

Reinhard Krammer Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte

Der Beitrag historisch-politischen Unterrichts zur Orientierungsfähigkeit in der Gegenwart und Zukunft wird in aller Regel von der Öffentlichkeit wenig beachtet und geschätzt. Es gelingt heute offensichtlich kaum, die Vorteile, die aus der historisch-politischen Bildung der Jugend erwachsen, einer breiteren Öffentlichkeit in ausreichender Deutlichkeit darzustellen. Die Ansprüche, die insbesondere seitens der veröffentlichten Meinung an Bildung gestellt werden, sind auf die unmittelbare Anwendbarkeit des Erlernten ausgerichtet, die indirekten und langfristig ihre Wirkung unter Beweis stellenden Lerneffekte bleiben der öffentlichen Aufmerksamkeit eher unzugänglich.¹

Da es gerade die Resultate der historischen und politischen Bildung sind, die nicht eben auffällig in Erscheinung treten und sich einer überprüfbareren unmittelbaren Verwertbarkeit weitestgehend entziehen, hat es der Geschichtsunterricht schwer, seine Unersetzlichkeit zu demonstrieren. „Lernen aus der Geschichte setzt voraus, dass Geschichte gelehrt wird“² – noch wird das nicht in Abrede gestellt! Aber was ist es, was SchülerInnen durch die Befassung mit der Vergangenheit lernen?

Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher wird heute weniger von Schule und Unterricht als vielmehr von den Erscheinungen der sie umgebenden Geschichtskultur bestimmt, von der Unterhaltungsindustrie etwa oder von Einrichtungen der Kommunikationsmedien und des Tourismussektors. Insbesondere die Hollywoodisierung von Geschichte³ dominiert durch ihre suggestive und unterhaltende Form ebenso wie durch ihre immer undurchschaubarer werdende Mischung aus Phantasie, Fiktion und historischer „Realität“ das Bild der Jugendlichen, das sie sich von Vergangenheit machen, und marginalisiert zugleich die Bedeutung der Lernergebnisse im Unterrichtsfach Geschichte. Die Professionalität der kommerziellen Medien, die die Geschichte in eine unendliche Reihe von „Events“ verwandelt, stellt die dem Geschichtsunterricht verfügbaren Methoden schnell außerhalb jede Konkurrenz.

¹ So berichtete die Wochenzeitung „Profil“ vor kurzem (Profil 17, 2005, S. 32–34) in einem Artikel, der die historische Unwissenheit der jungen Generationen zum Thema machte, von einer Umfrage, in der deutlich wurde, dass nur jeder Fünfte der Altersgruppe unter Dreißig den Jubiläen des Jahres 2005 große (!) Beachtung schenke. In der Altersgruppe der 16- bis 29-Jährigen lasse die Kenntnis der Geschichte zu wünschen übrig, so das „Profil“ (z.B. hätten Hitler „nur“ 87 %, Churchill 53 % Göring 38 % gekannt). Die bei weitem erfreulichste Nachricht, dass nämlich die Zahl der Ewiggestrigen abgenommen habe (was allerdings an der völlig unsinnigen, weil leicht misszuverstehenden Frage, ob der Nationalsozialismus auch sein Gutes gehabt habe, erhoben wurde – erstaunlicherweise bejahten diese polemische Frage nur 31 % mit Ja), wird ganz nebenbei und ohne erkennbaren Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht überbracht. Das von JournalistInnen und der Öffentlichkeit so häufig eingeforderte Namens- und Faktenwissen ist im Übrigen erfahrungsgemäß bei einer Gruppe Jugendlicher zumeist überdurchschnittlich gut: bei Rechtsradikalen und Neonazis.

² Müller, Horst: Erinnerung(en), Geschichte, Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 28, 2001, S. 8–14, hier S. 14.

³ Allein in den letzten Monaten: „Der Untergang“ über die letzten Tage im Führerbunker, „Napola“ über die Eliteschulen der NSDAP, „Troja“ über den Trojanischen Krieg und „Kingdom of Heaven“ über die Kreuzzüge.

Angesichts der technischen und gestalterischen Perfektion, die diesen Formen historischer Narration eigen ist, pflegt die Sensibilität der AdressatInnen gegenüber der hinter der erzählten Geschichte stehenden Subjektivität in den Hintergrund zu treten: Die Spannungs- und Unterhaltungseffekte sind es begrifflicherweise, die letztlich zählen und die Position der Geschichte im Ranking der beliebten Beschäftigungen Jugendlicher bestimmen.

Der Mangel an Bereitschaft, solch medial vermittelter Geschichte kritisch zu begegnen, kann nur zu einem fremdbestimmten und nicht weiter reflektierten Geschichtsbewusstsein führen, das anfällig ist für jede noch so problematische Deutung der Vergangenheit und Gegenwart, wenn sie nur mit ausreichender Eloquenz und entsprechenden Spannungseffekten versehen daherkommt.

Geschichte hat sich zudem in der Form des Dokutainments einen Sendeplatz im Hauptabendprogramm des Fernsehens erkämpft⁴. Dieser Umstand ist a priori nicht zu beklagen, kommt so die Geschichte doch in den Gesichtskreis von Bevölkerungsschichten, die für eine Auseinandersetzung mit historischen Fragen sonst nicht zu gewinnen wären.⁵

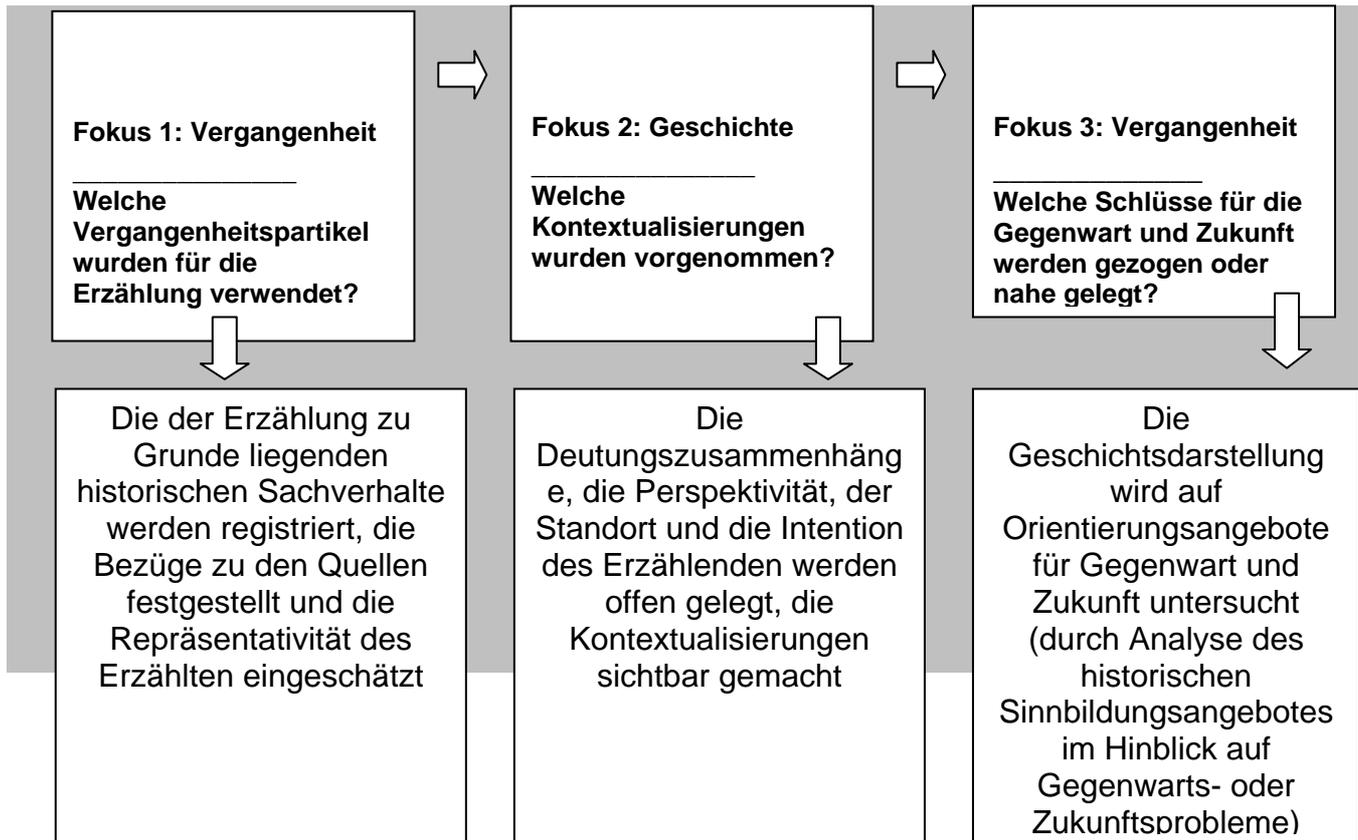
Aber was ist es für eine Geschichte, die diesen Durchbruch schafft? Der Fokus liegt auf einer nationalstaatlich/europäisch/westlich ausgerichteten politischen Ereignisgeschichte, die durch Reduktion, Personalisierung und Emotionalisierung des historischen Geschehens AdressatInnen-gerecht kostümiert wird. In den vielen Spielfilmen, die sich letzterdings historischer Inhalte bemächtigen, dominiert eine personalisierte Darstellung der Geschichte, die, an die Taten großer Männer gebunden, von Großereignis zu Großereignis eilt. Die für den Erfolg des kommerziellen Unternehmens notwendige Simplifizierung der handelnden Personen ist dabei ebenso üblich wie schematisierte Charakterisierungen (*bad guys – good guys*). Ambivalenz wird da zur Eindeutigkeit und Kontroverses zum Faktum. „Geschichte“ erhält so eine spezifische Definition: sie wird zu einer *soap opera*, die von berühmten Männern – und seltener: berühmten Frauen – handelt, HeldInnen die einen, von diabolischer Gestalt die anderen. Was der Historismus verlangte, setzen heute in den Augen vieler die Unterhaltungsmedien um: Sie zeigen, wie es eigentlich gewesen ist.

Historisch-politische Bildung muss heute also auch solche Herausforderung annehmen: Nicht den Kampf gegen die medialen Windmühlen aufzunehmen kann allerdings angängig sein, nicht Bilderstürmerei im Stile einer wieder aufgenommenen Anti-Schmutz- und Schundkampagne, sondern systematische Verbesserung der kritischen Kompetenz der SchülerInnen und eine Verfeinerung der Instrumente, mit denen sie historische Narrationen lesen, analysieren und im gegebenen Fall auch dekonstruieren können.

⁴ Z.B. die Dokumentationsserien des ZDF von Guido Knopp und des ORF von Hugo Portisch.

⁵ Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch „Dokutainment“? Ein geschichtsdidaktischer Aufriss, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, S. 213–244.

Dekonstruktion fertiger Geschichten: Die Operationen



Das ist eigentlich schon allein eine große Herausforderung für das historische Lernen, und obwohl diese noch kaum angenommen wurde, beginnt ein neuer Auftrag Konturen zu gewinnen.

Die neue Herausforderung „Global History“ und warum man sie annehmen sollte

Eines wird angesichts der medial vermittelten Geschichtsbilder immer deutlicher: Historisch-politischer Unterricht kann sich eine Aussparung jener weltumspannenden Prozesse nicht leisten, die die Menschen betreffen: überall oder doch in vielen Erdteilen, aber auch in ihrem Staat, in ihrer Stadt, in ihrem Dorf. Das Individuum erlebt diese globalen Entwicklungen sehr oft als Gefahr, weil die in der eigenen begrenzten Lebenswelt durch alltägliche Erfahrung erworbenen Instrumente zur Bewältigung dieser Probleme als nicht ausreichend erlebt werden.

„Kann schon die bloße Unübersichtlichkeit Angst auslösen, so wird das Gefühl diffuser Bedrohtheit noch massiv verstärkt angesichts von Gefahren, die sinnlich nicht wahrnehmbar, gleichwohl aber realistisch vorhanden sind, wie etwa ökologische Risiken. Wenn aus der Undurchschaubarkeit der realen Welt Gefühle von Bedrohtheit, Angst und Ohnmacht folgen, wächst die Neigung zur Flucht: zur Flucht in einfache Weltbilder, in Fundamentalismus und Extremismus oder gar in offene Gewalt.“⁶

⁶ Sander, Wolfgang: Vom Fach zum Bildungsbereich. Ein Plädoyer für Grenzüberschreitungen in der politischen Bildung, in: Ders. (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover 1993, S. 169–186, hier S. 179.

Das Ende der in der Tradition des Historismus stehenden Geschichtswissenschaft zu Beginn der 1970er-Jahre, die der Geschichte in Gestalt der wichtigen Ereignisse, der großen Männer und vieler unausweichlicher Daten absoluten Vorrang eingeräumt hatte, brachte für den Unterricht ein neues Problem mit sich: Was im Unterricht Gegenstand der Erörterung zu sein habe und was nicht, war plötzlich nicht mehr so einfach zu entscheiden. Die Fragen, die eine an neuen Paradigmen orientierte Geschichtswissenschaft an die Vergangenheit stellt, ergaben auch eine Fülle neuer Antworten, erarbeitet und beantwortet von einer immer segmentierteren Forschung: Frauen- und Geschlechtergeschichte, Alltags-, Mentalitäts-, Umwelt- und Kulturgeschichte, sie alle leg(t)en Ergebnisse vor, an denen auch der Geschichtsunterricht nicht einfach vorbeisehen konnte und kann. Aus der Geschichte sind viele Geschichten geworden, mit jeweils spezifischen Fragestellungen, Methoden und ganz unterschiedlichen Narrationen. Allein in quantitativer Hinsicht stellen sie für den Unterricht seither eine permanente Heraus- und Überforderung dar. Mochte der Überblick über die politische Geschichte allein gerade noch realisierbar erscheinen, die Vielzahl der neuen Geschichten machen den Erwerb eines solchen enzyklopädischen kognitiven Bestandes von vornherein zu einem aussichtslosen Unternehmen.

Neben der thematischen Einbeziehung neuer Sektoren (Kultur, Wirtschaft, Geschlecht, Alltag, Gesellschaft, Umwelt etc.) und bisher unbeachtet gebliebener geschichtlich Handelnder (ArbeiterInnen, Frauen, Minderheiten) seit den 1980er-Jahren sind die neueren Lehrpläne auch noch von der Entdeckung neuer Räume sowohl im makrohistorischen Sinn (Kontinente) als auch im mikrohistorischen Sinn (Region, Stadt, Ort) geprägt. Diese Aspekte allesamt in den Ordnungsraster „Chronologie“ zu verpacken ist ebenso unmöglich wie das Ansinnen, einen lückenlosen Überblick über all diese Geschichten zu vermitteln. Die Zähigkeit, mit der viele PraktikerInnen und manche Lehrpläne dennoch am chronologisch geordneten Durchgang durch die politische Ereignisgeschichte festhalten, ist demnach zwar heroisch, pädagogisch gesehen aber zumindest problematisch.

Noch ist die Schule mit der Lösung dieser Probleme beschäftigt, da treibt schon ein neues Paradigma – das der „Globalgeschichte“ – die Geschichtswissenschaft um⁷ und verspricht mit der üblichen Verspätung auch den Geschichtsunterricht zu erreichen. Hieß es eben noch „Grabe, wo du stehst“, war es bislang der Alltag in der Region, den es in Projekten zu entdecken galt, und das exemplarische Prinzip, das die große Welt in der kleinen des Ortes und des Städtchens widerspiegeln sollte, so ist es jetzt der gesamte Globus, auf den der Blick zu richten ist. Die Themen sind den oft vor Jahrzehnten ausgebildeten PädagogInnen alles andere als vertraut, die Inhalte erscheinen wohl so manchen Lehrern und Lehrerinnen als befremdlich: Warenströme und Wissenstransfer, Technologieexport und Kommunikationsstrukturen – lässt sich Geschichte in diesen Begriffen fassen oder gar erzählen?

Und vor allem: Verlangt nicht gerade die Politische Bildung, eben erst institutionalisiert und dem Geschichtsunterricht angebunden, zunächst die Kenntnis der Bedingungen des nahen Aktionsfeldes der Individuen, des souveränen Nationalstaates, in dem sie leben und der auf absehbare Zeit der wichtigste Bezugspunkt sein wird? Bezieht sie sich nicht vor allem anderen auf die Vermittlung und Ausweitung jener Kompetenzen, die man braucht, um an den öffentlichen Angelegenheiten partizipieren zu können, die das eigene Leben unmittelbar mit bestimmen? Wenn Interesse an den eigenen lebensweltlichen Zusammenhängen und letztlich die Qualifikation zum kritischen Umgang mit den Erscheinungen der Geschichtskultur als das Ziel historischer Unterweisung angestrebt wird, dann versteht sich der Ausgriff auf das Globale nicht von selbst.

⁷Dazu etwa: Beiträge zur Historischen Sozialkunde, Sondernummer 1998, Neue Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft. Universal-, Welt- und Globalgeschichte.

Hat der Geschichtslehrer und die Geschichtslehrerin, so wird sich mancher Pädagoge und manche Pädagogin fragen, der Wissenschaft auf dem Fuße zu folgen, auch wenn sie – Haken schlagend – kaum einzuholen sein wird? Muss alles gelernt werden, was erforscht wird? „Wozu sollen SchülerInnen das lernen?“ ist ja ohnehin die Frage, die im Geschichtsunterricht am häufigsten nicht gestellt wird.

Die Argumente für die Sinnhaftigkeit der Ausrichtung von Geschichtsunterricht an der Global History liegen indes schon auf der Hand:

1. Um sich in der Gegenwart und in der Zukunft lebensweltlich orientieren zu können, muss das Phänomen der Globalisierung in das historisch-politische Denken auch in seiner historischen Perspektive Eingang finden. Geschieht dies nicht, so wird in Kauf genommen, dass viele geschichtlich- politische Themen und Fragen unter falschen, weil auf zu enge Räume begrenzte Voraussetzungen in Angriff genommen werden.
2. Die großen Probleme, mit denen die Menschen in der sie umgebenden nahen Welt in der Zukunft konfrontiert sein werden, sind zum großen Teil Probleme, die nicht regional oder national zu lösen sein werden. Weder das Ozonloch und die Erderwärmung noch das Sinken der Öltanker und der Hunger in den armen Ländern sind durch regionale umweltpolitische Maßnahmen wirksam in den Griff zu bekommen. Auch die Verlagerung der Produktionsstätten in Billiglohnländer, der Druck auf die Löhne und Sozialsysteme und die Migrationsströme der Hoffnungslosen werden durch staatliche Politik allein nicht nachhaltig zu verhindern oder in geordnete Bahnen zu lenken sein. Lösungsansätze mit Erfolgsaussicht sind wohl nur dann wahrscheinlich, wenn dieser globale Zusammenhang (von möglichst vielen) gesehen und verstanden wird.
3. Die gesamte Menschheit steht heute vor völlig neuartigen Problemen und Herausforderungen politischer, ökonomischer und ökologischer Art: Eine davon ist die möglich gewordene Selbstvernichtung der Menschheit, ausgelöst durch die Eskalation eines Konflikts mit Massenvernichtungswaffen, eine andere ist die schleichende oder eruptive ökologische Katastrophe.
4. Menschen mit unterschiedlichsten kulturellen, politischen und sozialen Traditionen sind sich räumlich heute nahe. Das Fremde ist Teil des täglichen Lebens, Identitäten sind neu zu hinterfragen, die Vorurteile und Ängste, die die notwendige Kommunikation und Interaktion hemmen, werden abzubauen sein. Das „Fremde“ zu begreifen, zu verstehen und auch zu akzeptieren ist nicht mehr länger eine bildungsbürgerliche Marotte, sondern gesellschaftliche und ökonomische Notwendigkeit.
5. Durch das ausschließliche Anlegen einer europäisch-nationalstaatlichen Perspektive (beginnend mit der europäischen Antike bis zum Aufstieg Europas und der Verbreitung westlicher Kultur und „Zivilisation“) setzt sich in den Köpfen eine unangemessene Vorstellung von der Überlegenheit europäisch-westlicher Kultur durch, die der Verständigung mit den Nachbarn, mit den „anderen“ und den „Fremden“ nachhaltig erschweren.
6. Die durch die Kommunikationsrevolution real gewordene virtuelle Nachbarschaft von Menschen mit unterschiedlichsten Erfahrungshorizonten und Wertmaßstäben setzt die Kenntnisse der semantischen Codes der Verständigung voraus. Die Wahrnehmung der Welt ist durch die Möglichkeiten des Internets entprovinzialisiert, die gewohnten räumlich definierten Zeichensysteme verlieren an Bedeutung, während die Kenntnis der global vereinheitlichten Chiffren die Bedingung ist für kommunikative, ökonomische und politische Interaktion.

Eine globalhistorische Perspektive wird der Geschichtsunterricht auf Dauer daher nicht außer Acht lassen können, er wäre aber gut beraten, wenn er die österreichische und europäische Dimension nicht einfach unberücksichtigt lassen würde. Welche Inhalte aber für eine solche Umorientierung in Grenzen in Hinkunft eliminiert werden müssen – und es muss deutlich gesagt werden: Neue Inhalte verdrängen althergebrachte, das ist bei der zeitlichen Budgetierung des historisch-politischen Unterrichts gar nicht anders möglich –, darüber dürfte kaum so schnell ein Konsens herzustellen sein.

Mögliche Sofortmaßnahmen: Auswahl der Inhalte verändern, globale Perspektiven entwickeln

HistorikerInnen sehen sich heute in aller Regel nicht mehr als bloße ChronistInnen, als KünderInnen des einmal Geschehenen und endgültig Vergangenen. Sie stehen in einer bewusst erlebten Gegenwart und stellen in Kenntnis der in ihr dominierenden Probleme ihre Fragen an die Vergangenheit. Der Blick zurück braucht die Inspiration der Aktualität, braucht deren Unwägbarkeiten und Risiken. Das Gegenwärtige wird fassbar erst durch das Erkennen seines Gewordenseins.

Die Nachfrage nach historischer Sinnbildung durch Analyse, Deutung und Interpretation der globalen Entwicklung wird weiter zunehmen. Die Unausweichlichkeit und Unvermeidlichkeit weltweit ähnlich verlaufender und sich gegenseitig bedingender Vorgänge (z.B. die Verteilung des Bruttonationalproduktes, die durch die Industrialisierung weiter zunehmende Verschmutzung von Luft und Erde, das Lohndumping u.v.a.m.) werden von vielen Menschen ebenso in Zweifel gezogen werden wie das Nicht-Vorhandensein von Alternativen und wirksamen Gegenkonzepten. Die völlige Unwirksamkeit von Gegenstrategien wird ebenso von immer weniger Menschen akzeptiert werden wie die Aussichtslosigkeit von Widerstand.⁸ Dadurch dürfte das Bedürfnis vieler Menschen stärker werden, die historische Dimension globaler Probleme zu kennen, gilt es doch, die entscheidenden Weichenstellungen und verhängnisvollen Irrtümer in der Vergangenheit in den Blick zu rücken und so vor der Beibehaltung der gewählten Richtung und des eingeschlagenen Tempos des Marsches zu warnen.

Diese neuen und brisanten Fragen an die Vergangenheit verleihen den bis heute im Geschichtsunterricht dominierenden Versuchen, Unverrückbares über die Vergangenheit zu vermitteln, zusätzlich illusionären Charakter. Allerdings: Ohne eine Matrix an notwendigen Kenntnissen kann reflektiertes Geschichtsbewusstsein auch wieder nicht erworben werden. Schon das sinnvolle Stellen von Fragen an die Vergangenheit setzt ausreichende Sach-, oder besser: Gegenstandskompetenz voraus.

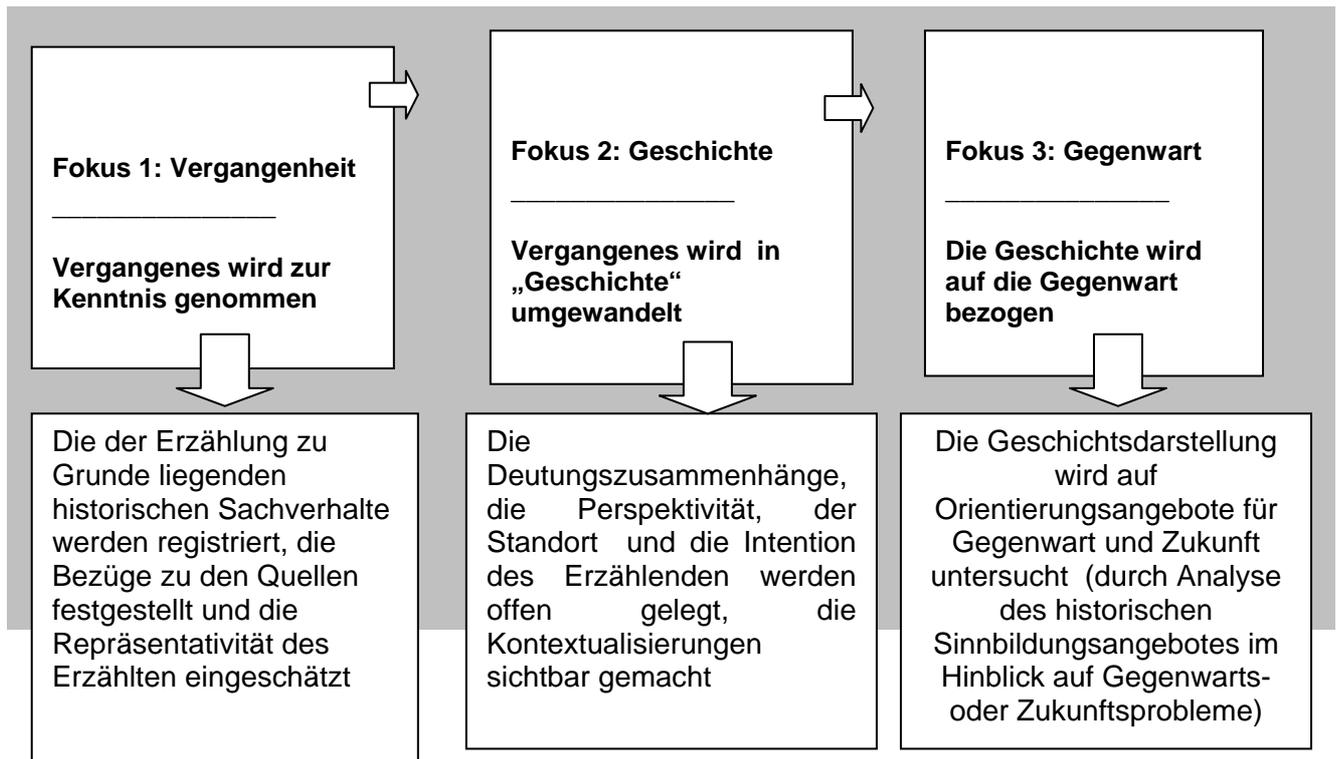
Wie sieht ein solches, auf das Wesentlichste beschränkte Grundwissen aus, das an die Stelle des traditionellen Überblickswissens zu treten haben wird, wie kann sichergestellt werden, dass es durch anlass- und themenbezogenes Sachwissen ergänzt wird? Zunächst: Auch „Sachwissen“ und „Sachkompetenz“ differenzieren sich in Abhängigkeit von den Fokussierungen auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart: Einmal handelt es sich um Daten-, Fakten- und Begriffswissen (Fokus auf Vergangenheit), einmal um Struktur-, Zusammenhangs- und Kontextwissen (Fokus Geschichte), einmal um Sinnbildungswissen

⁸ Vergleiche die von Teilen der SPD im Mai 2005 ausgelöste und in Deutschland und ansatzweise auch in Österreich lebhaft geführte „Kapitalismus“-Debatte, die Elemente solch fundamentaler Kritik an globalen Verläufen unter dem Gesichtspunkt ihrer prinzipiellen Veränderbarkeit in sich vereint.

(Fokus Gegenwart/Zukunft)⁹ und um die Fähigkeit, darüber zu verfügen. Im reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte werden die bereits vorhandenen Wissensbestände immer wieder aktiviert, häufig neu akzentuiert und umgebaut, das oft als „Schubladenwissen“ deklarierte Denken in Unterrichtsfächern ist damit wenig kompatibel.

Mit einiger Sicherheit kann gesagt werden: Die Fähigkeit, sich notwendige historisch-politische Informationen rationell, kritisch und methodisch einwandfrei anzueignen und dieses neu erworbene Wissen in vorhandene Wissensbestände einordnen zu können (Rekonstruktionskompetenz, siehe Kasten 2), wird eine immer zentralere Position in den Lernvorgängen einnehmen.

Rekonstruktion der Vergangenheit: Die Operationen



Das quantitative Verhältnis zwischen einem curricular erworbenen ständig abrufbaren Grundwissen wird sich zu Gunsten von Kenntnissen verschieben, die aus aktuellen Anlässen oder aus der Interessensstruktur des Individuums heraus erworben werden, aktuellen Erfordernissen entsprechen und ein besseres Verstehen von Gegenwartsphänomenen ermöglichen (Gegenstandskompetenz und Orientierungskompetenz). Das Lesen von Statistiken und Wirtschaftsdaten wird ebenso an Bedeutung zunehmen wie die Fähigkeit, die für die Erfassung der historischen Dimension eines Gegenwartproblems notwendigen Daten verfügbar zu machen. Die großen Ereignisse zu reproduzieren wird an Wichtigkeit verlieren, die Anlage eines lebenslang ausreichenden Fundus an Geschichtswissen erst gar nicht mehr möglich sein.

Der Berechtigungsnachweis, den das Unterrichtsfach Geschichte/Politik zu erbringen haben wird, muss einerseits glaubhaft belegen können, dass es der jungen Generation unverzichtbare

⁹ Schreiber, Waltraud: Zur Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: Dies.: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd.1. Neuried 1999, S. 15–76, hier S. 43–74.

Kenntnisse und spezifische Kompetenzen vermitteln kann, die von Relevanz für ihr unmittelbares Leben in der Gegenwart und unverzichtbar für die Bewältigung ihrer ganz persönlichen und individuellen Zukunft sind¹⁰, andererseits muss deutlich werden, dass solch Kompetenzzuwachs auch einen Beitrag zu leisten vermag für die Bewältigung der Probleme der ganzen Menschheit.

Es dürfte möglich sein, dass der Geschichtsunterricht zunächst die globalen Perspektiven der Geschichte in den Unterricht integriert, ohne dass die Lehrpläne und Curricula einer radikalen Veränderung unterzogen werden müssen! Der Lehrplan der AHS-Oberstufe gibt diese Möglichkeit ausdrücklich vor: „Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht.“ Der Lehrplan der 8. Klasse AHS etwa ermöglicht die Behandlung der Globalisierungsprozesse und der damit verbundenen Chancen und Konfliktpotenziale sogar *expressis verbis*!¹¹

Als Modifikationen des Geschichtsunterrichts, die zur Stärkung der globalhistorischen Perspektive beitragen könnten, sind denkbar:

- Die räumliche und die zeitliche Beschränkung der im Geschichtsunterricht behandelten Themen können klarer festgemacht werden. Die Gültigkeit von Aussagen über Geschichte ist in der Regel ja auf mehr oder weniger enge Räume und begrenzte Zeiten eingeschränkt. Dies kann den SchülerInnen transparent gemacht werden.
- Das häufig vorherrschende Auswahlprinzip „Für uns besonders wichtig“, das die Anordnung und Gewichtung der Inhalte meistens bestimmt, der nostrozentrische Blick in die Vergangenheit also, kann angesprochen und bewusst gemacht werden.
- Unumstößlich erscheinende Identitäten (wir/die anderen, das Vertraute/das Fremde) zu verfestigen, dazu sollte Geschichtsunterricht nicht auch noch unbedacht beitragen. Identitätskonzepte können auch überprüft und hinterfragt werden, die Variabilität solcher Bezugssysteme in der Geschichte kann aufgezeigt werden.
- Neben Lokalität, Staat, Europa und ähnlich begrenzten Bezugsgrößen kann die Ebene „Menschheit“ dort, wo es sich anbietet, in die Geschichtsnarration eingefügt werden.
- Die Grenzen der Wahrnehmung der Vergangenheit, das auf Räume begrenzte Interesse der HistorikerInnen und die darauf eng gezogene Kompetenz kann angesprochen und deutlich gemacht werden.
- Die übergreifenden kulturellen, religiösen und politischen Strukturen können sichtbar gemacht werden, die Zonen des Kulturkontaktes können ebenso markiert werden wie jene der kulturellen Separation.
- Globalisierung in ihrer historischen Dimension kann stärker zum Thema des Geschichtsunterrichts gemacht werden.

¹⁰ von Borries, Bodo: Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung, in: Ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Schwalbach/Ts. 2004, S. 138–168.

¹¹ Lehrplan der AHS-Oberstufe (http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf), Stand: 20. Juni 2005.

- Der geschichtlichen Bedeutung von Migrationsbewegungen kann im Geschichtsunterricht besser entsprochen werden.
- Die historischen Beispiele dafür, wie in verschiedenen Kulturen und Zeiten mit „Fremden“ umgegangen wurde (Konfrontation, Assimilation, ...) könnte stärker thematisiert werden.
- Bewusstes Fragen nach der Auswirkung globaler Vorgänge auf die Mikroregion und umgekehrt sowie nach den globalen Auswirkungen von Entscheidungen, die auf lokaler Ebene getroffen werden, kann forciert werden.
- Prinzipielles Aufzeigen von Gemeinsamkeit immer dort, wo die vorgefundene historische Narration (Schulbuch, schriftliche Quelle, Dokumentation) von Differenz spricht, kann intendiert werden (und vice versa).¹²

Welche Hürden gilt es noch zu überwinden, wenn Geschichtsunterricht dem Auftrag, globalhistorische Perspektiven mit einzubeziehen, nachkommen soll?

- Nationalstaatliche Geschichtszugänge und eurozentristischer Blickwinkel sind den meisten LehrerInnen des Unterrichtsfaches Geschichte vertrauter als weltgeschichtliche Perspektiven.
- Globales Geschichtsdenken erfordert nicht nur Kenntnisse der Geschichte, die Thematisierung der Globalisierung nicht nur jene der Geschichte und der Erkenntnisse der Politikwissenschaften. Interdisziplinäre Kenntnisse sind dazu ebenso unumgänglich wie explizit naturwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse. LehrerInnen, die den Herausforderungen der Globalgeschichte entsprechen wollen, dürfen vor einer erheblichen Quantität an zusätzlich zu erwerbendem Wissen nicht zurückschrecken. Aber: Ein fragendes Herangehen an die Themen und ein Rollenwechsel, der die LehrerInnen als Lernende an die Seite der SchülerInnen stellt, kann eine pädagogisch durchaus ergiebige Situation darstellen!
- Die Fokussierung auf die politische Geschichte droht der Vielschichtigkeit und den verschiedenen Facetten global wirksamer Phänomene auf Dauer nicht gerecht zu werden. Didaktisch-methodische Rituale, auch solche, die die Auswahl von Inhalten betreffen, sind aber oft von zäher Langlebigkeit.
- Die Vernetzung von Lokalem und Globalem zu verstehen und sie erklären zu können, stellt erst recht für viele LehrerInnen (und nicht nur für diese) eine Überforderung dar, die leicht in Abwehrhaltung und Abstinenz umzuschlagen droht.

Die Geschichtsdidaktik hat zumindest der Herausforderung, die Geschichtskultur zum Gegenstand des Lernens zu machen, Rechnung getragen und versucht, Einfluss auf den Geschichtsunterricht zu nehmen, indem sie das „Geschichtsbewusstsein“¹³ in den Mittelpunkt

¹² Vgl. dazu auch Popp, Susanne: Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 69, Schwerpunkt: „Weltgeschichte im Zeitalter der Globalisierung“. 2005/1, S. 27–49.

¹³ Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1991. S. 44–78.

der didaktischen (allerdings seltener: der methodischen) Überlegungen¹⁴ gestellt hat. In den letzten Jahren wurde die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, einen Beitrag zur „Entwicklung und Förderung reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins“ zu leisten, kontinuierlich präzisiert.¹⁵

In welcher Affinität stehen, wenn überhaupt, Inhalte, die auf globalhistorischer Grundlage vermittelt werden, zu jenen Prinzipien, die den SchülerInnen zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein verhelfen wollen?

- Der Grundsatz, das Resultat historischen Lernens nicht auf den kognitiven Bereich (Wissen und Kennen) zu reduzieren, sondern eine bewusste und kritische Begegnung mit jenen Erscheinungen der Geschichtskultur zu ermöglichen, die auch in der Lebenswelt der Jugendlichen eine Rolle spielen (Spielfilme, Dokumentationen, Computerspiele, Internettexpte u.Ä.), schafft die Voraussetzungen, dass SchülerInnen nicht so ohne weiteres jenen Mythen aufzusitzen drohen, die aus einer Ignoranz den globalen Zusammenhängen gegenüber entstehen (z.B. der Mythos vom faulen, arbeitsscheuen Menschen auf der Südhalbkugel im Kontext von Überlegungen zu *sustainable development*, oder jener von der alleinigen Verantwortlichkeit nationaler oder regionaler Politik für die Sicherung der Arbeitsplätze usw.).
- Wenn es den Heranwachsenden ermöglicht werden soll, die Operationen des Geschichtsbewusstseins¹⁶ unterscheiden zu können – d.h., die gegenseitige Bedingtheit von Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart zu sehen und zu verstehen –, so ist damit überhaupt erst die Voraussetzung dafür geschaffen, die weltumspannenden Probleme der Gegenwart in ihrer historischen Dimension zu erfassen
- Wenn der Geschichtsunterricht jene Kompetenzen zu vermitteln im Stande ist, die für die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins unverzichtbar sind (Kasten 3), so werden damit auch jene Voraussetzungen geschaffen, die Jugendlichen zu Fragen an die Vergangenheit zu veranlassen im Stande sind und die die globalen Probleme in ihrer historischen Genese deutlich machen können.
- Globale Probleme werden in den Medien immer häufiger zum Thema gemacht. Die Seriosität (besser: Plausibilität) der dort transportierten Informationen braucht einen kritisch-kompetenten Blick, einen Blick, der durch die Anwendung dekonstruierender und analysierender Verfahren schärfer geworden ist.

¹⁴ Krammer, Reinhard: Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts. Was tun in der Praxis?, in: Bericht über den 23. österreichischen Historikertag in Salzburg. Salzburg 2003, S. 542–552.

¹⁵ Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, S. 18–43; dies.: Vom Umgang mit Geschichte im Leben und in der Schule. Förderung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein als Qualitätsstandard für Geschichtsunterricht, in: Bericht über den 23. österreichischen Historikertag in Salzburg. Salzburg 2003, S. 528–542.

¹⁶ Vgl. dazu Schreiber, Vom Umgang mit Geschichte im Leben und in der Schule, S. 535.

Kompetenzen als Voraussetzung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins

Die **Fragekompetenz** ermöglicht es jungen Menschen, aus der Vergangenheit Informationen in Form von Geschichte zu erhalten. Nur wer versteht, dass Geschichte immer die Antwort auf Fragen an die Vergangenheit ist, kennt den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte. Das Fragen verbindet die Zeitdimensionen „Gegenwart“ und „Vergangenheit“.

Methodische Kompetenzen werden benötigt, um einen kritischen und autonomen Umgang mit der Vergangenheit einerseits und den Erzeugnissen der Geschichtskultur andererseits zu ermöglichen. Der Qualitätsstandard des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte ist fachimmanent begründet, die von den SchülerInnen zu erlernenden zentralen Kompetenzen sind **fachspezifische**. Im Zentrum muss deshalb die Kompetenz stehen, die Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens zu vollziehen.

- **De-Konstruktions-Kompetenz** umfasst die analytische Fähigkeit, „fertige Geschichten“ nach den ihnen innewohnenden Perspektiven, nach den die Darstellung beeinflussenden Rahmenbedingungen und Intentionen sowie nach den gewählten Erklärungs- und Sinnbildungsmodellen zu befragen. Es geht dabei um Aneignung eines kritischen Instrumentariums, das die Dekonstruktion historischer Narrationen ermöglicht: im Spielfilm und historischen Roman ebenso wie in der Fernsehdokumentation oder im Schulbuch.
- **Re-Konstruktions-Kompetenz** ermöglicht es, selbst aus vorhandenen Quellen die Vergangenheit zu rekonstruieren (etwa in einem Oral-history-Projekt). Eigenes Rekonstruieren kann die SchülerInnen in die Probleme des Historikers/der Historikerin vermutlich besser einführen und eine kritische Grundhaltung zu den Ergebnissen der Geschichtsproduktion verlässlicher herstellen als eine ausführliche Einführung in die Quellenkritik. Insofern bedingen sich die Fähigkeit zur Re-Konstruktion und zur De-Konstruktion gegenseitig.

Die **Sachkompetenz**, die jeder Mensch braucht, um *neue historische* Informationen richtig einzuordnen und die neben festen Wissensbeständen auch die Methoden des rationellen Erwerbs notwendiger neuer Kenntnisse mit einschließt. Fachspezifische Methoden sind immer mit Sachwissen zusammen zu denken, das situativ, exemplarisch und unter Kenntnis sowie mit Hilfe der fachspezifischen Methoden angeeignet und – wo immer möglich – auf Transferierbarkeit ausgelegt wird.

Die **Orientierungskompetenz**, die es möglich macht, historisches Wissen und die durch historisches Lernen erworbenen Kompetenzen zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und aktuellen Problemen zu nutzen, sie also als Basis für die politische Bildung zu nutzen. Geschichtsbewusstsein ist notwendig an die Gegenwart angebunden, bezieht die Realität des Lebens ein und trägt ihren Teil dazu bei, dass die SchülerInnen die sie umgebende Welt besser verstehen lernen und bei Problemen stets deren historische Dimension mit bedenken.

Politische Bildung als Chance: Harmonisierung der Kompetenzen

Die Orientierungslosigkeit, die die zahlreichen Paradigmenwechsel der Fachwissenschaft in der Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis hinterlassen haben, lässt viele GeschichtslehrerInnen den sicheren Hafen allgemein didaktischer Ziele ansteuern: Vor allem die allgemein pädagogischen Qualifikationen sind es, die neue sichere Wegmarken zu setzen versprechen und sinnstiftend das pädagogische Tun begleiten.¹⁷

Angesichts der drohenden Verfallszeit erworbener Geschichtskennntnisse und der Unmöglichkeit, prognostizieren zu können, welches Wissen spätere Relevanz beanspruchen kann, liegt eine Ausrichtung an überfachlichen Kompetenzen ja auch nahe, birgt aber auch eine Gefahr in sich: Wenn es allein um Kommunikationsfähigkeit oder um soziale Kompetenz – um Beispiele zu nennen – geht, dann stellt sich alsbald die Frage, wozu dazu noch die Geschichte nötig sei? Erweisen sich die Bindungen an die Vergangenheit und ihre Rekonstruktionen nicht allzu bald als unnötiger Ballast, der auf dem Weg zum Ziel nur hinderlich ist? Mit einiger Sicherheit kann gesagt werden: Wenn solche allgemeinen Kompetenzen nicht mit fachspezifischen Kompetenzen korrespondieren, wenn der Erwerb der einen den Erwerb der anderen nicht notwendig mit beinhaltet, dann wird ein Nachweis für den Bedarf an historischer Bildung in Zukunft schwer zu erbringen sein.

Ein Beispiel: Ein Unterricht im Fach Geschichte und Politische Bildung, der nicht auf bloße Wissensproduktion abzielt, sondern den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen als selbstverständlich sieht, ist nur über Kommunikation aller an den Prozessen Beteiligten zu realisieren: Dekonstruktion von Filmen und Geschichtsdokumentationen, Rekonstruktion der Vergangenheit durch Arbeit an der Karikatur, dem historischen Plakat und verschiedenen und unterschiedlichen Darstellungen von Geschichte einerseits, Pro- und Contra-Debatten, Expertenbefragung und Planspiele andererseits – all das erfordert Auseinandersetzung und Kooperation, Diskurs und Präsentation. Dazu ist die Fähigkeit zur Kommunikation ebenso die Voraussetzung wie soziale Sensibilität.

Solche Kompetenzen müssen daher im Geschichtsunterricht als Mittel zum Zweck ganz selbstverständlich entwickelt werden und sie werden auch entwickelt. Die Lernvorgänge erfordern in vielen Fällen die Arbeit im Team, Absprachen zur Verteilung der anfallenden Tätigkeiten, Zusammenführen der Ergebnisse, Vorbereitung der Präsentation und die Fähigkeit zur Kooperation: alles Voraussetzungen für einen innovativen Geschichtsunterricht, eingeübt bei der Arbeit am historischen/politischen Thema, an der geschichtlich-politisch determinierten Fragestellung. Immer aber ist der Erwerb solch allgemeiner Kompetenzen nicht der alleinige Zweck des Unterrichts, sondern Voraussetzung, um sich die fachspezifischen Kompetenzen aneignen zu können.

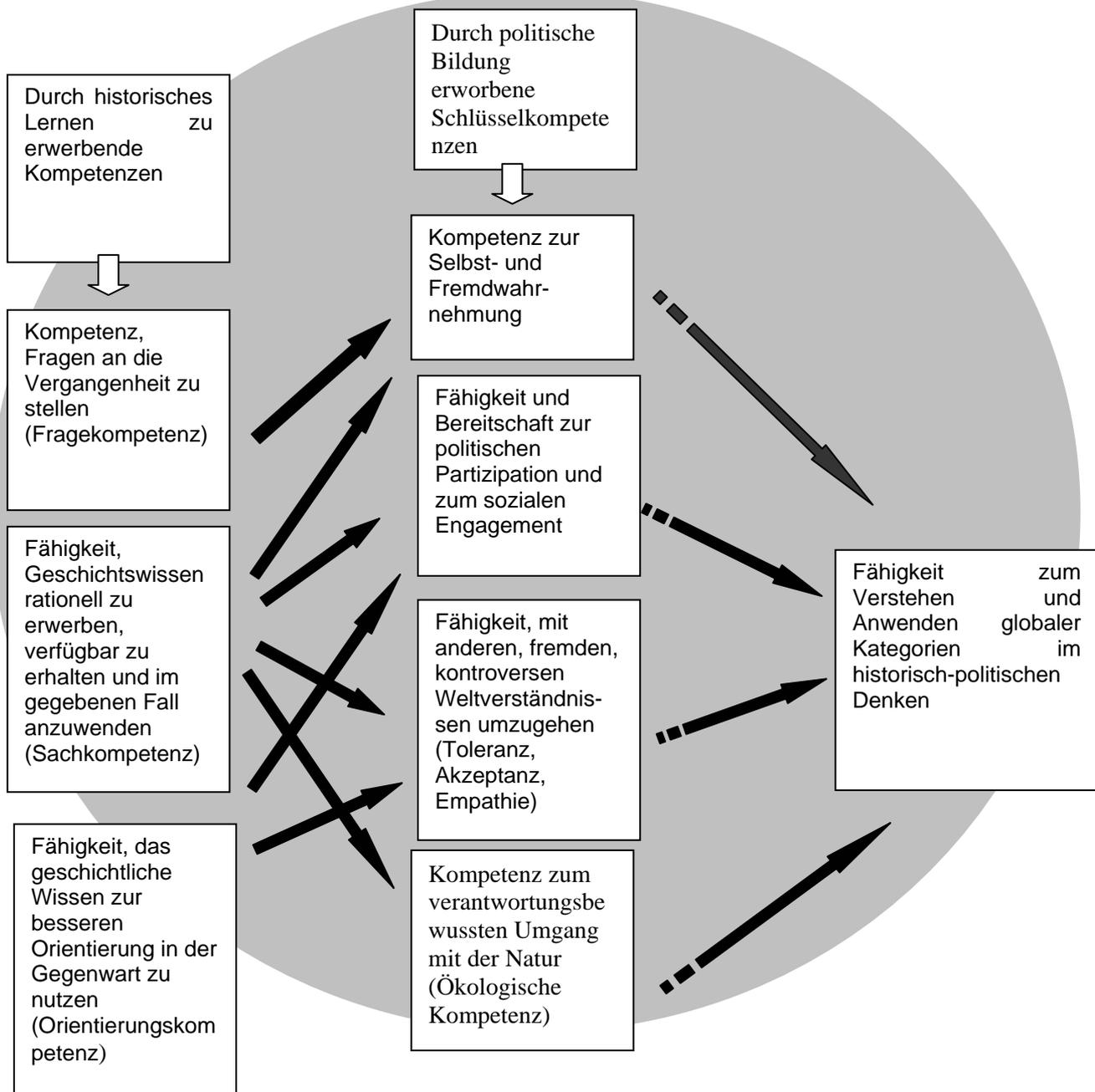
Diese methodische Grundkonstitution sollte einem kompetenten Herangehen der SchülerInnen an Fragen mit globalhistorischer Perspektive dienlich sein. Den Frage- und Problemstellungen, welchen sie in diesem Bereich begegnen, ist auf überkommenen didaktisch-methodischen Einbahnstraßen nicht zu begegnen. Die Geschichtswissenschaft versteht sich seit den 1970er-Jahren als historische Sozialwissenschaft, der Geschichtsunterricht hat sich – freilich nicht überall und nicht mit der notwendigen Entschlossenheit – von der Chronologie der Ereignisse als einzigem Ordnungsgesichtspunkt abgewandt.¹⁸

¹⁷ Pandel, Hans-Jürgen: Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 5/6, 1999, S. 282–291.

¹⁸ George, Siegfried: Politische Bildung, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik Bd. 1, S. 224–226.

Die Koordination der im Geschichtsunterricht zu vermittelnden Kompetenzen mit den Schlüsselqualifikationen der Politischen Bildung versprechen eine solide Basis abzugeben für einen kompetenten Umgang mit den neuen weltgeschichtlichen Herausforderungen. (Kasten 4)

DURCH HISTORISCHES LERNEN UND POLITISCHE BILDUNG ZU ERWERBENDE KOMPETENZEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR EIN GLOBALES GESCHICHTSVERSTÄNDNIS



- Wie es Ziel politischer Bildung sein muss, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, begründete eigene Standpunkte zu Fragen und Problemen der Gegenwart zu beziehen und selbstständig zu ihrer Lösung beizutragen, so hat der Geschichtsunterricht Vorsorge zu treffen, dass sich die junge Generation aus eigener Kraft und mit eigenen Mitteln in ein je spezifisches und nicht von der älteren Generation „geliehenes“ Verhältnis zur Vergangenheit setzen kann. Die elementaren und globalen Probleme der Gegenwart zu lösen erfordern weltweit didaktische Konsequenzen: Da es für kaum ein Problem die einzig richtige Lösung gibt, kann nur ein eigenständiges, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Herangehen der Jugendlichen an diese Fragen der richtige Weg sein.
- Der Geschichtsunterricht hat sich in Hinsicht auf die Anforderungen einer globalisierten Lebenswelt jeder Zumutung zu verschließen, seinen AdressatInnen im Voraus definierte Gesinnungen und Haltungen anzuerziehen, die über eine prinzipielle Bereitschaft hinausreichen, für den demokratisch-pluralistischen Rechtsstaat einzutreten.¹⁹ Der Unterricht in der Geschichte war stets solch (wechselnden) sozialpolitischen Ordnungsvorstellungen nachgeordnet, ja er verdankt seine Institutionalisierung und seine relative Unangefochtenheit über nahezu zwei Jahrhunderte vor allem der Tatsache, dass der Nationalstaat ihn als ebensolches Instrument zur Umsetzung seiner im Voraus definierten Ziele zu benutzen trachtete. Es wird notwendig sein, diese Relikte gänzlich abzustreifen.
- Erziehung zur Demokratie muss (für Lehrer und Lehrerinnen) immer mit einem „Überwältigungsverbot“²⁰ verbunden sein, das auch dort Geltung beansprucht, wo seine Einhaltung besonders schwer fällt: bei der Thematisierung von nationalsozialistischer Herrschaft ebenso wie bei der Erörterung der Ursachen der Not in den armen Ländern oder der gesellschaftlichen und politischen Stellung von Frauen in anderen Religionen und Kulturen. Jeder Lehr- und Lernprozess im Geschichtsunterricht muss einer grundsätzlichen Anforderung Rechnung tragen: Mit der Information darf nicht das verbindliche Urteil des Lehrers/der Lehrerin mitgeliefert und der Reproduktion seitens der SchülerInnen überantwortet werden.

Auf die drängenden Fragen, die im Weltmaßstab in Zukunft beantwortet werden müssen, gibt es derzeit keine schlüssigen oder „richtigen“ Antworten. Sämtliche Lösungskonzepte stehen im Diskurs und sind noch weit davon entfernt, als verbindliches Schulbuchwissen in Betracht zu kommen. Der Unterricht im Fach Geschichte/Politische Bildung darf diese Defizite und Kontroversen weder verschweigen noch überdecken. Was als realistische Option bleibt, ist den Schülern und Schülerinnen jene Kompetenzen und Qualifikationen zu vermitteln, die sie brauchen, um ihren Teil zu einer zukünftigen Lösung beitragen zu können. Politische Handlungs- und Urteilskompetenz kann nicht auf kleine Eliten beschränkt werden: Die Chancen, die globalen Schlüsselprobleme auf demokratische und humanistische Weise zu lösen, drohen andernfalls denkbar klein zu werden.

¹⁹ Für Deutschland: Rohlfes, Joachim: Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert. Staatlich-politische Vorgaben, geschichtswissenschaftliche Maßstäbe pädagogische Impulse, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8, 2004, S. 382–400; Kuss, Horst: Geschichtsunterricht zwischen Kaiserreich und Republik. Historisches Lernen und politischer Umbruch 1918 /19, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8, 2004, S. 422–441. Für Österreich: Krammer, Reinhard: Intentionen und Prozesse im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914, ungedr. Habilitationsschrift. Salzburg 2003.

²⁰ Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 1983, S. 32–35.