

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Grenzen überwinden: Warum gehört Globalgeschichte in
den Unterricht?**

verfasst von / submitted by

Seline Papenheim BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 199 507 511 02

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

Masterstudium Lehramt UF Englisch; UF
Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1.	Thematische Einführung	1
1.2.	Problemstellung, Fragestellung und Thesen.....	2
1.3.	Vorgehensweise, Struktur und Methodik	3
I.	Theorie	5
2.	Relevanz des Themas	5
2.1.	Migrationsbedingte Diversität im Geschichtsunterricht.....	5
2.2.	Curricula.....	6
3.	Von Eurozentrismus und Nationalgeschichte zu einer globalgeschichtlichen Perspektive	8
3.1.	Eurozentrismus und Nationalgeschichte	8
3.2.	Globalgeschichte und globalgeschichtliche Ansätze.....	9
I.	Empirie	13
4.	Umfrage.....	13
4.1.	Untersuchungsdesign.....	13
4.2.	Datenerhebung.....	14
4.3.	Datenauswertung	15
4.3.1.	Zufriedenheit	15
4.3.2.	Einschätzung des eigenen GSP-Unterrichts	16
4.3.3.	Interesse an anderen Ländern	19
4.4.	Dateninterpretation	22
II.	Praxis	23
5.	Syrien.....	23
5.1.	Arabellion und Aufstand in Syrien.....	24
5.1.1.	Arabellion / arabische Rebellion	24
5.1.2.	Aufstand in Syrien.....	26
5.2.	Von regionalen zu internationalen/grenzüberschreitenden Konflikten	31
5.2.1.	Russland und die USA	32
5.2.2.	Saudi-Arabien, Iran und Katar	34
5.2.3.	Türkei	35
5.3.	Konflikt aufgrund ethnischer und religiöser Vielfalt	37
6.	Didaktische Umsetzungsmöglichkeiten	39
6.1.	Entwurf eines didaktischen Modells	40
6.1.1.	Politische Bildung	40
6.1.2.	Subjekttheoretisches Modell politischer Bildung von Hellmuth und Klepp	41
6.1.3.	Schnittstelle politische Bildung und Globalgeschichte	44

6.1.4.	Globalgeschichtliches, subjekttheoretisches Modell politischer Bildung	46
6.2.	Unterrichtsplanung 1	50
6.2.1.	Demokratieerziehung	50
6.2.2.	Detailplanung	54
6.3.	Unterrichtsplanung 2	59
6.3.1.	Orientalismus und Othering	59
6.3.2.	Detailplanung	63
6.4.	Unterrichtsplanung 3	68
6.4.1.	Interkulturelle Bildung & interkulturelle Mediationskompetenz	68
6.4.2.	Detailplanung	73
7.	Conclusio.....	81
8.	Literaturverzeichnis.....	83
9.	Abbildungsverzeichnis	91
10.	Anhang	92
11.	Abstract	106

1. Einleitung

1.1. Thematische Einführung

„Angesichts der Diversität und Heterogenität der Schülerschaft in einer soziokulturell diversen, zunehmend fragmentierten Gesellschaft – nicht nur im Zuge von Migration und Inklusion – haben sich der Lebensweltbezug historischen Lernens und die subjektiven Bedeutsamkeiten von Geschichte ausdifferenziert. Die Frage der methodischen Strukturierung von Lehr- und Lernarrangements zugunsten von Individualisierung und Binnendifferenzierung von Geschichtsunterricht ist dabei die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist angesichts einer sich ausdifferenzierenden Schülerschaft hinsichtlich ihrer unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen und Herkunftsgeschichten die Frage, welcher Geschichtsunterricht hier zu brauchen ist.“¹

Ein Blick in das Curriculum für das Schulfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP) zeigt eine Tendenz, bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte innerhalb der österreichischen oder europäischen Grenzen zu verweilen. Wenngleich dieser Fokus in mancherlei Hinsicht, aufgrund der ursprünglichen ideologischen, indoktrinären, vaterländischen Komponente des GSP-Unterrichts², vielleicht naheliegend erscheint, ist Eurozentrismus und Nationalgeschichte weitläufig herausgefordert worden. Eine Abkehr von Eurozentrismus kommt einem schon lange notwendigen politischen Statement gleich, ist die Ursache des Eurozentrismus doch im imperialistischen Zeitalter zu finden und beruht auf einer Weltanschauung, welche Europa als zentral und den Rest der Welt als peripher betrachtet³. Eine Alternative unter vielen stellt dabei Globalgeschichte dar, welche sich durch ein Außerachtlassen von Grenzen charakterisiert und den Fokus auf Zusammenhänge, Voraussetzungen und Einflüsse „von außen“ legt⁴.

Die Frage, ob eine globalgeschichtliche Perspektive im GSP-Unterricht notwendig ist, scheint aufgrund einer ausdifferenzierten Schüler*innenschaft und einer statistisch belegten migrationsbedingten Diversität⁵ gerade in Wiener Klassenzimmern wert, formuliert zu werden. Auch im Schulkontext sind solche Überlegungen bereits angekommen. So sprechen

¹ Charlotte Bühl-Gramer, Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung. In: Thomas Sandkühler, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Göttingen 2018) 31-40, hier: 38.

² Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte. Modelle. Praxisbeispiele (Wien/Köln/Weimar 2010) 19, 36.

³ Andrea Komlosy, Globalgeschichte. Methoden und Theorien (Wien/Köln/Weimar 2011) 13.

⁴ Ebenda, 7f.

⁵ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 (Wien 2012) 165, 169, 165, 181.

die von Hellmuth und Kühberger ausformulierten didaktischen Prinzipien politischer Bildung beispielsweise Subjektorientierung an, welche einerseits thematische Inhalte des Unterrichts mit den Lebenswelten der Schüler*innen verbinden, andererseits aber auch die Lebenswelten der Schüler*innen, zu welchen Migrationserfahrungen gehören, aktiv in den Unterricht miteinbeziehen soll⁶. Lebensweltbezug und Subjektorientierung sind auch im Curriculum festgeschrieben. Genauso lassen die didaktischen Grundsätze der Diversität, Inklusion und des interkulturellen Lernens⁷ vermuten, dass aufgrund von Diversität eine Anpassung des Unterrichts erwünscht ist. Zuletzt finden auch globalgeschichtliche Aspekte im Teil des Curriculums, welcher sich dem GSP-Unterricht widmet, Anklang⁸.

1.2. Problemstellung, Fragestellung und Thesen

Dabei trifft man auf das Problem, wie globalgeschichtliche Fragestellungen im GSP-Unterricht behandelt werden können und ob es tatsächlich für Schüler*innen aus Wiener Klassenzimmern interessant wäre, die Grenzen Österreichs oder Europas im GSP-Unterricht zu verlassen. Die Hauptfrage, mit der sich diese Arbeit beschäftigen wird, ist daher, inwiefern der GSP-Unterricht sich an die migrationsbedingte Vielfalt in Wiener Klassenzimmern, durch das Thematisieren von historisch-politischen Ereignissen aus einer globalgeschichtlichen Perspektive, anpassen kann. Da eine globalgeschichtliche Fragestellung im Unterricht anhand eines Themas behandelt werden muss, wird sich diese Arbeit dabei mit Aspekten des Syrienkonflikts, die ebenfalls eine globale Dimension aufweisen, beschäftigen und diese didaktisch umsetzen. Das Ziel dieser Arbeit ist dabei die Entwicklung eines globalgeschichtlichen didaktischen Modells, welches am subjekttheoretischen Modell

⁶ Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (Wien 2016), online unter: https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (03.07.2022) 6.

⁷ Der Kulturbegriff ist umstritten, worauf später noch genauer eingegangen werden wird. In der Arbeit wird prinzipiell versucht auf den Kulturbegriff aufgrund dieser Umstrittenheit zu verzichten, jedoch wird er verwendet, wann immer die zitierte Literatur ihn verwendet oder aber auf Ansätze wie der inter- oder transkulturellen Bildung Bezug genommen wird.

⁸ Bundeministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 1.04.2022, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%C3%A4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%C3%B6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2001.04.2022.pdf> (13.3.2022) 14, 64f. Sowie: Bundeministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 1.04.2022, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%C3%A4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2001.04.2022.pdf> (13.3.2022) 9, 44f.

politischer Bildung von Hellmuth und Klepp angelehnt ist und die Beschäftigung mit globalgeschichtlichen Fragestellungen im GSP-Unterricht für Lehrpersonen erleichtern soll.

Daraus ergeben sich die Hypothesen, dass ein „Verlassen“ der Grenzen Österreichs und Europas zu Gunsten von globalgeschichtlich relevanten Thematiken im GSP-Unterricht von Schüler*innen erwünscht ist und dies im Einklang mit dem Curriculum im Schulkontext geschehen kann. Außerdem besteht die Annahme, dass ein Beschäftigen mit dem Syrienkonflikt aus globalgeschichtlicher Perspektive eng mit politischer Bildung in Verbindung steht. Zusätzlich hypothetisiert die Arbeit, dass dies anhand eines subjekttheoretischen, globalgeschichtlichen, didaktischen Modells umgesetzt werden kann, dabei einer Reihe von didaktischen Prinzipien entspricht und mit globalgeschichtlichen Analysewerkzeugen in Verbindung gebracht werden kann.

1.3. Vorgehensweise, Struktur und Methodik

Um dies zu erreichen und die Forschungsfrage zu beantworten, soll vorerst in einem Theorieteil die Relevanz des Themas für Wiener Klassenzimmer erläutert und ein Blick in die Curricula der Sekundarstufe I und II geworfen werden. Anschließend wird Eurozentrismus und Nationalgeschichte oberflächlich erklärt und die Alternative einer globalgeschichtlichen Perspektive für den Unterricht vorgestellt. Nachfolgend wird in einem empirischen Teil durch eine Umfrage vorweggenommen, ob Schüler*innen für globalgeschichtliche Fragestellungen in ihrem GSP-Unterricht offen sind und wie sie ihren GSP-Unterricht hinsichtlich eurozentrischer, nationalgeschichtlicher und globalgeschichtlicher Tendenzen bisher bewerten. Im Anschluss darauf folgt der praktische Teil der Arbeit. Da das Ziel der Arbeit der Entwurf eines didaktischen Modells für globalgeschichtliche Unterrichtseinheiten ist und dieses Modell anhand von Unterrichtsentwürfen bereits vorgestellt werden soll, muss dies anhand von einem globalgeschichtlich relevanten Thema passieren. In diesem Fall wurde dafür der Syrienkonflikt gewählt. Um also für die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten ausreichend Hintergrundwissen zu schaffen, werden zu Anfang des praktischen Teils ausgewählte Aspekte des Syrienkonflikts erklärt, welche globale Dimensionen aufweisen. Erst danach erfolgt die Modellbildung und abschließend eine didaktische Umsetzung des Modells, welche sich noch zusätzlich an den didaktischen Prinzipien der Demokratieerziehung bzw. der Civic Education, der interkulturellen Bildung und des Analysewerkzeugs der Orientalismuskritik und des Othering von Edward Said bedient.

Schlussendlich soll in der Conclusio der Zusammenhang aller Teile nochmals dargestellt die Forschungsfrage beantwortet werden.

Dabei ist die Arbeit zum größten Teil eine Literaturarbeit, wenngleich nicht ausschließlich, da eine Umfrage zu Anfang versucht, die Ansichten der Schüler*innenschaft hinsichtlich des Themas zu erheben. Während es sowohl zu Eurozentrismus, Nationalgeschichte und Globalgeschichte, als auch zur Thematik des Syrienkonflikts bereits reichlich Literatur gab, war es nicht möglich, Forschungsbeiträge zu finden, welche einen Einblick in Meinungen von Schüler*innen zum Thema Eurozentrismus im GSP-Unterricht gewährten, weswegen eine Umfrage in diesem Bereich durchgeführt wurde. Die Modellbildung an sich konnte durch Anlehnung an ein bereits vorhandenes Modell, das subjekttheoretische Modell von Hellmuth & Klepp, vorgenommen werden.

I. Theorie

2. Relevanz des Themas

2.1. Migrationsbedingte Diversität im Geschichtsunterricht

Bedingt durch Zuwanderung und einer prinzipiell zunehmend fragmentierten und diversifizierten Gesellschaft sind Klassenzimmer vermehrt Orte von Diversität und Heterogenität⁹. Dies ist ein Trend, der auch die Zukunft zu bestimmen scheint¹⁰.

In Österreich prinzipiell, aber besonders in Wien, da der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in der Hauptstadt am höchsten ist, ist diese migrationsbedingte Diversität und Mehrsprachigkeit auch statistisch belegt. Beispielsweise zeigt der Nationale Bildungsbericht Österreichs, dass im Jahr 2020 24,4 % der österreichischen Bevölkerung Migrationshintergrund hatte; 18 % davon in erster Generation und 6,4 % in zweiter Generation. In Wien allein waren es im Jahr 2020 46 %. Auch gibt es spezifisch für die Volksschule Daten, die dies bestätigen: Fast jedes dritte Volksschulkind in Österreich weist Migrationshintergrund auf. Für Wien allein sind leider vergleichbare Daten nicht vorhanden, allerdings ist belegt, dass 52,7 % aller Wiener Schüler*innen zweisprachig aufwachsen¹¹, was in manchen Fällen ebenfalls einen Migrationshintergrund nahelegt.

Dabei stellt sich die Frage, welche Auswirkungen migrationsbedingte Diversität für Geschichtslehrer*innen auf die Gestaltung des Unterrichts hat. Bühl-Gramer ist beispielsweise der Ansicht, dass ein heterogenes und multikulturelles Umfeld im Klassenzimmer in mancherlei Hinsicht eine Umstrukturierung des Geschichtsunterrichtes erfordert. Dabei bezieht sie sich mitunter auf Aspekte „der methodischen Strukturierung von Lehr- und Lernarrangements zugunsten von Individualisierung und Binnendifferenzierung“¹², fragt aber auch, welche Geschichten denn Einzug in den Unterrichtsstoff finden sollten, um die diversen Lebenswelten der Schüler*innen anzusprechen¹³. Um diese Frage zu

⁹ Manfred Oberlechner, Anforderungen an die Migrationspädagogik im Rahmen der österreichischen Lehrerbildungsreform mit Fokus auf das Primar- und Sekundarstufencurriculum im Cluster Mitte. In: Pädagogische Rundschau 72 (2018) 65-78, hier 65. Sowie: Bühl-Gramer, Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, 38.

¹⁰ Österreichischer Integrationsfond (OEIF), Wien Zahlen, Daten und Fakten zu Migration und Integration 2020 (Wien 2020) 16.

¹¹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Nationaler Bildungsbericht Österreich, 165, 169, 181.

¹² Bühl-Gramer, Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, 38.

¹³ Ebenda, 38.

beantworten, empfiehlt sie, die nationalen Grenzen des Landes außer Acht zu lassen, „transregionalen, transnationalen und transkulturellen“¹⁴ Ansätzen mehr Beachtung zu schenken und dadurch in die Geschichte von anderen Ländern einzutauchen, die sich mit den Lebenswelten von Schüler*innen überschneiden¹⁵.

2.2. Curricula

Ähnlich dem Argument Bühl-Gramers will auch diese Arbeit vorschlagen, dass die Geschichten außerhalb Europas oder Österreichs Grenzen vermehrt Einzug in den Geschichtsunterricht finden sollten, um einer migrationsbedingt diversen Schülerschaft*innenschaft gerecht zu werden. Dies ist in Schulcurricula nur in geringem Ausmaß vorgeschrieben, wenngleich die Rechtfertigungsgrundlage für Lehrpersonen, ihren Unterricht so anzupassen, dafür geschaffen scheint.

Das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens setzt die Beschäftigung mit „Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken“¹⁶ voraus. Außerdem erwähnt der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen sowie der Lehrplan der Mittelschulen, im Zuge der Förderung und Individualisierung auch „individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft“¹⁷ und empfiehlt ein „Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt“¹⁸, wobei es gilt, „zeit- und lebensnahe Themen zu wählen“¹⁹. Das Beschäftigen mit geschichtlichen Themen außerhalb Österreichs oder gar Europas Grenzen scheint hiermit rechtlich gedeckt, wenn es mit den Lebenswelten der Schüler*innen Überschneidungen gibt.

¹⁴ Ebenda, 38.

¹⁵ Ebenda, 38.

¹⁶ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 13. Sowie: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 9.

¹⁷ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 14. Sowie: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschulen, 9.

¹⁸ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 16. Sowie: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschulen, 8.

¹⁹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 16. Sowie: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschulen, 8.

Verlässt man jedoch die allgemein didaktischen Grundsätze und befasst sich näher mit dem Teil des Curriculums, der sich dem Fach GSP widmet, ist in der Lehraufgabe spezifiziert: „Der Unterricht soll Einblicke in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen (lokale, regionale, nationale, kontinentale und globale Ebene) sowie zu ihren Vernetzungen geben.“²⁰. Bei den einzelnen Modulen für die jeweiligen Klassen gibt es für die Umsetzung von grenzüberschreitenden Thematiken allerdings Interpretationsspielraum. Das Verlassen von europäischen Grenzen wird zwar ermöglicht, aber bei näherer Betrachtung scheint es oftmals nicht erwartet, empfohlen oder gar explizit vorgeschrieben. Einige wenige Beispiele aus den Curricula der Sekundarstufe I und II sollen dies im Folgenden verdeutlichen.

Oftmals erweckt der Titel des Moduls den Eindruck, dass europäische Grenzen verlassen werden, jedoch ist bei genauerer Betrachtung die Thematik erst recht wieder in der einen oder anderen Form auf ein Gebiet ähnlich dem des heutigen Europas verortet. Widmet man sich beispielsweise dem Modul 3 der 2. Klasse im Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen, öffnen sich bei dem Titel „Welt- und Vernetzungsgeschichte“ Türen für ein grenzüberschreitendes Beschäftigen mit Geschichte. Nichtsdestotrotz ist bei genauerer Betrachtung bloß von der europäischen Antike die Rede, also einem sehr eingeschränkten Gebiet. Auch das Modul „Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“²¹ für die 4. Klasse scheint auf dem ersten Blick einen globalen Fokus zu haben und daher vermeintlich verschiedene Länder und damit verschiedene Lebenswelten von Schüler*innen anzusprechen. Aber auch hier wird im Zuge des Moduls vorgeschlagen, sich auf geopolitische Aspekte des Zweiten Weltkriegs zu fokussieren und lediglich bestimmte Aspekte der Globalisierung wie Internet und Popkultur zu behandeln. Ähnlich scheint die Problematik des Modul 8 in der 3. Klasse „Identitäten“²². Das Hinterfragen von nationalen Identitäten wird in diesem Modul angeregt, aber im nächsten Satz ist auf einmal von der „Frage der europäischen Identitätsbildung“²³ die Rede.

Die meisten Module befassen sich allerdings mit historischen Ereignissen, die für Österreich und/oder Europa relevant waren bzw. sind. Das ist nachvollziehbar, weil es sich um das

²⁰ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 64. Sowie: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschulen, 44.

²¹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 72. Sowie: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschulen, 52.

²² Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 68-69, 71-73.

²³ Ebenda, 72.

österreichische Curriculum handelt und daher – zumindest aus einer gängigen, traditionellen Perspektive – mit einer Auswahl zu rechnen ist, die Österreichs Geschichte hervorhebt. Beim Modul „Revolutionen, Widerstand und Reformen“²⁴ in der 3. Klasse lässt die Spezifizierung „Aufklärung“ vermuten, dass hiermit nicht die Arabellion 2010, sondern die Französische Revolution gemeint ist, wenngleich es im Sinne des konzeptuellen Lernens natürlich die Möglichkeit gibt, das Konzept der „Revolution“ an anderen Ereignissen, wie der arabischen Rebellion, zu verdeutlichen. In „verschiedene Aspekte neuzeitlicher Kulturen“²⁵ ist ausschließlich von Reformation, Gegenreformation, Absolutismus, Frühkapitalismus und Merkantilismus sowie geschichtskulturellen Produkten die Rede; wobei letztere natürlich globalgeschichtlich sein können. Bei „Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel“²⁶ wird auf den Ersten Weltkrieg verwiesen und zwar „im Zusammenhang mit sich wandelnden europäischen Machtverhältnissen“²⁷. Auch die Module „Demokratie in Österreich in historischer Perspektive“²⁸ und „Europäisierung“²⁹ sowie alle Module, welche sich auf den Zweiten Weltkrieg fokussieren, lassen – wenngleich sie alle ungemein wichtig sind und vom Unterricht kaum wegzudenken – einen Fokus auf Österreich und/oder Europa erkennen.

Man sieht daher, dass zwar die Möglichkeiten vorliegen, historisch-politische Ereignisse, die nur peripher oder gar nicht mit Österreich zu tun haben, zu behandeln, die Umsetzung jedoch anhand der einzelnen Module nach wie vor nicht deutlich vorgeschrieben ist. Daher ist zusätzliches Engagement von Lehrpersonen gefragt. Um angemessen erklären zu können, wie Lehrpersonen nationale, europäische Grenzen überwinden und mit globalgeschichtlicher Perspektive unterrichten können, müssen aber vorerst drei Begriffe erklärt werden: Nationalgeschichte, Eurozentrismus und Globalgeschichte.

3. Von Eurozentrismus und Nationalgeschichte zu einer globalgeschichtlichen Perspektive

3.1. Eurozentrismus und Nationalgeschichte

Nationalgeschichte ist die in den Curricula von Österreichs Schulen teilweise präsen- te und vorherrschende Fokussierung auf die Vergangenheit eines Landes, wobei diese räumlich

²⁴ Ebenda, 64.

²⁵ Ebenda, 64.

²⁶ Ebenda, 70.

²⁷ Ebenda, 71.

²⁸ Ebenda, 73.

²⁹ Ebenda, 73.

begrenzt bleibt; die Fokussierung auf die Geschichte Europas wird wiederum Eurozentrismus genannt³⁰.

Das Verlassen der Nationalgeschichte und des Eurozentrismus ist nicht nur wichtig, um die Lebenswelten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund anzusprechen. Eurozentrismus ist etwa auch abseits vom Schulkontext oft in Kritik geraten, da der Ursprung dieses Ansatzes durch globale, ungleiche Machtverteilung infolge des Kolonialismus und Imperialismus entstanden ist. Europa, welches im 18. und 19. Jahrhundert in weiten Teilen der Welt über Macht verfügte, positionierte sich damals als einzig relevante Perspektive. Dies ist problematisch, wie Komlosy erklärt, da es falsch wäre, „diese als unwidersprochen, als absolut und als unumstößlich zu betrachten“³¹ und eine klare Aufteilung zwischen Europa und einer nicht existenten Einheit, welche alle restlichen Gebiete der Erde umfasst, zuzulassen³². Außerdem war die Beschreibung beider „Gebiete“ nicht neutral. Europa wurde im Eurozentrismus als singulärer „Gestalter der Weltgeschichte“³³ angesehen, während die Bedeutung von anderen Ländern nicht wahrgenommen oder verfälscht wurde. Das führte in einer direkten Gegenüberstellung dazu, dass andere Gebiete durch Defizite gekennzeichnet wurden, die sie scheinbar gegenüber Europa aufweisen³⁴. Eines der wohl bekanntesten Beispiele dafür ist die Bezeichnung „Entdeckung der neuen Welt“, welche die Tatsache verfälscht, dass die Gebiete schon zuvor existierten und bevölkert waren. Die Perspektive von der indigenen Bevölkerung auf das für sie dramatische Ereignis wird bei der Bezeichnung nicht beachtet³⁵.

3.2. Globalgeschichte und globalgeschichtliche Ansätze

Diese Denkweise zu überwinden, ist in migrationsbedingt diversen Klassen wohl von großer Bedeutung, um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht das Gefühl zu geben, die Geschichte ihrer Heimatländer sei defizitär gegenüber Europa. Eine Möglichkeit unter vielen stellen dabei Globalgeschichte und globalgeschichtliche Ansätze dar.

³⁰ Akira Iriye, Global and Transnational history. The past, present and future (London 2013) 1.

³¹ Komlosy, Globalgeschichte, 13.

³² Ebenda, 14.

³³ Robert Marks, The origins of the modern world. A global and environmental narrative from the fifteenth to the twenty-first century (Lanham 2020) 20f.

³⁴ Komlosy, Globalgeschichte, 55.

³⁵ Heike Paul, The myths that made America. An introduction to American studies (Bielefeld 2014) 43, 69.

Globalgeschichte entstand in den späten 1980er Jahren und gewann in den darauffolgenden zwanzig Jahren an Popularität³⁶. Ursachen dafür waren steigende Wanderungsprozesse, veränderte Schulcurricula in den USA und Forderungen von ethnischen Minderheiten, welche sich in der bisherigen Geschichtsschreibung zurecht nicht vertreten fühlten. Auch das Ende des Kalten Krieges ließ mehr Interesse in globale Prozesse entstehen. Globalgeschichte versucht dabei als sinnvolle Alternative zu Nationalgeschichte und Eurozentrismus zu fungieren³⁷. Dabei geht es darum, die nationalen bzw. europäischen Grenzen zu überwinden bzw. sie außer Acht zu lassen³⁸. Globalgeschichte kann als Methode³⁹ oder methodische Präferenz⁴⁰ betrachtet werden. Eine Fragestellung zu finden, welche Grenzen überwindet und nach Zusammenhängen, Interaktionen, Kontexten⁴¹ und „Entwicklungen und Voraussetzungen in Regionen und Bereichen, die außerhalb liegen“⁴², fragt, ist besonders von Bedeutung. Dabei muss die Fragestellung weder räumlich noch zeitlich begrenzt sein, denn es geht eben nicht um einen einzelnen Aspekt, sondern einen größeren Zusammenhang⁴³.

So betrachtet, ist Globalgeschichte nicht zwingend eine neue Disziplin, denn meist beschäftigen sich Historiker*innen mit Zusammenhängen. Viele Fragestellungen verlangen nach Aspekten, die auch über ein bestimmtes räumlich begrenztes Gebiet hinausgehen⁴⁴ und oftmals müssen auch Nicht-Globalhistoriker*innen bestimmte Aspekte global einordnen, was globalgeschichtliche Auseinandersetzung ausmacht⁴⁵. Laut Conrad ist Globalgeschichte dennoch einzigartig, denn, wenngleich tatsächlich auf der Frage nach einem Zusammenhang das Hauptaugenmerk von Globalgeschichte liegt, geht es bei dieser Disziplin um mehr als bloß Zusammenhänge. Dabei ist die Bedeutung von Beziehungen und Austausch zu nennen, welche globalgeschichtliche Phänomene charakterisieren⁴⁶. Einen Blick auf die Relationen, in welchen eine „historical unit“⁴⁷, also eine Familie aber auch eine Zivilisation oder Nation, eingebettet ist und wie sie mit anderen interagiert, wird ebenfalls Beachtung geschenkt. Dabei geht es einerseits um Beziehungen zwischen solchen historical units in einem gewissen Raum

³⁶ Iriye, Global and Transnational history, 1.

³⁷ Sebastian Conrad, Globalgeschichte. Eine Einführung (München 2013) 8.

³⁸ Komlosy, Globalgeschichte, 7.

³⁹ Ebenda, 8.

⁴⁰ Conrad, Globalgeschichte, 21.

⁴¹ Komlosy, Globalgeschichte, 9. Sowie: Conrad, Globalgeschichte, 9.

⁴² Komlosy, Globalgeschichte, 8.

⁴³ Ebenda, 8f.

⁴⁴ Ebenda, 9.

⁴⁵ Conrad, Globalgeschichte, 9.

⁴⁶ Conrad, What is global history? (Princeton 2012) 64f.

⁴⁷ Ebenda, 65.

des Austauschs, andererseits aber auch um Beziehungen über verschiedene Räume hinweg⁴⁸. Wenn man dies am Beispiel des Syrienkonflikts zu erläutern versucht, wird deutlich, dass der Konflikt überhaupt nur in Relation zu den ähnlichen Konflikten in anderen Ländern der arabischen Welt im Zuge der arabischen Rebellion verstanden werden kann. Auch muss die Frage gestellt werden, wie die einzelnen Akteure im Syrienkonflikt miteinander in Beziehung stehen; sowohl Oppositionsparteien in Syrien, außerhalb Syriens, aber auch Staaten, die durch ihre Unterstützungen von Gruppierungen in diesem Beziehungsgeflecht von Bedeutung sind. Zuletzt ist die Relation zwischen einzelnen ethnischen und religiösen Gruppen von Bedeutung, beispielsweise wird der Konflikt zwischen Sunniten und Schiiten auch im Syrienkonflikt tragend, worauf später noch im Detail eingegangen werden wird.

Globalgeschichte ist oftmals auch inter- und transkultureller als „herkömmliche“ Geschichtswissenschaft, sowohl in der Beschäftigung mit einem Thema als auch in der Kompetenzpalette, die von Historiker*innen verlangt wird⁴⁹. Das liegt daran, dass auf die Berührungspunkte zwischen Gruppen geachtet wird, welche kulturelle Unterschiede aufweisen⁵⁰. Dies scheint eng mit der Theorie der Transkulturalität verbunden, welche vor allem durch Welsch an Bekanntheit gewonnen hat⁵¹. Welsch beschreibt darin die Tatsache, dass verschiedene Kulturen stets miteinander im Austausch sind und eine „kulturelle Durchdringung“⁵² stattfindet, woraus sich die Definition der Transkulturalität ableitet. Auch erläutert Welsch, dass diese Transkulturalität im engen Zusammenhang mit globalen Fragestellungen steht. Dabei ist auch von Bedeutung, welche identitätsstiftende Funktion das Zusammenleben von Gruppierungen mit unterschiedlichen Kulturen hat und inwiefern diese kulturellen Identitäten sich in Machtstrukturen herausbilden bzw. von Machtstrukturen beeinflusst werden⁵³. Um dies am Beispiel des Syrienkonflikts zu deuten, kann vermerkt werden, dass Syrien ein Vielvölkerstaat war und immer noch ist. Außerdem spielten die unterschiedlichen identitätsstiftenden Merkmale – religiöse Merkmale aber auch ethnische Merkmale - verschiedener Gruppierungen bei der Entstehung und Entwicklung des Konflikts eine Rolle, was im Zuge dieser Arbeit noch genauer erklärt werden wird.

⁴⁸ Ebenda, 66.

⁴⁹ Komlosy, Globalgeschichte, 9-13.

⁵⁰ Gabriele Lingelbach, Wie wird Globalgeschichte erzählt? In: Gabriele Lingelbach (Hg.), Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte (Berlin/Boston 2022) 1-20, hier: 1.

⁵¹ Volker Langbehn, Transkulturalität und Global Studies. In: Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck (Hg.), Handbuch Postkolonialismus und Literatur (Stuttgart 2017) 121-126, hier: 121.

⁵² Wolfgang Welsch, Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Dorothee Kimmisch, Schamma Schahadat (Hg.), Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität (Bielefeld 2012) 25-40, hier: 30.

⁵³ Welsch, Was ist eigentlich Transkulturalität?, 28, 30, 36.

Außerdem ist Globalgeschichte auch politisch. Es geht, um ein Positionieren gegen Eurozentrismus und um ein Aufzeigen davon, dass dem Eurozentrismus ein Machtungleichgewicht zugrunde liegt, welches sich im bedeutenden Ausmaß auf die Konstruktion von Wissen über Nationen, Zivilisationen und die Vergangenheit geäußert hat⁵⁴. Der methodische Kern von Globalgeschichte ist dabei eine „Absage an Erklärungen, die weitgehend ohne externe Einflüsse und Kontexte auskommen“⁵⁵ und möglicherweise sogar nationaler Identitätsbildung dienen und es wird versucht eine Beschäftigung mit anderen Kulturen und Austausch zwischen diesen zu ermöglichen. Dadurch kann es als eines der Ziele von Globalgeschichte betrachtet werden, andere Kulturen und deren Geschichten als ebenso wichtig wie jene des Westens zu positionieren⁵⁶, Machtungleichgewichte aufzudecken sowie Abhängigkeiten und strukturelle Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppierungen aufzuzeigen⁵⁷. Dabei geht es auch um die Frage nach internen und externen Einflüssen; entweder im Sinne von „asymmetrischen Machtkonstellationen“ oder kultureller Begegnungen auf Augenhöhe⁵⁸. Eine Thematik wie den Syrienkonflikt aus dieser globalgeschichtlichen und auch politischen Perspektive zu beleuchten, gelingt auf mehreren Ebenen. Einerseits ist es die Intention dieser Arbeit, sich gegen den Eurozentrismus zu positionieren und eine Alternative für den Unterricht vorzustellen, was durch eine Beschäftigung mit dem Syrienkonflikt geschehen kann, andererseits sind im Syrienkonflikt eine Reihe von Abhängigkeiten erkennbar, welche sich beispielsweise durch die Unterstützungsleistungen von anderen Staaten zeigen, auf welche später noch genauer eingegangen werden soll. Außerdem ist der Konflikt zwischen einer alawitischen Minderheit, welche in diesem Fall allerdings in der machtvolleren Position steht, und der sunnitischen Mehrheit ebenfalls von struktureller Ungleichbehandlung und einem starken Machtgefälle geprägt und für den Konflikt bedeutend.

⁵⁴ Dominic Sachsenmeier, Global Perspectives on Global History. Theories and Approaches in a Connected World (Cambridge 2012) 15-17.

⁵⁵ Conrad, Globalgeschichte, 21.

⁵⁶ Ebenda, 21, 26.

⁵⁷ Conrad, What is global history, 71.

⁵⁸ Lingelbach, Wie wird Globalgeschichte erzählt?, 2.

I. Empirie

4. Umfrage

4.1. Untersuchungsdesign

Bevor diese globalgeschichtlichen Aspekte des Syrienkonflikts näher erläutert und in der Praxis anhand eines globalgeschichtlichen, didaktischen Modells umgesetzt werden, soll die Hypothese überprüft werden, dass Schüler*innen einen eher eurozentrischen und/oder nationalgeschichtlichen Unterricht erleben, allerdings für die Behandlung von globalgeschichtlichen Fragestellungen im Unterricht offen wären, mitunter aus einem Migrationshintergrund heraus. Um dies herauszufinden, wurde eine quantitative Studie durchgeführt, in welcher die vollstrukturierte Umfrage als Datenerhebungsinstrument gewählt und eine Querschnittsstudie durchgeführt wurde. Die Umfrage wurde als Einzelbefragung konzipiert und die Fragestellungen bestanden mit der Ausnahme von zwei Fragen aus ausschließlich geschlossenen Fragen mit zwei- bis fünfskalierter Antwortmöglichkeiten.

Die Methode der Umfrage wurde sowohl aufgrund ihrer Durchführungs- und Auswertungsobjektivität⁵⁹ gewählt als auch aus dem Wunsch heraus, eine möglichst große Stichprobe aus Teilnehmer*innen aus unterschiedlichen Schulstufen zu formen. Umfragen eignen sich außerdem hervorragend, um Stimmungen und Meinungen herauszufinden, wenngleich sie nicht an der Meinung von Einzelpersonen interessiert sind, sondern ein allgemeines Stimmungsbild von möglichst vielen Individuen abzubilden versuchen⁶⁰. Natürlich bleibt anzumerken, dass der Fragebogen als Forschungsmethode auch viele Limitationen aufweist. Einerseits muss stets von Messfehlern ausgegangen werden, weswegen „Gewissheit über „wahre“ Werte nicht zu erlangen ist“⁶¹, genauso wenig wie die hier zusammengestellte Stichprobe als repräsentativ für die Wiener Schüler*innenschaft gelten kann.

Nichtsdestotrotz schien der Fragebogen die beste Methode zu sein, um herauszufinden, wie eine möglichst große Menge an Schüler*innen zu ihrem eignen GSP-Unterricht hinsichtlich

⁵⁹ Michael Eid, Mario Gollwitzer, Manfred Schmitt, Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch (Basel 2013) 29.

⁶⁰ Rüdiger Jacob, Andreas Heinz, Jean Philippe Décieux, Willy Eirmbter, Umfrage. Einführung in die Umfrageforschung (Oldenburg 2011) 3-6.

⁶¹ Jacob, Heinz, Décieux, Eirmbter, Umfrage, 3.

Eurozentrismus und Nationalgeschichte im GSP-Unterricht steht und ob – und wenn ja, wieso – sie sich eine Veränderung wünschen.

Der Fragebogen wurde sowohl in analoger als auch digitaler Form zur Verfügung gestellt. Die analoge Version wurde den Teilnehmer*innen aus den vierten Klassen einer Mittelschule gegeben, um für die noch nicht vierzehnjährigen Teilnehmer*innen sicherzustellen, dass keine personenbezogenen Daten, zu welchen die IP-Adressen gehören würden, auf der Internetseite strukturiert gespeichert werden würden⁶². Die bereits über vierzehnjährigen Teilnehmer*innen konnten zwischen analoger und digitaler Version wählen. Beide Versionen waren selbstverständlich vollkommen identisch und die Befragung anonym.

4.2. Datenerhebung

Die Umfrage wurde mit zwei vierten Klassen der Wiener Mittelschule (MS) Leipziger Platz mit Zustimmung und Unterstützung der dort zuständigen stellvertretenden Direktorin in der vorletzten Juniwoche durchgeführt. Zusätzlich wurde die Umfrage an zwei Schüler*innen ausgehändigt, die beim UniClub, eines Projekts des „Kinderbüro Wiens“, Unterstützung erhalten, welche die Umfrage wiederum an Klassenkolleg*innen weiterschickten. Dieser Vorgang wurde in der ersten Juliwoche begonnen und auch abgeschlossen. Die Daten wurden somit im Rahmen von zwei Wochen mit einer Woche Pause erhoben, weswegen die Umfrage einem Querschnittsdesign entspricht und damit nur Momentaufnahmen gewährleisten kann⁶³.

Auf diesem Weg konnten 46 ausgefüllte Fragebögen gesammelt werden, welche von Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulstufen beantwortet wurden. Genau die Hälfte der Befragten besuchte die Unterstufe, genauer gesagt die 8. Schulstufe, also die 4. Klasse MS, während die andere Hälfte der Teilnehmer*innen in die Oberstufe ging. Dabei besuchten drei Schüler*innen die 9. Schulstufe, drei die 10. Schulstufe, ein*e Schüler*in die 11. Schulstufe, 8 Schüler*innen die 12. Schulstufe, ein*e Schüler*in die 13. Schulstufe, womit auszugehen ist, dass er*sie eine BHS besucht. Ein*e Schüler*in gab außerdem die 14. Schulstufe an, womit entweder der Besuch eines Kollegs gemeint sein könnte oder allerdings ein Fehler vorliegen könnte. Drei weitere Teilnehmer*innen gaben an, gerade die Matura gemacht zu haben und ein*e Schüler*in gab nur an, in eine BHS zu gehen. Wenngleich eine Stichprobe von 46

⁶² EuGH 19.10.2016, C-582/14, Breyer/Bundesrepublik Deutschland Rz 31-49.

⁶³ Petra Stein, Forschungsdesigns für eine quantitative Sozialforschung. In: Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Wiesbaden 2014) 125-142, hier: 132.

Schüler*innen kaum als repräsentativ gelten kann, ist es dennoch als positiv zu werten, dass eine derart große Bandbreite an Schulstufen erreicht werden konnte. Zudem lässt sich ein gewisser Trend in Bezug auf eurozentrischen und/oder nationalgeschichtlichen Unterricht feststellen.

4.3. Datenauswertung

4.3.1. Zufriedenheit

Die Einstellung der Teilnehmer*innen zu ihrem GSP-Unterricht scheint auf den ersten Blick eher positiv zu sein. Während 31 Schüler*innen angaben, ihren GSP-Unterricht zu mögen, wählten nur sechs Personen aus, dass sie den GSP-Unterricht nicht mögen und neun Teilnehmer*innen wählten die Option „neutral“. In der darauffolgenden Frage wurden sie zu den Inhalten, die sie im GSP-Unterricht vermittelt bekommen, befragt und aufgefordert ihre Zufriedenheiten mit diesen Inhalten in einer fünfskalierten Likert-Skala einzuschätzen.

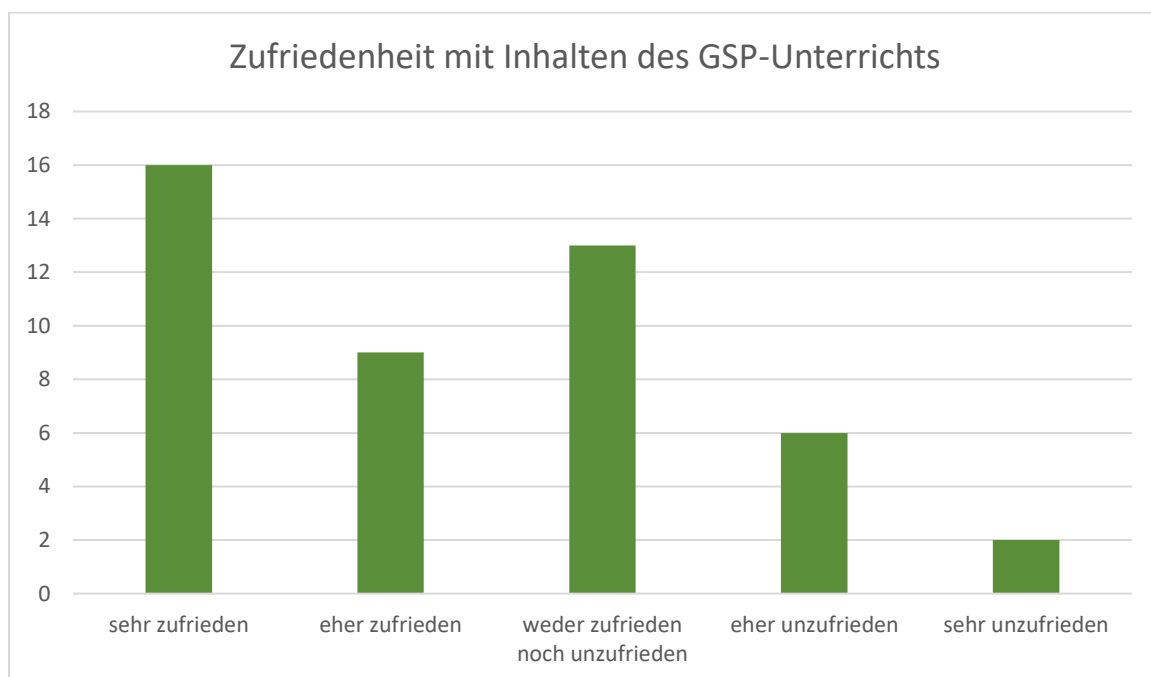


Abbildung 1. Umfrageergebnis, Zufriedenheit im GSP-Unterricht.

Erneut zeigt sich recht deutlich, dass mehr Schüler*innen sehr zufrieden bis eher zufrieden sind als Teilnehmer*innen angaben, eher unzufrieden oder sehr unzufrieden zu sein, während 13 Schüler*innen angaben weder zufrieden noch unzufrieden zu sein. Außerdem ist es interessant zu sehen, dass die meisten der Antworten der Kategorien „weder zufrieden noch unzufrieden“, „eher unzufrieden“ und „sehr unzufrieden“ von Schüler*innen der Oberstufe

und die meisten der Antworten der Kategorie „sehr zufrieden“ und „eher zufrieden“ von den Unterstufenschüler*innen stammen. Von den 16 Antworten der Kategorie „sehr zufrieden“ waren 13 von den Schüler*innen der Unterstufe.

4.3.2. Einschätzung des eigenen GSP-Unterrichts

Ein großer Teil des Fragebogens bezog sich darauf herauszufinden, über welche Länder bzw. Kontinente im GSP-Unterricht von Schüler*innen unterrichtet wird und wie die Teilnehmer*innen ihren GSP-Unterricht hinsichtlich eurozentrischer, nationalgeschichtlicher und globalgeschichtlicher Tendenzen einschätzen würden. Um dies herauszufinden, wurden die Schüler*innen erneut mit einer Likert-Skala gebeten einzuschätzen, ob sie über die Geschichte von bestimmten Kontinenten lernen bzw. gelernt haben und wenn ja, wie regelmäßig dies passiert.

Angesichts der zuvor angestellten Überlegungen zum Curriculum ist es wenig überraschend, dass die Schüler*innen in ihrem GSP-Unterricht eindeutig zwar immer über die Geschichte Österreichs als auch die Geschichte Europas lernen, jedoch nicht immer über die Geschichte von anderen Kontinenten/Staaten oder Regionen.



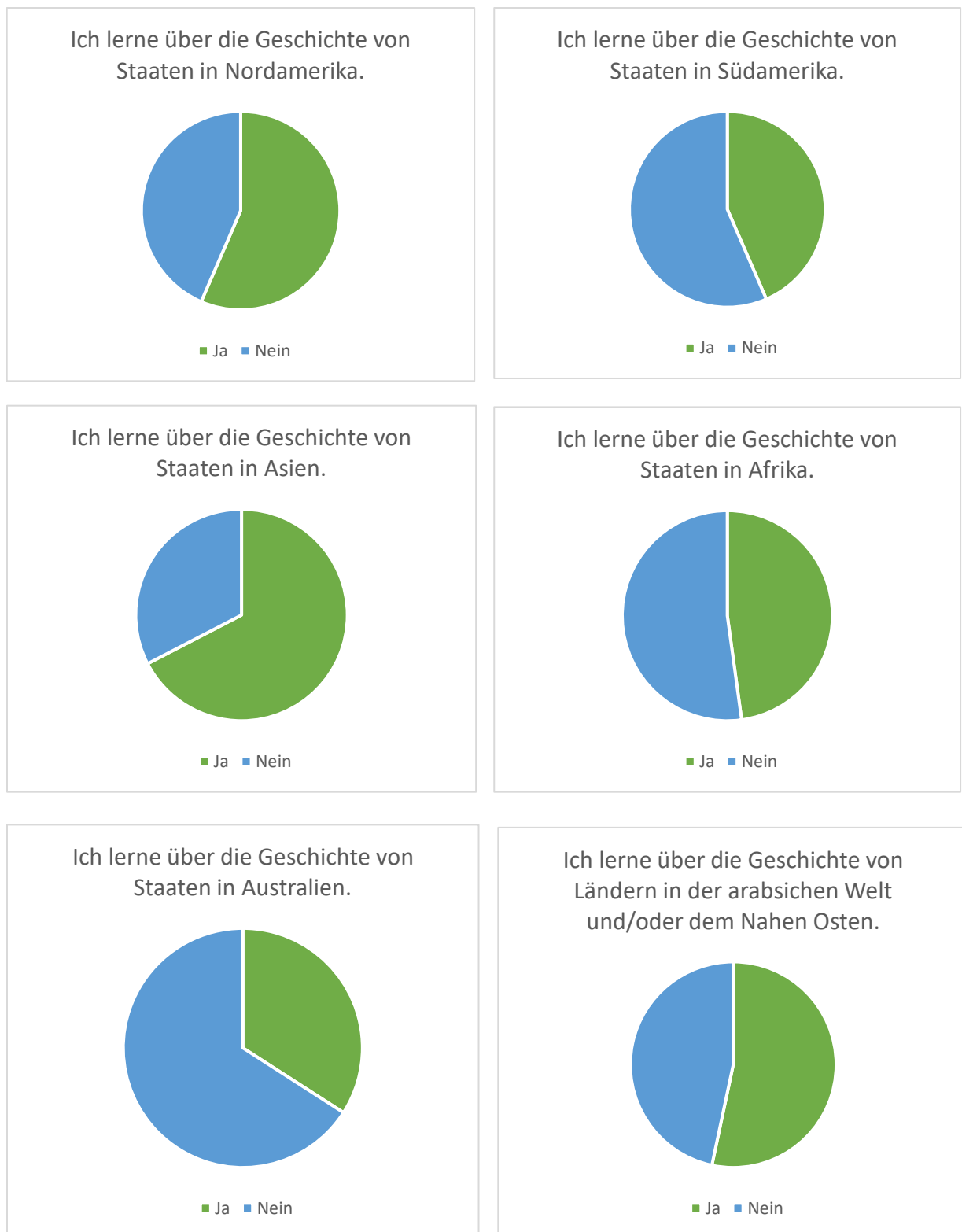


Abbildung 2. Umfrageergebnis, Unterrichtsinhalte im GSP-Unterricht, sortiert nach Ländern im Vergleich.

Dabei scheint die Geschichte Australiens am Wenigsten Einzug in den GSP-Unterricht gefunden zu haben, während die Geschichte von Ländern bzw. Staaten in Asien am häufigsten im Vergleich zu anderen Kontinenten oder Regionen, abgesehen natürlich von Österreich und Europa, behandelt wurde. Die restlichen Kategorien, also über die Geschichte

von Ländern bzw. Staaten aus Nordamerika, Südamerika, Afrika und des Nahen Ostens und/oder der arabischen Welt gelernt zu haben, wurde immer von ungefähr der Hälfte der Schüler*innen ausgewählt. Das bedeutet ungefähr die Hälfte der befragten Schüler*innen hat in ihrem gesamten GSP-Unterricht ihrer Erinnerung nach noch nie etwas über die Geschichte von Ländern bzw. Staaten aus diesen Teilen der Welt gelernt.

Das Bild wird noch deutlicher, wenn man betrachtet, wie oft die Schüler*innen, die bereits über die Geschichten von Ländern bzw. Staaten aus den angegebenen Regionen gelernt haben, diese Themen in ihrem GSP-Unterricht vorfanden und dies im Vergleich zu Österreich und Europa als GSP-Unterrichtsthema sieht.

Man kann erkennen, dass auch die Schüler*innen, die von nicht europäischen Ländern bzw. Staaten bereits im GSP-Unterricht gelernt haben, dies meist in einer oder in mehreren Stunden gemacht haben. Auch wenn dies die Mehrheit ist, bleibt zu erwähnen, dass es sehr wohl Schüler*innen gibt, die fast jedes Monat den eurozentrischen Fokus in ihrem GSP-Unterricht verließen und sogar wenige, die dies fast jede Woche tun.

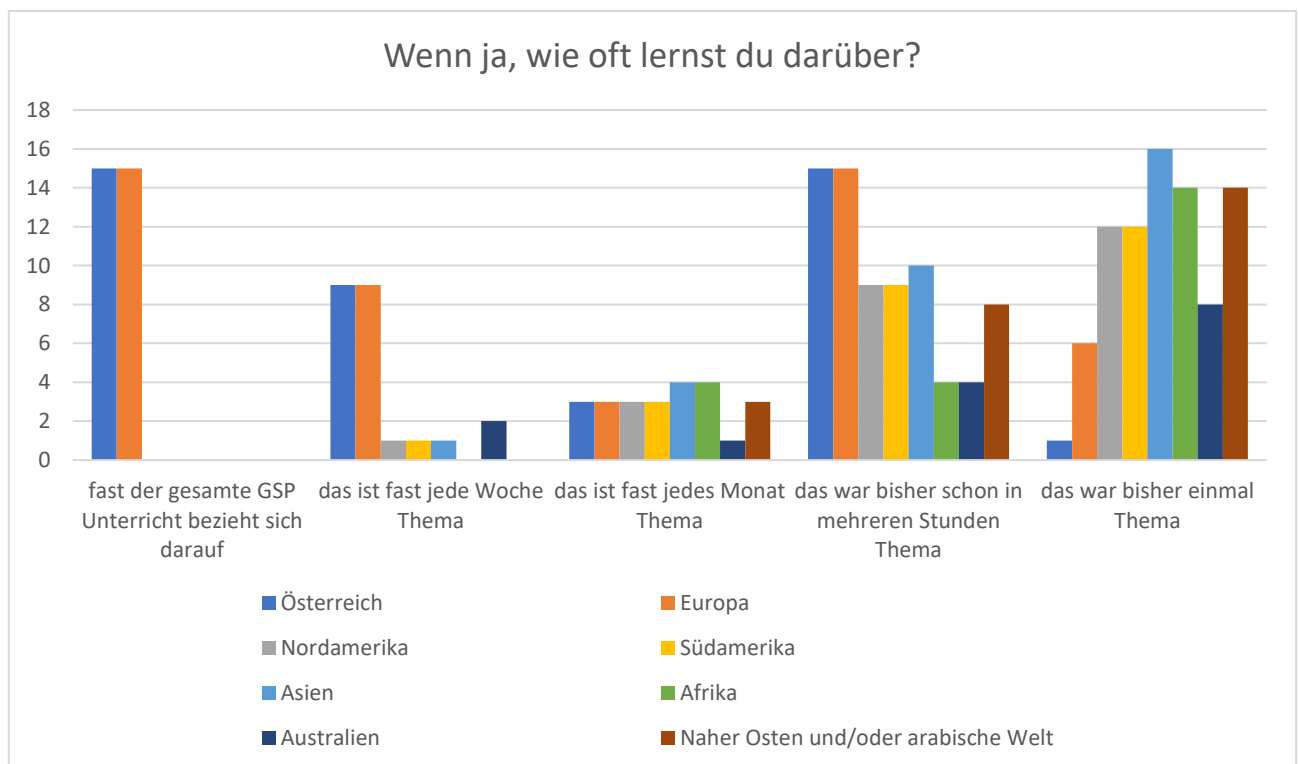


Abbildung 3. Regelmäßigkeit der Unterrichtsthemen im GSP-Unterricht, differenziert nach Ländern, im Vergleich.

Die Einschätzung der Schüler*innen hinsichtlich der Frage, ob ihr Unterricht eurozentrisch, nationalgeschichtlich oder globalgeschichtliche Tendenzen hat, spiegelt größtenteils die bereits vorgestellten Daten wider, jedoch gibt es einige Ungereimtheiten. Zwar bestätigen die Teilnehmer*innen, dass ihr GSP-Unterricht größtenteils eurozentrisch und/oder nationalgeschichtlich ist, jedoch erkennen sie auch an, dass es globalgeschichtliche Tendenzen gibt. Während jeweils 32 Schüler*innen ihren Unterricht nationalgeschichtlich und/oder eurozentrisch bezeichnen würden, gaben 19 Personen an, dass ihr Unterricht größtenteils globalgeschichtlich sei. Deutlich wird an dieser Stelle, dass einige Teilnehmer*innen die Kategorien nicht als sich gegenseitig ausschließend betrachteten. Allerdings kann ein Unterricht kaum größtenteils nationalgeschichtlich oder eurozentrisch und gleichzeitig größtenteils globalgeschichtlich sein. Wenngleich die Begriffe am Fragebogen erklärt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass sie missverstanden wurden. Die Umfrage weist hier Schwächen auf bzw. resultieren die Widersprüche aus vermutlich unklaren Formulierungen im Fragebogen.

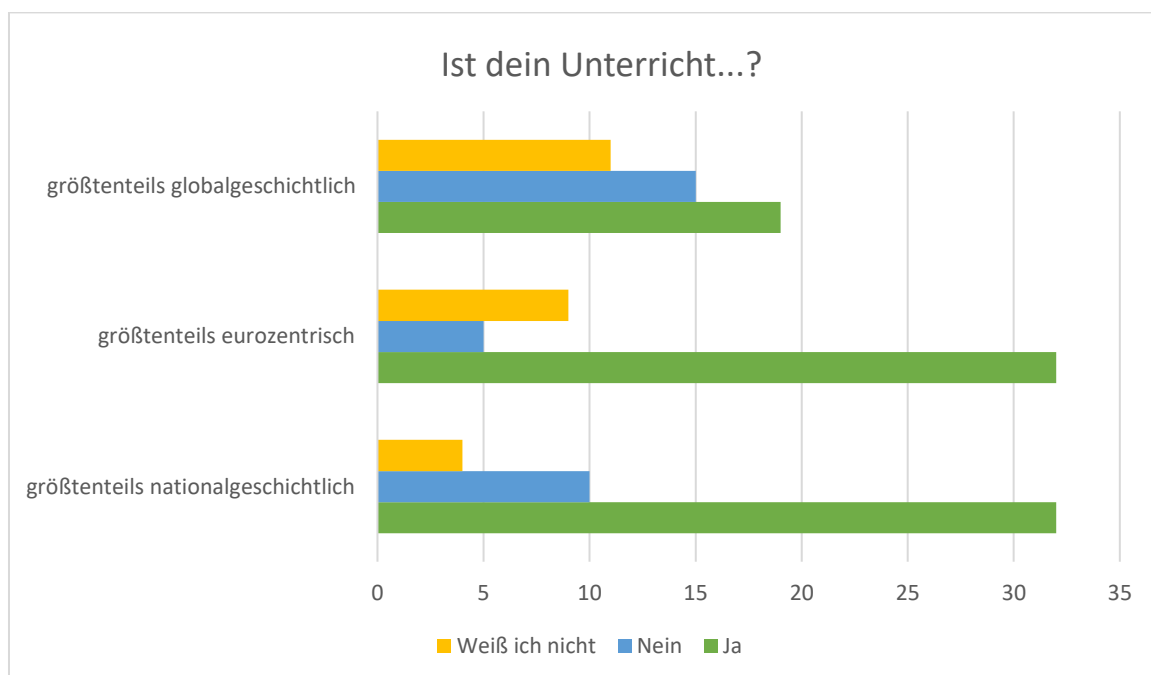


Abbildung 4. Globalgeschichte, Eurozentrismus und Nationalgeschichte im GSP-Unterricht im Vergleich.

4.3.3. Interesse an anderen Ländern

Anschließend wurden die Schüler*innen in einer offenen Frage gebeten, ihre Interessen an den Geschichten von Ländern kundzutun. Sie wurden dabei vor die fiktive Situation gestellt,

dass sie sich in ihrem GSP-Unterricht vollkommen frei aussuchen könnten, über welche Länder sie historisch mehr erfahren würden. Die Liste an angegebenen Ländern, Kontinenten, historischen Reichen und geografischen Gebieten ist umfassend. Die Zahl in der Klammer soll die Häufigkeit der Antworten angeben: Japan (5), Serbien (6), China (3), Polen (1), Argentinien (1), Südamerika (4), Afghanistan (4), Brasilien (1), Ukraine (3), Ägypten (2), Amerika (5), Asien (9), Nordamerika (1), Europa (1), Frankreich (1), Spanien (1), England (1), Norwegen (2), Balkan (2), Afrika (6), Arabische Staaten (1), Irak (4), Syrien (4), Deutschland (2), Österreich (4), Türkei (4), Albanien (1), Russland (4), Malta (1), Schweden (1), Jugoslawien (1), Sowjetunion (1), muslimische Staaten (1), United Kingdom (1), osmanisches Reich (1), Libanon (1), Palästina (2), Skandinavien (1), Indien (1), ganze Welt (2).

Aus dieser Liste wird deutlich, dass zwar Serbien das Land und Asien, dicht gefolgt von Afrika, der Kontinent ist, welches am meisten Schüler*innen angegeben haben, rechnet man jedoch alle Staaten der arabischen Welt und/oder des Nahen Ostens zusammen, welche von Schüler*innen angegeben wurden, so kommt man auf 22 Antworten (wobei dies nicht bedeutet, dass 22 Schüler*innen sich dafür interessieren, da möglicherweise manche Antworten von ein und dem*derselben Teilnehmer*in gegeben wurden). Auch interessant an dieser Stelle ist die Tatsache, dass Österreich vier Mal genannt wurde. Einerseits ist das überraschend, da der Fokus des GSP-Unterrichts, zumindest anhand der Daten, bereits auf Österreich zu liegen scheint, andererseits kann dies bedeuten, dass einfach eine weitere Beschäftigung mit dem Thema erwünscht ist.

Zuletzt war es die Intention des Fragebogens herauszufinden, warum sich die Schüler*innen für die von ihnen angegebenen Länder, Kontinente und Regionen interessieren. Aus diesem Grund wurde den Schüler*innen eine Liste von Antwortmöglichkeiten bereitgestellt, aus der sie so viele wählen konnten, wie auf sie zutreffen. Die Grafik zeigt, dass der am häufigsten angegebene Grund für das Interesse der Schüler*innen eine persönliche Verbindung in der Form von Freunden oder Familie ist, die in den angegebenen Staaten leben. Darauf folgt der Grund, dass in den von ihnen konsumierten Medien das Land bzw. der Staat oft thematisiert wird, was wiederum dicht gefolgt von einer Beschäftigung mit den Ländern in der Freizeit sowie ein dort verbrachter Urlaub ist. Allgemein ist allerdings deutlich, dass die Antworten relativ gleichmäßig verteilt sind und es weder eine Antwortmöglichkeit gibt, die herausragend oft oder fast gar nicht gewählt wurde.

Wieso würdest du diese Länder wählen?



Abbildung 5. Hintergründe der Teilnehmer*innen für ihr Interesse an den Geschichten von Ländern.

4.4. Dateninterpretation

Die Ergebnisse der Studie bezeugen ein positives Stimmungsbild zum GSP-Unterricht der Schüler*innen, wenngleich dies im direkten Widerspruch zu den unerfüllten, thematischen Wünschen der Teilnehmer*innen steht. Genau herauszufinden, wodurch die Häufung an Angaben zwischen den Markern „sehr zufrieden“ und „weder zufrieden noch unzufrieden“ sowie die große Anzahl an Schüler*innen, die ihren GSP-Unterricht mögen, zu Stande kam, ist allein durch den Fragebogen nicht möglich, da Aspekte wie die Beliebtheit der Lehrperson oder prinzipielles Interesse am Fach nicht abgefragt wurden. Deutlich ist allerdings, dass die Zufriedenheit stark mit dem Alter der Teilnehmenden abnimmt.

Auch signifikant sind die Ergebnisse zum Unterrichtsinhalt der Schüler*innen, welche deutlich aufzeigen, dass im GSP-Unterricht die Geschichte Europas sowie die Geschichte Österreichs signifikant mehr unterrichtet wird als Geschichten von Staaten aus anderen Kontinenten. Erschreckend – aus einer globalgeschichtlichen Perspektive – ist, dass um die Hälfte der Schüler*innen nicht angeben konnten, überhaupt schon einmal im Unterricht von der Geschichte von Staaten aus Nord- oder Südamerika, Afrika, Asien, Australien oder auch Staaten der arabischen Welt gehört zu haben. Diejenigen, die angeben konnten, schon im GSP-Unterricht metaphorisch die Grenzen Österreichs oder Europas verlassen zu haben, gaben auch an, dass dies eher punktuell, ein oder mehrere Male passierte, als dass es zu einer regelmäßigen Praxis gehörte. Natürlich ist dies angesichts des Curriculums des GSP-Unterrichts nicht überraschend, dennoch erscheint es nennenswert.

Die Frage, ob dies bedeutet, dass Schüler*innen nun mit dieser eurozentrischen, nationalgeschichtlichen Perspektive ihres GSP-Unterrichts zufrieden sind, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Einerseits weisen die erhobenen Daten in Bezug auf den Zufriedenheitsgrad der Schüler*innen darauf hin, andererseits ist der Wunsch auf ein Verlassen österreichischer und/oder europäischer Grenzen bei der Suche nach einem thematischen Inhalt für den GSP-Unterricht definitiv gegeben, was die vielzähligen und diversen Anregungen der Schüler*innen zeigen. Dies lässt darauf schließen, dass die Schüler*innen einen GSP-Unterricht, der sich verschiedener Perspektiven bedient und sich sowohl mit Österreich und Europa als auch Länder außerhalb Europas beschäftigt, wollen könnten. Wenn sie es sich frei aussuchen könnten, würden sie also, trotz ihrer Zufriedenheit mit dem GSP-Unterricht, gerne mehr von einer Vielzahl von Ländern wissen, mit einer Präferenz für Staaten aus der arabischen Welt. Die Gründe, welche die Teilnehmer*innen

angegeben haben, sind vielseitig und relativ gleichmäßig verteilt, wenngleich ein migrationsbedingtes oder durch interkulturellen Kontakt bedingtes Interesse besonders hervorsteicht.

II. Praxis

5. Syrien

Schüler*innen sind also offen für einen Unterrichtsinhalt, der nicht innerhalb der Grenzen Europas liegt und zeigen sogar Interesse für Geschichten von Ländern der arabischen Welt. Wie bereits zuvor erwähnt lassen sich Aspekte von Globalgeschichte mit Aspekten des Syrienkonflikts verbinden, was auch in einem globalgeschichtlichen Unterricht erprobt werden kann. Dazu ist es notwendig, die Geschichte des Konflikts zunächst zu skizzieren und die für die Unterrichtsgestaltung wichtigen, globalgeschichtlichen Aspekte detaillierter herauszuarbeiten. Der Syrienkonflikt ist in vielerlei Hinsicht aus globalgeschichtlicher Perspektive spannend zu betrachten. Im Folgenden werden drei globalgeschichtlich relevante Aspekte dieses Konflikts erläutert werden, nämlich die arabische Rebellion inklusive des Syrienkonflikts, der Übergang von einem regionalen zu einem globalen Konflikt in Syrien und die ethnische und religiöse Vielfalt der syrischen Bevölkerung vor und während des Konflikts. Diese Aspekte wurden gewählt, da sie Zusammenhänge und Beziehungen, Abhängigkeiten und Machtstrukturen sowie Transkulturalität aufweisen und damit globalgeschichtlich relevante Aspekte sind. Außerdem eignen sie sich gut für eine Umsetzung im Schulkontext im Rahmen politischer Bildung, sind leicht im Curriculum verankerbar und lassen sich mit weiteren didaktischen Ansätze, etwa mit Demokratieerziehung oder Civic Education sowie interkultureller Bildung und Diversity Education, und mit Analysewerkzeugen wie die von Edward Said vorgestellten Überlegungen zu Othering und Orientalismuskritik verbinden.

Bevor das Hintergrundwissen zum Syrienkonflikt erarbeitet werden kann, müssen einige Begriffe erklärt bzw. auch ausgeschlossen werden. So wird in diese Arbeit auf die Bezeichnung „Nahe Osten“ oder „Mittlerer Osten“ aus Gründen des Eurozentrismus verzichtet⁶⁴. Wenngleich beide Begriffe in der Literatur gebräuchlich sind, können sie

⁶⁴ Mit der Ausnahme von der Verwendung der Bezeichnung in der Umfrage. Dort wurde dennoch „Nahe Osten und/oder arabische Welt“ verwendet, um sicherzugehen, dass möglichst viele Schüler*innen wissen was gemeint ist.

dennoch nur sinnvoll sein, wenn man Europa als Ausgangspunkt nimmt, um zu entscheiden, was nah oder fern, was östlich oder westlich ist. Tatsächlich entstammen diese Begriffe dem imperialistischen Zeitalter, in der „Europa als das Zentrum einer Welt, die es zu unterwerfen, aufzuteilen und letztlich auszubeuten galt“⁶⁵, betrachtet wurde. Als Alternative wird auf andere Bezeichnungen, wie beispielsweise „arabische Welt“, zurückgegriffen und auf „nicht-arabische Länder“, wie beispielsweise den Iran, namentlich eingegangen werden.

Auch der Begriff „Arabischer Frühling“ wird wiederholt kritisiert⁶⁶, da er einen Herbst oder Winter impliziert, in welchem die revolutionären Bestrebungen niedergeschlagen und die neu aufgebaute Machtstruktur zerfallen⁶⁷. Anstelle dessen wird in Anlehnung an Perthes⁶⁸ entweder „arabische Rebellion“ oder nach Jünemann & Zorob⁶⁹ der Begriff „Arabellion“ in dieser Arbeit verwendet.

5.1. Arabellion und Aufstand in Syrien

5.1.1. Arabellion / arabische Rebellion

Der Syrienkonflikt kann nur begriffen werden, wenn er als Teil eines „historischen Großereignis“⁷⁰, der arabischen Rebellion, erklärt wird. Er war Teil eines großflächigen Umbruchs, der beinahe in der gesamten arabischen Welt die Hoffnung auf eine Umstrukturierung grundlegender gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse weckte⁷¹. Die Arabellion ist daher klar nur durch eine globalgeschichtliche Perspektive zu erklären, da so ein multiperspektivischer Blick für die politischen Verflechtungen, globalen Zusammenhänge und die ethnische und religiöse Vielfalt geschaffen werden kann, welche diesen Umbruch ausmachen.

⁶⁵ Ben Bawey, Assads Kampf um die Macht. Eine Einführung zum Syrienkonflikt (Wiesbaden 2016) 7.

⁶⁶ Volker Perthes, Der Aufstand. Die arabische Revolution und ihre Folgen (München 2011) 10. Sowie: Bawey, Assads Kampf um die Macht, 31. Sowie: Eva Fuchs, Frauen in der Arabischen Revolution. Gender und gesellschaftliche Umbrüche revisited. In: Dagmar Filter, Jana Reich, Eva Fuchs (Hg.), Arabischer Frühling? Alte und neue Geschlechterpolitiken in einer Region im Umbruch (Hamburg 2013) 11-23, hier: 11.

⁶⁷ Georges Tamer, Einleitung. In: Georges Tamer, Hanna Röbbelen, Peter Lintl (Hg.), Arabischer Aufbruch. Interdisziplinäre Studien zur Einordnung eines zeitgeschichtlichen Phänomens (Baden-Baden 2014) 13-32, hier: 13.

⁶⁸ Perthes, Der Aufstand, 10.

⁶⁹ Anette Jünemann, Anja Zorob, Einleitung. In: Anette Jünemann, Anja Zorob (Hg.), Arabellions. Zur Vielfalt von Protest und Revolte im Nahen Osten und Nordafrika (Wiesbaden 2013) 9-17, hier: 12.

⁷⁰ Perthes, Der Aufstand, 8.

⁷¹ Ebenda, 8.

Als Beginn der arabischen Rebellion wird der 17. Dezember 2010 angesehen, da sich an diesem Tag ein 26-jähriger, tunesischer Gemüsehändler namens Mohamed Bouazizi⁷² selbst verbrannte, nachdem sein Marktstand beschlagnahmt wurde⁷³. Die Proteste begannen noch am selben Tag lokal, weiteten sich aber bald auf ganz Tunesien aus⁷⁴ und richteten sich gegen die Unterdrückung der Bevölkerung durch die Staatsgewalt und strukturelle Ungerechtigkeiten⁷⁵. Anfangs sah die Lage für die Demonstrant*innen nicht positiv aus, da die Proteste gewaltsam niedergeschlagen wurden und die tunesische Regierung unter Zine-el-Abine Ben Ali sogar Hilfsangebote der französischen Außenministerin erhielt, da diese die Situation falsch einschätzte und ein baldiges Ende der Proteste erwartete⁷⁶. Allerdings entwickelte sich die Lage zu Gunsten der Aufständischen, welche schlussendlich im Grunde genommen ihr Ziel erreichten, denn Ali floh ins Ausland und Tunesien konnte nach etwas weniger als einem Jahr erstmals freie Wahlen abhalten⁷⁷.

Dieser Erfolg ist mitunter ein Grund, warum die Proteste auch in anderen arabischen Staaten begannen⁷⁸. Viele Regime arabischer Staaten „galten und gelten als korrupt und repressiv“⁷⁹ und Frauen und Mädchen wurden aufgrund von patriarchalen Geschlechterverhältnissen unterdrückt. Durch den Erfolg Tunesiens inspiriert, wurden Forderungen nach Veränderungen losgetreten⁸⁰. In Saudi-Arabien verbrannte sich nur etwas mehr als ein Monat später, am 18.1.2011, ein 60-jähriger Mann, was nur wenige Tage danach, am 21.1.2011, ebenfalls zu Protesten führte. Circa um dieselbe Zeit startete in Ägypten die erste große Demonstration, also der erste sogenannte „Tag des Zorns“, in Jordanien begannen Massendemonstrationen und auch in Kuwait gingen die ersten Protestierenden auf die Straße. Zu Beginn des nächsten Monats wurden in Jemen landesweite Demonstrationen organisiert und in Marokko folgte die Selbstverbrennung eines Jugendlichen, woraufhin 3000 Protestierende loszogen. In Bahrain kam es am 14.2.2011 zum „Tag des Zorns“, in Libyen am 15.2.2011.⁸¹

⁷² Schreibweisen variieren teilweise: Mohamed Bouazizi, Mohamed Bouazize

⁷³ Hamid Dabashi, *The Arab Spring. The End of Postcolonialism* (New York 2012) 17. Sowie: Jan Busse, *Chronologie des arabischen Frühlings. Die wichtigsten Ereignisse zu Beginn der Umwälzungen in ausgewählten Ländern*. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), *Der Arabische Frühling* (Wiesbaden 2013) 289-306, hier: 304.

⁷⁴ Dabashi, *The Arab Spring*, 17.

⁷⁵ Eva Fuchs, *Frauen in der Arabischen Revolution*, 12.

⁷⁶ Annette Jünemann, *Vorerst gescheitert. Perspektiven einer glaubwürdigen EU-Mittelmeerpolitik nach dem „Arabischen Frühling“*. In: *Europa und der Arabische Frühling. Deutschland, Frankreich und die Umbrüche der EU-Mittelmeerpolitik* 21 (Baden-Baden 2013) 17-39, hier: 21.

⁷⁷ Busse, *Chronologie des arabischen Frühlings*, 304-306. Sowie: Fuchs, *Frauen in der Arabischen Revolution*, 12.

⁷⁸ Fuchs, *Frauen in der Arabischen Revolution*, 12.

⁷⁹ Ebenda, 12.

⁸⁰ Ebenda, 11f.

⁸¹ Busse, *Chronologie des arabischen Frühlings*, 290, 292f., 295-297, 301.

5.1.2. Aufstand in Syrien

Inmitten dieser sich über Landesgrenzen schnell verbreitenden Arabellion galt es lange Zeit für unwahrscheinlich, dass gerade Syrien seinen Nachbarstaaten folgen würde⁸². Dafür galt das Regime des Präsidenten Bashar al-Assads als zu stabil⁸³. Das lag daran, dass Assad einerseits viel Beliebtheit und Ansehen genoss und andererseits viel Kontrolle über jegliche divergierenden Meinungen besaß⁸⁴.

Im Vergleich zu seinem Vater Hafiz al-Assad wurde Baschar al-Assad oftmals als der Reformler charakterisiert, der eine wirtschaftliche Öffnung in die Wege leitete, die der Bevölkerung des Landes einen Weg aus der Armut versprach⁸⁵. Er verabschiedete sich von alten Beratern seines Vaters und sprach sich damit gegen dessen Führung und für eine Art Öffnung des Landes aus, welche als Damaszener Frühling bekannt wurde. Im Zuge dessen kamen auch internationale Konzerne ins Land, eine Börse wurde eröffnet und Internet und Mobilfunk wurden eingeführt, was besonders für die Wirtschaftstreibenden Vorteile hatte.⁸⁶ Außerdem galt Assad als frommer Muslim⁸⁷, der sich authentisch gegen den Westen positionierte und Palästina gegen Israel unterstützte⁸⁸. Des Weiteren gehört er selbst der ethnischen Minderheit der Alawiten an. Deswegen unterstützte er diese, aber auch die Minderheit der Christen, räumte ihnen Privilegien ein und versprach ihnen Sicherheit, was ihn bei diesen Gruppen populär machte⁸⁹.

Um auf all jene zu reagieren, die ihn nicht unterstützten, hatte er sich aber mit einem „der größten Geheimdienstapparate der Welt“⁹⁰ dazu befähigt, Andersdenkende, Regimekritiker und politische Unruhestifter ausfindig und unschädlich zu machen⁹¹. Der Sicherheitsdienst

⁸² André Bank, Erik Mohns, Die syrische Revolte. Vom Protest zum Bürgerkrieg? In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), Proteste und Potentanten. Die arabische Welt im Wandel (Baden-Württemberg 2012) 44-48, hier: 44.

⁸³ Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling in Syrien. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 231-252, hier: 237.

⁸⁴ Schneiders, Der Arabische Frühling in Syrien, 233f.

⁸⁵ Raymond Hinnebusch, Syria. From authoritarian upgrading to revolution. In: International Affairs 88 (2012) 95-113, hier: 106.

⁸⁶ Schneiders, Der Arabische Frühling in Syrien, 233-235.

⁸⁷ Hinnebusch, Syria, 106.

⁸⁸ Perthes, Der Aufstand, 123.

⁸⁹ Bank, Mohns, Die syrische Revolte. Vom Protest zum Bürgerkrieg?, 44.

⁹⁰ Schneiders, Der arabische Frühling in Syrien, 322.

⁹¹ Hinnebusch, Syria, 97.

wurde schon durch seinen Vater in den 1970er Jahren zu einem Instrument der Überwachung und mit insgesamt 15 Geheimdiensten ausgestattet⁹². Auch wenn es nicht möglich ist, genaue Angaben über das Ausmaß an Spitzeln zu erhalten, ist anzunehmen, dass die Überwachung unter Bashar al-Assad in der gesamten Bevölkerung verbreitet war, auch „Berufsverbände, Gewerkschaften, öffentliche Verbände“⁹³ durchzog und überall präsent war⁹⁴. Teile von diesem Geheimapparat sind auch unter dem Namen Schabiha bekannt, welche ein loser Zusammenschluss von kriminellen Banden alawitischer Herkunft und Söldnern aus dem Iran ist und für viele Massaker im Syrienkonflikt verantwortlich gemacht werden kann⁹⁵. Assad loyal zu sein, hatte dabei für diese Gruppierungen immense Vorteile, da ihre Korruption nicht weiters beachtet und ihnen Immunität versprochen wurde⁹⁶. Ein derartiges System sorgte in der Bevölkerung für Angst, einerseits vor gewalttätigen und brutalen Reaktionen auf Demonstrationen, andererseits vor einem vermeintlichen Chaos, welches losbrechen würde, wenn Assad nicht mehr an der Macht wäre und die Sicherheitsdienste sowie die Schabiha Milizen in Kämpfen um die Macht ringen würden⁹⁷.

Abgesehen von der Repression und Korruption sorgten auch andere strukturellen Ungerechtigkeiten für Unzufriedenheit⁹⁸. Gerade die ländlichen Gebiete sowie die ärmere Bevölkerungsschicht in den Städten waren durch die mit der „wirtschaftspolitische Liberalisierung und Privatisierung einhergehenden massiven staatlichen Subventions- und Ausgabenkürzungen“⁹⁹ betroffen und konnten ihren Lebensunterhalt nicht sichern¹⁰⁰. Auch junge Menschen waren oftmals arbeitslos und eine große Einkommensungleichheit verschärfte noch die angespannte Situation¹⁰¹.

Auch wenn Reformen und Repression Syrien zeitweise ruhig halten konnten, war es dennoch angesichts der strukturellen Missstände, die im Land herrschten, kaum möglich, Unzufriedenheit langfristig auf einem Maß zu halten, welches nicht zu Demonstrationen

⁹² Wilhelm Dietl, Schattenarmeen. Die Geheimdienste der islamischen Welt (St. Pölten/Salzburg 2010) 106.

⁹³ Schneiders, Der arabische Frühling in Syrien, 233.

⁹⁴ André Bank, Erik Mohns, Die syrische Revolte. Protestdynamik, Regimerepression und Internationalisierung. In: Anette Jünemann, Anja Zorob (Hg.), Arabellions. Zur Vielfalt von Protest und Revolte im Nahen Osten und Nordafrika (Wiesbaden 2013) 85-106, hier: 87.

⁹⁵ Schneiders, Der arabische Frühling in Syrien, 244.

⁹⁶ Hinnebusch, Syria, 97.

⁹⁷ Perthes, Der Aufstand, 127.

⁹⁸ Ebenda, 123.

⁹⁹ Bank, Mohns, Die syrische Revolte. Vom Protest zum Bürgerkrieg?, 45.

¹⁰⁰ Ebenda, 45.

¹⁰¹ Perthes, Der Aufstand, 123.

geführt hätte¹⁰². So wurde auch in Syrien die Arabellion fortgesetzt. Am 26.1.2011 verbrannte sich Hassan Ali Akleh in Al-Hasakah selbst¹⁰³ und wenige Tage später wurde der „Tag des Zorns“ ausgerufen; beides jedoch führte vorerst nicht zu Demonstrationen und Protesten¹⁰⁴. Mitte März änderte sich die Lage allerdings, als einige unter 15-jährige Teenager¹⁰⁵, die vermeintlich den Slogan der Revolution „Das Volk will den Sturz des Regimes“ an eine Wand gesprüht hatten, in der Stadt Dara´a im Süden Syriens verhaftet wurden¹⁰⁶. Die Jugendlichen wurden vom Sicherheitsapparat mitgenommen und anschließend gefoltert und vergewaltigt¹⁰⁷. Auf Anfrage nach Freilassung wurden die Familien abgewiesen, woraufhin es lokal zu Protesten kam, in denen Sicherheitskräfte auf die Demonstrant*innen schossen, was zu weiteren Protesten auch in anderen Städten führte¹⁰⁸.

Der Sicherheitsapparat ging dabei von Anfang an mit Gewalt gegen die Demonstrant*innen vor und es kam schon ab dem ersten Protest zu Todesopfern¹⁰⁹, während die Protestierenden anfangs noch friedlich auf die Straße gingen¹¹⁰. Allerdings wurde das Hauptquartier der Baath-Partei¹¹¹ in Brand gesetzt und auch Privateigentum zerstört¹¹², weswegen die Demonstrant*innen in den Medien als „Brandstifter und Vandalen“¹¹³ dargestellt wurden. Als sich die Demonstrationen auf das gesamte Land ausweiteten, wurde das Regime gegenüber den Protestierenden noch gewaltsamer und die „gezielte Tötung unbewaffneter Demonstranten, Hausdurchsuchungen, die Vorenthaltung von Strom und Wasser, die Verweigerung medizinischer Versorgung, Masseninhaftierungen sowie die systematische Folterung von Inhaftierten“ waren allgegenwärtig.¹¹⁴ Dennoch wiederholte sich das Muster aus Repressionen und Protesten und es kam zu keinem Erliegen des Aufstands. Bereits im Sommer bewaffneten sich auch einzelne Demonstrant*innen, wodurch die Situation sich immer mehr zu einem Bürgerkrieg veränderte¹¹⁵. Anfängliche Selbstverteidigungsgruppen, die hauptsächlich darauf ausgerichtet waren, Demonstrant*innen zu beschützen, griffen mit

¹⁰² Schneiders, Der arabische Frühling in Syrien, 237

¹⁰³ Robin Yassin-Kassab, Leila al-Shami, Burning country. Syrians in revolution and war (London 2016) 35.

¹⁰⁴ Busse, Chronologie des arabischen Frühlings, 302.

¹⁰⁵ Yassin-Kassab, al-Shami, Burning country, 38.

¹⁰⁶ Busse, Chronologie des arabischen Frühlings, 302.

¹⁰⁷ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 33.

¹⁰⁸ Busse, Chronologie des arabischen Frühlings, 302. Sowie: Bank, Mohns, Die syrische Revolte. Protestdynamik, Regimerepression und Internationalisierung, 89.

¹⁰⁹ Busse, Chronologie des arabischen Frühlings, 302.

¹¹⁰ Bank, Mohns, Die syrische Revolte. Protestdynamik, Regimerepression und Internationalisierung, 86.

¹¹¹ Baath-Partei ist die Partei, in welcher Assad Parteivorsitzender ist.

¹¹² Busse, Chronologie des arabischen Frühlings, 302.

¹¹³ Bank, Mohns, Die syrische Revolte, 45.

¹¹⁴ Ebenda, 45.

¹¹⁵ Ebenda, 45, 90.

der Zeit auch alawitische Wohngebiete an. Außerdem erstarkten neben den Selbstverteidigungstruppen auch bewaffnete islamistische Gruppierungen sowie kriminelle Schmugglernetzwerke. Auch die Forderungen der Bevölkerungen veränderten sich im Laufe des Aufstands. Verlangten sie am Anfang noch, dass Verhaftete freigelassen, Verantwortliche des Sicherheitsapparats zur Rechenschaft gezogen sowie demokratische Werte und Rechte eingeführt werden, wurde daraus mit der Zeit die Forderung auf den Sturz Assads¹¹⁶.

Laut Schneiders lässt sich der Aufstand somit in drei Phasen zusammenfassen: der Phase der friedlichen Demonstrationen, der Phase des immer gewaltsamer werdenden Sicherheitsapparates und letztlich der Phase der Entwicklung zum Bürgerkrieg¹¹⁷.

Assad reagierte auf die Aufstände mit Härte, versuchte aber gleichzeitig durch Reformversprechungen, die Ernennung einer neuen Regierung und Diskussionsbereitschaft das Schlimmste abzuwenden¹¹⁸. Auch wurde Facebook wieder für die Gesellschaft geöffnet und Heizöl verbilligt¹¹⁹. Diese versprochenen Zugeständnisse wurden allerdings nicht als glaubhaft eingestuft bzw. kamen sie auch zu spät, um die Rebellion noch aufzuhalten¹²⁰.

Die Mischung aus Repressionen und Reformversprechungen sowie propagandistischen Mitteln, welche die Aufständischen kriminalisierten sowie die Angst vorm Erstarken von islamistischen Gruppen schürten, sind demnach die Mittel, mit denen Assad die Situation zu kontrollieren versuchte. Die Immunität der Sicherheitskräfte ließ Assad zusätzlich weiter bestehen, mit der Rechtfertigung, dass die Gewalt ausschließlich von Regimekritikern ausgehen würde¹²¹.

Währenddessen formierte sich der Widerstand gegen Assad, welcher in Auslandsopposition, Inlandsopposition, friedlichen Demonstrant*innen und gewaltbereiten Akteuren wie den bewaffneten Rebellengruppen zusammengefasst werden kann. Die Auslandsopposition formierte sich aus dem Syrischen Nationalrat (SNC) und dem Kurdischen Nationalrat (KNC); letzterer gründete im Zusammenschluss mit der Partei der Demokratischen Union (PYD) den Kurdischen Hohen Rat. Die Inlandsopposition war in verschiedene Oppositionsblöcke gespalten, darunter befand sich unter anderem das Nationale Koordinierungskomitee für demokratischen Wandel (NCB oder NCC). Neben den friedlichen Demonstrierenden, welche

¹¹⁶ Bank, Mohns, Die syrische Revolte. Vom Protest zum Bürgerkrieg?, 46.

¹¹⁷ Schneiders, Der arabische Frühling in Syrien, 243f.

¹¹⁸ Ebenda, 237.

¹¹⁹ Perthes, Der Aufstand 122.

¹²⁰ Schneiders, Der arabische Frühling in Syrien, 237.

¹²¹ Bank, Mohns, Die syrische Revolte. Vom Protest zum Bürgerkrieg?, 46.

ebenfalls kleinere Koalitionen schlossen, wie beispielsweise das Lokale Koordinationskomitee (LCC) und die Generalkommission der Syrischen Revolution (SRGC), existierten auch die verschiedenen kämpfenden Rebellengruppen, bestehend zu einem Großteil aus der freien syrischen Armee (FSA), aber auch aus Dschihadistengruppen¹²² wie dem Islamischen Staat (IS) und der al-Nusra-Front¹²³.

Nichtsdestotrotz war der Aufstand bis heute nicht erfolgreich. Seit dem Jahr 2022 hat Assad wieder zwei Drittel des Landes unter seiner Kontrolle; erloschen oder gar gelöst ist der Konflikt allerdings noch nicht¹²⁴. Bawey hat schon 2016 darauf hingewiesen, dass es relativ bald nach dem Ausbruch der Rebellion zum Entstehen einer Pattsituation zwischen allen beteiligten Akteuren kam¹²⁵. Dies scheint mehrere Gründe zu haben. Einerseits hat Assad mit der syrischen Armee eine der stärksten Armeen in der Region, die über eine gut ausgebaute Luftwaffe verfügt, auch wenn viele Soldaten desertierten und sich den Rebellen anschlossen¹²⁶. Außerdem war die syrische Opposition keine geeinte Gruppierung, sondern ein oftmals zerstrittenes Bündnis aus Muslimbrüdern, Islamisten, fundamentalistischen Salafisten und liberalen Kräften, die alle verschiedene Ideologien durchsetzen wollten. Teils waren sie auch uneinig darüber, ob ein Regimesturz für die Erreichung ihrer Ziele notwendig sei¹²⁷. Zuletzt entwickelte sich der Konflikt bald zu einem umfassenden Stellvertreterkrieg, der den regionalen Bürgerkrieg bald in einen internationalen Konflikt ausarten ließ, indem verschiedene Gruppierungen der arabischen Welt genauso wie die USA und Russland sich gegeneinander positionierten. Die Unterstützung einzelner Gruppierungen durch Zulieferung von Waffen und Munition sowie durch das Bereitstellen von finanziellen Mitteln ermöglichten es, dass der Krieg immer weiter geführt werden konnte¹²⁸. Die Verluste und die Gewalt auf allen Seiten trugen nicht dazu bei, dass die einzelnen Gruppierungen nachzugeben bereit gewesen wären¹²⁹.

¹²² Schneiders, Der arabische Frühling in Syrien, 246-279.

¹²³ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 39.

¹²⁴ NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien. Bei Einem israelischen Luftangriff sollen drei Soldaten getötet worden sein. In: Neue Zürcher Zeitung (Internationale Ausgabe), 24.02.2022, online unter: <https://www.nzz.ch/international/syrien-die-neuesten-entwicklungen-im-buergerkrieg-ld.1536230> (10.04.2022).

¹²⁵ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 33.

¹²⁶ André Bank, Assad erlebt ein Comeback In: The European, 23.10.2014, online unter: <http://www.theeuropean.de/andre-bank/9118-bestandsaufnahme-zum-syrienkrieg> (30.03.2022).

¹²⁷ Stephan Rosiny, Diktaturen, Bürgerkriege und Machtteilung in fragmentierten Gesellschaften. Syrien, Bahrain, Libanon und Irak im Vergleich. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 65-79, hier: 75. Sowie: Bawey, Assads Kampf um die Macht, 33.

¹²⁸ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 44.

¹²⁹ Hinnebusch, Syria, 112.

5.2. Von regionalen zu internationalen/grenzüberschreitenden Konflikten

Jahn beschreibt den Syrienkonflikt als einen „kleinen Weltkrieg“¹³⁰, welche von einer regionalen Ebene auf eine globale Ebene übergegangen ist. Dies zeigt eine weitere globalgeschichtliche Dimension des Konflikts, da sich der Konflikt durch ein Beziehungsgeflecht und die Versuche von Parteien „von außen“, Macht zu erlangen, charakterisiert.

Auf regionaler Ebene kämpften im Laufe des Krieges Kämpfer*innen aus 80 verschiedenen Ländern, von denen die folgenden Akteure in der Literatur am Häufigsten genannt wurden und deswegen hier beschrieben werden sollen: Die Armee Assads kämpfte vom Anfang des Konflikts an gegen die Freie Syrische Armee (FSA), welche schon im Sommer 2011 gegründet wurde¹³¹; mit der Rückeroberung Assads und dem Erstarren anderer Gruppierungen hat die FSA allerdings im Jahr 2022 kein nennenswertes Einflussgebiet mehr¹³². Parallel dazu kämpfte der Islamische Staat (IS) gegen die al-Nusra-Front, welche beide ihrerseits sich ebenso gegen das Assad Regime, aber auch gegen die FSA versuchten zu behaupten¹³³. 2022 ist der Islamische Staat in die Wüste zurückgedrängt worden¹³⁴, die al-Nusra Front hat sich zu der Terrororganisation Hayat Tahrir al-Sham weiterentwickelt¹³⁵, welche die Region um Idlib zu einem großen Teil kontrolliert¹³⁶. Die libanesische Hisbollah wiederum ist ebenfalls in Kämpfe verstrickt und unterstützt Assad¹³⁷, stellt sich aber wiederum gegen den IS¹³⁸. Außerdem entstand mit der kurdischen Partei der Demokratischen

¹³⁰ Egbert Jahn, Politische Streitfragen. Krieg und Kompromiss zwischen Nationen und Staaten (Wiesbaden 2019) 207.

¹³¹ Yassin Musharbash, Deserteure gründen „freie syrische Armee“. In: Der Spiegel (Ausland), 13.09.2011, online unter: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/aufstand-gegen-assad-deserteure-gruenden-freie-syrische-armee-a-785822.html> (10.04.2022).

¹³² NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien, online.

¹³³ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 39.

¹³⁴ NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien, online.

¹³⁵ Sam Heller, The strategic logic of Hayat Tahrir al-Sham. In: Perspectives on Terrorism 11 (2017) 139-152, hier: 139.

¹³⁶ NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien, online.

¹³⁷ Bank, Assad erlebt ein Comeback, online.

¹³⁸ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 39.

Union ein weiterer Akteur, der regional eigene Ziele verfolgte¹³⁹ und 2022 nun weitgehende Autonomie im Nordosten erreicht hat¹⁴⁰.

Diese verschiedenen regionalen Gruppierungen wurden und werden von verschiedenen Ländern außerhalb Syriens Grenzen unterstützt, welche jeweils eigene Interessen verfolgen und eigene Feindschaften austragen – eine internationale Auseinandersetzung also, die regional mit anderen Parteien geführt wird. Man kann daher auch von einem Stellvertreterkrieg in Syrien sprechen¹⁴¹.

Wenngleich eine Vielzahl an stellvertretenden Konflikten in Syrien stattfinden, ist eine Auswahl einzelner Konflikte nötig, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Die Wahl fiel auf USA und Russland, Saudi-Arabien, Iran und Katar und letztlich die Türkei, da diese Länder beispielsweise von Hübschen als die Hauptakteure charakterisiert werden¹⁴². Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich keinesfalls um eine vollständige Beschreibung militärischer Operationen und Haltungen und eine ausreichende Wiedergabe von Kooperationen im Syrienkonflikt vom Ausbruch des Kriegs bis in die Gegenwart. Vielmehr sollen die wichtigsten Haltungen der Länder mit- und gegeneinander dargestellt werden und ein Überblick über das generelle Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein von Unterstützungen finanzieller, militärischer und diplomatischer Art gegeben werden.

5.2.1. Russland und die USA

Russland kommunizierte von Anfang an offen seinen Wunsch, das Assad-Regimes zu unterstützen, indem es jegliche völkerrechtliche Lösungsansätze der Vereinten Nationen (UNO) durch sein Veto – mit der Unterstützung Chinas – blockierte¹⁴³. Dadurch wurde keine rechtliche Grundlage zur militärischen Intervention der UNO durchgebracht¹⁴⁴.

Am 30. September 2015 folgte der rein finanziellen Unterstützung eine direkte militärische Offensive und Russland bombardierte Ziele in Syrien, um IS-Stützpunkte, aber auch

¹³⁹ Jahn, Politische Streitfragen, 217.

¹⁴⁰ NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien, online.

¹⁴¹ Jürgen Hübschen, Neuer Waffenstillstand. Indiz für Stellvertreterkrieg in Syrien? In: Allgemeine schweizerische Militärzeitschrift 182 (2016) 12-15, hier: 12f. Sowie: Mevlüt Özen, Religion und Außenpolitik. Der Islam in der Außenpolitik nahöstlicher Mächte (Wiesbaden 2020) 14.

¹⁴² Hübschen, Neuer Waffenstillstand, 13.

¹⁴³ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 39.

¹⁴⁴ Gerhard Mangott, Russland und der Bürgerkrieg in Syrien. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 159-176, hier: 161.

Stellungen der syrischen Opposition zu zerstören¹⁴⁵. Zusätzlich wurden Soldaten in Syrien stationiert und mit schwerer Artillerie ausgestattet¹⁴⁶.

Hinter diesem Vorgehen stehen unterschiedliche Motivationen. Einerseits scheint es für Russland von Bedeutung, im Syrienkonflikt Stellung zu beziehen, um sich gegen die USA und Europa zu behaupten und ein „global player“¹⁴⁷ zu bleiben¹⁴⁸. Auch ist eine gewisse Sorge vor dschihadistischen Gruppierungen, besonders vor jenen, die aus ehemaligen Sowjetrepubliken stammen und nach Ende des Konflikts möglicherweise zurück in ihre Heimat kommen wollen könnten, vorhanden. Außerdem ist Assad für Russland als Partner ungemein wichtig, da Syrien das einzige Land ist, mit welchem Russland in der arabischen Welt eine gute Beziehung pflegt¹⁴⁹. Viele russische Expert*innen hielten sich in Syrien auf und waren „nicht nur im militärischen, sondern auch im zivilen Bereich in Syrien tätig“¹⁵⁰.

Jegliche Kooperation und Unterstützung Assads wird von Seitens der USA und Europa verurteilt¹⁵¹. Die USA haben schon seit geraumer Zeit versucht, „die schiitische Achse“¹⁵², also die schiitischen Regionen von Iran über Syrien inklusive der libanesischen Hisbollah, zu schwächen und sahen in diesem Konflikt eine Möglichkeit, die sunnitischen Staaten Saudi-Arabien, Türkei und Katar im Krieg zu unterstützen, da diese vor Ort für sie kämpfen konnten¹⁵³. Außerdem belieferte die CIA Rebellengruppen mit Waffen¹⁵⁴, versorgte vor allem die FSA mit Kampfmitteln¹⁵⁵ und bombardierte Stellungen des IS, was unbeabsichtigter Weise Assad allerdings half, anstatt ihn zu schwächen, da während diesen Angriffen auf den IS nicht auch gleichzeitig gegen Assad vorgegangen wurde. Das ersparte Assads Truppen den Kampf gegen den IS, ohne sie gleichzeitig anzugreifen, was Assad nicht nur den Kampf gegen den IS, sondern auch eine direkte Konfrontation mit den USA ersparte. Ein Zurückdrängen des IS konnte Assad somit zu seinem Vorteil nutzen¹⁵⁶.

¹⁴⁵ Yassin-Kassab, al-Shami, Burning country, 221.

¹⁴⁶ Mangott, Russland und der Bürgerkrieg in Syrien, 164.

¹⁴⁷ Werner Ruf, Der Syrienkonflikt. Ein regionaler Stellvertreterkonflikt. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 13-28, hier: 19.

¹⁴⁸ Ruf, Der Syrienkonflikt, 19. Sowie: Bawey, Assads Kampf um die Macht, 5.

¹⁴⁹ Ruf, Der Syrienkonflikt, 19.

¹⁵⁰ Ebenda, 19.

¹⁵¹ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 3.

¹⁵² Ruf, Der Syrienkonflikt, 17.

¹⁵³ Ebenda, 17.

¹⁵⁴ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 5.

¹⁵⁵ Bank, Assad erlebt ein Comeback, online.

¹⁵⁶ Jahn, Politische Streitfragen, 218.

Somit wird es deutlich, dass Russland und die USA zwar einen gemeinsamen Feind, den IS, bekämpften, Russlands Unterstützung Assads allerdings konträr zu dem Wunsch der USA stand, jenen zu stürzen. Dadurch entstand ein stellvertretender Kampf, der über die syrische Armee und die FSA ausgetragen wurde, welcher noch durch die Sorge, dass sich Syrien, nach dem Sturz Assads, gegen USA und Europa orientieren könnte, verschärft wurde¹⁵⁷. Der Konflikt zwischen West und Ost wurde somit wiederbelebt, was laut Clasmann auch „den Ost-West-Minimalkonsens gefährdet“¹⁵⁸.

Inzwischen haben die USA allerdings an Einfluss verloren, auch wenn nach wie vor US-amerikanische Soldaten in Syrien positioniert sind, um eine erneute Ausbreitung des IS zu verhindern. Russland unterstützt dagegen nach wie vor Assad und hat an Macht gewonnen¹⁵⁹.

5.2.2. Saudi-Arabien, Iran und Katar

Ähnlich den USA und Russland, verbindet auch Saudi-Arabien und den Iran eine lange Feindschaft, die als sowohl religiös, ideologisch als auch geopolitisch angesehen werden kann¹⁶⁰. Saudi-Arabien betrachtet dabei den Iran als den machtvollsten Teil der schiitischen Achse und fühlt sich damit von diesem bedroht und in der Verbreitung des wahhabitisch-salafistisch-sunnitischen Islams gehindert¹⁶¹.

Der Iran ist im Syrienkonflikt „wichtigster logistischer, diplomatischer und finanzieller Unterstützer des Regimes“¹⁶². Iran und Syrien haben seit der Islamischen Revolution 1979 eine Partnerschaft¹⁶³, die vor allem von gegenseitigen Handelsbeziehungen profitiert¹⁶⁴. Aus diesem Grund unterstützte der Iran das Assad-Regime auch mit dem Senden von iranischen Kampfgruppen¹⁶⁵.

Während der schiitische Iran also Assad unterstützt, wollte Saudi-Arabien den Einflussbereich Irans einschränken und versorgte die sunnitischen Oppositionsgruppen in Syrien mit

¹⁵⁷ Michael Lüders, *Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet* (München 2015) 70.

¹⁵⁸ Anne-Béatrice Clasmann, *Der arabische (Alb-)Traum Aufstand ohne Ziel* (Wien 2015) 216.

¹⁵⁹ NZZ-Redaktion, *Bürgerkrieg in Syrien*, online.

¹⁶⁰ Ibrahim Fraihat, *Iran and Saudi Arabia. Taming a chaotic conflict* (Edinburgh 2020) 20. Sowie: Benedetta Berti, Yoel Guzansky, *Saudi Arabia's Foreign Policy on Iran and the Proxy War in Syria. Toward a New Chapter?* In: *Israel journal of foreign affairs* 8 (2014) 25–34, hier: 26.

¹⁶¹ Ruf, *Der Syrienkonflikt*, 21. Sowie: Rafael Bardají, *Religion power and chaos in the middle east*. In: *European View* 15 (2016) 87-95, hier: 89.

¹⁶² Bank, *Assad erlebt ein Comeback*, online.

¹⁶³ Ebenda.

¹⁶⁴ Ruf, *Der Syrienkonflikt*, 23f.

¹⁶⁵ Bawey, *Assads Kampf um die Macht*, 39.

Luftwaffen. Dies geschah mitunter aus der Sorge heraus, dass ein Erstarken des schiitischen Islams auch in anderen Golfstaaten Auswirkungen zeigen könnte, was wiederum die Stabilität der Region gefährden würde¹⁶⁶. Das Bestärken von Rebellengruppen hatte das Ziel, dass diese Rebellen, im Falle eines Sturzes Assads, an die Macht kommen und die Region kontrollieren würden¹⁶⁷. Es wurde allerdings nicht nur die FSA unterstützt, sondern auch die Nationale Koalition syrischer Revolutions- und Oppositionskräfte¹⁶⁸ und der IS¹⁶⁹. Um Assad möglichst zu schwächen, versuchte Saudi-Arabien auch andere Länder dazu zu bewegen, Assad mehr unter Druck zu setzen¹⁷⁰.

Katar schloss sich dabei Saudi-Arabien an und unterstützte ebenso den Widerstand gegen das Assad Regime, lieferte Geld an den IS¹⁷¹ und schaffte es auch durch den Satellitensender Al Jazeera, medial zu beeinflussen¹⁷².

5.2.3. Türkei

Die Türkei veränderte ihre Meinung zum Assad Regime, genauso wie ihre Flüchtlingspolitik. Laut Çakır war die Türkei anfangs noch positiv gegenüber Assad eingestellt, da man sich einerseits eine schnelle Beendigung des Aufstands erhoffte und andererseits die Autonomiebestrebungen der kurdischen Bevölkerung von beiden Ländern „als gemeinsamer Staatsfeind“¹⁷³ angesehen wurden. Diese Einstellung änderte sich allerdings schon im August 2011¹⁷⁴. Von da an unterstützte die Türkei wie Saudi-Arabien und Katar die Rebellengruppen, ließ anfangs Dschihadisten bloß durchs Land passieren, bevor sie islamistische Gruppierungen, wie beispielsweise die al-Nusra Front, auch militärisch und finanziell unterstützte¹⁷⁵, da die Fortschritte der FSA als ungenügend angesehen wurden¹⁷⁶.

¹⁶⁶ Ellen Knickmeyer, U.S. Moves on Syria, Iran Anger Saudi Arabia. The U.S.'s handling of overtures on Syria and Iran have outraged regional ally Saudi Arabia. In: The Wall Street Journal (2013) 1-4, hier: 1f.

¹⁶⁷ Berti, Guzansky, Saudi Arabia's Foreign Policy on Iran, 28.

¹⁶⁸ Ebenda, 28.

¹⁶⁹ Ruf, Der Syrienkonflikt, 21.

¹⁷⁰ Berti, Guzansky, Saudi Arabia's Foreign Policy on Iran, 28f.

¹⁷¹ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 5, 39.

¹⁷² Bank, Assad erlebt ein Comeback, online.

¹⁷³ Murat Çakır, Erdoğan's Syrien-Abenteuer. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 141-158, hier: 144.

¹⁷⁴ Ebenda, 144.

¹⁷⁵ Henri Barkey, Turkey's Syria Predicament. In: Adelphi Papers 54 (2014) 99-122, hier: 101. Sowie: Çakır, Erdoğan's Syrien-Abenteuer, 144.

¹⁷⁶ Barkey, Turkey's Syria Predicament, 101-104.

Hinsichtlich ihrer Flüchtlingspolitik verfolgte die Türkei für geraume Zeit eine open-door-policy und ließ Flüchtlinge aus Syrien ins Land¹⁷⁷. Im Oktober 2019 wurde dieser Schritt allerdings revidiert und die Türkei startete die „Operation Friedensquelle“¹⁷⁸. Dies war eine, nicht von der UNO genehmigte¹⁷⁹, Militäroffensive im Norden Syriens, in welcher sich in der Türkei aufhaltende Flüchtlinge wieder zurück in den Norden Syriens abgeschoben wurde¹⁸⁰. Dabei wurde eine 30 Kilometer tiefe Region geschaffen, die auch Sicherheitszone genannt wurde¹⁸¹. Auch 2022 werden Teile dieses Gebiets noch als türkische Einflusszone betrachtet¹⁸².

Die Entscheidung für diese Zone fußte nicht allein auf dem Vorhaben, Flüchtlinge wieder nach Syrien abschieben zu können, sondern hatte vielmehr mit den im Norden des Landes lebenden Kurden zu tun; Gieler beschreibt die Situation direkt als eine Militäroffensive gegen das kurdische Volk¹⁸³. Dabei ging es speziell um die kurdische Demokratische Union (YPG)¹⁸⁴, da die Türkei in der YPG eine mit der türkisch-kurdischen Arbeiterpartei (PKK) kooperierende Terrororganisation sieht¹⁸⁵, welche sie auch schon mit dem IS gleichgesetzt hat¹⁸⁶. Während die PKK von der EU als Terrororganisation eingestuft wurde¹⁸⁷, hat die YPG mit den USA zusammen gegen den IS gekämpft, was ihr politische Macht einbrachte sowie ihre Autonomiebestrebungen bestätigte¹⁸⁸. Die Türkei versuchte in Syrien zu verhindern, dass sich kurdische Autonomiegebiete bilden würden, da diese Erfolge möglicherweise einen Einfluss auf die in der Türkei lebenden Kurden haben könnten, gerade weil die YPG mit der PKK auch kooperiert¹⁸⁹.

¹⁷⁷ Sevda Sanda, Türkische Flüchtlingspolitik als außenpolitischer Faktor. In: Christian Johannes Heinrich, Wolfgang Gieler (Hg.), Die Außenpolitik der Türkei im Mittleren Osten. Eine Bestandsaufnahme seit 2016 (Dortmund 2021) 43. Sowie: Aslı Okyay, Turkey's post-2011 approach to its Syrian border and its implications for domestic politics. In: International affairs 93 (2017) 829-846, hier: 837.

¹⁷⁸ Sanda, Türkische Flüchtlingspolitik als außenpolitischer Faktor, 53.

¹⁷⁹ Karol Wasilewski, Turkey's Operation in Northern Syria (o.O. 2019) 1.

¹⁸⁰ Suat Kınıklıoğlu, Syrian Refugees in Turkey. Changing Attitudes and Fortunes. In: Stiftung Wissenschaft und Politik (Berlin 2020) 2.

¹⁸¹ Sanda, Türkische Flüchtlingspolitik als außenpolitischer Faktor, 54.

¹⁸² NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien, online.

¹⁸³ Wolfgang Gieler, Politische Entwicklungen in der Türkei seit dem Putschversuch. In: Christian Johannes Heinrich, Wolfgang Gieler (Hg.), Die Außenpolitik der Türkei im Mittleren Osten. Eine Bestandsaufnahme seit 2016 (Dortmund 2021) 35.

¹⁸⁴ Jahn, Politische Streitfragen, 217.

¹⁸⁵ Gieler, Politische Entwicklungen in der Türkei seit dem Putschversuch, 35.

¹⁸⁶ Çakır, Erdoğan's Syrien-Abenteuer, 147.

¹⁸⁷ Nikolaus Brauns, Die Kurden in Syrien und die Selbstverwaltung in Rojava. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 91-112, hier: 106.

¹⁸⁸ Barkey, Turkey's Syria Predicament, 100-103.

¹⁸⁹ Ruf, Der Syrienkonflikt, 20.

Somit hat auch die Türkei mehrere Absichten im Syrienkonflikt. Einerseits den Sturz Assads, andererseits aber auch die Sicherung ihres eigenen Staatsgebiets und die Untergrabung von kurdischen Autonomiebestrebungen innerhalb und außerhalb der eigenen Grenze.

5.3. Konflikt aufgrund ethnischer und religiöser Vielfalt

Syrien galt schon vor dem Ausbruch des Aufstandes als Land der vielen verschiedenen Konfessionen und Ethnien. Wenngleich die Zahlen variieren und genaue Angaben laut Bawey schwer zu finden sind, ist davon auszugehen, dass sich die syrische Bevölkerung aus ungefähr 57 % Sunniten, 14 % Christen und 11 % Alawiten zusammensetzt, um nur die am meisten vertretenen Religionen zu nennen. Abgesehen davon gibt es auch sehr geringe Anteile von Drusen, Ismailiten, Imamiten und Yeziden, die alle Minderheiten im Land darstellen. Dabei sind alle außer Christen und Yeziden Muslime; die einzelnen muslimischen Glaubensrichtungen unterscheiden sich jedoch dennoch voneinander¹⁹⁰.

Eine wichtige Unterscheidung ist hierbei die Spaltung in sunnitische Muslime, also der Mehrheit der Bevölkerung Syriens, und schiitische Muslime, zu welchen sich auch die Alawiten zählen¹⁹¹. Der Konflikt zwischen den beiden islamischen Strömungen ist auf die Nachfolge des Propheten Muhammads zurückzuführen, datiert also auf das Jahr 632, das Jahr des Todes Muhammads¹⁹². Während die Sunniten Kalifen als Nachfolger wählten, akzeptieren die Schiiten das Konzept des Kalifats nicht und erkennen nur Nachfolgen des Cousins Muhammads, Alis, als rechtmäßige Nachfolgen an¹⁹³. Die Mehrheit der Muslime weltweit ist sunnitisch, allerdings gibt es auch Länder wie den Irak, Iran und Bahrain die mehrheitlich schiitisch sind. Die Auseinandersetzung zwischen Sunniten und Schiiten geht so weit, dass für manche Sunniten, vor allem dem wahhabitisch-salafistischen Teil, Schiiten nicht mehr als Muslime gelten¹⁹⁴.

Auch im Syrienkonflikt wurden religiöse Differenzen bedeutend und der politische Konflikt konfessionalisierte sich¹⁹⁵. Eine große Rolle spielte dabei, dass Assad mehrheitlich die

¹⁹⁰ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 27.

¹⁹¹ Ebenda, 24.

¹⁹² Robert Brenton Betts, The Sunni-Shi'a divide. Islam's internal divisions and their global consequences (Dulles 2013) 7.

¹⁹³ Bardaji, Religion power and chaos in the middle east, 89.

¹⁹⁴ Betts, The Sunni-Shi'a divide, 2, 16.

¹⁹⁵ Mevlüt, Religion und Außenpolitik, 176.

Regierung sowie den Sicherheitsapparat mit Vertreter*innen der schiitisch-alawitischen Minderheit besetzte¹⁹⁶. Wenngleich religiöse Toleranz laut Perthes für Syrer*innen ein identitätsstiftendes Merkmal ist, wurde es dennoch kritisiert, dass die Minderheit der Alawiten in hohen Positionen derart überrepräsentiert war¹⁹⁷. Auch sorgte es für Unverständnis, dass verfassungsrechtlich festgesetzt wurde, dass es nur einen muslimischen Präsidenten geben durfte, wenngleich Assad den Staat immer als säkularisiert beschrieb¹⁹⁸. Nach dem Ausbruch des Syrienkonflikts fühlten sich Sunniten aufgrund ihres Glaubens auch bedroht, da der Sicherheitsapparat Assads sunnitische Dörfer vollkommen zerstörte und die Bevölkerung verhungern oder ermorden ließ. Die Anwesenheit weiterer schiitischer Kämpfer aus dem Irak und Libanon, die seit jeher von Assad unterstützt wurden, erweckte den Eindruck, dass gerade Sunniten Opfer der Gewaltexzesse sein sollten¹⁹⁹.

Diejenigen, denen keine Toleranz vom Regime entgegengebracht wurde, waren islamistische, extremistische Gruppierungen. Sie wurden stets verfolgt und eingesperrt. Ein Aufstand der Muslimbrüder wurde 1982, noch unter Hafiz al-Assad, sogar mit Bombardements begegnet, welche Zivilist*innen wie Aufständische gleich traf²⁰⁰. Die Muslimbrüder stellten im syrischen Nationalrat nach Ausbruch des Konflikts in etwa ein Viertel der Mitglieder²⁰¹ und auch von verschiedenen sunnitisch, dschihadistischen Gruppierungen wird der Konflikt nun genützt, um sich eine Machtposition in Syrien zu sichern²⁰².

Die regionalen und globalen Verflechtungen erscheinen unter der Miteinbeziehung des Sunni-Shia-Konflikts auch wie konfessionalisierte Konflikte: Schiitische Kämpfer des Irans und Iraks²⁰³ und die schiitische, libanesische Hisbollah²⁰⁴ unterstützten das schiitisch-alawitische Assad Regime, während die sunnitische al-Nusra Front und der IS²⁰⁵ gegen Assad kämpften sowie das mehrheitlich sunnitische, wahhabitische, salafistische Saudi-Arabien und die mehrheitlich sunnitische Türkei die „schiitische Achse“ zu zerstören versuchen²⁰⁶. Wie Özen

¹⁹⁶ Rosiny, Diktaturen, Bürgerkriege und Machtteilung, 74.

¹⁹⁷ Perthes, Der Aufstand, 126. Sowie: Hinnebusch, Syria, 97.

¹⁹⁸ Michal Shammas, Die Christen in Syrien und ihre Angst vor Veränderung. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 181-190, hier: 184.

¹⁹⁹ Lüders, Wer den Wind sät, 66f.

²⁰⁰ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 34.

²⁰¹ Schneiders, Der Arabische Frühling, 250.

²⁰² Rosiny, Diktaturen, Bürgerkriege und Machtteilung, 75.

²⁰³ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 39.

²⁰⁴ Bank, Assad erlebt ein Comeback, online.

²⁰⁵ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 39.

²⁰⁶ Ruf, Der Aufstand, 21, 24f.

es zusammenfasst, „[...] ist die Konfessionalisierung der nahöstlichen Politik eine ernsthafte Bedrohung für die Zukunft der Region“²⁰⁷.

Abgesehen von den verschiedenen Religionen gibt es auch verschiedene ethnische Zugehörigkeiten in Syrien. Die bereits im vorigen Kapitel erwähnten Kurden machten dabei vor Ausbruch des Syrienkonflikts nur 8 % aus. Die Bevölkerung ist mehrheitlich arabisch, aber es leben auch Minderheiten der Turkmenen, Kaukasier und Yeziden in der Region²⁰⁸. Besonders relevant sind, wie bereits erwähnt, die Kurden, welche ein eigenes Siedlungsgebiet, auch Rojava oder Westkurdistan genannt, anstreben²⁰⁹ und dies 2022 im Nordosten unter weitgehender Autonomie erreicht haben²¹⁰.

Der Konflikt in Syrien kann demnach auch aus globalgeschichtlicher Perspektive als ein grenzüberschreitender, religiöser und ethnischer Konflikt betrachtet werden, der ungelöste dramatische Folgen für die Region haben könnte. Rosiny fasste am Anfang des Konflikts die möglichen Konsequenzen zusammen und bemerkte, dass ein „Regimesturz zugunsten sunnitisch-islamistischer Akteure, das Erstarken der Dschihadisten, ein interkonfessioneller Bürgerkrieg oder gar ein Staatenzerfall in ethnisch geprägte Kleingruppen“²¹¹ möglich wäre. Im Jahr 2022 wissen wir, dass etwas derartiges noch nicht passiert ist, der Konflikt sich allerdings auch nicht maßgeblich entspannt und schon gar nicht gelöst hat²¹².

6. Didaktische Umsetzungsmöglichkeiten

Im folgenden Teil wird zunächst die Rolle politischer Bildung für den GSP-Unterricht kurz umrissen und das subjekttheoretische Modell politischer Bildung von Hellmuth und Klepp vorgestellt. Anschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern globalgeschichtliche Fragestellungen eine Verbindung zur politischen Bildung aufweisen und sie deshalb im GSP-Unterricht umgesetzt werden können. Darauf folgend wird das subjekttheoretische Modell von Hellmuth und Klepp durch globalgeschichtliche Aspekte ergänzt, wodurch eine neue, globalgeschichtliche Version und damit ein globalgeschichtliches, didaktisches Modell entsteht. Dieses globalgeschichtliche, subjekttheoretische Modell politischer Bildung wird die Grundlage für alle Unterrichtsplanungen darstellen, welche sich dann jeweils mit den zuvor

²⁰⁷ Mevlüt, Religion und Außenpolitik, 176.

²⁰⁸ Bawey, Assads Kampf um die Macht, 27.

²⁰⁹ Brauns, Die Kurden in Syrien, 91.

²¹⁰ NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien, online.

²¹¹ Rosiny, Diktaturen, Bürgerkriege und Machtteilung, 75.

²¹² NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien, online.

ausgewählten globalgeschichtlich relevanten Themen – der Arabellion und dem Aufstand in Syrien, dem Entstehen von stellvertretenden Konflikten und der ethnischen und religiösen Vielfalt in Syrien – beschäftigen.

Anschließend wird je ein Aspekt des Syrienkonflikts mit einem bzw. zwei didaktischen Ansätzen und/oder einem Analysewerkzeug kombiniert und anhand des globalgeschichtlichen, didaktischen Modells umgesetzt. Die jeweiligen ausgewählten didaktischen Ansätze und/oder Analysewerkzeuge weisen sowohl eine Verbindung zum didaktischen Modell als auch eine sinnvolle Umsetzungsmöglichkeit am Beispiel des Syrienkonflikts auf. Dabei sollen zuerst der didaktische Ansatz bzw. das Analysewerkzeug erläutert und eine Verortung im Curriculum vorgenommen werden. Darauf folgen Umsetzungsmöglichkeiten in der Form von Unterrichtsentwürfen.

6.1. Entwurf eines didaktischen Modells

6.1.1. Politische Bildung

Nach dem 2015 überarbeiteten Grundsatzterlass für Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, welches bereits seit 1978 existiert, wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung festgelegt, dass politische Bildung auf drei Säulen beruhen sollte. Einerseits ist politische Bildung „als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations– bzw. Flächenfach in den Lehrplänen verankert“²¹³ andererseits soll es in der Schüler*innenvertretung wirksam werden und auch fächerübergreifend als Unterrichtsprinzip fungieren. Oft wird Politik dabei im Sinne des Dimensionen-Modells beschrieben, welches sich in Polity, Policy und Politics gliedert. Polity ist dabei als formale Dimension zu denken, welche etwa „die Verfassung oder politische Institutionen bzw. allgemeiner das Funktionieren politischer Systeme“²¹⁴ meint. Policy wiederum ist die inhaltliche Dimension, welche sich, wie der Name vermuten lässt, mit Inhalten des Politischen beschäftigt, also den Zielsetzungen, Aufgaben und verschiedenen Interessensgebieten des Politischen. Die letzte Dimension der Politics ist wiederum die prozessuale Dimension, welche sich mit der Durchsetzung von Politischem befasst²¹⁵.

²¹³ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (03.07.2022).

²¹⁴ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 89.

²¹⁵ Ebenda, 89.

Die Möglichkeiten, den Unterricht mit politischen Inhalten zu gestalten, sind daher vielseitig. Um sich in der Fülle an Methoden, Inhalten und Arbeitstechniken zurecht zu finden und eine Auswahl zu treffen, ist eine Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien der politischen Bildung hilfreich. Jene werden von Hellmuth und Kühberger beispielsweise als Filter bezeichnet und umfassen „Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung“²¹⁶. Von diesen Prinzipien sollen Lebensweltbezug und Subjektorientierung sowie Multiperspektivität näher erläutert werden, da sie später in der Arbeit aufzeigen können, wo mögliche Schnittstellen von politischer Bildung und Globalgeschichte liegen.

Subjektorientierung und Lebensweltbezug beschreiben einerseits die Idee, dass man zu unterrichtende Thematiken mit den Lebenswelten der Schüler*innen in Verbindung bringt, d.h. den Schüler*innen verdeutlicht, warum bestimmte Themen für sie relevant sind. Andererseits bedeutet das auch, dass Themen aus den Lebenswelten der Schüler*innen für den Unterricht gewählt werden, wie beispielsweise „Schuldemokratie, Medien, Konsum, Migrationserfahrungen, Lebenswegentscheidungen etc.“²¹⁷. Multiperspektivität wiederum setzt sich, wie der Name vermuten lässt, mit der Tatsache auseinander, dass es bei historischen sowie politischen Fragen immer mehrere Sichtweisen gibt, die beachtet werden sollten²¹⁸. Auf beide Prinzipien soll später noch genauer eingegangen werden, wozu sich allerdings die Kenntnis des subjekttheoretischen Modells politischer Bildung von Hellmuth und Klepp als hilfreich erweist.

6.1.2. Subjekttheoretisches Modell politischer Bildung von Hellmuth und Klepp

Das weitgehend anerkannte Ziel von politischer Bildung ist mündige Bürger*innen auszubilden²¹⁹ und um dieses Ziel zu erreichen, können verschiedene Kompetenzmodelle als

²¹⁶ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6.

²¹⁷ Ebenda, 6.

²¹⁸ Ebenda, 7.

²¹⁹ Ebenda, 15.

Hilfestellungen für Lehrpersonen herangezogen werden, wenngleich es wichtig ist zu erwähnen, dass Kompetenzmodelle mit Gefahren der Exklusivität einhergehen. Hellmuth beschreibt diesbezüglich die Problematik, dass Kompetenzmodelle postulieren, dass demokratische Teilhabe erst möglich gemacht wird, wenn Schüler*innen bestimmte Benchmarks in der Kompetenzaneignung erreicht haben, also gewisse Voraussetzungen erfüllen. Nichtsdestotrotz sind im Schulkontext Kompetenzmodelle hilfreich, wenn man sie, wie Hellmuth formuliert, als „Folien“ benutzt, „die über die Unterrichtspraxis gelegt werden“²²⁰.

In dieser Arbeit wird anhand eines bereits vorhandenen Kompetenzmodells eine globalgeschichtlichere Abwandlung entworfen. Das zugrundeliegende Modell ist dabei das subjekttheoretische Modell politischer Bildung, welches sich aus mehreren Gründen bereits gut für globalgeschichtliche Unterrichtseinheiten eignet, worauf allerdings später genauer eingegangen werden soll.

Das subjekttheoretische Modell politischer Bildung von Hellmuth & Klepp will bewirken, dass sich Schüler*innen ein Politikbewusstsein aneignen, indem sinnvolle Zusammenhänge zwischen Aspekten aus der, in ihrer Komplexität reduzierten, Wirklichkeit hergestellt werden; es soll den Schüler*innen also politische Sinnbildung ermöglichen sowie sie zur politischen Teilhabe befähigen. Um dies zu erreichen, wird Reflexionskompetenz und Partizipationskompetenz benötigt. Erstere besteht aus der Dekonstruktionskompetenz und der Konstruktionskompetenz, der Urteilskompetenz sowie der Methodenkompetenz, zweite setzt sich wiederum aus der Kritikkompetenz, der Orientierungskompetenz und der Handlungskompetenz zusammen²²¹. Durch die Reflexionskompetenz lernen Schüler*innen, ihre „eigene Sinnbildung zu hinterfragen und zu dekonstruieren“²²². Die Reflexionskompetenz ist idealerweise Prärequisite der Partizipationskompetenz, welche ein Teilnehmen an politischen Prozessen ermöglichen soll²²³.

²²⁰ Thomas Hellmuth, Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.), Politisch gebildet- aber wie? Theorien, Planungen, Unterrichtsbeispiele 50 (Wien 2022) 18-25, hier: 18, 20.

²²¹ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 90, 116, 118.

²²² Ebenda, 117.

²²³ Ebenda, 117.

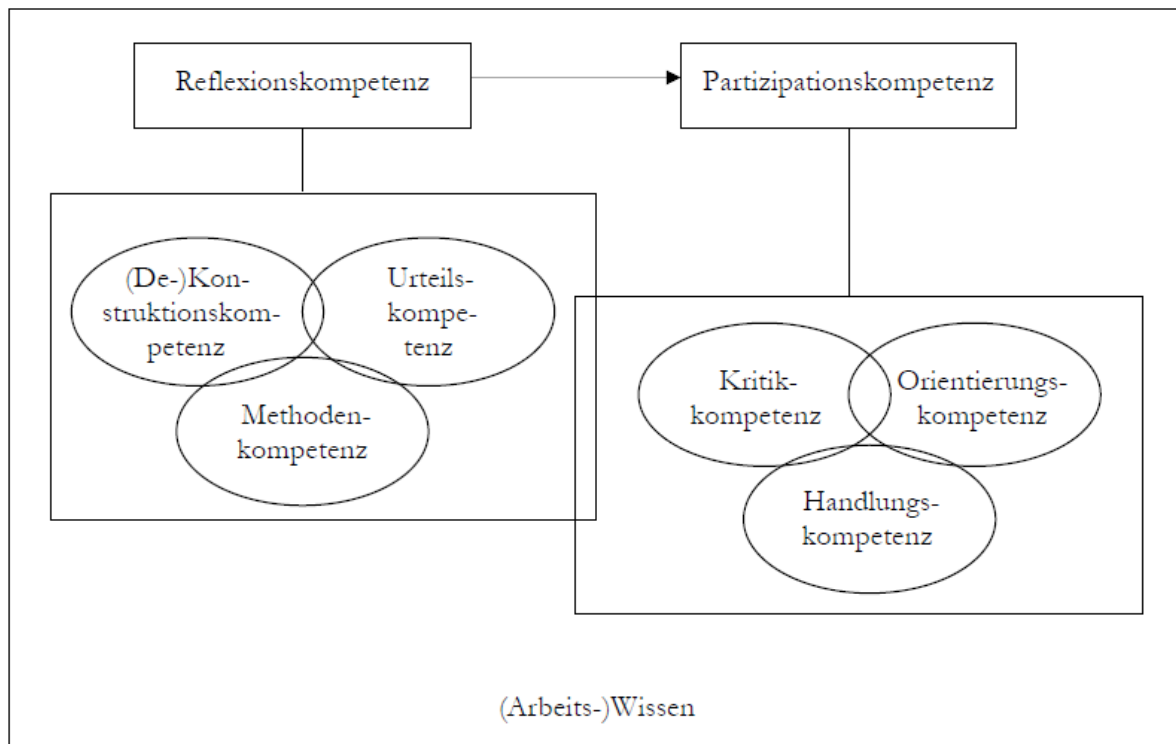


Abbildung 6. Subjekttheoretisches Modell politischer Bildung von Hellmuth und Klepp.

Die einzelnen Bestandteile der Reflexionskompetenz bauen idealerweise aufeinander auf; ohne die Methodenkompetenz ist beispielsweise weder die Konstruktionskompetenz, die Dekonstruktionskompetenz noch die Urteilskompetenz möglich. Im Folgenden sollen die einzelnen Kompetenzen politischer Bildung, von denen das subjekttheoretische Modell Gebrauch macht, erklärt werden.

Mit Methodenkompetenz wird laut Hellmuth & Klepp die Fähigkeit beschrieben, sich Informationen anzueignen und diese kritisch auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen²²⁴. Kühberger fügt dem hinzu, dass es bei der Methodenkompetenz darum geht, „Verfahren und Methoden“²²⁵ zu erlernen, die es ermöglichen sich „eigene Manifestationen zu schaffen“²²⁶ und schon bereits vorhandene Manifestationen des Politischen zu entschlüsseln. Dabei werden Fähigkeiten des Beschaffens von Informationen, das Artikulieren der eigenen politischen Meinung sowie die Teilhabe am politischen Diskurs tragend²²⁷. Beim subjekttheoretischen Modell politischer Bildung von Hellmuth & Klepp scheint Methodenkompetenz noch ergänzt

²²⁴ Ebenda, 121, 107f.

²²⁵ Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Innsbruck 2015) 130.

²²⁶ Ebenda, 130.

²²⁷ Ebenda, 130.

zu werden. Denn neben dem Bilden und Hinterfragen von Konzepten werden auch noch Hypothesenbildung, Text- und Filmanalyse, Diskursanalyse und eine Reihe von anderen Methoden genannt, die die Ausbildung der Kompetenzen ermöglichen²²⁸. Die Konstruktionskompetenz beschreibt hingegen „die Fähigkeit, aus der komplexen Wirklichkeit eine Vorstellung von Politik zu entwickeln und diese auch mit Sinn zu belegen“²²⁹, während die Dekonstruktionskompetenz dann angewendet wird, wenn man sich des Konstruktionscharakters ebendieser Politikvorstellung bewusst wird und diese hinterfragt²³⁰. Darauf aufbauend folgt die Urteilskompetenz, welche das Argumentieren und Urteilmfällen auf Basis von Fachwissen²³¹ und das Hinterfragen von bereits vorhandenen Urteilen beschreibt. Im subjekttheoretischen Modell wird hinsichtlich der Urteilskompetenz außerdem betont, dass das getroffene politische Urteil veränderlich und wandelbar ist²³².

Um wiederum Partizipationskompetenz auszubilden, braucht es Kritikkompetenz, also die Fähigkeit, zu hinterfragen, ob die eigene politische Sinnbildung „im Einklang mit einem allgemeinen Demokratiebewusstsein steht“²³³. Die Orientierungskompetenz hilft wiederum, „politisches Wissen und politische Kompetenzen zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und aktuellen Problemen zu nutzen“²³⁴. Beide Kompetenzen sind wiederum notwendig, um Handlungskompetenz zu entwickeln. Ein politischer Diskurs wird möglich, in welchem Beteiligte eigene Meinungen anhand von Fakten begründen, auf divergierende Meinungen und Bedürfnisse eingehen sowie an der Entwicklung von Lösungsstrategien für politische Probleme arbeiten²³⁵.

6.1.3. Schnittstelle politische Bildung und Globalgeschichte

Dabei stellt sich die Frage, wieso sich genau das subjekttheoretische Modell für eine Weiterentwicklung zu einem globalgeschichtlichen Modell eignet und wie Globalgeschichte überhaupt mit politischer Bildung in Verbindung steht.

²²⁸ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 121.

²²⁹ Ebenda, 119.

²³⁰ Ebenda, 119.

²³¹ Sabine Manzel, Georg Weißen, Modell der politischen Urteilsfähigkeit. Eine Dimension der Politikkompetenz. In: Monika Oberle, Georg Weißen (Hg.), Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie (Wiesbaden 2017) 59-86, hier: 59. Sowie: Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 129.

²³² Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 129, 120.

²³³ Ebenda, 122.

²³⁴ Ebenda, 122.

²³⁵ Ebenda, 123. Sowie: Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 129.

Zu Beginn ist nennenswert, dass die Beschäftigung mit globalgeschichtlichen Fragestellungen allein schon politisch ist, da es sich dabei um eine direkte Abkehr von eurozentrischen und nationalgeschichtlichen Unterrichtsmethoden handelt²³⁶. Diese Umorientierung kann in politischer Bildung im Schulkontext explizit gemacht und diskutiert werden.

Globalgeschichtliche Fragestellungen haben aufgrund ihrer Komplexität, der Vielzahl an beteiligten Akteur*innen mit unterschiedlichen Interessen und ihrem Fokus auf den Zusammenhang verschiedener Ereignisse, über Grenzen hinweg²³⁷, zumindest am Beispiel des Syrienkonflikts erkennbar, oft nicht nur eine globalgeschichtliche, sondern auch eine politische Dimension. Außerdem scheint das politische, didaktische Prinzip der Subjektorientierung besonders einer globalgeschichtlichen Perspektive im Unterricht zu entsprechen. Denn gerade in migrationsbedingt diversen Klassenzimmern ist es notwendig, die Unterrichtsinhalte nach Migrationshintergrund anzupassen, wie auch Hellmuth und Kühberger beschreiben²³⁸. Ebenso betont Bühl-Gramer, dass die Inhalte des Geschichtsunterrichts die Herkunftsländer der Schüler*innen berücksichtigen sollten²³⁹. Daher ist ein Verlassen des Eurozentrismus oftmals sogar notwendig, um dem politischen, didaktischen Prinzip der Subjektorientierung zu entsprechen. Auch das politische, didaktische Prinzip der Multiperspektivität ist mit Globalgeschichte zu verknüpfen, denn Globalgeschichte ist, wie bereits erwähnt, interkulturell, da versucht wird die Geschichten von verschiedenen Ländern als gleichwertig zu positionieren und über Staatsgrenzen, Religionen und Kulturen hinweg einen Austausch stattfinden zu lassen²⁴⁰. Daher können in einem Unterricht, der globalgeschichtliche Fragestellungen bearbeitet, verschiedene Perspektiven von internationalen Akteuren auf ein Ereignis über Grenzen hinweg besonders gut gezeigt werden.

Das subjekttheoretische Modell politischer Bildung eignet sich dabei aufgrund seiner Zielsetzung besonders, um diese globalgeschichtlichen Inhalte umzusetzen. Wenngleich die Kompetenzen des subjekttheoretischen Modells in jeglicher Unterrichtsplanung des GSP-Unterrichts, welche sich auf politische Bildung fokussiert, sinnvoll sind, scheinen sie gerade beim Unterrichten aus globalgeschichtlicher Perspektive umso hilfreicher. Das Ziel dieses Modells, wie bereits erwähnt, ist es, neben dem Ermöglichen von politischer Teilhabe,

²³⁶ Conrad, Globalgeschichte, 8.

²³⁷ Komlosy, Globalgeschichte, 8f. Sowie: Conrad, Globalgeschichte, 9.

²³⁸ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung", 6.

²³⁹ Bühl-Gramer, Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, 38.

²⁴⁰ Conrad, Globalgeschichte, 21, 26.

Schüler*innen zu befähigen, Aspekte aus einer komplexen Wirklichkeit in Zusammenhang miteinander zu setzen, also politische Sinnbildung zu ermöglichen. Globalgeschichte fokussiert sich auch, wie am Anfang dieser Arbeit bereits erläutert, auf Zusammenhänge, Entwicklungen und Voraussetzungen, wobei Grenzen außer Acht gelassen werden²⁴¹. Um in einer globalisierten Welt und einer diversen Gesellschaft mündige Bürger*innen auszubilden und historische Sinnbildung zu ermöglichen, so postuliert diese Arbeit, braucht es auch ein Beschäftigen mit eben solchen, nicht eurozentrisch limitierten Zusammenhängen. Im Beispiel des Syrienkonflikts ist also nicht allein ein umfassenderes Verständnis von dem Ereignis des Syrienkonflikts das Ziel, sondern das Verständnis des Zusammenhangs verschiedener Aspekte des Konflikts, mit dem die Schüler*innen einerseits die eigene politische Sinnbildung zu dem Ereignis hinterfragen und andererseits am politischen Diskurs über das Thema teilnehmen können.

6.1.4. Globalgeschichtliches, subjekttheoretisches Modell politischer Bildung

Nun, da die Verbindung zwischen Globalgeschichte und politischer Bildung erläutert wurde, soll das subjekttheoretische Modell von Hellmuth und Klepp abgewandelt werden, um einen stärkeren Bezug zu globalgeschichtlichen Fragestellungen im Unterricht herzustellen.

Das Ziel des erweiterten subjekttheoretischen Modells zu einem subjekttheoretisch-globalgeschichtlichen ist zwar nach wie vor die politische Sinnbildung und ein Ermöglichen aktiver politischer Teilhabe, jedoch wird diese explizit an globalgeschichtliche Zusammenhänge angepasst. Das Ziel ist daher nicht mehr „nur“ aus einer komplexen Wirklichkeit Aspekte herauszufiltern und diese miteinander in Zusammenhang zu stellen. Vielmehr soll der Fokus darauf liegen, die Zusammenhänge nationalstaatlicher oder europäischer Grenzen außer Acht zu lassen und Aspekte zu inkludieren, die von „außen“ kommen. Im Zuge dessen soll ein Hinterfragen von eurozentrischen Perspektiven geschehen und eine Abkehr vom Eurozentrismus. Das Ziel ist daher explizit zu fragen, inwiefern Einflüsse, Voraussetzungen und Beziehungen mit Ländern außerhalb einer nationalstaatlichen Grenze von Bedeutung sind, anstatt nur nach Ursachen und Wirkungen innerhalb einer nationalstaatlichen Grenze zu suchen. Ein historisch politisches Ereignis soll dabei nicht aus einer eurozentrischen Perspektive gemustert werden, was dazu führen könnte, dass Länder

²⁴¹ Komlosy, Globalgeschichte, 7-9.

außerhalb Europas mit Ländern innerhalb Europas oder gar die Bevölkerung von nicht-europäischen Ländern mit der Bevölkerung eines europäischen Landes, hinsichtlich verschiedenster Aspekte, verglichen werden könnten. Außerdem ist das Ziel weiterhin politische Teilhabe; nur soll auch diese auf die Kenntnis auch über globale Zusammenhänge, Voraussetzungen und Bedingungen fußen.

Die Reflexionskompetenz wird leicht abgewandelt, um globalgeschichtliche Fragestellungen mehr in den Fokus zu rücken. Einerseits soll dabei bei der Ausbildung der Methodenkompetenz besonders darauf Wert gelegt werden, dass sich Schüler*innen mit Informationen beschäftigen, welche verschiedene Perspektiven zeigen. Das bedeutet, dass es von Vorteil wäre, Literatur von Historiker*innen aus verschiedenen Ländern, welche mit einem Ereignis in Zusammenhang gebracht werden, zu konsultieren bzw. den Schüler*innen die Arbeit mit Quellen aus verschiedenen Ländern, die unterschiedliche Sichtweisen auf ein Ereignis haben, zu ermöglichen. Falls dies aus Gründen der Sprachbarriere nicht möglich ist, kann dennoch darauf Wert gelegt werden, dass die Informationen multiperspektivisch sind, wenngleich sie „nur“ von einem*r Historiker*in zusammengetragen wurden. Hier sieht das Modell auch eine Schnittstelle mit interkultureller Bildung vor, was später im Zuge einer Unterrichtsplanung noch genauer beschrieben werden wird. Der Zusammenhang mit interkultureller Bildung ergibt sich aus der Tatsache, dass Perspektiven auf ein Ereignis auch durch religiöse, ethnische oder andere Unterschiede verschieden sein können, weswegen explizit aufgezeigt werden kann, warum sich diese Sichtweisen auf ein- und denselben Sachverhalt unterscheiden. Des Weiteren soll den Schüler*innen im Zuge der Konstruktionskompetenz und Dekonstruktionskompetenz bewusst gemacht werden, dass die eigene Perspektive auf ein Ereignis eine eurozentrische Perspektive sein könnte. Dabei ist es mitunter von Vorteil, Prozesse des Othering und des Orientalismus aufzudecken. Solche Prozesse zu erkennen, ist im Zuge der Dekonstruktionskompetenz sinnvoll, da damit die Reflexion und Analyse darüber erleichtert wird, ab wann von einer eurozentrischen Perspektive auf „Andere“ geschlossen wird und diese abgewertet werden; aber auch darauf wird im Zuge der Unterrichtsplanung noch genauer eingegangen werden. Schlussendlich vollendet die Urteilskompetenz die Reflexionskompetenz und erneut ist bei dieser besonders darauf zu achten, eine globalgeschichtliche Perspektive während der Urteilsfällung einzunehmen. Es sollen also explizit verschiedene Aspekte, Perspektiven und Zusammenhänge über nationalstaatliche und auch europäische Grenzen hinweg eine Rolle bei der Urteilsbildung spielen.

Auch bei der Partizipationskompetenz, soll eine Präferenz gegenüber globalgeschichtlichen Aspekten vorhanden sein. So hinterfragt die Kritikkompetenz nicht allgemein die politische Sinnbildung, sondern stellen sich Schüler*innen und Lehrpersonen erneut selbst der Unterstellung, mitunter eine eurozentrisch informierte Sinnbildung zu haben. Im Zuge der Orientierungskompetenz wird erneut der Zusammenhang von Aspekten über nationalstaatlichen Grenzen hinweg betont, d.h. Schüler*innen werden angeregt sich in einem Geflecht aus verschiedenen externen Einflüssen und Voraussetzungen zu orientieren. Zuletzt kann auch die Handlungskompetenz minimal erweitert werden, nämlich um die Fähigkeit der interkulturellen Mediationskompetenz, auf welche auch noch in einer Unterrichtsplanung eingegangen wird. Da es bei der Handlungskompetenz mitunter um die aktive Teilhabe an politischen Diskursen geht, ist es von Vorteil, Fähigkeiten zu erproben, die Schüler*innen helfen, in Diskursen zu vermitteln, welche sich durch das Zusammentreffen von Personen, welche migrationsbedingt, religiös oder anderweitig divers sind, charakterisieren, wie es bei globalgeschichtlichen Konflikten unweigerlich der Fall ist. Außerdem lässt sich die Handlungskompetenz im Sinne einer Inclusive Citizenship Education vervollständigen, welche den Handlungsspielraum zum Beispiel um die Teilnahme an Demonstrationen erweitert²⁴².

Wie in der nachfolgenden Grafik zu sehen ist, sind die Unterschiede zwischen den beiden Modellen subtil und das Modell soll auch nicht als strenges Korsett, sondern eher im Sinne Hellmuths als eine Folie betrachtet werden, die über den Unterricht gelegt wird. Nichtsdestotrotz kann das Modell Lehrer*innen einen Fokus geben, der bei der Auswahl von Lerninhalten und Methoden helfen soll und die globalgeschichtliche Fragestellung eines jeden Unterrichts in den Mittelpunkt rückt.

²⁴² Hellmuth, Politische Bildung und/oder Demokratiebildung?, 20.

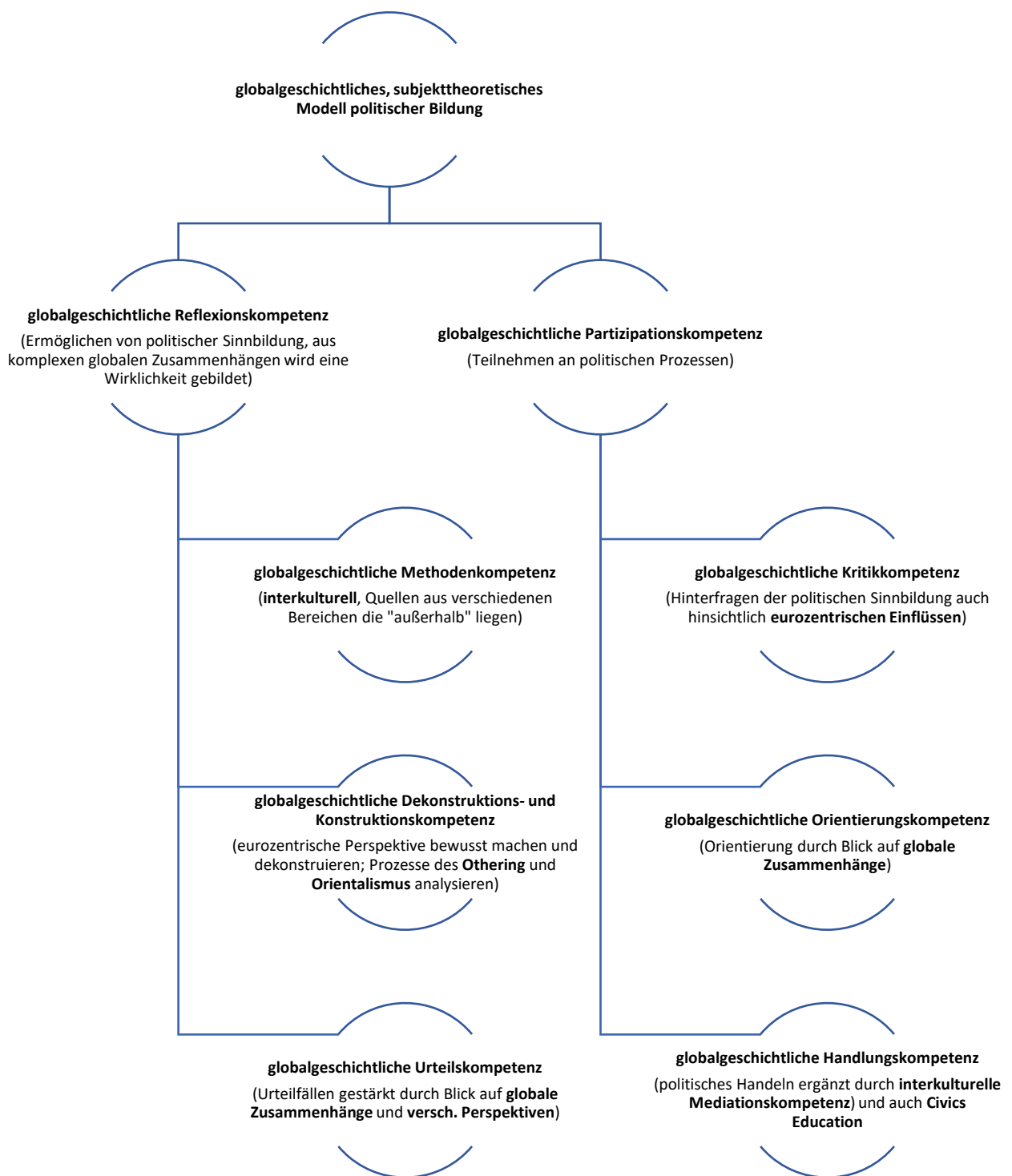


Abbildung 7. Globalgeschichtliches, subjekttheoretisches Modell politischer Bildung.

6.2. Unterrichtsplanung 1

6.2.1. Demokratieerziehung

Wie bereits erwähnt soll politische Bildung im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ ganz allgemein betrachtet Menschen zum politischen Handeln befähigen²⁴³, zu aktiven Mitbürger*innen ausbilden²⁴⁴ und im Sinne des globalgeschichtlichen, subjekttheoretischen Modells politischer Bildung politische Sinnbildung und politische Teilhabe ermöglichen und den Fokus auf globale Zusammenhänge legen. Dabei ist politische Bildung in der Schule eng verknüpft mit Demokratieerziehung. Laut Hellmuth geht es bei diesem Fokus auf Demokratieerziehung allerdings weder um die Indoktrinierung demokratischer Werte noch um das Ziel, „gehorsame Untertanen“²⁴⁵ auszubilden. Gar ist das Gegenteil der Fall, denn Demokratieerziehung soll Menschen die Möglichkeit geben, verschiedenste Meinungen zur Politik auf verschiedenen Wegen zu äußern²⁴⁶. Laut Himmelmann hat sich politische Bildung bzw. Demokratiebildung zur Aufgabe gemacht, die unterschiedlichen Effekte, die Demokratie auf Gesellschaft, Politik und Alltagsleben hat, für Menschen erfahrbar zu machen. Dabei geht es um ein Bewusstsein über die Vorteile dieser Herrschaftsform und auch um ein Hinleiten zu einer aktiven Beteiligung am demokratischen Prozess. Die Aufgabe von Lehrpersonen sei es daher, Demokratie in der Schule verständlich zu machen und demokratischen Umgang untereinander zu lehren²⁴⁷. Hellmuth fügt dem hinzu, dass in modernen Versionen der Demokratiebildung, nämlich der Civic Education, dabei besonders ein Fokus auf der Subjekt- und Handlungsorientiertheit liegt. Das bedeutet, dass Demokratie erst verstanden werden kann, wenn sie selbst durch Aktionen erfahren wird. Dabei ist nicht nur eine Kompetenzvermittlung wichtig, sondern auch politische Beteiligung sowohl im schulischen als auch außerschulischen Rahmen²⁴⁸.

²⁴³ Ulrich Binder, Johannes Drerup, Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit (Wiesbaden 2020) 15.

²⁴⁴ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 10.

²⁴⁵ Ebenda, 10.

²⁴⁶ Christoph Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung. In: Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar, Rainer Palmstorfer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer (Münster 2020) 83-99, hier: 92-93.

²⁴⁷ Gerhard Himmelmann, Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und politischer Bildung. In: Dirk Lange, Gerhard Himmelmann (Hg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung (Wiesbaden 2010) 19-30, hier: 22f.

²⁴⁸ Hellmuth, Politische Bildung und/oder Demokratiebildung?, 18f.

Auch in den im Curriculum für allgemeinbildende höhere Schulen vorangestellten Bildungsbereichen wird Demokratieförderung als ein Muss für den Unterricht festgeschrieben²⁴⁹. Eine der Bildungs- und Lehraufgaben des GSP-Unterrichts ist es, „das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie“²⁵⁰ zu entwickeln. In der Unterstufe geben Module wie „Wahlen und Wählen“²⁵¹ und „Demokratie in Österreich in historischer Perspektive“²⁵² die Thematisierung von Demokratie vor. Auch in der Oberstufe wird die schulische Aufgabe der Demokratieerziehung im GSP-Unterricht festgehalten. Dabei soll in der 7. und 8. Klasse zur Entwicklung eines Demokratieverständnis beigetragen und in die Grundlagen der Demokratie eingeführt werden. Auch in anderen Fächern wird die Beschäftigung mit Demokratie explizit im Lehrplan erwähnt, wie beispielsweise in den Fächern Digitale Bildung und Sportkunde²⁵³.

Demokratieerziehung ist damit auch ein rechtlich vorgeschriebener Bestandteil des GSP-Unterrichts; die Frage, wie genau Demokratie gelehrt und gelernt werden soll, bleibt allerdings in der Hand der Lehrpersonen. Dabei gibt es eine Fülle an Vorschlägen, von denen zwei hier vorgestellt und umgesetzt werden sollen.

Einerseits ist hierbei der Ansatz Kühbergers nennenswert, welcher aus zwei unterrichtspraktischen Ideen besteht, die zu einer demokratischen Bildung beitragen können. Die erste der beiden Ideen bezieht sich auf die Notwendigkeit, in einer demokratischen Gesellschaft zu hinterfragen, wie verschiedene Instanzen Geschichte nutzen oder für ihre eigene Zwecke missbrauchen. Dabei ist es besonders von Vorteil, wenn man verschiedene Quellen, beispielsweise Lehrpläne oder Geschichtsschulbücher, miteinander vergleichen kann. Die zweite Idee bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung selbst, da diese besonders demokratisch sein soll. Hierbei ist es von Vorteil, wenn Schüler*innen stellenweise - allerdings natürlich nicht immer, da es auch die Aufgabe von Lehrpersonen ist, den Schüler*innen zu erklären, warum bestimmte Themen für sie relevant sind - selbst wählen können, was sie lernen wollen und warum sie es als relevant für Ihre Lebenswelt einstufen würden. So werden die Schüler*innen auch in Entscheidungsfindungen miteinbezogen²⁵⁴.

²⁴⁹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 11.

²⁵⁰ Ebenda, 64.

²⁵¹ Ebenda, 72.

²⁵² Ebenda, 73.

²⁵³ Ebenda, 158, 204, 252, 387.

²⁵⁴ Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden, 96.

Andererseits sollen auch Teile des Modells der aktivierenden Demokratiepädagogik von Sliwka hier Beachtung finden und anschließend umgesetzt werden. Sliwka spricht sich in diesem Modell für die Notwendigkeit aus, dass Schüler*innen nicht nur Wissen über Demokratie als Herrschaftsform erhalten sollen, sondern auch „die Entwicklung von praktischen Fertigkeiten, Werten und Einstellungen“²⁵⁵ ein wichtiges Merkmal des Lernens von Demokratie ist. Dabei erwähnt sie die Bedeutung des Lernziels der Verständigung, welches sie auch als „die Fähigkeit zum Austausch individueller Wissensstände“²⁵⁶ charakterisiert. Außerdem sei kooperatives Lernen ein essentieller Teil des demokratischen Ansatzes, da Schüler*innen miteinander kommunizieren, interagieren und alle Teilnehmer*innen in den Lernprozess integriert werden sollen. Auch Diskussionen sind für das Entstehen einer demokratischen Gemeinschaft von größter Bedeutung, da diskutieren, sich austauschen, von der eigenen Position zurücktreten, Perspektiven wechseln und gemeinsam Lösungswege suchen, als unmittelbar wichtig in einer demokratischen Gesellschaft angesehen werden kann. Hierbei ist der Fokus auf dem Führen von Debatten, bei welchen meist eine These besprochen wird, aber auch die von Sliwka vorgestellte Deliberation, bei welchen Fragen diskutiert werden, hervorzuheben. Bei der Deliberation geht es um Argumentation, Abwägung, aber auch um Perspektivenwechsel und das Treffen von kollektiven Entscheidungen; die deliberativen Kompetenzen sind laut Sliwka beispielsweise „sich gegenseitig Fragen zu stellen, sich bewusst zuzuhören und sich ausreden zu lassen, etwas erzählen zu können, im Gespräch gemeinsam Ideen entwickeln und diese argumentativ abwägen, aktiv nach Kompromissen oder sogar einem Konsens suchen“²⁵⁷.

Demokratieerziehung ist somit ein schwer wegzudenkender Bestandteil politischer Bildung, wie sie im Schulkontext praktiziert wird. Um den Syrienkonflikt und die arabische Rebellion verstehen zu können, ist ein Verständnis von Demokratie von größter Bedeutung bzw. eignet sich gerade dieses globalgeschichtlich relevante Thema, um Demokratieerziehung im Schulkontext zu ermöglichen, da die demokratischen Bestrebungen von Bevölkerungen bei diesem Thema eine tragende Rolle spielen. Demnach ist Demokratieerziehung auch ein guter Startpunkt, um Globalgeschichte und politische Bildung anhand des Syrienkonflikts zu verbinden. In der folgenden Unterrichtsplanung soll diese Verknüpfung gezeigt sowie Kühbergers und Sliwkas Ideen umgesetzt werden. Wie in allen darauffolgenden

²⁵⁵ Anne Sliwka, Demokratiepädagogik in der Schule. In: Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto (Hg.) Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch (Wiesbaden 2008) 694-703, hier: 696.

²⁵⁶ Ebenda, 696.

²⁵⁷ Ebenda, 696.

Unterrichtsplanungen auch, wird sich die Stunde am globalgeschichtlichen Kompetenzmodell orientieren. Die folgende Doppelstunde bewegt sich dabei im Rahmen der globalgeschichtlichen Reflexionskompetenz und die Schüler*innen werden zudem angeregt, ihre globalgeschichtliche Methodenkompetenz, Konstruktionskompetenz und Urteilskompetenz auszubilden.

6.2.2. Detailplanung

Unterrichtsplanung 1 – Arabische Rebellion und Syrienkonflikt anhand politischer Bildung und Demokratieerziehung

Schule: AHS Theodor-Kramer-Straße

Klasse: 8A

Thema: Arabische Rebellion und Syrienkonflikt

Lehrziele: Lernende sollen in einem demokratischen Setting, nach Kühbergers Vorstellungen, ihren Lerngegenstand selbst wählen können und in Grundzügen ihre globalgeschichtliche Methoden-, Konstruktions- und Urteilskompetenz ausbauen. Außerdem werden, nach dem Modell der aktivierenden Demokratiepädagogik nach Sliwka, das Lernziel der Verständigung, der Kooperation und der Deliberation umgesetzt.

Zeitliche Verortung: Schüler*innen haben in den Stunden zuvor schon besprochen, was Proteste und Demonstrationen ausmacht, von welchen Protesten und Demonstrationen die Schüler*innen schon gehört bzw. bei welchen sie auch mitgemacht haben und wofür die Schüler*innen persönlich gerne auch demonstrieren gehen würden. Das Thema soll daran anknüpfen.

Lehrplanbezug:

- Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen sowie ihrer Vernetzungen geben. Dabei sind besonders Interkulturelles und Globales Lernen in den Unterricht miteinzubeziehen. (...) zudem sollen sie – im Sinne einer demokratisch verfassten Gesellschaft – dazu befähigt werden, die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen.“²⁵⁸

²⁵⁸ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 64.

- „Die Schülerinnen und Schüler sollen weiters befähigt werden, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten.“²⁵⁹
- 8.Klasse, Kompetenzmodul 7: „Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Einsichten in das Politische
 - Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und Formen von Sicherheitskonzepten und –strukturen
 - emanzipatorische, soziale Bewegungen und Gegenströmungen nach 1945 in Österreich, Europa und der Welt, zB Frauen-, Jugend- und Studentenbewegungen“²⁶⁰

Zeitangabe	Sachaspekt / Beschreibung	Sozialform	Materialien	Kompetenzen & Ansätze
5 Minuten	Einstieg/Brainstorming. Lehrperson fragt Schüler*innen, ob ihnen einer der folgenden Begriffe etwas sagt: „arabische Rebellion / Arabellion / Arabischer Frühling“ und schreibt diese an die Tafel. Die Ideen der Schüler*innen werden in Form eines Mindmaps ebenfalls auf der Tafel gesammelt. Die Lehrperson fotografiert schließlich dieses Mindmap.	Plenum	/	/

²⁵⁹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 158.

²⁶⁰ Ebenda, 165.

5 Minuten	Vorannahmen. Die Schüler*innen werden gebeten, in einer free writing exercise alle Vorannahmen, die sie über den Syrienkonflikt und die Arabische Rebellion haben, aufzuschreiben. Bei free writing-Übungen geht es darum, dass jeder Gedanke sofort aufgeschrieben und nicht allzu lange über diese nachgedacht wird. Die Ergebnisse dieser Übung sollen die Schüler*innen für die letzte Einheit dieser Reihe aufheben.	Einzelarbeit	Zettel Stift	/
5 Minuten	Demokratische Unterrichtsgestaltung. Im Klassenzimmer werden Arbeitsblätter, die eine Chronologie über die wichtigsten Ereignisse der arabischen Rebellion länderspezifisch wiedergeben, verteilt. Jeder Stapel erhält ein Schild mit dem Namen des jeweiligen Landes. Den Schüler*innen wird erklärt, dass sie sich für ein Land ihrer Wahl entscheiden dürfen und den Rest der Stunde Zeit haben, sich mit den Arbeitsaufgaben der Aufgabe 1 des Arbeitsblatts 1 zu beschäftigen.	Plenum	Arbeitsblatt 1 Arbeitsblätter „Arabische Rebellion“	Demokratische Unterrichtsgestaltung nach Kühberger
35 Minuten	Arbeitsauftrag. Methodenkompetenz. Den Schüler*innen werden im Vorhinein einige Begriffe und Personen erklärt, welche in den Arbeitsblättern vorkommen (z.B. Mubarak; Sicherheitsrat). Danach führen die Schüler*innen die Aufgabe 1	Einzelarbeit	Arbeitsblatt 1	Globalgeschichtliche Methodenkompetenz

	des Arbeitsblatts 1, in welcher sie demokratische und diktatorische oder autokratische Merkmale der Rebellionen identifizieren, für den Rest der Stunde aus. Die Lehrperson wirkt unterstützend.		Arbeitsblätter „Arabische Rebellion“ Textmarker Smartphones	
5 Minuten	Einstieg. Wiederholung. (falls es sich um eine separate Stunde an einem anderen Tag handelt und nicht um eine Doppelstunde). Schüler*innen werden kurz gefragt, welches Thema letzte Stunde behandelt wurde, um sich dieses wieder in Erinnerung zu rufen.	Plenum	/	/
30 Minuten	Expert*innenrunde. Konstruktionskompetenz. Verständigung. Kooperation. Schüler*innen werden in Expert*innengruppen von jeweils drei Personen zusammengeführt. Dabei ist es wichtig, dass jede*r Schüler*in in der Gruppe sich mit einem anderen Land beschäftigt hat. Dann werden die Schüler*innen angewiesen, sich mit der Aufgabe 2 des Arbeitsblatts 1 zu beschäftigen, in welcher sie nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt 1	Globalgeschichtliche Konstruktionskompetenz Verständigung nach Sliwka Kooperation nach Sliwka

	Rebellionen der verschiedenen Länder suchen und diese diskutieren.			
5 Minuten	Sicherung. Schüler*innen kehren zurück auf ihre Plätze und das Tafelbild von letzter Stunde wird als Foto auf die Wand projiziert. Erneut werden die Schüler*innen gefragt, was man nun unter der Arabischen Revolution verstehen kann und vor allem, um was es politisch in dieser ging.	Plenum	Beamer Foto von Mindmap	/
10 Minuten	Diskussion. Urteilskompetenz. Delegation. Die Schüler*innen werden angewiesen, mit einem*einer Partner*in die Fragen der Aufgabe 3 des Arbeitsblatts 1 zu diskutieren, welche sie anregt die Proteste und die Reaktion der Regime zu hinterfragen.	Partner*innen- arbeit	Arbeitsblatt 1	Globalgeschichtliche Urteilskompetenz Delegation nach Sliwka

6.3. Unterrichtsplanung 2

6.3.1. Orientalismus und Othering

Orientalismus sowie das Konzepts des Othering beanspruchen beide nicht, didaktische Prinzipien zu sein, sondern sie sind vielmehr globalgeschichtliche Ansätze, genauer gesagt Konzepte der Postcolonial Studies²⁶¹, die sich allerdings leicht im Curriculum verankern und didaktisch umsetzen lassen.

Der Orientalismus-Begriff wurde von Edward Said in seinem Werk „Orientalism: Western concepts of the Orient“²⁶² entwickelt und war derart erfolgreich, dass er sich weit verbreitete und immer noch Anwendung findet²⁶³. Said beschreibt mit Orientalismus die Praxis des Westens, sich vom Osten, speziell Ländern der arabischen Welt und/oder islamischen Ländern, zu unterscheiden und abzugrenzen. Dabei ist der Begriff „Orient“ eine Erfindung des Westens und der Orient wird immer als dessen Gegenteil charakterisiert. Dazu kommt, dass Menschen des Orients diverse Defizite zugeschrieben oder sie gar dehumanisiert werden, während der Westen als besser, stärker und auch zivilisierter beschrieben wird. Zusätzlich zu rassistischer Charakterzuschreibungen und dem damit zusammenhängenden Erfinden von scheinbar unüberwindbaren kulturellen und religiösen Unterschieden wird der Orient als nicht fähig zur Zivilisation und zum eigenständigen Regieren dargestellt. Letzteres hängt laut Said auch damit zusammen, dass Großbritannien und Frankreich eine lange koloniale Geschichte in verschiedenen arabischen Staaten haben und diese gerechtfertigt werden sollte²⁶⁴. Zusammengefasst hat Said mit seinem Werk erstmals die Praxis „der Essenzialisierung ›des Islam‹ als ›das Andere‹ ›des Westens‹“²⁶⁵ beschrieben.

Said beschreibt also in seinem Werk bereits eine Gegenüberstellung des Eigenen und des Fremden²⁶⁶ und wird daher eng mit dem Konzept des „Otherings“ assoziiert²⁶⁷, wenngleich es Gayatri Spivak war, welche im Werk „The rani of Sirmur“²⁶⁸ Othering erstmals als Begriff

²⁶¹ Christine Riegel, Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen (Bielefeld 2016) 37.

²⁶² Edward Said, Orientalism. Western Concepts of the Orient (New York 1979) o.S.

²⁶³ Komlosy, Globalgeschichte, 147.

²⁶⁴ Edward Said, Orientalism, o.S.

²⁶⁵ Iman Attia, Die westliche Kultur und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus (Bielefeld 2009) 39.

²⁶⁶ Riegel, Bildung, 36.

²⁶⁷ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Pädagogisch-didaktische Überlegungen (o.O. 2013) 52.

²⁶⁸ Gayatri Spivak, The Rani of Sirmur. In: History and Theory 24 (o.O. 1985) 247-272, hier: 247.

prägte²⁶⁹. Othering und Orientalismus sind somit eng miteinander verwobene Konzepte²⁷⁰. Beim Othering werden ebenso Personengruppen oder Menschen als „Andere“ konstruiert, um sich selbst zu beschreiben. Hostettler sieht dabei das Andersmachen und die Selbstaffirmation als gleichzeitig stattfindende Prozesse, die auch mit Wertzuschreibungen verbunden sind. Dadurch, dass etwas anders gemacht und abgewertet wird, wird das Eigene, Bekannte im gleichen Moment aufgewertet²⁷¹. Dies hat im Grunde genommen etwas Identitätsstiftendes an sich, denn, um die eigene Identität herzustellen, bedarf es die Identitäten von anderen Personengruppen oder Menschen zu definieren und sich von ihnen zu differenzieren. Diese Identitäten werden allerdings meist als konstant und als natürlich betrachten²⁷², das heißt sie werden essentialisiert, und haben im Kern einen Fokus auf ‚‘like us’ or ‘not like us’²⁷³. Maihofer hebt dabei hervor, dass der Islam besonders von Othering betroffen ist²⁷⁴. Der Islam ist dadurch einer „Essentialisierung und Naturalisierung“²⁷⁵ ausgesetzt, welche intendiert, zugeschriebene Unterschiede „als unvermeidlich zu legitimieren und gerade der Kritik zu entziehen“²⁷⁶.

Im Gegensatz zur politischen Bildung und Demokratieerziehung wird auf Orientalismus und Othering in den Curricula nicht direkt eingegangen. Man kann allerdings dennoch erkennen, dass es als wichtig betrachtet wird, sich gegen Orientalismus und Othering im Unterricht zu positionieren; gar den Schüler*innen beizubringen, derartige Prozesse aufzudecken und nicht selbst anzuwenden. Unter den allgemeinen didaktischen Grundsätzen findet man unter „Diversität und Inklusion“ eine direkte Kritik an Praxen des Otherings und des Orientalismus. So heißt es beispielsweise, Inklusion im Schulkontext sei eine „gleiche Wertschätzung aller

²⁶⁹ Riegel, Bildung, 36.

²⁷⁰ Gabriele Dietze, Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung. In: Gabriele Dietze, Claudia Brunner, Edith Wenzel (Hg.), Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht (Bielefeld 2015) 23-54, hier: 26.

²⁷¹ Karin Hostettler, Kritik. Selbstaffirmation. Othering. Immanuel Kants Denken der Zweckmäßigkeit und die koloniale Epistemie (Bielefeld 2020) 15.

²⁷² María do Mar Castro Varela, Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Fabian Kessl, Melanie Plößer (Hg.), Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen (Wiesbaden 2010) 249-263, hier: 256.

²⁷³ Gacin Rhoades, Inclusive practice in secondary education. In: Zeta Brown (Hg.), Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice (New York 2016) 90-100, hier: 92.

²⁷⁴ Andrea Maihofer, Nachwort. Hegemoniale Selbstaffirmation und Veränderung. In: Karin Hostettler, Sophie Vögele (Hg.), Diesseits der imperialen Geschlechterordnung. (Post-)koloniale Reflexionen über den Westen (Bielefeld 2014) 305-318, hier 322.

²⁷⁵ Ebenda, 322.

²⁷⁶ Ebenda, 322.

Schülerinnen und Schüler“²⁷⁷ und ein „Wahrnehmen der Individuen“ sowie ein „Vermeiden von Etikettierungen und Fremdzuschreibungen“²⁷⁸.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer Sensibilisierung gegenüber Prozessen des Orientalismus und des Othering, wie sie heute oftmals gegenüber dem Islam, aber auch anderen marginalisierteren Gruppen stattfinden. Die Aufmerksamkeit auf solche Prozesse zu richten, bedarf laut Attia eines Analysewerkzeugs, welches sich auf Konstruktion und Essentialisierung fokussiert. Sie postuliert, dass einerseits erkennbar gemacht werden muss, wie „Andere“ und deren „Kulturen“ konstruiert werden. Diese Konstruktionen betreffen zum einen dabei die Personen an sich, welche als „Muslim*a“ beschrieben werden, zum anderen die Prozesse, die als „islamisch“ gelten und sich auf gesellschaftliche Strukturen, soziale Verhältnisse oder kulturelle Praxen beziehen. Andererseits ist es wichtig aufzudecken, ab wann diesen Konstrukten auch essentialisierende Zuschreibungen angehängt werden und wie dies mit der Identitätsstiftung von „Eigenem“ und „Fremden“ zusammenhängt²⁷⁹.

Da Othering und Orientalismus an sich keine didaktischen, sondern postkoloniale und damit globalgeschichtliche Ansätze sind, gibt es keine spezifischen didaktischen Modelle, an denen sich die folgende Unterrichtsplanung orientieren kann. Allerdings gibt es verschiedene Möglichkeiten, Schüler*innen mit Materialien zu konfrontieren, die Othering-Prozesse und Orientalismus beinhalten, anschließend ihre Aufmerksamkeit auf ebendiese Prozesse zu richten und sie anzuleiten, anhand des Analysewerkzeugs von Attia Merkmale der Konstruktion und Essentialisierung aufzudecken. Dies entspricht den zuvor vorgestellten curricularen Prinzipien der Diversität und Inklusion, da dadurch Fremdzuschreibungen und Etikettierungen aufgedeckt und damit idealerweise häufiger vermieden werden können.

Außerdem entspricht es der globalgeschichtlichen Konstruktionskompetenz und Dekonstruktionskompetenz, da eine Analyse der Beziehung von „Wir“ und „Andere“ stattfindet. Dies kann im nächsten Schritt helfen, dass „Wir“ zu dekonstruieren und versuchen herauszufinden, ob die eigene Konstruktion von einem historisch-politischen Ereignis, die im Zusammenhang mit der eigenen historische und politischen Sinnbildung steht, auf eurozentrischen Vorstellungen beruht. Dadurch, dass der Eurozentrismus aufgedeckt wird – womöglich bestehen Vorstellungen, dass Europa tatsächlich z.B. zivilisierter ist –, kann

²⁷⁷ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 13.

²⁷⁸ Ebenda, 13.

²⁷⁹ Attia, Die westliche Kultur und ihr Anderes, 50.

Othering und Orientalismus entgegengewirkt werden. Außerdem soll nicht nur die eigene Vorstellung, sondern sollen auch Aussagen und Sichtweisen von internationalen Akteuren dekonstruiert und mit Hilfe des Orientalismus-Analysewerkzeugs zugrundeliegende eurozentrische Vorstellungen erkannt werden.

Anhand der Thematik „Von regionalen zu internationalen/grenzüberschreitenden Konflikten“ wird eine Möglichkeit von vielen vorgestellt, dies im Unterricht umzusetzen. Hinsichtlich des Kompetenzmodells bewegt sich diese Planung weiterhin in der globalgeschichtlichen Reflexionskompetenz und versucht zusätzlich die einzige, noch fehlende Kompetenz zu entwickeln, nämlich die globalgeschichtliche Dekonstruktionskompetenz.

6.3.2. Detailplanung

Unterrichtsplanung - Von regionalen zum grenzüberschreitenden/globalen Konflikten

Schule: AHS Theodor-Kramer-Straße

Klasse: 8A

Thema: Von regionalen zu grenzüberschreitenden/globalen Konflikten

Lehrziele: Schüler*innen sollen ein grundlegendes Verständnis über die grenzüberschreitenden/globalen Konflikte im Syrienkonflikt erhalten. Außerdem soll ihnen bewusst werden, was Othering und Orientalismus ist und wie man Konstruktionen und Essentialisierungen erkennen kann.

Zeitliche Verortung: Schüler*innen haben sich in den Stunden zuvor schon ein Wissen über die arabische Rebellion und im Zuge dessen auch über den Syrienkonflikt angeeignet. In dieser Stunde soll dieses Wissen vertieft werden. Der Fokus liegt dabei besonders auf der Ausweitung des Syrienkonflikts zu einem grenzüberschreitenden/globalen Konflikt. Damit verknüpft soll das Konzept des Othering und des Orientalismus aufgegriffen werden und anhand Attias Analysewerkzeug analysiert werden.

Lehrplanbezug:

- Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen sowie ihrer Vernetzungen geben. Dabei sind besonders Interkulturelles und Globales Lernen in den Unterricht miteinzubeziehen.“²⁸⁰
- “Inklusion in der Schule bedeutet
 - gleiche Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler,
 - Wahrnehmen der Individuen, Vermeiden von Etikettierungen und Fremdzuschreibungen (...)“²⁸¹

- 8.Klasse, Kompetenzmodul 7: „Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Einsichten in das Politische
 - Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und Formen von Sicherheitskonzepten und –strukturen
 - emanzipatorische, soziale Bewegungen und Gegenströmungen nach 1945 in Österreich, Europa und der Welt, zB Frauen-, Jugend- und Studentenbewegungen“²⁸²

Zeitangabe	Sachaspekt / Beschreibung	Sozialform	Materialien	Kompetenzen & Ansätze
5 Minuten	Wiederholung. Schüler*innen werden kurz gefragt, was letzte Stunde durchgenommen wurde, um sich das Thema wieder in Erinnerung zu rufen. Danach wird ihnen die Frage gestellt, wieso sie glauben, dass der Syrienkonflikt derart langlebig ist.	Plenum	Tafel	/

²⁸⁰ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 158.

²⁸¹ Ebenda, 14.

²⁸² Ebenda, 165.

10 Minuten	Einstieg. Konstruktionskompetenz. Methodenkompetenz. Schüler*innen wird ein Erklärvideo ²⁸³ zum Thema „Stellvertreterkrieg in Syrien gezeigt“ gezeigt und der Inhalt des Videos wird mit ihnen besprochen.	Plenum	Computer Beamer	Globalgeschichtliche Konstruktionskompetenz und Methodenkompetenz
20 Minuten	Arbeitsblatt. Konstruktionskompetenz. Methodenkompetenz. Schüler*innen bekommen das Arbeitsblatt 2, ein Blatt Papier in der Größe A1, kleine Flaggen und Filzstifte. Dann erarbeiten sie die Aufgabe 1 in Partner*innenarbeit.	Partner*innenarbeit	(ausgeschnittene) Flaggen Papier A1 Stifte, Filzstifte Arbeitsblatt 2	Globalgeschichtliche Konstruktionskompetenz und Methodenkompetenz
10 Minuten	Dekonstruktionskompetenz. Methodenkompetenz. Essentialisierung und Konstruktion. Schüler*innen wenden sich Aufgabe 2 des Arbeitsblatts 2 zu. Einer der beiden Tweets wird an die Wand projiziert und die Lehrperson analysiert diesen zusammen mit den Schüler*innen und hilft ihnen dadurch, das Analysewerkzeug hinsichtlich Konstruktionen und Essentialisierungen einzusetzen. Anschließend analysieren die Schüler*innen den zweiten Tweet in Partner*innenarbeit.	Plenum, dann Partner*innenarbeit	Arbeitsblatt 2 Beamer Tweet	Globalgeschichtliche Dekonstruktionskompetenz Analysewerkzeug nach Attia

²⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=SjbDVhVG-oA&t=2s>.

5 Minuten	Abschluss. Schüler*innen werden zurück zur anfänglichen Fragestellung geleitet und nach Antworten befragt.	Plenum	/	/
5 Minuten	Wiederholung. (falls es sich um eine separate Stunde an einem anderen Tag handelt und nicht um eine Doppelstunde). Schüler*innen werden kurz gefragt, was letzte Stunde gemacht wurde, um sich das Thema wieder in Erinnerung zu rufen.	Plenum	/	/
5 Minuten	Einstieg. Schüler*innen werden gebeten, ihre Handys herauszunehmen und einen Mentimeterlink ²⁸⁴ einzugeben. Am Mentimeter erscheint die Frage, was sich die Schüler*innen unter Othering vorstellen. Danach erscheint die Frage, was sich die Schüler*innen unter Orientalismus vorstellen. Wenn alle Schüler*innen reagiert haben, wird das Mentimeterbild an die Wand projiziert und kurz besprochen; die eigentlichen Bedeutungen werden den Schüler*innen erklärt.	Plenum	/	/
30 Minuten	Dekonstruktionskompetenz. Methodenkompetenz. Die Lehrperson verteilt zwei Stöße mit den Arbeitsblättern 2A und	Einzelarbeit	Arbeitsblätter 2A, 2B	Globalgeschichtliche Dekonstruktionskompetenz

²⁸⁴ Mentimeter ist eine Plattform, auf welcher man kostenlos Umfragen erstellen kann. Jede*r in Besitz des Links kann auf die Umfrage reagieren. Mentimeter visualisiert die Antworten anschließend in einem Bild; die häufigeren Antworten werden größer dargestellt als die weniger häufigen Antworten. Für mehr Informationen: <https://www.mentimeter.com/>.

	2B im Klassenzimmer und sagt den Schüler*innen, dass sie nun 30 Minuten Zeit haben, sich mit den beiden Aufgaben zu beschäftigen. In den Aufgaben geht es darum, Stellungnahmen von Trump, welche in zwei Videos zu hören sind, nach Konstruktionen und Essentialisierungen zu analysieren. Je nachdem wie gut die Schüler*innen in Englisch sind, empfiehlt es sich an vor dieser Aufgabe einige Vokabeln vorzuentlasten bzw. gar Übersetzungen der Videos bereitzustellen.			Analysewerkzeug nach Attia
10 Minuten	Festigung. Urteilskompetenz. Schüler*innen werden angehalten, sich mit einem*r Kolleg*in, zusammenzusetzen und die Ausarbeitungen zu diskutieren und gemeinsam, in einer dritten Aufgabe, politische Urteile über die Aussagen Trumps zu fällen – mit einem Fokus auf den globalen Hintergrund und unterschiedlichen Perspektiven. Anschließend werden einzelne Urteile noch im Plenum erhoben.	Partner*innenarbeit	Arbeitsblätter 2A, 2B	Globalgeschichtliche Urteilskompetenz

6.4. Unterrichtsplanung 3

6.4.1. Interkulturelle Bildung & interkulturelle Mediationskompetenz

Interkulturelle Bildung ist einer von vielen Bildungsansätzen, die sich beispielsweise der Multikulturalität, der Plurikulturalität oder der Transkulturalität verpflichtet fühlen. Diese haben zwar ähnliche Bezeichnungen und ähnlich Inhalte, unterscheiden sich jedoch trotzdem in vielen Details voneinander.

Bei Multikulturalität geht man von einem Austausch zwischen Kulturen, bei denen etwas Neues entsteht, aus; bei Plurikulturalität handelt es sich um einen eher neutralen Begriff, der schlichtweg das Existieren von vielen Kulturen aufzeigen will. Transkulturalität, welche bereits zuvor in der Arbeit erklärt wurde, beschreibt eine „kulturelle Durchdringung“²⁸⁵ bzw. einen Austausch zwischen verschiedenen Kulturen. Lässt man die Präfixe weg und spricht rein von kultureller Bildung, so wird darunter, laut Baumann, eher „die geplante Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten für den Aufbau eines sachlich fundierten, reflexiven und individuellen Verhältnisses zu einer Kultur sowie für den zielführenden Umgang mit ihr“²⁸⁶ verstanden.

Interkulturalität ist stattdessen als ein Zusammentreffen von verschiedenen Kulturen zu verstehen²⁸⁷. Gogolin & Krüger-Portratz fügen hierbei noch hinzu, dass interkulturelle Bildung auch die Frage stellt, wie man Schule und Bildung in solchen Fällen des Zusammentreffens möglichst positiv gestalten kann²⁸⁸ und Wulf sieht interkulturelle Bildung als Antwort auf „die Notwendigkeit globalen Lernens“²⁸⁹. Daher scheint interkulturelle Bildung von allen verwandten Begriffen für einen Schulkontext, in welchem globale Fragestellungen bearbeitet werden, am besten geeignet.

Durch die schon am Anfang dieser Arbeit erwähnte Vielfalt, von der das Zeitalter der Globalisierung geprägt ist, wird interkulturelle Bildung gleichsam zu einer der „wichtigsten

²⁸⁵ Welsch, Was ist eigentlich Transkulturalität?, 30.

²⁸⁶ Ina Baumann, Kulturenorientierte Bildung. Grundlagen für den Umgang mit Interkulturalität in der Schule (Wiesbaden 2017) 377.

²⁸⁷ Baumann, Kulturenorientierte Bildung, 121.

²⁸⁸ Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Einführung in die interkulturelle Pädagogik (Opladen/Toronto 2020) 153.

²⁸⁹ Christoph Wulf, Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung (Bielefeld 2015) 33.

Aufgaben von Erziehung und Bildung“²⁹⁰. Grundlage für die interkulturelle Bildung ist dabei, dass man als Mensch in den Berührungspunkten von verschiedenen Kulturen Differenzen akzeptiert und vor allem respektiert. Um dabei nicht ins Othering zu kommen, ist es von größter Bedeutung, auch Gemeinsamkeiten zu entdecken, aber auch Andersartigkeit zu fördern und als etwas Positives anzuerkennen. Außerdem ist das Ziel ein Perspektivenwechsel, der die Position des Anderen antizipiert²⁹¹. Anstatt also die Andersartigkeit zu verurteilen oder am Eigenen zu messen, wird versucht „vom Anderen her wahrzunehmen und zu denken“²⁹². Im Vergleich zu der Vorgängerin, der „Ausländerpädagogik“, welche berechtigterweise in Kritik geraten ist, setzt die interkulturelle Pädagogik auf Akzeptanz statt verlangter Anpassung und auf Verständnis anstatt vorurteilsbehafteter Zuschreibungen²⁹³. Außerdem spezialisiert sich der Ansatz der interkulturellen Pädagogik mehr auf Fragen der strukturellen Ungleichbehandlung, mit welchen Minderheiten zu kämpfen haben, anstatt auf Faktoren, welche die benachteiligten Personen selbst mitbringen könnten²⁹⁴. Moritz hebt an dieser Stelle besonders das beidseitige Engagement hervor und erklärt, dass beide Seiten dieses Zusammentreffens, d.h. beide Vertreter*innen verschiedener Kulturen, gegen Diskriminierung kämpfen sowie Verständnis und Dialogbereitschaft mitbringen sollen²⁹⁵.

Dennoch ist der Begriff der interkulturellen Bildung vielfach in Kritik geraten, weswegen es wichtig ist, mit ihm reflektiert umzugehen. Die Grundlage der Interkulturalität ist das Wahrnehmen von der Verschiedenheit von Kulturen, was problematisch ist, da dies zu „Kulturalisierungen“ führen kann; das bedeutet, dass, beispielsweise um soziale Gegebenheiten zu erklären, fälschlicherweise auf eine Kultur als Erklärungsansatz zurückgegriffen wird²⁹⁶. Eine Alternative dazu wäre beispielsweise Diversity education, welche den Kulturbegriff aufgrund seiner Umstrittenheit vermeidet und stattdessen den Blick auf einen größeren Zusammenhang verschiedenster Faktoren richtet²⁹⁷. Allerdings wird auch

²⁹⁰ Ebenda, 11.

²⁹¹ Ebenda, 10, 40, 45.

²⁹² Ebenda, 45.

²⁹³ Karin Amos, Othering „Other people’s children“. Schule und „kulturelle Differenz“ reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten. In: Russel West-Pavlov, Andrée Gerlang (Hg.) Interkulturelle Bildung, Flucht und Migration (Tübingen 2019) 21-38, hier: 25.

²⁹⁴ Baumann, Kulturenorientierte Bildung, 29.

²⁹⁵ Dodo Moritz, Interkulturelle Erziehung und Migration. Welchen Beitrag kann Schule leisten? In: Russel West-Pavlov, Andrée Gerland (Hg.) Interkulturelle Bildung, Flucht und Migration (Tübingen 2019) 137-150, hier: 137.

²⁹⁶ Paul Mecheril, „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer, Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (Wiesbaden 2013) 15-36, hier: 16, 108.

²⁹⁷ Baumann, Kulturenorientierte Bildung, 31.

dieser Ansatz kritisiert und zwar für das, was ihn eigentlich ausmacht, nämlich ein ganzheitliches Denken und Ausblenden von kulturspezifischen Unterschieden. Baumann kritisiert Diversity Education, indem sie hinterfragt, ob es nicht sinnvoller wäre, auf Kulturen einzugehen, anstatt sie unbeachtet zu lassen und kulturelle Akzeptanz vorzuleben und zu lehren. Fehlender Respekt und fehlende Akzeptanz gegenüber Mitschüler*innen sollte mitunter auch kulturellem Rassismus zugeschrieben werden können und nicht als ein individuelles, zusammenhangsloses Problem betrachtet werden²⁹⁸.

Auch im Curriculum ist weiterhin die interkulturelle Bildung als Begriff in Verwendung. In den didaktischen Grundsätzen findet man beispielsweise die folgende Erläuterung:

„Interkulturelle Bildung behandelt nicht nur Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken.“²⁹⁹

Besonders spannend scheint hierbei, dass ein Fokus auf die Diskussionsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen in solchen interkulturellen Settings gelegt wird:

„Unterschiedliche Sichtweisen und allfällige Konfliktthemen sollen auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung und unter Bezugnahme auf die verfassungsrechtlich verankerten Grundrechte und Prinzipien diskutiert und bearbeitet werden.“³⁰⁰

Um diesen curricularen Anforderungen gerecht zu werden, scheint es wichtig, den Schüler*innen Kompetenzen zu vermitteln, welche ihnen helfen, in interkulturellen Diskussionen wertschätzend, respektvoll und auch ohne Fremdzuschreibungen und Kulturalisierungen zu kommunizieren. Dieser Ansicht scheint auch Fechner zu sein, welcher beschreibt, dass es in interkulturellen Gesprächssituationen hilfreich sein kann, sich dafür spezifische Kompetenzen anzueignen und eine Person zu haben, die als interkultureller Mediator fungiert. Das daraus entstandene Modell nennt sich Interkulturelle Mediationskompetenz und besteht aus mehreren Unterkompetenzen, nämlich der Differenzsensibilität, der Dominanzsensibilität und der Kontextsensibilität.

²⁹⁸ Baumann, Kulturenorientierte Bildung, 36.

²⁹⁹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 13.

³⁰⁰ Ebenda, 13.

Mit Differenzsensibilität beschreibt Fechner die Fähigkeit, dem Gegenüber bei der Selbstbeschreibung Glauben zu schenken und diese weder zu hinterfragen noch zu verurteilen. Es wird also jegliche Fremdbeschreibung der Personen vermieden und es wird versucht, eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher jede*r so gesehen wird, wie die Person es gerne will³⁰¹. Dabei gibt es Leitfragen, wie beispielsweise: „Als wer oder was sehen Sie sich in dieser Sache?“³⁰² und „Wie möchten Sie bezeichnet werden?“³⁰³. Außerdem muss ein*e Mediator*in dominanzsensibel sein, was bedeutet, dass Machtsymmetrien für alle erkennbar gemacht werden. Dominante Gruppen sollen sich ihrer eigenen Dominanz bewusst werden und für diese Verantwortung übernehmen, während dominierte Gruppen einerseits für ihre Situation Gehör finden, andererseits aber die Opferrolle verlassen und Handlungsspielraum erkennen sollen. Zuletzt ist Kontextsensibilität wichtig, was bedeutet, dass Mediator*innen sich ihrer Rolle, also des Kontextes, wegen dem sie vermitteln, klar sind³⁰⁴.

Eine derartige Gesprächskultur zu schaffen, scheint im Schulkontext in Klassen mit migrationsbedingter Vielfalt wichtig; ganz besonders im GSP-Unterricht, da in diesem oftmals kontroverse und aufwühlende Themen behandelt werden. Bei der Behandlung von Themen, welche aus einer globalgeschichtlichen Perspektive betrachtet werden, kommt es unweigerlich zu Berührungspunkten verschiedener „Kulturen“, Ethnien und/oder Religionen, weswegen es gerade in diesem Kontext wichtig ist, eine Gesprächskultur zu schaffen, welche der Fechners ähnelt.

Außerdem kann es hinsichtlich der globalgeschichtlichen Handlungskompetenz wichtig sein, interkulturelle Mediationskompetenz zu zeigen. In politischen Diskursen, die über globalgeschichtlich relevante Themen geführt werden, kann es aufgrund der grenzüberschreitenden Natur dieser Konflikte dazu kommen, dass religiöse, ethnische oder anderweitige Unterschiede aufeinandertreffen. Ohne diese Unterschiede prinzipiell hervorheben zu wollen und dadurch selbst zu einer Essentialisierung von unterschiedlichen Meinungen beizutragen, kann es bei manchen Konflikten dennoch sein, dass religiös divergierende Anschauungen oder das Verbundenheitsgefühl mit einer ethnischen Gruppe die Wahrnehmung eines Konflikts beeinflussen. So kann es beispielsweise sein, dass sunnitische Akteure im Syrienkonflikt ihre Unterdrückung wahrnehmen und diese bekämpfen wollen,

³⁰¹ Bernd Fechner, Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation. In: Georg Auernheimer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (Wiesbaden 2013) 173-200, hier: 193.

³⁰² Ebenda, 193.

³⁰³ Ebenda, 193.

³⁰⁴ Ebenda, 194f.

während schiitische Bevölkerungsgruppen, welche sich in ihrer Minderheit erstmals nicht unterdrückt, sondern geschützt gefühlt haben, ihre Bevorzugung und ihre Sicherheit erhalten wollen. Genauso gut kann es sein, dass kurdische Bevölkerungsvertreter*innen, die das Entstehen einer kurdischen Autonomieregion befürworten, für diese Bevölkerungsgruppe im Syrienkonflikt anderes Verständnis aufbringen als für andere Personengruppen.

Die folgende Unterrichtsplanung soll eine Möglichkeit vorstellen, wie man trotz der Komplexität des Zusammenspiels von ethnischen oder religiösen Faktoren des Syrienkriegs das Thema unterrichten kann und wie dies sogar eine wertvolle Möglichkeit bietet, die eigene globalgeschichtliche Handlungskompetenz und die Mediationskompetenz nach Fechner für zukünftige, ähnlich potentiell aufwühlende Diskussionen zu stärken. Das Modell der interkulturellen Mediationskompetenz von Fechner ist dabei in den Unterrichtsentwurf miteingearbeitet, wurde allerdings abgewandelt, um dem Schulkontext besser zu entsprechen. Da dies die letzte Doppelstunde des Blocks ist, bewegt sich die Kompetenzorientierung nun in den Bereich der globalgeschichtlichen Partizipationskompetenz und versucht hier, auf einander aufbauend, globalgeschichtliche Kritikkompetenz, Orientierungskompetenz und Handlungskompetenz zu trainieren.

6.4.2. Detailplanung

Unterrichtsplanung – Ethnische und religiöse Vielfalt im Syrienkonflikt

Schule: AHS Theodor-Kramer-Straße

Klasse: 8A

Thema: Ethnische und religiöse Vielfalt im Syrienkonflikt

Lehrziele: Die Schüler*innen sollen anhand des interkulturellen Mediationskompetenzmodells Fechlers ihre Mediationskompetenz stärken. Sie sollen es dabei schaffen in Konfliktsituationen, die von diversen Differenzen gekennzeichnet sind, zu diskutieren. Außerdem sollen die Schüler*innen die ethnische und religiöse Vielfalt in Syrien erkennen und sehen, welche Implikationen dies für den Konflikt hat.

Zeitliche Verortung: Die Schüler*innen haben in den Stunden zuvor sich bereits umfangreich mit dem Syrienkonflikt beschäftigt und haben deswegen auch schon ein grundlegendes Wissen darüber, wer sich in diesem Konflikt gegen wen positioniert und warum.

Lehrplanbezug:

- Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen sowie ihrer Vernetzungen geben. Dabei sind besonders Interkulturelles und Globales Lernen in den Unterricht miteinzubeziehen.“³⁰⁵
- „Unterschiedliche Sichtweisen und allfällige Konfliktthemen sollen auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung und unter Bezugnahme auf die verfassungsrechtlich verankerten Grundrechte und Prinzipien diskutiert und bearbeitet werden.“³⁰⁶

³⁰⁵ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 158.

³⁰⁶ Ebenda, 13.

- 8.Klasse, Kompetenzmodul 7: „Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Einsichten in das Politische
 - Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und Formen von Sicherheitskonzepten und –strukturen
 - emanzipatorische, soziale Bewegungen und Gegenströmungen nach 1945 in Österreich, Europa und der Welt, zB Frauen-, Jugend- und Studentenbewegungen“³⁰⁷

Zeitangabe	Sachaspekt / Beschreibung	Sozialform	Materialien	Kompetenzen & Ansätze
10 Minuten	Vorannahmen diskutieren. Nun, da die letzte Doppelstunde angebrochen ist, werden die Schüler*innen gebeten, nochmals auf ihre Mitschrift der free writing-Übung aus der ersten Stunde Bezug zu nehmen. Sie werden gebeten, diese mit einem*r Partner*in zu diskutieren: - Haben sich Vorannahmen geändert? - Waren Vorannahmen nicht multiperspektivisch, sondern haben nur „eine“ Perspektive als korrekt angesehen?	Partner*innen-arbeit	Free writing Texte aus der ersten Einheit	Globalgeschichtliche Kritikkompetenz

³⁰⁷ Ebenda, 165.

	- Haben die Vorannahmen schon Zusammenhänge, Voraussetzungen und Beziehungen zu Staaten außerhalb erkannt? - Wie würden die Vorannahmen jetzt angepasst werden? Den Schüler*innen wird als Hilfestellung explizit erklärt, dass unsere Annahmen über Ereignisse oftmals durch eine Art „europäische Perspektive“ verfälscht werden und dass dies relativ natürlich ist, da wir meistens Informationen aus ebendieser Perspektive erhalten. Die Schüler*innen werden gebeten, bei ihrer Diskussion explizit darauf zu achten. Anschließend werden Erkenntnisse im Plenum diskutiert.			
10 Minuten	Einstieg. Wiederholung. Die Schüler*innen werden von der Lehrperson gefragt, ob sie sich daran erinnern können, welche Gruppierungen sich im Syrienkonflikt gegeneinander positionieren und warum. Dabei wird erneut eines der in der letzten Stunde gestalteten Plakate hervorgeholt und diskutiert.	Plenum	/	/
10 Minuten	Problemstellung. Orientierungskompetenz. Die Schüler*innen erhalten die folgende Frage:	Partner*innen- arbeit oder Plenum	Tafel oder Beamer	Globalgeschichtliche Orientierungskompetenz

	Die folgenden drei Gruppierungen positionierten sich anfangs des Konflikts jeweils gegeneinander: - Freie syrischen Armee (FSA) - Vertreter der kurdischen Volksverteidigungseinheit (YPG) - Syrische Armee unter Assad Warum taten sie das bzw. tun es in anderer Form immer noch? Schüler*innen sollen in Partner*innenarbeit mögliche Gründe dafür sammeln; anschließend werden diese Gründe an der Tafel besprochen. Ziel ist es, dass der Konflikt zwischen Alawiten und Sunniten, der aus der Bevorzugung der Alawiten unter Assad entstanden ist, sowie die nationalstaatlichen Intentionen des kurdischen Volkes herausgearbeitet werden. Die Schüler*innen sollten diese Informationen schon aus der letzten Stunde haben (da sie im Erklärvideo vorkommen), aber sie dürfen auch ihre Handys für die Recherche verwenden. Sollte dies für die Schüler*innen zu schwer sein, kann dieser Teil auch als Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch stattfinden.			
5 Minuten	Video. Die Lehrperson erzählt, dass es Gespräche zwischen den Gruppierungen gegeben hat (mit Ausnahme der YPG, welche	Einzelarbeit	Beamer	/

	nicht eingeladen wurde), die das Ziel hatten, den Konflikt zu lösen bzw. soweit unter Kontrolle zu haben, dass ein gemeinsames Zusammenleben möglich wird. Anschließend zeigt die Lehrperson einen Ausschnitt eines Videos³⁰⁸ (bis Minute 3:31), in welchem eine Nachrichtensendung über diesen Genfer Verfassungsausschuss berichten.		W-Lan Computer	
15 Minuten	Abschluss. Nun sollen die Schüler*innen wieder in Partner*innenarbeit die folgenden zwei Fragen beantworten: „Was kann bei einem solchen Gespräch falsch laufen?“ „Was braucht es, damit ein solches Gespräch funktioniert?“ Sie werden nun angewiesen, für den Rest der Stunde die beiden Fragen zu diskutieren und anschließend auf einen Padlet-Link³⁰⁹, welcher von der Lehrperson bereitgestellt wird, zu klicken. Dort sollen sie jeweils eine Regel für gute Gesprächsführung posten.	Partner*innen -arbeit	Smartphones W-Lan Padlet-Link	/

³⁰⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=L8uTwEa5X7M>

³⁰⁹ Padlet ist eine online Plattform, ähnlich einem Blog, die es Besitzer*innen eines Links erlaubt Beiträge zu einem gewissen Thema auf einer Plattform zu posten. Alle Besitzer*innen des Links können alle Posts einsehen und kommentieren. Für mehr Informationen: <https://de.padlet.com/>.

10 Minuten	Einstieg. Lehrperson öffnet nochmals das Padletbild der letzten Stunde und fragt Schüler*innen (falls es sich um eine separate Stunde an einem anderen Tag handelt und nicht um eine Doppelstunde), ob sie sich an den Kontext, in dem dieses Bild entstanden ist, erinnern können. Anschließend fügt die Lehrperson eigene drei Regeln hinzu, nämlich die Differenzsensibilität, die Dominanzsensibilität und die Kontextsensibilität und erklärt diese kurz. Dabei bedient sie sich Beispielen, um die Konzepte zu erläutern (z.B. „Wer wäre jetzt zwischen Alawiten und Sunniten in der dominanteren Position, was glaubt ihr?“).	Plenum	Beamer W-Lan Computer	/
5 Minuten	Erklärung. Lehrperson präsentiert die vier Rollenkarten und erklärt die Situation: Die Schüler*innen sollen sich vorstellen, dass es erneut eine Genfer Konferenz gibt, auf welcher allerdings auch Vertreter*innen der kurdischen YPG eingeladen sind. An dieser Stelle wird auch erklärt, was die Genfer Konferenz ist. Alle Parteien sollen unter Anleitung des*der Mediator*in versuchen, ein zielführendes Gespräch zu führen. Dabei geht es nicht darum, eine Lösung für den Konflikt zu finden, sondern darum, die Standpunkte der eigenen Person klar	Plenum	Rollenkarten Anleitung Beamer Computer	/

	auszudrücken und diskriminierungsfrei auf die anderen Standpunkte zu reagieren. Im besten Fall finden sich Zugeständnisse und Kompromisse, die ein weiteres Zusammenleben ermöglichen sollen. Diese Anleitung wird für die Schüler*innen an die Wand projiziert.			
10 Minuten	Jigsaw Methode 1. Mediationskompetenz. Kritikkompetenz. Handlungskompetenz. In der ersten Runde finden sich jeweils drei Schüler*innen mit denselben Rollenkarten zusammen und versuchen Argumente zu finden und einen eigenen Standpunkt zu formulieren. Sie sollen sich dabei bereits Gedanken zur Differenzsensibilität und Dominanzsensibilität machen. Währenddessen versammeln sich alle Mediator*innen bei der Lehrperson und die Lehrperson erklärt diesen ihre Rolle. Mediator*innen haben die wichtigste Position im Rollenspiel und bekommen die Aufgabe, das Gespräch zu moderieren und zu leiten. Mediator*innen sind dafür zuständig, einzelne Personen ins Gespräch einzuladen und vorzustellen und bekommen dafür einen eigenen Spickzettel.	Gruppenarbeit	Rollenkarten	Interkulturelle Mediationskompetenz nach Fechner Globalgeschichtliche Handlungskompetenz

15 Minuten	Jigsaw Methode 2. Mediationskompetenz. Kritikkompetenz. Handlungskompetenz. Nun sammeln sich die Gruppen so, dass jede Rolle einmal in einer Gruppe vertreten ist. Die Lehrperson ruft aus: „Die Genfer Konferenz beginnt!“ und die Mediator*innen eröffnen das Gespräch. Während die Schüler*innen diskutieren, wirkt die Lehrperson unterstützend.	Gruppenarbeit	Rollenkarten	Interkulturelle Mediationskompetenz nach Fechner Globalgeschichtliche Handlungskompetenz
10 Minuten	Reflexion. Mediationskompetenz. Zum Schluss fordert die Lehrperson einzelne Mediator*innen auf zu berichten, wie es ihnen in ihrer Rolle ging, ob es leicht war, das Gespräch zu führen und ob die Regeln der Gesprächsführung eingehalten wurden. Auch andere Mitglieder*innen der Gruppen werden nach ihren Einschätzungen gefragt und können die Ergebnisse der Gespräche präsentieren.	Plenum	/	Interkulturelle Mediationskompetenz nach Fechner

7. Conclusio

Wie die Arbeit zeigt, ist es eine Möglichkeit von vielen, auf migrationsbedingte Diversität in Wiener Klassenzimmern einzugehen, indem man den GSP-Unterricht an die Lebenswelten von Schüler*innen anpasst und dies im Zuge von globalgeschichtlichen Fragestellungen im Unterricht tut.

Um den Lebenswelten von Schüler*innen, welche selbst Migrationshintergrund haben, gerecht zu werden, scheint es sinnlos, auf starren Konzepten des Eurozentrismus oder gar einer Nationalgeschichte im GSP-Unterricht zu beharren. Eurozentrismus und Nationalgeschichte sind in der Geschichtsforschung lange abgelöst worden und haben Alternativen wie Globalgeschichte hervorgebracht, welche auf Zusammenhänge, Voraussetzungen und Entwicklungen über nationalstaatliche Grenzen hinweg basieren. Es ist möglich, auch im Unterricht durch globalgeschichtliche Fragestellungen die Grenzen Europas und Österreichs zu verlassen und Thematiken zu integrieren, die zeigen, dass kaum ein Thema innerhalb nationalstaatlicher oder europäischer Grenzen vollends verstanden werden kann. Dabei ist es allerdings auch nicht genug, nur die Geschichte Österreichs in einen globalen Kontext zu setzen, wenngleich das ein guter Start sein mag. Vielmehr lohnt es, sich auf die Interessen von Schüler*innen einzugehen und sie gegebenenfalls zu fragen, von welchen Ländern sie gerne einen historischen Hintergrund wissen würden.

Wie die Umfrage, die im Zuge dieser Arbeit gemacht wurde, zeigt, haben Schüler*innen durchaus Interessen, die über die Geschichte Österreichs und Ländern Europas hinausgehen. Die Daten zeigen auch, dass der GSP-Unterricht, der Schüler*innen der Stichprobe zumindest, tatsächlich eurozentrisch und nationalgeschichtlich orientiert ist. Wenngleich dies nicht direkt Unzufriedenheit in den meisten der Schüler*innen hervorgerufen hat, wurde dennoch deutlich, dass sie offen wären, über die Geschichten von anderen Ländern mehr zu erfahren. Die Teilnehmer*innen hatten auch eine Vielzahl an möglichen Vorschlägen.

Wenngleich das Interesse seitens der Schüler*innen da ist, kann es oft schwer für Lehrpersonen sein, ohne jeglichen Anhaltspunkt ein Thema in den Unterricht einzubauen, was zwar curricular möglich, aber nicht im Detail vorgegeben ist. Um diesen Prozess zu erleichtern und das Ziel dieser Arbeit zu erreichen, wurde das subjekttheoretische, globalgeschichtliche Modell politischer Bildung in Anlehnung an das subjekttheoretische Kompetenzmodell politischer Bildung von Hellmuth und Klepp hier vorgestellt. Wenngleich die Kompetenzorientierung manchmal der Exklusivität verfallen kann, bildet das Modell

dennoch einen Anhalts- und Orientierungspunkt, der die Beschäftigung mit Globalgeschichte im Unterricht erleichtern soll. Anhand des Syrienkonflikts konnte gezeigt werden, wie die Phasen der Umsetzung der einzelnen Kompetenzen des Modells im Unterricht durchlaufen werden können.

Das Modell hat gezeigt, dass sich der Unterricht an die migrationsbedingte Diversität in Klassenzimmern durch das Beschäftigen mit globalgeschichtlich relevanten Themen, wie beispielsweise dem Syrienkonflikt, auf eine kompetenzorientierte, curricular verankerte und mehreren didaktischen Prinzipien entsprechende Art und Weise anpassen kann. Durch die abgewandelten, ausformulierten Kompetenzen des Modells ist der Fokus auf eine globalgeschichtliche Perspektive gegeben, die sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen einnehmen können. So wird jedes Thema grenzübergreifend behandelt, es werden Zusammenhänge deutlich gemacht und es findet ein Austausch über diverse Gruppen hinweg statt. Um diesen so respektvoll und inklusiv wie möglich zu gestalten, lohnt es sich, Schüler*innen auf Otheringprozesse aufmerksam zu machen und sie hinsichtlich der Vermeidung dieser zu schulen sowie interkulturelle Mediationskompetenzen auszubilden.

Dennoch weist die Arbeit eindeutig Limitationen auf. Einerseits kann die Umfrage nicht als repräsentativ gelten, weswegen nicht bestätigt sein kann, dass alle Wiener Schüler*innen offen für eine Beschäftigung mit globalgeschichtlichen Themen im GSP-Unterricht sind. Das Interesse kann zwischen Schulstandorten oder auch Klassen variieren und die hier durchgeführte Umfrage ersetzt nicht das Erfragen der Meinungen von Schüler*innen in den Klassen, in welchen eine Lehrperson plant, den Unterricht globalgeschichtlicher zu gestalten. Andererseits ist das entwickelte Modell in irgendeiner Form eine didaktische Neuheit; es entstand in Anlehnung an das subjekttheoretische Modell politischer Bildung von Hellmuth und Klepp und soll den Fokus bloß mehr auf globalgeschichtliche Fragestellungen richten. Auch ist es wichtig zu erwähnen, dass es zwar curricular möglich ist, globalgeschichtliche Fragestellungen im GSP-Unterricht zu bearbeiten, aber die zeitlich knappen Ressourcen von GSP-Lehrer*innen nicht negiert werden können.

Nichtsdestotrotz hat diese Arbeit hoffentlich aufgezeigt, dass es bedeutsam ist, in migrationsbedingt diversen Klassen den GSP-Unterricht an die Lebenswelten der Schüler*innen durch das Behandeln von globalgeschichtlichen Fragestellungen anzupassen, und ein Modell bereitgestellt, welches es erleichtert, dies zu tun.

8. Literaturverzeichnis

Akira Iriye, Global and Transnational history. The past, present and future (London 2013).

André Bank, Assad erlebt ein Comeback. In: The European, 23.10.2014, online unter:
<http://www.theeuropean.de/andre-bank/9118-bestandsaufnahme-zum-syrienkrieg>
(30.03.2022).

André Bank, Erik Mohns, Die syrische Revolte. Protestdynamik, Regimerepression und Internationalisierung. In: Anette Jünemann, Anja Zorob (Hg.), Arabellions. Zur Vielfalt von Protest und Revolte im Nahen Osten und Nordafrika (Wiesbaden 2013) 85-106.

André Bank, Erik Mohns, Die syrische Revolte. Vom Protest zum Bürgerkrieg? In:
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), Proteste und Potentaten. Die arabische Welt im Wandel (Baden-Württemberg 2012) 44-47.

Andrea Komlosy, Globalgeschichte. Methoden und Theorien (Wien/Köln/Weimar 2011).

Andrea Maihofer, Nachwort. Hegemoniale Selbstaffirmation und Veränderung. In: Karin Hostettler, Sophie Vögele (Hg.), Diesseits der imperialen Geschlechterordnung. (Post-)koloniale Reflexionen über den Westen (Bielefeld 2014) 305-318.

Anette Jünemann, Anja Zorob, Einleitung. In: Anette Jünemann, Anja Zorob (Hg.), Arabellions. Zur Vielfalt von Protest und Revolte im Nahen Osten und Nordafrika (Wiesbaden 2013) 9-17.

Annette Jünemann, Vorerst gescheitert. Perspektiven einer glaubwürdigen EU-Mittelmeerpolitik nach dem „Arabischen Frühling“. In: Europa und der Arabische Frühling. Deutschland, Frankreich und die Umbrüche der EU-Mittelmeerpolitik 21 (Baden-Baden 2013) 17-39.

Anne-Béatrice Clasmann, Der arabische (Alb-)Traum Aufstand ohne Ziel (Wien 2015).

Anne Sliwka, Demokratiepädagogik in der Schule. In: Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto (Hg.) Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch (Wiesbaden 2008) 694-703.

Aslı Okayay, Turkey's post-2011 approach to its Syrian border and its implications for domestic politics. In: International affairs 93 (2017) 829-846.

Ben Bawey, Assads Kampf um die Macht. Eine Einführung zum Syrienkonflikt (Wiesbaden 2016).

- Benedetta Berti, Yoel Guzansky, Saudi Arabia's Foreign Policy on Iran and the Proxy War in Syria. Toward a New Chapter? In: Israel journal of foreign affairs 8 (2014) 25-34.
- Bernd Fechner, Interkulturelle Mediationskompetenz. Umrisse einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation. In: Georg Auernheimer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (Wiesbaden 2013) 173-200.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 1.04.2022, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2001.04.2022.pdf> (13.3.2022).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 1.04.2022, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2001.04.2022.pdf> (13.3.2022).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 (Wien 2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (03.07.2022).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Pädagogisch-didaktische Überlegungen (o.O. 2013).
- Charlotte Bühl-Gramer, Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung. In: Thomas Sandkühler, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Göttingen 2018) 31-40.
- Christine Riegel, Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen (Bielefeld 2016).

- Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Innsbruck 2015).
- Christoph Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung. In: Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar, Rainer Palmstorfer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer (Münster 2020) 83-99.
- Christoph Wulf, Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung (Bielefeld 2015).
- Dodo Moritz, Interkulturelle Erziehung und Migration. Welchen Beitrag kann Schule leisten? In: Russel West-Pavlov, Andrée Gerland (Hg.) Interkulturelle Bildung, Flucht und Migration (Tübingen 2019) 137-150.
- Dominic Sachsenmeier, Global Perspectives on Global History. Theories and Approaches in a Connected World (Cambridge 2012).
- Edward Said, Orientalism. Western Concepts of the Orient (New York 1979).
- Egbert Jahn, Politische Streitfragen. Krieg und Kompromiss zwischen Nationen und Staaten (Wiesbaden 2019).
- Ellen Knickmeyer, U.S. Moves on Syria, Iran Anger Saudi Arabia. The U.S.'s handling of overtures on Syria and Iran have outraged regional ally Saudi Arabia. In: The Wall Street journal (2013) 1-4.
- EuGH 19.10.2016, C-582/14, Breyer/Bundesrepublik Deutschland.
- Eva Fuchs, Frauen in der Arabischen Revolution. Gender und gesellschaftliche Umbrüche revisited. In: Dagmar Filter, Jana Reich, Eva Fuchs (Hg.), Arabischer Frühling? Alte und neue Geschlechterpolitiken in einer Region im Umbruch (Hamburg 2013) 11-23.
- Gabriele Dietze, Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung. In: Gabriele Dietze, Claudia Brunner, Edith Wenzel (Hg.), Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht (Bielefeld 2015) 23-54.

- Gabriele Lingelbach, Wie wird Globalgeschichte erzählt? In: Gabriele Lingelbach (Hg.), Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte (Berlin/Boston 2022) 1-20.
- Gacin Rhoades, Inclusive practice in secondary education. In: Zeta Brown (Hg.), Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice (New York 2016) 90-100.
- Gayatri Spivak, The Rani of Sirmur. In: History and Theory 24 (o.O. 1985) 247-272.
- Georges Tamer, Einleitung. In: Georges Tamer, Hanna Röbbelen, Peter Lintl (Hg.), Arabischer Aufbruch. Interdisziplinäre Studien zur Einordnung eines zeitgeschichtlichen Phänomens (Baden-Baden 2014) 13-32.
- Gerhard Himmelmann, Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und politischer Bildung. In: Dirk Lange, Gerhard Himmelmann (Hg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung (Wiesbaden 2010) 19-30.
- Gerhard Mangott, Russland und der Bürgerkrieg in Syrien. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 159-176.
- Hamid Dabashi, The Arab Spring. The End of Postcolonialism (New York 2012).
- Heike Paul, The myths that made America. An introduction to American studies (Bielefeld 2014).
- Henri Barkey, Turkey's Syria Predicament. In: Adelphi Papers 54 (2014) 99-122.
- Ibrahim Fraihat, Iran and Saudi Arabia. Taming a chaotic conflict (Edinburgh 2020).
- Iman Attia, Die westliche Kultur und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus (Bielefeld 2009).
- Ina Baumann, Kulturenorientierte Bildung. Grundlagen für den Umgang mit Interkulturalität in der Schule (Wiesbaden 2017).
- Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Einführung in die interkulturelle Pädagogik (Opladen/Toronto 2020).
- Jan Busse, Chronologie des arabischen Frühlings. Die wichtigsten Ereignisse zu Beginn der Umwälzungen in ausgewählten Ländern. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 289-306.
- Jürgen Hübschen, Neuer Waffenstillstand. Indiz für Stellvertreterkrieg in Syrien? In: Allgemeine schweizerische Militärzeitschrift 182 (2016) 12-15.

- Karin Amos, Othering „Other people’s children“. Schule und „kulturelle Differenz“ reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten. In: Russel West-Pavlov, Andrée Gerlang (Hg.) Interkulturelle Bildung, Flucht und Migration (Tübingen 2019) 21-38.
- Karin Hostettler, Kritik. Selbstaffirmation. Othering. Immanuel Kants Denken der Zweckmäßigkeit und die koloniale Episteme (Bielefeld 2020).
- Karol Wasilewski, Turkey’s Operation in Northern Syria (o.O. 2019).
- Katja Niethammer, Herbst statt Frühling am arabischen Golf. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling. Hintergrund und Analysen (Wiesbaden 2013) 269-287.
- Manfred Oberlechner, Anforderungen an die Migrationspädagogik im Rahmen der österreichischen Lehrerbildungsreform mit Fokus auf das Primar- und Sekundarstufencurriculum im Cluster Mitte. In: Pädagogische Rundschau 72 (2018) 65-78.
- María do Mar Castro Varela, Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Fabian Kessl, Melanie Plößer (Hg.), Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen (Wiesbaden 2010) 249-263.
- Mevlüt Özen, Religion und Außenpolitik. Der Islam in der Außenpolitik nahöstlicher Mächte (Wiesbaden 2020).
- Michael Eid, Mario Gollwitzer, Manfred Schmitt, Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch (Basel 2013).
- Michael Lüders, Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet (München 2015).
- Michal Shammas, Die Christen in Syrien und ihre Angst vor Veränderung. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 181-190.
- Murat Çakır, Erdoğan’s Syrien-Abenteuer. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 141-157.
- Nikolaus Brauns, Die Kurden in Syrien und die Selbstverwaltung in Rojava. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 91-112.
- NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien. Bei Einem israelischen Luftangriff sollen drei Soldaten getötet worden sein. In: Neue Züricher Zeitung (Internationale Ausgabe),

24.02.2022, online unter: <https://www.nzz.ch/international/syrien-die-neusten-entwicklungen-im-buergerkrieg-ld.1536230> (10.04.2022).

NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Libyen. Bei Ghadhafis Sohn nach jahrelanger Haft entlassen. In: Neue Züricher Zeitung (Internationale Ausgabe), 06.09.2021, online unter: <https://www.nzz.ch/international/libyen-konflikt-die-neusten-entwicklungen-und-hintergruende-ld.1477595#subtitle-warum-gibt-es-zwei-regierungen-eine-in-tripolis-und-eine-in-tobruk-und-was-ist-die-vorgeschichte-des-b-rgerkriegs-second> (30.04.2022).

Österreichischer Integrationsfond (OEIF), Wien Zahlen, Daten und Fakten zu Migration und Integration 2020 (Wien 2020).

Paul Mecheril, „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (Wiesbaden 2013) 15-36.

Petra Stein, Forschungsdesigns für eine quantitative Sozialforschung. In: Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Wiesbaden 2014) 125-142.

Rafael Bardají, Religion power and chaos in the middle east. In: European View 15 (2016) 87-95.

Raymond Hinnebusch, Syria. From authoritarian upgrading to revolution. In: International Affairs 88 (2012) 95-113.

Robert Brenton Betts, The Sunni-Shi'a divide. Islam's internal divisions and their global consequences (Dulles 2013).

Robert Marks, The origins of the modern world. A global and environmental narrative from the fifteenth to the twenty-first century (Lanham 2020).

Robin Yassin-Kassab, Leila al-Shami, Burning country. Syrians in revolution and war (London 2016).

Rüdiger Jacob, Andreas Heinz, Jean Philippe Décieux, Willy Eirmbter, Umfrage. Einführung in die Umfrageforschung (Oldenburg 2011).

- Sabine Manzel, Georg Weißenro, Modell der politischen Urteilsfähigkeit. Eine Dimension der Politikkompetenz. In: Monika Oberle, Georg Weißenro (Hg.), Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie (Wiesbaden 2017) 59-86.
- Sam Heller, The strategic logic of Hayat Tahrir al-Sham. In: Perspectives on Terrorism 11 (2017) 139-152.
- Sebastian Conrad, Globalgeschichte. Eine Einführung (München 2013).
- Sebastian Conrad, What is global history? (Princeton 2016).
- Sevda Sanda, Türkische Flüchtlingspolitik als außenpolitischer Faktor. In: Christian Johannes Heinrich, Wolfgang Gieler (Hg.), Die Außenpolitik der Türkei im Mittleren Osten. Eine Bestandsaufnahme seit 2016 (Dortmund 2021) 43-62.
- Stephan Rosiny, Diktaturen, Bürgerkriege und Machtteilung in fragmentierten Gesellschaften. Syrien, Bahrain, Libanon und Irak im Vergleich. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 65-79.
- Suat Kınıklıoğlu, Syrian Refugees in Turkey. Changing Attitudes and Fortunes. In: Stiftung Wissenschaft und Politik (Berlin 2020) 1-4.
- Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (Wien 2016), online unter: https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf (03.07.2022).
- Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte. Modelle. Praxisbeispiele (Wien/Köln/Weimar 2010).
- Thomas Hellmuth, Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.), Politisch gebildet- aber wie? Theorien, Planungen, Unterrichtsbeispiele 50 (Wien 2022) 18-25.
- Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling in Syrien. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 231-252.
- Ulrich Binder, Johannes Drerup, Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit (Wiesbaden 2020).

- Volker Langbehn, Transkulturalität und Global Studies. In: Dirk Götsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck (Hg.), Handbuch Postkolonialismus und Literatur (Stuttgart 2017).
- Volker Perthes, Der Aufstand. Die arabische Revolution und ihre Folgen (München 2011).
- Werner Ruf, Der Syrienkonflikt. Ein regionaler Stellvertreterkonflikt. In: Fritz Edlinger (Hg.), Der Nahe Osten brennt (Wien 2016) 13-28.
- Wilhelm Dietl, Schattenarmeen. Die Geheimdienste der islamischen Welt (St. Pölten/Salzburg 2010).
- Wolfgang Gieler, Politische Entwicklungen in der Türkei seit dem Putschversuch. In: Christian Johannes Heinrich, Wolfgang Gieler (Hg.), Die Außenpolitik der Türkei im Mittleren Osten. Eine Bestandsaufnahme seit 2016 (Dortmund 2021) 27-41.
- Wolfgang Welsch, Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Dorothee Kimmisch, Schamma Schahadat (Hg.), Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität (Bielefeld 2012) 25-40.
- Yassin Musharbash, Deserteure gründen „freie syrische Armee“. In: Der Spiegel (Ausland), 13.09.2011, online unter: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/aufstand-gegen-assad-deserteure-gruenden-freie-syrische-armee-a-785822.html> (10.04.2022).

9. Abbildungsverzeichnis

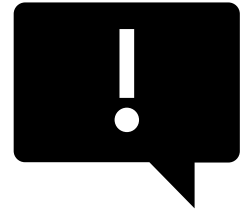
Abbildung 1. Umfrageergebnis, Zufriedenheit im GSP-Unterricht.	15
Abbildung 2. Umfrageergebnis, Unterrichtsinhalte im GSP-Unterricht, sortiert nach Ländern im Vergleich.....	17
Abbildung 3. Regelmäßigkeit der Unterrichtsthemen im GSP-Unterricht, differenziert nach Ländern, im Vergleich.....	18
Abbildung 4. Globalgeschichte, Eurozentrismus und Nationalgeschichte im GSP-Unterricht im Vergleich.....	19
Abbildung 5. Hintergründe der Teilnehmer*innen für ihr Interesse an den Geschichten von Ländern.....	21
Abbildung 6. Subjekttheoretisches Modell politischer Bildung von Hellmuth und Klepp.....	43
Abbildung 7. Globalgeschichtliches, subjekttheoretisches Modell politischer Bildung.	49

10. Anhang

Material 1 – Unterrichtsplanung „Arabische Rebellion“

Arabische Rebellion

- Arbeitsblatt 1



Aufgabe 1. In der Klasse verteilt findet ihr Timelines, die euch Informationen dazu geben, wie die arabische Rebellion in verschiedenen Ländern ausgesehen hat. Bearbeitet in

Einzelarbeit die folgenden Arbeitsaufträge:

- Lest euch den Text aufmerksam durch.
- Unterstreicht in verschiedenen Farben, was euch im Text „demokratisch“ und was „diktatorisch/autokratisch“ vorkommt.
- Recherchiert drei zusätzliche Informationen zur arabischen Rebellion im Land eurer Wahl. Notiert sie mit Quellenangabe. Haltet euch dabei vor allem an die Website der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und an online Zeitungsartikel (z.B. Standard, Neue Züricher Zeitung,...).

Aufgabe 2. Wartet, bis euch eure Lehrperson in neue Gruppen eingeteilt hat. Bearbeitet dann in **Gruppenarbeit** die folgenden Arbeitsaufträge:

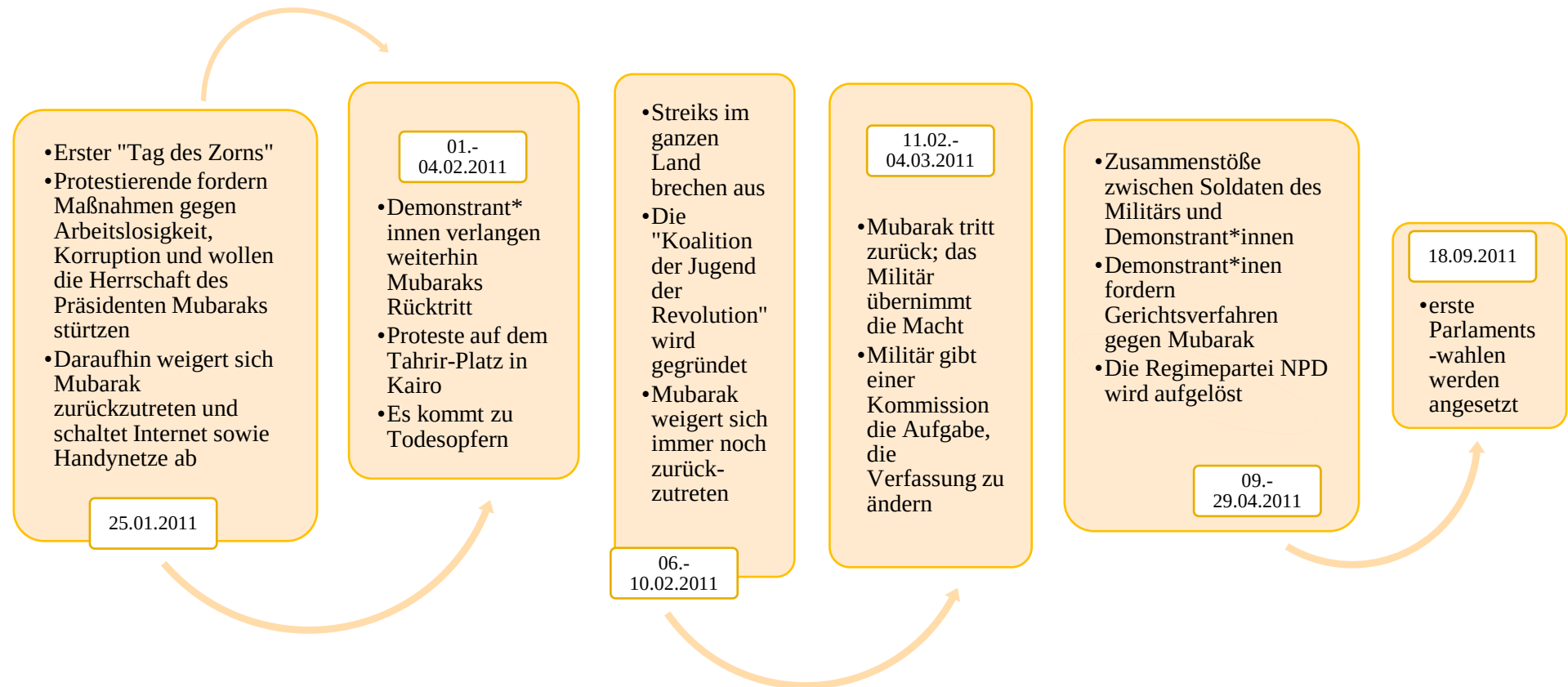
- Erzählt euch von der Rebellion des Landes, mit dem ihr euch beschäftigt habt.
~ 10 Minuten
- Vergleicht eure „demokratischen“ und „diktatorischen/autokratischen“ Aspekte, die ihr gefunden habt. *~ 10 Minuten*
- Vergleicht die Rebellionen prinzipiell: Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede findet ihr? Welchen Zusammenhang findet ihr? *~ 10 Minuten*

Aufgabe 3. Wartet, bis euch die Lehrperson in Zweiergruppen eingeteilt hat. Beantwortet dann in **Partner*innenarbeit** die folgenden Fragen hinsichtlich der Länder, mit denen ihr euch beschäftigt habt:

- Wie würdet ihr das Verhalten der Bevölkerung und das des Regimes beurteilen?
- Wieso, glaubt ihr, hat sich die arabische Rebellion auf mehrere Länder ausgeweitet? Inwiefern ist die arabische Rebellion nicht in einem Land isoliert zu betrachten?

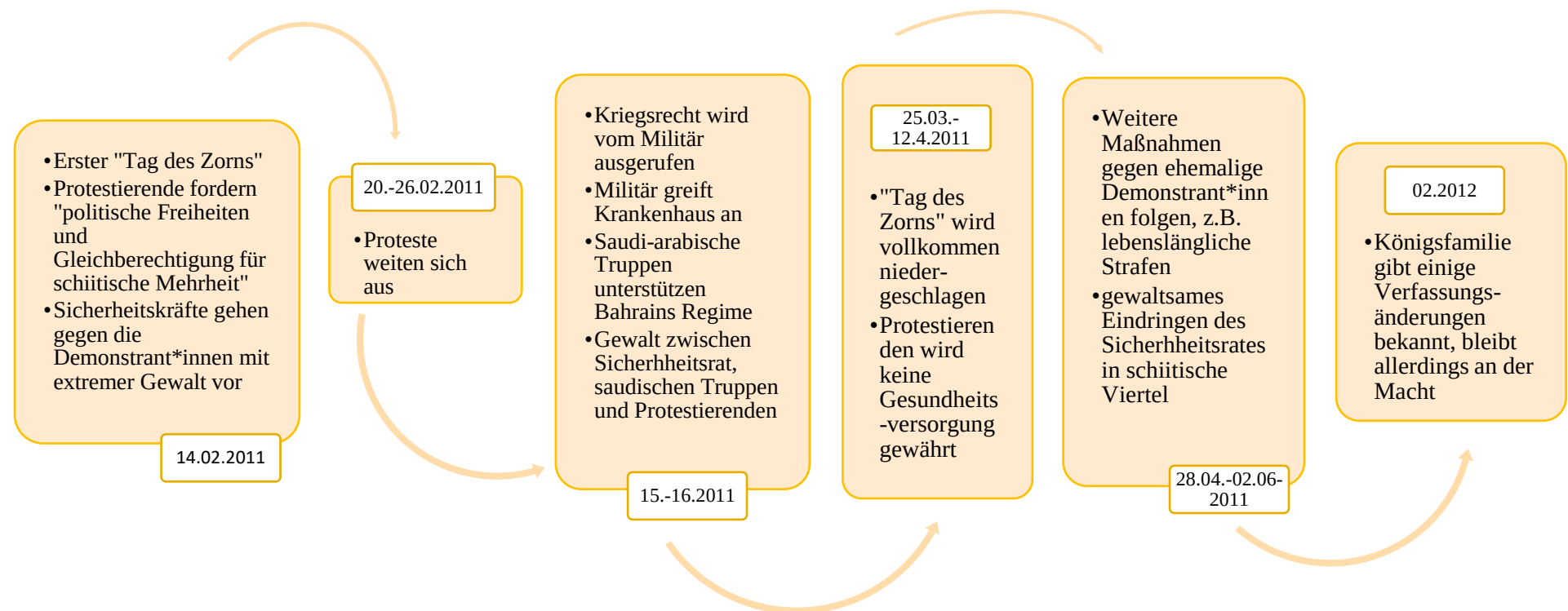
Arabische Rebellion in Ägypten

Literatur: Jan Busse, Chronologie des arabischen Frühlings. Die wichtigsten Ereignisse zu Beginn der Umwälzungen in ausgewählten Ländern. In: Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 290f.



Arabische Rebellion in Bahrain

Literatur: Jan Busse, Chronologie des arabischen Frühlings. Die wichtigsten Ereignisse zu Beginn der Umwälzungen in ausgewählten Ländern. In: Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 292f. Sowie: Katja Niethammer, Herbst statt Frühling am arabischen Golf. In: Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling. Hintergrund und Analysen (Wiesbaden 2013) 282f.



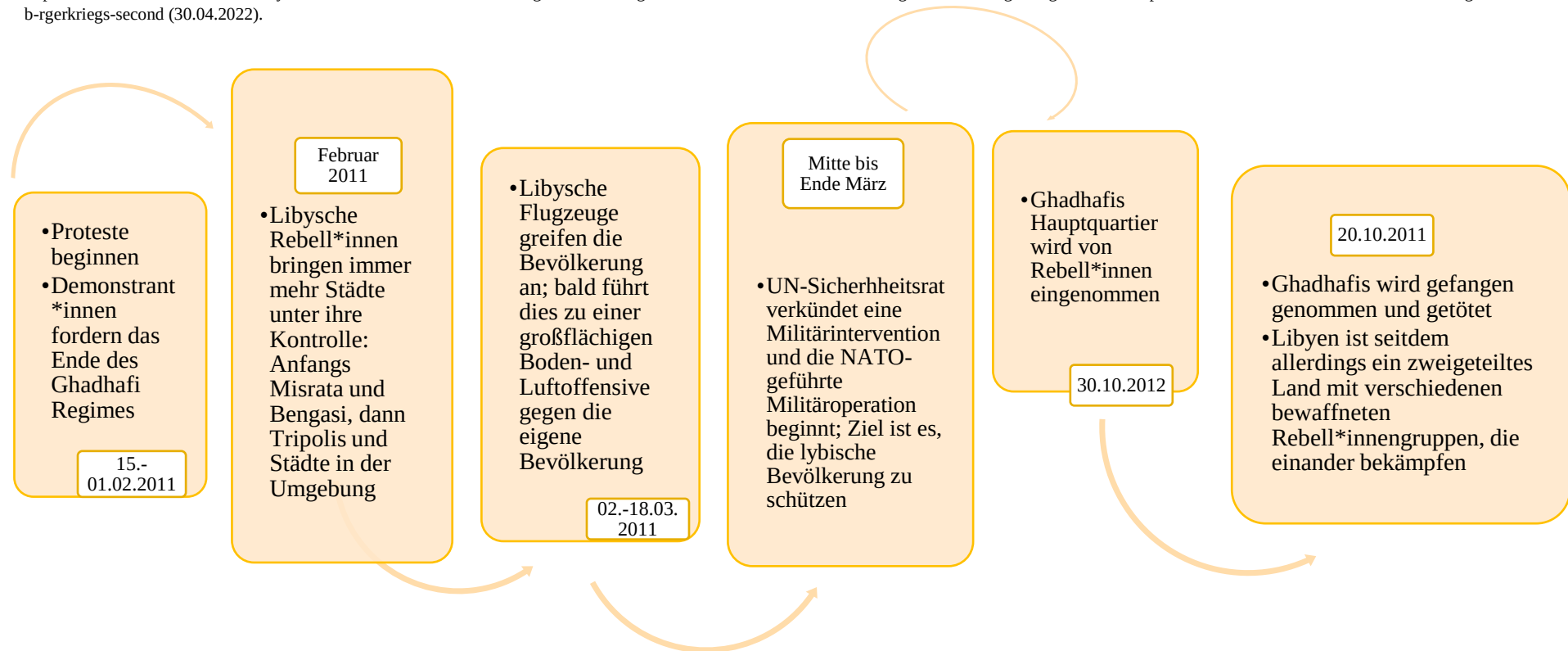
Arabische Rebellion in Tunesien

Literatur: Jan Busse, Chronologie des arabischen Frühlings. Die wichtigsten Ereignisse zu Beginn der Umwälzungen in ausgewählten Ländern. In: Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 304f.



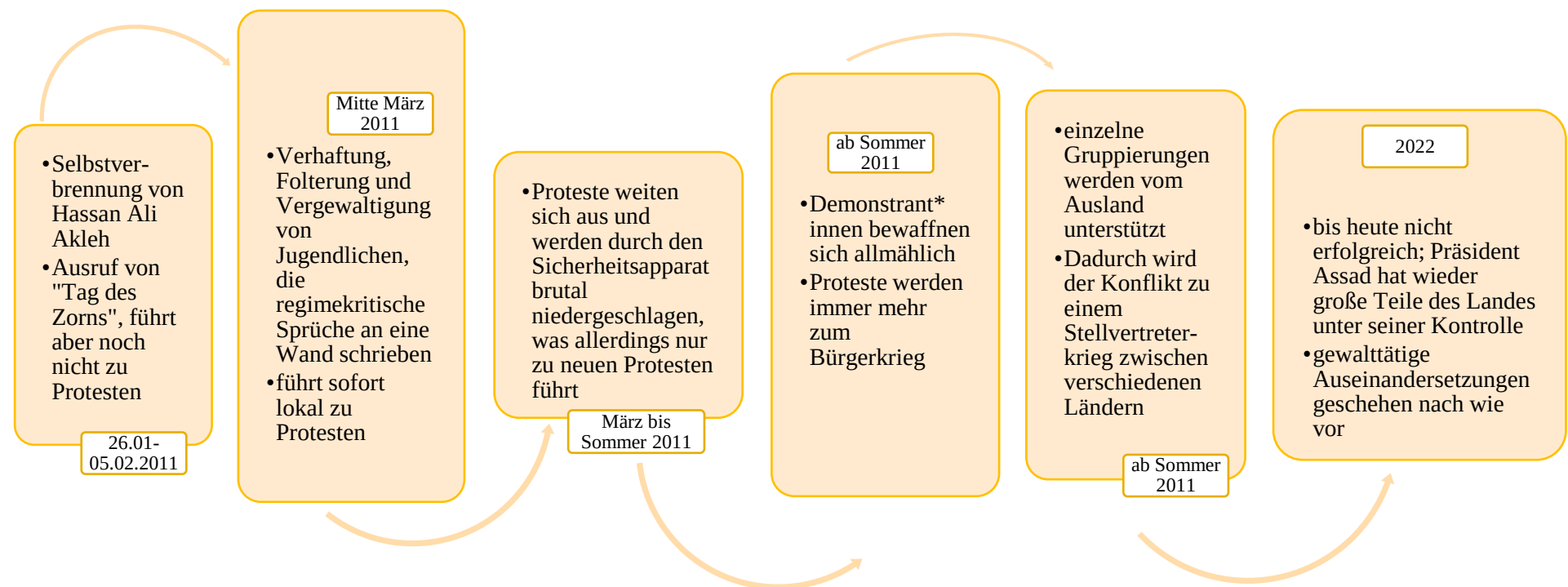
Arabische Rebellion in Libyen

Literatur: Jan Busse, Chronologie des arabischen Frühlings. Die wichtigsten Ereignisse zu Beginn der Umwälzungen in ausgewählten Ländern. In: Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 297-299. Sowie: NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Libyen. Bei Gadhafis Sohn nach jahrelanger Haft entlassen. In: Neue Zürcher Zeitung (Internationale Ausgabe), 06.09.2021, online unter: <https://www.nzz.ch/international/libyen-konflikt-die-neuesten-entwicklungen-und-hintergruende-ld.1477595#subtitle-warum-gibt-es-zwei-regierungen-eine-in-tripolis-und-eine-in-tobruk-und-was-ist-die-vorgeschichte-des-b-gerkriegs-second> (30.04.2022).



Arabische Rebellion in Syrien

Literatur: Robin Yassin-Kassab, Leila al-Shami, Burning country. Syrians in revolution and war (London 2016), 35. Sowie: NZZ-Redaktion, Bürgerkrieg in Syrien. Bei Einem israelischen Luftangriff sollen drei Soldaten getötet worden sein. In: Neue Zürcher Zeitung (Internationale Ausgabe), 24.02.2022, online unter: <https://www.nzz.ch/international/syrien-die-neuesten-entwicklungen-im-buergerkrieg-ld.1536230> (10.04.2022). Sowie: André Bank, Erik Mohns, Die syrische Revolte. Protestdynamik, Regimerepression und Internationalisierung. In: Anette Jünemann, Anja Zorob, Arabellions. Zur Vielfalt von Protest und Revolte im Nahen Osten und Nordafrika (Wiesbaden 2013), 90, Sowie: Ben Bawey, Assads Kampf um die Macht. Eine Einführung zum Syrienkonflikt (Wiesbaden 2016), 33. Sowie: Jan Busse, Chronologie des arabischen Frühlings. Die wichtigsten Ereignisse zu Beginn der Umwälzungen in ausgewählten Ländern. In: Thorsten Gerald Schneiders, Der Arabische Frühling (Wiesbaden 2013) 302-304.



Material 2 – Unterrichtsplanung „Von regionalen zu grenzüberschreitenden/globalen Konflikten“:

Bilder: <https://www.youtube.com/watch?v=SjbDVhVG-oA&t=85s>

Zum Ausschneiden für die Lehrperson:



Arbeitsblatt 2. Von regionalen zu grenzüberschreitenden/globalen Konflikten

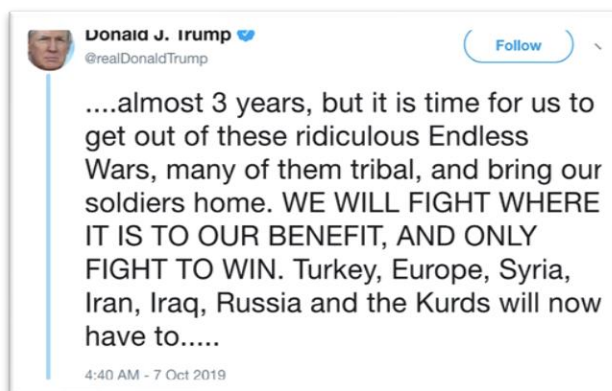
Aufgabe 1. Partner*innenarbeit. Macht eine Mindmap mit den Materialien, die ihr von mir bekommen habt, ähnlich des Bildes, das im Erklärvideo (Explainity, Syrienkonflikt, Stand 2018 auf YouTube) gezeigt wird. Ihr dürft euch das Video gerne öfters als Hilfe anschauen.

Aufgabe 2. Wartet mit dieser Aufgabe, bis ich euch anweise. Unten findet ihr zwei Tweets vom ehemaligen Präsidenten der United States Donald Trump. Den ersten werdet ihr mit mir analysieren, den zweiten in **Partner*innenarbeit**. Achtet dabei auf folgende Punkte:

- **Konstruktionen:** Wie werden „Andere“ konstruiert und vom „Eigenen“ abgehoben?
- **Essentialisierungen:** Wie werden den „Anderen“ z.B. Eigenschaften zugeschrieben, die **wesentlich, unveränderbar** wirken?

Helfende Fragen könnten sein:

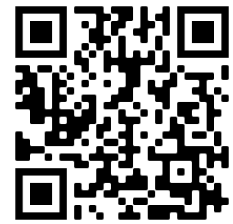
- *Wie kontrastiert Trump die USA und Middle East (bzw. deren Kriege)?*
- *Welche Hinweise findest du auf Othering?*
- *Findet ihr ein „Osten“ und „Westen“?*
- *Warum glaubst du, tweetet Trump solche Aussagen? Was ist seine Intention dahinter?*



Bilder: Susan Jones, cns news, Trump asks: 'Does the USA want to be policeman of the Middle East?', 20.12.2018, online unter: <https://cdn.cnsnews.com/trump-tweets-syria.jpg> (03.06.2022)
AXIOS news, Trump on northern Syria pullout: "U.S. will ONLY FIGHT TO WIN", 7.10.2019, online unter: <https://www.axios.com/2019/10/07/trump-tweets-syria-pullout-turkey-endless-wars> (03.06.2022)

Arbeitsblatt 2A: Policing

Erklärung: Policing bedeutet, dass ein Staat sich in einem anderen Staat um das Einhalten von Regeln und Recht kümmert bzw. auch neue Regeln einführt und versucht durchzusetzen.



Scanne den QR-Code und spule vor bis zur Minute 3:09 und schau dir ab dann das ganze Video an.

Notiere dir zu den folgenden Fragen deine Gedanken:

1. Wie werden die Staaten dargestellt, in denen die USA policing betreiben; wie wird stattdessen Saudi-Arabien dargestellt?
2. Inwiefern haben die Beschreibungen Trumps von anderen Ländern/Kulturen/Personen mit Othering zu tun?
3. Warum spricht Trump so über die Aufgabe der USA? Was glaubst du, ist seine Intention?

Arbeitsblatt 2B: I would take none

Scanne den QR-Code und spule vor bis Minute 4:06, dann schau dir das Video bis Minute 6:45 an.



Notiere dir zu den folgenden Fragen deine Gedanken:

- Wie charakterisiert Trump Flüchtlinge aus Syrien, wie beschreibt er sie?
- Kannst du hier Merkmale des Otherings erkennen? Wenn ja, welche?
- Warum spricht Trump so über Syrien bzw. Personen aus Syrien? Was glaubst du, ist seine Intention dahinter?

Anleitung

Ihr befindet euch heute bei der **Genfer Konferenz!** In euren Reihen sind Vertreter*innen der:

- Freien syrischen Armee (FSA)
- Armee unter Assad
- Kurdischen Volksverteidigungseinheiten (YPG)

Jede Gruppe hat außerdem eine*n **Mediator*in**, welche*r für die Gesprächsführung zuständig ist.

Zusätzlich zu den **Regeln der Gesprächsführung**, welche wir gesammelt haben, ist es wichtig auf folgende Regeln zu achten:

- **Differenzsensibilität:** Schenke den Beschreibungen von anderen Glauben und respektiere sie!
- **Dominanzsensibilität:** Sei dir über Machtverhältnisse bewusst!
- **Kontextsensibilität:** Diskutiere mit einem Fokus auf den Kontext, in welchen ihr euch trefft!

Vertreter*in der FSA

Du bist ein*e Vertreter*in der **Freien Syrischen Armee (FSA)** und positionierst dich:

- **gegen** das Regime Assads
- **gegen** die Bevorzugung der alawitischen Minderheit in Berufen
- **gegen** die Korruption Assads und einiger seiner alawitischen Parteimitglieder und Vertreter*innen des Sicherheitsrats
- **für** einen Sturz Assads
- **für** demokratische Werte: freie Wahlen, Mitbestimmungsrecht des Volkes etc.
- **für** eine unabhängige Justiz (du willst also, dass Verbrecher zur Rechenschaft gezogen werden, unabhängig davon welcher Partei sie angehören oder ob sie in der Regierung vertreten sind)
- **für** eine Trennung von Staat und Religion
- **für** mehr Rechte für Frauen

Verhalte dich im Sinne der:

- **Differenzsensibilität:** Beschreibe deine eigene Position und Identität und schenke den Identitätsbeschreibungen anderer Respekt. **Phrasen:**
 - *Ich würde mich selbst als ... beschreiben und daher stehe ich für ...*
 - *Da ich ... bin, setze ich mich für ... ein.*
 - *Ich kämpfe für ... was damit zu tun hat, dass ich ...*
 - *Ich verstehe deinen Standpunkt. Ich denke allerdings, dass ...*
 - *Ich sehe wie du dich fühlst und das will ich dir nicht abstreiten. Ich fühle mich eher...*
 - *Danke für deine Sichtweise. Ich würde dem widersprechen, denn...*
- **Dominanzsensibilität:** Sei dir bewusst, wer in dieser Situation in welcher Hinsicht dominant ist und was das für dein Gegenüber bedeuten kann. **Phrasen:**
 - *Mir ist bewusst, dass ich in einer dominanten und vorteilhaften Situation bin.*
 - *Ich würde mir wünschen, dass du verstehst, dass ich in dieser Situation in einer unterdrückten Position bist da ...*
- **Kontextsensibilität:** Sei dir bewusst über den Kontext, in welchem hier diskutiert wird.

Vertreter*in der syrischen Armee unter Assad

Du bist eine*r Vertreter*in der **syrischen Armee unter Assad** und positionierst dich:

- **für** das Regime Assads
- **für** eine umfassende Macht des Sicherheitsrats
- **für** eine Bevorzugung und damit einen Schutz der Minderheiten (wie beispielsweise Alawiten, Christen, etc.)
- **für** eine Wiederherstellung der Stabilität des ehemaligen Assad Regimes
- **gegen** eine Einmischung und damit Einflussnahme des „Westens“
- **gegen** eine Veränderung der politischen Verhältnisse; damit gegen eine Einführung der Demokratie
- **gegen** ein Durcheinanderbringen der gut bewährten Machtstrukturen
- **gegen** eine Veränderung von Geschlechterverhältnissen, Tradition und sozialem Leben

Verhalte dich im Sinne der:

- **Differenzsensibilität:** Beschreibe deine eigene Position und Identität und schenke den Identitätsbeschreibungen anderer Respekt. **Phrasen:**
 - *Ich würde mich selbst als ... beschreiben und daher stehe ich für ...*
 - *Da ich ... bin, setze ich mich für ... ein.*
 - *Ich kämpfe für ... was damit zu tun hat, dass ich ...*
 - *Ich verstehe deinen Standpunkt. Ich denke allerdings, dass ...*
 - *Ich sehe wie du dich fühlst und das will ich dir nicht absprechen. Ich fühle mich eher...*
 - *Danke für deine Sichtweise. Ich würde dem widersprechen, denn...*
- **Dominanzsensibilität:** Sei dir bewusst, wer in dieser Situation in welcher Hinsicht dominant ist und was das für dein Gegenüber bedeuten kann. **Phrasen:**
 - *Mir ist bewusst, dass ich in einer dominanten und vorteilhaften Situation bin.*
 - *Ich würde mir wünschen, dass du verstehst, dass ich in dieser Situation in einer unterdrückten Position bist da ...*
- **Kontextsensibilität:** Sei dir bewusst über den Kontext, in welchem hier diskutiert wird.

Vertreter*in der YPG

Du bist ein*e Vertreter*in der **kurdischen Volksverteidigungseinheit (YPG)** und positionierst dich:

- **gegen** das Assad Regime
- **gegen** eine Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung
- **gegen** Assad und seine Armee aber auch gegen die freie syrische Armee
- **für** das Bestehenbleiben der „demokratischen Selbstverwaltung“ namens Rojava (Westkurdistan), welcher im Zuge des Syrienkonflikts in Syrien etabliert wurde
- **für** die Anerkennung von Rojava als Staat
- **für** die Anerkennung der Kurden als eigenes Volk mit eigenem Staatsgebiet
- **für** teils demokratische, teils marxistisch geprägte Strukturen in ihrem Staatsgebiet
- **für** mehr Rechte für Frauen sowie der Einsetzung von Frauen in Machtpositionen

Verhalte dich im Sinne der:

- **Differenzsensibilität:** Beschreibe deine eigene Position und Identität und schenke den Identitätsbeschreibungen anderer Respekt. **Phrasen:**
 - *Ich würde mich selbst als ... beschreiben und daher stehe ich für ...*
 - *Da ich ... bin, setze ich mich für ... ein.*
 - *Ich kämpfe für ... was damit zu tun hat, dass ich ...*
 - *Ich verstehe deinen Standpunkt. Ich denke allerdings, dass ...*
 - *Ich sehe wie du dich fühlst und das will ich dir nicht absprechen. Ich fühle mich eher...*
 - *Danke für deine Sichtweise. Ich würde dem widersprechen, denn...*
- **Dominanzsensibilität:** Sei dir bewusst, wer in dieser Situation in welcher Hinsicht dominant ist und was das für dein Gegenüber bedeuten kann. **Phrasen:**
 - *Mir ist bewusst, dass ich in einer dominanten und vorteilhaften Situation bin.*
 - *Ich würde mir wünschen, dass du verstehst, dass ich in dieser Situation in einer unterdrückten Position bin, da ...*
 - *Ich fühle mich untergeordnet und benachteiligt, weil ...*
- **Kontextsensibilität:** Sei dir bewusst über den Kontext, in welchem hier diskutiert wird.

Mediator*in

Du bist **Mediator*in** und hast damit die wichtigste Aufgabe im gesamten Rollenspiel!

Du bist dafür zuständig, dass:

- **die Diskussion richtig begonnen wird!** Eröffne die Genfer Konferenz und heiße alle Mitglieder*innen willkommen. Sag ihnen den Grund, warum ihr heute versammelt seid.
- **jeder sich vorstellt!** Bitte einzelne Personen sich kurz vorzustellen und ihre Identität zu beschreiben.
- **eine Diskussion geführt wird!** Lade einzelne Personen ein etwas zu sagen und aufeinander zu reagieren, wenn sie dies von allein nicht tun. Bring ihnen Ideen!
- **ein respektvoller Umgang miteinander herrscht!**

Achte hierbei auf die Punkte:

- **Differenzsensibilität:** Versuche zu erreichen, dass alle Teilnehmer*innen ihre Identitäten und Positionen beschreiben und sich gegenseitig dabei gegenseitig Respekt schenken.
 - *Wir wollen nicht anzweifeln, dass die Position von ... ernst gemeint ist und wir wollen sie respektieren, auch wenn jemand widerspricht.*
 - *Bitte bemüht euch nicht beleidigend oder respektlos zu werden.*
 - *Ich glaube was du eigentlich sagen wolltest war, dass ...*
- **Dominanzsensibilität:** Sei sensibel gegenüber den Machtverhältnissen der Vertreter*innen. Es ist wichtig anzuerkennen, wenn jemand bevorzugt wurde und auch wenn jemand unterdrückt wurde. Versuche aber, dass sich die Beteiligten nicht nur in der Opferrolle sehen, sondern stattdessen ihre Handlungsmöglichkeiten diskutieren.
 - *Es ist wichtig anzuerkennen, wie du dich fühlst. Vielleicht können wir dennoch schauen, wie du in dieser Situation handeln kannst.*
 - *Die bestehenden Machtstrukturen machen die Situation schwieriger. Lasst uns dafür Lösungswege und Kompromisse finden, von denen alle etwas haben.*
- **Kontextsensibilität.** Erinnere die Teilnehmer*innen an den Kontext der Genfer Konferenz. Sie sind da, um die entgegenliegenden Positionen im Syrienkonflikt zu besprechen und Kompromisse, Entspannungen, mitunter auch Lösungsansätze zu finden. Könnten die Teilnehmer*innen z.B.:
 - *Eine Waffenruhe vereinbaren?*
 - *Eine Staatsteilung beschließen?*
 - *Zumindest chemische Waffen verbieten?*
 - *Sich auf ein politisches System einigen?*
 - *Friedlich zusammenleben?*

11. Abstract

Die Ansicht, dass historische und politische Ereignisse nicht innerhalb von europäischen oder nationalstaatlichen Grenzen verstanden werden können, sondern Wissen über Zusammenhänge, Beziehungen und Voraussetzungen über diese Grenzen hinaus notwendig ist, wird beispielsweise von Vertreter*innen der Globalgeschichte argumentiert.

Globalgeschichte steht dabei im Gegensatz zu Eurozentrismus und Nationalgeschichte. In den Curricula für den Unterricht des Schulfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP) kann - wenngleich globalgeschichtliche Perspektiven auch vorhanden sind – nach wie vor eine eurozentrische Präferenz erkannt werden. Diese eurozentrische Tendenz ist in direktem Widerspruch zum Prinzip des Lebensweltbezugs, da durch migrationsbedingte Diversität sich die Lebenswelten der Schüler*innen kaum auf einen Kontinent beschränken können.

Ziel dieser Arbeit ist der Entwurf eines didaktischen Modells, welches eine Hilfestellung für Lehrpersonen, welche globalgeschichtliche Fragestellungen in ihrem GSP-Unterricht behandeln wollen, darstellen soll. Zuvor wird ausführlich die Problematik, die Eurozentrismus im GSP-Unterricht darstellt, erklärt und durch eine Umfrage werden Meinungen von Schüler*innen zu dem Thema erhoben. Der eigentlichen Modellentwicklung folgen Umsetzungsmöglichkeiten anhand des historischen und politischen Ereignisses des Syrienkonflikts.