



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Im Geschichtsunterricht hinter die Geschichte(n) blicken

Zur Implementation von makrostrukturellen und speziegeschichtlichen Blickwinkeln
in einem subjekt- und handlungsorientierten Geschichtsunterricht auf Grundlage der

Bücher von Yuval Noah Harari

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Stefan Handler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 313 333

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

Lehramtsstudium UF Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung, UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Dank

Ich möchte mich bei allen Unterstützerinnen und Unterstützern bedanken, die mich über die Jahre durch mein gesamtes Studium begleitet haben. Ich danke meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden für ihren moralischen Halt und ihre aufmunternden Worte und Herrn Professor Thomas Hellmuth für seinen fachlichen Input. Max Leimstättner danke ich für sein wertvolles Lektorat.

Besonders und vor allem möchte ich mich bei meiner Partnerin Irina Scheitz bedanken, die mir nicht nur fachlichen Input und fundierte Ratschläge gegeben hat sowie die Arbeit lektorierte, sondern so manche schwere Stunde im Arbeitsprozess mit mir durchgestanden hat.

Inhalt

1.	Einleitung	1
1.1.	Selbstreflexion	4
1.2.	Aufbau und Gliederung	6
2.	Theoretisch-methodische Grundlagen	7
2.1.	methodisch-didaktische Verortung	7
2.2.	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	7
2.3.	Der globale Blick und die Subjektorientierung	9
3.	Geschichts- und Politikdidaktik	10
3.1.	Geschichtsbewusstsein und historisches Denken	11
3.1.1.	Geschichtsbewusstsein in der Geschichtsdidaktik	12
3.2.	Historisches Erzählen	13
3.2.1.	Kritik und Erweiterung	16
3.2.2.	Hararis Werke als populärwissenschaftliche Varianten des situativen historischen Erzählens.....	18
3.3.	Inhaltsstrukturierung im Geschichtsunterricht	20
3.3.1	Chronologisches Verfahren	20
3.3.2	Ordnung durch Querschnitte	22
3.3.3	Ordnung durch (differenzierte) Längsschnitte	23
3.3.4	Zwischenresümee	25
3.3.5	Perspektivisch-ideologiekritisches Verfahren	29
3.3.6	Schwerpunktbildung.....	26
4.	Didaktische Prinzipien und Methoden in der Geschichts- und Politikdidaktik	28
4.1.	Kompetenzen und ihr Bezug zum Wissen.....	29
4.1.1.	Historische Kompetenzen.....	29
4.1.2.	Das Kompetenzmodell der politischen Bildung.....	31
4.1.3.	Synergieeffekte zwischen den Kompetenzmodellen.....	34
4.1.4.	Methodenorientierung	37
4.2.	Subjektorientierung und historisch-analytische Sinnbildung	37
4.2.1.	Subjektorientierung und die Neue Kulturgeschichte.....	40
4.2.2.	Adressatenorientierung in der Subjektorientierung.....	40
4.2.3.	Subjektorientierung als Verbindung von Subjekt- und Objektebene und ihre Geltungen für die Kompetenzbereiche	41
4.2.4.	Erfahrungsorientierung.....	43
4.3.	Prozessorientierung im Geschichtsunterricht	44

4.3.1.	Prozessorientierung als Opposition zur Ergebnisorientierung?	45
4.3.2.	Lernverfahren	46
4.3.2.1.	Darbietende Lernverfahren.....	46
4.3.2.2.	Erarbeitende Lernverfahren.....	46
4.3.2.3.	Forschend-entdeckende Lernverfahren	47
4.4.	Konzeptuelles Wissen und das Lernen mit Basiskonzepten.....	47
4.4.1.	Faktenwissen und konzeptionelles Wissen	47
4.4.2.	Konzeptuelles Lernen.....	48
4.4.3.	Basiskonzepte der Geschichts- und Politikdidaktik	49
4.4.4.	Teilkonzepte für Detailanalysen von Makro-Geschichte	51
4.5.	Handlungsorientierung	52
4.5.1.	Definitionen.....	52
4.5.2.	Merkmale, lern- und kognitionspsychologische sowie soziologische Begründungen für Handlungsorientierung.....	53
4.5.3.	Handlungsorientierung als Verbindung der Subjekt- mit der Objektebene des Unterrichts.....	54
4.5.4.	Projektorientierung.....	55
4.6.	Multiperspektivität und Kontroversität, Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, kulturelles Lernen	55
4.7.	Gegenwartsorientierung als didaktisches und Gegenwartsbezug als methodisches Prinzip	57
4.8.	Von der Personalisierung zur Personifizierung	59
4.9.	Problemorientierung	61
4.10.	Wissenschaftsorientierung.....	63
5.	Exkurs - Plädoyer für eine neue globale Universalgeschichte im Erdzeitalter des Anthropozäns	64
6.	Harari als Quellengrundlage für einen strukturgeschichtlichen subjektorientierten Unterricht	69
6.1.	Die historische Meistererzählung in der Geschichtsdidaktik	69
6.2.	Einteilung des Anthropozäns bei HARARI	71
6.3.	Die kognitive Revolution.....	71
6.3.1.	Ideen für den Unterricht	74
6.4.	Die landwirtschaftliche Revolution	76
6.4.1.	Ideen für den Unterricht	78
6.5.	Mythen.....	79
6.5.1.	Ideen für den Unterricht	80

6.6.	Erfundene Ordnungen.....	83
6.6.1.	Ideen für den Unterricht	85
6.7.	Wie Schrift unser Denken veränderte.....	89
6.7.1.	Ideen für den Unterricht	90
6.8.	Ungleichheiten.....	91
6.8.1.	Ideen für den Unterricht	92
6.9.	Kultur.....	95
6.9.1.	Ideen für den Unterricht	97
7.	Der transatlantische Sklavenhandel und seine Folgen bis heute – eine Unterrichtssequenz	101
7.1.	Begründung der Themenwahl.....	101
7.2.	Lehrplanverankerung.....	102
7.3.	Prozessorientierte Leistungsbeurteilung der Sequenz	102
7.4.	Grobeinteilung der Sequenz	103
7.5.	Stundenverlauf.....	104
7.5.1.	Erste Einheit	104
7.5.2.	Zweite Einheit – Text- und einfaches Gruppenpuzzle	111
7.5.3.	Dritte und vierte Einheit – Phobos, Eleios und Katharsis. Theaterpädagogische Rollenspiele zum transatlantischen Sklavenhandel	120
7.5.4.	Fünfte und sechste Einheit – der Teufelskreis rassistischer Mythen und seine Durchbrechung.....	128
8.	Schlussbemerkungen.....	134
9.	Bibliographie.....	138
9.1.	Primärliteratur.....	138
9.2.	Sekundärliteratur.....	138
9.2.1.	Internetquellen.....	147
9.3.	Quellenangaben für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien	149
9.3.1.	Textquellen.....	149
9.3.2.	Bildquellen	150
	Abstract	151

1. Einleitung

„Wozu beschäftigen wir uns denn überhaupt mit der Vergangenheit, wenn sie uns nicht hilft, die Zukunft vorherzusehen? [...] Geschichte ist keine Naturwissenschaft wie Physik oder Chemie, und wir studieren sie nicht, um Vorhersagen über die Zukunft zu treffen. Wir beschäftigen uns mit ihr, um unseren Horizont zu erweitern und zu erkennen, dass unsere gegenwärtige Situation weder unvermeidlich noch unveränderlich ist, und dass wir mehr Gestaltungsmöglichkeiten haben, als wir uns gemeinhin vorstellen.“¹

Mit dieser Aussage markiert der Geschichtswissenschaftler und Autor populärwissenschaftlicher historischer Literatur YUVAL NOAH HARARI den Leitspruch, der diese geschichtsdidaktische Arbeit begleiten soll.

Diese Diplomarbeit ist der Versuch, ausgewählte Thesen und Sichtweisen seiner populärwissenschaftlichen Arbeiten (konkret der beiden Monographien *Eine kurze Geschichte der Menschheit* und *Homo Deus*)² in einem subjekt- und kompetenzorientierten Unterricht für eine neue Art des Geschichtsunterrichts verwendbar zu machen. Bei diesem Geschichtelernen soll der Fokus auf eine neue Universalgeschichte des Menschen gelegt werden, die die Idee des historischen Verstehens fundamental ausweitet. Die Arbeit soll überdies Historiker/-innen und Geschichtslehrer/-innen helfen, „Geschichte nicht nur als überlieferte Geschichte der Menschen zu verstehen, sondern ihr eine Tiefengeschichte zuzugestehen, die den Menschen als Teil eines Naturprozesses denkt.“³ Denn die Naturseite des Menschen wurde in den geschichtswissenschaftlichen Disziplinen bisher meist ausgeklammert.⁴ Es ist meiner Ansicht nach höchst an der Zeit, dass sich der Sapiens selbst als Spezies begreift, der seine kulturellen Prozesse nur eingebettet in die Prozesse der Natur ausüben kann. Heute wissen wir mehr als je zuvor, dass der Mensch durch kulturelle Praktiken in seine natürliche Umwelt derart eingreift, dass er sie auf eine gravierende Weise und wie kein Lebewesen auf diesem Planeten zuvor verändert und gefährdet.⁵

Im Angesicht der Gefahren des Klimawandels gibt es mehrere Ansätze zu einer neuen Geschichtsschreibung als eine Universalgeschichte der Spezies Mensch.⁶ Denn mit einer bloßen Erweiterung der bisherigen Geschichte in eine Welt- oder Globalgeschichte wird es

¹ Harari, Yuval Noah, *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. Limitierte Sonderausgabe. München 2018, S. 296.

² Harari, Yuval Noah, *Homo Deus*. Eine Geschichte von Morgen. 11. Auflage. München 2017 und ders.: *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. Limitierte Sonderausgabe. München 2018.

³ Völkel 2015: 89.

⁴ vgl. hierzu auch Bloch, Maurice, *Anthropology and the Cognitive Challenge*. Cambridge 2012, S. 14-43.

⁵ Mehr zum Anthropozän in Kapitel 5 dieser Arbeit.

⁶ vgl. Völkel 2015: 89.

nicht getan sein, wie VÖLKELE es formuliert.⁷ Da historisches Wissen nur in der eigentümlichen Form der historischen Erzählung⁸ vorliegt und alles historische Verstehen ein narratives Verstehen ist⁹, können die historischen Narrationen, die HARARI in seinen Büchern anbietet, ein Beitrag dazu sein, wie im Sinne einer Multiperspektivität eine andere Sichtweise auf Geschichte und ihre Geschichten geworfen werden kann.¹⁰

Die Menschheit ist in ihrer Geschichte schon auf vielen Scheidewegen gestanden. Große Veränderungen prägten die Spezies seit der Entwicklung ihrer ersten Kulturen. Bei diesen Revolutionen (angefangen bei der kognitiven über die neolithische bis hin zur wissenschaftlichen) veränderte der Mensch seine Umgebung durch unterschiedlichste Verfahren und auf unterschiedlich gravierende Weise und regelte sein Zusammenleben mit den Angehörigen seiner Art, wie auch mit seiner Umwelt immer wieder neu. Gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und religiöse Systeme entstanden, veränderten sich, verschwanden und tauchten abgewandelt wieder auf.

So differierend und mannigfaltig die Umbrüche auch immer waren, so verschieden die Auswirkungen auf die einzelnen Menschen, die sie unmittelbar betrafen, auch immer sein konnten – sie steuerten den Homo Sapiens unaufhaltsam auf etwas zu, das wir heute Globalisierung nennen.

Das ist eine der Thesen, die YUVAL NOAH HARARI in seinen zu Bestsellern gewordenen Geschichtsnarrationen aufstellt. Er versucht mit seinen Büchern eine Universalgeschichte zu schreiben, die makroperspektivische Entwicklungen der Menschheitsgeschichte in Form von Beispielen und übergeordneten Thesen darstellt. Die weiteren Thesen und Theorien des Autors, die in dieser Arbeit aufgegriffen werden, fußen ebenfalls auf diesem Prinzip. HARARI betrachtet Geschichte, wie er es bildhaft ausdrückt, aus dem Blickwinkel eines Spionagesatelliten: „Wenn wir [...] aus der Sicht eines Spionagesatelliten auf die Geschichte schauen und ganze Jahrtausende überblicken, dann ist glasklar, dass sich die Geschichte unaufhaltsam in Richtung Einheit bewegt.“¹¹ Damit ist gemeint, dass die Menschheit so zusammenwächst und sich derart globalisiert, dass Handlungen von Menschen überall auf dem Planeten Auswirkungen haben

⁷ vgl. Völkel 2015: 87.

⁸ Kapitel 3.2. beschäftigt sich kritisch mit dem Thema der historischen Narration und dem Historischen Erzählen.

⁹ vgl. Baricelli, Michele, Narrativität. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 149.

¹⁰ Weitere Beiträge, die hier nicht aufgegriffen werden können, sind beispielsweise die Monografien BILL BRYSON'S *Eine kurze Geschichte von fast allem* (München 2006) und *Eine kurze Geschichte der alltäglichen Dinge* (München 2011), die ebenfalls gut in den Unterricht integriert werden könnten.

¹¹ Harari 2018: 207.

können. Es gibt auf der Erde keine „Inseln“ mehr, auf denen menschliche Gemeinschaften autarke Entscheidungen treffen können, die nicht auch anderswo Auswirkungen haben können. Natürlich wird in seinen Büchern systemisch vereinfacht und verkürzt. Aber nach SAAR gibt es keine Theorien zur Globalisierung, die nicht ohne diese Vereinfachung auskommen:

„Weder die großen soziologischen Breitbandanalysen des Informationszeitalters noch die Theorie der reflexiven Modernisierung oder normative Überlegungen zu Weltstaatlichkeit und Völkerrecht kamen ohne schneisenschlagende Akzentsetzungen und ohne die selbstbewusste Auszeichnung von Haupt- und Nebenlinien der Entwicklung aus.“¹²

Auch in der Didaktik gilt das Prinzip der Reduktion. Sachverhalte müssen so aufbereitet werden, dass sie für die Lernenden überschaubar und verständlich sind.¹³ Dabei dürfen die Sachverhalte aber nicht einfach abgebildet werden, sondern vor jeder didaktischen Reduktion müssen sich Lehrende fragen, wozu die Lernenden das Thema überhaupt brauchen und warum es ihnen in ihrer Lebenswelt oder zu ihrer Existenzbewältigung helfen könnte.

HARARI zeigt anhand vieler exemplarischer Beispiele die Grundkonzepte und Muster, die dafür gesorgt haben, dass sich die Spezies Mensch dahin entwickelt hat, wo sie sich heute befindet. Deshalb können die Bücher als gute Ergänzung für einen Geschichtsunterricht verwendet werden, der sich der Vermittlung dieser neuen Universalgeschichte der Spezies Mensch verschrieben hat. Diese neue Universalgeschichte wird sich vor allem auch der Untersuchung und Dekodierung von Netzwerken, die auf Fiktionen basieren, widmen müssen und die der Welt einen Sinn verleihen.¹⁴ Fiktionen sind aus konstruktivistischer Sicht relational. Obwohl sie selbst eine Erdichtung oder Erfindung darstellen, können sie als mental hergestellte Sachverhalte in eine Beziehung zur realen Welt eintreten und Fakten herstellen.¹⁵

Die Entschlüsselung dieser real gewordenen Fiktionen kann nicht nur Historiker/-innen und Kultur- und Geisteswissenschaftler/-innen überlassen werden. Denn die Fiktionen des 21. Jahrhunderts sind schwieriger zu dekodieren, wirkmächtiger und totalitärer als jemals zuvor¹⁶, weshalb es ratsam ist, dass künftige Generationen sie schon in der Schule dekonstruieren lernen. Ein weiteres Argument für einen universalgeschichtlichen Zugang im Geschichtsunterricht ist, dass durch ihn globale Kooperationsnetzwerke besser verstanden werden können, wodurch die nächste Generation die Handlungskompetenz bekommt, an ihrem Mitaufbau, ihrem Erhalt und

¹² Saar, Martin, Michael Hardt/Antonio Negri. *Empire* (2000). In: Brouck, Manfred (Hg.): *Geschichte des politischen Denkens*. Frankfurt am Main 2007, S. 816.

¹³ vgl. Lehner, Martin, *Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Bern u.a. 2006.

¹⁴ vgl. Harari 2017: 209.

¹⁵ vgl. Pflüger, Christine, *Fiktion*. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): *Wörterbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 67.

¹⁶ vgl. Harari 2017: 244.

ihrer Veränderung mitzuwirken. Denn nur durch den Aufbau und Erhalt starker Kooperationsnetzwerke werden die neuen globalen Gefahren zu meistern sein. Die Geschichte des Landes, in dem man lebt zu kennen, wird daher nicht reichen, um die Welt, in der wir heute leben, zu verstehen.¹⁷

1.1. Selbstreflexion

Jede gewählte Methode der Vermittlung von geschichtlichem Wissen hat immer kulturelle Implikationen und ist sozialen und politischen Beurteilungskriterien ausgesetzt.¹⁸ Die Auswahl geschichtlicher Themen – sei es für eine Diplomarbeit oder für den Geschichtsunterricht – ist daher nur bedingt frei. Persönliche und kollektive Voreinstellungen, die zumindest teilweise unbewusst sind, prägen den Fokus, den man bei historischen Themen setzt.¹⁹ Deshalb ist mir bewusst, dass ich mich bei dieser Arbeit bestimmten Themen zugewendet habe, mit denen ich mich identifiziere. Es sind dies Themen wider einen Geschichtsunterrichtstrend, der sich nicht mit den Opfern der Geschichte identifiziert und stattdessen die Identifikation mit dem Machtstaat fördert²⁰ und gegen einen Geschichtsunterricht, der sich vorwiegend nur auf Herrschafts- und Politikgeschichte beschränkt, hauptsächlich männlich dominiert ist und aus einem eurozentrischen Blickwinkel weitestgehend nur den eigenen nationalen Raum einschließt.²¹

Weiters sind die Themen, die ich in dieser Diplomarbeit ausgewählt habe, für mich von immanenter Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, da Fragen zum Gewordensein der Gegenwart und zu einer Zukunft im Angesicht der Gefahren des Klimawandels und anderer globaler Bedrohungen verhandelt werden. In Reflexion dessen möchte ich versuchen, den Sachthemenbezug nicht zu verlieren, indem ich im Bewusstsein behalte, dass es eine „Korrelation zwischen den historischen Fakten und ihren psychohistorischen Untertönen“²² gibt, denn „geschichtsdidaktische Theorien sind in lebensgeschichtlichen Motiven

¹⁷ vgl. *Harari* 2018: 2f.

¹⁸ vgl. *Bernhardt, Markus/Mayer, Ulrich/ Gautschi, Peter*: Historisches Wissen – Was ist das eigentlich? In: *Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 104.*

¹⁹ vgl. *Schulz-Hageleit, Peter*, Zum Verhältnis von geschichtlich objektiven Themen und lebensgeschichtlich subjektiven Inhalten. In: *Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Band 1, Pfaffenweiler 1988, S. 127.*

²⁰ vgl. ebda.: 132.

²¹ vgl. *Kühberger* 2012: 37.

²² *Schulz-Hageleit, Peter*, Subjektorientierung? Ja aber auch für Lehrer/-innen und Lehrer! Ein Beitrag zur Historisch-politischen Bildung. In: *Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 211.*

eingelagert.“²³ Diese Motive betreffen bei mir schon seit der Kindheit den Wunsch, größere Klarheit und ein tieferes Verständnis bei allen menschlichen Ausformungen des Seins in Vergangenheit und Gegenwart zu erlangen. Diese Fragen und Gedanken meiner Kindheit und Jugend in Stunden der kontemplativen Langeweile beschäftigten mich auch darüber hinaus im Erwachsenenalter noch, weshalb ich eine geisteswissenschaftliche Ausbildung anstrebte, um den Menschen als Individuum, in Gesellschaft und in Interaktion mit seiner Umwelt besser kennenzulernen. Neben einigen Antworten taten sich dabei immer auch noch mehr Fragen und Unklarheiten auf, aber dies ist wohl das Schicksal geisteswissenschaftlicher Bildung, in der man sich dem Verstehensziel in Form einer hermeneutischen Spirale bestenfalls annähert.

Wie in jeder Kulturwissenschaft wird in der Geschichtswissenschaft versucht, intersubjektive Phänomene zu verstehen. Das Sinngeflecht, das wir durch unsere intersubjektiven Wirklichkeiten²⁴ – unsere erfundenen Ordnungen – erzeugen und Kultur nennen, besser zu verstehen und anderen verständlicher zu machen, ist mir seit Beginn meines ersten Studiums (Europäische Ethnologie) ein Anliegen. Somit möchte ich auch meinen zukünftigen Geschichtsunterricht nach einer kulturwissenschaftlichen Perspektive ausrichten. Das beinhaltet den Aufbau einer Reflexionskultur, die die Erklärungen und Erzählungen, die im Geschichtsunterricht behandelt werden, hinterfragt. Weiters möchte ich mit dieser Arbeit „Methoden und Theorien bereitstellen, welche den raschen politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Wandel ohne grobe Vereinfachung analysieren und beschreiben helfen.“²⁵

Es gibt naturgemäß verschiedene Auffassungen, welche Konzepte historischen Wissens im Geschichtsunterricht vermittelt werden sollen. Da gibt es die Seite, die das historische Denken in den Mittelpunkt stellt, also den Erwerb bestimmter kognitiver Fähigkeiten zum Umgang mit Geschichte. Auf der anderen Seite teilen viele die Ansicht, dass historische Narrationen (also die verknüpfende Kenntnis historischer Personen, Ereignisse, Prozesse und Zustände) genauso gekannt und als Metaerzählungen erkannt werden müssen. Beide Denkschulen führen gute und triftige Gründe für ihre Form des historischen Lernens an und haben Stärken und Schwächen. Es ist mir daher in meiner Diplomarbeit ein zentrales Anliegen, diese beiden Seiten des historischen Denkens und Lernens zu verknüpfen.²⁶

²³ vgl. *Schulz-Hageleit* 1988: 131.

²⁴ vgl. *Harari* 2017: 198ff.

²⁵ *Ecker, Alois, Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für GeschichtslehrerInnen an der Universität Wien.* In: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Universität Wien (Hg.): *Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen - Perspektiven - Vermittlungen*, Wien, Köln, Weimar, S. 405.

²⁶ vgl. *Bernhardt/Mayer/Gautschi* 2012: 104.

1.2. Aufbau und Gliederung

Diese Arbeit gliedert sich in zwei große thematische Teile, einem kurzen Exkurs sowie die Verbindung dieser beiden Teile im letzten Teil. Die Trennung der beiden großen thematischen Teile in einen allgemein theoretischen (Kapitel 3 und 4) und einen konkret theoretischen Teil (Kapitel 6) ist dabei bewusst aufgeweicht, sodass die beiden Themengebiete innerhalb der Kapitel immer wieder ineinandergreifen.

Im ersten Teil werden verschiedene Theorieansätze der Geschichts- und Politikdidaktik vorgestellt (Kapitel 3) sowie geschichtsdidaktische Prinzipien und Methoden diskutiert (Kapitel 4). Der zweite Teil beginnt mit einem Exkurs: In Kapitel 5 werden Begriffe (Globalisierung und Anthropozän) diskutiert, die zu einem besseren Verständnis der Thesen HARARIS beitragen sollen. Danach werden einige Themen aus den oben erwähnten Büchern HARARIS vorgestellt, die sich meiner Ansicht nach gut dazu eignen, den Geschichtsunterricht um eine universalgeschichtliche Komponente zu ergänzen. Vervollständigt wird Kapitel 6 durch zahlreiche Ideen für den Unterricht.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, jede Unterrichtsidee mit einem konkret ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiel zu verknüpfen. Daher wird im letzten Teil (Kapitel 7) eine komplett ausgearbeitete Unterrichtssequenz vorgestellt, die sich damit befasst, wie eine konkrete Umsetzung im Geschichts- und Politikunterricht aussehen könnte. Den Abschluss der Arbeit bildet ein kurzes Fazit.

2. Theoretisch-methodische Grundlagen

2.1. *methodisch-didaktische Verortung*

Interviewer: Welche Fächer magst du nicht so gern?

Schülerin: Geschichte...kann ich nicht leiden.

Interviewer: Hat dich Geschichte nie interessiert, nicht einmal in der Grundschule im Sachunterricht?

Schülerin: Nee, mich interessiert eher die Zukunft und nicht, was vor mir war.

Interviewer: Mhm...

Schülerin: Die machen ihr Ding und ich mach mein Ding...diese komischen Römer und so.²⁷

Das Interview dieses Mädchens firmiert im Internet unter dem Titel *Dumme Hauptschülerin*. Der Komiker Stefan Raab zeigte dieses Interview, das eigentlich im Rahmen der Bundestagswahl 2005 für die ARD geführt wurde, in seiner Comedy-Show *TV total* seinem johlenden Publikum, um zu zeigen, wie „dumm“ das zukünftige Wahlvolk sei. In Wirklichkeit ist nicht das Mädchen die Dumme, vielmehr hat der Geschichtsunterricht, den sie in ihrer Schulzeit erleben musste, offensichtlich auf vielen Linien versagt. Wahrscheinlich war er hauptsächlich inhaltsorientiert und wenig bis gar nicht von Schüler/-innenseite gedacht. Diese sollten jedoch im Zentrum der pädagogischen, didaktischen und methodischen Bemühungen stehen. Die Schülerin konnte keinen Wissenstransfer und folglich keine Korrelationen zwischen dem antiken Rom und ihrer gegenwärtigen Lebensrealität herstellen, was die Vermutung nahelegt, dass das Lernsetting eher nicht subjekt- und kompetenzorientiert ausgerichtet war. Auf Kompetenzerwerb basierendes historisches Lernen hingegen hilft Lernenden, sich innerhalb der Gesellschaft zu emanzipieren, indem es sie unterstützt, ihre Gegenwart besser zu verstehen und ihre Zukunft besser zu meistern.²⁸ Daher werden die vorgestellten Methoden und didaktischen Ansätze auf Schüler/-innenzentrierung sowie Handlungs-, Kompetenz- und Subjektorientierung basieren.

2.2. *Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen*

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wozu und mit welchen Mitteln strukturgeschichtliche Themen und makroperspektivische historische Konzepte in einem kompetenz- und subjektorientierten Geschichts- und Politikunterricht sinnvoll eingesetzt werden können.

²⁷ Transkript eines Ausschnittes eines Interviews einer Hauptschülerin. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=nuRPwcMAYuc> [Zugriff am 10.07.2019].

²⁸ vgl. Krammer 2010: 448f.

Ist es möglich, große Strukturen und das Handeln von Menschen in großen Zeitspannen verständlicher zu machen, wenn es im Kleinen, am Einzelfall, am Individuum gezeigt wird?

Kann eine Subjektorientierung im Unterricht nicht nur dabei helfen, Anschlussfähigkeit an die Vergangenheit herzustellen, sondern können diese Unterrichtsmodelle auch Fragen ansprechen, für die man weiter ausholen muss? Politische Probleme haben oft strukturelle Ursachen. Wie kann das mit einer Subjektorientierung Hand in Hand gehen?²⁹

Kann der Widerspruch aufgelöst werden, der besagt, dass in der Neuen Kulturgeschichte keine globalen Theorien des kulturellen Wandels verhandelt werden können, da diese Theorien es nicht erlauben, die Rolle der Subjekte und der sozialen Praxen angemessen einzubeziehen?³⁰

Diese Arbeit ist insofern auch der didaktische und methodische Versuch, diese beiden gegensätzlichen Pole – Struktur und Subjekt – miteinander zu verbinden.

Wie lässt sich HARARIS Art des historischen Erzählens definieren? Wie lässt sie sich mit den neueren unterrichtsleitenden Erkenntnissen einer Geschichtsdidaktik vereinbaren, die den Fokus im Geschichtsunterricht verschiebt – weg vom traditionellen kanonischen Wissenserwerb in der Tradition einer Meistererzählung³¹ und hin zum Erlernen von Techniken und Kompetenzen, die einen Wissenserwerb ermöglichen sollen und mit dem sich ein selbstbestimmtes und selbst gewähltes Verhältnis zur Vergangenheit bei Schülerinnen und Schülern manifestieren kann?³²

Wie könnte eine dialogische Geschichte aussehen, die den kolonialen Blick aufzubrechen imstande wäre³³ und wie könnte ein entsprechender Geschichtsunterricht dazu aussehen?

Wie kann der Konstruktionscharakter von Kultur sichtbar gemacht werden? Mit welchen geschichtsdidaktischen Methoden kann Wissen über das Zustandekommen (ungleich Gewordensein) von bestimmten Phänomenen generiert werden und in weiterer Folge eine Bewusstseinsbildung erfolgen, dass alles auch ganz anders verlaufen hätte können?

²⁹ Hellmuth, Thomas, *Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der politischen Bildung*. In: Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia (Hg.): *Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts. 2014, S. 74.

³⁰ Pflüger, Christine, *Kulturgeschichte/ „Neue“ Kulturgeschichte*. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): *Wörterbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 125.

³¹ vgl. Hellmuth, Thomas, *Wider das ‚normative Geschichtsbewusstsein‘. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung*. In: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hg.): *Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag*. Wien, Köln, Weimar 2010, S. 461.

³² vgl. Krammer, Reinhard, *Die Probleme mit dem Geschichtsunterricht und das Schweigen der Historiker*. In: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hg.): *Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag*. Wien, Köln, Weimar 2010, S. 442.

³³ vgl. *Völkel* 2015: 87.

2.3. Der globale Blick und die Subjektorientierung

Auf diesem Erkenntnisinteresse aufbauend stellt sich die Frage, wie sich Detailanalysen in die Makro-Geschichte einbauen lassen. Denn nur durch die Hinwendung zu den tatsächlich betroffenen Personen können menschliche Gefühle, Entscheidungen und subjektive Denkmuster erfahren und Gedanken, Sorgen, Möglichkeiten und Spielräume beleuchtet werden.³⁴ Geschichte ist aber mehr als die Erfahrungen, die Menschen in ihr machen, sie besteht auch aus den Ereignissen, Umständen und Strukturen, die diese Erfahrungen erst möglich machen.³⁵ Nicht zuletzt bedeutet Subjektorientierung auch die Hinwendung zum lernenden Subjekt. Diese Hinwendung kann durch Kompetenzorientierung im Unterricht passieren.

In einem kompetenzorientierten Unterricht gilt heute völlig zurecht das Postulat vom exemplarischen Lernen. Doch Begriffe wie Herrschaft, Globalisierung, Imperialismus, Kapitalismus, Kultur und fiktionale Ordnungen lassen sich nur in einem größeren Zusammenhang verstehen. Dennoch ist es empfehlenswert diese Wortbedeutungen im Unterricht immer wieder aus der Perspektive einer realen Wesenheit anzuschauen, auch wenn die Ursachen fiktionaler Natur sein können (so können Kriege etwa durch religiöse oder nationale Mythen ausgelöst werden).

„Wenn ein Land im Krieg eine Niederlage erleidet, leidet das Land nicht wirklich. Es handelt sich lediglich um eine Metapher. Wenn dagegen ein Soldat in der Schlacht verwundet wird, leidet er wirklich. [...] Das Leid, dass er [der Krieg] verursacht, ist zu einhundert Prozent real.“³⁶

Dazu ist subjektorientierter Unterricht hervorragend geeignet.

Die Makro-Geschichte mit der Mikro-Geschichte im Geschichtsunterricht zu verbinden ist ein Anliegen, das dieser Diplomarbeit zugrunde liegt. Dabei wird auf möglichst große theoretische und methodische Pluralität Wert gelegt, um alternative Erklärungsmodelle für bestimmte Phänomene der Vergangenheit anzubieten, damit sie in der Gegenwart verstanden und für die Zukunft handlungsleitend sein können. Denn es geht im Geschichtsunterricht eben gerade nicht darum, immer die gleichen Erklärungsmodelle für historische Prozesse vorzuschlagen, sondern vielmehr darum, die konkreten Interessenkonflikte in historischen Situationen erkenntlich zu machen. Und diese sind meist vielschichtiger, als die üblichen Erklärungen es suggerieren und von vielen wechselseitigen Beziehungen abhängig.³⁷

³⁴ vgl. *Kühberger, Christoph/Sedamk, Clemens, Ethik der Geschichtswissenschaft. Zur Einführung.* Wien 2008, S. 89, zit. nach *Kühberger* 2015: 33.

³⁵ vgl. *Pandel* 2014³: 200.

³⁶ *Harari* 2017: 243.

³⁷ vgl. *Ecker* 2015: 504.

3. Geschichts- und Politikdidaktik

Seit dem Beginn der 1970er Jahre kann von einer Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin gesprochen werden. Sie hat ein eigenes wissenschaftliches Paradigma und ist in einem interdisziplinären Feld zwischen Geschichtswissenschaft, Philosophie, Bildungswissenschaft, Psychologie und Soziologie verortet.³⁸ In der Politischen Bildung leiteten in den 1960er Jahren KURT GERHARD FISCHER, WOLFGANG HILLIGEN und HERMANN GIESECKE die „didaktische Wende“ ein, die die Politische Bildung zu einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin machten³⁹, die sich nicht mehr nur auf Institutionen- und Staatsbürgerkunde konzentrierte, „sondern eine Gesellschaftsanalyse und die Herausbildung kritischer, zur politischen Partizipation fähiger Bürger und Bürgerinnen anstrebte.“⁴⁰ Die Entstehung dieser beiden neuen wissenschaftlichen Disziplinen war dem Umstand geschuldet, dass sich die Geschichtswissenschaft in dieser Zeit in einer Krise befand. Der Historismus wurde zu Recht als überkommen kritisiert, da er keine plausiblen Antworten auf die Kulturbrüche geben konnte, die sich in den anonymen Strukturwandlungsprozessen der Industrialisierung und während der Weltkriege und des Nationalsozialismus vollzogen. Außerdem verlangten neue Theorienansätze, die die Geschichte von einer Geistes- zu einer Sozial- und Kulturwissenschaft wandelten neue Fragestellungen und Methoden, die nicht in der Tradition des Historismus standen, der sein konzeptuelles Verständnis von historischer Forschung im Sinne der idealistischen Philosophie verortete.⁴¹ Die „didaktischen Wenden“⁴², die Geschichte als auch politische Bildung vollzogen waren auch den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen der 1960/70er Jahre geschuldet. „Soziale Hierarchien und damit auch autoritäre Macht- und Herrschaftsstrukturen wurden kritisiert, vermehrte politische Partizipation gefordert, damit verbunden auch Selbstbestimmung sowie Konflikt- und Widerstandsbereitschaft als zentrale Bestandteile demokratischen Handelns.“⁴³

Im Zuge dessen wurde außerdem mehr Theoriebildung in der Geschichtswissenschaft gefordert. Seither hat sich die Auffassung etabliert, dass das Geschichtsbewusstsein einer

³⁸ vgl. *Ecker*, Alois, Bausteine einer Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik, in: Motz-Linhart, Reinelde (Red.): Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages Krems/Stein, 24. – 28. September 2012. (= Veröffentlichungen des Verbandes Österreichischer Historiker und Geschichtsvereine 35), St. Pölten 2015, S. 496.

³⁹ vgl. *Hellmuth* 2014b: 109.

⁴⁰ ebda.: 108.

⁴¹ vgl. *Mütter*, Bernd, Historismus. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 100.

⁴² zum Begriff vgl. *Fischer*, Kurt Gerhard, Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart, 3., durchgesehene Auflage, Stuttgart 1973, S. 27, zit. nach *Hellmuth* 2014b: 100.

⁴³ ebda.: 100f.

Gesellschaft der zentrale Gegenstand und die Basis der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik sei.⁴⁴

3.1. *Geschichtsbewusstsein und historisches Denken*

Karl-Ernst JEISMANN sieht im Begriff des Geschichtsbewusstseins die zentrale Kategorie in der Geschichtsdidaktik und bezeichnet ihn als den lebensweltlichen Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen (Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft)⁴⁵, deren Unterscheidung grundlegend für historisches Denken und Geschichtsbewusstsein sind.⁴⁶ Seine essenziellen Bausteine sind die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte, das Erkennen können, dass Geschichtsnarrationen aus einer bestimmten Perspektive geschildert werden und ihre Inhalte demgemäß selektiert sind und, dass es beim Versuch der Vergangenheitsrekonstruktion immer eine enge Verbindung gibt zwischen der Vergangenheitsdeutung, der Gegenwartswahrnehmung und der Zukunftserwartung.⁴⁷

PANDEL definiert den Begriff als „[p]sychische[n] Verarbeitungsmodus historischen Wissens“⁴⁸. Er stimmt mit den anderen genannten Autoren überein, dass „Geschichtsbewusstsein [...] kein Speichermedium zur Akkumulation von historischem Wissen, sondern ein Sinnbildungsmodus“⁴⁹ ist, der dem Individuum hilft, sich in der Zeitlichkeit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu orientieren und zu verorten. Dabei kommt es nicht auf die Menge an historischem Wissen an, die eine Person haben muss, um ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Er beschreibt den Begriff strukturanalytisch als mentale Struktur, die sich aus sieben Dimensionen zusammensetzt: Der Kategorie des Zeitbewusstseins (früher – heute - morgen), des Wirklichkeitsbewusstseins (real - historisch - imaginär), des Historizitätsbewusstseins (statisch - veränderlich), des Identitätsbewusstseins (wir - ihr/sie), des politischen Bewusstseins (oben - unten), des ökonomisch-sozialen Bewusstseins (arm - reich) und schließlich des sozialen Bewusstseins (richtig - falsch).⁵⁰ Ergänzt wird diese Aufzählung

⁴⁴ vgl. Erdmann, Elisabeth, Historisches Lernen ohne die Fähigkeit zur Orientierung und zur zeitlichen Einordnung? In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 189 u. S. 191.

⁴⁵ vgl. Jeismann, Karl-Ernst, Geschichtsbewusstsein. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 42.

⁴⁶ vgl. Hellmuth 2010b: 462.

⁴⁷ vgl. Krammer 2010: 442.

⁴⁸ Pandel 2014: 80.

⁴⁹ ebda.: 81.

⁵⁰ vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für die Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S. 132 zit. nach: Hellmuth 2010b: 465.

noch von SAUER⁵¹ um das Perspektivenbewusstsein, das das Verständnis beschreibt, dass Geschichte immer aus einem bestimmten Blickwinkel wahrgenommen und überliefert wird. Schließlich fordert BERGMANN⁵² in Fortführung dessen auch ein „Geschlechtsbewusstsein“ als zusätzliche Dimension ein. Hierbei handelt es sich um ein Bewusstsein darüber, wie Geschlechterverhältnisse im jeweiligen zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext geordnet sind. Des Weiteren gibt er zu bedenken, dass beim moralischen Geschichtsbewusstsein die Gefahr besteht, dass historische Sachverhalte aus heutiger Perspektive bewertet werden. Es ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, den Lernenden ein historisches Denken beizubringen, indem der Tatsache Rechnung getragen wird, dass Geschichte nicht als Abbild einer vergangenen Realität gedacht werden kann, sondern immer nur als Rekonstruktion von historischen Quellen und als kritisch geprüfte und ausgewertete Fremderfahrung in Erscheinung tritt.⁵³ Diese Rekonstruktion ist immer an die Deutungswünsche, Erkenntnismöglichkeiten und lebensweltlichen Fragestellungen in der jeweiligen Gegenwart, in der sie stattfindet, gebunden.⁵⁴

3.1.1. Geschichtsbewusstsein in der Geschichtsdidaktik

Teilweise bis heute wird der Begriff des Geschichtsbewusstseins so interpretiert, dass das Individuum in normativer Weise durch ein entsprechendes historisches Lernen hin zu einer nationalen Identität gelenkt werden kann. Dazu werden nationale Identifikatoren angeboten, um durch entsprechende Indoktrination und Manipulation ein Gefühl des Kollektivs zu ermöglichen.⁵⁵ Dieser normative Zugang wird von der heutigen Geschichtsdidaktik abgelehnt. Wie schon in der Einleitung ausgeführt ist es weder Ziel noch Aufgabe einer modernen Geschichtsdidaktik – und in weiterer Folge auch nicht eines ebensolchen Geschichtsunterrichtes – bereits kanonisiertes Wissen in Form einer normativen „Meistererzählung“ schüler/-innengerecht aufzubereiten.⁵⁶ Die Hauptaufgabe eines Geschichtsunterrichtes ist es vielmehr, Schüler/-innen dabei anzuleiten, ihr eigenes

⁵¹ vgl. Sauer, Michael, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 10. erneut aktualisierte und erweiterte Auflage, Seelze 2012, 18.

⁵² vgl. Bergmann, Klaus, Historisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried / Prote, Ingrid (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung der Grundschule (=Politik und Bildung 7). Schwalbach/Ts. 1996, S. 333, zit. nach: Hellmuth 2010b: 465.

⁵³ vgl. Pandel 2014: 200.

⁵⁴ vgl. Jeismann 1997: 42.

⁵⁵ vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsbewusstsein. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 81.

⁵⁶ vgl. Hellmuth 2010b: 461.

Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.⁵⁷ Denn ein selbstreflexives und reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu haben heißt, das Bewusstsein zu haben, dass das Gestern im Heute fortwirkt. Die Gegenwart ist etwas aus der Vergangenheit Gewordenes. Sie kann ohne ein Verständnis der Vergangenheit nicht begriffen werden⁵⁸ und auch nicht ohne die Zukunftserwartung, die hier ebenfalls mitgedacht werden muss.

Erfolgreiches Geschichtslehren kann folglich nur dann geschehen, wenn an das bereits vorhandene Geschichtsbewusstsein der Lernenden angeknüpft wird.⁵⁹ Denn alle Menschen haben ein solches in irgendeiner Form. Da es keinen unmittelbaren Kontakt zur Vergangenheit gibt (Zeitreisen sind unmöglich!), erfolgt die Verbindung mit ihr immer über die Sprache.⁶⁰ Daher wird Geschichtsbewusstsein mit dem Spracherwerb automatisch miterlernt. Das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler ist daher eine Voraussetzung für den Geschichtsunterricht und gleichzeitig auch sein Ziel.⁶¹

Da es sich im historischen Erzählen manifestiert und konstituiert⁶², ist es nötig, sich die verschiedenen Erzählarten genauer anzusehen und sich im Hinblick auf die Problemstellung dieser Arbeit die Frage zu stellen, wie die Bücher HARARIS in diese Erzählschemata hineinpassen.

3.2. Historisches Erzählen

Historisches Erzählen meint das Konstruieren sprachlicher Gebilde, durch die zuvor isolierte Sachverhalte bedeutungsvoll miteinander verbunden werden.⁶³ Durch die Erzählung wird den Zuhörerinnen und Zuhörern die Vergangenheit vergegenwärtigt, die aus unterschiedlichen Gründen für die Gegenwart relevant ist. Für JÖRN RÜSEN⁶⁴ ist es *die* Schlüsselfähigkeit, die uns erst ein Geschichtsbewusstsein zu haben befähigt, wenn damit in nicht-normativer Weise die Orientierungsfunktion in der Zeit (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) gemeint ist. Die Fähigkeit, sich durch historisches Erzählen in der Zeit zu orientieren, nennt er narrative Kompetenz. Erst durch diese können sich Menschen selbst im Wandel der Zeit, „also in der erfahrenen Veränderung ihrer selbst und ihrer Welt nicht verlieren, sondern gewinnen“⁶⁵.

⁵⁷ vgl. Pandel 2014: 81.

⁵⁸ vgl. Krammer 2010: 440.

⁵⁹ vgl. Rüsen, Jörn, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln, Weimar, Wien 1994, S. 53.

⁶⁰ vgl. Pandel 2014: 200.

⁶¹ vgl.: ebda.: 81.

⁶² vgl. Rüsen, Jörn, Historisches Erzählen. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 57f.

⁶³ vgl. Hellmuth 2010b: 462.

⁶⁴ vgl. Rüsen 1994: 49.

⁶⁵ ebda.

RÜSEN unterscheidet zwischen vier idealtypischen Arten des historischen Erzählens, die in ihrer Reinform so nie vorkommen. Dennoch sind sie essenzielle Bestandteile dessen, wie unterschiedlich sich Geschichtsbewusstsein in narrativen Sprachhandlungen manifestieren kann.⁶⁶ Die Erzählformen haben für RÜSEN eine existenzielle sinn- und orientierungstiftende Funktion. Je nach Erzählart werden dabei unterschiedlichste Formen von Kontinuität und Kohärenz zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hergestellt.⁶⁷

Die vier Idealtypen nach RÜSEN⁶⁸ sind:

1. Traditionales historisches Erzählen
2. Exemplarisches historisches Erzählen
3. Kritisches historisches Erzählen
4. Genetisches historisches Erzählen

Im traditionellen Typus des historischen Erzählens sind Traditionen und der Wunsch, Ursprüngliches zu bewahren, die bestimmenden Ordnungs- und Deutungsmuster. Immer wieder werden die gleichen Erzählungen einem ewigen Kreislauf folgend von einer Generation zur nächsten schriftlos und körpergebunden weitergegeben. Die Wiederholung der Erzählungen ist dabei strukturell für ihr Überleben erforderlich. Die Erzählungen bleiben so über viele Generationen hin stabil. Die Erwartungen der Gegenwartsgeneration speisen sich aus den Erfahrungen der vorangegangenen Generation und werden zu den Erwartungen der Nachfolgegeneration.⁶⁹ Zeit wird als Sinn verewigt und Identität durch Nachahmung von vorgegebenen Weltordnungen und Lebensformen erzeugt.⁷⁰

Im exemplarischen historischen Erzählen liegt das Interesse ebenso wie im traditionellen Erzählen an der Kontinuität und Universalität. Mit Hilfe kanonisierter Texte werden überzeitliche Handlungsdirektiven und Lebensregeln festgelegt. Dies geschieht durch die jeweilige zeitgemäße Deutung der Texte. Da die Texte an sich gleichbleiben, aber die Lebenswelt der Menschen sich ändert, bedarf es der immerwährenden Deutung, damit kulturelle Kohärenz zwischen den Texten und der Lebenswelt hergestellt werden kann. Auch das exemplarische Erzählen ist vergangenheitsorientiert. Das Geschichtsbild ist statisch bzw. zyklisch. Veränderung und Wandel sind nicht erwünscht, vielmehr wird von der Zukunft genau

⁶⁶ vgl. *Rüsen* 1997: 59f.

⁶⁷ vgl. *Krameritsch*, Jakob, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 8 (2009), H. 3, online unter: URL: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2009/id=4566>, Druckausgabe: S. 414.

⁶⁸ vgl. *Rüsen* 1997: 60.

⁶⁹ vgl. *Krameritsch* 2009: 415f.

⁷⁰ vgl. *Rüsen* 1997: 61.

das erwartet, was aus der Vergangenheit bereits bekannt ist.⁷¹ Handlungs- und Geschehensregeln werden als überzeitlich definiert.⁷²

Im kritischen historischen Erzählen werden die ersten beiden statischen Modi des historischen Erzählens negiert. Hier ist der Bruch mit Vergangenen das vorrangige Ziel, mit dem Kontinuität erzeugt wird. Ehemals identitätsstiftende Traditionen werden aber nicht nur negiert, sondern gleichzeitig geht es auch um ein Neu- bzw. Wiederentdecken von bisher Marginalisiertem oder aus anderen Gründen Verschüttetem. Diese neu aufgespürten Geschichten werden erzählt, um die vermeintliche Selbstverständlichkeit und Normalität von bisher Dagewesenem zu stören. Neue Kontinuitäten werden gebildet, indem alte traditionelle Deutungs- und Verhaltensmuster hinterfragt und abgelehnt werden.⁷³

In der vierten Erzählform, dem genetischen historischen Erzählen, wird nicht, wie beim kritischen Erzählen, mit der Vergangenheit gebrochen. Veränderung wird hier als etwas ‚genetisch‘ Gegebenes angesehen, das sowohl Chance für eine bessere Zukunft bietet als auch gegenteilig die Gefahr eines Verfalls. Die Zukunft hat im genetischen Erzählen das Potenzial, die Vergangenheit und Gegenwart zu überbieten. Die Vergangenheit als Herkunft der Gegenwart wird nicht verneint, sondern als notwendiges Rohmaterial gesehen, aus dem Neues und Verbessertes geschaffen werden kann.⁷⁴ Veränderungen eröffnen Lebenschancen und Identität konstituiert sich durch Individualisierung (Bildung).⁷⁵

Sowohl im kritischen als auch im genetischen Erzählen „gerät Geschichte in Bewegung, erst hier wird Fortschritt denkbar“, wie es KRAMERITSCH⁷⁶ ausdrückt. Während im kritischen Erzählen aber der Bruch mit der Vergangenheit angestrebt wird, damit Neues entstehen kann, wird im genetischen Erzählen das Vergangene als etwas hingenommen, mit dem es zu arbeiten gilt und mit dessen Erbe man durch Rekombination vorhandener Elemente eine verbesserte Zukunft schaffen kann. Beiden Erzählweisen eigen ist, dass sie das Geltende hinterfragen und das Denken „außerhalb der Box“ forcieren.⁷⁷

Mit Recht sieht KRAMERITSCH gerade das positivistische Bild im genetischen Erzählen kritisch. Wenn man diese Erzählart weiterdenkt, dann ist man schnell bei einer teleologischen Geschichtskonstruktion angelangt. Das genetische Erzählen beinhaltet die Gefahr, dass

⁷¹ vgl. *Krameritsch* 2009: 416f.

⁷² vgl. *Rüsen* 1997: 61.

⁷³ vgl. *Krameritsch* 2009: 417.

⁷⁴ vgl. *ebda.*

⁷⁵ vgl. *Rüsen* 1997: 61.

⁷⁶ *Krameritsch* 2009: 418.

⁷⁷ vgl. *ebda.*

Menschen jedes Mittel als gerechtfertigt ansehen, um Geschichte auf eine in der Zukunft liegende (als positiv angesehene) Zielprojektion hin zu erzählen.

Postmoderne Geschichtsforschung hingegen dekonstruiert solche „großen Zeit-Meistererzählungen“ und zeigt den ihr innewohnenden totalitären und gewalttätigen Charakter. Denn Geschichte ist nicht eindeutig und verfolgt keine klaren Zielprojektionen. Heutige postmoderne Forschungen zeigen die Komplexität und Ambivalenz in der Geschichte und entziehen den großen Erzählungen ihre Legitimität.

3.2.1. Kritik und Erweiterung

Die historische Sinnbildung durch Zeiterfahrung, die im historischen Erzählen stattfindet⁷⁸, birgt einige Risiken. Denn ihr antizipiertes Handlungsziel ist das Herausbilden einer historischen Identität und diese trägt immer die Gefahr eines differentialistischen Rassismus und eines pluralen Monokulturalismus in sich und nicht ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein.⁷⁹ „Kulturelle Identität, die immer gleichzeitig eine historische Identität ist, wird demnach durch Exklusion der Anderen erreicht.“⁸⁰ Dies geschieht in einer physischen Sichtbarmachung, die notwendig ist, da die Ethnien selbst keine physisch so eindeutigen Merkmale besitzen, dass man sie eindeutig voneinander unterscheiden könnte. In der historischen Identität und den damit verbundenen Geschichten werden die „Anderen“ sichtbar gemacht.⁸¹ Wer zum Beispiel in Österreich türkischer Herkunft ist (oder „türkische Wurzeln“ hat, wie die Redewendung bereits die festgewachsene historische Identität semantisch in Stein meißelt), der kommt in der dominanzkulturellen Geschichtserzählung nicht oder in schlechtem Licht (Stichwort „Türkenbelagerung“) vor. Dadurch ist man der jeweilig dominanten Nation suspekt. Schließlich fehlt die historische Bindung an den Nationalstaat und deshalb ist ihre Solidarität zu ihm fragwürdig. Die Gefahr ist schließlich, dass im Geschichtsunterricht (bewusst oder unbewusst) „Othering“ betrieben wird. Darunter versteht man in der postkolonialen Forschung den Prozess, mit dem Menschen als ‚Andere‘ konstruiert werden, um in der Folge von einem ‚wir‘ unterscheidbar zu sein. Durch die Differenzierung in ein ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ wird ein Distanzierungseffekt erzeugt, der ‚Andere‘ als ‚Fremde‘ und Außenstehende diskreditiert. Das hat direkte Auswirkungen auf die als ‚Fremde‘ abgeurteilten und

⁷⁸ vgl. Rüsen 1994: 79ff.

⁷⁹ vgl. Völkel, Bärbel, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 82.

⁸⁰ ebda.: 83.

⁸¹ vgl. ebda.: 84.

beeinträchtigt sie in ihrer sozialen Stellung in der Gesellschaft. Im Othering werden meist biologistische Argumente geltend gemacht – meist aber verschleiert durch die Argumentation der fremden ‚Kultur‘ der ‚Anderen‘.⁸²

Durch die Praxis des Othering im Geschichtsunterricht erfahren Migrantinnen und Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund, „dass es nicht ihre Geschichte ist, die hier erzählt wird, und dass ihnen innerhalb der Nation kein historisches Identitätsangebot gemacht wird. Damit bleiben sie permanent in einem prekären Status.“⁸³

Diesem Umstand folgend, fügt KRAMERITSCH den vier Erzählarten von RÜSEN eine fünfte hinzu – die des situativen Erzählens. Wie die vier von RÜSEN definierten Arten, ist auch das situative historische Erzählen ein Typ, der in seiner Reinform nicht anzutreffen ist.⁸⁴

Situatives historisches Erzählen ist immer ein perspektivisches Erzählen und korrespondiert mit postmodernen Identitätskonstruktionen. Identitäten werden flexibel und sind aufgefordert, sich immer wieder innerhalb ihrer Lebensspanne zu ändern und neu auszurichten („situative Identität“).⁸⁵ Postmoderne Gesellschaften bringen so situative Identitäten hervor, deren Merkmale Flexibilisierung, Vernetzung und Entgrenzung sind. Diese Eigenschaften sind auch die Merkmale digitaler Medien, die als mediale Antwort auf die neuen Identitätskonstruktionen gesehen werden können.⁸⁶ Die Individualisierung der Menschen führt auch zu deren Vereinzelung. Das lässt ehemals stabile Kollektive erodieren. Ohne diese kann es auch keine stabilen Erzählungen mehr geben – auch nicht solche, die das Individuum selbst betreffen. „Das starke Gehäuse einer Normalbiographie existiert vielfach nicht mehr [...] Erfahrungsraum und Erwartungshorizont müssen immer wieder neu und situativ aufeinander bezogen werden.“⁸⁷

Da sich die rationale Überschaubarkeit von Tendenzen immer weiter verringert, sinkt die Planbarkeit von zukünftigen Ereignissen. Gleichzeitig existiert aber ein erhöhter Wunsch und Bedarf an Planungen. Im sich immer schneller drehenden Karussell technischer, sozialer und lebensweltlicher Veränderungen bleiben die großen Gestaltungsentwürfe auf der Strecke. Gerade in der Politik ist eine Tendenz zu provisorischen Lösungen zu beobachten, die eher als Re-Aktionen auf bestimmte Umstände, denn als zukunftsgestalterische Aktionen interpretiert werden können.⁸⁸

⁸² vgl. *Zürcher Hochschule der Künste*, online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/iae/glossar-972/othering-5894> [Zugriff am 24.06.2019].

⁸³ *Völkel* 2015: 84.

⁸⁴ vgl. *Krameritsch* 2009: 419.

⁸⁵ vgl. ebda.: 420.

⁸⁶ vgl. ebda.: 424.

⁸⁷ ebda. 421.

⁸⁸ vgl. ebda.

3.2.2. HARARI'S Werke als populärwissenschaftliche Varianten des situativen historischen Erzählens

Dies mag ein Grund sein, dass Literatur, deren Anliegen es ist, die Welt aus großem Blickwinkel zu betrachten, derzeit so boomt. Ein Blick auf die Sachbuch-Bestsellerlisten⁸⁹ spiegelt die Sehnsucht einer Bevölkerung wider, dass große Thesen aufgestellt werden und proaktiv auf Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft zugegangen wird. Denn „Vergangenes und Zukünftiges [kann] immer weniger überschaut werden, muss aber immer häufiger jetzt und ad hoc formuliert werden.“⁹⁰ Für den Journalisten Stefan Gmünder sind (populärwissenschaftliche) Sachbücher die Antwort auf diese Unübersichtlichkeit: „Dass speziell das Sachbuch boomt, mag auch mit den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verwerfungen in einer Welt zu tun haben, die schnelllebig und unübersichtlich geworden ist.“⁹¹ Auch der Verleger des Hanser-Verlages, Jo Lendle, konstatiert eine stärkere Nachfrage nach fundiert recherchierten und aufbereiteten Informationen: „Wir haben Bedarf an Hintergründen und Denkherausforderungen“.⁹²

Je nach biographischem und gesellschaftlichem Hintergrund sind diese Werke denkbar verschieden. Gemeinsam ist ihnen aber das Ziel, Erklärungsmodelle auf „große Fragen“ bereitzustellen.

YUVAL NOAH HARARI unternimmt in seinen Büchern den Versuch, im immer dichter und unüberschaubarer werdenden Dschungel an Erklärungsmodellen und Erzählungen Überschaubarkeit zu erlangen. Nun kann man zu Recht kritisieren, dass seine Monografien selbst Teil dieser Welterklärungsliteraturindustrie sind. Jedoch geht es ihm dabei – nach eigener Aussage – nicht darum, Antworten zu geben, sondern eher unternimmt er einen Versuch, den Ist-Zustand unserer Welt zu beschreiben, um in weiterer Folge Fragen aufzuwerfen, wie es mit der Menschheit weitergehen könnte: „Die Menschen erwarten, dass man sie mit allen Antworten und Lösungen versorgt. Ich persönlich würde „Eine kurze Geschichte der Menschheit“ wie ein Buch der Fragen lesen, nicht wie ein Buch der Antworten.“⁹³

Damit entspricht er KRAMERITSCHS Appell an die Geschichtswissenschaft, angesichts individueller Sinn- und Kohärenzverluste, es als Aufgabe zu sehen, situationsspezifische

⁸⁹ Anm.: Ein Blick auf die wöchentlich erscheinenden Sachbuch-Bestsellerlisten des Jahres 2019 (online abrufbar etwa unter: <http://www.buecher.at/bestsellerliste/>) zeigt, dass regelmäßig mehrere solcher Bücher in den Top 10 zu finden sind.

⁹⁰ Krameritsch 2009: 422.

⁹¹ Gmünder, Stefan, Sehnsucht nach Welterklärung begründet Sachbuchboom, in: *Der Standard*, 2. April 2019, S. 21.

⁹² *Börsenblatt*, Interview mit Hanser-Verleger Jo Lendle, online unter: https://www.boersenblatt.net/2017-04-27-artikel-interview_mit_hanser-verleger_jo_lendle.1309369.html [Zugriff am 02.04.2019].

⁹³ Vorwort in *Harari* 2018: 4.

Mikro- und Makrokohärenzen herauszufiltern und durch situatives, multiperspektivisches Erzählen zumindest in Teilräumen Orientierung zu bieten.⁹⁴

Im Lichte der Theorie des historischen Erzählens nach RÜSEN und erweitert nach KRAMERITSCH kann HARARI als Vertreter einer situativen, aber auch kritisch-genetischen historischen Erzählweise eingestuft werden. Denn situatives Erzählen löst die vier RÜSEN'schen historischen Erzählweisen nicht ab, sondern verbindet sich mit ihnen. Im situativen Erzählen wird die „Heterogenität und Diskontinuität einer offenen Geschichte betont, welche sich nicht in das Korsett *eines* Modells, *einer* Herangehensweise, *einer* Geschichte zwingen lässt.“⁹⁵ Natürlich wäre es vielen Menschen lieber, die Geschichte wäre vorherbestimmt:

„Der Determinismus ist verführerisch, denn er vermittelt uns das Gefühl, dass unsere Welt und unsere Vorstellungen ein natürliches und unvermeidliches Produkt der Geschichte sind. Demnach gäbe es gar keine andere Möglichkeit, als die Welt in Nationalstaaten aufzuteilen, die Wirtschaft nach kapitalistischen Grundsätzen zu organisieren und an die Menschenrechte zu glauben. Wenn wir jedoch erkennen, dass die Geschichte nicht in vorgegebenen Bahnen verläuft, dann müssen wir uns eingestehen, dass Nationalismus, Kapitalismus und Menschenrechte nicht mehr sind als Zufallsprodukte.“⁹⁶

Für HARARI ist daher der Grund, warum man sich mit Geschichte befassen sollte, nicht der, dass man die Zukunft vorhersagen könnte, sondern der, sich von einer durch die Vergangenheit vermeintlich vorherbestimmten Zukunft zu befreien, um sich andere Ziele ausmalen zu können. Natürlich bleibt der Mensch unvermeidbar von der Vergangenheit geprägt, wodurch keine vollkommen von der Vergangenheit freie Zukunftsvorstellung existieren kann, aber es sei besser, zumindest ein bisschen Freiheit zu erlangen als gar keine.⁹⁷

In seinen Büchern wird die Vergangenheit nicht, wie es in einem kritischen Erzählen angelegt wäre, negiert, sondern in einer genetischen Erzählweise als Baustein genützt. Jedoch dient sie nicht für die *eine* „Meistererzählung“ einer Zukunftsvision. Vielmehr stellt er provokante Fragen, die – wiederum im besten Sinne eines kritischen Erzählens – die zur Normalität und Selbstverständlichkeit gewordenen Erzählungen hinterfragen. Da in der westlichen Welt, an deren Gesellschaft er seine Bücher adressiert, der Liberalismus und der Humanismus immer mehr als unhinterfragte Konstanten gelten, unterzieht er diese Strömungen einer Analyse aus einem differenzierten, geschichtswissenschaftlichen Blickwinkel; dies in für manche Kritikerinnen und Kritiker geradezu ketzerischer Art und Weise. Allerdings basieren seine

⁹⁴ vgl. Krameritsch 2009: 427.

⁹⁵ ebda.: 431.

⁹⁶ Harari 2018: 294.

⁹⁷ vgl. Harari 2017: 93.

Betrachtungen (und teilweise sehr gewagte Thesen) auf geschichtswissenschaftlichen Grundlagen und sind keineswegs aus der Luft gegriffen.

3.3. Inhaltsstrukturierung im Geschichtsunterricht

Inhaltliche Ordnung und Struktur lässt sich im Geschichtsunterricht auf unterschiedliche Weise erzielen. Welche Strukturierungsverfahren in Geschichtsunterrichtssequenzen gewählt werden, hängt nicht nur vom Thema ab, sondern auch vom Lernziel, das erreicht werden soll. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass im Geschichtsunterricht ein Methodenmix gewählt wird, denn durch ihn können unterschiedliche Zugriffe auf die Vergangenheit ermöglicht werden, damit die komplexen Dimensionen der Geschichte für die Lernenden begriffen werden.⁹⁸

Im Folgenden werden verschiedene Untersuchungsverfahren, mit denen Geschichte im Geschichtsunterricht vermittelt werden kann, vorgestellt und auf ihre Erkenntnismöglichkeiten im Hinblick auf makroperspektivische Fragestellungen geprüft.

3.3.1 Chronologisches Verfahren

Geschichts-Erzählungen nach einem chronologisch-genetischen Prinzip können zeigen, dass alles Gewordene seinen Hintergrund, seine Ursachen und seine Vorgeschichte hat.⁹⁹ Im Lehrplan der Sekundarstufe I AHS (2. – 4. Klasse) ist ein chronologischer Durchgang vom ersten Auftreten der Menschen bis zur Gegenwart vorgesehen¹⁰⁰; allerdings geschieht dies nicht auf Basis des früher üblichen kleinschrittigen Durchgangs. So weist der Lehrplan darauf hin, dass der Fokus auf einzelne Themen gelegt werden soll sowie auf Begriffe, die sich mit Hilfe dieser Themen in der jeweiligen Epoche besonders gut klären lassen können.

Für einen makroperspektivischen, weltgeschichtlichen Blick auf Geschichtsthemen eignen sich chronologische Durchgänge nur auf den ersten flüchtigen Blick und daher nur bedingt. Das hat damit zu tun, dass sich solche Durchgänge viel zu lange hinziehen. So wird es für Schülerinnen und Schüler schwierig, übergreifende Bezüge herzustellen. Auch sind globale

⁹⁸ Michler, Andreas, Längsschnitte – Heilmittel oder Ende des Geschichtsunterrichts? In: Schreiber, Waltraud (Hg.): Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierungen“ im Spiegel der Geschichte. Neuried 2000, S. 363.

⁹⁹ vgl. Sauer 2012: 55.

¹⁰⁰ vgl. BMBWF, Lehrplan AHS Unterstufe. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, S.3f. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq [Zugriff am 08.04.2019].

Entwicklungsprozesse nur aus einem weiten Blickwinkel wahrnehmbar. Durch die Fülle an Informationen ist dieser im chronologischen Untersuchungsverfahren allerdings verstellt.¹⁰¹

Wenn es darum geht weltgeschichtliche Überblicke und globale Entwicklungsprozesse zu vermitteln, die uns Einblicke in die Veränderung der menschlichen Lebensweise geben, so tut sich ein zweites Problem mit der in unseren Breiten üblichen chronologischen Einteilung auf. Denn viele wichtige Ereignisse der Menschheitsgeschichte geschahen vor der Entstehung von Schriftsystemen. Das hat zur Folge, dass sich die Geschichtswissenschaften und in weiterer Folge die Geschichtsdidaktik nur stiefmütterlich um die Zeit der Hominisation und der Neolithischen Revolution kümmern.¹⁰² Für ein angestrebtes makroperspektivisches Verständnis wäre es aber sinnvoll, auch diese Themen eines stärkeren Blickes zu würdigen. Es macht beispielsweise wenig Sinn, sich mit den ersten Hochkulturen so zu beschäftigen, als wären sie plötzlich, wie von Zauberhand oder durch die Ideen einzelner findiger Köpfe, entstanden. Hier sollte im Unterricht auch vor die Zeit der ersten Hochkulturen rekurriert werden, um deren Entstehung besser zu verstehen.

Die größte Gefahr der chronologischen Perspektive liegt darin, dass durch sie der Eindruck erweckt wird, dass es in der Geschichte eine lineare Kontinuität von der Hominisation zur Globalisierung gibt, die sich durch stetige Ursache und Wirkung bedingt und die die Gegenwart allein anhand einer subjektiv ausgewählten Anzahl von geschichtlichen Fakten erklärt. Das macht die chronologische Sichtweise zudem anfällig für Ideologien.¹⁰³

Natürlich soll und kann die chronologische Perspektive nicht ganz aus dem Geschichtsunterricht verschwinden. SAUER plädiert für eine Erarbeitung eines chronologischen Orientierungs- und Überblickswissens, das es Schülerinnen und Schülern erlaubt, historische Längsschnitte und Schwerpunkte richtig einzuordnen.¹⁰⁴ In diesem Zusammenhang setzt er sich für eine andere Einteilung ein als die in unseren Breiten vorherrschende klassische in die Großepochen Antike, Mittelalter und Neuzeit. Denn diese Einteilung „bildet nicht unbedingt die in menschheitsgeschichtlicher Perspektive wesentlichen Veränderungen ab. Außerdem spiegelt sie allein eine europäische Sichtweise wider, auf andere Kulturräume ist sie nicht übertragbar.“¹⁰⁵ Er schlägt daher eine Einteilung vor, die maßgebliche Entwicklungsschritte behandelt und aufeinander bezieht¹⁰⁶:

¹⁰¹ vgl. Sauer 2012: 56.

¹⁰² vgl. ebda.: 57.

¹⁰³ vgl. Donat, Sascha, Chronologischer Geschichtsunterricht. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 38.

¹⁰⁴ vgl. Sauer 2012: 56.

¹⁰⁵ ebda.: 57.

¹⁰⁶ vgl. ebda.

- Hominisation
- Neolithische Revolution
- Frühe Hochkulturen
- Entdeckung der Rationalität (Griechenland, China) um 500/400 v. Chr.
- Europäische Expansion seit 1500
- Industrielle Revolution und beginnende Globalisierung

BODO VON BORRIES empfiehlt ebenso, den Geschichtsunterricht nach den großen Veränderungsschritten in der menschlichen Lebensweise zu gliedern. Die dabei entstehende Periodisierung hätte mit der im Lehrplan normalerweise gebräuchlichen Epocheneinteilung nicht mehr viel gemeinsam.¹⁰⁷ Auch HARARI schlägt in seinem Buch *Eine kurze Geschichte der Menschheit* eine andere chronologische Ordnung vor.¹⁰⁸

Wie auch immer die chronologische Einordnung aussieht, es steht außer Frage, dass ein chronologisches Grundorientierungswissen im Geschichtsunterricht vermittelt werden soll. Da sich chronologische Informationen grundsätzlich schlecht eignen, um die Erinnerung an ein Ereignis abzurufen (und im Umkehrschluss sich ebenso die Erinnerung an ein Ereignis oft der chronologischen Einordnung verschließt), zeigt ERDMANN¹⁰⁹ einige methodische Vorschläge: das Wiederholen von Ereignissen und Jahreszahlen auf der Zeitleiste, das Herstellen kontextstiftender Verbindungen mit Hilfe von Bildern oder anderen gegenständlichen Überresten, zeitgenössischen Abbildungen und Texten oder anderen graphischen Visualisierungen sowie das In-Beziehung-Setzen und Ordnen durch die Besprechung von Gleichzeitigkeit, parallelen Vorgängen und wechselseitigen Einflüssen. Es geht dabei aber nicht darum, „einzelne Zahlen, Namen oder Begriffe auswendig zu lernen, sondern ein Netz von Anknüpfungspunkten zu erwerben, das sich durch neue Informationen enger verknüpfen und zugleich erweitern lässt.“¹¹⁰

3.3.2 Ordnung durch Querschnitte

Seit der berechtigten Kritik am chronologischen Geschichtsunterricht haben thematische Längsschnitte wie auch damit kombinierte Querschnitte an Bedeutung gewonnen.¹¹¹ Dabei ist die querschnittliche Ordnung nach Epochen sicher jene, die die meisten noch aus dem

¹⁰⁷ Borries, Bodo von, Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: GWU 52, 2001, H.2, S.78. zit. nach Sauer 2012: 52f.

¹⁰⁸ siehe Kap. 6.2.

¹⁰⁹ vgl. Erdmann 2012: 199.

¹¹⁰ ebda.

¹¹¹ vgl. Wilharm, Irmgard, Längsschnitte, Querschnitte. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3. völlig überarb. u. bedeutend erweiterte Aufl. Düsseldorf 1985, S. 508.

Geschichtsunterricht am besten kennen. Der Querschnitt erscheint geradezu als natürliche Ordnung im Geschichtslernen; und das nicht nur im Unterrichtsfach Geschichte – auch in anderen Fächern wie Musik oder Deutsch sind Schulbücher und Lehrpläne meist nach (in diesen Fällen literarischen oder musikalischen) Epochen gegliedert. Der Querschnitt erlaubt es, Epochen oder bedeutende Teile davon mittels einer Vielzahl unterschiedlicher Aspekte und Gesichtspunkte zu porträtieren, um so ein umfassenderes Bild zu entwickeln.¹¹² Mit der Hilfe des Querschnitts können Zusammenhänge zwischen sozialen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und mentalitätsgeschichtlichen Komponenten von Gesellschaften in ihrer jeweiligen Epoche dargestellt und vermittelt werden.¹¹³

Während sich die Gefahr, einen Zeitabschnitt zu umfassend zu behandeln und sich in ihren Facetten zu sehr zu verlieren, so dass Problemorientierung und inhaltliche Fokussierung zu kurz kommen, schon aufgrund der beschränkten zeitlichen Ressourcen im Regelgeschichtsunterricht von selbst erledigt, ist das realistischere Problem eines querschnittlich orientierten Geschichtsunterrichts jenes, dass zwischen den Epochen zu große Lücken gelassen werden. „Deshalb ist es häufig schwierig, den genetischen Aspekt, die Prozesshaftigkeit von Geschichte zur Geltung zu bringen oder – übertragen gesprochen – die einzelne Momentaufnahme in eine Bilderreihe einzubeziehen, die auch das Vorher und Nachher deutlich werden lässt.“¹¹⁴

Die größte Gefahr in einem querschnittlich und epochenorientierten Geschichtsunterricht ist jedoch die Auslassung der Frage nach dem Konstruktionscharakter von Geschichte bzw. historischen Narrationen. Nur wenn dieser bewusst gemacht wird, besitzt eine Epocheneinteilung Handlungsrelevanz. Es muss also immer berücksichtigt werden, dass die Epocheneinteilung oftmals einer immanenten Fortschrittserzählung folgt (z.B. Glorifizierung der Antike, „finsternes Mittelalter“ und mit der Renaissance und Neuzeit wieder der Anschluss an die glorreichen Zeiten der Antike), die als Legitimation der eigenen Lebenswelt nutzbar gemacht wird.¹¹⁵

3.3.3 Ordnung durch (differenzierte) Längsschnitte

Bei geschichtlichen Längsschnitten werden historische und/oder politisch relevante Aspekte und Begriffe über einen längeren historischen Zeitraum untersucht. Durch dieses Untersuchungsverfahren lässt sich besonders deutlich darstellen, wie sich Begriffe und Aspekte

¹¹² vgl. Sauer 2012: 61.

¹¹³ vgl. Wilharm 1985: 510.

¹¹⁴ Sauer 2012: 61.

¹¹⁵ Bernhardt, Markus/ Mayer, Ulrich/ Gautschi, Peter, Historisches Wissen – Was ist das eigentlich? In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 113f.

in der Zeit veränderten. Im Längsschnitt kann der behandelte Aspekt in diachroner und genetischer Betrachtungsweise vertieft und detailliert herausgearbeitet werden.¹¹⁶ Sinnvoll ist es, sich im Längsschnitt auf anthropologische Themen (etwa menschliche Grundbedürfnisse und -gegebenheiten wie Wohnen, Essen, Armut, Alter, Kindheit, Krankheit, Tod, Religion und Umwelt) oder politische Themen (zum Beispiel Macht, Herrschaft oder Globalisierung zu fokussieren, die sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart von großer Bedeutung waren und sind. Durch den Gegenwartsbezug kann „Geschichte [...] als Vorgeschichte heutiger Verhältnisse fortlaufend bis in die Gegenwart verfolgt werden.“¹¹⁷ Dabei darf allerdings nicht der Fehler gemacht werden, Einzelphänomene aus ihrem jeweiligen historischen Zusammenhang gerissen zu betrachten. Solcherart ahistorische Längsschnitte leisten im Geschichtsunterricht nichts, da sich die Sachverhalte nicht aus sich selbst begründen können, sondern nur im jeweiligen zeitlichen Kontext betrachtet Sinn ergeben und Sinnzusammenhänge nur dadurch erzeugt werden können.¹¹⁸

Die Stärke in einem differenzierten Längsschnitt liegt darin, dass er zeigen kann, wie Menschen in verschiedenen Zeiten grundlegende Problemkonstanten, wie Wirtschaftsprobleme, Friedenswahrung, soziale Gerechtigkeit, Staatlichkeit, Wohnen Verteilung und Hegemonieansprüche geregelt haben. Dabei bezieht man sich stets auf jene Problemkonstanten, die bis in die Vor- und Frühgeschichte reichen können und hat deren Wandel im Auge.¹¹⁹

Durch Längsschnitte lassen sich auch makroperspektivische Blickwinkel auf die Geschichte verwirklichen. Gerade bei einem Phänomen wie der Globalisierung kann eine besonders vertiefende Auseinandersetzung stattfinden, wenn sie nicht erst mit ihrem ersten Auftreten als globales Phänomen im Geschichtsunterricht durchgenommen wird, sondern die vielen Wege und Umwege mit erläutert werden, die dazu geführt haben, dass die menschliche Gemeinschaft zu einer einzigen zusammengewachsen ist. HARARI schlägt hierzu vor, sich besonders die Herausbildung von Weltreichen (Imperien), Welthandel und Weltreligionen anzusehen. Mit Hilfe dieser drei, bereits vor der Globalisierung potenziell weltumspannenden Systeme „war der Übergang von vielen kleinen zu wenigen großen Kulturen und schließlich zu einer Weltkultur unvermeidlich.“¹²⁰

Natürlich darf die Konzentration auf ein Thema die spezifischen äußeren gesellschaftlichen und politischen Umstände der jeweiligen Zeit nicht außen vor lassen. Ebenfalls sollen die unterschiedlichen Erscheinungsformen ein und desselben Themas nicht als eine

¹¹⁶ vgl. *Sauer* 2012: 58.

¹¹⁷ *ebda.*: 59.

¹¹⁸ vgl. *Wilharm* 1985: 508.

¹¹⁹ vgl. *ebda.*: 509.

¹²⁰ *Harari* 2018: 291.

aneinandergereihte Fortschrittserzählung vom ältesten, simpelsten und daher schlechtesten zum am meisten ausgereiften, fortschrittlichsten und daher besten durchgenommen werden.¹²¹

So wie jeder Text immer nur im Hinblick auf seinen Kontext einem näheren Verständnis zugeführt werden kann, so kann auch ein im Längsschnitt betrachtetes Thema im Unterricht nur mit Blickwinkel auf seinen jeweiligen Zeitkontext hinreichend verstanden werden. Es geht im differenzierten Längsschnitt also um einen typisierenden Vergleich von Fällen verschiedener historischer Epochen und Perioden. So können Problemkontinuitäten sichtbar gemacht werden, ohne Einzelfälle aus ihrem historischen Zusammenhang herauszulösen. Das Verfahren erlaubt es zu zeigen, wie sich Problemlösungsstrategien unter verschiedenen historischen Bedingungen verändert und unterschieden haben.¹²²

3.3.4 Zwischenresümee

Anhand der beschriebenen Vor- und Nachteile der Verfahren zeigt sich, dass keines allein für die Inhaltsstrukturierung herangezogen werden sollte. Wiewohl jedes Verfahren für sich allein stehen könnte, so ist doch eine Verknüpfung aus chronologisch-genetischen und längs- und querschnittlichen Untersuchungsverfahren sicher am sinnvollsten, um der geforderten Themen- und Methodenvielfalt sowie der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht Rechnung zu tragen. Denn historische Problemlösungen können immer nur aus den Bedingungen ihrer Zeit heraus erklärt werden.

Die Gewichtung wird aufgrund der thematischen Verschiedenheiten unterschiedlich sein – für das Thema der Makroperspektive ist sicher ein verstärkter Fokus auf den geschichtlichen Längsschnitt sinnvoll. Um die Nachteile (Vernachlässigung des Zeitkontextes bei übergeordneten Themen und aneinandergereihte Fortschrittserzählung vom ältesten zum neuesten) solcher Einteilungen noch zu minimieren, seien nun zwei weitere Verfahren erwähnt, die sich ebenfalls zweckmäßig mit den zuvor Beschriebenen verknüpfen lassen.

3.3.5 Perspektivisch-ideologiekritisches Verfahren

Mit Hilfe dieses Verfahrens können historische Darstellungen und Überlieferungen auf ihre Perspektivität hin untersucht werden. Welche Interessen liegen bestimmten Urteilen, Deutungen und Traditionen zugrunde? Um dies Herauszufinden ist ein multiperspektivischer Ansatz im Geschichtsunterricht anzubieten, damit Quellen, soweit es möglich ist, auf ihre

¹²¹ vgl. Sauer 2012: 59.

¹²² vgl. Wilharm 1985: 509.

Intentionen hin untersucht werden können („Geschichte wird von den Siegern geschrieben“).¹²³ Vor allem wenn es um wirkmächtige Geschichten und Legenden geht, die die eigene Nation und das eigene Gesellschaftssystem betreffen, kann es lohnend sein, sie ideologiekritisch zu untersuchen. Auch in den Geschichtsschulbüchern von heute wird gerne das hervorgehoben, was einer positiven Herrschaftserzählung dienlich ist und das weggelassen, was nicht in diese Erzählung hineinpasst. Die Schulbücher zeigen auch heute oft noch erstaunlich wenig Interesse an den Opfern der Geschichte (Ausnahme ist die Zeitgeschichte) und befassen sich lieber mit den politischen als mit den konkreten alltäglichen Konsequenzen historischer Veränderungen. PETER SCHULZ-HAGELEITS Vorwurf aus dem Jahr 1988, dass der Geschichtsunterricht vorrangig die Identifikation mit den Interessen des Machtstaates fördert¹²⁴, mag heute nicht mehr in dieser Drastik gelten, in abgeschwächter Form hat er aber weiterhin seine Richtigkeit. Für Schüler/-innen kann eine ideologiekritische Herangehensweise einen doppelten Ertrag haben. Einerseits lernen sie, dass es nicht „die Geschichte“ gibt, sondern immer nur bestimmte Deutungen und Auffassungen von ihr. Andererseits können sie erkennen, dass diese Deutungen und Auffassungen von spezifischen Voraussetzungen (Zeitumstände, Interessen, Bedürfnisse und Wirkungsabsichten) abhängig sind. Geschichte wird in diesem Verfahren auf einer Meta-Ebene behandelt. Diese lässt sich besonders fruchtbringend ab der zweiten Sekundarstufe einsetzen¹²⁵, kann aber auf einem niedrigeren Niveau auch in der Sekundarstufe I angebahnt werden. Damit kann schon bei Lernenden in diesem Alter ein Fundament für spätere Lernprozesse geschaffen werden.

3.3.6 Schwerpunktbildung

Die Schwerpunktbildung ist eigentlich kein Verfahren zur Inhaltsstrukturierung. Sie ist vielmehr eine Anwendung, die innerhalb eines jeglichen Verfahrens immer wieder zum Einsatz kommen sollte. Es geht dabei darum, sich mit einem ausgewählten Themenbereich besonders intensiv zu beschäftigen und diesen nicht nur inhaltlich, sondern auch auf einer methodischen Ebene möglichst vielfältig zu bearbeiten. Gerade das Ziel, den Unterricht kompetenzorientierter zu gestalten, lässt sich mit einer sinnvollen Schwerpunktbildung gut umsetzen. In einer intensiven Fallanalyse regionaler oder lokaler Beispiele werden Situationen von allen Seiten untersucht. Dadurch können zeittypische Bedingungen zum Vorschein treten und Abläufe und

¹²³ vgl. Sauer 2012: 63.

¹²⁴ vgl. Schulz-Hageleit, Peter, Zum Verhältnis von geschichtlich objektiven Themen und lebensgeschichtlich subjektiven Inhalten. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Band 1, Pfaffenweiler 1988, S. 132.

¹²⁵ vgl. Sauer 2012: 64.

Entscheidungsprozesse sichtbar werden. Im besonderen, überschaubaren und konkreten Schwerpunkt wird das Allgemeine verdeutlicht, das sonst oft abstrakt bleibt.¹²⁶

Durch die vertiefende Beschäftigung mit einem Thema, das dessen Rezeption in der Geschichtswissenschaft und im öffentlichen Geschichtsbewusstsein miteinschließt, können Einsichten gewonnen werden, die für das Fach grundlegend sind: „die Rolle von Quellen, die Perspektivität historischer Überlieferung, oder der Konstruktionscharakter von Geschichte. Für SAUER sind Schwerpunktbildungen im Geschichtsunterricht daher dringend notwendig, andere Verfahren können sie aber nicht ersetzen, sondern nur ergänzen.¹²⁷

¹²⁶ vgl. *Sauer* 2012: 61f.

¹²⁷ vgl. ebda.: 62.

4. Didaktische Prinzipien und Methoden in der Geschichts- und Politikdidaktik

Moderner Unterricht konzentriert sich stark auf das Verstehen von Zusammenhängen und auf Diskurs und Austausch. Er differenziert flexibel „im Umgang mit Lernzielen, Lernzeiten, Materialien und Lernquellen, Technologien, Sozialformen, Übungs- und Präsentationsformen.“¹²⁸

Die jeweils gewählte Unterrichtsmethode gestaltet die Lehr- und Lernbedingungen im Geschichts- und Politikunterricht und orientiert sich an bestimmten allgemein- und fachdidaktischen Prinzipien. Während SAUER¹²⁹ die beiden Begriffe trennt und von „Prinzipien und Methoden“ im Geschichts- und Politikunterricht spricht, verbindet PANDEL die beiden Begriffe zu „methodischen Prinzipien“, weil jene einmal mehr die Medien, ein anderes Mal die Methoden, oder wieder ein anderes Mal mehr die Inhalte im Unterricht akzentuieren können. Didaktisch-methodische Prinzipien haben ihren Bezugspunkt in der jeweiligen Disposition, wie Inhalte und Themen im Unterricht dargestellt und erarbeitet werden.¹³⁰ Zwischen diesen Prinzipien gibt es keine scharfen Abgrenzungen. Sie durchdringen sich gegenseitig und bedingen einander oftmals: „So ist keine Projektorientierung ohne Handlungsorientierung und keine Problemorientierung ohne Schülerorientierung denkbar, die sich wieder (teilweise) mit Erwartungsorientierung überschneidet.“¹³¹

Grundsätzlich muss die gewählte Methode immer dem Ziel des Unterrichts (oder der Unterrichtsstunde) verpflichtet sein. Sind Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts nicht mit der Art ihrer Mitteilung (der Methode) kompatibel, so entsteht ein lernhemmender performativer Widerspruch. Um die geforderte Kompatibilität zu erreichen, müssen sämtliche Sprech- und Handlungsakte darauf ausgerichtet sein, die gegebenen Zielsetzungen zu fördern und nicht zu hemmen.¹³²

Wie in der Einleitung erwähnt, wird angestrebt, die Inhalte der HARARI-Bücher in einem subjekt- und kompetenzorientierten sowie ergebnis- und prozessorientierten Unterricht einzubetten. Dabei spielen zwei didaktische Prinzipien eine zentrale Rolle: Die Handlungsorientierung und das konzeptuelle Lernen. Auf diesen zwei nachfolgend vorgestellten Prinzipien aufbauend, werden im Folgenden weitere Prinzipien und Methoden

¹²⁸ Preuss-Lausitz, Ulf, Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009², S. 100.

¹²⁹ vgl. Sauer 2012.

¹³⁰ vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2013, S. 331.

¹³¹ ebda.: 332.

¹³² vgl. ebda.: 252.

beschrieben, die die inhaltlichen und didaktischen Themen dieser Arbeit sinnvoll ergänzen. Zuerst gilt es aber noch zu klären, was mit den Begriffen Subjekt- und Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht gemeint ist.

4.1. Kompetenzen und ihr Bezug zum Wissen

Nach WEINERT sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹³³

Sie können von den Lernsituationen, in denen sie erworben wurden, losgelöst und in anderen alltäglichen Situationen angewendet werden.¹³⁴ Kompetenzen wurden früher auch als Orientierungswissen bezeichnet. Sie können durch aktivierende, handlungs- und problemorientierte Lernwege trainiert und verbessert werden. Es ist dabei wichtig zu betonen, dass sie im Unterricht nicht gesondert vermittelt werden, sondern sie entstehen durch den Unterricht.¹³⁵

4.1.1. Historische Kompetenzen

In der Geschichtswissenschaft hat die FUER-GRUPPE¹³⁶ hierzu folgende Kompetenzbereiche beschrieben und im Schaubild visualisiert:

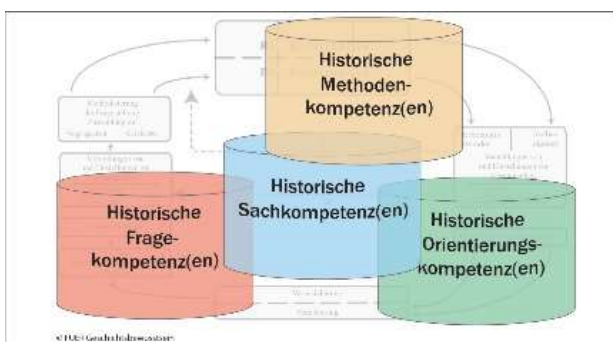


Abbildung 1: Kompetenzmodell des historischen Lernens.¹³⁷

¹³³ Weinert, Franz Emanuel, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001, S. 27f.

¹³⁴ vgl. Hellmuth 2010b: 471.

¹³⁵ vgl. ebda.: 469.

¹³⁶ FUER steht für „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“.

¹³⁷ Schreiber, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 203.

Die vier Kompetenzbereiche setzen sich aus drei prozessbezogenen Kompetenzen (historische Fragekompetenz, historischen Methodenkompetenz und historische Orientierungskompetenz) und einer strukturierenden Kompetenz (historische Sachkompetenz) zusammen.

Historische Fragekompetenz meint einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft eigene historische Fragen zu stellen und andererseits Fragestellungen in historischen Narrationen zu erkennen und zu verstehen.¹³⁸

Im Bereich der historischen Methodenkompetenz geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historische Narrationen zu „re-konstruieren“ (historische Narrationen selbst entwickeln) und bereits vorhandene historische Narrationen zu „de-konstruieren“, also in ihrer Struktur zu erfassen und zu analysieren. Historische Methodenkompetenz besitzt jemand, der die Kernkompetenzen der De- und Rekonstruktion auch im alltäglichen Umgang mit Geschichte und Vergangenheit nützen kann.¹³⁹

Die dritte prozessbezogene Kompetenz, die historische Orientierungskompetenz, hat viel mit Selbstreflexion und (gegebenenfalls) Anpassung und Revision eigener geschichtlicher Vorstellungen und Erfahrungen zu tun. Es geht sowohl um die selbst gemachten, unmittelbaren als auch um die mittelbaren nicht eigenen Zeiterfahrungen, die kraft der Sinnbildung in die eigenen Zeit- und Sinnkontinua eingebettet werden. Dazu braucht es Re-Organisationskompetenz, das heißt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bereits vorhandene Strukturen seines Geschichtsbewusstseins bewusst zu re-organisieren, revidieren oder modifizieren. Auch im Unbewussten kann sich dieser Prozess abspielen, etwa durch emotionale Erfahrungen. Welt- und Fremdverstehen sind ebenfalls Teile dieser Kompetenz. Durch sie werden auf der Grundlage von historischen Narrationen die eigenen Vorstellungen von der Welt und ihren Menschen reflektiert, mit den bisherigen Einschätzungen in Beziehung gesetzt und ebenfalls gegebenenfalls revidiert. Schließlich geht es in der historischen Orientierungskompetenz noch um historische Handlungsdispositionen. Dies bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Beschäftigung mit Geschichte ein Handlungsrepertoire erarbeiten, das sie in konkreten Situationen zu entsprechendem Handeln befähigt.¹⁴⁰

Im vierten Kompetenzbereich, der historischen Sachkompetenz werden die Ergebnisse der historischen Denkprozesse schließlich strukturiert. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, berühren die drei prozessbezogenen Kompetenzen die historische Sachkompetenz, da sich die Resultate der Denkprozesse in der Sachkompetenz niederschlagen.¹⁴¹ Die der Sachkompetenz

¹³⁸ vgl. *Schreiber* 2008: 204.

¹³⁹ vgl. ebda.

¹⁴⁰ vgl. ebda.: 205.

¹⁴¹ vgl. ebda.: 202.

zugeordneten Kernkompetenzen der Begriffs- und Strukturierungskompetenz sind aber nicht nur das Ergebnis, sondern auch die Grundlage historischer Denkprozesse.¹⁴² Bei der Begriffskompetenz geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Geschichte begrifflich und kategorial in seinen grundlegenden Faktoren zu erfassen, die Begriffe nötigenfalls zu modifizieren und über sie auch in immer neuen Situationen verfügen zu können.¹⁴³ Die Strukturierungskompetenz meint wiederum die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historisch zu kontextualisieren, diachrone und synchrone Zusammenhänge herzustellen, Übergänge und Umbrüche, Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten zu erkennen und zu benennen sowie geschichtstheoretische Strukturierungen sichtbar zu machen und menschliche Orientierungsbedürfnisse zu systematisieren.¹⁴⁴

So wie die historische Sachkompetenz sowohl Ausgangspunkt als auch Ergebnis historischer Denkprozesse ist, so ist das geschichtliche „Wissen“ gleichsam Bedingung für die Sachkompetenz. Denn ohne „Wissen“ können historische Begebenheiten weder begrifflich erfasst noch notwendige Strukturierungen und Kontextualisierungen vorgenommen werden. Wie KRAMMER betont, ist das Wissen aber nicht das Ziel, sondern das Mittel zum Zweck: Wer sich mit einem historischen Problem befassen möchte, der/die braucht das dazu notwendige Wissen und die Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie er/sie es sich beschaffen kann. Ein solches Wissen ist also anlassbezogen sowie beispielhaft und die Voraussetzung für den Erwerb historischer Kompetenzen. Das hat aber nichts mehr mit dem lexikalischen Überblickswissen zu tun, das über Generationen hinweg meist von Geschichtslernenden verlangt wurde.¹⁴⁵

Daraus folgend ist der- oder diejenige sachkompetent, der/die „über Wissen so verfügen kann, dass es anwendbar, lebendig dynamisch sowie ständig erweiterbar ist und genutzt werden kann, um erfolgreich und verantwortlich mit neuen Situationen zu Rande zu kommen.“¹⁴⁶

4.1.2. Das Kompetenzmodell der politischen Bildung

Die historischen Kompetenzen werden im Unterricht vervollständigt durch die Kompetenzen in der Politischen Bildung.

¹⁴² vgl. ebda.: 204.

¹⁴³ vgl. Schreiber 2012: 121f.

¹⁴⁴ vgl. ebda.: 122f.

¹⁴⁵ vgl. Krammer 2010: 442.

¹⁴⁶ Schreiber 2012: 123.

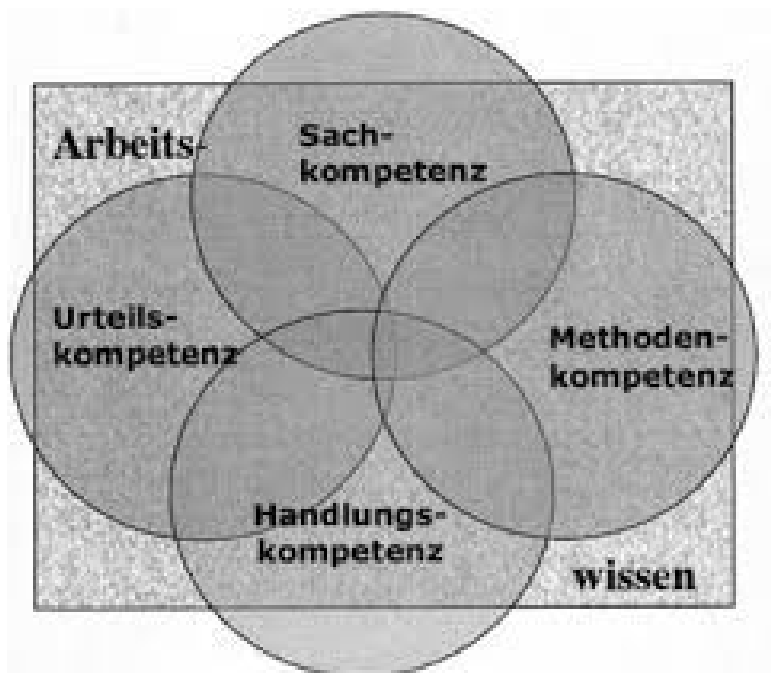


Abbildung 2: Kompetenzmodell der Politischen Bildung¹⁴⁷

Die politische Urteilskompetenz „beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen.“¹⁴⁸ Dabei geht es nicht nur darum, selbst politische Urteile zu bilden und zu begründen, sondern auch bereits fertig vorliegende Urteile einer fundierten, sachlichen Prüfung und eventuellen Revision zu unterziehen.

Wer politische Handlungskompetenz besitzt, der kann eigene politische Positionen fundiert und elaboriert formulieren und artikulieren und politische Konflikte verbal austragen, aber ebenso die politischen Positionen der anderen verstehen und auch aufgreifen. Er oder sie kann bei der Lösung politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Probleme mitwirken und dabei sowohl eigene als auch fremde Bedürfnisse mitberücksichtigen. Konfliktfähigkeit, Toleranz, Akzeptanz, Kompromissbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit sind Schlagworte, die politisch handlungskompetente Personen auszeichnen.¹⁴⁹ Durch die Beschäftigung mit Geschichte ist es durchaus möglich, Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart zu zeigen, die sichtbare Auswirkungen in die Zukunft haben können. Allerdings muss immer der jeweilige Zeitkontext mitberücksichtigt werden. Handlungsmöglichkeiten der Vergangenheit sind nicht

¹⁴⁷ Sander, Wolfgang, Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. S. 300, online unter: <https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1305> [Zugriff am 07.06.2019].

¹⁴⁸ Krammer, Reinhard et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Wien 2008, S. 6. Online unter: URL: https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf [Zugriff am 07.06.2019].

¹⁴⁸ vgl. Schreiber 2012: 124.

¹⁴⁹ vgl. Krammer et al. 2008: 7.

mit jenen der Gegenwart gleichzusetzen, denn es gibt keine automatische Übertragung vergangener Handlungen auf die Gegenwart.¹⁵⁰

Politische Methodenkompetenz schließlich meint, dass man über Methoden und Verfahren verfügt, Manifestationen des Politischen zu entschlüsseln und zu hinterfragen und gleichzeitig auf reflektierte Art und Weise eigene Manifestationen erstellen und aufbauen kann, die die eigene politische Willensäußerung unterstützen.¹⁵¹

Wie bei den historischen Kompetenzen nimmt die Sachkompetenz eine Sonderstellung ein, da sie nicht, wie die anderen, durch Operationen und kognitive Prozesse gebildet wird. Unter Sachkompetenz versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft (Basis-)Konzepte des Politischen¹⁵² zu verstehen und über sie verfügen zu können. Diese Basiskonzepte (auf die in dieser Arbeit noch ausführlicher Bezug genommen wird) fungieren gleichsam als Knotenpunkte im Netzwerk des Politischen. Wer über politische Sachkompetenz verfügt, kann in einem Prozess der ständigen Differenzierung und Konkretisierung diese Konzepte weiterentwickeln.¹⁵³

Wissen wird in der Politischen Bildung – ähnlich dem Modell der historischen Kompetenzen – als „Arbeitswissen“ gesehen. Keine Kompetenz kann ohne Wissensinhalte erworben werden. Dieses Wissen ist aber anlassbezogen und steht nicht für sich selbst, sondern besitzt instrumentellen Charakter, um beim Auf- und Ausbau der Kompetenzen zu unterstützen.¹⁵⁴

In der Realität kann in einer Unterrichtssituation nie nur eine Kompetenz erlernt oder trainiert werden. Notwendigerweise kommt es hier zu Überlappungen, gerade wenn Kompetenz die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft meint, sich auf neue Situationen einzustellen und sie zu bewältigen, denn neue Situationen bringen meist unerwartete Überschneidungen mit sich.¹⁵⁵

Begegnet man neuen Problemsituationen in einer kompetenten Art und Weise, so ist Wissen zwangsläufig mit dabei. Denn Kompetenzförderung fördert den Ausbau von Wissen und durch eine intelligente Wissensentwicklung ist umgekehrt wieder Kompetenzförderung möglich.¹⁵⁶

¹⁵⁰ vgl. *Hellmuth* 2010b: 478.

¹⁵¹ vgl. *Krammer* et al. 2008: 3 u. 7.

¹⁵² SANDER definiert als Basiskonzepte des Politischen die Begriffe: „Macht“, „Recht“, „Gemeinwohl“, „System“, „Öffentlichkeit“ und „Knappheit“. Vgl. *Sander*, Wolfgang, *Politik entdecken – Freiheit lieben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts. 2013⁴, S. 95ff. und vor allem die Grafik auf S. 103.

¹⁵³ vgl. *Krammer* et al. 2008.: 4.

¹⁵⁴ vgl. ebda.: 3.

¹⁵⁵ vgl. *Schreiber*, Waltraud, *Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen. Ein Essay*. In: *Kühberger*, Christoph (Hg.): *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach/Ts. 2012, S. 119.

¹⁵⁶ vgl. ebda.: 130.

4.1.3. Synergieeffekte zwischen den Kompetenzmodellen

Zwischen den Kompetenzmodellen gibt es einige Synergieeffekte, die sich im Geschichts- und Politikunterricht nutzen lassen. Wie HELLMUTH¹⁵⁷ zeigt, wurden die Überschneidungen in den Kompetenzmodellen bislang meist nur so genützt, dass die historischen Kompetenzen lediglich vorbereitende oder ergänzende Funktionen im Politikunterricht besaßen.

Als vorbereitender Faktor für die politische Bildung kann der Geschichtsunterricht den Lernenden helfen, begründete Positionen zu historischen Problemen zu entwickeln, die eine Vorbereitung auf gegenwärtige politische Urteile darstellen können, sowie die Urteilsfähigkeit der Schüler/-innen ausdifferenzieren. Darüber hinaus kann historisches Lernen die Empathiefähigkeit fördern. Durch das Einfühlen in die Handlungsentscheidungen historischer Persönlichkeiten können auch gegenwärtige Handlungen und Verhaltens- und Denkweisen besser verstanden werden.

Als ergänzende Funktion kann der Geschichtsunterricht das Prozesshafte zeigen, das historischen, wie politischen Handlungen inhärent ist. Der Geschichtsunterricht entlarvt scheinbar Dauerhaftes in Politik und Gesellschaft als Mythos, wodurch das Gewordene in der Gegenwart nicht mehr als unabwendbar und „gewachsen“ angesehen wird, sondern als etwas, das das Ergebnis bestimmter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Konstellationen ist und das alles auch ganz anders sein hätte können.¹⁵⁸

Feministinnen und Feministen beschäftigen sich nicht mit der Geschichte des Patriarchats, um es zu perpetuieren und postkoloniale Wissenschaftler/-innen schreiben nicht die Geschichte der europäischen Kolonisation, um sie zu wiederholen, sondern um sich von ihr zu befreien. Die Geschichte kann also gegenwärtige politische Entscheidungen historisch relativieren. Daher kann der Geschichtsunterricht in ergänzender Funktion im Politikunterricht für die nötige historische Dimension sorgen.

Der vorbereitende und ergänzende Charakter von Geschichtsunterricht in der Politischen Bildung ist das Resultat von Überschneidungen der Kompetenzmodelle, nicht aber das Ergebnis einer Synthetisierung. So ist die ergänzende Funktion auf die Überschneidung der historischen Orientierungskompetenz mit der politischen Urteils- und Handlungskompetenz zurückzuführen: Durch die Kenntnis der historischen Dimension des Gegenwärtigen verbessert sich die politische Handlungs- und Urteilskompetenz. Es gibt noch weitere Beispiele für Überschneidungen: Sowohl in der historischen als auch in der politischen Sachkompetenz geht

¹⁵⁷ vgl. Hellmuth, Thomas, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38/4 (2009a), S.486.

¹⁵⁸ vgl. ebda.

es um den korrekten und elaborierten Umgang mit Fachbegriffen (Herauslösung aus der Alltagssprachlichen Bedeutung) und Konzepten und deren ständige Ausdifferenzierung. Des Weiteren beinhaltet sowohl historische als auch politikbezogene Methodenkompetenz die Analyse von Quellen, die Dekonstruktion historischer Narrationen, die Rekonstruktion von Teilen der Vergangenheit mit Hilfe von Quellen sowie die kritische Analyse und das Erstellen politischer Manifestationen.¹⁵⁹

Mit der Erfassung der Überschneidungsbereiche oder den Versuchen, Geschichte eine vorbereitende oder ergänzende Funktion beizumessen ist das gemeinsame Potenzial der historischen und politischen Kompetenzen aber nur teilweise ausgeschöpft. Denn die subjektive Ebene der Lernenden wird dabei mehr oder weniger außen vor gelassen:

„Weder politische Sinngebung und damit verbundene Sozialisationsprozesse noch die Reflexion darüber wird in den vorliegenden Vorschlägen, Geschichte mit Politischer Bildung zu verbinden, zufriedenstellend berücksichtigt. Ein historisch-politisches Lernmodell sollte daher das Nebeneinander der Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik aufgeben und einen Schritt weiter gehen, indem es die historisch-politische Sinnstiftung in den Vordergrund der Überlegungen rückt. Dabei dürfen historische und politische Kompetenzen nicht voneinander isoliert, sondern als historisch-politische Kompetenzen betrachtet werden.“¹⁶⁰

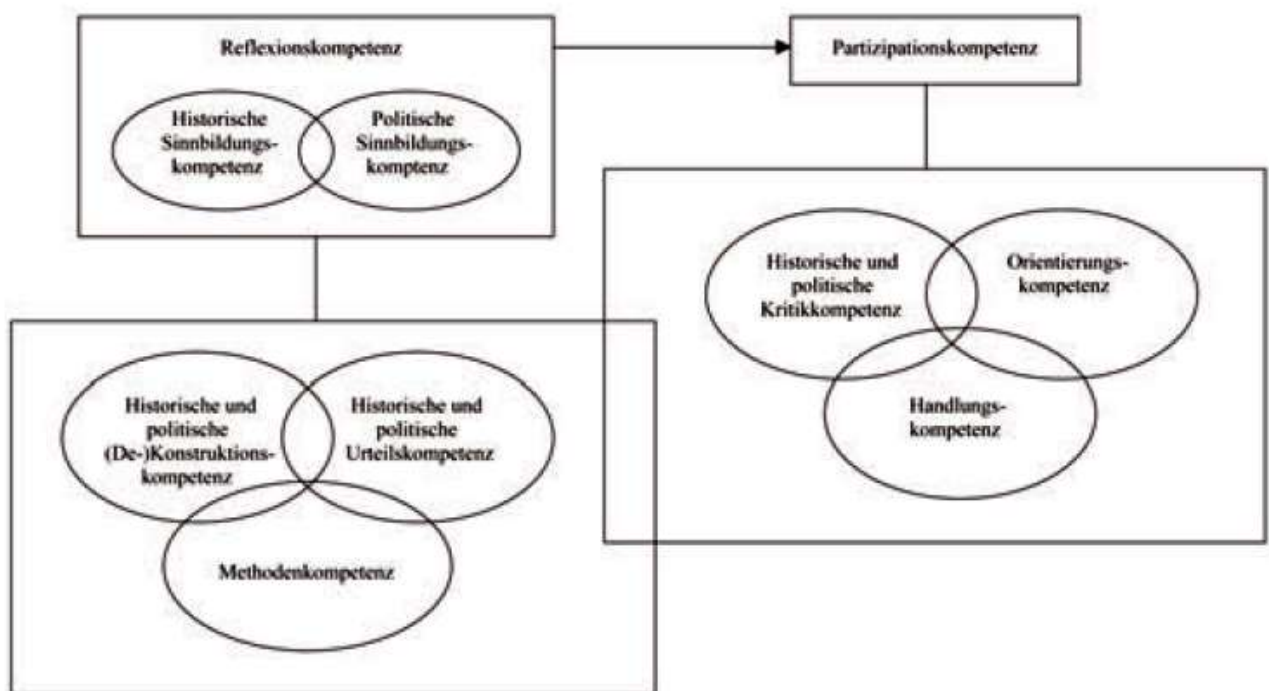


Abbildung 3: Ein historisch-politisches Kompetenzmodell auf Basis historisch-politischer Sinnstiftung¹⁶¹

¹⁵⁹ vgl. Krammer 2010: 455.

¹⁶⁰ Hellmuth 2009a: 489.

¹⁶¹ ebda.: 493.

Das von THOMAS HELLMUTH zu diesem Zweck entwickelte historisch-politische Lernmodell (Abbildung 3) berücksichtigt die subjektiven Sinndeutungen der Lernenden und hebt dabei die Reflexionskompetenz ausdrücklich hervor, die er als Fähigkeit versteht, diese subjektiven Sinngebungen zu dekonstruieren.¹⁶² In seinem historisch-politischen Kompetenzmodell wird auf das wechselseitige Verhältnis zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlichen System in zweierlei Weise Bezug genommen. Es orientiert sich erstens an einem demokratischen Sinnbildungsmodus und verpflichtet sich daher, die Lernenden in Richtung einer demokratischen Kultur zu beeinflussen. Zweitens widerspricht es dem Vorwurf der daraus möglicherweise resultierenden Indoktrination mit dem Argument, dass es die ständige Reflexion beinhaltet, die es den Lernenden gestattet, sich die Umweltbedingungen aktiv anzueignen.

Die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion setzt sich dabei aus der historischen und der politischen Sinnbildungskompetenz zusammen. Dabei wird Sinnbildung „als dynamischer Prozess verstanden, bei dem die Deutung der Vergangenheit in Form des Konstruktes ‚Geschichte‘ und die Deutung der politischen Gegenwart eine identitätsstiftende Funktion besitzen.“¹⁶³ Um die Sinnbildung zu gewährleisten, sind die historische und die politische Dekonstruktionskompetenz und die historische und politische Urteilskompetenz notwendig, die zahlreiche Überschneidungen aufweisen.¹⁶⁴ Beide erfordern Methodenkompetenz, um sich notwendige Informationen über Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zu beschaffen, Texte entsprechend zu analysieren und historische, wie politische Dokumente zu dekonstruieren. Die Reflexionskompetenz ist die Voraussetzung für die Partizipationskompetenz. Diese „ermöglicht eine auf demokratischer und rationaler Basis beruhende aktive Teilnahme an Politik, die im Sinne der Reflexionskompetenz auch der Selbstreflexion unterliegt. Dazu notwendig sind Kritikkompetenz, Orientierungskompetenz und Handlungskompetenz.“¹⁶⁵ Mit Hilfe der Kritikkompetenz können die eigenen historischen und politischen Sinnstiftungen hinterfragt werden, während die Orientierungskompetenz es den Einzelnen ermöglicht, sich in der komplexen politischen Realität zurechtzufinden, in dem sie ein mehr oder weniger geschlossenes Gesellschaftsbild konstruieren, immer im Wissen, dass es sich dabei um ein Konstrukt handelt. Auf Basis dieser Kompetenzen ist wiederum Handlungskompetenz möglich. Mit ihr können Individuen ihre eigenen Urteile in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen

¹⁶² vgl. *Hellmuth* 2009a: 490.

¹⁶³ ebda.: 491.

¹⁶⁴ vgl. ebda.: 491.

¹⁶⁵ ebda.: 492.

und sie rational und argumentativ verteidigen und gegebenenfalls modifizieren, wenn andere Argumente schlüssiger und nachvollziehbarer sind.¹⁶⁶

4.1.4. Methodenorientierung

Hand in Hand mit der Kompetenzorientierung geht die Methodenorientierung im Geschichts- und Politikunterricht. Erst seit den 1990er Jahren ist sie in der Geschichtsdidaktik Teil des Curriculums. Davor galten Methoden als Hilfen für Lehrkräfte. Mit der Methodenorientierung im Unterricht änderte sich dies. Methoden sind nun einerseits Gegenstand des Unterrichts, für deren Erarbeitung Zeit einzuplanen ist und andererseits sind Methoden auch Verfahren und Techniken, die Schüler/-innen anwenden können sollen, um sich mit ihrer Hilfe Themen und Inhalte selbstständig erarbeiten zu können.¹⁶⁷

Gerade für die Quellenarbeit, die ja seit den 1970er Jahren im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts steht, ist ein fundiertes Methodenwissen unabdingbar. Nur mit Hilfe der Quellen können sich Historiker/-innen ein Bild von der Vergangenheit machen.¹⁶⁸ Um diese hinreichend interpretieren zu können, brauchen Schüler/-innen ein entsprechendes Methodenwissen. So müssen die Interpretationsregeln, die für eine bestimmte Quelle gelten, gekannt werden. Die Lehrkraft muss den Lernenden jenes Regelwissen vermitteln, mit dem diese dann die Interpretationen selbstständig durchführen können. Daher ist Methodenlernen ein Regellernen. Sind die methodischen Regeln erst einmal verinnerlicht, können sie für unterschiedlichste Themen angewandt werden. Unterschiedliche Gegenstandsbereiche erfordern die Kenntnis unterschiedliche Regelsysteme, denn die Regeln, wie eine schriftliche Quelle zu interpretieren ist, sind nicht dieselben, wie jene, wenn es darum geht, bildliche Quellen zu erörtern.¹⁶⁹

4.2. Subjektorientierung und historisch-analytische Sinnbildung

Die Diskussion über die Kompetenzorientierung scheint in der Fachwelt in eine Sackgasse geraten zu sein.¹⁷⁰ Auch weil sie sich, wie es SCHULZ-HAGELEIT formuliert, zur „Litanei“ und

¹⁶⁶ vgl. Hellmuth 2009a: 491: 491.

¹⁶⁷ vgl. Pandel 2013: 355.

¹⁶⁸ vgl. Sauer 2012: 107.

¹⁶⁹ vgl. Pandel 2013: 356.

¹⁷⁰ vgl. Hellmuth, Thomas, Historisch-analytische Sinnbildung. Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik. In: Motz-Linhart, Reinelde (Red.): Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages Krems/Stein, 24. – 28. September 2012. (= Veröffentlichungen des Verbandes Österreichischer Historiker und Geschichtsvereine 35) St. Pölten 2015, S. 519.

zum Glaubensbekenntnis auf die neue Göttin Kompetenz entwickelt zu haben scheint.¹⁷¹ Wiewohl Kompetenzen bei methodischen Überlegungen zum Geschichtsunterricht immer im Hintergrund präsent sein sollen, ist eine strikte Zuordnung einzelner Unterrichtsstunden oder Sequenzen zu bestimmten Kompetenzbereichen klar abzulehnen, vor allem, weil sich die Kompetenzbereiche, wie schon vorhin festgestellt, zwangsläufig überlappen und nicht klar voneinander abtrennen lassen.

In der subjektorientierten Geschichtsdidaktik sollen die hinter den Kompetenzmodellen liegenden Intentionen nicht verworfen werden, vielmehr sieht sie sich als eine Erweiterung der Kompetenzmodelle um praktische Implikationen.¹⁷² Genauer gesagt werden die gängigen Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik um eine subjekttheoretische Perspektive erweitert. KÜHBERGER erklärt, dass „unter einer subjektorientierten Fachdidaktik [...] die wissenschaftliche Beschäftigung mit der individuellen Struktur und Entwicklung des Menschen in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Rahmungen verstanden werden [kann].“¹⁷³

Wie in der Kompetenzorientierung vorgesehen, treten die lehrer- und inhaltsorientierte Vermittlung von Daten, Fakten und Vergangenheitsdarstellungen, die bereits durch Lehrkräfte, Schulbuchautorinnen und -autoren etc. vorinterpretiert wurden, zurück. In den Vordergrund tritt eine differenzierte Sicht auf die Lernprozesse in den spezifischen Lernsettings. Lernende werden als Subjekte ihres eigenen Lernens wahrgenommen. In ihren subjektiven Lernprozessen sind die ganz individuellen Lernwege ebenso enthalten wie auch die jeweiligen biografischen Kontexte und die spezifischen gesellschaftlichen Zumutungen.¹⁷⁴ Es liegt in der Natur der Sache, dass innerhalb eines Lernprozesses nicht alle Lernenden einer Lerngruppe zu denselben Ergebnissen kommen. Ganz im Gegenteil ist es wünschenswert – unter der Voraussetzung, dass bestimmte Schritte der Quellenkritik eingehalten wurden – wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedliche belegbare Interpretationen derselben historischen Entwicklung liefern. Es kann und darf auch auf der Inhaltsebene zu Unterschieden kommen. So kann sich diese Schülerin mit diesem Aspekt eines historischen Phänomens beschäftigen und jener Schüler mit einem anderen Aspekt desselben Phänomens. Besonders wenn es um gegenwärtige Entwicklungen geht und die Lernenden daraus abgeleitet Zukunftserwartungen formulieren,

¹⁷¹ Schulz-Hageleit, Peter, Schüler-Kompetenzen – Lehrerkompetenzen. Zwei divergente Zielperspektiven der historisch-politischen Fachdidaktik. In: Geissler, Christian / Overwien, Bernd (Hg.): Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag, Münster 2010, S. 111, zit. nach Hellmuth 2015: 519.

¹⁷² vgl. Hellmuth 2015: 519.

¹⁷³ vgl. Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 40.

¹⁷⁴ vgl. ebda.: S. 25.

kann dies zu inhaltlichen Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe führen. Diese können eine produktive Grundlage für Diskussionen und geregelte Dispute im Geschichts- und Politikunterricht sein. Denn weder die Interpretation noch die thematische Auswahl müssen innerhalb eines subjektorientierten Unterrichtssettings identisch sein.¹⁷⁵ Die Subjektorientierung im Zusammenhang mit historischen Lernprozessen berücksichtigt die biografischen Hintergründe und identitätskonkreten Erfahrungswelten der Lernenden. Dabei werden „Differenz und Heterogenität als konstituierende Merkmale der Auseinandersetzung mit Geschichte [...] zugelassen, aber auch hinsichtlich der individuellen Lernvoraussetzungen erarbeitet.“¹⁷⁶

Besonders wichtig ist schließlich das Prinzip der Autonomie in subjektorientierten Lernräumen. Durch ein Höchstmaß an möglicher Autonomie wird den Lernenden gestattet, dass sie ihre Strategien der Existenzbewältigung selbst einbringen. Voraussetzung dafür ist dabei immer, dass ein Rahmen geschaffen wird, der sowohl prozess- als auch ergebnisorientierte Arbeit zulässt.¹⁷⁷

Subjektorientierung gilt aber nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende. Selbstreflexionskompetenz darf daher nicht nur von den Lernenden eingefordert werden, sondern auch die Lehrkraft muss sich und ihre Unterrichtsgestaltung selbstreflexiv hinterfragen. Trotz aller Autonomiebestrebungen bleibt sie das richtungsweisende Subjekt im Geschichtsunterricht¹⁷⁸ und ihr Verhältnis zum Stoff prägt dessen Bewertung. Sie gibt als historisch-politisches Subjekt immer – ob bewusst oder unbewusst – Wertungen ab und die Gegenwartsbezüge fallen aufgrund dieser Abschätzungen auch dementsprechend von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich aus.¹⁷⁹ Dadurch kann es auch zu Spannungen zwischen Lehrenden und Lernenden kommen. Die subjektorientierte, sich selbst vergewissernde Lehrkraft kann dabei aber in einen selbstbewussten Dialog mit den Schülerinnen und Schülern treten, und aus der Spannung kann ein sich wechselseitig fruchtbar ergänzendes Gesprächsklima entstehen.¹⁸⁰

¹⁷⁵ vgl. Kühberger: 2015: 30.

¹⁷⁶ ebda.: 35.

¹⁷⁷ vgl. Golser, Magdalena/ Hellmuth, Thomas/ Maresch, Dominik, Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelle Lernen. In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 51.

¹⁷⁸ vgl. Schulz-Hageleit 2015: 196.

¹⁷⁹ vgl. ebda.: 198.

¹⁸⁰ vgl. ebda.: 212f.

4.2.1. Subjektorientierung und die Neue Kulturgeschichte

Ein subjektorientierter Ansatz setzt bei der so genannten „Neuen“ Kulturgeschichte an. Damit sind jene seit 1992 existierenden geschichtswissenschaftlichen Brennpunkte gemeint, die sich vom alten, normativen Kulturbegriff entfernen und weggehen von einer reinen Strukturgeschichte, die die historischen Subjekte weitgehend ignoriert. Mittels der Konzepte der Alltag- und Mikrogeschichte wird das historische Subjekt - der Mensch, der in den vergangenen und gegenwärtigen Strukturen leb(t)e – verstärkt in den Blick genommen, um im Kleinen die Wirkmächtigkeit von großen Strukturen zu illustrieren. Demgemäß werden Quellen der Alltagsgeschichte genutzt (Briefe, Tagebücher, autobiographische Aufzeichnungen, Testamente) um eine Brücke hin zu den Lernenden zu legen. Die Neue Kulturgeschichte erachtet unterschiedliche Zugangsweisen zur Geschichte als legitim und lehnt euro- und ethnozentrische Theorien ab. Sie stellt den Versuch an, auch subjektive Sichtweisen aus der Vergangenheit sowie vergangene Lebensbewältigungsmodelle von Individuen vorzustellen. Damit können Lernende Einsicht in vergangene Gegebenheiten erlangen.¹⁸¹ Dies führt schlussendlich im Idealfall zu einem Verstehensprozess im hermeneutischen Sinn: Das Handeln und Verhalten anderer wird für das Individuum nachvollziehbar.

4.2.2. Adressatenorientierung in der Subjektorientierung

Subjektorientierung verbindet Adressatenorientierung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Überlegungen. Die Lernenden werden nicht alleine nur dort „abgeholt, wo sie stehen“, wie es in der Adressatenorientierung gerne zugespitzt formuliert wird, sondern das Individuum rückt in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses und knüpft das Lernen an die bisher gemachten lebensweltlichen Erfahrungen und Konzepte, die aus seiner/ihrer Sozialisation heraus resultieren. Das heißt, dass das Individuum nicht für sich stehend isoliert betrachtet wird, sondern stets in seinem sozialen Kontext.¹⁸²

GOLSER, HELLMUTH und MARESCH definieren hierzu vier Axiome der subjektorientierten Adressatenorientierung:

- 1) „Unterrichtsplanung muss sich an den zu erwartenden Lernenden orientieren, indem sie die größtmögliche individuelle Autonomie bei Lernprozessen zulässt.
- 2) Die Lernenden sind aber auch immer in ihrem sozialen Umfeld als Teil eines sozialen Systems, der Schulklasse und des Unterrichts zu erfassen.
- 3) Lehrende müssen auf Lernsituationen adäquat reagieren und diese eventuell ad hoc modifizieren.

¹⁸¹ vgl. Kühberger 2015: 33ff. und Pflüger 2014: 124f.

¹⁸² vgl. Golser/ Hellmuth/ Maresch 2015: 49.

4) Bei der Unterrichtsplanung muss auf Alter, Entwicklung unterschiedliche Herkunft, Lebenswelten und Bildungsvoraussetzungen reagiert werden.“¹⁸³

4.2.3. Subjektorientierung als Verbindung von Subjekt- und Objektebene und ihre Geltungen für die Kompetenzbereiche

Im subjekttheoretischen Kompetenzmodell wird die Subjekt- mit der Objektebene des Geschichtsunterrichts verbunden.¹⁸⁴ Erst die Verbindung zwischen diesen beiden Ebenen kann ein analytisches Geschichtsbewusstsein gewährleisten.¹⁸⁵

Die Objektebene bezieht sich dabei auf historische Sachthemen, den „Stoff“, sowie die Methoden und Medien, mit denen er vermittelt wird. Die Subjektebene berücksichtigt, wenn sie in den Lernprozess mit einbezogen wird, darüber hinaus auch die Lebenswelt der Lernenden, wodurch auch die Objektebene (die Beschäftigung mit Themen der Geschichte) Teil der Lebenswelt werden kann.¹⁸⁶

Hierbei sind zwei Kompetenzbereiche grundlegend:

1. Auf der Objektebene die Reflexionskompetenz, die den/die Lernende/n befähigen soll, mit historischen Quellen kritisch umzugehen und historische Erzählungen als Elemente eines eventuell normativen Geschichtsbewusstseins entlarvt.
2. Auf der Subjektebene die Selbstreflexionskompetenz, die dem/der Einzelnen ermöglicht, sich bewusst zu machen, dass seine/ihre eigenen Einstellungen zu hinterfragen und als Teil eines Sozialisationsprozesses zu sehen sind, der von Normen und Wertvorstellungen geprägt ist. In beiden Ebenen verankert sind die (De-)Konstruktions- und die Urteilskompetenz.¹⁸⁷

Die historischen Kompetenzen aus dem subjekttheoretischen Blickwinkel hat HELLMUTH in der folgenden Grafik¹⁸⁸ visualisiert:

¹⁸³ Golser/ Hellmuth/ Maresch 2015: 51.

¹⁸⁴ vgl. Hellmuth 2010b: 475.

¹⁸⁵ Völkel, Bärbel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012, 3. durchg. u. aktual. Auflg., S. 23 – 30.

¹⁸⁶ vgl. Hellmuth 2010b: 466.

¹⁸⁷ vgl. ebda.: 475.

¹⁸⁸ vgl. ebda.: 479.

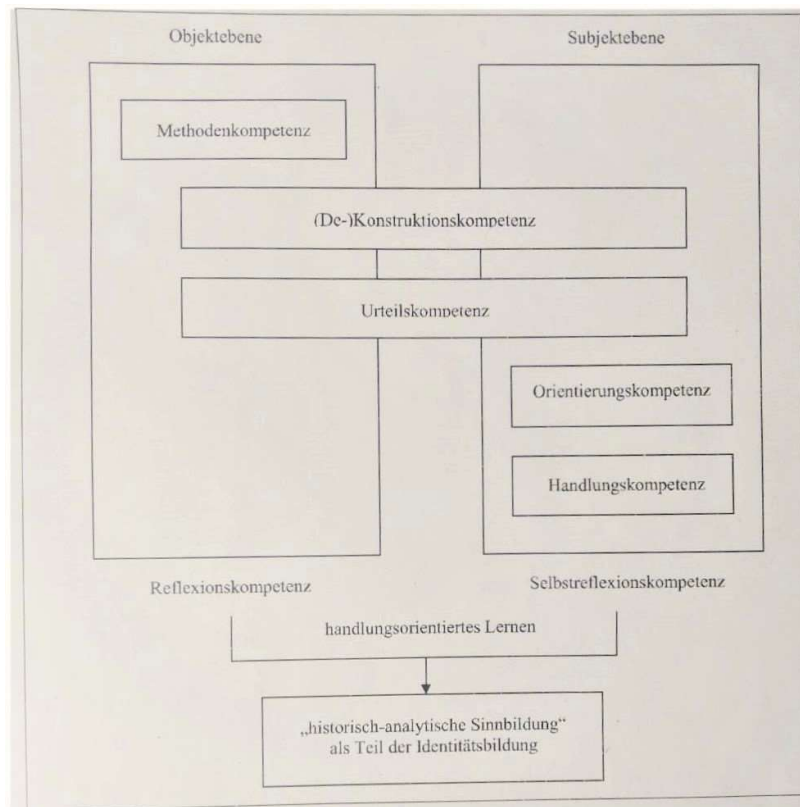


Abbildung 4: Historische Kompetenzen aus subjekttheoretischer Perspektive

Das erweiterte Kompetenzmodell der Subjektorientierung versucht den interpersonalen Raum dem transpersonalen Raum im Geschichtsunterricht anzunähern. Während der interpersonale Raum durch soziale Beziehungen definiert ist und für die Schülerinnen und Schüler einen lebensweltlich konkret erfahrbaren Nahraum darstellt, ist der transpersonale Raum abstrakt und verhandelt Begriffe wie Herrschaft, Macht und Geschlecht. Diese Begriffe sind nicht unbedingt lebensnah für die Lernenden.¹⁸⁹ Umso wichtiger ist es, im Geschichtsunterricht diese beiden Räume miteinander in Beziehung zu setzen.

Auch SCHREIBER betont die enge Verflechtung der Kompetenzen, die auf einen reflektierten Umgang einerseits und auf einen (selbst-)reflexiven Umgang mit der Vergangenheit und der Geschichte andererseits abzielen.¹⁹⁰

Sowohl die eigenen als auch die fremden Vorstellungen über die Vergangenheit sind Konstrukte, die entschlüsselt und dekonstruiert werden müssen. Denn ein reflektierter und (selbst-)reflexiver Umgang mit Geschichte bedeutet, anzuerkennen, dass Geschichte nur narrativ vorliegen kann und dass der dabei notwendige Zusammenhang zwischen

¹⁸⁹ vgl. Hellmuth 2010b: 478.

¹⁹⁰ vgl. Schreiber, Waltraud et al., Warum Kompetenzorientierung Subjektorientierung immer einschließen muss und wie Empirie versuchen kann, dies als Herausforderung anzunehmen. In: Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 243.

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft immer auch subjektive Komponenten enthält.¹⁹¹ Dazu braucht es ein Wissen über die Mechanismen der Konstruktion von Geschichte. „Der Lernende soll demnach erkennen und auch problematisieren können, dass die eigenen und fremden Geschichtskonstruktionen und -narrationen zur Identitätsstiftung beitragen und somit Ausdruck unterschiedlicher Formen des Weltverständnisses bzw. des normativen Geschichtsbewusstseins sind.“¹⁹²

Bei der Dekonstruktion geht es aber nicht darum, die Autorinnen und Autoren historischer Texte geringzuschätzen und sich über ihre Arbeiten zu erheben, sondern darum, nachzuvollziehen, warum die Autorin/der Autor dieses Thema in den Vordergrund stellt und jenes hintan. Die Lernenden müssen sich bewusstmachen, dass jede historische Erzählung an erster Stelle eine Erzählung ist und nicht die historische Wirklichkeit abbilden kann. Mittels Dekonstruktion kann die uneingeschränkte Gläubigkeit gegenüber historischen Narrationen abgebaut werden.¹⁹³ Erst auf ihrer Basis kann Urteilsfähigkeit erlangt werden. Diese erlaubt den multiperspektivischen Blick auf ein historisches Thema, worauf aufbauend sich die Lernenden ein rational begründbares Urteil erlauben können und dieses auch kommunikativ äußern.

Sowohl die (De-)Konstruktions- als auch die Urteilskompetenz benötigen als Grundlage Methodenkompetenz. Mit ihrer Hilfe können Fragen an die Vergangenheit formuliert und Fragestellungen erfasst werden, auf die die fremden historischen Narrationen beruhen. Lernende sollen historische Textgattungen (das schließt Filme, Bilder und andere Medien mit ein) klassifizieren und bewerten können und über das nötige analytische Rüstzeug verfügen, diese Texte zu allererst als Ausdruck der Zeit zu sehen, in der sie entstanden sind.¹⁹⁴

4.2.4. Erfahrungsorientierung

Erfahrungsorientierung hängt eng mit der Subjektorientierung zusammen. Auch Erfahrungen gehen sowohl als Gegenstand (Objektebene) als auch als subjektive Dimension (Subjektebene) in den schulischen Lernprozess ein. Sie sind für das Lernen selbstverständlich, weshalb die Erfahrungsorientierung auch ein wichtiges Unterrichtsprinzip ist. Auf der Subjektebene stellen alltäglich gemachte, alterstypische und lebensweltliche Erfahrungen oft den Ausgangspunkt für die Erarbeitung von Themen dar. Mit ihrer Hilfe können sich Geschichtsbereiche leichter

¹⁹¹ vgl. *Schreiber* 2015: 245.

¹⁹² *Hellmuth* 2010b: 476.

¹⁹³ vgl. *Krammer* 2010: 451f.

¹⁹⁴ vgl. *Hellmuth* 2010b: 476.

erschließen.¹⁹⁵ Mit Erfahrungen aufgeladener Geschichtsunterricht versinnlicht ihn und berührt die Schülerinnen und Schüler emotional sowie in ihrer Fantasie- und Gedankenwelt.¹⁹⁶

Auf der Objektebene können die subjektiven Erfahrungen historischer Gruppen (z.B. Erfahrungswelt von Soldaten in Kriegen zu verschiedener Zeit) zum Thema werden. Sie zählen didaktisch zum Bereich der „Neuen Kulturgeschichte“ und dienen ihr als empirische Quellen.¹⁹⁷

Es ist in diesem Zusammenhang einmal mehr wichtig zu betonen, dass diese Erfahrungen im weiteren Unterrichtsverlauf kontextualisiert und reflektiert werden müssen, da sonst die Gefahr unzulässiger Übertragungen von gegenwärtig gemachten Erfahrungen auf die Vergangenheit, die ihre eigenen Strukturen hat, besteht.¹⁹⁸

4.3. Prozessorientierung im Geschichtsunterricht

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik basiert theoretisch auf sozial- und kulturwissenschaftlichen, genauer auf sozialkonstruktivistischen und systemtheoretischen Theorien. Diese gehen weg von den in der Bildungswissenschaft vorherrschenden Lernpsychologien, die meist schematisch und spekulativ von „idealtypischen“ Lernverhältnissen und Lernbiografien ausgehen. Lernbiografien sind vielfältig und vielschichtig und daher mit verfügbaren Lerntheorien kaum zu erschließen.¹⁹⁹

Prozessorientierung betrachtet den Unterricht als eigenständige soziale Struktur²⁰⁰ und legt ihren Schwerpunkt auf Fragen des Lernprozesses im „Hier und Jetzt“. Wird das Lernen in einer Gruppe prozessorientiert organisiert, so rückt das Kommunikationssystem in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit; dann wird das Lernen als Prozess sozialer Kommunikation verstanden. Selbstverständlich sind dabei interaktive und projektorientierte Arbeitsformen. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation in einem Arbeitsprozess wird ein wichtiges Moment in der Beobachtung und Steuerung des Unterrichts.²⁰¹

Wie ECKER ausführt, wird der Lehr- und Lernprozess dabei nicht als hierarchische Abfolge von aufeinander aufbauenden Aktivitäten gesehen, sondern als eine assoziative und prozesshafte Veränderung von Repräsentanten der Wirklichkeit im psychischen System der lernenden

¹⁹⁵ vgl. *Pandel* 2013: 353.

¹⁹⁶ vgl. *Schulz-Hageleit*, Peter, Erfahrung/Erfahrungsunterricht. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 58.

¹⁹⁷ vgl. *Pandel* 2013: 354.

¹⁹⁸ vgl. *Schulz-Hageleit* 2014³: 58.

¹⁹⁹ vgl. *Ecker* 2015: 496.

²⁰⁰ vgl. *ebenda*: 506.

²⁰¹ vgl. *ebenda*: 510.

Individuen. Im lernenden System Geschichtsunterricht lernt aber nicht nur das einzelne Individuum, sondern auch das Gesamtsystem der Gruppe verändert sich.²⁰²

Um dieses System produktiv werden zu lassen, braucht es eine explizite Vereinbarung zwischen Lehrenden und Lernenden über das Thema der Kommunikation und die dazu erforderlichen Regeln der Kommunikation, damit eine Neukonstruktion von (historischem) Wissen im Unterricht gelingen kann. Daher muss der/die Lehrende in die Arbeitsbeziehungen mit den Schülerinnen und Schülern permanent investieren, damit das Gespräch über Geschichte zwischen ihm/ihr und den einzelnen Lernenden gelingen kann.²⁰³ Die soziale Dynamik, die während der Unterrichtssituation abläuft, wird dabei als Teil des Lernprozesses gesehen. Der/Die Lehrende hat dabei nicht nur die kognitive Aufnahme des historischen Inhalts im Auge, sondern auch die emotionalen Reaktionen bzw. die soziale Dynamik innerhalb der Lerngruppe.²⁰⁴

4.3.1. Prozessorientierung als Opposition zur Ergebnisorientierung?

Prozessorientierter Unterricht wird oft als Gegenpol zu einem ergebnisorientierten Unterricht gesehen. Tatsächlich ist letzterer auf die optimale Bewältigung des vorgegebenen Stoffes ausgerichtet und daher eng mit Faktenwissen verbunden. Die Gefahr eines rein ergebnisorientierten Unterrichts besteht darin, dass das gelernte Faktenwissen träges Wissen bleibt, das schnell wieder vergessen wird und für die Lebensbewältigung ebenso wenig eine Rolle spielt wie für die Partizipation in der Gesellschaft. Eine weitere Gefahr besteht in der Vernachlässigung der Multiperspektivität, wenn nur eine Perspektive als „Wahrheit“ vermittelt wird, die auf einer bestimmten Auswahl an Fakten basiert. Der prozessorientierte Unterricht bietet hier die notwendige Ergänzung und geht darüber hinaus. Denn in ihm wird das erworbene Wissen auch angewendet und die Selbsttätigkeit der Lernenden gefördert, auf Basis von vorhandenem Wissen neues Wissen anwendungsbezogen erwerben zu können. Er berücksichtigt dabei das Gebot der Multiperspektivität, indem er „die Entwicklung individueller, argumentativ nachvollziehbarer Deutungen“²⁰⁵ ermöglicht. Somit soll auch die Prozessorientierung keine Alleinstellung im Politik- und Geschichtsunterricht haben. Im Gegenteil schließen einander Prozess- und Ergebnisorientierung nicht aus. Ihre Kombination

²⁰² vgl. Ecker 2015: 500.

²⁰³ vgl. ebenda: 501.

²⁰⁴ vgl. ebenda: 504.

²⁰⁵ vgl. Hellmuth 2014a: 76.

ermöglicht vielmehr einen vielfältigen Unterricht, der Wissen vermittelt und Kompetenzen fördert.²⁰⁶

4.3.2. Lernverfahren

Drei Lernverfahren werden im ergebnis- und prozessorientierten Unterricht verknüpft: Darbietende, erarbeitende und forschend-entdeckende Lernverfahren.²⁰⁷

4.3.2.1. Darbietende Lernverfahren

Sie sind dem ergebnisorientierten Unterricht untergeordnet, dienen der Wissensvermittlung und sind vor allem vom/von der Lehrenden aus gesteuert. Hier geht es um die Vermittlung von notwendigem Kontextwissen, mit dem die Schülerinnen und Schüler dann (etwa mit Hilfe handlungsorientierter Methoden) arbeiten können. HELLMUTH schlägt hierzu vor, dieses Lernverfahren vor allem am Beginn einer Unterrichtseinheit einzusetzen:

„Um ein aufwändiges Erarbeiten [...] zu umgehen, kann dieses Wissen den Schülern und Schülerinnen auch in Form eines Lehrervortrages schnell und kompakt geboten werden. Damit bleibt genügend Zeit, um sich mit dem zentralen Thema der Unterrichtseinheit [...] auseinanderzusetzen.“²⁰⁸

4.3.2.2. Erarbeitende Lernverfahren

Dieses Lernverfahren kann sowohl ergebnis- als auch prozessorientierten Lernverfahren zugeordnet werden. Denn die Lehrperson agiert zwar zuerst als Wissensvermittler/-in, zeigt im dargebotenen Wissen aber Widersprüche auf – etwa durch unterschiedliche Interpretationen von archäologischen Funden. Diese Widersprüche führen bei den Lernenden zu kognitiven Dissonanzen, was das Bedürfnis nach neuem Wissen weckt. Dieses müssen sich die Schülerinnen und Schüler nun selbst erarbeiten.²⁰⁹ Hierzu können beispielsweise schriftliche Texte von der Lehrkraft bereitgestellt werden, aus denen die Lernenden die benötigten weiteren Informationen herausfiltern können.²¹⁰ „Auf diese Weise tragen erarbeitende Lernverfahren zur Gewinnung neuer Erkenntnisse bei und besitzen somit heuristische Funktionen.“²¹¹ Die Voraussetzung für ein gutes Gelingen ist dabei, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre

²⁰⁶ vgl. Hellmuth 2014a: 75.

²⁰⁷ vgl. ebda.: 77ff.

²⁰⁸ ebda.: 77.

²⁰⁹ vgl. Hellmuth 2014b: 258.

²¹⁰ vgl. Hellmuth 2014a: 77.

²¹¹ vgl. Hellmuth 2014b: 258.

eigenen Erfahrungen und Ideen zur Problemlösung einzubringen und ihre Handlungsspielräume entsprechend groß sind.

4.3.2.3. Forschend-entdeckende Lernverfahren

Beim forschend-entdeckenden Lernen wird der Unterricht durch die Lehrperson nur wenig strukturiert und Anleitungen auf ein Minimum reduziert.²¹² In seiner Reinform verzichtet es ganz auf Lehrinstruktionen. Im Unterricht ist das aber meist so nicht umsetzbar. Viel eher wird ein „gelenktes entdeckendes Lernen“ stattfinden. Hier wird den Lernenden eine gewisse Hilfe bei der Durchführung einzelner Arbeitsschritte angeboten und sie werden durch die Auswahl der zur Verfügung gestellten Materialien indirekt zu den Entdeckungen gelenkt.²¹³

Im (sparsam angeleiteten) forschend-entdeckenden Lernen werden nicht nur Zusammenhänge von Ereignissen herausgefunden, sondern auch die eigenen Verhaltensweisen, Vorurteile und Verallgemeinerungen sichtbar gemacht. Dadurch kann den historischen Prozessen ihre narrative Eindeutigkeit genommen werden und es zu einer mehrdeutigen Plausibilität von Lernergebnissen kommen.²¹⁴

Die anbietenden und erarbeitenden Lernverfahren bleiben – trotz der Fokussierung von subjekt- und handlungsorientierter Didaktik auf forschend-entdeckendes Lernen – von zentraler Bedeutung. Denn das Handwerkszeug, das die Selbsttätigkeit ermöglicht, muss erlernt und kontinuierlich trainiert werden – und das mit Hilfe der Instruktionen der Lehrkraft. Außerdem muss auch beim forschend-entdeckenden Lernen ein Wissen um Fakten und politische Narrative vorhanden sein. Diese Narrative müssen allerdings immer wieder hinterfragt und gegebenenfalls modifiziert oder verworfen werden.²¹⁵

4.4. Konzeptuelles Wissen und das Lernen mit Basiskonzepten

4.4.1. Faktenwissen und konzeptionelles Wissen

Am weitesten verbreitet ist sicherlich die Vorstellung, mit Wissen sei so genanntes kanonisiertes Wissen gemeint. Dabei handelt es sich um einen mehr oder weniger wandelbaren Bestand an Erklärungen, Daten, Fakten und Einsichten, die in allen Lebenslagen dazu befähigen

²¹² vgl. Hellmuth 2014b: 258.

²¹³ vgl. Hellmuth 2014a: 79.

²¹⁴ vgl. Hellmuth 2014b: 259f.

²¹⁵ vgl. Hellmuth 2014a: 84f.

sollen, gewandt mitreden zu können. Die Schule sei dazu da, sich dieses Wissen aneignen zu können.²¹⁶

In einer postmodernen Wissensgesellschaft, die sich Wissen immer und überall via Smartphone beschaffen kann, ist dieses enzyklopädisch-bildungsbürgerliche Wissen nicht viel mehr als eine liebevolle Schrulle, die vielleicht hilft, in einem der heutzutage so beliebten „Pub Quizzes“ zu reüssieren. An praktischen Wert hat solch ein Wissen jedoch längst eingebüßt. Es geht heute vielmehr darum, jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu erwerben, die dazu nützen, sich Wissen zu beschaffen und aufzubereiten. Beim Wissen, das dafür noch notwendig ist, handelt es sich um domänenspezifisches Wissen, das es zu systematisieren und in überschaubare Bereiche zu bündeln gilt. Für die Geschichtsdidaktik heißt das, „historische Kontexte und ihre Repräsentationen zu erarbeiten, zu strukturieren, zu systematisieren, zu präsentieren und zu diskutieren.“²¹⁷

Natürlich wird im Unterricht weiterhin Faktenwissen benötigt, denn es tritt in den durchgenommenen Fallbeispielen zwangsläufig auf. Wenn Schülerinnen und Schüler Jahreszahlen, Persönlichkeiten oder andere isolierte Faktenbestände aufsagen können, ist das aber für einen bleibenden Erfolg von historischen Denk- und Lernprozessen nachrangig, denn mit Faktenwissen allein kann kein tieferes Verständnis von Vergangenheit und Geschichte erreicht werden. Im Unterschied dazu ist konzeptionelles Wissen transferfähig und in variablen Situationen einsetzbar.²¹⁸ Doch nur kombiniert mit Faktenwissen kann es seine komplette Tragfähigkeit entfalten, denn bei der Kombination beider Wissensarten verstärken sich diese gegenseitig.²¹⁹

4.4.2. Konzeptuelles Lernen

Konzeptuelles Lernen bedeutet, sich im Unterricht zunächst auf zentrale, immer wiederkehrende Begriffe, auf so genannte Basis- und Teilkonzepte, zu konzentrieren.²²⁰ Der Begriff „Konzept“ rekuriert dabei auf die geistigen Verknüpfungen, die entstehen, wenn

²¹⁶ vgl. Kühberger, Christoph, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: ders. (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 33.

²¹⁷ ebda.

²¹⁸ vgl. ebda.: 38.

²¹⁹ vgl. ebda.: 40.

²²⁰ vgl. Golser/ Hellmuth/ Maresch 2015: 52.

Sachverhalte verstanden und erklärt werden können. Konzepte sind keine Informationsträger, sie erzeugen den Sinn hinter den im Unterricht aufgenommenen Informationen.²²¹

Konzeptuelles Lernen basiert auf konstruktivistischen Überlegungen und geht davon aus, dass jeder Mensch bestimmte Weltvorstellungen besitzt, die von seinen individuellen Erfahrungen und seiner Sozialisation abhängig sind.²²² Das heißt, dass jede/r Lernende im Laufe des Lebens Basiskonzepte über die Wirklichkeit aufbaut, mit denen er/sie versucht, die Wirklichkeit zu erklären. In Lernprozessen (beispielsweise durch den Geschichtsunterricht) werden die Konzepte über die Wirklichkeit verändert oder erweitert, oder es entstehen überhaupt neue Konzepte.²²³

KÜHBERGER²²⁴ sieht die Basiskonzepte als zentral und grundlegend für den Geschichtsunterricht an. Sie können „den Kernbereich des Historischen beschreiben“ im Unterschied zu anlassbezogenen Konzepten, die nur im exemplarischen Umgang mit Geschichte und Vergangenheit benötigt werden. Er sieht in ihnen die Werkzeuge, die als Grundlage für den systematischen Wissensaufbau und die Vernetzung von Wissen im Unterricht dienen: „Der Vorteil eines Arbeitens mit Basiskonzepten besteht also darin, dass sie nicht nur dabei helfen, ein Fallbeispiel grundlegend zu erschließen, sondern auch auf andere Fälle anwendbar sind.“²²⁵

4.4.3. Basiskonzepte der Geschichts- und Politikdidaktik

Doch welche Begriffe eignen sich als Basiskonzepte für den Geschichtsunterricht? Dazu gibt es unterschiedlichste Ansichten und eine Verständigung innerhalb von Wissenschaft und Bildungspolitik, welche Basiskonzepte den Geschichtsunterricht strukturieren könnten, fehlt und scheint auch in der näheren Zukunft nicht zu passieren. Eine ausführliche Diskussion unterschiedlichster Debatten zu dieser Frage würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und kann hier nicht geleistet werden. Die von KÜHBERGER²²⁶ definierten historischen, gesellschaftlichen und epistemischen Basiskonzepte („Zeitverläufe“, „Handlungsspielräume“ und „Perspektive“) sind vielleicht für die geschichtswissenschaftliche Debatte von Bedeutung, für den Unterrichtsalltag aber nicht brauchbar. Für die Unterrichtsgestaltung förderlicher sind

²²¹ Vgl. Lange, Dirk, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (= Reihe Politik und Bildung Bd. 64). Schwalbach/Ts. 2011, S. 95.

²²² vgl. Hellmuth 2014a: 80.

²²³ Vgl. Lange 2011, S. 107.

²²⁴ vgl. Kühberger 2012: 39.

²²⁵ vgl. ebda.

²²⁶ vgl. ebda.: 52-57.

die Teilkonzepte, die den Basiskonzepten (die oft als implizites Wissen das individuelle Verständnis von Vergangenheit beeinflussen) untergeordnet sind. Diese können von den Lehrenden besser als die Basiskonzepte für ihre individuelle Unterrichtsstrukturierung herangezogen werden, da sie den komplexen Themenbereichen im Lehrplan eine übersichtliche, übergeordnete Struktur hinzufügen. Im Geschichtsunterricht können so Lernräume geschaffen werden, die zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Konzepten der Vergangenheit anregen. Auf Basis dieser Auseinandersetzung kann sich historisches Wissen weiterentwickeln.²²⁷ Basis- und vor allem Teilkonzepte (die bei GOLSER, HELLMUTH und MARESCH²²⁸ beispielsweise *Herrschaft, Freiheit, Unterdrückung, Revolution* und *Demokratie* heißen), geben Schülerinnen und Schülern – oftmals auch unbewusst – Orientierung. Als Anknüpfungspunkte können durch sie Verbindungen zu anderen Teilkonzepten geknüpft werden. Die Begriffe dabei sind nicht einfach zu definierende Schlüsselbegriffe der Geschichts- und Politikdidaktik. Das ist gewollt, denn sonst wären sie lediglich Lernstoff. Stattdessen sollen die Konzepte von den Lernenden mit subjektiven Inhalten, je nach unterschiedlicher Erfahrung und Sozialisation, gefüllt werden. Denn im Geschichtsunterricht ist es zunächst einmal wichtig, sich die eigenen Konzepte von Geschichte bewusst zu machen, damit ein Konzeptwechsel oder eine Weiterentwicklung von Konzepten entstehen kann. Ziel ist es, ein „(selbst-)reflexives Ich“ zu entwickeln, das seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen erkennt und einer kritischen Selbstbetrachtung unterzieht. Das „(selbst-)reflexives Ich“ ist sich dessen bewusst und versucht die „kollektiven Identitäten“, die ihn beeinflussen, zu hinterfragen. Es differenziert und erweitert dadurch seine individuellen Vorstellungen und erkennt sie als mentale Repräsentationen an. Diese gilt es durch wissenschaftlich fundierte Konzepte zu erweitern. Erlaubt und erwünscht sind aber weiterhin die individuellen Deutungen der Lernenden, jedoch sollten diese plausibel und stimmig sein.²²⁹ Es gilt für die Lehrkraft herauszufinden, mit welchen Inhalten die jeweilig zum Thema gemachten Teilkonzepte bei den Lernenden gefüllt sind. Dazu eignen sich verschiedene Methoden und Arbeitstechniken. So regen beispielsweise Standbilder zu Basis- und Teilkonzepten (z.B. Freiheit, Revolution, Unterdrückung) die Fantasie der Lernenden an und führen zu „kooperativen Deutungsprozessen“, das heißt die Lernenden tauschen Erfahrung und Wissen gegenseitig aus, was schon eine erste individuelle Konzepterweiterung mit sich bringt. Die Standbilder müssen zunächst von Mitschülerinnen und Mitschülern interpretiert werden

²²⁷ vgl. Ammerer Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung. In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 9.

²²⁸ vgl. Golser/ Hellmuth/ Maresch 2015: 53.

²²⁹ vgl. ebda.: 53f. u. vgl. Hellmuth 2014a: 81f.

und in einem zweiten Schritt werden diese Interpretationen den Deutungen der Gruppe, die das Standbild erstellt hat, gegenübergestellt. Nun werden die unterschiedlichen Zuschreibungen, die die Lernenden an das Standbild haben, festgehalten. Am Ende der Unterrichtseinheit werden diese mit dem gegenwärtigen Verständnis verglichen und geeignet präsentiert.²³⁰

Verstanden hat man ein Teilkonzept dann, wenn man es beschreiben und mittels Beispielen erläutern kann, und wenn man es schließlich mit anderen Konzepten in Beziehung setzen, es flexibel einsetzen und auf oberflächlich unterschiedliche Fälle übertragen kann.²³¹ Sie können dann also in neuen Situationen zum Einsatz gebracht werden, in denen die Lernenden noch keine Erfahrungswerte sammeln konnten. Umgekehrt ist ein mangelndes Verständnis von Konzepten dafür verantwortlich, dass Wissenstransfers zwischen schulisch erworbenem Wissen auf Berufs- und Alltagskontexte scheitern.²³²

4.4.4. Teilkonzepte für Detailanalysen von Makro-Geschichte

Im Folgenden werden bestimmte Teilkonzepte vorgestellt und an Unterrichtsbeispielen erprobt, die einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Geschichte und Vergangenheit leisten und einen makroperspektivischen Blick auf Geschichte ermöglichen können. Durch sie sollen historische Vorstellungs- und Denkstrukturen flexibilisiert werden, damit der Umgang mit Vergangenheit und Geschichte subjektive Relevanz erhält.²³³ Die in dieser Arbeit behandelten Teilkonzepte ermöglichen, historisches Lernen in Gang zu setzen und Antworten auf gegenwärtige lebensweltliche Fragen zu finden;²³⁴ kurzum: Die Basiskonzepte sollen den Umgang mit Vergangenheit beziehungsweise Geschichte in die konkreten Lebenszusammenhänge der Schülerinnen und Schüler einbetten. Ferner sollen sie – wie es für Basis- und Teilkonzepte kennzeichnend ist – konstituierend sein für einen historischen Sinnbildungsprozess, aus dem mit Hilfe der Erfahrungen der Vergangenheit ein tieferes Gegenwartsverständnis erlangt und Zukunftserwartungen gedeutet werden können.²³⁵

Die Konzepte, die in dieser Arbeit näher beleuchtet werden, sind:

- Mythen
- erfundene Ordnungen
- Kultur

²³⁰ vgl. *Hellmuth* 2014a: 83.

²³¹ vgl. *Kühberger* 2012: 39.

²³² vgl. ebda.: 59.

²³³ vgl. ebda.: 43.

²³⁴ vgl. *Kühberger* 2012: 47.

²³⁵ vgl. ebda.: 49.

- Macht (-verhältnisse) und
- Globalisierung

Sie wurden aufgrund der Tatsache ausgewählt, dass mit ihrer Hilfe ein besseres Verständnis von vergangenen und gegenwärtigen Makrostrukturen erlangt werden kann und passen zu den „großen Fragen der Gegenwart“, die laut BERNHARDT, MAYER und GAUTSCHI *Globalisierung, Migration, Krieg und Frieden* und *soziale Ungleichheit* lauten.²³⁶ Im zweiten Teil dieser Arbeit wird auf die Möglichkeiten ihrer Vermittlung im Unterricht Bezug genommen.

In den beiden als Primärquellen behandelten Büchern HARARI²³⁷ werden viele anschlussfähige Erklärungen zu den erwähnten Teilkonzepten angeboten, gleichzeitig bieten die Ansichten des Autors auch Raum für Diskussionen. Sie widersprechen den geschichtswissenschaftlichen Diskursen nicht und bieten sinnvolle Anschlussstellen für die subjektiven Theorien der Lernenden selbst.²³⁸

HELLMUTH betont, dass konzeptuelles Lernen Handlungsorientierung erfordert. Nur mit handlungsorientierten Methoden im Unterricht können affektive mit kognitiven Lernvorgängen verbunden werden und aus individuellen Konzepten fundierte und reflektierte Basiskonzepte werden.²³⁹

4.5. Handlungsorientierung

4.5.1. Definitionen

Das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung geht Hand in Hand mit einer Subjekt- und Prozessorientierung und mit konzeptuellem Lernen. Was man unter dem Begriff versteht, das variiert mitunter beträchtlich. Die einen sehen in einem handlungsorientiert ausgerichteten Unterricht die Möglichkeit, rein auf ein Lernziel und ohne lebensweltlichen Bezug orientierte Unterrichtskonzepte, durch persönliche, erfahrungsbezogene und ganzheitliche Entwürfe zu ersetzen. Sie sehen Handlungsorientierung als Möglichkeit, neue Antworten auf neue Herausforderungen des Lernens und Lehrens geben zu können. Andere wiederum sehen in ihr die Heilsbringerin, die aus einem toten, langweiligen Geschichtsunterricht, eine lebendige, motivierende Veranstaltung werden lässt und entfremdetes Lernen in subjektive Involviertheit

²³⁶ vgl. Bernhardt/ Mayer/ Gautschi 2012: 107.

²³⁷ vgl. Harari 2017 u. Harari 2018.

²³⁸ vgl. Kühberger 2012: 60.

²³⁹ vgl. Hellmuth 2015: 517.

verwandeln soll.²⁴⁰ Fest steht, dass sich in der Handlungsorientierung der Appell des frühneuzeitlichen Schul- und Sozialreformers und Pädagogen JOHANN HEINRICH PESTALOZZI manifestiert, ganzheitliches Lernen könne nur mit „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ entstehen.²⁴¹ Denn Lernen passiert nicht nur auf einer intellektuellen Ebene („Kopf“), sondern auch und vor allem in Verbindung mit körperlicher Aktivität („Hand“) und durch die dabei entstehenden Emotionen („Herz“). Die Ebenen der Rationalität, Emotionalität und Aktivität unterstützen sich dabei als komplementäre Lernleistungen.²⁴²

4.5.2. Merkmale, lern- und kognitionspsychologische sowie soziologische Begründungen für Handlungsorientierung

Wer die Voraussetzungen für einen handlungsorientierten Unterricht schaffen möchte, der muss einen Erfahrungs- und Lebensweltbezug im Unterricht herstellen sowie ein Lernen im sozialen Kontext ermöglichen. Dadurch kann eine Brücke zwischen Vergangenheit, individueller Gegenwart und Zukunft geschlagen werden.²⁴³ Weitere Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts sind praktisches, exemplarisches, fachübergreifendes, ganzheitliches, variantenreiches, produktives, selbstständiges, soziales und methodenorientiertes Lernen. Dazu kommen noch Problemorientierung sowie die Produktorientierung und der gesellschaftliche Bezug.²⁴⁴

Natürlich müssen die Merkmale nicht immer alle auf einmal zutreffen, doch bei der schieren Anzahl an Begriffen, die sich hier unter Handlungsorientierung subsumieren lassen, besteht die Gefahr, dass der Begriff banalisiert wird und unreflektiert jede didaktische Idee schmückt, deren einzige Handlungsorientierung sich darin manifestiert, dass die Lernenden auf irgendeine Art und Weise im Unterricht selbst handeln und nicht nur be-handelt werden. Doch bloße Aktivität im Unterricht ist noch keine Handlungsorientierung und es droht, dass die ganze Lernsituation in ein Erlebnislernen abdriftet.²⁴⁵

Richtig verstanden kann die Handlungsorientierung aber auf einige kognitions- und lernpsychologische Bestätigungen verweisen. Kognitionspsychologisch begründet sie sich damit, dass Denken und Handeln deutliche Gemeinsamkeiten aufweisen – in ihrer Zielsetzung,

²⁴⁰ vgl. Mayer, Ulrich, Handlungsorientierter Geschichtsunterricht. In: Demantowsky, Marko/ Schönemann, Bernd (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 32) Bochum 2006², S. 27.

²⁴¹ vgl. <http://www.heinrich-pestalozzi.de/grundgedanken/erziehung-bildung/> [Zugriff am 25.06.2019].

²⁴² vgl. Völkel 2012: 14.

²⁴³ vgl. Hellmuth 2010b: 480.

²⁴⁴ vgl. Mayer 2006: 28.

²⁴⁵ vgl. Hellmuth 2010b: 467f.

Funktion und Struktur.²⁴⁶ In der Handlung verknüpfen sich die beiden Trias der Sach- und der Lernlogik. Mit der Sachlogik sind Methode, Medium und Inhalt der Handlung gemeint, während die Lernlogik Kopf (die Rationalität und die reflexive Auseinandersetzung), Hand (die Aktivität) und Herz (Emotionalität und Empathie) in der Handlung aktivieren.²⁴⁷ Es müssen also einige Verbindungen erfüllt werden, damit ein Schüler- und Schülerinnenhandeln auch einen erfolgreichen Lernprozess in Gang setzt: Lerninhalte müssen in anregenden, komplexen Episoden vermittelt werden, die im Kontext zu Alltagserfahrungen der Lernenden stehen. Gut gelernt werden außerdem Inhalte, die einen Transfer zu anderen, benachbarten Disziplinen ermöglichen und es so gestatten, Wissen vielfältig und unterschiedlich zu speichern. Denn aus lernpsychologischer Sicht behält man nur das gut in Erinnerung, was man als bedeutsam empfindet und das sich mit einer Emotion verknüpfen lässt.²⁴⁸ Lernprozesse sind des Weiteren immer an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden, deshalb ist nicht zuletzt der soziale Kontext ein wichtiger Faktor.²⁴⁹ Individualisierung, Kooperation und Gemeinsamkeit gehören dabei zusammen. So kann der Unterricht ein (lernförderliches) Gefühl der sozialen Sicherheit und der individuellen Akzeptanz vermitteln.²⁵⁰

4.5.3. Handlungsorientierung als Verbindung der Subjekt- mit der Objektebene des Unterrichts

HELLMUTH betont, dass die Handlungsorientierung eine Brückenbaufunktion zwischen Subjekt- und Objektorientierung im Unterricht besitzt. Durch das selbstständige „handlungsorientierte“ Beschäftigen der Schülerinnen und Schüler mit einem Lerngegenstand können sich affektive und kognitive Lernvorgänge verbinden.²⁵¹ Die auf der Subjektorientierung angesiedelte individuelle Wahrnehmung kann im Unterricht stärker angesprochen werden. Die Werkzeuge und Informationen dafür werden auf der Objektebene angeboten. Auf der Subjektebene wiederum werden Erfahrungen gesammelt und gedeutet und diese Deutungen durch die Kommunikation im Klassenverband immer wieder reflektiert.²⁵² Infolge dieses „kooperativen Deutungsprozesses“ kann auch Neues entstehen, „das im individuellen Erleben als sinnhaft erkannt werden kann.“²⁵³ Denn Erkenntnisgewinn kann nur

²⁴⁶ vgl. Mayer 2006: 29.

²⁴⁷ vgl. Völkel 2012: 27.

²⁴⁸ vgl. Mayer 2006: 30f. u. Völkel 2012: 10f.

²⁴⁹ vgl. Hellmuth 2010b: 470.

²⁵⁰ vgl. Preuss-Lausitz 2009: 100.

²⁵¹ vgl. Hellmuth 2014a: 84.

²⁵² vgl. Hellmuth 2010b: 467.

²⁵³ Völkel 2012: 13.

dann entstehen, wenn die im Lernprozess gemachten Erlebnisse auch reflektiert werden. So wandeln sich Erfahrungen in Erkenntnisse.²⁵⁴ Als Begleiterscheinung der Reflexionen werden die gemachten und gedeuteten Erfahrungen auf eine abstrakte, kognitive Ebene transferiert, um dort in bereits vorhandene Denk- und Handlungsschemata eingeordnet werden zu können. Diese können dann gegebenenfalls modifiziert werden. „Der Lernende kehrt von seiner imaginären Reise in die Vergangenheit zurück und versucht, die Erfahrungen zu strukturieren und zu deuten.“²⁵⁵

4.5.4. Projektorientierung

Die Projektorientierung, die eng an den handlungsorientierten Unterricht gekoppelt ist, gilt heute als eine „Standardmethode im modernen Geschichtsunterricht“ und „dient [...] mehr als andere Lernverfahren der Vorbereitung für das soziale Leben.“²⁵⁶ Als eine Variante des kooperativen Lernens zeichnet sie sich durch einen Lernprozess aus, in dem sich Schülerinnen und Schüler historische Inhalte eigenständig erarbeiten. Als unterrichtsmethodisches Verfahren kann es die Schulroutine unterbrechen und für eine fruchtbare Abwechslung im Unterrichtsgeschehen sorgen.²⁵⁷ Im Vordergrund von Projekten steht stets die Selbsttätigkeit der Lernenden. Sie sind es, die die historischen Sachverhalte ermitteln und nicht vermittelt bekommen. In Kooperation mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern probieren sie sich im Idealfall an einer Mehrzahl an fachspezifischen Methoden zur Erarbeitung des Themas und werten ihre Daten dann selbst aus. Da es allerdings meist zu wenig Zeit gibt, große Projekte in den normalen Unterrichtsalltag zu integrieren, kann Projektorientierung auch im Regelunterricht in einer reduzierten Form eingesetzt werden.²⁵⁸

4.6. Multiperspektivität und Kontroversität, Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, kulturelles Lernen

Multiperspektivität im Geschichtsunterricht bedeutet, dass historische Sachverhalte aus mindestens zwei unterschiedlichen, möglichst konträren Positionen heraus präsentiert werden. Damit kann der Konstruktionscharakter von Geschichte bzw. historischer Erzählungen gezeigt

²⁵⁴ vgl. Hellmuth 2014a: 84f.

²⁵⁵ vgl. Hellmuth 2010b: 468.

²⁵⁶ Heuer, Christian, Projektarbeit. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 160 u. 161.

²⁵⁷ vgl. Pandel 2013: 357.

²⁵⁸ vgl. ebda.: 358.

werden.²⁵⁹ Durch die Rekonstruktion historischer Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven wird gezeigt, dass auch die Zeugnisse der Vergangenheit immer aus einem gewissen Blickwinkel geschrieben oder angefertigt wurden. Die Analyse der historischen Hinterlassenschaften hat daher stets ideologiekritisch zu erfolgen und mit der jeweiligen Zeit in Bezug gesetzt zu werden. Gleichzeitig ist das dadurch erlangte historische Wissen ebenfalls immer perspektivisch, was durch Selbstreflexion stets mitzudenken ist.²⁶⁰

Mit der Multiperspektivität einher geht die Perspektivenübernahme. Diese soll methodisch ermöglichen, dass die Lernenden mit den Augen der anderen sehen. Es geht darum, zu versuchen Gefühle, Denkweisen und Motivation von fremden Personen in empathischer Weise nachzuvollziehen und zu akzeptieren, dass es mehrere Perspektiven auf dasselbe Phänomen gibt. Multiperspektivität im Unterricht hilft, die subjektiven Blickwinkel aufzuzeigen. Das Verständnis für die aus historischen Gründen anderen (die uns fremd sind, weil sie in der Vergangenheit lebten) unterstützt auch das Fremdverstehen in der Gegenwart und leistet einen Beitrag zum kulturellen Lernen.²⁶¹

Verschiedene Perspektiven im Geschichtsunterricht können auch aufzeigen, dass man sich als Einzelner nicht schicksalsergeben in die Gegenwart einfügen muss. Der Geschichtsunterricht hat hier die Aufgabe zu vermitteln, dass die in der Vergangenheit getroffenen Entscheidungen und Handlungen für bestimmte Situationen verantwortlich waren, die teilweise noch bis in die Gegenwart hineinreichen. Darauf aufbauend könnte man mit den Lernenden gemeinsam die Frage aufwerfen, wie wir unser Handeln anlegen, da unser gegenwärtiges Tun oder Nicht-Tun unweigerlich Auswirkungen in die Zukunft haben wird.²⁶²

In Folge dessen drängt sich Diversität als Konzept auf. Da Diversität in menschlichen Gesellschaften die Norm ist, ist sie natürlich ebenso in einer Lerngruppe vorhanden. Die Heterogenität einer Geschichtslerngruppe betrifft nicht nur die kulturelle und soziale Herkunft, das Geschlecht oder das Alter, sondern auch die Lernfähigkeiten, Vorkenntnisse, Arbeitshaltungen, Lernstile, Interessen und Lerntempi der Individuen im Klassenverband. KÜHBERGER plädiert daher dafür, im subjektorientierten Geschichtsunterricht den Fokus auf den einzelnen lernenden Menschen zu lenken

„[d]a das Ignorieren dieser Verschiedenheit in ihren Ausprägungen nach wie vor vielerorts im Schulsystem beobachtbar ist. [...] Das Ziel dabei ist, Differenzen wahrzunehmen und in Lernprozessen zu Gunsten der/des Einzelnen und der Gruppe

²⁵⁹ vgl. *Hellmuth* 2010b: 466.

²⁶⁰ vgl. vgl. *Bergmann*, Klaus, Multiperspektivität. In: ders. u.a. (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997: 271f.

²⁶¹ vgl. *Hellmuth* 2010b: 467.

²⁶² vgl. ebda.

zu nutzen, ohne dies als Bedrohung wahrzunehmen oder dadurch soziale Ungleichheit zu produzieren.“²⁶³

Dadurch können die eigenen Identitätsangebote über- und durchdacht werden, neue und andere Rollen ausprobiert und historische Identitätsbildungsprozesse nachvollzogen werden.²⁶⁴

4.7. Gegenwartsorientierung als didaktisches und Gegenwartsbezug als methodisches Prinzip

Geschichtliches Wissen darf nicht für sich allein stehen und zum bloßen Selbstzweck erlernt werden, sondern muss auf aktuelle Fragen und Probleme angewendet werden – nur dann bleibt es nachhaltig in den Köpfen der Lernenden erhalten und fällt nicht dem Vergessen anheim.²⁶⁵

Daher lassen sich sämtliche Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts unter dem Begriff der Gegenwartsorientierung subsumieren. Schließlich ist der offensichtliche Bezugspunkt, von dem aus man sich mit Vergangenheit beschäftigen kann, stets die Gegenwart.²⁶⁶ HEUER erklärt den Gegenwartsbezug gar zu einem der wichtigsten Prinzipien des Geschichtsunterrichts. Wo immer es möglich ist, soll methodisch im schulischen Nachdenken über Vergangenes der Bezug zur lebensweltlichen Gegenwart der Lernenden für diese transparent hergestellt werden.²⁶⁷

Auch didaktisch kann Gegenwartsorientierung erzeugt werden, indem von den Lehrenden eine Auswahl an Themen getroffen wird, die im Unterricht behandelt werden.²⁶⁸

Moderner Geschichtsunterricht sollte deshalb einer historisch fundierten Gegenwartsorientierung dienen – natürlich nur, wo dies möglich und sinnvoll ist. Nicht bei jedem Unterthema und in jeder Unterrichtssituation ist es sinnvoll, Gegenwartsbezüge herzustellen.²⁶⁹ Vergleiche mit der Gegenwart können schnell hinken, was gerade beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust passieren kann, wo oft schnell ein Vergleich zum Heute gezogen wird, der dann nicht haltbar ist.

Besonders gut lässt sich ein Gegenwartsbezug herstellen, wenn man die Unterrichtssequenz gleich thematisch von einem Gegenwartsphänomen ausgehen lässt. Phänomene und Probleme, die gegenwärtig auf der menschlichen Agenda stehen (= Basiskonzepte wie Klimawandel, Globalisierung, Migration, etc.) können im Geschichtsunterricht auf ihre (historischen)

²⁶³ Kühberger 2015: 25.

²⁶⁴ vgl. ebda.: 27.

²⁶⁵ vgl. Krammer 2010: 441.

²⁶⁶ vgl. Sauer 2012: 90.

²⁶⁷ vgl. Heuer, Christian, Gegenwartsbezug, In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 76.

²⁶⁸ vgl. Pandel 2013: 333.

²⁶⁹ vgl. Sauer 2012: 92.

Ursachen und Sinnzusammenhänge hin untersucht werden. Mit Hilfe eines thematischen Längsschnitts im regressiven Verfahren kann retrospektiv in die Geschichte geschaut werden, um ein rationaleres und klareres Bild der aktuellen Situation zu erreichen.²⁷⁰

HEUER plädiert dafür, den Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht bewusst zu konstruieren. Dadurch kann

„Schülerinnen und Schülern die Chance gegeben werden, im Sinne der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, Geschichte nicht als reinen „Stoff“ zu konsumieren, sondern sich Geschichte als Vorstellung, als Fähigkeit zur historischen Sinnbildung, zu erarbeiten.“²⁷¹

Auf KLAUS BERGMANN Bezug nehmend unterscheidet SAUER drei verschiedene Gesichtspunkte von Gegenwartsorientierung:²⁷²

1. Unmittelbare Vergangenheitsbezüge

Geschichte kann in unserer Lebenswelt recht unmittelbar hineingetragen werden. Durch Gedenktage und Jubiläen, durch Gedenkstätten und andere materielle historische Relikte (Friedhöfe, Denkmäler, historische Bauten) oder durch den Gebrauch historischer Sprichwörter und Redewendungen. Man kann an diesem unmittelbaren Umgang mit Geschichte nur dann teilhaben, wenn man die historischen Bezugnahmen versteht, auf die sich die jeweiligen materiellen und immateriellen geschichtlichen Äußerungen beziehen. Durch das Erkennen der unmittelbaren Vergangenheitsbezüge können Schülerinnen und Schüler die Gegenwärtigkeit von Geschichte und die Geschichtlichkeit der Gegenwart erkennen.

2. Gegenwartsbezug als Ursachenzusammenhang

Vergangenheit ist dabei die ursächliche Bedingung von gegenwärtigen Problemen und Phänomenen. Wenn auch hier keine zeitliche Unmittelbarkeit Voraussetzung ist, so ist dennoch eine zeitliche Nähe zur Gegenwart wichtig, um direkte ursächliche Bedingungen von gegenwärtigen Verhältnissen erkennen zu können. Die Frage ist dabei, wie weit man zurückgehen soll, um ein Phänomen hinreichend erklären zu können. SAUER bringt hier das Beispiel des israelisch-palästinensischen Konflikts. Wann beginnt dessen Vorgeschichte? Mit dem Sechs-Tage-Krieg 1967 oder spannt man den Bogen bis zur Arabisierung und Islamisierung Palästinas im 7. Jahrhundert?²⁷³ Hier gilt es immer zu bedenken, dass Ursachenzusammenhänge dabei immer Gegenwartskonstruktionen sind und es durchaus mehrere gegensätzliche Erklärungen für Gegenwartsphänomene geben kann.

²⁷⁰ vgl. Michler 2000: 358.

²⁷¹ Heuer 2014: 76.

²⁷² vgl. Bergmann, Klaus, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002, zit. nach Sauer 2012: 90ff.

²⁷³ vgl. Sauer 2012: 91.

3. Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang

Der Gegenwartsbezug muss hier erst gedanklich als Sinn konstruiert werden. Hierbei ist keine zeitliche Nähe Voraussetzung, denn die Themen sind grundlegender. Es handelt sich um

„Existenzfragen des Menschen in ihrer historischen Ausprägung und ihrem Wandel: Macht und Herrschaft, Krieg und Frieden, Glaube und Religion, Menschenrechte, Arbeit, Armut, Migration. Natürlich bedeutet das nicht, auf direktem Wege Lehren aus der Vergangenheit für die Gegenwart abzuleiten. Vielmehr gilt es, historische Modelle, Denkweisen, Erfahrungen, Misserfolge zunächst zu rekonstruieren und dann auf die Gegenwart zu beziehen, ohne historische Unterschiede zu verwischen. Solche Horizonterweiterung lässt die Gegenwart in neuem Licht erscheinen.“²⁷⁴

Die in dieser Arbeit vorgestellten Monografien HARARIS helfen dabei, diese Existenzfragen besser verständlich und damit im Geschichtsunterricht strukturell vergleichbar zu machen. HARARI blickt sehr weit zurück, um Globalisierung, Kapitalismus oder monotheistische Religionen zu erklären.²⁷⁵ Aber um diese Basiskonzepte zu verstehen, ist keine zeitliche Nähe nötig, sondern es erfordert die Herstellung von Sinnzusammenhängen.

„Geschichte in ihrer Komplexität kann nie von einer Zugriffsweise allein erfasst werden.“²⁷⁶ Eine Möglichkeit, diesem sehr weiten Bogen im Unterricht gerecht zu werden, ist daher, die Gegenwartsorientierung mit Hilfe eines Längsschnittes zu gestalten, dabei Fallbeispiele und Querschnitte mit einzuplanen.

4.8. Von der Personalisierung zur Personifizierung

Geschichtsnarrationen transportieren oft das Bild, dass fast durchwegs „große (meist weiße) Männer“ für den Fortgang der Geschichte verantwortlich sind. Sie als Entscheidungsträger seien mit ihren Taten, Zielen und Dispositionen ausschlaggebend dafür, dass sich historische Ereignisse zugetragen haben. Das führt dazu, dass dieses Bild auch in der Gegenwart vermittelt wird. Große, entscheidende Persönlichkeiten seien es, die die Geschichte von morgen gestalten werden. Der Vorteil für die Geschichtslehrenden liegt auf der Hand. So kann Geschichte auf wenige Akteure (und noch weniger Akteurinnen) reduziert werden, was den Geschichtsunterricht anschaulicher und überschaubarer macht. Es gibt Gewinner/-innen und Verlierer/-innen sowie Gute und Böse und der Lauf der Geschichte bekommt die Gestalt eines Dramas.²⁷⁷

²⁷⁴ Sauer 2012: 91.

²⁷⁵ vgl. Harari 2018: Kap. 9-13.

²⁷⁶ Michler 2000: 361.

²⁷⁷ vgl. Sauer 2012: 85.

Moderner Geschichtsunterricht darf aber die gesellschaftlichen Strukturen und die „einfachen“ Menschen als politisch Handelnde nicht außer Acht lassen, gerade weil Schülerinnen und Schülern in ihren Geschichtsdeutungen nur allzu gerne personalisieren und eine Faszination für „große“ Erzählungen und Taten „großer“ Persönlichkeiten haben.²⁷⁸

Personen und Strukturen stehen in Geschichte, Gegenwart und Zukunft immer in einem Wechselverhältnis zueinander. Die Strukturen geben ihnen Limits vor, innerhalb derer sie Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten vorfinden.²⁷⁹ „Personalisierung widerspricht der geschichtstheoretisch gültigen Erkenntnis, dass – nach Marx – noch immer eher die Umstände die Menschen bestimmen, als dass umgekehrt die Menschen die Verhältnisse bestimmen.“²⁸⁰

In einer subjekt- und handlungsorientierten Didaktik ist dagegen die Personifizierung eine lohnende Unterrichtsmethode. Gemeint ist damit die personifizierende Darstellung von Geschichte durch unterprivilegierte, subalterne Individuen und Gruppen. Personifizierungen im Geschichtsunterricht müssen sich aber nicht nur auf die „kleinen Leute“ beschränken. Eine repräsentative Personifizierung kann ganz allgemein die Situation von Gruppen von Menschen verallgemeinernd und abstrakt darstellen und beschreiben.²⁸¹ Ziel ist es dabei nicht, beispielsweise das Individuum des einzelnen Soldaten, der einen Frontbrief an die Heimat schickte, kennenzulernen, sondern mehr über die Frontsoldaten im Ersten Weltkrieg zu erfahren. Jede soziale Gruppe kann besser kennengelernt werden, sofern es hinreichend „sprechende“ (besonders gut eignen sich hierfür autobiographische) Quellen gibt. Ist die Quellenlage schlecht, so können von der Lehrkraft durch die Kumulation mehrerer Überlieferungen Personen typisierend verschmolzen werden.²⁸² Keinesfalls darf dabei aber der Fehler gemacht werden, die Quellen oder Quellenzusammenstellungen monoperspektivisch sprechen zu lassen. Deshalb ist es sinnvoll, auch die personalisierenden und personifizierenden Geschichtsdeutungen im außerschulischen Bereich zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um so auf die Gefahren von monoperspektivischen und vereinfachenden Darstellungs- und Betrachtungsweisen aufmerksam zu machen.²⁸³

²⁷⁸ vgl. Sauer 2012.: 30.

²⁷⁹ vgl. ebda.: 86.

²⁸⁰ Bergmann, Klaus, Personalisierung, Personifizierung. In: ders. u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 269.

²⁸¹ vgl. Sauer 2012.: 86.

²⁸² vgl. ebda.: 87.

²⁸³ Heuer, Christian, Personalisierung. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 153.

4.9. Problemorientierung

Aus lerntheoretischer Sicht können Schülerinnen und Schüler beim problemorientierten Lernen mehr vom Inhalt behalten, weil in der Regel ein größerer geistiger Aufwand erforderlich ist, als beim bloßen Rezipieren und Reproduzieren von Inhalten. Probleme können nur durch gedankliche Tätigkeiten gelöst werden. Deshalb sollte nicht nur der Geschichtsunterricht, sondern im Grunde jeglicher Unterricht, problemorientiert sein.²⁸⁴ Problemorientierung ist somit ein wichtiges didaktisches Unterrichtsprinzip.²⁸⁵ Statt chronologischer Darstellungen, die die Geschichte als Kette aufeinanderfolgender Ereignisse ausweist, richtet sich problemorientierter Unterricht nach bestimmten Problemen aus. So gilt er als Gegenprinzip eines pseudochronologischen Geschichtsunterrichts, was nicht heißt, dass er ohne Chronologie auskommt. Was ihn unterscheidet ist, dass er nicht nur Ereignisse aneinanderreihet, sondern sie nach bestimmten Problemen gruppiert.²⁸⁶ Wissen wird in den problemhaltigen Situationen zu *lebendigem Wissen*, das einen Schlüssel zur Problemlösung bereithält.²⁸⁷

Pandel²⁸⁸ definiert drei Lernschritte im problemorientierten Unterricht:

1. Eine Problemstellung, die auch von der Lehrkraft vorgegeben werden kann.
2. Bei der konkreten Problembearbeitung werden die Materialien bearbeitet, die von der Lehrkraft vorgegeben werden.
3. Den Abschluss bildet eine Reflexion, welche Erkenntnisse man aus den Lösungsstrategien und möglichen fehlerhaften Lösungswegen ziehen kann.

Im problemorientierten Unterricht können die Sachkompetenz und der kompetente Umgang mit Wissen gefördert werden, wenn zu Beginn des Lernprozesses genügend Zeit gelassen wird, dass die Schülerinnen und Schüler den Kern des Problems selbst herausarbeiten können und versuchen, ihn so exakt wie möglich zu benennen.

Beispielsweise können im Unterricht gegenwärtige gesellschaftlich-politische Problemgruppen (Gruppen, die von Gesellschaft, Politik und/oder Medien als solche angesehen werden) behandelt werden (beispielsweise im Kontext von Arbeitslosigkeit oder Migration). Im Rückgriff auf die Geschichte wird dann im Unterricht geschaut, wie Menschen früher diesen Problemen begegneten und welche Lösungsstrategien sie dafür fanden – immer mit Verweis darauf, dass sich ehemalige Lösungsstrategien nicht immer für gegenwärtige Probleme eignen, weil die gesellschaftlichen Kontexte sich verändert haben. Oder es werden zeittypische

²⁸⁴ vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Problemorientierung. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 159f.

²⁸⁵ vgl. Pandel 2013: 340.

²⁸⁶ vgl. ebda.: 341.

²⁸⁷ vgl. Schreiber 2012: 124.

²⁸⁸ vgl. Pandel 2013: 342.

epochen- und situationsspezifische Probleme durchgenommen. Welche Lösungsstrategien hatten die Zeitgenossen damals versucht (zum Beispiel einen Krieg zu verhindern) und welche Lösungen wären aus heutiger Sicht besser gewesen?²⁸⁹

Nach Kräften sollte allerdings verhindert werden, deterministischen Antworten auf Problemstellungen der Vergangenheit Vorschub zu leisten. Auf die Frage „Warum war die Reformation erfolgreich?“²⁹⁰ können leicht Antworten gefunden werden, die auf eine Vorherbestimmung der Reformation hindeuten. Wie HARARI²⁹¹ jedoch mit Hilfe mehrerer Beispiele ausführt, kann die Vergangenheit weder im Rückblick erklärt noch tatsächlich erfasst werden. Historikerinnen und Historiker können – aufgrund der Quellenlage mehr oder weniger genau – beschreiben, *wie* etwas in der Geschichte passiert ist. Sie können aber nicht erklären, *warum* ausgerechnet diese Möglichkeit eingetreten ist und wenn sie es tun, dann ist dies immer nur eine Interpretation. Während bei der Beantwortung der Frage des ‚Wie?’ die Ereignisse rekonstruiert werden können, die von einem Punkt zum anderen führten, müssten bei der Klärung der Frage des ‚Warum?’ die Ursachen gefunden werden, die die Verantwortung dafür haben, dass eine bestimmte Abfolge von Ereignissen eintrat und keine andere mögliche. Solcherlei Erklärungen beruhen auf der falschen Annahme, dass diejenigen, die in einer bestimmten Epoche leben, sie auch am besten kennen müssten. Das Gegenteil ist jedoch der Fall, denn „das, was rückblickend unvermeidlich erscheint, [ist] aus Sicht der Akteure selbst alles andere als offensichtlich.“²⁹²

Auch wir haben in unserer Epoche Fragen an die Zukunft und stellen Vermutungen an. Wird die Menschheit die Folgen des Klimawandels überstehen, wird China die größte Wirtschaftsmacht oder wird ein Atomkrieg uns von diesem Planeten ausradieren? In ein paar Jahrzehnten werden wir vielleicht Antworten auf diese Fragen haben, die sich im Rückblick als ganz offensichtlich darstellen können. Aber oft wurden und werden auch in Zukunft die unwahrscheinlichsten Eventualitäten zur Realität.

Im problemorientierten Unterricht werden die Lernenden beim Versuch der Lösungsfindung auf manche Irrwege, Schwierigkeiten und Sackgassen stoßen. Blicken sie nach erfolgreicher Lösung der Widerstände darauf zurück, scheint der letzten Endes eingeschlagene, ‚richtige’ Weg als logisch und stringent. Hier ist es dann sinnvoll, als Lehrkraft darauf hinzuweisen, dass der Weg nur im Nachhinein logisch ist und man diesen deshalb nicht erklären, sondern nur

²⁸⁹ vgl. *Pandel* 2013: 342.

²⁹⁰ ebda.

²⁹¹ *Harari* 2018: 293.

²⁹² ebda.

beschreiben kann. Durch ihren eigenen Irrweg in der Lösungsfindung konnten sie diese Tatsache am eigenen Leib erfahren.²⁹³

4.10. Wissenschaftsorientierung

Natürlich sollen Schülerinnen und Schüler nicht zu (Geschichts-)wissenschaftler/-innen erzogen werden. Es gibt aber dennoch zwei gute Gründe, den Geschichtsunterricht wissenschaftsorientiert auszurichten: Erstens sollten im Unterricht geschichtswissenschaftliche Arbeitsweisen (zum Beispiel das Arbeiten im Archiv oder das Arbeiten mit und die Interpretation von Originalquellen) Platz finden, um Kenntnis davon zu erlangen, wie Historikerinnen und Historiker arbeiten.²⁹⁴

Zweitens kann Wissenschaftsorientierung als notwendiges Regulationsprinzip im Geschichtsunterricht angesehen werden. Als Lehrkraft ist man angehalten, sie vor allem dann nicht aus den Augen zu verlieren, wenn die Inhalte des Unterrichts in die Trivialität abzugleiten drohen. Zwischen den Inhalten, die im Geschichtsunterricht durchgenommen werden und dem Stand der Forschung sollte kein zu großer Abstand entstehen.²⁹⁵ Themen, die im Unterricht durchgenommen werden, haben sich daher, wann immer es möglich ist, an den Ergebnissen gegenwärtiger Forschungen zu orientieren. Ziel ist es dabei zu zeigen, dass Geschichte immer aus einer bestimmten Gegenwart geschrieben wird und durch neue Erfahrungen und Erkenntnisse auch wieder umgeschrieben werden kann.²⁹⁶ Besondere Einsichten kann man hier bei in der Geschichtswissenschaft strittigen Themen erwarten. Etwa wenn es um ur- und frühgeschichtliche Forschungen geht, die die Anfänge des Menschen erforschen. Zum Beispiel gilt es als gesichert, dass der Homo Sapiens von Ostafrika die Welt aus besiedelte und dabei anderen Menschengruppen begegnete. Was ist mit diesen passiert? Heute sind wir bekanntlich die einzige Art (Sapiens) der Gattung Homo. Im Unterricht können mit den Schülerinnen und Schülern die widerstreitenden Theorien der „Vermischungshypothese“ und der „Verdrängungshypothese“ diskutiert werden.²⁹⁷ Ab der gymnasialen Oberstufe können solcherlei geschichtstheoretische Überlegungen in den Unterricht eingeflochten werden.²⁹⁸

²⁹³ vgl. *Pandel* 2013: 342.

²⁹⁴ vgl. ebda.: 345.

²⁹⁵ vgl. ebda.: 344.

²⁹⁶ vgl. ebda.: 345.

²⁹⁷ vgl. *Harari* 2018: 26ff.

²⁹⁸ vgl. *Pandel* 2013: 349.

5. Exkurs - Plädoyer für eine neue globale Universalgeschichte im Erdzeitalter des Anthropozäns

Wie könnte eine dialogische Geschichte aussehen, die den kolonialen Blick aufzubrechen imstande wäre? Wie VÖLKELE²⁹⁹ vermutet, kann dies nicht durch die Erweiterung der bisherigen Geschichte als Welt- oder Globalgeschichte geschehen. Es geht vielmehr darum, die Zugänge zur Geschichte maximal zu pluralisieren. Damit kann deutlich gemacht werden, dass es die ‚historische Identität‘ auch innerhalb einer Kultur nicht gibt, was zu einer fundamentalen Ausweitung der Idee des historischen Verstehens führt, hin zu einer neuen globalen Universalgeschichte, die die Natürlichkeit des Menschen ebenso mit einbezieht.

Der Grund, warum wir diese globale universelle Sichtweise einschlagen sollten ist der, dass sich die Menschheit heute in einer planetaren Problemlage befindet. Anlass dafür ist der anthropogene Klimawandel, der durch die Globalisierung der Menschheit ausgelöst wurde. Anthropogene Faktoren sind vor allem die Verbrennung fossiler Brennstoffe, die Industrialisierung der Tierhaltung und die Abholzung tropischer und anderer Wälder.³⁰⁰ „Wenn Globalisierung und globale Erwärmung tatsächlich aus sich überschneidenden Prozessen geboren sind, stellt sich die Frage, wie wir sie in unserem Verständnis der Welt zusammenführen können.“³⁰¹

Ein erster Schritt in diese Richtung ist damit getan, dass sich der Mensch eingesteht, eine neue geologische Epoche geschaffen zu haben: das Anthropozän. Eigentlich lebt der Mensch eingebettet im geologischen Erdzeitalter des Holozäns (Warmzeitalter), dass das Pleistozän (Eiszeitalter) vor circa 10500 Jahren abgelöst hat.³⁰² In Natur- und Geisteswissenschaften beginnt seit circa 20 Jahren immer mehr ein Umdenken, die gegenwärtige Epoche in Anthropozän umzubenennen. Die ersten, die diesen Begriff vorschlugen, waren der Chemie-Nobelpreisträger Paul J. CRUTZEN und sein Mitarbeiter, der Meeresforscher Eugene F. STOERMER:

„Zieht man [...] die weitreichenden und sich immer noch verstärkenden Wirkungen menschlicher Aktivitäten auf die Erde und Atmosphäre in Betracht, und zwar auf allen Ebenen einschließlich der globalen, scheint es uns mehr als angemessen, die zentrale Rolle der Menschheit für die Geologie und Ökologie hervorzuheben, indem wir den Begriff ‚Anthropozän‘ für die gegenwärtige geologische Epoche vorschlagen.“³⁰³

²⁹⁹ vgl. Völkel 2015: 87ff.

³⁰⁰ Chakraparty, Dipesh, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung, Frankfurt am Main 2010, 189.

³⁰¹ ebda.: 172.

³⁰² vgl. <http://lv-tw.k.oekosys.tu-berlin.de/project/lv-tw/002-klimageschichte-kleiner%20ueberblick.htm> [Zugriff am 31.07.2019].

³⁰³ Crutzen, Paul, J./ Stoermer, Eugene, F, The Anthropocene. In: IGBP (International Geosphere-Biosphere Programme), Newsletter 41, S. 17. zit. nach Chakraparty 2010: 182.

In der Folge datieren CRUTZEN und STOERMER den Beginn dieses neuen Erdzeitalters auf den späteren Teil des 18. Jahrhunderts. In dieser Zeit begann die Konzentration von Methan und CO₂ in der Atmosphäre in erheblichem Maß zu steigen, was ihrer Meinung nach mit den neuen technischen Erfindungen (allen voran die Dampfmaschine von James Watt) zu tun hatte.³⁰⁴

Definiert man unsere geologische Epoche als Anthropozän, so ist dies das Eingeständnis, dass der Mensch durch seinen Kulturprozess dergestalt seine Umwelt prägt und in die Abläufe der Natur eingreift, dass er Gefahr läuft, sich seine eigenen Lebensgrundlagen zu zerstören.³⁰⁵ Die Sapiens sind nicht mehr nur biologische Akteur/-innen auf diesem Planeten, sondern historisch und kollektiv zu geologischen Akteur/-innen geworden. Einerseits, weil sie so zahlreich auf dem Planeten vertreten sind und andererseits, weil ihre Technologien so weit fortgeschritten sind, dass sie aktiv auf den Planeten einwirken.

Der menschliche Einfluss auf die Erde ist mittlerweile ähnlich groß, wie seinerzeit das Artensterben vor 65 Millionen Jahren, dass das Ende der Dinosaurier besiegelt hatte³⁰⁶ – anders gesagt, hat der Mensch also den gleichen Impakt, wie ein Asteroideneinschlag. HARARI mutmaßt, dass die menschliche Einflussnahme in den nächsten hundert Jahren den besagten Asteroiden noch deutlich übertreffen könnte, da die natürliche Auslese – die vom Asteroideneinschlag unverändert geblieben ist – durch intelligentes Designing ersetzt und Leben vom organischen in den nicht-organischen Bereich ausgedehnt werden könnte.³⁰⁷

Für CHAKRABARTY wird der Mensch seit der Industriellen Revolution und noch einmal beschleunigt in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts zum geologischen Akteur, so dass es heute eigentlich keine Unterscheidung mehr zwischen Menschheits- und Naturgeschichte geben darf, weil die Menschheit seither die Natur in eindrucksvoller Weise mitprägt.³⁰⁸

HARARI wiederum verweist darauf, dass das Anthropozän kein neues Phänomen der letzten Jahrhunderte ist, weil der Mensch schon vor zehntausenden Jahren (seit der Sapiens die ostafrikanische Steppe verließ) die Flora und Fauna eines jeden Kontinents und jeder Insel, auf der er sich niederließ, veränderte.³⁰⁹

Im Grunde spielt es keine Rolle, ab wann wir von einem Anthropozän sprechen, so lange es zum Common-Sense wird, dass Menschen heute zu einer globalen geologischen Komponente, einer Naturgewalt in einem geologischen Sinne, auf der Erde geworden sind.³¹⁰ Denn dann

³⁰⁴ vgl. *Chakrabarty* 2010: 182.

³⁰⁵ vgl. *Völkel* 2015: 88.

³⁰⁶ vgl. *Chakrabarty* 2010: 179.

³⁰⁷ vgl. *Harari* 2017: 103f.

³⁰⁸ vgl. *Chakrabarty* 2010: 179.

³⁰⁹ vgl. *Harari* 2017: 105.

³¹⁰ vgl. *Chakrabarty* 2010: 180.

können wir auch mittels globaler Herangehensweise, menschliche Kollektivlösungen zum Klimawandel zu suchen beginnen.³¹¹ Dank erstaunlichem Wirtschaftswachstum, das die Menschheit mit mehr Nahrung, Medizin und Energie versorgt als je zuvor, konnten Hunger, Krankheit und Kriege zwar noch nicht besiegt, aber doch im Vergleich zu früheren Zeiten deutlich eingedämmt werden. Doch das Wachstum destabilisiert das ökologische Gleichgewicht der Erde in vielfältiger Weise und es wird erst damit begonnen, die Auswirkungen dieser Destabilisierung zu erforschen. Bisher haben es die Menschen ferner nicht geschafft, ökonomische und politische Opfer zu bringen, um die Lage nachhaltig zu verbessern.³¹²

„Die Menschheit ist in einem doppelten Wettlauf gefangen. Auf der einen Seite fühlen wir uns gezwungen, das Tempo von wissenschaftlichem Fortschritt und Wirtschaftswachstum zu erhöhen. Andererseits müssen wir dem ökologischen Armageddon immer zumindest einen Schritt voraus sein. Diesen doppelten Wettlauf zu bewältigen wird von Jahr zu Jahr schwieriger, denn jeder Schritt, der Slumbewohner von Neu-Delhi dem amerikanischen Traum ein Stück näher bringt, treibt den Planeten ein Stück weiter Richtung Abgrund.“³¹³

Dies wird ein zentrales Projekt für die Gegenwart und Zukunft sein, in das sich auch die Geschichtswissenschaft und mit ihr die Geschichtsdidaktik einbringen kann. Denn die globale Erwärmung und die damit einhergehenden Umwelttransformationen schreiten mit einer derartigen Geschwindigkeit voran, dass die Natur nicht mehr nur Kulisse für die kulturellen Ausformungen des Menschen ist. Vielmehr hat sie auch für die Leiblichkeit des Menschen mitunter katastrophale Folgen.³¹⁴

Mit diesen Tatsachen konfrontiert, ist die humanistische Geschichtsschreibung zu Moderne und Globalisierung deutlich zu relativieren³¹⁵ und die humanistische Unterscheidung zwischen Naturgeschichte und Menschheitsgeschichte aufzulösen.³¹⁶ CHAKRABARTY plädiert in diesem Zusammenhang dafür, die Weltgeschichte des Kapitals mit der Naturgeschichte der menschlichen Spezies zu verknüpfen. Denn der Klimawandel dürfte in der Kombination mit der kapitalistischen Weltordnung die Ungleichheiten noch verschärfen.³¹⁷ Die Armen leiden in katastrophalen Zeiten immer mehr als die Reichen, auch wenn die Reichen die Krisen verursacht haben.³¹⁸ Dennoch gibt es nur wenige Proteste für mehr Klimaschutz in ärmeren

³¹¹ vgl. Völkel 2015: 90.

³¹² vgl. Harari 2017: 33.

³¹³ ebda.: 292f.

³¹⁴ vgl. Chakrabarty 2010: 177.

³¹⁵ vgl. Völkel 2015: 89.

³¹⁶ vgl. Chakrabarty 2010: 173.

³¹⁷ vgl. Chakrabarty 2010: 185.

³¹⁸ vgl. Harari 2017: 293.

Ländern oder von ökonomisch benachteiligten Menschen. Denn in einer kapitalistischen Welt verbessert sich das Leben von Armen nur dann, wenn die Wirtschaft weiter wächst. Arme Menschen werden wohl keinen Reformen zur Eindämmung zukünftiger ökologischer Bedrohungen zustimmen, wenn diese mit einer Verringerung des Wirtschaftswachstums in der Gegenwart einhergehen. „Umweltschutz ist eine hübsche Idee, aber denjenigen, die ihre Miete nicht bezahlen können, macht ihr überzogenes Konto weitaus mehr Sorgen als schmelzende Polkappen.“³¹⁹

Es ist daher von immanenter Wichtigkeit, dass sich Menschen mit einem neuen historischen Verständnis als Teil der Geschichte des Lebens auf diesem Planeten begreifen. Historikerinnen und Historiker befassen sich meistens nur mit der Geschichte seit der landwirtschaftlichen Revolution. Noch mehr befassen sie sich mit ihr ab der Zeit, in der schriftliche Zeugnisse existieren, also vor knapp 4000 Jahren und noch intensiver wird in Archiven und Quellen gesucht, die nicht älter als 400 Jahre alt sind. Die Geschichte, die über diese schriftlichen Zeugnisse hinausreicht, kann man als Tiefengeschichte bezeichnen (*deep history*). Menschliches Verhalten in der Gegenwart ist oft eine Konsequenz dieser *deep history*, „der vereinten und kulturellen Veränderungen, die über Hunderttausende von Jahren die Menschheit geschaffen haben.“³²⁰ Zwar sind wir erst seit kürzerer Vergangenheit Teil der Geschichte des Planeten geworden, aber die Gründe dafür liegen viel weiter zurück in diese Tiefengeschichte.³²¹ Es reicht nicht, nur das Narrativ des Kapitalismus und dessen Kritik als Untersuchungsrahmen für die Geschichte des Klimawandels und das Verständnis seiner Konsequenzen zu nehmen.³²² Denn diese Krise ist mit der Geschichte des Lebens auf diesem Planeten verbunden; mit der Art, wie bestimmte Lebewesen in Beziehung zueinander stehen und welche Gefahren es für die eine Spezies bringt, wenn eine andere ausstirbt.³²³

CHAKRABARTY weiß, dass die biologischen Reden von der Spezies Mensch einigen Historiker/-innen unbehaglich sind. Zu schnell können deterministische und essentialistische Weltbilder aufgebaut werden. Es gibt eine Vielzahl an Beispielen aus der Geschichte, wie der biologische Begriff Mensch in der Politik missbraucht wurde. Aber die Klimakrise erfordert es, die fachspezifischen Vorurteile zu überwinden und das Problem aus vielen Dimensionen heraus zu betrachten.³²⁴ Dabei soll aber freilich nicht das postkoloniale Misstrauen gegen das Allgemeine in der Geschichte aufgegeben werden.

³¹⁹ Harari 2017: 296.

³²⁰ Chakrabarty 2010: 186.

³²¹ vgl. ebda.: 187.

³²² vgl. ebda.: 190.

³²³ vgl. ebda.: 191.

³²⁴ vgl. ebda.: 188.

„Die Klimakrise verlangt ein gleichzeitiges Denken in beiden Bahnen, um die unvermischbaren Chronologien der Kapital- und Speziesgeschichte zu vermischen. Diese Verbindung jedoch bedeutet eine Ausdehnung der Idee historischen Verstehens in einem fundamentalen Sinn.“³²⁵

Genau dieser Art der Verbindung versucht HARARI in seinen Büchern gerecht zu werden. Auch wenn sich laut CHAKRABARTY das Universale dem vollkommenen historischen Verstehen entzieht (weil Geschichte als Disziplin auf der Annahme beruht, dass sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einer Kontinuität rein *menschlicher* Erfahrung verbinden und so das Universale im menschlichen Geschichtssinn nicht vorkommt³²⁶), so verlangt die Klimakrise doch, dass Menschen auf einer globalen Ebene kollektiv zusammenarbeiten, um eine Politik des Gemeinguts zu pflegen.³²⁷

³²⁵ Chakrabarty 2010: 193.

³²⁶ vgl. ebda.: 170.

³²⁷ vgl. ebda.: 196.

6. HARARI als Quellengrundlage für einen strukturgeschichtlichen subjektorientierten Unterricht

6.1. Die historische Meistererzählung in der Geschichtsdidaktik – eine kritische Analyse des Oeuvres von HARARI

Wie in diesem Kapitel sichtbar wird, bietet HARARI zweifelsohne eine ganze Reihe an Geschichtsnarrativen an, die den Terminus „historische Meistererzählung“ verdienen. Die Geschichtsdidaktik als eine Dimension der Geschichtswissenschaft hat sich von der historischen Meistererzählung entfernt³²⁸, beziehungsweise lehnt diese ab, da es als pure Anmaßung verstanden werden kann, behaupten zu wissen, wie es wirklich gewesen sei.³²⁹ Geschichte wird immer aus der Gegenwart heraus konstruiert, wobei sich die historischen Fragestellungen am jeweiligen Zeitgeist, den herrschenden Ideologien oder den bewusst dazu in Opposition stehenden Gegen-Ideologien orientieren.³³⁰ Wie HELLMUTH feststellt, scheint sich diese Erkenntnis allerdings erst langsam in der Praxis der Geschichtsvermittlung durchzusetzen, in der nach wie vor die ‚Meisterlehre‘ zu dominieren scheint.³³¹

Es gilt daher, die Meistererzählungen in HARARIS Werken nur als Quelle im Unterrichtsgeschehen zu sehen, die es genauso zu dekonstruieren gilt, wie jegliche andere Form von historischer Meistererzählung, mit denen Schülerinnen und Schüler in- und außerhalb des Schulalltags konfrontiert werden. Zwar handelt es sich bei HARARIS Werken um Gegenerzählungen, die sich dem westlichen Fortschrittsoptimismus entgegensetzen und sich als Kritik dominanter Geschichtsmuster verstehen³³², dennoch behaupten auch seine Narrationen – oft mit Hilfe von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen aus Biologie und Psychologie – zu wissen, wie es wirklich gewesen sein muss. Das hat kommerziellen Erfolg, weil es offensichtlich in der westlichen Gesellschaft ein „ungebrochenes Bedürfnis nach narrativen Gesamtdarstellungen [gibt], die die Brüche der tradierten und der erlebten Geschichte durch einen übergreifenden Sinn versöhnen.“³³³

³²⁸ vgl. Hellmuth 2010b: 461.

³²⁹ vgl. Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin, ‚Meistererzählung‘ – Zur Karriere eines Begriffs. In: dies. (Hg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen 2002, S. 11.

³³⁰ vgl. Hellmuth 2010b: 462.

³³¹ vgl. ebda.: 463.

³³² vgl. Jarausch/Sabrow 2002: 14f.

³³³ ebda.: 22.

Hier ist auch der Grund zu finden, warum Meistererzählungen auch in einem neuen, auf Subjekt- und Handlungsorientierung ausgerichteten Geschichtsunterricht nicht außen vorgelassen werden dürfen – freilich in kritischer Weise. Wie es JARAUSCH und SABROW ausdrücken, ist es der historische Normalfall, dass es mehrere Allgemeingültigkeit beanspruchende Geschichtserklärungen gibt, die miteinander konkurrieren, was zu einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Großdeutungen und ihren Gegenentwürfen zwingt.³³⁴ Dass diese Auseinandersetzung angeleitet im Geschichtsunterricht geführt werden kann und die Schülerinnen und Schüler im geschützten Bereich Schule mit verschiedenen „Welterklärungsmodellen“ konfrontiert werden können, ist ein Anliegen dieser Arbeit. Es ist wichtig, die Funktionsweise von Meistererzählungen offen zu legen, denn diese werden nicht aus Gesellschaft und Alltag verschwinden, was bereits im Problem der spezifischen Form der Narration begründet liegt, wie HAYDEN WHITE ausführt. Allein schon durch ihre formalen Kriterien kann die Narration kein neutrales Medium sein und erzeugt vielmehr eine Art mythische Sicht auf die Dinge, weil sie den dargestellten Ereignissen eine trügerische Kohärenz verleiht.³³⁵ Daher ist es laut JAN ASSMANN höchst an der Zeit „Fiktion (Mythos) gegen Realität (Geschichte) und wertbesetzte Zweckhaftigkeit (Mythos) gegen zweckfreie Objektivität (Geschichte)“ nicht mehr als Gegensatzpaare zu betrachten, denn Vergangenheit wird nie „um ihrer selbst willen erinnert“.³³⁶

In seinen Büchern bietet HARARI eine einfache Antwort auf die Frage, was den Menschen vom Primaten unterscheidet und ihn so im Laufe der Geschichte so einzigartig gemacht hat. Seine Erklärung dafür: die imaginierten Ordnungen. Im weiteren Verlauf seiner Erzählung spezifiziert er diese Ordnungen als Mythen und Fiktionen, die Menschen von Geburt an beeinflussen. Laut HARARI bekam der Mensch dadurch „künstliche Instinkte“, die eine effektive Kooperation mit Millionen von fremden Artgenossen ermöglichte.³³⁷ Der Autor versteht Kultur in sozialanthropologischer Weise als etwas Erworbenes³³⁸, aber auch in funktionalistischer Weise, denn Kultur erfüllt für ihn die Funktion der Ermöglichung effektiver Kooperation. So ist ein Konzept der imaginierten Ordnungen der rote Faden, der sich durch sein Werk zieht.

³³⁴ vgl. *Jarausach/Sabrow* 2002: 21.

³³⁵ vgl. *White, Hayden*, Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung. Frankfurt a. M. 1990, S. 7.

³³⁶ *Assmann, Jan*, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1999, S. 75.

³³⁷ vgl. *Harari* 2018: 170ff.

³³⁸ vgl. *Kohl, Karl-Heinz*, Ethnologie. Die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. München 2000², S. 131f.

Im weiteren Verlauf werden einige dieser Thesen und Erzählungen HARARIS vorgestellt, die ihren Schwerpunkt auf der, seiner Meinung nach wesentlichsten Eigenschaft des Homo Sapiens haben, nämlich dem Erfinden von Fiktionen und Mythen und damit erfundenen Ordnungen, nach denen Menschen ihr Zusammenleben ausrichten. Die Vorstellung geschieht immer im Hinblick darauf, wie sie in einem subjekt- und handlungsorientierten Unterricht eingesetzt werden können, ohne sie als „alternative Meisterzählung“ einfach stehen zu lassen.

6.2. Einteilung des Anthropozäns bei HARARI

HARARI teilt das Zeitalter des Anthropozäns nicht in die im Geschichtsunterricht oft vermittelten Teilungsschritte Ur- und Frühgeschichte mit Alt- und Jungsteinzeit, Metallzeiten und den frühen Hochkulturen, weiter mit Antike, Mittelalter und Neuzeit sowie abschließend mit Industrialisierung und Moderne ein. Das hat gute Gründe: Die Benennung von Menschheitszeitaltern nach Werkstoffelementen hat archäologische und keine kulturgeschichtlichen Motive. Abgesehen davon lockt die Benennung die Lernenden auch auf so manche falsche Fährte. Hauptwerkstoff in der Steinzeit war nicht der Stein, sondern das Holz. Die vielen Steinfunde ergeben sich lediglich daraus, dass Hinterlassenschaften aus Holz die Jahrtausende selten überdauerten.³³⁹

Im Folgenden werden, für eine makroperspektivische Schwerpunktsetzung im Geschichtsunterricht gut geeignete, Themen der Bücher HARARIS in einem inhaltlichen Abriss zusammengefasst. Für diese Arbeit wurden sieben Themen³⁴⁰ aus den beiden Büchern *Eine kurze Geschichte der Menschheit* und *Homo Deus* ausgewählt, anhand derer Strukturgeschichte in einen subjektorientierten Unterricht eingebaut werden könnte.

6.3. Die kognitive Revolution

Die kognitive Revolution stellt eine wichtige Vorbedingung für die Globalisierung dar. Während VON BORRIES³⁴¹ und SAUER³⁴² von ‚Hominisation‘ sprechen, ersetzt HARARI³⁴³ diesen Begriff durch ‚kognitive Revolution‘. Wiewohl nicht klar ist, was diese Revolution in Gang brachte, so kann man sie auf ungefähr 70000 Jahre rückdatieren. Den Begriff Revolution wählt er deshalb,

³³⁹ So erklärt beispielsweise der Archäologie ULRICH STODIEK in einem Interview, dass es Holzzeit heißen müsste, wenn alle Materialien sich gleich gut konserviert hätten. In: <https://www.zeit.de/2004/25/A-Speere/seite-2> [Zugriff am 02.07.2019].

³⁴⁰ Kap. 6.3. - Kap. 6.9.

³⁴¹ vgl. von Borries 2001: 78. zit. nach Sauer 2012: 52f.

³⁴² vgl. Sauer 2012: 57.

³⁴³ vgl. Harari 2018: 11ff.

weil sie aus einem „ziemlich unauffälligen Tier“³⁴⁴ die erfolgreichste Gattung der Erde machte. Dabei stützt er sich auf archäologische Forschungsergebnisse, die zeigen, dass sich vor circa 70000 Jahren die ersten Vertreter/-innen der Art Homo Sapiens aus Ostafrika aufmachten und sich über den Erdkreis zu verteilen begannen. Funde in Ostafrika zeigen, dass anatomisch moderne Menschen bereits vor 150 000 Jahren in dieser Gegend lebten. Irgendetwas musste unsere Vorfahren veranlasst haben, ihre Heimat zu verlassen und den ganzen Globus zu besiedeln. Dabei trafen sie auf andere Exemplare der Gattung Homo, das heißt auf andere Menschenarten. Insofern ist der Terminus „Hominisation“, den SAUER³⁴⁵ wählt, irreführend. Menschenarten gab es, soweit wir heute wissen, in einer bisher noch unbekannt großen Anzahl. Wenn in Schulbüchern aber von Menschwerdung berichtet wird, dann geht es meist um eine lineare Entwicklung vom ersten aufrecht gehenden Affen, hin zum Homo Sapiens. Seine Verwandten Homo Erectus, Neandertaler, Homo Ergaster etc. werden als Vorfahren und nicht als seine artverwandten Brüder und Schwestern dargestellt. Es ist heute allerdings durch archäologische Funde erwiesen, dass sie oftmals nebeneinander lebten, miteinander in Berührung kamen und sich auch vermischten. In regelmäßigen Abständen zeigen neue archäologische Funde, dass weitere Menschenarten zur gleichen Zeit wie der Sapiens lebten und keine Vorfahren unserer Art waren.³⁴⁶

HARARI stellt fest, dass es bisher noch keine Einigkeit gibt, ob es dabei vorrangig zu einer Vermischung oder einer Verdrängung kam, wodurch es Befürworter/-innen für beide Hypothesen gibt.³⁴⁷ Fest steht jedenfalls, dass sich durch die kognitive Revolution der Mensch „am Genom vorbei“³⁴⁸ entwickeln konnte. Sapiens konnten ihr Verhalten schnell verändern und anpassen und es war ihnen möglich, diese neuen Verhaltensweisen an die nächste Generation zu vererben, ohne dass dafür gravierende Umweltveränderungen oder Genmutationen nötig gewesen wären.³⁴⁹ Die kognitive Revolution bedeutete, dass Menschen Anlagen gewannen, die es in der Tierwelt bisher nicht gab. Für HARARI sind dabei folgende drei Fähigkeiten, die den Menschen heute ausmachen, von fundamentaler Wichtigkeit:

1. Der Mensch erlangte die Befähigung, große Mengen an Information über die Umwelt weiterzugeben. Dadurch konnten komplexe Handlungen in größeren Kollektiven durchgeführt werden.

³⁴⁴ vgl. Harari 2018: 13ff.

³⁴⁵ vgl. Sauer 2012: 57.

³⁴⁶ vgl. <https://www.srf.ch/news/panorama/bisher-unbekannte-menschenart-der-homo-sapiens-hat-einen-neuen-cousin> [Zugriff am 09.08.2019].

³⁴⁷ vgl. Harari 2018: 25ff.

³⁴⁸ ebda.: 50.

³⁴⁹ vgl. ebda.: 52.

2. Homo Sapiens konnte große Mengen an Information über soziale Beziehungen kommunizieren. Dies wird heute gemeinhin als Klatsch bezeichnet, ist aber eine fundamental wichtige Fertigkeit, wenn es darum geht, den Zusammenhalt von größeren Gruppen (bis zu 150 Mitglieder³⁵⁰) zu gewährleisten.
3. Die, laut HARARI, wichtigste Fähigkeit, die den Menschen von jeder Tierart unterscheidet, war die Kompetenz, große Mengen an Information über Dinge zu kommunizieren, die es real gar nicht gibt: Stammesgeister, Nationen und Aktiengesellschaften sind intersubjektive Wirklichkeiten, die nur in der Fantasie der Menschen existieren. Kommuniziert kann das über die menschliche Sprache werden, die fiktionale Entitäten benennen kann. Jegliche menschliche Sprache ist daher eine zur Fiktion fähige Sprache. Mit ihrer Hilfe lassen sich Dinge erfinden und weitererzählen, die es gar nicht gibt. Diese Fähigkeit machte es den Menschen möglich, auch eine Masse von über 150 Personen zu einer überschaubaren Einheit zu formieren. Die einzelnen elementaren Beziehungsverhältnisse der unterschiedlichen Mitglieder einer Gemeinschaft können ab so einer großen Zahl nicht mehr über Klatsch allein eingeordnet werden, deshalb braucht es imaginierte Gemeinsamkeiten, die die Gruppe zusammenhalten.³⁵¹

HARARI zeigt hier durch seinen interdisziplinären Zugang aus Biologie, Sprachwissenschaft, Anthropologie und historisch-archäologischen Quellen ein speziegeschichtlich höchst relevantes Element: die kognitiven Fähigkeiten, die nur der Homo Sapiens besitzt, sind nicht nur eine grundlegende Vorbedingung für das Entstehen von Geschichte und Geschichten überhaupt, sie wurden bisher auch von der Geschichtswissenschaft meist vernachlässigt. Natürlich ist HARARI nicht der Erste, der sich mit der fiktiven Sprache und Fiktionen beschäftigt, aber er weist diesem Thema eine sehr wichtige Bedeutung für das Geschichtsverständnis zu. Die Fähigkeit des Menschen zur Fiktion ist grundlegend und fundamental für alle späteren Entwicklungsschritte des Menschen.

Die Fähigkeit zur Fiktion hat beispielsweise die Existenz von "vorgestellten Gemeinschaften" wie Nationalstaaten möglich gemacht³⁵², denn dank ihr konnten Menschen, deren Erbgut weitgehend identisch war, völlig verschiedene Wirklichkeiten mit eigenen Regeln, Werten und Normen erschaffen, auch wenn sie unter ähnlichen Umweltbedingungen lebten. So könnten die Anhänger/-innen einer Gruppe ein Matriarchat gelebt haben, während andere patriarchalisch organisiert waren. Die eine Gruppe könnte im Elefanten ein heiliges Tier gesehen haben,

³⁵⁰ Vgl. Hill, Robert/Dunbar, Robin, Social Network Size in Humans. In: Human Nature 14 (1/2003), S. 54.

³⁵¹ Harari 2018: 55.

³⁵² Anderson, Benedict, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Berlin 1998, S. 15.

während die andere Gruppe Elefantenfleisch als gut verfügbare Nahrungsquelle gesehen hätte. Eine dritte Gruppe könnte den Elefanten gerade seiner Heiligkeit wegen verspeist haben. Die Reichweite der Möglichkeiten ist schier unendlich.³⁵³

Ein weiteres wichtiges Thema, dem HARARI viel Platz in seinen Büchern einräumt, und das vor allem im Hinblick auf die großen Herausforderungen der Gegenwart relevant ist, sind die weitreichenden Folgen, die die kognitive Revolution für Flora und Fauna hatte.

Die Erde war nicht *ein* Ökosystem, sondern bestand aus einer ganzen Reihe an Systemen, die ihre jeweils eigenen Tier- und Pflanzenwelten hervorbrachten. Mit der kognitiven Revolution bereitete der Mensch dieser biologischen Fülle, mit der er davor in relativer Eintracht lebte, ein Ende.³⁵⁴ Vor allem die Megafauna, die großen landlebenden Säugetiere, waren von einem massiven Artensterben betroffen – stets dann, wenn der Mensch das Gebiet besiedelte. Dies geschah sowohl mit der australischen und ozeanischen als auch mit der nord- und südamerikanischen Megafauna. Während sich die afrikanischen und eurasischen Großsäuger nach und nach auf die Gefährlichkeit des Homo Sapiens einstellen konnten und lernten, einen großen Bogen um sie zu machen, hatten die Großsäuger der später vom Sapiens besiedelten Gebiete keine Schonfrist. Es wäre daher vermessen, die frühen Steinzeitjäger/-innen als „mit der Natur im Einklang lebend“ zu bezeichnen, auch wenn sie vielleicht selbst der Meinung waren, dies zu tun.³⁵⁵

Geschichtsdidaktisch relevant ist insbesondere hierbei, dass die Zeit vor der landwirtschaftlichen Revolution weder romantisiert und naturverbunden noch als rückständig betrachtet werden sollte. Seine Naturverbundenheit gab der Mensch nämlich bereits spätestens mit der kognitiven Revolution ab.

6.3.1. Ideen für den Unterricht

Lebten die Wildbeuterinnen und Wildbeuter nach der kognitiven Revolution besser als ihre sesshaften Nachfahren? In HARARIS Buch werden Argumente für diese Sichtweise gegeben und einige archäologische Untersuchungen dahingehend zitiert. Das Gehirn des Homo Sapiens ist jedenfalls nach der landwirtschaftlichen Revolution geschrumpft.³⁵⁶ Im Unterricht muss dazu ein differenziertes Bild gezeichnet werden. Auch wenn HARARI archäologische Studien zitiert, die nahelegen, dass Steinzeitmenschen oft gesünder und länger lebten als ihre bäuerlichen

³⁵³ vgl. *Harari* 2018: 65.

³⁵⁴ vgl. ebda.: 87.

³⁵⁵ vgl. ebda.: 90ff.

³⁵⁶ vgl. ebda.: 71.

Nachfahren³⁵⁷, so ging es doch in der Welt der Steinzeitmenschen oft hart und erbarmungslos zu. Die umherziehende Lebensweise brachte es mit sich, dass alte, kranke, verunfallte oder schwache Individuen der Gruppe zurückgelassen wurden.³⁵⁸ Eine Exkursion in ein Museum³⁵⁹ mit Schwerpunkt in experimenteller Archäologie kann hier am Beginn einer Unterrichtseinheit stehen.

Eine weitere Möglichkeit ist die Untersuchung der Auswirkungen der kognitiven Revolution auf die Tier- und Pflanzenwelt. Mittels einer entsprechenden Weltkarte³⁶⁰ kann die Ausbreitung des Homo Sapiens über die Kontinente der Erde gezeigt werden. Im Folgenden werden verschiedene wissenschaftliche Texte ausgeteilt, die unterschiedliche Positionen zum Thema des menschlichen Einflusses auf das Aussterben von verschiedenen Tier- und Pflanzenarten auf den Kontinenten haben. Unter dem Titel „Quartäre Aussterbewelle“ findet sich eine ganze Reihe an journalistischen und wissenschaftlichen Publikationen, die sich in zwei unterschiedliche Positionen aufteilen: Eine betrachtet den Menschen als Hauptverursacher, andere machen die klimatischen Veränderungen für das Massenaussterben verantwortlich. Aber auch eine Mischung aus beiden Faktoren wird diskutiert.³⁶¹ Teilt man die Klasse in drei Gruppen und gibt ihnen jeweils zwei Artikel mit eindeutiger Tendenz, kann danach mittels verschiedener Diskussionsmethoden³⁶² (z.B. Streitgespräch mit Gruppenschutz, Debatte, Pro- und Kontra-Gespräch, Diskussion oder sokratisches Gespräch) versucht werden, Positionen zu bestimmen, Kontroversen auszutragen und idealerweise einen Transfer in die Gegenwart zu bilden. Im Anschluss kann dann über das Aussterben von Flora und Fauna heute und über den jeweiligen Einfluss, den der Mensch auf dieses Aussterben ausübt, recherchiert und diskutiert werden.

Als weitere Recherche- und Diskussionsanregung kann zudem im Anschluss das Aussterben der „Cousins“ der Sapiens, die vielen ausgestorbenen Arten der Gattung Homo, thematisiert werden. Auch hier gibt es widerstreitende Theorien. Sowohl Verdrängungs- als auch

³⁵⁷ vgl. *Harari* 2018: 73.

³⁵⁸ vgl. ebda.: 74ff.

³⁵⁹ Für den Wiener Raum eignet sich dafür etwa das MAMUZ in Aspern/Zaya: siehe URL:

<https://www.mamuz.at/de/wissenschaft-forschung/experimentelle-archaeologie/experimentelle-archaeologie-14> [Zugriff am 02.01.2020].

³⁶⁰ vgl. *Harari* 2018: 26.

³⁶¹ vgl. <https://www.heise.de/tp/features/Der-Tod-der-grossen-Tiere-3393491.html>;

<https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/eiszeit-wollnashorn-sascha-in-frostboden-entdeckt-a-1021328.html>;

<https://www.derstandard.at/story/2000019633337/eiszeitgiganten-in-der-klimafalle>;

Koch, Paul L./Barnosky, Anthony D., Late Quarternary Extinctions. State of the Debate. In: The Annual Review of Ecology, Evolution and Systematics 37 (2006), S. 215-250 online unter:

https://pdfs.semanticscholar.org/2c67/0ea1d5327e9c0e76e976102c2ba54e1a083e.pdf?_ga=2.188570731.2110838523.1565205306-360827624.1565205306 [alle Zugriffe am 07.08.2019] sowie *Harari* 2018: 89-100.

³⁶² vgl. *Wenzel, Birgit, Gesprächsformen. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2016⁵, S. 294.*

Vermischungshypothese haben ihre Befürworter/-innen und es ist pädagogisch wertvoll, wenn Schüler/-innen diese Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten nähergebracht bekommen. So lernen sie, dass es nicht immer nur eine unwiderlegbare Faktenlage zu einem Sachverhalt gibt. Im Hinblick auf eine Quellenarbeit ist das Bereitstellen von älteren Schulbuchseiten zur Ur- und Frühgeschichte spannend. Im Sinne einer Wissenschaftsorientierung können die Schulbücher als Quellen dienen, die die unterschiedlichen Forschungsstände der Ur- und Frühgeschichte zeigen.³⁶³

Das komplexe Zusammenspiel zwischen dem Menschen und seiner Umwelt, das HARARI immer wieder betont, ist in seiner Geschichtserzählung wesentlich. Immer wieder weist er darauf hin und es ist für einen Geschichtslehrenden einfach, hier einen Gegenwartskonnex für den Unterricht herzustellen. Menschheitsgeschichte als Umweltgeschichte beginnt mit der kognitiven Revolution und setzt sich natürlich auch in der Sesshaftwerdung des Menschen fort.

6.4. Die landwirtschaftliche Revolution

Nach der landwirtschaftlichen Revolution hat sich das Zusammenleben der Menschen grundlegend verändert.³⁶⁴ Während sie zehntausende Jahre lang als Wildbeuterinnen und Wildbeuter in kleinen Gruppen durch die Natur streiften, taten sich Menschen, nach dem derzeitigen Erkenntnisstand seit circa 12000 Jahren, ausgehend vom Vorderen Orient, in größeren Gruppen zusammen. Sie gründeten erste größere permanente Besiedlungen (z. B. Göbekli Tepe in der heutigen Türkei) und bauten landwirtschaftliche Produkte an, die sie ihr nomadisches Dasein nach und nach aufgeben ließen.³⁶⁵

In der Geschichtswissenschaft und insbesondere im Geschichtsunterricht wird dies oft als großer Sprung für die Menschheit bezeichnet. Erzählt wird dabei meist eine Geschichte von Fortschritt und fortschreitender Intelligenz. Durch letztere wären unsere Vorfahren plötzlich in der Lage gewesen, Tiere zu züchten und Pflanzen (insbesondere Weizen) anzubauen. Schnell gaben sie das entbehrungsreiche Umherziehen auf und wurden sesshaft. Für HARARI sind diese Fortschrittsgedanken nichts weiter als ‚Ammenmärchen‘. Aufgrund des Faktums, dass die Gehirne der ersten bäuerlich lebenden Sapiens kleiner waren, als die ihrer nomadischen Vorfahren³⁶⁶, schließt er, dass es keine Frage der höheren Intelligenz war, die zur landwirtschaftlichen Revolution führte. Die Indizien sprechen eher für das Gegenteil:

³⁶³ vgl. Kap. 4.10. dieser Arbeit.

³⁶⁴ gesamtes Kapitel vgl. *Harari* 2018: 103 – 117.

³⁶⁵ vgl. ebda.: 103ff.

³⁶⁶ vgl. *Czepel*, Robert, Evolution ließ Menschenhirne schrumpfen. Online unter: *URL*: <https://sciencev2.orf.at/stories/1678052/index.html> [Zugriff am 03.01.2020].

Wildbeutertum setzt nämlich voraus, dass man sich mit seiner Umgebung und der komplexen Tier- und Pflanzenwelt, die einen umgibt, bestens auskennt. Unter Einbezug archäologischer Forschungen stellt HARARI die These auf, dass sich umherziehenden Gruppen gesünder und reichhaltiger ernährten, mehr Freizeit und einen spannenderen Tagesablauf hatten. Die ersten Bäuerinnen und Bauern stattdessen waren demzufolge durch die dichter Besiedlungen, die sie gründeten, und durch das Vieh, mit dem sie nun zusammenwohnten, öfter Krankheiten und Seuchen ausgesetzt. Des Weiteren bringt HARARI biologische Argumente zur Untermauerung seiner These ein. So sei der menschliche Körper für bäuerliche Arbeiten relativ ungeeignet.³⁶⁷ Tatsächlich bestätigt die Biologie³⁶⁸, dass unsere Physiognomie viel eher auf lange Märsche, kurze Sprints (Jagd) und Klettern ausgerichtet ist. Um tagtäglich über Stunden gebückte Haltungen einzunehmen und schwere Lasten zu befördern (z. B. Steine vom Boden aufzulesen und Wassereimer zu schleppen), ist der menschliche Körper weit weniger tauglich. Auch archäologische Analysen von jungsteinzeitlichen Skeletten zeigen entsprechende Deformierungen durch bäuerliche Arbeit. Im Hinblick auf die Ernährung bot die bäuerliche Lebensweise ebenso keine Verbesserung, genauso wenig bot sie den Menschen mehr Sicherheit. Im Gegenteil zeigen anthropologische und archäologische Untersuchungen, dass das neue, engere Zusammenleben größerer Gruppen zu einer größeren Gewalttätigkeit führte.³⁶⁹

HARARI stellt in Anbetracht dieser Tatsachen provokant fest, dass es sich bei der landwirtschaftlichen Revolution um den „größten Betrug der Geschichte“ handelt.³⁷⁰

Angesichts dieser Argumente kann zu Recht die Frage gestellt werden, warum die Menschen sesshaft wurden, wenn die Situation für die Mehrheit der Individuen (vor allem zu Beginn der Sesshaftigkeit und dann mehrere Jahrtausende lang mit wenig Besserungen) so unbefriedigend war. Doch Vergangenheit lässt sich nicht im Rückblick beurteilen.³⁷¹ Es waren simple erdgeschichtliche Faktoren, die die landwirtschaftliche Revolution ermöglichten und über die die Menschen keine Kontrolle gehabt hätten, wie etwa CHAKRABARTY ausführt: Bestimmte Veränderungen in der Menge des CO² in der Atmosphäre, ein stabileres Klima und eine graduelle Erwärmung des Planeten nach der letzten Eiszeit sorgten dafür, dass Menschen sesshaft wurden. Mit Erfindergeist hätte das alles freilich weniger zu tun, viel eher ermöglichte

³⁶⁷ vgl. *Harari* 2018: 106.

³⁶⁸ vgl. o.A. Die Evolution hat den Menschen zum Läufer gemacht. In: Focus-Magazin (14/2012) online unter: https://www.focus.de/gesundheit/gesundleben/fitness/laufen/tid-25568/titel-gesund-und-erfolgreich-laufen-die-evolution-hat-den-menschen-zum-laeufer-gemacht_aid_741484.html [Zugriff am 08.09.2019].

³⁶⁹ vgl. *Bryson*, Bill, Eine kurze Geschichte der alltäglichen Dinge. München 2011, S. 57ff.

³⁷⁰ *Harari* 2018: 106.

³⁷¹ vgl. ebda.: 110.

das warme, stabilere Klima Gräsern wie Weizen und Gerste sich auszubreiten und gedeihen, woraufhin sich die Menschen ihrer Züchtung zuwandten, da die Züchtung dieser Gräser die Ernährung kontinuierlicher gewährleisten konnte.³⁷²

Für den Unterricht ist es wichtig zu vermitteln, dass auch Harari nur *eine* – wenn auch zu den meisten Erzählungen der landwirtschaftlichen Revolution fundamental widerstreitende – Erklärung anbietet, die weder mehr noch weniger richtig, als die anderen angebotenen Thesen sein muss. Dass der Übergang zu einer bäuerlichen Gesellschaft Vorteile für die biologische Art Homo Sapiens bot, steht außer Zweifel, denn dieser naturwissenschaftliche Faktor lässt sich leicht anhand der Anzahl der Individuen einer Art messen. Kommt die Art häufiger vor als in den Zeiten vor der Sesshaftigkeit, so ist dies aus genetischer Sicht ein Erfolg. Inwieweit die Änderung der Lebensweise für das einzelne Individuum ein Vorteil war, darüber können nur Spekulationen angestellt werden. Nach HARARIS Hypothese lief die Menschheit mit der Sesshaftwerdung in eine Falle, da durch sie „der Unterschied zwischen evolutionärem Erfolg einerseits und individuellen Leid andererseits“³⁷³ gewaltig wurde. Laut seiner These lebten zwar mehr Menschen auf dem Planeten, diese aber unter schlechteren Umständen, zumindest in den ersten Jahrtausenden nach der landwirtschaftlichen Revolution. Als Grundlage für seine These verweist er vor allem auf archäologische Materialien.

6.4.1. Ideen für den Unterricht

Diese andere Erzählung der landwirtschaftlichen Revolution, die HARARI anbietet, kann vor allem in einem Geschichtsunterricht der zweiten Sekundarstufe zum Thema gemacht werden und dabei helfen, der landwirtschaftlichen Revolution im Geschichtsunterricht mehr Bedeutung beizumessen sowie die Multiperspektivität im Geschichtsunterricht zu fördern. Hierzu bietet sich ein Quellenvergleich mitsamt Gruppenarbeit an:

Nachdem die Klasse in vier Gruppen aufgeteilt wurde, erhält jede ein anderes Ausgangsmaterial zur landwirtschaftlichen Revolution und hat die Aufgabe, nach einer Erarbeitungsphase, wichtige Stichpunkte in Form von Kurzreferaten zu präsentieren. Während eine Gruppe in einem aktuellen Geschichtsschulbuch die Seiten zur landwirtschaftlichen Revolution vorbereitet, beschäftigt sich eine zweite Gruppe mit dem Thema aus dem Blickwinkel eines Schulbuches aus den 1980er Jahren. Eine dritte Gruppe bekommt eine Geschichtserzählung über die Jungsteinzeit aus dem 19. Jahrhundert zu bearbeiten und die vierte Gruppe schließlich befasst sich mit einem Ausschnitt aus HARARIS Werk, in dem er die landwirtschaftliche

³⁷² vgl. Chakrabarty 2010: 191.

³⁷³ Harari 2018: 111 u. 126.

Revolution als „größten Betrug der Geschichte“ bezeichnet. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach den Präsentationen erkennen, dass die Vergangenheit nicht eindeutig ist, sondern immer bestimmten Deutungen aus einer spezifischen Gegenwart heraus unterliegt. Diese Deutungen sind von Diskursen bestimmt, welche sich durch die Zeit und innerhalb verschiedener Milieus unterscheiden.

Auf die Präsentationsphase muss eine Quellenkritik folgen. Aus welcher Haltung heraus und in welchem Kontext wurden die Texte von welchen Autorinnen und Autoren verfasst? Hierzu ist es wichtig, dass die Schüler/-innen sowohl die jeweiligen Quellenverzeichnisse der Werke in die Recherche miteinbeziehen (diese sind hierzu von der Lehrkraft bereitzustellen), als auch zu den Verfasser/-innen selbst biographische Daten erheben und diese im bestimmten Zeit- und Milieukontext verorten.

Am Ende können in einer gemeinsamen plenaren Diskussionsrunde Antwortmöglichkeiten darauf gesucht werden, warum die Menschheit möglicherweise sesshaft geworden ist.

6.5. *Mythen*

Die landwirtschaftliche Revolution gegenwartsorientiert zu unterrichten, kann auch dadurch geschehen, dass die Wirkmächtigkeit von Mythen und Fiktionen gezeigt wird.³⁷⁴ Denn aufgrund des Fehlens schriftlicher Überlieferungen aus dieser Zeit schlägt HARARI³⁷⁵ vor, den Fokus auf die Funktion von Mythen zu legen, die zum Entstehen dieser Revolution beigetragen haben müssen. Damals wie heute spielen Mythen eine fundamentale Rolle im Zusammenleben der Menschen. In der Beschäftigung mit ihnen kann ein Gegenwartsbezug zu dieser uns so fern und möglicherweise fremden Zeit hergestellt werden. Mythen zeigen die Funktionsweise von heutigen, als deterministisch wahrgenommenen, Konzepten, wie beispielsweise Nation oder Religion auf. Durch sie wird das Entstehen ‚erfundener Ordnungen‘ begünstigt, sie sind notwendig, damit sich Menschen in größeren sozialen Gruppen verorten können.

Im Zusammenhang mit Mythen setzt HARARI seinen Fokus auf die bäuerliche Lebensweise. Denn mit dem Beginn der Landwirtschaft dachten die Menschen in längerfristigen, jahreszeitlichen Zyklen, was Zukunftssorgen miteinschloss. Das begünstigte das Entstehen erfundener Ordnungen. Indem Bäuerinnen und Bauern für die Zukunft vorsorgten, um auch in schlechten Zeiten wirtschaftlich abgesichert zu sein, pflanzten und erzeugten sie landwirtschaftliche Überschüsse, die sie einlagerten. Diese konnten sie aber meist nicht selbst

³⁷⁴ Diese Wirkmächtigkeit kann im Übrigen auch selbstreferenziell auf den gesellschaftlichen (und vor allem politischen) Impact von Hararis Werken untersucht werden, denn natürlich sind auch HARARIS Interpretationen „Mythen“.

³⁷⁵ vgl. *Harari* 2018: 132ff.

genießen, denn überall entstanden Eliten und Herrscher (und in seltenen Fällen Herrscherinnen), die die bäuerlichen Überschüsse an sich nahmen.³⁷⁶ Diese Subalternen, die in den Geschichtsbüchern viel zu wenig in Erscheinung treten, sind es, die durch ihre Überschüsse den Treibstoff für gesellschaftliche Entwicklung und Zivilisation lieferten:

„Sie waren es, die Politik, Kriege, Kunst und Philosophie antrieben und Paläste, Festungen, Monumente und Tempel errichteten. Bis in die Spätmoderne hinein waren 90 Prozent der Menschen Bauern, die jeden Morgen bei Sonnenaufgang aufstanden und im Schweiß ihres Angesichts ihr Land bestellten. Mit den Überschüssen, die sie erzeugten, ernährten sie eine kleine Elite von Königen, Beamten, Soldaten, Priestern, Künstlern und Denkern, die heute die Seiten der Geschichtsbücher füllen.“³⁷⁷

Aber warum taten sie das? Warum sollten sie ihre Überschüsse einer kleinen Elite überlassen? Hier kommt die Wirkmächtigkeit der Mythen ins Spiel, mit Hilfe derer Massenkooperationen und Weltreiche ermöglicht wurden. Menschen brauchen sie, um Ordnungen zu erfinden, innerhalb derer große, anonyme Gruppen von Menschen zusammenarbeiten können. Geschichten über Götter, Vaterländer und Aktiengesellschaften schaffen den notwendigen Kitt, den Menschen brauchten und heute noch brauchen, um überfüllte Städte ebenso wie Weltreiche zu gründen.³⁷⁸ Dies zeigt HARARI in seinem zweiten Buch am Beispiel der ersten Städte des antiken Sumers.

6.5.1. Ideen für den Unterricht

In einer Unterrichtseinheit dazu kann versucht werden, eine Brücke von den Mythen der Sumerer/-innen zum Heute zu schlagen: An ihrem Anfang referiert die Lehrkraft über das Reich Sumer, welches sich als erste Hochkultur mit Hilfe von Schrift verwaltete. Im Zuge dessen lernen die Schüler/-innen auch über die Hauptgötter der Sumerer/-innen - Enki und Inanna. Deren Tempel wurden nicht nur zur Anbetung genutzt, sondern waren auch politische und ökonomische Knotenpunkte. Die Götter starben nie, hatten keine Kinder, häuften immer zahlreicheren Besitz an und beschäftigten immer mehr Menschen, da ihnen Opfer dargebracht, Land überlassen und andere Geschenke gemacht wurden. Auch wenn die Götter nur in der Fantasie der Sumererinnen und Sumerer existierten, so fungierten sie doch als Rechtspersonen und besaßen Felder und Sklavinnen und Sklaven, konnten Kredite vergeben und aufnehmen

³⁷⁶ vgl. Harari 2018: 132.

³⁷⁷ vgl. ebda.: 132f.

³⁷⁸ vgl. ebda.: 134f.

und Löhne ausbezahlen.³⁷⁹ Mit Hilfe der Methode „Denkblatt“³⁸⁰ können die Schüler/-innen ihre individuellen Gedanken zu folgenden möglichen Thesen frei artikulieren:

Wer sind heute die nur in unserer Fantasie bestehenden Rechtspersonen? Erfüllen moderne Marken und Unternehmen ähnliche Funktionen wie damals Enki und Inanna? Worin bestehen die Hauptunterschiede? Beschäftigen sie nicht ebenso Arbeitnehmer/-innen und existieren sie als juristische Einheit nicht auch dann weiter, selbst wenn alle ihrer jetzigen Angestellten schon gestorben sind? Worin gleichen sich die Götter der Sumerer/-innen und Microsoft und Google und worin unterscheiden sie sich? Gibt es gut begründete Gegenstimmen zu dieser Sichtweise HARARIS? Nach der Gestaltung der Denkblätter können sie als Einstieg und gleichsam als Deckblatt für eine Unterrichtseinheit³⁸¹ zum Thema „erfundene Ordnungen und Mythen“ genützt werden.

Wie HARARI aufzeigt, gingen die Menschen im antiken Ägypten noch einen Schritt weiter: Während in Sumer Priesterkönige im Namen der Götter das Königreich verwalteten, verschmolz man hier Priesterkönig und Gott zu einer einzigen Einheit – dem Pharao. Der Pharao (und in wenigen Fällen auch die Pharaonin) hatte zwar einen biologischen Körper, aber er galt seinem Volk als Gott und als solcher – und nicht als Mensch – baute er sich ein riesiges „Geschäftsimperium“ auf. Wenn der Pharao krank war oder sich nicht für die Belange seines Staates interessierte, so machte das wenig, weil sein Staatsapparat mit all seinen Beamten und Beamtinnen, Steuereintreiber/-innen und Soldaten weiterhin funktionierte. Denn der biologische Pharao war nicht so sehr von Bedeutung. Bedeutung hatte der imaginäre Pharao, der in den Geschichten von Millionen von Ägypter/-innen existierte, die sich diese Geschichte von der Mittelmeerküste bis zur nubischen Wüste erzählten.³⁸²

In einem subjekt- und handlungsorientierten Geschichtsunterricht ist die Geschichte vom Ägypten der Pharaonen per se nicht wichtig. Man könnte provokant fragen, was einem Schulkind der Pharao angeht, außer vielleicht, dass es sein Grabmal mit einem Besuch in Ägypten oder in einem ägyptologischen Museum gedanklich verbindet. Von Gegenwartsbedeutung ist vor allem, dass der Pharao im alten Ägypten eine „Personenmarke“ war, und dass es auch heute „Personenmarken“ gibt. HARARI vergleicht den Pharao etwa mit Elvis Presleys. Dessen biologische Existenz auf der Erde ist zwar zu Ende, aber seine Marke lebt weiter. Die vielen Schallplatten, Poster und Konzerte produzierte er schon zu Lebzeiten nicht allein, sondern hatte eine kleine Heerschar an Mitarbeiter/-innen (Anwälte und

³⁷⁹ vgl. *Harari* 2017: 215.

³⁸⁰ vgl. *Wenzel*, Birgit, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts. 2014⁵, S.64-69.

³⁸¹ vgl. ebda.: 69.

³⁸² vgl. *Harari* 2017: 217ff..

Anwältinnen, Produzenten und Produzentinnen und Sekretärinnen und Sekretäre), die ihm das meiste dieser Arbeit abnahmen. Nach seinem Tod kaufen seine Fans noch immer seine Poster und Alben und Radiosender zahlen Tantiemen, um seine Songs spielen zu dürfen.³⁸³

Im Geschichtsunterricht können diachrone Vergleiche angestellt und in Gruppenarbeiten behandelt werden. Folgende Fragen lassen sich in der jeweiligen Gruppe ausarbeiten: Was macht einen Menschen zu einer Marke, welche Parameter müssen erfüllt werden und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten kann man zwischen dem Pharao, dem Papst oder Lady Gaga finden? Wie wichtig ist die Leiblichkeit von Personenmarken wirklich? Wer gehört zur Marke dazu, welche Industrien wurden und werden in Gang gesetzt, damit die Geschichte weitererzählt wird und der Mythos „lebt“? Welche Personenmarken aus Vergangenheit und Gegenwart gibt es noch und lassen sich die Eigenschaften, die einen Menschen zu einer Marke machen, übertragen?

Wichtig ist, dass die Lernenden verstehen, dass die Mythoswerdung von Menschen (Amy Winehouse und Curt Cobain sind tot, doch ihr Mythos lebt) ein kultureller Mechanismus ist. Im Beispiel der Personenmarken sind die biologischen Körper nicht mehr wichtig, der Pharao ist eine imaginierte Wesenheit, die für etwas steht. Derselbe Mechanismus sorgt auch dafür, dass andere wirkmächtige Mythen entstehen.

Heute lernen Kinder und Jugendliche im Geschichtsunterricht, dass Pharaonen Stauseen und Dämme bauten und so ihr Volk vor Dürren und Überschwemmungen schützten. Wie HARARI hervorhebt, dürfte der Pharao tatsächlich selbst bei „seinen“ Projekten nie die Hand angelegt haben. Tausende schreib- und lesekundige Beamte, die das Management von den Monsterbauprojekten übernahmen und zehntausende Arbeiter/-innen sorgten für die Umsetzung der segensbringenden Bauten. Doch Millionen von Menschen glaubten – neben ihren zweifelsohne ökonomischen Interessen – an den Pharao und errichteten gemeinsam die Bauprojekte, die dann tatsächlich Überschwemmungen und Dürren seltener machten.³⁸⁴

„Es mag seltsam klingen, imaginären Wesenheiten den Bau oder die Kontrolle von Dingen zuzuschreiben. Aber heute sprechen wir ganz selbstverständlich davon, dass die USA die erste Atombombe bauten [...] oder Google ein selbst fahrendes Auto entwickelt. Warum sollten wir nicht sagen, dass der Pharao einen Staudamm baute [...]?“³⁸⁵

HARARI erzählt die Geschichte der Pharaonen nicht, damit wir wissen, welcher von ihnen welchen Staudamm und welche Pyramide gebaut hat. Er möchte, und das ist für einen

³⁸³ vgl. *Harari* 2017: 218ff.

³⁸⁴ vgl. ebda.: 223f.

³⁸⁵ ebda.: 224.

speziesgeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht zentral, anhand verschiedener Beispiele zeigen, wie wirkmächtig Mythen und erfundene Ordnungen sein können. Dies gilt es im Geschichtsunterricht deutlich hervorzuheben, damit Vergangenheit und Geschichte von den Lernenden als Konstrukte verstanden werden, was einen Beitrag zur historischen und politischen Sinnbildung in der Gegenwart leisten kann. Wie in den vorigen Beispielen darf auch hier nicht vergessen werden, das Geschichtskonstrukt von HARARI selbst zu analysieren. Denn auch seine Positionen sind lediglich Narrative und Vergangenheitsdeutungen. Es wird zweifelsfrei eine andere Geschichte erzählt und im Unterricht muss selbstverständlich klar ersichtlich hervorgehen, dass es sich auch hierbei um Deutungen aus der Gegenwart heraus handelt und nicht um ein „Wie-es-wirklich-gewesen-ist“.

6.6. **Erfundene Ordnungen**

„Ja, mich dünkt zuweilen, der Teufel, der Adel und die Jesuiten existiren [sic] nur so lange, als man an sie glaubt.“³⁸⁶

Jede menschliche Kooperation im großen Stil fußt auf dem Glauben an erfundene Ordnungen. Diese Ordnungen sind Regelgefüge, die zwar nur in der Fantasie der Menschen existieren, die aber von den Menschen, die in dieser Ordnung leben, als real und unumstößlich erachtet werden:

„Solange alle Sapiens, die an einem bestimmten Ort leben, an die gleiche Geschichte glauben, folgen sie alle den gleichen Regeln, sodass sich das Verhalten von Fremden unschwer vorhersagen und Netzwerke massenhafter Kooperation leicht organisieren lassen. Die Sapiens nutzen häufig sichtbare Merkmale wie einen Turban, einen Bart oder einen Businessanzug, um zu signalisieren: ‚Du kannst mir vertrauen, ich glaube an die gleiche Geschichte wie du.‘ Unsere Cousins, die Schimpansen, können solche Geschichten nicht erfinden und verbreiten, weshalb sie auch nicht in großer Zahl kooperieren können.“³⁸⁷

Erfundene Ordnungen sind von den Individuen, die in ihnen leben, schwierig zu durchschauen, wie HARARI³⁸⁸ veranschaulicht: Von Geburt an werden die Menschen an die erfundene Ordnung, in der sie leben, durch kulturelle und soziale Normen und Einflüsse (Märchen, Kinofilme, Gemälde, Lieder, Sprichwörter, politische Propaganda, Moden, Kochrezepte, Architektur, usw.) herangeführt. Es ist daher schwer, hinter die Geschichte(n) zu blicken und

³⁸⁶ Heine, Heinrich: Werke und Briefe in zehn Bänden. Band 3, Berlin, Weimar 1972², S. 212-214. online unter: <http://www.zeno.org/nid/20005028884> [Zugriff am 07.09.2019].

³⁸⁷ Harari 2017: 198.

³⁸⁸ vgl. ebda.: 198ff.

die Ordnungen als Fantasieprodukte bzw. intersubjektive Wirklichkeiten zu erkennen. Das hat für HARARI damit zu tun, dass die meisten Menschen meinen, es gäbe nur zwei Arten der Realität; eine objektive und eine subjektive. Die objektive Realität ist jene, die unabhängig von Glauben, Einstellungen und Gefühlen der Menschen existiert. Es ist beispielsweise egal, ob wir an das Wetter glauben oder nicht. Wenn es regnet, so regnet es – auch dann, wenn wir uns weigern würden, diese Tatsache anzuerkennen.

Die subjektive Realität betrifft den höchstpersönlichen Bereich des Lebens. Wenn jemand beispielsweise nach einem Foul im Fußball einen furchtbaren Schmerz im Bein verspürt, dann ist dieser Schmerz für die Person subjektive Realität, auch wenn die Zeitlupenaufnahmen zeigen, dass es eigentlich nicht so schlimm gewesen sein kann. Wenn viele Menschen das gleiche subjektive Empfinden haben (sich zum Beispiel als Österreicher/-innen fühlen), dann liegt für die meisten der Schluss nahe, dass es sich bei Österreich um eine objektive Realität handeln muss, sonst würden sich ja nicht die meisten als Österreicher/-innen identifizieren. Wie HARARI ausführt, gibt es jedoch noch eine dritte Möglichkeit der Realität: die intersubjektive Realität. Intersubjektive Phänomene entstehen durch ein dicht verwobenes Kommunikationsnetzwerk zwischen Menschen, das die subjektiven Wahrnehmungen vieler miteinander verknüpft.³⁸⁹ Wenn viele Menschen an dasselbe glauben und sich darüber in Gesprächen, Handlungen und sozialen Praxen austauschen, dann werden diese Phänomene zur intersubjektiven Wirklichkeit. Hier zeigt sich wieder der springende Punkt in HARARIS Zugang zu Geschichte: Wie die Mythen, müssen auch die erfundenen Ordnungen einer Gesellschaft von der Mehrheit ihrer Individuen geglaubt werden. Natürlich sind Zwang und Gewalt probate Mittel, die Menschen an erfundene Ordnungen glauben zu lassen, aber allein ausreichend ist dies nicht, es muss auch eine Identifikationsmöglichkeit der Mehrheit mit der Ordnung gegeben sein. Selbst im Nationalsozialismus wurde versucht, nicht nur durch Repression, sondern auch durch Identifikation mit der Ideologie das System aufrechtzuerhalten.

HARARI³⁹⁰ definiert drei Faktoren, die Menschen daran hindern zu erkennen, dass ihre Ordnungen, mit denen sie ihr Zusammenleben organisieren, erfundene Ordnungen (Fantasieprodukte) sind:

1. Erfundene Ordnungen sind fest mit der materiellen Welt verwoben, sie schreiben sich nicht nur in uns ein, sondern prägen auch unsere Umwelt. FOUCAULT spricht hierzu von Machtpraktiken, die sich in den Körper und in die Subjekte einschreiben³⁹¹, bei HARARI sind es die Ordnungen, die auf Subjekt und Umgebung wirkmächtig sind.

³⁸⁹ vgl. *Harari* 2017: 199.

³⁹⁰ vgl. *Harari* 2018: 146ff.

³⁹¹ vgl. *Bubitz*, Hannelore, Diskurs. Bielefeld 2003, S. 72.

2. Die erfundene Ordnung prägt unsere Wünsche. Sie beherrscht unsere tiefsten Sehnsüchte. Von Geburt an werden unsere Wünsche durch die Mythen der Ordnung, in der wir leben, vorgegeben.

3. Die erfundene Ordnung ist intersubjektiv. Das heißt, selbst wenn ich die Ordnung ablehne, in die ich hineingeboren bin, so kann ich sie trotzdem nicht ändern. Um sie umzustürzen, müsste ich Millionen von Menschen überzeugen, sich mir anzuschließen. Die intersubjektive Ordnung ist die kollektive Fantasie von Tausenden und Millionen von Menschen. „Viele der wichtigsten Akteure der Geschichte sind intersubjektiv: Gesetze, Geld, Götter und Nationen.“³⁹²

HARARI führt den Ansatz MICHEL FOUCAULTS fort, der schon 1962 in seinem Werk *Die Ordnung der Dinge*³⁹³ herausgearbeitet hat, dass Individuen in den erfundenen Ordnungen durch kulturelle Formation, institutionelle Strukturen und sprachliche Muster durch und durch geprägt werden³⁹⁴ (und sich diese daher schlecht hinterfragen lassen).

6.6.1. Ideen für den Unterricht

Die erfundenen Ordnungen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, ist ein wichtiger Faktor, um ein besseres Verständnis davon zu erlangen, warum wir Menschen unser Zusammenleben so gestalten, wie wir es heute tun und warum sich Menschen ihr Zusammenleben früher und an anderen Orten anders gestaltet haben. Erfundene Ordnungen zu verstehen heißt Geschichte als Konstruktion zu begreifen. Der Mensch schafft es mit seiner Vorstellungskraft, ein intersubjektives Sinngeflecht aus Gesetzen, Kräften, Wesenheiten und Orte zu erzeugen, das nur in einer kollektiven Fantasie existiert.³⁹⁵ Die Geschichte versucht, diese intersubjektiven Phänomene, wie Götter und Nationen es sind, zu verstehen, denn die erfundenen Geschichten haben reale Macht. Über Jahrzehnte und Jahrhunderte lösen sich diese Kommunikationsgeflechte auch immer wieder auf und es werden neue gesponnen. „Sich mit Geschichte zu befassen heißt, bei der Entstehung und Auflösung dieser Geflechte zuzusehen und zu erkennen, dass das, was den Menschen in der eigenen Epoche als das Wichtigste im Leben erscheint, für ihre Nachfahren völlig bedeutungslos wird.“³⁹⁶

Im Geschichtsunterricht ist dies ein heikles Thema. Gerne erkennen Menschen an, dass es sich beim Geld um eine intersubjektive Realität handelt und auch den griechischen, römischen oder

³⁹² Harari 2018: 152.

³⁹³ Foucault, Michel, *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Berlin 2003.

³⁹⁴ vgl. Rosa, Hartmut/Strecker, David/ Kottmann, Andrea, *Soziologische Theorien*. Stuttgart 2007, S. 288.

³⁹⁵ vgl. Harari 2017: 207.

³⁹⁶ ebda.: 202.

sumerischen Göttern und Göttinnen spricht man heute gerne ihren Einfluss ab. Doch wenn es um die in der eigenen Gesellschaft verwurzelten Fiktionen geht, die dem persönlichen Leben einen Sinn geben, dann ist Widerstand fast vorprogrammiert. Es gilt, die Schüler/-innen behutsam an das Thema heranzuführen und mit verschiedenen Medien und Methoden ihre historische und politische Orientierungskompetenz zu erweitern.

Für eine Heranführung im Unterricht könnte sich der Fall der UdSSR anbieten. Nachdem zuerst verschiedene Stichpunkte für die Erosion des Realsozialismus gezeigt und besprochen werden, kann mit Hilfe eines Bildes veranschaulicht werden, wie dem System mittels weniger Füllfederstriche der endgültige Todesstoß versetzt wurde und eine Großmacht von einem Moment auf den anderen aufhörte zu existieren. Hierzu zeigt man ein Bild³⁹⁷ das den Augenblick des Endes der Sowjetunion zeigt. Am Bild sieht man, wie am 8. Dezember 1991 die Staatsoberhäupter Russlands, der Ukraine und Weißrusslands ein Dokument unterzeichnen, in dem es heißt:

„Wir, die Republik von Weißrussland, die Russische Föderation und die Ukraine als Gründerstaaten der UdSSR, die 1922 den Unionsvertrag unterzeichneten, stellen hiermit fest, dass die UdSSR als Völkerrechtssubjekt und als geopolitische Realität nicht mehr existiert.“³⁹⁸

Die Unterschriften einiger Politiker (und damit verbunden der bereits vorher verlorene Glaube an die Sowjetunion) reichten und die intersubjektive Entität Sowjetunion existierte von einem Tag auf den anderen nicht mehr. Natürlich darf hier im Unterricht nicht vergessen werden zu erwähnen, dass mannigfaltige gesellschaftliche, ökonomische und globalgeschichtliche Kontexte für dieses Ereignis verantwortlich sind und es erst aufgrund dieser vielen verschiedenen Faktoren dazu gekommen ist, dass der Glaube an die Sowjetunion und an den Realsozialismus nicht einmal mehr von seinen höchsten politischen Repräsentanten gegeben war. Es war gewiss ein langer Weg des Niedergangs, aber den Lernenden soll in dieser Unterrichtseinheit gezeigt werden, welche Wirkmächtigkeit symbolische Gesten und Worte (ob geschrieben oder gesprochen) haben können, wenn sie mit entsprechender Bedeutung aufgeladen werden. Denn Sprache ist ein zentrales und überaus mächtiges Werkzeug, wenn es darum geht, erfundene Ordnungen zu erschaffen oder zu zerstören. Hier können in einer anschließenden Diskussion Vergleiche gezogen werden, wie Sprache den Alltag der Menschen und die Art und Weise, wie sie sich selbst und andere begreifen, nachhaltig verändern kann. Die Schüler/-innen können beispielsweise an eine Schiffstaufe denken. „Hiermit taufe ich dieses Schiff auf den Namen Bernadette“. Wenn diese Sätze gesprochen wurden, ist etwas

³⁹⁷ vgl. *Harari* 2017: 201.

³⁹⁸ ebda.: 200.

passiert, was vorher noch nicht da war. Ein Schiff, das vorher namenlos war, hat nun einen Namen. Weniger banal ist das Beispiel der Eheschließung. Mit drei simplen Wörtern („Ja, ich will“) auf die Frage, die ein/e Geistliche/r oder ein/e Standesbeamte/r stellt, tritt ein Paar in eine neue Lebensphase ein, mit allen Rechten und Pflichten, die dies für sie und andere mit sich bringt. Die Lernenden sollen dabei erkennen, dass nicht nur das Schiff oder die zwei Personen, die geheiratet haben, sich verändert haben, sondern dieser performative Akt auch Einfluss auf die Welt um sie herum hat.

In einem weiteren Schritt kann mittels eines Rollenspiels nach MEIER³⁹⁹ ein Sinn- und Geschichtengeflecht leiblich erfahren und einführend verstanden werden, um es in einem dritten Schritt auseinanderfallen zu lassen. Für das Rollenspiel eignet sich eine fiktive Geschichte⁴⁰⁰ aus HARARIS Buch *Homo Deus*, die er zum besseren Verständnis von intersubjektiven Wirklichkeiten erzählt und die im Unterricht theatral didaktisiert werden kann. Im Rollenspiel, das durch Rollenkarten von der Lehrkraft vorbereitet wird, übernimmt ein Schüler die Rolle des fiktiven Charakters John, einem jungen englischen Adligen im Jahr 1187, der ausziehen möchte, um am 3. Kreuzzug teilzunehmen.⁴⁰¹ Seine Mitschüler/-innen stellen Zeitgenossen und Zeitgenossinnen Johns dar: Ein alter Ritter, der ins Dorf kommt und die Dorfbewohner/-innen informiert, dass der Papst einen neuen Kreuzzug ausgerufen hat und jedem, der sich den Kreuzfahrern anschließt und in den Kämpfen sein Leben lässt, ewiges Heil im Himmelreich verspricht. Nach Johns Entschluss tritt seine Mutter auf und weint und sagt, sie sei stolz, wenn er sein Leben für die Christenheit ließe, sie aber trotzdem hoffe, dass er lebend zurückkehre. Sein Vater, der ihm auf die Schulter klopft, bedauert, selbst schon zu alt zu sein, um mitzukommen. Der Dorfpfarrer, der intelligenteste Mann des Dorfes, erklärt allen Anwesenden, dass der Papst der Heilige Vater sei und seinen Anweisungen stets Folge zu leisten sei usw.

Es ist in dem Rollenspiel wichtig, dass alle in der Klasse eine Rolle bekommen und eine zum Sinngeflecht passende Aussage machen, wobei natürlich einige Personen als Gruppe agieren und nur einen passenden Satz sagen. Mit Hilfe der Masse der gesamten Klassenstärke kann anschaulich dargestellt werden, dass die Sinngeflechte der mittelalterlichen Zivilisation, die hier nachgespielt werden, genauso engmaschig und dementsprechend wirkmächtig waren, wie unsere heutigen. Der alte Ritter wird erzählen, dass auch die Sarazenen, die zwar Feinde sind, die gleichen Überzeugungen haben. Auch wenn die Muslime in seinen Augen Ungläubige

³⁹⁹ vgl. Meier, Klaus-Ulrich, Rollenspiel. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2016⁵, S. 325-341.

⁴⁰⁰ Die erfundene Geschichte des Kreuzfahrers John vgl. Harari 2017: 202ff.

⁴⁰¹ Voraussetzung für dieses Rollenspiel ist eine inhaltliche Einführung zum 3. Kreuzzug, den Papst Gregor VIII. im Jahr 1187 ausrief, nachdem Saladin ein Kreuzfahrerheer in der Schlacht bei Hattin besiegte und Jerusalem eroberte.

wären, so würde sie doch Gottes Willen gehorchen, der auch ihnen ewiges Heil verspräche, wenn sie in der Schlacht fielen. Vor seiner endgültigen Abreise plagen John dann doch Zweifel, ob die Geschichte des ewigen Heils nicht vielleicht doch erfunden ist. Vielleicht haben sich seine Eltern und die Bewohner/-innen seines Dorfes geirrt. Doch es kann doch nicht sein, wird es ihm einfallen, dass auch die mittelalterlichen Bänkelsänger, die gelehrten Priester, der Papst in Rom, die Ritter aus ganz Europa mit ihrer Bevölkerung im Rücken und sogar die verfeindeten Muslime alle an denselben Wahnvorstellungen leiden!

Das Ende des Rollenspiels zeigt eine Szene der Gegenwart und eine im 12. Jahrhundert. Durch eine Zeitanomalie wird ein Junge, Jack aus dem England von heute in das England von damals transferiert und mit John ausgetauscht. Jack war gerade dabei zu verkünden, nach Syrien zu reisen, um als Mitglied von Amnesty International die Menschenrechte der Flüchtlinge des Syrienkrieges zu schützen. Die mittelalterliche Dorfgemeinschaft wird ihn für verrückt erklären. „Du willst bis in den Nahen Osten reisen und dein Leben riskieren, nicht um Muslime zu töten, sondern um eine Gruppe von Muslimen von einer anderen zu schützen? Du musst völlig übergeschnappt sein.“⁴⁰² Gleichzeitig verkündet John, der plötzlich in unserer Gegenwart gelandet ist, dass er nun in den Nahen Osten fahren werde, um in den Kampf gegen die Ungläubigen zu ziehen und das Heilige Land zu befreien. Es dauert nicht lange, bis jemand die Polizei ruft, die den „Spinner“ und potentiellen Terroristen festnimmt.

Mit diesem Rollenspiel haben die Lernenden die Möglichkeit der Perspektivenübernahme. Schüler/-innen (und eigentlich die meisten Menschen) neigen oft dazu, die moralischen Maßstäbe der Gegenwart auf die Vergangenheit anzuwenden und sie mit dem heutigen Wissen zu überfrachten. Die Perspektivenübernahme ist dabei, laut VÖLKEL, die beste Voraussetzung, um diese Neigungen zu erschüttern und Fremdes verstehen zu lernen.⁴⁰³ Durch die imaginierten Begegnungen mit Menschen der Vergangenheit kann gezeigt werden, dass ihr damaliges wie auch unser heutiges Handeln im Glauben an die jeweilige Gesellschaftsordnung Wirklichkeiten erschaffen kann. Geschichte kann so zu einem Erfahrungsraum werden, aus dem Erkenntnisse für die Gegenwart erlangt werden können.⁴⁰⁴

Dass Ordnungen des menschlichen Zusammenlebens und gesellschaftliche Normen erfunden sind, lässt sich auch trefflich mit der Gegenüberstellung zweier bekannter Mythen aus unterschiedlichen Zeiten zeigen. Im Unterricht können dafür Passagen des Kodex Hammurabi (ca. 1776 vor unserer Zeitrechnung) und der Text der amerikanischen

⁴⁰² Harari 2017: 206.

⁴⁰³ vgl. Völkel 2012³: 31.

⁴⁰⁴ vgl. ebda.: 36.

Unabhängigkeitserklärung (exakt 1776 nach unserer Zeitrechnung) hergenommen werden.⁴⁰⁵ Die beiden Texte unterscheiden sich fundamental in dem Punkt der Wertigkeit von Menschen. Während in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von der Gleichwertigkeit aller Menschen die Rede ist (was einigermaßen zynisch ist vor dem Hintergrund, dass George Washington zu Lebzeiten über 390 Sklaven besaß⁴⁰⁶), setzt der Kodex Hammurabi auf das Prinzip der Ungleichheit der Menschen, weist ihnen unterschiedliche Werteinheiten zu (in Silberschekel) und teilt sie so in Freigeborene, Gemeine und Sklaven ein und überdies in Männer und Frauen, die ebenfalls über unterschiedliche Werte verfügten. Hierbei ist wichtig zu verstehen, dass beide Texte sich auf „heilige“ Prinzipien beriefen und dass sowohl Hammurabi als auch die Gründerväter der Vereinigten Staaten ein friedliches und gerechtes Zusammenleben mit den Texten garantieren wollten.⁴⁰⁷

HARARI verwendet sehr anschauliche Beispiele, die in der Tradition der Neuen Kulturgeschichte stehen und die sich gut in einen subjekt- und handlungsorientierten Unterricht integrieren lassen. Anhand dieser Darstellungen kann im Kleinen die Wirkung mächtiger Strukturen gezeigt und durch Perspektivenübernahme das Fremdverstehen gefördert werden. Sie regen aber auch dazu an, sich intensiv mit der eigenen Geschichte und den eigenen Geschichten zu beschäftigen, wodurch eine Verbindung der Objektebene (in diesem Beispiel dem historischen Sachthema der Kreuzzüge) mit der Subjektebene (der eigenen Lebenswelt und die eigenen Fiktionen, an die wir Menschen heute nur allzu gern glauben, um unseren Leben einen Sinn zu verleihen) entsteht. Im Anschluss an das theatrale Unterrichtselement ist daher eine Reflexionsschleife unumgänglich. Nur so können die Lernenden erkennen, dass ihre eigene Geschichte eng verwoben ist mit den Fiktionen, die sie seit ihrer Geburt umgeben. So kann der interpersonale Raum der Lernenden, der durch ihre eigenen sozialen Beziehungen definiert ist, mit dem transpersonalen Raum, der den abstrakten Begriff der Fiktion und der erfundenen Ordnung verhandelt, verbunden werden.⁴⁰⁸

6.7. Wie Schrift unser Denken veränderte

HARARI weist der Erfindung der Schrift eine wesentliche Rolle bei der Veränderung von Denken und Weltansicht der Menschen zu. Während Jäger/-innen- und Sammler/-

⁴⁰⁵ vgl. Harari 2018: 136ff.

⁴⁰⁶ vgl. Wasser, Hartmut, Zwischen Herrenrecht und Menschenrecht. Thomas Jefferson und das „amerikanische Dilemma“. In: derselbe (Hg.): Thomas Jefferson. Historische Bedeutung und politische Aktualität. Zum 250. Geburtstag des „Weisen von Monticello“. Paderborn 1995, S. 186.

⁴⁰⁷ vgl. Harari 2018: 139.

⁴⁰⁸ Theoretische Einbettung siehe Kap. 4.2.

innengesellschaften noch frei assoziierten und ganzheitlich dachten, musste nun bürokratisches Kästchendenken in den Köpfen der Menschen Einzug halten. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass die Menschen aufhörten, frei zu assoziieren und ganzheitlich zu denken. Diese Denkweise war nur immer öfter nicht relevant, weshalb sie weniger angewendet wurde.⁴⁰⁹

In der modernen Pädagogik (vor allem der Volksschulpädagogik⁴¹⁰) wird seit Anfang des 20. Jahrhunderts das Postulat des ganzheitlichen Denkens und Lernens betont.⁴¹¹ Allerdings dominiert auch in der Bildung/Ausbildung meist der Zweckrationalismus, der sich in einem sozialen und politischen Funktionalismus im Sinne einer bürgerlichen „Zurichtung“ auch im Geschichtsunterricht zeigt. In der medialen Öffentlichkeit gilt ohnehin meistens das Gesetz der Zahlen:

„Wer Einfluss auf die Entscheidungen von Regierungen, Organisationen und Unternehmen nehmen will, muss daher lernen, in Zahlen zu sprechen. Experten tun alles, um selbst Vorstellungen wie ‚Armut‘, ‚Glück‘ oder ‚Ehrlichkeit‘ in die Zahlensprache zu übersetzen (zum Beispiel als ‚Tagesverdienst‘, ‚subjektives Wohlbefinden‘ oder ‚Kreditwürdigkeit‘).“⁴¹²

6.7.1. Ideen für den Unterricht

Wieder kann mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden gearbeitet werden. Die Notwendigkeit der Entstehung der Schrift kann etwa mittels eines kleinen Rollenspiels oder eines kurzen Fotoromans⁴¹³ veranschaulicht werden. Als Problemaufriss können hierzu HARARIS Ausführungen herangezogen werden: Im Zuge der landwirtschaftlichen Revolution entstand bei den Menschen die Notwendigkeit, die erzeugten bäuerlichen Überschüsse zu speichern – nicht nur physisch, sondern auch im übertragenen Sinn als Information. Denn mit dem Entstehen immer komplexerer Gesellschaften waren plötzlich Informationen in Form von Daten und Zahlen wichtig geworden. Ein menschliches Gehirn kann aber nur eine begrenzte Menge an Daten verarbeiten.⁴¹⁴ Die Priester/-innen in Sumer verloren allmählich den Überblick, wem der Gott Enki etwas schuldete und welche Felder die Göttin Inanna bereits besaß, welche Tempelangestellten ihren Lohn bekommen hatten und welche nicht. Deshalb konnte Sumer über Jahrtausende nicht wachsen und expandieren – bis vor ungefähr 5000 Jahren in dieser Region sowohl Schrift als auch Geld erfunden wurden. „Diese siamesischen Zwillinge

⁴⁰⁹ vgl. Harari 2018: 154ff.

⁴¹⁰ vgl. z.B. Aissen-Crewett, Meike-Anna, Kunst und ästhetische Erziehung. In: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbronn 2011³, S. 536.

⁴¹¹ Um hier nur ein Beispiel zu nennen: sämtliche Artikel des *Bündner Schulblattes* vom April 2012 (2012/2), welches den Titel *Kopf, Herz und Hand* trägt.

⁴¹² Harari 2018: 168.

⁴¹³ vgl. Völkel 2012³: 51ff.

⁴¹⁴ vgl. Harari 2018: 157.

[...] durchbrachen die Schranken, die dem menschlichen Gehirn bei der Datenverarbeitung gesetzt waren.“⁴¹⁵

Das Thema der Erfindung der Schrift und des Geldes lässt sich im Geschichtsunterricht auch vortrefflich fächerübergreifend mit der Mathematik didaktisieren. Das Sexagesimalsystem der Sumerer findet sich auch heute noch in unseren Kreis- und Winkelmaßen, dem Uhrzeitsystem und im Kalender. Wie wurde in Sumer gezählt und warum gerade bis 60?

Mit fächerübergreifender Unterstützung der Geografie und Wirtschaftskunde kann überdies eine Medienanalyse durchgeführt werden, um herauszufinden, wo sich das Gesetz der Zahlen heute besonders oft wiederfindet. Gibt es Dinge und Begriffe, die sich mit Zahlen nicht darstellen lassen und wie wird es dennoch versucht (siehe Bruttoglücksprodukt)? Wie sinnvoll ist heute eine Ziffernnotengebung und warum liebt sie die Mehrheit in der Schule?⁴¹⁶ Wie liefen die politischen und medialen Diskussionen zur Abschaffung und Wiedereinführung der Ziffernnoten in Österreich ab, welche Argumente sprachen dafür und welche dagegen? In regelmäßigen Reflexionsschleifen kann darüber reflektiert werden, wie sich Zahlen- und Kästchendenken in unseren Köpfen von Kindesbeinen an etabliert hat. In einem weiteren Verlauf kann darüber nachgedacht werden, wo Zahlendenken sinnvoll ist und wo nicht. Assoziieren Vorschulkinder freier, oder ist Kästchendenken angeboren? Hier kann mit der Psychologie und/oder Biologie fächerübergreifend zusammengearbeitet werden.

6.8. Ungleichheiten

Während Jäger/-innen- und Sammler/-innengesellschaften weitgehend egalitär organisiert waren, ist das Zusammenleben großer Gruppen von zahlreichen Ungleichheiten geprägt. Wie HARARI⁴¹⁷ ausführt, entstanden die ungleichen Hierarchien durch die neue sesshafte Lebensweise der Menschen. Mit der landwirtschaftlichen Revolution entstanden Hierarchien, die die Menschen in Gruppen und Schichten (z. B. Freie und Sklaven, Arme und Reiche, weiße Privilegierte und schwarze Rechtlose) einteilten. Dies alles geschah auf der Basis der erfundenen Ordnungen. Gerade beim Thema Ungleichbehandlung wurde bei den Fiktionen, die zu ihrer Herstellung beitrugen, besonderer Wert darauf gelegt, zu vertuschen, dass es sich um menschliche Erfindungen handelte. Denn weder gibt es nennenswerte biologische Unterschiede zwischen den Menschen, noch hatte irgendein Gott den Menschen die hierarchischen

⁴¹⁵ Harari 2017: 216.

⁴¹⁶ vgl. Valtin, Renate, Noten oder verbale Beurteilungen. Was ist ein gutes Zeugnis? In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden 2012, S. 93.

⁴¹⁷ vgl. Harari 2018: 170ff.

Ordnungen oktroyiert. Das gaben (und geben) Herrschende und Eliten damals wie heute natürlich nicht gerne zu oder hinterfragten über die Generationen weitergegebene Konstrukte nicht weiter. Fakt ist, dass religiöse oder pseudowissenschaftliche Mythen dafür herhalten müssen, um Ungleichheiten zwischen Menschen zu rechtfertigen.

6.8.1. Ideen für den Unterricht

Geschichtsunterricht kann Lernenden helfen zu verstehen, warum in der Vergangenheit und Gegenwart Hierarchien entstanden sind, die die einen bevorzugten und die anderen benachteiligten. Dazu müssen die jeweiligen Ereignisse, Umstände und Machtverhältnisse in den Fokus genommen werden, die dafür gesorgt haben, dass aus Fantasieprodukten grausame, sehr reale gesellschaftliche Strukturen geworden sind.⁴¹⁸ Die realen Strukturen, die durch fiktiv hergestellte Ungleichheiten produziert werden, gibt es auch in der Gegenwart. Basiskonzepte wie „soziale Hierarchie“ und „Macht“ basieren oft auf Geschichten. Es ist im Geschichts- und Politikunterricht im Sinne einer reflexiven Ich-Entwicklung sinnvoll, die eigenen Konzepte, die abhängig von den eigenen Sozialisationsprozessen sind, zu hinterfragen. Dies kann mit unterschiedlichsten Methoden realisiert werden

Nach einer Sammlung von gegenwärtigen Ungleichheiten, Hierarchien und Machtverhältnissen in Schule und Alltag können mit Hilfe der Methode Standbild⁴¹⁹ die eigenen Konzepte einer Differenzierung und Erweiterung unterzogen werden. Die Methode erlaubt es, herauszufinden, was Schüler/-innen denken und wie sie einen Begriff zusammenfassen würden.

Im Unterricht darf nicht fehlen, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu thematisieren, die zu sozialen, politischen und ökonomischen Ungleichbehandlungen führen. Ziel muss dabei sein, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern als dasselbe Fantasieprodukt zu dekonstruieren, wie die Unterschiede, die zwischen Menschen unterschiedlicher Hautfarbe bestehen. Zwar gibt es biologische Unterschiede zwischen Männern und Frauen, „[a]ber um diesen harten biologischen Kern herum hat jede Gesellschaft zahlreiche Schichten von kulturellen Vorstellungen und Normen gelegt, die nichts mit der Biologie zu tun haben.“⁴²⁰ Diese geschlechtlichen Typisierungen sind sowohl soziale Hierarchie als auch individuelle Selbstwahrnehmung und daher keine Folge von anatomischen, hormonellen oder genetischen

⁴¹⁸ Ein Unterrichtsbeispiel, das auch den Teufelskreis wirkmächtiger rassistischer Mythen beinhaltet findet sich im Kap. 7.

⁴¹⁹ vgl. *Eigenbauer*, Karl, Sammlung von dramapädagogischen, szenischen und anderen handlungsorientierten Techniken. online unter: <https://www.bag-tis.at/index.php/2015-05-11-15-39-37/aktuelles/good-practice/525-karl-eigenbauer-sammlung-von-dramapadagogischen-szenischen-und-anderen-handkungsorientierten-techniken> [Zugriff am 08.08.2019].

⁴²⁰ *Harari* 2018: 184.

Unterschieden, sondern eine Folge der aus den Unterschieden gezogenen Schlussfolgerungen.⁴²¹ „Der Fakt z.B., dass Frauen Kinder gebären können, während Männer die größere Muskelkraft besitzen, darf nicht als Grundlage für diverse Formen weiblicher Unterordnung angesehen werden.“⁴²²

Schüler/-innen kommen nicht als unbeschriebene Blätter in Bezug auf Geschlecht in die Schule, sondern mit einem entsprechenden Rucksack an Erfahrungen, Meinungen und Alltagstheorien, die – in vielen Fällen – bestenfalls als gefährliches Halbwissen bezeichnet werden können. Im geschichtlichen Anfangsunterricht werden sie dann oftmals mit der Vorstellung konfrontiert, bei den Menschen der Steinzeit würden die Männer jagen und die Frauen Beeren sammeln⁴²³, was ihre Alltagserfahrungen perpetuiert. Der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, den Mythos vom jagenden Mann und der beerensammelnden Frau zu hinterfragen, was „nicht zuletzt darum gewinnbringend [ist], weil man daran nicht nur gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und den öffentlichen Umgang mit fachwissenschaftlichen Forschungsergebnissen, sondern auch die historische Fachmethodik deutlich machen kann“⁴²⁴, wie dies MICHELER⁴²⁵ in seinem Beitrag zu „Jäger und Sammlerinnen in der Steinzeit?“ mit Hilfe von Unterrichtsbeispielen tut.

Es ist dabei wichtig, das eigene Urteilsvermögen der Schüler/-innen anzusprechen und sie nicht mit bereits vorgefertigten Meinungen zu konfrontieren. Wenn sich die Lernenden ihre Positionen, Haltungen und Überzeugungen selbst erarbeiten und nicht nur von dem/der Lehrenden übernehmen, dann bleiben diese auch nach dem Unterricht und in den lebensweltlichen Einstellungen stabil.⁴²⁶ So kann im Geschichts- und Politikunterricht den Lernenden die Unterschiedlichkeit von Normen und Vorstellungen in der Vergangenheit gezeigt werden, wodurch die Gewordenheit von geschlechtsspezifischen Konventionen und Maßstäbe und ihre grundsätzliche Veränderbarkeit erkannt werden kann.⁴²⁷

⁴²¹ Bennewitz, Nadja, Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Einig in der Kontroverse? In: Bennewitz, Nadja/Burkhardt, Hannes (Hg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Berlin 2016, S. 14.

⁴²² Scott, Joan W., Gender: Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse. In: Kaiser, Nancy (Hg.): Selbst Bewusst. Frauen in den USA. Leipzig 1994, S. 34. Zit. nach: Bennewitz 2016: 14.

⁴²³ Der Autor dieser Zeilen hat entsprechende Erfahrungen persönlich im Zuge seiner Arbeit in einem Sparkling Science Projekt („Doing Welterbe – Welterbe begreifen“) mit Volksschulkindern und Kindern zweier Neuer Mittelschulen gemacht.

⁴²⁴ Micheler, Stefan, „Jäger und Sammlerinnen“ in der Steinzeit? Dekonstruktion moderner Mythen im Geschichtsunterricht des 6. und 12. Jahrgangs. In: Bennewitz, Nadja/Burkhardt, Hannes (Hg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Berlin 2016, S. 203.

⁴²⁵ vgl. ebda.: 201-234.

⁴²⁶ vgl. Krammer, Reinhard, Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik - Gender Mainstreaming. (=Informationen zur Politischen Bildung 26). Innsbruck, Wien, Bozen 2006, S. 59. online unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/26_k.pdf [Zugriff am 09.08.2019].

⁴²⁷ vgl. ebda.: 58.

Ein Beispiel zur inhaltlichen Selbsterarbeitung bietet auch HARARIS speziegeschichtlicher Ansatz, der die Geschichte mit den Biowissenschaften verbindet.⁴²⁸ Er erklärt die Unterschiede zwischen Gender und Geschlecht anschaulich am Beispiel des antiken und des modernen Athens. Die Frauen des antiken Athens waren biologisch nicht anders als die Frauen des heutigen Athens. Trotzdem hatten die Frauen des antiken Athens eine andere Stellung in der Gesellschaft, ihr gesellschaftliches Geschlecht („Gender“) war ein anderes als das gesellschaftliche Geschlecht der Frauen in Athen heute.⁴²⁹ Objektiv und biologisch gesehen haben sich Mann und Frau durch die Geschichte hindurch also nicht verändert. Was sich allerdings verändert hat, ist immer ihr gesellschaftliches Geschlecht, das zwischen männlichen und weiblichen Eigenschaften unterscheidet. Diese Eigenschaften sind wie die Mythen und Ordnungen intersubjektiv und unterliegen einem ständigen Wandel. „Das biologische Geschlecht ist Kinderkram, aber das gesellschaftliche Geschlecht ist eine todernste Angelegenheit.“⁴³⁰ Das Beispiel zeigt, dass Geschlecht durch die Zeit hindurch als generatives Muster zur Herstellung einer bestimmten sozialen Ordnung verstanden wurde und wird. „Geschlechtszugehörigkeit ist [...] nicht einfach ein ‚Merkmal‘, das ein Individuum an sich und in sich trägt, sondern sie wird in Interaktionen immer wieder aufs Neue hergestellt, woran die Interaktionspartner insgesamt beteiligt sind.“⁴³¹

Als handlungsorientierte Unterrichtsmethode kann zum Wandel der Geschlechterbilder auf Bilder zurückgegriffen werden, die Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale im Lauf der Zeit darstellen. Nach dem dreischrittigen Bildinterpretationsmodell nach PANOFSKY⁴³², werden die Darstellungen in einem ersten Schritt vorikonographisch beschrieben, das heißt, es werden nur die Formen und Motive, die auf dem Bild zu sehen sind, identifiziert, Ausdrücke und Eigenschaften werden auf der Grundlage praktischer Erfahrungen interpretiert.⁴³³ Danach erfolgt die ikonographische Analyse, die eine Beschreibung und Klassifikation des Bildes darstellt und seine Bedeutungen herausarbeitet.⁴³⁴ Entscheidend hierbei ist, dass eine „korrekte Identifizierung der Motive“ stattfindet.⁴³⁵ Zum Abschluss werden die Bilder in einem dritten Schritt ikonologisch interpretiert. Dabei soll nun die wirkliche Bedeutung des Bildes im

⁴²⁸ vgl. *Harari* 2018: 186ff.

⁴²⁹ vgl. hierzu auch: *Butler*, Judith, *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M. 1991 und *West*, Candace/*Zimmermann*, Don H., *Doing Gender*. In: *Gender and Society* 1(1987), S. 125-151.

⁴³⁰ *Harari* 2018: 189.

⁴³¹ *Gildemeister*, Regine, *Geschlechterforschung (gender studies)*. In: *Flick*, Uwe et al. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. durchgeseh. u. aktual. Aufl. Hamburg 2008, S. 217.

⁴³² vgl. *Panofsky*, Erwin, *Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. Köln 2006.

⁴³³ vgl. ebda.: 37.

⁴³⁴ vgl. ebd.: 41.

⁴³⁵ vgl. ebd.: 38.

Kontext der Zeit ermittelt werden. Dazu wird die Zeit, in der das Bild entstand, aber auch die Nation, die Klasse und die religiösen und philosophischen Überzeugungen, die zum Zeitpunkt der Entstehung des Bildes vorherrschten, in die Interpretation eingeflochten. Dadurch wird das Bild nicht nur als Werk betrachtet, sondern auch als historisches Zeitdokument. Das Bild wird zu „einem Symptom von etwas anderem, dass sich in einer unabsehbaren Vielfalt anderer Symptome artikuliert.“⁴³⁶

Zum Abschluss können mit Hilfe der von VÖLKELE beschriebenen handlungsorientierten Technik „Bilder verfremden“⁴³⁷ die Geschlechterideale der jeweiligen Zeit persifliert werden. Durch die kreative Auseinandersetzung können so historische Deutungs- und Reflexionsprozesse gestartet und unterstützt werden.⁴³⁸

6.9. Kultur

Die landwirtschaftliche Revolution führte dazu, dass menschliche Gesellschaften immer komplexer wurden. Ebenso wurden die Ordnungen, die Menschen ersannen, um in großen Gruppen zusammenzuarbeiten und einen Zusammenhalt zu gewährleisten, immer raffinierter. Märchen und Mythen programmierten Menschen schon von Kindesbeinen an, auf eine bestimmte Art und Weise zu denken und zu handeln. HARARI argumentiert, dass dies aufgrund der „künstlichen Instinkte“ geschieht, die sich Menschen durch die erfundenen Ordnungen erschaffen. Das Netz der künstlichen Instinkte einer Gesellschaft bezeichnet er als ‚Kultur‘.⁴³⁹ Diese ist nichts Statisches, das – einmal angepasst an eine Gesellschaft – immer unverändert bleibt (auch wenn das rechte und konservative Parteien uns glauben machen wollen⁴⁴⁰). Vielmehr befindet sich Kultur ständig im Fluss und verändert sich; HARARI⁴⁴¹ zählt hier als entscheidende Faktoren Einflüsse aus Nachbarkulturen, Umwelteinflüsse und innere Dynamiken der Kultur selbst auf. Kultur hängt mit der Identitätsbildung zusammen. Da Identitäten fluid und dynamisch sind und durch eine Passung von Innen und Außen geprägt werden, befinden sie sich ständig im Wandel. Daher sind auch Kulturen in sich voller

⁴³⁶ Panofsky, Erwin, Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln 1987, S. 212.

⁴³⁷ vgl. Völkel 2012³: 121ff.

⁴³⁸ vgl. ebda.: 126.

⁴³⁹ vgl. Harari 2018: 203.

⁴⁴⁰ So ein kurzer Auszug aus dem Parteiprogramm 2017 der Freiheitlichen Partei Österreichs: „Die *Bewahrung* unserer *Identität* ist das Gewissensthema unserer Epoche. [...] In einer Zeit der *Identitätsvernichtung* und der *Entfremdung* der Völker von ihren *Wurzeln* im Interesse globaler Großkonzerne und weltweit tätiger Finanzjongleure gilt dem ideellen Engagement für die *Bewahrung* der *eigenen Kultur und Sprache* besondere Achtung.“

online unter: https://www.fpoe.at/fileadmin/user_upload/Wahlprogramm_8_9_low.pdf. [Zugriff am 08.07.2019].

⁴⁴¹ vgl. Harari 2018: 204.

Widersprüche. Der mittelalterlichen Kultur gelang es beispielsweise nicht, in stimmiger Art und Weise Rittertum und Christentum miteinander zu vereinbaren, und unserer Kultur mag es nicht gelingen, die oft beschworenen Schlagworte der Freiheit und Gleichheit unter einen Hut zu bringen. Denn diese für unsere Kultur grundlegenden Werte stehen im Widerspruch zueinander. Gleichheit lässt sich nur etablieren, wenn die Freiheit (vor allem die der Bessergestellten) beschränkt wird, was im gescheiterten Experiment des Kommunismus versucht wurde. Und grenzenlose Freiheit wiederum erreicht man nur zum Preis der Ungleichheit, was vor allem im ungezügelten Kapitalismus und Liberalismus vorgelebt wird.⁴⁴² Der Sozialstaat versucht sich hier in einem Mittelweg, indem er die Freiheit des Einzelnen nur soweit ermöglicht, als sie nicht die Freiheit von anderen beeinträchtigt. HELLMUTH spricht hierzu von einer „eingezäunten Freiheit“⁴⁴³, in der ein Rahmen (Verfassung, Gesetze) geschaffen wird, in dem ein Individuum die größtmögliche individuelle Freiheit erreichen kann. Die Widersprüche ergeben sich daher aus der ständigen Anpassung an sich wandelnde ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse. Diese Anpassungen und der ständige Versuch, den bestmöglichen Mittelweg zu finden, sind für HARARI der Grund dafür, dass der Sozialstaat „von allen Seiten kritisiert wird.“⁴⁴⁴

Die Antagonismen führen dazu, dass die Menschheit ihr Zusammenleben ständig neu organisiert und adaptiert: Gegensätzlichkeiten sind der Motor der Geschichte. Die kognitive Dissonanz, mit der Menschen ausblenden können, dass gewisse Werte und Vorstellungen unvereinbar sind, garantiert die Stabilität ihrer gesellschaftlichen Ordnung. Hinterfragen immer mehr Menschen (so sie Handlungsmacht besitzen) die Widersprüche und Unstimmigkeiten und bringen ihre Unzufriedenheit darüber zum Ausdruck, ändern sich kulturelle Vorgaben, Normen und Gesetze.⁴⁴⁵

Kulturelle Vorstellungen sind zwar nicht unsterblich, aber sie überleben ihre Vorstellungsträger/-innen im Normalfall. Das bedeutet beispielsweise, dass die kulturelle Vorstellung, man käme ins Paradies, wenn man Ungläubige töte, den Träger dieser kulturellen Vorstellung töten kann (und im schlimmsten Fall viele Menschen mit ihm, die diese kulturelle Vorstellung nicht teilen). Der Träger dieser kulturellen Vorstellung ist dann zwar tot, aber die Idee lebt weiter. Diese und (weniger drastische) andere Vorstellungen sind die Grundbausteine jeder Kultur. Die postmoderne Theorie bezeichnet sie als Diskurse.⁴⁴⁶ Je mehr Diskurse die kulturellen Vorstellungen untermauern, desto erfolgreicher ist die Kultur.

⁴⁴² vgl. *Harari* 2018: 205f.

⁴⁴³ *Hellmuth* 2014b: 20.

⁴⁴⁴ *Harari* 2018: 205.

⁴⁴⁵ vgl. *Harari* 2018: 206.

⁴⁴⁶ zur Diskurstheorie siehe v.a.: *Foucault*, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M. 1991.

Nach FOUCAULT kann durch eine Analyse der Diskurse ihr historischer Hintergrund und in weiterer Folge die Regeln, die das Sein, Denken und Handeln der Menschen bestimmen, zugänglich gemacht werden. Das angestrebte Ziel ist dabei, die kontingenten Voraussetzungen einer Epoche anzuzeigen.⁴⁴⁷ Dann kann sichtbar gemacht werden, dass jegliche gesellschaftliche Ordnung auf Kontingenz basiert und unter anderen Voraussetzungen auch in vollkommen anderer Weise zustande hätte kommen können.⁴⁴⁸

Heute verstehen die meisten Menschen unter Kultur – und das ist auch dem Geschichtsunterricht geschuldet – etwas Festes und evolutionär Gewordenes und nicht etwas Konstruiertes, Imaginiertes und sich ständig im Wandel Befindliches.

6.9.1. Ideen für den Unterricht

Geschichts- und Politikunterricht muss den Lernenden die prozesshafte Struktur von Kultur bewusst machen, damit sie als mündige Bürger/-innen Handlungskompetenz erlangen, die das Gewordene nicht als unabwendbar oder *nur* historisch gewachsen ansehen. Dabei geht es auch um die Begriffsdeutung des Kulturbegriffs an sich. Denn der Begriff der Kultur und der kulturellen Identität hat die Begriffe Nation und nationale Identität, die in Verruf geraten sind, abgelöst. Auch wenn sich das Wort geändert hat, so hat sich seine Bedeutung nicht verschoben.⁴⁴⁹ Mit Hilfe historischer und politischer Dekonstruktionskompetenz kann die Verschiebung des Wortes Kultur offengelegt werden. Kultur hat heute vielfach das Wort „Rasse“ ersetzt, weil es sich wesentlich freundlicher anhört, aber im Keim dasselbe meint, wie THEODOR ADORNO bereits Mitte der 1970er Jahre resümierte: „Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch.“⁴⁵⁰ Da die Biologie den Rassisten und Rassistinnen durch ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse den Boden unter den Füßen weggezogen hat (so verweisen Biologinnen und Biologen darauf, dass es zwischen den menschlichen Populationen lediglich vernachlässigbar geringe genetische Unterschiede gibt), tritt an die Stelle des Rassismus eine neue Argumentationsstrategie, die HARARI als „Kulturismus“ bezeichnet. AFTENBERGER sieht bei den Neuen Rechten einen „Rassismus ohne Rassen“, der in ihrer neurassistischen Diktion ein „zentrales Ideologem“ ist.⁴⁵¹ Die Konzeption dahinter heißt „Ethnopluralismus“ und geht davon aus, „dass es nebeneinander existierende kulturelle und genetisch unterschiedliche

⁴⁴⁷ Rosa/Strecker/Kottmann 2007: 283.

⁴⁴⁸ Keller, Reiner, Michel Foucault (1926-1984). In: Kaesler, Dirk (Hg.): Aktuelle Theorien der Soziologie. Von Shmuel N. Eisenstadt bis zur Postmoderne. München 2005, S. 111ff.

⁴⁴⁹ vgl. Völkel 2015: 79.

⁴⁵⁰ Adorno, Theodor W., Schuld und Abwehr. Gesammelte Schriften Band 9/2. Frankfurt a. M. 1975, S. 276f.

⁴⁵¹ Aftenberger, Ines: Die Neue Rechte und der Neorassismus. Graz 2007, S. 7.

Gemeinschaften gäbe.“⁴⁵² So ist im Ethnopluralismus zwar die Rede von „Kultur“, gemeint und verstanden wird jedoch „Rasse“.⁴⁵³ So kann sich die Neue Rechte vom traditionellen Rassismus distanzieren, gleichzeitig befinden sie aber die unterschiedlichen Kulturen als nicht miteinander kompatibel, da ihre Vermischung „unweigerlich zu sozialen und kulturellen Konflikten [führe], weshalb MigrantInnen gar nicht erst ins Land gelassen werden sollten.“⁴⁵⁴ Dadurch negiert die Neue Rechte die Antagonismen und Wandlungen von Kultur(en) und verorten ihre eigene Kultur als etwas in der „Heimat“ gewachsenes, „womit wiederum ein biologisches Moment Eingang in den Kulturbegriff findet.“⁴⁵⁵

Diese Argumentationsstrategien gilt es im Unterricht anhand von Textbeispielen zu dechiffrieren. Denn

„[n]icht allein die Auseinandersetzung mit dem historischen Faschismus und Nationalsozialismus ist daher notwendig, sondern auch mit neurechten Ideen, um deren Streben nach ‚kultureller Hegemonie‘, die letztlich Manipulation und Indoktrination bedeutet, auch zu erkennen. Freilich geht es dabei nicht darum, die Lernenden gleichsam zu überwältigen und ihnen die eigenen politischen Positionen einzutrichtern. Ziel des Unterrichts muss es gleichwohl sein, eigenständiges kritisches Denken zu ermöglichen, das sich an einem demokratischen Rahmen orientiert.“⁴⁵⁶

„Heute sagt niemand mehr, es liegt ihnen im Blut’. Heute heißt es ‚es liegt in ihrer Kultur‘.“⁴⁵⁷ Rechte Parteien in Europa und überall auf der Welt reden davon, dass die eigene Kultur und die vermeintlich urwüchsigen Traditionen zu zerfallen drohen, wenn „kulturfremde“ Menschen in die jeweiligen Nationalstaaten migrierten. Kulturfremde Einwanderer/-innen hätten Interessen, „die allzu oft mit dem europäischen Rechtsstaat und dem Menschenrecht auf Leben in Sicherheit der Bürger in den Aufnahmeländern kollidieren“.⁴⁵⁸

Mit dem Sprechen von der *eigenen* Kultur wird Kultur und Geschichte naturalisiert. Um den eigenen Staat zu homogenisieren⁴⁵⁹ und eine eigene, urwüchsige Vergangenheit zu konstruieren, wird gern auch die

„Geschichte [zum] transgenerationalen Bindeglied, zum ‚Lebenssaft‘ einer Gemeinschaft, die für sich ein kollektives Gedächtnis beansprucht. Über Traditionen als kulturelle Wiederholungspraktiken wird soziale Bindung durch Rückbindung an

⁴⁵² Marsovszky, Magdalena, Wir verteidigen das Magyarentum!, In: Drews-Sylla, Gesine/Makarska, Renata (Hg.): Neue alte Rassismen? Differenz und Exklusion in Europa nach 1989. Bielefeld 2015, S. 112.

⁴⁵³ vgl. ebd.

⁴⁵⁴ Hellmuth, Thomas, Neue Mitte rechts außen? Online unter: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-33/the-far-right-as-the-new-mainstream/> [Zugriff am 04.01.2020].

⁴⁵⁵ ebda.

⁴⁵⁶ ebda.

⁴⁵⁷ Harari 2018: 373.

⁴⁵⁸ siehe URL: <https://www.fpoe.at/artikel/rote-vernaderungskampagne-gegen-die-fpoe/> [Artikel vom 17.09.2018; Zugriff am 10.05.2019]

⁴⁵⁹ vgl. Völkel 2015: 80.

die Geschichte und Loyalität zur Nation sichergestellt. Kultur wird damit zu einer wesentlichen Grundlage politischer Orientierung.“⁴⁶⁰

Es ist leicht Kultur zu naturalisieren, wenn man sie historisiert. Was in der Biologie die Verhaltensweise ist, wird in der Kultur zur Mentalität. Aus dem Begriff der Mentalität, die man sich selbst und seiner Nation zuschreibt, wird Identität entwickelt.

Kultur- und damit auch rassismuskritischer Unterricht muss dem Gebot der Transkulturalität folgen, welches einseitig deskriptive Zuschreibungen ablehnt und stattdessen die kulturelle Fluidität favorisiert. Ein Unterricht nach dem Transkulturalitätsprinzip will „kein dogmatisches Kulturkonzept entwerfen, sondern fokussiert in Anbetracht der Erfahrungen der Postmoderne eine Revision bestehender Kulturvorstellungen.“⁴⁶¹

Im transkulturellen Geschichtsunterricht können hierzu Wanderungsbewegungen – möglicherweise aus der eigenen Familiengeschichte – thematisiert werden. So können die Gründe für (historische) Migrationsbewegungen untersucht werden, immer im Hinblick auf die Frage, welche Auswirkungen diese auf die Vergemeinschaftung der Gesellschaft haben und wer Zugehörigkeit erfährt und wer nicht. ULLRICH plädiert dabei dafür, den Anstoß der Wanderungsbewegungen zu analysieren, wer wie und warum betroffen war und wie sich Herrschaftsverhältnisse und Hierarchisierungen daraus ableiten lassen. So wird es möglich, „Machtperspektiven zu spiegeln und Formen von Zwangsmigration – die in ihrer radikalsten Form etwa im transatlantischen Sklavenhandel⁴⁶² kumulierten – als Negativschablone transkultureller Verflechtung zu thematisieren.“⁴⁶³

Der Konstruktionscharakter von kulturell fixierten Orientierungsangeboten⁴⁶⁴ kann mit Hilfe von im Unterricht analysierter Wortspenden von Politiker/-innen untersucht werden. So wird Kultur zum Beispiel vom ehemaligen Bundesobmann der Freiheitlichen Partei Österreichs in folgender Wortspende naturalisiert und historisiert:

„Es kommt auf eine ganze Menge unterschiedlicher Faktoren an, von denen die Sprache sicherlich der wichtigste ist – gemeinsam mit der echten Bereitschaft, sich die Sitten und Gebräuche, die Mentalität, einfach die Kultur insgesamt des aufnehmenden Landes zu eigen zu machen.“⁴⁶⁵

⁴⁶⁰ Völkel 2015: 81.

⁴⁶¹ Ullrich, Marc, Multi? Inter? Trans! Plädoyer für ein transkulturelles historisches Lernen unter rassismuskritischer Perspektive. In: Brüning, Christina et al. (Hg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 170.

⁴⁶² Das nächste Kapitel zeigt ein ausgearbeitetes Unterrichtsbeispiel zu diesem Thema.

⁴⁶³ Ullrich 2016: 178.

⁴⁶⁴ vgl. ebda.

⁴⁶⁵ Interview mit Heinz-Christian Strache vom 06.12.2018, online unter: <https://www.kosmo.at/heinz-christian-strache-bei-uns-freiheitlichen-gibt-es-keine-bauernopfer/> [Zugriff am 15.05.2019].

Dieses und viele weitere Beispiele aus Gegenwart und Vergangenheit in synchroner und diachroner Perspektive können Lernende analysieren, um dadurch zu erkennen, dass Menschen entlang fiktiver (erfundener!) „Differenzkategorien („Rasse“, Ethnie, Kultur, Klasse, Geschlecht, Sexualität) aus bestimmten Vergemeinschaftungsprozessen ein- oder ausgeschlossen wurden (und werden!).“⁴⁶⁶ Dadurch kann die Funktionsweise von Prozessen des „Otherings“ verstanden werden und deutlich gemacht werden, dass die Konstruktion von Fremden menschengemacht und historisch veränderlich ist. So können Strukturen, die hinter den Konstruktionsprozessen stehen, verdeutlicht werden.⁴⁶⁷ In der Geschichte finden sich quer durch alle Zeiträume schnell und zahlreich Beispiele: „Neger“, „Zigeuner“, „Indianer“, „Hexen“, „Barbaren“, „Wilde“ oder „Juden“. In Gruppen können sich die Lernenden je eine marginalisierte Fraktion zum Schwerpunkt machen und Charakteristika sowie Spezifika der Ausgrenzungen erarbeiten. Im Zusammentragen der Ergebnisse können historische Vergleiche und Brücken zur Gegenwart geschlagen werden. Aus den vergangenen und heutigen Darstellungen von Rassismen und Kulturalismen können In- und Exklusionsprozesse erschlossen und die dazugehörigen Meistererzählungen erkannt und dekonstruiert werden. So können im Unterricht die Konstruktionen offengelegt werden, anstatt sie kulturell normiert einzuüben.⁴⁶⁸

Im Sinne der Steigerung der politischen Handlungskompetenz kann dann auf Basis des gelernten Kulturkonzeptes eine politische Meinungsrede verfasst werden, die den Konstruktionscharakter von Kultur in einfachen Worten darlegt, mit Beispielen unterfüttert und zeigt, dass alles auch ganz anders verlaufen hätte können. Das kann freilich nur geschehen, wenn man sich bereits umfassendes Wissen über das Zustandekommen (ungleich Gewordensein) und den Konstruktionscharakter von bestimmten Phänomenen im Geschichts- und Politikunterricht angeeignet hat.⁴⁶⁹

⁴⁶⁶ Ullrich 2016: 179.

⁴⁶⁷ vgl. ebd.

⁴⁶⁸ vgl. ebd.: 179f.

⁴⁶⁹ siehe die weiter oben gemachten Unterrichtsvorschläge.

7. Der transatlantische Sklavenhandel und seine Folgen bis heute – eine Unterrichtssequenz

7.1. *Begründung der Themenwahl*

„Bewegungen, welche die Welt zu verändern suchen, beginnen oft damit, dass sie die Geschichte umschreiben und die Menschen damit in die Lage versetzen, sich die Zukunft neu auszumalen. Ob man will, dass Arbeiter in einen Generalstreik treten, dass Frauen selbst über ihren Körper bestimmen oder dass unterdrückte Minderheiten politische Rechte einfordern – der erste Schritt besteht stets darin, die Geschichte dieser Arbeiter, dieser Frauen, dieser Minderheiten neu zu erzählen. Die neue Geschichte wird erklären, dass ‚unsere gegenwärtige Situation weder natürlich noch ewig ist. Die Dinge waren einmal anders. Erst eine Kette zufälliger Ereignisse schuf die ungerechte Welt, wie wir sie heute kennen. Wenn wir klug handeln, können wir diese Welt verändern und eine viel bessere schaffen.‘ Genau deshalb erzählen Marxisten die Geschichte des Kapitalismus, untersuchen Feministinnen die Entstehung patriarchaler Gesellschaften, erinnern Afroamerikaner an die Schrecken des Sklavenhandels. Sie wollen die Vergangenheit nicht fortsetzen, sondern lieber von ihr befreit werden.“⁴⁷⁰

Wie schon im vorigen Kapitel gezeigt, gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die in den Büchern HARARIS aufgeworfenen Themen im Unterricht zu bearbeiten. Im Hinblick auf das Thema und die Fragestellung dieser Diplomarbeit wurde für die ausführliche Ausarbeitung einer Unterrichtssequenz ein Thema gewählt, das sowohl zahlreiche strukturgeschichtliche Auswirkungen bis in die Gegenwart hat als auch in einem subjekt- und handlungsorientierten Geschichts- und Politikunterricht sinnvoll eingesetzt werden kann. Themenwahl und didaktische Umsetzung sind postkolonialen Ansätzen verpflichtet und verfolgen ein konkretes emanzipatorisches Interesse, den eurozentrischen und kolonialen Blick auf Kultur und Identität einer durch Kolonialisierungskontexte geprägten Bevölkerungsgruppe aufzubrechen. Ziel der Unterrichtssequenz ist es, den Konstruktionscharakter von Kultur und kulturellen Praxen zu verdeutlichen, Mythen zu hinterfragen und „hinter die Geschichte(n)“ zu blicken, die dafür gesorgt haben und auch heute noch dafür sorgen, dass aus Fantasiegespinnsten und kalter Marktlogik grausame gesellschaftliche Strukturen wurden bzw. werden.

Weiteres Ziel ist es, diese Makrostrukturen kompetenz- und handlungsorientiert so zu vermitteln, dass subjektive Sinndeutungen mitberücksichtigt und mit Hilfe kontinuierlicher Reflexion dekonstruiert werden, so dass den Lernenden bewusst wird, dass sie als Individuum in einem wechselseitigem Verhältnis zum gesellschaftlichen System stehen und dieses durch ihre Denken und Handeln mitbeeinflussen. Das Unterrichtsbeispiel soll die historische und

⁴⁷⁰ Harari 2017: 87.

politische Urteils- und Dekonstruktionskompetenz fördern, indem die Schüler/-innen ihr Handeln in der Gegenwart als politisch begreifen, um auf Basis steter Reflexion Urteilsfähigkeit zu erlangen. Geschehen soll dies mit sowohl prozess- als auch ergebnisorientierten Methoden und mit einem hohen Maß an Autonomie und Eigenverantwortung im Lernsetting. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Unterrichtssequenz ist, dass die Klasse bereits mit theaterpädagogischen Methoden im Unterricht vertraut ist, damit die Vorgaben für die theatrale Umsetzung in der dritten und vierten Unterrichtsstunde schnell erfasst und erfolgreich umgesetzt werden können.

7.2. Lehrplanverankerung

Die ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien eignen sich für Oberstufenklassen aller Schulformen der 10. und 11. Schulstufe. Beispielhaft seien hier zwei Punkte aus dem Lehrplan der AHS Oberstufe Geschichte und Sozialkunde angeführt, die auf die Verankerung der Thematik darin hinweisen. So sieht der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe⁴⁷¹ der 5. und 6. Klassen vor, dass „kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Nachwirkungen (Frühkolonialismus; Merkantilismus; Kolonialismus; Imperialismus)“ durchgenommen werden sollen und weiters in der 7. Klasse „soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien (Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus [...]“.

Für eine Unterstufenklasse ist die vorgestellte Unterrichtssequenz eher nicht geeignet, da die Inhalte wahrscheinlich zu komplex sind und ein beträchtliches Maß an Vorwissen (vor allem im Hinblick auf die Wirtschaftsideologie des Kapitalismus) und bereits vorhandenen Kompetenzen (in Bezug auf die handlungsorientierten Teile der Sequenz) voraussetzen.

7.3. Prozessorientierte Leistungsbeurteilung der Sequenz

Die Schülerinnen und Schüler begleiten die Sequenz mit einem Lerntagebuch, das es ihnen nicht nur erlaubt, den Unterricht zu reflektieren, sondern auch der Lehrkraft ihre Leistung prozessorientiert zu bewerten. Gleichzeitig bekommt sie auch ein gutes Feedback für ihren Unterricht.⁴⁷² Von den sechs Einheiten müssen drei Einheiten (und auf freiwilliger Basis auch

⁴⁷¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, AHS-Lehrpläne Oberstufe neu. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. S. 3f. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?61ebyg [Zugriff am 10.09.2019].

⁴⁷² vgl. Völkel 2012: 46.

eine vierte Einheit) ausgewählt werden, in denen die Lernenden begleitend zum Unterricht die Stunden beschreiben und reflektieren. Wie VÖLKELELE ausführt, soll dabei im Mittelpunkt immer die Frage stehen „Was habe ich gelernt?“ und niemals „Was haben wir gemacht?“ Für die Erstellung ihres Lerntagebuchs wird den Schüler/-innen ein Reflexionsrahmen zur Verfügung gestellt, an dem sie sich bei der Gestaltung ihrer Tagebücher orientieren können.⁴⁷³

7.4. Grobeinteilung der Sequenz

Die Unterrichtssequenz gliedert sich in drei große Teile. Im ersten Teil, der zwei Unterrichtsstunden dauert, wird die Textarbeit im Vordergrund stehen. Vorrangig stehen dabei zwei Fragen im Mittelpunkt, wovon die eine meist Teil des Geschichtsunterrichts ist, während die andere, die mit der ersten Frage in Verbindung steht, eher selten einer genügenden Beantwortung zugeführt wird. Die erste Frage handelt von der Funktionsweise des transatlantischen Sklavenhandels, der als Dreieckshandel zwischen Europa, Afrika und den beiden Amerikas in vielen Schulbüchern visualisiert und erklärt wird. Die zweite Frage beschäftigt sich mit den Gründen dieses Dreieckshandels. Warum wurden gerade Sklaven und Sklavinnen aus Afrika in die Amerikas verschleppt? Was kam vorher, der Rassismus gegenüber Menschen schwarzer Hautfarbe, um sie aus diesen Gründen zu versklaven, oder wurden Menschen aus Afrika versklavt, um dies danach mit rassistischen Mythen zu belegen? Der erste Teil ist mit zwei Unterrichtsstunden veranschlagt.

Den zweiten Teil der Sequenz bilden zwei Unterrichtsstunden, die vorwiegend mit theaterpädagogischen Elementen gefüllt ist. Drei theaterpädagogische Aktionen zum Thema Sklaverei und Sklavenhandel nach Nord- und Südamerika sollen die Inhalte, die in den vorigen zwei Stunden erarbeitet wurden, mittels leiblicher Einbeziehung festigen.

Im dritten und letzten Teil der Sequenz (zwei Unterrichtsstunden) werden sich die Schülerinnen und Schüler mit dem „Teufelskreis“ rassistischer Mythen beschäftigen. Anhand eines Schaubildes und von Sachtexten wird an die Lernenden nach der Bild- und Textarbeit die Aufgabe gestellt, zuerst in Einzel- und anschließend in Gruppenarbeiten die bisherigen Inhalte zu reflektieren, Gegenwartsbezüge herzustellen und – als finale Aufgabe – Lösungsstrategien zu erarbeiten, wie aus diesem „Teufelskreis“ ausgebrochen werden könnte. Nach Beendigung der Sequenz ist es sinnvoll, in der gleichen oder der darauffolgenden Stunde diese noch einmal in ihrer Gesamtheit Revue passieren und reflektieren zu lassen, damit sich neu gelernte

⁴⁷³ vgl. Völkel 2012: 47.

Erkenntnisse und möglicherweise veränderte persönliche und lebensweltliche Einstellungen verfestigen können.

7.5. Stundenverlauf

7.5.1. Erste Einheit

In der ersten Einheit stellt die Lehrkraft mittels eines einführenden, einmal zehn und einmal fünf Minuten dauernden Vortrags den Schülerinnen und Schülern den transatlantischen Sklavenhandel der Frühen Neuzeit vor. (*Material 1 und 2*) Mit Hilfe einer Karte werden die Handelswege erklärt.⁴⁷⁴ Der Vortrag ist zweigeteilt, damit zwischen und nach den Vorträgen zwei Kooperationsphasen Platz finden können, die die Schüler/-innen zum Mitdenken aktivieren sollen. Hierbei ist wichtig zu erwähnen, dass die Inhalte der Arbeitsmaterialien (Lehrermaterial 2 und 3) nicht eins zu eins so wiedergegeben werden sollen, sondern lediglich als inhaltliche Stütze für einen frei gesprochenen Vortrag zu sehen sind. In den Kooperationsphasen werden an die Zuhörer/-innen Arbeitsaufträge formuliert. Dadurch sind sie veranlasst, die Inhalte des Vortrags zu rekonstruieren und zu verarbeiten. Die Kooperationsphasen sollten nicht mehr als fünf Minuten dauern.⁴⁷⁵ Wie BRÜNING und SAUM dies vorschlagen, sollen in den Kooperationsphasen die affektiv-emotionalen Prozesse, die das Lernen immer begleiten, bewusst ins Lernen einbezogen und so nutzbar für den Lernprozess gemacht werden. Sie erläutern den Prozess des Verstehens als einen

„in dem ein zuvor abstrakter Zusammenhang einen Sinn, eine Bedeutung bekommt. [Das] geschieht nie ohne Emotionen. Sie in den Lernprozess einzubeziehen fördert nachweislich das Verstehen, die Erinnerungsleistung und beeinflusst positiv die Problemanalyse und -lösung. Für unsere Schülerinnen und Schüler ist es schon deshalb bedeutsam, ihre Emotionen beim Lernen ins Blickfeld zu rücken“⁴⁷⁶

⁴⁷⁴ Die Unterrichtsmaterialien für die jeweilige Stunde finden sich immer am Ende des Unterkapitels.

⁴⁷⁵ vgl. Brünig, Ludger/Saum, Tobias, Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 11. überarb. Aufl. Essen 2017, S. 84.

⁴⁷⁶ ebda.: 88.

Lehrermaterial 1 – Visualisierung zum Vortrag



Abbildung 5 – transatlantischer Dreieckshandel 17. – 19. Jahrhundert.⁴⁷⁷

⁴⁷⁷ Bundeszentrale für politische Bildung, Transatlantischer Sklavenhandel und Dreieckshandel. Grafik online unter: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/242213/transatlantischer-sklavenhandel> [Zugriff am 12.09.2019].

Lehrermaterial 2

*Über den Aufstieg des Kapitalismus und seine Rolle im transatlantischen Sklavenhandel*⁴⁷⁸

Inhalt des Vortrags - Teil 1

Als die Europäer/-innen Amerika eroberten, erschlossen sie Gold- und Silberminen und legten Zuckerrohr-, Tabak- und Baumwollpflanzungen an. Die Bergwerke und Plantagen waren das Standbein der Produktion und des Exports der Kolonien. Besonders wichtig waren die Zuckerrohrplantagen. Im Mittelalter war der Zucker in Europa ein Luxusgut. Er wurde zu exorbitanten Preisen aus dem Nahen Osten importiert und sparsam als Geheimzutat in Delikatessen und widerlichen Arzneien verwendet. Nachdem in Amerika die ersten Zuckerrohrplantagen errichtet worden waren, kam Zucker in immer größeren Mengen nach Europa. Der Preis verfiel und in Europa entstand ein beispielloser Boom von Süßigkeiten wie Kuchen, Plätzchen, Schokolade, Bonbons und gesüßten Getränken wie Kakao, Kaffee und Tee. Die Europäer/-innen wurden zu Schleckermäulern. Der jährliche Zuckerverbrauch der Engländer/-innen stieg in 200 Jahren von null zu Beginn des 17. Jahrhunderts auf nahezu acht Kilogramm pro Person. Doch Zuckerrohrernte und die Zuckerherstellung sind extrem arbeitsintensiv. Niemand wollte freiwillig den ganzen Tag auf malariaverseuchten Feldern und unter der erbarmungslosen tropischen Sonne arbeiten. Wenn Pflanzer/-innen Lohnarbeiter/-innen beschäftigt hätten, dann wäre der Preis exorbitant hoch geblieben und die Süßwarenindustrie hätte es vermutlich nie gegeben. Mit ihrem Marktgespür und ihrer Profitgier stellten die europäischen Plantagenbesitzer/-innen also auf Sklavenwirtschaft um.

Zwischen dem 16. und dem 19. Jahrhundert wurden rund 10 Millionen Afrikaner/-innen als Sklaven und Sklavinnen nach Amerika verschleppt. Rund 70 Prozent arbeiteten auf Zuckerrohrplantagen. Die Arbeitsbedingungen waren unmenschlich, die meisten von ihnen starben einen qualvollen Tod und viele weitere Millionen kamen schon während der Sklavenjagd oder auf dem langen Transport vom Inneren des afrikanischen Kontinents nach Amerika ums Leben.

Der Sklavenhandel wurde nicht von Regierungen kontrolliert. Es handelte sich um eine rein wirtschaftliche Unternehmung, die auf dem freien Markt nach dem Gesetz von Angebot und Nachfrage organisiert und finanziert wurde. Private Sklavenhandelsunternehmen verkauften Aktien an den Börsen von Amsterdam, Paris und London. Wohlsituierte europäische Bürger/-innen, die eine rentable Geldanlage suchten, kauften diese Aktien. Mit ihrem Geld erwarben die Sklavenhändler/-innen Schiffe, heuerten Matrosen und Soldaten an, kauften in Afrika Sklaven und Sklavinnen und transportierten sie nach Amerika. Dort verkauften sie diese an

⁴⁷⁸ Harari 2018: 404ff.

Plantagenbesitzer/-innen und mit dem Ertrag kauften sie Plantagenprodukte wie Zucker, Kakao, Kaffee, Tabak und Baumwolle. Wieder in Europa, verkauften sie Zucker und Baumwolle zu einem guten Preis und segelten dann wieder nach Afrika, um das Spiel von vorn zu beginnen. Die Aktionärinnen und Aktionäre waren zufrieden. Im 18. Jahrhundert erzielten Sklavenaktien eine jährliche Rendite von rund 6 Prozent – das war ausgesprochen gut.

Arbeitsblatt 1:

Aufgabe: Der transatlantische Sklavenhandel spielte für die Geschichte der Sklaverei eine immens wichtige Rolle. Schildere in wenigen Sätzen, wie sich, ausgehend von Europa, dieser Handel abspielte und warum die kapitalistische Denkweise darin so eine wichtige Rolle spielte.

[illegible]

Lehrermaterial 3

Inhalt des Vortrags - Teil 2⁴⁷⁹

Der Markt allein kann nicht sicherstellen, dass die Gewinne auf faire Art und Weise erzielt oder verteilt werden. Im Gegenteil, die Gier nach immer größeren Profiten und immer mehr Produktion macht viele Menschen blind für alles, was das Wirtschaftswachstum infrage stellen könnte. Wenn Wachstum das höchste Gut wird und nicht durch eine moralische Instanz kontrolliert wird, führt dies schnell zur Katastrophe. Der Nationalsozialismus hat Millionen von Menschen aus glühendem Hass ermordet. Der Kapitalismus hat Millionen von Menschen aus Gleichgültigkeit getötet. Der transatlantische Sklavenhandel hat seine Ursache nicht im Hass gegen die Afrikaner/-innen. Die Anleger/-innen, die Aktien der Sklavenhändler/-innen kauften, die Börsenhändler/-innen, die sie verkauften, und selbst die Direktoren und Direktorinnen der Sklavenhandelsunternehmen verschwendeten kaum einen Gedanken an die Afrikaner/-innen. Genauso wenig wie die Besitzer/-innen der Zuckerrohrplantagen.

⁴⁷⁹ aus: *Harari* 2018: 406.

Arbeitsblatt 2:

Alleine Denken

1. Notiere dir das **Wesentliche** des Vortrags.
2. Überlege,
 - a. welches **Wissen** du damit verbinden kannst
 - b. welche **Gefühle** sich bei dir einstellen bzw. eingestellt haben.
3. Formuliere deine persönliche **Position** dazu.

Austauschen

1. Tauscht euch nun in Vierergruppen über die wesentlichen Inhalte des Vortrags aus und teilt eurer Gruppe mit, welches Wissen ihr mit den Aussagen verbinden konntet und welche Gefühle bei euch entstanden sind, als ihr den Vortrag gehört habt.

Präsentieren

Eine/r von euch stellt nun die wesentlichen Inhalte, die ihr in eurer Gruppe zusammengetragen habt, der Klasse vor.

⁴⁸⁰ Brüning/Saum 2017: 89.

7.5.2. Zweite Einheit – Text- und einfaches Gruppenpuzzle

Nachdem in der ersten Einheit viel Sprechzeit für die Lehrkraft reserviert war, sprechen in der zweiten Einheit Texte für sich. Hier wird bewusst mit dem Element der Wiederholung gearbeitet, damit sich die Informationen, die in der vorigen Stunde geboten wurden, im Arbeitswissen verfestigen können. Gleichzeitig bieten die beiden Textquellen aber auch neue Informationen, so dass sich ein Mix aus bereits gehörten und neuen Informationen ergibt.

Die Texte sind aber nicht einfach nur zu lesen, um danach die Fragen dazu zu beantworten. Denn die Lehrkraft teilt die Texte nicht als ganzes Stück aus, sondern als Textpuzzle. Dazu sind die Texte horizontal und vertikal zerschnitten, so dass die Schüler/-innen sie zuerst zu einem Ganzen zusammenfügen müssen, bevor sie sie lesen können.⁴⁸¹ Nach dem Textstudium müssen Fragen zum Text selbst und in Verbindung zur vorigen Unterrichtsstunde beantwortet werden. Danach beginnt eine vereinfachte Form des von WENZEL vorgestellten Gruppenpuzzles⁴⁸², einer kooperativen Lernmethode, die sich besonders wirksam zur Wissens- und Informationsvermittlung einsetzen lässt.⁴⁸³ Für das vereinfachte Gruppenpuzzle wird die Klasse zuerst in zwei Gruppen geteilt. Die Sitznachbar/-innen sind jeweils in unterschiedlichen Expert/-inn/-engruppen und bekommen entweder Textquelle 1 oder Textquelle 2 ausgeteilt. In Einzelarbeit wird der Text zuerst von allen durchgelesen. Nach dem ersten Durchlesen teilt die Lehrkraft die Fragen zum jeweiligen Text aus und die Lesearbeit beginnt noch einmal, wobei die Lernenden mit einem Marker die für die Fragebeantwortung ihrer Meinung nach wichtigen Stellen markieren und die Fragen dazu schriftlich beantworten.

Nach dieser Einarbeitungsphase, die 15-20 Minuten dauert, finden sich die Schüler/-innen in Paaren, die jeweils den gleichen Text bearbeitet haben, zusammen. In den Kleingruppen vergleichen, diskutieren und gegebenenfalls adaptieren sie ihre Antworten. Nach dieser circa fünfminütigen Phase gehen die Schüler/-innen wieder mit ihren Sitznachbar/-innen zusammen und verteilen sich im und vor dem Klassenzimmer, um sich ungestört und mit geringer Lautstärke gegenseitig die wesentlichen Punkte ihrer Texte vorzustellen. Jede/r Schüler/in hat dazu drei Minuten Zeit. Nachdem beide ihre Vermittlung abgeschlossen haben, besprechen sie gemeinsam, welche Informationen sich mit denen aus dem Vortrag der vorigen Stunde decken (hier greifen sie auf ihre Aufzeichnungen aus den beiden Kooperationsphasen zurück) und welche den Vortrag sinnvoll ergänzten. Alle machen sich dabei eigene Notizen. Nach dieser zehnminütigen Diskussions- und Schreibphase werden die Informationen in der

⁴⁸¹ zur Methode ‚Textpuzzle‘ vgl. *Völkel* 2012: 87.

⁴⁸² vgl. *Wenzel* 2014: 114ff.

⁴⁸³ vgl. *Büning/Saum* 2017: 111.

Geschichtemappe abgelegt. Das Ende der Stunde bildet die gemeinsame Kontrolle und Auswertung im Plenum. Die Fragenbeantwortung wird gemeinschaftlich gesichert und kontrolliert und eventuell offene Fragen können noch geklärt werden.

Materialien zur zweiten Einheit

Arbeitsblatt 2 – Gruppe 1

Aufgabe: Baue zuerst das Textpuzzle zusammen und lies dir den Text anschließend aufmerksam durch. Nach dem ersten Durchlesen lies die Fragen dazu, die auf die Tafel geschrieben wurden. Nach dem Durchlesen der Fragen liest du den Text noch einmal und markierst die Stellen, die im Hinblick auf die Fragenbeantwortung deiner Meinung nach richtig sind. Übertrage die Fragen danach in deine Geschichtemappe und beantworte sie.

Textpuzzle – Gruppe 1

„Vom 16. bis ins 19. Jahrhundert verschleppten europäische Sklavenhändler etwa zwölf Millionen Menschen aus Afrika und verschifften sie in die Karibik, nach Brasilien und in die heutige USA, um sie dort an Zucker-, Tabak-, Kaffee- und Baumwollproduzenten zu verkaufen. Ein großer Teil der Menschen starb bereits auf den ‚Todesmärschen‘ aus dem Inneren Afrikas zu den Küsten, nach manchen Schätzungen bis zu fünfzig Prozent der Gefangenen. Von denen, die die Küste erreichten, starben weitere zwanzig Prozent auf der Überfahrt. In vielen Schiffen waren die Sklavendecks so niedrig gebaut, dass die im Liegen angeketteten Männer, Frauen und Kinder sich nicht einmal umdrehen konnten. Die Menschen lagen tagelang in ihren eigenen Exkrementen. Viele wurden auf der Überfahrt verrückt.

Für den Handel mit dem ‚schwarzen Elfenbein‘ – wie die englischen Kaufleute die Afrikaner nannten – wurde eine Reihe von Aktiengesellschaften [...] gegründet. Zu den Aktionären gehörten honorire Persönlichkeiten wie John Locke (der ‚Vater des Liberalismus‘), Isaac Newton, Daniel Defoe (Autor von *Robinson Crusoe*) und Jonathan Swift (Autor von *Gullivers Reisen*).

In den europäischen Rechtsordnungen waren Sklaven, ähnlich wie im römischen Recht, keine Lebewesen, sondern Objekte. Der ‚Code Noir‘ aus dem Jahre 1685 [...] definierte Sklaven als bewegliche Güter (‚meubles‘), die der totalen Macht ihres Besitzers ausgeliefert sind. Selbst kleinere Diebstähle sollten laut diesem Gesetz mit Brandmarkungen und Peitschenhieben, schwerere Fälle mit dem Tod bestraft werden; Flucht wurde mit dem Abschneiden der Ohren, dem Durchtrennen der Kniekehlen und nach drei Fluchtversuchen ebenfalls mit dem Tod geahndet. Der Code Noir galt für die französischen Überseegebiete bis zum Jahr 1848.

Die Sklaverei war der denkbar radikalste Versuch, einen objektivierten Menschen zu produzieren und seine kulturellen und sozialen Bindungen zu zerschlagen. Die Versklavten wurden aus ihrem gemeinschaftlichen Leben herausgerissen und auf einen anderen Kontinent deportiert. Die Sklavenhändler waren außerdem darauf bedacht, Gefangene, die dieselbe Sprache sprachen, strikt voneinander zu trennen. [...]

Die Sklaverei trug erheblich zur Expansion der Geldwirtschaft bei; Städte wie Liverpool, Bristol, Bordeaux oder Glasgow stiegen durch den Dreieckshandel mit Sklaven, Baumwolle, Tabak und Zucker zu reichen Metropolen auf. Die Zuckerplantagen der Karibik lieferten außerdem billige Kalorien für die europäischen Arbeiter, die dank dieser Importe mit minimalen Löhnen abgespeist werden konnten: Zucker wurde neben der Kohle zum zweiten entscheidenden Kraftstoff für die Fabriken Manchesters.“⁴⁸⁴

⁴⁸⁴ Scheidler 2016: 127f.

Lehrermaterial 4 – Fragen für Gruppe 1, die während der Lektüre der Schüler/-innen an die Tafel geschrieben werden:

Gruppe 1 - Beantworte folgende Fragen zum Text **in eigenen Worten**:

- Warum waren Sklaven und Sklavinnen der totalen Macht ihrer Besitzer/-innen ausgeliefert und wie äußerte sich diese totale Macht?
- Warum trug die Sklaverei zur Geldwirtschaft bei?

Arbeitsblatt 2 – Gruppe 2

Aufgabe: Baue zuerst das Textpuzzle zusammen und lies dir den Text anschließend aufmerksam durch. Nach dem ersten Durchlesen lies die Fragen dazu, die auf die Tafel geschrieben wurden. Nach dem Durchlesen der Fragen liest du den Text noch einmal und markierst die Stellen, die im Hinblick auf die Fragenbeantwortung deiner Meinung nach richtig sind. Übertrage die Fragen danach in deine Geschichtemappe und beantworte sie.

„Vom 16. bis ins 18. Jahrhundert importierten europäische Eroberer Millionen afrikanischer Sklaven, die in Bergwerken und Plantagen zur Arbeit gezwungen wurden. Dass sie Sklaven aus Amerika brachten und nicht aus Europa oder Ostasien, hat vor allem drei Gründe.

Erstens lag Afrika näher und es war billiger, Arbeitskräfte aus dem Senegal zu importieren als zum Beispiel aus Vietnam.

Zweitens gab es in Afrika bereits einen gut organisierten Sklavenhandel, der Menschen aus Schwarzafrika in den Nahen Osten verschleppte, während die Sklaverei in Europa relativ selten war. Es war einfacher, auf einem bestehenden Markt einzukaufen, als einen neuen zu schaffen.

Und drittens wurden die Plantagen in den Vereinigten Staaten, Haiti und Brasilien von Krankheiten wie Malaria und Gelbfieber heimgesucht, die ursprünglich aus Afrika kamen.

Afrikaner hatten über viele Generationen hinweg eine teilweise Immunität gegen diese Krankheiten entwickelt, während Europäer in Scharen dahingerafft wurden. Für einen Plantagenbesitzer war es also wirtschaftlich sinnvoller, afrikanische Sklaven zu kaufen, statt europäischer Schuldklaven. Paradoxerweise wurde so die biologische Überlegenheit der Afrikaner Ausgangspunkt für ihre gesellschaftliche Unterlegenheit. Gerade weil Afrikaner besser an die tropischen Klimate angepasst waren als die Europäer, wurden sie zu Sklaven der europäischen Herren! Aufgrund dieser drei willkürlichen Faktoren spalteten sich die neuen Gesellschaften des amerikanischen Doppelkontinents in eine herrschende Gruppe von ‚weißen‘ Europäern und eine unterdrückte Gruppe von ‚schwarzen‘ Afrikanern.“⁴⁸⁵

⁴⁸⁵ Harari 2018: 177f.

Lehrermaterial 5 – Fragen für Gruppe 2, die während der Lektüre der Schüler/-innen an die Tafel geschrieben werden:

Gruppe 2 – Beantworte folgende Fragen zum Text **in eigenen Worten**:

Warum wurden ausgerechnet Menschen aus Afrika für den transatlantischen Sklavenhandel ausgewählt? Nenne die drei hierfür entscheidenden Gründe.

-
-
-

Arbeitsblatt 3

Aufgabe: Nun notiert jede/r für sich die untenstehende Frage. Ihr habt dazu fünf Minuten Zeit, sie zu beantworten.

Denkt an den Vortrag von voriger Stunde (bzw. holt eure Notizen dazu hervor). Welche Informationen haben den Vortrag sinnvoll ergänzt und warum?

7.5.3. Dritte und vierte Einheit – Phobos, Eleios und Katharsis. Theaterpädagogische Rollenspiele zum transatlantischen Sklavenhandel

Wie SCHREIBER ausführt, fördert Theaterarbeit im Rahmen theatraler Produktions- und Rezeptionsprozesse die historischen Kompetenzen. Dabei hat die Subjektorientierung eine besondere Bedeutung. Denn „[i]n der Theaterarbeit werden systematisch vom Subjekt ausgehend Welt- und Fremdverstehen erweitert und vertieft. Das Begreifen der Subjektkonstitution als Identitätskonstrukt wird forciert (Orientierungskompetenz) und das Stellen eigener Fragen an Geschichte/Vergangenheit sowie das Erkennen von Objektivationen von Geschichte wird gefördert.“⁴⁸⁶ Daher nähert sich die dritte Einheit dem Thema auf theatrale Weise an. Zudem gibt es noch einen weiteren Grund, warum bei einem solchen Thema eine rein verbale Vermittlung unzureichend erscheint: Sklaven und Sklavinnen wurden bekanntlich auf ihre bloße Körperlichkeit reduziert. Daher ist es naheliegend, dass auch im Unterricht die Zumutungen der Sklaverei in theatraler Form mittels leiblicher Performance nachgestellt werden, um einen Lernprozess in Gang zu setzen.

Es werden nun zwei Episoden vorgestellt, die auf theatrale Weise Sklaverei im Geschichtsunterricht vermitteln. Hierzu wird die Klasse in drei Gruppen aufgeteilt. In Anlehnung an die aristotelische Poetik, nach der in einer Tragödie durch Nachahmung von Handelnden *phobos* und *eleios* hervorgerufen werden um anschließend in einer *katharsis* eine Reinigung von derartigen Erregungszuständen zu erfahren⁴⁸⁷, soll die erste der beiden Episoden Jammer und Schaudern auslösen um in der zweiten Episode in einer Läuterung zu münden.

Dabei kommen nicht nur die Schüler/-innen innerhalb ihrer schauspielerischen Betätigung zu Wort, sondern auch historische Primär- und Sekundärquellen, die als Anregung zur theatralen Auseinandersetzung dienen sollen, aber auch als Quellen einen geschichtswissenschaftlichen Legitimationscharakter besitzen. Die Klasse wird hierzu in drei Gruppen aufgeteilt und soll, im Stil eines so genannten Aufführungskarussells nach BALDWIN⁴⁸⁸ drei Szenen, die sich mit der Thematik beschäftigen, theatral nachstellen. Beim Aufführungskarussell wird ein Text (in diesem Fall die Geschichte von der Gefangennahme der Menschen in Afrika, über die Überfahrt über den Atlantik bis hin zur Arbeit an den Baumwollplantagen in Amerika) in einzelne Szenen zerlegt und

„in chronologischer Reihenfolge ohne Unterbrechung vorgespielt, wobei jede Szene aus einer eingefrorenen Position begonnen wird und mit einer eingefrorenen Position endet.

⁴⁸⁶ vgl. Schreiber 2015: 259.

⁴⁸⁷ vgl. Aristoteles, Poetik. Übersetzt von Manfred Fuhrmann. Stuttgart u.a. 1994, S. 24ff.

⁴⁸⁸ vgl. Baldwin, Patrice, With Drama in Mind. Stafford 2004. zit. nach Eigenbauer 2015: 4.

Dies kann sowohl mit als auch ohne Sprache geschehen, wobei – sollte Sprache verwendet werden – auf kurze, prägnante, die Szenen auf den Punkt bringende Sätze zu achten ist (z.B. könnte man die Beschränkung vorgeben, dass jeder Akteur nur einen Satz sagen darf).“⁴⁸⁹

Durch die Methode kann in drei unterschiedlichen Episoden der Weg von Sklavinnen und Sklaven von ihrem Heimatort in Afrika bis zu ihrer Zwangsarbeit in Amerika nachgestellt werden.

Die zweite Episode, die Katharsis, bildet ein szenisches Spiel zur Abschaffung der Sklaverei. Wie BIDLO⁴⁹⁰ erläutert, bilden zwei verknüpfenden Aspekte die wesentlichen Merkmale des szenischen Lernens: Die Spielenden setzen sich darin zum einen mit sich selbst auseinander und zum anderen mit ihrer fiktionalen Rolle. Durch das szenische Aneignen wechseln die Lernenden die Rolle vom Konsumenten oder von der Konsumentin zum/zur Beteiligten. Die Erfahrungen, Erlebnisse und Emotionen dienen ihnen als Basis für die Erforschung des Lehrstoffes und der sprachliche Ausdruck und die Verhaltensweisen der Lernenden werden zur Grundlage für den Erkenntnisprozess. Im szenischen Spiel haben Lernende die Chance, die Rolle einer fremden Figur anzunehmen und deren Habitus, Meinung, Verhalten, Mimik und Gestik auszuprobieren und so soziale, historische und kulturelle Gegebenheiten auf eine neue Art und Weise zu erforschen. Dadurch dass die Lernenden so mit einer fremden Figur konfrontiert werden, indem sie sie spielen, wird die Fremd- und Selbstwahrnehmung gefördert. „Die zunächst fremde Welt des Lehrstoffes, dargereicht durch Text, Bild, Film usw., wird mit der eigenen Gefühls- und Erfahrungswelt, also der Lebenswelt der Lernenden verglichen. Durch diesen Vergleich treten die Lernenden in Distanz zu sich und können durch das Handeln in anderen Rollen eine neue Sicht auf ihr eigenes Verhalten, auf eigene Haltungen gewinnen.“⁴⁹¹

⁴⁸⁹ Eigenbauer 2015: 5.

⁴⁹⁰ vgl. Bidlo, Tanja, Theaterpädagogik. Einführung. Essen 2006, S. 95.

⁴⁹¹ ebda.

Materialien zur dritten Einheit

Arbeitsblatt 4 – Episode 1, Gruppe 1

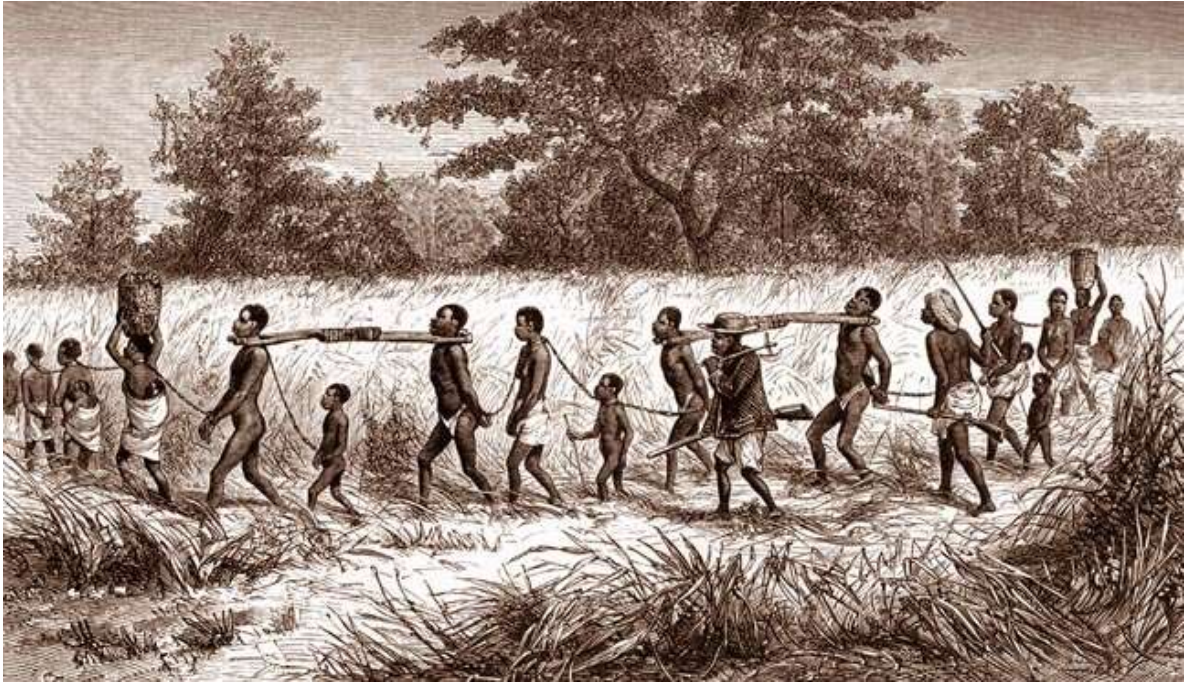


Abbildung 6: Gefangengenommene zukünftige Sklavinnen und Sklaven auf dem Weg zur Küste.

Betrachtet das Bild⁴⁹² und erarbeitet eine kurze theatrale Interpretation in Form einer Szene aus einem Aufführungskarussell: Ihr befindet euch im Inneren Westafrikas. Ihr seid Sklavenhändler/-innen und gefangengenommene zukünftige Sklaven und Sklavinnen auf dem Weg an die Küste.

(bitte teilt euch selbst in die die Gruppe Sklaven/Sklavinnen und Sklavenhändler/-innen auf)

Eure Gruppe eröffnet das Aufführungskarussell!

⁴⁹² Bild online unter: <http://westafrikaportal.de/sklavenhandel.html> [Zugriff am 16.09.2019].

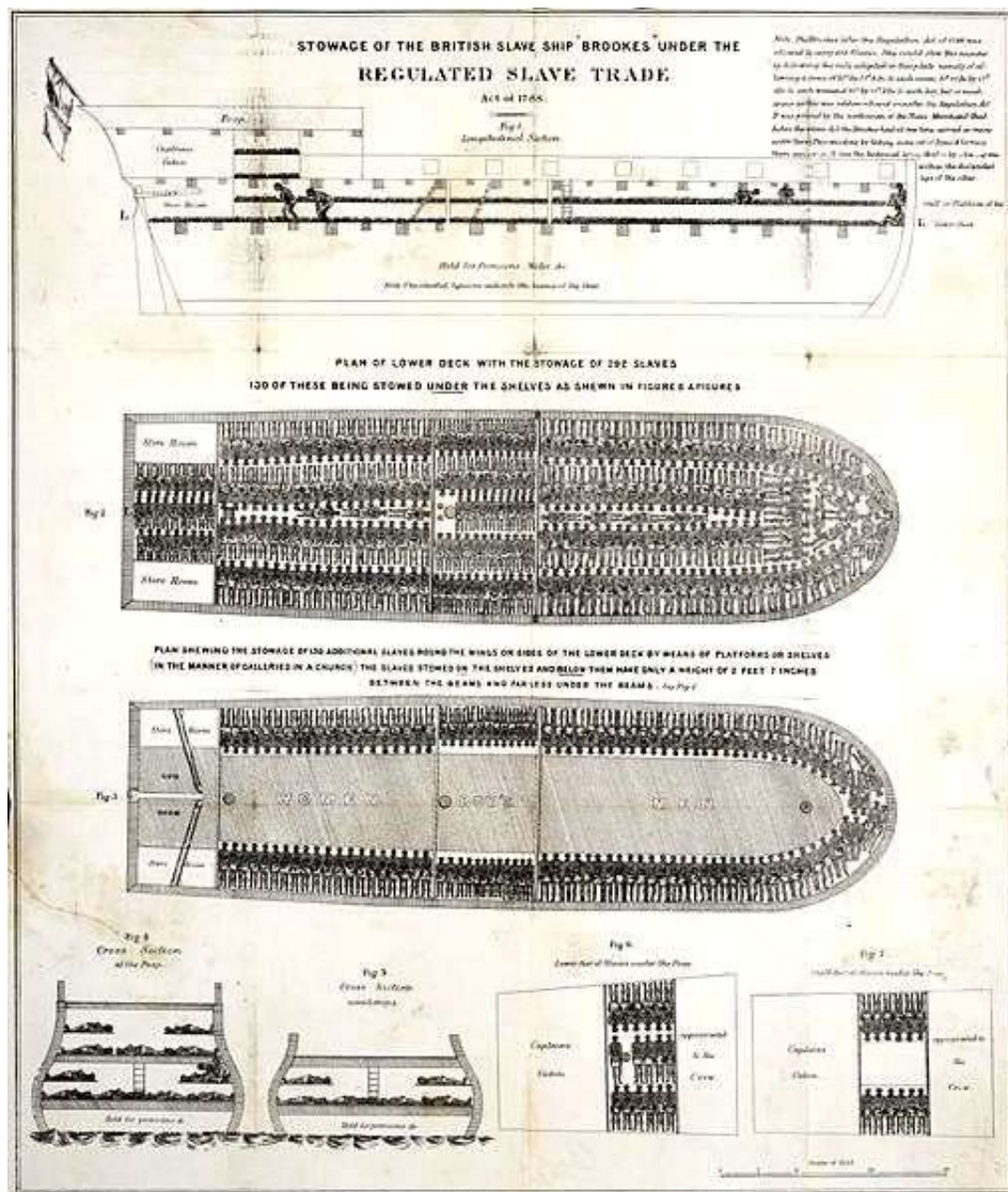


Abbildung 7 – schematische Handlungsanweisung, wie Sklaven und Sklavinnen in Schiffen zu transportieren seien.

Betrachtet das Bild⁴⁹³ und versucht eine kurze theatrale Interpretation in Form einer Szene aus einem Aufführungskarussell: Ihr befindet euch auf einem Sklavenschiff auf der Überfahrt nach Amerika. Bedenkt: Viele überlebten diese Überfahrten nicht.

Ihr seid die zweite Gruppe im Karussell.

⁴⁹³ Bild online unter: <http://epo-mediawatch.blogspot.com/2016/04/geschichten-aus-der-sklaverei-2.html> [Zugriff am 16.09.2019].



Abbildung 8 – Sklavinnen und Sklaven bei der Arbeit auf einem Baumwollfeld.

Betrachtet das Bild⁴⁹⁴ und versucht eine kurze theatrale Interpretation in Form einer Szene aus einem Aufführungskarussell: Ihr befindet euch auf einem Baumwollfeld im Mittleren Westen Amerikas. Ihr seid Baumwollpflücker/-innen und Gutsbesitzer/-innen.

(bitte teilt euch selbst in die die Gruppe Baumwollpflücker/-innen und Gutsbesitzer/-innen auf)

Ihr seid die dritte und letzte Gruppe im Aufführungskarussell.

⁴⁹⁴ Bild online unter: http://www.ard.de/home/wissen/Der_lange_Kampf_um_die_Freiheit/644556/index.html [Zugriff am 16.09.2019].

Arbeitsauftrag:

Lest zuerst in Einzelarbeit den Zeitungsartikel zum Thema "150 Jahre Abschaffung der Sklaverei"⁴⁹⁵, um euch das nötige Sachwissen zu verschaffen, mit dem ihr dann die theatrale Einheit ausführen könnt. *Markiert euch die Stellen, die ihr für die nachfolgende szenische Aufführung brauchen könntet.*

Vor 150 Jahren galten Schwarze in den USA als Ware

Von Deniz Aykanat

Sklaverei bedeutet juristisch, dass Menschen unter Missachtung ihrer Grundrechte und Wünsche von anderen Menschen wie deren Eigentum behandelt werden. Übersetzt man dieses trockene Juristendeutsch, heißt das: zur Arbeit gezwungen zu werden, geschlagen, gefoltert oder getötet zu werden, ohne dass dem Besitzer irgendeine Konsequenz droht. Wie eine Sache von Farm zu Farm, von Fabrik zu Fabrik verschoben werden zu können.

Nur 150 Jahre ist es her, dass in den USA die Sklaverei offiziell abgeschafft wurde. Am 18. Dezember 1865 trat der 13. Zusatzartikel, den die Amerikaner ihrer Verfassung gaben, in Kraft: *"Weder Sklaverei noch Zwangsdienstbarkeit darf, außer als Strafe für ein Verbrechen, dessen die betreffende Person in einem ordentlichen Verfahren für schuldig befunden worden ist, in den Vereinigten Staaten oder in irgendeinem Gebiet unter ihrer Gesetzeshoheit bestehen."*

Bis dahin wurden mindestens 300 000 Menschen als Sklaven direkt in die Vereinigten Staaten gebracht. Wie viele Sklaven genau es auf nordamerikanischem Boden gab, ist schwer auszumachen. Viele wurden nicht direkt in die USA verschleppt, sondern kamen über mehrere Zwischenstopps ins Land. Und bereits nach Amerika verschleppte Sklaven bekamen ja auch Kinder, die wiederum in die Sklaverei geboren wurden.

Wissenschaftlern zufolge könnten es insgesamt mehrere Millionen Menschen gewesen sein, die am 18. Dezember 1865 in den USA als Sklaven lebten. Fünf Jahre nach der Abschaffung der Sklaverei zählte man etwa fünf Millionen Afroamerikaner in der US-Bevölkerung. Und der Großteil stammt von Sklaven ab.

Mit dem Kolonialismus kam der Sklavenhandel

Der Sklavenhandel über den Atlantik mit den USA begann etwa im 16. Jahrhundert und hat seinen Ursprung im europäischen Kolonialismus. Europäische Handelsschiffe

⁴⁹⁵ vgl. Aykanat, Deniz, Vor 150 Jahren galten Schwarze in den USA als Ware. Süddeutsche Zeitung vom 18. Dezember 2015. Artikel online unter: <http://www.sueddeutsche.de/politik/usa-vor-jahren-galten-afrikaner-in-den-usa-als-ware-1.2787290> [Zugriff am 16.09.2019].

tauschten an der Küste Westafrikas Waren gegen Sklaven. Diese brachten sie nach Amerika und verkauften sie dort. Diese Überfahrten waren an Grausamkeit nicht zu übertreffen. Die verschleppten Afrikaner wurden wochenlang unter Deck angekettet, starben an Krankheiten, begingen Selbstmord oder wurden von ihren Sklavenhändlern getötet, wenn sie sich wehrten.

Der UNESCO zufolge wurden allein während des transatlantischen Sklavenhandels schätzungsweise 17 Millionen Menschen aus Afrika versklavt. Die meisten von ihnen wurden nicht in die USA, sondern nach Brasilien gebracht.

Sklaverei als Ursache für blutigen Bürgerkrieg

Der Abschaffung in den USA ging ein blutiger Bürgerkrieg voraus, dessen Hauptursache selbst die Sklaverei war. Nord- und Südstaaten hatten dazu fundamental unterschiedliche Einstellungen. Während die Nordstaaten die Ausbeutung der Afroamerikaner mehrheitlich ablehnten (auch weil viele es als nicht vereinbar mit ihrer christlichen Religion sahen), fürchteten die Südstaaten um die billigen Arbeitskräfte für ihre Plantagenwirtschaft.

Die Nordstaaten siegten - vor allem aufgrund der überragenden politischen Führung durch den späteren US-Präsidenten Abraham Lincoln und weil die Befreiung der Sklaven sie ideologisch zusammenschweißte - und ebneten so den Weg für die Sklavenbefreiung. Die Südstaaten hingegen konnten wegen ihrer Haltung auch nicht mehr auf die Unterstützung der Engländer setzen, die die Sklaverei schon 1834 im gesamten Königreich abgeschafft hatten.

Grundstein für die Bürgerrechtsbewegung

Mit dem 18. Dezember 1865 war ein Grundstein gelegt, doch dauerte die reale Befreiung der Millionen Sklaven noch viele Jahre. Erst 1868 wurden ihnen mit dem 14. Zusatzartikel zur Verfassung formal auch Bürgerrechte zugesprochen, mit dem 15. das Wahlrecht. Viele Afroamerikaner arbeiteten nach ihrer offiziellen Befreiung unter denselben Umständen wie zu Zeiten der Sklaverei.

Sie hatten zwar laut Verfassung die gleichen Rechte wie die weiße Bevölkerung, jedoch erließen viele Südstaaten Regelungen und Gesetze (die sogenannten *Black Codes*), die sie faktisch benachteiligten und eine Rassentrennung manifestierten. So führte in manchen Staaten beispielsweise Analphabetismus zum Ausschluss von Wahlen. Unter anderem mehr Möglichkeiten zur Bildung führten dann nach und nach dazu, dass die Afroamerikaner politisch aktiv wurden. Dies mündete letztlich in die Bürgerrechtsbewegung der Afroamerikaner.

Der Begriff der modernen Sklaverei

Offiziell gilt Sklaverei weltweit seit 1981 als abgeschafft. Damals verbot der westafrikanische Staat Mauretanien sie als letztes Land der Welt. Trotzdem gibt es heute noch Arbeitsverhältnisse, die als moderne Sklaverei bezeichnet werden und viele der Kriterien erfüllen. Unter dem Begriff moderne Sklaverei werden oftmals verschiedenste Formen der Zwangsarbeit subsumiert wie beispielsweise Zwangsprostitution, Kinderarbeit, die Rekrutierung von Kindersoldaten. Die moderne Art des Sklavenhandels ist der Menschenhandel mit dem Ziel der Ausbeutung.

Den größten Anteil an moderner Sklaverei macht illegale sexuelle Ausbeutung aus, das geht aus einem Bericht der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) hervor, einer

Sonderorganisation der Vereinten Nationen. Weitere Beispiele finden sich in der Fischerei- und Fleischwirtschaft Thailands, wo Frauen, Männer und Kinder 16 Stunden am Tag Garnelen pulen müssen. Wer sich wehrt, wird geschlagen. Nach Schätzungen der ILO werden heute auf der Welt mindestens 21 Millionen Menschen als "moderne Sklaven" ausgebeutet.

Erstellt in eurer Gruppe einen (circa zwei bis 4 Minuten langen) Beitrag in einer Nachrichtensendung zu diesem Thema.

ACHTUNG: Der Beitrag soll am Tag der Abschaffung der Sklaverei, am 18. Dezember 1865, „ausgestrahlt“ werden. Ihr berichtet exklusiv von den Ereignissen und der Bedeutung dieses historischen Moments.

Dazu bietet sich folgende Struktur an:

- Newsroom mit Sprecher/in
- Reporter/in vor Ort
- Augenzeuge oder Augenzeugin
- Experte/Expertin im Studio
- evtl. Person in öffentlicher Funktion (Polizeichef, Politiker etc.), die die Aufgabe haben könnte, die Menschen zu beruhigen

7.5.4. Fünfte und sechste Einheit – der Teufelskreis rassistischer Mythen und seine Durchbrechung

Die Fünfte und sechste Einheit bilden den Abschluss der Sequenz zum Thema „Sklaverei“ (und in weiterer Folge zum Thema „Rassismus“). Ihr Ausgangspunkt ist die Wissensvermittlung mit einem schnellen und kompakten Lehrer/-innenvortrag, der am Ende mit einem Schaubild ergänzt wird, das die Lehrkraft an die Tafel skizziert (Material 11 und 12). Basis für den Vortrag und das Schaubild sind Passagen aus dem Buch *Eine kurze Geschichte der Menschheit* von HARARI.⁴⁹⁶ Wie in der ersten Stunde der Sequenz sei auch hier erwähnt, dass das Arbeitsmaterial zum Vortrag (Lehrermaterial 6) lediglich als Information für die Lehrkraft gesehen werden soll, damit diese, gestützt darauf einen freien Vortrag (optional inklusive Tafelbild) zum Thema hält.

Nach dem Vortrag, der maximal 20 bis 25 Minuten reine Redezeit der Lehrkraft beinhalten soll, aber länger dauern kann, wenn ein Tafelbild erstellt wird und auf Schüler/-innenfragen eingegangen wird, haben die Lernenden im Sinne der Ergebnissicherung die Aufgabe, das an die Wand projizierte Schaubild noch einmal mit eigenen Worten auf Grundlage des Gehörten zu erklären. Hierzu sind zwei bis drei Kandidat/-innen an die Tafel zu holen. Danach ist die gesamte Klasse dazu angehalten, das Schaubild und die im Vortrag gehörten Informationen in ihre Geschichtemappe zu übertragen – dabei muss die Lehrkraft bei Verständnisfragen zur Verfügung stehen.

Nachdem garantiert ist, dass jede/r in der Klasse das Gesprochene verstanden und in eigenen Worten verschriftlicht hat, beginnt die letzte Phase der Sequenz, die die restlichen 30 Minuten der Unterrichtsstunde verbrauchen wird. Mit Hilfe der Methode „Meinungsblatt“ wird in Vierergruppen qualifizierte Urteilsbildung betrieben. Mit Hilfe des „Meinungsblattes“ kann auf einem vorstrukturierten Blatt die individuelle, wie auch die gemeinsame Dokumentation der gemeinsam ausgehandelten Ansichten stattfinden. So können die Schüler/-innen sich zu einer Fragestellung ein qualifiziertes Urteil bilden, indem sie sich in Kleingruppen zu Übereinstimmungen und gegebenenfalls Gegensätzlichkeiten austauschen und diese schriftlich festhalten. Die Gruppen zu je vier Lernenden bekommen hierzu ein von der Lehrkraft vorbereitetes Meinungsblatt in Flipchartbogengröße, sowie dicke Filzstifte dazu. Der Bogen ist in vier Viertel geteilt mit einem A4-Blatt in der Mitte an der Kreuzung der Viertelunterteilung.⁴⁹⁷ Die Lernenden müssen auf dem Meinungsblatt (zuerst jede/r für sich und danach im Konsens in der Vierergruppe) folgende Frage beantworten: „Gib Beispiele dafür,

⁴⁹⁶ vgl. Harari 2018: 178ff.

⁴⁹⁷ vgl. Wenzel 2014: 168ff.

wie und wo rassistische Mythen heute noch große Wirkung haben und diskutiert und erarbeitet in der Gruppe Lösungsmöglichkeiten, wie und mit welchen Mitteln und strukturellen Methoden eine Gesellschaft aus dem „Teufelskreis“ rassistischer Mythen ausbrechen könnte.“

Nachdem alle ihr Viertel des Meinungsblattes mit ihren Ideen und Gedanken gefüllt haben, wird das Blatt reihum gedreht und alle lesen die Lösungsmöglichkeiten der anderen Gruppenmitglieder. Danach versuchen sie einen Konsens der besten Ideen, Modelle und Beispiele zu finden und schreiben diese in das in der Mitte des Flipchartbogens befindliche A4-Blatt. Am Ende der Stunde werden die Ergebnisse im Klassenzimmer ausgehängt und die Klasse macht sich „wie in einer Ausstellung“⁴⁹⁸ auf den Weg, die Lösungsansätze der anderen Gruppen zu lesen. Am Ende gibt es eine gemeinsame Auswertung im Plenum, die – falls die Zeit zu knapp wird – auch als Wiederholung der wichtigsten Punkte der Sequenz an den Anfang der nächsten Stunde gestellt werden kann.

⁴⁹⁸ Wenzel 2014: 169.

Der Teufelskreis rassistischer Mythen⁴⁹⁹

Nach dem Ende der Sklaverei blieben die rassistischen Mythen bestehen, und die Rassentrennung wurde von rassistischen Gesetzen und Gepflogenheiten aufrechterhalten. Das Ergebnis war ein Teufelskreis. Ein gutes Beispiel dafür ist der Süden der Vereinigten Staaten unmittelbar nach dem amerikanischen Bürgerkrieg. Im Jahr 1865 wurden alle Afroamerikaner aus der Sklaverei befreit und waren damit den Weißen vor dem Gesetz mehr oder weniger gleichgestellt. Doch nach zwei Jahrhunderten der Sklaverei waren die schwarzen Familien viel ärmer und ungebildeter als die meisten weißen Familien. Ein Schwarzer, der 1865 in Alabama zur Welt kam, hatte also deutlich schlechtere Chancen, eine gute Ausbildung zu bekommen und eine gut bezahlte Arbeit zu finden. Seine Kinder, die um das Jahr 1895 zur Welt kamen, fanden sich in derselben schlechten Ausgangsposition, denn auch sie wurden in eine arme, ungebildete Familie geboren.

Aber die wirtschaftliche Benachteiligung war noch nicht alles. In den Südstaaten gab es schließlich auch arme Weiße. Wenn Geld der einzige Faktor gewesen wäre, dann hätte sich die scharfe Trennung zwischen den Rassen im Laufe der Zeit verwischt, nicht zuletzt durch Heiraten. Leider hingen die Menschen – Weiße wie Schwarze – im Jahr 1865 verbreiteten Vorurteilen an, nach denen Schwarze dümmer, fauler und unmoralischer waren als Weiße, eher zu Gewalt, Verbrechen und Krankheit neigten und überhaupt unrein waren. Wenn es einem Schwarzen aus Alabama im Jahr 1895 durch ein Wunder gelungen wäre, eine gute Schulbildung zu erhalten, und wenn er sich nach seinem Abschluss um eine Position als Bankangestellter beworben hätte, dann hätte er gegen weiße Mitbewerber mit gleichen Qualifikationen keine Chance gehabt. Schwarze galten schließlich als unzuverlässig, faul und dumm.

Man sollte meinen, dass die Menschen doch irgendwann hätten erkennen müssen, dass es sich um Mythen handelte, nicht um Fakten, und dass sich die Schwarzen im Laufe der Zeit genauso fähig, gesetzestreu und ‚rein‘ erwiesen als die Weißen. Doch im Gegenteil, das Vorurteil verstärkte sich im Laufe der Zeit noch. Da die besten Stellen immer von Weißen besetzt waren, fiel es denn Weißen immer leichter zu glauben, dass die Schwarzen tatsächlich minderwertig waren: ‚Sie sind seit Generationen frei, aber es gibt so gut wie keine schwarzen Professoren, Anwälte, Buchhalter und Ärzte. Ist das nicht ein Beweis, dass sie weniger intelligent und fleißig sind?‘

⁴⁹⁹ vgl. *Harari* 2018: 178ff.

Es war ein Teufelskreis im Gange, in dem Schwarze keine Arbeit als Angestellte bekamen, weil sie als dumm galten, und der Beweis für ihre Minderwertigkeit war die Tatsache, dass es so gut wie keine schwarzen Angestellten gab.

Damit endet der Teufelskreis jedoch noch lange nicht. Aus den zunehmenden Vorurteilen gegen Schwarze entstanden neue Gesetze und Normen, die dem Erhalt der rassistischen Ordnung dienten. Schwarze durften nicht mehr wählen, keine weißen Schulen besuchen, nicht in weißen Geschäften einkaufen und nicht in weißen Hotels übernachten. Die Begründung lief immer darauf hinaus, Schwarze seien schmutzig, faul und gewalttätig, und man müsse die Weißen vor ihnen schützen. Aus Furcht vor Krankheiten wollten Weiße nicht in denselben Betten schlafen und von denselben Tellern essen wie Schwarze. Aus Angst vor Gewalt und schlechten Einflüssen wollten sie nicht, dass ihre Kinder dieselben Schulen besuchten wie schwarze Kinder. Aus Furcht vor der Dummheit der Schwarzen verboten sie ihnen, ihr Wahlrecht auszuüben. Diese Ängste wurden mit pseudowissenschaftlichen Untersuchungen untermauert, die „bewiesen“, dass Schwarze in der Tat weniger intelligent waren, häufiger unter bestimmten Krankheiten litten und eher kriminell wurden. (Dabei übersahen die Wissenschaftler geflissentlich, dass diese „Tatsachen“ ein Ergebnis der Rassendiskriminierung waren.)

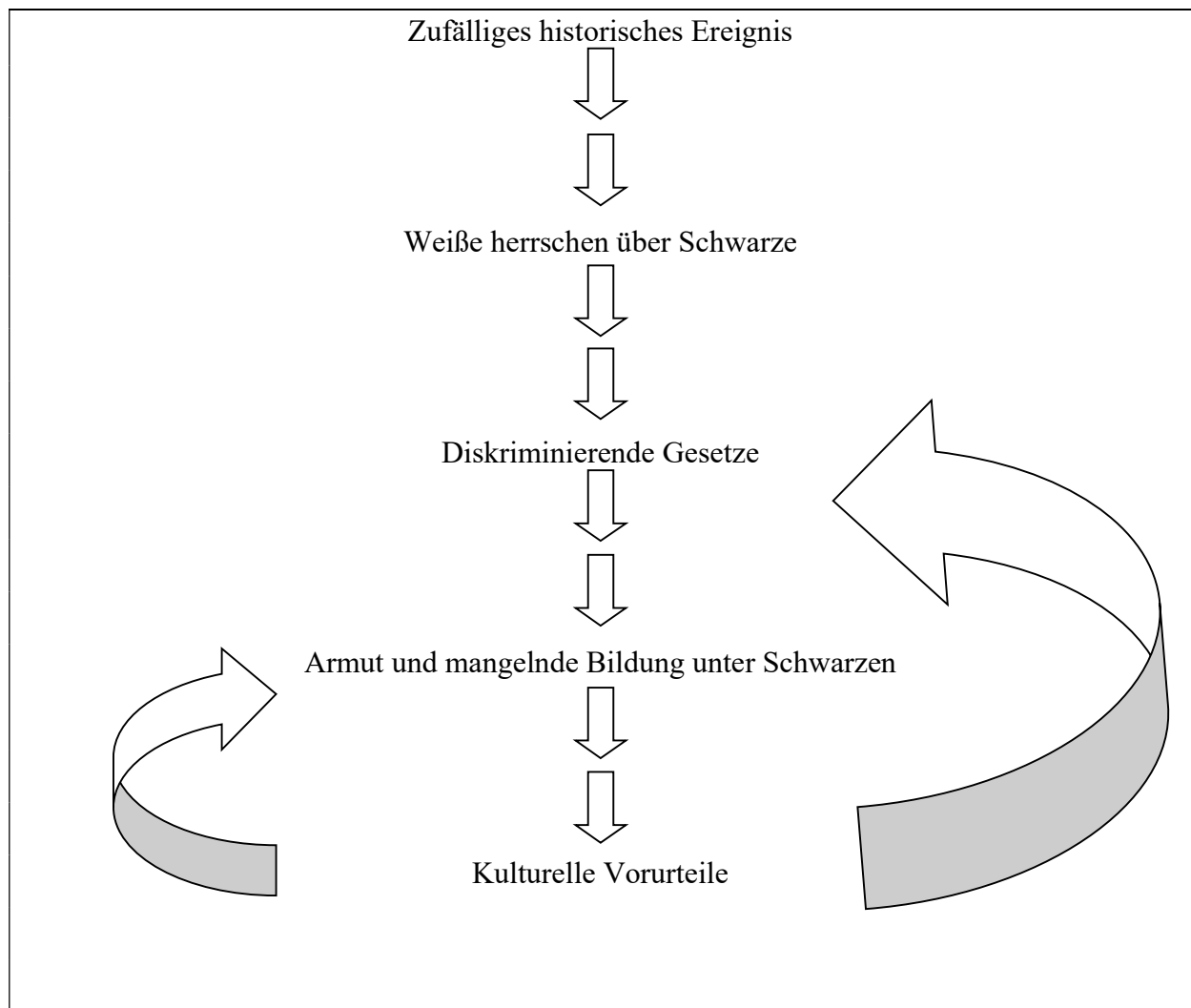
Mitte des 20. Jahrhunderts war die Rassentrennung in den früheren Südstaaten schärfer als Ende des 19. Jahrhunderts. Als sich der schwarze Student Clennon King im Jahr 1958 an der Universität von Mississippi einschreiben wollte, wurde er in eine psychiatrische Anstalt eingewiesen – der Richter urteilte, ein Schwarzer müsse verrückt sein, wenn er glaube, er könne an einer Universität studieren.

Sexuelle Beziehungen zwischen schwarzen Männern und weißen Frauen provozierten den größten Widerstand. Geschlechtsverkehr zwischen den Rassen wurde zum größten Tabu. Schon der Verdacht auf eine Beziehung war Anlass für Lynchmorde. Der Ku-Klux-Klan (eine rassistische Vereinigung, die es sich zur Aufgabe gemacht hatte, die Überlegenheit der weißen Rasse zu verteidigen) beging zahlreiche solcher Morde.

Im Laufe der Zeit breiteten sich die rassistischen Vorurteile auf immer neue Bereiche aus. Das Schönheitsideal in den Vereinigten Staaten kannte nur weiße Eigenschaften. Äußere Kennzeichen der Weißen (helle Haut, helles und glattes Haar, eine schmale Nase und so weiter) wurden zu Schönheitssymbolen. Äußere Kennzeichen der Schwarzen (dunkle Haut, schwarzes und krauses Haar, eine flache Nase und so weiter) galten dagegen als hässlich. Diese Wahrnehmungen trugen dazu bei, dass sich die erfundene Hierarchie immer tiefer ins Bewusstsein der Menschen eingrub.

Teufelskreise wie diese können über Jahrhunderte und Jahrtausende halten und eine erfundene Hierarchie immer weiter festigen. Die Diskriminierung verschärft sich im Laufe der Zeit oft eher noch.

Die meisten gesellschaftlichen und politischen und gesellschaftlichen Hierarchien haben keinerlei logische oder biologische Grundlage – sie haben ihren Ausgangspunkt in einem zufälligen Ereignis und werden durch Mythen untermauert. Deshalb ist es wichtig sich mit der Geschichte zu beschäftigen. Wenn die Unterscheidung zwischen Schwarzen und Weißen tatsächlich biologische Ursachen hätte, dann würde es reichen, Biologie zu studieren, um menschliche Gesellschaften zu verstehen. Doch da die biologischen Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von *Homo sapiens* zu vernachlässigen sind, bietet die Biologie keine Erklärung für die Rassendiskriminierung. Um diese Phänomene zu verstehen, müssen wir uns die Ereignisse, Umstände und Machtverhältnisse ansehen, die dafür sorgen, dass sich Fantasieprodukte in grausame und sehr reale gesellschaftliche Strukturen verwandelten.



⁵⁰⁰ basierend auf Harari 2018: 180.

8. Schlussbemerkungen

Diese Diplomarbeit widmete sich der Frage, ob und wie universal- und strukturgeschichtliche Elemente in einem kompetenz- und subjektorientierten Geschichtsunterricht eingebettet werden können. Als primäre Quelle – oder besser formuliert als primäres Werkzeug – dienten dabei zwei Monographien YUVAL N. HARARIS, die einen prinzipiell gesamtgeschichtlichen Überblick über die Geschichte der Menschheit präsentieren, der in poststrukturalistischen und postkolonialen Denktraditionen und im Gegensatz zu den traditionellen „Meistererzählungen“ steht, die auch heute noch oft im Geschichtsunterricht vermittelt werden. Poststrukturalistische Anleihen haben seine Werke nicht zuletzt dadurch, dass sie „das endlose Spiel der Ausschlüsse und Abgrenzungen, der Zurückweisungen und menschlichen Verletzungen zumindest nicht kommentarlos übergehen wollen.“⁵⁰¹ Dennoch konstruiert auch HARARI und diese Konstruktionen münden oft in alternativen Formen von „Meistererzählungen“, weswegen die Inhalte seiner Bücher im Unterricht nur als Anregung im Sinne einer Multiperspektivität behandelt werden sollten.

In seinen Werken beschreibt HARARI kulturelle Formen des Zusammenlebens und versucht in einfachen Worten und mittels eingängiger Beispiele, seinen Leserinnen und Lesern sein – wie es der Autor dieser Zeilen ausdrücken würde – „rhizomatisches Geschichtsverständnis“ näherzubringen. Dieses sieht Geschichte (Vergangenes) als Netz von Geschichten (Stories), die sich Menschen erzählen und die – immer enger miteinander verwoben – strukturelle und, je enger desto wirkmächtigere, gesellschaftliche Realitäten hervorbringen. Im Geschichtsunterricht sollte deshalb stark auf die wichtigste Eigenschaft der Art Homo Sapiens fokussiert werden, dem Erfinden dieser Fiktionen. Denn nur durch sie können auch große Gruppen ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln und miteinander kooperieren. Nur dank dieser Mythen gibt es Zivilisation.

Doch die großen nationalistischen und religiösen Mythen, die Menschen verbinden und trennen, stellen heute Hürden für die Bewältigung wesentlicher globaler Herausforderungen (z.B. des durch Globalisierung ausgelösten anthropogenen Klimawandels) dar. Die Menschheit ist heute, laut HARARI, zumindest technisch, in der Lage Hunger, Krankheit und Krieg zu beseitigen.⁵⁰² Wenn diese drei Probleme gelöst werden, dann ändert sich die menschliche Agenda, womit sowohl der Arbeitsmarkt als auch der menschliche Körper in wenigen Jahrzehnten komplett anders aussehen könnten.⁵⁰³ Um mit diesen Veränderungen umzugehen,

⁵⁰¹ Birnstiel, Klaus, Deleuze träumt. In: Der Freitag (11/2017). Online unter: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/deleuze-traeumt> [Zugriff am 20.09.2019].

⁵⁰² vgl. Harari 2017: 32.

⁵⁰³ vgl. ebda.: 85.

müssten neue Mythen, Geschichten und Ordnungen erfunden werden. Deshalb ist es immanent wichtig, in der Schule die Kompetenz zu erwerben, gegenwärtige und zukünftige Mythen zu dekodieren. Zentrale Kompetenzen, die im Geschichts- und Politikunterricht hierfür wichtig erscheinen, sind die historische Orientierungs- sowie Re-Organisationskompetenz, sowie die politische Urteils- sowie Methodenkompetenz. Hinzu kommen noch die Konstruktion- und De-Konstruktionskompetenz. So können die historisch-konzeptionellen Denkstrukturen erworben werden, die die Schüler/-innen dazu befähigen können, auch neue Geschichten, Ordnungen und Mythen zu erkennen, zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Denn eine andere Zukunft vorstellbar machen kann bloß jemand, der sich die Vergangenheit in ihrer Bedeutung für die Gegenwart bewusst macht. Diese Reflexion kann nur passieren, wenn man sie kennt und erkennt, dass alles Vergangene das Ergebnis zufälliger Ereignisse war, die nicht nur unsere heutigen Technologien, Politiken und Gesellschaften prägen, sondern auch unsere Träume, Wünsche, Ängste und Gedanken:

Die Beschäftigung mit der Geschichte zielt darauf ab, den Griff der Vergangenheit zu lockern. Das versetzt uns in die Lage, den Kopf mal hierhin, mal dorthin zu drehen und zu wenden, und wir erkennen Möglichkeiten, die für unsere Vorfahren unvorstellbar waren oder von denen sie nicht wollten, dass wir sie uns ausmalen.“⁵⁰⁴

Ein wichtiges Ziel des Geschichts- und Politikunterrichts ist es, das Individuum partiell zu emanzipieren und ihm dadurch die Herausbildung eines „selbstreflexiven Ichs“⁵⁰⁵ zu ermöglichen. Dieses verfügt über „Denk-, Verhaltens- und Handlungsressourcen [...], mit denen sich ständig wandelnde Umweltbedingungen verarbeiten lassen bzw. diese auch aktiv gestaltet werden können.“⁵⁰⁶ Entscheidungen erfolgen nicht immer frei und individuell. Aber mit Hilfe des Politik- und Geschichtsunterrichts kann zumindest eine teilweise Autonomie erlangt werden, denn „[o]bwohl der Einzelne nicht völlig autonom ist, muss er letztlich eine Entscheidung treffen können, allerdings erst, nachdem er ein Problem von möglichst verschiedenen Seiten aus betrachtet hat.“⁵⁰⁷

HARARI zeigt in seinen Büchern eine andere Perspektive auf Geschichte und Kultur, indem er das Gewordensein von gesellschaftlichen Strukturen durch erfundene Ordnungen und Fiktionen hervorhebt. Mittels einiger Beispiele können diese Zugänge den Geschichtsunterricht multiperspektivischer und pluralistischer machen.⁵⁰⁸ Er verweist stets auch auf die

⁵⁰⁴ Harari 2017: 86f.

⁵⁰⁵ Hellmuth, Thomas, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: ders. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Innsbruck 2009b, S. 11-20.

⁵⁰⁶ ebda.: 14.

⁵⁰⁷ vgl.: ebda.

⁵⁰⁸ vgl. Völkel 2015: 87.

marginalisierten Subjekte in der Geschichte und regt damit zum Perspektivenwechsel an. Diese kleinen (in den großen Strukturen eingebetteten) Erzählungen sind es auch, die seine Werke für den Geschichtsunterricht so nutzbar machen. Denn in ihnen wird deutlich, dass es keine guten oder schlechten Systeme gibt. Es gibt nur politisch handelnde oder handlungsfähige Subjekte in Systemen und nur handelnde Subjekte können Systeme verändern, zum Vor- oder Nachteil aller oder vieler bzw. weniger.

Geschichts- und Politikunterricht soll Menschen zu handlungsfähigen Subjekten machen. In Österreich hat sich eine Staatsform etabliert, die es den in ihr wohnenden Subjekten erlaubt, ihre Situation durch Handlungen zu verbessern und ganze Systemänderungen sind weit weg von unmöglich, wenn dies gewünscht wird. Allerdings wirken gleichzeitig noch immer Mythen und Fiktionen, welche die Wünsche, Handlungsoptionen und Denkhorizonte beschränken. Die Art, Geschichte als Netz von Geschichten und erfundenen Ordnungen zu vermitteln, ist, meiner Ansicht nach, ein Gegenpol zu Konformismus und Mainstreaming und bietet eine neue Sichtweise auf historische Zusammenhänge.

Anhand der Unterrichtsideen und des ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiels wurde gezeigt, dass das vermittelte strukturgeschichtliche und makroperspektivische Wissen als Arbeitswissen genutzt werden kann, um größere Zusammenhänge zu verdeutlichen und den Auf- und Ausbau von historischen und politischen Kompetenzen zu fördern. Es geht nicht darum, Faktenwissen zu sammeln, sondern mit Wissen weiterdenken zu können, Zusammenhänge zu erkennen, analytisches Denken zu fördern und den Horizont zu erweitern.

Für deren Vermittlung eignen sich daher subjekt- und handlungsorientierte Methoden vortrefflich. Denn Subjektorientierung widerspricht populären Ideologien von Globalisierung, die von unaufhaltsamen Mächten reden. Alle politischen Einrichtungen haben eine menschliche Urheberschaft. Es haben immer Menschen als handelnde Subjekte der Politik das letzte Wort; es geht letztendlich nur darum, welchen Inhalts diese Worte sind.⁵⁰⁹

Erfundene Ordnungen können von Lernenden schnell gefunden und definiert werden, aber es dürfte in manchen Fällen schwierig sein, sie als erfunden hinzunehmen. Es könnte auch für wütende Elternreaktionen sorgen, wenn die Schülerin und der Schüler zu Hause erzählen, im Geschichtsunterricht hätten sie gelernt, die Gemeinschaft der Nation sei ebenso eine Erfindung, wie die griechischen Gottheiten und vermeintliche göttliche Ordnungen einer Gemeinschaft haben sich als zutiefst menschliche und vor allem kulturelle Manifestierungen einer bestimmten Form des Zusammenlebens herausgestellt. Hier ist die Lehrkraft gefordert, bereits im Unterricht die nötige Reflexion sicherzustellen und dafür genügend Zeitressourcen bereitzustellen.

⁵⁰⁹ vgl. Saar 2007: 820.

Deshalb ist die Kompetenz zur Selbstreflexion für diese Art des Geschichtsunterrichts entscheidend.

Mit Hilfe der in dieser Diplomarbeit aufgegriffenen Ideen wird es jedem und jeder Einzelnen ermöglicht, die eigenen Einstellungen, Normen und Wertesysteme zu hinterfragen, so wie dies für einen Geschichts- und Politikunterricht, der individuelle Autonomie, Emanzipation, Kritikfähigkeit und Partizipation fördert, handlungsleitend sein sollte.⁵¹⁰

In einem Prozess der Selbsterkenntnis können Lehrende wie Lernende selbst entscheiden, von welchen Mythen, an die sie geglaubt haben, sie sich trennen möchten – und im Sinne eines „offenen Diskurses demokratischen Widerstand“⁵¹¹ leisten – und an welche sie auch weiterhin glauben möchten, weil sie für sie persönlich und für die Gesellschaft das ihrer Meinung nach bestmögliche Zusammenleben garantieren (Stichwort: Demokratie). Jedoch ist dann an die Stelle des Glaubens das Wissen getreten.

⁵¹⁰ vgl. *Hellmuth* 2009b: 17.

⁵¹¹ vgl. ebda.

9. Bibliographie

9.1. Primärliteratur

HARARI, Yuval, Noah, Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen. 11. Auflage. München 2017.

HARARI, Yuval, Eine kurze Geschichte der Menschheit. Limitierte Sonderausgabe. München 2018.

9.2. Sekundärliteratur

ADORNO, Theodor W., Schuld und Abwehr. Gesammelte Schriften Band 9/2. Frankfurt a. M. 1975.

AFTENBERGER, Ines: Die Neue Rechte und der Neorassismus. Graz 2007.

AISSEN-CREWETT, Meike-Anna, Kunst und ästhetische Erziehung. In: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbronn 2011³, S. 532-538.

AMMERER Heinrich/HELLMUTH, Thomas/KÜHBERGER, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung. In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 5-12.

ANDERSON, Benedict, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Berlin 1998.

ARISTOTELES, Poetik. Übersetzt von Manfred Fuhrmann. Stuttgart u.a. 1994.

ASSMANN, Jan, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1999.

BARICELLI, Michele, Narrativität. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 149-150.

BENNEWITZ, Nadja, Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Einig in der Kontroverse? In: Bennewitz, Nadja/Burkhardt, Hannes (Hg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Berlin 2016, S. 9-54.

BERGMANN, Klaus u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997.

BERNHARDT, Markus/ MAYER, Ulrich/ GAUTSCHI, Peter, Historisches Wissen – Was ist das eigentlich? In: KÜHBERGER, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 103 – 117.

BIDLO, Tanja, Theaterpädagogik. Einführung. Essen 2006.

BLOCH, Maurice, Anthropology and the Cognitive Challenge. Cambridge 2012.

BRÜNING, Ludger/SAUM, Tobias, Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 11. überarb. Aufl. Essen 2017.

BRYSON, Bill, Eine kurze Geschichte der alltäglichen Dinge. München 2011.

BUBITZ, Hannelore, Diskurs. Bielefeld 2003.

BÜNDNER SCHULBLATT 2012/2.

BUTLER, Judith, Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M. 1991.

CHAKRABARTY, Dipesh, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung, Frankfurt am Main 2010.

DONAT, Sascha, Chronologischer Geschichtsunterricht. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 37-38.

ECKER, Alois, Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für GeschichtslehrerInnen an der Universität Wien. In: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Universität Wien (Hg.): Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen - Perspektiven - Vermittlungen, Wien, Köln, Weimar, S. 397-422.

ECKER, Alois, Bausteine einer Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik. In: Motz-Linhart, Reinelde (Red.): Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages Krems/Stein, 24. – 28. September 2012. (= Veröffentlichungen des Verbandes Österreichischer Historiker und Geschichtsvereine 35). St. Pölten 2015, S. 496-511.

ERDMANN, Elisabeth, Historisches Lernen ohne die Fähigkeit zur Orientierung und zur zeitlichen Einteilung? In: KÜHBERGER, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012 S. 189 - 211.

FOUCAULT, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M. 1991.

FOUCAULT, Michel, Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Berlin 2003.

GILDEMEISTER, Regine, Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, Uwe et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgeseh. u. aktual. Aufl. Hamburg 2008, S. 213-223.

GMÜNDNER, Stefan, Sehnsucht nach Welterklärung begründet Sachbuchboom, in: *Der Standard*, 2. April 2019, S. 21.

GOLSER, Magdalena/ HELLMUTH, Thomas/ MARESCH, Dominik, Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelle Lernen. In: Ammerer, Heinrich, Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 49 – 71.

HARDT, Michael/ NEGRI, Antonio, Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main, New York 2002.

HELLMUTH, Thomas, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38/4 (2009a), S.483-496.

HELLMUTH, Thomas, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: ders. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Innsbruck 2009b, S. 11-20.

HELLMUTH, Thomas/KLEPP, Cornelia, Politische Bildung. Wien, Köln, Weimar 2010a.

HELLMUTH, Thomas, Wider das ‚normative Geschichtsbewusstsein‘. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung. In: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag. Wien, Köln, Weimar 2010b, S. 461 – 486.

HELLMUTH, Thomas, Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der politischen Bildung. In: Hellmuth, Thomas/ Hladschik, Patricia (Hg.): Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2014a, S. 74 – 93.

HELLMUTH, Thomas, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – Politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014b.

HELLMUTH, Thomas, Historisch-analytische Sinnbildung. Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik. In: Motz-Linhart, Reinelde (Red.): Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages Krems/Stein, 24. – 28. September 2012. (= Veröffentlichungen des Verbandes Österreichischer Historiker und Geschichtsvereine 35) St. Pölten 2015, S. 512 – 519.

HEUER, Christian, Gegenwartsbezug, In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 76 – 77.

HEUER, Christian, Personalisierung. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 153 – 154.

HEUER, Christian, Projektarbeit. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 160-161.

HILL, Robert/DUNBAR, Robin, Social Network Size in Humans. In: Human Nature 14 (1/2003), S. 53-72.

JARAUSCH, Konrad/SABROW, Martin, ‚Meistererzählung‘ – Zur Karriere eines Begriffs. In: dies. (Hg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen 2002, S. 9-32.

KELLER, Reiner, Michel Foucault (1926-1984). In: Kaesler, Dirk (Hg.): Aktuelle Theorien der Soziologie. Von Shmuel N. Eisenstadt bis zur Postmoderne. München 2005, S. 104-126.

KOHL, Karl-Heinz, Ethnologie. Die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. München 2000².

KRAMMER, Reinhard, Die Probleme mit dem Geschichtsunterricht und das Schweigen der Historiker. In: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag. Wien, Köln, Weimar 2010, S. 440-459.

KÜHBERGER, Christoph, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: ders. (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 33-74.

KÜHBERGER, Christoph, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Ein Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, In: Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 13-47.

KUHN, Annette, Einführung in die Didaktik der Geschichte. München 1974.

LANGE, Dirk, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (= Reihe Politik und Bildung Bd. 64). Schwalbach/Ts. 2011, S. 95-110.

LEHNER, Martin, Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Bern u.a. 2006.

MARSOVSZKY, Magdalena, Wir verteidigen das Magyarentum! In: Drews-Sylla, Gesine/Makarska, Renata (Hg.): Neue alte Rassismen? Differenz und Exklusion in Europa nach 1989. Bielefeld 2015, S. 103-132.

MAYER, Ulrich, Handlungsorientierter Geschichtsunterricht. In: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 32) Bochum 2006², S. 27-38.

MEIER, Klaus-Ulrich, Rollenspiel. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2016⁵, S. 325-341.

MICHELER, Stefan, „Jäger und Sammlerinnen“ in der Steinzeit? Dekonstruktion moderner Mythen im Geschichtsunterricht des 6. und 12. Jahrgangs. In: Bennewitz, Nadja/Burkhardt, Hannes (Hg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Berlin 2016, S. 201-234.

MICHLER, Andreas, Längsschnitte – Heilmittel oder Ende des Geschichtsunterrichts? In: Schreiber, Waltraud (Hg.): Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierungen“ im Spiegel der Geschichte. Neuried 2000, S. 349-364.

MUTTER, Bernd, Historismus. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 99-101.

PANDEL, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2013.

PANDEL, Hans-Jürgen, Geschichtsbewusstsein. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014^{3a}, S. 80-81.

PANDEL, Hans-Jürgen, Problemorientierung. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014^{3b}, S. 159-160.

PANDEL, Hans-Jürgen, Zeiterfahrung. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 199-200.

PANOFSKY, Erwin, Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Bildende Kunst als Zeichensystem. Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln 1987.

PANOFSKY, Erwin, Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln 2006.

PFLÜGER, Christine, Fiktion. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 67-68.

PFLÜGER, Christine, Kulturgeschichte/ „Neue“ Kulturgeschichte. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 124-125.

PREUSS-LAUSITZ, Ulf, Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009², S. 95-101.

ROSA, Hartmut/*STRECKER*, David/*KOTTMANN*, Andrea, Soziologische Theorien. Stuttgart 2007.

RÜSEN, Jörn, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln, Weimar, Wien 1994.

SANDER, Wolfgang, Politik entdecken. Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2013⁴.

SAUER, Michael, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 10. erneut aktualisierte und erweiterte Auflage, Seelze 2012.

SCHEIDLER, Fabian, Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation. 8. aktualisierte Auflage. Wien 2016.

SCHREIBER, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 198-212.

SCHREIBER, Waltraud, Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen. Ein Essay. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 119-134.

SCHREIBER, Waltraud et al., Warum Kompetenzorientierung Subjektorientierung immer einschließen muss und wie Empirie versuchen kann, dies als Herausforderung anzunehmen. In: Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 241-271.

SCHULZ-HAGELEIT, Peter, Zum Verhältnis von geschichtlich objektiven Themen und lebensgeschichtlich subjektiven Inhalten. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Band 1, Pfaffenweiler 1988, S. 127-138.

SCHULZ-HAGELEIT, Peter, Erfahrung/Erfahrungsunterricht. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014³, S. 57-58.

SCHULZ-HAGELEIT, Peter, Subjektorientierung? Ja aber auch für Lehrer/-innen und Lehrer! Ein Beitrag zur Historisch-politischen Bildung. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 195-217.

ULLRICH, Marc, Multi? Inter? Trans! Plädoyer für ein transkulturelles historisches Lernen unter rassismuskritischer Perspektive. In: Brüning, Christina et al. (Hg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016, S. 163-184.

VALTIN, Renate, Noten oder verbale Beurteilungen. Was ist ein gutes Zeugnis? In: Fürstenau, Sara/Gomollaz, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden 2012, S. 89-106.

VÖLKEL, Bärbel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012, 3. durchg. u. aktual. Auflage.

VÖLKEL, Bärbel, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 73-91.

WASSER, Hartmut, Zwischen Herrenrecht und Menschenrecht. Thomas Jefferson und das „amerikanische Dilemma“. In: derselbe (Hg.): Thomas Jefferson. Historische Bedeutung und politische Aktualität. Zum 250. Geburtstag des „Weisen von Monticello“. Paderborn 1995. S. 173-201.

WEINERT, Franz Emanuel, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001, S. 17-31.

WENZEL, Birgit, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts. 2014⁵.

WENZEL, Birgit, Gesprächsformen. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2016⁵, S. 289-307.

WEST, Candace/ZIMMERMANN, Don H., Doing Gender. In: Gender and Society 1(1987), S. 125-151.

WHITE, Hayden, Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung. Frankfurt a. M. 1990.

9.2.1. Internetquellen

BERG, Manfred, Wer ist Herr im Weißen Haus. In: Die Zeit (37/2008). Online unter: https://www.zeit.de/2008/37/Milit-r_-Industriell_-Komplex [Zugriff am 07.09.2019].

BIRSTIEL, Klaus, Deleuze träumt. In: Der Freitag (11/2017). Online unter: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/deleuze-traeumt> [Zugriff am 20.09.2019].

<http://www.buecher.at/bestsellerliste> [Zugriff am 02.04.2019].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, AHS-Lehrpläne Oberstufe neu. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?61ebyg [Zugriff am 10.09.2019].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Lehrplan AHS Unterstufe. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq [Zugriff am 08.04.2019]

CZEPEL, Robert, Evolution ließ Menschenhirne schrumpfen. Online unter: *URL:* <https://sciencev2.orf.at/stories/1678052/index.html> [Zugriff am 03.01.2020].

EIGENBAUER, Karl, Sammlung von dramapädagogischen, szenischen und anderen handlungsorientierten Techniken. online unter: <https://www.bag-tis.at/index.php/2015-05-11-15-39-37/aktuelles/good-practice/525-karl-eigenbauer-sammlung-von-dramapaedagogischen-szenischen-und-anderen-handkungsorientierten-techniken> [Zugriff am 08.08.2019].

FOCUS (14/2012), Die Evolution hat den Menschen zum Läufer gemacht. online unter: https://www.focus.de/gesundheit/gesundleben/fitness/laufen/tid-25568/titel-gesund-und-erfolgreich-laufen-die-evolution-hat-den-menschen-zum-laeufer-gemacht_aid_741484.html [Zugriff am 08.09.2019].

HEINE, Heinrich: Werke und Briefe in zehn Bänden. Band 3, Berlin, Weimar 1972², S. 212-214. online unter: <http://www.zeno.org/nid/20005028884> [Zugriff am 07.09.2019].

HELLMUTH, Thomas, Neue Mitte rechts außen? Online unter: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-33/the-far-right-as-the-new-mainstream/> [Zugriff am 04.01.2020].

JANJIC, Dragomir , Bei uns Freiheitlichen gibt es keine Bauernopfer, Interview mit Heinz-Christian Strache vom 06.12.2018, online unter: <https://www.kosmo.at/heinz-christian-strache-bei-uns-freiheitlichen-gibt-es-keine-bauernopfer/> [Zugriff am 15.05.2019].

KEHL, H., Vegetationsökologie Tropischer & Subtropischer Klimate. online unter: <http://lv-twk.oekosys.tu-berlin.de//project/lv-twk/002-klimageschichte-kleiner%20ueberblick.htm> [Zugriff am 31.07.2019].

KOCH, Paul L./Barnosky, Anthony D., Late Quarternary Extinctions. State of the Debate. In: The Annual Review of Ecology, Evolution and Systematics 37 (2006), S. 215-250. online: https://pdfs.semanticscholar.org/2c67/0ea1d5327e9c0e76e976102c2ba54e1a083e.pdf?_ga=2.188570731.2110838523.1565205306-360827624.1565205306 [Zugriff am 07.08.2019].

KRAMERITSCH, Jakob, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 8 (2009), H. 3, online unter: URL: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2009/id=4566>, Druckausgabe: S. 413-432. [Zugriff am 07.05.2019].

KRAMMER, Reinhard, Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming. (=Informationen zur Politischen Bildung 26). Innsbruck, Wien, Bozen 2006, S. 58-66. online unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/26_k.pdf [Zugriff am 09.08.2019].

KRAMMER, Reinhard et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien 2008. Online unter: URL: <https://www.phsalzburg.at/>

fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf [Zugriff am 07.06.2019].

MAMUZ Museum Mistelbach, online unter: <https://www.mamuz.at/de/wissenschaftsforschung/experimentelle-archaeologie/experimentelle-archaeologie-14> [Zugriff am 02.01.2020].

SADIGH, Parvin, Das "Gemeinsam-schaffen-wir-das"-Gefühl. In: Die Zeit (04.12.2017). Online unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-11/wirtschaftsunterricht-schuleprojekte> [Zugriff am 08.09.2019].

SANDER, Wolfgang, Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. online unter: <https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1305> [Zugriff am 09.05.2019].

SCHWEIZER RADIO UND FERNSEHEN, Der Homo Sapiens hat einen neuen Cousin. online unter: <https://www.srf.ch/news/panorama/bisher-unbekannte-menschenart-der-homo-sapiens-hat-einen-neuen-cousin> [Zugriff am 09.08.2019].

ZÜRICH *HOCHSCHULE* *DER* *KÜNSTE*, online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/iae/glossar-972/othering-5894> [Zugriff am 24.06.2019].

9.3. Quellenangaben für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien

9.3.1. Textquellen

AYKANAT, Deniz, Vor 150 Jahren galten Schwarze in den USA als Ware. Süddeutsche Zeitung vom 18. Dezember 2015. Artikel online unter: <http://www.sueddeutsche.de/politik/usa-vor-jahren-galten-afrikaner-in-den-usa-als-ware-1.2787290> [Zugriff am 16.09.2019].

https://www.deutschlandfunk.de/jenaer-erklaerung-forscher-stellen-klar-es-gibt-keine.2850.de.html?drn:news_id=1048232 [Zugriff am 17.09.2019].

HARARI, Yuval, Eine kurze Geschichte der Menschheit. Limitierte Sonderausgabe. München 2018.

SCHEIDLER, Fabian, Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation. 8. aktualisierte Auflage. Wien 2016.

SCHUBERT, Margarita, Die Heilige Schrift als Legitimation für Rassismus. In: Die Presse, Print-Ausgabe vom 23.06.2010. Online unter:
<https://diepresse.com/home/panorama/integration/575892/Die-Heilige-Schrift-als-Legitimation-fuer-Rassismus> [Zugriff am 17.09.2019].

9.3.2. Bildquellen

http://www.ard.de/home/wissen/Der_lange_Kampf_um_die_Freiheit/644556/index.html
[Zugriff am 16.09.2019].

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, Transatlantischer Sklavenhandel und Dreieckshandel. Grafik online unter:
<https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/242213/transatlantischer-sklavenhandel> [Zugriff am 12.09.2019].

<http://epo-mediawatch.blogspot.com/2016/04/geschichten-aus-der-sklaverei-2.html>
[Zugriff am 16.09.2019].

<http://westafrikaportal.de/sklavenhandel.html> [Zugriff am 16.09.2019].

Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie strukturgeschichtliche Themen und makroperspektivische historische Konzepte in einen subjekt- und handlungsorientierten Geschichtsunterricht implementiert werden können. Insbesondere wird dabei auf ausgewählte historische Erzählungen aus den beiden Bestseller-Büchern von Yuval Noah Harari eingegangen. Der Hauptfokus wird dabei auf Hararis Thesen zur Entstehung und Weiterentwicklung von Fiktionen, Mythen und erfundenen Ordnungen gelegt. Laut Harari ermöglichten diese dem Menschen erst die Fähigkeit, große Gemeinschaften zu bilden und derart in die Umwelt des Planeten einzugreifen, dass der Sapiens zu einem erdgeschichtlichen Faktor geworden ist.

Auch wenn Hararis Erzählungen in postkolonialen und poststrukturalistischen Denktraditionen verwurzelt sind, so handelt es sich bei ihnen dennoch um Konstruktionen von Geschichte, die zumindest in die Nähe von traditionellen historischen Meistererzählungen zu stellen sind. Sie in einen modernen, auf Kompetenzorientierung basierenden Geschichtsunterricht einzubetten und im Sinne einer Multiperspektivität als Alternativerzählungen zu präsentieren, erfordert daher Unterrichtsmethoden, die der Subjekt- und Handlungsorientierung verpflichtet sind.

In der ersten Hälfte der Arbeit werden verschiedene Theorieansätze der Geschichts- und Politikdidaktik vorgestellt, während – nach einem Exkurs zur Geschichte des Anthropozäns – im zweiten Teil die Thesen Hararis präsentiert und im Hinblick auf ihre Eignung im Geschichtsunterricht überprüft werden. Dazu werden Unterrichtsideen zu den jeweiligen Themengebieten vorgestellt. Den letzten Teil der Arbeit bildet eine vollständig ausgearbeitete Unterrichtssequenz, die eine universalgeschichtliche Herangehensweise an das Thema „Sklaverei in Amerika“ darstellt, welche mit subjekt-, kompetenz- und handlungsorientierten Methoden didaktisiert wurde.

Ergebnis dieser Arbeit ist, dass universal- und strukturgeschichtliche Komponenten einen kompetenzorientierten Unterricht bereichern und mit dem so aufgebauten Arbeitswissen das Verhältnis zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit neuen Kontexten bereichert werden kann. Die Erzählungen Hararis können dabei im Sinne einer Pluralisierung der Zugänge zur Geschichte helfen, Zusammenhänge zu erkennen und kritisch-analytisches Denken fördern.