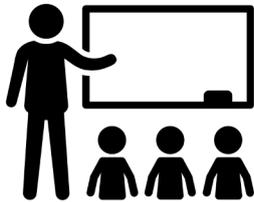


Fremdheitserfahrungen und die ,affektive Komparation‘:

ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das
Unterrichtsfach ,Werte und Normen‘



Created by Adrien Coquet
from Noun Project



Created by Nithinan Tatah
from Noun Project



Created by Aneeqe Ahmed
from Noun Project



Created by Eucalyp
from Noun Project



Created by David Khai
from Noun Project



Created by 1516
from Noun Project

Abbildungsnachweise: © [classroom by Adrien Coquet \(CC BY 3.0\)](#); © [Fact by Nithinan Tatah from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#); © [groups by Busy from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#); © [mobile phone by Eucalyp from the Noun Project, \(CC BY 3.0\)](#); © [fly by David Khai from Noun Project CC BY 3.0](#); © [Parthenon by 1516 from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#)

Ergebnisse des LSE-finanzierten Projekts zum Einsatz von
Emotionalität bei der Untersuchung eines Werte- und
Normenwandels zwischen Antike und Gegenwart

von der Projektbearbeiterin Dr. des. Anne Vater
Wiss. Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Ausgangslage der Projektidee.....	1
1.2. Ziele und kurze Projektbeschreibung.....	3
1.3. Zu dieser Publikation.....	5
2. Die Seminare.....	8
2.1. Kernstück des Projektes – das ‚Themen‘seminar.....	9
2.1.1. Bezug zum Gesamtkonzept: Verzahnung der studentischen Leistungen und des Projektoutputs.....	9
2.1.2. Die einzelnen Sitzungen – Themen, Tools, Methoden.....	13
A) Einführungs- und Reflexionssitzung(en) – inhaltliche Rahmung und methodische Gegenstücke.....	13
B) Die Themensitzungen – Vergleich zwischen antiken und modernen Lebensformen.....	15
C) Metaebene – die Geschichtsdidaktische Komponente.....	18
2.1.3. Eine kritische Auswertung des Lehrkonzepts.....	21
A) Die Eigenperspektive – Beobachtungen und Adaptionen.....	21
B) Die Studierendenperspektive – Seminarkonzept <i>revisted</i>	24
2.2. Das ergänzende Podcastseminar.....	33
3. Die Schlüsselbegriffe des ‚Themen‘seminars – eine Auswertung.....	36
3.1. Vorbereitung: Begriffsauswahl und Umfragedurchführung.....	37
3.2. Ausgangslage: Assoziationen der Studierenden vor dem Seminar.....	42
3.3. Zwischenbilanz: Einbindung der Begriffe in die Seminare Diskussionen.....	50
3.4. Ergebnisse und Veränderungen: Assoziationen der Studierenden nach dem Seminar.....	54
3.5. Fazit der Begriffsumfragen: Schlussfolgerungen für das Projekt.....	63
4. Der Output aus dem Projekt.....	65
4.1. Die Themenblätter – Materialsammlungen zur Orientierung für angehende Lehrkräfte.....	65
4.2. Die Unterrichtskonzepte – Inspirationen, wie der Unterricht aussehen könnte.....	74
4.3. Der Podcast – eine kritische Reflexion zur Methode der ‚affektiven Komparation‘.....	77
5. Ergebnisse des Projektes – ein Fazit.....	87
6. Anhang.....	90
6.1. Projektevaluation – Fragen, Antworten und Statistiken.....	90
6.2. Ergebnisfolien mit Begriffswolken von <i>Mentimeter</i>	101
Anfangsumfrage erste Kursgruppe.....	102
Anfangsumfrage zweite Kursgruppe.....	107
Abschlussumfrage erste Kursgruppe.....	110
Abschlussumfrage zweite Kursgruppe.....	113
6.3. Themenblätter.....	116

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage der Projektidee

In einer angeregten Diskussion unter Kolleg*innen der Alten Geschichte und verschiedener anderer Epochen sowie der Geschichtsdidaktik wurden Erfahrungen zu Vorwissen und bestimmten vorgeprägten Bildern, welche die Studierenden bereits zum Studium mitbringen, ausgetauscht. Für die Antike ist dabei immer wieder zu beobachten, dass ein eher geringes Vorwissen, welches zudem oft stereotype und für das Altertum unpassende Bilder transportiert, vorhanden ist. Ein häufig zu beobachtendes Beispiel hierfür sind die Assoziationen mit dem Begriff der „Sklaverei“, die oft mit Rassismus und Gewalt verbunden wird. Ein typisches Bild, welches vielen befragten Personen vor Augen steht, ist ein dunkelhäutiger Mensch, teils nackt oder leicht bekleidet, der von einem hellhäutigen Menschen unterdrückt, oftmals sogar ausgepeitscht wird. Solche Bilder werden durch heutige Debatten, die Ausrichtung des schulischen Unterrichts mit Konzentration auf neuere Epochen, aber auch durch Massenmedien wie Filme und Serien stark befördert und verstärkt. Mit dem in der Antike weit verbreiteten Phänomen der Sklaverei hat dieser Stereotyp jedoch abgesehen vom Aspekt der Rechtlosigkeit der Sklaven wenig gemeinsam, denn insgesamt waren Lebensbedingungen, Aufgaben und ethnische Herkunft in dieser Epoche viel weiter gestreut als im beschriebenen Szenario. Was hier assoziiert wird, sind keine antiken Verhältnisse, sondern neuzeitliche, die in einem engen Zusammenhang mit dem transatlantischen Sklavenhandel und europäischen Kolonialbestrebungen gesehen werden müssen. Diese stark auf eine Epoche oder Kultur bezogenen Vorprägungen sind den meisten Studierenden nicht bewusst, trotzdem beeinflussen sie aber immer wieder Werturteile über und Interpretationen von antiken Quellen, weil sie in den Köpfen der Studierenden so präsent sind. Aufgabe des universitären Geschichtsunterrichts ist es nun auch, diese stereotypen Bilder nach Möglichkeit aufzubrechen und eine differenziertere Betrachtung herzustellen und zu befördern.

Das hierbei ohnehin freigesetzte Potential, welches vor allem aus dem Vergleich verschiedener Kulturen mit ihren spezifischen Normen und Werten besteht, ist aber auch über diesen engen Unterrichtskontext hinaus interessant, denn in fast jedem deutschen Bundesland existiert ein Schulfach, welches sich mit den aktuellen Normen und Werten unserer Gesellschaft beschäftigt. Unabhängig davon, ob diese fallweise in einem philosophischen, geschichtlichen

oder eher religiösen Kontext behandelt werden, sind sie allesamt in den heutigen, übergeordneten freiheitlichen, demokratischen und pluralistischen Rahmen unseres Verfassungssystems eingeordnet und können in diesem Sinne als eine Art ‚staatsbürgerliche‘ bzw. ‚gesellschaftlich-politische‘ Bildung angesehen werden. Im Fall des Landes Niedersachsen trägt dieses Fach den offiziellen Namen „Werte und Normen“ und ist als ordentliches Schulfach für all jene, die nicht an einem Religionsunterricht teilnehmen, verpflichtend ab der 5. Klasse einzurichten.¹ Grundsätzlich erteilen Lehrkräfte hier wie auch sonst entsprechend ihres jeweiligen Faches und der studierten Schulform den Unterricht, können aber, sofern sie dazu geeignet erscheinen, auch im Fach „Werte und Normen“ eingesetzt werden, obwohl sie in einem anderen Fachbereich studiert haben.² Im Land Niedersachsen sollen diese Aufgabe vorrangig Lehrkräfte mit philosophischer, religionswissenschaftlicher oder gesellschaftswissenschaftlicher Ausbildung im Sekundarbereich I und II an Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Gymnasien übernehmen, es kämen aber auch grundsätzlich alle anderen Fachrichtungen infrage.³

Der Bildungsauftrag des Faches ist dabei anspruchsvoll: Wie im Kerncurriculum betont, steht das Fach „Werte und Normen“ in einer „durch Globalisierung und Pluralisierung geprägte[n] Gesellschaft“ vor der Aufgabe, „unterschiedliche Ordnungs- und Wertvorstellungen in einem von möglichst allen Mitgliedern getragenen Konsens essentiell zu bündeln, um ein friedliches und menschenwürdiges Zusammenleben zu ermöglichen“. Um dies zu erreichen, soll die Lehrkraft bei den Schüler*innen die „Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit“ und die Urteilsbildung durch „das nachvollziehende Kennenlernen anderer Lebensordnungen, Sinnentwürfe und Kulturen“ und „durch die Kontrastierung des Gewohnten mit bisher unbekanntem oder weniger vertrauten Perspektiven“ unterstützen. „Empirische und historische Betrachtungen“ sollen dabei mit Hilfe von Fragestellungen und Ergebnissen etwa aus der Geschichts- und Politikwissenschaft sowie der Soziologie „Reflexionen über eigene und fremde Lebensvorstellungen“ fördern, „Aspekte des Werte- und Normenwandels“ aufzeigen und somit auch „für die moralischen und sittlichen Dimensionen menschlichen Handelns [...]“

1 Vgl. NschG § 128 Absatz 1. Hier heißt es auch: „In der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg kann die Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht Werte und Normen auch durch die Teilnahme am Unterricht im Fach Philosophie erfüllt werden, wenn die Schule diesen Unterricht eingerichtet hat.“ Hier wird also bereits eine Verbindung des Faches zur Philosophie, an anderer Stelle auch zur Religion hergestellt.

2 NschG § 51 Absatz 1–2.

3 Vgl. dazu Niedersächsisches Kerncurriculum. Werte und Normen – Sekundarbereich I 2017, S. 8, und Sekundarbereich II 2018, S. 8.

sensibilisieren“.⁴ Angesichts des im Hinblick auf akute Herausforderungen des pluralistischen Zusammenlebens anspruchsvollen Bildungsauftrages des Unterrichtsfaches ist es als kritisch zu betrachten, dass ein fakultäts- und fachübergreifendes Angebot zur entsprechenden Vorbereitung bislang fehlt. Dies betrifft vor allem Fachrichtungen, welche im Unterschied zu Fächern wie Religionswissenschaft/Werte und Normen und Geschichte gesellschaftsspezifische Aspekte des Werte- und Normenwandels und ethische Grundsätze von Recht und Gerechtigkeit in ihren Curricula weit weniger intensiv berücksichtigen können, wie etwa naturwissenschaftliche oder berufliche Fachrichtungen. Hinzuzufügen ist, dass an der Leibniz Universität Hannover die Ausbildung der Lehrkräfte für das Fach „Werte und Normen“ zwar interdisziplinär als eine Kooperation der Fachbereiche Religion, Philosophie und Soziologie angelegt ist⁵, allerdings beispielsweise die Geschichtswissenschaft nicht inkludiert. Dabei könnten sich hier, insbesondere durch eine Beschäftigung mit der Antike, tiefer gehende Impulse ergeben, um einen Diskurs zum Normen- und Wertewandel anzustoßen. Hier setzt das Projekt „Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“ an und möchte die bisherigen Strukturen um weitere Perspektiven ergänzen.

1.2. Ziele und kurze Projektbeschreibung

Das Projekt verfolgte eine historisch-fachdidaktische Perspektive, um zukünftige Lehrkräfte verschiedener Fächer in Form einer Zusatzqualifikation und Studierende im Rahmen des regulären Geschichtsunterrichts gleichermaßen auf die Herausforderungen des Unterrichtsfaches „Werte und Normen“ und somit auch auf den ethischen Bildungsauftrag einer pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten. Durch ein eigens konzipiertes Seminar und eine abschließende Auswertung und Sicherung der Seminarergebnisse zielte das Projekt auf eine methodisch innovative und abwechslungsreiche Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen und Aspekten des Werte- und Normenwandels ab. Dabei wurden die Potenziale der im Kerncurriculum des Unterrichtsfaches ohnehin vorgesehenen komparativen Herangehensweise genutzt. Die Komparation erfolgte dabei exemplarisch zwischen antiken und modernen Lebens-

4 Alle Zitate des Abschnittes stammen aus dem Niedersächsisches Kerncurriculum. Werte und Normen – Sekundarbereich I 2017, S. 6–8, bzw. Sekundarbereich II 2018, S. 6–8.

5 Vgl. dazu die Informationen auf der Website der LUH zum Studienfach, zuletzt aufgerufen am 14.08.2023: <https://www.uni-hannover.de/de/studium/studienangebot/info/studiengang/detail/werte-und-normen-im-masterstudiengang-lehramt-an-gymnasien>.

formen. Dass das Seminar Beispiele aus der Alten Geschichte behandelte, bot sich deshalb an, weil das Fach Geschichte *per se* interkulturell ausgelegt ist⁶ und das Altertum insbesondere „als Anregung zum Verständnis des ‚Andersartigen‘“⁷ betrachtet werden kann. Das ‚affektive‘ Potenzial der Komparation, d. h. die ‚emotionale‘ Wirkung der Gegenüberstellung zwischen antiken und modernen Lebensformen wurde dabei genutzt, um eine Reflexion über gesellschaftsspezifische Normen und Fragen sozialer Gerechtigkeit einzuleiten. Es ging ausdrücklich nicht darum, vermeintlich Identisches zu entdecken, sondern durch die Komparation eine neue Form der Kontextualisierung und Konkretisierung der Inhalte zu erproben, welche ihre Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit sowie ihre Relevanz für eine Reflexion zum Werte- und Normenwandel ersichtlich machte. Die Anwendung einer solchen Methode für das Unterrichtsfach „Werte und Normen“ ist deshalb besonders sinnvoll, weil entsprechend dem Kerncurriculum die Komparation für eine Nachdenklichkeit über verschiedene Lebensorientierungen und somit auch für Empathie sensibilisiert. Welche Rolle Affektivität für die didaktische Vermittlung dabei spielt, stellte eine zentrale methodische Frage des Seminars dar.

Das Projekt verfolgt somit im wesentlichen zwei zusammenhängende Ziele: Zum einen sollen angehende Lehrkräfte verschiedener Fächer möglichst umfangreich auf den Unterricht des Faches „Werte und Normen“ aus einer geschichts(didaktischen) Perspektive vorbereitet werden, zum anderen gilt es aber auch, Potentiale, Chance und Möglichkeiten ebenso wie eventuelle Grenzen der ‚affektiven Komparation‘ für den Schulunterricht zu eruieren. Hierfür wurde ein stark an die Themen des Kerncurriculums angelehntes Seminarprogramm entwickelt, welches aktuelle Aspekte aufgreift und mit dem jeweiligen antiken Pendant vergleicht. Zugleich wurde eine Verzahnung von digitalen Tools mit dem Präsenzunterricht erprobt, die zwar nicht ganz neu, aber doch noch immer eher selten im universitären Geschichtsunterricht anzutreffen ist. Die Ergebnisse des Projektes insgesamt und des Seminars im Besonderen wurden auf mehrere Arten gesichert und werden frei zugänglich veröffentlicht. So erhob eine eigens erstellte Evaluation, wie gut und sinnvoll die Umsetzung wesentlicher Methoden und inhaltlicher Aufbereitungen im Seminar funktionierte und wo vor einer Veröffentlichung der Materialien noch einmal nachzubessern sei. Inhaltlich besteht der Output des Seminars (1) aus sogenannten „Themenblättern“, die für jedes einzelne Sitzungsthema erstellt wurden und eine Feedbackschleife durchlaufen haben, (2) aus einer Sammlung an Unterrichtsentwürfen zu den einzelnen Sitzungsthemen, die von den Studierenden erarbeitet wurden, und (3) aus einer

6 Vgl. etwa A. Körber: [Fremdverstehen und Perspektivität](#). Der Autor konnte auch für einen Fachvortrag im Rahmen des Seminars gewonnen werden, vgl. dazu die Seminarbeschreibung weiter unten.

7 S. Settis: Die Zukunft des „Klassischen“, Berlin 2004, S. 98.

Auswertung der ‚affektiven Komparation‘, die sowohl ausführlich in einem Podcastformat als auch in zusammenfassender Kurzform in dieser Publikation erfolgt. Letztere bündelt außerdem Beschreibungen und Auswertung von der Ideenphase in der Einleitung bis zu den endgültigen Materialien, die neben den geplanten Open Access-Publikationen auf der Webseite des Historischen Seminars der Leibniz Universität Hannover (LUH) auch noch einmal im Anhang zu finden sind.⁸

Kein Ziel dieses kleinen Projektes kann dagegen in einer Neustrukturierung oder einem dauerhaften, fächerübergreifenden Lehrangebot liegen, da hierfür die zeitlichen, personellen und monetären Ressourcen fehlen, denn trotz der großzügigen Finanzierung des Projektes durch die LSE betrug die Laufzeit lediglich 9 Monate.⁹ Es umfasste somit lediglich die Vorbereitung des Unterrichts für ein Semester, dessen Durchführung, Auswertung sowie eine Erstellung und Sammlung jener Materialien, die dauerhaft für eine selbstständige Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf den Unterricht „Werte und Normen“ zur Verfügung stehen werden, um so die Nachhaltigkeit des Projektes abzusichern.

1.3. Zu dieser Publikation

Der Aufbau dieses ausführlichen Berichts orientiert sich an den wesentlichen Teilen (Seminar) und Ausgangsideen des Projektes (Schlüsselbegriffe) sowie dem geplanten Output im Sinne von OER und behandelt diese entsprechend in je einem eigenen Kapitel. Danach folgt ein abschließendes Fazit, welches die wichtigsten Ergebnisse des Projektes noch einmal gebündelt festhält. Zu allen Teilen konnten die Studierenden in einer kurzen Evaluation ein Urteil abgeben. Die daraus resultierenden Ergebnisse sollen nicht in einem eigenen Evaluationskapitel ausgewertet werden, sondern in die Texte zu den jeweiligen Themen einfließen. Konkret ergibt sich daraus der folgende Aufbau der Publikation:

Kapitel 2 widmet sich mit dem Seminar – oder besser: den Seminaren, denn das inhaltliche Seminar wurde in zwei Gruppen parallel unterrichtet und zusätzlich durch ein gemeinsames Podcastseminar ergänzt – dem Kernstück des Projektes, welches das oben formulierte Ziel einer angemessenen Vorbereitung der Seminarteilnehmer*innen auf den Unterricht des Faches

⁸ Zumindest soweit sie nur das Urheberrecht der Projektbearbeiterin betreffen. Alle anderen Publikationen, die größtenteils oder ausschließlich von den Studierenden erstellt wurden, also Unterrichtsentwürfe und Podcast, sind lediglich auf der folgenden Webseite zu finden: <https://www.hist.uni-hannover.de/de/forschung/altgeschichte/fremdheitserfahrungen-und-die-affektive-komparation>.

⁹ Die Durchführung fand von Januar bis September 2023 statt.

„Werte und Normen“ sicherzustellen hatte. In dieser Publikation wird zunächst das Gesamtkonzept der Seminare, insbesondere der inhaltlichen Seminare, mit ihrem Aufbau, den durch die Studierenden zu erbringenden Leistungen sowie deren enger Verzahnung vorgestellt. Daran schließt eine detaillierte Erläuterung der einzelnen Sitzungen mit ihren Themen, verwendeten Tools und Methoden an, bevor das Konzept kritisch aus zwei Perspektiven ausgewertet wird: zunächst aus Sicht der Lehrperson auf Grundlage von Beobachtungen, dann aus jener der Studierenden, deren Statements in der oben genannten Evaluation erhoben wurden. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Beschreibung und Einordnung des ergänzenden Podcastseminars ab.

Das dritte, sehr ausführliche Kapitel widmet sich einer umfangreichen Auswertung der Schlüsselbegriffe des Seminars. Hierfür fand sowohl am Beginn als auch am Ende des Seminars eine Umfrage statt, allerdings nicht in Form einer Evaluation, sondern mit dem Ziel, zu jedem Schlüsselbegriff Begriffswolken erstellen zu lassen, welche die spontanen Assoziationen der Teilnehmenden einfangen und sichtbar machen sollten. Die Idee ist eng mit dem Ursprungsgedanken des Projektes verknüpft, denn es sollten bewusst Begriffe ausgewählt werden, mit der jede Person eine Reihe von Assoziationen verbindet, um zu schauen, welche durch die Gesellschaft bereits vorgeprägten, oft stereotypen Bilder als ‚Vor‘urteile¹⁰ den Studierenden vor Augen stehen. Als Beispiel wurden bereits oben die häufig mit „Sklaverei“ verbundenen Aspekte Gewalt und Rassismus vorgestellt, die oft im sehr einprägsamen Bild des dunkelhäutigen, ausgepeitschten Sklaven kulminieren. Auch am Beginn des Seminars stand dieses Bild den meisten Teilnehmenden vor Augen, wie die Umfrageauswertung ergab. Ziel des Projektes war es auch, solche stereotypen Bilder zu hinterfragen und zu enge Perspektiven aufzubrechen, indem sie mit andersartigen Konzepten der Antike bewusst konfrontiert wurden. Das Kapitel legt die Vorüberlegungen zur Begriffsauswahl und Durchführung der Umfrage offen, bevor es die jeweils vor und nach dem Seminar entstandenen Begriffswolken diskutiert und die dahinterstehenden Gedanken und Zusammenhänge zu ergründen versucht. Dabei fließen auch Äußerungen der Studierenden aus den jeweils nachfolgenden Diskussionen ein und es werden kurze Verbindungslinien zu den jeweiligen Seminarsitzungen und deren Inhalten gezogen. Die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen sind wichtige Ergebnisse des Projektes. Deshalb ist hier eine verhältnismäßig ausführliche Behandlung gerechtfertigt, zumal dieser Teil als einziger keinen Niederschlag in einem OER-Material finden wird, sondern nur in dieser Publikation präsent ist.

¹⁰ Im Sinne von Urteilen vor einer bewussten Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema im Rahmen unseres Unterrichts.

Das anschließende vierte Kapitel wird kurz den Projektoutput in Form von OER vorstellen und mit den anderen Teilen des Projektes in Beziehung setzen. In den jeweiligen Teilkapiteln fließen auch die Ergebnisse der Projektevaluation durch die Studierenden ein. Konkret betrifft dies die Themenblätter als Materialsammlungen zur Orientierung für angehende Lehrkräfte, die Unterrichtskonzepte als Inspirationsquelle, wie der Unterricht zu diesen Themen gestaltet werden könnte, und den Podcast als eine kritische Reflexion zur Methode der ‚affektiven Komparation‘. Das fünfte Kapitel schließlich bildet ein Fazit und fasst die wichtigsten Ergebnisse des Projektes noch einmal knapp zusammen.

2. Die Seminare

Kernstück des Projektes sind die Unterrichtseinheiten in Seminaren gewesen, wobei aufgrund der festgelegten Lehrverpflichtung von 5 SWS zwei inhaltlich identische ‚Themen‘-seminare (je 2 SWS) sowie ein ergänzendes Podcastseminar (1 SWS) konzipiert wurden. Diese Konstellation war mehr als nur eine pragmatische Entscheidung, erlaubte sie doch zusätzlich zur ohnehin geplanten Projektevaluation auch einen Vergleich beider Seminargruppen hinsichtlich Umsetzung und Behandlung der Themen, da sich diese sowohl wegen ihrer Größe als auch hinsichtlich Dynamiken und Diskussionen voneinander unterschieden. Letzteres wurde auch dadurch befördert, dass im ersten, größeren Kurs vor allem Studienanfänger*innen des 2. Semesters dominierten, während im zweiten Kurs eine breitere Streuung vorlag und die Studierenden in größerer Zahl, mindestens zu 50%, bereits im 4. oder 6. Semester studierten.¹¹ Trotz identischer Aufgabenstellungen und Materialien ergaben sich so erkennbar andere Schwerpunktsetzungen in den Fachdiskussion, die durch die Vorkenntnisse, Verknüpfungen und Erfahrungen der jeweiligen Teilnehmenden zustande kamen. Über das ursprünglich geplante Maß hinaus erlaubte dies weiterführende Schlussfolgerungen und Ergebnisse, die im Anschluss an die Konzeptbeschreibung skizziert werden.

Das kürzere Podcastseminar wurde als Zusatzangebot für die Studierenden konzipiert, um alle Teilnehmenden unabhängig von ihren technischen und inhaltlichen Vorkenntnissen in die Lage zu versetzen, selbstständig ein Stück des geplanten Podcastproduktes zu produzieren. Hier konnten in einem Projektrahmen mit eher lockerem Konzept und vielen Gestaltungsmöglichkeiten von Studierendenseite Zusatzfähigkeiten erworben bzw. erweitert werden. Beide Seminararten waren somit aufeinander abgestimmt und dienten, verzahnt und ergänzend, dem gesamten Projekt. Dies galt auch für die jeweils zu erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen, die allesamt konsekutiv aufeinander aufbauten und den Studierenden erlaubten, sich innerhalb eines selbst gewählten und ihren Interessen entsprechenden Schwerpunktes weiterzubilden. Im Folgenden werden die einzelnen Seminartypen vorgestellt, indem die behandelten Inhalte und Themen sowie die benutzten Methoden und Tools kurz beschrieben werden, bevor eine kritische Auswertung zur Umsetzbarkeit und vorgenommenen Anpassungen vorgestellt werden. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf dem inhaltlichen Seminar liegen, während das Podcastseminar kompakt im Anschluss daran eingeordnet und ausgewertet wird.

¹¹ Die Ergebnisse stammen aus einer offenen Umfrage am Beginn des Semesters zur Orientierung und wurden in der für die Lehrpersonen verpflichtenden Lehrveranstaltungsevaluation, die von der LUH vorgegeben wird, noch einmal bestätigt.

2.1. Kernstück des Projektes – das ‚Themen‘seminar

Dieses Seminar im Umfang von 2 SWS konnte von Geschichtsstudierenden regulär als Basisseminar der Alten Geschichte belegt (in diesem Fall schloss sich ein Fachtutorium im Umfang von 1 SWS an) oder fachoffener für den FÜBa als Schlüsselkompetenz B bzw. für den BScTE als Schlüsselkompetenz C für den Bereich Inklusion/Diversität angerechnet werden. Letztendlich blieb jedoch die erhoffte, breite interdisziplinäre Streuung aus, sodass die beiden identischen Seminare lediglich von Geschichtsstudierenden belegt wurden. Dabei dominierte die Belegung als Basisseminar, während die Schlüsselkompetenz von einigen Studierenden zeitgleich belegt wurde. Nur wenige Teilnehmende wollten allein letzteren Modulabschluss erwerben. Die Unterschiede in den Leistungspunkten beider Modulformen wurde durch die spezifischen Aufgaben (z.B. Vorbereiten von kürzeren Impulsreferaten in Gruppen zusätzlich zum Lesen und Vorbereiten der Sitzungstexte), der zusätzlichen Prüfungsvorbereitung und -leistung im Basismodul sowie der spezifischen Studienleistung des Schlüsselkompetenzmoduls gewährleistet. Eine der Seminargruppen bestand aus etwa 25 eingetragenen Studierenden, die andere aus lediglich 15, sodass sich hier in der Arbeitsweise und Gruppendynamik teils erhebliche Unterschiede erwarten ließen. Im Folgenden soll zunächst kurz das Seminargesamtkonzept mit den zu erbringenden Leistungen und deren Sinn im Rahmen des Projektes und für die Studierenden vorgestellt werden, bevor die einzelnen Sitzungsthemen sowie deren Vermittlung durch spezifische Methoden, Tools und didaktische Ansätze skizziert werden. In der nachfolgenden Auswertung des Seminars werden Eigen- und Studierendenperspektive getrennt voneinander betrachtet, um so eventuelle Unterschiede in den Beurteilungen sichtbar machen zu können. An passender Stelle werden dabei auch die unterschiedlichen Konstellationen beider Gruppen und welchen Einfluss dies etwa auf den Unterrichtsverlauf hatte, thematisiert.

2.1.1. Bezug zum Gesamtkonzept: Verzahnung der studentischen Leistungen und des Projektoutputs

Das Seminar bestand aufgrund der Länge des Semesters aus insgesamt 12 Sitzungen, die sich auf 2 einführende Sitzungen, 7 Themensitzungen mit Expertengruppen – eine genauere Erklärung hierzu folgt weiter unten –, zwei Sitzungen, die eher übergeordnete fachdidaktische Themen im weitesten Sinne betreffen, und einer Reflexions- bzw. Abschlusssitzung, in der noch einmal die einzelnen Argumentationslinien zusammengefasst und die Evaluation ausgefüllt

wurde. Außerdem konnte für einen zusätzlichen Abendvortrag der Geschichtsdidaktiker Prof. Dr. Andreas Körber der Universität Hamburg gewonnen werden, in dessen Verlauf viele der in der kurz zuvor abgehaltenen 10. Sitzung thematisierten Problematiken und Aspekte zur ‚Fremdheitserfahrungen‘ in der Geschichtsvermittlung noch einmal aufgegriffen und präzisiert wurden. Der Vortrag bot somit eine optimale Ergänzung zum regulären Seminarablauf. Die folgende Tabelle listet die Themen in der entsprechenden Reihenfolge sowie Studien- und Prüfungsleistungen beider Module in Kurzform zur zeitlichen Einordnung auf.¹²

1	Einführungssitzung
2	Erfahrungen des Fremden – zur Methode der ‚affektiven Komparation‘
3	Direkte und repräsentative Demokratie im Dialog (ExG¹³ 1)
4	Krieg, Imperialismus und das Recht des Stärkeren (ExG 2)
5	Sklaverei, Freiheit und Menschenrechten (ExG 3) Abgabe der 1. Prüfungsteilleistung (Literaturliste)
6	Lebensentwürfe I – Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kinderehe (ExG 4)
7	Lebensentwürfe II – Soziale Rollenbilder, Schwerpunkt Frauen (ExG 5)
8	Lebensentwürfe III – das Fallbeispiel der athenischen Päderastie (ExG 6)
9	Migration und Integration (ExG 7) Abgabe der 2. Prüfungsteilleistung (Unterrichtskonzept)
10	Historische Plausibilität und soziale Konstruktion von Wirklichkeit
	Abendvortrag von Prof. Dr. A. Körber: „Begegnung mit dem zeitlich Fremden!? Funktionen von und Ansprüche an ein alteritätsorientiertes historisches Denken“
11	Museumsbesuch: Potentiale der Ausstellung „Menschenwelten“ (im Landesmuseum Hannover)
12	Abschlusssitzung – Resumée und Evaluation Abgabe der 3. Prüfungsteilleistung (Essay/Podcast) sowie der Studienleistung der Schlüsselkompetenz

Tabelle 1: Überblick über Ablauf, Sitzungsthemen und von den Studierenden zu erbringende Leistungen

¹² Alle Elemente werden im Anschluss genauer erläutert. Die dort angegebenen Zahlen beziehen sich auf die hiesige Nummerierung.

¹³ ExG steht für Expertengruppe. Die Teilnehmer*innen halten kurze Impulsreferate und fungieren auch während ihrer Sitzung als erste thematische Ansprechpartner*innen während der nachfolgenden Diskussion.

Für das Basismodul waren sowohl eine unbenotete Studienleistung in Gruppenarbeit als auch eine Prüfungsleistung, bestehend aus drei Teilleistungen, in Einzelarbeit zu erbringen. Dabei bestand die Studienleistung (1) aus einem Gruppen-Impulsreferat von insgesamt ca. 15-20 Min. am Beginn der Themensitzungen, um die Teilnehmenden auf das Thema und die nachfolgende Quellenbesprechung vorzubereiten, und (2) aus einem kurzen Gruppenfeedback zum jeweiligen Themenblatt der Expertengruppe. Dieses Konzept wurde gewählt, um einerseits den Studierenden aufgrund der sehr umfangreichen Themenzuschnitte eine erste Orientierung und Einarbeitung zu erleichtern und diente andererseits dazu, die als Output geplanten Themenblätter einen Feedbackprozess durchlaufen zu lassen, um sicherzustellen, dass angehende Lehrkräfte zukünftig sinnvoll mit diesen arbeiten können. Alle Themenblätter, die auch im Anhang noch einmal aufgeführt sind, waren somit bereits vor dem Seminarbeginn im April in Erstversion ausgearbeitet worden und umfassten zu diesem Zeitpunkt bereits die entsprechenden Leitkategorien.¹⁴ Das etwa einseitige Gruppenfeedback diente anschließend zur Verbesserung und Ergänzung dieser Blätter.

Die benotete Prüfungsleistung der Basisseminarteilnehmer*innen bestand aus drei gleichwertigen Teilen, die im Verlauf der Vorlesungszeit abzugeben waren. Hierfür wählten die Studierenden einen eigenen Schwerpunkt aus, mit dem sie sich näher befassen wollten, wobei dieser Schwerpunkt wiederum als ein Unterthema der Sitzungsthemen/Referate in der Regel eng mit den vorgestellten Aspekten der Teilnehmenden übereinstimmte. Auf diese Weise wurden Studien- und Prüfungsleistungen eng miteinander verzahnt, damit sich die Studierenden während des Seminars auf ein Thema ihrer Wahl spezialisieren und hier vertiefendes Wissen aneignen konnten. Konkret waren als Teilleistungen (1) Kenntnisse über Literaturrecherche und das formale Zitieren mittels einer Literaturliste, (2) ein Unterrichtskonzept für einen Projekttag in einer 8. Klasse und (3) ein Essay zur kritischen Reflexion der Anwendbarkeit der ‚affektiven Komparation‘ für ihr jeweiliges Referatsthema einzureichen. Diese Form brachte einen beiderseitigen Nutzen mit sich, da so einerseits Fähigkeiten und erworbenes Wissen der Studierenden zum Thema abgeprüft werden konnten, die Leistungen aber auch andererseits dem Projektoutput selbst dienlich waren. Bei ersterem lag der Fokus neben dem grundsätzlichen Handwerkszeug von Historiker*innen wie Recherche und Zitieren vor allem auf Kompetenzen wie kritischer Beurteilung, der Fähigkeit, Standpunkte zu vertreten und zu begründen

¹⁴ Näheres zu Konzept, Entstehung und Auswertung der Themenblätter findet sich im Kapitel „4.1. Die Themenblätter – Materialsammlungen zur Orientierung für angehende Lehrkräfte“.

sowie prägnant zu formulieren. Das eigenständig entwickelte Unterrichtskonzept diene auch dazu, die zumeist mit dem Ziel Lehramt studierenden Teilnehmer*innen auf diesen Aspekt ihrer späteren Berufstätigkeit vorzubereiten.¹⁵

Alle Leistungen wurden insgesamt gut angenommen und von den Teilnehmenden wie erhofft als sinnvoll und konsekutiv aufeinander bezogen verstanden. Zugleich konnten dank dieser Konzeption auch ergänzende Materialien im Sinne von OER erstellt werden, die ansonsten nicht in diesem Umfang von der Lehrperson allein innerhalb eines so knappen Zeitrahmens hätten verfasst werden können. In keiner Weise wäre außerdem eine annähernd vergleichbare Multiperspektivität zu gewährleisten gewesen, wenn nicht die Leistungen von Studierenden mit ihren jeweils eigenen Ideen und Erfahrungen eingeflossen wären. Dies gilt insbesondere für die Unterrichtskonzepte, die mit spannenden Ideen und Vermittlungsansätzen zur Gestaltung eines Projekttagess zu ihrem jeweiligen Themenschwerpunkt aufwarten sowie für die verschiedenen Konnotationen und Sichtweisen, wie die ‚affektive Komparation‘ als Methode angewandt und umgesetzt werden kann. Letztere sind sowohl als Teile eines Podcasts zu hören, in dem ein Portfolio an Positionen und Meinungen der Studierenden eine breite Perspektive eröffnet, als auch summarisch in einer kürzeren Auswertung in dieser Publikation präsent. Die ca. 5–7 min. langen Essays wurden bewusst nicht auf eine Linie gebracht, sondern sprechen in ihrer Vielfalt für sich als Ergebnis einer möglichst pluralistischen Gruppe.

Eine Rahmung dieser einzelnen Essays, die aus den Prüfungsleistungen entstanden, lag in der Verantwortung jener Personen, die das Schlüsselkompetenzmodul ablegen wollten, denn ihre Aufgabe bestand darin, Ein- und Überleitungen für das Podcastendprodukt zu kreieren und einzusprechen sowie dessen äußere Aspekte wie Logo, Textbeschreibung u.A. zu erstellen. Auf diese Weise wurden die Seminare mit ihren spezifischen Leistungen in das Projekt integriert und verzahnt, um einerseits für die Studierenden, andererseits aber auch für das Projekt selbst, möglichst umfangreichen und sinnvollen Output zu gewährleisten. Hier reiht sich auch das unten näher zu besprechende Podcastseminar ein, welches als eine Art Zusatzqualifizierung konzipiert wurde, aber zugleich auch sicherstellte, dass die Teilnehmenden ihre geforderten Podcastteile in entsprechender Qualität produzieren konnten.

15 Diese Leistung wurde sehr positiv aufgenommen und die meisten der Ergebnisse waren inhaltlich von ausgesprochen guter Qualität, vgl. dazu Kapitel „4.2. Die Unterrichtskonzepte – Inspirationen wie der Unterricht aussehen könnte“.

2.1.2. Die einzelnen Sitzungen – Themen, Tools, Methoden

Nachdem im letzten Abschnitt die Einbettung der Seminare in das Projekt insgesamt und die Verzahnung von Vorbereitungen, studentischen Leistungen, Seminarergebnissen und Projektoutput skizziert wurden, wird im Folgenden eine kurze Beschreibung und Einordnung der einzelnen Sitzungen vorgenommen. Dabei wird nicht nur die Themenauswahl kurz erläutert, sondern es werden auch Tools und Methoden sowie deren inhaltlicher und didaktischer Zweck knapp wiedergegeben. Um Doppelungen in der Beschreibung zu vermeiden, wird nicht jede Sitzung einzeln erläutert, sondern es werden entsprechend der Gemeinsamkeiten bestimmter Methoden, Tools und Abläufe kleinere ‚Pakete geschnürt‘, die bereits während der Konzeptplanung als Einheiten entwickelt wurden.

A) Einführungs- und Reflexionssitzung(en) – inhaltliche Rahmung und methodische Gegenstücke

Die erste Sitzung diente vor allem als Einstieg ins Thema und organisatorischen Zwecken, wie beispielsweise der Vorstellung des Semesterplanes und der zu erbringenden Leistungen sowie der Einteilung der Expertengruppen. Letzteres soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Die inhaltliche Einführung war jedoch in eher ungewöhnlicher Form geplant, denn das Ziel bestand darin, möglichst unter Ausschluss jeglicher, vorheriger Beeinflussung oder Lenkung die spontanen Assoziationen der Studierenden zu zentralen Begriffen des Seminars zu erheben. Genutzt wurde hierzu die Anzeigefunktion in Begriffswolken des Umfragetool *Mentimeter*¹⁶. Ausgewählt wurden 10 Begriffe, die sofort nach der Begrüßung, also zeitlich noch vor einer Vorstellung des oder Diskussion über das Seminar in jeglicher Form, eingeblendet wurden. Die gestellte Frage blieb dabei immer dieselbe: „Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „[entsprechenden Begriff]“ hören?“. Es ging dabei um allseits bekannte Schlüsselbegriffe wie beispielsweise „Demokratie“, „Sklaverei“, „Freiheit“ und „Kindheit“.¹⁷ Die Teilnehmer*innen sollten möglichst rasch ihre Gedanken in bis zu 5 Worten bzw. Wortgruppen niederschreiben, um auf diese Weise die ersten und somit spontansten Assoziationen abzubilden. Die Ergebnisse dieser einzelnen Umfragen wurden zunächst mittels der Programmeinstellungen versteckt, um die Teilnehmer*innen bei den folgenden Begriffen nicht zu beeinflussen. Eine Auswertung aller Begriffswolken fand dann erst im Anschluss statt. Beim ersten Durchgang erwies sich das Konzept als sinnvoll, die 10 Begriffe aber als zu lang und methodisch zu

¹⁶ <https://www.mentimeter.com/de-DE>.

¹⁷ Diese Begriffe werden im Kapitel „3. Die Schlüsselbegriffe des ‚Themen‘seminars – eine Auswertung“ vorbestellt, besprochen und ausgewertet.

gleichförmig, weshalb für den zweiten Kurs eine Einschränkung auf 6 der Begriffe vorgenommen wurde. Dies führte zu einer angeregteren Diskussion und weniger Zeitdruck, was der Sitzung insgesamt zugute kam. Neben der eigentlichen Auswertung der Begriffswolken wurde den Studierenden auch die Frage gestellt, wie sie diese Art der Einleitung aus didaktischer und inhaltlicher Sicht bewerteten. Die Rückmeldungen waren durchweg positiv¹⁸, die Diskussionen insgesamt angeregt und die Ergebnisse der Begriffswolken teils durchaus überraschend. Eine Studentin mutmaßte außerdem korrekt, dass am Ende des Seminars eine identische Umfrage zu erwarten wäre, um zu überprüfen, ob das Seminar Meinungen und Assoziationen der Teilnehmenden zu beeinflussen und eventuell zu verändern vermochte. Genau dies war bereits in das Gesamtkonzept eingeplant worden. Daher bildeten die erste und die letzte Sitzung entsprechend eine inhaltliche und methodische Einheit und waren sehr ähnlich aufgebaut.

Die zweite Sitzung des Seminars diente demgegenüber vor allem zur Annäherung an die Methode der ‚affektiven Komparation‘, da diese für das Seminar so zentrale Methode bis dahin noch keine detaillierte Rolle gespielt hatte. Ziel der Sitzung war es, dass sich die Studierenden mittels der Lektüre und Diskussion zweier Texte¹⁹ die Bereiche ‚Fremdverstehen‘ und ‚Perspektivität‘ in der Geschichtswissenschaft sowie die Frage nach dem Umgang mit Emotionen im Unterricht grundlegend erarbeiteten. Die einzelnen Themenbereiche wurden während der Sitzung zunächst in Gruppenarbeit besprochen, wobei die Ergebnisse in geteilten Dokumenten in *OnlyOffice* festzuhalten waren, bevor eine Vorstellung und Diskussion im Plenum stattfand. Das anschließende Brainstorming über das Tool *Padlet* erbrachte leider kaum verwertbaren Input für eine erste Arbeitshypothese, was genau für die ‚affektive Komparation‘ charakteristisch sein könnte. Das Problem wurde sowohl aus Zeitgründen als auch wegen der didaktischen Schwierigkeiten auf die letzte Sitzung vertagt, um zunächst inhaltlich mit den Studierenden zu arbeiten und auf dieser Basis noch einmal von einer anderen Perspektive aus auf die Methode einzugehen. Diese Herangehensweise funktionierte besser, da die Studierenden so zunächst den Vergleich anhand verschiedener Themen ausprobieren, dann noch einmal aus didaktischer Perspektive betrachten und so besser fassen und beschreiben konnten.

18 Es wurde einzig Kritik am Zeitaufwand bei den 10 Begriffen geäußert sowie der Vorschlag vorgebracht, hier zu kürzen. Dies bestätigte lediglich den zuvor gewonnen Eindruck der Lehrperson und wurde entsprechend wie beschrieben für das zweite Seminar umgesetzt.

19 Bei den Texten handelte es sich um [Körper, A.: Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, 2012](#) und [Fischer, C.: Krieg in der Ukraine – Orientierungsversuche für den Politikunterricht, GWP 71 \(2022\), 221-231](#). Beide Texte sind auch im Themenblatt zur ‚Wahrheit‘ und ‚Wirklichkeit‘ zu finden. Dort sind auch mögliche Diskussionsfragen zu den Texten vermerkt, die so auch im Seminar besprochen wurden.

B) Die Themensitzungen – Vergleich zwischen antiken und modernen Lebensformen

Alle Themensitzungen folgten demselben **didaktischen Konzept** und einem ähnlichen Ablauf. Für jede der Sitzungen wurde bereits in der ersten Woche das Material eingestellt, damit sich die Studierenden ihre Vorbereitungszeit frei einteilen konnten. Für jede der Sitzungen wurde ein Arbeitsauftrag erstellt, der die zu lesenden Texte auflistete – ein auf das Thema vorbereitender Forschungstext von etwa 20-25 A4-Seiten und die zu besprechenden antiken Quellenpassagen – sowie Leitfragen für alle Teilnehmenden und einen speziellen Hinweis zur Orientierung für die Expertengruppe gab, welche Aspekte die kurzen Impulsreferate jeweils behandeln sollten. Die relevanten Texte wurden alle als Scan zur Verfügung gestellt und den Expertengruppen stand zusätzlich noch das jeweilige, kommentierte Themenblatt für die Vorbereitung zur Verfügung, sodass den Studierenden die eigentliche Recherche zwar abgenommen wurde, sie jedoch stattdessen die umfangreichen Informationen dieser Themenblätter filtern, sortieren und ggf. aufteilen mussten.

In der Sitzung selbst entfielen die ersten ca. 20 min. auf die Impulsreferate der Expertengruppen mit anschaulichen Präsentationen, um allen Teilnehmenden einen möglichst einfachen Einstieg in die jeweils sehr umfangreichen Themen zu ermöglichen. Anschließende Fragen und Diskussionen führten oft bereits zu Details und näheren Kontextualisierungen, die fließend in die eigentliche Quellenbesprechung des zweiten Stundenteils übergingen. Alle Quellentexte waren den Studierenden bereits aus der Vorbereitung bekannt und durch erste Leitfragen erschlossen, um einen möglichst schnellen Diskussionseinstieg zu gewährleisten. Je nach Textlänge und Menge der Passagen sowie zur Aktivierung der Teilnehmenden wurden hierfür teils zunächst kleinere Gruppen gebildet, um Texte genauer besprechen zu können, wobei deren Ergebnisse dann wiederum im Plenum zusammengefasst und abgesichert wurden. Zum Einsatz kamen hier auch wieder digitale Tools wie geteilte Dokumente, um in Echtzeit Diskussionsbeiträge festzuhalten.

Ziel des Konzeptes war es, den Teilnehmenden einen Überblick über die jeweiligen antiken Praktiken und Lebensentwürfe zu geben, einen Vergleich zur heutigen Zeit herzustellen und auf dieser Grundlage in ein intensives Quellenstudium einzusteigen. Dabei kamen neben den obligatorischen literarischen Quellentexten vielfach auch Inschriften und Papyri sowie gelegentlich auch archäologische Funde und Befunde zum Einsatz, hier insbesondere Vasenbilder. Diese Vielfalt an Quellengattungen gestattete eine übergeordnete Diskussion über Themen wie etwa die unterschiedlichen Potentiale verschiedener Medien (z.B. Bild vs. Text) und die

damit einhergehende Überlieferung, aber auch exemplarische Demonstrationen der althistorischen Interpretation, die oftmals auf eine Vielzahl weiterer (Grund)wissenschaften angewiesen ist, um etwa einen kurzen Brief in seiner Gänze durchdringen und einordnen zu können.²⁰ Diese Quellenproblematiken wurden mit den Themen des Tutoriums abgestimmt und verbunden, sodass sich hier Synergie-Effekte ergaben und ein Gesamtbild gezeichnet werden konnte.

Die einzelnen **Sitzungsthemen** orientieren sich dabei wie bereits erwähnt eng am Kerncurriculum des Faches „Werte und Normen“, stellen aber zugleich auch aktuell relevante Themen dar, die in den letzten Jahren in den öffentlichen Medien immer wieder diskutiert wurden. Aus pragmatischen Gründen liegt der Schwerpunkt des Seminars auf dem klassischen Athen mit gelegentlichen Ausblicken in die weitere griechisch-römische Antike. Dies ist sowohl der Quellenlage als auch den Themen selbst und den spezifischen Interessen der Projektbearbeiterin geschuldet. Außerdem zeigte die Erfahrung, dass es gerade für Studienanfänger innerhalb der Alten Geschichte einer eigenen Orientierung bedarf bzw. eine Fokussierung auf einen engeren Bereich hier sinnvoll ist, um nicht den Überblick zu verlieren.

Der erste Komplex von drei Sitzungen beschäftigte sich mit Themen, die eher die Gesellschaft als Ganze betrachteten und insofern eine Art ‚politische‘ Dimension besaßen, die durchaus mit dem antiken Wortursprung und dessen gemeinschaftsbezogenem Charakter zusammenzubringen ist. Für das klassische Athen selbst sprach dabei gleich das erste Thema **Demokratie**, weil diese Polis auch in der heutigen Rezeption als antiker Vergleichspunkt immer wieder herangezogen wird und daher auch in der schulischen Ausbildung noch immer eine herausragende Position einnimmt. Die enormen Unterschiede zwischen antiker Polis und unserem heutigem Bundesstaat in Größe, Aufbau, aber auch Verfassung, Selbstverständnis der Bürger und Mitbestimmungsoptionen sowie Fragen einer potentiellen Verwaltung u.A. wurden hier auf ihre jeweiligen Voraussetzungen und Konsequenzen hin untersucht und miteinander verglichen.

Für das zweite Thema **Krieg, Frieden, Imperialismus** hätte sich auch die römische Perspektive geeignet, doch in Anknüpfung an die erste Sitzung passte ebenso gut der athenische Imperialismus in Form des delisch-attischen Seebundes dazu, zumal es sich hier anbot, eine

20 Sehr eindrücklich blieb den Studierenden die exemplarische Besprechung eines kurzen Briefes des „Lesis“ in Erinnerung, mit dem innere und äußere Quellenkritik sowie inhaltliche Aspekte wie die Frage nach Status und Familienverhältnissen diese Jungen verknüpft wurden. Vgl. zu diesem Text etwa [Jordan, D. A.: A Personal Letter Found in the Athenian Agora](#), *Hesperia* 69 (2000) 91–103; [Harris, E.: Notes on a Lead Letter from the Athenian Agora](#), *HStClPh* 102 (2004), 157–170; [Harvey, F. D.: ‚Help! I’m dying here‘: a Letter from a Slave](#). In: *ZPE* 163 (2007), 49–50 und Fischer, J.: Kinderarbeit im klassischen Griechenland, in: Heinen, H. (Hg.): *Kindersklaven - Sklavenkinder. Schicksale zwischen Zuneigung und Ausbeutung in der Antike und im kulturellen Vergleich*, Beiträge zur Tagung des Akademievorhabens Forschungen zur antiken Sklaverei (Mainz, 14. Oktober 2008), Stuttgart 2012, 103–122, hier S. 117.

Besprechung der Ansichten zum ‚Recht des Stärkeren‘ in der griechischen Philosophie einzu-
beziehen.²¹ Die römische Epoche sowie die nachfolgende Zeit blieb dank eines knappen Ab-
risses des Konzeptes des *bellum iustum* trotzdem präsent. Neben einer generellen Aktualität
des Themas war es in diesem Jahr aufgrund des andauernden Ukraine-Krieges umso präsenter
und wurde umfangreich diskutiert.

Die dritte Sitzung schließlich beleuchtete nach einem Blick in die Innen- und Außenpolitik
Athens mit dem Thema **Naturrechtliche Konzeptionen hinsichtlich Sklaverei, Freiheit
und Menschenrechten** einen Aspekt, der sowohl für die Polis als ganze als auch für einzelne
Personen eine große Bedeutung hatte. Vor allem eine Charakterisierung der antiken Sklaverei,
die nicht zuerst auf Rassenmerkmalen, sondern sozialen und rechtlichen Distinktionen und
damit nicht auf einem Rassismus beruht, der heute oft mit (transatlantischer, neuzeitlicher)
Sklaverei in Zusammenhang gebracht wird, stand hier im Mittelpunkt. Außerdem wurde das
weite Spektrum antiker Sklavenarbeiten und die enge Verflechtung freier und unfreier Arbeit
sowie soziale und rechtliche Statusproblematiken und Handlungsspielräume in den Blick ge-
nommen. Ein wesentlicher Unterschied heutiger und antiker Gegebenheiten liegt auch in einer
Konstitution der Menschenrechte, deren Entstehungsgeschichte und (rechtlich-moralische)
Gültigkeit besprochen wurden.

Der zweite größere Komplex befasste sich mit dem eher persönlicheren Thema der **Le-
bensentwürfe**, welches hinsichtlich der drei traditionellen Gruppen Kinder, Frauen und Män-
ner eingeteilt wurde, um sich dem Thema aus verschiedenen Richtungen zu nähern. In der
insgesamt sechsten Sitzung standen dabei **Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kin-
derehe** im Fokus, um abzuklären, was Kindheit überhaupt sei bzw. ob es ein solches Konzept
in der Antike gegeben und wie es sich möglicherweise von heutigen Vorstellungen unter-
schieden habe. Unter dem Schwerpunkt der Frau wurden auch **Soziale Rollenbilder und Fragen
von Gender und Geschlecht** angesprochen, sodass der Fokus zwar auf der antiken weibli-
chen Sphäre lag, jedoch immer wieder auch das damals geltende Männlichkeitsideal mitge-
dacht wurde und zur Abgrenzung bzw. Distinktion diente. In der letzten Sitzung des Kom-
plexes wurde mit dem **Fallbeispiel der athenischen Päderastie** bewusst ein Thema aufgegrif-
fen, welches zu verschiedenen Kontroversen führte und nicht mehr in unser heutiges Normen-
und Wertesystem passt, doch gerade dadurch illustriert, wie gesellschaftsspezifisch diese im
Einzelnen sind. Mit Querverweisen, wie jenen zu Homosexualität, aber auch der Problematik,
wie eine Gesellschaft mit Knaben und Jugendlichen in sexueller Hinsicht umgeht sowie ande-

21 Daher wurde für die Sitzung der oben genannte Titel „Krieg, Imperialismus und das Recht des Stärkeren“
gewählt.

ren Faktoren wie Statusfragen und Abgrenzungen zu Prostitution und ähnlichen Aspekten bot diese Sitzung zum einen sehr viele Verknüpfungen zu früheren Themen, um so eine Verflechtung der bereits erlangten Wissensinseln zu fördern, zum anderen aber auch eine Reflexion heute ganz anders gestalteter Normen und Werte durch eine Kontrastierung beider zeitlicher Ebenen.

Die letzte Sitzung zu **Migration und Integration** schließlich wies gewissermaßen über die Grenzen der jeweiligen Gesellschaft hinaus und stellte die Frage, wie sich Kulturen gegenseitig beeinflussen (können) und wie mit Fremden jeweils umgegangen wird. Das Thema rückte aufgrund eines erneuten Bootsunglücks im Mittelmeerraum kurz vor der geplanten Sitzung wieder einmal auf sehr tragische Weise in den Fokus der aktuellen Berichterstattung. Es bot, wie in gewissem Umfang auch die anderen Themen zuvor, besondere Anschlussmöglichkeiten für die nachfolgenden Sitzungen, die sich der Gesamthematik auf einer Metaebene und damit gleichsam aus einer Vogelperspektive nähern.

C) Metaebene – die Geschichtsdidaktische Komponente

Diese letzten beiden Sitzungen vor der Reflexionssitzung hatten jeweils einen besonderen Charakter und erlaubten so noch einmal einen etwas anderen Blick auf das Thema des Normen- und Wertewandels. Die erste der beiden Sitzungen widmete sich unter dem weiten Titel **Historische Plausibilität und soziale Konstruktion von Wirklichkeit** einer Problematik, die für eine historische Betrachtung generell essentiell ist, gilt es doch stets, im Hinterkopf zu behalten, inwiefern wir uns heute überhaupt zeitlich früher angesiedelten Kulturen nähern und sie ‚verstehen‘ können. Der Ansatz trägt der Tatsache Rechnung, dass wir immer mit einem von unserer eigenen Kultur geprägten Blick auf andere schauen und eine Neutralität im Sinne eines Ausblendens dieser Vorprägungen gar nicht möglich sein kann. Daher standen in dieser Sitzung Konzepte von Wirklichkeitskonstruktionen und Begriffe wie ‚Wahrheit‘, ‚Plausibilität‘ usw. im Fokus. Hier wurde auf zweifache Weise ein Bogen zurück zur zweiten Sitzung geschlagen, in der es um Fremdheitserfahrungen in der Geschichtswissenschaft ging, denn zum einen wurde das Thema mit dem fachdidaktischen Blick noch einmal aufgegriffen und zum anderen konnte Herr Prof. Dr. A. Körber, der sich intensiv mit diesem Thema beschäftigt und von dem im Unterricht bereits ein Text rezipiert worden war, für einen **Abendvortrag** gewonnen werden.

In der Seminarsitzung selbst lag der Fokus auf den beiden Aspekten der **Historischen Wahrheit** im Sinne einer Auseinandersetzung mit verschiedensten Begriffen und auf dem

Thema **Medienkonstruktion**. Grundlage für den ersten Bereich bildeten Ausschnitte aus Rüsen's Buch zur Historik²², die als ‚Klassiker‘ der Geschichtsdidaktik bereits einigen Studierenden bekannt waren. In Form einer Mindmap wurden zunächst die wesentlichen Begriffe der Textpassage gesammelt und dann anschließend diskutiert und in Beziehung zueinander gesetzt, um noch einmal das Bewusstsein der Studierenden für diese Problematiken zu schärfen. Im zweiten Teil standen dann Fragen nach Informationsflüssen, und -austausch im Mittelpunkt. Heute sind wir so geprägt von Schriftlichkeit und Massenmedien, dass eine Gesellschaft, in der Schrift zwar existierte, aber vorrangig mündliche Kommunikation vorherrschte und die Weitergabe von Gerüchten und Klatsch konstituierend für die Gemeinschaft und von großer Bedeutung für das einzelne Individuum war, sehr weit von unserer eigenen Lebenswelt entfernt erscheint.²³ Fragen nach Geschwindigkeiten und Wegen des Austauschs, aber auch Aspekte, ob es ‚Fake-News‘ bereits in der Antike gab bzw. wie Informationen verifiziert werden konnten, standen dabei zunächst im Mittelpunkt, um anschließend die Frage zu beantworten, wie beeinflusst damalige und heutige Menschen von Medien und deren Informationen (gewesen) sind. Der Fokus hatte außerdem konzeptionell den Vorteil, dass die Studierenden mit diesem Hintergrundwissen noch einmal auf ihre jeweiligen Referatsthemen und die behandelten Quellenpassagen zurückblicken und sie erneut kritisch unter diesem Gesichtspunkt reflektieren konnten. Der Fachvortrag im Anschluss an diese Sitzung erlaubte hier eine weitere Vertiefung der Thematik anhand von Modellen und vor allem auf theoretischer Ebene und führte zu spannenden Diskussionen. In dessen Verlauf fielen viele der Begriffe, die kurz zuvor mit den Studierenden erarbeitet wurden und er bezog sich außerdem auf ein 2012²⁴ veröffentlichtes Modell, welches er einer grundlegenden Revision und Erweiterung unterzog, sodass sich viele Querverweise zu früheren Seminarthemen ergaben.

Eine praktische Perspektive anderer Art ergab sich während der letzten inhaltlichen Sitzung, denn sie bestand in einem Besuch des Landesmuseums in Hannover. Die Dauerausstellung des „Weltenmuseums“ umfasst neben anderen auch einen „**Menschenwelten**“ genannten Bereich, der sich der Entstehungsgeschichte der Menschheit von den frühesten Funden in Afrika bis in die Moderne in einer einzigartigen Kombination mit ethnografischen Ausstellungstücken widmet. Der Besuch war offen angelegt und sollte die Frage beantworten, inwie-

22 Rüsen, J.: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013, 55-63.

23 Vgl. hierzu speziell zum klassischen Athen: Degelmann, C.: Gerüchte, Klatsch und Vertrauen im Athen des 5. Jahrhunderts v. Chr., in: Isabelle Künzer et al. (Hgg.): Vertrauen und Vertrauensverlust in antiken Gesellschaften. Göttingen 2021, 131–157 und [Degelmann, C.: Politik der Gerüchte und Gerüchte der Politik. Hörensagen, Ruf und öffentliche Meinung in der attischen Demokratie, INDES 14 \(2023\), 48–56.](#)

24 [Körber, A.: Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, 2012 online.](#)

fern sich diese Ausstellung in den Werte- und Normenunterricht in Hannover und Umgebung einbeziehen ließe. In Kleingruppen oder alleine schauten sich die Studierenden die Ausstellung unter dieser Fragestellung an, bevor anschließend ihre Gedanken und Ideen vorgestellt und diskutiert wurden. Im Gesamtkonzept des Seminars war diese Sitzung als eine Art Ausblick und Erweiterung des bisher aufgebauten Wissenshorizontes geplant und führte zu spannenden Reflexionen und Perspektiven der Studierenden. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob es eine spezifische Form des Menschseins gebe, die uns alle jenseits von kulturellen, sozialen und ökonomischen Unterschieden verbinde. Interessant scheint in diesem Zusammenhang vor allem der erste Teil der Ausstellung zu sein, der sich mit der Evolution des Menschen befasst und uns vor Augen führt, dass es früher auch andere Menschenarten gab, die sich in einige Merkmale vom heute lebenden modernen Menschen unterscheiden. Die Ausstellung regt auch mit einigen Zitaten an, über die gestellte Frage nachzudenken und weiter zu reflektieren.

Als zweites wichtiges Element empfanden die Studierenden den Teil der außereuropäischen Kulturen, der ihrer Ansicht nach gerne etwas ausführlicher hätte sein können. Einig waren sich alle, dass für einen Schulbesuch einzelne Aspekte der sehr umfangreichen Ausstellung ausgewählt und möglichst interaktiv erfahren werden sollten. So wurde eine Rallye in Kleingruppen vorgeschlagen, weil diese sowohl überprüfbare Ergebnisse als auch eine aktive Mitarbeit der Schüler*innen erzeuge. Im Falle von Führungen sollten diese nicht nur frontal, sondern ebenfalls interaktiv ausgestaltet werden, um eine andauernde Aufmerksamkeit zu gewährleisten. Außerdem waren sich alle Studierenden einig, dass ein solcher Besuch eher in der Mitte oder am Ende einer Themeneinheit stehen sollte, da es einer Vorbereitung und Rahmung des Besuchs, der etwa 2 Stunden lang sein sollte, bedürfe. Als relevante Themen neben dem Evolutionsteil der Ausstellung wurden Aspekte wie Kulturkontakte bzw. die Anschauung von fremden Kulturen, Religion, aber auch der immer wieder sichtbare Umgang mit Verstorbenen im Verlauf der Geschichte genannt. Insgesamt wurde die Sitzung sehr positiv aufgenommen, da sie auch für die Studierenden, wie sie selbst sagten, einen ‚Tapetenwechsel‘ bedeutete und als praktisches Beispiel den Horizont erweitert habe.

Der Museumsbesuch bildete die letzte inhaltliche Sitzung des Seminars. Die Ergebnisse und Stränge aller Sitzungen, Aspekte und Themen wurden dann in der bereits oben vorgestellten Reflexionssitzung noch einmal zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt. In dieser Sitzung fand auch die Evaluation des Seminarkonzeptes und des damaligen Standes der herauszugebenden Materialien statt, deren Ergebnisse nachfolgend ausgewertet werden.

2.1.3. Eine kritische Auswertung des Lehrkonzepts

In den vorangegangenen beiden Teilkapiteln wurde das Gesamtkonzept des inhaltlichen ‚Themen‘seminars vorgestellt, wobei es einerseits innerhalb des Projekts selbst verortet – auch mittels der Verzahnung von Studierendenleistungen und Projektoutput –, andererseits aber auch die einzelnen Themen, Tools und Methoden kurz vorgestellt wurden. Nicht in allen Fällen haben die Pläne, die zum Teil bewusst experimenteller und freier ausgelegt waren, exakt so funktioniert, wie erhofft, allerdings bot die doppelte Seminaredurchführung hier Optionen, leichte Anpassungen für den zweiten Kurs vorzunehmen. Im Folgenden soll daher summarisch eine Reflexion des oben beschriebenen Konzeptes stattfinden. Dabei werden auch auf vorgenommene Anpassungen und deren Ergebnisse Bezug genommen sowie insgesamt wesentliche Schlussfolgerungen zum Thema vorgestellt. Dies soll aus zwei verschiedenen Perspektiven geschehen – derjenigen der Lehrperson und jener der Studierenden – die in den nächsten beiden Abschnitten getrennt betrachtet werden.

A) Die Eigenperspektive – Beobachtungen und Adaptionen

Insgesamt hat das Lehrkonzept sehr gut funktioniert, sodass lediglich kleinere Verbesserungen des Ablaufs vorgenommen wurden, wie beispielsweise die Reduktion jener Schlüsselbegriffe in der ersten Sitzung, auf die später noch einmal detailliert eingegangen wird. Weiterhin wurde flexibel mit Ansätzen wie vorgeschalteter Gruppenarbeit und anschließender Besprechung im Seminar gearbeitet, da dies aufgrund der unterschiedlichen Kursgrößen nicht in jedem Fall sinnvoll erschien. Abgesehen davon, dass hier der Zahl der Teilnehmenden jeweils Rechnung getragen wurde, blieb der grundsätzliche Ablaufplan jedoch immer gleich und Anpassungen bewegten sich im Rahmen der tagesformabhängigen Flexibilität, welche die Unterschiede der Kursgruppen und deren jeweilige Dynamik einbezog und darauf reagierte. Gerade der letzte Aspekt, mit dem Lehrpersonen immer in gewisser Größenordnung konfrontiert sind, weil die verschiedenen Konstellationen innerhalb eines Kurses stark zu dessen Gelingen und konkretem Seminarverlauf beitragen, ließ sich aufgrund der Kursdopplung sehr gut beobachten. Grundsätzlich war der erste Kurs mit anfangs etwa 19, am Ende ca. 12 anwesenden Personen größer als der zweite mit ca. 12, später meist 7-8 aktiv Teilnehmenden. Damit erlaubten beide Kurse aufgrund ihrer Größe angeregte Diskussionen, die alle Teilnehmenden einbeziehen konnte, waren jedoch auch stark von deren Bereitschaft, sich einzubringen abhängig. Weiterhin schien es so, als wären im ersten Kurs mehr Studierende, die noch am Beginn des Studiums standen, meist 2. Semester, während die Personen des zweiten Kurses bereits mehr Fa-

cherfahrungen mitbrachten.²⁵ Ein Bezug zur Alten Geschichte war in beiden Kursen selten vorhanden, schätzungsweise bei unter einem Drittel der Personen. Dies hemmte aber grundsätzlich nicht die Diskussionsbereitschaft, die durch den vergleichenden Zugang von gegenwärtigen und vergangenen Lebensformen sichtlich gefördert wurde. Es half auch sehr, dass zum einen Themen behandelt wurden, zu denen alle aufgrund von Schulbildung, Medien oder öffentlichen Diskussionen einen Bezug herstellen konnten, zum anderen erleichterte der Ausgangspunkt unserer heutigen Normen und Werte den Zugang zur Antike enorm, da so ein Bezugspunkt klar vorgegeben war.²⁶

Interessant war auch der teils große Unterschied der Referate, obwohl beiden Gruppen derselben Arbeitsauftrag und dasselbe Ausgangsmaterial zur Verfügung standen. Hieran ist der kreative Eigenanteil der Studierenden deutlich ablesbar, da es zwar einige kurze Vorgaben zur inhaltlichen Ausrichtung der Referate gab, die eigentliche Gestaltung und auch Schwerpunktsetzungen den Expertengruppen jedoch überlassen wurde. Dieser Umstand lenkte teils die Diskussionen auf etwas anderen Bahnen, machte aber auch den Unterricht für die Lehrperson selbst sehr viel spannender und abwechslungsreicher. Der Vorbildcharakter des jeweils ersten Referats zog sich dabei durch den gesamten Kurs und blieb dauerhaft erkennbar. So entschied sich die Expertengruppe des ersten Kurses für einen sehr starken, nahezu gleichberechtigten Vergleich von heutiger und antiker Demokratie, die sie jeweils direkt nebeneinander stellten, während im zweiten Kurs zunächst und stärker die antiken Verhältnisse erläutert und verdeutlicht wurden, bevor ein Vergleich mit heutigen Gegebenheiten auf eher allgemeiner Ebene im Nachhinein stattfand. Beide Varianten waren im Rahmen der Planung möglich und erfüllten die Aufgabe. Die Diskussionen und Quellenbesprechungen im Anschluss nahmen somit durchaus einen unterschiedlichen Verlauf, da der jeweilige Input der Referate verschiedene Schwerpunkte und Impulse setzte. Nichtsdestotrotz konnte das Thema jeweils mit den geplanten Aspekten und Leitfragen behandelt werden.

Der starke direkte Vergleich beider Zeitebenen blieb im ersten Kurs dauerhaft präsenter in den Präsentationen als im zweiten, wohingegen trotz der Vorgabe, einen Zeitrahmen von 20 min. nicht zu überschreiten, im zweiten Kurs häufiger sehr langatmige Referate gehalten wurden. Teils dauerten diese bis zu fast einer Stunde trotz anderer Absprachen im Voraus. Demgegenüber gab es hier aber auch das kürzeste Referat, das mit knapp 10 min. Sprechzeit auskam.

25 Dieser aufgrund von beobachteten Reaktionen der Studierenden gewonnene Eindruck bestätigte sich noch einmal in der obligatorischen Lehrveranstaltungsevaluation.

26 Dies wurde auch im Verlauf des Seminars von einigen Studierenden gespiegelt und somit der Eindruck der Lehrperson wiederum bestätigt.

Im ersten Kurs dagegen wurden die 20 min. nahezu immer strikt eingehalten und wenn es Abweichungen gab, betrugten diese nur wenige Minuten. Dieser starke Unterschied erscheint etwas seltsam, könnte aber möglicherweise ebenfalls mit dem Vorbildcharakter des ersten Referats zusammenhängen, welches im zweiten Kurs bereits erheblich den zeitlichen Rahmen überschritt. Zugutezuhalten ist jenen fleißigen Studierenden, dass sie die zu besprechenden Quellen und einzelne Aspekte sehr viel ausführlicher behandelten und vorstellten als dies den anderen aus Zeitgründen möglich war, sodass am Ende das vorzubereitende Material stets ausreichend besprochen und reflektiert wurde.

Eher überraschend war die Beliebtheit einiger Themen wohingegen andere Themen, die der früheren Erfahrungen der Lehrperson nach gut angenommen wurden, auf weniger Interesse stießen. Letzteres galt etwa für das Thema Sklaverei, welches mit Freiheitsvorstellungen und Menschenrechten kombiniert wurde. Dieses sonst durchaus vehement und gerne diskutierte Thema führte in beiden Kursen eher zu einem stockenden Verlauf. Im zweiten Kurs wurde daher sogar die Quelleninterpretation abgekürzt, um eher auf heutige „sklavenähnliche“ Verhältnisse zu sprechen zu kommen, was immerhin wieder zu einer hohen Beteiligung der Studierenden führte. Sehr beliebt dagegen war das Thema „Kindheit“, obwohl dieses für die antike Epoche laut der Quellen eher selten mit glücklichen Erfahrungen und Konnotationen verbunden gewesen ist.²⁷ Vielleicht mag dieses Spezifikum mit dem hohen Anteil Lehramtsstudierender zusammenhängen, die sich aufgrund ihrer Studienrichtung für das Thema Kindheit besonders interessierten.

Insgesamt ist festzustellen, dass genaue Betrachtungen und Interpretationen von kurzen Quellenpassagen besser angenommen wurden als längere Texte, obwohl – oder gerade weil? – alle bereits zuhause zu lesen und durcharbeiten waren. Außerdem bestätigten die Diskussionen noch einmal, dass der Zugang zur Antike, der über einen Vergleich mit heutigen Lebensentwürfen und Gegebenheiten erfolgte, als wesentlich einfacher wahrgenommen wurde als ohne diesen Bezugspunkt, denn die Redebeiträge wurden gerade dann zahlreicher, wenn dieser Vergleich im Vordergrund stand. Dabei fand durchaus keine einfache Übertragung, sondern eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Normen und Werten der behandelten antiken Gesellschaft statt. Durch die Komparation mit heutigen Erfahrungen, die kein erworbenes Wissen im wissenschaftlichen Sinne, sondern lediglich jedem zugängliche Erkenntnisse aus dem Alltag voraussetzt, scheinen die Studierenden einen einfacheren Zugang zur Antike zu finden als dies mit einer ausschließlichen Behandlung damaliger Verhältnisse möglich ist. Da-

27 Vgl. zu den Begriffen das Kapitel „3. Die Schlüsselbegriffe des ‚Themen‘seminars – eine Auswertung“.

bei spielten sowohl positive als auch negative unterschwellig angesprochene Emotionen und Assoziationen eine große Rolle. Dies lässt sich bereits als ein wichtiges Ergebnis des Projektes festhalten und damit als einen Teilerfolg werten. Nähere Ausführungen folgen im Kapitel zur Auswertung der ‚affektiven Komparation‘. An dieser Stelle jedoch sollen die eigenen Beobachtungen der Lehrperson nun durch die Perspektive der Studierenden ergänzt werden, die in einer eigens hierfür konzipierten Evaluation erhoben wurde.

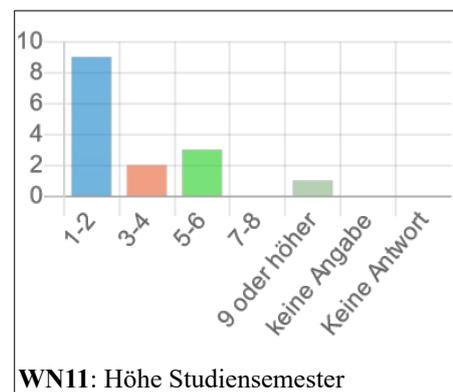
B) Die Studierendenperspektive – Seminarkonzept *revisted*

Die Umfrage war mit insgesamt 11 Fragen in 5 Untergruppen sehr knapp gehalten, um den Studierenden eine Beantwortung in ca. 8 Minuten zu ermöglichen und so ein Feedback für die relevanten Teile des Projektes zu erhalten, ohne zu viel Unterrichtszeit einzusetzen oder die Geduld der Studierenden überzustrapazieren. Der erste Block erhob in zwei Fragen allgemeine Angaben der Studierenden als Grundparameter, bevor das Seminarkonzept im zweiten Block mit nur einer Frage, jedoch in einer Matrix mit vier Aspekten ausgewertet wurde. Die dritte Fragegruppe beschäftigte sich in vier Fragen, die zum Teil auch Unterasspekte beinhalten, mit dem Einsatz von und Umgang mit digitalen Tools, da das Projekt dem Antrag gemäß auch ‚neue‘ Lehrmethoden ausprobieren und implementieren sollte. Nun sind die angewandten Tools zwar nicht vollkommen neu, jedoch wurden sie in weit höherer Dichte eingesetzt als dies bei herkömmlichen Seminaren des Fachbereiches bisher üblich ist. Die kleine Auswertung wird hier zeigen, welche der Tools und Methoden von den Studierenden als sinnvoll erachtet werden und in welchem Umfang. Der vierte und fünfte Fragenblock schließlich ist jeweils als Feedback zu den Themenblättern bzw. zur ‚affektiven Komparation‘ angelegt, weshalb sie gesondert in den jeweiligen Kapiteln besprochen werden. Für die nachfolgenden Seiten sind daher zunächst nur die ersten drei Fragegruppen mit insgesamt 7 Fragen interessant.

Die Umfrage mitsamt ihren Statistiken kann im Anhang in einem Stück nachgelesen werden, wo sowohl der vollständige Umfragetext als auch die Antwortoptionen und deren Nennhäufigkeiten in Form der von *Limesurvey* automatisch erstellten Diagramme wiedergegeben sind. Jede Frage ist mit einem Code versehen, sodass sie eindeutig zugeordnet und zitiert werden kann. Dabei steht **WN** für „Werte und Normen“, also das Umfragethema, die erste Ziffer für den Fragenblock und die zweite für die Fragennummer innerhalb dieses Blocks, sodass beispielsweise **WN12** die zweite Frage des ersten Frageblocks dieser Evaluation bezeichnet. Im Folgenden findet eine Auswertung dieser Umfrage in Form eines Fließtextes statt, dem die einzelnen Diagramme mit einer jeweiligen Bildunterschrift direkt daneben an die Seite ge-

stellt werden. Die Fragen werden dabei nicht unbedingt in ihren Originalformulierungen wiedergegeben, sondern in die Auswertung eingearbeitet und dort teils gerahmt, erläutert oder umschrieben. Sollten die exakten Umfrageformulierungen von Interesse sein, lassen sich diese wie beschrieben kompakt im Anhang nachvollziehen. Erwähnenswert ist noch, dass die Umfrage beide Seminargruppen zusammenfasst und nicht getrennt betrachtet. Dies erschien sinnvoll, um überhaupt eine größere Datenmenge zu erhalten, da die Gruppen am Ende des Semesters auf ca. 11-13 und 6-8 aktive Teilnehmer*innen zusammengeschrumpft waren, also entsprechend der bisherigen Erfahrungen maximal mit ca. 10 und 6 Umfrageteilnehmenden bei einer getrennten Betrachtung zu rechnen war. Dies ist eine zu geringe Anzahl, um sinnvoll Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu erheben, die statistisch in irgendeiner Form aussagekräftig sein könnten. Jedoch wäre dies der einzig relevante Grund, beide Kurse in getrennten Evaluationen zu befragen und den entsprechenden Mehraufwand zu rechtfertigen. Angesichts der am Ende insgesamt 15 eingereichten, vollständigen Fragebögen bestätigte sich diese Vorannahme.²⁸ Alle nachfolgenden Aussagen beziehen sich somit nicht auf die Daten aller Kursteilnehmer*innen, sondern lediglich auf jene, die an der Umfrage partizipierten. Aufgrund der Anzahl der vollständig eingereichten Bögen scheinen sich aber zumindest jene zum Ende hin noch sehr aktiven Studierenden in erfreulich großer Zahl beteiligt zu haben. Selbstverständlich sind die Daten anonym erhoben worden und können keinen Personen zugeordnet werden. Sie werden nur in ihrer Gesamtzahl ausgewertet, um den zuvor durch Beobachtungen und Gespräche gewonnenen Eindruck der Lehrperson zu überprüfen.

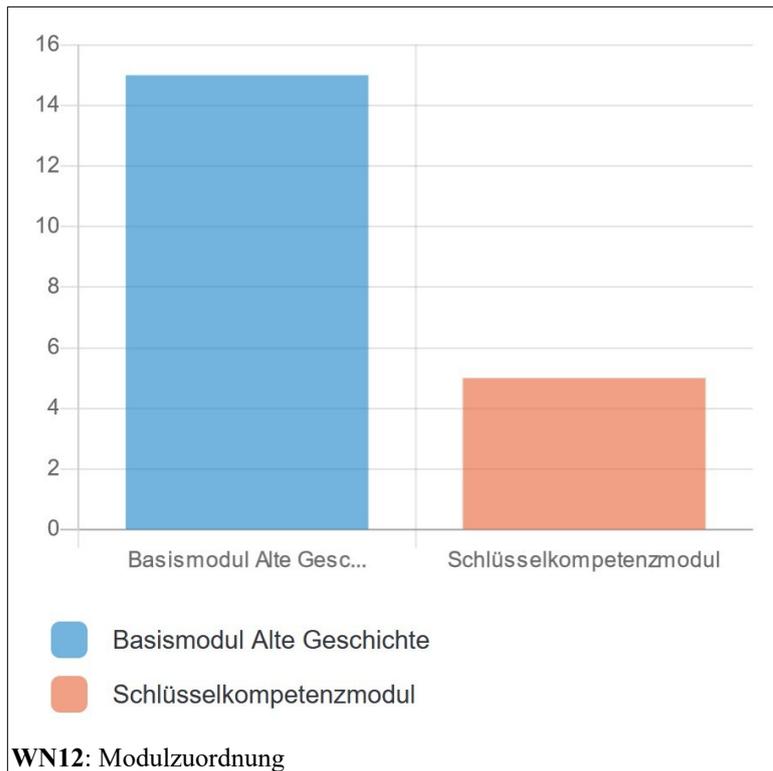
Im ersten Frageblock wurde zunächst das Studiensemester erfragt (**WN11**), wobei sich der zuvor gewonnene Eindruck und das auch schon in der obligatorischen Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) herauszulesende Übergewicht von Studienanfängern im ersten Studienjahr bestätigte. Dieses war wie bereits oben erwähnt im ersten Kurs noch einmal wesentlich höher als im zweiten, wie aus der LVE erkennbar war.



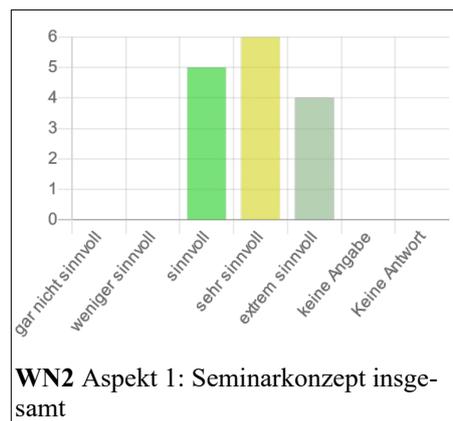
Die zweite Frage erhob die Modulbelegung (**WN12**) und zumindest von den Befragten haben alle 15 Personen das „Basismodul Alte Geschichte“ und immerhin 5 Personen zusätzlich auch das „Schlüsselkompetenzmodul“ belegt. Durch die Prüfungsanmeldungen und abgege-

²⁸ Ein Fragebogen wurde nicht beendet und erbrachte daher keine verwertbaren Daten. Da er in den Diagrammen lediglich mit der Erwähnung „nicht auswertbar“ seinen Niederschlag fand, wurde er aus der Auswertung ausgeschlossen.

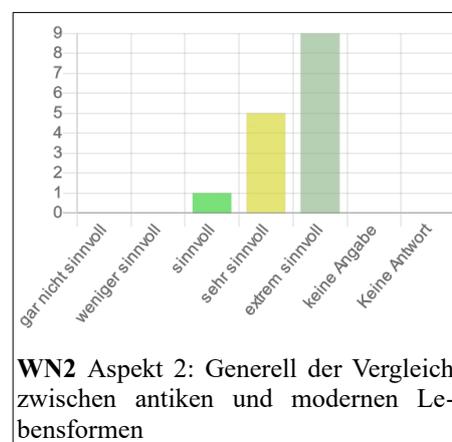
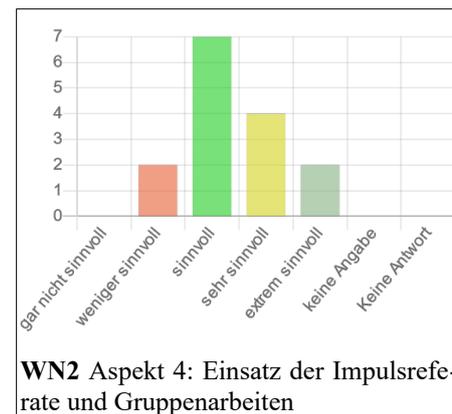
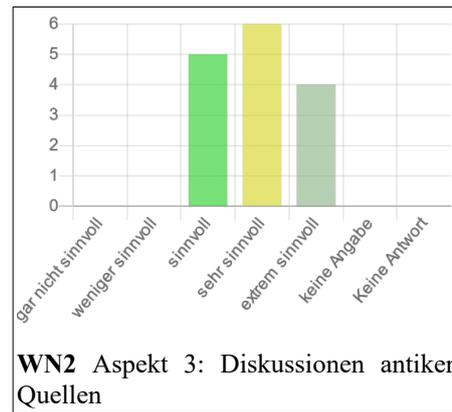
benen Leistungen der Studierenden liegen hier über den Teilnehmerkreis der Umfrage hinausreichende Angaben vor, die ein ähnliches Bild zeichnen: Die überwiegende Mehrheit der Studierenden besuchte das Seminar als Basismodul und einige von ihnen entschieden sich, teils erst während der ersten Seminarstunden, zugleich auch das Schlüsselkompetenzmodul abzulegen. Allerdings gab es auch etwa 5 Personen, die das Seminar ausschließlich wegen letzterem besuchten. Diese fanden offensichtlich in der Umfrage keinen Niederschlag, sollen hier aber zumindest erwähnt werden. Trotz dieser Modulzuordnungen waren die Aufgaben während des Seminars abgesehen von den Referaten und der Prüfungsleistung des Basisseminars grundsätzlich dieselben, sodass bei der Bewertung des Seminar-konzeptes eine Modulzuordnung ohnehin keine wichtige Rolle gespielt hätte.



Das Seminarkonzept selbst konnten die Studierenden im nächsten Frageblock mit einer Frage, jedoch vier Unteraspekten, bewerten (WN2). Die Umfrage erfolgte dabei in Form einer Matrix, bei der auf der linken Seite der jeweilige Aspekt stand und daneben das entsprechende Urteil auf einer fünfteile Skala, die von „gar nicht sinnvoll“ bis „extrem sinnvoll“ reichte, anzuklicken war. Dabei schnitt das Gesamtkonzept (**Aspekt 1**) sehr positiv ab, denn immerhin 10 Personen (67%) bewerteten es als „sehr sinnvoll“ oder „extrem sinnvoll“, die anderen 5 als „sinnvoll“.



Das gleiche Abstimmungsergebnis liegt auch beim Aspekt „Diskussionen antiker Quellen“ vor (**Aspekt 3**). Dagegen ist das Meinungsbild zu Kurzreferaten stärker gemischt (**Aspekt 4**). Zwar erachten 7 Personen, also knapp die Hälfte der Umfrageteilnehmer*innen diese durchaus als „sinnvoll“²⁹ und 6 als „sehr bzw. extrem sinnvoll“, eine Person jedoch auch als „weniger sinnvoll“. Da Referate erfahrungsgemäß, selbst wenn sie nur relativ kurz sein sollen wie in diesem Fall, grundsätzlich wegen des Arbeitsaufwandes für die Studierenden auf eher geringe Gegenliebe stoßen, ist dieses Ergebnis wohl insgesamt als durchaus positiv zu werten und der generelle Sinn dieser Impulsreferate wurde von den meisten der aktiv teilnehmenden Studierenden anerkannt. Am besten bewertet wurde der Unterpunkt des „generellen Vergleichs zwischen antiken und modernen Lebensformen“ (**Aspekt 2**), den 9 Personen, also rund 60%, als „extrem sinnvoll“ und immerhin 33% als „sehr sinnvoll“ erachteten. Damit wählten mit über 90% fast alle Personen eine (sehr) positive Bewertung für diesen Aspekt aus und bestätigten den während des Seminars gewonnenen Eindruck der Lehrperson, dass ein expliziter und konsequenter Vergleich mit der Gegenwart den Zugang zur Antike erheblich erleichtert und greifbarer macht. Dieses durchaus erhoffte Ergebnis wurde somit nicht nur auf mehrere Arten nachgewiesen, sondern ist zugleich Grundvoraussetzung für eine sinnvolle Anwendung der ‚affektiven Komparation‘. Eine kritische Auswertung dieser Methode findet weiter unten in einem eigenen Teilkapitel statt. An dieser Stelle ist zunächst festzuhalten, dass das Seminarkonzept auf Grundlage der Studierendenbefragung als erfolgreich und sehr positiv bewertet angesehen werden kann. Alle Teilaspekte wurden dabei sehr viel stärker positiv als negativ bewertet. Vor allem der „Vergleich zwischen Antike und Moderne“,



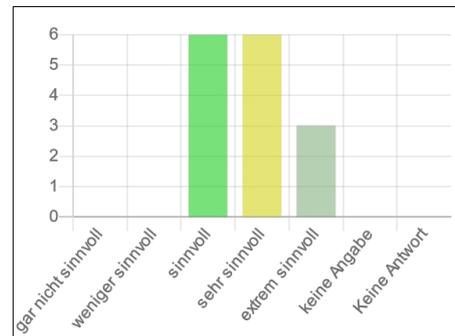
29 Dies entspricht bei einer fünfteiligen Skala im Grunde der neutralen Mitte.

gefolgt von der „Quellendiskussion antiker Zeugnisse“ lassen sich hier als wesentliche Elemente nennen, die somit in Zukunft vielleicht noch stärker in den Unterricht eingebaut werden sollten, um einen direkteren Bezug zur vermittelten Materie herzustellen.

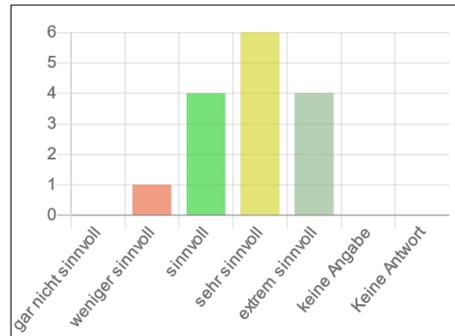
Der nächste Frageblock beschäftigte sich mit Umgang und Implementierung digitaler Lehrmethoden und Tools (**WN3**). Diese waren explizit als Ergänzung bzw. Unterstützung des Präsenz-Unterrichts gedacht und sollten diesen nicht durch Online-Unterricht ersetzen, sondern kamen direkt im Seminarraum zum Einsatz. Wiederum in einer Matrix wurden zunächst einzelne Aspekte bewertet. Interessanterweise zeigt sich dabei, dass zwar der generelle Einsatz solcher Tools (**Aspekt 1**) als durchaus sehr positiv wahrgenommen wird – je 6 Personen

kreuzten hier „sinnvoll“ und „sehr sinnvoll“ an, 4 sogar „extrem sinnvoll“, womit es keine negativen Stimmen zu diesem Punkt gab –, jedoch das Bild bei den einzelnen Methoden viel stärker variiert und keine der einzelnen Methoden als so positiv wie ihr genereller Einsatz wahrgenommen wird. Am besten schneidet dabei **Aspekt 2** „Umfrage und Begriffswolken mit *Mentimeter*“ ab, welche nur einer Person weniger gefiel, dagegen aber 6 Personen „sehr sinnvoll“ und 4 Personen sogar „extrem sinnvoll“ erschien. Weniger gut schneidet das Brainstorming mit *Padlet* (**Aspekt 3**) mit immerhin 3

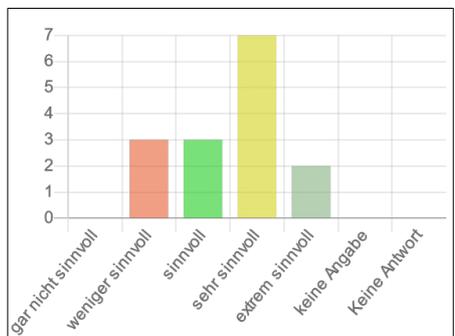
Stimmen beim Punkt „weniger sinnvoll“ ab. 7 Teilnehmer*innen jedoch empfanden dieses Tool demgegenüber als „sehr sinnvoll“ und 2 als „extrem sinnvoll“, sodass die Vorlieben sich hier stärker ausdifferenzieren. Möglicherweise ist dieses Ergebnis auf inhaltliche Schwierigkeiten der Sitzung zur ‚affektiven Komparation‘ zurückzuführen, in der *Padlet* in genau dieser Funktion zum Einsatz kam, am Ende aber wenig Klarheit über die genannte Methode herrschte. In anderen Seminaren fand das Tool mehr Akzeptanz und wurde intensiver genutzt, allerdings waren die Studierenden dort auch bereits weiter fortgeschritten und versierter im Umgang mit dem Tool. Vielleicht ist somit das sehr gemischte Meinungsbild entweder mit dem konkreten, etwas un-



WN31 Aspekt 1: Einsatz digitaler Tools insgesamt



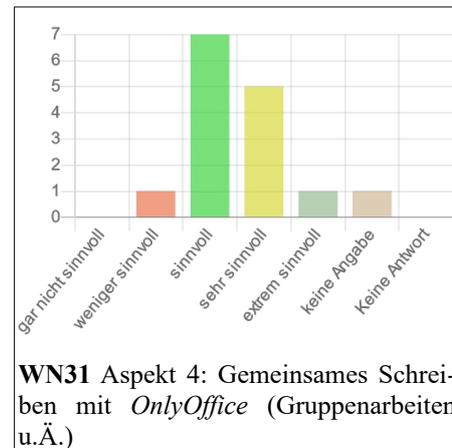
WN31 Aspekt 2: Umfragen und Begriffswolken mit *Mentimeter*



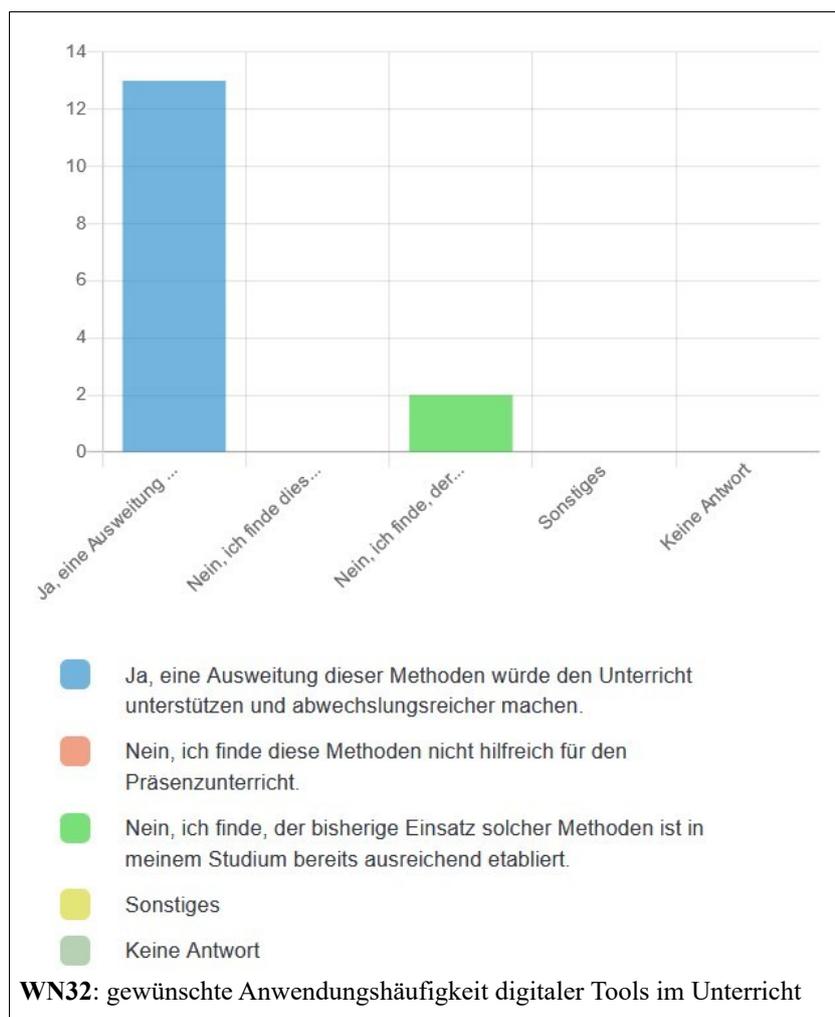
WN31 Aspekt 3: Brainstorming mit *Padlet*

klaren inhaltlichen Ergebnis während des Seminars oder mit geringerer Studienerfahrung einiger Teilnehmer*innen zu erklären. Hier müsste fallweise unter Einbeziehung der Studierendengruppe geprüft werden, wann das Tool sinnvoll zum Einsatz kommen sollte.

OnlyOffice als ein Programm, in dem alle Teilnehmenden zugleich schreiben und ihre Gedanken festhalten können (**Aspekt 4**), wurde dagegen eher neutral, seltener als „sehr sinnvoll“ und jeweils einmal als „weniger“ oder „extrem sinnvoll“ bewertet. Da das Tool vor allem bei kleineren Gruppenarbeiten vor der eigentlichen Plenumsdiskussion eingesetzt wurde, könnte aber auch diese Verknüpfung für die weniger gute Bewertung verantwortlich sein, denn wie sich etwas weiter unten in der Auswertung von **WN33** zeigen wird, ist dies kein bevorzugt gewünschter Einsatz von digitalen Tools.

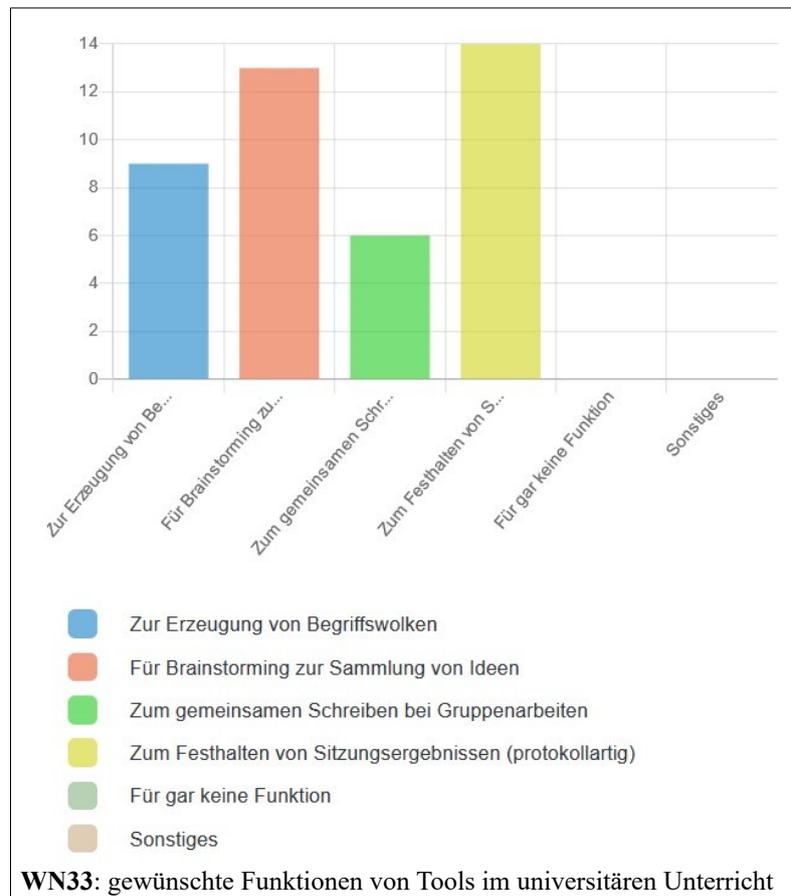


Insgesamt kristallisiert sich somit *Mentimeter* mit den Begriffswolken unter den hier benutzen Tools als Favorit heraus, wobei der generelle Einsatz digitaler Tools als durchaus positiv und, wie die nächste Frage **WN32** belegt, von den meisten als ausbaufähig erachtet wird. Hier waren die Studierenden gefragt worden, ob sie diese und ähnliche Tools gerne häufiger als Ergänzung im Präsenz-Unterricht sehen würden. 13 der Teilnehmenden bejahten dies, während demgegen-



über nur 2 Personen angeben, dass sie den bisherigen Einsatz solcher Tools als ausreichend erachteten. Niemand gab an, dass diese Tools nicht hilfreich im Unterricht seien. Damit zeichnet sich hier ein sehr klares Bild ab, welches sich im Folgenden präzisiert.

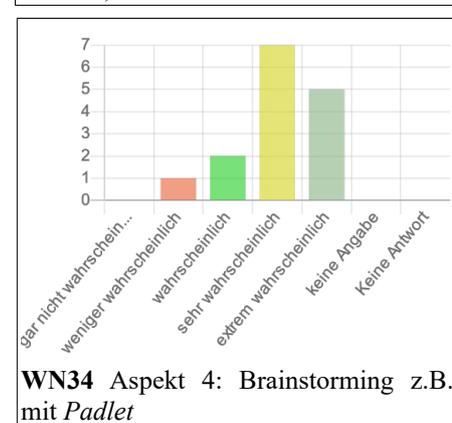
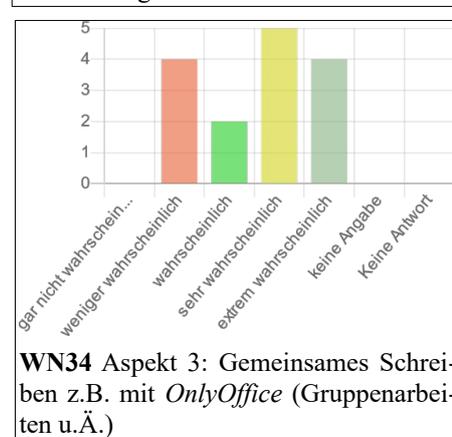
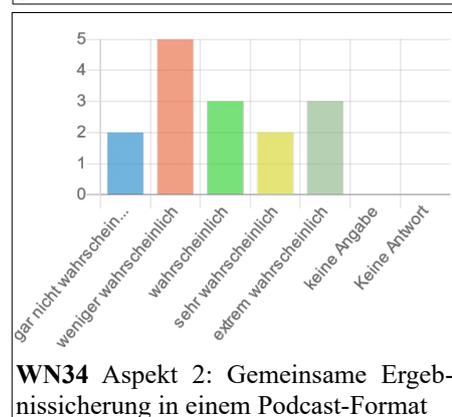
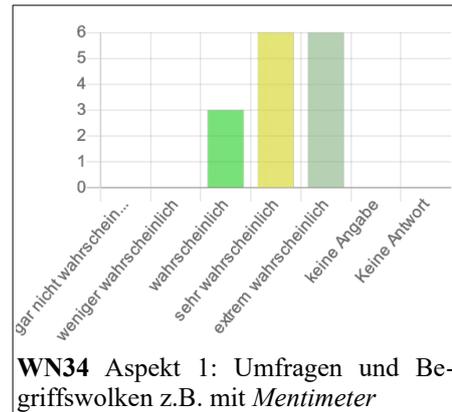
Frage **WN33** erhob, welche der Tools konkret im Unterricht gewünscht sind, wobei hier Mehrfachnennungen möglich waren. Am beliebtesten ist dabei überraschenderweise mit 14 Stimmen der Einsatz von Tools, welche die Sitzungsergebnisse protokolllartig festhalten. Dies widerspricht in gewisser Weise den Aussagen zuvor, da *Only-Office* und sein Einsatz bei Gruppenarbeiten genau diesem Zweck diene. Vielleicht dachten somit zumindest einige Studierende eher daran,



dass die Lehrperson solche Tools verwendet und nicht sie selbst die Ergebnisse mitschreiben müssen. Da aber letzteres, das Mitschreiben und Filtern von Informationen, eine wichtige Kompetenz des Geschichtsstudiums darstellt, erscheint dies kaum sinnvoll, sondern die Ergebnisse sollten auch weiterhin von den Studierenden selbst erarbeitet und formuliert werden. An zweiter Stelle folgt als gewünschte Funktion das „Brainstorming“ mit 13 Nennungen, was wiederum scheinbar dem Ergebnis zuvor widerspricht. Insofern scheint es das Tool *Padlet* gewesen zu sein, welches zumindest in diesen Seminargruppen nicht den gewünschten Effekt erbrachte, während die Ideensammlung selbst als überaus positiv und wichtig wahrgenommen wird. Möglicherweise könnten hier also andere Tools wie Begriffswolken fallweise besser unterstützen als das Post-System von *Padlet*, wobei dies zumindest in dieser Frage anders gesehen wurde, da die Begriffswolken nur von 9 Personen gewünscht wurden. Am wenigsten häufig ist das gemeinsame Schreiben ausgewählt worden (6 Personen), vielleicht wegen des damit verbundenen Aufwands für die Studierenden selbst. Das freie Feld zur Ergänzung wurde

von niemandem ausgefüllt, ebenso ist aber auch „für gar keine Funktion“ nicht angekreuzt worden.

Nachdem die drei vorangegangenen Fragen direkt auf das Seminar und den dortigen Umgang mit digitalen Tools bezogen waren, weitet die letzte Frage des Blocks (WN34) den Fokus auf, indem sie ihr Hauptaugenmerk auf den zukünftigen Unterricht der angehenden Lehrkräfte legt, denn der weit größte Teil der Teilnehmenden studiert mit dem Ziel Lehramt. Daher wurden sie gefragt, wie wahrscheinlich es aus heutiger Sicht sei, dass sie später in ihrem Schulunterricht die einzelnen Tools und Methoden benutzen würden. Insgesamt als sehr wahrscheinlich schätzen dies die Teilnehmer*innen für *Mentimeter* ein, sodass trotz der etwas geringeren Nennungen in der vorangegangenen Frage, hier offensichtlich ein großes Potential für den Schulunterricht gesehen wird (**Aspekt 1**). Erwartungsgemäß fällt die Bewertung von Podcasts zur Ergebnissicherung sehr viel schlechter aus (**Aspekt 2**), was sicherlich mit dem hohen Ressourcenaufwand zusammenhängt, da sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen umfangreichere technische Kenntnisse besitzen müssen und eine Podcasterstellung insgesamt sehr aufwändig ist. Umso mehr überrascht es, dass zumindest 3 Personen diesen Output „extrem wahrscheinlich“ und zwei „sehr wahrscheinlich“ in ihrem Unterricht umsetzen wollen, für 7 Personen ist dies jedoch „weniger“ oder „gar nicht wahrscheinlich“. Das gemeinsame Schreiben (**Aspekt 3**) wurde fast ebenso häufig eher abgelehnt wie angenommen (4 Personen „weniger wahrscheinlich“ und 5 Personen „sehr wahrscheinlich“), aber auch viermal als „extrem wahrscheinlich“ eingestuft und könnte somit zumindest bei einigen Personen später zum Einsatz



kommen. Noch höher ist die Wahrscheinlichkeit hierfür nach Einschätzung der Teilnehmenden für das Brainstorming, sei dies nun mit *Padlet* oder einem anderen Tool (**Aspekt 4**), denn 12 Personen und damit $\frac{3}{4}$ der Befragten halten diesen Einsatz für „sehr oder extrem wahrscheinlich“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden **digitalen Tools** als Ergänzung und zur Auflockerung des Präsenz-Unterrichts sehr positiv gegenüber stehen und sich größtenteils eine Ausweitung wünschen. Leichte Widersprüche lassen sich in den Antworten erkennen, die vermutlich auf ein Spannungsverhältnis von verschiedenen Zielsetzungen und Aufgabenverteilungen zurückzuführen sind: Grundsätzlich werden Tools und Methoden bevorzugt, die möglichst wenig Arbeitsaufwand für die Studierenden bedeuten, dabei aber die Seminarergebnisse (gerne schön vollständig und von anderen aufgeschrieben) festhalten und zugänglich machen. Aus Sicht der Lehrperson kann dies kaum sinnvoll sein, weil so die Studierenden weniger selbst erarbeiten und festhalten würden, während die Lehrperson selbst einen Mehraufwand zu verzeichnen hätte. Optimale Lernergebnisse sind jedoch durch eigenes Durchdenken eher zu erreichen. Dass dies den meisten Studierenden grundsätzlich bewusst ist, schlägt sich auch in den Antworten der letzten Frage nieder, denn hier dominieren durchaus aktivierende Tools und Umsetzungsvarianten, die vor allem die Schüler*innen einbeziehen und die Lehrkräfte im Gegenzug etwas entlasten sollen. Insofern spiegeln die Ergebnisse wohl auch die entgegengesetzten Ansprüche und Erwartungen von Lehrenden und Lernenden. Alles in allem jedoch werden digitale Tools als bereichernd und sehr positiv bewertet.

Auch das **Seminarkonzept insgesamt** und mit seinen einzelnen Teilen kann aufgrund dieser Evaluation grundsätzlich als erfolgreich umgesetzt und sinnvolle Planung gelten. Vor allem die Hauptaspekte des „generellen Vergleichs zwischen antiken und modernen Lebensformen“ und die Quellendiskussionen antiker Zeugnisse als wesentliche Kernstücke sind dabei hervorzuheben. Dies wurde durch den gelegentlichen Einsatz digitaler Tools und Methoden unterstützt, die für mehr Abwechslung sorgten, aber auch eine anonyme Beteiligung (z.B. *Mentimeter*) gerade als Icebreaker am Beginn ermöglichten und somit zu einer stärkeren Aktivierung der Studierenden beitrugen. Die zuvor durch Beobachtungen gewonnenen Eindrücke der Lehrperson bestätigten sich größtenteils und für Abweichungen konnten zumindest plausible Erklärungen vorgeschlagen werden. Für das Projekt insgesamt ist festzuhalten, dass der stark komparative Ansatz den Studierenden einen noch besseren, einfacheren und unmittelbaren Zugang zu antiken Gegebenheiten ermöglichte als dies mit einer vorrangigen oder ausschließlichen Betrachtung antiker Lebensverhältnisse möglich ist. Welche Rolle dabei mögli-

cherweise Emotionen spielen, ist eine Frage, die im vierten Kapitel im Rahmen der Auswertung zur ‚affektiven Komparation‘ zu klären bleibt. Zuvor soll aber an dieser Stelle noch kurz das Podcastseminar skizziert, eingeordnet und ausgewertet werden, bevor im anschließenden Kapitel die Schlüsselbegriffe des Seminars ausführlich vorgestellt und besprochen werden.

2.2. Das ergänzende Podcastseminar

Ergänzend zum inhaltlichen Seminar, wurde ein Podcastseminar im Umfang von 1 SWS angeboten, welches die Studierenden besuchen konnten, um ihre Fähigkeiten in diesem Bereich auszubauen oder, falls sie noch keine Erfahrungen zum Thema erlangt hatten, hier zu erwerben. Das Seminar fand für beide Kurse gemeinsam an ausgewählten Freitagnachmittagen in Form unterschiedlich langer Blöcke statt, um allen Interessierten eine Teilnahme zu ermöglichen. Der erste 3-stündige Block Anfang Mai diente der inhaltlichen und technischen Einführung, ein ebenso langer zweite Block Ende Mai der jeweiligen Vertiefung. Diese beiden umfangreichen Blöcke sollten die Studierenden möglichst frühzeitig auf ihre Aufgaben vorbereiten und mit der Technik vertraut machen, damit sie im Anschluss genügend Zeit erhielten, um sich während des Semesters sowohl mit den anderen Leistungen als auch mit den handwerklichen Aspekten der Podcastproduktion zu beschäftigen. Zur Sicherheit wurden für das verwendete, frei verfügbare Programm Audacity®³⁰ Tutorials erstellt, damit die Studierenden die einzelnen Aspekte und Schritte auch im Nachhinein noch einmal nachlesen und vertiefen konnten. Die weiteren Termine des Seminars – die etwa alle 3-4 Wochen stattfanden – waren kürzer konzipiert und dienten weniger dem Neuerwerb von Wissen, sondern boten vielmehr ein Forum, in dem vor allem auftretende Fragen und Probleme gemeinsam besprochen werden konnten. Weiterhin wurde in diesen Sitzungen auch immer wieder der Arbeitsstand jener Gruppenmitglieder abgefragt, die im Rahmen des Moduls Schlüsselkompetenz für eine Einleitung und die Überleitungen innerhalb des Podcasts verantwortlich waren.

Insgesamt waren die Sitzungen zwar inhaltlich durchgeplant, boten jedoch viele Freiräume, damit die Studierenden flexibel und ihren jeweiligen Erfahrungen entsprechend Einfluss nehmen konnten. Das Seminar profitierte auch davon, dass einige der Teilnehmenden bereits umfangreichere Podcasterfahrungen mitbrachten. In den ersten beiden längeren Sitzungen wurde zunächst Inhaltliches besprochen, wobei jeder Aspekt zuerst theoretisch beleuchtet und disku-

³⁰ Herunterzuladen auf folgender Website: <https://www.audacity.de>.

tiert wurde, bevor im Anschluss konkrete Ideen für unser eigenes Projekt entwickelt wurden. Der zweite Teil der Sitzungen bestand dann jeweils aus einer Vorführung der Technik und anschließenden Phasen, in denen die Studierenden das Gezeigte selbst ausprobieren und vertiefen konnten. Die digitalen Tools des Themenseminars fanden auch hier eine Entsprechung. So wurde zur Ideensammlung *Padlet* genutzt, aber auch *Mentimeter*-Umfragen und geteilte Dokumente zum gemeinsamen Arbeiten kamen zum Einsatz.

Das Seminar war damit insgesamt sehr stark auf Diskussionsbeiträge und Mitarbeit der Studierenden ausgelegt, was auch gut funktionierte. So gab es am Ende der ersten Sitzung bereits einen Titelvorschlag, mehrere Ideen zur Umsetzung einzelner Podcastteile (Gesprächsform, Musikuntermalung usw.), eine Ideenskizze für das Logo und eine Einordnung des geplanten Podcasts nach Keywords und Kategorien. Weiterhin wurde über die Zielgruppe und die Podcastproduktion gesprochen bzw. welche Elemente hier wichtig sind und wie die Aufmerksamkeit des Publikums gewonnen werden kann. Auf technischer Seite wurde neben den grundsätzlichen Voraussetzungen (räumlicher wie technischer Natur), das Programm Audacity® vorgestellt und ausprobiert. Hier standen Aufnahme, einfache Schnitte und Bearbeitungen, Geräuschverbesserungen und das Speichern/Exportieren im Mittelpunkt.

Die zweite Sitzung reflektierte zunächst, wie das Projekt seit der ersten Sitzung fortgeschritten war. So wurde der Titel noch einmal bekräftigt und ein nun schon visuell umgesetzter Logovorschlag vorgestellt. Inhaltlich standen die Vertiefungsthemen „Podcastentwicklung“ und „Schreiben fürs Hören“ auf dem Programm, die jeweils durch Diskussionen und Übungen erschlossen wurden. Weiterhin wurden konkrete Überlegungen zu einem möglichen Intro des Projektes festgehalten. Im zweiten Teil der Sitzung wurden dann komplexere Misch- und Schnitttechniken vorgestellt, mit denen sich mehrere Spuren zusammenmischen lassen.

Wie bereits angedeutet, dienten die weiteren Sitzungen vor allem der Weiterentwicklung unseres eigenen Podcastprojektes, um hier den Stand immer wieder festhalten und begleiten zu können, aber auch Fragerunden zu technischen Aspekten wurden angeboten. Alles in allem erwies sich das Seminar als durchaus interessant und fruchtbar, allerdings war die Teilnehmerzahl mit insgesamt 8 Personen aus beiden Kursen eher gering. Dies mag dem freiwilligen Charakter des Seminars geschuldet sein, dessen Besuch nicht zwingend für das Bestehen der Leistungen notwendig war. Trotzdem ergab sich eine produktive Zusammenarbeit mit denjenigen, die bereit waren, regelmäßig teil- und das Projekt in ihre Hand zu nehmen. Ihnen ist es auch ganz maßgeblich zu verdanken, dass der Podcast am Ende so entstehen konnte, wie er heute zu hören ist.

Insgesamt war das Podcastseminar von Beginn an sehr offen und flexibel gestaltet und sollte vor allem mit digitalen Brainstorming- und Tools zum gemeinsamen Arbeiten die Kreativität der Teilnehmenden befördern. Teilweise wurden die vorbereiteten Folien und Tools dann nicht benutzt, weil die wenigen Teilnehmenden ein mündliches Format bevorzugten und aufgrund der geringen Personenzahl sich eher eine schriftliche Fixierung im Protokollstil eignete. Das so entstandene Dokument sicherte nicht nur die einzelnen Ergebnisse, sondern machte sie zugleich auch jenen zugänglich, die nicht anwesend waren. Da sich diese Vorliebe und Arbeitsweise der Studierenden bereits in der ersten Sitzung herauskristallisierte, wurden die Methoden und Tools umgehend angepasst und für alle weiteren Sitzungen bereits in der Sitzungsplanung berücksichtigt. Insofern hatten die Studierenden einen starken Einfluss auf dieses freier gestaltete Seminar mit einer Art Projektcharakter, den sie nicht nur aufgriffen, sondern auch in ihrem Sinne gestalteten. Auf eine eigene Evaluation oder die Einbeziehung in die Projektevaluation wurde aufgrund der geringen Teilnehmerzahl und den zu jenen des ‚Themen‘seminars identischen Tools und Methoden verzichtet. Stattdessen wurde während des Podcastseminars der enge Kontakt zu den Anwesenden gesucht und an dieser Stelle mündliches Feedback eingeholt, welches in der oben beschriebenen Weise sofort in die Planung und Abläufe einbezogen wurde.

3. Die Schlüsselbegriffe des ‚Themen‘seminars – eine Auswertung

Eine ausführliche Einordnung und Funktionserläuterung der Schlüsselbegriffe für Projekt und Seminar fand bereits im Rahmen des Gesamtkonzeptes bzw. bei der Beschreibung der entsprechenden Sitzungen statt, sodass an dieser Stelle nur noch einmal kurz an die wichtigsten Punkte erinnert werden soll:³¹ Die Schlüsselbegriffe kamen vor allem in der ersten und letzten Sitzung zum Einsatz, in denen die Studierenden in Umfragen jeweils ihre spontanen Assoziationen niederschreiben sollten. Die ursprüngliche Zahl 10 stellte sich dabei während der ersten Umfrage als zu umfangreich heraus, sodass sie bereits für die Einführungssitzung des zweiten Kurses auf 6 reduziert wurde, was zu einem besseren Zeit- und Diskussionsmanagement führte. Ziel der Umfragen war, die ersten, ‚unvoreingenommenen‘ Gedanken und Assoziationen der Studierenden zu den Begriffen festzuhalten, um diese noch vor jeder Erklärung zu Zielen und Aufbau des Seminars einzufangen. Die gleiche Umfrage wurde dann in der letzten Sitzung noch einmal wiederholt, um zu überprüfen, ob sich Assoziationen und Verknüpfungen im Laufe des Semesters verschoben hatten.

Erwartet wurden aufgrund früherer Erfahrungen in der althistorischen Lehre bestimmte vorgeprägte Bilder und Assoziationen, die zumindest mit einigen Begriffen wegen des Übergewichts anderer Epochen in der Wahrnehmung breiterer Bevölkerungsgruppen und zum Teil auch aufgrund der Schwerpunktsetzung des schulischen Geschichtsunterrichts einhergehen. Als ein typisches Beispiel hierfür wurde bereits in der Einleitung der Begriff der „Sklaverei“, der vielfach mit Rassenthematiken, Hautfarbe und teils brutalen Bildern wie dem Auspeitschen dunkelhäutiger Menschen durch eine hellhäutige Sklavenhaltergruppe geprägt ist, vorgestellt. Visuell ist das beschriebene Szenario auch durch moderne Medien wie Filme und Serien äußerst präsent. Die Umfrage im Speziellen, aber auch das Seminar insgesamt sollte solche ‚Vor‘urteile, die zumeist den antiken Kontexten nicht gerecht werden, zunächst sichtbar machen, um sie dann zu diskutieren und mit den andersartigen antiken Normen und Werten zu konfrontieren, um hier vor allem Unterschiede herauszuarbeiten und eine neue Deutungsperspektive zu eröffnen. Dabei kann es nicht darum gehen, beispielsweise den Transatlantischen Sklavenhandel ausführlich zu kontextualisieren oder ihn gar zu relativieren, sondern es sollten lediglich häufige, gedankliche Vorprägungen aufgedeckt werden, um deren

31 Vgl. dazu Kap. bes. „2.1.2. A) Einführungs- und Reflexionssitzung(en) – inhaltliche Rahmung und methodische Gegenstücke“.

Herkunft kritisch zu hinterfragen und ihnen zeitlich und kulturell andersartige Lebensumstände gegenüberzustellen. Die Beschäftigung mit antiken Verhältnissen sollte so zu einer besseren Reflexion heutiger Normen und Werte führen, aber auch das Aufbrechen und Hinterfragen teils in der Bevölkerung fest verankerter Bilder zu allseits bekannten Begrifflichkeiten befördern.

In den folgenden Teilkapiteln werden zunächst einige Überlegungen zur Auswahl der Begriffe und deren Reihenfolge sowie deren zahlenmäßige Anpassung kurz dargelegt. Außerdem erfolgt eine kurze Erklärung zur Durchführung mit dem freien Onlinetool *Mentimeter*³² und dessen Darstellung in Begriffswolken, welche die Grundlage für die anschließende Diskussion und Auswertung der Begriffe bilden. Diese erfolgt in drei Schritten und thematisiert ausführlich die Ausgangslage vor dem Seminar, gibt dann einen kurzen Einblick wie diese Ergebnisse in die jeweilige Sminarsitzung wirkten – also während des Seminars –, bevor wiederum ausführlich die Veränderungen in den Begriffswolken und damit die Sichtbarmachung gewandelter Assoziationen der Studierenden diskutiert werden. Den Abschluss bildet ein knappes Fazit, welches die relevantesten Beobachtungen dieser Umfragen und Diskussionen in den Projektzusammenhang einordnet und die wichtigsten Ergebnisse aus diesem Teil des Projekts kompakt festhält.

3.1. Vorbereitung: Begriffsauswahl und Umfragedurchführung

Zu Beginn der Überlegungen erschien die Zahl 10 als eine sinnvolle Größenordnung für die Begriffe, mussten diese doch einer Vielzahl an Kriterien genügen. So sollte jene inhaltliche Sitzung mindestens einmal repräsentiert sein und nach Möglichkeit den oder die wichtigsten Aspekte des jeweiligen Themas beinhalten. Meist enthielt bereits der jeweilige Sitzungstitel diese Schlüsselbegriffe, sodass die Auswahl häufig leicht fiel und nur selten eine schwierigere Entscheidung getroffen werden musste. Ersteres galt etwa für die ersten beiden Begriffe „Demokratie“ und „Sklaverei“. Schwieriger war eine Entscheidung bei der Sitzung „Krieg, Imperialismus und das Recht des Stärkeren“, da das in letzter Zeit extrem präsenle Wort „Krieg“ aufgrund der zu erwartenden äußerst negativen und wahrscheinlich auch eher einseitigen Assoziationen vermieden werden sollte, „Imperialismus“ aber als nicht so markant er-

32 <https://www.mentimeter.com/de-DE>.

schien. So wurde „das Recht des Stärkeren“ ausgewählt, um von seinen Konnotationen und Inhalten her ein etwas breiteres Wortfeld zu erzeugen, als dies bei „Krieg“ zu erwarten war. Es stellte sich dann jedoch während der ersten Umfrage heraus, dass diese Wortgruppe nicht in ausreichendem Maße unter den Studierenden bekannt war.

Ein weiteres Kriterium bei der Auswahl war der Gegenwartsbezug, denn die Begriffe sollten auch für heutige Diskussionen relevant und in Nachrichten und öffentlichen Diskursen nach Möglichkeit präsent sein, um sicherzustellen, dass alle Studierenden bereits eine konkrete Vorstellung mitbrachten, was sie jeweils unter den Begriffen verstehen. Zusätzlich sollten Dopplungen in den Bedeutungsfeldern vermieden werden, was jedoch, wie sich beim ersten Durchgang herausstellte, nicht immer funktionierte. Dies war etwa bei den Begriffen „Historische Wahrheit“ und „Wirklichkeit“ der Fall, wobei bei letzterem außerdem teils philosophische Ansätze zu erkennen waren, die zwar spannend, für das vorliegende Seminarthema allerdings als nicht hilfreich erschienen.³³ Zuletzt wurde nach der eigentlichen Auswahl der Begriffe versucht, jene, die in einem engen Zusammenhang miteinander stehen, stärker zu mischen, sodass etwa nicht auf die „Sklaverei“ unmittelbar die „Freiheit“ und die „Menschenrechte“ folgten. Hiermit sollte eine zu starke Lenkung der Gedanken durch vorhergehende Begriffe vermieden werden. In der Diskussion stellte sich jedoch heraus, dass trotz dieser Durchmischung von den Studierenden leicht Zusammenhänge erkannt wurden und sich eine gewisse Beeinflussung der Antworten durch vorangegangene Begriffe nicht vermeiden ließ.

Da die Umfrage und deren Auswertung beim ersten Durchlauf insgesamt sehr viel mehr Zeit in Anspruch nahm als ursprünglich eingeplant und der Eindruck entstand, dass die Diskussion aufgrund der Länge zu eintönig war – ein Eindruck, den das Studierendenfeedback umgehend bestätigte –, wurde bereits für die Einführungssitzung des zweiten Kurses die Anzahl der Begriffe auf 6 reduziert. Ausschlaggebend für diese engere Auswahl waren dabei mehrere Faktoren, die aus der Beobachtung der ersten Umfrage hervorgingen. Einerseits wurden Doppelungen in den Wortfeldern konsequenter vermieden und Abschweifungen, die dem Seminar eher nicht dienlich waren, aussortiert. Andererseits wurden aber auch all jene Begriffe weggelassen, die keinen ausreichenden Gegenwartsbezug hatten oder nicht genügend Assoziationen weckten, weil sie insgesamt zu unbekannt oder unkonkret waren. Die Reihenfolge der übriggebliebenen Begriffe wurde jedoch weitestgehend beibehalten.³⁴

33 Genauerer dazu ist in der Auswertung im übernächsten Teilkapitel nachzulesen.

34 Lediglich der Begriff der „Historischen Wahrheit“ wurde ab dem zweiten Durchlauf weiter nach vorne verschoben.

Die nachfolgende Tabelle führt alle Begriffe in der abgefragten Reihenfolge auf und hält zugleich fest, wie viele Personen jeweils während der Umfrage eine Antwort zu dem Schlüsselbegriff abgeschickt haben. Dabei fällt auf, dass sich nicht alle Anwesenden beteiligten, denn an der einführenden Sitzung des ersten Kurses nahmen 16 Personen teil, an der des zweiten Kurses immerhin 12 Personen. Am Ende der beiden Kurse waren es noch 11 Personen im ersten Kurs und 7 Personen³⁵ im zweiten Kurs. Außerdem ist festzustellen, dass auch diese Personen nicht auf alle Fragen antworteten. Dies mag auch an den Begriffen selbst liegen, denn von Einigen wurde während der Auswertung zurückgespiegelt, dass ihnen zu einigen Termini nichts eingefallen sei. Die „Historische Wahrheit“ schien zumindest in der ersten Studierendengruppe ein solcher Begriff zu sein, vielleicht weil hier viele Personen noch am Beginn ihres Studiums standen und bisher wenig mit diesem Begriff in Kontakt gekommen waren.

Begriffe 1. Umfrage	Begriffe ab der 2. Umfrage	Anzahl Pers. Kurs 1 Anfang	Anzahl Pers. Kurs 2 Anfang	Anzahl Pers. Kurs 1 Ende	Anzahl Pers. Kurs 2 Ende
Demokratie	Demokratie	15	9	9	7
Sklaverei	Sklaverei	14	9	8	7
Kindheit	Kindheit	14	8	9	5
Recht des Stärkeren	-	14	-	-	-
Menschenrechte	-	14	-	-	-
soziale Rollenverteilung	-	14	-	-	-
Migration	Migration	14	8	9	7
Freiheit	Freiheit	13	9	9	7
Historische Wahrheit	Historische Wahrheit ³⁶	13	7	9	6
Wirklichkeit	-	14	-	-	-

Tabelle 2: Schlüsselbegriffe

35 Einzig bei der Abschlussumfrage des zweiten Kurses haben sich im Wesentlichen alle Anwesenden beteiligt.

36 Reihenfolge geändert: Nach „Kindheit“ abgefragt.

Auf dieser Ergebnisfolie ist sowohl die Urheberschaft *Mentimeters* (in der Anordnung und Generierung der Anzeige sowie oben rechts am Logo) erkennbar als auch die gestellte Frage, die Begriffswolke selbst und unten rechts stets zu sehen, wie viele Personen geantwortet haben. Es ist zu betonen, dass die Teilnahme an der Umfrage freiwillig und anonym stattfand, es sind also keine Rückschlüsse auf die Personen, die geantwortet haben, möglich. Außerdem haben sich offensichtlich nicht alle Anwesenden beteiligt, sei es nun aus technischen, datenschutzrechtlichen oder anderen, persönlichen Gründen³⁸, wie die oben genannten Zahlen belegen.

An der Ergebnisfolie selbst ist deutlich zu erkennen, dass das eigentliche Wortfeld nur einen geringen Teil der Folie einnimmt, die Schrift aber dafür in diesem verkleinerten Format nicht mehr so deutlich zu lesen ist. Im Folgenden werden daher zur besseren Lesbarkeit neben dem auswertenden Fließtext nur die Wortfelder mit einer Bildunterschrift zur Einordnung angegeben. Allerdings sind all diese Darstellungen Ausschnitte aus den ursprünglich von *Mentimeter* generierten Folien, die im Anhang noch einmal vollständig wiedergegeben werden. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Begriffswolken kurz kommentiert, interpretiert und, sofern beide Kursgruppen ihre Assoziationen zu einem Begriff abgegeben haben, einander gegenübergestellt. Dabei werden auch Beobachtungen und weiterführende Aspekte aus den Diskussionen der Seminarteilnehmenden eingeflochten, um so ein möglichst akkurates Bild der ersten Sitzungen zu geben. Eine Auswertung, ob und wie sich die Assoziationen nach dem Seminar verändert haben, wird getrennt von dieser ersten Betrachtung im Anschluss gegeben, wobei je in einem eigenen Teilkapitel auf die Diskussionen in der jeweiligen Seminarsitzung und zuletzt ausführlich auf die Ergebnisse der Abschlussumfrage eingegangen wird. So lassen sich die jeweiligen Assoziationen vor, während und nach dem Seminar nachvollziehen. Wenn Begriffe nachfolgend in Anführungszeichen stehen, sind sie inhaltlich in den Begriffswolken oder in der anschließenden Diskussion genannt worden, wobei für den vorliegenden Text teils Rechtschreibung – vor allem die durch *Mentimeter* verursachte, fehlende Großschreibung – und Grammatikendungen an den Satzbau angepasst wurden.

38 Hier wurde keine Erhebung vorgenommen, allerdings wird auf einschlägigen Internetseiten immer wieder auf Datenschutzproblematiken aufmerksam gemacht, vgl. etwa <https://datenschutz-schule.info/datenschutz-check/mentimeter-interaktive-umfragen/>. Eventuelle rechtliche Probleme wurden dadurch gelöst, dass die Studierenden sich freiwillig beteiligen konnten und eine Nicht-Teilnahme keinerlei Konsequenzen nach sich zog. An der Diskussion der Ergebnisse im Anschluss beteiligten sich dann alle Anwesenden unabhängig davon, ob sie nun an der Umfrage teilgenommen haben mochten oder nicht.

tionen wie „große Ungerechtigkeit“ lassen sich wohl als persönliche Statements mit eher desillusioniertem Charakter lesen und zeigen, dass zwar Demokratie insgesamt positiv konnotiert wird, jedoch in Details durchaus auch Kritik etwa an einzelnen Umsetzungen geübt wird. Begrifflichkeiten aus Politik- und Gesellschaftswissenschaft ergänzen das Bild zu einem sehr breit angelegten Spektrum, so etwa „Rechtsstaatlichkeit“, „Herrschaftsordnung“, „Gewaltenteilung“ und „Mehrheitsbestimmung“. Entsprechend umfangreich fiel auch die Diskussion der Begrifflichkeiten und in welchem Zusammenhang sie mit unserem Seminar stehen könnten aus.

Ein in der Grundtendenz ebenso deutliches, aber gegenteiliges, da äußerst negatives Bild, ergeben die Begriffswolken zum Terminus **Sklaverei**. Hier sind „Gewalt“ und „Unterdrückung“ die beiden großen Schlüsselbegriffe. Auch Aspekte wie „Gefangenschaft“, „Rassismus“ und Hinweise auf die „Unfreiwilligkeit“ und „Entwürdigung“, also Unmenschlichkeit, sowie „Rechtlosigkeit“ deuten in eine ähnliche Richtung. Mehrere der Begriffe thematisieren auch den „transatlantischen Sklavenhandel“ entweder direkt oder indirekt, etwa „Afrika“, „Langes 19. Jhd.“, „Kolonialismus“.

Interessanterweise ist bei einem Bezug auf die Antike eher Rom als Griechenland präsent, was aber offenbar, so ergab es die anschließende Diskussion, eher einem kurz zuvor besuchten Seminar in der alten Geschichte zu römischen Verhältnissen geschuldet zu sein scheint und nicht etwa einem freiheitlichen Bild des antiken Griechenlands o.Ä. Während der Auswertung stimmten viele Studierende zu, dass sie in erster Linie das oben beschriebene Bild des neuzeitlichen Sklaven im Kopf haben, bei dem oft ein Dunkelhäutiger von einem Hellhäutigen misshandelt oder zumindest schlecht und ungleich behandelt wird. Diejenigen, die bereits in engerem Kontakt mit der Antike, hier insbesondere Rom durch den Lateinunterricht oder besagtes früheres Seminar, gekommen waren, brachen dieses eher ste-



Geradezu einen Protest rief die nachfolgende Begrifflichkeit **Recht des Stärkeren** hervor, die als „unzeitgemäß“ (in der Diskussion) und in höchsten Maße „ungerecht“ wahrgenommen wurde. Auch Bezüge zu Konzepten wie dem „(Sozial)darwinismus“ wurden vielfach hergestellt. Hier schien sich ein deutlicher Bezug zu historischen Gewaltkonzepten herauszukristallisieren, welche auf unsere heutige Gesellschaft nicht mehr anwendbar seien, wie mehrere Studierende betonten. Wobei hier zumindest zu hinterfragen ist, ob dies nur unser heutiges Selbstbild ist oder sich tatsächlich so verhält. Aufgrund der nach Einschätzung der Studierenden offenbar eher fehlenden Gegenwartsbezugs und weil andere Begriffe sich besser zur Diskussion eigneten, wurde das „Recht des Stärkeren“ ab der zweiten Runde aus der Umfrage ausgeschlossen.



Auch der nächste Begriff der **Menschenrechte** fand nur in die erste Umfrage Eingang, weil sich während der Diskussion vielfach Verbindungen zu den Termini „Freiheit“ und „Sklaverei“, teils aber auch zum Begriffsfeld der „Demokratie“ ergaben. Um diese Redundanzen zu eliminieren, wurde auf den Begriff verzichtet. So wurden etwa „Freiheit“ bzw. „Meinungsfreiheit“, aber auch die „Verfassung“ und der „Frieden“ als starke Querverweise genannt. Nichtsdestotrotz ist die Begriffswolke, die bei der ersten Umfrage entstand, interessant und lohnt einen genaueren Blick. Sehr zentral tritt hier wieder das Wort „Gerechtigkeit“ hervor und auch die historischen Wurzeln sind mit der „Französischen Revolution“ offenbar sehr bekannt. Auf weitere Vorgänger und historische Entwicklungen wird mit „Aufklärung“ und „Bill of Rights“ rekurriert, doch auch der Gegenwartsbezug ist mit dem Verweis auf das „Grundgesetz“, „Artikel 1“, die „Moderne“, „Reaktion auf 2. Weltkrieg“ und die „UN(O)“ vielfach gegeben. Außerdem wird aus dem Wortfeld eine heute stets präsente, zwiespältige Charakterisierung der Menschenrechte deutlich, denn sie sind, zumindest aus unserer



mitteleuropäischen Sicht, „unveräußerlich“, „bedingungslos“, „global“, „schutzwürdig“ und „für jeden“ da etc., zugleich aber auch, wie die Studierenden korrekt feststellten, „viel missachtet“ und sie werden „im Krieg oft gebrochen“ und „verletzt“. In diversen Formulierungen ist somit die beanspruchte Rechtegleichheit aller Menschen präsent, die jedoch allzu oft auf globaler Ebene nicht beachtet und eingehalten wird. In der Diskussion ergab sich zudem, wie eng die Menschenrechte mit unseren heutigen modernen, demokratischen Werten verbunden sind. In der zweiten Umfragerunde tauchte der Begriff der Menschenrechte außerdem im Zusammenhang der „Freiheit“ auf, sodass auch hier eine sehr enge Verbindung zu sehen ist und eine Diskussion über diesen Weg stattfinden konnte, ohne dass die Assoziationen zu diesem Begriff selbst abgefragt wurden.

Als nächstes wurde nach den Assoziationen zur **sozialen Rollenverteilung** gefragt, um den sehr aufgeladenen Begriff „Gender“ zu vermeiden, der zudem für die Antike wenig passend erscheint. Entsprechend der Erwartungen wurden dabei viele Begriffe genannt, die auch die heutige Gender-Thematik ansprechen, wie etwa „typische Rollenbilder“, „Mann“,



„Frau“, „Kinder“, gesammelt dann im Begriff der „Familie“ bzw. den „Eltern“. Eng damit zusammenhängend drücken viele der Begriffe auch aus, dass diese Bilder von der „Gesellschaft“ oder dem „System“ geprägt und „geschlechtsabhängig“ und „milleuspezifisch“ seien und man sie sich „aneigne“. Kritik ließe sich in Formulierungen wie „Potentialeingrenzung“, „trügerisch“ und „auferlegt“ erkennen, stärker noch in „ungerecht“, „Benachteiligung (von) Frauen“ und „Schubladendenken“. Auf der anderen Seite wird auch auf eine gewisse „Funktionalität“ verwiesen, sei diese nun historisch gewachsen oder heute „im Wandel“, doch auch der Anspruch nach „Gleichberechtigung“ und „Gerechtigkeit“ sowie die Frage, „für wen“ diese Rollenbilder eigentlich als „sozial“ gelten können, wird aufgeworfen. Insgesamt zeigen sich hier starke Anklänge an Debatten rund um das Thema Gender und die damit verbundenen Fragen nach Gerechtigkeit und Gleichberechtigung der Geschlechter sowie einem Aufbrechen überlieferter binärer männlicher und weiblicher Einordnungen. Sehr stark sind hier die Bezüge zu heutigen Verhältnissen zu erkennen, während die Antike überhaupt nicht präsent ist. Aufgrund dieses fehlenden Antikenbezugs in den Antworten wurde der Begriff ab der zweiten

Fragerunde ausgeschlossen. Interessant bei diesem Wortfeld ist außerdem, dass es keinen zentralen Begriff gibt, der von vielen Studierenden genannt wurde, es scheint somit entweder nicht den einen oder die Hauptbegriffe der Debatte zu geben oder die Debatte ist so gut etabliert, dass hier viele Begriffe bekannt sind und nicht nur wenige Schlüsselwörter.

Dies verhielt sich beim nächsten Begriff der **Migration** anders, denn hier steht zumindest bei Kurs 1, die „Integration“ groß in der Mitte, wurde also mit Abstand am häufigsten genannt. Interessanterweise war das beim zweiten Kurs nicht so, denn dort dominiert mit weit weniger Abstand vor den anderen Begriffen die „Kultur“. Überhaupt scheint es hier einige kleine, aber durchaus bemerkenswerte Unterschiede in den Antworten zu geben. Zwar sind „Aus- und Einwanderungsbewegungen“ und Begriffe der „Fluchterfahrung“ im weitesten Sinne in beiden Wortfeldern präsent, gerade die zweite Gruppe weist aber auch mit „Zeitarbeit“ über diesen engeren Kontext hinaus. Die Sitzung zum Thema ergab dann



auch ein weiteres Feld, wobei zunächst „Flucht“, „Asyl“ und die Integrationsbestrebungen gegenüber „Flüchtlingen“ häufig genannt wurden, was lediglich ein Spiegel der generellen Verbindung unserer heutigen Begrifflichkeiten und Debatten darstellt. „Kriege“ und Verfolgungen im „Heimat“land sowie „Rassismus“ wurden bereits im Wortfeld des ersten Kurses als Bezugsgrößen genannt. Hier spielte aber auch der Umgang mit anderen Kulturen („Offenheit“, „Rassismus“, „Vorurteile“, „Rücksichtnahme“) eine große Rolle. Insgesamt etwas positiver erscheinen die Begrifflichkeiten der zweiten Kursgruppe, die zwar auch Flucht als unfreiwillige Migrationsbewegung thematisiert, vor allem aber einen Fokus auf „Kultur“ und „Verflechtung“ sowie die damit verbundenen „Herausforderungen“legt, aber auch schlicht den „Umzug“, die „Sprache“ und die „Familie“, vielleicht im Sinne eines Nachzugs oder der

Trennung von dieser, nennt. Die hier bereits genannten „Pull- und Push-Faktoren“ bezeichnen einen wichtigen Aspekt der entsprechenden Sitzung, der ausführlich für Antike und Gegenwart diskutiert wurde.

Der Begriff der **Freiheit** brachte starke Bezüge zu den zuvor schon diskutierten Schlüsselwörtern zutage. So steht bei Gruppe 1 einerseits die rechtliche Komponente im Sinne von positiven Rechten, die eine Person hat und die geschützt sowie garantiert werden im Zentrum mit den Begriffen „Grundrecht“, „Menschenrecht(e)“ und „Recht“ im Allgemeinen. Allerdings tritt neben dieser juristisch-politischen Dimension auch eine individuelle sehr stark hervor, etwa mit „Individualität“, „Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“, „subjektiv(e)“ „Entfaltung“ und „Diversität und Inklusion“, wobei letztere auch als „Kampfbegriffe“ in einer politischen Debatte zu finden sind, die während der Diskussion



als „politisch aufgeladen“ bezeichnet wurde. Diese politische Dimension wird weiterhin unterstützt durch „Mitbestimmung“, den Begriff der „Demokratie“, „Recht auf Weigerung“ und die „Meinungsäußerung“. Realistisch, aber durchaus kritisch wird die Freiheit auch als „unerreichbares Ziel“, trotzdem aber „notwendig“ und „rahmenbedingt“ beschrieben. Ob sie tatsächlich „uneingeschränkt“ sein kann, ist doch eher zweifelhaft, zeigt aber deutlich den großen ihr beigemessenen Wert, denn sie gilt laut der Studierenden als „hohes“ oder gar „höchstes Gut“. Die Perspektiven der Gruppe 1 sind somit durchaus vielfältig und Ähnliches lässt sich auch für die zweite Gruppe feststellen, wobei hier auch auf die „Limitiertheit“ von Freiheit hingewiesen wird. Außerdem ließen sich zusätzlich zu den bisherigen Beobachtungen hier noch das „Reisen“ und der „freie Wille“ ergänzen, die jedoch an der grundsätzlichen Konnotation wenig ändern, sondern sie vielmehr ergänzen. Mit „nicht überall“ sei auch an die Prekarität von Freiheit erinnert. Die Nennung von „Frieden“ und „Wahl“ schließen hier gewissermaßen den Kreis zu den ersten Schlüsselbegriffen.

Die letzten beiden Begrifflichkeiten **Historische Wahrheit** und **Wirklichkeit** sind eng verflochten und ergaben ähnliche Ergebnisse, weshalb sie hier gemeinsam besprochen werden sollen und im zweiten Befragungsdurchgang nur noch der erste Begriff abgefragt wurde. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Studierenden mit dem Thema durchaus vertraut sind und ihnen der konstruktive Charakter von Quellen präsent ist. Immer wieder wurde die „Subjektivität“ und „(Multi)perspektivität“ von Quellenzeugnissen betont, allerdings klingt auch eine kritische Sicht auf die Forschung an, wenn von der „postkolonialen Theorie“ und der „Legitimation“ gesprochen wird. Die zweite Gruppe schrieb ganz offen Begriffe wie „Verfälschung“, „vom Betrachter beeinflusst“ nieder und merkte an, dass ‚Historische Wahrheit‘ ‚Auslegungssache‘ sei. Von „nicht vorhanden“ (in beiden Gruppen) bis hin zu „nachweisbar“ gibt es hier durchaus verschiedene Meinungen, die auch mit „Interpretationen“, „Realismus“ und „Konsens“ in einem Zusammenhang stehen, aber „hinterfragt“ werden müssen. Der Begriff der Wirklichkeit rückt noch einmal eine zusätzliche philosophische Perspektive in den Mittelpunkt, denn hier wird auf Platons „Höhlengleichnis“ und „Gehirne im Tank“ verwiesen. Die „Realität“ sei „schwierig wiederzugeben“, der „Verstand“ mag hier als Instrument des „Individuums“ angegeben sein, allerdings wurde während der Diskussion in Abrede gestellt, dass Wirklichkeit überhaupt „messbar“ sei. Da diese Perspektive zwar interessant ist, aber für das vorliegende Seminar nicht von vordergründiger Bedeutung, war es sinnvoll, diesen Be-



griff auszuklammern, denn die quellenkritische Sicht, die „subjektive“ gegen „objektive“ Kriterien abwägt und die „Intersubjektivität“ und „Ungewissheiten“ wurden bereits im Zusammenhang mit der ‚Historischen Wahrheit‘ zu genüge genannt. Diese ersten Gedanken zum Thema wurden dann im Verlauf des Seminars und speziell in der entsprechenden geschichts-didaktisch angelegten Sitzung und mit dem Fokus auf die Frage, wie fremde Kulturen mit zeitlichem Abstand überhaupt verstanden werden können, während des Gastvortrags noch einmal stärker aufgegriffen und diskutiert.

Insgesamt lieferten die Begriffsbefragungen spannende erste Perspektiven und eine gute Grundlage für eine Diskussion, welche Zielrichtungen und Inhalte das Seminar umfassen sollte. Abgesehen von der Länge und den Überschneidungen bei den ursprünglichen zehn Begriffen funktionierte das Konzept sehr gut und erlaubte so eine umfangreiche Einstiegsdiskussion. Mit der gestrafften Variante von nur noch sechs Begriffen wurde didaktisch noch einmal optimiert. Für die spätere Auswertung ist außerdem spannend, dass bei beiden Kursen ähnliche, wenn auch nicht ganz deckungsgleiche Wortfelder entstanden. Unterschiede bestanden hier vor allem in der verschieden starken Betonung einzelner Aspekte, weniger in konkreten Inhalten. Dies kann im Wesentlichen auch für Migration gelten, obwohl die beiden Gruppen sich hier inhaltlich etwas weiter voneinander entfernen, jedoch nicht so weit, dass dies das generelle Ergebnis infrage stellt. Das ist insofern relevant, weil zu diesem Zeitpunkt der Befragung erwartungsgemäß ein gesellschaftlich vorgeprägtes ‚allgemeines‘ Verständnis der Begriffe vorherrschen sollte. Dieses ist zwar in Details von den jeweiligen Studierenden und ihren persönlichen Erfahrungen abhängig, womit sich die kleinen Abweichungen erklären lassen, in der Tendenz ähneln sich die Antworten der Gruppen aber doch stark, sodass sie zumindest für diesen Ausschnitt der Bevölkerung (Geschichtsstudierende in Hannover gewissermaßen) repräsentativ erscheinen.

3.3. Zwischenbilanz: Einbindung der Begriffe in die Semindiskussionen

In diesem kurzen Teilkapitel soll erläutert werden, wie die Schlüsselbegriffe und ihre Wortfelder in die Diskussionen während des Seminars wirkten. Dies betrifft vor allem die Referate und die anschließenden Quelleninterpretationen. Interessant sind hier vor allem die Unterschiede beider Gruppen gewesen, wobei wiederum, wie schon bei der ersten Umfrage festge-

stellt, nur geringfügig andere Schwerpunktsetzungen und keine generell verschiedenen Bewertungen oder Kommentierungen zu den Schlüsselbegriffen festzustellen sind. So ergaben sich in Details abweichende Diskussionen, wobei nichtsdestotrotz die großen Leitlinien über beide Kurse hinweg deutlich erkennbar sind und sie gerade für unsere Prägung durch unser heutiges Verfassungs- und Erziehungssystem zu stehen scheinen. Dies betrifft etwa die durchweg positive Konnotation von **Demokratie** sowohl als Verfassungsform als auch als Wert, an der nur in Ausführungsdetails Kritik geübt wurde, während ihr genereller Wert unangetastet blieb. In der Antike verhielt sich dies ganz anders, denn damals stand im Gegensatz zu unserem heutigen westlich-europäisch geprägten Selbstverständnis die Demokratie gleichberechtigt neben vielen anderen Staatsformen und wurde gerade von einer Elite stark kritisiert und durchaus als ungerecht wahrgenommen. Sich diese Diskurse anzusehen und heutige Perspektiven aufzubrechen und zumindest einmal mit antiken Verhältnissen zu konfrontieren, führte zu einer umfangreicheren Reflexion der jeweils eigenen Positionen und Werte der Studierenden. Ganz ähnlich verhielt es sich auch bei der **Sklaverei**, die in der Antike als selbstverständlicher Bestandteil der Gesellschaften zwar für den Einzelnen durchaus kritisiert, aber insgesamt als System nicht ernsthaft infrage gestellt wurde. Dagegen erscheint sie heute nach den Ideen der Aufklärung und vor allem den Werten der Französischen Revolution wie auch das „**Recht des Stärkeren**“ und antike Ansichten über **Krieg, Frieden und Imperialismus** zumindest aus unserer Perspektive als „unzeitgemäß“ und „ungerecht“. Diese sehr verschiedenen Betrachtungen wurden ausführlich im Unterricht thematisiert und brachten hier vielfach heute als selbstverständlich und teils als einzig ‚korrekte‘ wahrgenommene Sichtweisen so weit auf, dass ein kritisches Hinterfragen aktueller Normen und Werte stattfand.

Erstaunen rief auch die Sitzung zur **Kindheit** hervor, weil die Teilnehmenden hier wie auch bei den beiden nachfolgenden Sitzungen einen großen Kontrast zu heutigen Verhältnissen und Lebensentwürfen erkennen konnten. Die heute so prägende Schulzeit war in der Antike weit weniger präsent und nicht flächendeckend staatlich organisiert und gerade Mädchen heirateten sehr viel früher als heute. Geschlechtsspezifische Rollen und Aufgaben wurden im archaisch-klassischen Griechenland von der Gesellschaft sehr viel stärker eingefordert, die Individualität und „Freiheit“ tun zu dürfen, was eine Person für sich selbst wollte, war sehr viel eingeschränkter. Die Seminarsitzung machte den Studierenden aber auch bewusst, dass diese heute oft als „rückschrittlich“ und eher einengend angesehenen **Rollenverteilungen** innerhalb des damaligen Gesellschaftssystems durchaus ‚sinnvoll‘ im Sinne einer pragmatischen Aufgabenverteilung waren, da heutige Unterstützungen wie Kindergärten u.Ä. nicht existierten und

somit die Voraussetzungen ganz anders aussahen als in unserer Gegenwart. Damit sollte und wurde ein Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Antike nicht in Abrede gestellt, allerdings zeigte sich für die Studierenden auch deutlich, wie wichtig eine Betrachtung des gesamten Gesellschaftssystems ist. Trotzdem blieb etwa das Beispiel der **athenischen Päderastie** eher ein Fremdkörper und stieß bei den Teilnehmenden auf sehr negative Gefühle, waren doch Assoziationen mit heutigen Konzepten wie Pädophilie zu präsent. Zwar wurde die damals anders konnotierte Funktion der Knabenliebe durchaus analysiert und diskutiert, aber insgesamt blieb sie doch eher ein historisches „Kuriosum“, welches vielfältige Problematiken beinhaltete sowie Normen und Werte vertrat, die von den Studierenden nicht mehr als gesellschaftsfähig betrachtet werden. Trotzdem hat die Behandlung des Themas aktuelle Verhältnisse, Probleme und Konzepte noch einmal auf eine andere Weise beleuchtet und so neue Perspektiven und Reflexionen ermöglicht. Ein Ergebnis, welches nicht unbedingt beabsichtigt war und in geschichtswissenschaftlicher Hinsicht eher problematisch ist, ist eine Art teleologischer Fortschrittsgedanke, der sich besonders in den Sitzungen zu Lebensentwürfen herauskristallisierte. Von einigen Studierenden wurde die Antike in diesem fest verankerten Bild gerade weil viele der damaligen Normen und Werte heute als unzeitgemäß gelten, als eine Art Vorstufe zu unserer heutigen modernen Gesellschaft wahrgenommen. Die damaligen Menschen waren „noch nicht so weit“ oder wussten einige Dinge und Aspekte eben „(noch) nicht besser“. So etwa formulierte eine Studentin sinngemäß, dass es noch keine Gleichberechtigung der Geschlechter gegeben habe, ohne zu bedenken, dass der Wert „Gleichberechtigung“ in diesem Kontext zwar für unsere eigene Gesellschaft einen wichtigen Wert darstellt, jedoch in einer anderen Gemeinschaft auch eine Geschlechterhierarchisierung ebenso als zu vertretender und bewahrenswerter Wert sinnhaft sein kann. Dies sollte nach Meinung der Autorin problematisiert werden, damit den Studierenden, aber auch den Schüler*innen bewusst wird, dass Werte, selbst wenn wir sie heute nicht mehr in dieser Form vertreten, innerhalb einer anderen Kultur und ihres gesellschaftlichen Rahmens durchaus plausibel und sinnhaft sein können. Hier scheint die ‚affektiven Komparation‘ doch eher ihre Grenzen zu finden, da es nötig ist, in diesen Fällen die ausgelösten Emotionen deutlich in den Hintergrund zu stellen, um die jeweiligen Werte und Normen in ihrem Ursprungskontext zu analysieren und zu verstehen.

Migration und Integration ist seit Jahren ein prägendes Thema in den modernen Massenmedien, wenn auch das Interesse zwischenzeitlich immer mal wieder etwas abnimmt. Die Sitzung diskutierte aber neben den so häufigen Verknüpfungen von Migration mit Geflüchteten und Asylsuchenden auch den weiteren Kontext der „freiwilligen Migration“ und unternahm

einen Vergleich von neuzeitlicher (vor allem Afrika/Amerika betreffender) und antiker Kolonisation. Es stellte sich heraus, dass sich auch der Begriff „Kolonie“ sehr gut als Schlüsselbegriff für die Umfrage geeignet hätte, da auch hier ein sehr starkes Bild der neuzeitlich-europäischen Kolonisation im Sinne einer Unterwerfung fremder Gebiete und einer Ausbeutung der dort vorhandenen Ressourcen für ein „Mutterland“ im Fokus steht. Dagegen unterschieden sich die Intentionen antiker „Kolonisten“ (besser ist der Terminus „Oikisten“) erheblich, denn sie kommen, um vor Ort zu leben und hier zu bleiben. Damit war eine gewisse Ressourcenausbeutung und auch Dominanz der Umgebung nicht ausgeschlossen, allerdings war das Verhältnis von „Mutterstadt“ (ursprünglicher Polis) und „Tochterstadt“ (Apoikie) ein ganz anderes als etwa dasjenige der transatlantischen Kolonien zu europäischen Ländern. Ein durchaus interessantes Ergebnis aus der Sitzung war aber auch, dass nicht der Ablauf einer „Kolonisation“ in Antike und Neuzeit sich allzu sehr unterschied (Beschluss fassen, Ressourcen sammeln, Informationen über potentielle Orte einholen, erste Erkundung, durchaus auch das Angewiesen sein auf die Ortskenntnis der Einheimischen), sondern eher das spätere Verhältnis von Ursprungsgegend und „Kolonie“ bzw. im Fall der Antike der neu gegründeten Stadt.

In der letzten Sitzung zur **Historischen Wahrheit** wurden viele Aspekte, die vorher eher allgemein mit „Quellenkritik“ und „Perspektivität“ beschrieben wurden, präzisiert und durch die geschichtsdidaktischen Fachbegriffe gefasst. Besonders Fragen nach Medienbeeinflussung standen in der zweiten Sitzung im Mittelpunkt. So wurde danach gefragt, von wem, wie schnell und auf welche Weise Informationen in der Antike verbreitet wurden und dies mit heutigen Medien und Geschwindigkeiten verglichen. Eine große Rolle spielte dabei die Nutzung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Die Sitzung konnte auf diese Weise noch einmal viele der zuvor behandelten Themen und Aspekte verbinden und größere Verknüpfungen herstellen. Dies galt auch für den Abendvortrag und den etwas später anschließenden Museumsbesuch, bei dem mit der Frage nach einer „**Dimension des Menschseins**“ noch einmal eine viel größere Perspektive eröffnet wurde. Hier spielten dann auch Begriffe wie „Menschenrechte“, die ja genau auf diese universale Dimension abzielen, eine wichtige Rolle. Insgesamt wurden die Schlüsselbegriffe somit in vielfältiger Weise besprochen und eingebunden, in erster Linie in den jeweils zugehörigen Sitzungen, aber auch immer wieder in späteren Diskussionen, in denen diese Themen und Aspekte wieder aufgegriffen wurden. Insofern zieht sich ihre Verwendung wie ein roter Faden durch das gesamte Seminar hindurch.

3.4. Ergebnisse und Veränderungen: Assoziationen der Studierenden nach dem Seminar

Die Reflexionssitzung am Ende des Seminars wurde erneut mit einer Umfrage zu den Schlüsselbegriffen eröffnet. Da sich die auf 6 Begriffe gekürzte Variante als sinnvoll erwiesen hatte, wurde diese beibehalten. Es haben insgesamt weniger Personen an den Umfragen und an der Sitzung teilgenommen, die Anwesenden waren aber auch im Wesentlichen jene, die sich während des Semesters am Unterricht und den Diskussionen sehr aktiv beteiligt hatten. Die Fragen und Folien der Umfrage sahen exakt gleich aus, da lediglich die Antworten gelöscht wurden. Trotzdem dauerte es überraschenderweise dieses Mal länger bis die Ergebnisse über die Maske bei *Mentimeter* eintrafen. Sie wurden wiederum zunächst „versteckt“ dargestellt und erst nach Ende der Umfrage freigegeben, um sie auszuwerten.

Vor diesem Einstieg in die Begriffsdiskussionen wurde jedoch zunächst ein Feedback von den Studierenden eingeholt, wie sie diese erneute Umfrage empfanden, besonders im Vergleich zur ersten. Interessanterweise war das Hauptergebnis beider Kursgruppen, dass diese Umfrage in gewisser Weise schwieriger gewesen sei. Als Begründung hierfür gaben die Studierenden an, dass nun sehr viel mehr Wissen vorhanden gewesen sei. Dies erscheint zunächst unplausibel, denn wenn mehr Wissen vorhanden war, warum kamen dann die Antworten nicht sogar schneller als beim ersten Mal? Antworten auf diese Frage gaben die Teilnehmenden selbst. So spiegelte eine Studentin des ersten Kurses, dass Sie länger nachgedacht habe, um nicht nur die Ergebnisse des Seminars, sondern allgemeinere Assoziationen niederzuschreiben. Im zweiten Kurs dagegen meinte ein Student, er habe länger für die Beantwortung gebraucht, weil er noch einmal die Kursinhalte, die mit den Begriffen korrelierten, durchgegangen sei. Einerseits war dieser stärkere Bezug zwar erwartet und durch das Seminar in gewisser Weise auch gewollt, jedoch verlangte die Aufgabenstellung diesen zu keinem Zeitpunkt explizit, sondern es sollten ganz offen alle Assoziationen aufgeschrieben werden. Dieses kleine ‚Experiment‘ belegt somit eindrücklich, wie stark wir alle von unseren Erfahrungen und Erinnerungen (vor)geprägt sind und zwar vor allem von den jüngst gemachten. Auch dies wurde in beiden Seminaren noch einmal thematisiert und diskutiert, um es allen Teilnehmenden deutlich ins Bewusstsein zu rufen. Zugleich ist es auch ein (erwartetes) Ergebnis des Projektes.

Diese ‚Prägung‘ durch die behandelten Seminarthemen schlug sich dementsprechend auch in den neuen Begriffswolken nieder, denn die Bezüge zu Unterrichtsschwerpunkten ließen sich hier deutlich erkennen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die zuvor sehr starke positive oder negative Konnotation einzelner Begriffe – beispielsweise Demokratie als heutiger positi-

wird dabei durch „Perspektivwechsel“, „Definitionssache“ und „Auslegung“ deutlich stärker ins Bewusstsein gerückt als zuvor, wobei auch mit „nicht identisch zu heute“ der Vergleich beider Zeitebene direkt angesprochen ist. Die Äußerung „Endziel nicht unbedingt“ dürfte hier auf die im Unterricht behandelte Diskussion verschiedener und in der Antike als gleichberechtigt wahrgenommener Staatsverfassungen rekurrieren. Die großen Begriffe der ersten Befragung sind mit „Meinungsvielfalt“ und „Gleichberechtigung“ durchaus noch vorhanden und werden durch die „Selbstbestimmung“ in einen konkreten Zusammenhang zum späteren Begriff der Freiheit gesetzt, allerdings hat sich die Häufigkeit dieser Nennungen und damit der Fokus der Studierenden erheblich verschoben. Ähnliches ist auch bei der zweiten Kursgruppe zu beobachten, die zusätzlich noch einen sehr starken Bezug zu den Menschenrechten herstellt und direkt die „attische Demokratie“ und den Begriff der „Freiheit“, letzteren offenbar mehrmals, der Größe nach zu urteilen, nennt. Vielleicht durch die insgesamt geringere Teilnehmeranzahl dieses Kurses tritt der Antikenbezug nicht ganz so stark gegenüber dem zur Gegenwart hervor, in der Tendenz ist er aber dennoch zu beobachten. Die „direkte Demokratie“ etwa evoziert in der nachfolgenden Auswertung den Vergleich „Heute“ und „Damals“ durch die Begrifflichkeit selbst, ohne dass im Wortfeld die repräsentative Demokratie genannt ist. Somit stellt sich im Ergebnis der Wandel für beide Gruppen, auch bestätigt durch die nachfolgenden Diskussionen, im Großen und Ganzen analog dar.

Beim zweiten Begriff der **Sklaverei** unterscheiden sich die Umfrageergebnisse beider Gruppen dagegen leicht voneinander. Zwar ist beiden Wortfeldern gemeinsam, dass Sklaverei als „Menschenrechtsverletzung“, „Unterdrückung“ und „Ausbeutung“ wahrgenommen wird, Sklaven als „Eigentum“ definiert werden – ein direkter Bezug auf die Diskussion von Sklavereidefinitionen im Seminar – und „leid“voll, also negativ konnotiert ist, jedoch fehlt beim ersten Kurs das starke Wort in der Mitte, sodass sich hier überraschenderweise kein starker Fokus ausbildet. In der ersten Umfrage nahm diese Position die „Unterdrückung“ bei dieser Gruppe ein, die zwar noch immer in einer Vielzahl an Begriffen mittransportiert wird, aber nicht mehr als zentraler Begriff fungiert. In der zweiten Kursgruppe nehmen weiterhin die Begriffe „Gewalt“ und „Ausbeutung“ diese Hauptposition ein und werden nun zusätzlich vom „Eigentum“ flankiert. Als direkte Prägungen des



Seminars sind Wortgruppen wie „gesellschaftlich anerkannt“, „ohne nicht vorstellbar“, das „Recht des Stärkeren“ und „Aristoteles“ bei Kursgruppe 1 zu werten, während der zuvor sehr starke Bezug zum transatlantischen Sklavenhandel hier verschwunden ist. Anders verhält es sich in der zweiten Kursgruppe, wo gerade der Vergleich zwischen antikem und neuzeitlichem Sklavenhandel betont wird. Verschwunden ist insgesamt der zuvor teils sichtbare Bezug zum römischen Reich, was sicherlich mit der Konzentration des Seminars auf das antike Griechenland und hier vor allem auf das klassische Athen zusammenhängt. In der Anfangsdiskussion wurde ja bereits von den Studierenden darauf hingewiesen, dass Sie Sklavendarstellungen der Antike entweder aus dem Lateinunterricht oder einem früheren Seminar zur römischen Geschichte kannten. Auch dies ist ein starker Beleg dafür, wie wichtig unsere jeweiligen Vorprägungen und Beschäftigungen mit einem Thema sind, besonders mit jenen, die erst kurz zuvor stattgefunden haben.



Interessant ist die Nennung von „Migration“ und „Widerstand“ im Wortfeld der zweiten Gruppe. Möglicherweise deutet sich hier ein Bezug zur Migrationssitzung an, in der die etablierte Verknüpfung von Migration, Flucht und Asyl einzelner Individuen aufgebrochen wurde und durch das Konzept von weiter gefassten „Wanderungsbewegungen“ bzw. dem schlichten „dauerhaften Wechsel des Aufenthaltsortes“ einer Person erweitert wurde.³⁹ Der Begriff des Widerstandes mag hier eindrücklich in Erinnerung geblieben sein, weil eine Studentin während der Sitzung nach eben diesem in der Antike fragte und so verschiedene Fälle aus dieser Epoche skizziert und besprochen wurden. Dies war als Fokus so nicht geplant, sondern wurde lediglich aufgrund des aktuellen Interesses thematisiert. Darüber hinaus sind vielfach auch hier wieder Bezüge zum Begriff der Freiheit, vor allem in Form eines Fehlens oder eines Verlusts, zu finden. Insgesamt sind die Assoziationen mit dem Begriff der Sklaverei somit noch immer äußerst negativ, jedoch wurde das stereotype Bild des transatlantischen Sklavenhandels durch eine andere Perspektive zumindest aufgebrochen und so zu einer tiefer gehenden Reflexion aufgerufen, die auch ergänzende Deutungen und andere Gesellschaftskonzepte

³⁹ Vgl. dazu Walter, U.: Paradigmen für fast alle Typen: Migration in der Antike, *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 32 (2004), 62–74.

zulässt. Der feste Bezug zwischen Sklaverei und Rasse bzw. Rassismus, der am Beginn äußerst präsent war, spielt hier am Ende des Seminars keine Rolle mehr und wird in der ersten Kursgruppe sogar durch die Nennung „verschiedenster Ethnien“ aufgelöst.

Ein sehr starker Wandel ist beim dritten Schlüsselbegriff **Kindheit** zu beobachten, denn dieser war zu Beginn des Seminars äußerst positiv, ja geradezu verklärt und idealisiert gesehen worden. Spiel, Spaß und eine geborgene Kindheit als ein Idealzustand, sicherlich auch als Kontrastfolie zum (selbst)verantwortlichen Erwachsensein, ließen sich hier vor allem beobachten. Diese Aspekte sind zwar auch in der zweiten Umfrage durchaus noch präsent – etwa mit „keine Verantwortung“, „Leichtigkeit“, Geborgenheit“, „verspielt“ und „Freude“ –, jedoch kamen nun vielfach andere, auch negative Aspekte hinzu, die einen eindeutigen Zusammenhang zum Seminarthema und



den besprochenen Quellen erkennen lassen. Dies betrifft die „hohe Sterblichkeit“ und die „Päderastie“, welche als ein Sonderfall behandelt wurde, ebenso wie „bürgerliche und nichtbürgerliche Kinder“, „teils Arbeitende“ bzw. „teils schon früh erwachsen“ und „bis zum 6. Lebensjahr“ in der ersten Kursgruppe und ähnlich in der zweiten, wo zusätzlich noch „Kinderarbeit“ und „geschlechtsspezifisch“ vermerkt sind. Hier wird der große Unterschied zur heutigen „Schuldkindheit“ deutlich, die vor allem durch eine allgemeine Schulpflicht für alle Personen unabhängig vom Geschlecht geprägt wird. Der Begriff der „Bildung“ könnte sich auf dieses umfangreich besprochene Thema beziehen. Auf den Unterschied von sozialem und biologischem Alter mögen Teilnehmende der ersten Kursgruppe mit der Äußerung „Bildung gleich Alter“ vielleicht anspielen. „Keine Teilhabe an Politik“ und „keine Rechte in Antike“ rekurren wohl entweder auf die verschiedenen Bevölkerungsgruppen mit ihren unterschiedlichen Rechten und Pflichten oder auf die ausführlich behandelte athenische Demokratie, wobei zumindest diese beiden Aspekte keinen starken Kontrast zu heute darstellen, weil auch

heute Minderjährige genau wie in der Antike unmündig, also nicht rechtsfähig sind. Auffällig ist insgesamt, dass die Bezugsgruppe der Familie, Eltern usw. bei weitem nicht mehr so präsent ist, wie andere Aspekte. Außerdem fehlt, wie eine Studentin korrekt bemerkte, in der zweiten Gruppe ein zentraler Schlüsselbegriff. In der ersten Gruppe nimmt diese Position die „Freiheit“ ein, die möglicherweise in Beziehung zu anderen Begriffen, wie „Geborgenheit“ und der wachsenden Verantwortung im Verlauf des Erwachsenwerdens zu sehen ist oder aber auch auf Unfreiheit und damit verbundene Arbeits- und Lebensbedingungen in der Antike anspielen könnte. Begriffe wie „Wahrnehmung“ (Gruppe 2) und „Erinnerung“ (Gruppe 1) könnten auf das gewandelte Bild oder das anfangs sehr präzente Ideal einer guten Kindheit hinweisen. Auf jeden Fall dürfte dieser Begriff zu jenen gehören, deren Wahrnehmung und Assoziationen sich im Verlauf des Seminars am stärksten gewandelt haben, sodass er nun sehr ambivalent und kritisch gesehen wird.

Eine leichte Verschiebung ist auch beim nächsten Schlüsselbegriff, der **Historischen Wahrheit** festzustellen, wobei hier vor allem die Präzision von assoziierten Begrifflichkeiten nachgeschärft wurde, weniger die schon am Beginn vorhandene Position der Teilnehmenden zu diesem Thema. Entsprechend sind Ansätze von „Quellenkritik“ und „-analyse“ sowie deren „Uneindeutigkeit“, „Deutungsdifferenzen“ (möglicherweise sowohl jene der Quellen als auch der heutiger Forscher) von den Teilnehmenden der ersten Kursgruppe direkt genannt worden. Überraschend ist hier vor allem die Schlüsselwortgruppe „gibt es nicht“, die wie ein kollektives Statement groß in der

Mitte erscheint. Zuvor hatte es verschiedene Meinungen gegeben, die von kritisch bis „nachweisbar“ reichten, letzteres wurde nun nicht mehr als plausibel angegeben. Direkten Bezug zur Sitzung, die zum Zeitpunkt der Umfrage erst eine Woche zurück lag (und noch immer an der Tafel stand, wenn auch in diesem Moment verdeckt), ließen ‚Fachtermini‘ wie „Plausibili-



tät“, „Subjekt“, „Objektiv(ität)“, „Sinn“, „Konsens“, „Methode“ und „Intersubjektivität“ erkennen.⁴⁰ Die „Wahrheit“ ist somit „ungleich der Wahrheit“ – wohl eine Anspielung auf ihre Multiperspektivität – und ist „kritisch“ zu „hinterfragen“. Außerdem werde „Historische Wahrheit“ zur „Legitimation genutzt“ und stelle eine „Mehrheitskreation“ dar. In der zweiten Kursgruppe kristallisierte sich der Bezug zum gelesenen und besprochenen Text noch stärker heraus, denn zusätzlich zu den bereits zuvor aufgeführten Begriffen wurden hier auch „Perspektive“, das Adjektiv „verzerrt“, die „Begründungsfähigkeit“, „Triftigkeit“ und „Kontext(abhängigkeit)“ genannt. Ob die „Überprüfbarkeit“ hier mit einem Fragezeichen in Zweifel gezogen wird oder als tatsächliche Aussage zu sehen ist, bleibt offen, zumindest mit „nur teilweise erreichbar“ wird hier eine Relativierung angesprochen. Die „Massenmedien“ rekurrieren direkt auf unseren Sitzungsschwerpunkt zum Thema Medien, Informationsströme und der Frage nach Konstruktion von Wirklichkeit durch Medien. Interessant ist jedoch der Begriff „Historiographie“, von dem nicht so ganz klar ist, in welchem Verhältnis er zum Thema hier gesehen wird. Einige dieser Begriffe wurden schon in der ersten Umfrage genannt, eine leichte Verschiebung gibt es allerdings insofern, dass die allgemeine Quellenkritik etwas in den Hintergrund rückt und dafür die besprochenen fachdidaktischen Termini stärker hervortreten. Diese Begriffe waren offenbar so präsent, dass sie hier ohne Probleme aus dem Kopf wiedergegeben werden konnten, was als Erfolg der vorangegangenen Diskussion gewertet werden kann. Dies gilt insbesondere für den zweiten Kurs, der besonders viele der Begriffe rezipiert.

An vorletzter Stelle wurden die Assoziationen der Studierenden zum Begriff **Migration** erfragt. Hier hatte es am Beginn des Seminars Unterschiede in den Wortfeldern beider Gruppen gegeben, denn bei der ersten stand das erwartete Schlüsselwort „Integration“ prominent in der Mitte, in der zweiten Gruppe nur als Einzelnennung am Rande, während hier die „Kultur“ den zentralen Raum einnahm. Überhaupt sah die zweite Gruppe Migration eher als Chance und etwas positiver, auch wenn die erwartete und aus den Medien bekannte Verbindung mit Flucht und Asyl durchaus greifbar war. Diese Verbindung war aber sehr viel stärker bei der ersten Gruppe präsent. Dieser Eindruck blieb durchaus auch am Ende des Seminars er-



40 Vgl. dazu Rüsen, J.: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013, 55-63.

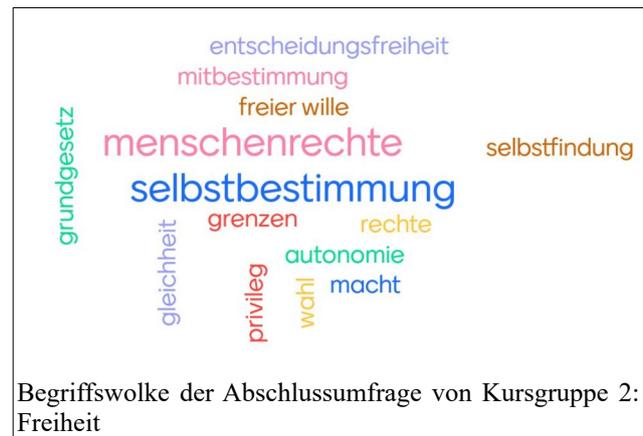
halten, obwohl sich hier bei Gruppe 1 zur „Integration“ noch die „Wanderung“ und die „Flucht“ als zentrale Begriffe hinzugesellten. Nicht vorhanden waren die „Push- und Pullfaktoren“ am Beginn gewesen, die nun, wären sie gleich geschrieben worden, ebenso wie die „Unfreiwilligkeit“ ebenfalls ins Zentrum gerückt wären. Sie sind sicherlich der ausführlichen



Thematisierung in der Seminarsitzung und dem Vergleich von Antike und Gegenwart zu verdanken. Eine Aufweitung der Verbindung Migration – Flucht – Integration und ein Bezug vor allem zu den antiken Verhältnissen lassen sich anhand der „Völkerwanderung“ ebenso herauslesen wie durch das „ewige Prinzip“, welches den Studierenden noch einmal ins Bewusstsein rückte, dass „Wanderungsbewegungen“ immer Teil der Menschheitsgeschichte gewesen sind. Der Aspekt des Rassismus ist noch immer vorhanden, tritt aber deutlich in den Hintergrund im Vergleich zur ersten Umfrage. Auch Chancen und „Nutzen“ sowie die Definition der Migration als dauerhafter „Standortwechsel“ scheinen hier ebenso durch wie Identitätsfindung („Gesellschaftszugehörigkeit“) und Kulturkontakte (z.B. „Akkulturation“, „Kulturaustausch“, „Austausch durch Wandern“).

In der zweiten Gruppe ist das zentrale Wort die „Einwanderung“, was vielleicht eine Perspektive der schon vor Ort Ansässigen erahnen lässt. „Flucht“, „Vertreibung“ und „Asyl“ haben in unterschiedlichen Variationen im Vergleich zur ersten Befragung eher an Gewicht gewonnen. Die „wenigen Menschen“ könnten auf eine teilweise Dekonstruktion der sogenannten Völkerwanderungen anspielen, wo nach aktuell vorherrschender Forschungsmeinung kaum ganze Völker, sondern lediglich einzelne Menschenverbände wanderten. Vielleicht zielt auch der „Prozess“ darauf ab. Die „Umsiedlung“ sowie der Hinweis auf „Kriege“ jedenfalls beziehen sich auf unfreiwillige Wanderungen, die ebenfalls mit Flucht und Asyl in engem Zusammenhang stehen. Die „Integration“ als Begriff steht auch dieses Mal wiederum nicht im Zentrum des Wortfeldes, sondern am Rande. Insgesamt haben sich die Nennungen zwar im Vergleich zur ersten Umfrage ein wenig in ihrer Häufigkeit und damit im Fokus verschoben, spiegeln aber noch immer sehr ähnliche Assoziationen wie am Beginn wieder. Die direkten Bezüge zum Seminar und den behandelten Quellen sind hier weit weniger deutlich als bei Begriffen wie „Demokratie“ oder „Sklaverei“.

Eine deutliche Verschiebung ist beim letzten Begriff der **Freiheit** festzustellen, denn die Zweiteilung zwischen einer rechtlichen und einer individuellen Dimension bleibt zwar auch weiterhin bestehen, letztere spielt nun aber in Gruppe 1 eine größere Rolle als zuvor, als das zentrale Wort des Feldes „Grundrecht“ lautete. Abgelöst wird es nun durch „Selbstbestimmung“. Gruppe 2 dagegen stellt diesem Begriff mit den „Menschenrechten“ die rechtliche Komponente quasi gleichberechtigt an die Seite. Auch dies ist eine leichte Verschiebung, denn zuvor lautete das zentrale Wort „zwanglos“, welches vielleicht eher auf die persönliche Freiheitsebene anspielt. Für beide Gruppen



sind diese zwei Aspekte nebeneinander präsent, wie die zahlreichen Begrifflichkeiten mit Bezug zu verschiedenen „Rechten“ bzw. „Gesetzen“ ebenso wie jene auf persönliche „Entfaltung“ abzielenden Wort(gruppen) zeigen. Für den ersten Aspekt stehen hier etwa „kein Naturgesetz“, „Bürgerrecht“, „Recht frei zu sein“, „Wahlrecht“ (Gruppe 1) und „Privileg“, „Grundgesetz“ sowie „Rechte“ (Gruppe 2). Die zweite Perspektive sprechen dagegen „eigene Entscheidungen“ (Gruppe 1), „freier Wille“, „Selbstfindung“ und „Entscheidungsfreiheit“ (Gruppe 2) an. Einige Wörter ließen sich beiden Bereichen zuordnen, wie etwa „Meinungsfreiheit“ oder „Autonomie“, während beispielsweise „Gleichheit“, „Macht“ oder die oben bereits genannten Begrifflichkeiten „kein Naturgesetz“ und „Bürgerrecht“ auf die Antike und die dort behandelten Aspekte hinweisen könnten. Größere Unterschiede jenseits dieser Konnotationsverschiebungen sind bei Gruppe 1 etwa mit der Antipode „Unfreiheit“ und den stärker relativierenden Begriffen gegeben, denn Freiheit ist eine „Frage der Perspektive“ und liegt im „Auge des Betrachters“. Ob Freiheit tatsächlich „keine Grenzen“ kennt und „uneingeschränkt“ gilt (Gruppe 1) oder eben doch „Grenzen“ hat und ein „Privileg“ ist, bleibt dabei der Beurteilung jeder einzelnen Person selbst überlassen. Insgesamt sind somit bei dem Begriff zwar Verschiebungen in der Konnotation und bei den zentralen Begriffen zu beobachten, jedoch ändert das insgesamt wenig an den genannten Dimensionen und Aspekten. Interessant ist hier noch,

dass im Vergleich zur ersten Umfrage weniger Bezüge zu den zuvor genannten Schlüsselbegriffen, sondern offenbar eher inhaltliche Assoziationen vorherrschten, die vielfach allgemeiner Natur und wesentlich weniger auf den spezifischen Seminarkontext und die Antike bezogen sind. Möglicherweise war dies so, weil der Begriff der Freiheit zwar immer wieder eine Rolle spielte, aber nie in einer eigenen Sitzung behandelt wurde. Auf jeden Fall steht dieses Ergebnis in gewisser Weise den anderen entgegen, deren Bezüge zum Seminarkontext und der Antike sich deutlich erhöhten und konkretisierten.

3.5. Fazit der Begriffsumfragen: Schlussfolgerungen für das Projekt

Die Umfrage zu Schlüsselbegriffen des Seminars ergab interessante Ergebnisse, die nicht nur für sich stehen, sondern für das Projekt insgesamt wichtig sind. So bestätigte sich in diesem Rahmen die auf früheren Erfahrungen beruhende Vorannahme, dass bei bestimmten Begriffen, besonders dann wenn sie auch in heutigen Debatten noch eine wichtige Rolle spielen, sehr klare und größtenteils einheitliche Bilder als ‚Vor‘urteile in den Köpfen der Studierenden vorhanden sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn heutige Massenmedien und/oder schulische Schwerpunkte einen besonderen Zusammenhang konstruieren, der so zwar nicht falsch, aber doch nur ein Ausschnitt möglicher Varianten über Raum, Zeit und Kulturgrenzen hinweg darstellt. Dies ließ sich am besten mit dem Begriff der Sklaverei demonstrieren, bei dem nur jene Studierenden einen ‚abweichenden‘ Blick einbrachten, die sich schon einmal genauer mit diesem Thema für die Epoche der Antike beschäftigt hatten. Obwohl dieses Ergebnis so bereits zu erwarten war, ist die Bestätigung als Ausgangspunkt für alle weiteren Beobachtungen und Auswertungen wichtig.

Wichtig ist dabei, dass die Begriffswolken beider Studierendengruppen zwar im Detail voneinander abwichen, diese Unterschiede sich jedoch bei genauerer Prüfung insgesamt als lediglich die Konnotationen betreffend herausstellten. Trotzdem lässt sich ein gemeinsames Ausgangsbild mit teils verschiedenen Bedeutungsaspekten für die einzelnen Begriffe erkennen, welches somit erst einmal als repräsentativ für die Bevölkerungsgruppe ‚Geschichtsstudierende in Hannover‘ gelten kann, und zwar vor einer genaueren Beschäftigung mit der Antike, denn es waren nur wenige Vorkenntnisse vorhanden. In diesem Sinne starteten beide Gruppen bezogen auf ihre Assoziationen zu den Schlüsselbegriffen am selben Ausgangspunkt. Außerdem lassen sich zu diesem Zeitpunkt meist sehr klare Konnotationszuordnungen bei den

Begriffen erkennen, die mit den in unserer heutigen Gesellschaft vertretenen Grundwerten korrelieren. So trat beispielsweise Demokratie nicht nur als Verfassungsform, sondern auch als gesellschaftlicher Wert mit anderen Dimensionen klar hervor, während Sklaverei als äußerst negativ eingestuft wurde.

Es dominieren zudem in diesen anfänglichen Begriffswolken auch Bewertungen und moralische Urteile, die in einem engen Zusammenhang mit (Un)gerechtigkeiten stehen. Diese Tendenz schwächt sich im Verlauf des Seminars ab und wird innerhalb der Begriffswolken der Abschlussumfrage eher durch relativierende Begriffe ersetzt, die oft eine Multiperspektivität einbringen, die zuvor nicht in diesem Maße vorhanden war. Diese Beobachtung stimmt sehr gut mit dem Feedback der Studierenden überein, dass sie bei der zweiten Umfrage weniger frei und aus dem Bauch heraus geantwortet hätten, sondern nun in viel höherem Maße zuvor reflektierten und genauer über die Begriffe nachdachten. Die schon zum Beginn des Seminars teils vorhandenen Bezüge zur Antike wurden jetzt sehr viel konkreter und bezogen den Input der einzelnen Sitzungen stark mit ein. Neben diesen sichtbaren Änderungen in den Wortfeldern, die nun stärker besprochene Begrifflichkeiten aufnahmen, belegen die Begriffsumfragen sowie die anschließende Diskussion mit den Studierenden auch, dass nun viele von ihnen Begriffe weit weniger als selbstverständlich und bekannt voraussetzten, sondern sie viel mehr hinterfragten als dies zuvor der Fall gewesen war. Dieses Bewusstsein zu wecken oder zumindest zu schärfen und den Studierenden das nötige methodische Rüstzeug für spätere Reflexionen und eigenständige Untersuchungen mitzugeben, sind wichtige Ziele des Projektes, die somit erfolgreich umgesetzt werden konnten. Das gewählte Darstellungs- und Umsetzungsformat machte es dabei nicht nur möglich, eine Art ‚Ausgangswert‘ und die späteren Veränderungen sichtbar zu machen, sondern beförderte auch eine Interaktion mit und Reflexion durch die Studierenden.

Insofern bestätigten sich die Umfragen jenseits der bereits im Kontext der Evaluation des Seminarkonzepts durch die Studierenden zurückgespiegelten Urteile als für das Projekt äußerst sinnvoll und wichtig, um einen Wandel in den Werturteilen bzw. den Assoziationen und Verknüpfungen mit den Schlüsselbegriffen überhaupt erfassen und darstellen zu können. Dabei kann es nicht eine Messung dieser Veränderungen im Sinne einer numerischen Bestimmung gehen, sondern vielmehr um Multiperspektivität und eine möglichst umfangreiche Reflexion, die sich in der von einigen Studierenden angesprochene ‚Nachdenklichkeit‘ widerspiegeln. Welchen Einfluss dabei die für das Projekt zentrale ‚affektive Komparation‘ hat, wird am Ende des nächsten Kapitels untersucht, welches den konkreten Projektoutput beschreibt und erklärt.

4. Der Output aus dem Projekt

Damit das Projekt und seine Ergebnisse nachhaltig wirken können, wurde neben dieser Publikation auch eine Veröffentlichung verschiedener, im Sinne von Open Educational Ressourcen (OER) nutzbarer Materialien geplant, die auf der Website des Historischen Seminars der LUH zur Verfügung gestellt werden.⁴¹ Sie sind in Teilen bereits in Vorbereitung auf das Seminar durch die Projektbearbeiterin, teils aber auch während des laufenden Semesters durch die Arbeiten der Studierenden entstanden oder ergänzt worden. Im Folgenden werden die einzelnen Materialien kurz vorgestellt, in Aufbau und Funktion erläutert und in den Projektkontext eingeordnet. Von den Materialien selbst werden nur die Themenblätter im Anhang vollständig wiedergegeben, da diese von der Autorin selbst erarbeitet wurden. Die nachfolgenden Unterrichtskonzepte dagegen sind eine Sammlung von Studierendenleistungen, die von der Autorin lediglich zusammengestellt, gerahmt und mit einigen einleitenden Worten zur Erklärung versehen wurden. Der Podcast schließlich ist ein Produkt engagierter Studierender, welches von der Autorin lediglich begleitet und in einigen wenigen Punkten beraten wurde. Schnitt, Zusammenstellung sowie Inhalte stammen jedoch von Teilnehmenden der beiden Seminargruppen. Inhaltlich werden aus diesem Podcast und aus den Diskussionen sowie den Materialien des Seminars jene Aspekte herausgefiltert und besprochen, die Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die ‚affektive Komparation‘ als Methode hilfreich für den universitären und den schulischen Unterricht sein kann. Diese summarische Auswertung findet ausschließlich in dieser Publikation statt, die einzelnen Beiträge und Ausarbeitungen der Studierenden sind dagegen im Podcast auf der Website detailliert nachzuhören.

4.1. Die Themenblätter – Materialsammlungen zur Orientierung für angehende Lehrkräfte

Bereits im Antrag bildete die Idee der ‚elektronischen Karteikarten‘ einen wichtigen Grundstein, um die Nachhaltigkeit des Projektes abzusichern. Konzeptionell weiterentwickelt wurde diese Ideenskizze zu den letztendlich sechs Themenblättern, die bereits in einer ersten Version vor dem Seminarbeginn fertiggestellt worden waren, damit einerseits die Studierenden für ihre

41 <https://www.hist.uni-hannover.de/de/forschung/alte-geschichte/fremdheitserfahrungen-und-die-affektive-komparation>.

Gruppenreferate auf deren Informationen zurückgreifen und andererseits die Blätter zugleich einen Feedbackprozess durchlaufen konnten. Auf diese Weise wurden der geplante Projektoutput und das Seminar durch die für alle Teilnehmer*innen der Basisseminare zu erbringende Studienleistung miteinander verzahnt.⁴² Auf den folgenden Seiten werden zunächst der Aufbau der Themenblätter und ihr Zweck sowie die verfolgte Zielstellung beschrieben. Danach findet eine kurze Auswertung statt, die sich sowohl auf das von den Studierenden in Schriftform abgegebene Gruppenfeedback als auch auf die zugehörigen Evaluationsfragen bezieht. Dabei wird auch kurz auf die vorgenommene Weiterentwicklung der Themenblätter bis zur auf der Webseite veröffentlichten Endversion eingegangen.

Die **erste Version der Themenblätter** vor dem Seminar enthielt die vier Kategorien „Leit- und Diskussionsfragen“, „Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht“, „Antike und moderne Quellen sowie andere Materialien“ und „Wichtige Internetseiten zum Thema“ als Untergliederungen der kommentierten Sammlung. Lediglich die letzten beiden Kategorien wurden letztendlich zu „Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien“ kombiniert, weil sich während des Semesters herausstellte, dass hier nicht immer eine klare Trennung möglich und sinnvoll ist. Alle genannten Unterteilungen folgen einem bewährten Seminarkonzept, da für nahezu jede Unterrichtsstunde sowohl ein vorbereitender Forschungstext als auch antike Quellen von den Studierenden vorzubereiten sind, wobei Leitfragen bereits anzeigen, welcher Fokus für die Diskussionen in der Seminarsitzung entscheidend sein wird und somit eine erste Orientierung vorgeben. Demselben Schema folgen grundsätzlich auch die Themenblätter, denn die „Leitfragen und Diskussionsanregungen“ ermöglichen zunächst eine erste Orientierung innerhalb des Themas und unterteilen es weiter, wobei hier auch bereits auf wichtige zu erläuternde Begriffe und Konzepte aufmerksam gemacht wird. Die „Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht“ sammelt danach vor allem Übersichtswerke und ins Thema einleitende Artikel, welche eine selbstständige Erarbeitung der aufgeworfenen Unterthemen ermöglicht. Damit diese nicht nur inhaltlich im Unterricht vorgestellt, sondern auch anhand verschiedener Quellenmaterialien veranschaulicht werden können, verweist die nachfolgende Kategorie auf eine Vielzahl an Quellenmaterialien und Webseiten mit entsprechender Themenbehandlung. Nach Möglichkeit wurden hier direkt Links hinterlegt, um eine Recherche und Überprüfung zu vereinfachen. Forschungsliteratur wurde nach Themen und Aspekten sortiert und gebündelt aufgeführt sowie kommentiert, wobei sowohl teils einzelne Publikationen kurz beschrieben oder eingeordnet werden, etwa welchen Fokus sie einnehmen oder welcher Forschungspositi-

⁴² Vgl. dazu auch Kap. „2.1.1. Bezug zum Gesamtkonzept: Verzahnung der studentischen Leistungen und des Projektoutputs“.

on innerhalb einer Debatte sie zuzuordnen sind, als auch ganze Debatten einleitend in kürzeren Texten aufgegriffen werden, um hier einen erste Überblick zu geben. Da alle Themen einen starken Gegenwartsbezug haben und sich mit dem heutigen Schulunterricht gut verknüpfen lassen, sind stets wesentliche Webseiten der *bpb* oder jene von Bildungsservern einzelner Bundesländer verlinkt worden, um hier den schnellen Zugang zu erleichtern. Sind hier Aspekte nur oder häufig in einer spezifischen Ausprägung vorzufinden, etwa die Tendenz Migration mit Asyl und Geflüchteten zu verbinden, ist dies vermerkt worden. Auch problematische Gegenwartsbezüge wie etwa beim Fallbeispiel der athenischen Päderastie, die auf keinen Fall mit heutiger Homosexualität und noch weniger mit Pädophilie gleichgesetzt werden darf, sind als Kommentierungen aufgenommen worden.

Das **Ziel** der Themenblätter ist, den Studierenden und angehenden Lehrkräften einen Leitfaden mit Ideen und ersten Anlaufpunkten an die Hand zu geben, damit diese sich in die komplexen und umfangreichen Themen einarbeiten können. Dabei können und sollen die Themenblätter keine fertigen Unterrichtsvorlagen sein, die dann nur noch abzuarbeiten wären, sondern sie dienen lediglich als erste Anlaufstelle für Lehrkräfte, sich selbstständig das entsprechende Wissen anzueignen, um gut informiert zu entscheiden, welchen Schwerpunkt anhand welcher Materialien sie in ihrem eigenen Unterricht setzen wollen. Insofern bleiben die Themenblätter Informations- und Inspirationsquellen für Lehrende und sind nicht an die Schüler*innen gerichtet. Insgesamt sind sie als Vorbereitungsinstrumente für Lehrende für eine reflektierende Beschäftigung mit den Themen, nicht aber als fertige Handlungsanweisungen anzusehen.⁴³

Die meisten Themenblätter waren genau einer Seminarsitzung zugeordnet und teilweise sehr ähnlich wie diese benannt. Lediglich im Fall der „Lebensentwürfe“ bot es sich an, diese nicht in drei getrennten Blättern anzulegen, weil es hier viele Überschneidungen zwischen den jeweils in einer Sitzung behandelten Lebenswelten der Kinder, Frauen und Männer gibt. Eine gemeinsame Einleitung zum Thema des Familienaufbaus in der Antike erschien hierbei zwingend nötig, denn erst auf dieser Basis lassen sich die Teilthemen verstehen und behandeln. Durch diese Zuordnung erreichten die meisten Blätter eine Länge von 3–4 Seiten. Eine Ausnahme hierzu stellte das Thema Sklaverei dar, was dem Forschungsschwerpunkt der Projekt-

43 Dass dies von den Studierenden zumeist auch so verstanden wurde, zeigte sich in den oben bereits beschriebenen Sitzungen, in denen sie während ihrer Referate einen eigenen Fokus setzten. Nichtsdestotrotz gab es aber auch einige Verständnisschwierigkeiten, da gerade einige der jüngeren Studierenden dachten, sie müssten alle angegebenen Publikationen zwingend für ihre Referate lesen. In den Sprechstunden konnte dieses Missverständnis aufgeklärt werden. In einigen wenigen Feedbackmeldungen zeigte sich, dass der Zweck der Themenblätter, eine Materialsammlung zur Orientierung und Vorbereitung für angehende Lehrkräfte und keine fertige Handlungsanweisung mit komplettem Lehrkonzept für den Schulunterricht zu sein, so nicht verstanden worden war.

bearbeiterin zuzuschreiben ist. Dieses Blatt war bereits in seiner ersten Version knapp 6 Seiten lang und enthielt verhältnismäßig umfangreiche Hinweise zu Debatten rund um Sklavereidefinitionen. Außerdem wirkte das Blatt „Lebensentwürfe“ sehr lang, da es neben einer allgemeinen Einführung in das Thema im Anschluss in drei Unterthemen jeweils die Lebenswelten der Kinder, Frauen und Männer behandelte und sich so eine Gesamtlänge von fast 16 Seiten ergab. Die folgende Tabelle führt die Titel der Themenblätter sowie ihre Zuordnung zu den Sitzungsthemen auf:

Nr.	Titel des Themenblatts	Sitzungstitel
1	Demokratie	Direkte und repräsentative Demokratie im Dialog
2	Krieg, Frieden und Imperialismus	Krieg, Imperialismus und das Recht des Stärkeren
3	Sklaverei, Freiheit und Menschenrechte	Sklaverei, Freiheit und Menschenrechte
4	Lebensentwürfe: Teil I – Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kinderehe	Lebensentwürfe I – Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kinderehe
	Teil II – Aufgaben von Männern und Frauen sowie soziale Rollenbilder	Lebensentwürfe II – Soziale Rollenbilder, Schwerpunkt Frauen
	Teil III – Fallbeispiel: Die athenische Praxis der Päderastie	Lebensentwürfe III – das Fallbeispiel der athenischen Päderastie
5	Migration und Integration	Migration und Integration
6	„Historische Wahrheit“ und „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“	Historische Plausibilität und soziale Konstruktion von Wirklichkeit dazugehörig: Abendvortrag von Prof. Dr. A. Körber

Tabelle 3: Zuordnung der Themenblätter und Sitzungsthemen

Pro (Unter)thema stand den Studierenden somit ein überaus reiches Literaturangebot zur Verfügung, welches sie für ihre Referate nicht zwingend in Gänze lesen und durcharbeiten mussten, sondern aus dem sie sich die für sie wesentlichen Publikationen heraussuchen sollten. Diese Vorgehensweise wurde bewusst ausgewählt, damit die Blätter einen authentischen Feedbackprozess durchlaufen konnten, denn auch spätere Lehrkräfte stehen vor derselben Aufgabe, aus einer Vielzahl an Materialien einige wenige auszuwählen. Für die Studierenden

bedeutete dies, dass sie im Grunde keine eigene Recherche im Internet mehr durchführen mussten, jedoch mit einer Fülle an Informationen konfrontiert wurden, die sie in dieser kurzen Zeit nur mit einem äußerst hohen Arbeitspensum zur Gänze erarbeiten konnten. Hiermit wurde eine Situation erzeugt, der sich die Studierenden gewissermaßen auch bei einer ausführlichen Eigenrecherche gegenüber gesehen hätten, da es meist kein großes Problem darstellt, Material zu einzelnen Themen zu finden, gerade wenn sie so weit gefasst sind wie in diesem Seminar. Viel schwieriger ist es jedoch, die einzelnen Forschungspositionen und den jeweiligen Wert und Fokus der Publikationen zu überprüfen und für das jeweilige Thema einzuschätzen. Hierfür wurde durch die Sammlung und Kommentierung zumindest eine Vorarbeit geleistet, um den Studierenden zu helfen und eine erste Orientierung so einfach wie möglich zu gestalten, allerdings waren mit dem Blick auf die spätere Verwendung der Themenblätter bereits in dieser Erstversion Themen, Aspekte und antike Quellenzeugnisse aufgenommen worden, die in der knapp bemessenen Zeit der Seminarsitzung nicht explizit besprochen werden konnten. Insofern mussten die Gruppen jeweils entscheiden, wie sie die umfangreichen Literaturangaben sortieren, Wesentliches auswählen und untereinander für eine Bearbeitung aufteilen wollten. Dieses Konzept wurde bewusst zur Schulung entsprechender Fähigkeiten ausgewählt, stellte sich allerdings aufgrund der Zusammensetzung der Kursgruppen und dem relativ hohen Übergewicht von Studienanfänger*innen teils als schwierig heraus, sodass noch einmal in Sprechstundensitzungen erklärt werden musste, dass nicht zwingend alle Personen alle Publikationen im Vorfeld des Referats gelesen haben mussten. Einige Gruppen hatten dies anders verstanden und sahen sich so einer für sie nicht zu bewältigenden Masse an Publikationen gegenüber. Dies spiegelte sich zum Teil auch im Feedback der Themenblätter.

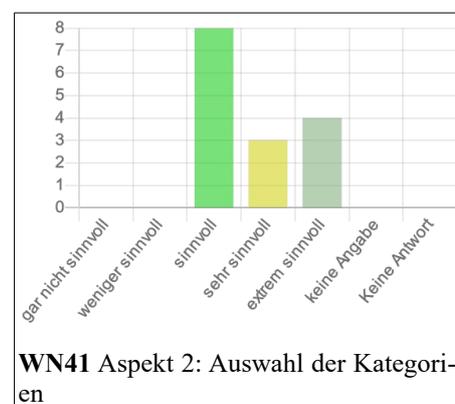
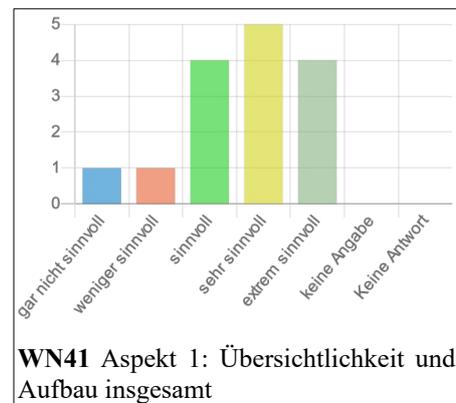
Der **Feedbackprozess** selbst lief reibungslos ab. Jede Gruppe sollte nach ihrem Referat ca. 1 Seite geschriebenes Feedback einreichen, welches dann im Nachgang gesammelt, sortiert und ausgewertet wurde. Dabei wurden jene Kritikpunkte herausgefiltert, die nicht nur einzelne persönliche Meinungen betrafen,⁴⁴ sondern auf generelle Probleme aufmerksam machten bzw. sinnvolle Ergänzungen zu einige Aspekten vorschlugen.⁴⁵ Der Grundtenor lässt sich fol-

44 Z.B. äußerte eine Studierende, dass ihr nach der Lektüre der Leitfragen zu ihrem Thema keine eigenen mehr eingefallen seien, was sie als Nachteil empfand, wobei sie allerdings ebenfalls beschrieb, dass die Leit- und Diskussionsfragen ihr eine erste Orientierung erst ermöglichten und so den Stoff gliederten. Da alle anderen Gruppen diese erste Kategorie durchweg als hilfreich empfanden und die Autorin in früheren Seminaren nur positive Erfahrung mit anfänglichen Leitfragen zur Orientierung und Fokussierung gemacht hatte, war dieser Kritikpunkt zwar zur Kenntnis genommen worden, floss jedoch nicht in die Überarbeitung der Themenblätter ein.

45 So war im Themenblatt zur Kindheit der Bereich „Bildung und Erziehung“ unterrepräsentiert, wie die Studierenden korrekt bemerkten, beim Thema Sklaverei wurde eine Ergänzung des Schweizer Gesetzes vorgeschlagen, um das Verständnis des Sklavereiabkommens zu fördern. Beide Hinweise wurde einbezogen und die Informationen ergänzt.

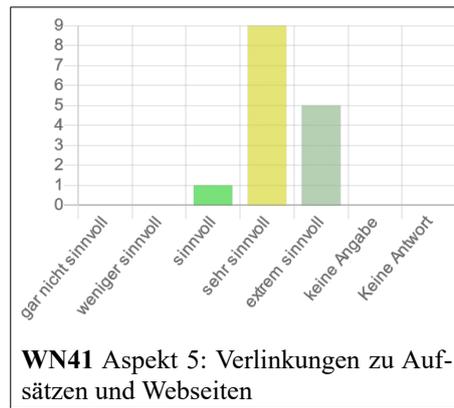
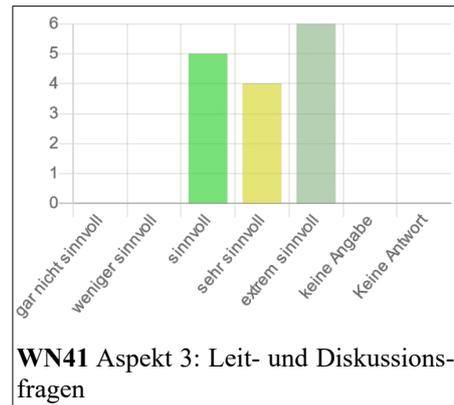
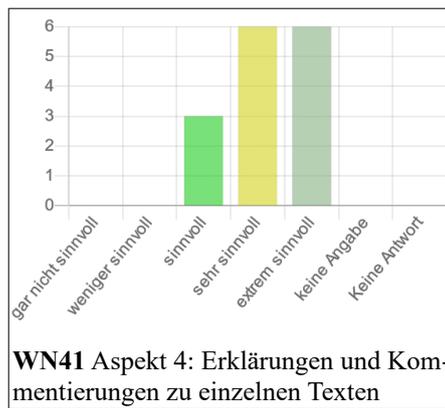
gendermaßen zusammenfassen: Insgesamt seien die meisten Themenblätter mit ihren Kategorien übersichtlich strukturiert, was bei der Einarbeitung in das Thema geholfen habe, jedoch sei der Input teils zu umfangreich, sodass nicht alle Publikationen gelesen werden konnten. Die Leitfragen empfanden fast alle Personen ebenso wie die Links, Kommentierungen und Unterteilungen in einzelne Aspekte als hilfreich, allerdings wurde mehrmals angemerkt, dass die Fülle zu groß bzw. dafür die Übersichtlichkeit nicht ausreichend gewesen sei. Da dies vor allem von jenen Gruppen kritisiert worden war, die mit den längsten Blättern konfrontiert waren und so eine noch größere Informationsflut als die anderen Teilnehmer*innen zu bewältigen hatten, ist dieser Umstand ernst zu nehmen und abzuändern. Hierfür sind auch bereits mehrere Vorschläge unterbreitet worden, wie eine eigene Seitennummerierung innerhalb der Blätter, größere Abstände zwischen Zeilen und Abschnitten sowie jeweils ein eigenes kleines Inhaltsverzeichnis, welches die Übersichtlichkeit erhöhe und ein Springen im Dokument ermögliche. Grundsätzlich wurde die Menge an Literatur also als positiv angesehen, weil so eine eigene Recherche entfalle, jedoch reichte offenbar die Formatierung nicht aus, um ein einfaches Zurechtfinden zu gewährleisten.

Der zusammenfassend geschilderte Eindruck der Feedbackbögen wurde im Wesentlichen auch durch die Antworten der **Projektevaluation** bestätigt, die in den nebenstehenden Diagrammen abzulesen sind. Als sehr sinnvoll stellte sich die parallele Betrachtung beider Varianten heraus, da die Ergebnisse der Evaluation zwar eine statistische Auswertung der einzelnen Punkte erlaubt, jedoch die jeweiligen Gründe für eine positive oder negative Bewertung nicht erkennbar sind. Dank der Gruppenfeedbacks sind diese gut nachvollziehbar, sodass die Themenblätter dahingehend noch einmal gezielt überarbeitet werden konnten. So dürften die teils schlechten Bewertungen der Gesamtübersichtlichkeit (**WN41: Aspekt 1**) jener zu großen Fülle an Informationen bei unzureichender Formatierung gerade bei den längeren Themenblättern zuzuschreiben sein, während das trotzdem insgesamt gute Ergebnis zeigt, dass dies nur punktuell als größerer Makel wahrgenommen wurde. Dagegen sind die Kategorien (**Aspekt 2**)



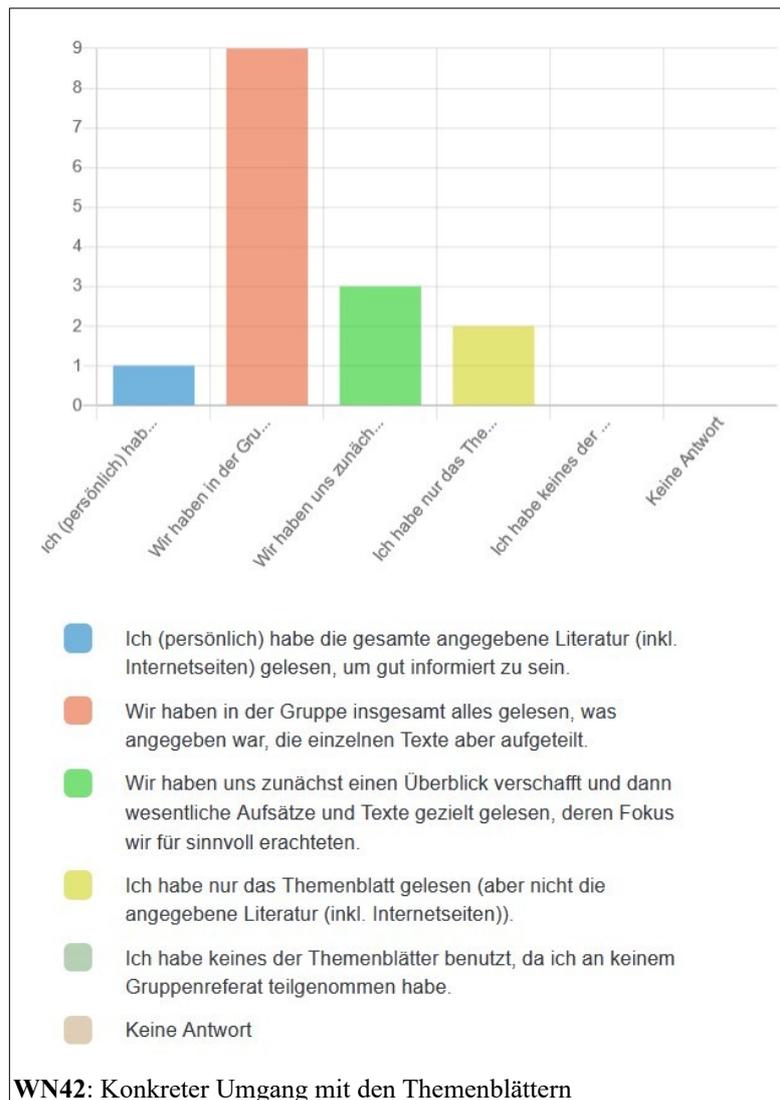
durchweg als (äußerst) sinnvoll und positiv bewertet worden. Trotz leicht unterschiedlicher Gewichtungen der Stimmen für „sinnvoll“ bis „extrem sinnvoll“ können dabei alle abgefragten Aspekte – „Leit- und Diskussionsfragen“ (**Aspekt 3**), „Erklärungen und Kommentierungen zu einzelnen Texten“ (**Aspekt 4**) und „Verlinkungen zu Aufsätzen und Webseiten“ (**Aspekt 5**) – als insgesamt sehr hilfreich gelten. Gerade die Verlinkun-

gen wurden dabei als eine enorme Vereinfachung bei der Recherche empfunden, da so keine eigene Suche der Literatur mehr vorzunehmen ist.



Neben der Bewertung der Themenblätter wurden die Studierenden auch nach ihrem Umgang mit diesen gefragt, wobei sie ankreuzen sollten, welche der angegebenen Aussagen am ehesten zutrif (**WN42**). Mit dieser Frage sollte erhoben werden, wie die Literatur von der Gruppe insgesamt rezipiert wurde, wobei durch die Antwortmöglichkeiten und deren Reihenfolge eine Skala von „alles persönlich gelesen“ bis hin zu „nur das Themenblatt, aber keine Literatur gelesen“ aufgemacht wurde. Das Ergebnis war durchaus überraschend, denn eigentlich waren die Themenblätter für das in Antwortmöglichkeit 3 am besten repräsentierte Szenario konzipiert worden, am häufigsten wurde allerdings angegeben, dass die Gruppe insgesamt alle angegebenen Publikationen gelesen habe (Antwort 2) und eine Person sogar persönlich das gesamte Pensum absolviert haben will (Antwort 1). In Anbetracht der Menge an angegebener Literatur ist dies zwar bei einem überdurchschnittlichen Engagement für das vorliegende Seminar nicht unmöglich, jedoch zumindest für eine größere Anzahl der Studierenden zweifelhaft, da die Daten nicht so ganz zur offiziellen Lehrveranstaltungsevaluation passen. Dort wurde der persönliche, wöchentliche Zeitaufwand von über 55% der Studierenden mit 1-2 Stunden angegeben, von nur 4 Personen mit 2-3 Stunden und lediglich einer Person von mehr als 4 Stunden. Je nachdem, welche Leistungen (reguläre Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Referatsvorbereitung, Prüfungsleistung) dabei eingerechnet wurden, ließen sich die et-

was höheren Zahlen schon hiermit erklären, denn insgesamt war das Seminar für eine wöchentliche Vor- und Nachbereitungszeit von etwa 1-2 Stunden ausgelegt. Referat und Prüfungsleistungen kämen hinzu. Wenn eine Gruppe alle Materialien des Themenblattes vollständig durchgelesen hätte, müsste dies den wöchentlichen Wert sicherlich auf über 4 Stunden anheben. Dies gilt umso mehr, wenn eine Person alles gelesen hätte. Dieser Arbeitsaufwand ist allerdings nur ein einziges Mal angegeben worden und könnte evt. durch die für das Referat und die Prüfung benötigte Vorbereitungszeit erklärt werden.



Insofern bleibt die Antwortverteilung dieser Frage überraschend. Eine mögliche Erklärung könnte auch in einem Missverständnis begründet sein: Da für jede Stunde neben den Themenblättern für die Referatsgruppen auch 1-2 kürzere Literatur- und Quellentexte mit Leitfragen für alle Seminarteilnehmer*innen zur Vorbereitung verpflichtend zu lesen waren, mögen sich einige Studierende vielleicht irrtümlich hierauf bezogen haben.⁴⁶ Eine abschließende Entscheidung, welche Deutung korrekt sein mag, lässt sich aufgrund der Datenlage hier nicht vornehmen.

Die Ergebnisse der Gruppenfeedbacks und der Projektevaluation flossen direkt in die nach dem Seminar vorgenommene **Überarbeitung der Themenblätter** ein, wo sowohl inhaltliche Nachbesserungen vorgenommen als auch das Layout noch einmal neu konzipiert wurde. Eini-

⁴⁶ Diese Deutung basiert auf einigen Nachgesprächen mit Referatsgruppen, die sich explizit mit „angegebener Literatur“ auf jene Passagen und Texte bezogen, die für alle Teilnehmer*innen verpflichtend eingestellt wurden.

ge gute Ideen, wie beispielsweise das Aufgreifen von Kompetenzbereichen in den Themenblättern, um angehenden Lehrkräften eine vertraute Einteilung zu bieten, konnten im Rahmen des kleinen Projektes aufgrund personeller und zeitlicher Ressourcen nicht geleistet werden, wären aber sicherlich ein zusätzlicher Nutzen gewesen. Inhaltliche Ergänzungen, die von den Studierenden gewünscht wurden, sind dagegen vollumfänglich aufgenommen worden. Ein jeweils eigenes Themenblatt für die einzelnen Aspekte der Lebensentwürfe zu gestalten, erscheint noch immer nicht hilfreich, weil dann viele übergreifende Publikationen in jedem Themenblatt wiederholt werden und angehende Lehrkräfte für einen Seitenblick häufiger das Blatt wechseln müssten. Eine bessere und deutlichere Gliederung sowie ein Inhaltsverzeichnis sollten hier aber den gewünschten Effekt der besseren Übersichtlichkeit bringen.

Eine zweite wichtige Quelle zur **Ergänzung der Themenblätter** lieferten die als erste Prüfungsteilleistung abzugebenden Literaturlisten. Die Studierenden sollten sich hier innerhalb ihres Referatsthemas (also des jeweiligen Sitzungsthemas) einen Schwerpunkt suchen, zu dem sie 12 Titel recherchierten, die bestimmte Formen von Publikationen abdecken mussten, um zugleich kontrollieren zu können, ob die gelernten Regeln zum Bibliographieren verstanden und angewandt werden können. Viele wählten dabei ihr im Referat vorgestelltes Unterthema oder einen nahe verwandten Aspekt aus, was zwar empfohlen wurde, aber nicht zwingend vorgegeben war. So hätte innerhalb des Rahmens des jeweiligen Sitzungsthemas auch jeder andere Aspekt ausgewählt werden können. Wichtig war allerdings, dass keine Literatur genannt werden durfte, die in den Themenblättern bereits vorgegeben war. Einige Studierende spiegelten im Nachhinein, dass dies für sie schwierig gewesen sei, da damit quasi bereits die gesamte Literatur vorweggenommen worden sei. Aufgrund der Fülle vorhandener Forschungsliteratur ist dies äußerst unwahrscheinlich, zumal in den Themenblättern häufiger Übersichtswerke und einführende Publikationen zum Thema genannt sind als Arbeiten zu speziellen Schwerpunkten. Auch mehrere sehr gute und thematisch fokussierte Literaturlisten belegten, dass diese Kritik einiger Studierenden wohl eher durch ihre Suchstrategie als durch einen tatsächlichen Mangel an Literatur zustande kam. Nach der Bewertung und Rückgabe der Literaturlisten und auf Grundlage des oben beschriebenen Feedbacks, wurden alle Leistungen noch einmal dahingehend geprüft, ob sich einzelne Publikationen als punktuelle Ergänzung der Themenblätter heranziehen ließen. Dabei wurden potentielle Kandidaten erneut kritisch nach ihrem Inhalt geprüft und daraufhin, an welcher Stelle der Themenblätter sie mit welchem Bezug und entsprechender Kommentierung aufgenommen werden konnten. Je nach

Qualität, gewähltem Schwerpunkt und Menge der dazu eingereichten Literaturlisten ergaben sich daraus bei einigen Themen durchaus umfangreiche Ergänzungen, wie etwa zur „Demokratie“, sodass die Blätter teilweise noch einmal um mehrere Seiten verlängert wurden.

Obwohl dies die Informationsdichte erneut zum Teil deutlich erhöht, erscheinen diese Ergänzungen sinnvoll, um den angehenden Lehrkräften ein möglichst umfangreiches Reservoir zur Verfügung zu stellen, aus dem sie schöpfen können, selbst wenn sie keine Zeit für eigene, umfangreiche Recherche haben. Trotzdem bleibt anzumerken, dass alle Themenblätter als Sammlung von Ideen, Vorschlägen und Materialien anzusehen sind und die Lehrkräfte nicht von ihrer Verpflichtung entbunden werden können, sich selbst ein Urteil zu bilden und zu entscheiden, welche Publikationen und potentiellen Quellen für ihren Unterricht eher geeignet sind und welche vielleicht auch nicht. Alle Blätter wurden dabei nach bestem Wissen und Gewissen zusammengestellt und kommentiert, bleiben aber selbstverständlich der subjektiven Ansicht und Einschätzung verhaftet. Sie sind als Themeneinstieg und Inspiration zu verstehen, können nicht vollumfänglich sein und bleiben damit in ihrer Zusammenstellung und Bewertung auch stets diskutabel. Alle Rezipient*innen seien dazu ermuntert, sich durch die Lektüre der Themenblätter Anregungen zu holen und diese gerne weiterzudenken und auf ihrer Basis mit oder ohne weiterführende(r) Recherche ihren eigenen Schulunterricht zu konzipieren. Aus personellen Gründen werden die Themenblätter außerdem nicht aktualisiert, sodass neu erscheinende Literatur nicht eingearbeitet wird. Dies ist beim Umgang mit ihnen zu beachten und neuere Ansätze müssen ggf. selbst recherchiert werden.

4.2. Die Unterrichtskonzepte – Inspirationen, wie der Unterricht aussehen könnte

Nachdem die Teilnehmer*innen des Basisseminars Alte Geschichte als erste Prüfungsteilleistung eine Literaturliste abzugeben hatten, sollte als zweite Teilleistung mit demselben Themenschwerpunkt ein eigenes Unterrichtskonzept entworfen werden. Die Aufgabenstellung war dabei für alle zu Prüfenden dieselbe, um eine adäquate Bewertung sicherzustellen. Die Rahmenbedingungen lauteten dabei, dass ein Projekttag für eine 8. Klasse zu planen sei, der insgesamt 6x45 min. umfassen – wobei Pausen und Blocklänge selbst gewählt werden durften – und sich sowohl auf die Verhältnisse der Antike als auch die heutigen beziehen sollte. Damit ähnelten die Einheiten unseren Seminareinteilungen, wobei die Studierenden nun jedoch drei-

mal so viel Zeit für die Themenbearbeitung erhielten und die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler (SuS) waren. Die Ausarbeitungen durften dabei jede Form annehmen, also etwa stichpunktartig, in kleinen Texten, tabellarisch, in Schemata oder einer Mischform verfasst werden, sollten aber insgesamt 3 Seiten nicht überschreiten. Letzteres wurde häufiger ignoriert, sodass auch längere Arbeiten eingereicht wurden, die nichtsdestotrotz zum Teil sehr gute Ideen und Konzepte enthielten und daher in die Sammlung aufgenommen wurden. Wichtige Teile der Leistung, die auch bewertet wurden, waren Aufbau und Gesamtkonzept, Zeitplan, zu verwendende Materialien, Methoden und Tools, Leitfragen und Erkenntnisziele. Alle Aspekte sollten erkennbar sein, konnten aber in beliebiger Form eingearbeitet werden.

Viele Studierende entschieden sich für eine tabellarische Darstellung, um möglichst knapp und übersichtlich alle Aspekte einzubeziehen. Das Querformat stellte sich hier häufig als sinnvoll heraus und wird auch so in der Veröffentlichung beibehalten. In die entsprechenden Sammlung auf der Homepage wurden all jene Konzepte aufgenommen, die den Anforderungen genügen und sinnvolle Ansätze für einen den oben beschriebenen Rahmenbedingungen entsprechenden Projekttag darstellen. Einige Themen sind dabei aufgrund der Gruppengröße (Referatsgruppen) und der Qualität der Konzepte häufiger vertreten, was kein Problem ist, da dies oft auch Themen sind, die im Schulunterricht häufiger durchgenommen werden, wie etwa Demokratie. Alle Konzepte sind als Vorschläge und Denkansätze zu verstehen, die im Rahmen des Seminars von den jeweiligen Studierenden erstellt und zur Veröffentlichung freigegeben wurden. Ob diese nun 1:1 oder in adaptierter Form umgesetzt oder gar nur als Inspiration für angehende Lehrkräfte dienen, müssen potentielle Rezipient*innen selbst entscheiden. Eine umfangreiche Angleichung in der Formatierung und ein Korrekturat der Konzepte hinsichtlich Grammatik und Rechtschreibung konnte aus personellen Gründen leider nicht vorgenommen werden. Die Konzepte sind daher im Wesentlichen in jener Form gesammelt und zugänglich gemacht, in der sie abgegeben wurden, wobei der Inhalt zur Gänze urheberrechtlich geschützt ist und geistiges Eigentum der jeweiligen Studierenden bleibt. Die Projektbearbeiterin hat lediglich persönliche Daten der Studierenden, ausgenommen des Vor- und Nachnamens zur Kenntlichmachung der Urheberschaft, aus den Datensätzen gelöscht, die Konzepte gesammelt und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht sowie mit Zwischenüberschriften versehen, um eine bessere Orientierung zu gewährleisten, und zuletzt einige einleitende Worte vorangestellt. Für alle anderen Inhalte zeichnen sich die Student*innen selbst verantwortlich.

Einige kurze Worte zum Inhalt müssen der Lektüre jedoch noch voran gestellt werden. So erwiesen sich einige Themen als problematisch, da diese kaum für die Vermittlung in einer 8. Klasse geeignet sind. Dies gilt vor allem für das Thema „Päderastie“, für welches zwar einige der vorgeschlagenen Konzepte aufgenommen wurden, da sie sehr gut damit umgehen und die Probleme nicht nur thematisieren, sondern ihnen auch didaktisch sinnvoll begegnen. Allerdings sei an dieser Stelle, auch angelehnt an spätere Auswertungen mit den Studierenden, eine Behandlung in höheren Klassenstufen, etwa in Klasse 11 oder 12, empfohlen, sofern das Thema nicht besser im Schulunterricht auszuklammern wäre. Dies ist von Fall zu Fall zu entscheiden. Besonders sexuelle Komponenten des Themas sowie die oft konstruierte Nähe zur Pädophilie lassen das Thema eher ungeeignet und hochproblematisch erscheinen. Mit einer geeigneten Rahmung und bei einer sehr vorsichtigen Vermittlung wäre eine Behandlung zwar durchaus möglich, wie die Studierendenvorschläge zeigen, jedoch eignen sich andere Themen des Seminars weit besser für den Schulunterricht. Dies gilt vor allem für „Demokratie“ oder auch einige Aspekte von „Krieg und Frieden“ sowie „Lebensentwürfe von Kindheit“ und sozialen Rollenverteilungen von Männern und Frauen, mit denen sich gut an heutige Debatten anknüpfen lässt. Hier können vor allem die Unterschiede antiker und heutiger Verhältnisse bei einer Reflexion der eigenen Normen und Werte helfen. Auch für „Migration und Integration“ sowie zum Thema der „Sklaverei“ ließe sich der Antikenvergleich sinnvoll einsetzen.

Die Reihenfolge der Unterrichtskonzepte entspricht jener der Themensitzungen während des Seminars und damit auch jener der Themenblätter, sodass hier eine durchgehende Kontinuität gewahrt bleibt. Zur Einschätzung, wie hilfreich die ‚affektive Komparation‘ für die einzelnen Themenfelder ist, lassen sich sowohl die entsprechenden Podcastteile der Studierenden als auch die Auswertung des nächsten Teilkapitels heranziehen. Mit diesem schließt sich der Kreis, denn es greift die an den Anfang gestellte Methode wieder auf, prüft sie noch einmal kritisch und formuliert wesentliche Bewertungen zu ihren Potentialen und Grenzen. Zugleich stellt dieses Teilkapitel auch eines der wichtigsten Ergebnisse des gesamten Projektes dar, die noch einmal im letzten Kapitel zusammengefasst und klar benannt werden.

4.3. Der Podcast – eine kritische Reflexion zur Methode der ‚affektiven Komparation‘

Die Ergebnisse dieses letzten Teilkapitels stammen zum größten Teil aus dem Seminarkontext, obwohl die grundlegende Idee der ‚affektiven Komparation‘ bereits mit dem Projektantrag entwickelt wurde. Eine Ausformulierung der Methode und ihre kritische Überprüfung waren jedoch zentrale Ziele des Projektes. Im Folgenden wird zunächst kurz die Einbindung der ersten Ideen sowie die Weiterentwicklung und Ausformulierung der Methode vor und während der Seminare skizziert, bevor anschließend eine ausführliche Auswertung des Podcasts und eine daraus resultierende Bewertung der Methode selbst vorgenommen wird. Dabei fließen auch die Evaluationsergebnisse der letzten beiden Fragen ein, bei denen die Studierenden gebeten wurden, eine generelle Einschätzung zum Mehrwert der Methode abzugeben.

Die Methode der ‚affektiven Komparation‘ war bereits am Beginn des Seminars eingeführt worden, wobei hier zunächst noch eine genaue Charakterisierung und Beschreibung fehlten, die im Verlauf des Seminars gemeinsam mit den Studierenden entwickelt werden sollten. In der zweiten Seminarsitzung war hierfür ein größerer Teil der Zeit reserviert worden, um eine erste Arbeitshypothese aufzustellen. Dies stellte sich als sehr schwierig für die Studierenden heraus, was zum Teil offenbar auch auf einem Missverständnis des Begriffs selbst beruhte. Aufgrund der unbefriedigenden Ergebnisse des Brainstorming-Prozesses in dieser zweiten Sitzung, wurde eine Ausformulierung der Methode auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Eine Anwendung mit den von der Projektarbeiterin vorformulierten Fragestellungen fand aber trotzdem in den nachfolgenden Themensitzungen statt und funktionierte sehr gut. Somit fiel den Studierenden nicht der Vergleich selbst oder eine Anwendung der Methode schwer, sondern vielmehr ihre abstraktere Ausformulierung bzw. Charakterisierung. Eine solche wurde dann erneut in der Reflexionssitzung am Ende des Seminars angestrebt. Hier stellte sich in Kurs 1 während der Diskussion heraus, dass einige Studierende deshalb Probleme mit dem Ausformulieren hatten, weil sie die Wortbedeutung anders aufgefasst hatten als es von der Projektbearbeiterin intendiert gewesen war. Vor allem zwei Interpretationsrichtungen führten hier zu Verwirrung: Zum einen dachten einige Teilnehmer*innen, dass Emotionen von damals und heute, also asynchron, verglichen werden sollten, was aber zu erheblichen Schwierigkeiten geführt hätte. Dementsprechend waren hier viele Personen zurecht skeptisch, welchen Mehrwert, die ‚affektive Methode‘ haben sollte und könnte. Neben dem Quellenproblem, wie wir uns emotionalen Zuständen in der Antike aufgrund inhaltlicher Lücken und weitgehend

fehlender Egozeugnisse überhaupt nähern können, war hier vor allem die didaktische Frage ausschlaggebend, ob wir uns überhaupt (vollständig und mit Mehrwert) in eine andere Person hineinversetzen können. Dies wurde zurecht von vielen Studierenden angezweifelt, stellt aber auch nicht die intendierte Interpretationsrichtung des Projektes dar. Zum anderen wurde das Wort Komparation mehrfach nicht als „Vergleich“, sondern „Steigerung“ von Emotionen verstanden, was ebenfalls auf viel Skepsis stieß, da doch die Geschichtswissenschaft vielmehr neutral, sachlich und ohne emotionale Präferenzen untersuchen und analysieren sollte. In der Diskussion wurde daraufhin noch einmal eine Kurzbeschreibung vorgestellt, die schon im Zuge der Evaluation aufgestellt worden war und eine explizit andere Richtung andeutet. Sie lautete wie folgt:

„Ziel und Output des Projektes ist neben den genannten Themenblättern eine Auswertung zur ‚affektiven Komparation‘. Grundlage hierfür ist nicht einfach nur ein Vergleich zweier asynchroner Kulturen (Gegenwart und Antike), sondern die bewusste Kontrastierung zweier Gesellschaften, durch das Aufzeigen von Unterschieden. Dass dabei Emotionen erzeugt werden – bedarfsweise auch eher negativ bewertete wie Empörung, Ablehnung bestimmter Praktiken und Werte der Antike, die inzwischen nicht mehr als zeitgemäß gelten usw. –, wird dabei nicht nur zugelassen, sondern steht explizit im Mittelpunkt, um die eigenen Perspektiven, Normen und Werte zu hinterfragen und zu reflektieren.“

Diese Beschreibung war allen Studierenden bereits zuvor über StudIP zugänglich, jedoch offenbar nicht präsent genug, wie die Diskussion zeigte. Nachdem sie hier erneut vorgestellt wurde, spiegelten mehrere der Teilnehmenden, dass ihnen nun sehr viel klarer sei, was die Methode eigentlich bewirken sollte und es ergab sich im Folgenden eine lebhaftere Diskussion über einige Vor- und Nachteile. Im zweiten Kurs war die Charakterisierung offenbar präsenter, denn eine Studentin meldete sich sofort und gab eine ähnliche Interpretationsrichtung vor, wobei sie auch auf die vergangenen Sitzungen Bezug nahm. Das gegebene Zitat legte somit die grobe Leitlinie fest, in welchem Rahmen die ‚affektive Komparation‘ zu verstehen sei, die einzelnen Details waren jedoch von den Studierenden in ihren Essays, die zugleich auch als Podcastbeiträge zugänglich gemacht werden, zu untersuchen.

Die nachfolgende Auswertung stellt ein Destillat dieser Beiträge dar, indem es die unterschiedlichen Ergebnisse der Studierenden zusammenfasst und geschlossen präsentiert. Die ausführlichen Positionen sind dem Podcast auf der Webseite des Historischen Seminars zu entnehmen.⁴⁷ Dort findet zunächst eine allgemeine Charakterisierung und Beschreibung der Methode sowie ihres Potentials und ihrer Grenzen statt (entstanden im Rahmen des Moduls Schlüsselkompetenz), bevor die einzelnen Essays (Prüfungsteilleistung 3 für alle Teilnehmenden)

47 <https://www.hist.uni-hannover.de/de/forschung/alte-geschichte/fremdheitserfahrungen-und-die-affektive-komparation>.

den des Basisseminars) diese Aspekte jeweils für ihr Expertenthema beleuchten und zudem Vorschläge für Materialien und Methoden zur Vermittlung des Themas im Schulunterricht unterbreiten.

Trotz einiger Unterschiede im Detail ist eine generelle Tendenz in der Bewertung der Methode bei allen Essays feststellbar, mit der ihr auch eine ganz spezifische Stärke und Aufgabe zugewiesen wird. Die Teilnehmenden stimmen grundsätzlich darin überein, dass die ‚affektive Komparation‘ für den (Schul)unterricht geeignet sei, um gerade am Beginn einer Einheit Interesse und Motivation zu wecken und so das jeweilige Thema einzuführen und Verknüpfungen durch persönliche Erfahrungen herzustellen, die als ein erster Bezugspunkt fungieren können. Danach muss allerdings zwingend eine andere Art der Behandlung erfolgen, damit ‚objektive‘ Fakten und allgemeingültige Sachurteile entwickelt werden können.⁴⁸ Zu viele Emotionen würden den Unterricht durch fehlende Gemeinsamkeiten aufgrund der überbordenden Subjektivität erschweren und eine neutrale Behandlung unmöglich machen. Grundsätzlich zeigten die Essays, dass jedes der Themen zumindest in Aspekten mithilfe der ‚affektiven Komparation‘ eröffnet werden könne, jedoch die emotionale Komponente allein nicht ausreiche, um eine umfassende Diskussion der Verhältnisse sicherzustellen. Methodenvielfalt und Abwechslung sei der Schlüssel für eine umfassende und erfolgreiche Vermittlung und die ‚affektive Komparation‘ sei dabei nur eine unter vielen Optionen, für den Lerneinstieg aber durchaus gut geeignet. Nach dieser grundsätzlichen Einschätzung lohnt sich ein etwas genauere Blick auf die Potentiale und Grenzen der Methode, um den teils schwierigen Balanceakt zu vollbringen und die nötigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz der Methode im Schulunterricht aufzuzeigen. Die von den Teilnehmer*innen gesammelten Potentiale, aber auch Gefahren und Schwierigkeiten sind dabei durchaus vielfältig in ihren Nuancen und differenzieren die oben beschriebenen Hauptaspekte weiter aus.

Als Einstieg sei die Methode gut geeignet, weil sie den Schüler*innen vor allem bei neuen Themen durch persönliche Bezüge und mittels eines Gedankenaustauschs untereinander einen leichten Zugang zur Thematik ermögliche. Durch die Verknüpfung mit persönlichen Erfahrungen könne Interesse geweckt, Nähe hergestellt und so die intrinsische Motivation, um sich mit dem Thema zu beschäftigen, gesteigert werden. Auf diese Weise überbrücken Emotionen die zeitliche Lücke zur Antike. Durch Rollenspiele u.Ä. sei im späteren Verlauf eine gewisse Identifikation und ein Hineinversetzen in historische Persönlichkeiten und deren Handlungs-

48 Die einzelnen Begriffe sind während der Sitzung „Historische Wahrheit“ und „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“ ausführlich diskutiert worden und stellen sich aus Sicht der Fachdidaktik als nicht unproblematisch dar. Vgl. dazu einleitend die Ausführungen bei Rüsen, J.: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien 2013, 55-63.

motivationen möglich, um das Verständnis der Schüler*innen für diese Kontexte zu schärfen. Dies alles könne einen nachhaltigen Lernprozess initiieren, der weit über bloßes Faktenlernen hinausgehe, indem der Beschäftigung mit historischen Kontexten eine persönliche Relevanz für die Schüler*innen in ihrer eigenen Gegenwart verliehen werde, also ein Gegenwartsbezug. Angemerkt wurde, dass Lernen und Interesse umso größer seien, wenn eine Themenbehandlung als besonders sinnhaft für heutige Individuen wahrgenommen wird.⁴⁹ Es ginge also darum, das individuelle Geschichtsbewusstsein ebenso wie eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen und Bewertungen heutiger Personen zu fördern. Zugleich würden Schlüsselkompetenzen wie das Vertreten eines konkreten Standpunktes während einer Kontroverse eingeübt, aber auch die emotionale und interkulturelle Kompetenz der Schüler*innen gefördert. Sinnvolle Vermittlungskonzepte seien dabei auf möglichst viel Interaktionen und verbalen Austausch ausgelegt, wie beispielsweise Diskussionen und Gruppenpuzzles, aber auch Rollenspiele und kreatives Schreiben können hier einfließen.

Dieses Vorgehen, die ‚affektive Komparation‘ als Methode an den Beginn einer Einheit zu setzen, trage dem Umstand Rechnung, dass Emotionen eine Grundkonstante menschlicher Denkweisen seien und immer eine gewisse Rolle bei Beurteilungen spielen. Sie einfach auszuklammern sei somit unmöglich. Stattdessen können sie als Spiegel – auch unbewusst vertretener – eigener Normen und Werte als Einstiegs- und Bezugspunkt genutzt werden, um ein Gespräch zu initiieren. Außerdem erlauben sie grundsätzlich Verknüpfungen zu und Sensibilisierungen für ein Thema durch Empathie und Mitgefühl zu kreieren und so zugleich die persönliche emotionale Kompetenz der Schüler*innen zu stärken. Dieses Potential kann gerade für die oben beschriebene Anfangssituation genutzt werden, wobei hier auch auf gewisse Gefahren Rücksicht zu nehmen ist, welche die Essays vielfältig beleuchten. So könne es sein, dass einige Personen ihre Emotionen etwa nicht adäquat ausdrücken können oder nicht denselben Zugang zu ihnen wie andere Altersgenoss*innen haben. Außerdem müsse ein entsprechendes Vertrauens- und Arbeitsklima innerhalb der Klasse herrschen, damit sich die Schüler*innen tatsächlich trauen, ihre Emotionen offen anzusprechen. Gerade in den unteren Klassenstufen müssen dabei auch die Klassendynamik, Team- und Reflexionsfähigkeit und eventueller Druck, der durch emotionale Belastungen aufgebaut werden könne, beachtet werden. Eine Äußerung müsse daher stets freiwillig geschehen und eventuelle Betroffenheit bei heiklen Themen, also Trigger, wie jene, die Gewalt oder Sexualität betreffen, müssen beachtet werden, um alle Bedürfnisse der Schüler*innen angemessen zu berücksichtigen. Daher eigne-

⁴⁹ Vgl. Gegenwartsbezug nach Rüsen, J.: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien 2013, 57-63.

ten sich für die ‚affektive Komparation‘ vor allem Themen, die zwar einen unmittelbaren Bezug – auch aufgrund der Emotionen und alltäglichen Erfahrungen – zulassen, jedoch nicht zu sehr in die Privatsphäre der Schüler*innen vordringen. Das Thema „Schule und Bildung in der Antike“ stelle dafür ein gutes Beispiel dar, ebenso „Demokratie“. Dagegen müsse etwa die „Päderastie“, wenn sie tatsächlich im Schulunterricht behandelt werden solle, sehr vorsichtig gerahmt und wohl eher in fortgeschrittenen Klassen behandelt werden. Hier zeigen sich Potentiale und Grenzen der Methode, wobei Themen, die etwa Gewalt und Sexualität berühren, nicht nur bei der Verwendung dieser Methode, sondern immer mit großen didaktischen Herausforderungen verbunden sind. Der Einsatz von Emotionen jedoch muss gerade hier sehr behutsam dosiert, wenn nicht sogar eher ausgeklammert werden.

Damit deutet sich bereits ein zweiter wichtiger Aspekt an, denn auch bei der ‚affektiven Komparation‘ dürfen Emotionen nicht zu stark werden bzw. es bedarf eines methodisch anders gelagerten Herangehens, um die anfangs erzeugten Gefühle später sinnvoll in einen Bezugsrahmen zu setzen. Hierfür sehen die Studierenden vor allem eine neutrale und sachliche Betrachtung als sinnvollen Gegenpol an, damit die subjektiven Bewertungen und Erfahrungen einem Perspektivwechsel unterzogen, eingeordnet und in einem gemeinsamen Bezugssystem kritisch überprüft werden können. Am Anfang können die subjektiven Emotionen und Äußerungen der Schüler*innen eine Diskussion initiieren, die zeige, dass es unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen gäbe, die nicht *per se* richtig oder falsch seien. Vielmehr erhielten Handlungsweisen diese Bewertungen – als Zuschreibungen – erst in einem bestimmten Kontext (Kultur, Zeit, Ort, Situation, Bezugspersonen usw.). Diesen Rahmen bilden etwa die allgemeingültigen Normen und Werte einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt und sie sind veränderlich, wie beispielsweise ein Vergleich des klassischen Athens mit heutigen Verhältnissen zeigen kann. Hier könne eine Diskussion, was „richtig“ und „falsch“ sei, zu einem Perspektivwechsel und einer Erweiterung des Denkhorizonts führen. So ließen sich die eigenen, vielleicht bisher als feststehend und unverrückbar wahrgenommenen Normen und Werte reflektieren, um sie entweder zu festigen oder auch teilweise oder ganz aufzulösen. Persönliche und vielfältige Emotionen und Erfahrungen spielen für diesen Prozess eine wichtige Rolle, um zunächst alternative Sichtweisen aufzuzeigen und so ein Hinterfragen und Analysieren zu fördern. Jedoch sei hier eine Einbeziehung des Bezugssystems sehr wichtig, da ansonsten nur einzelne, subjektive Werturteile, aber beispielsweise keine übergeordneten Bewertungen intersubjektiver Art nach Rösen⁵⁰ möglich seien. Das Ziel sei somit, von den sehr individuel-

50 Vgl. dazu Rösen, J.: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien 2013, 61-63, bes. 62, wo er „Intersubjektivität“ als einen allgemein „zustimmungsfähigen Sinngehalt“ beschreibt.

len Perspektiven der Schüler*innen zu einer gemeinsamen Position zu gelangen, der alle zustimmen können. Dabei müssten nicht zwingend alle Details übereinstimmen, sondern vielmehr die groben Leitlinien, um ein gemeinsames Bezugssystem zu kreieren. Die Kontextabhängigkeit von Bewertungsurteilen und -maßstäben sowie ihre diachronen Veränderungen, aber auch Faktoren wie kulturelle Prägungen seien somit stets zu berücksichtigen, damit eine zunächst von Emotionen geleitete Herangehensweise nicht zu einer Fehlinterpretation historischer Gegebenheiten führe, etwa weil einzelne antike Werte heute als unzeitgemäß gelten und daher als schlicht rückständig bewertet werden. Stattdessen lassen sich diese häufig trotz heutiger, negativer Bewertungen in ihrem eigenen, gesellschaftlichen System als äußerst sinnvoll verstehen. Beide Perspektiven, jene aus einer heutigen Sicht heraus und die damalige haben also in der Vermittlung ihre Berechtigung, geben aber verschiedene Bedeutungsrichtungen vor.

Die Studierenden weisen auf weitere Gefahren hin, die zu bedenken sind: So können zu viele oder zu starke Emotionen eine sachliche Behandlung behindern oder zu Befangenheit und Unbehagen bei den Schüler*innen führen. Außerdem könne eine zu häufige und intensive Konfrontation mit negativen Gefühlen und Themen auch zu einer Abstumpfung führen, wie ein Student anmerkte. Er führte aus, dass dann vielleicht gewisse Umstände – er bringt hier das Beispiel der Sklaverei an – als gegeben und unveränderlich wahrgenommen würden, das Interesse nachlasse und eine gewisse ‚Übersättigung‘ und ‚Desensibilisierung‘ einsetzen könne. Es bestehe auch die Gefahr, dass die Schüler*innen dann nur noch jene Antworten stereotyp wiedergeben, die sie schon einmal gelernt haben bzw., die als Fazit einer früheren Beschäftigung festgehalten wurden, weil sie glauben, dass dies die erwarteten Antworten seien. Ein behutsamer Einsatz der Methode sei daher unumgänglich, auch damit keine Emotionen vorgespiegelt würden, weil die Schüler*innen erwarten, dass diese zu guten (Noten)bewertungen führen würden. Insofern sei hier wiederum die emotionale Komponente für den Themeneinstieg sinnvoller als für die anschließende Behandlung, die eher mit ‚objektiven‘ Untersuchungen in Verbindung stehen müsse. Hier ist der genannte Wechsel zur Vermittlung von sachlich-neutralem Wissen und Fakten nötig, um auch ein entsprechendes allgemeingültiges Urteil zu gewährleisten. Einige Aspekte ließen sich emotional auch kaum vermitteln, wie etwa der Aufbau von Herrschaftssystemen. Zwar können Auswirkungen und zugrundeliegende Normen und Werte Emotionen hervorrufen, wie Empörung aufgrund von gefühlten Ungerechtigkeiten oder eine positive Identifikation bei Teilhabe und Integration bestimmter Personengruppen, aber die abstrakten Systeme selbst lassen sich nicht mit Emotionen greifen. Würde nur die ‚affektive Komparation‘ eingesetzt, ließen sich diese Aspekte nicht verstehen und eine

unzulässige Vereinfachung der historischen Verhältnisse wäre die Folge. Die Betrachtung fiel zu oberflächlich aus und feine Nuancen würden nivelliert. Die angesprochene Methodenvielfalt sei hier also wichtig für eine ausgewogene Bewertung aller Faktoren, wobei die ‚affektive Komparation‘ an geeigneter Stelle auch während dieses Prozesses als ein Zugang durchaus sinnvoll eingesetzt werden könne, wenn dies Quellenlage und thematische Aspekte begünstigen. Finde eine Abstufung in der Dosierung der hervorgerufenen Emotionen und das Abwägen, für welche Aspekte die ‚affektive Komparation‘ überhaupt gewinnbringend eingesetzt werden könne, statt, sodass die Grenzen und Gefahren der Methode berücksichtigt würden, könne ein anschaulicher und spannender Unterricht durch mehr Nähe erreicht werden, in dem auch abstraktere Konzepte konkreter und greifbarer gemacht würden. Das Ziel sei somit kein möglichst intensives Hervorrufen von Emotionen, sondern ein moderater, gezielter Einsatz für eine kritische Reflexion, die möglichst viele Perspektiven einschlieÙe und eine ausgewogene Bewertung ermögliche.

Die ‚affektive Komparation‘ muss zudem vorsichtig eingesetzt werden, um die Überbetonung einer einzelnen Perspektive zu vermeiden. Dabei zeigen die Ausführungen der Studierenden, dass die Methode unter gewissen Umständen durchaus einer Multiperspektivität zuträglich sei, um so eine Horizonterweiterung und eine Aufweitung der Interpretationsmöglichkeiten aufzuzeigen.⁵¹ Zum einen geschähe dies automatisch durch die Subjektivität, aber auch ein fiktives Hineinversetzen in historische Persönlichkeiten könne hier zu weiteren Ideen und Anregungen führen. Die Studierenden schlagen neben Rollenspielen vor allem kreatives Schreiben (Tagebucheinträge, Lebensläufe u.Ä.) und anonyme Umfragen wie etwa mit dem Tool *Mentimeter* vor, damit die Schüler*innen sich aktiv einbringen können. Frontalunterricht und längere Textpassagen seien dagegen eher für ein Vermitteln von Faktenwissen geeignet, welches danach wiederum aktiv von den Schüler*innen umzusetzen sei. Dabei könne durch einen nochmaligen Vergleich mit dem jeweiligen Bezugssystem (damalige gesellschaftliche Normen, heutige Perspektive usw.; wobei jeweils klar zu kommunizieren sei, welche Perspektive gerade eingenommen würde) ein kritischer, sachlicher Austausch stattfinden, ohne dass zu starke Emotionen die Ergebnisse verzerren.

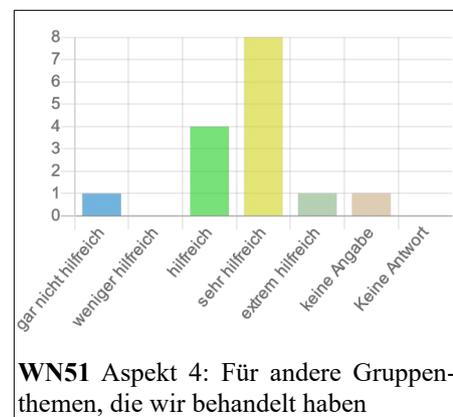
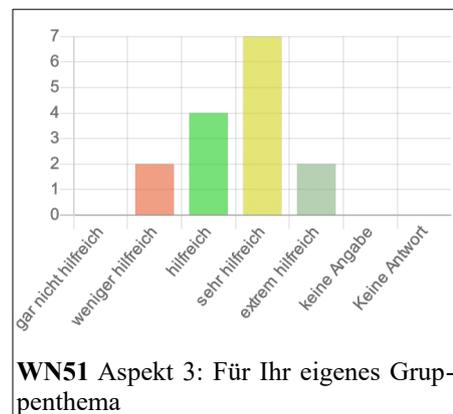
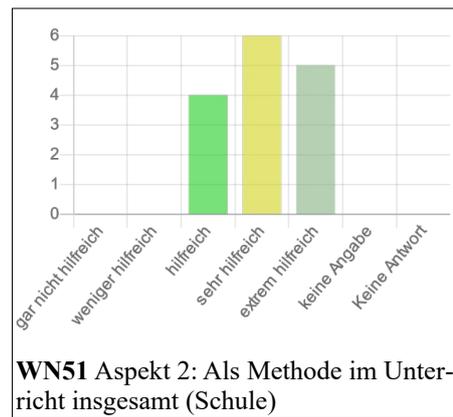
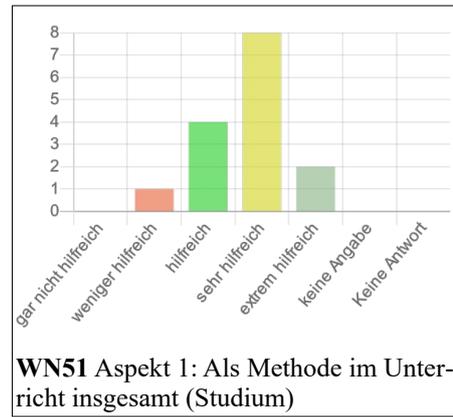
Das Potential der Emotionen könne und solle somit genutzt, müsse aber auch wieder eingefangen und in eine sachliche Analyse übergeleitet werden, um sowohl Sach- als auch Wertebene angemessen zu berücksichtigen. Ob sich ein spezifischer Aspekt für einen Vergleich und speziell für die ‚affektive Komparation‘ eigne, sei dabei fallweise zu entscheiden und lie-

51 Zwar stellt jede einzelne persönliche Emotion und deren Äußerung nur eine Perspektive dar, daraus wird in einer Diskussion aber eine viel umfassendere Aushandlung und Abwägung.

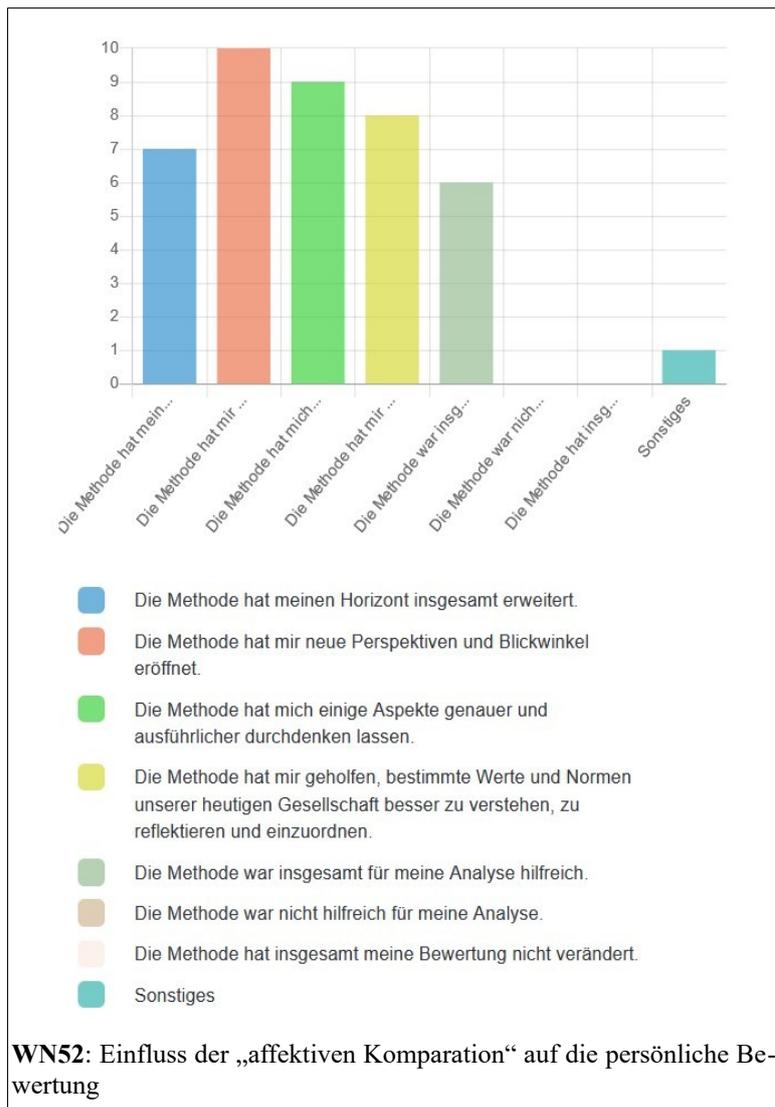
ße sich nicht pauschal beantworten, da die bereits genannten Potentiale, Probleme und Risiken jeweils abzuwägen seien. Das bedeute aber auch, dass grundsätzlich jedes Thema für diese Methode infrage komme, wenn es mit der entsprechenden Umsicht geplant würde und die spezifische Situation der Lernenden dafür geeignet sei. Dies müssten die Lehrkräfte im Einzelfall prüfen und aufpassen, dass sie ihre eigene, neutrale Vorbildrolle nicht verlassen würden, denn sie seien es, die ein Gleichgewicht zwischen der Emotionalität und Sachlichkeit und damit zugleich zwischen Wert- und Sachurteilen herstellen müssen. Der emotionale Zugang dürfe somit eine historische Akkuratess nicht behindern.

Die Ausführungen der letzten Abschnitte haben also gezeigt, unter welchen ganz spezifischen Umständen die ‚affektive Komparation‘ einen nachhaltigen Lernprozess fördern kann, damit Schüler*innen eine stärkere Verknüpfung zu vergangenen Ereignissen herstellen und so den vermittelten Stoff besser memorieren. Emotionen als Grundkonstante können dabei als ein guter Ausgangspunkt dienen, um Nähe zu abstrakten und weit entfernten Geschehnissen herzustellen und so einen Sinnbezug für eine Diskussion heutiger Werte und Normen zu schaffen. Zu beachten sind dabei jedoch die Grenzen der Methode, denn zu starke Emotionen können das Gegenteil bewirken, den Blick für eine neutrale Bewertung verstellen und einer differenzierten Betrachtung entgegen wirken. Zu bedenken sind daher besonders (1) der Grad der Emotionen, (2) die Subjektivität, der intersubjektive Bewertungen entgegensetzen sind, und (3) die Kontext- und kulturelle Abhängigkeit von Werten und Normen. Werden diese Komponenten sorgfältig in ein vor allem aktivierendes und handlungsorientiertes Lehrkonzept einbezogen und Methodenvielfalt umgesetzt, kann die ‚affektive Komparation‘ als ein Baustein von mehreren Multiperspektivität, Nachdenklichkeit und Reflexion fördern. Ihre Stärken können besonders am Beginn einer Themenvermittlung eingesetzt werden, um Interesse und Lernmotivation sowie eine grundsätzliche, persönliche Identifikation mit einzelnen Aspekten zu fördern. Gerade die Subjektivität von Emotionen und Erfahrungen können zu diesem Zeitpunkt alternative Sichtweisen aufzeigen, die eine Auseinandersetzung mit anderen Normen und Werten initiieren und so eine Horizonterweiterung begünstigen. Nach diesem ersten Einstieg sollte jedoch zu einer faktenorientierten Vermittlungsweise gewechselt werden, mit der auch Aspekte betrachtet werden können, die für Emotionen nicht in derselben Weise greifbar sind. Ein solcher Methodenmix unterstützt das Lernen der Schüler*innen und kann ihre emotionale und interkulturelle Kompetenz fördern. Grundsätzlich ist, sofern Trigger, Lernklima und andere Faktoren berücksichtigt werden, jedes Thema für die Methode geeignet, sie lässt sich aber gerade für weniger heikle Themen wie „Kindheit“, „Bildung“ oder „Demokratie“ einfacher realisieren.

Dass die Methode von den Studierenden als grundsätzlich hilfreich wahrgenommen wird, zeigen auch die Umfrageergebnisse der Projektevaluation, in der sie jedoch eher für den Schulunterricht als für die universitäre Lehre präferiert wird (**WN51, Aspekt 1 und 2**). Möglicherweise kam dieses Ergebnis zustande, weil gerade die Vermittlung an der Universität eher mit einer neutralen und sachlichen Analyse und weniger mit Emotionen verbunden wird. Dagegen gehen heutige Konzepte für Kinder und Jugendliche häufiger auch auf die persönliche Erfahrung und haptische Wirkungen von Objekten ein, um Sachverhalte zu veranschaulichen und Lernprozesse nachhaltiger zu gestalten. Interessant und etwas überraschend sind auch die Ergebnisse der beiden anderen Aspekte (**Aspekt 3**: für das eigene Gruppenthema und **Aspekt 4**: für andere Gruppenthemen), die von den Befragten zumeist als „hilfreich“– „extrem hilfreich“ bewertet wurde. Aufgrund früherer Erfahrungen erwartete die Projektbearbeiterin hier, dass die Methode für andere Gruppenthemen als hilfreicher eingestuft würde als für das eigene. Häufig ist dies so, was vielleicht mit der intensiven Beschäftigung zusammenhängt, welche Probleme und Schwierigkeiten bei den eigenen Themen deutlicher hervortreten lässt als bei anderen, mit denen sich die Personen weniger ausführlich beschäftigt hatten. Ein solches Bild lässt sich hier nicht erkennen. Nur gelegentlich wurde die Methode (eher) negativ bewertet – zweimal als „weniger hilfreich“ für das eigene Thema und einmal als „gar nicht hilfreich“ für andere Themen. Die meisten Befragten empfanden somit die Methode als (sehr) positiv und hilfreich, was als Erfolg des Projektes gewertet werden kann.



In der letzten Frage schließlich wurden die Studierenden gebeten, alle Antworten anzukreuzen, die auf sie persönlich zutrafen. Dabei ging es um die Frage, welchen Einfluss die ‚affektive Komparation‘ auf ihre persönliche Bewertung von Themen, Begriffen und Aspekten des Seminars genommen hatte (WN52). Das Diagramm zeigt, dass die Methode den Studierenden häufig geholfen hat, neue Perspektiven und Blickwinkel einzunehmen (10 Personen, 67%), sie Aspekte genauer und ausführlicher durchdenken ließ (9 Personen, 60%), bei der Reflexion heutiger Normen und Werte half (8 Personen, 53%),



ihren Horizont generell erweiterte (7 Personen, 47%) und für 6 Personen generell für die Analyse hilfreich war. Keine*r der Teilnehmer*innen kreuzte dagegen an, dass die ‚affektive Komparation‘ ihre oder seine Bewertungen nicht änderte oder nicht hilfreich für die Analyse gewesen sei. Unter „Sonstiges“ schrieb eine*r der Befragten, dass die Methode „toll“ sei. Damit lässt sich festhalten, dass die Methode insgesamt von den Studierenden als positiv und hilfreich bewertet wurde, mit unterschiedlich starker Betonung, und nach ihrer eigenen Aussage stets in der einen oder anderen Form die zuvor bestehende Position zu behandelten Themen, Begriffen und Aspekten veränderte. Sowohl aus der Umfrage als auch aus den Podcastbeiträgen ist somit das Potential der ‚affektiven Komparation‘ erkennbar, wenn auch bestimmte Grenzen und Gefahren zu beachten sind, um die Methode effektiv und gewinnbringend einsetzen zu können.

5. Ergebnisse des Projektes – ein Fazit

Das Projekt konnte größtenteils so durchgeführt werden, wie es geplant war. Lediglich einige Themen des ursprünglichen Seminarplanes wurden leicht abgewandelt, da Änderungen bei der Einladung zum Abendvortrag notwendig wurden. Hier konnte schließlich Herr Prof. Dr. A. Körber aus Hamburg für einen Vortrag gewonnen werden, den er Anfang Juli zu einem geschichtsdidaktischen Aspekt hielt, der in einem engen Zusammenhang mit dem Thema „Historische Wahrheit“ und „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“ stand, welches in der vorangegangenen Seminarsitzung besprochen wurde. Der Vortrag passte exzellent hierzu, baute auf dem Diskutierten auf und ergänzte es um weitere spannende Gedanken. Wegen dieses Wechsels wurde eine leichte Anpassung der Themen nötig, die jedoch auch die Möglichkeit eröffneten, das ursprünglich nicht vorgesehene Thema „Migration und Integration“ aufzunehmen. Wie zuvor beschrieben, wurde aufgrund des Lehrdeputats von 5 SWS das Seminar „Antike und moderne Lebensformen im Vergleich. Eine Reflexion über gesellschaftsspezifische Normen und Fragen sozialer Gerechtigkeit zur Vorbereitung auf das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“ zweimal angeboten sowie von einem Podcastseminar ergänzt. Diese Konstellation erlaubte nicht nur einen Vergleich beider Seminargruppen bezüglich ihrer leicht voneinander abweichenden Ideen und Erfahrungen, sondern führte außerdem zu sehr guten Ergebnissen bei der Erstellung des Podcastes, der dankenswerterweise besonders von einigen Studierenden getragen wurde, die bereits Erfahrungen in diesem Bereich mitbrachten. Eine Studentin erklärte sich zudem bereit, die einzelnen Podcastteile zusammenzuführen und zu schneiden. Im Folgenden sollen nun noch einmal knapp die Ergebnisse des Projektes zusammengefasst werden, wobei sowohl auf die im Antrag festgehaltenen Ziele als auch die entstandenen Materialien sowie die durchgeführte Umfrage Bezug genommen wird.

Die erklärten Ziele des Projektes bestanden darin, (1) künftige Lehrer*innen auf das Unterrichtsfach „Werte und Normen“ methodisch und inhaltlich vorzubereiten, und (2) zugleich über Potenziale, aber auch Grenzen der ‚affektiven Methode‘ für den Schulunterricht zu reflektieren. Beide Ziele wurden erfolgreich umgesetzt. Ersteres geschah mit dem eigens konzipierten Seminar, Letzteres durch die Diskussion mit und Erarbeitung von den Studierenden darüber, was unter der ‚affektiven Komparation‘ zu verstehen sei. Dabei zeigen die in Podcastform zugänglichen Ausarbeitungen zu ihrem jeweiligen Expertenthema wichtige Aspekte auf. Die entsprechenden Potentiale und Grenzen mit ihren jeweiligen Argumenten sowie möglichen historischen Materialien und Vermittlungsmethoden lassen sich sowohl dort im Detail nach-

hören als auch in der vorliegenden Publikation zusammengefasst nachlesen (Kap. 4.3.). Dieses und anderes OER-Material sichert auch die Nachhaltigkeit des Projektes, indem der Projektoutput sowie die Projektergebnisse dauerhaft zugänglich gemacht werden. Konkret umfasst dies drei verschiedene OER-Materialien sowie die vorliegende Projektpublikation.

Letztere schafft durch ihre ausführliche Beschreibung des Projektes und seiner Teile Transparenz und legt das Vorgehen und die Planung im Einzelnen offen. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung der Seminare und der jeweils durch die Studierenden zu erbringenden Leistungen, wobei beides eng miteinander und mit dem Projektoutput verzahnt wurde (vgl. bes. Kap. 2.1.1.). Am Ende des entsprechenden Kapitels in dieser Publikation (Kap. 2.1.3.) wurden zudem die Umfrageergebnisse aus der Projektevaluation vorgestellt, die das Gesamtkonzept sehr positiv bewerteten und belegten, dass das erste der beiden oben formulierten Ziele erfüllt worden ist. Die anschließend vorgestellten und diskutierten Schlüsselbegriffe (Kap. 3), die sowohl in der ersten als auch letzten Sitzung der Seminare eine wesentliche Rolle spielten, zeigten eine Art Ausgangszustand vor jeder Beschäftigung mit ihnen und wie sich die Assoziationen und Verknüpfungen der Studierenden nach dem Seminar verändert hatten. Dank der zwei unabhängigen Seminargruppen konnten hier zusätzliche Daten erhoben und miteinander verglichen werden, die sich zwar in Details unterschieden, jedoch eine gemeinsame Tendenz aufwiesen. Das Seminar und mit ihm die angewandte ‚affektive Komparation‘ initiierten somit, wie die Auswertung zeigt, einen Wandel in den Werturteilen und Verknüpfungen mit den Schlüsselbegriffen und förderte die bewusste Reflexion über und Auseinandersetzung mit diesen Vorgängen (vgl. Kap. 3.5.).

Eine detailliertere Bewertung der Methode der ‚affektiven Komparation‘ fand in der zuvor bereits angesprochenen Auswertung der Podcastteile sowie in den entsprechenden Fragen der Projektevaluation statt. Hieraus ergab sich, dass die ‚affektive Komparation‘ prinzipiell für jedes Thema angewandt werden könne, solange die entsprechenden Grenzen und Gefahren beachtet würden. Besonders für den Einstieg in ein neues, noch unbekanntes Thema eignet sich die Methode, da sie den Unterricht anschaulicher und unmittelbarer gestaltet sowie Verbindungen und damit persönliche Relevanz für die einzelnen Schüler*innen herstellt. Dies fördert Interesse und Lernmotivation sowie eine grundsätzliche persönliche Identifikation mit einzelnen historischen Aspekten besonders dann, wenn aktivierende und handlungsorientierte Lehrkonzepte zugrunde gelegt werden. Gerade die Subjektivität von Emotionen und Erfahrungen können zu diesem Zeitpunkt alternative Sichtweisen aufzeigen, die eine Auseinandersetzung mit anderen Normen und Werten initiieren und so eine Horizonterweiterung fördern.

Nach diesem ersten Einstieg sollte jedoch zu einer fakten- bzw. triftigkeitsorientierten Vermittlungsweise gewechselt werden, mit der auch Aspekte betrachtet werden können, die für Emotionen nicht in derselben Weise greifbar sind. Ein solcher Methodenmix unterstützt das Lernen der Schüler*innen und kann ihre emotionale und interkulturelle Kompetenz fördern. Anderenfalls ständen die Grenzen der Methode einer umfassenden und neutralen Betrachtung eher entgegen. Für eine erfolgreiche Anwendung der ‚affektiven Komparation‘ sind der Grad der Emotionen, die Subjektivität, der intersubjektive Bewertungen entgegenzusetzen sind, und die Kontext- und kulturelle Abhängigkeit von Werten und Normen stets einzubeziehen. Eine Lehrkraft muss ihre Klasse hierfür gut kennen, um problematische Trigger, das Lernklima und die nötigen Reflektionsfähigkeiten der Schüler*innen korrekt einschätzen zu können. Sind alle Rahmenbedingungen vorhanden, kann die Methode jedoch ein großes Potential entfalten, wie das Projekt zeigte (vgl. Kap. 4.3.).

Wie und mit welchen Materialien die Methode angewandt werden könnte, lässt sich auch aus den verschiedenen OER-Materialien entnehmen, wobei diese jeweils einen eigenen Fokus verfolgen. So dienen die Themenblätter der selbstständigen Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf den entsprechenden Unterricht und geben erste Hinweise auf wesentliche Publikationen und Aspekte zum Thema mit einem Fokus auf der Alten Geschichte und hier besonders auf dem klassischen Athen. Konkrete Unterrichtseinheiten sind an dieser Stelle nicht zu finden, Ideen und Vorschläge bietet hierfür jedoch die Sammlung an Unterrichtskonzepten, welche die Studierenden als Prüfungsteilleistung zu ihrem jeweiligen Thema entwickelten. Sie können adaptiert werden oder als Inspiration dienen, wie die Vermittlung der Themen konkret aussehen könnte. Worauf dabei konkret in Bezug auf die Methode der ‚affektiven Komparation‘ zu achten ist, stellen die jeweiligen Podcastbeiträge vor.

Alle angestrebten Ziele des Projektes wurden somit erfüllt, wobei die Beschreibungen und Ergebnisse detailliert in dieser Publikation nachzulesen sind. Zusätzlich wird die Nachhaltigkeit des Projektes insgesamt durch die konzipierten OER-Materialien sichergestellt, welche (1) die von der Projektbearbeiterin verfassten Themenblätter zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf den Unterricht, (2) die von den Studierenden erarbeiteten Unterrichtskonzepte und (3) das Podcastendprodukt zur Charakterisierung und Auswertung der ‚affektiven Komparation‘ umfassen.⁵²

52 Veröffentlicht unter <https://www.hist.uni-hannover.de/de/forschung/alte-geschichte/fremdheitserfahrungen-und-die-affektive-komparation>.

6. Anhang

6.1. Projektevaluation – Fragen, Antworten und Statistiken

Im Folgenden sind alle Texte der mit Limesurvey selbstgestellten Projektevaluation angegeben. Fett gedruckt sind dabei die Überschriften zur Orientierung, die auch in der Umfrage diese Position einnahmen, sowie die konkreten Fragen, die in der Umfrage durch Formatierung und Abstände klar gegliedert sind. Die Codes am Beginn der Abschnitte und Fragen (z.B. **WN1** und **WN11**) sind die Fragecodes, die während der Erstellung der Evaluation händisch vergeben wurden, um die Fragen und Antworten im Nachhinein eindeutig zuordnen zu können. Für eine leichtere Zitierbarkeit werden sie hier mit angegeben. WN steht dabei schlicht für „Werte und Normen“, die erste Zahl für die Fragegruppe, die zweite für die konkrete Frage innerhalb dieser Gruppe, sofern es mehrere gibt. In einigen Fragen wurde mit einer Matrix-Darstellung gearbeitet, bei der in der ersten Spalte die zu bewertenden Aspekte und nachfolgend die Skala zu sehen ist. Diese Darstellungsweise ist in der Umfrage wesentlich kompakter als in der Auswertung, weil bei letzterer jede Zeile ein eigenes Diagramm erhält.

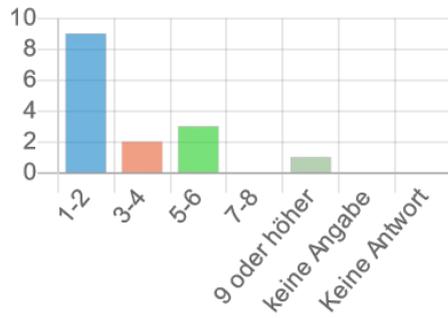
Außerdem sind die Antwortmöglichkeiten nicht gesondert nach den Fragen aufgelistet, weil sie anhand der Diagramme erlesen werden können und so eine unnötige Dopplung vermieden wird. Weiterhin findet keine Kommentierung oder Auswertung an dieser Stelle statt, sondern es werden nur die „Rohdaten“ (Ein- und Überleitungstexte, Fragen, Diagramme mit Antwortmöglichkeiten und Antwortzahlen) angegeben, damit die Leser*innen die Evaluation nachvollziehen können. Die Auswertung findet, aufgeteilt an den entsprechenden Stellen im Haupttext jeweils unter den Themenaspekten eingeordnet, statt.

Begrüßungstext

Herzlich willkommen und vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an dieser Umfrage teilzunehmen. Die Teilnahme an der Umfrage ist freiwillig. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt anonym, d.h. aus der Ergebnisdarstellung sind technisch keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen gewissenhaft und ehrlich, damit die Ergebnisse möglichst repräsentativ sind.

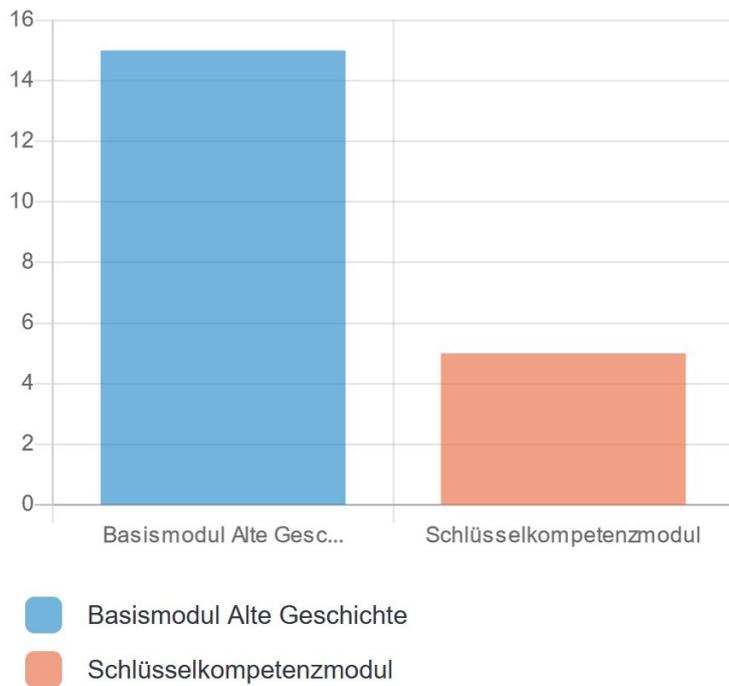
WN1: Allgemeine Angaben

WN11: In welchem Semester studieren Sie im aktuellen Studiengang?



WN11: Höhe Studiensemester

WN12: Im Rahmen von welchem Modul besuchen Sie das Seminar?

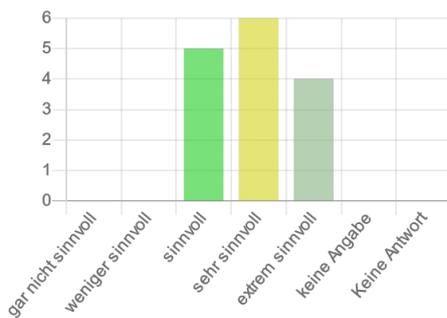


WN12: Modulzuordnung

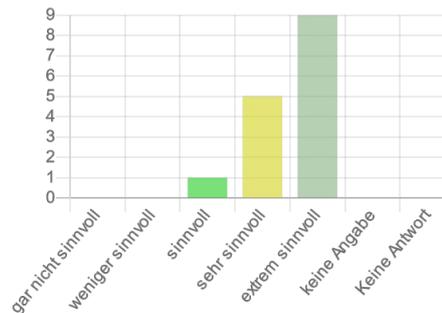
WN2: Seminarkonzept

Das Seminar wurde für das LSE-Projekt „Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach „Werte und Normen““ konzipiert. Das Ziel bestand darin, die Möglichkeiten der komparativen Arbeitsweise zu nutzen, um mittels einer Gegenüberstellung von antiken und modernen Lebensweisen eine Diskussion zu unseren heutigen Normen und Werten zu initiieren. Es ging ausdrücklich nicht darum, vermeintlich Identisches zu entdecken, sondern durch die Komparation eine neue Form der Kontextualisierung und Konkretisierung der Inhalte zu erproben, welche ihre Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit sowie ihre Relevanz für eine Reflexion zum Werte- und Normenwandel ersichtlich macht. Dabei wurden verschiedene Themen des Kerncurriculums des niedersächsischen Unterrichtsfaches „Werte und Normen“ im Seminar aufgegriffen, um diese durch die bewusste Konfrontation mit der Fremdartigkeit antiker Lebensformen für Sie unmittelbar erfahrbar zu machen.

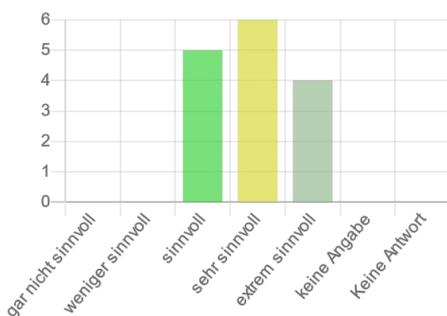
Die folgenden Aspekte beziehen sich auf das gerade beschriebene Seminarkonzept und seine Ziele, um zu erfragen, für wie gelungen Sie diese im Einzelnen halten. Bitte kreuzen Sie jeweils an, als wie sinnvoll Sie die folgenden Punkte empfanden. (Anzeige der Fragen/Aspekte in Matrix mit jeweiliger Skala)



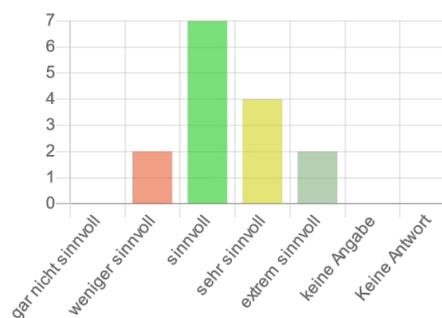
WN2 Aspekt 1: Seminarkonzept insgesamt



WN2 Aspekt 2: Generell der Vergleich zwischen antiken und modernen Lebensformen



WN2 Aspekt 3: Diskussionen antiker Quellen

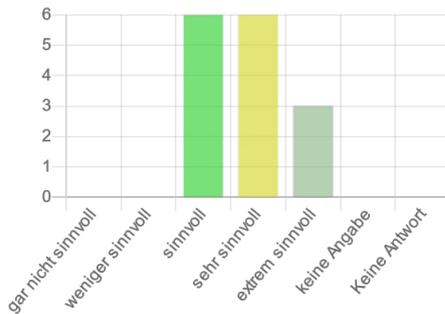


WN2 Aspekt 4: Einsatz der Impulsrate und Gruppenarbeiten

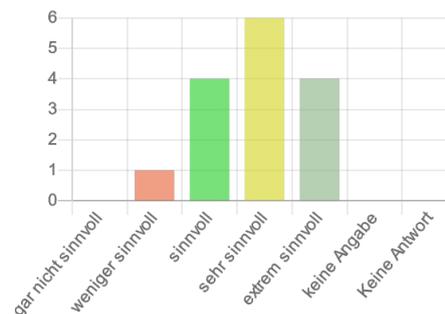
WN3: Implementierung digitaler Lehrmethoden und Tools

Während des Unterrichts kamen neben Diskussionen, Impulsreferaten und kürzeren Gruppenarbeiten auch digitale Tools zum Einsatz, weil sie bestimmte Aspekte begünstigen und unterstützen (bspw. Zeitersparnis, Gewährleistung von Anonymität, schnelle und übersichtliche Darstellung, gleichzeitiges Arbeiten und sofortige Sichtbarmachung von Ergebnissen usw.).

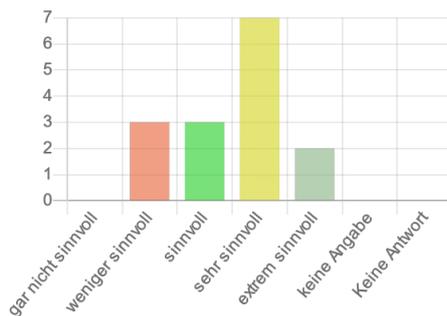
WN31: Bitte bewerten Sie im Folgenden, als wie sinnvoll Sie den Einsatz dieser Methoden empfanden. (Anzeige der Fragen/Aspekte in Matrix mit jeweiliger Skala)



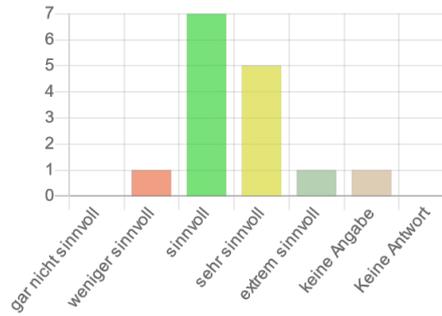
WN31 Aspekt 1: Einsatz digitaler Tools insgesamt



WN31 Aspekt 2: Umfragen und Begriffswolken mit Mentimeter

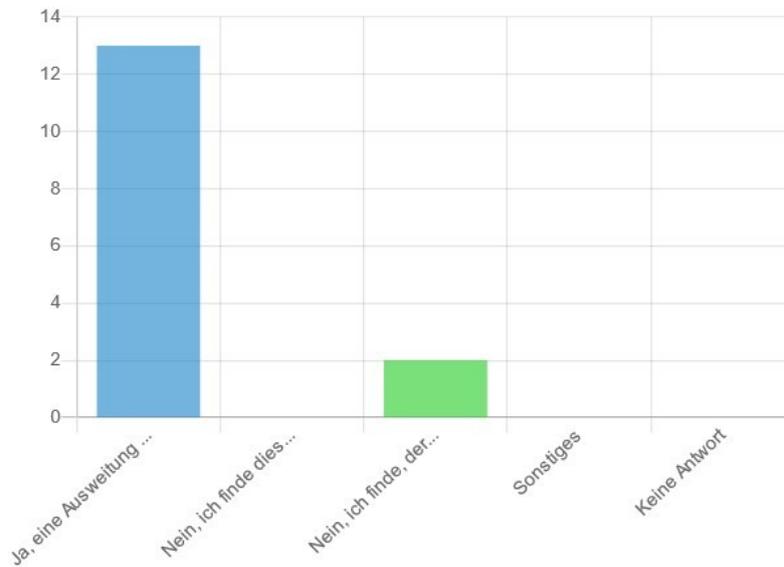


WN31 Aspekt 3: Brainstorming mit Padlet



WN31 Aspekt 4: Gemeinsames Schreiben mit Onlyoffice (Gruppenarbeiten u.Ä.)

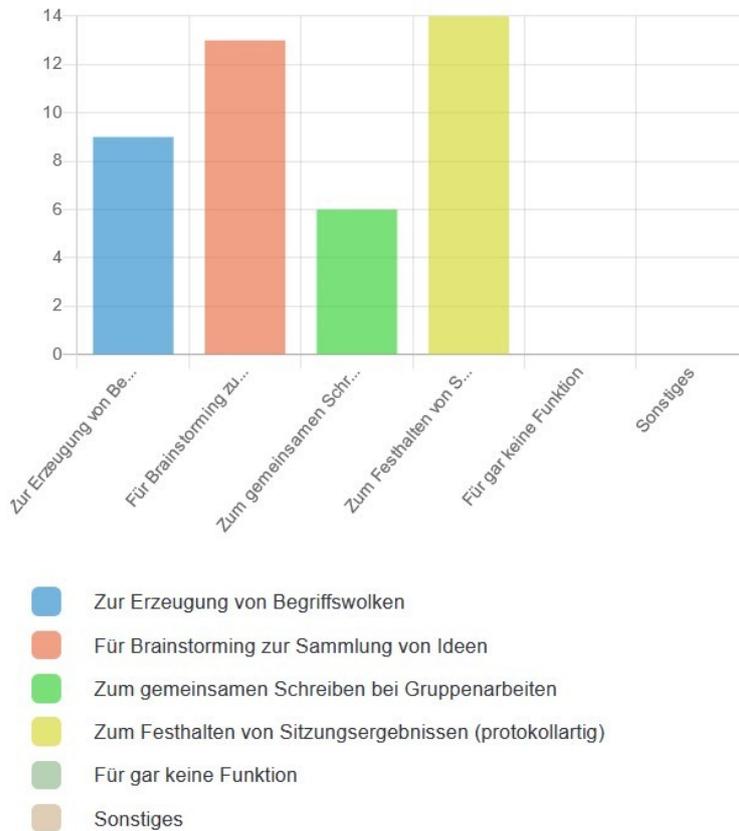
WN32: Würden Sie solche Tools gerne häufiger (als Ergänzung) im Präsenz-Unterricht anwenden als dies bisher der Fall ist?



- Ja, eine Ausweitung dieser Methoden würde den Unterricht unterstützen und abwechslungsreicher machen.
- Nein, ich finde diese Methoden nicht hilfreich für den Präsenzunterricht.
- Nein, ich finde, der bisherige Einsatz solcher Methoden ist in meinem Studium bereits ausreichend etabliert.
- Sonstiges
- Keine Antwort

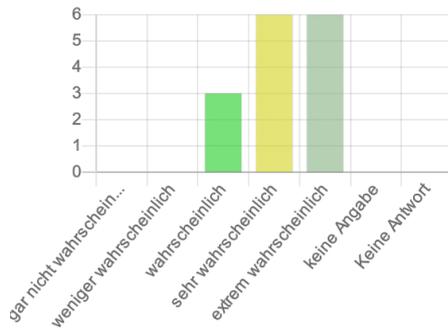
WN32: gewünschte Anwendungshäufigkeit digitaler Tools im Unterricht

WN33: Für welche Funktionen bzw. Arten der Zusammenarbeit hätten Sie gerne den Einsatz digitaler Tools während der universitären Lehre? Bitte kreuzen Sie alle passenden Antworten an, Mehrfachnennungen sind möglich.

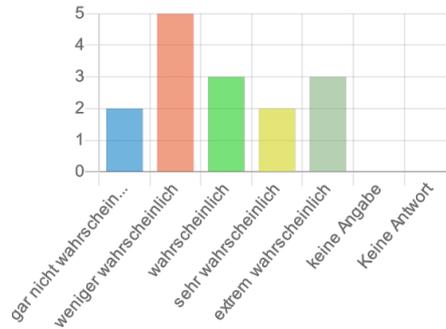


WN33: gewünschte Funktionen von Tools im universitären Unterricht

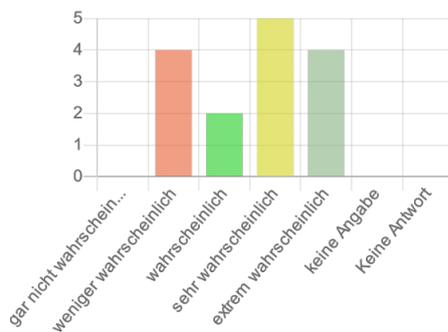
WN34: Bitte bewerten Sie, für wie wahrscheinlich Sie es halten, die im Seminar eingesetzten Methoden in Ihrem eigenen (zukünftigen) Unterricht anzuwenden.



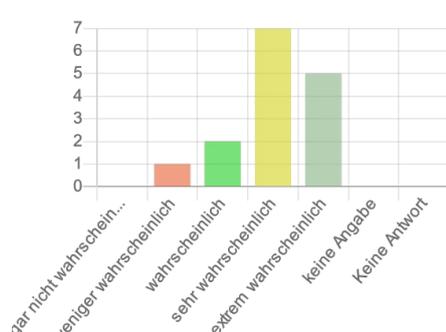
WN34 Aspekt 1: Umfragen und Begriffswolken z.B. mit *Mentimeter*



WN34 Aspekt 2: Gemeinsame Ergebnis-sicherung in einem Podcast-Format



WN34 Aspekt 3: Gemeinsames Schreiben z.B. mit *Onlyoffice* (Gruppenarbeiten u.Ä.)

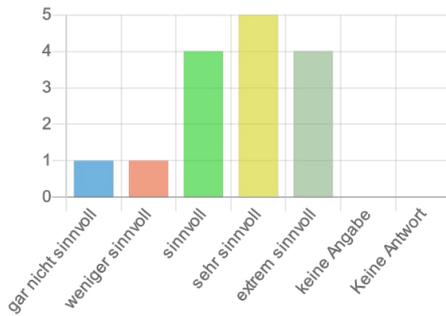


WN34 Aspekt 4: Brainstorming z.B. mit *Padlet*

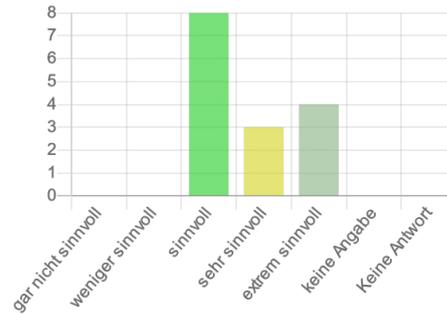
WN4: Einsatz von und Umgang mit den „Themenblättern“

Ein wichtiger Output des Projektes werden die „Themenblätter“ sein, die angehenden Lehrkräften helfen sollen, sich selbstständig auf den Unterricht des Faches „Werte und Normen“ vorzubereiten. Zur Erinnerung: Als „Themenblätter“ wurden die Sammlungen mit Leitfragen, Texten und Links zu den jeweiligen Unterthemen (z.B. „Demokratie“) bezeichnet, welche Sie auch zur Vorbereitung Ihrer Referate genutzt haben.

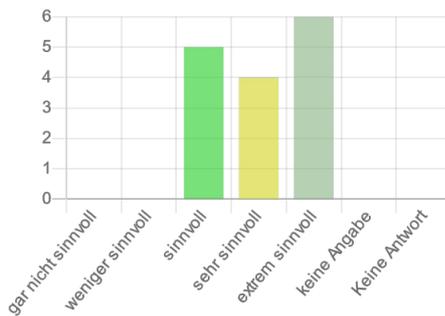
WN41: Bitte bewerten Sie, für wie sinnvoll Sie die folgenden Aspekte für das von Ihnen genutzte Themenblatt empfanden. (Anzeige der Fragen/Aspekte in Matrix mit jeweiliger Skala)



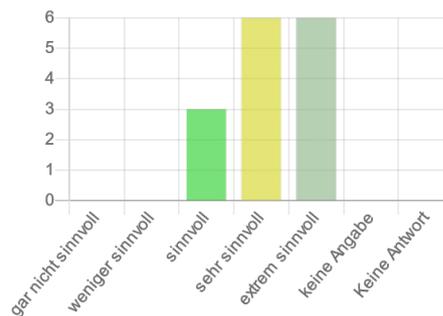
WN41 Aspekt 1: Übersichtlichkeit und Aufbau insgesamt



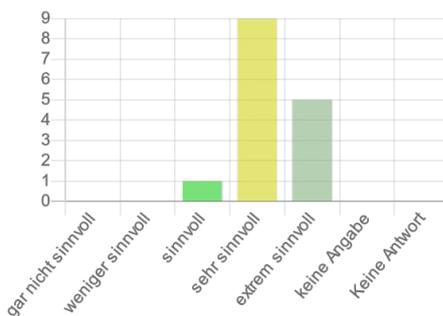
WN41 Aspekt 2: Auswahl der Kategorien



WN41 Aspekt 3: Leit- und Diskussionsfragen

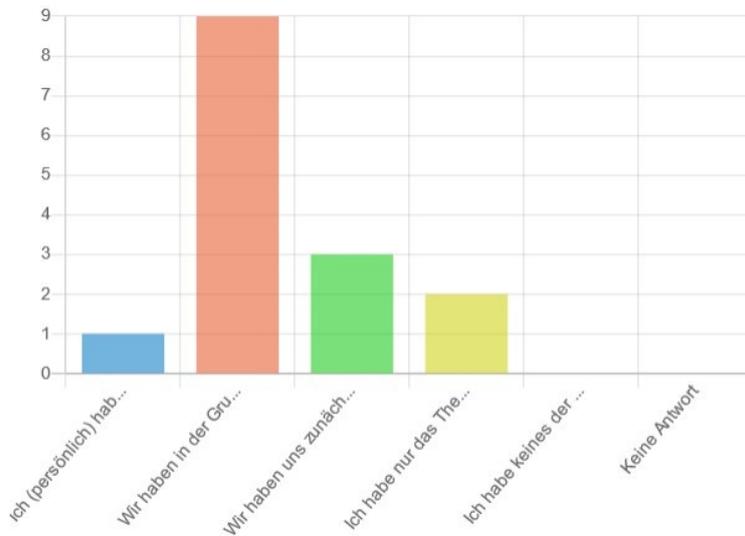


WN41 Aspekt 4: Erklärungen und Kommentierungen zu einzelnen Texten



WN41 Aspekt 5: Verlinkungen zu Aufsätzen und Webseiten

WN42: Konkreter Umgang mit den Themenblättern: Bitte kreuzen Sie jene Aussage an, die Ihren Umgang mit dem Themenblatt am besten beschreibt.



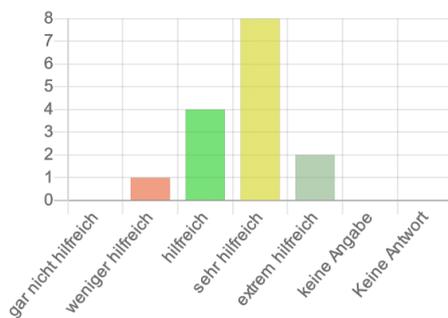
- Ich (persönlich) habe die gesamte angegebene Literatur (inkl. Internetseiten) gelesen, um gut informiert zu sein.
- Wir haben in der Gruppe insgesamt alles gelesen, was angegeben war, die einzelnen Texte aber aufgeteilt.
- Wir haben uns zunächst einen Überblick verschafft und dann wesentliche Aufsätze und Texte gezielt gelesen, deren Fokus wir für sinnvoll erachteten.
- Ich habe nur das Themenblatt gelesen (aber nicht die angegebene Literatur (inkl. Internetseiten)).
- Ich habe keines der Themenblätter benutzt, da ich an keinem Gruppenreferat teilgenommen habe.
- Keine Antwort

WN42: Konkreter Umgang mit den Themenblättern

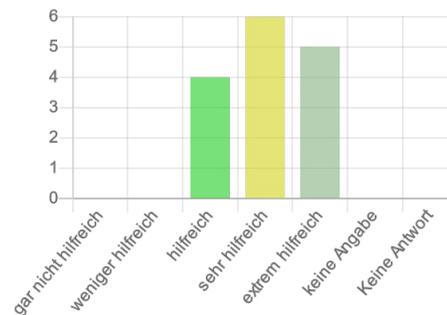
WN5: Die „affektive Komparation“

Ziel und Output des Projektes ist neben den genannten Themenblättern eine Auswertung zur „affektiven Komparation“. Grundlage hierfür ist nicht einfach nur ein Vergleich zweier asynchroner Kulturen (Gegenwart und Antike), sondern die bewusste Kontrastierung zweier Gesellschaften, durch das Aufzeigen von Unterschieden. Dass dabei Emotionen erzeugt werden – bedarfsweise auch eher negativ bewertete wie Empörung, Ablehnung bestimmter Praktiken und Werte der Antike, die inzwischen nicht mehr als zeitgemäß gelten usw. –, wird dabei nicht nur zugelassen, sondern steht explizit im Mittelpunkt, um die eigenen Perspektiven, Normen und Werte zu hinterfragen und zu reflektieren.

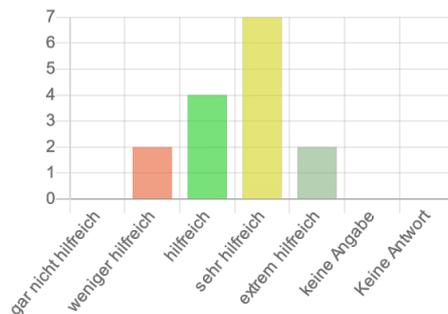
WN51: Bitte bewerten Sie auf dieser Grundlage, als wie hilfreich Sie diese Art des Vergleichs bezüglich der folgenden Aspekte empfinden. (Anzeige der Fragen/Aspekte in Matrix mit jeweiliger Skala)



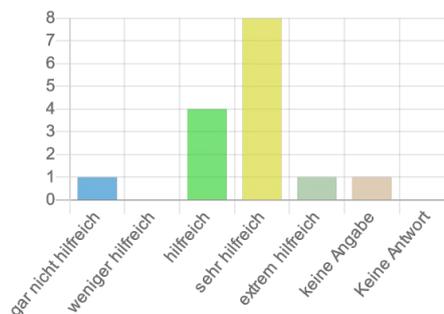
WN51 Aspekt 1: Als Methode im Unterricht insgesamt (Studium)



WN51 Aspekt 2: Als Methode im Unterricht insgesamt (Schule)



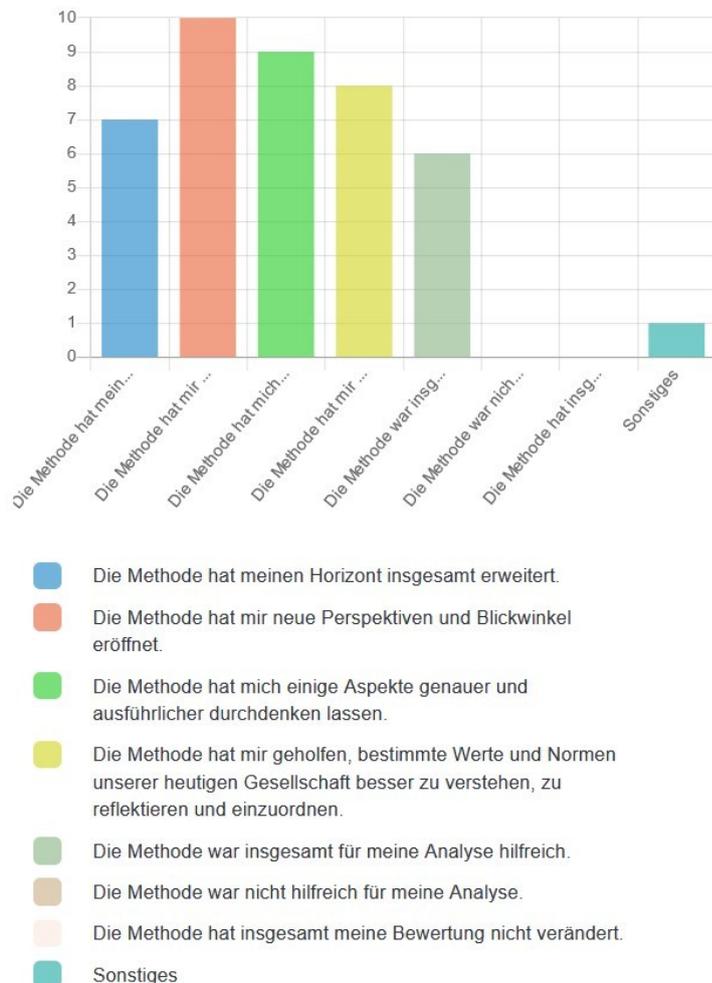
WN51 Aspekt 3: Für Ihr eigenes Gruppenthema



WN51 Aspekt 4: Für andere Gruppenthemen, die wir behandelt haben

WN52: Einfluss der „affektiven Komparation“ auf die persönliche Bewertung von Themen, Begriffen und Aspekten:

Als Ausgangslage haben wir am Beginn des Seminars wesentliche Begriffe und Assoziationen zu den Unterthemen gesammelt und diskutiert. Welchen Einfluss hatten das Seminargesamtkonzept und die „affektive Komparation“ auf Ihre Bewertung dieser Aspekte? Bitte kreuzen Sie von den nachfolgenden Punkten alle an, denen Sie zustimmen, Mehrfachnennungen sind möglich.



WN52: Einfluss der „affektiven Komparation“ auf die persönliche Bewertung

Eintrag unter dem Freitextfeld von Sonstiges: „Die Methode ist toll.“

Abschluss text

Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Die Ergebnisse werden im Rahmen der Projekt-Publikation in anonymisierter Form analysiert, ausgewertet und veröffentlicht. Bei Interesse können Sie diese voraussichtlich ab Oktober 2023 über das Repositorium der TIB oder mittels einer Google-Suche finden.

6.2. Ergebnisfolien mit Begriffswolken von *Mentimeter*

Nachfolgend werden die unbearbeiteten Bilder der von *Mentimeter* generierten Begriffswolken in der Reihenfolge wiedergegeben, in der sie entstanden sind. Somit sind zunächst die 10 Begriffe der ersten Umfrage der ersten Seminargruppe in ihrer abgefragten Reihenfolge zu sehen, danach folgen mit je 6 Begriffen die erste Umfrage der zweiten Seminargruppe sowie jeweils die Abschlussumfrage der ersten und der zweiten Seminargruppe.

Die gestellte Frage ist als schwarze Überschrift oben erkennbar, während die Begriffe selbst als farbige Worte in einer Wolkenanordnung in der Mitte der Folie zu lesen sind. Dabei erscheinen mehrfach genannte Begriffe deutlich größer und zentral, sodass sie sich deutlich von den anderen abheben. Es scheint auch eine gewisse Gruppierung von *Mentimeter* vorgenommen zu werden, die teilweise nach Themen zu erfolgen scheint, sich insgesamt jedoch auch ändert. Die einzelnen Farben scheinen eher keine eigene Zuordnung zu beinhalten oder die dahinterstehenden Algorithmen sind nicht ganz klar, da etwa bei der zweiten Folie der ersten Umfrage (Begriff der Sklaverei) einmal der Begriff „Kriegsgefangene“ zu Gefangenschaft sortiert wäre, jener der „Kriegsgefangenschaft“ jedoch zu „unmenschlich“. Sollten sich hier Korrelationen herauslesen lassen, bleiben diese Interpretationen den Betrachter*innen selbst überlassen und werden im Haupttext (Kapitel 3) nicht näher einbezogen, da eine tatsächliche thematische Sortierung nach Farben nicht ganz klar ist. Die Urheberschaft *Mentimeters* für die spezifischen Anordnungen ist oben rechts auf den Folien stets erkennbar. Unten rechts ist immer die Anzahl jener Personen abzulesen, deren Nennungen als Input in der vorliegenden Folie verwendet wurde.

Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Historische Wahrheit“ hören?

Mentimeter



13

Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Wirklichkeit“ hören?

Mentimeter



14

Anfangsumfrage zweite Kursgruppe

Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Demokratie“ hören?

Mentimeter



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie "Sklaverei" hören?

Mentimeter



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Kindheit“ hören?

Mentimeter



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Historische Wahrheit“ hören?

Mentimeter



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Migration“ hören?

Mentimeter



9

Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Freiheit“ hören?

Mentimeter



9

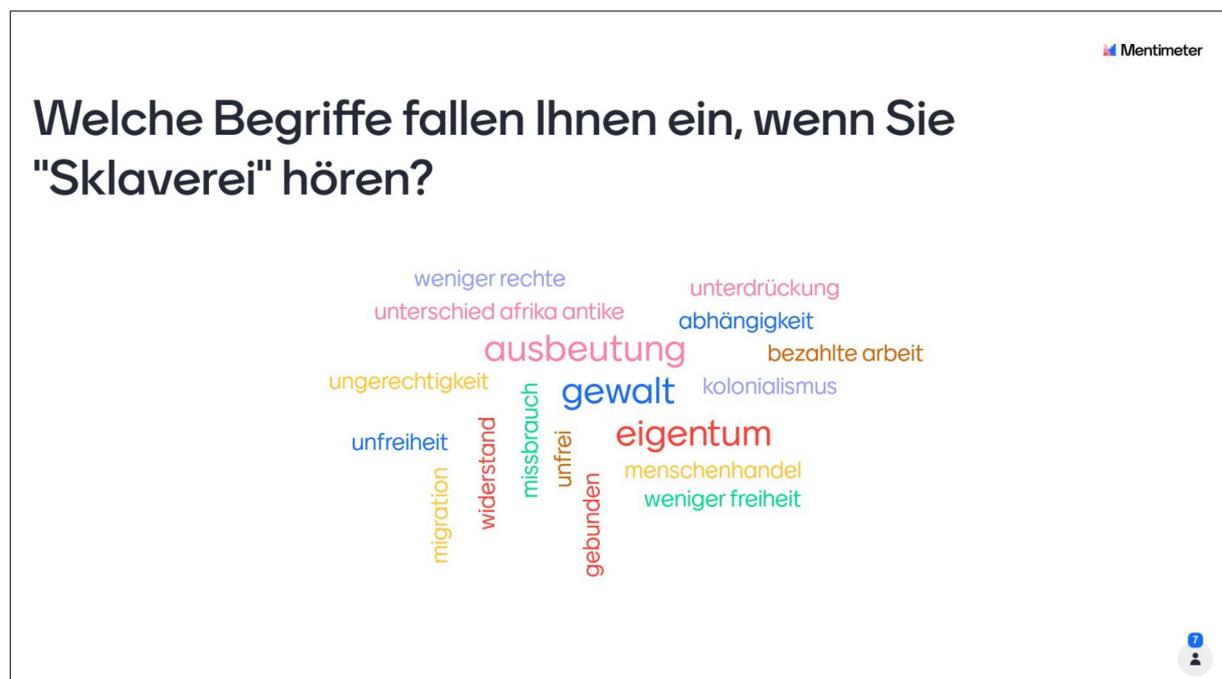
Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Kindheit“ hören?



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Historische Wahrheit“ hören?



Abschlussumfrage zweite Kursgruppe



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Kindheit“ hören?



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Historische Wahrheit“ hören?



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Migration“ hören?



Welche Begriffe fallen Ihnen ein, wenn Sie „Freiheit“ hören?



6.3. Themenblätter

Die nachfolgend angehängten Themenblätter sind in derselben Form auch einzeln auf der Webseite des historischen Seminars der Leibniz Universität Hannover zu finden.⁵³

Themenblatt 1: Demokratie

Themenblatt 2: Krieg, Frieden und Imperialismus

Themenblatt 3: Sklaverei, Freiheit und Menschenrechte

Themenblatt 4: Lebensentwürfe, bestehend aus:

Teil I – Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kinderehe

Teil II – Aufgaben von Männern und Frauen sowie soziale Rollenbilder

Teil III – Fallbeispiel: Die athenische Praxis der Päderastie

Themenblatt 5: Migration und Integration

Themenblatt 6: „Historische Wahrheit“ und „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“

53 <https://www.hist.uni-hannover.de/de/forschung/alte-geschichte/fremdheitserfahrungen-und-die-affektive-komparation>.

Open Educational Ressource und Output aus dem LSE-Projekt:

„Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“

Themenblatt 1: Demokratie

Übergeordnete Fragestellung:

Wie sozial tragbar ist eine direkte Demokratie im Vergleich zu einer repräsentativen?

Die ‚Fremdartigkeit‘ der athenischen Demokratie



Created by Amethyst Studio
from Noun Project



Created by 1516
from Noun Project

Abbildungsnachweise: © [democracy by Amethyst Studio from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#); © [Parthenon by 1516 from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#)

von der Projektbearbeiterin Dr. des. Anne Vater
Wiss. Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
2023

Alle nachfolgenden Verlinkungen wurden überprüft am 25.08.2023.

Inhaltsverzeichnis

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	3
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	4
2.1. Überblick.....	4
2.2. Verfassungsgeschichte mit Verknüpfung Gesellschaft und Politik.....	5
2.3. Freiheitsbegriff in Antike und Gegenwart.....	7
2.4. Zeitgenössische Kritik an der athenischen Demokratie.....	7
2.5. Gegenwartsbezug.....	7
2.6. Speziellere Themen.....	8
2.7. Speziell zum Losverfahren.....	9
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien.....	9
3.1. Quellen und Materialien.....	9
3.2. Wichtige Internetseiten zum Thema, Schwerpunkt heutige Demokratie.....	10

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Vergleich zwischen einer direkten und repräsentativen Demokratie bspw. mittels einer Gegenüberstellung der athenischen Demokratie und jener des heutigen Deutschlands
- Welche verfassungsmäßigen Unterschiede zwischen antiker und moderner Demokratie sehen Sie?
- Begriffsklärungen im Kontext der antiken Demokratie z.B.
 - Isonomia
 - Demagoge
 - *polis*, Politik und andere Wörter des Wortfeldes
 - Je nach Schwerpunkt weitere Begriffe wie etwa bestimmte Institutionen, Verfassungsbezeichnungen usw.
- Welches Menschenbild liegt den zu untersuchenden Gesellschaften zugrunde? Von welchen Voraussetzungen und Gegebenheiten wird ausgegangen? (bspw. Mitwirkung, Fachwissen, Entscheidungskompetenz usw.)
- Welche Vor- und Nachteile bringt die jeweilige Form mit sich?
 - Bürgerbeteiligung
 - Auswahlverfahren
 - Engagement und Einflussmöglichkeiten Einzelner
 - Finanzierung
 - Medien und Meinungsbildung
 - Risiken und Probleme
- Welche Selbstsicht haben athenische Bürger auf ihre Verfassung gehabt? Wie unterscheiden sich unsere heutigen Ansichten?
- Welchen gesellschaftlichen Wert hat die Demokratie heute für uns und wie sah das im antiken Athen aus? Mögliche Aspekte wären hier etwa:
 - Ausbildungsfragen/Beteiligung der Personengruppen
 - das Verhältnis von Demokratie zu Krieg und Frieden (in der Antike und heute)
 - Demokratie als Element im Alltag und seine Ausgestaltung

- Spezieller zur Rechtsprechung:
 - Welche Rolle spielen Gerichte?
 - Wer entscheidet über Gesetze?
 - Wie sind die Richter ausgebildet? Auf welcher Grundlage entscheiden sie?

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

2.1. Überblick

Eine grundlegende Kontextualisierung ermöglichen die folgenden Überblicke mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen:

- Gschnitzer, F.: Von der Fremdartigkeit griechischer Demokratie, in: Trümpy, C./ Schmitt, T. (Hgg.): Kleine Schriften zum griechischen und römischen Altertum, Stuttgart 2003, 254–273.
- Bleicken, J.: Die athenische Demokratie, unveränd. Nachdruck der 4. Auflage, Paderborn 1995.
 - mit Entstehung, Begriffen, Institutionen, aber auch Quellen(sammlungen) und Forschungsstand zu einzelnen Themen
- Hansen, M. H.: Die Athenische Demokratie im Zeitalter des Demosthenes. Struktur, Prinzipien und Selbstverständnis, Berlin 1995.
- [Informationen zur politischen Bildung Nr. 332/2017](#) (Zeitschrift der bpb)
- [Gagarin, M. / Cohen, D. \(Hgg.\): The Cambridge Companion to Ancient Greek Law](#), Cambridge u.a. 2005.
- [Neils, J. / Rogers, D. K. \(Hgg.\): The Cambridge Companion to Ancient Athens](#), Cambridge u.a. 2021.
- [Ottomann, H.: Geschichte des politischen Denkens](#). Die Griechen: Von Homer bis Sokrates (Bd. 1.1), Stuttgart 2001.
- [Samons, L. J. \(Hg.\): The Cambridge Companion to the Age of Pericles](#), Cambridge u.a. 2007.

2.2. Verfassungsgeschichte mit Verknüpfung Gesellschaft und Politik

Die folgenden Publikationen behandeln den Schwerpunkt Verfassungsgeschichte der athenischen Demokratie, aber auch synchrone und asynchrone Vergleiche mit (teils anderen) Verfassungsformen und verbinden teilweise Demokratie als politische Form mit gesellschaftlicher Organisation.

- [Demandt, A.: Antike Staatsformen:](#) Eine vergleichende Verfassungsgeschichte der Alten Welt, Berlin / Boston 1995.
 - Überblickswerk / Sammlung: beschreibt die Staatsformen 20 verschiedener antiker Kulturen aus zweieinhalb Jahrtausenden (neben Griechenland und Rom auch Israeliten, Perser, Karthager, Kelten und Germanen); Für griech. Geschichte relevant: kretisch-mykenische Palastkultur, spartanisches Doppelkönigtum, griech. Tyrannis, attische Demokratie, spätgriech. Bundesrepubliken, hellenistische Monarchien
 - hebt prägende Wirkung der Antike auf die europäische Geschichte hervor, unterstützt dabei aber keine klassizistische Sichtweise
- [Giangiulio, M.: Demokratie in der griechischen Antike.](#) Athen, Unteritalien, Sizilien, Darmstadt 2022.
 - Die italienische Originalausgabe erschien schon 2015 (Democrazie greche. Atene, Sicilia, Magna Grecia).
 - Fallbeispiele: Athen, Syrakus, Kroton, Thurioi, Tarent → Demokratien des 5. Jhd. v.Chr.
 - Einführung zu Polis und Demokratie
 - [Giangiulio](#) begründet die Aktualität des Werkes mit dem Spannungsverhältnis von politischer Gleichheit und sozialer Ungleichheit.
 - [Rezension: Walter, U.: „Maurizio Giangiulio, Demokratie in der griechischen Antike. Athen, Unteritalien, Sizilien, Aus dem Italienischen von Mark Marsh-Hunn. Darmstadt, 2022“](#) *HZ* 315 (2022), 719–721.
- [Haarmann, H.: Mythos Demokratie: Antike Herrschaftsmodelle im Spannungsfeld von Egalitätsprinzip und Eliteprinzip,](#) Frankfurt a.M. 2013.
 - Demokratie: Begriffsbildung, „Archäolinguistische Erkundungen“, Egalitätsprinzip vs. Elitenprinzip, Gemeinschaftssinn, Demokratie unter Solon, Reformen des Kleisthenes, demokratische Institutionen, Störfaktoren, moderne Rezeption
- [Haßkamp, D.: Oligarchische Willkür – demokratische Ordnung. Zur athenischen Verfassung im 4. Jahrhundert,](#) Darmstadt 2005.

- [Mehl, A.: Die Demokratie der Antiken](#) Athener als Lebensform, in: Rüdiger, A. / Seng, E.-M. (Hgg.): Dimensionen Der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie: Festschrift Für Richard Saage zum 65. Geburtstag, Berlin 2006, 399–412.
- [Riklin, A.: Die Polis von Athen](#), *Zeitschrift Für Politik* 58 (2011), 33–50.
 - Entstehungsprozess der athenischen Polis (Einführung des Mehrheitsprinzips, Reformen des Solon, Kleisthenes und Ephialtes, Perikles,...)
 - Polis-Strukturen in der perikleischen Ära
 - Niedergang (Melier-Dialog, Sizilien Expedition und Sokrates-Prozess)
- Tiersch, C. (Hg.): Die Athenische Demokratie im 4. Jahrhundert. Zwischen Modernisierung und Tradition, Stuttgart 2016.
 - Bewältigung politischer Krisen → Problemlösungskapazitäten und institutionelle Regularien
 - besonders relevant: E. M. Harris: „From Democracy to the Rule of Law?. Constitutional Change in Athens during the Fifth and Fourth Centuries BCE“ (S. 73–87).
- Welwei, K.-W.: Das klassische Athen: Demokratie und Machtpolitik im 5. und 4. Jahrhundert, Darmstadt 1999.
 - Athens politische Geschichte von den kleisthenischen Reformen bis zur Schlacht von Chaironeia (Aufstieg Athens, Seeherrschaft und delisch-attischer Seebund, peloponnesischer Krieg, Wiederaufstieg)
 - besonders relevant: „Die athenische Demokratie um die Mitte des fünften Jahrhunderts v.Chr.“ (S. 107–118); „Politisches Denken und Selbstverständnis der Athener auf der Höhe ihrer Macht“ (S. 136–139).
- Welwei, K.-W. / Hölkeskamp, K.-J. / Meier, M. (Hgg.): Die griechische Polis: Verfassung und Gesellschaft in archaischer und klassischer Zeit (3., um ein Geleitwort ergänzte Auflage), Stuttgart 2017.
 - „grundlegende und umfassende Darstellung der Polis als komplexer Form politisch-gesellschaftlicher Organisation“ ([Zitat aus dem Kurztex auf der Verlagsseite](#))
 - besonders relevant: „Einleitung: Begriff und Wesen der Polis“ (S. 5–16); Grundlagen zur athenischen Demokratie (S. 156–281); (Migration: „Nachmykenische Wanderungsbewegungen 27 und Ionische Kolonisation“ (S. 27–35)).

2.3. Freiheitsbegriff in Antike und Gegenwart

Zum Freiheitsbegriff in der Antike mit einem Schwerpunkt auf Griechenland haben K. Raaflaub und W. Nippel gearbeitet, für das vorliegende Thema interessant wäre etwa:

- [Raaflaub, K.: Freiheit in Athen und Rom:](#) Ein Beispiel divergierender politischer Begriffsentwicklung in der Antike, *HZ* 238 (1984), 529–567.
- Raaflaub, K.: Die Entdeckung der Freiheit. Zur historischen Semantik und Gesellschaftsgeschichte eines politischen Grundbegriffes der Griechen, München 1985.
 - umfangreichere Analyse des Begriffs in seiner Habilitationsschrift
- Nippel, W.: Antike oder moderne Freiheit? Die Begründung der Demokratie in Athen und in der Neuzeit, Frankfurt a.M. 2008.
 - Bezug zu anderen Epochen → wie wird unter anderen historischen Bedingungen ein der antiken Demokratie ähnliches System angestrebt?
 - auch Abgrenzung von der Antike
 - Blick auf die Antike erscheint nicht für alle Gegenwartsfragen sinnvoll

2.4. Zeitgenössische Kritik an der athenischen Demokratie

- [Coşkun, A.: Pseudo-Xenophon: Ein Alter Oligarch?.](#) Die Athēnaíōn politeía auf dem Prüfstand, in: Lehmann, G. A. / Engster, D. / Nuss, A. (Hgg.): Von der bronzezeitlichen Geschichte zur modernen Antikenrezeption. Vorträge aus dem Sommersemester 2008 und Wintersemester 2008/09, Syngramma. Vorträge aus dem Althistorischen Seminar Band 1, Göttingen 2012, 55–92.
- Pseudo-Xenophon: Die Verfassung der Athener, Griechisch-Deutsch, herausgeg., eingel. u. übers. von Gregor Weber, Darmstadt 2010.
- Vgl. auch die umfangreichen Informationen in Bleickens Übersichtswerk und bei Hansen, 1995, 22–25 (siehe oben).

2.5. Gegenwartsbezug

- Leiser, W.: Demokratie: Das Volk im Verteilungsstaat. Vom Werte-Staat zur Entwicklungs-Dynamik (– und zurück?), (Schriften zum Öffentlichen Recht 1417) Berlin 2020.

- Inhalt und Vorschau: [Demokratie: Das Volk im Verteilungsstaat. Vom Werte-Staat zur Entwicklungs-Dynamik \(– und zurück?\)](#)
- rechtsphilosophische, wertorientierte Perspektive
- Nippel, W.: Antike oder moderne Freiheit? Die Begründung der Demokratie in Athen und in der Neuzeit, Frankfurt a.M. 2008. (Kommentierung siehe oben)
- [Reinau, H. / von Ungern-Sternberg, J. \(Hgg.\): Politische Partizipation: Idee und Wirklichkeit von der Antike bis in die Gegenwart, Berlin / Boston 2014.](#)
 - Sammelband: Historische (und gegenwärtige) Fallbeispiele zu unterschiedlichen Formen und Ausmaßen politischer Partizipation
 - interessant vor allem: C. Mann: „Politische Partizipation in der athenischen Demokratie“ (S. 45–68) und J. v. Ungern-Sternberg: „Wer soll an der Polis teilhaben? Das Dilemma des Aristoteles“ (S. 69–102)
- [Schmidt, M. G.: Demokratietheorien, Eine Einführung, Wiesbaden 2019.](#)
 - Einführung in klassische und moderne Demokratietheorien
 - Forschungsstand der international vergleichenden Demokratieforschung, Demokratietypen, Demokratiemessungen, Funktionsvoraussetzungen, Frage nach einem strukturellen Demokratiedefizit der Europäische Union

2.6. Speziellere Themen

- [Grotkamp, N. / Seelentag, A. \(Hgg.\): Konfliktlösung in der Antike. Handbuch zur Geschichte der Konfliktlösung in Europa Bd. 1., Berlin / Heidelberg 2021.](#)
- [Piepenbrink, K.: Zwischen Kontinuität und Wandel. Die Kommunikation von Rhetoren und Demos im klassischen Athen, *Ancient Society* 45 \(2015\), 1–26.](#)
 - Überdauern von Kommunikationsaspekte aus der Zeit des Perikles
- [Rhodes, Peter J.: Nothing to Do with Democracy: Athenian Drama and the Polis, *The Journal of Hellenic Studies* 123 \(2003\), 104–119.](#)
 - stellt Athens demokratische Werte v.a. in Hinblick auf Festaktivitäten und Aufführungen von Dramen in Frage
- Tiersch, C.: Die athenische Demokratie im 5. Jh. v. Chr. und ihre Eliten. Kontinuitäten oder Bruch?, in: Riess, W. (Hg.): Neuere Forschung zu Athen im 5. Jahrhundert v. Chr., Stuttgart 2021, 23–50.

- und: Tiersch, C.: Lobbygruppen in der athenischen Demokratie?. Sozialprestige und politische Einflussnahme im Athen des 4. Jahrhundert v. Chr., in: ebd., 79–98.
- Rezension des Bandes: Günther, S.: „[Werner Riess \(Hg.\): Colloquia Attica III. Neuere Forschungen zu Athen im 4. Jahrhundert v. Chr. \(Dys-\)Funktionen einer Demokratie, Stuttgart 2021](#)“ *HZ* 315 (2022), 726–728.

2.7. Speziell zum Losverfahren

- [Piepenbrink, K.: Losverfahren](#), Demokratie und politische Egalität: Das Losprinzip im klassischen Athen und seine Rezeption im aktuellen Demokratiediskurs, *Antike und Abendland* 59.1 (2013), 17–31.
- Podcastfolge zur athenischen Demokratie: [ZEIT Geschichte. Wie war das noch mal?](#). Antikes Athen: Ist Losen demokratisch?

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien

3.1. Quellen und Materialien

- Am besten scheinen sich **Schaubilder** für einen Vergleich zu eignen, welche die Verfassungen beider Formen der Demokratie abbilden, bspw.:
 - [Klett Geschichte und Geschehen 2010](#)
 - [Cornelsen, Entdecken und Verstehen 2013](#), Athenische Demokratie S. 92–93
 - Heutige Demokratie in Deutschland: [24 x Deutschland | bpb.de](#)
 - jedes Schaubild hat eigene Stärken und Schwächen, die ebenfalls besprochen werden können, um ein Bewusstsein für solche Problematiken zu schaffen
- **Weitere Quellen und Darstellungen** finden sich im 332. Heft der „Informationen zur politischen Bildung“ ([Demokratie | bpb.de](#)) und unter den unten stehenden Links.
- **antike Urteile** über die athenische Demokratie (vgl. dazu die Auflistung bei Hansen, 1995, S. 22–25, Literaturangabe siehe oben):
 - Beispiel eines positiven Urteils: **Thuk. II, 37; 40** – Lob auf die Demokratie (Teile aus der Gefallenenrede des Perikles (gesamt Thuk. II, 35–46))

- philosophische Kritik: **Plat. rep. 557a–558c** – Kritik an der Demokratie im Rahmen seiner Betrachtungen zum idealen Staat
- philosophische Kritik: **Arist. Pol. 1279a26–1279b10**: Grundschemata der Verfassungsformen, in das auch die Demokratie eingefügt wird, vgl. dazu [Informationen zur politischen Bildung Nr. 332/2017, S. 13](#).
- schärfste und umfangreichste Kritik: der „alte Oligarch“ bzw. **Ps.-Xen. Ath. pol.:** umfassende „Flugschrift“, deren Autor umstritten ist; trotzdem sind viele Strukturprinzipien und Funktionsweise hieraus erkennbar

3.2. Wichtige Internetseiten zum Thema, Schwerpunkt heutige Demokratie

Zum Thema Demokratie in Deutschland bietet die Seite des Bundestags die folgende **grundlegende Definition**:

„Nach Artikel 20 des [Grundgesetzes](#) ist die Bundesrepublik eine Demokratie. In dieser Staatsform übt das Volk die Herrschaftsgewalt aus. Demokratien zeichnen sich unter anderem durch Achtung der Menschenrechte, [Gewaltenteilung](#), Verantwortlichkeit der Regierung, Unabhängigkeit der Gerichte, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, ein Mehrparteiensystem sowie freie, gleiche und geheime Wahlen aus. Die Bundesrepublik ist eine repräsentative Demokratie, in der das Volk durch gewählte Volksvertreter „herrscht“. Diese Volksvertreter bilden den Bundestag, der das einzige unmittelbar demokratisch gewählte Verfassungsorgan ist.“ ([Deutscher Bundestag - Demokratie](#))

Mögliche Diskussionsanregungen dazu:

- Welche Elemente werden hier genannt? Eine Diskussion und Klärung bietet sich an, sodass die Schüler*innen sie am Ende selbst erläutern können.
- Was sind Menschenrechte? (Die Entstehung und Geschichte der Menschenrechte ließe sich hier kurz ansprechen und zeitlich einordnen. → Weiterhin ihren Geltungsbereich thematisieren usw.)
- Treffen die genannten Elemente nur auf moderne oder auch auf antike Demokratien zu? Welche Unterschiede sehen Sie?

Auch die bpb bezieht sich auf die **Verankerung der Demokratie in Artikel 20** des deutschen Grundgesetzes:

„(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

(2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.“

Als wichtige Merkmale der deutschen Demokratie erklärt die bpb die Begriffe Volkssouveränität, Repräsentativsystem, Mehrheitsprinzip und das „Bekenntnis zu einer Streitbaren Demokratie“. ([Demokratie | bpb.de](#))

Die dort aufgeführten Auszüge stammen ursprünglich aus: *Pöttsch, H.: Die Deutsche Demokratie, 5. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2009, 9–12.*

Zitat aus der Einführung dazu (vgl. zuvor): ([Demokratie | bpb.de](#)):

„Was ist eigentlich Demokratie? Die deutsche Wiedergabe des griechischen Wortes als ‚Volksherrschaft‘ ist nicht sehr aussagekräftig. Das Volk kann Herrschaft auf verschiedene Weise ausüben. In den kleinen überschaubaren Stadtstaaten des antiken Griechenlands kam das Volk, das waren damals die freien Männer, auf dem Marktplatz zusammen und stimmte über die Gesetze ab. In den heutigen Großstaaten ist diese Form direkter Demokratie nicht mehr praktikabel. Das Volk kann in der modernen Massendemokratie die Herrschaft nur mittelbar und indirekt ausüben, indem es sie auf Vertreter (Repräsentanten) überträgt.“

Mögliche Diskussionsanregungen dazu:

- Stimmen Sie diesen Aussagen zu? Begründen Sie Ihre Meinung, warum in heutigen Großstaaten (k)eine direkte Demokratie umsetzbar ist. Welche Probleme und Hindernisse treten auf?
- Denken Sie hier weiter: Unter welchen Bedingungen wäre hier eine direkte Demokratie in Großstaaten denkbar? Welche Ressourcen und Voraussetzungen sind nötig? Ist eine solche Umsetzung sozial tragbar? Warum (nicht)?

Auf der Seite [24 x Deutschland | bpb.de](#) gibt es außerdem **verschiedene Schaubilder**. Hilfreich für das vorliegende Thema könnten etwa die Darstellungen zu den Strukturprinzipien des Grundgesetzes oder zu den Verfassungsorganen und der Gewaltenteilung sein. Je nach Schwerpunkt können aber auch andere Schaubilder hilfreich sein.

Außerdem hat die **bpb** eine Reihe von [Arbeitsblättern zum Thema Demokratie](#) entworfen, die Sie für Ihren Unterricht verwenden können.

Für die Behandlung von Demokratie im Unterricht stellt auch der **deutsche Bildungsserver** eine gute Auswahl an weiteren Links zusammen: [Die Demokratie als Thema im Unterricht - \[Deutscher Bildungsserver\]](#).

Open Educational Ressource und Output aus dem LSE-Projekt:

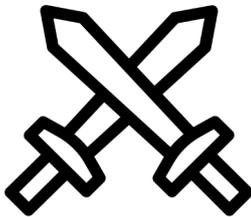
„Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“

Themenblatt 2: Krieg, Frieden und Imperialismus

Übergeordnete Fragestellung:

Wie gerecht ist ein Krieg?

Das *bellum iustum* und die antike und moderne Debatte zur Gerechtigkeit von Krieg und Imperialismus



Created by Adrien Coquet
from Noun Project



Created by Kseniia Moore
from Noun Project



Created by Kevin Klein
from Noun Project

Abbildungsnachweise: © War by Adrien Coquet from Noun Project (CC BY 3.0); © peace pigeon by Kseniia Moore from Noun Project (CC BY 3.0); © armor by Kevin Klein from Noun Project (CC BY 3.0)

von der Projektbearbeiterin Dr. des. Anne Vater
Wiss. Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
2023

Alle nachfolgenden Verlinkungen wurden überprüft am 25.08.2023.

Inhaltsverzeichnis

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	3
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	3
2.1. Überblick zur athenische Demokratie.....	3
2.2. Speziellere Literatur zum Seebund / Seereich der Athener.....	4
2.3. <i>Just War Theory</i>	5
2.4. Speziell zur Rolle des Krieges im klassischen Athen.....	7
2.5. Gegenwartsbezüge und Friedensvorstellungen durch die Epochen.....	7
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien.....	7
3.1. Einige wesentliche Quellenpassagen.....	7
3.2. Wichtige Internetseiten zum Thema, Schwerpunkt heutige Demokratie.....	9

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Begriffsdiskussionen
 - Krieg
 - Frieden
 - Imperialismus
 - Was ist ein „gerechter“ Krieg? Inwiefern/unter welchen Voraussetzungen kann ein Krieg (theoretisch) als gerecht gelten?
 - Anschluss an die Theorie des *just war*
 - *bellum iustum*
 - *ius ad bellum*
 - *ius in bello*

- grundlegende Informationen zum Delisch-Attischen Seebund / Seereich (historische Kontextualisierung)
 - Athenische Demokratie, soweit dies nötig ist
 - Perserkriege, Peloponnesischer Krieg
 - vom „Seebund“ zum „Seereich“, Athens allmähliche Übernahme

- zur Kontextualisierung der Quellen und ihrer Autoren siehe unten

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

2.1. Überblick zur athenische Demokratie

- Bleicken, J.: Die athenische Demokratie, unveränd. Nachdruck der 4. Auflage, Paderborn 1995.
 - mit Entstehung, Begriffen, Institutionen, aber auch Quellen(sammlungen) und Forschungsstand zu einzelnen Themen

- Gschnitzer, F.: Von der Fremdartigkeit griechischer Demokratie, in: Trümpy, C./ Schmitt, T. (Hgg.): Kleine Schriften zum griechischen und römischen Altertum, Stuttgart 2003, 254–273.

- Hansen, M. H.: Die Athenische Demokratie im Zeitalter des Demosthenes. Struktur, Prinzipien und Selbstverständnis, Berlin 1995.

Zum Freiheitsbegriff in der Antike mit einem Schwerpunkt auf Griechenland haben K. Raaflaub und W. Nippel gearbeitet, für das vorliegende Thema interessant wäre etwa:

- [Raaflaub, K.: Freiheit in Athen und Rom](#): Ein Beispiel divergierender politischer Begriffsentwicklung in der Antike, *HZ* 238 (1984), 529–567.
- Raaflaub, K.: Die Entdeckung der Freiheit. Zur historischen Semantik und Gesellschaftsgeschichte eines politischen Grundbegriffes der Griechen, München 1985.
 - umfangreichere Analyse des Begriffs in seiner Habilitationsschrift
- Nippel, W.: Antike oder moderne Freiheit? Die Begründung der Demokratie in Athen und in der Neuzeit, Frankfurt a.M. 2008.
 - Bezug zu anderen Epochen → wie wird unter anderen historischen Bedingungen ein der antiken Demokratie ähnliches System angestrebt?
 - auch Abgrenzung von der Antike
 - Blick auf die Antike erscheint nicht für alle Gegenwartsfragen sinnvoll

Weitere Literatur für viele einzelne Aspekte sind nachzulesen im Themenblatt „Demokratie“.

2.2. Speziellere Literatur zum Seebund / Seereich der Athener

- Baltrusch, E. / Kopp, H. / Wendt, C. (Hgg.): Seemacht, Seeherrschaft und die Antike, Stuttgart 2016.
 - Sammelband, Perspektiven auf verschiedene „Seemächte“ und Diskussion der Bedeutung der Begriffe „Seemacht“ und „Seeherrschaft“
- Bleicken, J.: Die athenische Demokratie, unveränd. Nachdruck der 4. Auflage, Paderborn 1995, 322–325.
- Dreher, M.: Hegemon und Symmachoi: Untersuchungen zum Zweiten Athenischen Seebund, Berlin / Boston 1995.
 - Schwerpunkt auf Problemen der Seebundorganisation
 - einzelne Poleis im Blick
 - Seebund kontextualisiert
- Koch, C.: Volksbeschlüsse in Seebundangelegenheiten. Das Verfahrensrecht Athens im ersten attischen Seebund, Frankfurt a.M. 1990.
 - Dissertationsschrift, analysiert (Volks-)beschlüsse in Bezug auf die einzelnen Bündnispartner

- Kopp, H.: Das Meer als Versprechen. Bedeutung und Funktion von Seeherrschaft bei Thukydides, Göttingen 2017.
 - analysiert mögliche Funktionen des Motivs der „Beherrschung des Meeres“ in Thukydides Geschichte des peloponnesischen Kriegs: → keine Seeherrschafts-ideologie sondern Aufzeigen von Möglichkeiten und Grenzen (Unzulänglichkeit einer Entscheidungsfindung)
- Low, P. (Hg.): The Athenian Empire, Edinburgh 2008.
 - Einführungswerk (Sammelband)
- [Petzold, K.-E.: Die Gründung des Delisch-Attischen Seebundes](#): Element einer ‚imperialistischen‘ Politik Athens? I. Von der Hellenensymmachie zum Seebund, *Historia* 42 (1993), 418–443.
- [Petzold, K.-E.: Die Gründung des Delisch-Attischen Seebundes](#): Element einer ‚imperialistischen‘ Politik Athens? II. Zielsetzung des Seebundes und die Politik der Zeit, *Historia* 43 (1994), 1–31.
- Schmitz, W.: Wirtschaftliche Prosperität, soziale Integration und die Seebundpolitik Athens: die Wirkung der Erfahrungen aus dem Ersten Attischen Seebund auf die athenische Außenpolitik in der ersten Hälfte des 4. Jahrhunderts v. Chr., München 1988.
- Schuller, W: Wirkungen des ersten attischen Seebunds auf die Herausbildung der athenischen Demokratie, in: Balcer, J. M. et. al. (Hgg.): Studien zum attischen Seebund, Konstanz 1984, 87–101.
- Welwei, K.-W.: Das klassische Athen: Demokratie und Machtpolitik im 5. und 4. Jahrhundert, Darmstadt 1999.
 - Athens politische Geschichte von den kleisthenischen Reformen bis zur Schlacht von Chaironeia (Aufstieg Athens, Seeherrschaft und delisch-attischer Seebund, peloponnesischer Krieg, Wiederaufstieg)
 - besonders relevant: „Die athenische Demokratie um die Mitte des fünften Jahrhunderts v.Chr.“ (S. 107–118); „Politisches Denken und Selbstverständnis der Athener auf der Höhe ihrer Macht“ (S. 136–139)

2.3. Just War Theory

- Themenheft *bellum iustum*, [Altsprachlicher Unterricht 2/3 \(2015\)](#).
 - bietet einen guten Überblick mit dem Fokus auf antike Originalquellen für den griechischen und lateinischen Sprachunterricht

- die Aufsätze sind aber auch zur Vorbereitung auf das Thema in anderen Kontexten informativ
- das Heft bzw. die Website der Zeitschrift bietet auch eine Übersicht über die relevanten Textpassagen zum Thema
- [Bothe, M.:](#) „[Achter Abschnitt](#). Friedenssicherung und Kriegsrecht“. Vitzthum, W. / Proelß, A. (Hgg.): *Völkerrecht*, Berlin / Boston 2020, 755–874.
- [Ferrari, C. / Kiesel, D. \(Hgg.\): Gerechter Krieg?](#) Frankfurt a.M. 2018.
 - epochenübergreifender Sammelband, der einzelne Aspekte des Themas beleuchtet.
 - kurze Einführung ins Thema in der Einleitung.
- Hensel, H. M. (Hg.): *The Prism of Just War. Asian and Western Perspectives on the Legitimate Use of Military Force*, Farnham UK 2010.
 - Behandlung globaler und epochenübergreifender Räume
 - bes. relevant für das vorliegende Thema: G. Raymonds „The Greco-Roman Roots of the Western Just War Tradition“
- [O’Driscoll, C.: Rewriting the Just War Tradition:](#) Just War in Classical Greek Political Thought and Practice, *International Studies Quarterly* 59 (2015), 1–10.
- Schmücker, R.: *Gibt es einen gerechten Krieg?*, Stuttgart 2021.
 - kompaktes Essay aus philosophischer Perspektive mit der Fragestellung, ob und wenn ja, unter welchen Bedingungen ein Krieg überhaupt als gerecht gelten kann.
 - das Buch schließt eng an die *Just War Theory* an
- [Werkner, I. J. / Ebeling, K. \(Hgg.\): Handbuch Friedensethik](#), Wiesbaden 2017.
 - umfangreiches Handbuch zu vielen Themen und Aspekten der Friedensethik als Teilbereich der praktischen Philosophie. Neben einzelnen Begriffen und Erklärungen zu Kategorien werden auch die Entwicklung der *just war Theory* erläutert und Bezüge zu Menschenrechten und anderen Aspekten hergestellt.
 - die Perspektive ist keine historische, sondern eine philosophische. Es gibt hierzu auch eigene Kapitel zu antiken Autoren und ihren entsprechenden Werken, bspw. zu Platon und Aristoteles, S. 203–212
- Hitz, T.: *Theorie und Praxis der Philosophie in der Antike: Demokrit, die Sokratiker, Platon und Aristoteles*, Paderborn 2020.
 - Verhältnis zwischen Theorie und Praxis
 - allgemeinere philosophische Grundlagen

2.4. Speziell zur Rolle des Krieges im klassischen Athen

- Flaig, E.: Demokratischer Imperialismus. Der Modellfall Athen, in: Faber, R. (Hg.): Imperialismus in Geschichte und Gegenwart, Würzburg 2005, 43–57.
- [Meier, C.: „Die Rolle des Krieges“ im klassischen Athen](#), *HZ* 251 (1990), 555–606.

2.5. Gegenwartsbezüge und Friedensvorstellungen durch die Epochen

- Koppe K.: Der vergessene Frieden: Friedensvorstellung von der Antike bis zur Gegenwart, Opladen 2001.
 - besonders: Kapitel 1 „Der vergessene Frieden“ (S.15–50): theoretische Überlegungen, Krieg und Frieden in der Geschichtsschreibung
 - Kapitel 2.4 „Kriegskultur: griechische, römische und christliche Antike“ (S.77–96).
- Schockenhoff, E.: Kein Ende der Gewalt?: Friedensethik für eine globalisierte Welt, Freiburg i.B. 2018.
 - Entwicklung der Lehre des „gerechten Kriegs“; Ausblick: Herausforderungen einer Friedensethik für das 21. Jahrhundert

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien

3.1. Einige wesentliche Quellenpassagen

- **Thuk. 5,84,1–116,4**: Melierdialog, Literatur zum Thema bei Thukydides:
 - Juchler, I.: Der Melier-Dialog des Thukydides – ein klassisches Lehrstück für Außenpolitik. in: *GWP* 54 (2005), 89–98.
 - [Juchler, I.: Narrationen in der politischen Bildung. Band 1: Sophokles](#), Thukydides, Kleist und Hein, Wiesbaden 2015, Kap. „Thukydides: Der Melier-Dialog“, S. 45–72.
 - [Zimmermann, H. / Elsinger, M.: Grundlagen der internationalen Beziehungen](#). Eine Einführung, Stuttgart 2019, 50–67.
 - In diesem Kapitel zum „Realismus und Neorealismus“ wird als eines von mehreren Beispielen auch der Melierdialog in die Entwicklung der Theorien eingeordnet und besprochen.

- Die Perspektive ist keine genuin historische, sondern politikwissenschaftliche, bietet damit aber einen zusätzlichen Blickwinkel auf das Thema.
 - Baltrusch, E. / Wendt, C. (Hgg.): Ein Besitz für immer?: Geschichte, Polis und Völkerrecht bei Thukydides, *Staatsverständnisse* 41, Baden-Baden 2011.
 - Sammelband, Thukydides als Analytiker staatlicher und ordnungspolitischer Konzepte
 - Rechtsvorstellungen bei Thukydides
 - [Bleckmann, B.:](#) „Alkibiades und die Athener im Urteil des Thukydides“, *HZ* 282 (2006), 561–582.
 - Gärtner, T.: Das ‚Recht des Stärkeren‘ in den Athenerreden bei Thukydides, in: Hartmann, E. / Page. S. / Thurn, A. (Hgg.): *Moral als Kapital im antiken Athen und Rom*, Stuttgart 2019, 161–178.
- Teile aus dem „alten Oligarchen“ bzw. **Ps.-Xen. Ath. pol. bes. I, 14–II, 12** (umfassende „Flugschrift“, deren Autor umstritten ist. Trotz der Kritik an der athenischen Demokratie lassen sich aus der Schrift eine Vielzahl an Merkmalen und Konstellationen der athenischen Demokratie erkennen)
 - [Coşkun, A.:](#) *Pseudo-Xenophon: Ein Alter Oligarch?* Die Athēnaíōn politeía auf dem Prüfstand, in: Lehmann, G. A. / Engster, D. / Nuss, A. (Hgg.): *Von der bronzezeitlichen Geschichte zur modernen Antikenrezeption. Vorträge aus dem Sommersemester 2008 und Wintersemester 2008/09*, Syngramma. Vorträge aus dem Althistorischen Seminar Band 1, Göttingen 2012, 55–92.
 - *Pseudo-Xenophon: Die Verfassung der Athener, Griechisch-Deutsch*, herausgeg., eingel. u. übers. von Gregor Weber, Darmstadt 2010.
 - **Anonymus Iamblichi Fragm. 6**
 - [Horky, P. S.:](#) *Anonymus Iamblichi*, On Excellence (Peri Aretes): A Lost Defense of Democracy, in: *Early Greek Ethics*, in: Wolfsdorf, D. (Hg.): *Early Greek Ethics*, Oxford (UK) 2020, 262–292.
 - Für das vorliegende Fragment sind vor allem die Besprechungen auf S. 281–289 relevant.
 - [Weitere Passagen finden sich auf der Website und im Heft *bellum iustum*, *Altsprachlicher Unterricht* 2/3 \(2015\).](#)

Mögliche Diskussionsanregungen zu den Quellen:

- Historische Kontextualisierungen zu Autoren, Werken, Zeit und politischem Hintergrund
- **Alter Oligarch** Ps.-Xen. Ath. pol. I, 14–II, 12
 - Welche Informationen gibt der Autor zum Thema und wie bewertet er die Ereignisse?
- **Anonymus Iamblich**
 - Wie sieht der Autor das Verhältnis von Macht und Gesetz?
- **Melierdialog**
 - Insel Melos, Einordnung in die Ereignisse, Strukturierung der Textpassage nach Themen
 - Gibt es ein naturgegebenes Recht des Stärkeren oder „macht“ der Stärkere das Recht?
 - Lässt sich die außenpolitische Ansicht Athens „Der Schwache (Staat) hat sich dem Stärkeren (Staat) zu beugen“ mit der innenpolitischen Auffassung der attischen Demokratie vereinbaren?
 - Wozu die Verhandlungen – war Melos nicht ohnehin gezwungen sich Athen zu beugen?
 - Konnte Melos überhaupt neutral sein?

3.2. Wichtige Internetseiten zum Thema, Schwerpunkt heutige Demokratie

Aktuellen Bezüge zur heutigen Situation mit einer vor allem philosophisch-ethisch orientierten Fragestellung nach dem Verhältnis von Krieg und Frieden trug im letzten Jahr Cornelsen mit entsprechenden Arbeitsblättern Rechnung. [Cornelsen, 2022, Frieden, nur eine Utopie?](#)

Auch die [bpb](#) hat eine Sammlung von Informationen zur [Friedens- und Konfliktforschung](#).

Weitere Seiten und Links zur Friedenserziehung bietet der [Bildungsserver](#) mit entsprechenden verwandten Themen.

Das Thema wird außerdem in der Podcastfolge: SWR2 Wissen. [Friedenspädagogik - In der Schule über Krieg sprechen](#) diskutiert.

Open Educational Ressource und Output aus dem LSE-Projekt:

„Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“

Themenblatt 3: Sklaverei, Freiheit und Menschenrechte

Übergeordnete Fragestellung:

Gibt es ein Naturrecht?

Antike naturrechtliche Konzeptionen hinsichtlich Sklaverei und Formen moderner ‚Sklavenarbeit‘



Created by Cédric Villain
from Noun Project



Created by Felipe Alvarado
from Noun Project



Created by Muhammad Tajudin
from Noun Project

Abbildungsnachweise: © [chains](#) by Cédric Villain from Noun Project (CC BY 3.0); © [freedom](#) by Felipe Alvarado from Noun Project (CC BY 3.0); © [human right](#) by Muhammad Tajudin from Noun Project (CC BY 3.0)

von der Projektbearbeiterin Dr. des. Anne Vater
Wiss. Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
2023

Alle nachfolgenden Verlinkungen wurden überprüft am 25.08.2023.

Inhaltsverzeichnis

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	3
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	3
2.1. Überblicke über die Lebensbedingungen von Sklav*innen in der Antike.....	3
2.2. Forschungsgeschichte, Einordnung in die Globalgeschichte und epochenübergreifend	4
Freiheitsbegriff in der Antike.....	5
Sklavereidefinitionen – Eigentums- vs. Herrschaftsbeziehung.....	6
2.3. Spezifischere Debatten / Konkrete Fälle aus der Antike.....	7
2.4. Gegenwartsbezug: Sklaverei heute.....	8
2.5. Entstehung und Grundlagen der Menschenrechte.....	8
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien.....	9
3.1. Einige wesentliche Quellenpassagen zum antiken Sklavereidiskurs.....	9
3.2. Gegenwartsbezug auf den Webseiten.....	10
Verbot der Sklaverei durch internationale Konventionen.....	10
Menschenrechte.....	10

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Begriffe
 - Sklaverei (verschiedene Definitionen und Konzepte, siehe dazu die Literatur unten)
 - bspw. Sklaverei als Eigentumsbeziehung, als Herrschaftsbeziehung bzw. Dichotomie „Sklaverei“ vs. „Freiheit“ oder besser die Kategorie „starke asymmetrische Unfreiheit“?
 - Freiheit (was bedeutet dies in der Antike und heute?), Verhältnis zur Unfreiheit/Sklaverei
 - Menschenrechte
 - Entstehung, frühere Ideen und Konzepte
 - Für wen gelten sie, wann und in welchen Situationen?
 - Welchen rechtlichen Status haben sie?
 - Rassismus
 - Was ist Rassismus und welche Verbindung sehen Sie zwischen Sklaverei und Rassismus?
 - Vergleich von antiker und neuzeitlicher Sklaverei in dieser Hinsicht
 - „agency“: Handlungsmacht
 - Welche Handlungsoptionen stehen den Personen in einem Sklaverei- und Abhängigkeitsverhältnis jeweils zur Verfügung?
 - Sind Sklav*innen immer rechtlos und handlungsunfähig? Oder auf welche Weise können sie die Handlungen ihrer Herren beeinflussen? Welche rechtlichen Konsequenzen hat dies für sie?
- Fragen zu Quellen finden sich an der entsprechenden Stelle weiter unten

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

2.1. Überblicke über die Lebensbedingungen von Sklav*innen in der Antike

- [Eckert, A.: Geschichte der Sklaverei.](#) Von der Antike bis ins 21. Jahrhundert, München 2021. (Beck-Wissen-Band)

- [Fischer, J.: Unfreiheit und Sexualität im klassischen Athen](#), in: Fischer, J. /Ulz, M. (Hgg.): Unfreiheit und Sexualität von der Antike bis zur Gegenwart, Hildesheim/Zürich/New York 2010, 58–82.
 - Mit Fokus auf das Spannungsfeld Unfreiheit und Sexualität, aber sehr gut verständlich und als Ausgangspunkt für eine weitere Recherche geeignet
- [Fischer, J.: Sklaverei](#). Quellenreader Geschichte, Darmstadt 2018.
 - Mit einer thematischen Einleitung zu verschiedenen Aspekten der antiken Sklaverei und Quellenübersetzungen, allerdings ohne den Originaltext
- Fischer, J.: Sklaverei in der Antike, Darmstadt 2021.
 - Aus der Reihe Geschichte kompakt, gute Einführung für Studierende
- Forsdyke, S.: Slaves Tell Tales. And Other Episodes in the Politics of Popular Culture in Ancient Greece, *Klio* 96 (2014), 256–262.
- Klees, H.: Sklavenleben im klassischen Griechenland, Forschungen zur antiken Sklaverei 30, Stuttgart 1998.
- Schumacher, L.: Sklaverei in der Antike: Alltag und Schicksal der Unfreien, München 2001.
- [Silver, M.: Slaves versus Free Hired Workers in Ancient Greece](#), *Historia* 55 (2006), 257–263.
- Zeuske, M.: Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin / Boston 2013.
- Zeuske, M.: Sklaverei. Eine Menschheitsgeschichte von der Steinzeit bis heute, Ditzingen 2018.

2.2. Forschungsgeschichte, Einordnung in die Globalgeschichte und epochenübergreifend

Einen stärkeren Fokus zur Forschungsgeschichte und eine Einordnung der antiken Sklaverei in diese sowie die Rezeptionsgeschichte und Globalgeschichte bieten folgende Sammelbände und Aufsätze:

- Flaig, E.: Den Untermenschen konstruieren. Wie die griechische Klassik den Sklaven von Natur erfand, in: Von den Hoff, R. / Schmidt, S. (Hgg.): Konstruktionen von

Wirklichkeit. Bilder im Griechenland des 5. und 4. Jahrhunderts vor Chr., Stuttgart 2001, 27–49.

- Ein sehr starker Blick vom Konzept der Konstruktion her, der ein durchaus negatives Bild der antiken Sklaverei zeichnet, vgl. dazu relativierend die oben genannten Studien zu den Lebensbedingungen von Sklaven. Interessant ist aber Flaigs Verbindung zwischen dem Rassismus-Begriff und seiner Anwendung auf die Antike.
- Flaig, E.: Weltgeschichte der Sklaverei, München 2018.
 - Überblick, der immer noch als Standardwerk gelten kann
- Hermann-Otto, E. (Hg.): Antike Sklaverei, Darmstadt 2013.
 - Sammlung und Herausgabe früher publizierter, in der Forschung einflussreicher Aufsätze
- Schmitz, W. (Hg.): Antike Sklaverei zwischen Verdammung und Beschönigung. Kolloquium zur Rezeption antiker Sklaverei vom 17. bis 20. Jahrhundert, Stuttgart 2016.
 - z.B. der Aufsatz: Hermann-Otto, E.: Henri Wallon: Die Rezeption der antiken Sklaverei und ihre Bedeutung für die Menschenrechte, S. 79–100.
- Schmitz, W. (Hg.): „Die Sklaverei setzen wir mit dem Tod gleich“ – Sklaven in globalhistorischer Perspektive, Stuttgart 2017.

Freiheitsbegriff in der Antike

Zum Freiheitsbegriff in der Antike mit einem Schwerpunkt auf Griechenland haben K. Raaflaub und W. Nippel gearbeitet, für das vorliegende Thema interessant wäre etwa:

- [Raaflaub, K.: Freiheit in Athen und Rom](#): Ein Beispiel divergierender politischer Begriffsentwicklung in der Antike, *HZ* 238 (1984), 529–567.
- Raaflaub, K.: Die Entdeckung der Freiheit. Zur historischen Semantik und Gesellschaftsgeschichte eines politischen Grundbegriffes der Griechen, München 1985.
- Nippel, W.: Antike oder moderne Freiheit? Die Begründung der Demokratie in Athen und in der Neuzeit, Frankfurt a. M. 2008.
 - Bezug zu anderen Epochen → wie wird unter anderen historischen Bedingungen ein der antiken Demokratie ähnliches System angestrebt?

Sklavereidefinitionen – Eigentums- vs. Herrschaftsbeziehung

Oftmals wird Sklaverei als Eigentumsbeziehung definiert. Dieses Konzept geht auf einen Aufsatz des Rechtsgelehrten A. M. Honoré von 1961 zurück und wurde vielfach aufgegriffen. Einer der einflussreichsten Kritiker des Konzepts ist O. Patterson, der einen sehr viel stärkeren Fokus auf das Erleben und die soziale Behandlung bzw. Isolation (*Social Death*) von Sklav*innen legt. Eine ähnliche Richtung ist auch bei K. Vlassopoulos' Arbeiten zu erkennen (beide sehen Sklaverei eher als Herrschafts- und nicht primär als Eigentumsbeziehung). Berechtigte Einwände gegen Pattersons häufig rezipierte Definition finden sich kürzlich etwa im Sammelband Bodel / Scheidel für sehr viele verschiedene Epochen. Ein umfassenderes Konzept, in dem vor allem die Dichotomie „Freiheit“ vs. „Sklaverei“ zugunsten eines breiteren Spektrums von „(stark asymmetrischen) Abhängigkeitsverhältnissen“ ersetzt wird, schlägt das „Bonn Center for Dependency and Slavery Studies“ (BCDSS) vor und führt es in verschiedenen Publikationen aus. Wesentlich sind dabei auch Konzepte von „agency“ und „interagency“, also Handlungsoptionen verschiedener Akteure innerhalb von Netzwerken und Beziehungen. Zu erwähnen sind hier außerdem die einige Jahrzehnte alten, aber immer noch einflussreichen Arbeiten M. Finleys und G.E.M. de Ste Croix zu denen sich heutige Arbeiten zur Sklaverei maßgeblich beziehen bzw. von ihnen abgrenzen. Eine umfangreiche Vergleichsstudie zur griechischen Sklaverei hat vor einigen Jahren D. M. Lewis publiziert, er nimmt auch, besonders in den ersten Kapitel, Stellung zu verschiedenen Sklavereidefinitionen. Einen Einstieg in diese sehr umfangreiche Debatte bieten die folgenden Arbeiten:

- [Allain, J. \(Hg.\): *The Legal Understanding of Slavery*](#), Oxford 2012.
 - Sammelband mit verschiedenen Perspektiven auf die Sklaverei, vor allem mit einem rechts(historischen) Fokus.
- [Bischoff, J. / Conermann, S. \(Hgg.\): *Slavery and Other Forms of Strong Asymmetrical Dependencies. Semantics and Lexical Fields*](#), Berlin / Boston 2022.
- Bodel, J./ Scheidel, W. (Hgg.): *On Human Bondage. After ‚Slavery and Social Death‘*, Chichester (West Sussex) / Malden (MA) 2017.
- [Despret, V.: *From Secret Agents to Interagency*](#), *History and Theory* 52,4 (2013), 29–44.
- Finley, M. I.: *Economy and Society in Ancient Greece*, hrsg. mit einer Einleitung v. Brent D. Shaw and Richard P. Saller, London 1981.
- Honoré, A. M.: *Ownership*, in: Guest, A.G. (Hg.): *Oxford Essays in Jurisprudence*, Oxford 1961, 107–147.
- Honoré, A. M.: *The Nature of Slavery*, in: [Allain, J. \(Hg.\): *The Legal Understanding of Slavery*](#), Oxford 2012, 9–16.

- [Johnson, W.: On Agency](#), *Journal of Social History* 37 (2003), 113–124.
- Lewis, D. M.: *Greek Slave Systems in Their Eastern Mediterranean Context, c. 800–146 BC*, Oxford 2018.
- Patterson, O.: *Slavery and Social Death. A Comparative Study*, Cambridge (MA) 1982.
- de Ste Croix, G. E. M.: *The Class Struggle in the Ancient Greek World. From the Archaic Age to the Arab Conquest*, London 1981.
- [Schiel, J. / Schürch, I. / Steinbrecher, A.: Von Sklaven, Pferden und Hunden](#). Dialog über den Nutzen aktueller Agency-Debatten für die Sozialgeschichte, in: Arni, C. / Leimgruber, M. / Teuscher, S. (Hgg.): *Neue Beiträge zur Sozialgeschichte / Nouvelles contributions à l'histoire sociale*, Zürich 2017, 17–48.
- [Shaw, D. G.: The Torturer's Horse](#). Agency and Animals in History, *History and Theory* 52 (2013), 146–167.
- Vlassopoulos, K.: Slavery, Freedom and Citizenship in Classical Athens. Beyond a Legalistic Approach, *EurRHist* 16 (2009), 347–363.
- [Vlassopoulos, K.: Greek Slavery. From Domination to Property and Back Again](#), *JHS* 131 (2011), 115–130.
- [Winnebeck, J. et al.: On Asymmetrical Dependency](#), Bonn 2021.
 - Die [Arbeit](#) und [einzelne Publikationen bzw. Publikationsreihen](#) des BCDSS sind auf den entsprechenden Internetseiten zu finden.
 - Bis 2012 lief außerdem ein großes Projekt zur [antiken Sklaverei](#) der Akademie der Wissenschaften und Literatur in Mainz, dessen Datenbank noch heute (Stand einige Jahre alt) abrufbar und nutzbar ist.

2.3. Spezifischere Debatten / Konkrete Fälle aus der Antike

- Angermeir, C.: *Sklaven des Gesetzes. Politische und philosophische Implikationen des platonischen Begriffs der Sklaverei*, Berlin 2006.
- Rankine, P.: *Odysseus as Slave. The Ritual of Domination and Social Death in Homeric Society*, in: Proffitt, L. / Alston, R. / Hall, E. (Hgg.): *Reading Ancient Slavery*, New York 2011, 34–50.

2.4. Gegenwartsbezug: Sklaverei heute

- Einen eher breiten (Publikums-)Zugang bietet die Zeitschrift „[Der Überblick. Sklaverei heute \(2002\)](#)“:
 - Obwohl es sich hierbei nicht um eine wissenschaftliche Zeitschrift handelt, lohnt sich ein Blick auf dieses Heft für eine erste Orientierung zum Thema und Aspekten zur Sklaverei außerhalb der Antike, besonders mit Bezug zu heutigen Verhältnissen.
 - Empfehlenswert ist es, aus dem Panorama aus Gesellschaften, Kulturen und Aspekten im Anschluss Weniges gezielt auszuwählen und in wissenschaftlicher Literatur weiter zu recherchieren.
- Arnold, M. / Fitze, U.: Entmenschlicht. Sklaverei im 21. Jahrhundert, Zürich 2022.
- [Eckert, A.: Kap. Sklaverei Heute.](#) Geschichte Der Sklaverei: Von Der Antike Bis Ins 21. Jahrhundert, München 2021 (S. 105–111).
 - Bedeutung von Sklaverei im 21. Jahrhundert, mit einem Schwerpunkt auf Erinnerungskultur
- [Graf, P. / Kupfer, A.: Moderne Sklaverei](#) und extreme Ausbeutung in globalisierten Arbeits- und Geschlechterverhältnissen. Ein Blick auf Deutschland, *Femina politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft* 25 (2016), 9–23.

2.5. Entstehung und Grundlagen der Menschenrechte

- [Bruns, O.: Antike Grundlagen](#) der Entstehung moderner Menschenrechte, Baden-Baden 2019.
 - online-Vollzugriff über die TIB
- Buchmann, B. M.: Die Entwicklung der Menschenrechte: Testbeispiele von der Antike bis zur Gegenwart, Wien 2018.
- [Flaig, E.: Sklaverei und](#) Menschenrechte. Das Paradox der unverfügbaren Freiheit, in: Vöhler, M. / Cancik, H.(Hgg.): Humanismus und Antikenrezeption im 18. Jh., Heidelberg 2009, 77–91.
- Herrmann-Otto, E.: Die Bedeutung der antiken Sklaverei für die Menschenrechte, in: Herrmann-Otto, E. (Hg.): Unfreie Arbeits- und Lebensverhältnisse von der Antike bis zur Gegenwart, Eine Einführung, Hildesheim 2005, 56–81.

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien

Je nach Schwerpunktsetzung viele antike Quellenpassagen in [Fischer, J.: Sklaverei. Quellenreader Geschichte](#), Darmstadt 2018.

3.1. Einige wesentliche Quellenpassagen zum antiken Sklavereidiskurs

Siehe einleitend Fischer, J.: Sklaverei. Quellenreader Geschichte, Darmstadt 2018, S. 65–100; griechische Quellen vor allem S. 65–76. Eine Einleitung zum Thema findet sich auf S. 20–23. Für Griechenland sind vor allem wichtig:

- **Hom. Od. 17, 300–323**: erster Hinweis auf einen Diskurs über Naturrecht; Homer vertritt die Position, Sklaven seien nicht von Natur aus unterlegene Menschen, sondern verlören erst mit dem Verlust ihrer Freiheit auch einen Teil ihrer Tugend.
- **Plat. leg. 776b–778a**: Platons Dialog spiegelt, dass es verschiedene Meinungen im Athen seiner Zeit gab, er selbst hält jedoch klar an der Sklaverei als Institution fest.
- **Arist. Pol. 1253b–1255b**: die ausführlichste Diskussion über die Natur von Sklaven für die griechische Antike ist von Aristoteles überliefert, der sehr klar in seiner Politik einige Menschen als Sklaven von Natur aus beschreibt. Allerdings ist für eine Bewertung der Passage ihre Einordnung und Position innerhalb des aristotelischen Werks zu beachten. Dass Aristoteles Sklaven nicht automatisch ein Menschsein abspricht, ist an anderer Stelle erkennbar, bes. **Arist. Nic. Eth. 1161a–b**.
 - Vgl. dazu auch die Ausführungen bei [Millett, P.: Aristotle and Slavery](#) in Athens, *Greece and Rome* 54 (2007), 178–209.
- In nur einem Satz, teils ohne Zusammenhang, da nur als Zitat überliefert, positionieren sich gegen eine Sklaverei von Natur aus **Eur. Ion 854–856** und **Alkidamas**.
- Vgl. auch **Antiph. Fragm. A Sp. II (Oxynrh. P. 1364+3647)**: er sieht keine natürlichen Unterschiede zwischen Sklaven und Freien, welche eine Sklaverei von Geburt an rechtfertigen würde, sondern seiner Meinung nach sind es lediglich die persönlichen Umstände und menschlichen Übereinkünfte, die eine Person zu einem Sklaven / einer Sklavin machen.

Mögliche Diskussionsanregungen zu den Quellen:

- Welche Positionen werden von den Autoren jeweils vertreten und welche Argumente geben sie jeweils hierfür?

- In welchem Kontext stehen die Passagen jeweils und welchen argumentativen Zweck erfüllen sie?
- Speziell zu Aristoteles:
 - Notieren Sie Aristoteles Position und Argumente zum Thema!
 - Wie bewertet Aristoteles das Verhältnis von Sklaverei und Naturrecht in seiner „Politik“?
 - In welchem inhaltlich-argumentativen Zusammenhang steht die Passage und was will Aristoteles hier mit seinen Ausführungen erklären? Welchen Einfluss hat dies auf eine Bewertung der Passage?
 - Wie sieht bei Aristoteles das korrekte Verhältnis von Sklave und Herr aus?
 - Lesen Sie vergleichend dazu die Passagen aus der Nikomachischen Ethik: Haben Sklav*innen laut Aristoteles’ Auffassung Anteil am Menschsein? Wenn ja, inwiefern?

3.2. Gegenwartsbezug auf den Webseiten

Verbot der Sklaverei durch internationale Konventionen

[Slavery Convention von 1926](#) mit weiterführenden Informationen auf der [Website](#) und der [Ergänzung von 1956](#) sowie den offiziellen Informationen der [UN zu Menschenrechten](#)

- Eine grundlegende Besprechung und Einordnung der Conventions gibt Greenidge, C.W.W.: Slavery, London 1958.
- Vgl. zur Umsetzung der Conventions beispielsweise auch die [Veröffentlichungen der Schweiz](#).

Menschenrechte

Umfangreiche [Ausführungen zu den Menschenrechten](#) finden sich auf der Seite der bpb. Eine kurze [geschichtliche Einordnung der Menschenrechte](#), ihrer Ideen-Grundlage und ihrer Entstehung hat hierfür Rainer Huhle verfasst. Speziell für die Antike ist zu beachten, dass es damals noch keine „Allgemeinen Menschenrechte“, geschweige denn eine breitere Anerkennung eines ähnlichen Konzeptes gab. Zwar äußerten einige (wenige) antike Autoren Kritik an spezifischen Aspekten, etwa der Sklaverei, jedoch führte dies in der Antike niemals zu einer ähnlich umfangreichen Ideenbildung von Gleichheit und persönlicher Freiheit aller Menschen oder gar zu einer breitenwirksamen Rezeption im Sinne einer Ablehnung gegen diese Ideale gerichteter Praktiken.

Mögliche Diskussionsanregungen dazu:

- Seit wann gibt es die „Allgemeinen Menschenrechte“ und welchen rechtlichen Status haben sie?
- Für wen gelten die „Allgemeinen Menschenrechte“?
- Auf welchen Ideen und Idealen gründen die „Allgemeinen Menschenrechte“ und wie sind diese historisch einzuordnen?
- Lassen sich Ansätze und erste Ideen bereits in der Antike finden? Wenn ja, welche sind dies und welche Wirkung entfalteten sie?

Freiheit, Gleichheit, Menschenrechte (Zusatzmaterial):

Izbp Menschenrechte (2007) (→ Menschenwürde in Antike und Mittelalter S. 7–8) [Idee der Menschenrechte](#) | [Menschenrechte](#) | [bpb.de](#)

- [Politische Grundwerte](#) | [bpb.de](#)
- Zu den Themen Freiheit und Gleichheit gibt es auch jeweils eine Ausgabe des fluter: [Es lebe der Unterschied? – Gleichheit](#) | [bpb.de](#) ; [Alles ist möglich – Freiheit](#) | [bpb.de](#)

Open Educational Ressource und Output aus dem LSE-Projekt:

„Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“

Themenblatt 4: Lebensentwürfe

Übergeordnete Fragestellung:

Inwiefern unterscheiden sich die antiken Lebensentwürfe und Vorstellungen von sozialen Rollen von unseren heutigen?

Im Folgenden wird das Thema in drei getrennten Teilen behandelt:

Teil I – Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kinderehe

Teil II – Aufgaben von Männern und Frauen sowie soziale Rollenbilder

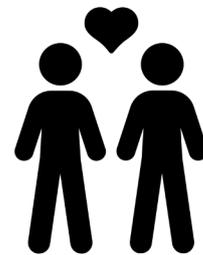
Teil III – Fallbeispiel: Die athenische Praxis der Päderastie



Created by b farias
from Noun Project



Created by Adrien Coquet
from Noun Project



Created by Alice Design
from Noun Project

Abbildungsnachweise: © [Family](#) by b farias from Noun Project (CC BY 3.0); © [Human Rights](#) by Adrien Coquet from Noun Project (CC BY 3.0); © [Gay](#) by Alice Design from Noun Project (CC BY 3.0)

von der Projektbearbeiterin Dr. des. Anne Vater
Wiss. Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

2023

Alle nachfolgenden Verlinkungen wurden überprüft am 25.08.2023.

Inhaltsverzeichnis

Einführungsliteratur zu Bevölkerungs- und Familienstrukturen in der Antike.....	3
1. Handbücher, zumeist von den großen englischen Verlagen.....	3
2. Demografie in der Antike.....	3
Teil I – Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kinderehe.....	4
1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	4
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	5
2.1. Überblickswerke zu Themen der Kindheit.....	5
2.2. Schwerpunkt Bildung und Erziehung.....	7
2.3. Annahme und Aussetzung von Neugeborenen.....	7
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien.....	9
3.1. Kindheitserfahrungen.....	9
3.2. Heirat und Altersgrenzen.....	10
3.3. Gegenwartsbezug auf den Webseiten.....	10
Teil II – Aufgaben von Männern und Frauen sowie soziale Rollenbilder.....	12
1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	12
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	12
2.1. Zur Einführung in weibliche Lebenswelten und Rollenzuweisungen.....	14
2.2. Speziell zum Hetärentum.....	16
2.3. Zur Macht von Gerüchten, Klatsch und Tratsch.....	16
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien:.....	17
3.1. Frauenbild und Rollenzuweisungen.....	17
3.2. Gegenwartsbezug auf Webseiten.....	20
Teil III – Fallbeispiel: Die athenische Praxis der Päderastie.....	21
1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	21
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	22
2.1. Einführende Literatur zu Aspekten der Päderastie.....	23
2.2. Zum Begriff Eros.....	24
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien.....	24
3.1. schriftliche und bildliche Quellenzeugnisse zur Päderastie.....	24
3.2. Webseiten mit Gegenwartsbezug bzw. zur Herausarbeitung der Alterität.....	26

Einführungsliteratur zu Bevölkerungs- und Familienstrukturen in der Antike

1. Handbücher, zumeist von den großen englischen Verlagen

- Campbell J. K.: Honour, Family and Patronage. A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community, Oxford 1964.
- Gutsfeld, A. / Schmitz, W. (Hgg.): Am schlimmen Rand des Lebens? Altersbilder in der Antike, Köln / Weimar / Wien 2003.
- Hubbard, T. K. (Hg.): A Companion to Greek and Roman Sexualities, Hoboken 2013.
- Martin, J.: Die Bedeutung der Familie als eines Rahmens für Geschlechterbeziehungen, in: Schmitz, W. (Hg.): Jochen Martin. Bedingungen menschlichen Handelns in der Antike. Gesammelte Beiträge zur Historischen Anthropologie, Stuttgart 2009, 329–343. [Deutsche Übersetzung des italienischen Beitrags: La famiglia come cornice per i rapporti tra i sessi, in: Bettini, M. (Hg.): Maschile / Femminile. Genere e ruoli nelle culture antiche, Rom / Bari 1993, 75–99].
- Rawson, B. (Hg.): A Companion to Families in the Greek and Roman Worlds, Malden (Mass.) u.a. 2011.
- Timmer, J.: Altersgrenzen politischer Partizipation in antiken Gesellschaften, Berlin / Frankfurt a. M. 2008.
 - Grundlegende Übersicht zu Altersgrenzen in verschiedenen antiken Gesellschaften mit Schwerpunkt auf der politischen Partizipation, allerdings lassen sich auch andere Aspekte greifen.

2. Demografie in der Antike

Hier sind vor allem W. Scheidels Arbeiten hervorzuheben, etwa:

- Scheidel, W.: Demography, in: Scheidel, W. / Morris, I. / Saller, R. (Hgg.): The Cambridge Economic History of the Greco-Roman World, Cambridge 2007, 38–86.
- Scheidel, W.: Population and Demography, in: Erskine, A. (Hg.): A Companion to Ancient History, Oxford 2009, 134–145.
- Scheidel, W.: The Demographical Background, in: Hübner, S. R. / Ratzan, D. M. (Hgg.): Growing Up Fatherless in Antiquity, Cambridge u.a. 2009, 31–40.

Teil I – Kindheitserfahrungen, Kinderarbeit und Kinderehe

Wie haben sich Lebensformen von Kindern in der Antike und Gegenwart verändert?
Kinderarbeit und Kinderehe

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Begriffsklärungen:
 - Kindheit
 - heutiges Konzept
 - Entstehungszeit
 - historische Dimension: Wie wurde „Kindheit“ in der Antike bewertet bzw., gab es eine solche Phase?
 - Altersgrenzen, „biologisches“ vs. „soziales Alter“
 - (Aus)bildung von Kindern und Jugendlichen
 - Rechte und Pflichten von Kindern, heute und damals, Erwartungen der Gemeinschaft (hier ist auch an die Pflichten erwachsener Kinder gegenüber ihren Eltern zu denken), Bezug zwischen den Generationen
 - Konzept legitimer Kinder als Nachfolger, Erben und Versorger der Eltern im Alter: Die Funktionen einer Ehe waren in der Antike wesentlich tiefgreifender und umfangreicher als heute, skizzieren Sie dies kurz und nennen Sie die Gründe hierfür!
 - Kinderarbeit
 - rechtliche Vorschriften und Grenzen heute
 - Vergleich mit der Antike
 - Kinderehe
 - Wann ist eine Person heiratsfähig und „volljährig“?
- Welche Bildung erhielten Kinder in der Antike? Wie unterschied sich hier die Behandlung der Geschlechter und welchen Einfluss hatte der rechtliche Status?
- Zwangsprostitution und Menschenhandel: Kinder als Sklaven in der Antike

- Wie unterschied sich das Leben freier (Bürger)kinder von jenem der Sklav*innen?
- Welche Rolle spielen hier Altersgrenzen, die Macht der Herren usw.?
- Wo wurden Kinder in der Arbeitswelt eingesetzt, sowohl freie als auch unfreie? Gibt es hier Unterschiede in der Aufgabenzuteilung?

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

2.1. Überblickswerke zu Themen der Kindheit

Das Thema lässt sich kaum losgelöst von den Themen „Familie“, „soziale Rollenbilder“, „Ehe“ und der Geschlechterproblematik betrachten. Daher gibt es starke Überschneidungen zu weiter oben und unten genannten Publikationen. Daneben mit größerem Fokus zur Kindheit sind folgende Werke zum Einstieg hilfreich:

- Backe-Dahmen, A.: Die Welt der Kinder in der Antike, Darmstadt 2008.
 - für ein breites Publikum angelegter, sehr gut lesbarer Überblick mit Verweisen auf Quellen und weitere Literatur
 - Rezension von [Dieter Bartetzko](#).
- [Cohen, A. / Rutter, J. B. \(Hgg.\): Constructions of Childhood in Ancient Greece and Italy, Hesperia Supplements 41 \(2007\). The American School of Classical Studies of Athens.](#)
 - zahlreiche Aufsätze zu verschiedenen Bereichen des Themas „Kindheit in der Antike“ und Fallbeispielen (oft anhand archäologischer Quellen), z.B.:
 - [Cohen, A.: Introduction: Childhood between Past and Present](#), S. 1–22.
 - [Grossman, J. B.: Forever Young: An Investigation of the Depictions of Children on Classical Attic Funerary Monuments](#), S. 309–322.
 - [Huskinson, J.: Constructing Childhood on Roman Funerary Memorials](#), S. 323–338.
- Dillon, S. / James, S. L. (Hgg.): A Companion to Women in the Ancient World, Malden (MA) 2012.
- [Drerup, J. / Schweiger, G. \(Hgg.\): Handbuch Philosophie der Kindheit](#), Stuttgart 2019.
 - Grundbegriffe, historische Entwicklung, politische Aspekte.
 - Die Perspektive ist eine philosophische, keine genuin historische, die Kategorien und Fragen sind aber grundsätzlich interessant und oftmals auch auf historische

Kontexte übertragbar. Die Antike bzw. Kindheit in der Antike wird in dem Handbuch nur selten erwähnt, besonders im Zusammenhang mit Bildung.

- Insgesamt interessant sind vor allem folgende Aufsätze für das vorliegende Thema – mit starkem Gegenwartsbezug bzw. zur historischen Entwicklungen ab dem 17./18. Jhd. und übergeordneten modernen Konzepten:
 - Winkler, M.: Kindheit als Konzept aus historischer Perspektive, S. 9–17.
 - Kelle, H.: Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie, S. 18–25.
 - Mierendorff, J.: Kindheit(en) in modernen Gesellschaften. S. 26–34.
 - Krappmann, L.: Kinderrechte und Menschenrechte. S. 307–318.
- Fischer, J.: Kinderarbeit im klassischen Griechenland, in: Heinen, H. (Hg.): Kinder-sklaven – Sklavenkinder. Schicksale zwischen Zuneigung und Ausbeutung in der Antike und im kulturellen Vergleich, Beiträge zur Tagung des Akademievorhabens Forschungen zur antiken Sklaverei (Mainz, 14. Oktober 2008), Stuttgart 2012, 103–122.
- Golden, M.: Children and Childhood in Classical Athens, London 1990.
- Grubbs, J. E. / Parkin, T. / Bell, R. (Hgg.): The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World, Oxford u.a. 2013.
 - Überblick über eine Vielzahl an relevanten Themen für die Antike allgemein und unterteilt in einzelne Regionen
- [Perry, M. A.: Redefining Childhood through Bioarchaeology](#). Toward an Archaeological and Biological Understanding of Children in Antiquity, Archeological Papers of the American Anthropological Association 15 (2005), 89–111.
 - Bioarchäologische Techniken als Ergänzung bzw. zur Prüfung sozialer Interpretationen
 - Mit einer Fallstudie zu Byzanz (4.–6. Jhd.)
 - Schlussfolgerung zum Thema Krieg: “Bioanthropological investigations of warfare-related violence in children may indicate when children became involved in this ‘adult’ activity. Investigating childhood migration can additionally contextualize the lives of ancient children. Furthermore, bioanthropology can explore the cosmological and ritual significance of childhood through assessment of infanticide, child abuse, and sacrifice. Bioanthropological techniques can identify biological developmental stages of childhood that may link to socially defined age grades.” (S. 97)

2.2. Schwerpunkt Bildung und Erziehung

- Bloomer, W. M. (Hg.): *A Companion to Ancient Education*. Chichester (Malden) 2015.
 - Besonders: [Johnson, W. A.: Learning to Read and Write](#), S. 135–148
- Bremmer, J. N.: *Becoming a Man in Ancient Greece and Rome: Essays on Myths and Rituals of Initiation*, Tübingen 2021.
- [Domanski, A.: Principles of Early Education in Plato's ‚Laws‘](#), *Acta Classica* 50 (2007), 65–80.
- [Evans Grubbs, J. / Parkin, T. \(Hgg.\): The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World](#), Oxford 2013. (online oder print)
- [Rihll, T. E.: Teaching and Learning in Classical Athens](#). *Greece & Rome* 50 (2003), 168–190.

2.3. Annahme und Aussetzung von Neugeborenen

Die Aussetzung und Statuskonsequenzen, aber auch den emotionalen Dimensionen einer Aussetzung sind diskutiert in Hartmann, *Heirat*, 104–105 und Stavrianopoulou, *Gruppenbild*, 258–261. Die Rahmenbedingungen und Gründe für Kindesaussetzung im antiken Griechenland hat Patterson, *Not Worth the Rearing* diskutiert. Sie setzt sich auch mit Modellen zur Häufigkeit von Kindesaussetzungen, insbesondere unerwünschten Töchtern auseinander. Eine ähnliche Studie zu Rom nahm Harris, *Child-Exposure* vor. Gute Überblicke über das Thema Kindesaussetzung anhand römischer Quellen finden sich bei Rawson, *Children and Childhood* und Corbier, *Child Exposure*. Im römischen Recht galt, dass die Person, die ein ausge-setztes Kind aufnimmt, über dessen rechtlichen Status entschied. Siehe zur rechtlichen Grundlage Hermann-Otto, *Sklavenkinder*, 171–173. Mit [Papyrus BGU 4, 1107](#) = Sel. Pap. I 16 = CPGr I 6 ist ein Vertrag erhalten, der die Aufnahme eines fremden Kindes als Sklave und dessen Ernährung durch eine Amme regelte. P Kellis 8 überliefert einen Kaufvertrag über ein Sklavenkind, welches von den Verkäufern aufgezogen wurde. Hier wurde das Großziehen offenbar als eine Investition angesehen, da sie gesondert betont wird. Dass dieses Verständnis weder spezifisch ägyptisch noch römisch war, sondern offenbar auch im griechischen Kulturkreis galt, belegen vielfach Mythen und Erzählungen, wie jene von Ödipus und Daphnis und Chloe, wie Hartmann, *Heirat*, 104–105 ebenfalls betont. Einen äußerst kurzen Überblick zur Aufnahme des Kindes in die griechische Familie gibt Dasen, *Childbirth and Infancy*, 303–305 mit Verweisen zur knappen griechischen Forschungsliteratur ebd., 314. Besonders für Rom sind die umfassenden Rechte des Vaters gegenüber allen Gewaltunterworfenen (Kinder, teilweise Verwandte, Sklaven und je nach Art der Ehe auch Ehefrauen) diskutiert worden. Dabei spielt das *ius vitae necisque* (Recht auf Leben und Tod) eine große Rolle, obwohl es nur wenige Quellenzeugnisse für die Tötung (erwachsener) Kinder gibt, die laut Harris, *The Roman Father's Power* allesamt in einem Zusammenhang mit der römischen Amtsgewalt standen. In Griechenland verloren die Väter spätestens mit der Volljährigkeit ihrer Kinder diese weitreichenden Befugnisse, während sie in Rom bis auf in wenigen Ausnahmen ein Leben lang be-

standen. Außerdem ist für die griechischen Gesellschaften nach der rituellen Annahme des Säuglings kein Tötungsrecht des Vaters mehr nachweisbar.

- Benke, N.: On the Roman Father's Right to Kill his Adulterous Daughter, *History of Family* 17 (2012), 284–308.
- Corbier, M.: Child Exposure and Abandonment, in: Dixon, S. (Hg.): *Childhood, Class and Kin in the Roman World*, London / New York 2001, 52–73.
- Dasen, V.: Childbirth and Infancy in Greek and Roman Antiquity, in: Rawson, B. (Hg.): *A Companion to Families in the Greek and Roman Worlds*, Malden (MA) 2011, 291–314.
- Golden, M.: Demography and the Exposure of Girls at Athens, *Phoenix* 35 (1981), 316–331.
- Golden, M.: *Children and Childhood in Classical Athens*, London 1990.
- Harris, W. V.: The Roman Father's Power of Life and Death, in: Bagnall, R. S./ Harris, W. V. (Hgg.): *Studies in Roman Law. In Memory of A. Arthur Schiller*, Leiden 1986, 81–95.
- Harris, W. V.: Child-Exposure in the Roman Empire, *JRS* 84 (1994), 1–22.
- Hartmann, E.: *Heirat, Hetärentum und Konkubinat im klassischen Athen*, Frankfurt a. M. 2002.
- Hermann-Otto, E.: Sklavenkinder in Recht, Ökonomie und Gesellschaft des römischen Reiches, *RIDA* 51 (2004), 167–186.
- Kelly, B.: *Petitions, Litigation, and Social Control in Roman Egypt*, Oxford / New York 2011.
- Patterson, C.: „Not Worth the Rearing“: The Causes of Infant Exposure in Ancient Greece, *TransactAmPhilAss* 115 (1985), 103–123.
- Rawson, B.: *Children and Childhood in Roman Italy*, Oxford 2003.
- Stavrianopoulou, E.: „Gruppenbild mit Dame“. Untersuchungen zur rechtlichen und sozialen Stellung der Frau auf den Kykladen im Hellenismus und in der römischen Kaiserzeit, Heidelberg 2006.
- Westbrook, R.: Vitae Necisque Potestas, *Historia* 48 (1999), 202–223.

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien

3.1. Kindheitserfahrungen

Zusammenhängende Quellenpassagen oder ganze Publikationen sind gerade für das klassische Athen angesichts der Bedeutung des Themas bemerkenswert selten bzw. beziehen sich nur auf einzelne Aspekte. So lassen sich Aussagen zu Bildungsthemen häufig finden (z.B. bei Platon), während die Rituale rund um Geburt und Kindesaufnahme bzw. Aussetzung von Kindern selten thematisiert wird. Eine Zusammenstellung zur Literatur mit entsprechenden Quellenangaben findet sich weiter oben, der Schwerpunkt auf der römischen Epoche ist erkennbar. Hier ist auch die Quellenlage (römische Gesetze und Papyri aus dem römischen Ägypten) besser. Auch archäologische Quellen wie Grabreliefs, Grabbeigaben, Überreste von Spielzeug und bildliche Darstellungen lassen Schlüsse über Kindheitserfahrungen, wenngleich oft in stilisierter Form zu, vgl. dazu verschiedene Aufsätze in: [Cohen, Ada, Rutter, Jeremy B. \(Hgg.\). *Constructions of Childhood in Ancient Greece and Italy*](#), s.o. und die grundlegende Darstellung von A. Backe-Dahmen.

Als literarische und andere Schriftquellen sind zu nennen:

- **Plut. Mor. 1–20**: beschäftigen sich mit der Frage, wie Kinder erzogen werden sollten, legen aber einen starken Fokus auf die Bildung freier Jungen hin zur Tugend
- [BGU 4,1107](#) – Ammenvertrag aus dem römischen Ägypten
- In **Xen. Oec. 7** wird mehrmals ein Bezug zu Kindern hergestellt, allerdings eher im Zusammenhang der Ehe (Erbnachfolger und Träger des *oikos* bzw. die Kindererziehung als Aufgabe der Ehefrau und Mutter).
- häufiger sind eher indirekte Bezüge oder Erwähnung in Form von Nebenaspekten, wie etwa in **Lys. 20, 11–12**
- In **Demosth. or. 18, 257–265** werden der Lebenslauf eines armen und eines reichen Bürgers unter Abwertung und Schmähung des Armen gegenübergestellt.
- **Brief von Lesis** (abgedruckt und erstmals besprochen in Jordan) Literatur dazu:
 - [Jordan, D. A.: A Personal Letter Found in the Athenian Agora](#), *Hesperia* 69 (2000), 91–103.
 - [Harris, E.: Notes on a Lead Letter from the Athenian Agora](#), *HStClPh* 102 (2004), 157–170
 - [Harvey, F. D.: ‚Help! I’m dying here‘: a Letter from a Slave](#). In: *ZPE* 163 (2007), 49–50.

- Vgl. auch Fischer, J.: Kinderarbeit im klassischen Griechenland, in: Heinen, H. (Hg.): Kindersklaven – Sklavenkinder. Schicksale zwischen Zuneigung und Ausbeutung in der Antike und im kulturellen Vergleich, Beiträge zur Tagung des Akademievorhabens Forschungen zur antiken Sklaverei (Mainz, 14. Oktober 2008), Stuttgart 2012, 103–122, hier S. 117.
- Für eine Reihe von Aspekten zum Thema Freiheit / Unfreiheit bzw. Statusgruppen, soziale Rollenbilder und Hetärentum ist **Dem. or. 59** interessant. Die Rede gibt in weiten Teilen den Lebenslauf der Hetäre Neaira, ehemals Sklaven, am Ende Freigelassene und später Partnerin des Stephanos, wieder, vgl. dazu die Ausführungen weiter unten (Themenschwerpunkt II) mit Literatur.
- Auch das Thema Päderastie berührt vielfach Kindheit und Kindheitserfahrungen, siehe dazu ebenfalls unten den dritten Teil dieses Themenblattes.

3.2. Heirat und Altersgrenzen

In der griechischen Antike wurden besonders Frauen meist sehr früh verheiratet, 12–14 Jahre sind in vielen Poleis durchaus üblich. Sparta scheint hier mit einem späteren Alter eher eine Ausnahme zu bilden (wobei die rechtliche Stellung Ehe hier auch teils umstritten ist). Mädchen wurden besonders auf ein Leben als Mutter, Wirtschaftlerin und für die Beaufsichtigung des Personals vorbereitet und erhielten nur dann eine „Schulbildung“ im heutigen Sinne, dann Privatunterricht, wenn der Vater dies für sinnvoll hielt. Dagegen nahmen die Jungen, zumindest jene der Elite, am Unterricht in Gymnasien und Palästren (Sportanlagen) teil, wobei es keine allgemeine Schulpflicht gab. Jungen/Männer heirateten in Athen erst mit ca. 30 Jahren, sodass zwischen den Geschlechtern eine erhebliche Ungleichheit bestand. Während es für Jungen klare Alterszuschreibungen und eine Art Volljährigkeit gab, die von der jeweiligen Polis abhing, aber wohl ca. mit 18–20 Jahren eintrat, sind solche Grenzen für Mädchen seltener belegt. Für das klassische Gortyn auf Kreta gab es nur die Angabe „12 Jahre“. Ab diesem Alter war ein Mädchen heirats- und damit geschäftsfähig. Siehe dazu unter Teil II Literatur und Quellen zu Frauen und sozialen Rollen

- z. B. **Hes. erg. 372–374** (Magd, die auf Ehe spekuliert)
- **Hes. erg. 518–524** (Sonderbehandlung unverheirateter Mädchen)
- **Hes. erg. 694–704** (Heiratsalter und Suche einer Ehefrau)

3.3. Gegenwartsbezug auf den Webseiten

Aktuelle Bezüge ließen sich etwa zu den Themen **Kinderehe und Zwangsehe** herstellen, wobei für die Antike andere Altersgrenzen und „Volljährigkeiten“ galten, siehe dazu auch Timmer, Altersgrenzen politischer Partizipation in antiken Gesellschaften:

- Klenner, S.: Gesetz zu Kinderehen teils verfassungswidrig. FAZ. 29.03.2023. [Kinder-ehen: Bundesverfassungsgericht beanstandet pauschales Verbot \(faz.net\)](#).
- SWR Aktuell: Baden Württemberg. Karlsruhe fordert Nachbesserungen am Gesetz. Kinderehe. [So befreite sich eine Betroffene aus der Kinderehe – SWR Aktuell](#). 29.03.2023.
 - Artikel und SWR1 Fernseh-Sendung
 - Erfahrungsbericht und Gesetz zur Bekämpfung von Kinderehen
 - Aktueller Bezug: Bundesverfassungsgericht erklärt das „Gesetz zur Bekämpfung von Kinderehen“ von 2017 als verfassungswidrig
- [TERRE DES FEMMES – Menschenrechte für die Frau e.V. – Was ist Zwangsverhei-ratung? \(frauenrechte.de\)](#). (Jahr unklar, Vorsicht mit der Aktualität!)
 - Zwangsverheiratungen von Frauen und von Männern
 - Zwangsheirat in anderen europäischen Ländern
 - Fallzahlen
 - Formen von Zwangsheirat
 - Erfahrungsberichte

Andere Bezüge wären beispielsweise die Themen **Kinderarbeit oder Kindersoldaten** usw. Kindersoldaten dürften in der Antike wohl selten gewesen sein bzw. sie finden zumindest in den Quellen so eher keinen Niederschlag, da der Kampf und die Kriegsführung als Bürgerpflicht und Ehrensache galt. Dass im Notfall auch Frauen und Kinder ihr Hab und Gut verteidigten, kann sicher angenommen werden, wird aber eher bei Raubüberfällen thematisiert. Ein Schutz vor Kinderarbeit ist für die Antike pauschal nicht erkennbar und galt, wenn überhaupt, ohnehin nur für freie Personen bzw. die Gruppe der Bürger. Sklavenkinder unterstanden der Willkür ihrer Herren, die entscheiden konnten, ob sie ihre Unfreien für sich arbeiten ließen oder, was nicht selten war, eine gewisse Ausbildung zukommen ließen. Gegenwartsbezug etwa:

- [Charbonneau, N.: Kinderarbeit: Die wichtigsten Fragen & Antworten | UNICEF](#). 2022.
- [Lauck, D.: Kinderarbeit in Deutschland: Was erlaubt ist – und was verboten | tages-schau.de](#). 2020.
- [Dreier-Horning, A.: 38 Kinderarbeit](#). In: Drerup, J. / Schweiger, G. (Hgg.): Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart 2019, 295–306.

Teil II – Aufgaben von Männern und Frauen sowie soziale Rollenbilder

**Wie genderspezifisch sind Rollenzuweisungen? Antike und moderne Beispiele im Dialog
Was verhindert Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern?**

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Welche Aufgaben kamen Frauen in der Antike, insbesondere im klassischen Athen laut der vorliegenden Texte zu?
- Welche Aufgaben hatten Männer? Ist das hieraus erkennbar?
- Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Mann und Frau einschätzen (z.B. Status, rechtlich, sozial, Abhängigkeiten, emotional, Handlungsoptionen usw.)?
- Was können Sie aus den Texten über die Ehe lernen?
- Speziell zu den unten angegebenen Quellen, siehe unten

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

Oft ist zu lesen, dass das Ideal in der Antike eine spezifische Geschlechtertrennung von Männern und Frauen vorsah, bei der die Männer alle Aufgaben außerhalb des Hauses wahrnahmen und die Frauen jene innerhalb. Dieses Ideal ist zwar durchaus zu finden, muss aber für eine Reihe von Situationen relativiert werden. So lag es im Aufgabenbereich der Frauen, Wasser zu holen und an bestimmten religiösen Zeremonien teilzunehmen, die in einem öffentlichen Raum außerhalb des Hauses und damit in einem hoch kommunikativen und für die gesamte Gemeinschaft hoch relevanten Raum stattfanden. Eine klare Trennung ist aber auf jeden Fall hinsichtlich der politischen, „offiziellen“ Funktionen von Frauen auszumachen, die politisch gerade nicht partizipieren und somit keine Ämter wahrnehmen konnten. Daraus eine Abwertung der Frau abzuleiten ist zu kurz gedacht, da sich antike Autoren beispielsweise stets der großen Bedeutung der weiblichen Haushaltsführung für den gesamten *oikos* bewusst waren. Für eine Sicherung der Lebensgrundlage, vor allem in bäuerlichen Gesellschaften, war eine Arbeitsteilung nicht nur sinnvoll, sondern für die meisten Zeiten schlichtweg notwendig. Für die Frühe Neuzeit hat dies H. Wunder mit ihrem Konzept des „Arbeitspaares“ sehr klar her-

ausgearbeitet. Dieses ist auch vielfach in den antiken Quellen zu finden, etwa in Hesiods Ermahnungen an seinen Bruder Perseus oder in Semonides Weiberjambos. Viele Praktiken sind auf den Fortbestand der Familie mit leiblichen Nachkommen und damit Erben ausgerichtet, die zugleich die einzigen Personen waren, die eine Verpflegung und Versorgung im Alter sicherstellen konnten. Insofern ist es folgerichtig, Frauen vor allem jene Aufgaben zuzuteilen, die sich mit Schwangerschaft, Geburt und Kindererziehung vereinbaren lassen (Haushalt und haushaltsnahe Tätigkeiten, Textilherstellung, zeitlich gut anzupassende Aufgaben), während die Männer eher auf dem Feld arbeiteten, kriegerische und Verteidigungsaufgaben wahrnahmen und Ähnliches. Diese Aufgabenteilung spiegelt sich auch in den antiken Texten und bildlichen Darstellungen.

Eine Gleichheit der Geschlechter in unserem heutigen Sinne ist hier zwar nicht festzustellen, doch eine grundsätzliche Abwertung des weiblichen Geschlechtes sollte auch nicht angenommen werden. Im klassischen Athen nach Perikles etwa war die Herkunft der Mutter für den Bürgerstatus der Kinder und damit der politischen Partizipation unabdingbar. In einer Zeit ohne eine Nachweisbarkeit von Vaterschaft ist diese stets ein soziales Konstrukt, sodass sie sexuelle Integrität von freien Frauen, insbesondere von Bürgerrinnen, mit allen Mitteln geschützt werden sollte, um die legitime Erbfolge zu sichern. Die genannten Punkte gelten allerdings stets in dieser Form nur für freie Frauen und vorrangig für Bürgerinnen einer Polis. Sklavinnen waren für die Erbfolge unerheblich und somit auch sexuell verfügbar und wurden nicht in dieser Hinsicht geschützt. Aus heutiger Sicht ein klares Zeichen gegen eine Gerechtigkeit der Geschlechter ist auch die unterschiedliche Behandlung in generellen sexuellen Belangen, denn während Männern außerehelicher Geschlechtsverkehr zugestanden wurde, galt er bei einer Frau als Ehebruch, wobei vor allem der Einbruch des Ehebrechers in die eheliche Beziehung sowie die nicht länger sicher gestellte Erbfolge als die entscheidenden Probleme galten. Ein Ehebrecher, der auf frischer Tat ertappt wurde, durfte daher im Affekt getötet werden. Trotz dieser weitreichenden Rechte von männlichen Bürgern waren jedoch auch im klassischen Athen weder solche Tötungen noch außerehelicher Geschlechtsverkehr für Männer unproblematisch, denn sie konnten vor Gericht instrumentalisiert werden (siehe dazu die Quellen unten). Einen Sonderfall in dieser Hinsicht bildet die stark reglementierte und ritualisierte Päderastie im klassischen Athen, die weiter unten als Fallbeispiel gesondert angeführt wird.

Schwierig aus quellentheoretischer Perspektive ist, dass die bis heute überlieferten Zeugnisse nahezu ausschließlich von Männern der Oberschicht verfasst wurden bzw. auf eine Rezeption innerhalb dieser Gruppe abzielten (z.B. Vasenbilder aus einem Symposionskontext). Weder die Gefühlswelt von Frauen noch von Sklav*innen oder anderen marginalisierten Gruppen sind angemessen repräsentiert. So muss zunächst eine Rekonstruktion der Gesellschaftsverhältnisse vorgenommen werden, bevor Aussagen über die Lebensbedingungen dieser Personengruppen getroffen werden können. Trotzdem sollten die Handlungsmacht und Evaluationsmöglichkeiten von Frauen und anderen marginalisierten Personengruppen nicht unterschätzt werden, denn mithilfe von **Gerüchten und auf informeller Ebene** fanden vielfach

Beurteilungen statt, die über Netzwerke im öffentlichen Raum verteilt wurden und so den Ruf und das *Standing* einer Person maßgeblich beeinflussen konnten. Siehe dazu etwa:

2.1. Zur Einführung in weibliche Lebenswelten und Rollenzuweisungen

Weibliche Lebenswelten von Freien, Unfreien und Metökinen sind explizit von E. Hartmann, C. Reinsberg, E. Cantarella und S. B. Pomeroy untersucht worden. Allerdings finden sich auch andere gut für einen Einstieg geeignete Werke:

- Cantarella, E.: *Pandora's Daughters. The Role and Status of Women in Greek and Roman Antiquity*, 4. Aufl., Baltimore / London 1993.
- Cohen, D.: *Law, Sexuality, and Society. The Enforcement of Morals in Classical Athens*, Cambridge 1991.
- Dettenhofer, M. H. (Hg.): *Reine Männersache? Frauen in Männerdomänen der antiken Welt*, Böhlau / Köln / Weimar / Wien 1994.
- Foxhall, L.: *The Law and the Lady. Women and Legal Proceedings in Classical Athens*, in: Foxhall, L. / Lewis, A. D. E. (Hgg.): *Greek Law in Its Political Setting. Justifications Not Justice*. Oxford 1996, 133–152.
 - interessant sind auch andere Aufsätze des Sammelbandes
- Harich-Schwarzbauer, H. / Späth, T. (Hgg.): *3. Tagung Gender Studies in den Altertumswissenschaften: „Räume und Geschlechter in der Antike“*. 30. Juni–2. Juli 2004, Augst bei Basel / Kastelen / Trier 2005.
- Hartmann, E.: *Heirat und Bürgerstatus in Athen*, in: Späth, T. / Wagner-Hasel, B. (Hgg.): *Frauenwelten in der Antike, Geschlechterordnung und weibliche Lebenspraxis*, Stuttgart 2000, 16–31.
- Hartmann, E.: *Heirat, Hetärentum und Konkubinat im klassischen Athen*, Frankfurt a. M. 2002.
- Hartmann, E.: *Geschlechterdefinitionen im attischen Recht. Bemerkungen zur sog. Kyrieia*, in: Hartmann, E. / Hartmann, U. / Pietzner, K. (Hgg.): *Geschlechterdefinitionen und Geschlechtergrenzen in der Antike*, Stuttgart 2007, 37–53.
 - ganz anders dagegen in Link, S.: *Zur frühgriechischen kyrieia*, *ZRG* 121 (2004), 44–93. Er folgt eher dem traditionellen Interpretationsansatz zur *kyrieia*.
- [Nühlen, M.: Philosophinnen der griechischen Antike. Eine Spurensuche](#), Wiesbaden 2021.

- Pomeroy, S. B.: Women and Ethnicity in Classical Greece. Changing the Paradigm, in: Kinzl, K. H. (Hg.): A Companion to the Classical Greek World, Malden (Mass.) 2006, 350–366.
- Reinsberg, C.: Ehe, Hetärentum und Knabenliebe im antiken Griechenland, München 1990.
- Reuthner, R.: Wer webte Athenes Gewänder? Die Arbeit von Frauen im antiken Griechenland, Frankfurt a. M. / New York 2006.
- [Rollinger, R. / Ulf, C. \(Hgg.\): Frauen und Geschlechter. Bilder – Rollen – Realitäten in den Texten antiker Autoren zwischen Antike und Mittelalter](#), Böhlau 2006.
- Schnegg, K.: Antike Geschlechterdebatte. Die soziale Verortung der Frauen und Männer in der griechisch-römischen Antike, Tübingen 2021.
- Schnurr-Redford, C.: Frauen im klassischen Athen: Sozialer Raum und reale Bewegungsfreiheit, Berlin / Boston 1995.
- Sly, D. I.: Philo's Perception of Women, Atlanta 2020.
 - In ihrer Studie gibt Sly auch einen knappen Abriss über Frauen in der griechischen Literatur, [S. 20–32](#). Dieser Abriss ist als ein genereller Einstieg zur Quellenlage gut geeignet.
- [Späth, T. / Wagner-Hasel, B. \(Hgg.\): Frauenwelten in der Antike. Geschlechterordnung und weibliche Lebenspraxis](#), Stuttgart / Weimar 2000.
 - Guter Überblick! Aufsätze zu Heirat, Kulturpraktiken, Wissen und Tradition, Macht und Politik, Arbeitswelt, Erotik und Sexualität
- Stavrianopoulou, E.: „Gruppenbild mit Dame“. Untersuchungen zur rechtlichen und sozialen Stellung der Frau auf den Kykladen im Hellenismus und in der römischen Kaiserzeit, Heidelberg 2006.
 - Eine sehr spezielle Untersuchung zum rechtlichen und sozialen Status von Frauen auf den Kykladen, die auch immer wieder andere Poleis zum Vergleich heranzieht und so ein breites Spektrum an weiblichen Handlungsmöglichkeiten in der Antike gibt.
- Sturm, R.: Frauen und Sport in Antike und Mittelalter. Text- und Bildzeugnisse zur Bewegungskultur von Frauen in alter Zeit, Berlin 2014.
- [Wiemer, H.-U.: Die gute Ehefrau im Wandel der Zeiten: von Xenophon zu Plutarch](#), *Hermes* 133 (2005), 424–446.

- Zimmermann, B. (Hg.): Frauen und Frauenbild in der Antike, 29. Salemer Sommerakademie, Baden-Baden 2021.
 - z.B. [Baier, T.: Odysseische Heldinnen](#) und was aus ihnen geworden ist, S. 9–36.

2.2. Speziell zum Hetärentum

- Müller, F. M. / Sossau, V. (Hgg.): Gefährtinnen. Vom Umgang mit Prostitution in der griechischen Antike und heute, Innsbruck 2012. ([Inhaltsverzeichnis](#))
- Kappaēs, K. A.: Prostitution in the Ancient Greek World, Berlin / Boston 2018.
- siehe auch oben, Reinsberg, *Ehe, Hetärentum und Knabenliebe* sowie Hartmann, *Heirat, Hetärentum und Konkubinat*

2.3. Zur Macht von Gerüchten, Klatsch und Tratsch

- Bruhn, M. / Kaufmann, V. / Wunderlich, W. (Hgg.): Medium Gerücht. Studien zu Theorie und Praxis einer kollektiven Kommunikationsform, Bern u. a. 2004.
 - soziologische Betrachtung zur Funktionsweise von Gerüchten
- Degelmann, C.: Gerüchte, Klatsch und Vertrauen im Athen des 5. Jahrhunderts v. Chr., in: Isabelle Künzer et. al. (Hgg.): Vertrauen und Vertrauensverlust in antiken Gesellschaften, Göttingen 2021, 131–157.
- [Degelmann, C.: Politik der Gerüchte und Gerüchte der Politik](#). Hörensagen, Ruf und öffentliche Meinung in der attischen Demokratie, *INDES* 14 (2023), 48–56.
- Hartmann, E. / Page, S. / Thurn, A. (Hgg.): Moral als Kapital im antiken Athen und Rom, Stuttgart 2018.
 - Hier werden Themen wie Ruf, Ehre und Gerüchte in verschiedenen Kontexten beleuchtet.
- Kieserling, A.: Klatsch. Die Moral der Gesellschaft in der Interaktion unter Anwesenden, *SozSys* 4 (1998), 387–411.
- Latour, B.: Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory, Oxford 2005.
- Schmitz, W.: Nachbarschaft und Dorfgemeinschaft im archaischen und klassischen Griechenland, Berlin 2004.

- umfassende Studie zur Funktionsweise von kleinräumigen (bäuerlichen) Gesellschaften des frühen Griechenlands

Speziell zum Aspekt der Ehre in Athen seien hier empfohlen:

- Brüggengbrock, C.: Ehre in Zeiten der Demokratie. Das Verhältnis von athenischer Polis und Ehre in klassischer Zeit, Göttingen 2006.
 - grundlegende Einführung über Ehre und Ehrverständnis im klassischen Athen
- McHardy, F.: *Revenge in Athenian Culture*, London 2008.

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien:

3.1. Frauenbild und Rollenzuweisungen

Die frühesten (archaischen) Quellen geben bereits einige direkte und indirekte Hinweise auf weibliche und männliche Verhaltensweisen. Siehe zum männlichen Ideal die Ausführungen des 3. Teils. Weibliche Idealbilder lassen sich bereits in Homers Ilias, Hesiods Werken und Tagen sowie in Semonides Weiberjambos erkennen:

- **Hom. Il. 14, 153–360:** Verführung des Zeus durch Hera (Themen sind etwa Wäsche, Schmuck, Gewandung, Handlungsmacht von Frauen, Beeinflussung ihrer Ehemänner bzw. anderer Personen)
- „**Weberiambos**“ des **Semonides von Amorgos:** oft als ein antikes Stück von Misogynie interpretiert, betont das kurze Werk doch nach anderer Lesart vor allem die hohe Bedeutung der gut wirtschaftenden Frau und der richtigen Erfüllung weiblicher Aufgaben für ein Funktionieren und Überleben des *oikos*. Ähnliches wird auch in Hesiods Werken und Tagen immer wieder deutlich, etwa in: **Hes. erg. 372–374** (Magd, die auf Ehe spekuliert), **518–524** (Sonderbehandlung unverheirateter Mädchen), **694–704** (Heiratsalter und Suche einer Ehefrau) sowie die beiden Versionen des Pandora-Mythos **Hes. Theog. 570–612** und **Hes. 60–105**.
 - Lloyd-Jones, H.: *Females of the Species. Semonides on Women. The First Satire on Women in European Literature*, London 1975.
 - Loraux, N.: *On the Race of Women and some of its Tribes: Hesiod and Semonides*, in: Loraux, N. (Hg.): *The Children of Athena. Athenian Ideas about Citizenship and the Division between the Sexes* (Franz. Orig. 1984), Princeton 1993, 72–110.

- Millett, P.: Hesiod and his World, *Proceedings of the Cambridge Philological Society* 30 (1984), 84–115.
- Osborne, R.: The Use of Abuse. Semonides 7, *Proceedings of the Cambridge Philological Society* 46 (2001), 47–64.
- Reuthner, R.: Die Büchse der Pandora. Misogynie und Hungerdiskurse in der frühgriechischen Dichtung, *Historische Anthropologie* 16 (2008), 118–37.
- Seelentag, G.: Biene oder Borstenschwein? Lebenswelt und Sinn des Weiberiam-bos (Semonides frg. 7D), *Historische Anthropologie* 22 (2014), 114–35.
- **Xen. oik. 7:** hier unterhalten sich zwei Athener über eine angemessene Haushaltsführung. In 7, 4–30 steht die Auswahl, Heirat und weitere „Ausbildung“ der sehr jungen Ehefrau im Mittelpunkt.

Gerichtsreden bieten uns vielfach Einblicke in die athenische Lebenswelt. Zum Thema Sexualität interessant sind etwa:

- **Demosth. 59, wohl von Apollodoros, „Gegen Neaira“** (Neaira war eine Hetäre und obwohl sie selbst nicht vor Gericht erscheinen durfte, erfahren wir hier viel über ihr Leben und ihren rechtlichen Status als Sklavin und später als Metökin (?))
 - Bakewell, G.: Forbidding Marriage. Neaira 16 and Metic Spouses at Athens, *CIJ* 104 (2008/2009), 97–109.
 - Brodersen, K.: Antiphon, Gegen die Stiefmutter, und Apollodoros, Gegen Neaira (Demosthenes 59). Frauen vor Gericht, Darmstadt 2004.
 - Carey, C.: Apollodoros Against Neaira [Demosthenes 59], Warminster 1992.
 - Hamel, D.: Der Fall Neaira. Die wahre Geschichte einer Hetäre im antiken Griechenland, Darmstadt 2004.
 - Kapparis, K.: Apollodoros „Against Neaira“ [D. 59], Berlin / New York 1999.
 - Noy, D.: Neaira’s Daughter. A Case of Athenian Identity Theft?, *CQ* 59 (2009), 398–410.
- **Lys. I, Gegen Eratosthenes:** der Angeklagte hat den Ehebrecher getötet, obwohl dieser ihm eine monetäre Wiedergutmachung anbot. Es bestanden offenbar erhebliche Zweifel daran, ob die Tötung tatsächlich im Affekt stattfand (dann wäre sie rechtlich erlaubt in Athen) oder eine Planung der Tat mit entsprechender Zeugenbeschaffung sie illegitim machte.
 - Lysias: Reden gegen Eratosthenes und über den Ölbaum, hgg. und erkl. von E. Se-wera, 2. Aufl., Berlin / Leipzig 1912.

- Herman, G.: Tribal and Civic Codes of Behaviour in Lysias I, *CQ* 43 (1993), 406–419.
- Hillgruber, M.: Ein politisch motivierter Fall „polarer Ausdrucksweise“ in Lysias’ zwölfter Rede, *Hermes* 133 (2005), 237–239.
- Porter, J.: Adultery by the Book. Lysias 1 (On the Murder of Eratosthenes) and Comic Diegesis, *EMC* 16 (1997), 421–453.
- Schmitz, W.: Der nomos moicheias. Das athenische Gesetz über den Ehebruch, *ZRG* 114 (1997), 45–140.
- Todd, S. C.: A Commentary on Lysias. Speeches 1–11, New York 2007.
- [Wolpert, A.: Lysias 1](#) and the Politics of Oikos, *CJ* 96 (2001), 415–424.

Mögliche Diskussionsanregungen zu den Quellen:

- kurze Kontextualisierungen zu allen Personen, Werken, Quellengattungen usw.
- **Xen. oik. 7**
 - grundlegende Aufgaben und Rollenverteilung (gut geeignet für einen ersten Zugang zum Thema)
- **Hom. Il. 14, 153–360**
 - Welches Schönheitsideal und welche Handlungen werden von einer Ehefrau erwartet?
 - Hera ist die oberste aller Göttinnen und mit Homers Ilias liegt ein Epos vor. Wie beeinflusst das Ihr Urteil des Inhalts?
- **„Weberiambos“ des Semonides von Amorgos:**
 - Welche Aufgaben der Ehefrau lassen sich aus dem Text herauslesen (mit Nachweis der Passage)?
 - Welche Kritikpunkte nennt Semonides? Warum sind diese Aspekte in der frühgriechischen Gesellschaft so wichtig?
 - Wie bewerten Sie den Weberjambos? Handelt es sich hier um ein misogynen Stück Literatur?
- **Hes. erg. 372–374** (Magd, die auf Ehe spekuliert), **518–524** (Sonderbehandlung unverheirateter Mädchen), **694–704** (Heiratsalter und Suche einer Ehefrau) sowie die beiden Versionen des Pandora- Mythos **Hes. Theog. 570–612 und Hes. 60–105**.
 - Einordnung der Quelle in den bäuerlichen *oikos*

- Welche Eigenschaften sollte eine Frau nach Hesiod mitbringen?
- Vergleich der beiden Mythen: Wie lassen sie sich interpretieren? Wie unterscheiden sie sich und wie beeinflussen diese Unterschiede die Bewertung?
- **Demosth. 59/ Apollodoros, „Gegen Neaira“**
 - Rekonstruieren Sie den Lebensweg der Neaira.
 - Wie ist ihr sozialer und rechtlicher Status? Welche Rechte und Pflichten hat sie während ihrer einzelnen Lebensstationen?
 - Weshalb wird Stephanos angeklagt – also was sollen er und Neaira getan haben und warum ist das ein so großes gesellschaftliches Problem?
- **Lys. I, Gegen Eratosthenes**
 - Wofür genau wird der „Redenhalter“ hier angeklagt?
 - Rekonstruieren Sie den Ablauf der Ereignisse, die letztendlich zur Tötung des Eratosthenes führen.
 - Wie würden Sie die Rollen und das Handeln der einzelnen Personen (Ehemann, Ehefrau, Ehebrecher, alte Sklavin usw.) charakterisieren? Welche Motive haben die einzelnen Personen für ihre Handlungen?
 - Welchen Quellenwert hat die Rede für uns in Bezug auf Ehebruchgesetze und -vorstellungen Athens? Halten Sie sie für eine verlässliche Informationsquelle?
 - Nach allem, was Sie jetzt über den Sachverhalt wissen: Halten Sie die Tötung des Eratosthenes für gerecht/gerechtfertigt (nach antiker Sachlage und in Einklang mit den Gesetzen)?

3.2. Gegenwartsbezug auf Webseiten

Zur gegenwärtigen Situation von Frauen in Deutschland bietet z.B. die bpb eine Übersicht: [Frauen in Deutschland | bpb.de](https://www.bpb.de/nachschlagewerke/lexikon-und-glossar/frauen-in-deutschland). Zu sich ständig wandelnden Geschlechterrollen siehe außerdem: [Nachholende Modernisierung im Westen: Der Wandel der Geschlechterrolle und des Familienbildes | Lange Wege der Deutschen Einheit | bpb.de](https://www.bpb.de/nachschlagewerke/lexikon-und-glossar/nachholende-modernisierung-im-westen).

Teil III – Fallbeispiel: Die athenische Praxis der Päderastie

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Begriffsklärungen
 - Päderastie
 - Kalokagathia
 - Altersstufen
 - Eromenos und Erastes
 - Schenkelverkehr
- Welche Schritte und Regeln gelten für die Päderastie?
 - Orte der Begegnung: Symposion, Gymnasion, Agora
 - Erziehung und Bildung der Knaben und Jugendlichen
- Welche Funktion erfüllt Päderastie idealerweise in der athenischen Gesellschaft?
 - Rollenverteilung der Personen, rechtlicher und sozialer Status
- Welche Risiken und Probleme können bei der Einhaltung und Kontrolle der Regeln auftreten und welche Konsequenzen kann dies für die einzelnen Personen einer solchen päderastischen Beziehung nach sich ziehen?
- In welchem Verhältnis stehen Päderastie und Homosexualität zueinander? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?
- In welchem Verhältnis stehen Päderastie und Prostitution zueinander? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?
- Unterschiede zwischen schriftlicher Darstellung und Vasenbildern: Warum unterscheiden sich die schriftlichen und bildlichen Darstellungen so stark? Welche historischen und gesellschaftlichen Kontexte und Anwendungen können Sie jeweils rekonstruieren?

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

So wie Frauenideale sehr klar in antiken Texten und bildlichen Darstellungen konturiert werden (Ehefrau, Mutter, bestimmte Kleidung, Schmuck usw.), tritt ebenso deutlich auch ein Männlichkeitsideal in diesen Quellen zutage. Ein Mann wird etwa als starker und erfolgreicher Krieger, der im Kampf allen Gegnern überlegen ist, dargestellt. Er hat aber auch einen schönen, trainierten und gepflegten Körper, der insbesondere bei bildlichen Darstellungen häufig durch die ‚heroische Nacktheit‘ betont wird. Dieses Ideal steht ganz klar im Gegensatz zur bekleideten und geschmückten Frau, deren weibliche Konturen sich lediglich erahnen lassen. Trotzdem sind, wie A. Stähli feststellt, Männlichkeit und Weiblichkeit keine rein biologisch festgelegten Kategorien, sondern dienen auch zur Diffamierung nicht normkonformen Verhaltens innerhalb der Gemeinschaft. Die athenische Praxis der Päderastie bewegt sich hier auf einem sehr schmalen Grad zwischen gesellschaftlicher Anerkennung, ja geradezu Forderung (zumindest für bestimmte Bevölkerungs- und Altersgruppen, die ausschließlich innerhalb der Bürgergruppe zu finden sind) und einer verpönten Variante von verfügbaren sexuellen Leistungen, die im schlimmsten Fall, politisch instrumentalisiert, zum Ausschluss aus der Gruppe der Bürger führen kann, wenn die strengen Regeln und Normen der Päderastie (scheinbar) nicht eingehalten wurden.

Obwohl in englischen Publikationen oftmals von „Homosexuality“ die Rede ist, ist die athenische Praxis der Päderastie eine Form der Statusartikulation und -distinktion, bei der Alter, Herkunft und Erziehungsaspekte eine große Rolle spielen, während sexuelle Vorlieben dabei eher außen vor bleiben, denn jene Männer und Knaben, die an dieser Praxis teilnehmen, bilden die politische Bürgerelite Athens und werden — oder sind es bereits — zugleich verheiratet, besuchen Prostituierte und nehmen so an ganz unterschiedlichen Praktiken teil, die jeweils im gesellschaftlichen Rahmen anerkannt, aber von der Gemeinschaft verschieden bewertet und kontextualisiert werden. Die pauschale Bewertung der athenischen Päderastie als Homosexualität oder gar Gewalt gegen Minderjährige klingt selbst in wissenschaftlichen Publikationen zum Teil an, etwa in „Fischer, J.: Kinderarbeit im klassischen Griechenland, in: Heinen, H. (Hg.): Kindersklaven - Sklavenkinder. Schicksale zwischen Zuneigung und Ausbeutung in der Antike und im kulturellen Vergleich, Beiträge zur Tagung des Akademievorhabens Forschungen zur antiken Sklaverei (Mainz, 14. Oktober 2008), Stuttgart 2012, 103–122, hier S. 111“ und in „Oelkers, J.: Sexualität und Selbstbestimmung, in: [Drerup, J. / Schweiger, G. \(Hgg.\): Handbuch Philosophie der Kindheit](#), Stuttgart 2019, 259–267, hier S. 260“. Keine der beiden Arbeiten hat einen Fokus auf dem vorliegenden Thema und reflektiert es ausführlich. Bei solchen recht pauschalen Bewertungen ist daher Vorsicht geboten, zumal die athenische Päderastie unseren heutigen Vorstellungen in mehreren Aspekten entgegen steht. Oelkers verallgemeinert außerdem die athenische Päderastie zu einer insgesamt verbreiteten Praxis in der griechischen Antike. Das ist problematisch, da die herangezogenen Quellen aus Athen stammen. Ähnliche, aber nicht identische Praktiken sind auch für andere Poleis überliefert, insbesondere für Sparta und die kretischen Gemeinwesen. Eine weite Verbreitung innerhalb dieser Gesellschaften oder der gesamten Antike scheint es jedoch eher nicht gegeben zu haben.

2.1. Einführende Literatur zu Aspekten der Päderastie

- Baumgarten, R.: Päderastie und Pädagogik im antiken Griechenland, in: Horn, K-P. / Christens, J. / Parmentier, M. (Hgg.): Jugend in der Vormoderne. Annäherung an ein bildungshistorisches Thema, Köln 1998, 167–190.
- Blanshard, A.: Sex. Vice and Love from Antiquity to Modernity, Chichester (Malden) 2010.
- [Feichtinger, B.: Soziologisches und](#) Sozialgeschichtliches zu Erotik, Liebe und Geschlechterverhältnis, in: Görgemanns, H. et. al. (Hgg.): Dialog über die Liebe. Amatorius, Tübingen 2006, 236–273.
- [Hubbard, T. K.: Homosexuality](#) in Greece and Rome. A Sourcebook of Basic Documents, Berkeley u.a. 2003.
- Koch-Harnack, G.: Knabenliebe und Tiergeschenke. Ihre Bedeutung im päderastischen Erziehungssystem Athens, Berlin 1983.
- Lear, A.: Ancient Pederasty, in: Hubbard, T. K. (Hg.): A Companion to Greek and Roman Sexualities, Chichester 2013, 102–127.
- Link, S.: Education and Pederasty in Spartan and Cretan Society, in: Hodkinson, S. (Hg.): Sparta. Comparative Approaches, London 2009, 89–112.
 - geeigneter Vergleichspunkt einer etwas anders ausgeprägten Praxis in den dori-schen Poleis Sparta und Kretas
- Meyer, M.: Der kleine Unterschied. Ideelle und materielle Aspekte der „Liebeswerbung“ in der Antike, Stendal 1993.
- Patzer, H.: Die griechische Knabenliebe, Wiesbaden 1983.
- Reinsberg, C.: Ehe, Hetärentum und Knabenliebe im antiken Griechenland, München 1990, Kap. zur Knabenliebe
 - noch immer ein guter Einstieg in das Thema und weiterhin Standardwerk
- Stähli, A.: Der Körper, das Begehren, die Bilder. Visuelle Strategien der Konstruktion einer homosexuellen Männlichkeit, in: Von den Hoff, R. / Schmidt, S. (Hgg.): Konstruktionen von Wirklichkeit. Bilder im Griechenland des 5. und 4. Jahrhunderts vor Chr., Stuttgart 2001, 197–209.
 - archäologischer Blickwinkel, der jedoch einen guten Einstieg in Männlichkeitsideale und Päderastie bietet

- [van Kesteren, M.: Erastes-Eromenos Relationships in Two Ancient Epics. *CrossCurrents* 69 \(2019\), 351–364.](#)

2.2. Zum Begriff Eros

- Eder, F.: Eros, Wollust, Sünde. Sexualität in Europa von der Antike bis in die Frühe Neuzeit, Frankfurt 2018.
 - besonders: „2. Regentschaft des Phallus: Griechische Antike“ (S. 31–78)
- Klinger, M.: Pädagogischer Eros: Erotik in Lehr- / Lernbeziehungen aus kontextanalytischer und ideengeschichtlicher Perspektive, Berlin 2011.
- Sanders, E. et. al. (Hgg.): Erôs and the Polis. Love in Context, London 2013.
- Svenbro, J. (2005): Phrasikleia. Anthropologie des Lesens im alten Griechenland, München 2005.
 - Kapitel 10: Leser und Eromenos: Das päderastische Paradigma der Schrift (S. 169–194)

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien

3.1. schriftliche und bildliche Quellenzeugnisse zur Päderastie

Die antiken Quellen zur athenischen Praxis der Päderastie lassen sich in Bildquellen, vor allem auf Vasen und Symposions-Geschirr, und schriftliche Quellen unterteilen, die sehr stark in ihrer Darstellung abweichen und sich verschiedenen Aspekten widmen. So sind auf den Vasenbildern vor allem körperliche Handlungen, teilweise (aber selten) auch Geschlechtsverkehr, häufiger aber eine sehr stark symbolisierte Werbung dargestellt, während die Schriftquellen den Fokus eher auf den Erziehungsaspekt legen. Sexuelle Handlungen sollte es nach Möglichkeit nicht geben. Doch sollte es dazu kommen, hatten sie strengen Regeln zu folgen. Es ist spannend, sich beide Quellenarten parallel anzusehen, denn nur gemeinsam betrachtet eröffnen sie einen differenzierten Blick auf die Praktiken und Reglementierungen der Päderastie. Die unterschiedlichen Schwerpunkte sind dabei ganz klar auch den jeweiligen Medien geschuldet, da mithilfe schriftlicher und bildhafter Mittel verschiedene Aspekte transportiert werden können.

- **Xen. Symp. 8, 7–23:** Dialog, in dem Sokrates die Ideale und den (oft im Gegensatz dazu stehenden) Praktiken der Päderastie skizziert, die nur auf Bildung und Geist, nicht auf den Körper des Jünglings ausgerichtet sein sollte

- **Plat. Symp. bes. 212c–219d:** Rede des Alkibiades (verkehrte Welt, da eigentlich Sokrates den aktiven Part dieser Beziehung übernehmen müsste)
 - Brisson, L: Agathon, pausaniias, and diotima in Plato’s symposium: Päderastia and philosophia, in: Leshner, J. H. / Nails, D. / Sheffield, F. C. C. (Hgg.): Plato’s Symposium. Issues in Interpretation and Reception, Cambridge (Mass.) / London 2006, 229–251.
 - Candiotta, L.: On the Epistemic Value of Eros. The Relationship Between Socrates and Alcibiades, *Peitho* 8 (2017), 225–236.
 - beleuchtet die Beziehung zwischen Sokrates und Alkibiades ausführlich hinsichtlich Päderastie und Erziehungs- bzw. Lehrerrolle
- **Aischin. Tim.:** Gerichtsrede des Aischines gegen Timarchos. Durch geschicktes Argumentieren wird aus der legalen Praxis der Päderastie hier eine Diffamierung der Prostitution, die rechtliche und politische Konsequenzen des Angeklagten nach sich ziehen kann.
- **Vasenbilder** zur Päderastie, siehe dazu Reinsberg und Stähli mit weiterführender Literatur

Mögliche Diskussionsanregungen zu den Quellen:

- **Xen. Symp. 8, 7–23 und Plat. Symp. bes. 212c–219d:**
 - Daten zu Personen, Werken, historischem Hintergrund, Quellengattungen usw.
 - Wie wird hier Päderastie beschrieben?
 - Welche Regeln und Praktiken sind nach Xenophon einzuhalten?
 - Welche Rolle(n) nimmt welche Person wahr?
 - Welche Rolle spielt die Öffentlichkeit? Welche Praktiken und Handlungen finden vor Publikum statt, welche nicht? Warum?
 - Wie handelt Alkibiades laut Platons Dialog und was lässt sich daraus für die Praxis der Päderastie ableiten?
- **Aischin. Tim.**
 - Daten zu Personen, Werken, historischem Hintergrund, Quellengattungen usw.
 - Was genau wird dem Angeklagten vorgeworfen? Wie wird argumentiert? Ist diese Argumentation im klassischen Athen plausibel und warum?
 - Ist dies ein ‚Straftatbestand‘ oder eher eine moralische Frage?

- Wieso kann eine unter athenischen Bürgern eigentlich anerkannte päderastische Beziehung zur politischen Verunglimpfung genutzt werden?
- **Vasenbilder** zur Päderastie
 - Beschreibung der Bilder sowie Besprechung ihrer jeweiligen Elemente
 - Unterschiede zwischen schriftlicher Darstellung und Vasenbildern:
 - Warum unterscheiden sich die schriftlichen und bildlichen Darstellungen so stark?
 - Welche historischen und gesellschaftlichen Kontexte und Anwendungen können Sie jeweils rekonstruieren?

3.2. Webseiten mit Gegenwartsbezug bzw. zur Herausarbeitung der Alterität

Es wird deutlich, dass die athenische Praxis der Päderastie sich vor allem auf den Aspekt des Status bezieht und ein ganz anderes System darstellt als z.B. gegenwärtige Konzepte von Homosexualität als sexuelle Orientierung. Übersichtsseiten zum Thema Homosexualität heute bieten beispielsweise die bpb: [Homosexualität | bpb.de](https://www.bpb.de/themen/homosexualitaet) und Aldrich, R.: Gleich und anders, eine globale Geschichte der Homosexualität, Hamburg 2007.

Open Educational Ressource und Output aus dem LSE-Projekt:

„Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“

Themenblatt 5: Migration und Integration

Übergeordnete Fragestellung:

Gibt es spezifische Dimensionen des Menschseins?

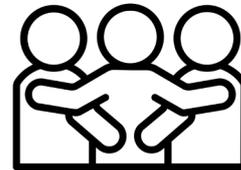
Kulturkontakte und Kulturbeeinflussung in Antike und Gegenwart



Created by Amethyst Studio
from Noun Project



Created by Amethyst Studio
from Noun Project



Created by M2n
from Noun Project

Abbildungsnachweise: © asylum by Amethyst Studio from Noun Project (CC BY 3.0); © Diversity by Amethyst Studio from Noun Project (CC BY 3.0); © inclusion by M2n from Noun Project (CC BY 3.0)

von der Projektbearbeiterin Dr. des. Anne Vater
Wiss. Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

2023

Alle nachfolgenden Verlinkungen wurden überprüft am 25.08.2023.

Inhaltsverzeichnis

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	3
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	4
2.1. Erster Überblick.....	4
2.2. Speziellere Literatur zur „Griechischen Kolonisation“	5
2.3. Asyl und Flucht in der Antike.....	7
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien.....	8
3.1. Einige Quellenpassagen zur griechischen Kolonisation.....	8
3.2. Rechtliche Quellentexte zum Tempelasyl von Unfreien.....	8
3.3. Internetseiten mit Bezug zur heutigen Situation.....	9

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Grundlegende Begriffsklärungen: Migration, Asyl, Integration usw.
 - Für die Antike etwa anhand der Kategorien in U. Walters Text: Welche Begriffe, Faktoren und Kategorien nennt er?
 - Skizzieren Sie kurz die Forschungsgeschichte bezüglich antiker Migrationen! Welche Paradigmen sind beherrschend?
- Forschungsparadigmen Dorische und Ionische Wanderungen:
 - Welches Konzept steckt dahinter?
 - Welche antiken Quellenbelege gibt es dafür?
- „Griechische Kolonisation“ als Fallbeispiel:
 - Welche Gründe und Motive lassen sich für die Mobilität von Menschen in der Antike nennen? Nicht immer ist Migration mit Flucht oder Verfolgung verbunden.
- Bedeutung des Wortes Asyl und seine Formen und Praktiken in der Antike mit besonderem Schwerpunkt auf der griechischen Antike
 - Wortbedeutung und Formen
 - Wer hat ein Anrecht auf Asyl und in welchen Situationen?
 - Gibt es einen Zusammenhang von persönlicher Freiheit und einem Asylrecht? Was ist mit Unfreien / Sklaven in der Antike?
 - Heutiger Bezug: Verhältnis zu den Allgemeinen Menschenrechten
- Konzepte von Kulturkontakten und –beeinflussung
 - Was meint hier Integration?
 - Erklären Sie die einzelnen Konzepte der Kulturbeeinflussung und vergleichen Sie diese miteinander (Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Voraussetzungen)!
 - Welche Konzepte beschreiben Ihrer Meinung nach am besten die behandelten Quellenbeispiele?
 - Tipp: die Konzepte und ihre Besonderheiten lassen sich etwa gut in einer Mind-map veranschaulichen

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

2.1. Erster Überblick

Walter, U.: Paradigmen für fast alle Typen: Migration in der Antike, *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 32 (2004), 62–74.

- sehr gut als allgemeiner Einstieg in die Kategorien des Themas geeignet.
- Er gibt außerdem eine gute Sammlung von Literatur zu Migrationen in der Antike.
- Das Zeitschriftenheft insgesamt hat einen Schwerpunkt auf Migration und Integration und behandelt auch andere Epochen, die hier herangezogen werden können.

Konzepte zu Kulturkontakten und –beeinflussung

Dieses Thema wird in Forschung und Lehre zumeist anhand des Römischen Reiches (Kaiserzeit, also meist 1.–ca. 3. Jhd. n. Chr.) behandelt. Hier spielen auch Konzepte wie „Romanisierung“ eine wichtige Rolle. Sie ließen sich aber vom Prinzip her auch auf andere Kulturen übertragen. Zur Einarbeitung geben folgende Texte einen Überblick zum Thema der Romanisierung bzw. zu verschiedenen anderen Konzepten:

- Sommer, M.: Das römische Kaiserreich. Aufstieg und Fall einer Weltmacht, Stuttgart 2018, Kap. Romanisierung, S. 60–64.
- Theodor Kissel: Lokale Identitäten und imperiale Herrschaft. Römische Straßen in Arabien als Wegbereiter von Akkulturationsprozessen, in: Leonhard Schumacher und Oliver Stoll (Hgg.): Sprache und Kultur in der kaiserzeitlichen Provinz Arabia, St. Katharinen 2004, 12–69. Hier ist vor allem der Abschnitt III: Theorie-Modelle zur Erforschung von Kontaktphänomenen S. 19–27 interessant.
- Rubel, A.: Imperium und Romanisierung. Neue Forschungsansätze aus Ost und West zu Ausübung, Transformation und Akzeptanz von Herrschaft im Römischen Reich, Konstanz 2013, Überblick z.B. im Vorwort S. 8–9.
- Sommer, M.: Imperiale Macht und Lokale Identität, Blömer, Michael u.a. (Hgg.): Lokale Identität im Römischen Nahen Osten. Kontexte und Perspektiven. Erträge der Tagung „Lokale Identitäten im Römischen Nahen Osten“ Münster 19.–21. April 2007. Stuttgart 2009, 235–246.
- Roselaar, S. T.: Introduction. Process of Cultural Change and Integration in the Roman World, in: dies. (Hg.): Process of Cultural Change and Integration in the Roman World, 1–17.

2.2. Speziellere Literatur zur „Griechischen Kolonisation“

- [Bernstein, F.: ‚Ionische Migration‘](#) vs. ‚Große Kolonisation der Griechen‘. Kategorien und Konsequenzen“, *Historia* 68 (2019), 258–284.
- Delp, D.: Zwischen Ansässigkeit und Mobilität. Die sogenannte Große Kolonisation der Griechen aus migrationstheoretischer Perspektive, Göttingen 2022.
- [Dommelen, P. v.: Colonialism and Migration](#) in the Ancient Mediterranean, *Annu. Rev. of Anthropol.* 41 (2012), 393–409.
 - Dieser Artikel legt einen starken Fokus auf die archäologischen Zeugnisse und ihre Aussagekraft und beleuchtet eine Reihe an Begrifflichkeiten zum „antiken Kolonialismus“ genauer. Der Forschungsstand spielt ebenfalls eine größere Rolle.
- Fornasier, J.: Die griechische Kolonisation im Nordschwarzmeerraum vom 7. bis 5. Jahrhundert v. Chr., Bonn 2016.
- Garland, R.: Wandering Greeks. The Ancient Greek Diaspora from the Age of Homer to the Death of Alexander the Great, Princeton 2014.
- [Gehrke, H.-J. / Hofmann, K.-P. / Wiedemann, F. \(Hgg.\): Vom Wandern](#) der Völker. Migrationserzählungen in den Altertumswissenschaften, Berlin 2017.
 - besonders: H.-J. Gehrke: „Griechische Wanderungsnarrative und ihre Wirkung“ (S. 41–66)
- Mauersberg, M.: Die „Griechische Kolonisation“. Ihr Bild in der Antike und der modernen altertumswissenschaftlichen Forschung, Bielefeld 2019.
- Miller, T.: Die griechische Kolonisation im Spiegel literarischer Zeugnisse, Tübingen 1997.
- Nippel, W.: Griechische Kolonisation. Kontakte mit indigenen Kulturen, Rechtfertigung von Eroberung, Rückwirkungen auf das Mutterland, *HZ Beihefte* 34 (2003), 13–27.
- Olshausen, E. (Hg.): „Troianer sind wir gewesen“ – Migrationen in der antiken Welt, Stuttgarter Kolloquium zur Historischen Geographie des Altertums 8 (2002), Stuttgart 2006.
- Sonnabend, H.: Fremde und Fremdsein in der Antike. Über Migration, Bürgerrecht, Gastfreundschaft und Asyl bei Griechen und Römern, Wiesbaden 2021.
- Tsetskhladze, G. R. (Hg.): The Greek Colonisation of the Black Sea Area. Historical Interpretation of Archaeology, Stuttgart 1998.

- Ulf, C.: From Greek Colonies to Cultural Encounters via Mobility and Migration: Historical and Methodological Considerations, in: Tsetschlade, G. R. (Hg.): Greek Colonies, Leuven (im Druck).
 - Er plädiert hier für eine neue Deutung der „Großen Griechischen Kolonisation“, die besser als Migration bezeichnet werden sollte, vgl. dazu auch den nächsten Aufsatz von Ulf.
- Ulf, C.: Migration – not Colonisation. What Motivated People to Leave Their Community According to the Texts of Archaic Greece, in: Boardman, J. et al. (Hgg.): Connecting the Ancient World West and East, Leuven 2022, 1415–1432.

Das Thema wird hingegen **in Schulbüchern** nur selten oder oberflächlich aufgegriffen. Das zeigen auch die folgenden Studien, die gleichzeitig auf das große didaktische Potenzial des Themas hinweisen:

- Gorbahn, K.: Soziale Identität und Identifikationsangebote in der Darstellung der antiken griechischen Geschichte. Eine Untersuchung neuerer Lehrwerke für die Sekundarstufe I. 2007. [Band 1](#), [Band 2.1](#), [Band 2.2](#)
 - Schulbuchanalyse: 38 zwischen 1992 und 2004 erschienene Bücher, verschiedene Schulformen der Sek. I
 - Darstellung der antiken griechischen Geschichte der archaischen und klassischen Zeit
 - Zentraler Untersuchungsaspekt: identitätsrelevante Bedeutungskonstruktion
 - Potenzial für „interkulturelles Lernen“
- Kreutz, J. / von Reden, S.: Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik im Dialog. Das Thema Migration und Kolonisation in Wissenschaft und Schule. *VHD Journal: Geschichtswissenschaft und Unterricht* 1 (2017), 23–27.
 - Potenzial für „Alteritätserfahrung und Fremdverstehen“, „Multiperspektivität und Kontrovertität“
- [Schulz, R.: Neue Blicke über alte Grenzen](#) – „Weltgeschichte“ als didaktisches Konzept auch für die Vermittlung der Älteren Epochen?, *Zeitschrift für Weltgeschichte* 12.1 (2011), 125–138.

Gegenwartsbezug und Verknüpfung von Migration und Integration im Unterricht (allgemein)

- [Bieling, H.-J. et. al. \(Hgg.\): Demokratie und Partizipation in der Migrationsgesellschaft](#) – Unterrichtspraktische Methoden und Materialien für Bildungsreferent*innen und Lehrkräfte der gesellschaftlichen Fächer und Fächerverbände. Kassel, Osnabrück, Tübingen 2021.
 - Flyer-artiges Format mit unterrichtspraktischen Hinweisen und Arbeitsmaterial

2.3. Asyl und Flucht in der Antike

Literatur einführend zum Begriff und zur Handhabung in der Antike, vor allem mit Schwerpunkt auf der griechischen Antike:

- [Chaniotis, A.: Conflicting Authorities](#). Asyilia Between Secular and Divine Law in the Classical and Hellenistic Poleis, *Kernos* 9 (1996), 65–86.
- [Chaniotis, A.: Die Entwicklung der griechischen Asylie](#). Ritualdynamik und die Grenzen des Rechtsvergleichs, in: Burckhardt, L. / Seybold, K. / von Ungern-Sternberg, J. (Hgg.): Gesetzgebung in antiken Gesellschaften. Israel, Griechenland, Rom, Berlin 2007, 233–246.
- Christensen, K. A.: The Theseion. A Slave Refuge at Athens, *AJAH* 9 (1984), 23–32.
 - spezieller zum Thema Sklaven als Flüchtlinge vor ihren Herren
- Dietrich, C.: Asylgesetzgebung in antiken Gesellschaften, in: Burckhardt, L. / Seybold, K. / von Ungern-Sternberg, J. (Hgg.): Gesetzgebung in antiken Gesellschaften. Israel, Griechenland, Rom, Berlin 2007, 193–219.
 - Mit einer Reihe an weiterführender Forschungsliteratur und einer guten Einführung zur Wortklärung; problematisch ist allerdings die Interpretation der kretischen Regelung auf S. 197–199, vgl. dagegen die Ausführungen von Maffi, L'asilo, s.u.
- [Dreher, M.: Das Asyl in der Antike](#) von seinen griechischen Ursprüngen bis zur christlichen Spätantike, *Tyche* 11 (1996), 79–96.
 - sehr kleinteilige Analyse des Wortes und der grundlegenden Entwicklungslinien in der klassischen Antike bis zur Spätantike. Hier finden sich auch weiterführende Literaturhinweise zu den einzelnen Formen und Forschungsaspekten in den Fußnoten, so etwa ein stärkerer Bezug zu Schlesinger, E.: Die griechische Asylie, Diss. Gießen 1933.

- Maffi, A.: L'asilo degli schiavi nel diritto di Gortina, in: Dreher, M. (Hg.): Das antike Asyl: Kultische Grundlagen, rechtliche Ausgestaltung und politische Funktion, Böhlau / Köln 2003, 15–22.
- Sinn, U.: Greek Sanctuaries as Places of Refuge, in: Hägg, R. / Marinatos, N. (Hgg.): Greek Sanctuaries. New Approaches, London 1993, 88–109.

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien

3.1. Einige Quellenpassagen zur griechischen Kolonisation

- **Thuk. I, 12** – Wanderungen in der griechischen Frühzeit
- **Hom. Od. 6, 1–10; 14, 199–297** Wanderung der Phaiaken und Teile der „Lügendgeschichte“ des Odysseus als Kreter
- **Hdt. 4, 150–159; 5, 42–48** – „Kolonisationsgeschichten“ von Battos und Dorieus

Mögliche Diskussionsanregungen zu den Quellen:

- Welche Arten von Migration und Kulturkontakten lassen sich bei Thukydides und in der Odyssee erkennen?
- Wie lief eine „Kolonisation“ laut den Schilderungen Herodots ab? Welche Elemente/Schritte sind zu beachten und was passierte, wenn diese nicht vollzogen wurden? Uns reicht hier eine Konstruktion einer „idealtypischen“ Gründung. Beachten Sie hierzu auch die Schilderungen in der Odyssee, vor allem aus der ersten Passage.
- Welche Gründe hatten die Oikisten für ihre Neugründungen laut Herodot?

3.2. Rechtliche Quellentexte zum Tempelasyl von Unfreien

- Passage aus dem Gesetz von Andania **IG V, 1 1390, 75–78 = LSCG 65 = SIG3 2**. Eine neue Textausgabe und Übers. in [Gawlinski, L.: The Sacred Law of Andania](#). A New Text with Commentary, Berlin/ Boston 2012, 80–84, Kommentar mit entsprechender Literatur ebd., 187–194.
- Für Kreta:
 - **IC IV 41 IV 6–17 = Nomima II 65 = Koerner 128**

- **IC IV 72 I 39–46 = Nomima II 6 = Koerner 163**, vgl. dazu die entsprechenden Ausführungen bei [Koerner, R.: Inschriftliche Gesetzestexte der Frühen Griechischen Polis](#), Köln/ Weimar/ Wien 1993. (Die Bezeichnungen „Koerner XXX“ entsprechen den Nummerierungen in der entsprechenden Edition).
- **Plut. Sol. 12, 1–8** – Kylonfrevell: berechnigte Tötung oder Verletzung des Asyls?
 - vgl. oben Dreher, S. 85

Zum Thema „[Flucht, Asyl und Exil im antiken Rom – Zwangsmigration in der Antike](#)“ sind Unterrichtsmaterialien auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg zu finden. Da das Material für den Lateinunterricht angelegt ist, finden sich hier auch Quellen zum Thema.

3.3. Internetseiten mit Bezug zur heutigen Situation

Hefte für die [Friedenserziehung mit dem Schwerpunkt Geflüchtete und Asylbewerbung](#) hat als Reaktion auf die Situation von 2015/16 die [bpb](#) zur Aufklärung herausgegeben. Obwohl auch eine [Migration](#) von Personen, die nicht aufgrund einer Bedrohung oder Zwangslage aus ihrem Land oder ihrer Region geflohen sind, eine gewisse Rolle spielt (bspw. wegen besserer Arbeitsbedingungen oder Selbstverwirklichung), liegt der Fokus ganz klar auf den eher umstrittenen und konflikträchtigen Beziehungen zu „Flüchtlings“. Auf den entsprechenden Seiten der bpb sind auch Statistiken und Politik einzelner Länder sowie heutige Migrationsströme und Themen wie Integration und Migration im Verhältnis zu verschiedenen anderen Aspekten (Gesundheit, Wohnraum, Asyl, Recht usw.) thematisiert.

Weiterführende Links und Seiten bietet wiederum der [Bildungsserver](#), allerdings ebenfalls mit einem sehr starken Fokus auf Fluchterfahrungen und Asyl.

Lesenswert ist auch folgender Artikel, der auf das Thema Migration in Deutschland einen durchaus vielschichtigen und kritischen Blick wirft: „[Das war ein großer Fehler](#)“ ([msn.com](#))

Open Educational Ressource und Output aus dem LSE-Projekt:

„Fremdheitserfahrungen und die ‚affektive Komparation‘: ein Projekt zur Verbesserung der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach ‚Werte und Normen‘“

Themenblatt 6: „Historische Wahrheit“ und „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“

Übergeordnete Fragestellung:

**Wie kultur- und gesellschaftsspezifisch ist die Ursachenforschung? Argumentationsformen zwischen Antike und Gegenwart und ihre historische Plausibilität
Wie medienabhängig ist die soziale Konstruktion von Wirklichkeit?**



Created by Patrick Brentano
from Noun Project



Created by Nithinan Tatah
from Noun Project



Created by The Pyramid School
from Noun Project

Abbildungsnachweise: © [Scale by Patrick Brentano from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#); © [Fact by Nithinan Tatah from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#); © [Media by The Pyramid School from Noun Project \(CC BY 3.0\)](#)

von der Projektbearbeiterin Dr. des. Anne Vater
Wiss. Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

2023

Alle nachfolgenden Verlinkungen wurden überprüft am 25.08.2023.

Inhaltsverzeichnis

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema.....	3
2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht.....	4
2.1. Überblick „Historische Wahrheit“ und „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“.....	4
2.2. Schwerpunkt der medialen Konstruktion von Wirklichkeit.....	5
Einfluss von Medien mit Blick auf das Thema Demokratie.....	6
Zur Konstruktion von Wirklichkeit in der Antike.....	7
2.3. Emotionalität im Unterricht.....	8
3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien.....	8
3.1. Quellenpassagen.....	8
3.2. Webseiten zur Medienkompetenz.....	9

1. Leitfragen und Diskussionsanregungen zum Thema

- Begriffe und Konzepte:
 - „Historische Wahrheit“ / „Historische Wirklichkeit“
 - „Historische Plausibilitäten bzw. Triftigkeiten“ (dazu s.u. J. Rüsen, Historik)
 - Fremdverstehen und Perspektivität (in der Forschung, Wahrnehmung und den Quellen)
 - Interkulturelles Lernen usw.
 - „Öffentlichkeit“ in der Antike und heute
- Unterthemen wären beispielsweise:
 - historische Plausibilität / Wahrheit
 - soziale Konstruktion von Wirklichkeit
 - Einfluss von Medien
 - Perspektivität von Forschung und Quellen
 - Emotionalität im Unterricht bzw. in der historischen Forschung
- Fragen dazu wären etwa:
 - Wie kultur- und gesellschaftsspezifisch ist die Ursachenforschung? Argumentationsformen zwischen Antike und Gegenwart und ihre historische Plausibilität
 - Inwiefern können wir von „Wirklichkeit“ sprechen?
 - Wie medienabhängig ist die soziale Konstruktion von Wirklichkeit? z.B. anhand der Legitimierung und Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen in Antike und Gegenwart
 - Welche Rolle spielen Sprache und Medien bei der Konstruktion von „Wirklichkeit“?
 - Schwerpunkt Demokratie: Welchen Einfluss hat das auf die Demokratie bzw. welche Funktion(en) hat das für die Demokratie?
 - Wie kommt es zu Manipulation durch die (mediale) Konstruktion von Fake News?
 - Wie können historische „Plausibilitäten“ geprüft werden?
 - Wie lässt sich die Konstruktion von „Wirklichkeit“ auf die Quellen der anderen Themen beziehen?

Das Thema berührt sehr stark geschichtsdidaktische Aspekte und ist damit im Verhältnis zu den anderen Themenausarbeitungen eher als übergeordnet anzusehen. Die verschiedenen nachfolgenden Aspekte lassen sich anhand der anderen Themen genauer untersuchen und auf diese Weise stärker integrieren bzw. vernetzen, etwa indem der Einfluss von verschiedenen Medien oder allgemeiner „Informationsströmen“ auf die Demokratie – sowohl die antike als auch die moderne – bezogen wird. Es ließe sich auch untersuchen, auf welche Weise über Migration (positiv, negativ, abwertend, als Chance und Bereicherung oder Belastung für die Gesellschaft usw.) gesprochen wird, wie also die jeweilige Bewertung von „Fremden“ je nach Kontext ausfällt. Die Frage nach Emotionalität etwa ließe sich anhand des momentan sehr aktuell gewordenen Themas „Krieg und Frieden“ für verschiedene Ebenen diskutieren: Wie sehr berühren uns bestimmte (historische) Ereignisse emotional und wie gehen wir damit in der Wissensvermittlung um? Wann ist bei der historischen Analyse wie viel Emotionalität angebracht oder muss sie hier vollkommen ausgeklammert werden?

2. Grundlegende Literatur für Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Unterricht

2.1. Überblick „Historische Wahrheit“ und „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“

- [Berger, P. L. / Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.](#) Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M. 1980.
 - dieser Klassiker ist bis heute Grundlage vieler späterer Forschungstheorien und sollte daher unbedingt beachtet werden
- Deile, L. / van Norden, J. / Riedel, P. (Hgg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag, Frankfurt a. M. 2021.
 - diverse spannende Aufsätze, die sich auch als Einstieg ins Thema eignen würden bzw. mit verschiedenen Perspektiven auf Konstruktionen sehen, z.B.:
 - Körber, Chronologie ja - aber anders. Plädoyer für einen nicht-chronologischen Geschichtsunterricht im Interesse der Chronologie (S. 53–63).
 - Yildirim, Geschichtsbewusstsein in der (Migrations-)Gesellschaft. Un essai (S. 105–112).
 - Horn, Zur Qualität dominanter Erklärvideos bei YouTube und der Verantwortung der Geschichtsdidaktik (S. 149–155).
 - Schreiber, Geschichte, Lehren und Lernen heute. Überlegungen zu Digitalität/ Digitalisierung im Geschichtsunterricht (S. 156–173). u.v.m.
- [Körber, A.: Fremdverstehen und Perspektivität](#) im Geschichtsunterricht, 2012 online.

- sehr guter Einstieg in das Thema, um sich zunächst grundlegend zu informieren. Weiterführende Literatur zum Thema von Körper und anderen findet sich im Literaturverzeichnis am Ende des Aufsatzes.
- Mögliche Diskussionsanregungen:
 - Inwiefern können wir, laut Körper, andere Kulturen (zeitlich und räumlich) überhaupt verstehen? (Einbeziehung der bei ihm angegebenen Grafik)
 - Welche Schwierigkeiten und Annäherungsmöglichkeiten an die Vergangenheit erläutert Körper?
 - Welche Vorteile und Potentiale, aber auch Nachteile und Grenzen bringt ein Vergleich von antiken und gegenwärtigen Gemeinschaften mit sich? Was können wir ggf. aus ihnen für unsere heutige Zeit lernen?
- Rösen, J.: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln / Weimar / Wien 2013.
 - Enthält viele interessante Ansätze, etwa unter „III. Kapitel: Geschichte als Wissenschaft“ den Punkt „3. Wahrheitskriterien des historischen Denkens“, S. 57–63.
 - Als Begriffe eher „Plausibilität“/ „Triftigkeit“ (anstelle von „Wahrheit“) in der Geschichtswissenschaft
 - Unterscheidung empirischer, theoretischer, normativer und narrativer Plausibilität(en)

2.2. Schwerpunkt der medialen Konstruktion von Wirklichkeit

- [Franke, B.: Eigene Welten.](#) Wirklichkeitskonstruktion in populären Kommunikations- und Unterhaltungsformen nachhaltig im Unterricht wahrnehmen, analysieren und kreieren. *MiDU* 3.2 (2021), 1–14.
 - Entstehung im Kontext des Deutschunterrichts, aber allgemein anwendbar
 - Konkret auf Social Media und Gaming bezogen („Grenzgänger zwischen fiktionalem und faktuellem Erzählen“)
 - Voraussetzungen für einen reflektierenden Umgang mit Medienangeboten im Unterricht
- Jörissen, B.: Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien, Bielefeld 2007.
 - Grundlagen zu „Was verstehen wir eigentlich unter ‚Wirklichkeit‘ und wie können wir über ‚Wirklichkeit‘ sprechen?“
 - Debatten um „Wirklichkeitsverlust“ durch neue Medien- und Bildtechnologien
 - Historisch-anthropologische und bildungs- und erkenntnistheoretische Perspektive

- Ein Zusammenhang mit der Alten Geschichte lässt sich etwa mit der Medienkritik bei Platon herstellen.
- [Weber, S.: Was heißt ‚Medien konstruieren Wirklichkeit?‘](#) Von einem ontologischen zu einem empirischen Verständnis von Konstruktion“, *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik* 40 (Juni 2002), 11–16.
 - Themenheft „Medien und Wirklichkeitskonstruktionen“
 - Begriff der „Wirklichkeitskonstruktion“
 - Anschauliche Unterscheidung von Realismus und Konstruktivismus und Einordnung der wissenschaftlichen Strömungen
 - Arten des Konstruktivismus und zugehörige konstruierende Instanz bzw. Einheit
 - Modi der Wirklichkeitskonstruktion in Massenmedien
 - Sehr guter Einstieg in die Problematik, allerdings bereits etwas älter (2002)

Einfluss von Medien mit Blick auf das Thema Demokratie

- Aus Politik und Zeitgeschichte. Der Zustand der Demokratie. 2021 [Zustand der Demokratie | bpb.de](#)
 - guter Überblick
 - etwa der Artikel zu Chancen und Herausforderungen der Demokratie durch die Digitalisierung: Ritzi, C.: Zum Zustand Demokratischer Öffentlichkeit, *APuZ* 26–27 (2021), 18–23.
- [Massenmedien | Deutsche Demokratie | bpb.de](#)
- Aus [Politik und Zeitgeschichte](#). Digitale Gesellschaft, 2022.
 - besonders interessant für das Thema „Einfluss von Massenmedien auf die soziale Konstruktion von Wirklichkeit“: Neuberger, C.: Digitale Öffentlichkeit und liberale Demokratie, *APuZ* 10–11 (2022), 18–25. (passt auch gut zu C. Ritzis Artikel, s.o.), hier bes. Neuberger's Tabelle auf S. 21:

Tabelle: Normative Kommunikationsanforderungen

NORMATIVE DEMOKRATIE- UND ÖFFENTLICHKEITSTHEORIEN ²³	ABGELEITETE WERTE
Teilhabe durch Rezeption	
Basisfunktion: Fokussierung der Aufmerksamkeit, gemeinsame Sphäre der Öffentlichkeit	Integration
Basisfunktion: Nachrichten („gut informierte*r Bürger*in“)	Freiheit, Gleichheit, Informationsqualität
Liberaler Theorie: politischer Wettbewerb, Pluralität (Repräsentation von Interessengruppen), staatliche Machtbeschränkung	Freiheit, Vielfalt, Machtverteilung, Kritik und Kontrolle, Sicherheit
Teilhabe durch Kommunikation	
Partizipatorische Theorie: authentische Äußerungen der betroffenen Bürger*innen	Freiheit, Gleichheit, Machtverteilung
Deliberative Theorie: rationaler, respektvoller und herrschaftsfreier Diskurs	Freiheit, Gleichheit, Machtverteilung, Diskursqualität

- Bunnenberg, C. / Steffen, N. (Hgg.): Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung, Berlin 2019.
- [Warum Medien wichtig sind: Funktionen in der Demokratie | Massenmedien | bpb.de](#)
 - Printausgabe IZpB von 1998 (Rückblick auf Wahrnehmung von Medieneinfluss vor 25 Jahren)
 - Funktionen der Massenmedien in der Demokratie S. 3–5
 - Wirkungen der Medien S. 52–56
- [SWR2 Wissen: Fake News](#) und die große Vertrauenskrise. „Wir haben die ungeheure Macht der Desinformation erlebt“. 2023. (Podcastfolge)
 - „Doppelgesichtigkeit der Digitalisierung“
 - Trumps Fake News, Desinformation im Ukraine-Konflikt und in der Pandemie

Zur Konstruktion von Wirklichkeit in der Antike

- Hoff, R. / Schmidt, S. (Hgg.): Konstruktion von Wirklichkeit: Bilder im Griechenland des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr., Stuttgart 2001.
 - Bezug zu anderen Themen lassen sich etwa mit den Aufsätzen von Flaig zur Konstruktion des „Sklaven von Natur“; Dickmann zur Konstruktion des „Nicht-Erwachsenen“ Kind am Rand; Moraw zu Frauengemächern; Schmidt zur Konstruktion von Bildern zum Thema Musik und Borg zur Eunomia herstellen

- [Rösler, W.: Die Entdeckung der Fiktionalität in der Antike](#). *Poetica* 12,3–4 (1980), 283–319.
- [Manuwald, G.: Comics auf griechischen Vasen?](#) Strukturelle Überlegungen zur Text-Bild-Relation auf griechischen Vasenbildern, Freiburg, o.J.
 - interessanter Ansatz, in antiken Vasenbildern die Vorläufer von Comics zu sehen, nach 2003 erschienen laut der zitierten Literatur.

2.3. Emotionalität im Unterricht

- [Fischer, C.: Krieg in der Ukraine](#) – Orientierungsversuche für den Politikunterricht, *GWP* 71 (2022), 221–231.
 - Obwohl es hier um Politikunterricht in der Schule geht, sind die Fragen nach Emotionalität im Unterricht und wie mit ihr umgegangen werden kann auch für den Geschichtsunterricht interessant.
 - Mögliche Diskussionsanregungen:
 - Wie viel Emotionalität dürfen und sollten wir in unsere Analysen einfließen lassen?
 - Welche Konsequenzen ergeben sich jeweils daraus, positive wie negative?
 - Der Ukraine-Konflikt ist uns zeitlich sehr viel näher als die Antike. Inwiefern kann Emotionalität und Mitgefühl für antike Gesellschaften und Personen heute überhaupt noch eine Rolle für uns spielen? Oder ist diese Epoche dafür zeitlich zu weit entfernt?

3. Antike und moderne Quellen sowie Internetseiten und andere Materialien

3.1. Quellenpassagen

Aufgrund des Themas sind spezifische antike Quellen eher schwierig zu finden, neben der bereits genannten Medienkritik von Platon (s.o. bei Medieneinfluss) kommen hier vor allem Quellen als Untersuchungsbeispiele zu einzelnen Themen bzw. Aspekten infrage, z.B.:

- Demokratische Diskurse in den „Medien“ (für die Antike im weitesten Sinne, da es moderne Massenmedien noch nicht gab)

- Gefallenenrede des Perikles (Thuk. II, 35–46), in der er ein sehr positives Urteil über die Demokratie fällt
- Dagegen sehr negative Urteile von Platon, Aristoteles und Pseudo- Xenophon
- Vgl. für ausführliche Informationen dazu das Themenblatt zur Demokratie
- Analog lassen sich Konstruktionen grundsätzlich anhand aller anderen Themen untersuchen, sodass hier eine enge Verzahnung hergestellt werden kann. Quellenvorschläge und Literatur finden sich unter dem jeweiligen Themenblatt. Denkbar wären beispielsweise:
 - wann ein Krieg oder der Einsatz von Gewalt gerechtfertigt bzw. gerecht ist oder nicht nach jeweils geltenden Maßstäben
 - Sklaverei als eine Konstruktion: Unterschiede in Recht und Status, denn die Menschen selbst unterscheiden sich ja nicht und einen ausgeprägten Rassismus wie in der Neuzeit gab es in der Antike nicht
 - Geschlechterrollen und deren Ausübung / Erfüllung bzw. geschlechtsspezifische Zuschreibungen
 - die engen Rahmenbedingungen der Päderastie im Gegensatz zur verpönten Prostitution usw. ließen sich ebenfalls als soziale Konstruktion untersuchen
 - die Beurteilung von Migration und Fremdeinflüssen in verschiedenen Situationen

3.2. Webseiten zur Medienkompetenz

- [Infos zu Medienkompetenz | mpfs.de](https://www.mpfs.de/)
 - Text- und Materialiensammlung zu Medienpädagogik, Medienerziehung und Medienforschung des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest
- [Medienkompetenz und Digital Literacy | Politische Bildung in einer digitalen Welt | bpb.de](https://www.bpb.de/)
 - Digital Literacy und Modell der Medienkompetenz