

Globalisierungsnarrative aus der Perspektive transformativer historisch-politischer Bildung

Eine Analyse der Darstellung von Globalisierung in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I

Christian Filko¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1217>

Zusammenfassung

Der Beitrag erörtert ausgehend von der Notwendigkeit einer transformativen Bildung die Potentiale und Perspektiven globalgeschichtlicher Ansätze und der Global Citizenship Education für eine (Weiter-) Entwicklung der historisch-politischen Bildung in Richtung einer zukunftsfähigen und global orientierten Bildung. Am Beispiel des Konzepts der globalgeschichtlichen Perspektivierung nach Susanne Popp sowie der Global Citizenship Education nach Wintersteiner und Kolleg*innen folgt eine geschichts- und politikdidaktische Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Globalisierung. Anschließend werden die Ergebnisse einer Analyse des Lehrplans der Sekundarstufe I für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung hinsichtlich der Repräsentation globaler Räume präsentiert und darauf aufbauend die zentralen Erkenntnisse einer Schulbuchanalyse des entsprechenden Schulbuchkapitels zur Globalisierung im Kontext der beiden vorgestellten didaktischen Ansätze diskutiert. Die Studienergebnisse zeigen auf, dass der Themenbereich Globalisierung in den untersuchten Lehrwerken der Sekundarstufe I zwar durchaus umfangreich in den Schulbüchern verankert ist, die Auseinandersetzung jedoch stark eurozentristisch erfolgt und zahlreiche aus geschichts- und politikdidaktischer Perspektive zu problematisierende Aspekte, wie beispielsweise die unzureichende Behandlung von globalisierungskritischen Positionen sowie die Reproduktion kolonialer Denkmuster und Weltordnungskonzepte, beinhaltet.

Stichwörter: Geschichtsdidaktik, Global Citizenship Education, Globalgeschichte, Globalisierung, Schulbuchanalyse

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: christian.filko@phwien.ac.at

1 Geschichtsunterricht zwischen National- und Globalgeschichte

Der Geschichts- und Politikunterricht verfolgt das Ziel, die Lernenden zur „Herausbildung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins“ (BMBF, 2016, S. 1) anzuleiten. Dabei sind gemäß des Fachlehrplans der Sekundarstufe I „Einblicke in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen (lokale, regionale, nationale, kontinentale und globale Ebene) sowie zu ihren Vernetzungen [zu] geben“ (ebd., S. 2), um den Schüler*innen die Herstellung von Vernetzungs- und Zusammenhangswissen zu ermöglichen. In diesem Kontext werden „die Sozialgeschichte, Neue Kulturgeschichte, Geschlechtergeschichte, Umweltgeschichte oder Globalgeschichte [als] gleichberechtigte Zugänge“ (ebd.) verstanden, welche daher auch im Unterricht und in den Schulbüchern zu berücksichtigen sind. Während diese Auszüge aus den allgemeinen Teilen des Fachlehrplans für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSP) der Sekundarstufe I den Anschein erwecken, der Geschichts- und Politikunterricht müsse stark global orientiert sein, zeigen Ergebnisse empirischer Studien die fehlende Thematisierung globaler Aspekte im Geschichts- und Politikunterricht auf (Kühberger, 2012). Dies liegt unter anderem auch in der Geschichte des Geschichtsunterrichts selbst begründet, da dieser stark mit der Entstehung des Nationalstaates einhergeht und seit jeher eine stark nationalgeschichtliche Ausprägung aufweist. Ein Blick auf die Geschichte des Geschichtsunterrichts zeigt deutlich den engen Zusammenhang zwischen dem Geschichtsunterricht und der Konstruktion nationalstaatlicher Geschichtsnarrative auf. Der Historiker Matthias Middell führt die geringe Repräsentation globalgeschichtlicher Perspektiven auf ebendiesen Zusammenhang zwischen der Etablierung der akademischen Geschichtswissenschaft und der Entstehung von Nationalstaaten zurück:

„Die Entstehungsgeschichte von nationalstaatlichen Meistererzählungen ist durch die Parallelität zur Professionalisierung und Institutionalisierung der modernen Geschichtswissenschaft geprägt, die eine Symbiose zwischen(National-) Staat und Historiographie hervorbrachte. Der eine stellte der anderen die notwendige Infrastruktur in Form von Archiven, Hochschulen, Aufträge für Akteneditionen usw. sowie einen garantierten Berufsmarkt für Gymnasiallehrer[*innen] zur Verfügung und erhielt dafür eine wissenschaftlich beglaubigte geschichtliche Legitimation. Wissenschaftliche Analyse und Sinnstiftung durch historisches Erzählen gingen dabei Hand in Hand.“ (Middell, 2002, S. 37)

Das von Middell als Symbiose beschriebene ‚Tauschgeschäft‘ zwischen staatlich zur Verfügung gestellten Arbeitsplätzen und staatlich finanzierter Infrastruktur für Historiker*innen einerseits und der Verbreitung einer geschichtswissenschaftlich fundierten und akzeptierten Narration, die den eigenen Staat und seine Geschichte legitimiert andererseits, ist – wenn auch sehr überspitzt dargestellt – im Grunde zutreffend. So lassen sich die Wurzeln der Geschichtswis-

senschaft im heutigen Sinne auf die Entstehung von Nationalstaaten im Europa des 19. Jahrhunderts zurückführen (Kühberger, 2012, S. 29). Aus Sicht einer transformativen Bildung lässt sich jedoch ein solcher nationalstaatlich orientierter Unterricht nicht mit der globalen Lebensrealität vereinen. Besonders globale Krisen, aber auch andere Formen globaler Vernetzung – seien sie im wirtschaftlichen oder kommunikationstechnischen Bereich – zeigen deutlich die Notwendigkeit einer (kritischen) Auseinandersetzung mit Globalisierung auf, für die sich vor allem auch die historisch-politische Bildung verantwortlich fühlen sollte. Im Zeitalter der Globalisierung ist es an der Zeit, den Geschichts- und Politikunterricht im Sinne seiner Orientierungsfunktion um globale Perspektiven zu erweitern. Diese können nicht nur den Lernenden Orientierung in Vergangenheit und Gegenwart geben, sondern auch maßgeblich dazu beitragen, die Zukunft (politisch) mitzugestalten.

2 Global orientierte geschichts- und politikdidaktische Ansätze

Diese Zielsetzung, nämlich die Befähigung der Lernenden zur Herausbildung eines reflektierten und selbstreflexiven (BMBF, 2016) sowie global orientierten (Popp, 2022) Geschichtsbewusstseins, verfolgen insbesondere an der sich mittlerweile als Globalgeschichte wissenschaftlich etablierten Disziplin orientierte geschichtsdidaktische Ansätze. Diese stehen in keinem direkten Gegensatz zum Nationalstaat als territorialer und politischer Einheit, sondern betonen die weltumspannenden Interaktionen und Zusammenhänge. Als zwei zentrale genuin didaktische Ansätze können die globalgeschichtliche Perspektivierung nach Susanne Popp für den Bereich der historischen Bildung (Popp, 2022) und die Global Citizenship Education nach Wintersteiner et al. (2015) für den Bereich der Politischen Bildung genannt werden, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

2.1 Globalgeschichtliche Perspektivierung

Aus geschichtsdidaktischer Sichtweise stellt sich die Frage, wie eine globalhistorische Bildung sinnvoll erfolgen kann, ohne mit dem Problem zu konfrontiert sein, *alle* Entwicklung an *allen* Orten der Welt zu *allen* Zeiten *allumfassend* behandeln zu müssen. Eine adäquate Lösung scheint der Vorschlag von Susanne Popp, den aktuell nationalstaatlich ausgerichteten Geschichtsunterricht um das Konzept der globalgesellschaftlichen Perspektivierung zu erweitern (Popp, 2022, S. 173). Diese verfolgt das Ziel,

„die Nationalgeschichte [zu] ‚globalisieren‘, das heißt: in transnationale bzw. globale Zusammenhänge ein[zu]rücken, um die Engführungen und Beschränkungen zu überwinden, die der ‚methodologische Nationalismus‘ den Fragestellungen und Erkenntnismöglichkeiten der eigenen Nationalgeschichte auferlegt“ (ebd.).

Ziel des Geschichtsunterrichts ist demnach nicht, die eigene Lokal-, Regional- und Nationalgeschichte zu ersetzen, sondern sie durch Einbeziehung globaler Perspektiven mit „gezielten didaktischen Impulsen“ (ebd.) zu *erweitern*, um eine kritische Betrachtung der nationalstaatlich orientierten Geschichtsnarrative anzuregen. Im Sinne einer „Korrektivfunktion“ (ebd.) sollen globalgeschichtliche Perspektiven dazu beitragen, das Lokale, Regionale, Nationale und Globale zu verbinden, um bei den Lernenden schließlich ein „global orientierte[s] Geschichtsbewusstsein“ herauszubilden (ebd., S. 161). Dies betonen Johanna Forster und Susanne Popp auch im Vorwort ihres Sammelbandes *Curriculum Weltgeschichte*, in dem sie auf die Verbindung der verschiedenen Ebenen und die Wechselwirkungen zwischen diesen eingehen:

„Globale Orientierungen dürfen keinesfalls zu einer Auslöschung lokaler und regionaler Geschichtskulturen und -versionen führen. Vielmehr gehe es beim historischen Lernen um den Aufbau einer Kompetenz, die das Ineinander der Ebenen des Individuellen, Lokalen, Milieuspezifischen, Regionalen, Nationalen, Kontinentalen und Globalen sowohl analytisch durchdringen als auch vernünftig miteinander in Beziehung setzen sowie schließlich im subjektiven Identitätskonzept ausbalancieren kann.“ (Forster & Popp, 2003, S. VII)

Globalgeschichtliche Perspektivierung von Geschichtsunterricht verfolgt demnach nicht das Ziel, den ohnehin sehr dichten Fachlehrplan um zusätzliches Faktenwissen durch Globalgeschichte(n) in Form von *additional stories* zu erweitern; vielmehr beabsichtigt sie durch das Aufzeigen von *alternative stories* und *shared stories* ein Aufbrechen nationalstaatlich zentrierter Geschichtsvermittlung. Während alternative Erzählungen das nationalstaatliche Narrativ konterkarieren und somit eine Korrektivfunktion übernehmen, zielen *shared stories* darauf ab, die nationalstaatlich orientierte Geschichte in den globalen Kontext einzubinden: „Das historische Lernen, das sich global orientieren will, muss den Fokus auf *Relationen* zwischen den verschiedenen Betrachtungsweisen richten, nicht auf eine additive Fülle“ (Popp, 2003, S. 79, Herv. i. Orig.). Global orientiertes Geschichtsbewusstsein beschreibt in Anlehnung an das zentrale geschichtsdidaktische Konzept des Geschichtsbewusstseins die Herausbildung einer „Haltung, historische Themen auf mögliche welt- oder globalgeschichtliche Horizonte hin zu reflektieren“ (Popp, 2022, S. 161, Fußnote 6).

2.2 Global Citizenship Education

Die Herausbildung eines solchen global orientierten Geschichts- und Politikbewusstseins kann auch als zentrale Aufgabe der Global Citizenship Education betrachtet werden, wenn man diese als (nicht nur, aber auch) historisch-politische Bildung für die Weltgesellschaft begreift. Der im angloamerikanischen Raum weit verbreitete und im deutschsprachigen Raum immer bekannter werdende Ansatz fungiert als Dachkonzept, unter dem verschiedenste politische Pädagogiken zusammengefasst werden:

„Inhaltlich kombiniert Global Citizenship Education Themen aus der historisch-politischen Bildung, der Friedenserziehung, dem Globalen Lernen, Menschenrechts- und Demokratiebildung, Bildung für Nachhaltigkeit und anderen politischen Pädagogiken.“ (Wintersteiner et al., 2015, S. 38)

Die Kombination dieser Vielzahl an Zugängen stellt nicht nur ein Nebeneinander der unterschiedlichen Ansätze dar, sondern zielt im Sinne einer interdisziplinären transformativen Bildung auf ein Zusammendenken der einzelnen Disziplinen ab. Während der Bildungsansatz um eine integrative Ausrichtung bemüht ist, zeigt sich in der Praxis doch die thematische Nähe zu bestimmten Fachwissenschaften und Unterrichtsfächern. So kann das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – neben Geographie und Wirtschaftskunde, Ethik, Religion und Deutsch – als Trägerfach von Global Citizenship Education betrachtet werden, das viele Inhalte mit Global Citizenship Education teilt, wenngleich die Ausrichtung des Geschichts- und Politikunterrichts traditionell einer austro- bzw. eurozentristischen Geschichtsschreibung in Form von ‚westlich‘ geprägten Masternarrativen folgt:

„Dennoch darf nicht vergessen werden, dass die Vermittlung von bestimmten historischen Narrativen der Festigung einer nationalen Gemeinschaft dient, sodass im historisch-politischen Unterricht der von Global Citizenship Education eingeforderten Multiperspektivität sowie der Berücksichtigung der globalen Dimension aller Fragestellungen bisher weniger Stellenwert und Platz eingeräumt wurde. Immerhin dient besonders die historisch-politische Bildung primär der Bildung von ‚StaatsbürgerInnen‘, nicht aber von ‚WeltbürgerInnen‘.“ (Wintersteiner et al., 2015, S. 44)

Ebendiese im obigen Zitat angesprochenen nationalstaatlich geprägten Geschichtsnarrative zu dekonstruieren und um globalhistorische Perspektiven zu korrigieren kann einen wesentlichen Beitrag für eine transformative globale Bildung im 21. Jahrhundert leisten. Die historisch-politische Bildung stellt mit ihrem Anspruch, den Lernenden Orientierung in der Vergangenheit und Gegenwart zu ermöglichen und sie zu befähigen, Handlungsoptionen für die Gestaltung der Zukunft zu entwickeln, einen idealen Anknüpfungspunkt für global orientierte transformative Bildung dar. Eine solche global orientierte transformative Bildung könnte auch die von Wintersteiner und Kolleg*innen benannte Problematik, der Geschichts- und Politikunterricht sei „der Bildung von ‚StaatsbürgerInnen‘, nicht aber von ‚WeltbürgerInnen‘“ (ebd.) verschrieben, im Sinne einer inklusiven historisch-politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft lösen.

3 Globalisierung im GSP-Lehrplan der Sekundarstufe I

Inwiefern eine solche globale Orientierung der Bildung bereits die schulpraktische Schulbuchwirklichkeit darstellt, wird im Folgenden empirisch behandelt. Denn während die im ersten Abschnitt dargestellten und im allgemeinen Teil des Fachlehrplans erwähnten globalgeschichtlichen Ansätze durchaus auf eine global orientierte historisch-politische Bildung hindeuten, zeigt ein Blick auf die einzelnen Module des Lehrplans der Sekundarstufe I (BMBF, 2016), dass diese stärker austro- und eurozentristisch ausgelegt sind. Eine methodisch in Anlehnung an Kühberger (2012) durchgeführte Lehrplananalyse hinsichtlich der räumlichen Orientierung einzelner Module macht dies deutlich. In der nachstehenden Tabelle werden daher die Modulhalte des neuen Lehrplans (BMBF, 2016), basierend auf den sogenannten thematischen Konkretisierungen, verschiedenen räumlichen Dimensionen zugeordnet. Module, die in der thematischen Konkretisierung auf mehr als einen Raum Bezug nehmen, werden entsprechend mehrfach zugeordnet. Als räumliche Dimensionen werden in Anlehnung an Kühberger (2012) Österreich (Ö), Europa (E), die Welt (W), Afrika (Af), Asien (As), die beiden Amerikas (Am) sowie Australien und Ozeanien (Oz) angeführt. Module, die keinem der Räume eindeutig zuzuordnen sind, werden als räumlich offen (off) klassifiziert.

Modultitel	räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
2. Klasse (6. Schulstufe)								
Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit	X							
Alte Kulturen	X							
Mittelalter				X				
Ausbeutung und Menschenrechte – ein Längsschnitt	X							
Bedeutung von Religionen in verschiedenen Kulturen der Vergangenheit	X							
Welt- und Vernetzungsgeschichte zur Zeit der europäischen Antike			X	X		X		
Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen	X							
Möglichkeiten für politisches Handeln		X	X					
Gesetze, Regeln und Werte	X							
Summe	6	1	2	2	0	1	0	0
3. Klasse (7. Schulstufe)								
Verschiedene Aspekte der neuzeitlichen Kulturen			X					

Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden				X				
Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse		X				X		
Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel	X		X					
Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart				X				
Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext	X							
Revolutionen, Widerstand, Reformen	X							
Identitäten	X			X				
Wahlen und Wählen		X						
Summe	4	2	2	3	0	1	0	0
4. Klasse (8. Schulstufe)	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen		X	X					
Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert				X				
Demokratie in Österreich in historischer Perspektive		X						
Europäisierung		X	X	X				
Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte	X	X						
Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik	X	X						
Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert	X							
Politische Mitbestimmung		X	X					
Medien und politische Kommunikation	X							
Summe	4	6	3	2	0	0	0	0

Tabelle 1: Analyse der Lehrplanmodule nach räumlichen Dimensionen (eigene Darstellung)

Die Analyse der Lehrpläne zeigt deutlich, dass im neuen Lehrplan eine höhere räumliche Offenheit der vorgegebenen Themen vorhanden ist, als dies noch im alten Lehrplan der Fall war (Kühberger 2012). Auffällig scheint jedoch der Rückgang der räumlich offenen Module mit aufsteigender Schulstufe. So können in der 6. Schulstufe sechs von neun Module als räumlich offen kategorisiert werden, während dies in der 7. und 8. Schulstufe nur noch auf jeweils vier der neun Module zutrifft. Mit der sinkenden Offenheit der Module im Laufe der Schulstufen geht auch eine Zunahme jener Module, die Österreich und dem europäischen Raum

zugeordnet werden können, einher. Während die räumliche Zuordnung zu Österreich in der 6. Schulstufe nur auf ein Modul zutrifft, weisen in der 7. Schulstufe zwei und in der 8. Schulstufe gar sechs von neun Modulen (auch) einen Bezug zum Raum Österreich auf. Der europäische Raum wird mit zwei (6. und 7. Schulstufe) bzw. drei (8. Schulstufe) Modulen hingegen in allen drei Schulstufen recht gleichmäßig thematisiert. Gleiches gilt für weltumspannende Räume, die in der 6. und 8. Schulstufe jeweils zwei Module, in der 7. Schulstufe drei Module umfassen. Als problematisch ist die geringe bis nicht vorhandene Thematisierung außereuropäischer Räume im Lehrstoff anzumerken: So finden sich zu Asien nur jeweils ein Modul in der 6. und 7. Schulstufe, während zu den anderen Räumen – Afrika, Amerika und Australien und Ozeanien – keinerlei explizite Modulzuordnungen möglich sind. Dies ist vermutlich auch der großen Offenheit des Lehrplans geschuldet, die positiv betrachtet die Behandlung einer Vielzahl an geographischen Räumen ermöglicht, aber kritisch gesehen eine Auseinandersetzung mit außereuropäischen Räumen nur in einem sehr geringen Ausmaß vorschreibt. Um die tatsächliche Repräsentation verschiedener Räume in den einzelnen Schulbüchern darlegen zu können, wäre an dieser Stelle eine quantitative Analyse der gesamten Lehrwerke auf die tatsächlichen Raumbezüge notwendig. Anstelle dieser soll ein detaillierter Blick auf die Umsetzung der im Modul „Ausgewählte Aspekte der Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ (8. Schulstufe) vorgegebenen Inhalte in Geschichtsschulbüchern gelegt werden.

4 Globalisierungsdarstellungen in Schulbüchern

In diesem Abschnitt werden zentrale Erkenntnisse einer 2023 durchgeführten Schulbuchstudie präsentiert. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden aus den theoretischen Erkenntnissen zu Globalisierung und Globalgeschichte Kategorien gebildet, welchen die entsprechenden Passagen aus den Schulbüchern zugeordnet wurden. Den Materialkorpus bildeten die fünf im Schuljahr 2021/22 meist bestellten Schulbücher an Mittelschulen und AHS-Unterstufen, die bei der zuständigen Abteilung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung erfragt wurden und in der untenstehenden Tabelle dargestellt werden:

Serie	Autor*innen	Verlag	Auflage und Jahr	Lehrplan
Bausteine Geschichte	Bachlechner, Michael, Benedik, Conny, Graf, Franz, Niedertscheider, Franz & Senfter, Michael	ÖBV	1. Auflage, 2018	Lehrplan 2016
Geschichte für alle modular	Monyk, Elisabeth & Schreiner, Eva	Olympe	1. Auflage, 2019	Lehrplan 2016

Mehrfach Geschichte	Halbartschlager, Franz, Vogel-Waldhütter, Martina & Graf, Margot	Veritas	6. Auflage, 2021	Lehrplan 2012
Querdenken	Mader, Sabine & Strutz, Andrea	ÖBV	1. Auflage, 2019	Lehrplan 2016
Zeitbilder	Wald, Anton, Kronberger-Schmid Barbara, Scheucher, Alois & Ebenhoch, Ulrike	ÖBV	1. Auflage, 2019	Lehrplan 2016

Tabelle 2: Meistbestellte GSP-Schulbücher an MS und AHS-Unterstufen im Schuljahr 2021/22 (eigene Darstellung)

Basierend auf der vorab durchgeführten Lehrplananalyse wurden für die qualitative Inhaltsanalyse jeweils die Darstellungen des Moduls *Ausgewählte Aspekte der Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert* (8. Schulstufe) herangezogen. Die dem Modul gewidmeten Kapitel umfassen je nach Schulbuch zwischen 19 und 34 Seiten, was prozentuell einem Stellenwert von 13 bis 23 Prozent des Gesamtumfangs der Schulbücher entspricht. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt, welche sich sowohl auf fachwissenschaftliche als auch auf fachdidaktische Bereiche beziehen.

4.1 Klare Definition, fehlende Mehrdimensionalität

In allen untersuchten Lehrwerken wurde Globalisierung definiert – wenngleich dies in unterschiedlicher Weise erfolgte, was auch dem Stand der Forschung entspricht, da keine einheitliche Definition von Globalisierung existiert (Beck, 2022, S.42; Conrad, 2013, S. 19). So finden sich in den Lehrwerken neben etymologischen Ansätzen auch historisierende oder alltagsorientierte Ansätze, um Globalisierung zu erklären. Alle Schulbuchdarstellungen vermitteln ein Bild von Globalisierung als Prozess der zunehmenden Verflechtung der Welt. Der in der Wissenschaft verbreitete Ansatz der Mehrdimensionalität von Globalisierung (Brock, 2008) findet sich hingegen in den analysierten Schulbüchern – wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung – nur zum Teil wieder. Es zeigt sich hierbei die, wissenschaftlich betrachtet korrekte, Ableitung des Ursprungs von Globalisierung aus dem wirtschaftlichen Bereich. Einen besonders starken Stellenwert nimmt in allen Lehrwerken auch die kulturelle Dimension von Globalisierung ein, sei es am Beispiel von digitalisierten Lebenswelten, Musik und Kunst oder Konsum. Eine Verknüpfung der einzelnen Dimensionen findet hingegen nur ansatzweise statt, indem beispielsweise die kulturelle Dimension von Konsum in Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Interessen und den daraus resultierenden Menschenrechtsverletzungen im Globalen Süden betrachtet wird. Die meisten Lehrwerke behandeln die kulturelle und wirtschaftliche Dimension jedoch voneinander getrennt. Insbesondere die für das Unterrichtsfach

Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung zentrale gesellschaftliche sowie politische Dimension finden jedoch nur marginal Beachtung. Erstere zeigt sich beispielsweise im Zuge der Behandlung von Migration (als Folge von Globalisierung). Letztere fehlt nahezu zur Gänze und findet sich nur in Form von Institutionenkunde über die Entstehung und Organisation der Vereinten Nationen wieder.

4.2 Prozesshaftes Globalisierungsverständnis

Positiv hervorzuheben ist hingegen das in den analysierten Schulbüchern vorherrschende prozesshafte Globalisierungsverständnis, welches sich insbesondere in den historischen Herleitungen der Globalisierung durch den Rückblick auf die Geschichte des Fernhandels manifestiert. Dabei werden sowohl historische als auch politische Kompetenzen der Lernenden geschult, indem sie die Globalisierung nicht als lediglich einen Zeitpunkt oder Zeitabschnitt begreifen, sondern sie in ihrer Historizität und dadurch auch in ihrer Veränderbarkeit wahrnehmen. Die Schulbuchdarstellungen orientieren sich hierbei an der unter anderem auch von der Historikerin Andrea Komlosy vertretenen Sichtweise von Globalisierung als mit der Zeit zunehmenden Vernetzung der Welt in verschiedensten Bereichen (vgl. Komlosy, 2011, S. 49). Neben der Darstellung von Globalisierung als Prozess finden sich auch Beschreibungen von Globalisierung als Zustand im Sinne von *Globalität*, auch wenn in den Schulbüchern dieser Terminus nicht gebraucht wird. Beispiele hierfür sind neben Einleitungstexten, die das Leben in der globalisierten Welt einführen, vor allem Abschnitte, die sich mit den kulturellen Aspekten der Globalisierung auseinandersetzen. Insbesondere Darstellungen zur globalisierten Lebenswelt Jugendlicher folgen einer Auffassung von Globalisierung als Zustand.

4.3 Problematische Weltordnungskonzepte

Als äußerst problematisch sind hingegen die in vielen der Lehrwerke dargestellten Weltordnungskonzepte zu klassifizieren, die als wissenschaftlich überholt gelten und gerade im Kontext der geschichts- und politikdidaktischen Auseinandersetzung mit Globalisierung einer Reflexion bedürften. Mit einer Ausnahme werden in allen analysierten Schulbüchern Begriffe wie ‚Entwicklungsländer‘ und ‚Dritte Welt‘ nicht dekonstruiert, sondern unreflektiert reproduziert. Gleiches gilt für die Konstruktion von Differenz, etwa durch Unterscheidung zwischen ‚armen‘ und ‚reichen‘ oder ‚entwickelten‘ und ‚unterentwickelten‘ Staaten. Die wissenschaftlich adäquaten Begriffe des *Globalen Südens* und *Globalen Nordens* werden nur im Lehrwerk *Querdenken* angeführt und im Fall des Globalen Südens auch näher definiert. Die Herstellung von Differenz basiert maßgeblich auf einem nicht näher ausgeführten Konzept von ‚Entwicklung‘, das insbesondere auf ökonomischer Entwicklung im Sinne von Wirtschaftswachstum basiert und alle anderen Aspekte nahezu ausblendet. Diese künstlich hergestellte Unterscheidung führt zur Aufwertung und Überhöhung der europäisch-westlichen und ‚entwickelten‘ und gleichzeitig zur Abwertung der vermeintlich ‚unterentwickelten‘ Staaten des Globalen Südens und kann als Fortschreibungspraxis der kolonialen Hegemonie betrachtet werden. In

Kombination mit der fehlenden historischen Einbettung in die Kolonialgeschichte und der nur mangelhaften Thematisierung von Kolonialverbrechen durch die ehemaligen Kolonialmächte in den Schulbüchern erscheint diese Darstellung nicht nur fragwürdig, sondern aus postkolonialer Perspektive auch ahistorisch.

4.4 Marginal vorhandene Globalisierungskritik

Besonders problematisch ist die unreflektierte Verwendung von überholten Begriffen und die Reproduktion der damit einhergehenden Weltordnungskonzepte im Kontext der nur marginal vorhandenen Globalisierungskritik, die sich in den meisten Lehrwerken auf eine kurze Erwähnung beschränkt. Dies widerspricht nicht nur dem zentralen geschichts- und politikdidaktischen Prinzip der Multiperspektivität, sondern auch jenem der Kontroversität, welches besagt, dass gesellschaftlich und politisch kontroverse Themen auch im Unterricht als solche zu behandeln sind. Das Kennenlernen von und das wechselseitige Konfrontieren mit unterschiedlichen politischen Positionen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung des eigenen Standpunktes und trägt somit maßgeblich zur politischen Urteils- und in weiterer Folge Handlungskompetenz bei. Da es sich bei der Globalisierung – insbesondere der ökonomischen Dimension – und ihren Folgen für Menschenrechte, Umwelt und Klima durchaus um gesellschaftlich wie politisch kontroverse Themen handelt, wären diese in den Schulbuchdarstellungen auch entsprechend zu berücksichtigen. Im Gegensatz dazu zeigen die Analysen, dass die Globalisierung größtenteils unhinterfragt als zwar historisch gewachsener, aber dennoch kaum veränderbarer Prozess erscheint. Dies wird durch die nur lückenhafte Erwähnung globalisierungskritischer und -gegnerischer Positionen auch nur minimal in Frage gestellt, wodurch ein Eindruck von Globalisierung als ‚Naturzustand‘ der Gegenwart entsteht. Grundlegende Diskussionen um die Sinnhaftigkeiten einer ökonomischen Globalisierung, die auf Wirtschaftswachstum und Profitmaximierung basiert, finden in keinem der Lehrwerke statt, wengleich in den Lehrwerken *Bausteine Geschichte* und *Mehrfach Geschichte* zumindest eine Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile der Globalisierung stattfindet, wodurch die Schüler*innen damit konfrontiert werden, dass je nach Perspektive der Prozess der Globalisierung zu Benachteiligungen führt. Kritische Handlungsoptionen bleiben jedoch meist auf die individuelle Ebene – wie beispielsweise bewussten Konsum – beschränkt und tangieren die politische Ebene – wie internationale Handels- und Bankensystem – nicht. Als typisches Beispiel können hierfür Schulbuchdarstellungen zum Thema Fairtrade angeführt werden, die individuelle Handlungsoptionen anführen, aber weder das Weltwirtschaftssystem hinterfragen noch politische Akteur*innen adressieren.

4.5 Globalisierung – (k)ein politisches Thema

Eng einhergehend mit den obigen Ausführungen lässt sich insgesamt die marginale Behandlung von Globalisierung als politisches Thema feststellen und kritisieren. Zwar ist das Modul im Lehrplan lediglich der historischen Bildung zugeordnet, dennoch ist an dieser Stelle diese

Zuordnung ebenso wie die fehlende Adressierung politischer Kompetenzen in den Lehrwerken zu bemängeln. Es ist zu hinterfragen, wie die im Modultitel geforderte Auseinandersetzung mit „[a]usgewählte[n] Aspekte[n] von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ (BMBF 2016, S. 11; Herv. d. Verf.) erfolgen soll, ohne aktuelle Fragen von Wirtschafts-, Kultur-, Handels-, Außen-, Entwicklungs-, Umwelt- und Sicherheitspolitik zu thematisieren. All die angeführten Felder wären jedoch eindeutig der politischen Bildung zuzuordnen, weshalb eine Zuordnung des Moduls zur historisch-politischen Bildung naheliegend wäre. Dies würde auch eine stärkere Beleuchtung der politisch bildenden Aspekte ermöglichen und somit zu einer umfassenderen Bildung der Lernenden beitragen. Auch im Sinne der Global Citizenship Education wäre neben den rein historischen Aspekten die politische Perspektive auf Globalisierung stärker miteinzubeziehen, da Globalisierung in ihrem Kern ein politisches Thema par excellence ist.

4.6 Eurozentristische Globalgeschichte

Aufgrund der eurozentristischen Sichtweise und den Abwertungen des Globalen Südens in vielen Lehrwerken lässt sich subsumieren, dass die Schulbuchdarstellungen von einer globalgeschichtlichen Perspektivierung, wie Susanne Popp (2022) sie fordert, weit entfernt sind. Für eine solche wäre nämlich auch das Aufzeigen anderer Perspektiven erforderlich, was in den analysierten Lehrwerken aufgrund der Präsenz eines europäischen Masternarrativs nicht einmal ansatzweise gelingt. Vielmehr kann die Beschäftigung mit Globalisierung in den Schulbüchern als eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen aus europäischer Sicht beschrieben werden. Im Fokus stehen – auch bei den wenigen kritischen Betrachtungen der Globalisierung – die Kleinunternehmen in Europa, die aufgrund des globalen Handelsdrucks schließen müssen. Gleiches gilt für Fragen des Umweltschutzes, die primär hinsichtlich der Zukunftsfrage der Lebenswelt der Lernenden (als Europäer*innen) diskutiert werden. Seltene Auseinandersetzungen mit dem Globalen Süden sind zudem durch ein neokoloniales Narrativ geprägt, das den Globalen Norden als entwickeltes Zentrum der Welt darstellt, von dem der ‚unterentwickelte‘ Globale Süden abhängig ist. Diese hergestellte Unterscheidung führt zur Überhöhung der europäisch-westlichen und ‚entwickelten‘ und gleichzeitig zur Abwertung der vermeintlich ‚unterentwickelten‘ Staaten des Globalen Südens. In Kombination mit der fehlenden historischen Einbettung in die Kolonialgeschichte und der nur mangelhaften Thematisierung von durch die ehemaligen Kolonialmächte begangenen Verbrechen erscheint diese Darstellung nicht nur fragwürdig, sondern auch ahistorisch. Globalgeschichtliche Perspektivierung würde konkret einen Paradigmenwechsel durch stärkere Fokussierung auf alternative Narrative bedeuten, die in den untersuchten Lehrwerken nicht gegeben ist.

4.7 Global orientiertes Geschichtsbewusstsein?

Ähnliches gilt dementsprechend auch für das von Susanne Popp (2022) geäußerte Ziel globalhistorischer Bildung, nämlich die Herausbildung eines global orientierten Geschichtsbewusst-

seins. Dieses kann in den analysierten Lehrwerken als nur ansatzweise vorhanden bezeichnet werden. Insbesondere die nur marginale Positionierung von globalisierungskritischen Perspektiven im Generellen und der Fokus auf eine europäische Sichtweise auf Globalisierung im Speziellen verhindern in weiten Teilen die Möglichkeit, den Fokus auf ökonomische, kulturelle, politische und gesellschaftliche Interaktionen zu lenken. Obwohl, wie die obenstehend durchgeführte Lehrplananalyse zeigt, eine Vielzahl an Modulen als räumlich offen gewertet werden kann, ist naheliegend, dass ebenso wie im Kapitel zur Globalisierung auch in anderen Modulen die Herausbildung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins an den eurozentristischen Darstellungen und den durch sie vermittelten Geschichtsnarrativen scheitert. Positiv hervorzuheben sind hingegen die in einigen Schulbüchern vorgefundenen Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen dazu auffordern, die Autor*innentexte zu analysieren. Dadurch wird auch das Schulbuch als geschichtskulturelles Produkt begreifbar – und damit dekonstruierbar.

5 Conclusio

Die austro- und eurozentristische Dominanz des Geschichts- und Politikunterrichts, die sich aus der Geschichte des Geschichtsunterrichts selbst ableiten lässt (vgl. Middell, 2003), ist – wie dies im vorliegenden Beitrag sowohl theoretisch als auch empirisch nachgewiesen werden konnte – nach wie vor ein relevantes Problem, das nicht nur dem Ziel des Geschichts- und Politikunterrichts selbst, nämlich der Herausbildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins der Lernenden (BMBF, 2016), widerspricht, sondern auch einer global und zukunftsorientierten Bildung, wie sie die transformative Bildung darstellt, diametral entgegensteht. Positiv hervorzuheben sind im Vergleich zum alten Lehrplan festgestellte (Kühberger, 2012) partielle Öffnungen des Lehrplans hinsichtlich globaler Themen und eine generelle Berücksichtigung globalgeschichtlicher Perspektiven in den allgemeinen Teilen des GSP-Lehrplans. Ebenso ist die Behandlung von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert in Form eines eigenen Moduls aus globalgeschichtlicher Perspektive zu begrüßen, wenngleich eine globalgeschichtliche Perspektivierung *aller* Lehrplaninhalte notwendig erscheint, um die Herausbildung eines global orientierten Geschichts- und Politikbewusstseins auch tatsächlich zu ermöglichen. Mit den vorgestellten Konzepten der globalgeschichtlichen Perspektivierung nach Popp (2022) sowie der Global Citizenship Education nach Wintersteiner et al. (2015) liegen zwei Ansätze vor, die für einen *global turn* in der Geschichts- und Politikdidaktik dienlich wären. Ihre Umsetzung findet sich bisweilen in den Lehrwerken jedoch nur sehr spärlich, wie die Ergebnisse der Schulbuchanalysen zeigen. Zwar werden der Globalisierungsbegriff hergeleitet und definiert sowie der Prozesscharakter und die Mehrdimensionalität von Globalisierung ansatzweise thematisiert, jedoch dominieren europäische Sichtweisen auf Globalisierung die Schulbuchdarstellungen. Insbesondere die fehlende Behandlung von globalisierungskritischen Positionen, die unzureichende Miteinbeziehung von Akteur*innen und Interessen aus dem Globalen Süden sowie die Reproduktion veralteter und problematischer Weltord-

nungskonzepte zeigen deutlich die Notwendigkeit auf, Schulbuchinhalte und die durch sie vermittelten Narrative kritisch zu prüfen. Global Citizenship Education und globalgeschichtliche Ansätze scheinen ebenso wie die Einbeziehung postkolonialer Theorien und Perspektiven notwendig und nützlich, um die historisch-politische Bildung in Richtung einer transformativen Bildung zu lenken. Transformative Bildung umfasst demnach in einem ersten Schritt auch die kritische Prüfung und Reflexion sowie in einem zweiten Schritt die Transformation der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken selbst. Für die historisch-politische Bildung bedeutet dies eine Transformation von einer austro- und eurozentristischen hin zu einer globalen Perspektive.

Literatur

- Beck, U. (2022). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung*. Suhrkamp Frankfurt/Main.
- BMBF (2016). *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4lJK/Gesetzesblatt_113._Verordnung_18_Mai_2016.pdf
- Brock, D. (2008). *Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft*. Springer Wiesbaden.
- Conrad, S. (2013). *Globalgeschichte. Eine Einführung*. Beck München.
- Komlosy, A. (2011). *Globalgeschichte. Theorien und Methoden*. Böhlau Wien Köln Weimar.
- Kühberger, C. (2012). *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*. Georg Olms Hildesheim Zürich New York.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Weinheim.
- Middell, M. (2003). Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht? In S. Popp & J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Wochenschau Schwalbach (S. 35–49).
- Popp, S. (2003). Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In S. Popp & J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Wochenschau Schwalbach (S. 68–101).
- Popp, S. & Forster, J. (2003). Vorwort. In: S. Popp & J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Wochenschau Schwalbach (S. V–XIII).
- Popp, S. (2022). Globalgeschichte im Geschichtsunterricht. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektivierung. In: G. Lingelbach (Hrsg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. De Gruyter Berlin/Boston (S. 159–176).
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Unesco Klagenfurt Salzburg Wien.