten Etymologie vgl. oben Abschnitt 5.1.1.

<sup>127</sup> *Geschichte konkret B*, S.75: "Menschen anderer Kulturen nannten sie „Barbaren“, weil sie ihnen unbekannte Sprachen herablassend als sinnlos gestottertes „bar-bar-bar“ bezeichneten.“ Dazu gehört folgender stark moralisierender Arbeitsauftrag: „Ein Grieche bezeichnet euch als ‚Barbaren‘. Klärt ihn auf.“

bis hin zu einer griechische Vorstellungen schlicht replizierenden<sup>129</sup> oder auch deutlich bestätigenden<sup>130</sup> Darstellung.

Eine Schwierigkeit bei der Vermittlung des griechischen Barbarenkonzepts liegt darin, dass sich das Wort heute auf einen niedrigen Zivilisations- oder Bildungsgrad bezieht und damit bestimmte Assoziationen hervorruft. Im Griechischen existiert diese Bedeutungsschicht zwar ebenfalls, doch kann der Barbarenbegriff auch mit Luxus und Dekadenz konnotiert sein. Denn als *barbaroi* können grundsätzlich alle Nicht-Griechen und damit Menschen ganz unterschiedlicher Kulturformen und -stufen bezeichnet werden, und gerade die Auseinandersetzung mit dem persischen Reich hat zur Ausgestaltung des Barbarenbegriffs beigetragen. Welche Begriffe also kann man wählen, um „Barbar“ zu übersetzen oder zu erläutern? Die Schulbuchautorinnen und -autoren greifen zu diesem Zweck gern zu Formulierungen wie „Nichtgriechen“<sup>131</sup> oder „den übrigen Völkern“<sup>132</sup>. Ganz besonders häufig wird das Wort „fremd“, also z.B. „fremde Völker“, „fremde Kulturen“ oder einfach „Fremde“ verwendet.<sup>133</sup> Damit allerdings wird die Einteilung der Menschheit in „Griechen“ und „Barbaren“, in das „Vertraute“ und das „Fremde“, in das „wir“ und „die anderen“ zunächst einmal repliziert. Bücher, die um einen kritischeren Umgang mit dem Barbarenkonzept bemüht sind, sprechen deshalb gerne von „Menschen“: von „Menschen“, die kein Griechisch beherrschten etwa,<sup>134</sup> oder von „Menschen anderer Kulturen“.<sup>135</sup>

Eines aber eint alle Bücher, welche Begriffe auch immer gewählt werden und ob ein kritischer Zugang erkennbar ist oder nicht: Die „Barbaren“ werden nicht greifbar, sie bleiben schlicht „die anderen“. Lediglich in *Reise in die Vergangenheit* wird, entsprechend dem methodischen Ansatz des Buches, der Versuch zu einer Konkretisierung unternommen: „Alle Nicht-

<sup>128</sup> „Nach Ansicht der Griechen sprachen Völker, die das Griechische nicht beherrschten, ein unverständliches Kauderwelsch, das ihnen so klang wie ‚bar – bar – bar‘. Diese Menschen nannten sie deshalb ‚Barbaren‘, das heißt Fremde.“ (*Forum Geschichte*, S.77).

<sup>129</sup> „Wie konnte es unter solchen Umständen dennoch eine gemeinsame griechische Kultur geben? Eine Erklärung hierfür ist die gemeinsame Sprache, an der alle Griechen festhielten, wenn es auch verschiedene Dialekte gab. Diese Sprache unterschied sie überall von den Barbaren, den Nichtgriechen, deren Reden in ihren Ohren stammelnd und unverständlich klangen.“ (*BSV*, S.88).

<sup>130</sup> „Sie bauten Tempel, Theater, Marktplätze, lebten und wohnten in der Fremde als Hellenen. Sie sprachen griechisch, verehrten die olympischen Götter, reisten nach Delphi und Olympia und grenzten sich selbstbewusst von den Barbaren, den ‚Stammlern‘, ab. So erfuhren sie in der Fremde ihre griechische Eigenart.“ (*Historia*, S.81).

<sup>131</sup> Z.B. *BSV*, *Terra*.

<sup>132</sup> *Zeit für Geschichte*.

<sup>133</sup> *Geschichtsbuch, Zeiten und Menschen, Horizonte, Zeitreise, Geschichte kennen und verstehen, Zeitreise neu*.

<sup>134</sup> So *Forum Geschichte*, S.77 (vgl. Anm. oben) oder *Von...bis*, S.51: „Diejenigen Menschen und Völker, die sie nicht verstanden und die nicht griechisch sprachen, hießen Barbaren.“

<sup>135</sup> *Geschichte konkret B*, S.75 (vgl. Anm. oben). Als weitere Varianten wäre u.a. zu nennen: „Einheimische“ (im Kontext der Kolonisation: *Geschichte plus, Rückspiegel*).

Griechen nannten sie ‚Barbaren‘ (Menschen, die ‚br-br‘, unverständliche Laute, reden). Deshalb war ein ungehobelter Bergbewohner für sie ebenso ein ‚Barbar‘ wie ein ägyptischer Schreiber.<sup>136</sup>

### 5.1.2.5. Fazit

Die Untersuchung einführender Passagen zu den Griechen, ihrer Ethnogenese und ihren Charakteristika ergibt, dass das Konzept einer fest umrissenen griechischen Gruppe zwar stark strukturbestimmend ist, dass soziale Identität oder Ethnizität aber nur in Ausnahmefällen thematisiert bzw. reflektiert werden. Insgesamt ist eine starke Tendenz hin zu einem essentialistischen Identitätskonzept festzustellen, wobei als selbstverständlich vorausgesetzt wird, dass die Mitglieder einer ethnischen Gruppe bestimmte Merkmale miteinander teilen, auf deren Basis sich dann Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt, von dem zu erwarten ist, dass es zur Bildung gemeinsamer politischer Strukturen führt. Dementsprechend scheint es wichtig zu sein, die entsprechenden Gemeinsamkeiten einführend zu nennen. Differenzierungen – etwa regional oder in sozio-ökonomischer Hinsicht – finden sich selten. Die Gruppe der Griechen wird also eingangs im Großen und Ganzen als etwas Homogenes, aber auch Isoliertes aufgefasst, eine Vorstellung, die stark mit derjenigen verwandt sein dürfte, der z.B. Herder in seinem Kulturkonzept Ausdruck verliehen hat.<sup>137</sup>

An den einführenden Karten wird deutlich, dass die Griechen nur in Einzelfällen konsequenter in die Welt des Mittelmeers und der in ihr existierenden Reiche und Völker integriert werden. Damit korrespondiert im Übrigen auch die Gesamtstruktur des Curriculums, der zufolge verschiedene Kulturen – in erster Linie Ägypter, Griechen und Römer – in einer chronologisch orientierten Folge aneinandergereiht abgehandelt werden. Wenn andere Gruppen bzw. Kulturen doch einmal vorkommen, geraten sie in erster Linie als „die anderen“ in den Blick.

Da Gruppenbezüge und Identifikationsstrukturen die Struktur des Gegenstandes entscheidend bestimmen, liegt in ihrer Reflexion sicherlich ein großes didaktisches Potential, wofür in seltenen Fällen auch Ansätze zu erkennen sind, etwa durch entsprechende Quellenauswahl. An Grenzen stößt ein solches, auf Reflexion setzendes Verfahren aber da, wo es um das Verhältnis der Griechen zu anderen Kulturen geht: So lange die „Barbaren“ einfach nur die „anderen“ sind und nicht nur keinen eigenständigen Platz im Narrativ haben, sondern überhaupt

<sup>136</sup> *Reise in die Vergangenheit*, S.23.

<sup>137</sup> Vgl. oben Kapitel 2.2.2.1.3.

nicht konkret fassbar werden, so lange besteht die Gefahr, dass auch kritischere Darstellungen des Barbarenkonzepts auf der Ebene oberflächlicher *political correctness* bleiben, während unterschwellig genau die kritisierten Strukturen perpetuiert werden. Sucht man im untersuchten Korpus nach Ansätzen zur Kontextualisierung der Griechen in der Welt des Mittelmeerraums bzw. des Alten Orients, so sind solche am ehesten in denjenigen Karten zu erkennen, in denen die Existenz zumindest einiger anderer Gesellschaften angedeutet ist.

Nun basieren die bisherigen Schlussfolgerungen lediglich auf der Untersuchung eines speziell zusammengestellten Textkorpus. Da es sich dabei um Passagen bzw. Schulbuchelemente mit definitorischem Charakter handelt, ist mit einer gewissen Konzentration zu rechnen: Denkbar wäre, dass sich bestimmte Schwerpunktsetzungen besonders deutlich niederschlagen, auf der anderen Seite ist aber damit zu rechnen, dass der Lerngegenstand, nämlich „die Griechen“, zunächst als möglichst geschlossen und homogen präsentiert werden soll, während an anderer Stelle dann stärker differenziert wird. Nötig ist deshalb, ausgehend von den bisherigen Befunden, eine detaillierte Analyse von exemplarischer Einzelthemen. Die zu untersuchenden Themen und die zentralen Untersuchungsfragen werden im Folgenden präzisiert.

### 5.1.3. Themenauswahl und Fragestellung für die weitere Analyse

Um zu fundierten Aussagen über das mit den Griechen verbundene Gruppenkonzept bzw. das zugrunde liegende Identitätskonzept zu gelangen, ist es erforderlich, die Darstellung von Themen genauer zu untersuchen, die in besonderem Maße als kennzeichnend für die Griechen präsentiert werden. Hierfür wurden exemplarisch die Bereiche „Götter/Religion“, „Olympische Spiele“ und „Alphabetschrift“ ausgewählt. „Götter/Religion“ und „Olympische Spiele“ sind die beiden am häufigsten genannten „Gemeinsamkeiten“ der Griechen, wenn man einmal von der griechischen Sprache absieht, die aber nur erwähnt wird, während den religiösen Aspekten und den Olympischen Spielen in der Regel ausführliche Abschnitte bzw. Kapitel gewidmet sind. Dabei unterscheiden sich die Themen in charakteristischer Weise in den mit ihnen verknüpften Identifikationsangeboten, wodurch eine zu einseitige Auswahl vermieden wird: Während anhand der Olympischen Spiele relationale Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart eröffnet werden, fehlen solche bei der Auseinandersetzung mit der Religion, bei deren Darstellung vor allem die Differenzen betont werden.<sup>138</sup> Ergänzend wurde das Thema „Alphabetschrift“ ausgewählt: Es ist zwar als Gemeinsamkeit etwas seltener genannt als der griechische Mythos, bietet sich aber in ganz besonderer Weise für die Erschließung interkultureller Zusammenhänge an und hat insofern einen etwas anderen Charakter, während der Mythos sehr eng mit dem Komplex „Götter/Religion“ zusammenhängt und in diesem Zusammenhang zumindest teilweise ohnehin thematisiert wird.

Die Schulbuchanalyse hat dabei, anschließend an die Überlegungen aus Kapitel 2.3.1., die folgenden **Untersuchungsschwerpunkte**:

1. Zunächst wird ein **einführender Überblick** über den quantitativen Stellenwert des Themas und seine Situierung im Griechenlandkapitel sowie über zentrale Inhaltselemente gegeben.
2. Im Anschluss wird nach den **Gruppenbezügen** gefragt, die mit dem Thema verknüpft werden. Untersucht werden im Einzelnen:
  - a. *Panhellenische Bezüge*: In welchem Ausmaß wird das Thema mit „den Griechen“ verbunden?

<sup>138</sup> Vgl. hierzu im Einzelnen unten Kapitel 5.2.

- b. *Binnendifferenzierung in lokal-regionaler und sozio-ökonomischer Hinsicht:* Wird deutlich, dass die gezeigten Phänomene für Bewohner verschiedener griechischer Regionen bzw. Orte, Männer und Frauen, Arme und Reiche, Freie und Sklaven eine jeweils unterschiedliche Bedeutung hatten, dass es sich somit um eine Generalisierung handelt, wenn man z.B. von „der Religion der Griechen“ spricht?
  - c. *Kontextualisierung im Mittelmeerraum:* Wird ein Thema im mediterranen Kontext situiert? Wird also erstens deutlich gemacht, ob ein Merkmal, das den Griechen zugeordnet wird, *spezifisch* griechisch oder eben *auch* griechisch war, ob also nur die Griechen über dieses Merkmal verfügten oder ob sie es mit anderen Völkern teilten? Werden zweitens interkulturelle Transferprozesse dargestellt und wenn ja, dann wie? Oder beschränken sich Bezüge auf nicht-griechische Gruppen auf Abgrenzungen?
3. In einem weiteren Analyseschritt wird der Aspekt der **temporalen Differenzierung** untersucht: Wird der Bereich als etwas Statisches dargestellt? Werden zeitliche Veränderungen bzw. Entwicklungen deutlich? An welchen Punkten erfolgen temporale Differenzierungen und welche Zielrichtung haben sie?

Bei den Themen „Götter/Religion“ und „Olympische Spiele“, die im Allgemeinen sehr umfangreich und aspektreich behandelt werden, erfolgt die Analyse systematisch anhand der dargestellten Schritte. Beim Thema „Alphabetschrift“, das wesentlich knapper angesprochen wird und für das in erster Linie die Fragen 2.c. bzw. a. relevant sind, ist ein entsprechendes Vorgehen weniger sinnvoll, hier werden die relevanten Aspekte zusammenhängend diskutiert. Bei allen drei Themen wird der Schulbuchanalyse ein **fachwissenschaftlicher Abriss** vorangestellt. Dieser dient als Folie für das Folgende und entspricht im Wesentlichen der Systematik der Analyse.

## 5.2. Religion

### 5.2.1. Fachwissenschaftlicher Abriss

Der folgende fachwissenschaftliche Abriss befasst sich eingangs mit einigen grundlegenden Elementen, die zum Verständnis der hier besonders relevanten Aspekte griechischer Religion nötig sind. Im Anschluss wird dann ausführlich auf die Gruppenbezüge griechischer Religion eingegangen, wobei ihre panhellenischen Züge entfaltet werden, aber auch auf mögliche lokal-regionale und sozio-ökonomische Binnendifferenzierungen hingewiesen wird. Weiterhin wird erläutert, dass das Verständnis griechischer Religion auch durch Verortung in einem größeren Rahmen – insbesondere der anderen Religionen der mediterranen Welt – vertieft werden kann. Eine derartige Darstellung läuft jedoch stets Gefahr, das statische Element zu sehr zu betonen. Der letzte Abschnitt dieses fachwissenschaftlichen Abrisses deutet deshalb wichtige Veränderungsprozesse an.

#### 5.2.1.1. Grundlegende Aspekte

##### 5.2.1.1.1. Monotheismus – Polytheismus

Versucht man, die antike griechische Religion<sup>139</sup> zu typisieren, stößt man schnell auf begriffliche Schwierigkeiten: Ist der Begriff „Religion“ – der hier schon aus rein pragmatischen Gründen verwendet wird – überhaupt angemessen?<sup>140</sup> Und wenn ja, wie ist die griechische Religion dann zu bezeichnen? Der Begriff „Heidentum“ wird mittlerweile im Allgemeinen zugunsten des Terminus „Paganismus“ vermieden. Doch auch das Wort „pagan“ ist ein aus christlicher Perspektive geprägter abwertender Begriff,<sup>141</sup> mit dessen Hilfe das „Wahre“ vom „Falschen“ unterschieden wird, ein Konzept, das den damit beschriebenen Religionen in dieser Weise jedoch fremd ist.<sup>142</sup>

---

<sup>139</sup> Vgl. zu den folgenden Ausführungen als allgemeine Darstellungen der griechischen Religion insbesondere Burkert 1977, Bremmer 1996, Price 1999, Mikalson 2005, Zaidman/Pantel 1994. Zur griechischen Religion im mediterranen Kontext vgl. Johnston 2004.

<sup>140</sup> Vgl. hierzu Bendlin 2001.

<sup>141</sup> Vgl. hierzu Mohr 2002, vgl. z.B. Sp. 14: Dem Begriff liege „ein Denkmuster zugrunde, das das ‚Eigene‘ vom ‚Anderen‘ abzugrenzen und zu schützen versucht, ein polares ‚Wir/Sie‘-Schema, das im Fall des Paganen Nichtzugehörigkeit signalisiert – theologisch: Unglauben und Heilsferne.“

<sup>142</sup> Vgl. Assmann 2004, S.30.

Die Verwendung des zunächst neutraler erscheinenden Begriffs „Polytheismus“<sup>143</sup> ist ebenfalls nicht unproblematisch. Denn während der Begriff des Monotheismus in den Kern des Selbstverständnisses der angesprochenen Religionen trifft, gilt dies, darauf weist Assmann hin, für den Begriff Polytheismus nicht: „The religions subsumed under the term *polytheism* cannot, however, be reduced to a single motto of opposite meaning, such as ‚Many gods!‘ or ‚No exclusion of other gods!‘ On the contrary, the unity or oneness of the divine is an important topic in Egyptian, Babylonian, Indian, Greek, and other polytheistic traditions.“<sup>144</sup> Polytheismus sei in erster Linie ein Gegenbegriff zum Monotheismus, ist „construction of the other“, über die der Monotheismus sich abgrenzend selbst definiert. Nun ist es aber zutreffend, dass in Griechenland eine Vielzahl von Gottheiten verehrt wurde, sodass die Verwendung des Begriffs durchaus gerechtfertigt werden kann.<sup>145</sup> Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass es sich um keine beliebige Akkumulation von unverbundenen Einzelgottheiten handelte: Neuere Forschungen betonen vielmehr den systemischen Charakter des griechischen Pantheons,<sup>146</sup> und nur die Gesamtheit der Götter bildete das göttliche Ganze.<sup>147</sup> Vor allem aber ist im Zusammenhang mit dem Gegensatz Monotheismus – Polytheismus Vorsicht mit Blick auf die damit verbunden Wertungsbezügen geboten: Der Verweis auf die große Vielzahl griechischer Gottheiten war bereits in der Antike Bestandteil christlicher Kampfrhetorik<sup>148</sup> und bis in die Gegenwart findet sich vielfach die Vorstellung von der Überlegenheit – und zivilisatorischen Fortschrittlichkeit – monotheistischer Religionen. Aus diesen Gründen wird die Verwendung der Begriffe von manchen Forschern generell abgelehnt.<sup>149</sup>

### 5.2.1.1.2. Götter – Mythen – Rituale

Die Erforschung griechischer Religion ging zunächst von den Mythen aus, bezog dann aber noch im 19. Jahrhundert stärker die Kulte ein und nutzte auch ethnologische Zugänge, was zu einer Ergänzung des Bildes von den olympischen, „hellen“ Göttern führte.<sup>150</sup> In seiner auch heute noch grundlegenden Studie zur griechischen Religion der archaischen und klassischen Epoche behandelt Walter Burkert den Komplex „Ritual und Heiligtum“, der für das Verständnis antiker Religionen wichtiger sei als der – wesentlich flexiblere – Mythos, bevor er

<sup>143</sup> Zum Begriff vgl. Zaidman/Pantel 1994, S.179, und Assmann 2004, S.17.

<sup>144</sup> Assmann 2004, S.17. Vgl. auch Zaidman/Pantel, S.179.

<sup>145</sup> So Assmann 2004, S.17.

<sup>146</sup> Insbesondere Jean-Pierre Vernant und seine Schule. Vgl. Bremmer 1996, S.18, oder auch Assmann 2004, S.19f. Vorsichtig gegenüber strukturalistischen Positionen Burkert 1977, S.333.

<sup>147</sup> Vgl. z.B. Burkert 1977, S.331.

<sup>148</sup> Vgl. Price 1999, S.11.

<sup>149</sup> Vgl. z.B. Price 1999, S.11.

<sup>150</sup> Vgl. Schuller 2002, S.88f.

auf die Gottheiten zu sprechen kommt.<sup>151</sup> Ganz generell gilt für die moderne Diskussion über griechische Religion, dass die Götter nicht den zentralen Punkt bilden, während dem Ritual eine besondere Bedeutung zukommt,<sup>152</sup> dessen Verhältnis zum Mythos genauer zu bestimmen eine schwierige und spannende Frage ist.<sup>153</sup> Das Ritual freilich war auf das göttliche Gegenüber bezogen,<sup>154</sup> und nicht nur das Ritual, auch die eigenen Gottheiten dürften sicherlich relevant für das Selbstverständnis eines Individuums gewesen sein.<sup>155</sup> Zudem gibt es viel über die griechischen Götter zu sagen, über ihren Anthropomorphismus<sup>156</sup> beispielsweise, die Art, in der sie sich in die menschlichen Angelegenheiten mischen, ihre Zuständigkeitsbereiche, ihre Unsterblichkeit und Macht, aber fehlende Allmacht, sowie ihre Gefährlichkeit.

Doch definierte sich die griechische Religion nicht in derselben Art und Weise über den Gottesglauben, wie das z.B. für das Christentum gilt. Hierzu seien im Folgenden drei Aspekte akzentuiert: So gab es zum einen keinen heiligen Text, der eine verbindliche Version des Mythos beinhaltete, und keinen fest institutionalisierten Priesterstand in größerem Umfang.<sup>157</sup> Homer und Hesiod<sup>158</sup> waren zwar äußerst bekannt und prägten mit Sicherheit die religiösen Vorstellungen in großem Ausmaße, behandelten jedoch weder umfassend alle Aspekte griechischer Religiosität – man denke nur an die Mysterienkulte<sup>159</sup> – noch hatten ihre Texte kanonischen Status. Insofern sind die verbreiteten Götterstammbäume mit ihren detailliert dargestellten Verwandtschaftsverhältnissen in der Tat irreführend.<sup>160</sup> Verbreitet war zum Zweiten bei Griechen und Römern die Praxis der *interpretatio*: Die Götternamen anderer religiöser Systeme konnten als Übersetzungen der eigenen aufgefasst werden.<sup>161</sup> Wenn Herodot die Religion der Skythen beschreibt, nennt er nur knapp als wichtigste Götter Hestia, Zeus, Gaea, Apollon, Aphrodite Urania, Herakles, Ares und Poseidon und gibt im Anschluss ihre skythi-

<sup>151</sup> Burkert 1977, so auch Zaidman/Pantel 1994.

<sup>152</sup> Vgl. Bremmer 1996, S.12 und S.43. Zum „ritual turn“ seit dem Ende des 19. Jahrhunderts und zum Verhältnis zwischen Ritual und Mythos vgl. auch Bremmer 2004, S.32 und 42f. Allerdings muss daran erinnert werden, dass im Griechischen keine umfassende Kategorie des Rituals (und im Übrigen auch kein Äquivalent für unseren Begriff der Religion) existierte (vgl. Bremmer 1996, S.3 und 43).

<sup>153</sup> Vgl. dazu z.B. Bremmer 2004, S.42f.

<sup>154</sup> Burkert 1977, S.191.

<sup>155</sup> Graf 2004, S.12.

<sup>156</sup> Unterschiedliche Positionen bestehen allerdings in der Frage, ob die griechischen Götter als Personen („Die griechischen Götter sind Personen und keine Abstraktionen, Ideen, Begriffe“, Burkert 1977, S.283) oder als Mächte (so Jean-Pierre Vernant und seine Schule) aufzufassen sind. Vgl. dazu vermittelnd Bremmer mit weiteren Hinweisen, S.29f.

<sup>157</sup> Vgl. z.B. Mikalson 2004, S.214. Bei den Priestern handelte es sich oftmals nicht um religiöse Spezialisten mit eigener Ausbildung, „Weihe“ oder ähnlichem, sondern um Amtsträger, Funktionäre usw.

<sup>158</sup> Zum Charakter der „Homerischen Religion“ und zu Hesiod vgl. z.B. Raaflaub 2005, S.255ff. oder Griffin 1980.

<sup>159</sup> Vgl. z.B. Price 1999, S.108ff., Burkert 1990, Kloft 1999 oder Johnston 2004b.

<sup>160</sup> Vgl. Price 1999, S.12.

<sup>161</sup> Vgl. Graf 2004, S.9f. und Assmann 2004, S.23.

schen Namen wider. Wesentlich größeren Raum widmet er sodann der detaillierten Beschreibung der sykthischen Opferpraxis.<sup>162</sup> Dies schloss die Annahme nicht aus, dass bestimmte Götter nur in bestimmten Gegenden bzw. von bestimmten Völkern verehrt wurden und besonders dort wirksam waren, sodass man in einem fremden Land neben den eigenen auch die einheimischen Götter ehrte.<sup>163</sup> Denn, das sei abschließend hervorgehoben, auf die Verehrung der Gottheit durch althergebrachte Rituale, in deren Zentrum das Tieropfer stand, kam es an. Diese beinhalteten die Gabe von Geschenken – etwa Opfer, Weihgeschenke, Heiligtümer oder Feste – in der Hoffnung darauf, dass die Gottheit sich dankbar erweisen würde.<sup>164</sup> Besonders prägnant äußert sich dies bei Gelübden, in denen der Gottheit für den Fall gewährter Hilfe eine bestimmte Gabe versprochen wurde.<sup>165</sup> Die Frage war daher nicht, ob man an einen bestimmten Gott oder eine spezifische Göttin glaubte: Vielmehr war es essentiell wichtig, keine Gottheit zu verärgern. Denn es galt als gefährlich, eine Gottheit zu übersehen oder ihr die ihr zustehenden Ehren zu verweigern.<sup>166</sup>

So gesehen hatte traditionelle Frömmigkeit einen – ohne dass dies als sinnentleerte Veräußerlichung betrachtet werden dürfte – weniger innerlichen als vielmehr stärker öffentlichen Charakter und angesichts des Fehlens verbindlicher Glaubensinhalte stellte sich auch das Thema Atheismus anders dar, als dies aus neuzeitlicher europäischer Erfahrung vertraut ist: „Atheismus war in einem solchen Umfeld einfach undenkbar. Der Ausdruck *atheos* entstand nicht vor dem 5. Jahrhundert v. Chr. und zeigte auch dann vor allem einen Mangel an Beziehungen zu den Göttern an.“<sup>167</sup> Dies zusammen mit der vergleichsweise größeren Offenheit gegenüber anderen Kulturen jedoch gleichzusetzen mit Toleranz und Liberalität, wäre ein anachronistisches Missverständnis.<sup>168</sup> Denn Religion war, jedenfalls in archaischer und klassischer Zeit, weit weniger eine private als vielmehr eine öffentliche Angelegenheit.<sup>169</sup> Fehlverhalten des Individuums gegenüber den Göttern konnte deshalb eine Bedrohung für die Gruppe bzw. die Polis darstellen, wie z.B. die athenische Reaktion auf den Hermenfrevler 415 v. Chr. deutlich demonstriert.<sup>170</sup>

---

<sup>162</sup> Herodot IV, 59ff.

<sup>163</sup> Vgl. z.B. Burkert 1977, S.273f.

<sup>164</sup> Dies ist im Kontext – aristokratisch geprägter – Vorstellungen zu sehen, in denen der Austausch von Geschenken eine zentrale Rolle spielte. Vgl. dazu z.B. Mikalson 2004, S.215.

<sup>165</sup> Vgl. Burkert 1977, S.119ff.

<sup>166</sup> Dies drückt sich in verschiedenen Mythen aus, etwa dem von Hippolytos. Vgl. Burkert 1977, S.331f.

<sup>167</sup> Bremmer 1996, S.3.

<sup>168</sup> Vgl. Price 1999, S.67.

<sup>169</sup> Auch wenn es andere Formen der Religiosität mit individuellerem Charakter gab, wie z.B. die Mysterienkulte.

<sup>170</sup> Vgl. hierzu und zum Prozess gegen Sokrates Price 1999, bes. S.82ff.

### 5.2.1.2. Gruppenbezüge

#### 5.2.1.2.1. *Panhellenische Bezüge*

Dass bisher relativ allgemein von griechischen religiösen Vorstellungen gesprochen wurde, ist insofern zu rechtfertigen, als auf panhellenischer Ebene deutliche gemeinsame und verbindende Elemente erkennbar sind. Dies ergibt sich allein schon aus der enormen Bedeutung der homerischen Epen, die, wie weiter oben ausgeführt,<sup>171</sup> eine kaum zu unterschätzende Rolle bei der Formung eines gesamtgriechischen Bewusstseins spielen. Dabei ist anzunehmen, dass die homerischen Texte bereits bestehende Traditionen der mündlichen Epik aufgriffen und „that even this early epic religion had already been subjected to considerable patterning, simplification in some areas, expansion in others, and, in general terms, to a process of Panhellenization. For example, the poet-singers selected and featured a few from the hundreds of gods worshiped throughout Greece. They then largely stripped the chosen few of their local identities and of many of the epithets and peculiarities of ritual, cult, and even mythology that they would have had in the individual cities in which they were originally worshiped. And, by expansion, the poets constructed for the chosen few personal histories and an elaborate Olympian family structure“.<sup>172</sup> Ähnliches kann auch für die rituelle Praxis geltend gemacht werden.<sup>173</sup>

Panhellenische Gemeinsamkeit konstituierte sich insbesondere auf der Ebene, die Herodot mit der Wendung *θεῶν ἱδρύματα [...] κοινὰ καὶ θυσίαι* (gemeinsame Heiligtümer und Opfer/Riten/Feste) umschreibt.<sup>174</sup> Eine panhellenische Bedeutung hatten z.B. die berühmten Orakelstätten, insbesondere Delphi, aber z.B. auch Dodona. Anfragen aus der nicht-griechischen Welt an griechische Orakel sind in Einzelfällen überliefert,<sup>175</sup> umgekehrt wandten sich Griechen auch gelegentlich an das Ammoneion in der Oase Siwa.<sup>176</sup> Im Großen und Ganzen wurden die griechischen Orakel jedoch von Griechen frequentiert, die in manchen Fällen weite Reisen – etwa nach Delphi – auf sich nahmen, andererseits aber in vielen Fällen vorzugsweise die Orakel in ihrer Region aufsuchten. Eine besondere Rolle spielte Delphi bekanntermaßen im Kontext der

<sup>171</sup> Vgl. oben Kapitel 5.1.1.

<sup>172</sup> Mikalson 2004, S.210.

<sup>173</sup> Vgl. Mikalson 2004, S.211.

<sup>174</sup> Herodot VIII, 144, 2. Vgl. dazu oben Kapitel 5.1. (besonders 5.1.1. und 5.1.2.3.).

<sup>175</sup> Darunter ist am berühmtesten die bei Herodot (I, 46ff.) überlieferte, mit fantastischen Elementen angereicherte Geschichte von Kroisos' Anfragen an Delphi (und andere griechische Orakel).

<sup>176</sup> Vgl. hierzu und zu einigen der im Folgenden dargestellten Aspekte zu den Orakeln Rosenberger 2003.

Kolonisation.<sup>177</sup> Sehr wichtig waren außerdem die Kultfeste mit panhellenischer Bedeutung bzw. die dazugehörigen Agone, wobei insbesondere die Olympien, Pythien, Isthmien und Nemeen zu nennen sind.<sup>178</sup> Hier trafen sich Athleten und Zuschauer aus dem gesamten hellenisch besiedelten Raum, sodass eine Kommunikationsplattform entstand, die beispielsweise Herodot zu nutzen wusste, um sein Geschichtswerk bekannt zu machen.

Die panhellenische Ebene zu erläutern, reicht jedoch nicht aus, um griechische Religiosität umfassend zu beschreiben: So wäre es ein Missverständnis, die Götterfamilie der griechischen Literatur mit den Gottheiten zu verwechseln, die die Griechen praktisch verehrten. Die praktische Kultausübung war in erster Linie lokal gebunden, zumal es, wie bereits angedeutet, auch nicht annähernd eine etwa der christlichen Kirche vergleichbare Institutionalisierung gab, die polisübergreifend eine gewisse Vereinheitlichung hätte sicherstellen können. Aufgrund dieser Variabilität benutzt Simon Price im Titel seiner Einführung in die griechische Religiosität den Plural: „Religions of the ancient Greeks“.<sup>179</sup> Auch in anderer Hinsicht ist es eine Generalisierung, von „den Griechen“ zu sprechen: Männer und Frauen, Adelige und Nicht-Adelige, Freie und Sklaven, Bürger und freie Fremde – sie alle hatten vielfach unterschiedliche Funktionen in der Kultausübung.

#### **5.2.1.2.2. Binnendifferenzierung**

##### **Lokal-regionale Binnendifferenzierung**

Seit der Verfestigung der Polis bildet diese den entscheidenden Rahmen für die Kultausübung, umgekehrt drückt sich im Kult bürgerliche Gemeinschaft aus, wobei daneben auch andere Ebenen, insbesondere die des einzelnen Haushalts, von Bedeutung waren. Der starke lokale Akzent der Kultausübung zeigt sich außerdem in der jeweiligen Ausgestaltung der Gottheiten sowie insbesondere auch im Heroenkult.

Die meisten griechischen Gottheiten waren, wie Jon Mikalson am Beispiel des Poseidon Soter von Sunion in Attika deutlich macht,<sup>180</sup> auf dreierlei Weise bestimmt: Der Name Poseidon verband ihn mit der panhellenischen Gottheit dieses Namens und den entsprechenden My-

---

<sup>177</sup> Aufgrund der zahlreichen Gesandtschaften sammelten sich hier immense (auch topographische) Kenntnisse an. Die ältere Vorstellung von einer Leitung der Kolonisationsaktivitäten durch die Priester des Orakels ist unzutreffend. Vgl. zum Zusammenhang zwischen Religion und Kolonisation Malkin 1987.

<sup>178</sup> Vgl. dazu unten Kapitel 5.3.

<sup>179</sup> Price 1999, vgl. speziell S.IX. Er bezieht sich dabei auch auf die Variabilität in der Zeit, auf die in Abschnitt 5.2.1.3. noch eingegangen werden soll.

<sup>180</sup> Vgl. Mikalson 2005, S.32ff.

then, wie sie bei Homer und Hesiod zu finden sind. Doch konnten durch verschiedene Epitheta verschiedene Funktionen einer Gottheit ausgedrückt und entsprechend verehrt werden. Ein Bürger Athens hätte für die Sicherheit einer Seereise möglicherweise zu Poseidon Soter, aber wohl kaum zu dem eher für Pferde zuständigen Poseidon Hippios gebetet, der in Athen ebenfalls ein Heiligtum hatte. Hingegen verband das Epitheton „Soter“ den Poseidon von Sunion z.B. mit dem Poseidon Soter, der bei den korinthischen Isthmien verehrt wurde. Beide Kulte waren allerdings wiederum mit unterschiedlichen lokalen Mythen verknüpft und unterschieden sich auch in den Daten und Abläufen der Feste. Und während zu Ehren des istsmischen Poseidon panhellenische Kultfeste mit entsprechenden Agonen stattfanden, blieb der Kult des Poseidon von Sunion auf Athener beschränkt.

Lokale Mythen bezogen sich nicht nur auf Gottheiten, sondern auch auf Heroen: Sterbliche also, die an ihrem Grab oder einem bestimmten Heiligtum kultisch verehrt wurden, z.B. auch Helden des homerischen Epos wie Menelaos, Agamemnon, Achill, Helena u.a.<sup>181</sup> Alleine in Attika wurden über 170 Heroen verehrt,<sup>182</sup> angefangen von wichtigen, auf der Akropolis verehrten Heroen wie Erechtheus bis hin zu solchen, die nur in einer bestimmten Deme eine Rolle spielten. Anders als die panhellenischen Gottheiten waren Heroen ortsgebunden, sodass, wurde ein Heros an verschiedenen Orten verehrt, Streit um den Anspruch auf das echte Grab entstehen konnte: Der „Heroenkult ist ein Zentrum ortsgebundener Gruppen-Identität.“<sup>183</sup>

### **Sozio-ökonomische Binnendifferenzierung**

Griechische Religiosität muss jedoch nicht nur in lokal-regionaler, sondern auch in sozio-ökonomischer Hinsicht differenziert betrachtet werden: Zum einen äußern sich gesellschaftliche Zustände in der Ausgestaltung des Pantheons, in dem sich – allerdings keineswegs widerspruchsfrei und in komplexer Verbindung verschiedener Einflüsse und Entwicklungsphasen – Vorstellungen über Geschlechterrollen, gesellschaftliche Hierarchien oder gruppenspezifische Verhaltensmuster niederschlagen.<sup>184</sup> Zum anderen hat Religion in Gestalt der Polis-Religion öffentlichen Charakter, durch ihre Ausübung integriert sich der Einzelne in die Gemeinschaft.<sup>185</sup> Die Position des Individuums in der Kultausübung war deshalb durch seine Stellung in der Gesellschaft festgelegt, also insbesondere durch Geschlecht, Bürgerrecht, rechtlichen

<sup>181</sup> Vgl. zum Heroenkult z.B. Burkert 1977, S.312.

<sup>182</sup> Price 1999, S.19.

<sup>183</sup> Burkert 1977, S.316.

<sup>184</sup> Zu den homerischen Göttern als „immortal aristocrats“ vgl. Adkins 1997, S.708ff., besonders S.709.

<sup>185</sup> Vgl. Burkert 1977, S.413.

Status, Alter und Familienzugehörigkeit bestimmt, und entsprechend differenziert waren die Aufgaben verschiedener Gruppen bei den Polisfesten.<sup>186</sup> Generell unterschieden sich z.B. die Rollen von Bürgern und Bürgerinnen deutlich, wobei sich einerseits die dominierende Stellung des Mannes klar niederschlug, z.B. bei der Durchführung häuslicher Opferrituale, andererseits Frauen aber eigene Räume zugestanden waren, z.B. bei speziellen Frauenfesten wie den Thesmophoria. Auch Sklaven hatten gelegentlich spezifische Rollen in den Festen, insgesamt schlägt sich ihre Nicht-Zugehörigkeit zur Polis aber stark nieder, und auch von einer speziellen Sklavenreligion ist nichts bekannt. Anders stellte sich dies bei den Mysterienkulten dar, z.B. bei den Mysterien von Eleusis: Die Einweihung war eine individuelle Angelegenheit und stand Frauen und Männern, Sklaven und Freien, Athenern und Nicht-Athenern offen.<sup>187</sup> So gesehen bildete der offizielle Poliskult einen sehr wichtigen, aber keineswegs den einzigen Ort von Religiosität in der Gesellschaft.

### 5.2.1.2.3. Kontextualisierung

Ebenso wie griechische Religion für ein angemessenes Verständnis nach innen zu differenzieren ist, muss sie auch in einem größeren Kontext verortet werden. Zwar dominierte in der älteren Forschung noch die Auffassung, die olympische Götterwelt sei etwas Einzigartiges und spezifisch Griechisches.<sup>188</sup> Mittlerweile hat sich jedoch die Einsicht verbreitet, dass vielfältige **Zusammenhänge zu religiösen Vorstellungen im Mittelmeerraum** erkennbar sind. Eine Schwierigkeit liegt allerdings in der Spezialisierung der einzelnen Disziplinen, doch liegt mit dem Band „Religions of the Ancient World. A Guide“ inzwischen ein unter Mitarbeit von fast 140 Wissenschaftlern entstandenes Werk vor, in dem die antiken mediterranen Religionen systematisch zueinander in Bezug gesetzt werden.<sup>189</sup> Daneben sind in diesem Zusammenhang insbesondere auch die Arbeiten Walter Burkerts<sup>190</sup> zu nennen, der in seinen Forschungen zur Beziehung zwischen Griechenland und dem Orient gerade religiösen Aspekten große Aufmerksamkeit schenkt. Schließlich widmet die monumentale Arbeit von Peregrine Horden

<sup>186</sup> Zum Folgenden vgl. z.B. Price 1999, S.89ff., Mikalson 2005, S.133ff., Bremmer, S.77ff., Burkert 1977, S.365ff. und S.426ff.

<sup>187</sup> Zu den Mysterienkulten (mit Literaturhinweisen) vgl. auch Abschnitt 5.2.1.1.2.

<sup>188</sup> Vgl. Burkert 1977, S.282, mit entsprechenden Verweisen.

<sup>189</sup> Johnston 2004a. Hier werden in einem ersten Teil allgemeine Themen wie Ritual, Mythos, Kosmologie u. a. kulturübergreifend behandelt. Im zweiten Teil stehen die einzelnen behandelten Regionen bzw. Religionen im Fokus, während der dritte und ausführlichste Teil zentrale Aspekte thematisiert, die jeweils speziell für die einzelnen Regionen aufgeschlüsselt werden.

<sup>190</sup> Vgl. etwa Burkert 1984 und Burkert 2003.

und Nicholas Purcell „The Corrupting Sea“, die sich mit der Geschichte des Mittelmeerraums in Antike und Mittelalter befasst, ein Kapitel dem Thema „The Geography of Religion“.<sup>191</sup>

Wenn „die“ religiösen Vorstellungen der Griechen charakterisiert werden, sind damit Vereinfachungen und Generalisierungen verbunden, die bei entsprechender Differenzierung jedoch nötig und sinnvoll sind. Mit gleicher Berechtigung und mit denselben Einschränkungen können angesichts intensiver Kommunikationsprozesse im Mittelmeerraum und weit verbreiteter städtischer Kulturen auch Spezifika antiker mediterraner Religionen beschrieben werden. Solches unternimmt Fritz Graf in seinem Einleitungskapitel zu „Religions of the Ancient World“, wobei er jedoch darauf verzichtet, eine Abgrenzung zu nicht-mediterranen antiken Kulturen vorzunehmen.<sup>192</sup> Ein grundsätzliches methodisches Problem, dem sich solche transkulturellen Betrachtungsweisen stellen müssen, liegt allerdings darin, dass im Einzelfall oft nicht eindeutig zu beantworten ist, in welchem Ausmaß Transferprozesse anzusetzen sind oder sich anthropologische Konstanten bzw. universale Motive ausprägen, wie das Beispiel des weit verbreiteten Mythos von der großen Flut zeigt. Zudem darf angesichts der vielfältigen lokalen Differenzierungen die kulturelle und religiöse Homogenität in einem so großen Raum keinesfalls überschätzt werden. Dennoch ist eine region- und kulturübergreifende Betrachtung unverzichtbar, ermöglicht sie es doch, Vorbilder, aber auch Spezifika bestimmter religiöser Vorstellungen klarer zu bestimmen.

So gehörte offenbar – Ägypten ist hier ein Sonderfall – „ein Pantheon anthropomorpher Götter, die in menschlicher Weise miteinander sprechen und verkehren, die lieben, zürnen und leiden, die durch Ehen und Eltern-Kind-Beziehungen miteinander verbunden sind, zur vorderasiatisch-ägäischen Koiné; es gibt auch die Götterversammlung, es gibt den Götterberg im Norden.“<sup>193</sup> Auch die Art und Weise, wie Horden und Purcell ihren raumbezogenen Zugang zur Geschichte des Mittelmeerraumes auf die Geographie der Religion anwenden,<sup>194</sup> ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Indem sie u.a. Umweltelemente wie z.B. Wasser, Berge, Wald, Unterwelt oder Wetterphänomene oder auch den Aspekt der Überwindung des Raums

<sup>191</sup> Horden/Purcell 2000. Der zweite Band, der den Mittelmeerraum in einen größeren, globalen Kontext einordnen soll, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht erschienen.

<sup>192</sup> Graf 2004a.

<sup>193</sup> Burkert 1977, S.282.

<sup>194</sup> Vgl. Horden/Purcell 2000, S.401ff. Der Untersuchungszeitraum beginnt allerdings vergleichsweise spät, etwa um 1000 v. Chr., und bezieht die altorientalischen Kulturen dementsprechend nicht mit ein, berücksichtigt dagegen das Mittelalter, also nicht nur das Christentum, sondern auch den Islam. Zur methodischen Kritik an Horden/Purcell (u.a. zum Mangel an einer adäquaten theoretischen Diskussion des Vergleichs) vgl. z.B. Nixon 2002. Zur Antwort von Horden und Purcell auf die vielfach kritischen Reaktionen auf ihr Buch vgl. Horden/Purcell 2005.

mittels religiöser Mobilität als Analyseketegorien heranziehen, liefern sie hilfreiche Kategorien zur Untersuchung und Beschreibung griechischer Religiosität in einem größeren Kontext, ohne dabei aber umwelt-deterministischen Positionen das Wort zu reden.<sup>195</sup>

Wo es um die Einordnung einer bestimmten Kultur in einen größeren Kontext geht, ist stets die Frage nach Transferprozessen zu stellen, und solche lassen sich – z.B. für spezifische Mythen und Kulte, etwa den Kybele-Kult – deutlich feststellen.<sup>196</sup> Was nun die Ursprünge der griechischen Gotteskonzeptionen betrifft, so sind zum einen indoeuropäische Wurzeln auszumachen,<sup>197</sup> auch ist von einem Einfluss noch älterer Traditionen im späteren griechischen Raum auszugehen. In der Forschung der letzten Jahrzehnte wurde außerdem der orientalische Einfluss, insbesondere für die archaische Zeit, immer deutlicher herausgearbeitet. Von einer relativ isolierten Betrachtung griechischer Mythen als Ausdruck eines bestimmten Volksgeistes in der Tradition Herders bis hin zur Einsicht, dass das – aus nahöstlicher Perspektive eher in einer Randzone gelegene – Griechenland der Bronze- und frühen Eisenzeit an den Kulturen des Mittelmeers bzw. des Orients partizipierte, war allerdings ein weiter forschungsgeschichtlicher Weg zurückzulegen.<sup>198</sup> Mittlerweile wird der immer noch wachsende Korpus an altorientalischen Texten jedoch auch für die Interpretation der griechischen Mythen und speziell Homers mehr zur Kenntnis genommen, und so wurden vielfältige Einflüsse, etwa hurritischer, akkadischer oder babylonischer Traditionen, nachgewiesen.<sup>199</sup> Das Wort „Hades“ und gewisse mit ihm verknüpfte Vorstellungen gehen etwa auf indogermanisches Erbe zurück, während das – in der Ilias verwendete – Motiv der Zuteilung der Unterwelt an Hades durch Losung wohl babylonischen Ursprungs ist, die z.B. hethitisch vermittelt sein könnte.<sup>200</sup> Überhaupt verfügen verschiedene griechische Gottheiten über Aspekte, die auf Orientalisches verweisen, nicht zuletzt Aphrodite. Insgesamt gesehen ist von intensiven Austauschprozessen auszugehen: „The complexity of this web of mythological narratives is obvious; no simple explanation will do. But it is also obvious that it can be the result of only a very long and very intricate process of communication – of stories heard in marketplaces, in caravanserais, in royal courts and the wide spaces around the temples, which were adapted by their singers to ever-new

<sup>195</sup> Vgl. Horden/Purcell 2000, S.460.

<sup>196</sup> Graf 2004a, S.7ff.

<sup>197</sup> Besonders deutlich z.B. im Namen „Zeus“: Die gleiche Wurzel erscheint im Namen des indischen Himmelsgottes *Dyaus pitar* und im römischen *Diespieter/Juppiter*. Immer noch einschlägig Schwabl 1972/1978. Vgl. auch Burkert 1977, S.200. Allerdings ist die Frage, welche Schlüsse aus derartigen etymologischen Übereinstimmungen zu ziehen sind, nicht leicht zu beantworten, vgl. Price 1999, S.16.

<sup>198</sup> Vgl. Graf 2004b.

<sup>199</sup> Vgl. Bremmer 1996, S.10 und 111. Peter Högemann hat mehrfach versucht, Homer stärker im anatolischen Kontext zu verorten, vgl. z.B. Högemann 2003.

<sup>200</sup> Vgl. Högemann 2003, S.23f.

conditions and them more-or-less accurately remembered by travelers and merchants, brought home and fed into yet another local network of storytelling, with its own pressures and laws.”<sup>201</sup> Zu einer gewissen Angleichung trug außerdem die oben beschriebene Praxis der *interpretatio* bei.<sup>202</sup>

Wie steht es aber mit dem Bereich von Ritus und Kult? Ein Reisender in der Mittelmeerwelt wäre, zumal in den städtisch geprägten Zentren, wohl überall in der Lage gewesen, grundlegende kultische Formen bzw. heilige Orte wie Gebet, Opfer, Prozessionen oder auch Tempel und Kultbilder zu erkennen. Doch sind hier selbstverständlich viele spezifische Ausprägungen erkennbar, und gerade im religiösen Sektor konnten und können kleinste rituelle Abweichungen bedeutungstragend sein. Überdies gehören solche Formen zu den grundlegendsten Ausdrucksformen von Religiosität überhaupt und können nicht als spezifisch mediterran bezeichnet werden. Doch lassen sich auch im religiösen Bereich Transferprozesse erkennen. Recht deutlich ist ein solcher Transfer z.B. bei den verschiedenen mediterranen Sündenbockritualen.<sup>203</sup>

Festhalten lässt sich, dass ohne die Berücksichtigung des mediterranen Kontextes weder die Genese griechischer religiöser Vorstellungen beschrieben noch ihre Ausprägung in deren Spezifik eingeschätzt werden kann. Darüber hinaus muss aber diskutiert werden, ob und ggf. in welcher Hinsicht eine Verortung des Themas nicht nur im mediterranen, sondern darüber hinaus im globalen Rahmen sinnvoll ist. Viele Elemente griechischer und mediterraner Religionen sind ja auch unabhängig von Kontakt und Transfer weit über diese Räume hinaus verbreitet: So spielten, um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen, ausgefeilte Orakeltechniken auch im alten China eine große Rolle. Im Zusammenhang mit einer globalen Verortung religiöser Vorstellungen insbesondere der archaischen und klassischen Zeit muss jedoch v.a. das **Konzept der „Achsenzeit“** diskutiert werden, das für die Jahrhunderte um 500 v. Chr.<sup>204</sup> Parallelen in der weltweiten geistesgeschichtlichen Entwicklung konstatiert, die eng mit der religiösen Sphäre verbunden sind. Die entsprechenden Vorstellungen wurden zunächst zwi-

<sup>201</sup> Graf 2004b, S.49f.

<sup>202</sup> Vgl. hierzu oben Abschnitt 5.2.1.1.2. Vgl. auch Assmann 2004, S.25 „The growing political and commercial interconnectedness of the ancient world and the practice of cross-cultural translation of everything, including divine names, gradually led to the concept of a common religion. The names, iconographies, and rites – in short, the cultures – differ, but the gods are the same. This concept of religion as the common background of cultural diversity and the principle of cultural translatability eventually led to the late Hellenistic mentality, for which the names of the gods mattered little in view of the overwhelming natural evidence for their existence and presence in the world.” Freilich sind auch charakteristische Ausnahmen zu verzeichnen, in erster Linie das Juden- und das Christentum.

<sup>203</sup> Vgl. hierzu Bremmer 2004, S.33ff.

<sup>204</sup> Also für den Zeitraum zwischen 800 und 200 v. Chr.

schen 1935 und 1956 grundlegend formuliert, wobei nicht nur Karl Jaspers, sondern auch der Soziologe Alfred Weber und der Politologe und Philosoph Eric Voegelin zu nennen sind.<sup>205</sup>

Dem Konzept Karl Jaspers' liegt dabei folgende Beobachtung bzw. Grundannahme zugrunde:

„In dieser Zeit drängt sich Außerordentliches zusammen. In China lebten Konfuzius und Laotse, entstanden alle Richtungen der chinesischen Philosophie, dachten Mo-Ti, Tschuang-Tse, Lie-Tse und ungezählte andere, — in Indien entstanden die Upanischaden, lebte Buddha, wurden alle philosophischen Möglichkeiten bis zur Skepsis und bis zum Materialismus, bis zur Sophistik und zum Nihilismus, wie in China, entwickelt, — in Iran lehrte Zarathustra das fordernde Weltbild des Kampfes zwischen Gut und Böse, — in Palästina traten die Propheten auf von Elias über Jesaias und Jeremias bis zu Deuterjesaias, — Griechenland sah Homer, die Philosophen — Parmenides, Heraklit, Plato — und die Tragiker, Thukydides und Archimedes. Alles, was durch solche Namen nur angedeutet ist, erwuchs in diesen wenigen Jahrhunderten annähernd gleichzeitig in China, Indien und dem Abendland, ohne daß sie gegenseitig voneinander wußten.

Das Neue dieses Zeitalters ist in allen drei Welten, daß der Mensch sich des Seins im Ganzen, seiner selbst und seiner Grenzen bewußt wird. Er erfährt die Furchtbarkeit der Welt und die eigene Ohnmacht. Er stellt radikale Fragen. Er drängt vor dem Abgrund auf Befreiung und Erlösung. Indem er mit Bewußtsein seine Grenzen erfährt, steckt er sich die höchsten Ziele. Er erfährt die Unbedingtheit in der Tiefe des Selbstseins und in der Klarheit der Transzendenz.

Das geschah in Reflexion. Bewußtheit machte noch einmal das Bewußtsein bewußt, das Denken richtete sich auf das Denken. Es erwachsen geistige Kämpfe mit den Versuchen, den Ändern zu überzeugen durch Mitteilung von Gedanken, Gründen, Erfahrungen. Es wurden die widersprechendsten Möglichkeiten versucht. Diskussion, Parteibildung, Zerspaltung des Geistigen, das sich doch im Gegensätzlichen aufeinander bezog, ließen Unruhe und Bewegung entstehen bis an den Rand des geistigen Chaos.“<sup>206</sup>

Diese – hoch normativen – Feststellungen sind im Kontext einer universalgeschichtlichen Konzeption zu sehen: In der Achsenzeit wurden, so Jaspers, „die Grundkategorien hervorgebracht, in denen wir bis heute denken, und es wurden die Ansätze der Weltreligionen geschaffen, aus denen die Menschen bis heute leben.“<sup>207</sup> Seither hätten erinnernde Rückwendungen, „Renaissancen“, immer wieder Aufschwung gebracht: „Von dem, was damals geschah, was damals geschaffen und gedacht wurde, lebt die Menschheit *bis heute*.“<sup>208</sup> Und erst von der Achsenzeit aus „erhält die Weltgeschichte die einzige Struktur und Einheit, die durchhält oder doch bis heute durchgehalten hat.“<sup>209</sup>

Nachdem der Gedanke der Achsenzeit für eine Weile fast in Vergessenheit geraten war, begann seit den 70er und insbesondere den 80er Jahren eine neue Debatte, die diesmal in höherem Maße empirisch fundiert war und soziologische Perspektiven einbezog.<sup>210</sup> Auch in jüngs-

<sup>205</sup> Vgl. Assmann 2005, S.133ff.

<sup>206</sup> Jaspers 1949, S.20.

<sup>207</sup> Jaspers 1949, S.20.

<sup>208</sup> Jaspers 1949, S.26.

<sup>209</sup> Jaspers 1949, S.27.

<sup>210</sup> Besondere Beachtung verdienen in diesem Zusammenhang die Arbeiten S.N. Eisenstadts. Vgl. z.B. Eisenstadt 1987/1992. Vgl. auch die Einführung in Arnason u.a. 2005 sowie im selben Band Eisenstadt 2005. Vgl. zu dieser Thematik auch Breuer 1994. Zur moderneren Diskussion um das Konzept vgl. außerdem Scherer 2000.

ter Zeit ist das Thema wieder aufgegriffen worden.<sup>211</sup> Eine ausführliche Debatte der Elemente, die als typisch für die Gesellschaften der Achsenzeit diskutiert werden, ist hier – zumal angesichts der Problematik des Konzepts – weder möglich noch erforderlich. Es mag die Feststellung genügen, dass sich mittlerweile gezeigt hat, dass ein weitaus differenzierterer Zugang zu den Phänomenen, die mit dem Konzept der „Achsenzeit“ angesprochen sind, erforderlich ist.<sup>212</sup> Unter den vielen Schwierigkeiten, die sich auftun, sei nur eine herausgegriffen: Die Vorschläge für die Datierung der Wirkungszeit Zarathustras variieren zwischen 1200 und 600 v. Chr., und bei der derzeitigen Quellenlage ist hier auch keine Sicherheit zu gewinnen.<sup>213</sup> „Das Rätsel der Synchronie löst sich schnell in eine optische Täuschung auf“, konstatiert Assmann, zumal dann, wenn – was eigentlich geschehen müsse – auch Echnaton und Mohammed einbezogen würden. Bei einer solchen Ausweitung verliere der fragliche Zeitraum jedoch jede Signifikanz. Bei dem Phänomen, das Jaspers beschreibe, handle es sich „um die Transformation von ritueller zu textueller Kohärenz, die auf höchst natürliche Weise mit der sich ausbreitenden Schriftkultur ganz verschiedene, untereinander nur in lockerem Kontakt stehende Kulturen ungefähr zur gleichen Zeit, nämlich im 1. Jahrtausend v. Chr., erreicht hat. In dieser Zeit entstehen nicht nur die fundierenden Texte, sondern auch die kulturellen Institutionen, mit deren Hilfe die normativen und formativen Impulse dieser Texte über die sich wandelnden Sprachen, Gesellschaftssysteme, politischen Ordnungen und Wirklichkeitskonstruktionen hinweg in Kraft gehalten und die Rahmenbedingungen eines Dialogs mit den Vorgängern über die Jahrtausende hinweg geschaffen werden.“<sup>214</sup>

So gesehen kann ein Blick nicht nur über Griechenland, sondern über den Mittelmeerraum hinaus auch ohne universalgeschichtliche bzw. geschichtsphilosophische Grundannahmen oder Erstellung von Gesellschaftstypologien sehr fruchtbar sein und das Verständnis für Phänomene, die im Zusammenhang mit einem bestimmten Stand der Schriftkultur stehen, erleichtern und vertiefen. Zudem können auf diese Weise neue und unvertraute Bezüge zwischen Elementen hergestellt werden, die in verschiedenen Gesellschaften fundierenden Charakter besitzen, was nicht nur neue Zusammenhänge eröffnen kann, sondern auch dazu verhelfen mag, nicht-europäischen Gesellschaften mehr historische Tiefenschärfe zu verleihen. Möglicher Anknüpfungspunkt auf der griechischen Seite wäre dann aber nicht nur Götterglaube, Mythos und Ritual, sondern auch die Philosophie.

---

<sup>211</sup> Auf einer Konferenz in Florenz im Jahre 2001, an der zahlreiche Regionalexperten teilnahmen und deren Ergebnisse mittlerweile veröffentlicht sind (Arnason u.a. 2005).

<sup>212</sup> Vgl. hierzu resümierend Eisenstadt 2005.

<sup>213</sup> Vgl. zu dieser Problematik Shaked 2005.

<sup>214</sup> Assmann 1999, S.291.

### 5.2.1.1. Temporale Differenzierung

Das letzte Kapitel seiner Überblicksdarstellungen „Götter, Mythen und Heiligtümer im antiken Griechenland“, das dem Thema „Transformationen“ gewidmet ist, beginnt Jan N. Bremmer mit der Bemerkung, es sei in der bisherigen Darstellung trotz verschiedentlicher Hinweise auf Veränderungen „auch uns [...] nicht völlig gelungen, einer gewissen statischen Sichtweise zu entkommen.“<sup>215</sup> Er spricht damit ein verbreitetes Problem von Überblicksdarstellungen zum Thema Religion an, die angesichts des dominierenden systematischen Darstellungsprinzips und der Konzentration auf die archaische und klassische Zeit Veränderungsprozessen eher einen peripheren Status zuweisen und insbesondere als Vorgeschichte oder Ausblick integrieren.<sup>216</sup> Das Thema griechische Religion wird entschieden stärker als Zustand entfaltet denn als Prozess erzählt, was sich auch im hier vorangestellten Überblick widerspiegelt. Nun ist es sicher zutreffend, dass im Zusammenhang mit Fragen des Kultes mit starken beharrenden Kräften zu rechnen ist: So erscheinen z.B. die religiösen Strukturen in den Poleis von dem Moment ab, in dem sie etabliert sind, vergleichsweise resistent gegen Veränderung.<sup>217</sup> Doch realisieren sich diese Kontinuitäten im Rahmen eines zeitlichen Verlaufes, der stets auch von Wandel unterschiedlicher Dynamik geprägt ist. Die folgenden Bemerkungen dienen deshalb dazu, das bisherige Bild in temporaler Hinsicht zumindest ansatzweise zu differenzieren.

Einige Aspekte wurden bereits genannt und sollen hier nur noch einmal zusammengefasst werden: So wurde wiederholt auf die große Bedeutung Homers und Hesiods hingewiesen, deren sich z.B. auch Herodot so bewusst war, dass er zum Ursprung des griechischen Pantheons folgende Vermutung äußert: „Von dem Stammbaum der einzelnen Götter oder ob sie alle vielmehr immer gewesen sind, ferner von ihrem Aussehen wissen die Hellenen sozusagen erst seit gestern und vorgestern etwas. Hesiod und Homer nämlich haben meiner Meinung nach höchstens vierhundert Jahre vor mir gelebt.“<sup>218</sup> In der Tat scheint deutlich zu sein, dass viele Elemente griechischer Religion im 8. Jh. v. Chr. ihre Form annahmen.<sup>219</sup> Doch wurden dabei selbstverständlich bestehende – griechische und nicht-griechische<sup>220</sup> – religiöse Vorstel-

<sup>215</sup> Bremmer 1996, S.94.

<sup>216</sup> Dies wird durchaus auch entsprechend kritisch vermerkt, zu Price 1999 vgl. etwa Robertson 2001.

<sup>217</sup> Vgl. Mikalson 2004, S.217.

<sup>218</sup> Herodot II, 53.

<sup>219</sup> Vgl. Mikalson 2004, S.212.

<sup>220</sup> Zur „Erfindung“ religiöser Traditionen durch die Dichter, auch mithilfe von Anleihen bei den Nachbarvölkern, vgl. Bremmer 1996, S.10. Vgl. auch Högemann 2003, S.22: „Hesiod und Homer hätten für die Griechen ihr Göttergeschlecht [...] geschaffen und die Götter [sic] ihre Namen gegeben, sagt Herodot (2,53). Hätte dies Homer oder ein Ephesier oder Milesier in homerischer Zeit unterschreiben können, der den Kult der Artemis in

lungen bzw. Kulte aufgegriffen und somit Ergebnisse zeitlich weit zurückreichender Entwicklungsprozesse zusammengefasst. Alter und Herkunft einzelner Aspekte sind angesichts der schwierigen Quellenlage oft kaum festzustellen, doch gehen sicher entscheidende Elemente bereits auf die mykenische Zeit zurück, wie sich z.B. aus der Tatsache ergibt, dass die Namen wichtiger Gottheiten auf Linear-B-Täfelchen erhalten sind.<sup>221</sup> Auf den orientalischen Einfluss, der sich zeitlich oft nur schwer bestimmen lässt, wurde bereits hingewiesen. Daneben griffen insbesondere die homerischen Texte sicherlich auch bereits bestehende Traditionen der mündlichen Epik auf.<sup>222</sup> Zu berücksichtigen ist dabei, dass insbesondere die Perspektive der homerischen Epen stark aristokratisch geprägt ist.<sup>223</sup>

Homer und Hesiod sind Dokumente früher Schriftkultur. Mit ihrer Niederschrift und Kanonisierung wird ein bestimmter Entwicklungsstand, ein spezifischer Ausschnitt aus dem religiösen Leben und eine spezifische Perspektive fixiert und, was den Wortlaut betrifft, der Veränderung entzogen und in hohem Maße verbreitet.<sup>224</sup> Dies bedeutet nun aber keineswegs, dass die Texte als verbindliche Glaubenslehren aufgefasst wurden, dauerhafte Geltung erlangten oder gar unwidersprochen blieben. So stieß das homerische Götterbild im intellektuellen Diskurs bereits um 500 v. Chr. auf Kritik.<sup>225</sup> Zudem war die Bedeutung einzelner Gottheiten des Pantheons merklichen Veränderungen unterworfen, wie sich nicht zuletzt auch an den jeweils gängigen Personennamen ablesen lässt.<sup>226</sup> Seit dem 5. Jahrhundert ist außerdem ein zunehmendes Interesse an ekstatischen Kulturen sichtbar,<sup>227</sup> und auch der Asklepioskult etablierte sich in Athen im 5. Jahrhundert. Ein Wandel ist weiterhin in den Annahmen über das Schicksal nach dem Tod erkennbar.<sup>228</sup> Hier gewinnen Vorstellungen an Gewicht, dass Erlösung bzw. ein Leben nach dem Tod möglich sind und z.B. durch Einweihung in bestimmte Mysterien erlangt werden können, zu nennen sind insbesondere auch orphische Vorstellungen. Bereits in klassischer Zeit sind außerdem Tendenzen zu einer gewissen „Privatisierung“ von Religion

---

Ephesos und des Apollon in Didyma aufmerksam beobachtete? Wohl kaum! Er wusste, dass Artemis und Apollon längst vor den Griechen verehrt wurden. Nur Herodot wusste es wohl nicht mehr.“

<sup>221</sup> Darunter auch der Name des Dionysos, der somit also nicht, wie früher angenommen, ein später hinzugekommener Gott ist.

<sup>222</sup> Vgl. dazu oben.

<sup>223</sup> Vgl. hierzu z.B. Latacz 2003, S.42ff.

<sup>224</sup> Vgl. zu diesem Phänomen, das Assmann als Übergang von ritueller zu textueller Kohärenz bezeichnet, Assmann 1999, S.87ff. Textuelle Kohärenz schließt Variation jedoch keinesfalls aus, im Gegenteil: Festgelegt ist zwar der Wortlaut, aber nicht das, was er zur Sprache bringt.

<sup>225</sup> Vgl. Bremmer, S.14 und S.102, oder Mikalson 2004, S.217f. Es wäre ein Missverständnis anzunehmen, solche Kritik hätte auch die kultische Praxis in nennenswertem Umfang in Frage gestellt.

<sup>226</sup> Zu den im Folgenden genannten Veränderungen vgl. u.a. Bremmer 1996, S.8ff., S.28f. und 94ff. sowie Mikalson 2004.

<sup>227</sup> Zu nennen wären hier z.B. der Kybele- oder Adoniskult.

<sup>228</sup> Vgl. z.B. Bremmer 1996, S.8f. und S.95.

auszumachen. Weitere Veränderungen bringen dann die makedonische und römische Herrschaft nicht nur mit dem Herrscherkult, sondern auch mit einem sich intensivierenden religiösen Transfer.<sup>229</sup> Traditionelle Strukturen wurden also transformiert, demonstrierten aber – insbesondere in den Städten des griechischen Festlandes – durchaus auch erhebliche Stabilität.

Zur Geschichte der griechischen Religion gehört freilich auch die Geschichte ihrer Wirkung, speziell auf Rom, aber auch auf Juden- und Christentum.<sup>230</sup> Mit der Durchsetzung des Christentums bahnte sich dann freilich ein tief greifender Wandel an, wobei pagane Kulte bis ins 6. Jahrhundert, in Teilen Griechenlands gar bis ins 9. Jahrhundert oder noch länger, überlebten.<sup>231</sup> Was dies für die Gegenwartsrelevanz des Themas bedeutet, wird in Kapitel 7<sup>232</sup> zu diskutieren sein.

---

<sup>229</sup> Zur Rolle ägyptischer Kulte in der Ägäiswelt vgl. z.B. Bommas 2005.

<sup>230</sup> Vgl. Price 1999 (Kap. „Reactions to Greek religions“).

<sup>231</sup> Vgl. hierzu etwa Harl 1990 und Gregory 1986.

<sup>232</sup> Vgl. Kapitel 7.6.1.

## 5.2.2. Schulbuchanalyse

Nach dem fachwissenschaftlichen Abriss werden nun die Schulbuchdarstellungen zum Thema Religion auf ihre Gruppenbezüge sowie auf Ansätze zur temporalen Differenzierung hin untersucht. Vorab werden einführend Situierung und quantitativer Stellenwert des Themas sowie vorkommende Darstellungsmodi erläutert. Außerdem wird ein Überblick über die Inhaltselemente gegeben, auf die in den untersuchten Passagen bevorzugt zurückgegriffen wird.

### 5.2.2.1. Einführender Überblick

#### 5.2.2.1.1. Verortung, Überschriften und Stellenwert des Themas

Thematische Einheiten zum Thema Religion finden sich häufig im Rahmen von Kapiteln oder Abschnitten, die mit Überschriften wie „Die Religion der Griechen“<sup>233</sup>, „Der Glaube der Griechen“<sup>234</sup> versehen, ganz besonders aber durch das Wort „Götter“ charakterisiert sind.<sup>235</sup> Nicht selten wird der Gegenstand in Verbindung mit dem Mythos bzw. mit Homer abgehandelt.<sup>236</sup> Die folgende Graphik (Diagramm 5.1.) veranschaulicht den prozentualen Anteil der speziell dem Thema „Götter und Religion“ gewidmeten Einheiten an den gesamten Griechenlandkapiteln.<sup>237</sup> Angegeben sind außerdem Mittelwerte und Standardabweichungen, jeweils auf die einzelnen Gruppen bezogen.<sup>238</sup>

Die Daten machen deutlich, dass es sich hier um einen Gegenstand handelt, der nicht zu den am stärksten gewichteten, aber doch unbedingt zum zentralen Repertoire gehört. Sein tatsächlicher Stellenwert ist zudem noch etwas größer, als sich dies in den Zahlen der Raumanalyse niederschlägt. Denn auch in anderen Zusammenhängen, insbesondere in Verbindung mit den Olympischen Spielen, der athenischen Akropolis, den Panathenäen oder der Entstehung der (Natur-)Wissenschaften, ist oft von Göttern die Rede, doch ist dies in den Büchern der Grup-

<sup>233</sup> *Unser Weg in die Gegenwart, BSV, Horizonte*. Das Wort Religion im Titel führt auch *Geschichte plus*.

<sup>234</sup> *Geschichtsbuch*. Das Wort „Glauben“ in der Überschrift verwenden außerdem *Expedition Geschichte, Geschichte kennen und verstehen, Von...bis*.

<sup>235</sup> *Geschichte und Gegenwart*. Das Wort „Götter“ verwenden in der Überschrift auch *Historia, Wir machen Geschichte, Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Von...bis, Reise in die Vergangenheit, Geschichte konkret A, Zeitreise alt, Geschichte und Gegenwart, Geschichte plus, Entdecken und verstehen, Geschichte real, Geschichte konkret B, Zeitreise neu, Quer*.

<sup>236</sup> So z.B. in *Rückspiegel, Geschichte und Geschehen alt, Wir machen Geschichte, Zeit für Geschichte, Geschichte und Geschehen neu, Zeitreise alt, Zeitreise neu, Begegnungen*.

<sup>237</sup> Die folgende Analyse bezieht sich auf diese Einheiten. Bezüge auf Götter oder Kult, die sich in anderen Kapiteln finden, werden ausschließlich in Kapitel 5.2.2.2. mit berücksichtigt.

<sup>238</sup> Die Mittelwerte sind jeweils in roter, die Standardabweichungen in grüner Farbe wiedergegeben. So wird auch in den folgenden Diagrammen verfahren, die die Ergebnisse der Raumanalyse für einzelne Themen visualisieren.

pe I und II meist in eher beiläufiger Weise der Fall, jedenfalls nicht mehr mit dem Ziel einer grundlegenden Allgemeininformation über den Charakter griechischer Religiosität.<sup>239</sup> In den Hauptschulbüchern werden dagegen – angesichts der Notwendigkeit größtmöglicher Verknappung – vergleichsweise häufiger Kapitel zu den Olympien, zur Kunst und zu Philosophie bzw. Wissenschaft oder auch zum „griechischen Erbe“ genutzt, um allgemeine Informationen zum griechischen Götterglauben zu präsentieren.<sup>240</sup> In dieser Gruppe sind auch die einzigen Fälle zu verzeichnen, in denen – von einzelnen Erwähnungen wie etwa der des Zeus im Olympiakapitel einmal abgesehen – allgemeine und zusammenhängende Ausführungen zum Thema ganz fehlen.<sup>241</sup> Doch kann nicht von einer generell niedrigen Gewichtung des Religionsthemas in den Hauptschulbüchern die Rede sein.<sup>242</sup>

Prozentualer Anteil des Themas "Götter und Religion" am Gesamtkapitel

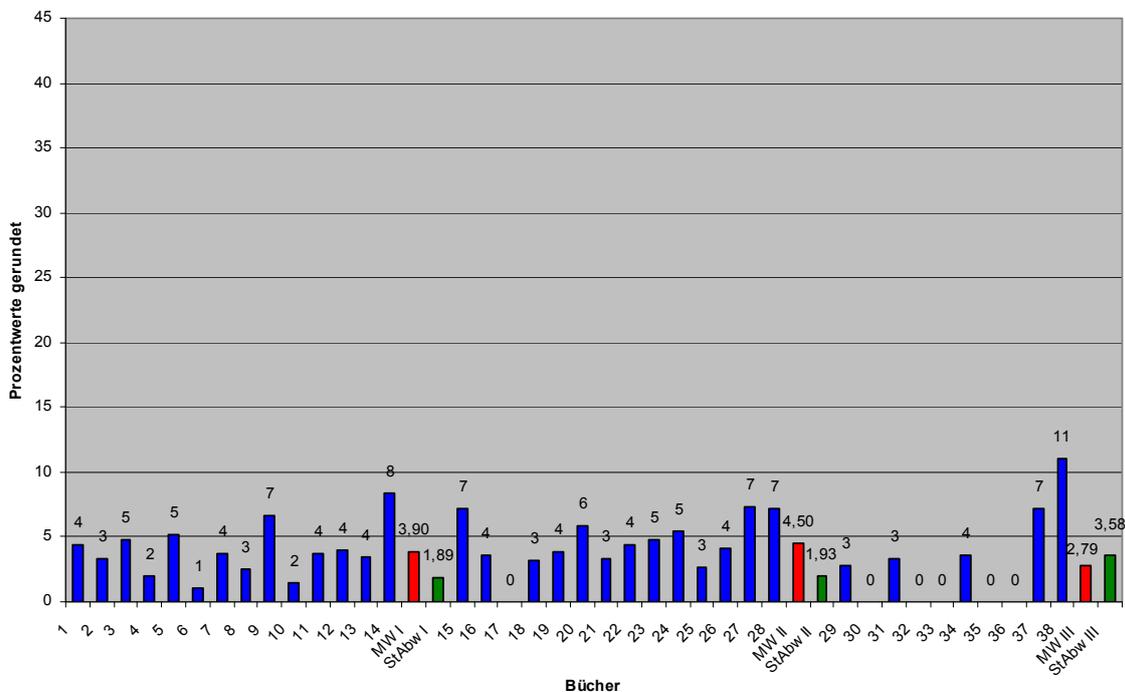


Diagramm 5.1.: Prozentualer Anteil des Themas „Götter und Religion“ am Gesamtkapitel

<sup>239</sup> Zu den wenigen Ausnahmen zählen *Rückspiegel*, *Treffpunkt Geschichte* und *IGL*.

<sup>240</sup> So in *ZeitRäume*, *Trio*, *Damals-heute-morgen* sowie *WZG*. Aus diesem Grund sind die entsprechenden Passagen raumanalytisch nicht erfasst (zu den entsprechenden methodischen Überlegungen vgl. Kapitel 3.1.).

<sup>241</sup> Es handelt sich hier um die Hauptschulbücher *Terra* und *Doppelpunkt*. Dies ist nicht in erster Linie lehrplanbedingt: Die Tatsache, dass der neue bayerische Hauptschullehrplan für das Fach GSE im Gegensatz zu seinem Vorgänger die Götter nicht mehr explizit nennt, führt nicht automatisch zu einem Ausfall des Themas im Schulbuch.

<sup>242</sup> Vgl. z.B. den prozentualen Anteil in *Zeitlupe* (Nr. 38), der sich schon aufgrund der raumaufwändigen Zeichnung zahlreicher Gottheiten ergibt.

### 5.2.2.1.2. *Darstellungsmodi*

Wie bereits erwähnt, dominiert in den Darstellungstexten der untersuchten Schulbuchgeneration ein neutral-informativer Duktus,<sup>243</sup> und das gilt grundsätzlich auch für das Thema „Götter und Religion“. Bei der Analyse fiel allerdings auf, dass in einigen Büchern ergänzend weitere Darstellungsmodi zum Einsatz kommen. Dabei konnten die drei folgenden Strategien unterschieden werden:

1. Zum einen wird immer wieder auf das erzählerische Potential des Mythos zurückgegriffen, wenn z.B. in *Zeitreise* der Darstellungstext unmittelbar mit einer Nacherzählung des Paris-Urteils einsetzt.
2. In *Zeiten und Menschen* ist besonders ausgeprägt eine Tendenz hin zur Betonung des Faszinosum zu erkennen, was sich nicht zuletzt in der mehrfachen Verwendung des Wortes „geheimnisvoll“, aber auch in der Bildauswahl niederschlägt.<sup>244</sup> In anderen Büchern lässt sich Ähnliches insbesondere im Zusammenhang mit dem Orakel von Delphi beobachten.<sup>245</sup> Dies geht in der Regel einher mit einer Tendenz, griechische Religiosität bzw. bestimmte ihrer Aspekte als fremdartig darzustellen.<sup>246</sup>
3. Schließlich ist ein Darstellungsmodus erkennbar, in dem mit Worten operiert wird, die Großartigkeit und Herrlichkeit ausdrücken, und der am besten als Tendenz zum Erhabenen charakterisiert werden kann.<sup>247</sup> Ein solcher Duktus ist in dieser Ausprägung eher selten und äußert sich am ehesten darin, dass die griechischen Tempel als „prächtig“ oder „herrlich“<sup>248</sup> beschrieben werden. So ist es denn auch kein Wunder, dass die Tendenz zur Betonung des Eindrucksvollen und Großartigen da besonders deutlich wird, wo Religion eng an das Thema Kunst gekoppelt wird, wie das in *ZeitRäume* der

<sup>243</sup> Vgl. oben Kapitel 3.3.

<sup>244</sup> Unter der Überschrift „Geheimnisvolle Götterwelt“ ist hier zunächst die angebliche Geburtshöhle des Zeus mit reichlich mystisch wirkendem Lichteinfall abgebildet.

<sup>245</sup> Z.B. *Zeit für Geschichte*, um nur ein Beispiel herauszugreifen.

<sup>246</sup> Vgl. auch Kapitel 7.6.1.

<sup>247</sup> Als Beispiel dafür kann folgende Passage aus *Reise in die Vergangenheit* gelten: „Der Göttervater war *Zeus*, der Herrscher über Himmel und Erde, aber auch über die anderen Götter. Ihm zur Seite stand die stolze *Hera*, seine Gemahlin, als Beschützerin der Ehe. / Gott des Lichtes war *Apollo*, in dem die Griechen auch den Herrn der Dichtkunst und des Saitenspiels verehrten. *Athene*, die Lieblingstochter des Zeus, verlieh den Männern kriegerischen Mut. Die Frauen verdankten ihr die Künste des Spinnens und Webens, die Athener den Namen ihrer Stadt. *Poseidon*, der Herr des Meeres, erzeugte mit seinem Dreizack die Erdbeben. So hatte jedes Lebensgebiet seine Gottheit – es gab noch viele mehr, auf dem Olymp und in der Natur. / Die Baumeister errichteten den Göttern herrliche Tempel. In ihnen standen die Götterbilder, vor denen die Griechen um Schutz oder Hilfe baten. Hier brachten sie auch ihre Opfergaben dar. An vielen Stellen rings um das Mittelmeer bewundern wir die Reste dieser Tempel noch heute.“ (*Reise in die Vergangenheit*, S.26).

<sup>248</sup> Das Wort „herrlich“ wird z.B. verwendet in *Geschichte plus*, S.89.

Fall ist. Auch bei der Darstellung der Panathenäen ist das Eindrucksvolle und Monumentale nicht selten stark herausgearbeitet.<sup>249</sup> Dabei liegt der Akzent allerdings in der Regel weniger auf dem Thema Religion, vielmehr soll hier in erster Linie die Macht und Prachtentfaltung Athens in klassischer Zeit veranschaulicht werden.

### 5.2.2.1.3. Inhaltselemente

#### Gottheiten

Zu den Elementen, die das Thema konstituieren, gehört zentral die Präsentation verschiedener Gottheiten samt ihren Zuständigkeitsbereichen, die exemplarisch oder umfassender ausfallen kann. Üblich ist weiterhin eine Charakterisierung der Götter, wobei insbesondere auf ihre Menschenähnlichkeit in Aussehen und Verhalten, auf ihre Unsterblichkeit und auf ihr Eingreifen in die menschlichen Angelegenheiten hingewiesen wird. Häufig wird der Text durch Abbildungen ergänzt, wobei die Lernenden nicht selten aufgefordert werden, die Gottheiten anhand ihrer Attribute zu identifizieren. Dabei werden insgesamt deutlich häufiger moderne Zeichnungen verwendet als Quellen – etwa Vasenbilder oder Statuen – wobei eine schulart-spezifische Tendenz erkennbar ist: In der Gruppe I werden am häufigsten Bildquellen bzw. Abbildungen gegenständlicher Quellen und vergleichsweise am seltensten Autorenzeichnungen verwendet,<sup>250</sup> in der Gruppe II überwiegen die Autorenzeichnungen deutlich<sup>251</sup> und in Gruppe III kommen gar keine Quellen zum Einsatz.<sup>252</sup> Die Zeichnungen ermöglichen dabei eine sehr kompakte und leicht fassbare Darstellung einer großen Anzahl von Gottheiten, sind aber oft sehr frei nachempfunden und nicht selten ausgesprochen klischeehaft gestaltet. Dies ließe sich nicht zuletzt auch an den Aphroditedarstellungen gut zeigen, wo sich etwa der Zeichner in „Geschichte und Geschehen“ ganz eindeutig stärker an Botticelli als an antiken Vorbildern orientiert. Immer wieder finden sich auch Götterstammbäume.<sup>253</sup> Dabei kann es dann auch geschehen, dass die außerehelichen Beziehungen des Zeus zugunsten einer „bereinigten“ Familienstruktur in den Hintergrund treten.<sup>254</sup>

<sup>249</sup> So z.B. in der ganzseitigen erzählerischen Darstellung in *Von...bis*, S.59.

<sup>250</sup> Sechs Bücher arbeiten mit Quellen, fünf mit Autorenzeichnungen.

<sup>251</sup> Drei Bücher arbeiten mit Quellen, zehn mit Autorenzeichnungen.

<sup>252</sup> Kein Buch arbeitet mit Quellen, fünf Bücher arbeiten mit Autorenzeichnungen.

<sup>253</sup> Zur fachlichen Problematik siehe oben Kapitel 5.2.1.1.2.

<sup>254</sup> So in *Zeiten und Menschen*, S.140, wo zwar im Text Leto als Mutter von Apoll und Artemis genannt wird, Aphrodite jedoch als Tochter „der Göttereltern“ bezeichnet wird und die Zeichnung in dieser Hinsicht äußerst unklar ist. Eine konträre Variante stellt der sehr ausführliche – und sehr komplizierte – Stammbaum in *Wir machen Geschichte*, S.95, dar.

### Kultische Praxis

Was nun die kultische Praxis betrifft, so wird sie in vielen Büchern, nicht selten auch ausführlich und anschaulich, behandelt, kann aber hinter der Aufzählung der Gottheiten auch ganz zurücktreten, was besonders in den Hauptschulbüchern fast durchgehend der Fall ist. Und auch einige Bücher der anderen Gruppen sind deutlich stärker an der Mythologie als an der alltäglichen Religiosität interessiert.<sup>255</sup> Das schlägt sich z.B. in der Berücksichtigung des Opfers nieder: Opferrituale werden z.T. recht ausführlich und konkret geschildert,<sup>256</sup> häufig zumindest genannt oder knapp erläutert<sup>257</sup>, manchmal – zumindest im Rahmen der allgemeinen Ausführungen zum Thema Religion<sup>258</sup> – aber auch gar nicht erwähnt. Letzteres gilt insbesondere, aber nicht ausschließlich, für die Hauptschulbücher.<sup>259</sup> So gesehen ist eine deutliche Tendenz erkennbar, griechische Religiosität mehr über Charakteristika und Namen der Gottheiten als über die kultische Praxis – also mehr als Glauben denn als Verehrung – zu bestimmen, was sich ja bereits in den Überschriften andeutete. Doch sind auch gegenläufige Bestrebungen erkennbar: Die Autoren insbesondere einiger Gymnasialbücher<sup>260</sup> bemühen sich gezielt um eine ausführliche Darstellung religiöser Bräuche speziell im lokalen bzw. alltäglichen Bereich. Besonders in *Rückspiegel* ist das Bemühen um eine alternative Darstellung deutlich: Den Göttern und ihren Charakteristika ist kein eigenes Kapitel gewidmet, sie werden vielmehr im Zusammenhang mit Homer eingeführt. Dabei werden auch Namen und Zuständigkeiten einiger Götter genannt, doch liegt hier kein Schwerpunkt, ebenso fehlt eine bildliche Zusammenstellung der Hauptgottheiten. Dagegen wird im Athenkapitel die Frage „Warum gaben die Athener riesige Summen an Geld für derartige Heiligtümer aus?“<sup>261</sup> ausführlich und mit Bezug auf ganz Griechenland beantwortet, wobei der Begriff „Kult“ eingeführt und in seiner privaten wie öffentlichen Bedeutung erläutert wird.<sup>262</sup>

<sup>255</sup> Aus der Gruppe I z.B. *Zeit für Geschichte*.

<sup>256</sup> Z.B. in *Unser Weg in die Gegenwart, Anno, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Horizonte, Geschichte plus, Geschichte real*.

<sup>257</sup> In der Gruppe II erfolgt vergleichsweise häufiger nur eine Nennung oder knappe Behandlung als in Gruppe I, was auch mit dem zur Verfügung stehenden Platz zusammenhängt, der dann eher für die Erläuterung von Göttern und Mythen genutzt wird. Doch ist dieser Zusammenhang nicht zwingend: Es gibt es auch in Gruppe I Bücher, in denen das Thema ganz zurücktritt, während es auch in Büchern der Gruppe II ausführlicher behandelt werden kann.

<sup>258</sup> Dies bedeutet nicht, dass Opfer nicht an anderer Stelle, etwa im Kapitel zu den Olympischen Spielen, vorkommen. Sie werden dann aber nicht als entscheidendes Charakteristikum griechischer Religiosität expliziert.

<sup>259</sup> In keinem der untersuchten Bücher der Gruppe III wird das Opfer zur ALLGEMEINEN Charakterisierung der griechischen Religion eingesetzt. Dies gilt aber auch für einige Gymnasialbücher (insbesondere *Geschichte und Geschehen alt, Zeit für Geschichte, BSV*).

<sup>260</sup> Als Beispiele seien hier *Das waren Zeiten* und *Forum Geschichte* herausgegriffen.

<sup>261</sup> *Rückspiegel*, S.129.

<sup>262</sup> *Rückspiegel*, S.129f.

### Weitere Inhaltselemente

Zu den Inhaltselementen, die neben den bisher erwähnten noch eine Rolle spielen, gehört auch das Thema „Orakel“, speziell das delphische, auf das viele Bücher z.T. recht ausführlich eingehen, wobei seine Behandlung nicht notwendigerweise im Zusammenhang mit Religion stehen muss, sondern auch im Kolonisationskapitel oder auf einer Einstiegsseite erfolgen kann. Häufig verwiesen wird außerdem auf Tempel und religiöse Feste, die jedoch im Allgemeinen in anderen Kapiteln ausführlicher erläutert werden, insbesondere in den Athen- und Olympiakapiteln. Eine auffallend geringe Rolle spielen dagegen griechische Jenseitsvorstellungen.<sup>263</sup>

## 5.2.2.2. Analyse der Gruppenbezüge

### 5.2.2.2.1. Panhellenische Bezüge

Die Teilkapitel zu Religion bzw. Mythos und Göttern befinden sich in der Regel relativ weit am Anfang der gesamten Griechenlandkapitel.<sup>264</sup> Damit geht zum einen, sofern überhaupt deutliche temporale Strukturierungen erkennbar sind, eine chronologische Verkoppelung mit der Archaik bzw. der griechischen Frühzeit<sup>265</sup> einher. Zum anderen ist damit eine Verortung im Rahmen der gruppenbezogenen Struktur des Narrativs verknüpft.<sup>266</sup> Religion erscheint als etwas, das auf der Ebene der gesamtgriechischen Gruppe zu behandeln ist, umgekehrt wird die Gruppe der Griechen mittels ihrer Götter charakterisiert, bevor im weiteren Verlauf der Narratio einzelne Poleis oder politische Ereignisse in den Vordergrund rücken. Dem entspricht, dass Religion in einigen Büchern systematisch und in der Gliederung deutlich erkennbar im Kontext der griechischen Gemeinsamkeiten verortet ist<sup>267</sup> und dass vielfach auch im Darstellungstext die identitätsfundierende Rolle von Religion für die Griechen angespro-

<sup>263</sup> Sie werden angesprochen in *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichtsbuch, Anno, Historia, Geschichte konkret*, in anderem Kontext in *Expedition Geschichte*.

<sup>264</sup> Eine Ausnahme stellt *Zeitreise neu* dar, wo – trotz einer vergleichsweise traditionellen Gliederung in klar abgegrenzte Einzelkapitel – „Götter und Helden der Griechen“ das sechste der insgesamt zehn Griechenlandkapitel bildet, gefolgt von den Olympischen Spielen, den Perserkriegen, Alexander und dem Hellenismus. Athen und Sparta sind also bereits im Vorfeld behandelt, ohne dass sich das allerdings erkennbar in der Ausgestaltung des Kapitels 6 niederschlägt, das nicht mit anderen Abschnitten bzw. Themen verknüpft ist und im Grunde an jeder beliebigen Stelle des Griechenlandkapitels stehen könnte.

<sup>265</sup> Die temporale Situierung der homerischen Epen ist in den Schulbüchern häufig sehr ungenau.

<sup>266</sup> Vgl. hierzu oben Kapitel 4.2.1.

<sup>267</sup> Z.B. in *Anno, BSV, Geschichte und Gegenwart* oder *Zeitlupe*. Zu den Büchern, für die die griechischen Gemeinsamkeiten ein Gliederungsprinzip darstellen, vgl. oben Kapitel 5.1.2.3.

chen wird,<sup>268</sup> wenn auch nicht so häufig, wie die einführenden Bemerkungen zur Charakterisierung der Griechen dies vermuten lassen könnten. In der Grundstruktur lässt sich somit eine sehr enge Verknüpfung von Religion und Ethnizität erkennen. In einigen Büchern sind allerdings Bestrebungen zu erkennen, diese Grundstruktur zu variieren. Wege und Reichweite dieser Varianten werden im Folgenden im Detail thematisiert.

#### 5.2.2.2.2. *Binnendifferenzierung*

##### Lokal-regionale Binnendifferenzierung

In dem Realschulbuch *Zeitreise* werden wesentliche Charakteristika griechischer Religiosität folgendermaßen beschrieben:

„Viele Göttergeschichten boten den Menschen Erklärungen für Dinge, die ihnen rätselhaft waren: Wenn Zeus zornig war, ließ er den Donner rollen, und gegen Schuldige schleuderte er Blitze. Die Griechen fürchteten die Götter und versuchten sie durch Opfer günstig zu stimmen. Jede Stadt, jeder Landstrich und jede Quelle stand unter dem Schutz mindestens einer Gottheit. Wer eine Furt durchquerte, betete zum Flussgott, wer die Saat ausbrachte, opferte der Göttin des Ackerbodens. Familien beteten gemeinsam an kleinen Altären oder Schreinen zu den Hausgöttern. Diese sollten Unglück abwenden und Diebe fern halten.“<sup>269</sup>

Indem der Text die alltägliche Bedeutung von Religion konkret und anschaulich verdeutlicht und entsprechend eine Mikroperspektive wählt, kann das Thema auf lokaler, ja familienbezogener Ebene differenziert werden. So lässt sich ohne großen Aufwand deutlich machen, dass neben Gottheiten wie Zeus zahlreiche kleinere, z.B. regional bedeutsame Götter verehrt wurden. Auch andere Bücher vollziehen entsprechende Binnendifferenzierungen,<sup>270</sup> doch stellt dies, auch wenn gelegentlich die alltägliche Dimension kultischer Praxis deutlich gemacht

<sup>268</sup> So in *Anno, Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Geschichte und Geschehen neu, Geschichte konkret A, Geschichte und Gegenwart, Geschichte konkret B*. Dies geschieht in mehr oder weniger reflektierter Weise, vgl. dazu die folgenden Ausführungen.

<sup>269</sup> *Zeitreise neu*, S.86, fast identischer Text in *Zeitreise alt*, S.73.

<sup>270</sup> Insbesondere *BSV* (S.91: „**Das Fortleben eines alten Glaubens**. Neben den olympischen Göttern, die der Vorstellungswelt des Adels entsprachen, wurden an vielen Orten Griechenlands auch noch Naturgottheiten verehrt, deren Kult sich bis zur Zeit der vorgriechischen bäuerlichen Urbevölkerung des Landes zurückverfolgen lässt. Ein Beispiel dafür ist Demeter, die Göttin der Erdfruchtbarkeit. Zu Ehren dieser Gottheiten wurden Mysterien gefeiert. Das waren geheime Zusammenkünfte, an denen nur Eingeweihte teilnehmen durften - wer das Schweigen brach, wurde getötet.“); *Wir machen Geschichte* (S.94: „Je nach Region wurden einzelne Götter besonders geachtet und verehrt.“); *Geschichte konkret A* (S.74: „Seit dem 8 Jh. v. Chr. verstanden die Griechen ihre wichtigsten Götter dann als *eine Familie*, die in herrlichen Palästen auf dem über 2900 m hohen Berg Olymp im Norden Griechenlands ‚wohnte‘. Durch diese gemeinsamen Götter und ihre Verehrung wurden die getrennt lebenden Griechen miteinander verbunden. Dafür sind die Olympischen Spiele ein Beispiel. Zusätzlich behielten sie aber auch ihre Sippengötter, die nur für ihre Familie oder Stadt ‚zuständig‘ waren.“). Zu der hier teilweise beobachtbaren sozialen bzw. temporalen Differenzierung vgl. auch Abschnitt 5.2.2.2.2. und 5.2.2.3. In zwei Fällen findet sich eine vergleichbare – äußerst verknäppte – Differenzierung in den oben untersuchten einleitenden Darlegungen zu den Gemeinsamkeiten der Griechen (*Treffpunkt Geschichte, Doppelpunkt*).

wird,<sup>271</sup> eher die Ausnahme dar bzw. wird nicht sehr stark betont. In einigen weiteren Büchern werden Heroenkult<sup>272</sup> bzw. Waldgötter und Nymphen<sup>273</sup> erwähnt, ohne dass dabei aber der lokale Bezug dieser Phänomene stärker herausgearbeitet würde.<sup>274</sup>

### Sozio-ökonomische Binnendifferenzierung

Noch seltener als in vertikaler Hinsicht wird horizontal differenziert: Gelegentlich allerdings finden sich Hinweise auf den aristokratischen Charakter der homerischen Götterwelt.<sup>275</sup> Doch kann es andererseits auch geschehen, dass das Verhältnis zwischen Mensch und Gottheit, wie es sich etwa in der Odyssee zwischen Odysseus und Athene realisiert, durch Rückgriff auf ein spezifisch griechisches Wesen und nicht etwa als Ausdruck des Selbstbewusstseins einer bestimmten Gesellschaftsschicht gedeutet wird.<sup>276</sup>

Genderkategorien werden in den allgemeinen Passagen zu Götterglauben und Religion kaum angewendet. Eine markante Ausnahme bildet *Wir machen Geschichte*, das in der Einheit zur Religion einen ausgeprägten Genderschwerpunkt setzt.<sup>277</sup> Ansonsten bleibt es bei der Feststellung, dass es „männliche und weibliche Götter“<sup>278</sup> gab, wenn nicht gar unreflektiert

<sup>271</sup> *Geschichte plus*, S.89: „Für die Griechen waren die kultischen Handlungen meist mit Festen in der Familie oder in einem größeren Kreis verbunden.“

<sup>272</sup> *Zeiten und Menschen, Geschichte und Geschehen neu, Geschichte konkret B.*

<sup>273</sup> *Anno, Geschichte kennen und verstehen.*

<sup>274</sup> So in *Zeiten und Menschen*, wo die Heroen als eine Stufe unter den Göttern stehend eingeführt, aber nicht in ihrem lokalen Bezug erläutert werden.

<sup>275</sup> So in der Schlusszusammenfassung von *Historia*, S.78: „Die olympischen Götter spiegeln in vielem das Leben der Adligen wider, nicht das der Bauern.“ Dazu gehört folgender Arbeitsauftrag: „Einem Bauern zur Zeit Homers werden die olympischen Götter weniger bedeutet haben als einem Adligen. Inwiefern?“ In *BSV Geschichte*, S.91, wird zwischen „den olympischen Göttern, die der Vorstellungswelt des Adels entsprachen“ und „Naturgottheiten [...], deren Kult sich bis zur Zeit der vorgriechischen bäuerlichen Urbevölkerung des Landes zurückverfolgen lässt“, z.B. Demeter, unterschieden. In *Geschichte konkret A* wird nicht sozial differenziert, allerdings der aristokratische Charakter des Pantheons herausgearbeitet: „Die Griechen stellten sich die Götter in menschlicher Gestalt und mit menschlichen Gefühlen vor wie eine Herrscherfamilie ihres eigenen Adels. Wie sie es bei den Herrscherfamilien gewohnt waren, versuchten sie auch die Götter durch Wohlverhalten und ‚Abgaben‘ gnädig zu stimmen.“ (S.74).

<sup>276</sup> In engem Zusammenhang mit einem Auszug aus einer Begegnung zwischen – dem gerade einmal wieder lügenden – Odysseus und Athene ist in *Expedition Geschichte*, S.65, im Autorentext zu lesen. „Menschen und Götter stehen im Mittelpunkt der bisher dargestellten Episoden aus der frühen griechischen Geschichte. Anders als in Ägypten, wo der Wille eines Königs (Pharao) über allem steht, nehmen Griechen die Geschicke ihres Landes oft selbst in die Hand und erfahren dabei, was die eigene Leistung wert ist. Sie erscheinen sehr selbstbewusst. / Auch aus den Berichten Homers erhalten wir einen lebendigen Eindruck, von der Individualität der Griechen.“ Auch *Historia* schließt, ungeachtet der in der vorangehenden Fußnote zitierten Bemerkung (*Historia*, S.78), von der Odyssee auf die „Eigenart der Griechen“ (*Historia*, S.73).

<sup>277</sup> *Wir machen Geschichte*, S.95: „Heute weiß man, daß Hesiod mit seiner Erzählung den Glauben an die olympischen Götter um Zeus begründen und stärken wollte. Dazu hat er zwar andere Glaubensvorstellungen aufgenommen, aber insbesondere die weiblichen Gottheiten stark verändert. / Dies gilt zum Beispiel auch für Athene. Sie war ursprünglich eine Göttin der Fruchtbarkeit, die die Ölbäume schützte, das Spinnen und Weben überwachte und mit Eule und Schlange verehrt wurde. Ihre Ursprünge liegen vermutlich in Nordafrika. Dort belegen verschiedene Funde ähnliche Namen und Vorstellungen. In Ägypten etwa wurde die dortige Gottheit Isis gelegentlich Athene genannt: Die [sic] hieß: „Ich stamme aus mir selbst.“ Von dieser Eigenständigkeit blieb in Griechenland kaum noch etwas übrig. Nach griechischer Überlieferung entspringt Athene dem Haupt Zeus [sic],

stellung, dass es „männliche und weibliche Götter“<sup>278</sup> gab, wenn nicht gar unreflektiert Klischees transportiert werden.<sup>279</sup>

### Poliskult und Panathenäen

Der bedeutsamste, bislang ausgeklammerte, inhaltliche Ansatzpunkt, der dazu dienen kann, das Phänomen Religion anhand verschiedener Gruppenbezüge zu erschließen, ist jedoch der Poliskult. Stadtgottheiten und ihre Verehrung können im Zusammenhang mit den Themen Religion, Polis, u.U. auch Kolonisation knapp erwähnt werden.<sup>280</sup> Am ausführlichsten wird der athenische Poliskult behandelt. Dies geschieht allerdings in der Regel nicht im Zusammenhang mit allgemeinen Charakteristika griechischer Religiosität, sondern fast ausschließlich im Athenkapitel, weshalb für die folgende Analyse auch Passagen herangezogen werden, die außerhalb der eigentlichen Einheiten zum Thema „Götter und Religion“ stehen.<sup>281</sup>

Besonders häufig werden die Panathenäen thematisiert, andere Feste dagegen kaum.<sup>282</sup> Sie sind in vielen Büchern der Gruppe I<sup>283</sup> und manchen Büchern der Gruppe II teils recht ausführlich behandelt, in der Gruppe III spielen sie jedoch keine nennenswerte Rolle. Da das Thema in den Büchern der Gruppe I insgesamt den höchsten Stellenwert hat, kann für diese Gruppe exemplarisch untersucht werden, welche Deutungsperspektiven – unter den Bedingungen der vergleichsweise größtmöglichen Ausführlichkeit – vorherrschen und wie die Situierung der hier im Vordergrund stehenden athenischen Ebene in Bezug auf die gesamtgriechische Ebene vorgenommen wird. Wie also, so könnte man anders formulieren, werden lokale und panhellenische Gruppenbezüge miteinander verknüpft?

---

nachdem dieser zuvor ihre Mutter Metis verschlungen hat. Ihre Geburt als reine Vatertochter ist auch Symbol einer von Männern beherrschten neuen Ordnung.“ Zur hier sichtbaren temporalen Differenzierung vgl. unten Abschnitt 5.2.2.3.

<sup>278</sup> WZG, S.36. Ohnehin wird in der Regel der Plural „Götter“, nicht „Gottheiten“ verwendet.

<sup>279</sup> *Entdecken und Verstehen*, S.106, im Rahmen einer Erzählung zur Einberufung einer Götterversammlung: „Seine Frau war die schöne Aphrodite. Sie warf noch einen Blick in ihren Spiegel und machte sich dann auf den Weg zum Olymp.“

<sup>280</sup> Z.B. in *Zeit für Geschichte*, S.10: „Jede dieser kleinen Poleis wurde von einer Stadtgottheit, die von allen Bürgern verehrt wurde, geschützt. Am bekanntesten ist Athena, die Schutzgöttin der Stadt Athen.“ In den allgemeinen Ausführungen zur griechischen Religion findet sich jedoch keine derartige Differenzierung.

<sup>281</sup> Eine Ausnahme stellt hier *Zeiten und Menschen* dar, wo die Panathenäen mit den Olympien in einem Kapitel, das „Feste für die Götter“ überschrieben ist, behandelt werden.

<sup>282</sup> Obwohl die athenischen Polisfeste bzw. die Panathenäen häufig im Kontext eines Kapitels zur Situation der Frau verortet sind, werden die Thesmophorien als eigentliches Frauenfest kaum erwähnt, eine Ausnahme bildet *Rückspiegel*.

<sup>283</sup> Sie werden nicht in *Unser Weg in die Gegenwart*, *Forum Geschichte*, *Geschichte und Geschehen neu* sowie *Horizonte* behandelt, in *Geschichtsbuch* und *BSV* nur knapp erwähnt.

Wichtige Deutungsperspektiven lassen sich an folgender ausführlicher Schilderung aus „Zeiten und Menschen“ aufzeigen. Sie ist Bestandteil einer Seite mit dem Titel „'Als wären wir dabei gewesen', die visuell von einer – erläuterten – Rekonstruktionszeichnung der Athena Parthenos des Phidias dominiert ist.

„Als an diesem Julimorgen die Sonne über Athen aufgeht, setzt sich der feierliche Zug in Bewegung. Es ist wieder einmal so weit. Athen feiert das Fest zu Ehren seiner Schutzgöttin Athene, das Panathenäenfest, das alle vier Jahre stattfindet. Bereits in der Nacht hat das Fest begonnen. Auf der Akropolis sangen junge Männer Hymnen und die Mädchen tanzten dazu. Jetzt – in den frühen Morgenstunden – scheint es, als sei halb Griechenland in die 300.000 Einwohner zählende Hauptstadt Attikas gekommen um die Göttin zu ehren. Es wird sportliche Wettkämpfe und Theateraufführungen geben.

Nur langsam bewegt sich der Festzug durch die Straßen mit den geschmückten Häusern. Allmählich erreichen die Priester mit ihren schneeweißen Gewändern, die den Festzug anführen, den steilen Aufstieg zur Akropolis, dem Burgberg Athens. Es folgen die Musikanten und die Soldaten in voller Rüstung. Heute sind auch die Frauen auf den Straßen. Einige haben sich weißes Make-up und ein wenig Rouge aufgelegt.

Ziel des Festzuges ist der Parthenontempel an der höchsten Stelle des Burgberges. Er ist das Gemach der Jungfrau Athene. In seinem Inneren befindet sich die zwölf Meter hohe Statue der Schutzgöttin Athene. Als Höhepunkt des Festes wird die Göttin ein gewebtes Gewand erhalten, das die Frauen Athens in mühevoller Arbeit hergestellt haben. Es ist schon eine besondere Frau, die sich die Athener zu ihrer Schutzgöttin ausgesucht haben. Bei ihrer Geburt war sie dem Kopf ihres Vaters Zeus entstiegen, voll gerüstet mit Helm, Speer und Schild.

An Weisheit und Kraft war sie so stark wie ihr Vater. Sie wurde Beschützerin der Städte gegen Feinde von außen und besonders der Stadt Athen. Sie sorgte für den inneren Frieden in der Stadt. Als Göttin der Weisheit schützte sie die Philosophen und die Dichter. Die Eule als Symbol der Klugheit wurde ihr heiliges Tier.“<sup>284</sup>

Folgende Deutungsperspektiven sind hier erkennbar:

- „Alltag“: Es herrscht das Bemühen vor, durch eine anschauliche Schilderung ein besonders herausgehobenes Element des athenischen Alltagslebens anschaulich und konkret nachvollziehbar zu machen. Dies wird auch im abschließenden Arbeitsauftrag deutlich: „Stell dir vor, du hättest am Panathenäenfest teilgenommen. Nun bist du in dein Haus in Athen zurückgekehrt und erzählst vom Ablauf des Festes und von der Bedeutung der Göttin für das Leben der Menschen in Athen. Schreibe auf, was du berichten würdest.“<sup>285</sup>
- „Erhabenheit“: Viele Aspekte, die auf Größe, Schönheit und Pracht hinweisen, aber auch die „schneeweißen Gewänder“ der Priester, scheinen darauf abzuzielen, einen eindrucksvollen Eindruck hervorzurufen, der hier mit dem Stichwort der „Erhabenheit“ charakterisiert werden soll.
- „Kunst und Kultur“: Außerdem werden Kunstwerke erwähnt, in diesem Fall weniger die Bauten der Akropolis als vielmehr die Statue der Athene, wobei sich dies nicht so sehr im Text als vielmehr im Gesamtarrangement mit der entsprechenden Abbildung manifestiert.

<sup>284</sup> *Zeiten und Menschen*, S.172.

<sup>285</sup> *Zeiten und Menschen*, S.172.

- „Gender“: Diese Perspektive ergibt sich einerseits aus der Situierung der Seite im Kapitel „Frauen in Athen“. Im Text schlägt sie sich in den Hinweisen auf die Teilnahme von Frauen und Mädchen sowie auf das Geschlecht Athenes nieder.
- „Gottheit“: Erwähnt werden entsprechende Mythen und Zuständigkeitsgebiete Athenes.
- „Kult“: Prozession und Übergabe des Gewandes kommen vor. Opfer und Opfermahl spielen hingegen, anders als in anderen Büchern,<sup>286</sup> keine Rolle.

Nicht alle Deutungsperspektiven besitzen in *Zeiten und Menschen* dasselbe Gewicht. Schwerpunkte liegen in diesem Fall bei den Bereichen „Alltag“, „Gottheit“ und angesichts der Situierung der Seite auch bei „Gender“. Die kultische Perspektive tritt dagegen zurück. Dies ist keineswegs untypisch: „Kunst und Kultur“,<sup>287</sup> „Gender“<sup>288</sup> und „Erhabenheit“<sup>289</sup> sind diejenigen Aspekte, unter denen das Thema am häufigsten entfaltet wird. Selten liegt das hauptsächliche Augenmerk dagegen auf dem Aspekt „Kult“.<sup>290</sup>

Um dies nachvollziehen zu können, muss man sich bewusst machen, dass die Panathenäen fast ausnahmslos<sup>291</sup> im Rahmen des Athenkapitels angesprochen werden, während allgemeine Ausführungen zum Thema Religion wie dargelegt in der Regel in den einführenden Abschnitten zu den Griechen erfolgen.<sup>292</sup> Die Athenkapitel sind nun aber schwerpunktmäßig mit spezifischen Fragestellungen verknüpft,<sup>293</sup> für die die „Panathenäen“ ebenfalls interessante Aspekte liefern können (z.B. Alltag, Gender, Kultur, ...). Diese Fragestellungen werden dann auch im Zusammenhang mit den Panathenäen in den Vordergrund gestellt bzw. genutzt, um die Panathenäen in den narrativen Zusammenhang einzuordnen, obwohl andere Gegenstände teilweise passender zur Entfaltung der entsprechenden Deutungsperspektive wären.<sup>294</sup> Dass es

---

<sup>286</sup> Z.B. *Anno*.

<sup>287</sup> Besonders deutlich in *Anno*, *Historia*, *Zeit für Geschichte*. Auch *Geschichtsbuch* erwähnt die Panathenäen im Zusammenhang mit der Akropolis und der Macht des demokratischen Athen.

<sup>288</sup> Auch *Geschichte und Geschehen alt* und *Wir machen Geschichte* behandeln die Panathenäen im Rahmen eines Kapitels zum Thema „Frauen“. In *BSV* und *Forum Geschichte*, wo es keine ausführliche Behandlung der Panathenäen gibt, wird im Zusammenhang mit der Rolle der Frauen zumindest kurz auf die Feste hingewiesen. In *Rückspiegel* werden die Panathenäen eher mit der Deutungsperspektive „Kult“, im Zusammenhang mit den Frauen dann aber die Thesmophorien erläutert.

<sup>289</sup> Recht ausgeprägt z.B. in *Anno* und *Historia*.

<sup>290</sup> Am deutlichsten ist dies der Fall in *Rückspiegel*, ähnlich auch in *Das waren Zeiten*.

<sup>291</sup> Sonderfälle sind *Rückspiegel* und *Das waren Zeiten*.

<sup>292</sup> Vgl. oben Abschnitt 5.2.2.1.1.

<sup>293</sup> Vgl. dazu unten Kapitel 6.1.1.

<sup>294</sup> So ließe sich argumentieren, dass das zu Ehren der Demeter gefeierte reine Frauenfest der Thesmophoria im Rahmen eines Kapitels zur athenischen Frau möglicherweise relevanter wäre. Solche Überlegungen dürften dazu geführt haben, dass in *Rückspiegel* die Panathenäen im Zusammenhang mit dem Poliskult, im Frauenkapitel aber dann die Thesmophoria behandelt werden.

um die Verehrung einer Göttin geht, wird zwar überall deutlich, doch treten „Religion“ und „Kult“ als Deutungsperspektiven bzw. thematische Schwerpunkte in den Hintergrund, was sich auch im Fehlen von expliziten Verknüpfungen auf das Religionskapitel äußert. Dies mag sinnvoll sein oder nicht, doch sei an dieser Stelle festgehalten, dass in diesen Fällen die Förderung der Einsicht, dass *Religion* etwas ist, das für einzelne Poleis oder Geschlechter jeweils eine spezifische Bedeutung hat, hinter anderen Zielen zurücktritt – etwa dem, zu zeigen, dass Frauen trotz ihrer untergeordneten Stellung Entfaltungsspielräume besaßen.

Interessant ist auch hier die Analyse der abweichenden Varianten: Dabei ist insbesondere auffällig, dass gerade die beiden Bücher, die den kultischen bzw. religiösen Aspekt der Panathenäen stark in den Vordergrund stellen, auch ein anderes Strukturierungskonzept verwenden: *Das waren Zeiten* bündelt die Kultfeste, darunter neben den Panathenäen insbesondere die Olympien, in einem eigenen Kapitel „Feste für die Götter“. In einem einführenden Abschnitt wird hier die soziale und politische Funktion des Kultes, darunter auch seine integrierende Wirkung, deutlich gemacht.<sup>295</sup> Auch *Rückspiegel* wählt ein vom Üblichen abweichendes Strukturierungsprinzip: Im ersten Kapitel „Griechische Frühzeit“ werden lediglich die panhellenischen Phänomene im engeren Sinn, nämlich die homerischen Epen, behandelt, deren prägende Wirkung klar herausgearbeitet wird. Ein allgemeines Kapitel zur „Religion“ der Griechen gibt es hier hingegen nicht. Stattdessen wird erst im dritten von vier Kapiteln („Leben im klassischen Griechenland“) die religiöse Praxis folgendermaßen erläutert:

„Kulte und Feste

Warum gaben die Athener riesige Summen an Geld für derartige Heiligtümer aus? Ein Grund lag selbstverständlich in dem Willen der Athener die Macht, die Großartigkeit und den Reichtum Athens zur Schau zu stellen. Doch das war noch nicht alles. Denn auch in vielen anderen Poleis, die längst nicht so vermögend waren wie Athen und keinerlei Machtstellung vorzuzeigen hatten, wurde nicht gespart, wenn es um die Einrichtung und Verzierung von Tempeln für griechische Gottheiten ging. Die Antwort auf unsere Frage muss sich also auf alle Griechen, nicht nur auf Athen, beziehen und sie kann nur lauten: Die Griechen maßen ihren Göttern eine so hohe Bedeutung für ihr Leben zu, dass ihnen für diese keine Ausgabe zu hoch schien. In diesem Sinne hatte sich also im Vergleich zur Zeit Homers kaum etwas geändert: Nach Auffassung auch der Griechen des 5. Jahrhunderts v.Chr. beherrschten göttliche Mächte alle Lebensbereiche der Menschen, zahlreiche verschiedene Gottheiten mussten daher geehrt und wohlwollend gestimmt werden.

Die Form dieser Verehrung, also den menschlichen Umgang mit den Göttern, bezeichnet man mit dem Begriff *Kult* und die Bedeutung des kultischen Bereiches war in allen griechischen Poleis enorm. Vor allen möglichen öffentlichen und privaten Handlungen wurden Gebete gesprochen und Opfer dargebracht, holte man den Rat der Götter ein. Die griechische Polis war nicht nur eine politische Gemeinschaft (die Gesamtheit der Bürger), sondern vor allem auch eine Kultgemeinschaft. Zum Kult gehörten neben Opferhandlungen und Gebeten in erster Linie die Feste. In jedem Monat gab es in Athen mindestens ein offizielles Fest, die berühmtesten von ihnen feierte man zu Ehren der Athena (die *Panathenäen*) und des Gottes Dionysos (die *städtischen Dionysien*).

An solchen Feiern, die manchmal mehrere Tage lang dauerten, durften häufig auch Metöken, Frauen und sogar Sklaven teilnehmen, obgleich die männlichen Bürger die Hauptrolle spielten. Ganz Athen war an solchen Tagen auf den Beinen, es wurde getrunken und musiziert, man schlachtete Opfertiere und zog in einem großen Festzug

<sup>295</sup> *Das waren Zeiten*, S.76. Sehr ähnlich im Übrigen das verwandte Buch *Treffpunkt Geschichte*, das hier wegen der Beschränkung auf die Gruppe I nicht mit berücksichtigt wurde.

durch die Stadt – und hoffte natürlich, die Götter würden dadurch gnädig gestimmt werden und das Leben in der Polis schützen und fördern.<sup>296</sup>

Indem – ausgehend vom athenischen Beispiel und von hier aus auf ganz Griechenland blickend – der Kult als zwar gesamtgriechisches, aber eben lokales Phänomen eingeführt wird, zeigt sich ein sehr bewusster Umgang mit den verschiedenen Gruppenbezügen, der sich nicht nur an der Textoberfläche, sondern auch in der Basisstruktur niederschlägt.

### Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Es dominiert eine Struktur, die Ethnizität und Religion in einen engen Zusammenhang setzt. Dieser Befund verdient auch deshalb Beachtung, weil Religion auch heute vielfach als Marker „kultureller“ Differenz dient. Allerdings sind in einigen Büchern deutliche Ansätze hin zu einer Differenzierung erkennbar. Es handelt sich dabei besonders um Bücher der Gruppe I, gelegentlich auch solche der Gruppe II. Konzentrationsprozesse, wie sie besonders für die Bücher der Gruppe III stark notwendig sind, führen dagegen häufig zu einer Beschränkung auf die Aufzählung der Namen einiger Gottheiten und ggf. dazu gehöriger Mythen.

Eine Konzentration auf Gottheiten und Mythen läuft dem Bestreben nach Differenzierung tendenziell entgegen: Denn lokal-regionale und sozio-ökonomische Differenzierungen ergeben sich im Rahmen der verbreiteten Struktur da am zwanglosesten, wo die konkrete Kultpraxis anschaulich geschildert wird und wo demzufolge Menschen in ihren verschiedenen Bestimmtheiten und nicht nur abstrakte „Griechen“ vorkommen. Dies stößt jedoch an strukturelle Grenzen z.B. da, wo die Ausführungen zur „Religion der Griechen“ und zum konkreten Poliskult nicht oder nur ansatzweise aufeinander bezogen werden. Bewusste Umstrukturierungen wie z.B. in *Rückspiegel* finden sich allerdings höchst selten. Vielfach findet Differenzierung eher an der Textoberfläche, etwa durch die Einfügung eines relativierenden Satzes, statt.

---

<sup>296</sup> *Rückspiegel*, S.129f.

### 5.2.2.2.3. Kontextualisierung

Tabelle 5.3. gibt einen Überblick über die über Griechenland hinausweisenden Makroperspektiven, die in den Büchern im Zusammenhang mit dem Thema „Religion“ eröffnet werden.<sup>297</sup> Getrennt erfasst wurden dabei Vergleiche und andere Formen der Kontextualisierung.

	Vergleich mit entsprechendem Bezugspunkt (*: Andersartigkeit als expliziter Schwerpunkt des Vergleichs)	Andere Formen der Kontextualisierung
1. Unser Weg in die Gegenwart		
2. Geschichtsbuch	Ägypten*	
3. Anno	Erzählungen der Bibel (ausgehend vom Prometheus-Mythos)	
4. Rückspiegel	Ägypten*	
5. Historia	Ägypten *	„Einwanderung“ der Götter
6. Geschichte und Geschehen alt	Ägypten	
7. Bsv	Ägypten *	
8. Wir machen Geschichte		Herkunft Athenes aus Nordafrika
9. Zeiten und Menschen		
10. Zeit für Geschichte		
11. Forum Geschichte	Ägypten*	
12. Das waren Zeiten		
13. Geschichte und Geschehen neu	Ägypten	
14. Horizonte		
15. Von ... bis		
16. Treffpunkt Geschichte		
17. IGL		
18. Reise in die Vergangenheit		
19. Geschichte konkret A	Vergleich zu den anderen behandelten Hochkulturen (Kelten; Mesopotamien, Ägypten; Israel; China)	
20. Expedition Geschichte	Ägypten *	
21. Zeitreise alt		Mediterraner Charakter des Glaubens an göttliche Auskünfte über die Zukunft; römische Namen der Gottheiten (ohne Erläuterung)
22. Geschichte und Gegenwart		
23. Geschichte plus		
24. Geschichte kennen und verstehen	Jahgangsabschließendes Verknüpfungskapitel „In der Antike haben die Menschen verschiedene Glaubensvorstellungen“; (Ägypten, Griechenland, Rom, Christentum, Islam) mit Vergleichsauftrag	Mediterraner Charakter des Glaubens an göttliche Auskünfte über die Zukunft;

<sup>297</sup> Da – im Anschluss beispielsweise an das Konzept der „Achsenzeit“ – eine globale Perspektivierung, die den religiösen Bereich berührt, auch im Anschluss an die Behandlung der griechischen Philosophie denkbar wäre, wurden zur Kontrolle wurden auch die Kapitel zur Philosophie auf entsprechende Bezüge hin überprüft. Dies blieb jedoch – von einer Ausnahme abgesehen – ohne Ergebnis. Bei der Ausnahme handelt es sich um *Treffpunkt Geschichte*, wo sich eine entsprechende Kontextualisierung für die ionische Naturphilosophie findet. Über Milet heißt es: „Die hier lebenden Griechen hatten die Kulturen der *Phönizier, Babylonier, Perser* und *Ägypter* kennengelernt und das Wissen der *Zeit* gesammelt.“ (S.20, Hervorhebungen im Original). Überhaupt wird in *Treffpunkt Geschichte* großer Wert auf den interkulturellen Aspekt gelegt. Dies ist, wie sich auch an anderen Stellen zeigt, eine generelle Tendenz in den Büchern des Buchner-Verlages, zwischen denen immer wieder deutliche Zusammenhänge erkennbar sind.

<b>25. Entdecken und Verstehen</b>		
<b>26. Geschichte real</b>		Integration der Kapitel zu Griechenland und Rom
<b>27. Geschichte konkret B</b>	Vergleich zu den anderen behandelten Hochkulturen (Ägypten; Israel)	
<b>28. Zeitreise neu</b>		Mediterraner Charakter des Glaubens an göttliche Auskünfte über die Zukunft; römische Namen der Gottheiten (mit Erläuterung)
<b>29. Begegnungen</b>		
<b>30. ZeitRäume</b>		
<b>31. Durchblick</b>		
<b>32. Trio</b>		
<b>33. Terra</b>		
<b>34. Damals - heute - morgen</b>		
<b>35. Doppelpunkt</b>		
<b>36. WZG</b>		
<b>37. Quer</b>		
<b>38. Zeitlupe</b>		

**Tabelle 5.3.: Bezugnahmen auf nicht-griechische Kulturen im Kontext des Themas „Griechische Religion“**

Die Auswertung zeigt, dass Bezugnahmen auf nicht-griechische Kulturen im untersuchten Korpus ausschließlich in den Gruppen I und II,<sup>298</sup> nicht aber in Gruppe III vorkommen. Die dominante Referenz auf andere Kulturen erfolgt in Gestalt eines Vergleichs, der entweder im Autorentext vollzogen oder in einem Arbeitsauftrag von den Schülern eingefordert wird.<sup>299</sup> Am häufigsten dient Ägypten als Vergleichspunkt, wobei in der Regel auf die *Unterschiede* zwischen beiden Formen der Religiosität – speziell den Anthropomorphismus der griechischen Götter – abgezielt wird: In vielen Fällen wird dies expliziert, während es nirgends ausdrücklich um Übereinstimmungen geht. Diese Differenz kann auch als Fortschritt gedeutet werden, wie das in *Historia* anklingt: „Die Griechen verehrten eine Vielzahl menschenförmiger, nicht mehr tiergestaltiger Götter.“<sup>300</sup>

In vier Büchern werden – jeweils im Rahmen von Arbeitsaufträgen – andere bzw. erweiterte Referenzpunkte für den Vergleich herangezogen,<sup>301</sup> ohne dass in diesen Fällen klare Indizien für eine mögliche Zielrichtung – im Sinne etwa von vorhandener oder mangelnder Einzigartigkeit griechischer Religiosität – erkennbar wären. Interessant und ungewöhnlich ist hier besonders *Geschichte konkret A*, dessen Autoren auf die vorausgehende Behandlung keltischer,

<sup>298</sup> Etwas, aber nicht deutlich häufiger in Gruppe I.

<sup>299</sup> Gelegentlich ist auch beides der Fall, so in *Historia*.

<sup>300</sup> *Historia*, S.78.

<sup>301</sup> Im Falle von *Geschichte kennen und verstehen* kommt diese Erweiterung dadurch zustande, dass der Vergleich im Rahmen des Kapitels „In der Antike haben die Menschen verschiedene Glaubensvorstellungen“ erfasst wurde, das am Ende des Buches zu finden ist und das dem „Wiederholen – Vertiefen – Verknüpfen“ des gesamten Jahresstoffes gewidmet ist. Vorrangig geht es hier allerdings um das Wiederholen, weniger um echtes Verknüpfen, zumal für die einzelnen Religionen sehr unterschiedliche Aspekte akzentuiert sind (Kosmologie, Mythos, Christenverfolgungen, Vision des Mohammed), zwischen denen – abgesehen von der recht allgemeinen Aufgabe, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den behandelten Religionen zu sammeln – kaum ein Zusammenhang hergestellt wird.

mesopotamischer, israelitischer und chinesischer religiöser Vorstellungen zurückgreifen können, sodass u. U. mit einem interessanten und differenzierten Ergebnis gerechnet werden könnte.

Derartige Vergleiche tragen jedoch wenig zu einer stärkeren Verankerung der griechischen Religion in einem weiteren Kontext bei. Denn es sind hier keine Hinweise auf Bezüge – auch nicht temporaler Art – zwischen den religiösen Vorstellungen der angesprochenen Gruppen zu erkennen: Denkbar wären an dieser Stelle Vergleiche zu allen möglichen Religionen, ganz unabhängig von ihrer zeitlichen und räumlichen Zugehörigkeit, vorausgesetzt nur, dass sie im Geschichtsunterricht bislang behandelt wurden. Denn die vorrangige Funktion dieser Vergleiche dürfte zum einen in der Wiederholung liegen, zum anderen – insbesondere in der bipolaren Gegenüberstellung mit Ägypten – aber darin bestehen, die Spezifik griechischer Religiosität noch deutlicher herauszuarbeiten. Am prägnantesten kommt dies in folgender Aufgabe aus *Historia* zum Ausdruck: „Der Dichter Friedrich Schiller beginnt ein Preisgedicht auf die Götter Griechenlands mit dem Ausruf: ‚Da ihr (Götter) noch die schöne Welt regiertet, wie ganz anders war es da! Schöne Welt, wo bist du? Kehre wieder!‘ Versuche zu sagen, wie ganz anders die griechische Religion war als die ägyptische und die christliche.“<sup>302</sup> Hier verbindet sich die weiter unten diskutierte Entgegensetzung zum Christentum mit der zur ägyptischen Religion zu einem ausgeprägten Abgrenzungsgestus, der die Einzigartigkeit der entsprechenden religiösen Vorstellungen betont und mit einem verklärten Griechenbild verkoppelt wird. Dessen Bedeutung und Funktion in der Geschichtsphilosophie bzw. Dichtungstheorie der Weimarer Klassik kann den Schülern freilich in keiner Weise verständlich sein.

Stärker einordnenden Charakter hat der Hinweis darauf, der Glaube, man könne von den Göttern die Zukunft oder das eigene Schicksal erfahren, sei fast in der ganzen Mittelmeerwelt verbreitet gewesen. Eine entsprechende Bemerkung findet sich in drei Büchern.<sup>303</sup> Transferprozesse hingegen werden nur äußerst selten thematisiert.<sup>304</sup> Ausblicke über die Mittelmeerwelt hinaus fehlen – vom Vergleich in *Geschichte konkret A* abgesehen – im untersuchten

<sup>302</sup> *Historia*, S.78.

<sup>303</sup> Zwischen den drei Büchern scheint in diesem Punkt eine Verbindung zu bestehen. Zwischen *Zeitreise alt* (S.73) und *Zeitreise neu* (S.86) besteht wörtliche Übereinstimmung („Fast in der ganzen Mittelmeerwelt war der Glaube verbreitet, man könne von den Göttern die Zukunft oder das eigene Schicksal erfahren.“). Ungewöhnlich ist die starke Entsprechung der Formulierung in dem aus einem anderen Verlag stammenden Buch *Geschichte kennen und verstehen*, S.55: „Fast im ganzen Mittelmeerraum war die Vorstellung verbreitet, man könne von den Göttern die Zukunft oder das eigene Schicksal erfahren.“

<sup>304</sup> Ausnahmen: *Wir machen Geschichte*, ansatzweise *Historia* und *Treffpunkt Geschichte*. Gelegentlich wird der Zusammenhang zwischen griechischen und römischen Gottheiten angesprochen (*Zeitreise alt*, allerdings ohne Erläuterung, *Zeitreise neu* und *Geschichte real*).

Korpus gänzlich, und zwar für die Religions- ebenso wie für die Philosophiekapitel.<sup>305</sup> Somit lässt sich festhalten, dass eine echte Situierung griechischer Religiosität in ihren mediterranen Bezügen nur äußerst selten festzustellen ist. Der Blick über die Mittelmeerwelt hinaus wird nirgends gewagt.

### 5.2.2.3. Temporale Differenzierung

In der Präsentation griechischer Religiosität dominiert ganz eindeutig und in hohem Maß der Eindruck von Statik. Nur in wenigen Büchern wird auf Veränderungen eingegangen oder erfolgt gar eine Narrativierung des Themas. Interessant ist deshalb die Analyse derjenigen Darstellungen, in denen dies der Fall ist. Zu diesem Zweck werden die entsprechenden Passagen zunächst zitiert.

#### Untersuchte Textpassagen

1. **„Das Fortleben eines alten Glaubens.** Neben den olympischen Göttern, die der Vorstellungswelt des Adels entsprachen, wurden an vielen Orten Griechenlands auch noch Naturgottheiten verehrt, deren Kult sich bis zur Zeit der vorgriechischen bäuerlichen Urbevölkerung des Landes zurückverfolgen lässt. Ein Beispiel dafür ist Demeter, die Göttin der Erdfruchtbarkeit. Zu Ehren dieser Gottheiten wurden Mysterien gefeiert. Das waren geheime Zusammentreffen, an denen nur Eingeweihte teilnehmen durften - wer das Schweigen brach, wurde getötet.“ (*BSV*, S. 91).
2. **„Die Götter der Griechen / [...]** Die Beschreibung der Götter in „Ilias“ und „Odyssee“ hat zur Vereinheitlichung des Glaubens der Griechen geführt und damit ihr Zusammengehörigkeitsgefühl verstärkt (vgl. S. 80 ff.). Homer hat die Götter allerdings nicht erfunden, sondern vielmehr den Götterglauben aufgegriffen, der bereits vor seiner Zeit entstanden war. Die Griechen verehrten viele Götter gleichzeitig. Je nach Region wurden einzelne Götter besonders geachtet und verehrt. Die Götter galten als Beschützer der Menschen, ihrer Handlungen und der Natur. So wachte Demeter beispielsweise über die Ernte, Aphrodite über die Liebe, Hera über die Ehe, andere über eine ganze Stadt; Athene etwa war die Schutzgöttin Athens. Die Menschen bauten ihnen prachtvolle Tempelanlagen. Dort brachten sie ihnen Opfer dar, als Dank oder um Schutz und Rat von ihnen zu erfahren. [...] **Die Herkunft der Götter /** Auch Hesiod hat entscheidend zur Vereinheitlichung des griechischen Glaubens beigetragen. Vor seiner Zeit gab es sehr verschiedene Vorstellungen von Göttern, deren Ursprung z.T. bis ins 2. Jahrtausend v. Chr. zurückreicht. Hesiod hat diese Vorstellungen verbunden, indem er die Herkunft der Götter in Form einer Familiengeschichte erzählt hat. Am Ende der Ahnenreihe stehen bei ihm die Götter um Zeus, wie sie von Homer beschrieben werden. Nach Hesiods Erzählung gab es zunächst drei Götter: Chaos, Eros, den Gott der Zeugung, und Gaia, die Göttin der Erde. [...] Heute weiß man, daß Hesiod mit seiner Erzählung den Glauben an die olympischen Götter um Zeus begründen und stärken wollte. Dazu hat er zwar andere Glaubensvorstellungen aufgenommen, aber insbesondere die weiblichen Gottheiten stark verändert. / Dies gilt zum Beispiel auch für Athene. Sie war ursprünglich eine Göttin der Fruchtbarkeit, die die Ölbäume schützte, das Spinnen und Weben überwachte und mit Eule und Schlange verehrt wurde. Ihre Ursprünge liegen vermutlich in Nordafrika. Dort belegen verschiedene Funde ähnliche Namen und Vorstellungen. In Ägypten etwa wurde die dortige Gottheit Isis gelegentlich Athene genannt: Die hieß: ‚Ich stamme aus mir selbst.‘ Von dieser Eigenständigkeit blieb in Griechenland kaum noch etwas übrig. Nach griechischer Überlieferung entspringt Athene dem Haupt Zeus, nachdem dieser zuvor ihre Mutter Metis verschlungen hat. Ihre Geburt als reine Vatertochter ist auch Symbol einer von Männern beherrschten neuen Ordnung.“ (*Wir machen Geschichte*, S. 94f.).

<sup>305</sup> Dies ist auch in *Wir machen Geschichte* nicht anders, wo es – allerdings erst am Ende des Buches – ein eigenes Chinakapitel mit einem eigenen Teilkapitel zu Konfuzius gibt.

3. „Was können wir aus den frühen Erzählungen der Griechen über ihre Religion erfahren? / Die griechischen Stämme entwickelten zunächst jeder für sich verschiedene Religionen, die unverbunden waren. In ihren frühen Erzählungen (Mythen) gaben sie Begründungen für alles, was sie nicht verstehen konnten. Das begann bei unerklärlichen Naturerscheinungen und endete bei dem Sinn von Leben und Tod. So glaubte jede Sippe an ihren Ursprung in einem mythologischen Ereignis, zum Beispiel an die Zeugung eines der Vorfahren durch einen Gott. Dieser gemeinsame Glaube verband die Mitglieder der Sippen untereinander. / Seit dem 8. Jh. v. Chr. verstanden die Griechen ihre wichtigsten Götter dann als eine Familie, die in herrlichen Palästen auf dem über 2900 m hohen Berg Olymp im Norden Griechenlands ‚wohnte‘. Durch diese gemeinsamen Götter und ihre Verehrung wurden die getrennt lebenden Griechen miteinander verbunden. Dafür sind die Olympischen Spiele ein Beispiel. Zusätzlich behielten sie aber auch ihre Sippengötter, die nur für ihre Familie oder Stadt ‚zuständig‘ waren. / Die Griechen stellten sich die Götter in menschlicher Gestalt und mit menschlichen Gefühlen vor wie eine Herrscherfamilie ihres eigenen Adels. Wie sie es bei den Herrscherfamilien gewohnt waren, versuchten sie auch die Götter durch Wohlverhalten und ‚Abgaben‘ gnädig zu stimmen. / In den Mythen erzählen sie von Begegnungen zwischen Menschen und Göttern. Alle frühen geschichtlichen Ereignisse, deren genaue Hintergründe nicht mehr bekannt waren, führten sie auf das Eingreifen der Götter zurück. Das bekannteste Beispiel hierfür ist der Trojanische Krieg, der nach den Mythen durch den Streit der Göttinnen Hera, Athene und Aphrodite ausgelöst und durch das Eingreifen der Götter bestimmt wurde. Von ihm erzählen die ‚Ilias‘ und ‚Odyssee‘. Sie wurden von Homer geschrieben, dem ersten großen griechischen Dichter aus dem 8. Jh. v. Chr. / Im Laufe ihrer Geschichte erkannten Griechen, daß es andere Erklärungen für Naturerscheinungen und politische Zusammenhänge gab. Daraufhin konnten Geschichtsschreibung, Philosophie und Naturwissenschaften entstehen. So gelang es beispielsweise dem Philosophen Thales, die Sonnenfinsternis vom 28. Mai 585 v. Chr. ein Jahr zuvor zu berechnen.“ (*Geschichte konkret A*, S. 74).
4. **„Belebte Natur** / In der Frühzeit verehrten die antiken Völker auffallende Naturerscheinungen, deren Wirkung sie im Alltag erlebten. Auch die Verehrung der Ahnen, deren Seelen an geheimnisvollen Orten wohnten, schien wichtig, und man gab den Verstorbenen Gebrauchs- und Wertgegenstände mit ins Grab. Für Opfer erwartete man eine Gegenleistung. Umgekehrt musste man die Rache der Geister fürchten, wenn man religiöse Pflichten vernachlässigt hatte. Im Laufe der Zeit gelangten Griechen wie Römer zu der Überzeugung, dass göttliche Wesen in menschenähnlicher Gestalt die unerklärbaren Naturgewalten ordnen und lenken./ Nun baute man diesen Göttern prächtige Tempel, errichtete ihnen Standbilder und führte Kulthandlungen nach genauen Vorschriften durch, die von Priesterinnen und Priestern überwacht wurden.“ (*Geschichte real*, S. 106).
5. **„Viele Götter - was vereint die Griechen?** / Die Griechen erzählten sich Geschichten ihrer Götter gegenseitig. Seit dem 8. Jahrhundert v. Chr. glaubten sie sie in einer *Götterfamilie* vereint, die auf dem 2900 m hohen Berg Olymp ‚wohnte‘. In ihrer Vorstellung glichen die Götter den Menschen, waren aber unsterblich, schön und ewig jung.“ (*Geschichte konkret B*, S. 76).

### Analyse der Textpassagen: Erzählmodi

In diesen fünf Passagen sind verschiedene Modi des Erzählens unterscheidbar:

1. In Text 1 und 2 soll in erster Linie die Entstehung eines bestimmten Entwicklungsstandes – des der archaischen und klassischen Zeit – erklärt werden. Es geht also – von einem bestimmten Punkt in der Vergangenheit aus gesehen – um Ursprünge. Anknüpfend an Rüsens Typologie der narrativen Sinnbildung<sup>306</sup> könnte man hier von traditionalem Erzählen sprechen. Ein Ausblick auf weitere Entwicklungen oder das Ende des Paganismus erfolgt nicht.

<sup>306</sup> Vgl. hierzu u.a. Rösen 1997, Rösen 1983, Rösen 1989.

2. In den verbleibenden zwei Fällen (Text 3 und 4) wird die Entwicklung griechischer bzw. antiker<sup>307</sup> Religion(en) in eine Art Fortschrittsgeschichte eingeordnet. Anschließend an Rösen ließe sich dies als genetisches Erzählen auffassen.<sup>308</sup> In Text 4 wird eine Entwicklung von einem eindeutig als primitiv gekennzeichneten Ahnenkult hin zur griechisch-römischen Religion geschildert, die mit einem höheren zivilisatorischen Niveau (Tempel, Institutionalisierung und Formalisierung) gekoppelt wird. In Text 3 handelt es sich genau genommen um die Verknüpfung zweier unabhängiger Erzählungen: Die eine orientiert sich an der griechischen Ethnogenese, mit der die Entstehung einer panhellenischen Götterfamilie und der dazu gehörigen Mythen verkoppelt wird, wobei auch die Auswirkung sozialer Strukturen in Rechnung gestellt wird. Allerdings handelt es sich hier nicht um eine ungebrochene Fortschrittsgeschichte, vielmehr wird auf das Fortleben älterer Strukturen (lokale und familiäre Kulte) hingewiesen. Von hier ausgehend wird anschließend ein weiterer Aspekt akzentuiert: die Entwicklung von der mythischen zur rationalen Erklärung natürlicher bzw. gesellschaftlicher Phänomene. Dieses Erzählmuster findet sich im Korpus häufig, allerdings selten so direkt im Kontext von Religion, sondern in der Regel in eigenen Abschnitten zu Philosophie und Wissenschaft. Ein Ausblick auf das Ende des Paganismus erfolgt in beiden Texten ebenfalls nicht.
3. Bei Text 5 handelt es sich offenbar um eine äußerst verkürzte Variante von Text 3, in der die zeitliche Perspektive so stark zurücktritt, dass eine Typologisierung kaum mehr sinnvoll erscheint.

#### **Analyse der Textpassagen: Ursachenzuschreibungen**

Fragt man danach, welche Ursachen für die dargestellten Entwicklungen angegeben werden, so fällt auf, dass gerade die Texte, die die Entwicklung der griechischen Religion mit einer Fortschrittsperspektive verknüpfen, auf Begründungen weitgehend verzichten. Charakteristisch sind vielmehr Wendungen wie „Im Lauf ihrer Geschichte“, „Im Laufe der Zeit“ oder auch „Seit dem 8. Jahrhundert“. Die Texte 1 und 2 haben hingegen deutlich stärker begründenden und erklärenden Charakter: Text 1 entfaltet die Kategorie der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen und verweist auf die verschiedenen sozialen – und verbunden damit ethnischen – Trägergruppen, differenziert also im Gruppenbezug. Text 2 liefert das fachlich fundierteste Modell und konkretisiert die vereinheitlichende Wirkung der homerischen und hesi-

<sup>307</sup> In *Geschichte real* werden griechische und römische Geschichte wie erläutert in einem gemeinsamen Kapitel behandelt.

<sup>308</sup> Vgl. auch hierzu Rösen 1997, Rösen 1982, Rösen 1989.

odischen Texte mithilfe eines personalisierenden Erklärungsmusters. Berücksichtigt werden außerdem Transfer- und Genderaspekte in zeitlich differenzierender Hinsicht.

### **Fazit**

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Darstellung griechischer Religiosität überwiegend statisch erfolgt, nur in vier Fällen kann von einer Narrativierung des Themas die Rede sein. Zeitlicher Bezugspunkt ist in allen Fällen wie üblich die archaische und klassische Zeit, auf das Ende des Paganismus bzw. seine Ablösung durch das Christentum wird nirgends Bezug genommen. In drei der vier Fälle wird in lokal-regionaler oder sozio-ökonomischer Hinsicht differenziert bzw. erfolgt eine Kontextualisierung im Mittelmeerraum, was mit einem höheren Reflexions- bzw. Differenzierungsgrad der Texte zu tun haben oder mit der zeitlichen Perspektive zusammenhängen könnte. Nur zwei Texte geben erkennbar Ursachen für die dargestellten Entwicklungen an, wobei auffällig ist, dass gerade die Texte auf eine Ursachenzuschreibung verzichten, in denen eine Fortschrittsperspektive erkennbar ist. Doch ist die Zahl der untersuchten Texte so gering, dass über die genannten möglichen Zusammenhänge allenfalls spekuliert werden kann.

#### **5.2.2.4. Fazit**

Zusammenfassend lässt sich folgendes Muster als das dominierende beschreiben: Griechische Religiosität wird insbesondere über die panhellenischen Hauptgottheiten, weniger über die kultische Praxis definiert. Überhaupt ist das Thema „Religion“ stark mit der gesamtgriechischen Ebene gekoppelt, was der eingangs gemachten Beobachtung, dass der Götterglaube sehr häufig als Charakteristikum „der Griechen“ eingeführt wird, entspricht. Religion und Ethnizität werden dadurch in einen engen Zusammenhang gesetzt, wobei hier besonders bedenkenswert ist, dass griechische Religiosität weitgehend als etwas Statisches beschrieben wird, was mit der weiter oben gemachten Beobachtung übereinstimmt, dass allenfalls die Entwicklung eines griechischen Gemeinschaftsbewusstseins, nicht aber dessen fundierende Aspekte temporalisiert werden. Dies entspricht einem essentialistischen Zugang.

Dieses Muster tritt tendenziell desto stärker zutage, je stärker vereinfacht und konzentriert wird. Varianten finden sich überproportional häufig in den Gymnasialbüchern, teils auch in Büchern der Gruppe II. Besonders ausgeprägt um eine andere Darstellung bemühen sich – in durchaus unterschiedlicher Weise – die Autoren von *Wir machen Geschichte* und *Rückspie-*

gel, also von Büchern, die jeweils mit außerordentlich umfangreichen und anspruchsvollen Darstellungstexten ausgestattet sind. Binnendifferenzierungen sind jedoch selten, und nur in Ausnahmefällen erfolgt eine Narrativierung oder eine Situierung im mediterranen Rahmen, die über einen – in der Regel auf Abgrenzung zielenden – Vergleich speziell zu Ägypten hinausginge. Entsprechende Varianten bleiben zudem häufig punktuell und stoßen außerdem auf strukturelle Grenzen: Lokale und panhellenische Phänomene werden curricular sehr unterschiedlich verortet und wenig miteinander verknüpft. Weiterhin finden viele relevante Mittelmeerkulturen in den Lehrplänen keine Berücksichtigung. Und schließlich ist die Ausbreitung des Christentums und das damit verbundene Ende der paganen Kulte am Ende des Romkapitels verortet – in keinem einzigen der Bücher wird hierauf Bezug genommen, auch nicht in *Geschichte real*, das doch griechische und römische Geschichte integriert. Die traditionellen curricularen Strukturen stellen einen offenbar nur schwer überwindbaren Rahmen dar: Nur in Ausnahmefällen – zu nennen ist in erster Linie *Rückspiegel* – hat das Bestreben nach größerer Differenzierung auch strukturelle Konsequenzen.

## 5.3. Olympische Spiele

### 5.3.1. Fachwissenschaftlicher Abriss

Das Wort „Agon“ bedeutet ursprünglich „Versammlung(splatz)“ oder „(Wett-)Kampf(platz)“, und bezeichnet alle Arten von Wettbewerb sowie die Veranstaltungen, bei denen Wettbewerbe ausgetragen wurden. Ausgehend von Jacob Burckhardts Begriff des „Agonalen“ wurde die Vorstellung vom „agonalen Prinzip“ als grundlegendem Charakteristikum griechischer Kultur entwickelt, die in dieser Form heute jedoch v.a. in der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur vertreten wird.<sup>309</sup>

Der berühmteste der antiken Agone wurde – seit dem 6. Jahrhundert v. Chr. unter der Leitung der Polis Elis – alle vier Jahre im Zeusheiligtum von Olympia in der westlichen Peloponnes ausgetragen.<sup>310</sup> Im 5. Jh. v. Chr. war dieses Fest zu einer fünftägigen Veranstaltung angewachsen, bei der gymnische,<sup>311</sup> hippische,<sup>312</sup> nicht aber musische Wettbewerbe<sup>313</sup> abgehalten wurden und die, so wird geschätzt, bis zu 40 000 Zuschauer aus der ganzen griechischen Welt anzog. Die Olympischen Spiele sind jedoch nur als Teil der gesamten griechischen Sportkultur<sup>314</sup> wirklich zu verstehen, die sich nicht nur in den zahlreichen Agonen, sondern z.B. auch im alltäglichen Training im Gymnasion<sup>315</sup> realisierte, das aus einer griechischen Polis nicht wegzudenken war.<sup>316</sup>

Wir sind über Olympia und seine Wettkämpfe durch die Ausgrabungen, die seit 1875 vom Deutschen Archäologischen Institut durchgeführt werden, sowie durch schriftliche Quellen – speziell die Beschreibung des Pausanias aus dem 2. nachchristlichen Jahrhundert – recht gut unterrichtet. Hingegen lassen sich nur wenige Darstellungen von Sportszenen mit Olympia verbinden: Zu viel ist verloren gegangen. Wesentlich besser sind in dieser Hinsicht die Panathenäen dokumentiert: Die hier als Preise vergebenen Amphoren, die man im ganzen Mit-

<sup>309</sup> Vgl. Blinder 2003. Zur Kritik an der Vorstellung von einem „agonalen Geist“ der Griechen vgl. z.B. Weiler 1981, S.82f.

<sup>310</sup> Zum Folgenden vgl. die weiter unten genannte Überblicksliteratur.

<sup>311</sup> Von γυμνός (nackt): Laufwettbewerbe (darunter die Sonderform des Waffenlaufs), Kampfsportarten (Ringeln, Faustkampf, Pankration) und Pentathlon (Diskus, Weitsprung, Speerwurf, Lauf, Ringkampf).

<sup>312</sup> Von ἵππος (Pferd): Wagenrennen und Reitwettbewerbe.

<sup>313</sup> Solche gab es bei anderen Agonen durchaus. In Olympia wurden seit dem 4. Jahrhundert lediglich die besten Herolde und Trompeter festgestellt.

<sup>314</sup> Im Folgenden wird – wie übrigens in einem großen Teil der Fachliteratur – der moderne Begriff „Sport“ gebraucht.

<sup>315</sup> Zum Gymnasion und seiner Entstehung vgl. Mann 1998. Vgl. auch Hadot/Höcker 1998.

<sup>316</sup> Vgl. Pausanias 10,4.

telmeerraum gefunden hat, zeigen die Wettkämpfe, für die sie verliehen wurden. Überhaupt sind es denn meist athenische Vasenbilder, die zur Illustration der Olympischen Spiele herangezogen werden.

Zu den Olympischen Spielen bzw. der griechischen Agonistik liegen zahlreiche fundierte, dabei oft auch an ein breiteres Publikum gerichtete<sup>317</sup> Überblicksdarstellungen vor.<sup>318</sup> Im Folgenden soll nun aber kein Überblick über alle mit den Olympien verbundenen Einzelfragen geliefert werden. Bevor jedoch genauer auf Gruppenbezüge und temporale Differenzierung eingegangen wird, ist es nötig, zunächst einige ausgewählte Aspekte anzusprechen, die für die Gesamtdeutung und Bewertung der Olympischen Spiele von besonderer Relevanz sind und in der Schulbuchanalyse immer wieder eine Rolle spielen.

### **5.3.1.1. Deutungsrelevante Einzelaspekte**

#### ***5.3.1.1.1. Kultischer Bezug***

Aus heutiger Sicht ist die enge Verbindung zwischen Kult und Sport im antiken Griechenland besonders auffällig: Zu den Festen für die Götter gehörte der Agon. Das bedeutet aber keineswegs, dass der Ursprung des griechischen Sports im Kult zu suchen ist oder der Sport einen grundsätzlich religiösen Charakter besaß. Die homerischen Epen bieten vielfältige Beispiele für sportliche Wettkämpfe außerhalb des kultischen Bereichs. Sie waren in der Gesellschaft – der aristokratischen zumal – offenbar fest verankert und wurden dementsprechend auch in Götterfeste integriert.<sup>319</sup> Wie eng das Verhältnis zwischen Sport und Kult war und in welchem Ausmaß sich im Laufe der Zeit Säkularisierungstendenzen zeigten, ist eine umstrittene Frage.<sup>320</sup>

---

<sup>317</sup> Nicht zuletzt die modernen Olympiaden bieten einen immer wiederkehrenden Anlass zu entsprechenden, dabei wissenschaftlich durchaus fundierten, Publikationen.

<sup>318</sup> Vgl. z.B. Decker 1995, Ebert 1980, Finley/Pleket 1976, Linda-Marie Günther 2004, Rosmarie Günther 2004, Muth 1979, Weiler 1981, Raschke 1988, Sinn 2002a, Sinn 2004, Siebler 2004, Spivey 2005, Swaddling 2004, Weeber 2000. Besonders hervorzuheben ist wegen des reichhaltigen, für den Unterricht geeigneten Bildmaterials Wünsche/Knauß 2004. Die große Zahl an Publikationen, die an ein breites Publikum gerichtet sind, hängt mit dem großen Stellenwert des Themas in der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur zusammen.

<sup>319</sup> Vgl. Weiler 1981, S.80ff., sowie Kaeser 2004, S.33ff.

<sup>320</sup> Vgl. Knauß 2004a, S.47, mit entsprechenden Hinweisen.

### 5.3.1.1.2. Siegespreise

Die Olympischen Spiele zählten zusammen mit den Pythien, den Isthmien und den Nemeen zu den so genannten ἀγῶνες στεφανίται, den (heiligen) Kranzspielen, bei denen als Siegespreis ein Kranz verliehen wurde – im Falle Olympias ein Kranz von einem heiligen wilden Ölbaum – , dem wohl ursprünglich eine segnende Wirkung zugeschrieben wurde.<sup>321</sup> Das Kämpfen nicht um einen materiellen Preis, sondern um einen Kranz wurde bereits in der Antike im Kontext des Hellenen-Barbaren-Gegensatzes ideologisiert: So schreibt Herodot dem Perser Tigranes die Äußerung zu: „Weh, Mardonios! Du führst uns in den Kampf gegen ein Volk, das nicht um Geldeswert ringt, sondern um den Tugendpreis?“<sup>322</sup> Und Lukian lässt seinen „Idealbarbaren“ Anacharsis großes Erstaunen angesichts dieser griechischen Sitte äußern.<sup>323</sup> In der Griechenverehrung des 19. Jahrhunderts und dem im Anschluss an Jacob Burckhardt gezeichneten Bild vom zweckfreien agonalen Streben der Hellenen finden sich derartige Idealisierungen wieder, die die Tatsache ausblenden, dass materielle Siegespreise im antiken Griechenland grundsätzlich keinesfalls ehrenrührig, vielmehr durchaus üblich waren: Die athenischen Panathenäen dürften der berühmteste der so genannten „Wertagone“ sein, die Preise waren hier höchst kostbar.<sup>324</sup> Und die Ilias bietet zahlreiche Beispiele dafür, dass die Ehre des Sieges nach einem materiellen Zeichen, einem Ehrengeschenk, verlangte. Dass bei den sog. Kranzspielen auf solche Preise verzichtet wurde, ist etwas Außergewöhnliches, das zu ihrem Ruhm beigetragen haben dürfte, materiellen Gewinn für die Athleten aber keineswegs ausschloss: In vielen Poleis hatten Olympioniken nach ihrer Heimkehr nicht nur exzeptionelle Ehren, sondern auch enorme Geldgeschenke und andere materielle Gratifikationen zu erwarten, zudem konnte sie große Summen verdienen, wenn sie, ausgestattet mit dem Prestige des Olympiasieges, an kleineren Agonen teilnahmen.<sup>325</sup> Seit dem Ende des 5. vorchristlichen Jahrhunderts kann man die meisten Teilnehmer an den gymnischen Agonen als Berufssportler bezeichnen, spätestens seit dem 1. Jahrhundert v. Chr. waren Athleten in Berufsverbänden organisiert.<sup>326</sup> Im Lichte des neuzeitlichen Amateurideals<sup>327</sup> wurde dies gerne als Niedergang gedeutet. Doch sind bereits im 6. Jahrhundert v. Chr. deutliche Professionalisierungstendenzen erkennbar.

<sup>321</sup> Zum Folgenden vgl. z.B. Weiler 1981, S.103ff. Trotz einzelner problematischer Wertungen sehr hilfreich Muth 1979, S.188ff.

<sup>322</sup> Herodot VIII, 26.

<sup>323</sup> Zum *Anacharsis* des Lukian vgl. unten Abschnitt 5.3.1.1.4.

<sup>324</sup> Vgl. Bentz 2004.

<sup>325</sup> Vgl. Muth 1979, S.195f.

<sup>326</sup> Vgl. Ebert 1980, S.114ff., und Knauß 2004b.

<sup>327</sup> Vgl. dazu unten Kapitel 7.4.2.2.2.

### 5.3.1.1.3. *Olympischer Friede*

Wie zu anderen panhellenischen Agonen wurde in der griechischen Welt auch zu den Olympischen Spielen durch offizielle Boten eingeladen.<sup>328</sup> Mit der Bekanntmachung der Spiele wurde auch die sog. ἑκεχειρία (im Folgenden: *ekecheiria*) verkündet,<sup>329</sup> was häufig mit „Festfrieden“, „Gottesfrieden“ oder „Olympischem Frieden“ übersetzt wird. *Ekecheiria* bedeutet jedoch wörtlich „die (eigenen) Hände (fest an sich) halten“.<sup>330</sup> Das griechische Wort für einen Friedenszustand ist dagegen εἰρήνη, der Friedensvertrag oder Waffenstillstand wird mit dem Ausdruck σπονδαί bezeichnet. Mittlerweile ist die – insbesondere in der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur – allerdings immer noch häufig anzutreffende Auffassung, anlässlich der Olympischen Spiele hätten in ganz Griechenland die Waffen geschwiegen, widerlegt.<sup>331</sup> Dies ist allein aus dem einfachen Grund nicht denkbar, dass auch die anderen panhellenischen Agone in derselben Weise geschützt wurden und die zahlreichen Kriege etwa des 5. und 4. Jahrhunderts zwischen all diesen Agonen überhaupt keinen Platz mehr gefunden hätten.<sup>332</sup> Ob man nun der Auffassung ist, dass sich hier „ein antiker Friedensgedanke *in nuce* zeigt“<sup>333</sup> oder nicht: Die *ekecheiria* verfolgte einen begrenzten Zweck. Sie schützte die An- und Abreise der Athleten und Zuschauer, den Kultort und die Festveranstaltung.

### 5.3.1.1.4. *Antike Kritik an der Agonistik*

Neben aller Sportbegeisterung und Verehrung der Athleten existiert eine Tradition der Kritik an der Agonistik, die bereits sehr früh einsetzt.<sup>334</sup> So betont z.B. Tyrtaios, es komme auf die kriegerische, nicht auf die sportliche Leistung an, und Xenophanes bemängelt, die Ehrung eines Olympioniken stehe nicht im Verhältnis zu seinen Leistungen für die Stadt, die keinesfalls mit den geistigen bzw. politischen Leistungen, wie sie Xenophanes für sich selbst in Anspruch nimmt, zu vergleichen seien. Ähnliche Passagen finden sich auch im Werk des Euripides, verbunden mit einem negativen Bild des Athleten. So greift Isokrates ein vertrautes Element auf, wenn er seinen Panegyrikos provokativ mit folgenden Worten beginnen lässt, um anschließend zu einem panhellenischen Feldzug gegen das persische Reich aufzurufen:

<sup>328</sup> Zum Folgenden vgl. z.B. Decker 1995, S.117, Muth 1979, Lämmer 1982/83, Brodersen 1991.

<sup>329</sup> Die Frage, ab wann genau die *ekecheiria* in Kraft trat, sorgte nach einem Angriff Spartas auf Elis im Jahre 420 v. Chr. allerdings für Kontroversen.

<sup>330</sup> Decker 1995, S.117.

<sup>331</sup> Vgl. hierzu besonders Lämmer 1982/83. Siehe auch Muth 1979, S.168ff.

<sup>332</sup> Muth 1979, S.171, Anm. 18 nennt einige Beispiele, wo kriegerische Auseinandersetzung belegt sind, die zeitgleich mit panhellenischen Spielen stattfanden, ohne dass dies als Bruch der jeweiligen *Ekecheiria* aufgefasst wurden wäre.

<sup>333</sup> Deckert 1995, S.117.

<sup>334</sup> Zum Folgenden vgl. insbesondere Finley/Pleket 1976, S.177ff., Cramer 2004, Branham 1989, S.86ff., Bernardini 1995 (Introduzione).

„[1] Schon oft hat mich bei denen, die unsere Festversammlungen eingeführt und die sportlichen Wettkämpfe begründet haben, dieses erstaunt: Sie meinten, unsere körperlichen Vorzüge verdienten so große Auszeichnungen, während sie all denen, die sich in Eigeninitiative für das Gemeinwohl eingesetzt und ihre geistigen Fähigkeiten auch zum Nutzen für andere ausgebildet haben, keinerlei Anerkennung zukommen ließen. [2] Um diese hätten sie sich aber bevorzugt kümmern müssen, denn wenn Athleten ihre Kräfte verdoppeln, dann hat kein anderer einen Gewinn davon, wenn aber nur ein einziger Mensch vernünftige Gedanken hat, so dürften alle, die seine Gedanken mit ihm teilen wollen, einen Nutzen davon haben. [3] Ich wollte mich dadurch jedoch nicht entmutigen und von meinen Bemühungen abbringen lassen. Ich war vielmehr der Ansicht, der Ruhm, den mir diese Rede selbst einbringen wird, werde für mich eine hinreichende Belohnung sein, und deshalb bin ich gekommen, um euch Ratschläge über den Kriegszug gegen die Barbaren und über unsere Eintracht untereinander zu erteilen.“<sup>335</sup>

Eine sehr originelle Variante in diesem Diskurs stellt ein aus dem 2. Jh. n. Chr. stammender,<sup>336</sup> sehr humorvoller<sup>337</sup> Text Lukians dar: Fingiert wird im *Anacharsis* ein Gespräch zwischen dem Skythen Anacharsis und Solon. Anacharsis, der im 6. Jh. v. Chr. gelebt haben soll und auch bei Herodot erwähnt wird,<sup>338</sup> galt als ein der hellenischen Kultur gegenüber aufgeschlossener Barbar und wurde – als „Prototyp des ‚edlen Wilden‘“<sup>339</sup> – des Öfteren unter die sieben Weisen gezählt. Ihm legt Lukian nun völliges Unverständnis für die griechische Athletik und höchst komische Missverständnisse in den Mund. Solon gelingt es nicht, ihn von deren Wert zu überzeugen. Man hat viel über den darin zum Ausdruck kommenden Standpunkt Lukians gerätselt, doch dürfte dies wohl die falsche Frage sein: „While athletics serves as the vehicle of the discussion, the argument is not only or even primarily about the desirability of certain forms of exercise, any more than it is ‚about‘ theater or cockfights. The dialogue centers on the problem of locating, describing, and authenticating value and the difficulty in communication value when a common frame of reference is missing.“<sup>340</sup>

<sup>335</sup> Isokr. Panegyri. 1ff. Zum Panegyrikos vgl. unten u.a. Kapitel 5.3.2.1.4.

<sup>336</sup> Die genaue Datierung ist schwierig. Der Dialog könnte zwischen 157 und 161 oder zwischen 165 und 170 entstanden sein. Vgl. Bernardini 1995, S.XXVIIIff.

<sup>337</sup> Zur schwierigen Frage der Klassifizierung als Komik, Satire, Parodie usw. vgl. Bernardini 1995, S.XIff.

<sup>338</sup> Herodot IV, 46.

<sup>339</sup> Finley/Pleket 1976, S.194.

<sup>340</sup> Branham 1989, S.102.

### 5.3.1.2. Gruppenbezüge

#### 5.3.1.2.1. Panhellenische Bezüge

In einem Interview danach gefragt, welches typische Vorurteil über Olympia er immer wieder ausräumen müsse, antwortete Ulrich Sinn: „Die verbreitete Vorstellung, Olympia sei von allen Griechen gemeinsam eigens zu dem Zweck gegründet worden, hier athletische Wettkämpfe auszurichten.“<sup>341</sup> Ein solches Vorurteil dürfte sich zumindest teilweise daraus erklären, dass es sich bei den Olympien tatsächlich um eine sehr griechische Veranstaltung handelte. Dies zeigt sich auch darin, dass – jedenfalls in klassischer Zeit<sup>342</sup> – nur Griechen, genauer gesagt freie griechische Bürger, als Athleten teilnehmen durften.<sup>343</sup> Als Zuschauer waren Nicht-Griechen zwar zugelassen, doch waren die Olympischen Spiele v.a. panhellenischer Treffpunkt, der für die Präsentation eines Geschichtswerkes<sup>344</sup> ebenso genutzt werden konnte wie für politische Gespräche.<sup>345</sup> Denn als berühmteste der Kranzspiele zogen die Olympien Teilnehmer und Zuschauer aus der gesamten griechischen Welt an.<sup>346</sup> Zur Anziehungskraft Olympias hat möglicherweise auch das olympische Orakel und eine enge Bindung besonders der unteritalischen Kolonisten an das Zeusheiligtum beigetragen.<sup>347</sup>

Darüber hinaus weist Olympia enge Verbindungen mit der panhellenischen Idee auf.<sup>348</sup> Die Beschwörung hellenischer Einigkeit, wie sie in der Olympischen Rede des Lysias oder im Panegyrikos des Isokrates, dessen Bezug auf die Olympischen Spiele allerdings nicht gesichert ist, vollzogen wird, ist jedoch mit starken aggressiven Tendenzen verbunden.<sup>349</sup> Auf die Funktionalisierung panhellenischer Ideologie wurde bereits hingewiesen,<sup>350</sup> und insbesondere der Panegyrikos des Isokrates ist ein Musterbeispiel für die Forderung nach Einigkeit der Griechen und Aggression gegen die Perser im Polisinteresse.<sup>351</sup> Im Übrigen dürfte die fakti-

<sup>341</sup> [http://www.daserste.de/druckfrisch/thema\\_steckbrief\\_dyn~id,40~cm.asp](http://www.daserste.de/druckfrisch/thema_steckbrief_dyn~id,40~cm.asp), zuletzt gesehen am 31.12.2006.

<sup>342</sup> In den Zeiten makedonischer und römischer Herrschaft wurden auch Makedonen (nach der Schlacht bei Chaironeia 338 v. Chr.) und Römer (seit 229 v. Chr. bei den Isthmien, bei den Olympien wohl später) zugelassen. Vgl. Ebert 1980, S.107f.

<sup>343</sup> Zu den Zulassungsbedingungen vgl. z.B. Muth 1979, S.180. Die makedonische und römische Herrschaft brachte in diesem Punkt Veränderungen mit sich.

<sup>344</sup> Herodot machte seine Historien durch eine Lesung bei den Olympien in ganz Griechenland bekannt (Lukian, Aëtion 1-2).

<sup>345</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden z.B. Ebert 1980, S.102ff.

<sup>346</sup> Allerdings muss man hier zeitlich differenzieren, so ist z.B. im Hellenismus eine gewisse Regionalisierung zu beobachten. Vgl. die sehr anschauliche Auswertung der Herkunftsorte der Sieger bei Griebel 2004.

<sup>347</sup> Vgl. hierzu Sinn 2002a, S.22ff.

<sup>348</sup> Vgl. Raubitschek 1988.

<sup>349</sup> Im Falle der Lysiasrede auch gegen den Tyrannen Dionysios I. von Syrakus.

<sup>350</sup> Vgl. oben Kapitel 5.1.1.

<sup>351</sup> Zum Panegyrikos vgl. u.a. Kapitel 5.3.2.1.4.

sche panhellenische Wirkung der Olympischen Spiele ohnehin gering zu veranschlagen sein.<sup>352</sup>

### **5.3.1.2.2. Binnendifferenzierung**

#### **Lokal-regionale Binnendifferenzierung**

Die Olympien waren zwar der berühmteste aller antiken Agone, aber doch einer von vielen.<sup>353</sup> Sie zählten zu den sog. Heiligen Kranzspielen,<sup>354</sup> die in Delphi, am Isthmos, in Nemea und eben in Olympia durchgeführt wurden, deren Termine aufeinander abgestimmt waren und die alle vier (Olympien, Pythien) bzw. zwei (Isthmien, Nemeen) Jahre ausgetragen wurden. Wer bei allen vier Spielen siegte, durfte sich „Periodonike“ nennen.

Daneben existierte eine Fülle größerer oder kleinerer Sportwettkämpfe mit lokaler, regionaler oder panhellenischer Bedeutung, bei denen es in der Regel mehr oder weniger wertvolle Preise zu gewinnen gab.<sup>355</sup> Viele dieser Wettkämpfe wurden von Heiligtümern veranstaltet, seit dem 5. Jahrhundert begründeten auch immer häufiger staatliche oder private Stifter Feste mit sportlichen Wettbewerben. Auch das Gymnasion konnte zum Austragungsort für Agone werden.<sup>356</sup> Im Hellenismus und in römischer Zeit nahm die Zahl der Veranstaltungen stark zu, wobei die Agonistik in römischer Zeit besonders in Kleinasien blühte. Viele Agone standen zu dieser Zeit im Übrigen allen, also nicht nur Griechen und Römern, offen. Auch wenn die Spiele in Olympia, besonders in hellenistischer Zeit, an überregionaler Bedeutung verloren: Ihr hohes Prestige äußerte sich auch darin, dass vielerorts „olympische“ bzw. „isolympische“ (olympiengleiche)<sup>357</sup> Spiele durchgeführt wurden.

#### **Sozio-ökonomische Binnendifferenzierung**

Häufig ist davon die Rede, „die Griechen“ hätten sich in Olympia getroffen. Doch darf nicht vergessen werden, dass es sich dabei trotz der großen Zahl an Zuschauern nur um eine bestimmte Auswahl handelte.

<sup>352</sup> Vgl. hierzu Hönle 1968.

<sup>353</sup> Vgl. zum Folgenden z.B. Weiler, S.137ff. und Knauß 2004c.

<sup>354</sup> Vgl. hierzu oben Abschnitt 5.3.1.1.2.

<sup>355</sup> Besonders bekannt sind die Panathenäen, die die Athener durch wertvolle Siegesprämien attraktiv zu machen suchten.

<sup>356</sup> Vgl. Mann 1998, S.15. Zu den Gymnasialagonen vgl. auch Deckert 2002.

<sup>357</sup> Ebenso gab es „isopythische“ Spiele.

Als Athleten zugelassen waren, es wurde bereits gesagt, zunächst nur griechische Bürger, die sich keiner schweren Verbrechen schuldig gemacht hatten, später wurde diese Teilnahmebeschränkung zunächst für Makedonen und Römer gelockert und schließlich faktisch ganz aufgehoben. Das Recht zum Zuschauen war weniger beschränkt: Sklaven durften als Zuschauer dabei sein. Doch dürften sie unter den herrschenden Bedingungen, z.B. unter Wassermangel und Hitze, am meisten gelitten haben.<sup>358</sup> Auf jeden Fall musste man sich eine Reise nach Olympia zeitlich wie ökonomisch leisten können, besonders, wenn ein weiterer Weg zurückzulegen war. Wer sich genügend begeisterte, dürfte allerdings Kosten und Mühen nicht gescheut haben: Auf einem Grabstein aus römischer Zeit rühmt sich ein makedonischer Bäcker, das Stadion von Olympia zwölfmal gesehen zu haben.<sup>359</sup>

Ein spezielles Problem ist die Frage nach der Rolle der Frauen: Nach Auskunft des Pausanias durften nur unverheiratete Frauen zuschauen.<sup>360</sup> Welche Vorschriften in dieser Frage bei anderen Agonen galten, ist nicht bekannt. Jedenfalls scheinen sich die strengen Regeln insbesondere in römischer Zeit gelockert zu haben.<sup>361</sup> Als Besitzerinnen von Pferden bzw. Gespannen konnten Frauen allerdings Siegerinnen in hippischen Agonen werden. Im Übrigen betätigten sich im antiken Griechenland auch Frauen sportlich: Belegt sind jedenfalls verschiedentlich Frauenwettläufe, u.a. zu Ehren Heras in Olympia.<sup>362</sup> Insbesondere Sparta nahm eine Ausnahmestellung ein. In welchem Maße Frauen auch in anderen Poleis Sport trieben, etwa im Rahmen des Kultes, ist schwer zu beurteilen. Insgesamt spielte Frauensport im Vergleich zur Athletik der Männer jedenfalls eine äußerst marginale Rolle: So kommt Betty Spears zu folgendem Schluss: „Examined chronologically, however, the data reveal that little women’s sport existed and that it was insignificant.“<sup>363</sup>

### 5.3.1.2.3. Kontextualisierung

Speziell die Altertumswissenschaft des 19. Jahrhundert verband Sport und Wettkampf in besonderem Maße mit den Griechen und sprach den orientalischen Barbaren Vergleichbares

<sup>358</sup> Vgl. Aelian, *Varia Historia* XIV, 18.

<sup>359</sup> Vgl. Ebert 1980, S.89.

<sup>360</sup> Paus. VI 20,9. Vom Ausschluss der verheirateten Frauen ausgenommen war nur die Priesterin der Demeter.

<sup>361</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden Schmölder-Veit 2004, Weiler 1981, S.90f., Scanlon 1988 und Spears 1984.

<sup>362</sup> Zu den Heraia und möglichen bildlichen Darstellungen vgl. Serwint 1993. Vgl. dazu auch unten Abschnitt 5.3.2.2.2.

<sup>363</sup> Spears 1984, S.46.

ab.<sup>364</sup> Dagegen hat man seither zu zeigen versucht, „daß dieser angeblich kennzeichnende Zug der griechischen Kultur, vor allem der frühen Epoche, nicht nur für die homerische Welt, sondern für alle archaischen Gesellschaften ein Charakteristikum ist“.<sup>365</sup> Insbesondere hethitische Quellen offenbaren deutliche Parallelen zu den griechischen Agonen.<sup>366</sup> Für Ägypten sind ebenfalls zahlreiche Sportarten belegt, hier existierten offenbar auch Wettkämpfe zur Unterhaltung.<sup>367</sup> Ähnliches gilt selbstverständlich auch über den Mittelmeerraum hinaus: Mittlerweile werden zudem zunehmend Beiträge geleistet, um die überkommene Auffassung von der nicht-agonalen chinesischen Körperkultur zu relativieren.<sup>368</sup> Zusammenfassend lässt sich sagen, dass griechische Agone durchaus spezifische Züge trugen, dass sportlicher Wettbewerb als solcher jedoch nicht als Alleinstellungsmerkmal der griechischen Kultur aufgefasst werden darf.

### 5.3.1.3. Temporale Differenzierung

Die Geschichte des Zeusheiligtums von Olympia und seiner Wettkämpfe umfasst, welche Eckdaten man auch immer wählen mag, einen Zeitraum von mehr als 1000 Jahren. Dementsprechend problematisch ist das Vorgehen des bisherigen Abrisses, in dem – wie in vielen andere Darstellungen – von „den“ Olympischen Spielen die Rede war, ohne dass, von einigen Nebenbemerkungen abgesehen, durchgängig zeitlich differenziert wurde. Die gesamte wechselhafte Geschichte Olympias und der Olympischen Spiele kann und soll an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden, einige differenzierende Hinweise müssen genügen:

Die Frühgeschichte Olympias und seines Heiligtums ist uns heute durch die Ausgrabungen zugänglicher als den Griechen etwa der klassischen Zeit, dennoch ist im Einzelnen vieles unklar.<sup>369</sup> Zeugnisse kultischer Praxis, die lange nur lokale Bedeutung besaß und ganz am Anfang möglicherweise nicht Zeus, sondern der Erdmutter Gaia galt, reichen zurück bis ins 11.

---

<sup>364</sup> So z.B. Jacob Burckhardt in seiner Griechischen Kulturgeschichte. Vgl. zu dieser antiorientalistischen Deutungsrichtung Weiler 1981, S.53ff. Derartige Positionen wurden dann auch in der nationalsozialistischen Antikentinterpretation stark rezipiert, vgl. hierzu Weiler 2004b. Siehe auch Losemann 2001.

<sup>365</sup> Weiler 1981, S.83.

<sup>366</sup> Vgl. Puhvel 1988.

<sup>367</sup> Vgl. hierzu Decker 1987 und Decker/Herb 1994. Die Situation in Mesopotamien ist schwerer zu beurteilen.

<sup>368</sup> Vgl. Weiler 1981 zur damals noch sehr schlechten Forschungslage. Zu den mittlerweile geleisteten einschlägigen Beiträgen zählt eine Ausstellung im Musée Olympique in Lausanne aus dem Jahr 1999 zu 5000 Jahren Sport in China. Ein schon älterer Überblick bei Ueberhorst 1972b.

<sup>369</sup> Vgl. zum Folgenden insbesondere Sinn 2002a und Sinn 2004. Der Forschungsstand zur Frühgeschichte des Heiligtums hat sich durch die Ausgrabungen der letzten Jahre deutlich verändert. Vgl. zur Frühzeit von Olympia kritisch auch Wacker 1998.

Jahrhundert v. Chr. Möglicherweise waren Wettbewerbe bzw. Wettläufe Bestandteil schon der frühesten Kultfeste. Das athletische Programm wurde dann zunehmend ausgeweitet.

Zum Jahr der ersten Wettkämpfe und der Einführung der einzelnen Disziplinen in das Programm gibt es eine antike Überlieferung: Offenbar stand das Programm in seinen wesentlichen Zügen im 5. Jahrhundert v. Chr. fest<sup>370</sup> und wurde 200 v. Chr. zum letzten Mal erweitert. Gerade für die frühe Zeit ist die Authentizität dieser Überlieferung aber ungesichert. Äußerst fraglich ist insbesondere die Geltungskraft des Jahres 776 v. Chr. als Jahr der Ersten Olympischen Spiele bzw. als Jahr des Einsetzens von Siegerlisten: Die Zahl geht auf die Chronik des Hippias von Elis zurück und ist aus verschiedenen Gründen verdächtig.<sup>371</sup>

In der Geschichte Olympias und seine Wettkämpfe spiegeln sich die allgemeinen Entwicklungen in Griechenland bzw. in der mediterranen Welt. So steht die Entwicklung vom regionalen Kultort zur berühmtesten panhellenischen Wettkampfstätte in enger Verbindung mit der Kolonisation. Auch wurde in Olympia die griechische Einheit beschworen, so z.B. im Jahre 476 v. Chr. bei den ersten Spielen nach dem Sieg über die Perser. Andererseits wirkten sich Konflikte zwischen den griechischen Staaten gelegentlich auch auf die Wettkämpfe aus – wie etwa der Konflikt zwischen Elis und Sparta. In Olympia wurden politische Verhandlungen geführt, konnte man die Mächtigen sehen. Mit dem Aufstieg Makedoniens veränderten sich jedoch die politischen Verhältnisse grundlegend.

Zwar ging die überregionale Bedeutung Olympias in hellenistischer Zeit zurück, doch hinterließen viele Stifter, darunter die Ptolemäer, Bauwerke oder Statuen als bleibende Erinnerungen. Andererseits war der Reichtum eines Heiligtums natürlich eine Verlockung, etwa wenn es um das Auffüllen einer Kriegskasse ging.<sup>372</sup> Auch im Zusammenhang mit der römischen Eroberung und in der Zeit nach 146 v. Chr. blieb Olympia nicht unberührt von den politischen Wirren,<sup>373</sup> doch gingen die Wettkämpfe weiter. Später kam das Wohlwollen einiger römischer Kaiser – z.B. Hadrians – den Wettkämpfen zugute. Gerne kolportiert wird auch Neros Besuch

---

<sup>370</sup> 520 v. Chr. soll der Waffenlauf in die Reihe der Disziplinen aufgenommen worden sein.

<sup>371</sup> Probleme ergeben sich aus der Frage des chronologischen Verhältnisses der frühesten Aufzeichnung zur Einführung der Schrift in Griechenland, aus möglichen Auswirkungen der elischen Interessen (Elis versuchte, seinen Anspruch auf die Leitung der Olympischen Spiele zu untermauern) sowie aus der möglichen Herleitung des Jahres 776 v. Chr. vom Jahr 476 v. Chr. Vgl. Sinn 2002a, S.43f, 9ff., Decker 1995, S.43f., sowie Lee 1988. Zu einem Überblick über verschiedene Forschungspositionen vgl. Siebler 2004, S.143ff.

<sup>372</sup> So plünderte z.B. Telesphoros, ein Neffe von Antigonos I., 312/11 v. Chr. das Heiligtum (Diod. 19,87). Vgl. Badian 2002.

<sup>373</sup> Etwa durch die Plünderung durch Sulla. Vgl. hierzu und zum Folgenden Ebert 1980, S.109.

in Olympia.<sup>374</sup> Die Spätantike brachte dann freilich grundsätzliche Veränderungen, nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Aufstieg des Christentums. Die Frage nach dem Zeitpunkt des Endes der Olympischen Spiele wird jedoch an späterer Stelle behandelt.<sup>375</sup>

---

<sup>374</sup> Vgl. hierzu z.B. Sinn 2002a, S.96ff., der auf die Notwendigkeit verweist, die antineronische Überlieferung zu relativieren.

<sup>375</sup> Vgl. unten Kapitel 7.4.

### 5.3.2. Schulbuchanalyse

Die Olympischen Spiele gehören, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, zu den zentralen und im Rahmen der griechischen Geschichte offenbar unverzichtbaren Gegenständen – jedenfalls für die Sekundarstufe I. Das Thema hat deshalb auch Aufmerksamkeit von fachdidaktischer Seite erfahren. So ist insbesondere gefordert worden, neben dem Vertrauten auch das Unvertraute darzustellen, Veränderungen sichtbar zu machen, die alltagsbezogenen und politischen Seiten der Spiele stärker zu betonen, Idealisierungstendenzen entgegenzuarbeiten u.a.m.<sup>376</sup> Auf viele dieser Aspekte wird in den entsprechenden Zusammenhängen zurückzukommen sein.

#### 5.3.2.1. Einführender Überblick

##### 5.3.2.1.1. Quantitativer Stellenwert des Themas

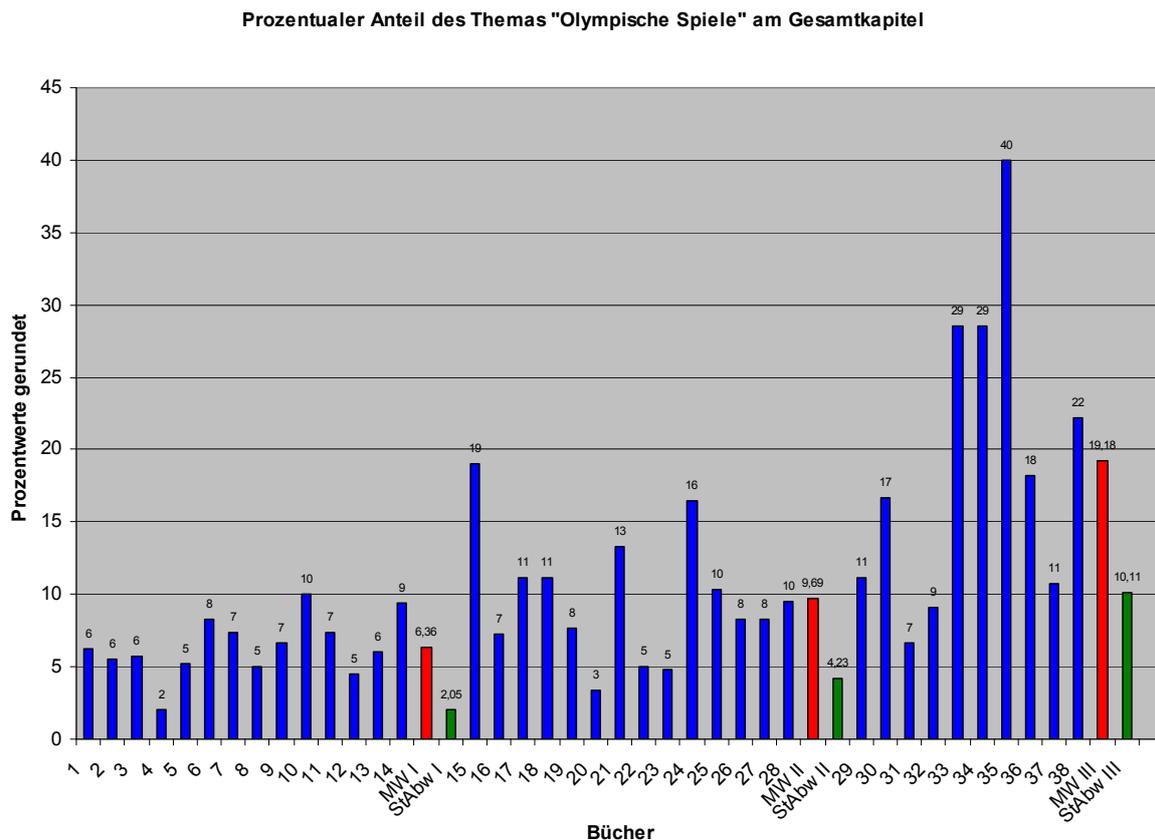
Wie Diagramm 5.2. zeigt,<sup>377</sup> gehören die Olympischen Spiele – zusammen mit Athen und seiner Demokratie – zu den ganz zentralen Themen: Sie kommen in jedem der untersuchten Bücher vor. Dabei wird ihnen auch beträchtlicher Raum gewidmet, mit allerdings sehr deutlichen Unterschieden zwischen den Gruppen. Den geringsten prozentualen Stellenwert haben die Olympischen Spiele in Gruppe I, in Gruppe II ist er schon deutlich höher und in Gruppe III mit einem durchschnittlichen Raumanteil von 19% erheblich. Dieser Anstieg ist darauf zurückzuführen, dass in der Gruppe II und weit mehr noch in der Gruppe III wesentlich weniger Themen behandelt werden, während die Olympischen Spiele durchaus über mehrere Seiten hinweg entfaltet werden können und gelegentlich gar zum beherrschenden Gegenstand werden.<sup>378</sup> Eine inhaltliche Reduktion gegenüber umfangreicheren Gymnasialbüchern ist, wie im Folgenden deutlich werden wird, zwar häufig – wenn auch keineswegs durchgängig – trotzdem gegeben, da die Hauptschulbücher in der Regel weniger stark textorientiert arbeiten. Doch ist sie nicht so stark schon allein über den zur Verfügung stehenden Raum determiniert wie bei anderen Themen. Die Differenzen zwischen den einzelnen Büchern sind allerdings gerade in Gruppe III beträchtlich: Selbst zwischen den Büchern 29, 30 und 31, die allesamt auf denselben bayerischen Hauptschullehrplan zugeschnitten sind, bestehen erhebliche Unterschiede.

---

<sup>376</sup> Vgl. insbesondere Weiler 2001/02, Erdmann 2004 und Weeber 2004. Eine didaktische Analyse der Lernpotentiale des Themas liefert Weiler 2001/02.

<sup>377</sup> Die Mittelwerte sind – jeweils bezogen auf die Gruppen – in roter, die Standardabweichungen in grüner Farbe wiedergegeben.

<sup>378</sup> Besonders ausgeprägt in *Doppelpunkt*.



**Diagramm 5.2.: Prozentualer Anteil des Themas „Olympische Spiele“ am Gesamtkapitel**

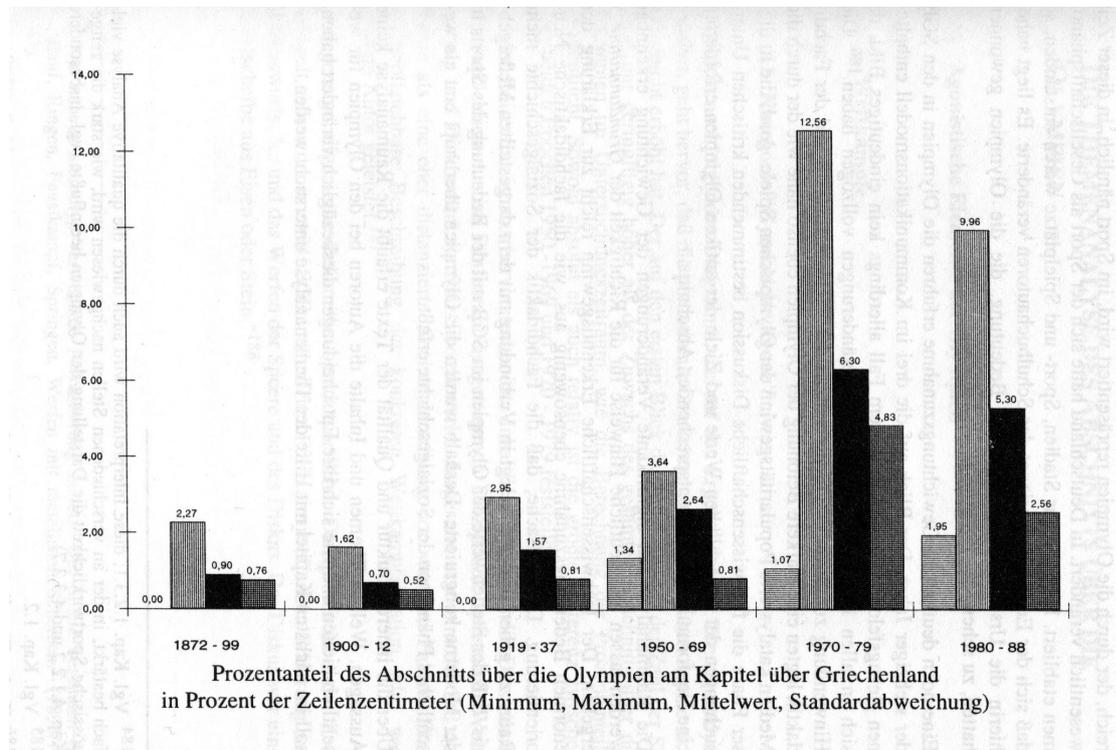
Für die Behandlung der Olympischen Spiele im Schulgeschichtsbuch liegt eine diachrone Studie vor, in der Gymnasialbücher aus dem Zeitraum zwischen 1872 bis 1988 untersucht sind und auf deren Ergebnisse im Folgenden vergleichend zurückgegriffen werden kann. Die Daten zur Entwicklung des prozentualen Anteils des Themas Olympien werden im Folgenden zum Vergleich wiedergegeben (Abb. 5.3.) Dabei zeigt sich im 20. Jahrhundert – mit einer Spitze in den 70er Jahren – ein starker Anstieg des gemittelten prozentualen Anteils, wobei die Ergebnisse Wimmerts für die 80er Jahre in etwa den Werten für die hier untersuchten Bücher der Gruppe I entsprechen.<sup>379</sup> Mit diesem Anstieg ist eine Etablierung der Olympien als Standardthema verbunden, das in keinem Buch mehr fehlt, sowie eine Steigerung auch des absoluten Textumfangs, gemessen in Zeilenzentimetern, die allerdings weniger ausgeprägt ist.<sup>380</sup> Wimmert führt diese Veränderungen auf die zunehmende Etablierung und gestiegene Bedeutung des Sports als gesellschaftliches Phänomen zurück. Vor diesem Hintergrund konnten, so Wimmert, die Olympien als wesentliches Phänomen der Sozialgeschichte erfasst wer-

<sup>379</sup> Wimmert untersuchte 41 Schulgeschichtsbücher aus der Zeit zwischen 1872 und 1912, 27 Bücher aus der Weimarer Republik und der Zeit bis 1937, 27 Bücher aus der Bundesrepublik von 1950 bis 1988 und 9 DDR-Bücher.

<sup>380</sup> Die entsprechende, hier nicht wiedergegebene, Übersicht bei Wimmert 1994, S.67.

den und im Kontext gewandelter fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Paradigmen verstärkt Eingang in die Schulgeschichtsbücher finden.

Die Annahme liegt nahe, dass sich die Faktoren, die zur zunehmenden Berücksichtigung der Olympien im Schulbuch des 20. Jahrhunderts führten, für die untersuchten Hauptschulbücher besonders stark auswirken. Dabei können verschiedene Aspekte eine Rolle spielen: Die Bedeutung der modernen Olympischen Spiele und des Phänomens Sport (beides ist nicht dasselbe), die dadurch erhoffte motivierende Wirkung des Themas sowie die Möglichkeit, gegenwartsbezogen arbeiten und gleichzeitig politische und soziale Aspekte der griechischen Geschichte am konkreten Beispiel zeigen zu können, die Rücknahme politikgeschichtlicher Themen im traditionellen Sinne und anderes mehr.



**Abb. 5.3.:** *Prozentanteil des Abschnitts über die Olympien am Griechenlandkapitel in Schulgeschichtsbüchern seit dem Ende des 19. Jahrhunderts (Wimmert 1994, S. 67)*

### 5.3.2.1.2. *Situierung des Themas im Gesamtkapitel*

Wie das Thema Religion sind auch die „Olympien“ in aller Regel im vorderen Teil des Griechenlandkapitels angesiedelt. Nur in Ausnahmefällen sind Sparta und Athen als wichtige Poleis bereits behandelt, wenn die Sprache auf Olympia kommt.<sup>381</sup> Die Olympischen Spiele werden also mit Griechenland als Ganzem und zeitlich mit Frühzeit bzw. Archaik verknüpft. In einigen Fällen sind sie in einem Komplex angesiedelt, der sich explizit auf die Gemeinsamkeiten der Griechen bezieht.<sup>382</sup> Auch mit dem Thema Religion steht das Kapitel nicht selten in enger Verbindung.<sup>383</sup>

Gelegentlich wird es auch in unmittelbarem Anschluss an die Auftaktseiten als Einstiegskapitel verwendet.<sup>384</sup> Offenbar sehen die Verfasser hier die Möglichkeit, die Motivationskraft und den Gegenwartsbezug des Themas zu nutzen und eine möglichst konkrete und anschauliche Begegnung mit dem antiken Griechenland zu ermöglichen. Dies ist besonders häufig, aber keineswegs ausschließlich in der Gruppe III der Fall: *Zeiten und Menschen* ist ein Beispiel dafür, wie ein Gymnasialbuch, das viel Wert auf die Erschließung von Gegenwartsbezügen legt, das motivationale Potential nicht zuletzt auch der modernen Olympischen Spiele zum Einstieg in das Griechenlandkapitel zu nutzen versucht.

### 5.3.2.1.3. *Wichtige Inhaltselemente und Materialien*

Die Olympischen Spiele waren, wie dargelegt, einer von **verschiedenen panhellenischen Agonen**, wenn auch der bedeutendste. Darauf, dass es auch andere derartige Veranstaltungen gab, wird in insgesamt 19 Büchern hingewiesen.<sup>385</sup> In neun dieser 19 Bücher werden konkret einer oder mehrere weitere Austragungsorte genannt, z.B. Delphi oder Korinth.<sup>386</sup> Auffällig ist, dass keines der Hauptschulbücher andere Agone erwähnt: Die Tendenz zur Isolierung des Gegenstandes scheint in dieser Gruppe am deutlichsten ausgeprägt zu sein. Auffällig ist wei-

<sup>381</sup> Diese Ausnahmefälle sind *Forum Geschichte, Geschichte real, Zeitreise neu, Quer*.

<sup>382</sup> *Unser Weg in die Gegenwart, Anno, BSV, Geschichte und Gegenwart, Entdecken und Verstehen, Geschichte konkret B*.

<sup>383</sup> Das schlägt sich in Überschriften wie „Griechenland – Götterland: Olymp, Olympia, Delphi“ (*Historia*) oder darin nieder, dass die Kapitel häufig nahe beieinander stehen bzw. unmittelbar aufeinander folgen. Darüber hinaus spielt der Komplex Religion selbstverständlich auch in den Olympiakapiteln eine Rolle.

<sup>384</sup> *Zeiten und Menschen, Geschichte und Geschehen neu, Geschichte konkret A, ZeitRäume, Durchblick, Terra, Damals-heute-morgen*.

<sup>385</sup> *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichtsbuch, Anno, Rückspiegel, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Wir machen Geschichte, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Treffpunkt Geschichte, Geschichte konkret A, Expedition Geschichte, Zeitreise alt, Geschichte plus, Geschichte kennen und verstehen, Entdecken und verstehen, Geschichte real*.

<sup>386</sup> *Geschichtsbuch, Anno, Rückspiegel, BSV, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Zeitreise alt, Geschichte real*.

terhin, dass von den vier Büchern<sup>387</sup> der Gruppen I und II, in denen der Einstieg in das Kapitel über den Gegenwartsbezug auf die modernen Spiele erfolgt, immerhin drei<sup>388</sup> auf eine entsprechende Kontextualisierung verzichten. Dies könnte wohl auch darauf zurückzuführen sein, dass hier, von den modernen Spielen ausgehend, der Blick speziell auf die Olympien, nicht auf Agone oder Kultspiele im Allgemeinen gerichtet wird, wodurch die Olympischen Spiele tendenziell stärker aus dem historischen Zusammenhang gelöst werden. Allerdings muss eingeräumt werden, dass die Einordnung der Olympien in den Kontext anderer Agone in keinem der Bücher wirklich stark akzentuiert wird: Die Bezugnahmen beschränken sich auf eine knappe Bemerkung im Darstellungstext oder in Bildunterschriften.<sup>389</sup> Nirgends schlagen sie sich in Arbeitsmaterialien – beispielsweise in entsprechenden Karten – nieder.

Für fast alle Bücher ist eine **zeitliche Verortung** der Olympischen Spiele in der ein oder anderen Weise selbstverständlich, das am häufigsten genannte Datum ist dabei das Jahr 776 v. Chr.<sup>390</sup> Zum Kernrepertoire des Olympienkapitels gehört außerdem die Nennung oder auch ausführlichere Erklärung ausgewählter oder aller **sportlicher Disziplinen**, oft im Rahmen von Übersichten über den Ablauf der Olympischen Spiele, die in den Darstellungstext integriert sein oder als Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt werden können. Abbildungen von Quellen, die sportliche Disziplinen zeigen, sind als Arbeitsmaterial oder Illustration ausnahmslos in jedem Buch zu sehen, wobei es sich fast immer um Vasenbilder handelt, in sehr seltenen Fällen werden stattdessen andere Darstellungsformen gewählt.<sup>391</sup> Vasenbilder mit Sportszenen gehören somit im Rahmen der untersuchten Bücher zu den am stärksten standardisierten Bildmaterialien überhaupt. Sehr häufig findet sich darunter die Abbildung eines Frauenlaufes, wovon an späterer Stelle noch die Rede sein soll. Auf die Quellengattung wird allerdings selten explizit eingegangen: Nur in wenigen Fällen<sup>392</sup> sind die Vasen im Ganzen gezeigt. Auf die Herkunft bzw. den ursprünglichen Gebrauchszusammenhang der Vasen wird ebenfalls fast nie hingewiesen.<sup>393</sup>

<sup>387</sup> *Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Geschichte konkret A, Geschichte und Gegenwart.*

<sup>388</sup> *Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Geschichte und Gegenwart.*

<sup>389</sup> Etwa zur Abbildung der Statue des Wagenlenkers aus Delphi, so in *Zeitreise alt.*

<sup>390</sup> Es fehlt lediglich in *Historia* und *Zeitlupe*, wo in den eigentlichen Abschnitten zu Olympia konkrete Daten nur im Zusammenhang mit Arbeitsmaterialien genannt werden: In *Historia* werden in der Legende zur Rekonstruktionszeichnung des Heiligen Bezirks – also an eher versteckter Stelle – die Erbauungszeit des Zeustempels und die Entstehungszeit der Zeusstatue des Phidias angegeben. In *Zeitlupe* wird das Jahr 500 v. Chr. als (ungefähre) Entstehungszeit der gezeigten Vasenbilder angegeben (zu den zeitlichen Bezügen im Olympiakapitel vgl. unten Abschnitt 5.3.2.3.).

<sup>391</sup> In *Geschichte konkret A* ist neben einem Vasenbild vom Frauenlauf nur ein Relief zu sehen, in *Damals – heute – morgen* nur die Statue des Diskuswerfers.

<sup>392</sup> *Geschichte und Geschehen neu, Terra und Doppelpunkt.*

<sup>393</sup> Eine der wenigen Ausnahmen stellt *Treffpunkt Geschichte* dar, wo in einer Bildunterschrift darauf hingewiesen wird, dass die Sieger der Panathenäen derartige, mit Öl gefüllte Gefäße erhielten.

Zu den standardmäßig verwendeten Materialien gehört weiterhin die in 24 Büchern gezeigte Darstellung des Heiligen Bezirks in unterschiedlichen Ausschnitten.<sup>394</sup> Sie besteht in aller Regel aus einer Rekonstruktionszeichnung oder der Fotografie eines entsprechenden Modells.<sup>395</sup> Die häufige Abbildung des Heiligen Bezirks dürfte nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass die **kultische Funktion** der Olympischen Spiele hier gut herausgearbeitet bzw. demonstriert werden kann.<sup>396</sup> Denn der kultische Bezug der Spiele gehört ebenfalls zu den unverzichtbaren Inhaltselementen, kann allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß akzentuiert werden: Der religiöse Aspekt samt der Erläuterung der in Olympia verehrten Gottheiten übernimmt in manchen Fällen geradezu Leitfunktion,<sup>397</sup> kann aber auch so wenig herausgearbeitet sein, dass kaum mehr verständlich wird, warum die Spiele in der Spätantike als heidnisch verboten wurden.<sup>398</sup> In den Fällen, in denen die kultische Dimension so stark zurücktritt, wird bei gleichzeitig relativ geringem zur Verfügung stehenden Raum großer Wert auf andere Erschließungskategorien – den adeligen Agon bzw. die anschauliche Schilderung eines Wettkampfes – gelegt. Auch hier fehlt der religiöse Aspekt jedoch nicht völlig und in aller Regel werden die Olympischen Spiele ohnehin so ausführlich behandelt, dass sie unter vergleichsweise vielfältigen Fragestellungen erschlossen werden können. Ihre kultische Funktion spielt deshalb immer – sei es ausführlich und mit entsprechenden Arbeitsaufträgen, sei es lediglich einführend im Darstellungstext oder im Rahmen des Überblicks über den Ablauf der Spiele – eine Rolle. Gering akzentuiert ist dagegen der Bezug auf die allgemeine Funktion des **Sports**. Zwar werden die sportlichen Disziplinen – oft auch sehr ausführlich – erläutert. Doch wird hier in der Regel allenfalls ansatzweise ein Bezug auf das Phänomen Sport als solches hergestellt. So wird z.B. äußerst selten auf das Gymnasion eingegangen.<sup>399</sup>

Neben den sportlichen und kultischen Aspekten werden in den untersuchten Büchern weitere Facetten des Themas angesprochen: In 12 Büchern wird auf das „**Rahmenprogramm**“ eingegangen, also darauf hingewiesen, dass in Olympia auch Dichter, Philosophen u. a. ihre

<sup>394</sup> *Geschichtsbuch, Anno, Historia, BSV, Wir machen Geschichte, Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Von...bis, Reise in die Vergangenheit, Zeitreise alt, Geschichte und Gegenwart, Geschichte plus, Geschichte kennen und verstehen, Entdecken und Verstehen, Geschichte real, Begegnungen, Trio, Terra, Doppelpunkt, Zeitlupe.*

<sup>395</sup> Lediglich in *Das waren Zeiten* wird ausschließlich ein Grundriss gezeigt.

<sup>396</sup> In *Reise in die Vergangenheit*, wo die kultische Funktion der Olympischen Spiele deutlich akzentuiert ist, wird darüber hinaus eine Aufsicht auf das Münchner Olympiagelände zur Verfügung gestellt. Die Lernenden können auf diese Weise sehr leicht erkennen, dass das antike Olympia im Gegensatz zu einem heutigen Olympiagelände sehr stark durch den Kult geprägt war.

<sup>397</sup> So insbesondere in *Wir machen Geschichte*.

<sup>398</sup> So nicht nur in dem Hauptschulbuch *Quer*, sondern auch in dem Gymnasialbuch *Rückspiegel*, das den Olympischen Spielen überraschend wenig Raum widmet.

<sup>399</sup> Z.B. in *Forum Geschichte, Doppelpunkt*.

Werke vorstellten bzw. dass es am Rande der Wettkämpfe auch ein Unterhaltungsprogramm gab.<sup>400</sup> Meist wird in Verbindung damit auch die „**alltägliche**“ Seite der Spiele thematisiert, also beispielsweise die Unterbringung und Versorgung der Zuschauer.<sup>401</sup> Dass Gesandtschaften und Persönlichkeiten des **politischen** Lebens in Olympia anwesend waren und/oder dass am Rande der Spiele politische Gespräche stattfanden, wird darüber hinaus in 7 Büchern angesprochen.<sup>402</sup> Diese Inhaltselemente hängen eng zusammen. Auf die Aussagen der Bücher zur Bedeutung der Olympien für die **griechische Identität** bzw. die einzelnen **Poleis** ist weiter unten noch genauer einzugehen.

Die Zeusstatue des Phidias, die in 12 Büchern erwähnt oder als Rekonstruktion abgebildet wird,<sup>403</sup> stellt den wichtigsten Hinweis auf die **künstlerische** Gestaltung des Bezirks dar. Diese Dimension spielt jedoch nur eine geringe Rolle. Lediglich ein Buch – ein bayerisches Hauptschulbuch – setzt hier einen Schwerpunkt und integriert die Olympien und die antike griechische bildende Kunst in einem Kapitel mit dem Titel „Bewundert und nachgeahmt: Griechenlands Sportler und Künstler“.<sup>404</sup>

**Ökonomische Aspekte** tauchen in verschiedenen Hinsichten auf: So wird auf die Weihgeschenke bzw. Schatzhäuser,<sup>405</sup> auf den kostenlosen Eintritt<sup>406</sup> oder auf den Abschluss von Geschäften am Rande der Wettkämpfe<sup>407</sup> hingewiesen. Vorwiegend werden ökonomische Aspekte aber im Zusammenhang mit dem Training und den Siegesprämien der **Athleten** er-

<sup>400</sup> *Geschichtsbuch, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Zeit für Geschichte, Horizonte, Von...bis, Reise in die Vergangenheit, Expedition Geschichte, Zeitreise alt, Entdecken und Verstehen, ZeitRäume, Doppelpunkt.* In *ZeitRäume* und *Doppelpunkt* scheint allerdings eine Verwechslung mit anderen Agonen vorzuliegen, wenn davon gesprochen wird, dass in künstlerischen Disziplinen ebenfalls Wettbewerbe stattfanden. Musische Agone gab es beispielsweise bei den delphischen Pythien, bei den Olympien fand lediglich ein Wettbewerb der Trompeter und Herolde statt, und auch dieser erst seit dem 4. Jh. v. Chr. (vgl. Decker 1995, S.41ff.). Vgl. hierzu auch oben am Beginn von Abschnitt 5.3.1.

<sup>401</sup> In 10 der 12 Bücher, in denen das „Rahmenprogramm“ erwähnt ist, wird auch die „alltägliche“ Seite der Olympien thematisiert: *Geschichtsbuch, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Zeit für Geschichte, Horizonte, Von...bis, Reise in die Vergangenheit, Zeitreise alt, Entdecken und Verstehen, Doppelpunkt.* Darüber hinaus auch in *Damals-heute-morgen*.

<sup>402</sup> Auch dies steht in enger Verbindung zur Erwähnung eines „Rahmenprogramms“. Im Einzelnen handelt es sich um *Geschichtsbuch, BSV, Horizonte, Reise in die Vergangenheit, Zeitreise alt, Entdecken und Verstehen, Doppelpunkt.*

<sup>403</sup> *Anno, Historia, Wir machen Geschichte, Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Von...bis, Geschichte konkret A, Geschichte kennen und verstehen, Geschichte konkret B, Begegnungen, ZeitRäume, Doppelpunkt.* Häufig wird allerdings nicht erwähnt, dass es sich hier um die Rekonstruktion einer schon in der Antike zerstörten Statue handelt. Die Bildunterschrift in *Zeit für Geschichte* („Rekonstruktionszeichnung eines Archäologen“, S.81) gehört zu den Ausnahmen. Nirgends wird darauf eingegangen, wie eine solche Rekonstruktion wohl zustande kommen könnte.

<sup>404</sup> *ZeitRäume.*

<sup>405</sup> Im Darstellungstext in *Anno*, außerdem im Kontext von Legenden und Erläuterungen zum Modell des heiligen Bezirks.

<sup>406</sup> *Historia, Zeiten und Menschen.*

<sup>407</sup> *Reise in die Vergangenheit.*

wähnt.<sup>408</sup> Was die Athleten betrifft, so spielt der Aspekt des **Sieges** eine große Rolle: Das Streben nach Sieg, die Siegerehrung, die Vorteile, die ein Sieger zu gewärtigen hatte, werden von einer Ausnahme abgesehen<sup>409</sup> in jedem Buch zumindest knapp angesprochen.<sup>410</sup> In den in den Büchern der Gruppe II und III gerne verwendeten erzählenden Texten<sup>411</sup> wird – verbunden mit einem Erzählstil, der zu Identifikation einlädt – stets die Perspektive einer Figur gewählt, die einen Wettkampf gewinnt, häufig eines Teilnehmers der Knabenagone.<sup>412</sup> Auf die Kehrseite – das Verlieren – wird zwar ebenfalls gelegentlich eingegangen,<sup>413</sup> doch ist dies deutlich seltener der Fall und geschieht mit entschieden geringerem Nachdruck. Was den Komplex der **Sportethik** betrifft, so wird der Olympische Eid häufig erwähnt, nicht selten werden aber auch Regelverstöße und „Sportskandale“ thematisiert.<sup>414</sup>

Zu den Inhaltselementen, die zum Kernrepertoire zählen, gehört weiterhin der Hinweis auf die **beteiligten Gruppen**, wobei nicht immer klar zwischen den Athleten und den Zuschauern getrennt wird. In der Regel findet sich in verschiedenen Varianten ein expliziter Hinweis, dass nur (freie) griechische Männer teilnehmen bzw. Frauen und Nicht-Griechen ausgeschlossen waren, und mindestens der Ausschluss der Frauen bzw. der verheirateten Frauen wird fast überall thematisiert.<sup>415</sup> Diese gruppenbezogene Dimension ist weiter unten noch genauer zu untersuchen.

Abschließend soll noch auf den Komplex „**Krieg und Frieden**“ eingegangen werden. Hier ist zunächst festzuhalten, dass **militärische Bezüge** der Olympischen Spiele relativ selten behandelt werden. Nur gelegentlich werden Parallelen zwischen adeligem – agonalem – Ethos im Krieg und im Sport gezogen,<sup>416</sup> nur selten wird auf den Zusammenhang zwischen bestimmten

<sup>408</sup> Vgl. hierzu auch unten Kapitel 7.4.2.2.2.

<sup>409</sup> *Trio*.

<sup>410</sup> Sehr rudimentär allerdings in *Rückspiegel* und *Geschichte konkret B*.

<sup>411</sup> *Von...bis*, *Reise in die Vergangenheit*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Geschichte real*, *Zeitreise neu*, *Begegnung*, *Durchblick*, *Quer*.

<sup>412</sup> Die einzige Ausnahme stellt *Durchblick* dar, wo nur der Moment vor dem Start geschildert und das Ergebnis des Rennens nicht mehr erzählt wird.

<sup>413</sup> In dem in *Geschichte kennen und verstehen* wiedergegebenen Auszug aus einem Jugendbuch von Margaret Hodges blickt der Sieger mitleidig auf den Konkurrenten, der verloren hat.

<sup>414</sup> Vgl. hierzu auch unten Kapitel 7.4.2.2.3.

<sup>415</sup> Ausnahmen stellen *Reise in die Vergangenheit* und *Geschichte real* dar, wo der Fokus auf einem erzählerischen Text liegt, in dem die Teilnehmer natürlich griechische Männer bzw. Knaben sind, ohne dass das im Darstellungstext erläutert würde. Ähnlich ist dies in *Begegnungen*, wo allerdings die Heraien als Frauenwettkämpfe erwähnt werden. Arbeitsaufträge zum Vergleich zwischen antiken und modernen Spielen legen jedoch in allen Fällen eine Thematisierung im Unterricht nahe.

<sup>416</sup> So in *Rückspiegel*, S.96, oder *Geschichte plus*.

Disziplinen und Kampf eingegangen.<sup>417</sup> Häufiger ist der militärische Aspekt präsent, ohne dass dies reflektiert wird: So findet sich gelegentlich eine recht militärisch anmutende Diktion, wenn nicht nur von Wettkämpfen, sondern von „Kampfspielen“<sup>418</sup> oder schlicht „Kämpfen“<sup>419</sup> die Rede ist. Beliebt sind auch Vasenbilder des Waffenlaufes.<sup>420</sup> In *Von...bis* und *Quer*, die in diesem Punkt eng verwandt sind, wird der Waffenlauf sogar in den Mittelpunkt eines erzählerischen Textes gestellt und mit einer Rekonstruktionszeichnung illustriert, die an Wand- und Anschauungsbilder des Typs erinnert, der in der Kaiserzeit und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weit verbreitet war.<sup>421</sup> Erstaunlich ist aber, dass selbst in diesen Büchern auf den Zusammenhang zwischen Krieg und Sport nicht eingegangen wird und der militärische Charakter der hier ja mit starkem Schwerpunkt dargestellten Disziplin gänzlich unkommentiert bleibt.

Mit anderen Vorzeichen ist das Thema „Krieg“ in den untersuchten Büchern freilich sehr präsent: Denn zu den wichtigsten Inhaltselementen zählt der sog. „**Olympische Friede**“: Nur in 5 Büchern wird er nicht im Darstellungstext erwähnt,<sup>422</sup> kann aber selbst dann trotzdem eine Rolle spielen, da in einem sehr häufig verwendeten Auszug aus dem Panegyrikos des Isokrates<sup>423</sup> eine entsprechende Referenz vorkommt.<sup>424</sup>

Der Olympische Frieden bzw. seine Geltung wird selten relativiert. Am deutlichsten ist dies der Fall in *Das waren Zeiten* und *Treffpunkt Geschichte*. Hier wird im Zusammenhang mit der Botschaft der Herolde bemerkt: „Diese Botschaft führte nicht unbedingt zur Einstellung aller Kriege in Griechenland. Immerhin schützte sie die an- und abreisenden Teilnehmer.“<sup>425</sup> Auch in anderen Büchern ist allgemein von einem Frieden oder Waffenstillstand die Rede, der aber

<sup>417</sup> Am deutlichsten ist dies in *WZG*, in *Terra* und *BSV* der Fall, andeutungsweise – über eine Pausaniasquelle – in *Zeit für Geschichte*.

<sup>418</sup> So z.B. in *ZeitRäume*, S.120.

<sup>419</sup> *Geschichte und Gegenwart*, S.112.

<sup>420</sup> Eine solche Abbildung findet sich in elf Büchern: *Geschichtsbuch*, *BSV*, *Zeiten und Menschen*, *Zeit für Geschichte*, *Zeitreise alt*, *Geschichte und Gegenwart*, *Geschichte plus*, *Geschichte konkret B*, *Durchblick*, *Terra*, *WZG*.

<sup>421</sup> Vgl. dazu unten Kapitel 7.4.2.2.3.

<sup>422</sup> *Rückspiegel*, *Von...bis*, *Entdecken und Verstehen*, *Zeitreise neu*, *Zeitlupe*.

<sup>423</sup> Vgl. hierzu weiter unten.

<sup>424</sup> So in *Von...bis*, *Entdecken und Verstehen* und *Zeitreise neu*. In *Zeitlupe* wird zwar nicht auf den Olympischen Frieden, wohl aber auf den friedlichen Charakter der Wettkämpfe verwiesen, sodass letztlich nur *Rückspiegel* ganz auf den Aspekt verzichtet. *Rückspiegel*, in dem die Olympien überhaupt nur äußerst knapp behandelt werden, stellt allerdings ohnehin einen Sonderfall dar.

<sup>425</sup> *Das waren Zeiten*, S.77. Fast identisch in *Treffpunkt Geschichte*, S.14. In *Horizonte* ist zu lesen, dass der Frieden nicht immer eingehalten wurde, von seiner Existenz wird allerdings ausgegangen.

in erster Linie in enge Verbindung zur der Anreise der Teilnehmer gesetzt wird.<sup>426</sup> Im größten Teil der Bücher – 21 an der Zahl – wird jedoch ganz allgemein von einem Frieden oder Waffenstillstand in Griechenland zur Zeit der Olympischen Spiele ausgegangen.<sup>427</sup>

Auffällig ist die vergleichsweise große Anzahl von **Textquellenauszügen**, die in Einzelfällen auch, z.B. als längere Zitate, in den Darstellungstext integriert sein können.<sup>428</sup> Tabelle 5.4. gibt einen Überblick über die im Olympiakapitel abgedruckten Quellen:

	Isokrates Panegyrikos	Xenophanes Fragment	Lukian Anacharsis	Weitere Textquellen	Anzahl der eingesetzten Quellen
1. Unser Weg in die Gegenwart	X	X			2
2. Geschichtsbuch		X			1
3. Anno					0
4. Rückspiegel					0
5. Historia					0
6. Geschichte und Geschehen alt		X	X		2
7. BSV				X	1
8. Wir machen Geschichte	X	X		X	3
9. Zeiten und Menschen		X			1
10. Zeit für Geschichte				X	1
11. Forum Geschichte	X				1
12. Das waren Zeiten	X				1
13. Geschichte und Geschehen neu	X		X		2
14. Horizonte		X		X	2
15. von...bis	X			X	2
16. Treffpunkt Geschichte	X				1
17. IGL	X	X			2
18. Reise in die Vergangenheit					0

<sup>426</sup> Neben *Das waren Zeiten*, *Horizonte* und *Treffpunkt Geschichte* handelt es sich um *Anno*, *Geschichte und Geschehen alt*, *BSV*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Expedition Geschichte*, *Zeitreise alt*, *Geschichte real*, *Geschichte konkret B*, *Quer*.

<sup>427</sup> In Kapitel 7.4.2.2.1. wird dieser Befund präzisiert und gedeutet.

<sup>428</sup> Vgl. z.B. *Horizonte*, wo die Position des Xenophanes allerdings nicht wörtlich, sondern als Zitat wiedergegeben wird. Vgl. auch *Doppelpunkt*.

19. Geschichte konkret A	X	X			2
20. Expedition Geschichte					0
21. Zeitreise alt	X	X	X		3
22. Geschichte und Gegenwart					0
23. Geschichte plus	X	X			2
24. Geschichte kennen und verstehen					0
25. Entdecken und Verstehen	X			X	2
26. Geschichte real					0
27. Geschichte konkret B		X		X	2
28. Zeitreise neu	X	X			2
29. Begegnungen					0
30. ZeitRäume					0
31. Durchblick					0
32. Trio	X				1
33. Terra	X		X		2
34. Damals - heute - morgen					0
35. Doppelpunkt	X				1
36. WZG					0
37. Quer					0
38. Zeitlupe					0
SUMME	16	12	4	7	39

**Tabelle 5.4.: Textquellen im Olympiakapitel**

23 der untersuchten Bücher setzen im Olympiakapitel Textquellen ein. Deutlich am häufigsten wird ein Auszug aus dem Panegyrikos des Isokrates verwendet, in dem auf die verbindende Wirkung der Olympischen Spiele hingewiesen wird. Oft kommt auch ein Xenophanes-Fragment vor, das eine spezifische Form der intellektuellen Kritik an den Olympien repräsentiert. Ein Auszug aus dem Anacharsis des Lukian erscheint viermal. Daneben wurden 7 weitere Textquellen erfasst, darunter u.a. verschiedene Passagen aus Pausanias. Ganz offenbar bilden die – eng miteinander verknüpften – Themen der **Funktion und antiken Bewertung** der Olympischen Spiele bzw. des Sports und der Agonistik überhaupt das leitende Prinzip der

Quellenauswahl.<sup>429</sup> Auf diesen Themenbereich soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden.

#### 5.3.2.1.4. Olympische Spiele – pro und kontra?

Die Frage nach der Funktion der Olympischen Spiele, aber auch nach möglichen Bewertungen wird so gut wie ausschließlich über Quellen und Arbeitsaufträge, kaum über den Darstellungstext abgedeckt. Häufig ist dabei das Bestreben erkennbar, abweichende Standpunkte zu präsentieren und die Schüler zu deren Beurteilung aufzufordern, was sich u.a. in der vergleichsweise hohen Zahl an Büchern niederschlägt, die mehr als eine Textquelle verwenden. Dabei sind jedoch charakteristische Defizite erkennbar, die sich an der folgenden Seite aus IGL besonders prägnant demonstrieren lassen.<sup>430</sup>

##### „M2 Olympia damals

###### Ein Befürworter

Mit Recht lobt man diejenigen, welche die Festversammlung eingeführt haben. Denn ihnen verdanken wir es, daß wir uns nach der Verkündigung des Gottesfriedens und nach der Beilegung der schwebenden Feindschaften an einem Ort zusammenfinden und den Göttern gemeinschaftliche Gebete und Opfer darbringen.

Dabei erinnern wir uns der bestehenden Verwandtschaft, verbessern für die Zukunft das gegenseitige Verständnis, erneuern die alten Gastfreundschaften und knüpfen neue an.

(Isokrates, Panegyrikos 43)

###### Ein Kritiker

Nein, es liegt kein Sinn in diesem Brauche. Zu Unrecht wertet man leibliche Kraft höher als Wissen und Weisheit. Denn sei im Volk ein Bürger auch tüchtig im Faustkampf, mag er vielleicht auch im Ringen oder Fünfkampf sehr gut sein oder im Schnellauf: So wird doch die Ordnung des Staats dadurch nicht besser. Wenig Gewinn erwächst daraus der heimischen Stadt.

(Nach: Xenophon, Über die Natur)

##### Auswertung eines historischen Textes:

Um einen historischen Text, eine Quelle, zu erschließen, d. h. wirklich zu verstehen, könnt ihr nach folgenden Schritten vorgehen:

###### 1. Inhalt

- Was sagt die Quelle aus?
- Wie ist die Quelle gegliedert?

###### 2. Aussage

- Welche Kernaussage enthält der Text?
- Welche Behauptungen werden aufgestellt oder widerlegt?

###### 3. Begriffe

- Welche zentralen Begriffe werden benutzt?
- Welche Bedeutung haben diese Begriffe?

###### 4. Kritik

- Enthält die Quelle Widersprüche?
- Wer hat den Text verfaßt?
- Was konnte der Verfasser/ die Verfasserin wissen, was nicht?
- Wann wurde der Text verfaßt?
- Für wen wurde der Text verfaßt?
- Welchem Zweck sollte der Text vermutlich dienen?
- Welche Meinung vertritt der Verfasser oder die Verfasserin?

<sup>429</sup> Vgl. zu den Quellen und zum kritischen Sport- bzw. Olympiadiskurs in der Antike die Ausführungen in 5.3.1.1.4.

<sup>430</sup> IGL, S.117. Die Seite ist mit zwei Vasenbildern, die Faustkampf und Weitsprung zeigen, illustriert. Von den fünf Arbeitsaufträgen am Ende ist hier nur der zitiert, der sich auf die hier abgedruckten Materialien bezieht.

Tip: Um etwas über den Verfasser oder die Verfasserin eines Textes zu erfahren, hilft oft ein Lexikon.  
 [...]
   
4 M2 enthält zwei verschiedene Meinungen. Wertet die beiden Quellentexte genau aus und führt eine Pro- und Kontra-Diskussion.  
 [...]“

Hier werden zwei Quellen verglichen: Bei der einen handelt es sich um einen Auszug aus dem Panegyrikos des Isokrates. Die andere ist ein Fragment eines Xenophanestextes,<sup>431</sup> dessen Autor fälschlicherweise mit Xenophon angegeben wird. Die beiden Quellen sind Bestandteil einer Methodenseite: Unter der Überschrift „Auswertung eines historischen Textes“ werden Schritte der Quellenauswertung vorgestellt, die auf die genannten Beispiele angewendet werden sollen. Insbesondere die Fragen zur Kritik können unter den gegebenen Voraussetzungen jedoch zum großen Teil nicht einmal ansatzweise beantwortet werden: Die Widersprüche, an denen der Panegyrikos reich ist, sind in dem knappen Auszug ebenso getilgt wie Passagen, die Aufschluss z.B. über Zeit und Zweck der Entstehung geben können. Im Schulbuch werden die zur Beantwortung der Fragen erforderlichen Informationen nicht zur Verfügung gestellt und ein gewöhnliches Konversationslexikon dürfte zur quellenkritischen Einordnung beispielsweise des Panegyrikos keinesfalls ausreichen – im Falle des zweiten Textes sind Autor und Text ohnehin falsch angegeben. Mit anderen Worten: Die Beantwortung der gestellten Fragen dürfte angesichts der zur Verfügung gestellten Informationen auch noch Studierende im Grundstudium überfordern. Dies ist eine verbreitete Tendenz bei Methodenseiten, die häufig den Eindruck erwecken, als sei Quelleninterpretation schlicht eine Abfolge von Schritten der Texterschließung und als Technik erlernbar, ohne dass speziellere inhaltliche Informationen herangezogen werden müssten.<sup>432</sup>

Ohnehin zielt die Quellenarbeit hier im Grunde nicht auf das Einüben eines quellenkritischen Verfahrens: Dies ließe sich mit einem längeren Auszug aus einer Quelle, z.B. dem Panegyrikos, weit besser bewerkstelligen. Vielmehr scheint es darum zu gehen, eindeutige Pro- und Kontra-Positionen vorzuführen, was einer weit verbreiteten Tendenz zur binären Strukturierung entspricht, auf die auch noch in anderem Zusammenhang einzugehen sein wird. Dahinter mag die Absicht stehen, die Forderung nach Multiperspektivität umzusetzen und die Schüler zu einer Diskussion und eigenen Stellungnahme aufzufordern und sie dadurch nicht nur zu aktivieren, sondern auch ein Denkmuster einzuüben, das fächerübergreifend von großer Bedeutung ist.<sup>433</sup> In diesem Fall geht dies jedoch auf Kosten der im engeren Sinne historischen

---

<sup>431</sup> 21 B 2 DK.

<sup>432</sup> Als weiteres Beispiel sei *Entdecken und Verstehen* herausgegriffen (Methodendoppelseite zu Alexander, S.134f.).

<sup>433</sup> Man denke nur an argumentative Aufsatzformen wie die Erörterung.

Qualifikationen: Denn speziell der Isokrates-Auszug wird zu diesem Zweck stark aus dem Kontext gerissen.<sup>434</sup> Der Panegyrikos<sup>435</sup> gibt sich als Rede an einem panhellenischen Fest. Ob dies die Olympischen Spiele sind, wie traditionell angenommen, ist durchaus nicht sicher.<sup>436</sup> Wie auch immer: Zweck der Rede ist ganz sicher nicht ein Lob auf die Olympischen Spiele oder den Sport: Vielmehr handelt es sich im Wesentlichen um eine Preisrede auf Athen, in der an die Griechen appelliert wird, sich nicht weiter gegenseitig zu bekriegen, sondern sich stattdessen – unter insbesondere athenischer Führung – gemeinsam gegen das persische Reich zu wenden. Bei dem rhetorisch höchst ausgefeilten Text handelt es sich um eine Verschmelzung zweier an sich unvereinbarer Redegattungen: dem Epitaphios – der athenischen Rede auf die Gefallenen – und der panhellenischen Rede. Charakteristisch sind die zahlreichen intertextuellen Bezüge. So werden durchaus auch Elemente aus dem sportkritischen Diskurs funktional eingesetzt: Die oben zitierte provokative Eröffnung der Rede<sup>437</sup> schließt direkt an die intellektuelle Kritik der Agonistik bzw. an Xenophanes an, und selbst direkt nach der in den Schulbüchern zitierte Passage finden sich Spitzen gegen die gymnischen bzw. die großen panhellenischen Agone.

„[43] Zu Recht freilich werden die Begründer der Festversammlungen gelobt, weil sie uns einen Brauch schenken, dem wir dies zu verdanken haben: Wir versprechen uns gegenseitig Waffenstillstand, beenden bestehende Feindseligkeiten untereinander und kommen alle an einem Ort zusammen. Dann beten und opfern wir gemeinsam, erinnern uns an unsere verwandtschaftliche Beziehung zueinander und zeigen uns für die Zukunft versöhnlicher, erneuern alte Freundschaften und knüpfen neue freundschaftliche Bande. [44] Außerdem ist der Aufenthalt bei diesen Festversammlungen weder für die gewöhnlichen Leute noch für die mit besonderen Talenten Begabten vergeudete Zeit: Vielmehr können die einen der dort versammelten Griechen ihre Begabung zur Schau stellen, die anderen können zusehen, wie diese miteinander wetteifern. Keiner also verbringt dort seine Zeit unwillig sondern jeder hat etwas, worauf er stolz sein kann: Die einen, wenn sie sehen, wie die Athleten sich um ihretwegen abmühen, die anderen, wenn sie bedenken, daß alle gekommen sind, um sie zu sehen. Wenn also unsere gemeinsamen Zusammenkünfte soviel Positives bewirken, so steht auch unsere Polis mit ihrem Beitrag nicht hinter anderen zurück. [45] Athen nämlich bietet die meisten Sehenswürdigkeiten und Schaustücke, die teils an Aufwand alle anderen überbieten, teils auf Grund ihrer kunstreichen Ausführung berühmt sind oder sich durch beide Vorzüge auszeichnen. Daher ist auch die Zahl der Besucher bei uns so groß, so daß von unserer Polis, wenn in gegenseitiger Annäherung etwas Positives zu sehen ist, auch dies geleistet wird. Ferner ist es bei uns am ehesten möglich, die zuverlässigsten Freundschaften zu finden, auf die verschiedensten Vereinigungen zu stoßen sowie Wettkämpfe zu sehen, bei denen es nicht nur um Schnelligkeit und Körperkraft geht, sondern auch um Redefähigkeit, denkerische Fähigkeiten und um alle anderen Künste – ja hierfür sind die größten Kampfpreise ausgesetzt. [46] Denn abgesehen von den Preisen, die Athen selbst stiftet, ermuntert unsere Polis auch die anderen zu Spenden. Alles nämlich, wofür wir uns einmal entschieden haben, findet so große Anerkennung, daß es bei allen Menschen geschätzt wird. Außerdem lösen sich üblicherweise die anderen Festversammlungen, die mit langen Unterbrechungen stattfinden, immer wieder schnell auf, während unsere Polis für ihre Besucher die ganze Zeit über ein Ort der Feste ist.“<sup>438</sup>

<sup>434</sup> Der Xenophanestext ist ohnehin nur als Fragment überliefert.

<sup>435</sup> Zum Panegyrikos vgl. insbesondere Buchner 1958, Seck 1976b, Müller 1991. Vgl. auch Walter 2003 und Weißenberger 2003. Zum Panhellenismus vgl. z.B. Perlman 1976. Vgl. auch oben Kapitel 5.1.1.

<sup>436</sup> Manche Passagen lassen sogar eher an die Panathenäen denken, wo ja ebenfalls Agone – allerdings eben nicht nur gymnische bzw. hippische – stattfanden. Vgl. Müller 1991, S.144.

<sup>437</sup> Abschnitt 5.3.1.1.4.

<sup>438</sup> Isokr. Panegyrr. 43-46.

Die Herauslösung weniger Sätze aus diesem hochkomplexen Text ist demzufolge äußerst problematisch und muss sehr reflektiert erfolgen. Die Präsentation eines Auszugs, die Isokrates als „Befürworter“ der Spiele präsentiert, ist insofern besonders schwer zu rechtfertigen, als sich aus demselben Text – etwa mithilfe der Einleitung – auch die gänzlich konträre Positionen belegen ließe. Dies führt Quellenarbeit in der gezeigten Form geradezu ad absurdum.

Wie in *IGL* wird in allen untersuchten Büchern – in unterschiedlichen Graden der Vereinfachung und Kürzung – Panegyrikos 43, gelegentlich auch 43 und 44 zitiert,<sup>439</sup> wobei dann der Bezug auf Athen im abschließenden Satz weggelassen wird. In den dazu gehörigen Arbeitsaufträgen werden z.B. „Absichten“,<sup>440</sup> „Ziele“<sup>441</sup> und insbesondere die „Bedeutung“<sup>442</sup> der Olympischen Spiele erfragt, in einem Fall sollen die Schüler gar ihren „politischen Auftrag“<sup>443</sup> herausarbeiten. Denn im Falle der Isokratesquelle ist die Frage nach der Bewertung der Olympischen Spiele durch die Zeitgenossen eng verbunden mit der Frage nach ihrer Funktion. Und das bedeutet in diesem Fall: ihrer panhellenischen Bedeutung. Auf diese Problematik soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden.

### 5.3.2.2. Analyse der Gruppenbezüge

#### 5.3.2.2.1. Panhellenische Bezüge

Die Relevanz der Olympischen Spiele für das hellenische Zusammengehörigkeitsgefühl wird aufs Ganze gesehen deutlich herausgearbeitet. Zwar betonen nicht alle Bücher die gemeinschaftsfördernde Wirkung der Olympischen Spiele für die Griechen.<sup>444</sup> Vielfach wird dieser Aspekt jedoch – sei es über die Situierung des Olympiakapitels,<sup>445</sup> sei es mittels des Darstellungstextes<sup>446</sup> – durchaus akzentuiert. In vielen Schulbüchern wird betont, dass sich die verstreut siedelnden Griechen in Olympia trafen. Die Spiele werden demzufolge z.B. als „Ge-

<sup>439</sup> *Geschichte und Geschehen neu, Von...bis.*

<sup>440</sup> *Unser Weg in die Gegenwart.*

<sup>441</sup> *Unser Weg in die Gegenwart.*

<sup>442</sup> *Wir machen Geschichte, Geschichte und Geschehen neu, Geschichte konkret A, Entdecken und Verstehen, Zeitreise neu.*

<sup>443</sup> *Doppelpunkt, S.60.*

<sup>444</sup> Zu den Büchern, in denen der Aspekt fehlt bzw. in den Hintergrund tritt, zählen *Rückspiegel, Zeiten und Menschen, Reise in die Vergangenheit, Geschichte kennen und verstehen, Geschichte real, Geschichte konkret B, Begegnungen, Zeiträume, Durchblick, Damals-heute-morgen, WZG, Quer.*

<sup>445</sup> So z.B. in *Anno* (Komplex „Gemeinsamkeiten der Griechen“) oder *Geschichte und Gegenwart* (Komplex „Was die Griechen gemeinsam haben“). Vgl. hierzu auch oben Kapitel 5.1.2.3.

<sup>446</sup> So in *Geschichtsbuch, Historia, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Horizonte, IGL*, indirekt in *Expedition Geschichte, Trio, Doppelpunkt, Zeitlupe.*

meinschaftserlebnis“<sup>447</sup> als „Familientreffen“,<sup>448</sup> als „einigendes Band für alle verstreut siedelnden Griechen“<sup>449</sup> charakterisiert.<sup>450</sup> Besonderes Gewicht erhält die panhellenische Dimension darüber hinaus über die genannte Isokratesquelle und die mit ihr verknüpften Arbeitsaufträge.<sup>451</sup>

Es wurde bereits mehrfach deutlich gemacht, dass im isokrateischen Panegyrikos zu einem panhellenischen Feldzug gegen das persische Reich aufgerufen wird. Die Rede ist somit ein herausragendes Dokument dafür, wie die Berufung auf die Identifikation mit einer bestimmten Gruppe für Subgruppeninteressen instrumentalisiert werden und mit der Abgrenzung bzw. Aggression gegenüber einer anderen Gruppe zusammenhängen kann. So findet sich am Ende der Rede folgende Formulierung: „Ihr selbst also müßt nun mitüberlegen, welch großes Glück uns zuteil wird, falls wir den Krieg, den wir jetzt miteinander führen, gegen die Bewohner des Festlandes richten und den Wohlstand von Asien nach Europa bringen.“<sup>452</sup> Diese aggressive Seite der von Isokrates beschworenen Identifikation wird in den untersuchten Büchern jedoch konsequent ausgeblendet. Nicht nur fehlen entsprechende Passagen, der Zusammenhang des präsentierten Quellenauszuges wird im Allgemeinen auch nicht erläutert. Nur zwei Bücher bilden insofern eine Ausnahme, als sie Hinweise zum konkreten Kontext der Textstelle bieten. Es handelt sich dabei um *Das waren Zeiten* und *Treffpunkt Geschichte*, Bücher des Buchner-Verlages also, die hier – wie auch sonst häufig – eng zusammenhängen. So ist in *Das waren Zeiten* zu lesen: „Der Redner und Schriftsteller Isokrates aus Athen verfasste für die Olympischen Spiele von 380 v. Chr. eine ‚Festschrift‘. Darin forderte er die zerstrittenen griechischen Staaten zur Einigkeit auf, da ganz Griechenland von außen bedroht wurde. In diesem Zusammenhang hob er die Bedeutung der Festspiele hervor und schrieb: [...]“<sup>453</sup> Zwar ist die Tatsache, dass die Quelle hier überhaupt in einen Zusammenhang eingeordnet wird, grundsätzlich positiv. Doch kann von einer Bedrohung Griechenlands in der Art, in der sie hier angedeutet wird, für den infrage stehenden Zeitpunkt keine Rede sein. Im Gegenteil – Isokrates

<sup>447</sup> *Historia*, S.78.

<sup>448</sup> *Geschichte und Geschehen alt*, S.87.

<sup>449</sup> *Zeit für Geschichte*, S.81.

<sup>450</sup> Dabei dominiert der relationale Modus der Identifikation, auch wenn der kategoriale Modus gelegentlich aufscheint. (Vgl. z.B. *Historia*, S.78: „Ägypter und andere Völker, wie z.B. Römer, Germanen, Juden haben keine den olympischen Spielen ähnliche Spiele erfunden. – Warum gerade die Griechen?“)

<sup>451</sup> *Unser Weg in die Gegenwart, Wir machen Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Geschichte konkret A, Geschichte plus* (mit starker Konzentration auf die friedensstiftende Wirkung), *Entdecken und Verstehen, Terra, Doppelpunkt*. Über die Isokratesquelle zwar präsent, aber nicht durch einen eindeutigen Arbeitsauftrag oder den Darstellungstext erschlossen in *Von...bis, Treffpunkt Geschichte, Zeitreise alt, Zeitreise neu*.

<sup>452</sup> Isokr. Paneg. 188.

<sup>453</sup> *Das waren Zeiten*, S.78. Mit geringfügigen Abweichungen ganz ähnlich in *Treffpunkt Geschichte*, S.15.

selbst weist deutlich darauf hin, wie günstig die Gelegenheit zum Angriff angesichts mancher Schwierigkeiten der persischen Herrschaft gerade sei. Es lässt sich deshalb feststellen, dass in keinem der untersuchten Bücher die Voraussetzungen für eine kritische Auswertung der Quelle geschaffen werden. Es dominiert vielmehr ein affirmativer Zugang, der auf einer im höchsten Maße fragmentierten Präsentation basiert. Die Fragmentierung besteht dabei nicht in der Tatsache, dass mit Auszügen gearbeitet wird – dies ist selbstverständlich nicht anders möglich. Das Problem liegt vielmehr darin, dass die Auswahl so erfolgt, dass *keinerlei Widersprüche* mehr erkennbar sind, die zur Auseinandersetzung mit der Quelle und ihrer Thematik herausfordern. Stattdessen wird das Muster transportiert, dass die Stärkung der Zusammengehörigkeit *innerhalb* einer Gruppe *grundsätzlich* etwas Friedliches ist.

Abgrenzungsaspekte werden in den Büchern allerdings da thematisiert, wo es um die Teilnahmevoraussetzung an den Olympischen Spielen geht. Darauf, dass „Nichtgriechen“,<sup>454</sup> „Fremde“<sup>455</sup> oder alle „anderen“<sup>456</sup> nicht als Athleten antreten durften, wird in einigen Büchern aufmerksam gemacht. Deutlich wird dabei, wie schwer es ist, dies sprachlich auszudrücken, ohne die griechische Perspektive und damit griechische Klassifikationen nachzuvollziehen. So kommt es zu Formulierungen wie der folgenden: „Nichtgriechen, Unfreien und Mördern war die Teilnahme versagt.“<sup>457</sup> Auf jeden Fall aber erfolgt die Definition anderer Völker stets *ex negativo*. Um wen es sich hier konkret handelte, wird nicht deutlich, und so wird auch nicht klar, ob Nicht-Griechen überhaupt ein Interesse an der Teilnahme gehabt hätten – sie bleiben passiv und gewissermaßen gesichtslos, was in der gegebenen Struktur allerdings auch schwer anders zu lösen wäre.<sup>458</sup> Insbesondere aber wird nirgends wirklich herausgearbeitet, dass Abgrenzung und Zusammengehörigkeitsgefühl in diesem Fall zwei Seiten ein- und derselben Medaille sind. Die vergleichsweise periphere Erwähnung der ausgeschlossenen Gruppen erweckt vielmehr den Eindruck, als handle es sich hier um ein mehr oder weniger zufälliges und überwindbares Defizit und nicht um ein strukturelles Element der angesprochenen Identifikationsprozesse.

Allerdings ist Multiperspektivität – mittlerweile in vielen Lehrplänen verankert und für die Zulassung eines Schulbuchs als Qualitätskriterium von Bedeutung – ein wichtiges Prinzip bei der Schulbuchgestaltung. Dementsprechend wird in einigen – offenbar in diesem Punkt von-

---

<sup>454</sup> *Historia, BSV, Forum Geschichte, Horizonte, Geschichte plus.*

<sup>455</sup> *Geschichte und Geschehen alt.*

<sup>456</sup> *WZG.*

<sup>457</sup> *BSV, S.92.*

<sup>458</sup> Auch in den in dieser Arbeit verwendeten Formulierungen kommt dasselbe Problem zum Ausdruck.

einander abhängigen – Büchern des Klett-Verlages versucht, die „barbarische“ Sichtweise auf den Sport zu berücksichtigen: Die beiden Versionen von *Geschichte und Geschehen*, die ältere Variante von *Zeitreise* und *Terra* drucken zu diesem Zweck einen Auszug aus Lukians Anacharsis, in dem der gleichnamige Skythe sich äußerst kritisch über die hellenische Sportpraxis äußert.<sup>459</sup> Dabei geben zwar alle Bücher an, dass es sich um eine von Lukian wiedergegebene Äußerung handelt.<sup>460</sup> Nirgendwo ist jedoch zu erschließen, dass sie nicht als Wiedergabe realistischer Positionen zu verstehen ist, sondern dass hier eine – in satirischer Absicht – erfundene, außerdem in eine weit entfernte Vergangenheit zurückprojizierte Aussage vorliegt und dass wir den Standpunkt anderer Völker letztlich nicht fassen können.

Interessant ist, darauf sei abschließend hingewiesen, der Effekt, den eine stärkere temporale Differenzierung in diesem Zusammenhang haben kann: So ist in *Treffpunkt Geschichte* zu lesen: „Die Zahl und der Kreis der Teilnehmer änderten sich mit der Zeit ebenfalls. Nahmen zunächst wohl nur Angehörige vornehmer Adelsgeschlechter weniger griechischer Städte teil, so beteiligten sich bald auch reiche Bürger aus dem Mutterland sowie aus den Kolonien an den Spielen. Später konnten dann auch Makedonen, Römer und andere Nichtgriechen an den Feierlichkeiten teilnehmen.“<sup>461</sup> Offenbar führt die Temporalisierung hier auch zu einer Flexibilisierung des Gruppenbezuges. Dass hier nicht explizit von einem *Ausschluss* nichtgriechischer Athleten gesprochen wird, entspricht im Übrigen einer verbreiteten Tendenz: Meist ist nicht direkt von Ausgrenzung die Rede, der Aspekt wird vielmehr indirekter thematisiert, indem angemerkt wird, dass nur griechische (und freie) Männer zur Teilnahme berechtigt waren<sup>462</sup> bzw. dass Nicht-Griechen bzw. „Barbaren“<sup>463</sup> (nur) als Zuschauer zugelassen waren.

Zusammenfassend lässt sich folgende Tendenz festhalten: Die Relevanz der Olympischen Spiele für das griechische Zusammengehörigkeitsgefühl kommt durchaus zum Ausdruck. Dabei dominiert jedoch ein affirmativer Zugang. Ansätze zu einer kritischen Herangehensweise sucht man in allen Büchern vergeblich. Lediglich der Ausschluss bestimmter Gruppen

<sup>459</sup> Zu Lukians Anacharsis und seinem Auftreten im Korpus vgl. die Abschnitte 5.3.1.1.4 und 5.3.2.1.4.

<sup>460</sup> *Geschichte und Geschehen alt* und *neu* sowie *Zeitreise alt* charakterisieren Lukian außerdem als griechisch.

<sup>461</sup> *Treffpunkt Geschichte*, S.14.

<sup>462</sup> *Geschichtsbuch, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Von...bis, Expedition Geschichte, Geschichte kennen und verstehen, Geschichte konkret B, ZeitRäume, Durchblick, Trio, Terra, Damals-heute-morgen, Quer*.

<sup>463</sup> *Unser Weg in die Gegenwart* verwendet den Barbarenbegriff unreflektiert und ohne Anführungszeichen: „Als Wettkämpfer wurden nur freie Griechen zugelassen. Barbaren und Sklaven durften zuschauen, verheiratete Frauen aber nicht.“ (S.49). Anders z.B. in *Damals-heute-morgen*: „Im Unterschied zu heute durften bei den Olympischen Spielen im alten Griechenland als aktive Sportler nur männliche Griechen teilnehmen. Als Zuschauer aber waren auch Nichtgriechen (griech.: Barbaren) und Sklaven zugelassen.“ (S.48).

vom angesprochenen Identifikationsprozess wird thematisiert. Dabei wird die kategoriale Trennung zwischen dem „wir“ und den „anderen“ jedoch eher weitergetragen als hinterfragt. Deutlicher ausgeprägt ist hingegen das Bemühen um Binnendifferenzierung. Darauf soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

### 5.3.2.2.2. *Binnendifferenzierung*

#### **Lokal-regionale Binnendifferenzierung**

Eine *lokal-regionale Binnendifferenzierung* ist insbesondere da zu erkennen, wo es um die Bedeutung geht, die der Sieg eines Athleten für seine Polis hatte: Nur wenige Bücher verzichten darauf, zumindest die Ehrungen und Preisgeschenke durch die Heimatpolis anzusprechen,<sup>464</sup> gelegentlich wird dies auch mit einem vergleichenden Gegenwartsbezug versehen.<sup>465</sup> Nicht immer wird für die Bedeutung, die ein Sieg für die Polis hatte, eine Erklärung geliefert, und falls doch, so wird im Allgemeinen auf den Ruhm und die Ehre, die sie so gewann, verwiesen. Lediglich ein Buch formuliert diesen Zusammenhang schärfer: „Man sah darin einen Beweis für die Überlegenheit gegenüber anderen Städten.“<sup>466</sup> Ansonsten wird aber weniger die Konkurrenz, sondern eher der Aspekt des friedlichen Miteinanders betont, der ja auch im Zusammenhang mit dem Olympischen Frieden eine Rolle spielt.

In anderer Hinsicht wird allerdings kaum vertikal differenziert: Zwar werden, wie oben gezeigt, andere panhellenische Agone, insbesondere die heiligen Kranzspiele, in vielen Büchern zumindest knapp angesprochen. Kleinere *lokale* Agone werden jedoch nicht thematisiert. Obwohl viele der gezeigten Vasenbilder von athenischen Preisamphoren stammen, wird nur äußerst selten ein Bezug auf die (großen) Panathenäen hergestellt,<sup>467</sup> an denen der Zusammenhang zwischen panhellenischer Dimension und Polisebene noch einmal in anderer Form sichtbar wird: Es handelte sich zwar um einen panhellenischen Agon, doch sollte dieser in erster Linie die herausragende Stellung Athens unterstreichen. Die Panathenäen werden jedoch, wie oben dargestellt, stärker unter kultischen, kulturellen, alltags- und genderbezogenen Aspekten entfaltet und nur ansatzweise als Agon wahrgenommen.

<sup>464</sup> Rückspiegel, *Historia, Geschichte und Gegenwart, WZG, Zeitlupe*, allenfalls ansatzweise in *Geschichte konkret B, Begegnungen, Durchblick, Trio*.

<sup>465</sup> *Reise in die Vergangenheit, Geschichte real*.

<sup>466</sup> *Zeiten und Menschen*, S.133.

<sup>467</sup> Eine Ausnahme bilden *Das waren Zeiten* und *Treffpunkt Geschichte*.

### Sozio-ökonomische Binnendifferenzierung

Was die *sozio-ökonomische Binnendifferenzierung* betrifft, so kann diese in mehrfacher Hinsicht erfolgen. In 20 Büchern wird z.B. die Freiheit als Teilnahmevoraussetzung bzw. der Ausschluss von Sklaven von den Wettkämpfen erwähnt, manchmal ist auch zu lesen, dass Sklaven – anders als Frauen – bei den Spielen zusehen durften.<sup>468</sup> Doch beschränkt sich dies auf knappe Bemerkungen im Darstellungstext, entsprechende Materialien oder Arbeitsaufträge sind nicht zu verzeichnen.

Weiterhin wird manchmal betont, dass Training oder Wagenrennen kostenintensiv waren und deshalb speziell das Wagenrennen nur von Reichen bzw. Adeligen ausgeübt werden konnte.<sup>469</sup> Derartige Gesichtspunkte finden sich gerade auch in Verbindung mit temporalen Differenzierungen: Einige Bücher verweisen auf die Veränderung, die seit der Zeit, in der die Olympischen Spiele vorwiegend eine aristokratische Veranstaltung waren, eingetreten waren.<sup>470</sup> Schließlich werden in einem Buch sozialer Status bzw. Reichtum mit der Möglichkeit zur Bestechung in Verbindung gebracht.<sup>471</sup> In Materialien oder Arbeitsaufträgen schlägt sich auch diese Art der sozio-ökonomischen Differenzierung jedoch kaum nieder.<sup>472</sup>

Weder Kategorien des rechtlichen, ökonomischen oder allgemeiner sozialen Status werden wirklich zum Zweck der Binnendifferenzierung akzentuiert. Der Schwerpunkt liegt vielmehr deutlich auf dem Genderaspekt: Der Ausschluss der Frauen bzw. der verheirateten Frauen<sup>473</sup> von den Olympischen Spielen<sup>474</sup> wird von fast allen Büchern direkt oder indirekt<sup>475</sup> angesprochen. Daneben ist ein deutliches Bemühen erkennbar, Frauen nicht nur als „Diskriminierte“, sondern auch als Aktive zu präsentieren. So wird z.B. gelegentlich darauf hingewiesen, dass

<sup>468</sup> *Unser Weg in die Gegenwart, Rückspiegel, BSV, Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Von...bis, Treffpunkt Geschichte, Geschichte konkret A, Expedition Geschichte, Geschichte plus, Geschichte kennen und verstehen, Entdecken und Verstehen, Geschichte konkret B, Zeiträume, Damals-heute-morgen, WZG.*

<sup>469</sup> *Zeit für Geschichte, Das waren Zeiten, Horizonte, Treffpunkt Geschichte, Entdecken und Verstehen, Doppelpunkt.*

<sup>470</sup> *Anno, Das waren Zeiten, Horizonte, Treffpunkt Geschichte, Geschichte plus.*

<sup>471</sup> *Zeitreise alt.*

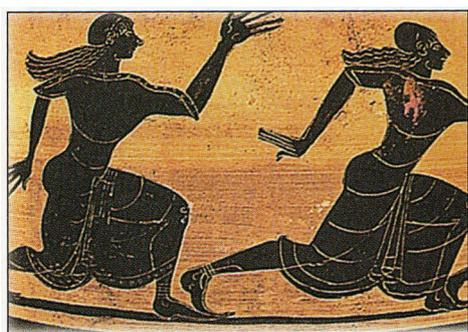
<sup>472</sup> Dies ist allenfalls insofern der Fall, als Bildunterschriften zu Statuen bzw. Vasenbildern, die sich auf das Wagenrennen beziehen, entsprechende Kommentare enthalten können.

<sup>473</sup> Um eine entsprechende Differenzierung bemühen sich zahlreiche Bücher (allerdings nur ein Buch aus der Gruppe III): *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichte und Geschehen alt, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Von...bis, Treffpunkt Geschichte, Zeitreise alt, Geschichte kennen und verstehen, Zeitreise neu, Terra.*

<sup>474</sup> Nicht immer wird eindeutig zwischen Teilnehmern und Zuschauern unterschieden, dementsprechend wurde bei der Auswertung ebenfalls nicht entsprechend differenziert.

<sup>475</sup> In einigen Büchern wird der Ausschluss der Frauen nicht explizit angesprochen, geht aber aus dem Hinweis hervor, dass nur Männer an den Spielen teilnehmen durften. Im Einzelnen handelt es sich um *Geschichtsbuch, Rückspiegel, Wir machen Geschichte, Geschichte und Gegenwart, Geschichte real, Begegnungen, Zeiträume, Trio, WZG.*

im Wagenrennen auch Frauen siegen konnten.<sup>476</sup> Vor allem aber werden die Wettläufe der Frauen im Rahmen der Heraien sehr häufig berücksichtigt. Der Stellenwert des Themas lässt sich auch an der hohen Frequenz entsprechender bildlicher Darstellungen erkennen,<sup>477</sup> die in 16 Büchern zu finden sind.<sup>478</sup> Von einer Ausnahme abgesehen<sup>479</sup> handelt es sich dabei stets um einen Vasenbildausschnitt wie den folgenden (Abb. 5.4.).



**Abb. 5.4.:** Verbreitete Illustration zum Wettlauf der Frauen bei den Heraien (hier aus: *Zeiten und Menschen*, S.133)

Das Bild, das somit geradezu kanonischen Status besitzt,<sup>480</sup> kann ganz allgemein als Illustration eines Frauenlaufes,<sup>481</sup> spezieller als Abbildung des Laufes bei den Heraien<sup>482</sup> oder gar – kombiniert mit Abbildungen der Männersportarten – als eine der „Olympischen Sportarten“<sup>483</sup> präsentiert werden: In jedem Fall wird es aufs Engste auf Olympia und die Heraien bezogen. Dies ist jedoch höchst problematisch, weist das Vasenbild doch keinerlei Zusammenhang zu den Frauenläufen in Olympia auf. Es handelt sich um den Ausschnitt aus einer schwarzfigurigen Hydria aus den Vatikanischen Museen,<sup>484</sup> die aus der Zeit zwischen 540 und 530 v. Chr. stammt und etruskischer, nicht griechischer Herkunft ist. Der Grund, warum die Frauen um die Vase herumlaufen, ist im Übrigen nicht erkennbar, und allein schon die Kleidung der Frauen zeigt, dass es sich nicht um die bei Pausanias beschriebenen Läuferinnen handeln

<sup>476</sup> *Geschichte und Geschehen alt*, BSV, *Zeitreise alt*, Terra.

<sup>477</sup> Nur *Zeit für Geschichte* bietet auch Textquellen: Dargeboten werden zwei Auszüge aus Pausanias zu den Heraien und zur Anekdote über Kallipaterias Versuch, sich bei den Olympischen Spielen als Trainier einzuschleichen. Es handelt sich hier um sehr geeignete Quellen, zumal deutlich wird, dass Pausanias über einige der Informationen keine Sicherheit besitzt (z.B. zur Einführung der Heraien).

<sup>478</sup> *Geschichtsbuch*, BSV, *Wir machen Geschichte*, *Zeiten und Menschen*, *Zeit für Geschichte*, *Forum Geschichte*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Geschichte konkret*, *Expedition Geschichte*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Geschichte real*, *Geschichte konkret B*, *Zeitreise neu*, *Begegnungen*, WZG, *Zeitlupe*.

<sup>479</sup> In BSV findet sich stattdessen die Abbildung der Bronzestatuette eines laufenden Mädchens aus dem British Museum, vgl. dazu im Folgenden.

<sup>480</sup> Zu Begriff des Kanons in der hier verwendeten Bedeutung vgl. Popp 2004a.

<sup>481</sup> Z.B. in *Geschichtsbuch*.

<sup>482</sup> Z.B. in *Forum Geschichte*.

<sup>483</sup> Z.B. *Expedition Geschichte*, S.69, ähnlich *Begegnungen*.

<sup>484</sup> Vatikanische Museen, Inv. Nr. 14959, zu finden in Albizzati 1926, S.84, Nr.236, Taf.22. Die Verfasserin hat Prof. Valentin Kockel (Universität Augsburg) und Prof. Stefan Schmidt vom Corpus Vasorum Antiquorum an der Bayerischen Akademie der Wissenschaften für die Auskunft zu danken.

kann.<sup>485</sup> Und doch verwendet selbst *Zeit für Geschichte*, das einen entsprechenden Pausaniasauszug abdruckt, trotz des entstehenden Widerspruchs besagtes Vasenbild zur Illustration.<sup>486</sup> Einzig *BSV* zeigt eine – möglicherweise lakonische – Statuette eines laufenden Mädchens, für die in der Tat diskutiert wird, ob sie eine Läuferin bei den Heraien zeigt.<sup>487</sup>

Gelegentlich bemühen sich die Autorinnen und Autoren mittels des Darstellungstextes oder entsprechender Arbeitsaufträge um die Klarstellung, dass die Bedeutung der Heraien die der Spiele der Männer nicht erreichte.<sup>488</sup> Vielfach fehlen jedoch entsprechende Hinweise. Ohnehin scheint sich das Gewicht, das die Frauenläufe gerade auch durch die entsprechenden Abbildungen besitzen, weder aus der Relevanz des Frauensports für Olympia noch aus seiner Bedeutung für die griechische Kultur insgesamt oder für das Leben der Frauen speziell zu erklären. Vielmehr scheint es zum einen darum zu gehen, den Schülerinnen eine Identifikationsmöglichkeit zur Verfügung zu stellen, zum anderen dürfte so der – auch zulassungsrelevanten – Forderung Rechnung getragen werden, Frauengeschichte zu berücksichtigen. Warum darauf gerade im Kapitel über die Olympischen Spiele so großer Wert gelegt wird, ist eine interessante Frage, über die nur spekuliert werden kann: Eine Rolle dürfte sicher die Tatsache spielen, dass den Olympischen Spielen im Allgemeinen vergleichsweise viel Raum zugestanden wird, sodass eine facettenreiche Erschließung des Themas möglich ist. Eventuell wirkt sich auch die Nähe von Sport und Olympien zur Alltagsgeschichte – in den Schulbüchern geradezu *die* Domäne der Frauengeschichte – aus. Insbesondere unter Bedingungen extremer Verknappung kann das Ergebnis jedoch geradezu beschwichtigend wirken. In *Zeitlupe* ist z.B. zu lesen: „Frauen durften noch nicht einmal als Zuschauerinnen teilnehmen. Für sie gab es aber getrennte Wettläufe, die Heraien zu Ehren der Göttin Hera.“<sup>489</sup>

<sup>485</sup> Zur Kleidung der Frauen bei den Frauenläufen, zur entsprechenden Quellenbasis und zu infrage kommenden Abbildungen vgl. Serwint 1993.

<sup>486</sup> Die Frage, auf welchem Wege dieses Bild Eingang in den Bildkanon der Schulbücher gefunden hat, kann im bestehenden Untersuchungsdesign leider nicht beantwortet werden.

<sup>487</sup> Die Statue befindet sich im British Museum (GR 1876.5-10.1, Bronze 208, vgl. <http://www.thebritishmuseum.ac.uk/compass/>, „Bronze figure of a running girl“, zuletzt gesehen am 23.11.07). Zur Zuordnung zu den Heraien vgl. Serwint 1993, S.406f. Vorsichtiger Wünsche/Knauß 2004, S.282.

<sup>488</sup> Z.B. in *Expedition Geschichte*.

<sup>489</sup> *Zeitlupe*, S.38.

**Fazit**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Bemühen, nicht nur pauschal von „den Griechen“ zu sprechen, sondern verschiedene binnendifferenzierende Kategorien zu benutzen, in den Olympia-Kapiteln vergleichsweise deutlich zum Tragen kommt. Offenbar wird in vielen Büchern eine möglichst facettenreiche und anschauliche Erschließung des Themas angestrebt, für die insofern gerade hier gute Voraussetzungen gegeben sind, als für den Gegenstand insbesondere in den Büchern der Gruppen II und erst recht III relativ gesehen viel Raum zur Verfügung steht. Die entsprechenden Kategorien sozialer Identität werden allerdings nicht systematisch, sondern mit einem klaren Schwerpunkt eingesetzt, der auf dem Genderaspekt liegt. Ausschlaggebend dürfte hierfür vor allem die Forderung nach der Berücksichtigung von Frauengeschichte, weniger die Struktur des historischen Gegenstandes selbst sein.

**5.3.2.2.3. Kontextualisierung**

Referenzen auf sportliche Aktivität in anderen Räumen der antiken Welt finden sich in keinem der untersuchten Bücher, und das ist auch nicht verwunderlich, denn Sport spielt bei der Erschließung altorientalischer Hochkulturen üblicherweise keine Rolle.<sup>490</sup> Sportlicher Wettbewerb erscheint also dadurch als Alleinstellungsmerkmal der antiken griechischen Kultur. Expliziert wird dies in der Regel nicht. Einen Ausnahmefall stellt *Historia* dar, wo zu lesen ist: „Ägypter und andere Völker, wie z.B. Römer, Germanen, Juden haben keine den olympischen Spielen ähnliche Spiele erfunden. – Warum gerade die Griechen?“<sup>491</sup> Differenzierter liest sich dies in *Geschichte und Geschehen neu*: „Tatsächlich scheint kein Volk der Antike so viel Freude an Wettkämpfen gehabt zu haben wie die Griechen.“<sup>492</sup> Hier werden nicht nur durch das „scheint“ gewisse Unsicherheiten eingeräumt, es wird zudem angedeutet, dass es Wettkämpfe auch außerhalb der griechischen Welt gab, dass aber die Ausprägung eine spezifisch griechische war. Eine Einordnung der Olympischen Spiele in einen über den griechischen Raum hinausreichenden Kontext erfolgt also nur ausnahmsweise. Wenn dies doch geschieht, dann wird allein die Spezifik bzw. Andersartigkeit des griechischen Beispiels hervorgehoben.

---

<sup>490</sup> Dies wurde nicht systematisch untersucht, ist aber anzunehmen.

<sup>491</sup> *Historia*, S.78.

<sup>492</sup> *Geschichte und Geschehen neu*, S.80.

### 5.3.2.3. Temporale Differenzierung

Der zeitliche Schwerpunkt der Darstellungen wird im Allgemeinen nicht reflektiert und auch – sieht man von Zeitangaben zu Quellenmaterialien ab – in der Regel nicht offen gelegt. Zieht man aber die Darstellung des Programms und der Disziplinen sowie die Charakterisierung der politischen Rahmenbedingungen heran, so wird deutlich, dass er – auch wenn Olympia in der narrativen Gesamtstruktur in der Regel chronologisch eher mit der Archaik verknüpft wird – am ehesten in der klassischen Zeit liegt.<sup>493</sup> Gelegentlich finden auch Quellen aus anderen, z.T. deutlich späteren, Zeitabschnitten Verwendung.<sup>494</sup> Dies wird teilweise, wenn auch nicht immer, durch entsprechende Angaben deutlich gemacht, aber nicht weiter kommentiert.

Größeren Wert auf chronologische Klarheit legen die Schulbücher dagegen in der Frage der Eckdaten: Das Jahr 776 v. Chr. fehlt nur höchst selten.<sup>495</sup> In einigen Büchern wird es unhinterfragt als erstes Jahr der Durchführung der Olympien genannt.<sup>496</sup> Vielfach ist zu lesen, dass 776 v. Chr. die ersten Wettkämpfe stattfanden, von denen wir wissen,<sup>497</sup> dass die Überlieferung in diesem Jahr einsetzt<sup>498</sup> oder – noch etwas vorsichtiger – dass in diesem Jahr *angeblich* die ersten Wettkämpfe stattfanden.<sup>499</sup> Die Vorsicht vieler Formulierungen legt nahe, dass die Problematik des Datums vielen Autoren und Autorinnen bekannt sein dürfte. Doch scheint großer Wert darauf gelegt zu werden, den Lernenden zur zeitlichen Orientierung ein Datum an die Hand zu geben. Auch ein Hinweis auf das Ende der Spiele gehört mittlerweile<sup>500</sup> zum Kernrepertoire, ist aber deutlich seltener als die Referenz auf das Anfangsdatum. Genannt wird in erster Linie das Jahr 393 n. Chr.,<sup>501</sup> doch finden sich auch allgemeinere Zeitangaben.<sup>502</sup>

<sup>493</sup> Zur Einführung des Waffenlaufes bei den Olympischen Spielen vgl. Decker 1995, S.46.

<sup>494</sup> Z.B. Pausanias oder Lukian.

<sup>495</sup> Ausnahmen: *Historia*, *Zeitlupe*.

<sup>496</sup> *Unser Weg in die Gegenwart*, *Geschichte konkret A*, *Expedition Geschichte*, *Geschichte real*, *Durchblick, damals – heute – morgen*, *Doppelpunkt*.

<sup>497</sup> *Zeit für Geschichte*, *Forum Geschichte*, *IGL*, *Reise in die Vergangenheit*, *Zeitreise alt*, *Geschichte und Gegenwart*, *Entdecken und verstehen*, *Geschichte konkret B*, *Zeitreise neu*, *ZeitRäume*, *Trio*, *Horizonte*.

<sup>498</sup> *Geschichtsbuch*, *Anno*, *Rückspiegel*, *Geschichte und Geschehen alt*, *BSV*, *Wir machen Geschichte*, *Das waren Zeiten*, *Von...bis*, *Treffpunkt Geschichte*, *Geschichte plus*, *Begegnungen*, *Terra*, *WZG*.

<sup>499</sup> *Zeiten und Menschen*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Quer*.

<sup>500</sup> Laut Wimmert etablierte sich die Kategorie „Ende der Olympien“ erst in den Schulbüchern der Bundesrepublik, wobei das Jahr 1974 den entscheidenden Wendepunkt markiere. Vgl. Wimmert 1994, S.113ff.

<sup>501</sup> Genannt werden aber auch angrenzende Jahre, z.B. 394 n. Chr. (*Geschichte plus*, *BSV*), 392 n. Chr. (*Geschichte konkret A*), 395 n. Chr. (*Horizonte*).

<sup>502</sup> Zum Beispiel das 4. Jahrhundert. Auch hier finden sich fehlerhafte Angaben: „Im 5. Jahrhundert n. Chr. wurden die Spiele vom christlichen Kaiser Theodosius I. abgeschafft, weil sie als heidnisch galten.“ (*Forum Geschichte*, S.96). Theodosius I. starb jedoch im Jahr 395 n. Chr.

Während die zeitliche Eingrenzung zum Kernrepertoire der Schulbücher zählt, werden Veränderungen innerhalb dieses Abschnittes deutlich seltener dargestellt, in 14 Büchern aber zumindest angedeutet.<sup>503</sup> Am häufigsten ist solches in den Büchern der Gruppe I, seltener in den Gruppen II und III zu verzeichnen. Eine Analyse dieser zeitlichen Bezüge zeigt, dass das vorherrschende Muster darin besteht, die Entwicklung der Spiele bis zu der Form, die sie in klassischer Zeit hatten, knapp darzustellen. Dabei wird insbesondere auf die Erweiterung des Programms und die Integration zusätzlicher Sportarten sowie die Vergrößerung des Kreises der Teilnehmer und Zuschauer in lokaler, sozialer und natürlich auch schlicht quantitativer Hinsicht verwiesen, sodass dieser Ansatz auch als Fortschrittmuster beschrieben werden könnte. Dass der chronologische Bezugspunkt die klassische Zeit ist, wird besonders deutlich in *Horizonte* zum Ausdruck gebracht: „Die Zeit ihres größten Glanzes hatten die Olympischen Spiele im 5. Jahrhundert v. Chr.“<sup>504</sup> Nur in Ausnahmefällen erfolgen Ausblicke über die klassische Zeit hinaus. Dabei sind Anklänge an die Vorstellung von Niedergang und Dekadenz möglich,<sup>505</sup> aber keinesfalls zwingend.<sup>506</sup>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der größere Teil der Bücher auf eine Darstellung von Veränderungen vollkommen verzichtet. Die Olympischen Spiele werden dann als statischer Block dargestellt, begrenzt durch ein Anfangs- und z.T. auch Enddatum. Der zeitliche Schwerpunkt wird für die Schüler wenig deutlich gemacht, liegt aber faktisch meist in der klassischen Zeit. Dies zeigt sich auch daran, dass die wenigen Schulbücher, die Veränderungsprozesse thematisieren, die Entwicklung der Spiele *bis* zur entwickelten Form der klassischen Zeit darstellen. Damit realisiert sich das Erzählmuster einer zunehmenden Vergrößerung und Ausweitung bis hin zu einem Höhepunkt.

---

<sup>503</sup> *Geschichtsbuch, Anno, BSV, Wir machen Geschichte, Zeit für Geschichte, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Treffpunkt Geschichte, Expedition Geschichte, Entdecken und Verstehen, Begegnungen, Trio.*

<sup>504</sup> *Horizonte*, S.82.

<sup>505</sup> „Auszeichnungen und Ehrungen führten seit dem 4. Jahrhundert v. Chr. dazu, dass immer mehr Berufssportler an den Olympischen Spielen teilnahmen; vereinzelt kam es auch zu Bestechungsversuchen um den Sieg zu erkaufen.“ (*Entdecken und Verstehen*, S.109).

<sup>506</sup> Beachtung verdient hier insbesondere *Treffpunkt Geschichte*, wo die spätere Zulassung von Makedonen, Römern und anderen Nicht-Griechen erwähnt wird – ein Einzelfall im untersuchten Korpus.

#### **5.3.2.4. Fazit**

Im Fazit lässt sich folgende Tendenz festhalten: Die Relevanz der Olympischen Spiele für das griechische Zusammengehörigkeitsgefühl wird sehr deutlich herausgearbeitet. Dies geschieht jedoch in affirmativer Weise. Abgrenzungsphänomene werden ausgeblendet oder entschärft, wozu ein Umgang mit den Quellen beiträgt, der geschichtsdidaktischen Standards nicht entspricht. Verbunden ist dies mit einer weitgehend isolierten Darstellung der griechischen Kultur. Wert wird hingegen auf Binnendifferenzierungen gelegt, wobei die Kategorien sozialer Identität nicht systematisch und nicht in erster Linie ausgehend von der Sachstruktur angewendet werden. Veränderungsprozesse werden entweder ausgeblendet oder beschränken sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf das Erzählen einer „Vorgeschichte“ bis zur klassischen Zeit, um die es in erster Linie geht. Insgesamt entsteht der Eindruck eines – vielfach durch Eckdaten begrenzten – statischen Blocks.

## 5.4. Alphabetschrift

Zum Abschluss des Kapitels wird mit der Alphabetschrift ein Thema von begrenzterem Umfang angesprochen, bei dem eine systematische Anwendung der bisher verwendeten Analyse-kriterien wenig weiterführend wäre. Die folgende Analyse folgt deshalb nicht der bisher ver-wendeten Systematik, sondern konzentriert sich von vornherein speziell auf die Kontextuali-sierung der Schriftentstehung im mediterranen Zusammenhang.<sup>507</sup>

### 5.4.1. Fachwissenschaftlicher Abriss

Zu der Zeit, in der die ersten griechischen Inschriften auftauchten, existierten in Phönizien und Palästina schon seit Jahrhunderten sehr ähnliche Alphabetschriften, die ähnliche Buchsta-ben mit ähnlichem Lautwert, allerdings nur Konsonantenzeichen, benutzten.<sup>508</sup> Die Geschich-te der Alphabetschriften vor ihrer Übernahme durch die Griechen ist allerdings ein komplexes Problem, auf das hier lediglich hingewiesen werden soll.<sup>509</sup> Von einem Einfluss der ägypti-schen Schrift, die in gewissen Zusammenhängen ja bereits Einkonsonantenzeichen kennt, ist auszugehen, doch liegen die Einzelheiten im Dunkeln.

Die literarischen Zeugnisse des 6. und 5. Jahrhunderts v. Chr. zeigen, dass in dieser Zeit kein fundiertes Wissen um die Ursprünge der griechischen Schrift mehr bestand, dass die Frage nach ihrer Herkunft die Autoren aber beschäftigte und zu Erklärungsversuchen anregte.<sup>510</sup> Als Schriftbringer wurden Gestalten aus dem Mythos benannt, was nicht ausschloss, dass man sich um rationale Erklärungen bemühte: Bereits Herodot erkannte die Verwandtschaft der griechischen Schrift mit dem semitischen Alphabet und brachte ihre Entstehung mit den phö-nikischen Begleitern von Thebens mythischem Gründer Kadmos in Verbindung.<sup>511</sup> Heute steht fest, dass die griechische Schrift auf ein nordsemitisches Alphabet zurückgeht, wofür speziell auch das phönikische in Frage kommt.<sup>512</sup> Erkennbar ist dies nicht zuletzt an den Be-

<sup>507</sup> Vgl. Abschnitt 5.1.3.

<sup>508</sup> Vgl. Wachter 1998, S.348.

<sup>509</sup> Hinweise auf die einschlägige Literatur z.B. bei Marek 1993, S.28 mit Anm. 2. Vgl. z.B. auch Röllig 1998. Kontrovers zu dieser Frage z.B. Zauzich 2001 und Tropper 2001.

<sup>510</sup> Vgl. zum Thema „Die Griechen über die Herkunft ihrer Schrift“ Heubeck 1979, S.105ff.

<sup>511</sup> Kadmos galt als Onkel der Europa. Vgl. dazu Heinze 1999 sowie unten Kapitel 8.1.2.3.3.

<sup>512</sup> Oder z.B. auch das aramäische. Vgl. z.B. Marek 1993 oder Burkert 2003, S.25. Burkert weist darauf hin, dass die griechische Bezeichnung „phönikisch“ offen lässt, ob Phöniker im engeren Sinn aus Byblos, Tyros, Sidon und deren Kolonien gemeint waren oder Aramäer in Nordsyrien. Vgl. dazu auch Marek 1993, S.35. Zauzich 2001 glaubt, eine „gemeinsame semitische Mutter“ (S.170), von der Zeugnisse fehlen, ansetzen zu müssen. Im Einzelnen ist die Diskussion sehr kompliziert, zumal sie mit der umstrittenen Frage nach dem Zeitpunkt der Adaption verbunden ist. Ihre Details spielen hier zudem auch keine Rolle, denn dass die griechische Schrift auf

zeichnungen für die Buchstaben, die aus dem Semitischen stammen.<sup>513</sup> „Alpha“ und „Beta“ beispielsweise gehen auf die semitischen Bezeichnungen für „Ochse“ und „Haus“ zurück. Dahinter verbirgt sich das Prinzip, jedem Buchstaben einen Begriff zuzuordnen, der mit eben diesem Laut beginnt, und das entsprechende Zeichen als vereinfachte Abbildung des so bezeichneten Gegenstandes zu gestalten: „Ochse – Haus – Kamel – Tür; dies klang in etwa wie ‚alpu betu gamlu daltu‘.“<sup>514</sup> Wenn man diese Worte in einer festgelegten Reihenfolge memorierte, benötigte man lediglich eine Tabelle mit den entsprechenden Zeichen, um schreiben zu lernen<sup>515</sup> – ein Prinzip übrigens, das in jüngster Zeit auch wieder Einzug in den Erstlese- bzw. -schreibunterricht gehalten hat.<sup>516</sup> Die Griechen übernahmen mit dem Alphabet auch den entsprechenden Merkspruch, selbst wenn die Wörter im Griechischen nichts bedeuteten, und so entspricht die Reihenfolge der Buchstaben im griechischen und lateinischen Alphabet bis heute in wesentlichen Zügen der Reihenfolge im damals übernommenen westsemitischen Alphabettyps.<sup>517</sup> Denn: Ein Alphabet wird im Allgemeinen auch dann, wenn es an eine andere Sprache angepasst wird und Buchstabenformen sich verändern, in seiner Grundstruktur als Ganzes übernommen.<sup>518</sup>

Die Einzelheiten dieser Übernahme sind nun freilich umstritten. Insbesondere ist der Zeitpunkt der Übernahme kontrovers: Neben der verbreiteteren Spätdatierung (um 800 v. Chr.) werden auch Frühdatierungen vertreten, die von einer Jahrhunderte früheren Adaption ausgehen.<sup>519</sup> Mit der Frage nach dem „Wann?“ ist diejenige nach dem „Wo?“ verknüpft. Hier existieren verschiedene Vorschläge, etwa Al Mina, Zypern, Rhodos, Kreta oder Euboia.<sup>520</sup> Im Hinblick auf die didaktische Umsetzung sind diese Probleme, die sich wohl kaum je mit Sicherheit lösen lassen werden, jedoch weniger relevant als die Frage, wie man sich die Übernahme konkret vorzustellen hat und mit welchem Zweck sie verbunden war. Damit verknüpft ist auch die Frage nach der Bewertung des Transfers.

---

der Übernahme einer der semitischen Alphabetschriften beruhte, die im Übrigen auch untereinander verwandt sind, unterliegt keinerlei ernsthaftem Zweifel.

<sup>513</sup> Zum Folgenden vgl. z.B. Wachter 1998 oder – sehr anschaulich erläutert – Burkert 2003, S.24f.

<sup>514</sup> Burkert 2003, S.24.

<sup>515</sup> Entsprechende semitische Abecedarien (Alphabet-Zeichenlisten) sind erhalten, vgl. z.B. Tropper 2001, S.354, Kessler 1996 oder Marek 1993, S.35f., mit weiteren Literaturhinweisen.

<sup>516</sup> Dabei erhalten die Schüler eine Anlauttabelle, auf der die Buchstaben zusammen mit der Abbildung eines Gegenstandes abgedruckt sind (also z.B. A mit dem Bild eines Affen), können auf diese Weise von Anfang an beliebige Wörter verschriften und sollen so nicht nur mit dem Wesen der Alphabetschrift vertraut gemacht werden, sondern auch die Funktion von Schrift sogleich nutzen können.

<sup>517</sup> Das erste Beispiel für die Anordnung eines Alphabets in westsemitischer Folge wurde auf einer Tontafel in ugaritischer Keilschrift gefunden.

<sup>518</sup> Vgl. Wachter 1998, S.347.

<sup>519</sup> Zu dieser im Einzelnen sehr komplizierten Diskussion vgl. mit Hinweis auf die entsprechende Literatur Wachter 1998 und Wachter 1996.

<sup>520</sup> Zur Diskussion vgl. Wachter 1996. Zur Euboia-These vgl. z.B. Marek 1993.

Vokalzeichen sind zur Verschriftung semitischer Sprachen zwar nicht gerade überflüssig, doch weniger zwingend, als dies für indogermanische Sprachen der Fall ist: So sind das Arabische und das Hebräische bis heute dem Prinzip der Konsonantenschrift verbunden, auch wenn die langen semitischen Vokale a, u und i geschrieben werden.<sup>521</sup> Zur Verschriftung des Griechischen als einer indogermanischen Sprache dagegen genügte ein Konsonantenalphabet nicht. Aus diesem Grunde wurden im Zuge der Schriftadaption die für die Verschriftung des Griechischen nicht benötigten Konsonantenzeichen 'Alep, He, Yod und 'Ayin zu Vokalzeichen für a, e, i und o umfunktioniert, ein zusätzliches Zeichen für u wurde am Ende der Buchstabenreihe angefügt.<sup>522</sup>

Fragt man nach der Funktion der Schriftadaption, sollte man möglicherweise konsequenter zwischen Entstehungszusammenhang und dem ab dem 8. Jahrhundert rasant einsetzenden Schriftgebrauch unterscheiden, als dies oft getan wird.<sup>523</sup> Als wahrscheinlicher Kontext wird meist der Handel<sup>524</sup> genannt, aber auch der Bereich der Poesie.<sup>525</sup> Wirbelauer<sup>526</sup> weist darauf hin, dass Schrift nicht nur zur Überwindung von Zeit, sondern auch zur Überwindung des Raumes genutzt werden kann, also zum Kommunizieren in die Ferne. Letzteres sei in der ersten Phase des Schriftgebrauchs der entscheidende Punkt gewesen, insbesondere auch im kolonialen Kontext. Schrift sei dann „zugleich auch Erkennungsmerkmal“ gewesen, durch welches sich Gemeinsamkeit und Abgrenzung ausdrücken ließ,<sup>527</sup> der frühe Gebrauch der Alphabetschrift sei „folglichs auch ein Kapitel aus der Frühgeschichte der griechischen Identitäten“,<sup>528</sup> zumal auch die Verbreitung der Epen auf diesem Wege erfolgen konnte. Bemerkenswert ist immerhin, dass es im einzigen klaren Hinweis auf Literalität in den homerischen Epen eben gerade um einen Brief geht – um einen gegen seinen Überbringer gerichteten Brief im

---

<sup>521</sup> Vgl. Burkert 2003, S.26.

<sup>522</sup> Vgl. Wachter 1996, Sp. 538.

<sup>523</sup> Darauf, dass man sich mehr auf die Funktion des frühen Schriftgebrauchs als auf die der Schrifterfindung konzentrieren müsse, verweist allerdings Wirbelauer 2004, S.191.

<sup>524</sup> Dagegen verweist z.B. Högemann 2003 auf die geringe Bedeutung des Seehandels in homerischer Zeit und spricht sich für eine Relativierung der „Annahme von einem phönikischen Handel als Transmissionsriemen kultureller Entlehnungen, wie z.B. des Alphabets“ (S.12) aus. Darauf, dass semitische Einflüsse auf die griechische Kultur gerne auf die Sphäre des Handels beschränkt werden, weist im Zusammenhang mit den semitischen Lehnwörtern Burkert 1984, S.38, hin: So bestätige sich ein antisemitisches Vorverständnis vom Wesen des Semitischen.

<sup>525</sup> Vgl. Powell 1991.

<sup>526</sup> Wirbelauer 2004. Die Argumentation scheint mir im Einzelnen nicht an allen Stellen überzeugend, doch ist das Ergebnis, zu dem er gelangt, durchaus sehr bedenkenswert. Vor allem ist es m.E. tatsächlich wesentlich, im Zusammenhang mit der Entstehung der Schrift die Bereiche der Überzeitlichkeit und der Überräumlichkeit besser zu unterscheiden.

<sup>527</sup> Wirbelauer 2004, S.200.

<sup>528</sup> Wirbelauer 2004, S.202.

Übrigen, worin sich ein gewisses Misstrauen dagegen niederschlagen mag, dass mithilfe der Schrift eine Botschaft der inhaltlichen Kontrolle durch den Boten entzogen werden konnte.<sup>529</sup>

Dies führt zu der Frage, wie man sich den Übergang zur Literalität in einer illiteraten Gesellschaft überhaupt vorzustellen hat. Besonders intensiv diskutiert ist die Frage, wie sich die Adaption ganz konkret vollzogen haben könnte: War sie die Tat eines einzelnen Erfinders,<sup>530</sup> der „zumindest eine phönikisch-aramäische Schulstunde mitgemacht“ hatte, „sei es in Syrien oder auf Cypern, vielleicht auch anderswo bei einem kundigen Auswanderer?“<sup>531</sup> Mancher Wissenschaftler gerät noch weiter ins Imaginieren und stellt sich die Entwicklung der Schrift bei einem Zusammentreffen von Reisenden in einem Mittelmeerhafen bei schlechtem Wetter<sup>532</sup> oder bei „einer kleinen Tafelrunde an einem angenehmen Sommerabend“<sup>533</sup> vor. Überraschend ist dabei, wie wenig viele dieser Erklärungsversuche das Vorhandensein bilingualer Milieus in Betracht ziehen, wenn etwa von der „Kooperation (mindestens) eines Phöniziers und eines Griechen“<sup>534</sup> gesprochen wird. Andere Forscher wenden sich gegen eine solche Konzeption wie überhaupt gegen die Vorstellung einer „Erfindung“ und glauben eher daran, dass die Schreiber des Griechischen zuerst das semitische Schriftsystem lernten, das dann in kleinen Schritten angepasst wurde.<sup>535</sup>

Einen oft unausgesprochen Hintergrund für die geschilderten Debatten bildet das Problem, wie der Schritt von der semitischen Konsonantenschrift zur griechischen Lautschrift zu bewerten ist: Ist er geniale Erfindung oder eher eine weit weniger spektakuläre Evolution und Anpassung? Und beförderte die griechische Alphabetschrift Logik und abstraktes Denken in einem Maße, dass die kulturellen Leistungen der Griechen u.a. mit dem Sprung vom – in dieser Hinsicht unterlegenen – semitischen zum griechischen Alphabet zu erklären sind?<sup>536</sup> In der Tradition der klassischen Altertumswissenschaft des 19. Jh.<sup>537</sup> wird die Schrifterfindung gerne als große Errungenschaft des griechischen Genius aufgefasst, wie z.B. in folgender Aussage deutlich wird: „Die Geschichte des Alphabets bei den Griechen, von der Übernahme

<sup>529</sup> Es handelt sich um die Geschichte des Bellerophonotes (Ilias VI 155ff.). Das Motiv ist weit verbreitet und in Gestalt des Uriasbriefes aus dem Alten Testament ebenso bekannt wie in seiner Verarbeitung im Grimmschen Märchen vom Teufel mit den drei goldenen Haaren. Vgl. hierzu auch unten Kapitel 8.1.2.3.3.

<sup>530</sup> So z.B. Wirbelauer 2004, S.188.

<sup>531</sup> Burkert 1984, S.32.

<sup>532</sup> Wachter 1998, S.351.

<sup>533</sup> Wachter 1989, S.36f.

<sup>534</sup> Wachter 1996, Sp.237.

<sup>535</sup> Vgl. Jeffery/Johnston 1990, S.4. Zur entsprechenden Position vgl. z.B. auch Marek 1993, S.35.

<sup>536</sup> Zu den diesbezüglichen Thesen, insbesondere Havelocks, mit entsprechender Kritik vgl. Assmann 1999, S.259ff.

<sup>537</sup> Vgl. kritisch Marek 1993, z.B. S.33f.

bis zur ‚Ausbildung‘ durch sie, ist ein weiteres Zeugnis für die einzigartige Begnadung der Griechen, die sie auch sonst erweisen, wenn sie Kulturgüter anderer Völker sich anverwandeln und umwandeln und vollenden.<sup>538</sup> Wie leicht sich die in solchen Positionen latenten antiorientalischen und in diesem Kontext speziell auch antisemitischen Tendenzen zuspitzen ließen, verdeutlicht folgendes Zitat aus dem Jahr 1942: „Erst wer eine technische Idee radikal durchdenkt und zur reinen Endlösung führt, entbindet ihre wahren Nutzen. Das haben für die Schrift die Griechen geleistet. Indem der griechische Erfinder aus den orientalischen Systemen mit rücksichtsloser Folgerichtigkeit die reine Buchstabenschrift entwickelte, ersetzte er eine schlecht gebastelte, schwerfällig knarrende Luxusmaschine durch ein taugliches Werkzeug von überzeugender Einfachheit. Und blieb damit bis heute Sieger im Wettkampf aller abendländischen Nationen; ja selbst in den Orient vermochte er einzudringen, wie noch jüngst bei der türkischen Schriftreform.“<sup>539</sup> Es ist wohl kaum erforderlich, auf die hier deutlich werdenden antiorientalischen – in diesem Kontext ganz speziell antisemitischen – Tendenzen weiter einzugehen.

Jan Assmann arbeitet sehr deutlich heraus, dass ethnozentrische Bewunderung für die griechische Einzigartigkeit und Unterschätzung der Kulturleistungen der umliegenden Gesellschaften häufig mit Unkenntnis der entsprechenden Sprachen sowie den Eigenarten und Potentialen der dazu gehörigen Schriftsysteme gepaart ist.<sup>540</sup> Überhaupt wird heute die Vorstellung vom genialen griechischen Erfinder vielfach stark relativiert, auch wenn sie durchaus noch präsent ist. Eine vergleichsweise geringe griechische Eigenleistung setzt z.B. Walter Burkert an: „Dieser griechische Neuanfang, der Fortschritt von der Konsonanten- zur prinzipiellen Lautschrift, beruhte zum großen Teil auf einem Mißverständnis, das sich unmittelbar aus dem sorgfältigen Erlernen jener Alphabet-Strophe ergab: Wenn man das akrophone Prinzip erfaßte, so begann doch für einen Griechen *alpha* mit dem Vokal ‚A‘, nicht mit einem Knacklaut, und ebenso begann *jod* mit einem ‚I‘, zumal das Griechische den Gleitlaut *jod* nicht kannte.“<sup>541</sup> Burkert geht von einem „Kontinuum der Schriftkultur vom Euphrat bis Italien“<sup>542</sup> aus. In der Tat: Betrachtet man die Schriftgenese im Zusammenhang, dann scheinen eher interkultureller Transfer und Anpassungsnotwendigkeiten ausschlaggebend zu sein, wie sie sich aus der Übertragung eines Schriftsystems auf andersartige Sprachen ergeben.

---

<sup>538</sup> Pfohl 1968a, S.X.

<sup>539</sup> Harder 1968/1942, S.271.

<sup>540</sup> Vgl. Assmann 1999, S.262ff.

<sup>541</sup> Burkert 2003, S.26.

<sup>542</sup> Burkert 1984, S.34.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich hier um ein Thema mit großem didaktischen Potential für interkulturelles historisches Lernen handelt: Für ein angemessenes Verständnis der griechischen Schrift und ihrer Entstehung ist der Blick auf Transferprozesse in der mediterranen Welt ebenso unverzichtbar wie die Berücksichtigung spezieller Ausprägungen durch bestimmte, in diesem Fall griechische, Sprechergruppen. Hinzu kommt die enorme gegenwartsbezogene Relevanz, die in Kapitel 7.5. im Vordergrund stehen wird.

### 5.4.2. Schulbuchanalyse

Angesichts der enormen Bedeutung der Alphabetschrift erscheint es doch überraschend, dass immerhin 12 Bücher dem Thema keine Beachtung schenken. Und auch da, wo es erscheint, wird es oft knapp abgehandelt. Funktional wird die Schrift entweder in den Kontext der Epik oder in den von Handel und interkulturellem Austausch eingeordnet. Häufig gerät sie jedoch lediglich als Gemeinsamkeit der Griechen in den Blick oder wird überhaupt nicht funktional erläutert. Tabelle 5.5. gibt eine Übersicht über die Erwähnung des Themas, die wesentlichen Situierungspunkte sowie über die Darstellung der Ursprünge der Schrift.

	Thema Schrift kommt vor	Wesentlicher Situierungspunkt des Themas <sup>543</sup>	Thematisierung der Schriftgenese	Erwähnung der Phöniker bzw. des orientalischen Ursprungs der Alphabetschrift <sup>544</sup>	Alphabetschrift als endogene Entwicklung
1. Unser Weg in die Gegenwart	X	1	X	1	
2. Geschichtsbuch	X	1	X		X
3. Anno	X	1	X	1	
4. Rückspiegel	X	2	X		X
5. Historia					
6. Geschichte und Geschehen alt	X	5	X		X
7. Bsv	X	1	X	1	
8. Wir machen Geschichte					
9. Zeiten und Menschen	X	4			
10. Zeit für Geschichte					
11. Forum Geschichte	X	1	X	1	
12. Das waren Zeiten	X	3	X	1	
13. Geschichte und Geschehen neu	X	4			
14. Horizonte	X	1	X	1	
15. Von ... bis	X	1			
16. Treffpunkt Geschichte	X	3	X	1	

<sup>543</sup> 1: Griechischer Gemeinsamkeiten; 2: Griechische Frühzeit; 3: Kolonisation und Begegnung der Kulturen 4: Gegenwartsbezüge; 5: Homer.

<sup>544</sup> 1 Griechen als aktiv Übernehmende; 2 Griechen als Weitervermittler der Schrift, die sie selbst zuvor im Osten kennen gelernt haben.

	Thema Schrift kommt vor	Wesentlicher Situierungspunkt des Themas <sup>543</sup>	Thematisierung der Schriftgenese	Erwähnung der Phöniker bzw. des orientalischen Ursprungs der Alphabetschrift <sup>544</sup>	Alphabetschrift als endogene Entwicklung
17. IGL	X	4			
18. Reise in die Vergangenheit					
19. Geschichte konkret A					
20. Expedition Geschichte					
21. Zeitreise alt	X	3	X	2	
22. Geschichte und Gegenwart	X	2	X		X
23. Geschichte plus	X	1	X		X
24. Geschichte kennen und verstehen	X	3			
25. Entdecken und Verstehen					
26. Geschichte real	X	1	X	1	
27. Geschichte konkret B					
28. Zeitreise neu	X	3	X	2	
29. Begegnungen					
30. ZeitRäume	X	4			
31. Durchblick					
32. Trio	X	4			
33. Terra					
34. Damals - heute - morgen					
35. Doppelpunkt	X	1			
36. WZG	X	1			
37. Quer	X	4			
38. Zeitlupe	X	1			

**Tabelle 5.5.: Alphabetschrift: Erwähnung, Situierung und Berücksichtigung der Ursprünge**

Grundsätzlich gilt, dass „Alphabetschrift“ nirgends den Status eines eigenen Kapitels hat, weshalb in der Tabelle jeweils der primäre Situierungspunkt erfasst wurde.<sup>545</sup> Dabei dominiert der Bezugspunkt „Gemeinsamkeiten der Griechen“ ganz eindeutig (12-mal), weitere thematische Schnittstellen sind Kolonisation bzw. Begegnung der Griechen mit anderen Kulturen (5-mal), die mykenische Zeit (2-mal) und Homer (1-mal). Gegenwartsbezüge kommen in der Darstellung häufig vor, in sechs Büchern steht der Gegenstand „Schrift“ zudem primär im Zusammenhang mit der Darstellung von Gegenwartsbezügen, z.B. im Rahmen von Abschnitten zum Fortwirken der griechischen Kultur, wird also nicht über andere Themen der griechischen Geschichte verankert. Da auf die Gegenwartsbezüge und die damit verknüpften Identifikationsangebote an späterer Stelle noch genauer eingegangen werden soll, genügt es hier zu vermerken, dass in diesen Fällen die Genese der griechischen Alphabetschrift gänzlich ausge-

<sup>545</sup> Gelegentlich existieren mehrere Ansatzpunkte. So kann das Thema Schrift beispielsweise unter dem Aspekt des Gegenwartsbezuges eingeführt, dann aber im Zusammenhang mit der Kolonisation genauer erläutert werden. Hier wurde eine Entscheidung zugunsten des primären bzw. stärker gewichteten Situierungspunktes getroffen.

blendet wird. Dies gilt zwar auch für andere Bücher, doch ist auffällig, dass bei einer gegenwartsbezogenen Situierung historische Kontextinformationen stark zurückgenommen werden.

Von 26 Büchern, die das Thema behandeln, gehen 10 nicht auf die Entstehung der griechischen Alphabetschrift ein. Von den verbleibenden 16 konstatieren 6 in verschiedenen Abstufungen entweder ganz explizit ihre Entwicklung aus Linear B<sup>546</sup> oder legen eine endogene Entwicklung zumindest stark nahe.<sup>547</sup> Dabei erstaunt das häufige Auftreten der Behauptung, die mykenische bzw. Linear-B-Schrift sei eine Vorform der griechischen Alphabetschrift. Möglicherweise liegt hier eine Verwechslung von Sprache und Schrift vor: In der Tat hatte ja die Entzifferung von Linear B gezeigt, dass es sich bei der damit verschrifteten Sprache um eine frühe Form des Griechischen handelte – die Schriftsysteme aber unterscheiden sich nach allgemeiner Auffassung dennoch grundlegend. Wie auch immer das Zustandekommen dieser Darstellung zu erklären sein mag: Sie entspricht zumindest einem Konzept von Entwicklung und Innovation, das mit der Vorstellung isolierter Kulturen korrespondiert. Die Entwicklung der Schrift erscheint als griechische Eigenleistung, transkulturelle Zusammenhänge werden ausgeblendet.

In insgesamt 10 Büchern der Gruppen I und II, nicht jedoch in Gruppe III wird auf die phönizischen Ursprünge der griechischen Schrift eingegangen, in vier Büchern findet sich auch eine Übersicht über zumindest einige phönizische, griechische und lateinische Schriftzeichen im Vergleich.<sup>548</sup> Explizite Abwertung der semitischen Ausgangsalphabete gegenüber der griechischen Adaption ist nirgendwo festzustellen. Doch erscheinen im Rahmen des durch die griechische Perspektive getragenen Narrativs stets die Griechen als die aktiv Handelnden. Grammatikalisch schlägt sich das darin nieder, dass „die Griechen“ bzw. „griechische Händler und Seefahrer“ grundsätzlich das Subjekt des Satzes bilden. Sie „übernehmen“ oder „schaffen“ die neue Schrift. Das ist natürlich erst recht in den Büchern der Fall, in denen die Griechen nicht als die Nehmenden, sondern als die Gebenden präsentiert werden, weil die Schrift im Kontext der Kolonisation behandelt wird: „Die Griechen vermittelten ihnen auch zwei entscheidende Neuerungen, die sie selbst im Osten kennen gelernt hatten: das Buchsta-

<sup>546</sup> *Geschichte plus*, S.86: „Aus der mykenischen Schrift entwickelten die Griechen im 8. Jahrhundert v. Chr. eine einfachere, leichter erlernbare Schrift mit 24 Buchstaben.“ Eine Entwicklung der Alphabetschrift aus Linear B wird weiterhin behauptet in *Geschichtsbuch, Rückspiegel, BSV, Geschichte und Gegenwart*.

<sup>547</sup> *Geschichte und Geschehen alt*, S.84, im Zusammenhang mit den homerischen Epen: „Sie wurden aufgeschrieben, als die Griechen im 8. Jahrhundert eine Schrift entwickelt hatten.“

<sup>548</sup> Das sind alle untersuchten Bücher des Buchner-Verlages (*Unser Weg in die Gegenwart, Das waren Zeiten, Treffpunkt Geschichte*) sowie *BSV*. Eine Übersicht über griechische Buchstaben ohne Berücksichtigung der phönizischen in *Anno, Forum Geschichte, Horizonte, Von...bis, Geschichte real, ZeitRäume, WZG*.

benalphabet und das Münzsystem“,<sup>549</sup> heißt es in der alten wie der neuen Variante von *Zeitreise*. Hingegen sucht man eine Formulierung in der Art von „Die Phönizier vermittelten vielen Völkern, darunter auch den Griechen, das Prinzip der Buchstabenschrift“ im untersuchten Korpus vergeblich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Das Thema „Schrift“ ist von insgesamt vergleichsweise geringem Gewicht. Es wird stark im Kontext griechischer Gemeinsamkeit gesehen, wobei die Griechen vielfach als relativ isolierte Gruppe gezeichnet werden und der interkulturelle Kontext der Schriftentwicklung gänzlich ausgeblendet wird, in einigen Fällen durch eine ausgesprochen fehlerhafte Darstellung. Einige Bücher gehen allerdings auch auf die semitischen Ursprünge der Schrift ein. Doch werden über die Phönizier so gut wie keine Informationen geliefert, sie erscheinen zudem nicht als Handelnde. Träger des Narrativs sind die Griechen. Hier stoßen auch Bücher, die sich um die Berücksichtigung des Aspekts erkennbar bemühen – etwa die Bücher aus dem Buchner-Verlag – schnell an die Grenzen, die durch curriculare Struktur und Lehrpläne gesetzt sind.

---

<sup>549</sup> *Zeitreise alt*, S.70, und *Zeitreise neu*, S.78. Noch ausgeprägter findet sich der Aspekt der Kulturverbreitung durch die Griechen in *Geschichte kennen und verstehen*, wo die Schriftgenese und damit die Phönizier ganz ausgeblendet werden: „**Der Mittelmeerraum wird griechisch** / Die Siedler errichteten ihre Städte nach dem Vorbild der Mutterstädte. Noch heute können wir die Reste von griechischen Theatern und großen Tempeln in Unteritalien und Sizilien bewundern. Die Griechen verbreiteten aber auch ihre Schrift und viele wissenschaftliche Kenntnisse, die für uns heute unentbehrlich sind.“ (S.53).

### **5.5. Fazit**

Die Analyse der Schulbuchdarstellungen von Religion, Olympischen Spielen und Alphabetschrift hat ergeben, dass es sich um Themen mit ausgeprägtem griechischem Gruppenbezug handelt. Insbesondere Religion wird in einen engen Zusammenhang zu hellenischer Ethnizität gesetzt. Stärkere, jedoch nicht systematische und nicht immer sachgerechte Binnendifferenzierungen erfolgen in den vielfach sehr ausführlichen Olympiakapiteln. Sowohl griechische Religion als auch die Olympischen Spiele werden als feste Größen behandelt, Veränderungsprozesse werden entweder gar nicht berücksichtigt oder beschränken sich mit wenigen Ausnahmen auf „Ursprungsgeschichten“ im Sinne eines traditionellen Erzählmusters. Dies korrespondiert mit dem in Kapitel 5.1. herausgearbeiteten essentialistischen Identitätskonzept.

Was die Kontextualisierung der Griechen im Mittelmeerraum betrifft, so bestätigt sich der Befund aus der Untersuchung der einführenden Passagen ebenfalls: Die Griechen werden, jedenfalls auf der Ebene der für sie als charakteristisch aufgefassten Merkmale, tendenziell als weitgehend isolierte Gruppe präsentiert und kaum in weitere Zusammenhänge integriert. Selbst bei der Darstellung der Alphabetschrift werden interkulturelle Transferprozesse auffällig oft zurückgenommen. Bezüge zu anderen Kulturen dienen häufig v.a. dazu, griechische Spezifika schärfer hervortreten zu lassen, während Übereinstimmungen kaum herausgearbeitet werden. Auch zeigte sich bei der Analyse der Darstellung der Olympischen Spiele, dass die ab- und ausgrenzende Seite hellenischen Zusammengehörigkeitsgefühls systematisch ausgeblendet wird: Dies entspricht einer harmonisierenden Darstellung sozialer Identität.