

Tobias Arand
Konrad Vössing
(Hg.)

Antike im Unterricht

Das integrative Potential der Alten Geschichte
für das historische Lernen



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Tobias Arand, Konrad Vössing (Hg.)

Antike im Unterricht

Das integrative Potential der Alten Geschichte
für das historische Lernen



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Bände wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergergremium benannten Gutachtern – geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2017

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Reihe „Forum historisches Lernen“
wird herausgegeben von
Michele Barricelli
Peter Gautschi
Christine Gundermann
Vadim Oswalt
Hans-Jürgen Pandel

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer,
Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0588-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0589-1 (PDF)

Inhalt

<i>Tobias Arand, Konrad Vössing</i> Einführung	5
ALTHISTORISCHE INHALTE IM GEGENWÄRTIGEN GESCHICHTS- UNTERRICHT	
<i>Dietmar von Reeken</i> Alte Geschichte in der Grundschule. Eine Bestandsaufnahme	12
<i>Tobias Arand</i> „Die Athener erfinden die Demokratie“. Die Alte Geschichte und ihre Rolle in den nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I	22
<i>Roland Wolf</i> Der Anteil der Alten Geschichte im gymnasialen Geschichtsunterricht ..	39
<i>Elisabeth Erdmann</i> Zwischen Verkürzung und Vertiefung. Alte Geschichte in deutschen Geschichtsschulbüchern	45
<i>Hans-Jürgen Pandel</i> Alles zum Wohl der Schüler? Oder doch nur Lobbyismus? Bemerkungen zum Begriff „Epochenlobbyismus“	58
WAS KANN DIE ‚ALTE GESCHICHTE‘ LEISTEN? AUSGEWÄHLTE ALT- HISTORISCHE THEMENBEREICHE UND IHR INTEGRATIVES POTENTIAL	
<i>Konrad Vössing</i> Römisches Bürgerrecht und moderne Staatsbürgerschaft	68
<i>Winfried Schmitz</i> Die athenische Demokratie. Vom Volk erstritten oder ein Betriebsunfall der Geschichte?	87
<i>Peter Geiss</i> „Die Erfindung der citoyenneté“. Athen und Rom als Projektions- flächen republikanischer Geschichtserziehung in Frankreich	100

Thomas Späth

Antike Verflechtungsgeschichten für das 21. Jahrhundert.

Geschlechtsperformanz und gesellschaftlicher Status 117

Andrea Kolpatzik

„Wir sind wieder ... wer?“ Chancen und Grenzen der

Alten Geschichte als Gegenstand kompetenzorientierten

Geschichtsunterrichts in der multiethnischen Gesellschaft..... 137

BEISPIELE VON UNTERRICHTSKONZEPTEN

Katja Brandenburger

Architektur der Antike. Kunst und Geschichte interdisziplinär 156

Marcus Altmann

Der Nachbau eines römischen Pfeilgeschützes.

Erfahrungen mit einem praxisbezogenen Schülerprojekt 169

Carolin Hestler

Wie sah Rom wirklich aus? Den Konstruktcharakter

von Geschichte erfahrbar machen..... 186

Kevin M. Büttner

Leben in der Provinz. Die villa rustica 197

Sylvia Diebner

Mit der Antike Schule machen. Versuch einer Kontextualisierung

der Landkarten an der „Via dei Fori Imperiali“ in Rom 208

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 221

Einführung

In Deutschland gehört es, wie in vielen anderen europäischen Staaten, überall zur Normalität, dass sich in den Schulen ganz unterschiedliche kulturelle Traditionen treffen. Auch dem Geschichtsunterricht kommt deshalb – noch mehr als bisher – die Aufgaben zu, diese Situation in der einen oder anderen Art zu reflektieren. Fragen der kulturellen, politischen oder sozialen Zugehörigkeit in historischer Perspektive zu behandeln, gewinnt so eine neue Aktualität, und es ist die These dieses Bandes, dass gerade die antike Geschichte hier einiges ‚zu bieten‘ hat.

‚Integration‘ scheint das Gebot der Stunde zu sein. In den Debatten um die gegenwärtige Krise des europäischen Gedankens werden gern bestimmte inhaltliche Zusammenhänge beschworen, deren Betonung, ja Kanonisierung dieser Gefährdung – durch ihre integrative Wirkung – entgegenwirken sollen. Den ersten Platz haben dabei die ‚gemeinsamen Werte‘, aber beim näheren Zusehen zeigt sich dann, wie interpretationsoffen dieser Begriff ist. Wird er inhaltlich konkretisiert, führt das letztlich zu erheblichen Widersprüchen; denn es zeigt sich dann, dass es *die* europäische Kultur ebenso wenig gibt wie etwa *das* europäische Christentum. Denn so wie es erhebliche religionskulturelle Spannungen zwischen den katholischen und den (in sich sehr wohl wiederum unterschiedlichen) protestantischen sowie den diversen östlich-orthodoxen ‚Christentümern‘ gibt, lassen sich auch die generellen kulturellen Differenzen in Europa nicht übersehen.

Die Gründe für diese Vielgestaltigkeit sind natürlich jeweils unterschiedlich und generell kompliziert, aber man kann sie auf einen einfachen Begriff bringen: Geschichte. Es macht eben einen großen Unterschied, ob eine Kultur nach langen und schweren inneren Kämpfen als eine Art Quintessenz ein universalistisches Menschenrechtsethos herausgebildet hat oder ob sie sich als Ergebnis eines Abwehrkampfes gegen auswärtige (auch geistige) Großmächte versteht, als dessen Resultat dann ethnische und religiöse Identität verteidigt wird. Ähnlich pluriform sind übrigens auch die religiösen und kulturellen Prägungen der in Europa lebenden muslimischen Minderheiten.

Zwei mögliche Reaktionen auf diese Vielfalt sind auf der einen Seite der Versuch, sie irgendwie ‚zusammenzukochen‘ (was nur selten funktioniert) und auf der anderen, innerhalb dieser Polyphonie die prinzipiellen Kontradiktionen zu betonen. Letzteres kann zur Klärung eigener Standpunkte führen. Die Frage ist aber, ob es auch zum Verständnis der anderen führt. Oft scheint eher das Gegenteil der Fall zu sein, gerade weil sich dann – notwendigerweise unvermittelt und diametral – Abstraktionen gegenüberstellen, die den Erfahrungswelten der Akteure mitunter gar nicht entsprechen. Ob der beliebte Ausweg, auf die alle Differenz gleichsam überwölbende freiheitlich-demokratische Rechtsordnung und auf den Rechtsgehorsam

zu verweisen, die allein die Basis des Zusammenlebens und der Integration bilden würden, zum Ziel führt, ist fraglich. Denn dabei bleibt die Verschiedenheit selbst ein nur einzuhebender, gewissermaßen einzukapselnder Fremdkörper.

Die Herausgeber des vorliegenden Bandes, die im Auftrag des Vereins ‚Alte Geschichte für Europa‘ tätig waren, sind stattdessen zum einen der Meinung, dass hier (abgesehen natürlich von der zentralen Voraussetzung der Sprache) der historischen Bildung eine bedeutende – wenn auch tatsächlich unterschätzte – Rolle zukommt, und zum anderen, dass diese Bildung die Alte Geschichte miteinschließen muss. Dies gilt aus mehreren Gründen: In dieser Epoche formierten sich in Europa nicht nur die ersten Demokratien und Republiken Europas, sondern auch das Christentum (in durchaus verschiedenen Ausprägungen) und – mit dem Imperium Romanum – auch das erste verschiedene Ethnien, Religionen, Kulturen und Staaten umfassende ‚Reich‘; immer war dabei der Integrationsgedanke immanent, teilweise sogar explizit, so dass sich durchaus interessante Parallelen zu aktuellen Problemlagen ergeben. Zugleich ist diese Welt aber gerade keine ‚europäische‘, sondern eine mediterrane (Europa spielt als Kategorie keine besondere Rolle), und sie ist hinreichend von der unseren entfernt, um problematische Identifizierungen vermeiden zu können.

Bei der Alten Geschichte handelt es sich also ganz dezidiert nicht nur um eine Vor- und Frühgeschichte des heutigen Europa. Zugleich aber beruft man sich hier – spätestens seit der Renaissance – permanent und intensiv auf ein antikes ‚Erbe‘. Dabei wird also notwendigerweise ausgewählt, zugespitzt, verformt und adaptiert, kurz: jenes Amalgam, aus historischer Interpretation und Selbstdeutung fabriziert, ohne das ‚Identität‘ nicht funktionieren kann. Wenn es eine tatsächliche historische Gemeinsamkeit Europas gibt, dann ist es dieser Bezug auf die Vergangenheit, ein Bezug aber, der inhaltlich nicht festgelegt ist. Denn er kann von Nachahmung ebenso wie von Überbietung oder gar Ablehnung geprägt sein. Entscheidend ist dabei, dass es somit nicht ein fester inhaltlicher Kanon ist, der die Integration in diese Tradition bewirkt, sondern vielmehr das analytische Verhältnis dazu. Es liegt eigentlich auf der Hand, dass, wer diese Prozesse wirklich beobachten und kommunizieren will, weder ohne historische Vertiefung in der antiken Epoche noch ohne Methoden oder gar Inhalte auskommt (die gegen Kompetenzen auszuspielen nur als Verirrung bezeichnet werden kann).

Einig sind wir uns des weiteren darin, dass das integrative Potential der althistorischen (Schul-)Bildung keine automatische Folge von Wissensakkumulation ist, sondern auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Formen ‚angespeichert‘ wird, um dann – im Erfolgsfall – auch ebenso differenziert wirksam zu werden. Das heißt konkret, dass dafür keineswegs immer das Ganze des historischen Zusammenhangs (bzw. seiner Konstruktionen) verfügbar sein muss oder, noch konkreter: dass die Unter- und Mittelstufe des Geschichtsunterrichts ebenso involviert ist wie die Oberstufe.

Das Unterrichtsfach Geschichte ist seit Jahrzehnten ein bedrohtes Fach. Es muss stets um seinen eigenständigen Stellenwert und den angemessenen Platz in der Stundentafel kämpfen. In der gymnasialen Oberstufe in zwar allen Lehrplänen vorgesehen, kommt es dort häufig dennoch in der Unterrichtsrealität bestenfalls in

Leistungskursen in angemessenem Umfang vor. In den Mittelstufen wird Geschichte gern zwei- oder gar nur einstündig, in manchen Jahrgangsstufen auch überhaupt nicht unterrichtet. Häufig wird Geschichte in den Schulformen der Sekundarstufe I auch als Teil eines Gemeinschaftsfaches unterrichtet und so faktisch als eigenständiger Ort der Begegnung mit den spezifischen Formen historischen Denkens abgeschafft. Im Unterricht der Primarstufe findet historisches Lernen ebenfalls nur ‚indirekt‘ in Fächern wie Sachkunde oder ‚MeNuK‘ (Mensch, Natur und Kultur, Baden-Württemberg) statt.

Innerhalb des bedrohten Unterrichtsfachs Geschichte ist dann der Anteil der ‚Alten Geschichte‘ wiederum der geringste. Reduziert auf wenige Versatzstücke wie die vermeintliche ‚Erfindung der Demokratie‘ durch die Athener oder reduziert auf die ‚großen‘ Römer Cäsar und Augustus, findet ‚Alte Geschichte‘ im Schulunterricht eher in einer Schwundform statt. In der gymnasialen Oberstufe lassen die Lehrpläne zwar Anteile der ‚Alten Geschichte‘ häufig zu, im tatsächlichen Geschichtsunterricht spiegelt sich das aber nur selten. Der ‚Alten Geschichte‘ wird von vielen Lehrern und Bildungsplanern offenbar – kaum reflektiert – die geringste Relevanz für die Bildungs- und Kompetenzziele historischen Lernens in der Schule zugesprochen. Doch auch die Geschichtsdidaktik, geprägt von einer Debatte über die Begriffe ‚Kompetenzen‘ gegen ‚Bildung‘ und einem partiell geführten Kampf gegen vermeintlichen oder tatsächlichen ‚Epochenlobbyismus‘, behandelt die ‚Alte Geschichte‘ mit weitgehendem Desinteresse. Doch auch die Vertreter der ‚Alten Geschichte‘, in deren Interesse es stehen müsste, mit ihren Forschungsergebnissen weiter in der Schule präsent zu sein, haben sich um diese Frage nicht immer ausreichend gekümmert. Die Propagierung althistorischer Anteile im Geschichtsunterricht zum Zweck der Wahrung und Tradierung eines überkommenen Status quo elitenformender Bildungsinhalte hat es den Neuzeithistorikern und Zeitgeschichtlern in den Lehrplankommissionen der Vergangenheit vielleicht zuweilen zu einfach gemacht, die ‚Alte Geschichte‘ zu marginalisieren. Zu wenig wurde jedenfalls nach dem eigentlichen Potential der ‚Alten Geschichte‘ in einer Zeit der Globalisierung, religiöser Konflikte und multiethnischer Schulklassen, zu wenig nach dem integrativen Potential der Beschäftigung mit der Welt der Antike gefragt.

Dies zu ändern, war das Anliegen einer Tagung, die in Organisation von ‚AGE – Alte Geschichte für Europa e.V.‘ im September 2014 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stattfand. In mehreren Abteilungen haben sich Althistoriker, Geschichtsdidaktiker und Unterrichtspraktiker Gedanken über den Wert der ‚Alten Geschichte‘ für ein zeitgemäßes historisches Lernen gemacht. Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei in der Frage, was die spezifischen althistorischen Inhalte und Methoden für einen Geschichtsunterricht in Zeiten multiethnischer und heterogener Schulklassen leisten können und sollten. Es war zu fragen, wie ‚Alte Geschichte‘ mehr Eigenes und Eigenwertes in einen Geschichtsunterricht bringen kann, der sich nicht darin erschöpfen will, bei Schülerinnen und Schülern einen ‚abendländischen‘ Bildungskanon als soziales Distinktionsinstrument zu etablieren.

Der vorliegende Band versucht, die Beiträge und Diskussionen der Veranstaltung

abzubilden. Wie stets bei Tagungsbänden gelingt dies auch hier nicht vollständig. Aus unterschiedlichen Gründen haben es leider nicht alle auf der Tagung vorgestellten Beiträge auch als Druckversion in den Band ‚geschafft‘.

In der 1. Abteilung stellen Dietmar von Reeken (Oldenburg), Tobias Arand (Ludwigsburg) und Roland Wolf (Tübingen) den gegenwärtigen Niederschlag der ‚Alten Geschichte‘ in den deutschen Lehrplänen der unterschiedlichen Schulstufen und –formen vor. Elisabeth Erdmann (Merzhausen) widmet sich den Geschichtsschulbüchern und ihrem Umgang mit Gegenständen der Antike, Hans-Jürgen Pandel (Halle/Saale) schließlich beschreibt den Konflikt zwischen ‚Epochenlobbyismus‘ und dem berechtigtem Interesse von Fachvertretern, einzelne Abschnitte der Vergangenheit nicht marginalisiert zu sehen.

Die 2. Abteilung gehörte den althistorischen Fachvertretern und Geschichtsdiaktikern, welche die Antike auf Lernenswertes für das schulische historische Lernen abklopften und nach integrativen Potentialen fragten. Konrad Vössing (Bonn) widmet sich der Bedeutung des römischen Bürgerrechts, Winfried Schmitz (Bonn) der vermeintlichen Vorbildfunktion der athenischen Demokratie, bevor Peter Geiss (Bonn) den Blick auf die Rolle Griechenlands und Roms für die republikanische Geschichtserziehung in Frankreich richtet. Thomas Späth (Bern) fragt nach den auch im 21. Jahrhundert relevanten Zusammenhängen von Geschlechterwahrnehmung, Geschlechterdarstellung und sozialer Rollenzuweisung, bevor sich Andrea Kolpatzik (Beckum) grundsätzlich und aus geschichtsdidaktischer Perspektive mit ‚Chancen und Grenzen der Alten Geschichte als Gegenstand kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts in der multiethnischen Gesellschaft‘ auseinandersetzt.

Die 3. Abteilung bildete dann den Versuch einer Synthese aus den vorhergegangenen Abteilungen. Hier stellten nun Unterrichtspraktiker aus Hochschule und Schule erfolgreiche Beispiele der Thematisierung alter Geschichte im Rahmen modernen Geschichtslernens vor. Katja Brandenburger (Ludwigsburg) zeigt am Beispiel des Zusammenwirkens der Hochschulfächer Kunst und Geschichte Möglichkeiten, über das Thema ‚Antike Architektur‘ auch in der Lehrerbildung das Altertum zu seinem Recht kommen zu lassen. Marcus Altmann (Ising) stellt die Chancen experimenteller Archäologie für Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Nachbaus eines römischen Feldgeschützes vor, bevor Carolin Hestler (Ludwigsburg) und Kevin Büttner (Albstadt) weitere Beispiele gelungener Praxis an Realschulen aufzeigen. Sylvia Diebners (Rom) Beitrag über die aus der Zeit des italienischen Faschismus stammenden Landkarten an der ‚Via die Fori Imperiali‘ als denkbare Lerngegenstände bildet dann den Abschluss der Beiträge.

Die Tagung und der Tagungsband konnten vor allem mit Mitteln von ‚AGE – Alte Geschichte für Europa e.V.‘ finanziert werden. Dank gebührt jedoch auch den weiteren Sponsoren, die teils- über Sachmittel, teils über Geldmittel zum Gelingen der Veranstaltung erheblich beigetragen haben: Der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, der ‚Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg e.V.‘, dem Garnisonsmuseum Ludwigsburg, dem Westermann-Verlag, der Kreissparkasse Ludwigsburg und schließlich der ‚Bottwartaler Winzer Erzeugergenossenschaft‘.

Bei der Bearbeitung der eingereichten Manuskripte standen uns dankenswerterweise Annette Hillgruber, Erik Pelzer und Wolfgang Weidner zur Seite. Für die Aufnahme des Tagungsbandes in die renommierte Reihe ‚Forum Historisches Lernen‘ danken die Herausgeber herzlich Hans-Jürgen Pandel.

Althistorische Inhalte im gegenwärtigen Geschichtsunterricht

Alte Geschichte in der Grundschule

Eine Bestandsaufnahme

1. Alte Geschichte in der Grundschule?

Die Grundschule erscheint, überspitzt gesagt, manchmal als quasi-geschichtslose Schulform – nicht etwa, weil sie keine Vergangenheit hätte, sondern vielmehr, weil es noch keinen eigenständigen Geschichtsunterricht gibt. Anders als in anderen Ländern wie etwa Italien und Großbritannien und auch anders als etwa beim Deutsch-, Mathematik-, Musik- oder Sportunterricht beginnt die Fächerung in Disziplinen in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften erst an den weiterführenden Schulen. Ein systematisches historisches Lernen ist also – ähnlich wie ein physikalisches oder politisches Lernen – nicht wahrnehmbar, was aber nicht heißt, dass es nicht stattfinden würde. Historische Lernprozesse finden in der Regel – abgesehen von historischen Aspekten in anderen Fächern, wie etwa dem Religionsunterricht – im „Sachunterricht“ statt. Dieses Fach, das früher einmal „Heimatkunde“ hieß und in manchen Bundesländern die Bezeichnung „Heimat“ noch immer im Namen trägt, ist ein Integrationsfach. Es umfasst zahlreiche Inhalte und Methoden unterschiedlicher Fächer – Physik, Biologie und Chemie ebenso wie Geographie, Technik und Politik, neuerdings verstärkt auch Wirtschaft, Informatik und Philosophie, und eben auch Geschichte. Geschichte gehörte schon immer zum Inhaltskanon des Sachunterrichts und seines Vorläuferfaches – es ist quasi selbstverständlicher Teil des Faches, auch wenn unklar ist, wie umfangreich und wie bedeutend dieser Teil ist, ringt er doch immer um Anteile mit den anderen Bezugsfächern, die sich, wie oben angedeutet, mittlerweile auch immer stärker ausdifferenzieren und ergänzen.

Im Kontext des vorliegenden Bandes und der ihm zugrunde liegenden Tagung stellte sich die Frage, welche Rolle speziell die Alte Geschichte an diesem historischen Anteil des Sachunterrichts spielt, wobei „Alte Geschichte“ hier bewusst weit definiert wird: In Ergänzung zu der sonst üblichen Beschränkung auf die griechisch-römische Antike soll in didaktischer Perspektive auch der Vordere Orient einbezogen werden, für den in der Wissenschaft eigentlich andere Disziplinen (z. B. die Ägyptologie) zuständig sind. Die Frage nach der Rolle der Alten Geschichte ist gar

nicht einfach zu beantworten, da der Sachunterricht, völlig anders als der eigenständige Geschichtsunterricht der weiterführenden Schulen, über kein festes historisches Curriculum verfügt. Zwar ist auch im eigentlichen Geschichtsunterricht die Rolle und der Stellenwert der Epochen umstritten (Pandel 2001; Hasberg 2008), doch ist ihr Anteil relativ einfach zu identifizieren. Dies sieht im Sachunterricht deutlich anders aus, weshalb sich erhebliche methodologische Schwierigkeiten für eine Bestandsaufnahme ergeben. Im Folgenden soll es daher darum gehen, einen Weg hierfür vorzuschlagen und zu erproben, die wesentlichen Ergebnisse zu präsentieren und hieraus Schlussfolgerungen für die mögliche künftige Bedeutung der Alten Geschichte im Grundschulunterricht zu ziehen.

2. Methodologische Herausforderungen für eine Bestandsaufnahme

Vorausgeschickt werden muss, dass es, ähnlich wie im Geschichtsunterricht selbst, auch für den Sachunterricht keine empirischen Untersuchungen gibt, die Aussagen über die Morphologie und die Schwerpunktsetzungen des alltäglichen Sachunterrichts treffen könnten. Nach wie vor gehört der Blick hinter die Klassentüren und eine breite Bestandsaufnahme dessen, wie Unterricht tatsächlich erteilt wird, welche Inhalte behandelt, welche Methoden und welche Medien etc. verwandt werden, zu den sehr breiten, aber auch nicht einfach zu schließenden Forschungslücken. Im Zeitalter der Kompetenzorientierung wäre eine solche Bestandsaufnahme insbesondere im Hinblick auf die Inhalte des Unterrichts eigentlich noch dringender, da die Freiräume für Lehrkräfte – zumindest theoretisch – größer geworden sind; eine Kompetenz kann eben in der Regel anhand unterschiedlicher Inhalte gefördert und entwickelt werden, wobei aber die Inhalte ja dadurch nicht beliebig werden und das Wissen über ihre Auswahl durch Lehrkräfte oder etwa schulinterne Absprachen (z. B. schuleigene Arbeitspläne) besonders wertvoll wäre.

Eine Bestandsaufnahme kann sich methodisch nur auf unterschiedlichen Wegen der Realität annähern. Im Rahmen der Vorbereitung dieses Beitrags war es nicht möglich, ein großes empirisches Forschungsprojekt zu entwickeln, das z. B. über die Befragung der Beteiligten am Unterricht, also der Grundschullehrer/innen und der Schüler/innen, über teilnehmende Beobachtung und ggf. auch über die Analyse von Unterrichtsprodukten (Klassenbücher, Sachunterrichtshefte, andere Unterrichtsergebnisse usw.) auf sehr breiter, also länderübergreifender Ebene einen wirklich repräsentativen Blick auf die

Wirklichkeit des Sachunterrichts und damit auch seines historischen Anteils werfen könnte. Annäherungen sind so nur möglich über eine Analyse der Rahmung des Unterrichts, die, so die Ausgangsthese, empirisch erfassbar in vierfacher Weise in den Blick genommen werden kann:

Erstens durch die Lehrpläne und Curricula der Bundesländer zum Sachunterricht. Sie liefern den rechtlichen Rahmen, in dem sich die Sachunterrichtslehrkräfte bewegen und den sie eigentlich bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts berücksichtigen müssten. „Eigentlich“ verweist auf eine im Sachunterricht offenbar besonders große Spannung zwischen rechtlicher Vorgabe und tatsächlicher Umsetzung – vor gut zwanzig Jahren hat Gernot Breitschuh den erteilten Sachunterricht anhand der Analyse von Klassenbucheinträgen untersucht und dabei im Hinblick auf die behandelten Inhalte eine massive Diskrepanz zwischen Lehrplanvorgaben und Unterrichtsrealität festgestellt (Breitschuh 1997).

Das zweite Element der Rahmung stellen Schulbücher dar, die als Informationsquellen für Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung vorliegen und analysiert werden können. Nun ist Schulbuchanalyse ein gängiges Instrument didaktischer Forschung, auch wenn man einräumen muss, dass wegen des Prinzips der Schulbuchzulassung in den allermeisten Bundesländern die Erkenntnisse nur z. T. über diejenigen einer Lehrplananalyse hinausgehen, insbesondere, wenn es um die präsentierten Inhalte geht, denn zugelassene Schulbücher sind ja gerade auf ihre Lehrplankonformität geprüft worden, können also „nur“ die wesentlichen Inhalte der Lehrpläne widerspiegeln. Die Stärken der Schulbuchanalysen liegen daher eher in der Untersuchung der medialen Auswahl und methodischen Gestaltung des Unterrichts wie etwa der Aufgabenkonstruktion, weil die Bücher hier angesichts relativ allgemeiner Vorgaben in den Curricula eigene Akzente setzen können. Gerade im Sachunterricht allerdings gibt es eine weitere Schwierigkeit, denn Sachunterricht ist erklärtermaßen gerade kein Schulbuchunterricht, viele Sachunterrichtsdidaktiker und Lehrkräfte sind der Auffassung, dass Schulbücher nur eine eher untergeordnete Rolle im Unterricht spielen sollten. Immerhin zeigen empirische Analysen zu Teilbereichen des Sachunterrichts, dass die Schulbücher zumindest bei der Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte eine wichtige Rolle spielen (Heran-Dörr/Kahlert 2009, 161f.)

Das dritte Element der Rahmung stellen die Interessen und Kompetenzen der Sachunterrichtslehrkräfte selbst dar, die die Inhalte ihres Unterrichts auswählen. Ohne großen Aufwand sind auch sie nicht zu erheben; zumindest Anhaltspunkte für die fachspezifischen Überzeugungen und Schwerpunktsetzungen kann aber auch die Ausbildung der Lehrkräfte liefern, indem ihnen hier grundlegende fachwissenschaftliche Kompetenzen zu den Inhalten des

Sachunterrichts vermittelt werden. Eine solide inhaltliche Ausbildung erhöht zumindest die Wahrscheinlichkeit, dass entsprechende Inhalte auch tatsächlich im Sachunterricht unterrichtet werden, gerade weil die Sachunterrichtslehrkräfte angesichts der Vielfalt der fachlichen Bezüge bei Themen, zu denen aus dem Alltag oder der eigenen Schullaufbahn keine Affinität besteht (dies ist etwa bei vielen naturwissenschaftlich-technischen Themen der Fall), fachlich unsicher sind und eine systematische Wissens- und Kompetenzvermittlung in der Aus- und Fortbildung benötigen.

Das vierte Element schließlich sind Unterrichtsvorschläge, wie sie in vielfältiger Form insbesondere in Grundschulzeitschriften publiziert werden, z. T. von Wissenschaftlern, z. T. von den Lehrkräften selbst. Im letzten Fall liefern sie Hinweise, welche Themen im Unterricht tatsächlich behandelt werden, weil es sich meist um reflektierte Erfahrungsberichte handelt. Ansonsten sind sie wenigstens Indizien, denn die große Zahl der praxisnahen Grundschulzeitschriften und entsprechenden Abonnentenzahlen deuten darauf hin, dass gerade Grundschullehrer/innen offenbar ein Bedürfnis haben, sich kompetenten Rat zu holen. Auch dies dürfte nicht zuletzt mit dem hohen Anteil fachfremden Unterrichts in der Grundschule und der Tatsache zusammenhängen, dass auch im Sachunterricht ausgebildete Lehrkräfte meist nur eine der Bezugsdisziplinen ansatzweise studiert haben, in vielen anderen Bereichen, die sie dann kompetent unterrichten können müssen, große Unsicherheiten verspüren.

Wie bei der Analyse dieser vier Rahmungselemente vorgegangen wurde und welche Ergebnisse im Hinblick auf die Verankerung der Alten Geschichte zu verzeichnen waren, soll in den folgenden Abschnitten knapp erläutert werden.

3. Die Alte Geschichte im Sachunterricht – Analyse und Ergebnisse

3.1 Curricula

Für die Analysen wurden die Anfang 2014 gültigen Curricula aller Bundesländer einbezogen. Geprüft wurde jeweils, ob die Alte Geschichte insgesamt oder Teilbereiche erwähnt werden, sei es verpflichtend oder fakultativ.

Zunächst muss festgehalten werden, dass zwar in allen Curricula der historische Anteil selbstverständlicher Bestandteil des Curriculums ist, dass es aber, sucht man nach bestimmten Inhalten, kaum epochale Festlegungen gibt. Meist gibt es sehr allgemein gehaltene „inhaltsbezogene Kompetenzen“ wie

etwa in Sachsen-Anhalt zum Ende des Schuljahrgangs 4: „Veränderung und Entwicklung des Handelns der Menschen in vergangenen und gegenwärtigen Situationen darstellen“. Die möglichen Inhalte hierzu beschränken sich auf allgemeine Angaben wie die Gegenüberstellung von Orten, landwirtschaftlichen Praktiken, Haushaltsgeräten oder Tagesabläufen von Menschen „früher und heute“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2007, 18). Wann dieses „früher“ liegt, wird dem Ermessen der Lehrkräfte überlassen. Wenn in den Curricula Epochen überhaupt erwähnt werden, so sind es das Mittelalter, die Zeitgeschichte und vereinzelt die Steinzeit, die meist ohne weitere Angaben schlagwortartige Erwähnung finden, so etwa, wenn im nordrhein-westfälischen Lehrplan von 2008 Schülerinnen und Schüler Lebensbedingungen von Menschen anderer Zeiträume mit denen von heute vergleichen sollen und hierzu lakonisch „(z. B. Steinzeit, Mittelalter)“ konkretisierend hinzugefügt wird (Ministerium 2008, 49).

Bezüge zur Antike existieren nur in drei Curricula, nämlich denen von Baden-Württemberg (2004), Bayern (2000) und dem Saarland (2010). Hier gibt es jeweils knappe Verweise auf Kelten und Römer, die behandelt werden könnten – und zwar immer im Kontext der Geschichte der Region bzw. der „Heimat“, in der eben die Kelten bzw. die Römer historisch eine Rolle gespielt hatten. Nähere Ausführungen hierzu gibt es nicht, und die antiken Themen sind auch immer ersetzbar durch andere historische Schwerpunkte.

3.2 Schulbücher

Aus den o.g. Gründen wurden Schulbücher nicht flächendeckend und systematisch in die Analyse einbezogen. Außerdem liegt mit der Studie von Beate Blaseio eine differenzierte Analyse vor, die Sachunterrichtslehrwerke aus der Zeit von 1970 bis 2000 untersucht hat. Sie kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie die Lehrplananalyse unter 3.1.: Konkrete historische Gesellschaften und Kulturen spielten in den Lehrbüchern eine geringe Rolle; lediglich das Thema „Mittelalter/Burgen“ hat sich „einen festen Platz im Sachunterrichtscurriculum ab Mitte der achtziger Jahre geschaffen“ (Blaseio 2004, 197). Vereinzelt wurden die Römer (nur in Regionalausgaben für Nordrhein-Westfalen mit regionalem Bezug) oder die Steinzeit in den Schulbüchern behandelt, andere historische Kulturen wie die Ägypter oder Griechen dagegen überhaupt nicht (Blaseio 2004, 197). Eine eigene Sichtung in aktuellen Schulbüchern mehrerer der führenden Verlage, soweit sie mir zur Verfügung standen, hat dieses Ergebnis Blaseios auch für die Gegenwart bestätigt.

3.3 Sachunterrichtsstudium

Die Rahmenvorgabe für die Inhalte des Lehramtsstudiums in den Fächern stellen die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ dar, die die Kultusministerkonferenz 2008 verabschiedet und in einigen Fächern 2015 angesichts der neuen Anforderungen der Inklusion ergänzt hat (KMK 2015). Die Anforderungen an die Grundschulbildung sind auf Fachebene in „Studienbereiche“ gegliedert; der „Studienbereich Sachunterricht“ weist auf der Ebene der „fachlichen Perspektiven“ fünf Perspektivbereiche aus, die sich ganz offensichtlich am Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2013) orientieren. Im Hinblick auf die historischen Inhalte wird lediglich aufgeführt: „Fachperspektive ‚Zeit‘: Inhalte und Methoden der Förderung des Zeitbewusstseins“ (Kultusministerkonferenz 2015, 54). Weitere Inhalte werden nicht benannt – und auch diese Konzentration auf das Zeitbewusstsein bleibt weit hinter den entsprechenden wissenschaftlichen Überlegungen zum Potenzial historischen Lernens für Grundschulkinder (Reeken 2014/2015a) zurück. Angesichts dieses Rahmens haben die Universitäten und Hochschulen im Sachunterrichtsstudium sehr große Spielräume für die inhaltliche Ausgestaltung.

Für die Analyse wurden die Internetseiten von deutschen Hochschulen aus verschiedenen Bundesländern, die Sachunterrichtslehrkräfte ausbilden, gesichtet. Überprüft wurden, soweit vorhanden, Studien- und/oder Prüfungsordnungen sowie Empfehlungen auf den entsprechenden Fachseiten und schließlich auch aktuelle Veranstaltungs- bzw. Modulübersichten. Exakte quantitative Aussagen sind dabei nicht möglich, weil die Angaben in ihrer Ausführlichkeit und Differenziertheit z. T. stark variieren und das Studium in den Ländern auch sehr unterschiedlich organisiert ist – teils studieren die angehenden Sachunterrichtslehrkräfte schwerpunktmäßig eines der Bezugsfächer (das kann dann auch Geschichte sein), teils ein gesellschaftswissenschaftliches oder naturwissenschaftliches Profil, teils auch Sachunterricht mit geringeren Fachanteilen. Generell sind die Tendenzen aber relativ eindeutig: Die Fachwissenschaften der Bezugsdisziplinen spielen im Sachunterrichtsstudium eine sehr begrenzte Rolle; angesichts des überschaubaren Anteils des Bezugsfachstudiums konzentrieren sich viele Studiengänge, durchaus nachvollziehbar, auf spezielle fachdidaktische Einführungen und Grundlegungen (z. B. „Erstbegegnungen mit Geschichte“, „Historisches Lernen im Sachunterricht“ usw.). Geschichtswissenschaftliche Inhalte sind daher im Sachunterrichtsstudium kaum wahrnehmbar; wenn sie überhaupt behandelt werden, so gibt es keine Festlegungen, was historische Epochen angeht, so

dass eine Ausbildung in der Alten Geschichte eher zufällig wäre und wohl nur selten vorkommen dürfte.

3.4 Unterrichtsvorschläge

Bei der Sichtung von Unterrichtsvorschlägen für die Grundschule wurden zwei Wege beschritten: Zum einen wurden die Inhaltsverzeichnisse der gängigsten praxisorientierten Grundschul- bzw. Sachunterrichtszeitschriften über die letzten 10 bis 15 Jahre untersucht: Die Grundschulzeitschrift (Friedrich Verlag), Die Grundschule (Westermann), Grundschulunterricht (Oldenbourg), Grundschulmagazin (ebenfalls Oldenbourg), Praxis Grundschule (Westermann), Bausteine Grundschule (Bergmoser + Höller), Sache – Wort – Zahl (Aulis), Weltwissen Sachunterricht (Westermann) und Grundschule Sachunterricht (Friedrich). Alle diese Zeitschriften haben in jedem Heft einen inhaltlichen Schwerpunkt; geprüft wurde daher, ob und wenn ja welche historischen Schwerpunktheftes überhaupt erschienen sind und ob es epochale Bezüge zur Alten Geschichte gab.

Die zweite Analyse lief über die Literaturdatenbank „FIS Bildung“, einer der wichtigsten Datenbanken für pädagogische und didaktische Publikationen, die seit den 1980er Jahren erscheinen. Hier wurden unterschiedliche Schlagwortkombinationen gewählt, nämlich jeweils „Grundschule“ bzw. „Sachunterricht“ verbunden mit den Schlagworten „Antike“, „Römer“, „Griechenland (Altertum)“ und „Ägypten“ und zum Vergleich auch „Mittelalter“ und „Steinzeit“. Hier wurde ausschließlich quantitativ gearbeitet.

Bei der Analyse der Zeitschriften zeigte sich, dass historische Themenhefte zwar vorkommen, aber nicht übermäßig häufig sind. Manche Zeitschriften enthielten sogar in fast zehn Jahrgängen nur ein Themenheft (dann mit sehr allgemeinem Titel wie „Historisches Lernen“ oder „Begegnung mit Geschichte“), manche immerhin mehrere, dann auch z. T. epochal differenziert. Bausteine Grundschule und Weltwissen Sachunterricht waren die „Spitzenreiter“ mit acht historischen Heften seit 2001 bzw. fünf historischen Heften seit 2006. Ähnlich sah es bei Sache – Wort – Zahl und bei Grundschule Sachunterricht aus. Dass die Zahlen bei speziellen Sachunterrichtszeitschriften in der Regel größer sind als bei Grundschulzeitschriften, ist nicht überraschend, muss bei letzteren doch das Fachspektrum viel größer sein. Die Titel der insgesamt 32 historischen Ausgaben zeigen: Wenn Epochen in den Themenheften eine Rolle spielten (das war im Sample bei gut der Hälfte der Fälle), so waren es mit Abstand Mittelalter und Steinzeit (jeweils 5 Hefte) und vereinzelt auch die Zeitgeschichte, die behandelt wurden; für die Alte Geschichte waren in mehr als 110 untersuchten Jahrgängen ganze drei (!) Themenhefte zu finden: zwei

Hefte zum Alten Ägypten (Bausteine Grundschule: „Am Ufer des Nils – Das Leben im Alten Ägypten“ und Weltwissen Sachunterricht: „Auf rätselhaften Spuren: Das Alte Ägypten“) und ein Heft von Bausteine Grundschule mit dem Titel „Römer in Deutschland – Leben am Limes“.

Diese Tendenz spiegelt auch die Analyse der Literaturliteraturdatenbank über mehr als dreißig Jahre wider (wobei viele der Treffer aus den o.g. Zeitschriften stammen): Die o.g. Schlagwortkombinationen ergaben für „Antike“ sieben Treffer, für „Römer“ sechs, für „Griechenland“ fünf und für „Ägypten“ zehn Treffer. Im Vergleich: Die Kombination von „Grundschule“ und „Mittelalter“ führte zu 106 Treffern, die von „Sachunterricht“ und „Mittelalter“ zu 63.

4. Ergebnisse und Perspektiven

Die Bestandsaufnahme ergibt ein ernüchterndes Bild: Die Alte Geschichte spielt, soweit dies empirisch erfassbar ist, im Sachunterricht offenbar nur eine marginale Rolle, auch im Epochenvergleich. Worauf dies zurückzuführen ist? Vermutlich – genauere Forschungen haben wir hierzu nicht – gibt es hierfür ein Ursachenbündel: Mittelalter und Zeitgeschichte haben eine stärkere geschichtskulturelle Präsenz in der Gegenwart; die fachlichen Unsicherheiten der Lehrkräfte dürften gerade bei antiken Themen besonders groß sein; die immer noch vorhandene „Heimat-“ oder regionale Tradition des Faches erschwert, trotz mancher Überlegungen zum interkulturellen Lernen, die Behandlung von zeitlich und räumlich fernen Epochen (eine Ausnahme ist da allerdings die Steinzeit); die geringe Präsenz in den Zeitschriften, Schulbüchern und in der Lehrerbildung erleichtert eine unterrichtliche Behandlung nicht gerade, und möglicherweise spielen auch abschreckende Erinnerungen von Lehrerinnen und Lehrern an den eigenen Geschichtsunterricht zur Antike in der Sekundarstufe I eine Rolle, bei denen häufig – zu einem sehr frühen Zeitpunkt des systematischen historischen Lernens – Demokratie, Verfassungsschemata und ähnlich abstrakte Themen behandelt wurden, bei denen die Distanz zu den Grundschulkindern, ihren Lebenswelten und ihren (zumindest von den Lehrkräften wahrgenommenen) Erfahrungen besonders groß zu sein scheint.

Wenn man keinem „Epochenlobbyismus“ (Pandel 2002, 155) huldigt, könnte ein solches Ergebnis auch einfach nüchtern festgestellt werden und würde keine weiteren didaktischen Reflexionen nötig machen. Allerdings: Gründlich didaktisch nachgedacht wurde über das mögliche Bildungspotenzial althistorischer Inhalte für Grundschüler bislang noch gar nicht. Wenn dies angestrebt würde, wäre es notwendig, die epochenspezifischen Inhalte in

Bezug zu setzen zu den heutigen sachunterrichtsdidaktischen Überlegungen zu den Zielsetzungen, Inhalten und Methoden dieses Faches. Grundlegend hierfür ist der bereits erwähnte neue „Perspektivrahmen Sachunterricht“ von 2013 (GDSU 2013), der sich in der vom Autor gemeinsam mit Berit Pleitner konzipierten „Historischen Perspektive“ an den geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen für die weiterführenden Schulen orientiert und auf der Ebene der historischen Inhalte auf thematische Festlegungen völlig verzichtet (Reeken 2015a). Stattdessen werden neben den zu vermittelnden historischen Kompetenzen Kategorien benannt, die die Inhaltsauswahl bestimmen sollen: „Orientierung in der historischen Zeit“, „Alterität und Identität“, „Dauer und Wandel“ und „Fakten und Fiktion“. Ob althistorische Inhalte geeignet – oder vielleicht sogar besonders geeignet – wären, um anhand dieser Kategorien historisches Denken bei Grundschulern anzubahnen, wäre zu prüfen; der jüngst erschienene Band („Historische Perspektive konkret“), der die Anregungen des Perspektivrahmens in unterrichtsnahe Konzepte umzusetzen helfen soll, hat jedenfalls auch Beiträge mit Antikebezug enthalten, darunter einen des Autors zum Alten Ägypten (Reeken 2016). Lohnenswert wäre es auch, empirische Forschungen zu den epochenspezifischen Vorstellungen von Grundschulern, analog zu den vorliegenden Forschungen zum Thema Nationalsozialismus/Holocaust, durchzuführen, die auch Aufschlüsse geben könnten über die geschichtskulturellen Erfahrungen von Grundschulern mit althistorischen Inhalten. Und schließlich wären evtl. auch Studien in der Implementationsforschung sinnvoll, in denen althistorische Unterrichtsmodelle für Grundschüler erprobt werden bzw. die Rahmenbedingungen für eine Umsetzung im Sachunterricht erforscht werden könnten.

Sollte man aus geschichts- und aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive zu dem Schluss kommen, dass eine stärkere Integration althistorischer Inhalte in den Grundschulunterricht sinnvoll wäre, wäre m. E. zweierlei erforderlich: Zum einen die Bereitstellung von Unterrichtsanregungen und -materialien in einer Aufbereitung, die für Grundschullehrkräfte nutzbar ist, sowie zum anderen die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsmodulen für diese, um ihre eigenen fachlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln und Unsicherheiten im Umgang mit dieser fremden Welt abzubauen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Blaseio, Beate (2004): Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000. Bad Heilbrunn.
- Breitschuh, Gernot (1997): Inhalte des Sachunterrichts im 4. Schuljahr. Unveröff. Ms. Kiel.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Hasberg, Wolfgang (2008): Lobbyismus oder Epochenverliebtheit? Epoche als kategoriale Größe in der Didaktik der Geschichte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 06/2008, S. 8-20.
- Heran-Dörr, Eva/Kahlert, Joachim (2009): Welche Medien nutzen Sachunterrichtslehrkräfte bei der Vorbereitung auf den naturwissenschaftlichen Sachunterricht? In: Lauterbach, Roland/Giest, Hartmut/Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 157-164.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2007): Fachlehrplan Grundschule Sachunterricht. o.O.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015). o.O.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen.
- Pandel, Hans-Jürgen (2002): Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Interessenpolitik! In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 01/2002, S. 151-164.
- Reeken, Dietmar von (2014): Historisches Lehren und Lernen. In: Hartinger, Andreas/Lange, Kim (Hrsg.): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Berlin, S. 98-116.
- Reeken, Dietmar von (2015a): Historische Aspekte. In: Kahlert, Joachim et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 163-168.
- Reeken, Dietmar von (2016): Ferne Nähe. Das Alte Ägypten zwischen Fremdheit und Lebensweltbezug. In: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn, S. 142-155.

„Die Athener erfinden die Demokratie“

Die Alte Geschichte und ihre Rolle in den nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I

Der Versuch, im deutschen Bildungssystem einen vollständigen Überblick über den inhaltlichen und methodischen Stand eines Schulfaches zu wagen, ist auch dann eine Herausforderung, wenn man sich auf nur einen Teilaspekt des Fachs beschränkt. Aussagen darüber, wie ein Fach in der Schule unterrichtet wird, können nur auf Grundlage normativer Quellen getätigt werden. Lehrpläne und die Schulbücher als unmittelbare Konsequenz der jeweiligen Lehrpläne geben Auskünfte über die gewünschten Inhalte, Methoden und Ziele. Auskünfte über den tatsächlichen Unterricht, der in seiner Gesamtheit und in seiner von vielen Faktoren abhängigen Unterschiedlichkeit nicht erfassbar ist, geben sie nicht. Aufgrund der föderalen Bildungsstruktur in Deutschland müssen 16 Bundesländer mit ihren Bildungs- bzw. Lehrplänen und unterschiedlichen Schulformen gesondert untersucht werden. Allein für diese begrenzte Untersuchung wurden 22 Lehrpläne untersucht. In jedem Bundesland muss man sich auf neue Strukturen und Begriffe einlassen, wobei es besonders unergiebig ist, dass diese wechselnden Begriffe häufig ein und dieselbe Sache bedeuten. Schulen, die den Haupt- und den Realschulabschluss anbieten, können mal „Oberschule“ (u.a. Sachsen), mal „Stadteilschule“ (Hamburg) oder auch „Realschule plus“ (Rheinland-Pfalz) heißen. Manchmal kann aber auch ein Begriff unterschiedliche Inhalte bezeichnen. So umfasst zum Beispiel die Grundschule in Brandenburg auch noch das 6. Schuljahr, während sie in der Mehrheit der anderen Länder nur bis zum 4. Schuljahr reicht.

Im weitesten Sinne wird hier die Rolle der Alten Geschichte in jenen Schulformen vorgestellt, die bis vor einigen Jahren noch mehrheitlich als „Hauptschulen“ und als „Realschulen“ bezeichnet worden sind. Unter „Alter Geschichte“ wird im Folgenden die „Klassische Antike“ verstanden, also die griechisch-römische Antike.