



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Geschichtsunterricht mit Blick ‚von unten‘. Die
Implementierung von strukturgeschichtlichen und
herrschaftskritischen Elementen in den
Regelgeschichtsunterricht auf Grundlage des Buches
‚Das Ende der Megamaschine‘ “

verfasst von / submitted by

Raphael Kößl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 353 313

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

Lehramtsstudium, UF Spanisch, UF Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt bzw. die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Die vorliegende Diplomarbeit ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

Wien, 2018

DANKSAGUNG

Ich danke Herrn Professor Hellmuth für die Betreuung der Diplomarbeit. Seine Hinweise und Erfahrungen aus der Praxis stellen einen wertvollen Beitrag für die Qualität dieser Arbeit dar. Danke auch für die von Anfang an ermutigende Haltung gegenüber dem Thema dieser Abschlussarbeit und die inhaltlich fundierte Kritik in der Phase der Ausarbeitung.

Danken möchte ich außerdem allen Freundinnen und Freunden, die mich mit ihrem kritischen Geist durch mein Studium begleitet haben und meinen Blick in unzähligen Diskussionen zugleich erweitert als auch geschärft haben. Dieser Dank gilt auch und im Besonderen meinem engsten familiären Kreis. Wie oft haben wir am Mittagstisch verschiedene wirtschafts- und gesellschaftspolitische Themen miteinander besprochen, immer mit dem Anspruch, auch jene im Blick zu haben, die nicht auf die Butterseite des Lebens gefallen sind? Danke auch für die liebevolle Betreuung während des Schreibprozesses: Euer Interesse für von mir erarbeitete Themenbereiche, die kulinarische Versorgung, die mich oft ungefragt zwischendurch am Schreibtisch erreichte und die mühsame Arbeit des Korrekturlesens. Elisabeth, Gefährtin, Dir gilt all das Geschriebene in besonderer Weise. Danke für Dein tiefes Vertrauen in meine Fähigkeiten, das dazu führte, auch in mir nie Zweifel über die Vollendung der Diplomarbeit aufkommen zu lassen.

In einer Umgebung prachtvoller Natur, alle Jahreszeiten intensiv erlebend, war es mir vergönnt, meine Abschlussarbeit zu schreiben. Danken möchte ich deshalb auch unserer *pachamama*. Mögen die durch diese Diplomarbeit vermittelten Themen zum Erhalt ihrer wunderschönen Vielfalt beitragen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	11
2	Geschichts- und Politikdidaktik.....	14
2.1	Fachdidaktische Prinzipien	16
2.1.1	Forschend-entdeckendes Lernen.....	17
2.1.2	Lebensweltbezug/Schülerorientierung.....	19
2.1.3	Exemplarisches Lernen	20
2.1.4	Problemorientierung	21
2.1.5	Gegenwarts- und Zukunftsbezug	22
2.1.6	Kontroversität	24
2.1.7	Multiperspektivität	26
2.1.8	Pluralität.....	29
2.1.9	Wissenschaftsorientierung	29
2.1.10	Handlungsorientierung.....	30
2.2	Weitere unterrichtsleitende Prinzipien	31
2.2.1	Konzeptuelles Lernen und Basiskonzepte	32
2.2.2	Prozessorientierung.....	33
2.3	Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung	35
2.3.1	Lerntheoretische Begründungen für handlungsorientierten Unterricht	36
2.3.1.1	Allgemeinpädagogische Begründungen.....	37
2.3.1.2	Kognitionspsychologische Begründungen.....	37
2.3.1.3	Lernpsychologische Begründungen	39
2.3.2	Lernverfahren.....	40
2.3.2.1	Darbietende Lernverfahren	40
2.3.2.2	Erarbeitende Lernverfahren.....	41
2.3.2.3	Forschend-entdeckendes Lernen	42
2.3.3	Handlungsorientierung näher definiert	42
2.3.3.1	Handlungsorientierung im engeren Sinn.....	42
2.3.3.2	Handlungsorientierung im weiteren Sinn.....	45
2.3.4	Konstitutive Merkmale von handlungsorientiertem Unterricht.....	47
2.3.4.1	Vergangene Erfahrungen für eigene Entscheidungen nutzbar machen ...	47
2.3.4.2	Geschichte als Konstruktion begreifen – Perspektivität	48

2.3.4.3	(Selbst)Reflexion als zentrales Element.....	50
2.3.5	Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht	51
2.3.5.1	Prozessorientierte Leistungsbewertung.....	52
2.3.5.2	Produktorientierte Leistungsbewertung	54
3	Strukturanalyse und Gesellschaftsgestaltung	55
3.1	Die Erde als Raumschiff bei Wolfgang Pekny.....	55
3.2	Die Weltrisikogesellschaft bei Ulrich Beck	58
3.3	Die Grenzen des Systems bei Ulrich Brand/Markus Wissen und Niko Paech ...	60
3.4	Zwischenfazit	64
4	„Das Ende der Megamaschine“ als Inspiration für herrschaftskritischen Geschichtsunterricht	65
4.1	Der Autor: Fabian Scheidler	65
4.2	Zum Buch.....	66
4.3	Zusammenfassungen der Kapitel	67
4.3.1	Vorbemerkungen zum Buch	67
4.3.2	Einleitung.....	68
4.3.3	Kapitel 1: Macht	69
4.3.4	Kapitel 2: Metalle	70
4.3.5	Kapitel 3: Markt.....	72
4.3.6	Kapitel 4: Ohnmacht.....	73
4.3.7	Kapitel 5: Mission.....	74
4.3.8	Kapitel 6: Monster	75
4.3.9	Kapitel 7: Maschine	79
4.3.10	Kapitel 8: Moloch	82
4.3.11	Kapitel 9: Masken	85
4.3.12	Kapitel 10: Metamorphosen.....	88
4.3.13	Kapitel 11: Möglichkeiten	92
5	Lehrplanbezug der Unterrichtskonzepte.....	95
5.1	Lehrplan der AHS	95
5.2	Lehrplan der BHS.....	99
6	Praktische Umsetzung	103
6.1	Auswahl der für die Bearbeitung geeigneten Themen	103
6.2	Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien	104
6.2.1	Die Entstehung von Märkten	105
6.2.1.1	Einheit 1	106

6.2.1.2	Einheit 2	107
6.2.1.3	Einheit 3	109
6.2.1.4	Einheit 4	111
6.2.1.5	Einheit 5	113
6.2.1.6	Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien	115
6.2.2	Die „Entdeckung“ Amerikas.....	137
6.2.2.1	Einheit 1	137
6.2.2.2	Einheit 2	138
6.2.2.3	Einheit 3	139
6.2.2.4	Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien	140
6.2.3	Die Geschichte der Aktiengesellschaft	155
6.2.3.1	Einheit 1	155
6.2.3.2	Einheit 2	158
6.2.3.3	Einheit 3	160
6.2.3.4	Einheit 4	162
6.2.3.5	Einheit 5	163
6.2.3.6	Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien	163
6.2.4	Staatssysteme: Fokus Räterepublik.....	187
6.2.4.1	Einheit 1	187
6.2.4.2	Einheit 2 und 3	188
6.2.4.3	Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien	190
7	Fazit	202
8	Bibliografie.....	205
8.1	Primärliteratur	205
8.2	Sekundärliteratur	205
8.2.1	Internetquellen	209
8.3	Quellenangaben für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien.....	210
8.3.1	Textquellen	210
8.3.2	Bildquellen.....	212
8.3.3	Ton- und Filmaufnahmen	213
9	Anhang.....	214
9.1	Abstract (deutsche Version).....	214
9.2	Abstract (english version)	215

1 Einleitung

„Wir sind augenblicklich Zeugen, wie ein ganzer Planet, der vier Milliarden Jahre für seine Entwicklung brauchte, in einer globalen Wirtschaftsma­schinerie verheizt wird, die Unmengen von Gütern und zugleich Unmengen von Müll produziert, irrsinnigen Reichtum und massenhaftes Elend, permanente Überarbeitung und sinnlosen Leerlauf. Ein Außerirdischer, der uns besuchen würde, könnte dieses System nur für verrückt halten. Und doch entbehrt es nicht einer gewissen Rationalität.“¹

Die gegenwärtige Gesellschaft befindet sich im Umbruch und es ist nicht abzusehen, wohin sie sich bewegen wird. Um Schülerinnen und Schüler allerdings möglichst gut auf zu erwartende Brüche und eine ungewisse Zukunft vorzubereiten, erscheint es sinnvoll, die Geschichte des aktuellen Systems kennenzulernen. Das Buch „Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation“, verfasst vom Berliner Autor und Historiker Fabian Scheidler, schafft es, die Entstehungsgeschichte dieses Systems in beeindruckender Weise nachzuerzählen. Sein besonderer Verdienst liegt darin, wirtschafts- und kulturhistorische Blickwinkel zusammenzuführen und der Perspektive der Verliererinnen und Verlierer der globalen Gesellschaft stets Beachtung in seinen Ausführungen zu geben. Scheidler hat damit eine ideale Grundlage für eine im Schulunterricht über das Lehrbuch hinausgehende Beschäftigung mit den geschichtlichen Strukturen der gegenwärtigen Weltordnung geschaffen.

Bevor sich diese Diplomarbeit aber dem Inhalt des Buches und seiner möglichen Vermittlung im Schulfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung widmet, werden in einem ersten Kapitel geschichts- und politikdidaktische Grundsätze geklärt. Dabei steht besonders die Handlungsorientierung im Fokus. Dem Leitspruch des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget, dass alles Wissen an Handeln gebunden sei, folgt diese Diplomarbeit insofern, dass sie bei der Vermittlung der Inhalte nicht nur kognitiv-analytische Fähigkeiten stimulieren will, sondern auch die emotional-kreative Ebene miteinbezieht. Für die theoretische Untermauerung dieses – in den letzten Jahren oft als „Hoffnungsträger“ gepriesenen Unterrichtsprinzips – stützt sich die Arbeit unter anderem auf die Forschungen von Bärbel Völkel.

Die inhaltliche Relevanz des dieser Diplomarbeit zugrundeliegenden Themas wird in einem Kapitel aufgezeigt, das die Notwendigkeit zu einer systemischen Transformation aus

¹ Fabian *Scheidler*, *Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation* (Wien ⁶2015) 9.

verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bestätigt. Wie Scheidler in seinem Buch vermerkt, stellt sich nicht die Frage, *ob* sich das System transformieren wird, sondern nur *wie* und in welche Richtung. Bevor er selbst zu Wort kommt, wird aus dem Blickwinkel der Ökologie, der Soziologie, der Politikwissenschaft und der Ökonomie auf die gegenwärtige Gesellschaft geschaut. Diese interdisziplinäre Herangehensweise ähnelt jener von Scheidler und erlaubt es, den Blick zu weiten. Jede Disziplin fokussiert dabei auf andere Bestandteile der gegenwärtigen globalen Gesellschaft, was einerseits die Komplexität des Systems vor Augen führt und andererseits die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Veränderung noch stärker ins Bewusstsein dringen lässt. Die Metapher vom „Raumschiff Erde“ zeigt die unlösbare Verbundenheit der Menschheit im Hinblick auf globale Risiken und Probleme, die sich nicht durch Abschottung und Grenzzäune fernhalten lassen.

Schließlich wird dem Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit – dem Buch „Das Ende der Megamaschine“ – ein Kapitel gewidmet, in dem einerseits auf die Hintergründe zum Werk und zum Autor eingegangen wird. Es wird ein gut strukturierter Überblick über den Inhalt des Buches gegeben, ohne dabei für den Sinnzusammenhang und das Verstehen von Scheidlers Gedankengängen notwendige Passagen unzulässig stark zu kürzen. Diese Zusammenfassung ist vor allem für Lehrpersonen, die sich für die Lektüre des gesamten Werkes – noch – nicht Zeit nehmen und trotzdem die im Anschluss entwickelten Unterrichtsbeispiele einsetzen wollen, wertvoll. Denn dies ist das Anliegen dieser Arbeit: Eine Vorlage für herrschaftskritische und strukturgeschichtliche Elemente im Schulunterricht mit einer Perspektive „von unten“ zu schaffen und sie möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen. So bieten die vier entwickelten Unterrichtsblöcke eine gute Basis für die Vermittlung – eines Teils – des im Buch steckenden Wissens im Schulunterricht. Sie behandeln unterschiedliche Themen und Zeiträume – der Versuch, einen durchgängigen kritischen Blick „von unten“ in den Geschichtsunterricht miteinzubeziehen, eint sie aber. Die vier Unterrichtsblöcke befassen sich mit den Themen „Die Entstehung von Märkten“, „Die ‚Entdeckung‘ Amerikas“, „Die Geschichte der Aktiengesellschaft“ und „Staatsysteme: Fokus Räte­demokratie“. Während das erste und das dritte Unterrichtsbeispiel als historischer Längsschnitt aufbereitet sind, versucht der zweite Unterrichtsblock die verschiedenen Perspektiven innerhalb der Wissenschaftscommunity auf ein zentrales Ereignis der europäischen Expansion – der sogenannten Entdeckung Amerikas – aufzuzeigen. Der letzte Unterrichtsblock wird sich mit Räte­demokratien als eine Form demokratisch organisierter Gesellschaften befassen.

Der Gedanke, die in „Das Ende der Megamaschine“ vorgenommene Darstellung von Geschichte in den Schulunterricht einzubringen, ist mir beim Lesen dieses Buches oft durch den Kopf gegangen. Auch andere Menschen in meinem Umfeld bzw. in der Öffentlichkeit haben ihn immer wieder formuliert.² Mit dieser Diplomarbeit soll er ein Stück weit in die Realität geholt werden.

² So bspw. Ideenstifter für das Wirtschaftskonzept der Gemeinwohl-Ökonomie Christian Felber („Mehr wert als alles, was ich im Geschichtsunterricht gelernt habe.“) oder Universitätsprofessor und Club of Rome Mitglied Wolfgang Sachs („Eine Geschichte der westlichen Zivilisation auf 250 Seiten: Kein Wunder, dass das Buch einen solchen Erfolg hat. Fabian Scheidler gelingt es auf brillante Weise, die Bruchstellen in dieser Geschichte herauszuarbeiten.“). Für andere Fürsprecher siehe: <http://www.megamaschine.org/presse/#zitate> (29. 3. 2018).

2 Geschichts- und Politikdidaktik

Die Geschichts- und Politikdidaktik befinden sich im Wandel. Dies ist einerseits auf die stetige Veränderung der Unterrichtspraxis durch technologische Innovationen und andererseits in großem Ausmaß auf die auch auf diesen Bereich ausgedehnte Kompetenzorientierung zurückzuführen. Für die historischen Kompetenzen ist das von Waltraud Schreiber initiierte FUER-Projekt – ein internationales Forschungsprojekt zu Geschichtsdidaktik – maßgeblich.³ Die politischen Kompetenzen wurden wiederum von einer Arbeitsgruppe im Auftrag des Bildungsministeriums ausgearbeitet.⁴ Im Folgenden sollen die einzelnen Kompetenzen bzw. Kompetenzdomänen beschrieben werden:

- Historische Fragekompetenz: Geschichte ist immer eine historische Narration und entsteht erst auf Basis historischer Fragestellungen. Neben inhaltsbezogenen Fragen, zählen dazu auch verfahrensbezogene und theoriebezogene. Die historische Fragekompetenz teilt sich in die Fähigkeit eigene historische Fragen zu stellen und „die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Fragestellungen, die in vorliegenden historischen Narrationen verfolgt wurden, zu erkennen und zu verstehen.“⁵
- Historische Methodenkompetenz: Sie ist in die beiden Bereiche der Re-Konstruktionskompetenz und der De-Konstruktionskompetenz geteilt. Erstere ist ein synthetischer Akt und meint die Fähigkeit durch das Zusammensetzen von Informationen über die Vergangenheit selbst „Geschichte“ zu schreiben. Vor allem kritische Quellenarbeit und deren Kontextualisierung spielen hierbei eine wichtige Rolle. Da Geschichte nicht nur durch wissenschaftliches Schreiben geschrieben wird, spielt in diesem Bereich auch die Fähigkeit, sich durch verschiedene Medien bzw. Gattungen an unterschiedliche Adressaten richten zu können, eine wichtige Rolle. Die historische De-Konstruktionskompetenz meint die Fähigkeit zur kritischen Analyse von „fertigen“, schon bestehenden Geschichtserzählungen.⁶ Re- und De-Konstruktionskompetenz überlappen sich in der Praxis häufig.⁷

³ vgl. Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007).

⁴ vgl. Reinhard Kramer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung 29 (2008) 5-14.

⁵ Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik Bd. 54, Heft 2 (2008) 204. GANZER ARTIKEL 198–212.

⁶ Wie alle historischen Narrationen ist auch „Das Ende der Megamaschine“ eine Konstruktion. Diese Narration zum Teil zu dekonstruieren wird im Unterrichtsbeispiel 6.2.2 Die „Entdeckung“ Amerikas versucht.

⁷ vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens 204.

- Historische Orientierungskompetenz: In diesem Bereich geht es darum, Informationen über die Vergangenheit für gegenwärtige oder zukünftige Entscheidungen zu berücksichtigen bzw. Gegenwart und Zukunft in Bezug zu vergangenen Ereignissen setzen zu können. Die historische Orientierungskompetenz teilt sich in die Re-Organisationskompetenz, das Welt- und Fremdverstehen, die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene historische Identität zu reflektieren und die Bereitstellung von historisch fundierten Handlungsdispositionen.⁸
- Historische Sachkompetenz: Konzepte, Kategorien und Begriffe sollen in bestehende Wissensbestände eingearbeitet, weiterentwickelt und angewandt werden. Es geht nicht um bestimmte Inhalte oder gar Wissenskanons, sondern um Begriffe und Strukturierungen, die für den historischen Diskurs unentbehrlich sind.⁹

Im Bereich der politischen Bildung sollen die Lehrenden folgende Kompetenzen schulen:

- Politische Urteilskompetenz: Sie bezieht sich auf eigene und von anderen bereits vorliegende und erst zu treffende Urteile, die möglichst selbstständig, begründet und sach- bzw. wertorientiert getroffen werden sollen. Einem bestimmten politischen Urteil gehen immer Teilurteile voraus.¹⁰
- Politische Handlungskompetenz: Darunter versteht man die Fähigkeit, eigene Positionen formulieren und artikulieren zu können und so zur Lösung von Problemen im Bereich der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft beizutragen. Sie verlangt die Bereitschaft zum Kompromiss, zur Toleranz bzw. Akzeptanz und die Fähigkeit zur Kommunikation. Politische Handlungskompetenz umfasst die Bereiche des Nutzens von Angeboten verschiedener Institutionen bzw. politischer Einrichtungen und das Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Interessen.¹¹
- Politikbezogene Methodenkompetenz: Die Dekonstruktion von „fertigen Manifestationen des Politischen“ (z.B. Reden von Politikerinnen und Politikern) und die Fähigkeit, eigene Manifestationen zu schaffen, fallen in diesen Kompetenzbereich. Der fachgerechte Umgang mit verschiedenen Medien und Gattungen spielt dabei ebenso eine Rolle wie Verfahrensweisen, die es Lernenden erlauben, in Diskurs mit anderen zu treten.¹²

⁸ vgl. *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens 205.

⁹ vgl. ebd. 205.

¹⁰ vgl. *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung 7f.

¹¹ vgl. ebd. 9.

¹² vgl. ebd. 10.

- Politische Sachkompetenz: Sie bezeichnet die Fähigkeit, Konzepte, Kategorien und Begriffe des Politischen zu verstehen, sie gegebenenfalls weiterentwickeln und anwenden zu können. Begriffe sind hier politische Fachausdrücke, die sich von der landläufigen Verwendung durch eine exakte Definition abgrenzen, während Kategorien „Kernbegriffe“ sind, denen allgemeine Merkmale eigen sind.¹³

Im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit sollen die an vielen Orten beschriebenen und teilweise auch kritisierten¹⁴ Kompetenzen bzw. Kompetenzmodelle eine untergeordnete Rolle spielen. Dahingegen soll ein spezieller Fokus auf die fachdidaktischen Prinzipien gelegt werden, die sich für den Bereich Geschichte und Politische Bildung ergeben. Diese sind für die Erreichung der oben formulierten Kompetenzen wichtige Leitlinien. Die insgesamt zehn formulierten fachdidaktischen Prinzipien werden durch das konzeptuelle Lernen/Basiskonzepte und die Prozessorientierung ergänzt. Diese beiden Prinzipien versprechen in ihrer Verbindung mit handlungsorientierten Methoden zielführend zu sein und historisches bzw. historisch-politisches Lernen zu ermöglichen. Aus der Fülle an unterschiedlichen Ansätzen für gelingenden Unterricht soll das Konzept der Handlungsorientierung besonders hervorgehoben werden. Es spielt in den im zweiten Teil dieser Arbeit erarbeiteten Unterrichtskonzepten eine wichtige Rolle und verspricht durch seine abwechslungsreiche Methodik und einen mehrdimensionalen Zugang historische bzw. politische Kompetenzen besonders nachhaltig zu erarbeiten.

2.1 Fachdidaktische Prinzipien

Die didaktischen Prinzipien im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bilden die Leitlinien, an denen sich guter Geschichtsunterricht stets orientieren soll. Diese Prinzipien sind weder klar abzutrennen noch können alle in nur einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden. Bei jeder Unterrichtsplanung sollen sie allerdings mitgedacht werden, insbesondere die Methode(n) sollen sich an ihnen orientieren. Die Reihenfolge der Aufzählung stellt keine Hierarchisierung nach Wichtigkeit oder Anwendungshäufigkeit dar. Allerdings wurde versucht, besonders eng aufeinander bezogene Prinzipien auch in der Aufzählung hintereinander zu stellen, um die

¹³ vgl. *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung 11.

¹⁴ vgl. dazu: Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014) 161–196.

Verbindungen auch so sichtbar zu machen. Das Prinzip der Handlungsorientierung, dem das Hauptinteresse meiner Arbeit gehört, steht am Schluss: Einerseits, weil es hier nur kurz besprochen wird und in einem eigenen Kapitel noch mehr Raum erhält, andererseits weil es zu vielen der anderen fachdidaktischen Prinzipien in enger Verknüpfung steht und somit als einigendes Prinzip am Ende dieser Aufzählung stehen soll.

2.1.1 Forschend-entdeckendes Lernen

Das forschend-entdeckende Lernen stellt eine Besonderheit in dieser Aufzählung dar, da es nur von manchen Fachdidaktikern in die Gruppe der Unterrichtsprinzipien subsumiert wird.¹⁵ Genau genommen stellt es ein Lernverfahren dar¹⁶, dem allerdings in der neuesten Unterrichtsforschung großer Stellenwert beigemessen wird. Womöglich bildet das eine Erklärung, warum es als Lernverfahren Eingang in die Liste der fachdidaktischen Prinzipien gefunden hat. Das forschend-entdeckende Lernen rückt die Selbsttätigkeit der Lernenden in den Fokus und unterstützt sie beim eigenständigen Entwickeln von Fragen, Recherchieren, Aufbereiten und Präsentieren zu einem historisch-politischen Sachverhalt. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch die Selbsttätigkeit die intrinsische Motivation und die Neugier der Schülerinnen und Schüler – ein konstitutiver Bestandteil gelingender Lernprozesse – höher ist als in konventionellen Lernsettings, die die Lernenden eher als passive Rezipienten denn als aktive Produzenten von Wissen ansehen.¹⁷ Auch die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs soll durch das forschend-entdeckende Lernen gesteigert werden, da angenommen wird, dass sich Menschen Fähigkeiten und Wissen grundlegender aneignen, „wenn sie den Weg zu diesem Wissen selber gefunden haben und gegangen sind.“¹⁸ Außerdem soll dadurch die allgemeine Problemlösungsfähigkeit verbessert werden, da Schülerinnen und Schüler durch forschend-entdeckendes Lernen Wissen über geeignete Methoden zur Lösung eines Problems und metakognitives Wissen über die eigene Person und die Bewältigung einer umfassenden Aufgabe erwerben.¹⁹ Auch die Fähigkeit zur Induktion spielt eine wichtige Rolle. Damit ist gemeint, dass die Lernenden

¹⁵ vgl. Gerhard *Henke-Bockschatz*, Forschend-entdeckendes Lernen. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. ⁵2016) 15–29.

¹⁶ vgl. *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* 262.

¹⁷ vgl. Birgit *Wenzel*, *Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders* (Schwalbach/Ts. ²2011) 25 – 27.

¹⁸ *Henke-Bockschatz*, *Forschend-entdeckendes Lernen* 15.

¹⁹ vgl. ebd. 15.

Erfahrungen und Erlebnisse auf kognitiver Ebene als Erkenntnisse verankern und diese auf eine allgemein-theoretische Ebene transferieren können.²⁰

Den Chancen, die forschend-entdeckendes Lernen bietet, stehen aber auch gewichtige Einwände gegenüber: Einerseits fühlen sich gerade „leistungsschwache“ Lernende durch das hohe Maß an Selbstständigkeit im Unterrichtsprozess überfordert, da sie die Eindeutigkeit von Ergebnissen und anzuwendenden Methoden aus dem durch die Lehrperson angeleiteten Unterricht vermissen. Auch das Argument des hohen Zeitaufwands – in der Vorbereitung durch die Lehrperson und in der Umsetzung im Unterricht – ist durch die geringe Wochenstundenzahl für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ein gewichtiges, sind doch Irr- und Umwege für diese Art des Lernens geradezu konstitutiv. Die Lernumgebung und die Materialien müssen ebenso das eigenständige Entdecken ermöglichen. Schlussendlich bedarf es hoher didaktischer Kompetenzen der Lehrperson, die die individuellen Lernwege der Lernenden einschätzen und möglicherweise korrigierend eingreifen muss.²¹

Trotz dieser Bedenken ist die Integration von forschend-entdeckenden Lernverfahren im Regelunterricht wünschenswert. Sowohl konstruktivistische als auch kognitionspsychologische Lerntheoretiker wie Jean Piaget heben die Bedeutung der „aktiven Selbsttätigkeit der Subjekte“²² im Lernprozess hervor. Außerdem wird durch die rasch zunehmende und sich verändernde Menge an verfügbarem Wissen das Lernen des Lernens immer wichtiger. Auch die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft und die dadurch entstehende Heterogenität spricht für forschend-entdeckendes Lernen im Schulunterricht, da die Lernenden so individuelle Zugänge zu Unterrichtsthemen finden und begehen und damit eigene Werte, Ziele und Erfahrungen in besonderem Ausmaß berücksichtigen können.²³

Forschend-entdeckendes Lernen bedarf allerdings einer schrittweisen Heranführung durch die Lehrperson. In einer ersten Stufe soll es demonstrativ vorgeführt werden, d.h. der Lehrende führt an Beispielen laut denkend die einzelnen Schritte von der Wahrnehmung eines Phänomens über seine Problematisierung bis hin zur Erkenntniserlangung vor. Im zweiten Schritt können die Schülerinnen und Schüler gelenkt einzelne Schritte des Arbeitsprozesses übernehmen, wobei sie indirekt durch die Auswahl der Materialien und

²⁰ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 258.

²¹ vgl. *Henke-Bockschatz*, Forschend-entdeckendes Lernen 17.

²² ebd. 16.

²³ vgl. ebd. 16f.

Methoden gesteuert werden. Erst danach sind Lernende fähig, eigenständig Probleme aufzuspüren und selbsttätig zu einer Erkenntnis zu gelangen.²⁴

2.1.2 Lebensweltbezug/Schülerorientierung

Der Lebensweltbezug versucht historische Themen mit dem alltäglichen Leben der Lernenden sowie ihren Erfahrungen in Bezug zu setzen. Dadurch werden Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsinhalten und dem eigenen Leben sichtbar, was zu einer gesteigerten Motivation und mehr Effektivität im Lernprozess führen soll. Als Lebenswelt wird der vertraute Lebensraum der Lernenden verstanden, der unreflektiert sinnstiftende und handlungsrelevante Bedeutung für deren Leben hat. Zur Lebenswelt gehören also nicht nur die äußere materielle Umwelt, sondern auch soziale Beziehungen. Schülerinnen und Schüler weisen spezielle Interessen und damit einhergehendes Sonderwissen in bestimmten Bereichen auf, sogenannte „Sinnprovinzen“. Für einen an der Lebenswelt der Lernenden orientierten Unterricht ist es notwendig, dass die Lehrperson zumindest einige dieser Sinnprovinzen kennt, um daran ihren Unterricht anzuschließen.²⁵ Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann weiters in einen „interpersonalen“ und einen „transpersonalen Raum“ unterschieden werden. Ersterer kennzeichnet sich durch seine Überschaubarkeit, ein durch soziale Beziehungen „konkret erfahrbare[r] soziale[r] Raum“²⁶. Der transpersonale Raum muss nicht unmittelbar mit der Lebenswelt der Lernenden verbunden sein. In ihm spielen politikrelevante Begriffe wie Macht, Herrschaft, Gesellschaft, Recht oder formale Institutionen eine wichtige Rolle, ohne die politische Konflikte weder verstanden noch gelöst werden können.²⁷

Die Schülerinnen- und Schülerorientierung kann als Filter zur Eingrenzung der vielen möglichen Themen im Geschichts- und Politische Bildung-Unterricht dienen. Die Erfahrungen der Lernenden können als Ausgangspunkt zur Themenbestimmung herangezogen werden.²⁸ Im Bereich der politischen Bildung geht es bspw. darum, den politischen Gehalt der die Schülerinnen und Schüler umgebenden Lebenswelt aufzudecken. So kann am Beispiel Musik – für viele Jugendliche ein sehr stark zur eigenen Identität gehörender Aspekt – der politische Gehalt verschiedener Musikstile bearbeitet werden.²⁹

²⁴ vgl. ebd. 17.

²⁵ vgl. Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung (Wien/Köln/Weimar 2010) 145.

²⁶ ebd. 146.

²⁷ vgl. ebd. 146.

²⁸ vgl. *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden 26.

²⁹ vgl. *Hellmuth*, *Klepp*, Politische Bildung 145.

Auch Filme oder beliebte Serien und deren (offen oder impliziter) politischer Gehalt können im Sinne der Schülerinnen- und Schülerorientierung wichtige Ausgangspunkte für den historisch-politischen Unterricht sein. Sport kann auf seine Beziehung zu den Herrschenden in einem Längsschnitt untersucht werden bzw. können einzelne Sportvereine oder Akteure auf ihre politische Vernetzung und Einstellung beforscht werden.

2.1.3 Exemplarisches Lernen

Aufgrund der großen stofflichen Menge kann Geschichte niemals vollständig im Unterricht als eine Art „histoire totale“ vorkommen. Vielmehr geht es darum, exemplarische und aussagekräftige Beispiele aus der Vergangenheit auszuwählen, sie für die Lernenden auf ein überschaubares Maß zu reduzieren (ohne zu stark zu verkürzen) und ansprechend aufzubereiten.³⁰ Ziel des exemplarischen Lernens ist es, durch konkrete Fälle ein vertiefendes Verständnis für einen Sachverhalt zu erreichen. Dabei geht es in erster Linie nicht darum, das Besondere aus einem Fallbeispiel herauszuarbeiten, sondern darin erkennbare Strukturen, Prinzipien und Regelmäßigkeiten sichtbar zu machen.³¹ Der Weg führt nach diesem Prinzip stets vom Konkreten zum Abstrakten. Tilmann Grammes verweist auf das Wechselspiel zwischen Induktion und Deduktion. Zwar soll der Lernprozess vom Besonderen zum Allgemeinen führen, allerdings sollen die Lernenden auch den umgekehrten Weg können: das Allgemeine oder Abstrakte in einem konkreten Fall erkennen.³² Als geeignete Fälle für exemplarisches Lernen erscheinen persönliche Probleme von Schülerinnen und Schülern, die einen historisch-politischen Charakter haben, Konflikte oder tagesaktuelle Fragen.³³ Im Sinne der Problemorientierung ist allerdings festzuhalten, dass „das Bleibende“³⁴ historischen oder tagesaktuellen Kuriositäten vorgezogen werden soll. Auch vordergründig wenig oder kaum historisch-politisch bedeutsame Fälle wie z. B. Filme können sich für exemplarisches Lernen eignen, da auch in ihnen implizit Allgemeines erkannt und durch die induktive Vorgehensweise nachhaltig als Erkenntnis gewonnen werden kann.

³⁰ vgl. *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden 25.

³¹ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 219.

³² vgl. Tilmann *Grammes*, Exemplarisches Lernen. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung (4. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014) 249.

³³ Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (München/Wien 2007) 232.

³⁴ *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 218.

2.1.4 Problemorientierung

In enger Verbindung zum exemplarischen Lernen steht das didaktische Prinzip der Problemorientierung. Dirk Lange definiert ein Problem als „Diskrepanz zwischen einem tatsächlichen Ist-Zustand und einem erwünschten Soll-Zustand.“³⁵ Erfolgreiches Lernen passiert anhand der Auseinandersetzung mit realen Problemen. Diese können im Geschichtsunterricht in ihrem historischen Kontext behandelt werden bzw. können Analogien (oder auch Unterschiede) zu ähnlichen Problemen in der Vergangenheit gefunden werden.³⁶ Im Unterrichtsablauf ist zuallererst einmal die Problemfindung vorzunehmen:

- 1.) Ein möglicher Bezugsrahmen von für den Unterricht geeigneten historisch-politischen Problemen sind die von Wolfgang Klafki geprägten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“.
- 2.) Auch „Probleme der Vergangenheit“ können Ausgangspunkt problemorientierten Unterrichts sein. Hier wird das Augenmerk auf die Fragen vergangener Menschen an deren Gegenwart gelegt, was es den Lernenden erlaubt diese Menschen besser zu verstehen bzw. deren Probleme in ihrer Gegenwart „zum Leben zu erwecken“.³⁷
- 3.) Probleme der Historizität lassen nach Strukturen und nicht nach singulären Ereignissen fragen. Als Schwierigkeit führt Meike Hensel-Grobe hier allerdings an, dass die Schülerinnen und Schüler meist nicht selbst danach fragen, sondern vom Lehrer dorthin geführt werden müssen.³⁸
- 4.) Ein weiteres Problem das sie darstellt, ist jenes der „öffentlich inszenierten Geschichtsdeutung“. Damit spielt sie auf die Allgegenwärtigkeit von Geschichte durch Denkmäler, Ausstellungen oder historische Spielfilme bzw. Dokumentationen an, die einen idealen Ausgangspunkt für problemorientierten Geschichtsunterricht bieten.³⁹
- 5.) Als Probleme der Urteilsfindung werden geschichtliche Sachverhalte, die durch sich einander widersprechende Quellen eine „kognitive Dissonanz“ hervorrufen, bezeichnet. Diese erhöhen zwar die Motivation bei den Lernenden, allerdings weist Michele Barricelli darauf hin, dass diese in Schulbüchern beliebten Arrangements

³⁵ Dirk Lange, Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens (Schwalbach/Ts. 2004) 84.

³⁶ vgl. Wenzel, Kreative und innovative Methoden 27.

³⁷ vgl. Meike Hensel-Grobe, Problemorientierung und problemlösendes Denken. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 2 (Schwalbach/Ts. 2012) 55.

³⁸ vgl. ebd. 56.

³⁹ vgl. ebd. 56.

wenig mit der Forschungsrealität zu tun haben. Kontroverse Quellen kommen selten gleichgewichtig vor und müssen systematisch gesucht werden.⁴⁰

- 6.) Im Sinne der Schüler- bzw. Schülerinnenorientierung und des Lebensweltbezugs können allerdings auch individuelle Probleme Gegenstand des Unterrichts sein. Diese Problemorientierung auf subjektiver Ebene steht in engem Zusammenhang mit individueller Identitätsarbeit und führt in der Regel zu erhöhter Motivation der Lernenden, da individuelle Probleme als sehr lebendig erlebt werden und so ein großes Bedürfnis nach Problemlösung entsteht⁴¹.

Der Problemfindung folgt die Phase der Problembearbeitung, die sich im Aufstellen erster Hypothesen niederschlägt. Hensel-Grobe und Barricelli verweisen allerdings auf die Schwierigkeit, die sowohl die Hypothesenbildung als auch das Auffinden von geeigneten Quellen zu ihrer Bearbeitung betrifft. In beiden Fällen ist die Hilfe durch die Lehrperson notwendig.⁴² Wichtig ist, dass im Bearbeitungsprozess immer wieder Reflexionsschleifen eingebaut sind bzw. dass die Lernenden ihre Ergebnisse mit denen anderer Schülerinnen und Schüler vergleichen und diskutieren können. Auch am Ende des Problemlösungsprozesses ist daher die Rekonstruktion der unterschiedlichen Lösungswege, die den Erkenntnissen zugrundeliegenden Quellen und die kritische Diskussion der Ergebnisse von größter Bedeutung, da so nochmals die Standortgebundenheit und damit der Konstruktionscharakter von Geschichte verdeutlicht wird.⁴³ Barricelli verweist darauf, dass Problemorientierung in Zukunft weniger als eine Arbeitsform bzw. Erkenntnisweise angesehen werden soll, sondern als Haltung, „die den ganzen Menschen ausmacht“.⁴⁴

2.1.5 Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Die Beschäftigung mit historischen Inhalten kann dazu beitragen, die eigene Gegenwart besser zu verstehen und Schülerinnen und Schülern Orientierungshilfe für

⁴⁰ vgl. Michele *Barricelli*, Problemorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2016) 85.

⁴¹ vgl. *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* 218.

⁴² vgl. *Barricelli*, *Problemorientierung* 86. Sowie vgl. *Hensel-Grobe*, *Problemorientierung und problemlösendes Denken* 57.

⁴³ vgl. *Barricelli*, *Problemorientierung* 87. bzw. vgl. *Hensel-Grobe*, *Problemorientierung und problemlösendes Denken* 59f.

⁴⁴ *Barricelli*, *Problemorientierung* 88.

Gegenwartsprobleme geben. Geschichte kann außerdem auch den Blick für zukünftige gesellschaftlich-politische Fragestellungen weiten und eine Grundlage für eigene Entscheidungen bieten.⁴⁵ Diesem Prinzip geht es darum, die Bedeutsamkeit von Geschichte für die Gegenwart und die Zukunft in den Unterricht zu integrieren und – noch wichtiger – den Lernenden bewusst zu machen. Die Verbindung der Vergangenheit mit der Gegenwart und Zukunft spielt auch in der politischen Bildung eine entscheidende Rolle. Um aktuelle politische Probleme fundiert zu verstehen, muss man ihre historischen Wurzeln kennen.⁴⁶ Die Auswahl von Lerngegenständen im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische-Bildung kann unter Berücksichtigung des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs laut Klaus Bergmann unter drei Aspekten erfolgen:

- 1.) „Große Fragen“ oder „epochaltypische Schlüsselprobleme“⁴⁷: Wie schon erwähnt, können die von Klafki postulierten Schlüsselprobleme als Rahmen für den Unterricht gelten. Schlüsselprobleme betreffen die „vitalen Grundbedürfnisse von Menschen“⁴⁸ und sind großen gesellschaftlichen Kollektiven oder der gesamten Menschheit gestellt. Beispielhaft für gegenwärtige Schlüsselprobleme können die Globalisierung und ihre Folgen, die Beschleunigung aller Lebensverhältnisse, die Ökologie, Krieg und Frieden oder die Gleichberechtigung der Geschlechter genannt werden. Gemein ist all diesen Themen, dass sie der Mehrheit der Menschen – auch den Schülerinnen und Schülern – als Probleme bewusst sind. Die Uneinigkeit, wie diese aber zu lösen sind, bietet einen idealen Ausgangspunkt für historisch-politischen Unterricht.
- 2.) Ursachenzusammenhang⁴⁹: Eine weitere Möglichkeit des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs ist es, einen Ursachenzusammenhang zwischen einem gegenwärtigen Problem/Phänomen und der Vergangenheit herzustellen. Nach Bergmann geht es vor allem darum, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Informationswissen zu ermitteln, das ihnen hilft, das Zustandekommen eines bestimmten Problems der Gegenwart nachzuvollziehen. Krammer weist darauf hin, dass durch die Beachtung der historischen Dimension von Problemen deren „Gewordensein“ offensichtlich wird – und damit auch die Möglichkeit der Veränderbarkeit des Gegenwärtigen. Durch die Kenntnis von Entwicklungsverläufen wird das bis dahin Selbstverständliche aufgelöst und das

⁴⁵ vgl. *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden 26.

⁴⁶ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 216.

⁴⁷ vgl. Klaus *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. ⁵2016) 102f.

⁴⁸ ebd. 102.

⁴⁹ vgl. ebd. 104f.

Gewohnte in Frage gestellt.⁵⁰ Dies eignet sich besonders für Probleme der neuesten Geschichte und der Zeitgeschichte.

- 3.) Sinnzusammenhang⁵¹: Hier geht es darum, mit der Gegenwart vergleichbare Situationen in der Vergangenheit auszuforschen. Es wird nach der Entstehung der historischen Situation, den Absichten und Vorstellungen der beteiligten Menschen, den Machtverhältnissen und den Lösungsversuchen sowie deren Erfolg gefragt. Sinnzusammenhänge können methodisch entweder durch thematische Längsschnitte oder durch Fallstudien hergestellt werden. Dabei spielen Kohärenz – also die Frage, worin sich die gegenwärtige Situation und die vergangene ähneln – und Differenz eine wichtige Rolle. In der Differenz wird bspw. sichtbar, dass und wie Menschen vergangener Epochen anders dachten und dass ihr Handeln nur unter Berücksichtigung der historischen Lage beurteilt werden kann.

Thomas Buck weist allerdings darauf hin, dass der Fokus auf den Gegenwartsbezug und hier insbesondere des Ursachenzusammenhangs zwischen Vergangenheit und Gegenwart die Gefahr birgt, ein falsches Verständnis von Geschichte als „intentional“⁵² zu vermitteln. Geschichte besteht nicht nur aus schlüssigen Kontinuitäten, sondern auch aus Brüchen. Daher ist es wichtig, darauf einzugehen, welche Widersprüchlichkeiten in der Geschichte zu finden sind und welche anderen alternativen Verlaufsformen von Vergangenheit im Bereich des Möglichen lagen.⁵³ Geschichte ist immer als aus einer bestimmten Gegenwart vollzogene Konstruktion der Vergangenheit anzusehen und zu vermitteln.

2.1.6 Kontroversität

Geschichte wird immer aus einer bestimmten Gegenwart heraus konstruiert und unterliegt damit stets Deutungs- und Interpretationsprozessen. Das Prinzip der Kontroversität stellt sicher, dass Vergangenheit nicht nur aus dem Blickwinkel einer Person (in der Regel dem der Lehrperson) betrachtet wird, beugt damit der (politischen) Indoktrination vor und trägt der Vielfalt „der von späteren Betrachtern und Forschern vorgelegten Darstellungen über

⁵⁰ vgl. Reinhard *Krammer*, Geschichte und politische Bildung. In: Ingo *Juchler* (Hg.), Kompetenzen in der politischen Bildung (Schwalbach/Ts. 2010) 47.

⁵¹ vgl. *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug 105f.

⁵² Thomas Martin *Buck*, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 298.

⁵³ vgl. ebd. 298–302.

einen historischen Sachverhalt Rechnung“⁵⁴. Es streicht die Möglichkeit zu unterschiedlichen, wohlbegründeten Deutungen ein- und derselben Quellen hervor, ohne dabei jede beliebige Interpretation zuzulassen. Dem Kontroversitätsprinzip wohnt das Überwältigungsverbot inne. Die Lehrperson darf die Lernenden also nicht mit einer vermeintlich „richtigen“ Meinung überrumpeln, sondern muss Raum für mehrere Interpretationen lassen. Der Lehrende darf und soll allerdings sehr wohl seine eigene Meinung vertreten, jedoch muss er diese auch als eigene Meinung ausweisen. Während in meinungsheterogenen Gruppen die Schülerinnen und Schüler selbst verschiedene Standpunkte einbringen werden, übernimmt die Lehrperson diese Aufgabe bei indifferenten Gruppen bzw. Gruppen, mit einer sehr homogenen Meinungslandschaft.⁵⁵

Hellmuth und Klepp weisen darauf hin, dass das Unterrichtsprinzip der Kontroversität zwar auf den ersten Blick sehr praktikabel erscheint, dass es aber auch rasch an Grenzen stößt bzw. Probleme hervorruft. Sollen etwa im Sinne des Kontroversitätsprinzips politisch extremistische Meinungen gleichwertig neben anderen politischen Meinungen stehen? Sollen sie gänzlich ausgeschlossen werden? Die beiden Autoren optieren dabei für eine Einbeziehung solcher Positionen in den Unterricht der Politischen Bildung, wobei vor allem das Argument des Auffindens von entsprechenden Gegenargumenten und der Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung überzeugt.⁵⁶ Tilmann Grammes weist darauf hin, dass es alleine aufgrund der begrenzten Zeit nicht möglich ist, alle Positionen einer kontrovers diskutierten Thematik im Unterricht zu berücksichtigen. Allerdings soll Kontroversität auf der Ebene der Jahresplanung sehr wohl ein leitendes Prinzip sein.⁵⁷ Die sehr hohe Komplexität politischer Diskurse stellt die Lehrperson vor ein weiteres Problem und die Aufgabe der didaktischen Reduktion. Diese kann horizontal erfolgen, d.h. durch eine Vereinfachung der Sprache, ohne dabei die Inhalte wesentlich zu verändern. Die vertikale Reduktion vereinfacht hingegen komplexe Sachverhalte, was deren Gültigkeitsgrad verringert. Schlussendlich erlaubt die quantitative Reduktion das vielfältige Meinungsspektrum auf zwei idealtypische Positionen zu verringern.⁵⁸

⁵⁴ Martin Lücke, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele Barrassi, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 285.

⁵⁵ vgl. Tilmann Grammes, Kontroversität. In: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (4. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014) 272.

⁵⁶ vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 150f.

⁵⁷ Grammes, Kontroversität 270.

⁵⁸ vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 149.

Paradoxerweise kann die Reduzierung von Komplexität allerdings auch zu Politikverdrossenheit bei den Schülerinnen und Schülern führen: nämlich dann, wenn sie ein globales politisches Problem – wie bspw. den Nahost-Konflikt – auf einer simulierten Konferenz unter entsprechender Komplexitätsreduktion lösen und nicht verstehen können, warum es die „große“ Politik nicht schafft.⁵⁹

2.1.7 Multiperspektivität

Eng mit der Kontroversität verknüpft, geht es der Multiperspektivität darum, auf der historischen Ebene mindestens zwei oder mehrere Perspektiven einzunehmen. Damit wird deutlich, dass die Wahrnehmung von Gegenwart bzw. Vergangenheit stark vom eigenen Standort (geografisch wie sozial) abhängig ist und dass es nicht die eine richtige Geschichte gibt.⁶⁰ Als Vater des Prinzips der Multiperspektivität gilt Klaus Bergmann, für den Perspektiven aus unterschiedlichen sozialen Schichten im Geschichtsunterricht einen zentralen Stellenwert besitzen.⁶¹ Dabei geht es auch um die Thematisierung der Ungleichverteilung der Chancen von Menschen, die eng mit ihrer Herkunft bzw. ihrem sozioökonomischen Status zu tun hatten. Erst wenn diese Unterschiede von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden können, erwachsen für sie konkrete Erkenntnischancen.⁶²

Multiperspektivität hilft nach Bergmann, mehrere Operationen historischen Denkens anzubahnen, nämlich:⁶³

- 1.) Üben in „Verstehen“ und Empathie: Lernende müssen sich durch eine „zeitweilige Perspektivenübernahme“⁶⁴ in Menschen vergangener Zeit hineindenken und versuchen, ihr Handeln unter Berücksichtigung der damaligen Wertvorstellungen zu verstehen. Diese Wertvorstellungen differieren erheblich von gegenwärtigen, was den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen abverlangt. In der historischen Auseinandersetzung können sie die wichtige Kulturtechnik der Empathie in der „Begegnung“ mit vergangenen Menschen

⁵⁹ vgl. *Grammes*, Kontroversität 270.

⁶⁰ vgl. *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden 27.

⁶¹ vgl. *Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität 284.

⁶² vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 31.

⁶³ Folgende Punkte beziehen sich auf:

vgl. Klaus *Bergmann*, Multiperspektivität. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2016) 65f. bzw. in kompakterer Form: vgl. *Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität 285.

⁶⁴ *Bergmann*, Multiperspektivität 65.

einüben, die auch für ihre Gegenwart und Zukunft – für das (menschliche) Zusammenleben auf der Erde – essenziell ist.

- 2.) Üben im „Erklären“ von Rahmenbedingungen: Die gesellschaftliche Stellung und die damit verbundene Macht bzw. Ohnmacht prägten die Wertvorstellungen vergangener Menschen. Unter Berücksichtigung der historischen Machtposition können retrospektiv Wertvorstellungen von Personen erklärt werden und deren Erfolg bzw. Scheitern, das eng mit den Herrschaftsverhältnissen zusammenhängt.
- 3.) Erfahren, dass es sich bei Geschichte immer um Deutungen handelt: Die Rekonstruktion vergangener Handlungen ist immer ein Akt der Deutung aus einer bestimmten Gegenwart. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch eigenständige Rekonstruktionen, dass es zu ein und demselben historischen Sachverhalt mehrere Deutungen bzw. Ansichten geben kann und lernen somit, dass es nicht „die eine Geschichte“ gibt.
- 4.) Den Zusammenhang zwischen Deutungen und Perspektiven: Im Prozess der Rekonstruktion können die Lernenden erfahren, dass ihre Deutung von Vergangenheit eng mit der eigenen Perspektive zusammenhängt, die sich von denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler unterscheidet. Diese Erkenntnis setzt einen selbstreflexiven Prozess in Gang, in dem besonderes Augenmerk auf die eigene Sozialisation, Prägung und bis dahin unreflektierte Wertvorstellungen gelegt wird.
- 5.) Einüben von Urteilsvermögen: Ungeübte Schülerinnen und Schüler nehmen oft eine abwertende Position gegenüber den in der Vergangenheit lebenden Menschen und ihren Werturteilen ein. Lernende sollen in der Auseinandersetzung eine differenziertere Form des Urteils über historische Personen erlangen. Bergmann nennt in diesem Zusammenhang das konstatierende Urteil (was war offensichtlich „der Fall“), das deutende Urteil („deuten, verstehen und erklären aus der historischen Situation heraus“⁶⁵) und das wertende Urteil (auf die Gegenwart und ihre Normen bezogen).

Multiperspektivität muss eingeübt und daher schrittweise erlernt werden. Bergmann schlägt hier vor, anfänglich eine einzige Quelle mit einer klar ersichtlichen Perspektive auszuwählen. Dieses Beispiel soll die Perspektivität von Quellen offensichtlich darlegen. Danach soll eine Doppelperspektive für den Unterricht herangezogen werden, d.h. zwei

⁶⁵ Bergmann, Multiperspektivität 66.

Quellen zu einem historischen Sachverhalt mit unterschiedlichen Wahrnehmungen, Absichten, Abhängigkeiten werden einander gegenübergestellt. Im abschließenden Schritt sollen dann mehrere Perspektiven zu einem Sachverhalt durchgearbeitet werden.⁶⁶ Schülerinnen und Schüler lernen durch dieses Prinzip, dass Quellen keine neutralen Darstellungen vergangener Ereignisse sind, man ihnen also nicht uneingeschränkt glauben darf.⁶⁷

Multiperspektivität stößt an ihre Grenzen, wenn „historisch stumme Gruppen“ wie bspw. Sklaven, Frauen oder Hörige zu Wort kommen sollen. Zwar gibt es historische Zeugnisse über diese Gruppen, jedoch meistens nicht von ihnen, da ihnen der Zugang zu Schrift bzw. anderen Möglichkeiten historischer Manifestationen über Jahrtausende verwehrt blieb. Bergmann schlägt in diesem Zusammenhang vor, Schülerinnen und Schüler eigenständig Zeugnisse dieser stummen Gruppen in der Ich-Form schreiben zu lassen. So könne Fremdverstehen geübt und die Andersartigkeit von Normen und Wertvorstellungen der Vergangenheit durch die Kontrollinstanz der Lehrperson erlebt werden.⁶⁸ Dieser Vorgehensweise widerspricht Martin Lücke, der darin viel zu spekulative Erzählungen sieht, die mit der historischen Realität nichts gemein haben.⁶⁹ Thomas Hellmuth hingegen sieht in der Schöpfung eigener, auf historischen Quellen beruhender historischer Narrationen durch die Schülerinnen und Schüler eine adäquate Methode, um den Konstruktionscharakter von Geschichte offenzulegen und aus der Aura der Unveränderbarkeit zu entheben. Wenn die Lernenden ihre „Geschichte(n)“ miteinander vergleichen, können sie in eine (auch propädeutische) Diskussion miteinander treten und ihre eigene Position damit weiterentwickeln, konsolidieren oder relativieren.⁷⁰

Auch die Notwendigkeit einer Hintergrundnarration stellt multiperspektivischen Geschichtsunterricht vor Schwierigkeiten, da diese selbst wiederum eine Perspektive auf Vergangenheit darstellt.⁷¹ Diesem Problem begegnet Bergmann mit Optimismus, in dem er davon ausgeht, dass durch die Bearbeitung von sich teilweise widersprechenden Quellen die Schülerinnen und Schüler selbst die Fragen nach den Hintergründen und Zusammenhängen aufwerfen und damit auch selbst beantworten wollen.⁷²

⁶⁶ vgl. *Bergmann*, Multiperspektivität 68–71.

⁶⁷ vgl. ebd. 72.

⁶⁸ vgl. ebd. 72.

⁶⁹ vgl. *Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität 288.

⁷⁰ vgl. Thomas *Hellmuth*, A Plea for Historytelling. In: Public History Weekly (2016). online unter: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-9/plea-historytelling-classroom/> (9. 5. 2018).

⁷¹ vgl. ebd. 286f.

⁷² vgl. *Bergmann*, Multiperspektivität 66.

2.1.8 Pluralität

Pluralität hängt eng mit den beiden zuvor genannten Prinzipien zusammen und geht auf die Situation im Klassenraum ein. Durch die unterschiedlichen Prägungen in ihrem bisherigen Leben werden die Schülerinnen und Schüler auch zu unterschiedlichen Sichtweisen und Urteilen bei der Auseinandersetzung mit historischen Inhalten kommen. Jeder Lernende hat dabei das Recht auf seine eigene Sichtweise, solange diese unter Berücksichtigung der Regeln historischen Arbeitens zustande kommt, was einen willkürlichen Umgang mit Quellen ausschließt.⁷³ Die Auseinandersetzung und Diskussion im Klassenraum soll die Pluralität der Meinungen über einen historischen Sachverhalt widerspiegeln und bewusstmachen.⁷⁴ Plurale Meinungen verweisen die Schülerinnen und Schüler auf ihre eigene Perspektivität und regen wiederum zur Selbstreflexion an. Ziel dieses Prinzips ist die „Perspektivenerweiterung“, d.h. durch die Auseinandersetzung mit Quellen bzw. anderen Meinungen die eigene Perspektive zu verändern. Auch im Bereich der politischen Bildung und in der Behandlung von gegenwärtigen Themen spielt Pluralität eine wichtige Rolle und muss durch die Lehrperson zugelassen werden.

2.1.9 Wissenschaftsorientierung

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung fußt auf zwei Säulen. Einerseits ist damit die Darstellung der verschiedenen wissenschaftlichen Deutungen eines historischen Sachverhalts gemeint, andererseits zielt es auf die Verwendung von wissenschaftlich verantwortbaren Methoden und Arbeitstechniken. Wie schon im Abschnitt über Kontroversität erwähnt, gibt es auch innerhalb der Wissenschaftscommunity verschiedene Wahrnehmungen von historischen Sachverhalten. Das liegt einerseits an den unterschiedlichen Perspektiven (Politikgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Kulturgeschichte, Mentalitäts- und Alltagsgeschichte etc.), andererseits an divergierenden Ergebnissen innerhalb dieser Teildisziplinen. Da es unmöglich ist, alle wissenschaftlichen Perspektiven in den Unterricht miteinzubeziehen, ist es vorrangiges Ziel dieses Prinzips, den Lernenden bewusst zu machen, dass auch wissenschaftliche Ergebnisse Konstruktionen und vielfältig vorhanden sind.⁷⁵ Nach Bodo von Borries geht es also

⁷³ vgl. *Bergmann*, Multiperspektivität 74.

⁷⁴ vgl. *Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität 285.

⁷⁵ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 222f.

vorrangig darum, „eine ‚Grammatik des historischen Denkens‘“⁷⁶ zu vermitteln. Diese ist in die drei ineinander verwobenen Ebenen Sachverhaltsanalyse, Sachurteil und Wertung unterteilt, wobei in jeder Ebene wiederum verschiedene Teiloperationen angewendet werden sollen.⁷⁷

Als zweite Säule der Wissenschaftsorientierung gilt die Anleitung zu wissenschaftlich verantwortbaren Methoden und Arbeitstechniken. So sollen Schülerinnen und Schüler einfache Statistiken selbst erstellen oder interpretieren können und zur ansatzweisen Dekonstruktion von Texten im weiteren Sinn (also z.B. auch Filmen oder Kunstwerken) im Unterricht befähigt werden. Laut Walter Gagel geht es in diesem Prinzip um die Fähigkeit selbstständig Erkenntnisse zu gewinnen und „von anderen gewonnene Erkenntnisse zu prüfen“⁷⁸, ohne dabei schon in der Schule eine lückenlose geisteswissenschaftliche Ausbildung anzustreben.⁷⁹

Auch für die politische Bildung spielt Wissenschaftsorientierung eine wichtige Rolle. Sie verweist darauf, dass Fachbegriffe zutreffend verwendet und wissenschaftliche Forschungsergebnisse richtig dargestellt werden sollen, ohne dabei den vorläufigen und relativen Charakter von wissenschaftlichen Erkenntnissen unberücksichtigt zu lassen.⁸⁰

2.1.10 Handlungsorientierung

Dieser Punkt wird ausführlich in einem eigenen Kapitel behandelt, weshalb an dieser Stelle nur ein kurzer Überblick über das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung gegeben werden soll. Es steht eng mit anderen fachdidaktischen Prinzipien in Verbindung, insbesondere mit dem forschend-entdeckenden Lernen, dem exemplarischen Lernen, der Problemorientierung sowie dem Lebensweltbezug und der Schülerorientierung. Handlungsorientierung gilt als „Hoffnungsträger“⁸¹, weil sie verspricht, lebendigen Unterricht zu generieren und meint, dass das Lernen von Geschichte aus seiner rein intellektuellen Sphäre befreit und durch emotionale bzw. affektive Elemente bereichert

⁷⁶Bodo von *Borries*, Wissenschaftsorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2016) 44.

⁷⁷ Nähere Ausführungen dazu siehe:

vgl. *Borries*, *Wissenschaftsorientierung* 45f.

⁷⁸ Walter *Gagel*, *Wissenschaftsorientierung*. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (3. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007) 167.

⁷⁹ vgl. *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* 224.

⁸⁰ vgl. *Detjen*, *Politische Bildung* 338f.

⁸¹ Sibylle *Reinhardt*, *Handlungsorientierung*. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (4. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014) 275.

wird. Keine Dimension des Lernens wird dabei bevorzugt, Lernen findet auf einer ganzheitlichen Ebene statt.⁸² „Handeln und Denken werden als einander ergänzende Lernleistungen verstanden.“⁸³ Handlungsorientierter Unterricht ist durch einen hohen Grad an Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Lernenden gekennzeichnet. Ihm geht es darum, die sinnliche Erfahrung zurück in die Schule zu holen, wobei eine rein quantitative Herangehensweise die Gefahr der Überlastung mitbringt. Vielmehr sollen Sinneseindrücke gezielt kombiniert werden.⁸⁴ Im Unterricht ist Handlungsorientierung in der Regel auf zwei Ebenen zu berücksichtigen: Erstens geht es darum, durch die Handlung eine „Brücke zwischen Altem und Neuem“⁸⁵ zu schlagen, wobei wichtig ist, dass diese zu etwas Neuem verbunden werden. Zweitens spielen kommunikatives Handeln und damit verbunden Interpretations- und Deutungsprozesse eine wichtige Rolle. Damit handlungsorientierter Unterricht nicht zu „Aktionismus“ verkommt, ist es allerdings wichtig, stets zu beachten, dass nicht Aktionen, sondern die Denkprozesse über historische Themen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollen.⁸⁶ Aus diesem Grund kommt der Reflexion über im Unterricht gesetzte Handlungen eine entscheidende Rolle für diese Form des Unterrichts zu.⁸⁷

Als wichtige Einschränkungen werden von Kritikern der hohe Zeitaufwand und die fehlende Ernsthaftigkeit dieses „Spiel- und Spaßunterricht[s]“⁸⁸ genannt. Außerdem sei handlungsorientierter Unterricht nur in Form von Projektunterricht möglich, da er auf außerschulische Lernorte angewiesen sei.⁸⁹ Es ist auch Aufgabe dieser Diplomarbeit diese Bedenken einerseits unter Zuhilfenahme der Theorie, andererseits durch die Entwicklung konkreter Unterrichtsbeispiele zu widerlegen.

2.2 Weitere unterrichtsleitende Prinzipien

Das konzeptuelle Lernen bzw. das Lernen nach Basiskonzepten und die Prozessorientierung stellen neue wichtige Unterrichtsprinzipien dar, die für eine enge Vernetzung von Geschichte und Politischer Bildung nützlich sind. Gerade durch die

⁸² vgl. *Reinhardt*, Handlungsorientierung. 275.

⁸³ Bärbel *Völkel*, Handlungsorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2016) 49.

⁸⁴ vgl. Bärbel *Völkel*, *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht* (3. durchg. und überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2012) 12f.

⁸⁵ ebd. 13.

⁸⁶ vgl. ebd. 20.

⁸⁷ vgl. ebd. 12.

⁸⁸ ebd. 5.

⁸⁹ vgl. ebd. 5.

Anwendung handlungsorientierter Methoden kann es sehr gut gelingen, diesen beiden Prinzipien zur Genüge Rechnung zu tragen, weshalb sie im folgenden Abschnitt kurz dargestellt werden sollen.

2.2.1 Konzeptuelles Lernen und Basiskonzepte

Das konzeptuelle Lernen, wie es u.a. Thomas Hellmuth⁹⁰ definiert und propagiert, hat seine Wurzeln in den konstruktivistischen Lerntheorien. Wirklichkeit wird durch einen „Filter“ aus Sozialisation und Erfahrungen individuell konstruiert, weshalb sie sich von den Wirklichkeiten anderer Personen stets unterscheidet. Das konzeptuelle Lernen geht davon aus, dass Lernende – durch ihr bisheriges Leben geprägt – spezielle Vorstellungen, sogenannte „Konzepte“, in den Unterricht mitbringen. Dabei handelt es sich nicht um wissenschaftliche Schlüsselbegriffe, sondern Welterklärungsmuster, die dem Individuum oft nicht bewusst sind und als „implizites Wissen“ wirken. Nichtsdestotrotz beeinflussen sie Urteile über Geschichte und Politik stark.⁹¹

Eng an die Schülerinnen- und Schülerorientierung anknüpfend soll historisch-politischer Unterricht den Lernenden ermöglichen, ihre bisherigen Konzepte bewusst zu machen und im Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. der Lehrperson weiterzuentwickeln. Dies soll auf Basis historisch-politischen Wissens passieren und geschieht in der Regel dann, wenn die bisherige Erklärung der Welt durch eine plausiblere Alternative ergänzt oder ersetzt wird.⁹² Für den Unterricht heißt das, dass zuallererst das eigene Verständnis eines bestimmten Themas oder Begriffs (z.B. „Macht“) bewusst gemacht wird, bevor Definitionen (z.B. jene von Max Weber) davon bearbeitet werden. Damit sollen die vorwissenschaftlichen Konzepte der Lernenden durch den Unterricht weiterentwickelt und auf eine „wissenschaftlichere“ Basis gestellt werden. So kann der Lernende auch die Relativität der eigenen Konzepte erkennen, wofür auch ein gewisses Maß an Selbstreflexion notwendig ist.⁹³ Erst wenn einem Lernenden bewusst wird, dass seine Welterklärungsmuster durch seine sozioökonomische Herkunft und sein bisheriges Leben beeinflusst sind, kann er nachvollziehen, dass andere Menschen ganz andere

⁹⁰ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 230–236.

⁹¹ vgl. Alfred *Germ*, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele (Wien 2015) 52f.

⁹² vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 234.

⁹³ vgl. ebd. 305f.

Welterklärungsmuster mitbringen, die jedoch genauso plausibel bzw. unplausibel sein können wie die eigenen.

Konzeptuelles Lernen erleichtert es durch die Verwendung von Basiskonzepten/Kategorien⁹⁴ Wissensnetze zu schaffen, die das Gelernte mit der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft verknüpfen. Basiskonzepte sind komplexe Vorstellungsräume, die Menschen aus ihrer Erfahrung und Sozialisation heraus mit bestimmten Vorstellungen füllen. Sie dienen als Hüllen, die durch den Lernprozess ständig erweitert und mit individuellen Bedeutungen gefüllt werden können. Zugleich helfen sie der Lehrperson, eine Struktur in die vom Lehrplan vorgegebenen, oft komplexen Themenbereiche zu bringen. Wolfgang Sander schlägt für die politische Bildung bspw. sechs Basiskonzepte vor, die unter Berücksichtigung ihrer historischen Dimension auch historische Basiskonzepte sein können. Diese sind Macht, Recht, Knappheit, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit.⁹⁵ Die Liste der Basiskonzepte und ihrer Teilkonzepte stellt allerdings keine abgeschlossene Wahrheit dar, sondern ist erweiter- bzw. veränderbar. Hellmuth schlägt für den Bereich Geschichte bspw. die Basiskonzepte Konflikt, Gender, Wandel, historische Narration und Identität als Ergänzung vor.⁹⁶

2.2.2 Prozessorientierung⁹⁷

Ein besonderes Augenmerk im Bereich der Handlungsorientierung ist auf die Prozessorientierung zu legen. Während produktorientierte Unterrichtsverfahren schon auf eine längere Tradition zurückschauen können, haben die im Prozess entstehenden Erkenntnisse bzw. Erkenntnischancen bisher noch weniger Berücksichtigung gefunden.⁹⁸ Prozessorientierter Unterricht rückt von einer stark auf Leistungsüberprüfung, „trägem Wissen“ und auf das Ergebnis orientierten Didaktik ab und stellt die Handlung bzw. den Lernprozess ins Zentrum seiner Überlegungen. Eng mit der Prozessorientierung verbunden ist das Lernverfahren des forschend-entdeckenden Lernens, das von der historischen

⁹⁴ Hellmuth verwendet die beiden Begriffe synonym. Ich werde ab hier den Begriff Basiskonzepte verwenden.

⁹⁵ vgl. Wolfgang Sander, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung (3. durchges. Auflage Schwalbach/Ts. 2008) 100–103.

⁹⁶ vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung 241–244.

⁹⁷ Eine genauere Darstellung dazu findet sich bei Alois Ecker:

vgl. Alois Ecker, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara Dmystrasz, Alois Ecker, Irene Ecker Friedrich Öhl (Hg.) Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (2012) 38–50.

⁹⁸ Anzumerken ist, dass sich die „Wiener Schule der Geschichtsdidaktik“ schon seit den 1980er-Jahren mit Prozessorientierung beschäftigt, darunter federführend Alois Ecker.

„Meistererzählung“ Abstand nimmt. Prozessorientierter Geschichtsunterricht nimmt die unterschiedlichen Ausgangspositionen der Lernenden – die sich etwa durch ihre vorschulische Sozialisation ergeben – ernst. Durch die Berücksichtigung des Lernprozesses wird die klassische Leistungsmessung zumindest teilweise aufgehoben und auf die individuellen Lernprozesse fokussiert.⁹⁹ Dies verspricht eine leistungsgerechtere Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, wobei die Messung des individuellen Lernfortschritts objektiv schwer festgestellt werden kann.¹⁰⁰

Das Prinzip der Prozessorientierung ist eng an die Systemtheorie von Niklas Luhman angelehnt. Demnach können sich soziale Systeme nur bilden und erhalten, „wenn die teilnehmenden Personen Wahrnehmungen und Ansichten austauschen, also miteinander durch Kommunikation verbunden sind“.¹⁰¹ Soziale Systeme reproduzieren ihre Handlungen, Strukturen und Kommunikation durch Kommunikation ständig selbst. Sie sind selbstreferentiell. Allerdings ist keine vollständige Abkoppelung von ihrer sozialen Umwelt, wie diese Definition suggerieren könnte, gegeben. Vielmehr werden soziale Systeme durch von außen eindringende Codes gestört oder diese Codes werden transformiert.¹⁰² Ein soziales System kann nur dann fortbestehen, wenn es in der Lage ist, die „Probleme“, die aus der Wechselbeziehung System-Umwelt erwachsen, auch zu lösen.¹⁰³

Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass Unterricht als eigenes soziales System angesehen wird, das durch spezielle Codes bzw. Regeln gekennzeichnet ist. Der Code „Schulklasse“ wird z.B. mit einer im Klassenraum vorne stehenden, dozierenden Lehrperson verbunden, die sich in der (Macht)Position befindet, Prüfungen abzuhalten und die Lernenden zu beurteilen.¹⁰⁴ Diese Codes können zur Erschaffung einer neuen Lehr- und Lernkultur zwar verändert werden, allerdings sind manche davon außerordentlich resistent und auch die von außen stabilisierend einwirkenden Faktoren dürfen nicht unterschätzt werden. Die Robustheit des gegebenen Systems zeigt sich u.a. in der hohen Resistenz von Schülerinnen und Schülern gegenüber neuen Methoden – dazu zählen auch die handlungsorientierten. Jede einzelne Schulklasse ist dabei als eigenes soziales System zu

⁹⁹ vgl. Thomas *Hellmuth*, Unterricht als soziales System. Das didaktische Prinzip der Prozessorientierung (Oktober 2015). Online unter: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=579> (17. 1. 2018).

¹⁰⁰ mehr zur prozessorientierten Leistungsfeststellung im Kapitel 2.3.5 *Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht*.

¹⁰¹ Niklas *Luhmann*, Funktionen und Folgen formaler Organisationen (Berlin 1972) 190.

¹⁰² vgl. *Hellmuth*, Unterricht als soziales System.

¹⁰³ vgl. Roland *Burkhardt*, Kommunikationswissenschaft (Wien/Köln/Weimar 2002) 461.

¹⁰⁴ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 245.

verstehen, dessen Codes mit speziell auf sie abgestimmten didaktischen Überlegungen verändert werden können.¹⁰⁵ Die konkrete Situation ist in keiner Schulklasse (und somit keinem sozialen System) gleich, weshalb die Auswahl der Methoden und des zu vermittelnden Wissens bzw. der Schulung der Kompetenzen in letzter Konsequenz immer je nach Klasse individuell entschieden werden muss.¹⁰⁶ Die Unterrichtsziele mögen für viele Schulklassen die gleichen sein, der Weg zur ihrer Erreichung allerdings nicht.

Die historisch-politische Sinnstiftung ist entscheidend für prozessorientierte Arbeitsformen. Prozessorientierung legt sich nicht auf eine spezielle Lernmethode fest, sondern meint, dass je nach den Bedürfnissen der verschiedenen Schulklassen die optimale Lernform gewählt wird. Lernarrangements wie Offenes Lernen, Stationenunterricht oder Projektunterricht bzw. produktbezogene Arbeitsformen (die bspw. Ausstellungen, Zeitungen, szenische Darstellung oder Kurzfilme als Ergebnis haben) sind für prozessorientierte Arbeitsformen von großer Bedeutung, allerdings werden sie je nach Bedürfnissen gewählt. Den Idealfall stellen Unterrichtsstunden dar, in denen das Eigeninteresse der Lernenden der Ausgangspunkt für den Arbeitsprozess ist. Sie werden intensiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt und tragen deshalb auch eine größere Verantwortung für das Gelingen des Lernens.¹⁰⁷

2.3 Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Handlungsorientierung hat sich als didaktisches Prinzip in den letzten Jahren in den österreichischen Lehrplänen etabliert. Im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung herrschen allerdings Zweifel bezüglich der Durchführbarkeit handlungsorientierten Unterrichts vor, was unter anderem mit der großen Stoffmenge und der sehr knapp bemessenen Unterrichtszeit argumentiert wird.¹⁰⁸ Dies ist erstaunlich, kann doch der Geschichtsunterricht auf eine gewisse Tradition in diesem Bereich verweisen. So hat der deutsche Geschichtsdidaktiker Hans Ebeling bereits in den 1950er Jahren „Mut zur Lücke“ bzw. Inselbildungen¹⁰⁹ eingefordert und eine Überwindung der

¹⁰⁵ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 245f.

¹⁰⁶ vgl. ebd. 247.

¹⁰⁷ vgl. *Ecker*, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik 46f.

¹⁰⁸ *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 5.

¹⁰⁹ vgl. Ulrich *Mayer*, Nur ein „herausragender Praktiker?“. Ein neuer Zugang zur Geschichtsmethodik Hans Ebelings. In: Jan P. *Bauer*, Johannes *Meyer-Hamme*, Andreas *Körber* (Hrsg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen* 485.

monoperspektivischen und monotonen Geschichtsvermittlung durch die Lehrperson zugunsten einer Didaktik, die die Lernenden als „eigenwertige, selbsttätige Partner“ anerkennt, angestrebt.¹¹⁰ Auch Untersuchungen von Bodo von Borries legen einen stärkeren Fokus auf Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht nahe. Die geringe Motivation von Schülerinnen und Schülern, die er feststellt, bietet denkbar schlechte Voraussetzungen für Erkenntnisgewinne im historischen Lernen¹¹¹, ist sie doch grundlegend für nachhaltigen Lernerfolg.¹¹² Dieses Motivationsdefizit ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass (Computer)Spiele bzw. Spielzeug mit historischem Bezug sich unter Kindern nach wie vor großer Beliebtheit erfreuen.¹¹³

Bärbel Völkel, die sich mit der didaktischen Umsetzung von handlungsorientierten Methoden im Geschichtsunterricht intensiv beschäftigt hat, schlussfolgert, dass die Ablehnung von Geschichte in der Schule und die gleichzeitige Begeisterung dafür in der Freizeit eng mit der Art und Weise der Vermittlung zusammenhängt. Während im traditionellen (Geschichts)Unterricht Kinder und Jugendliche meist passiv Zuhörerinnen und Zuhörer einer Erzählung durch die Lehrperson sind, sind sie in der Freizeit bei der Beschäftigung mit Geschichte selbst aktiv. Der handlungsorientierte Geschichtsunterricht und seine Methoden versuchen genau daran anzuknüpfen – er definiert Handeln und Denken als sich einander ergänzende Lernleistungen und zeichnet sich durch die Eigenaktivität bzw. die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler aus.¹¹⁴

2.3.1 Lerntheoretische Begründungen für handlungsorientierten Unterricht

Das Prinzip der Handlungsorientierung und der verstärkte Einsatz ihrer zuzurechnender Methoden im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung lässt sich durch allgemeinpädagogische, kognitionspsychologische und lernpsychologische Begründungen legitimieren.

¹¹⁰ vgl. Mayer, Nur ein „herausragender Praktiker?“ 491f.

¹¹¹ Bodo von Borries, Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts (Schwalbach/Ts. 2001) 8.

¹¹² vgl. Wenzel, Kreative und innovative Methoden 10.

¹¹³ vgl. Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 7.

¹¹⁴ vgl. ebd. 8f.

2.3.1.1 Allgemeinpädagogische Begründungen

Das wesentliche Anliegen von handlungsorientiertem Unterricht ist es, den Dualismus von Denken und Handeln aufzuheben und eine permanente Verschränkung beider Aktionsformen herbeizuführen. Diese Forderung hat ihren Ursprung in der Pädagogik von Johann Heinrich Pestalozzi, der ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ propagierte, was gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch von der Reformpädagogik aufgegriffen und u.a. von Hugo Gaudig weiterentwickelt wurde.¹¹⁵ Auch John Dewey, von dem die Projektidee stammt, und Vertreter der materialistischen Aneignungstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule sind frühe Proponenten handlungsorientierter Methoden im Unterricht. Sie alle eint, dass sie „die primär sinnliche Erfahrung zurück in die Schule [...] holen [wollen].“¹¹⁶ Denn schon in der Sprache zeigt sich die enge Verbindung zwischen Denken und Handeln: Lernende sollen Situationen be-greifen, Informationen auf-nehmen und ver-arbeiten sowie Dinge er-stellen. Aus den zwei aufeinander bezogenen Tätigkeiten „Tun und Denken“ sollen sich durch eine Veränderung der Wissensstruktur dauerhaft neue Handlungsschemata ergeben.¹¹⁷ Als verbindendes Element von intellektueller und körperlicher Tätigkeit steht die Reflexion. Nur durch sie können Handlungsvorstellungen verinnerlicht, gefestigt und übertragbar gemacht werden.¹¹⁸

2.3.1.2 Kognitionspsychologische Begründungen

Neurophysiologische Untersuchungen zeigen, dass das Gehirn ein in sich geschlossenes System ist. Daraus folgt, dass neue Inhalte nur dann in dieses System integriert werden können, wenn sie an schon vorhandene Stellen im Gehirn anknüpfen können. Die Verbindung der Unterrichtsinhalte mit dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler spielt also für den nachhaltigen Lernerfolg eine entscheidende Rolle.¹¹⁹ Die Sinnhaftigkeit des Lernstoffs für das individuelle Leben der Lernenden ist ebenso wichtig für gelingendes Lernen. Werden diese Erkenntnisse außer Acht gelassen, kann auch sehr engagierter und abwechslungsreicher Unterricht zu Frustration bei den Lernenden und Lehrenden führen. „Damit Lernen nachhaltig werden kann, muss es individuell sinnvoll sein, d.h. es muss einerseits einen Bezug zum Bekannten haben und sich andererseits mit diesem zu etwas

¹¹⁵ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung 51.

¹¹⁶ *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 12.

¹¹⁷ vgl. ebd. 12.

¹¹⁸ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung 51.

¹¹⁹ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 9.

Neuem verknüpfen lassen.“¹²⁰ Nur wenn der Lernstoff zugleich an schon vorhandene kognitive Strukturen anknüpfen kann und dabei trotzdem „Aufforderungscharakter“ besitzt, d.h. den Lernenden neugierig macht und so zur Auseinandersetzung motiviert, kann er nachhaltig im Gedächtnis verankert werden. Völkel geht davon aus, dass die Behaltensleistung dann besonders hoch ist, wenn sowohl die linke Gehirnhälfte, für die das sprachlich-begrifflich-abstrakt-analytische und diskursive Denken charakteristisch ist, als auch die rechte Gehirnhälfte, in der sich das intuitiv-bildhafte-konkrete-holistische Denken lokalisieren lässt, aktiviert werden. Handlungsorientierter Unterricht sorgt für eine ausgeglichene Beanspruchung der beiden Gehirnhälften und damit für eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit bestimmten Problemen oder Phänomenen, die im historisch-politischen Unterricht auftauchen.¹²¹ Der Psychologe und Pädagoge Bernd Weidenmann nennt drei Strukturprinzipien für erfolgreiche Lernprozesse:¹²²

- 1.) Erfahrungs- und Lebensweltbezug: Damit wird nochmals auf die Notwendigkeit der Anschlussfähigkeit von neuem Lernstoff an schon bestehende kognitive Strukturen verwiesen. Wenn es gelingt, die Lerninhalte in realistische und komplexe Situationen, die in Bezug zu den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler stehen, zu bringen, sind gute Voraussetzungen für individuelles Lernen gegeben. Unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung eignen sich dafür „Erfahrungsdefizite im lebensweltlichen Bereich der Lernenden, subjektiv-biographisch relevante Fragen und zentrale gesellschaftliche und globale Probleme.“¹²³
- 2.) Kontexte und Perspektiven: Umso vielfältiger ein Lerninhalt von den Schülerinnen und Schülern kognitiv gespeichert und repräsentiert wird, desto leichter kann er in unterschiedlichen Kontexten genutzt, können Querverbindungen hergestellt und Abgrenzungen zu ähnlichen Wissensinhalten getroffen werden.¹²⁴
- 3.) Lernen im sozialen Kontext: Lernen gelingt dann, wenn es in Interaktionen mit anderen Lernenden und/oder Expertinnen bzw. Experten passiert. Es wird als interaktiver Vorgang begriffen, der von einer ansprechenden Lernumgebung und

¹²⁰ Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 9.

¹²¹ vgl. ebd. 10.

¹²² Folgende Aufzählung orientiert sich an jener in einem Artikel von Bärbel Völkel: vgl. Völkel, Handlungsorientierung 52.

¹²³ Gerhard Wöll, Handeln. Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht (Hohengehren 1998) 13.

¹²⁴ vgl. Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 10.

geeigneten Lernformen abhängig ist. Vor allem in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung spielen der soziale Austausch und kommunikatives Handeln eine wichtige Rolle.

2.3.1.3 Lernpsychologische Begründungen

Der schweizerische Entwicklungspsychologe Jean Piaget prägte den Ausspruch, dass alles Wissen an Handeln gebunden sei.¹²⁵ Mentales Wissen, so Völkel, entwickle sich aus Handlungen, die der Mensch selbst ausführt, reflektiert und dann als Handlungsschemata verinnerlicht.¹²⁶ Diese Handlungsschemata können sich auf die konkrete Welt (Wie bewegen wir uns? Wie sichern wir unser Überleben?) und auf abstrakte begriffliche Netzwerke beziehen. Unterricht muss – wie schon erwähnt – an bereits vorhandene Handlungsschemata der Lernenden anknüpfen, um Wissen aufbauen zu können. Dem handlungsorientierten Unterricht liegt ein subjekttheoretisches Menschenbild zugrunde. Dieses geht davon aus, dass Menschen Handlungen willentlich einsetzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Innensteuerung). Da Menschen im Regelfall mehrere Handlungsalternativen haben, können sie aus diesen auswählen und ihrem Handeln so einen subjektiven Sinn verleihen. Sie sind damit für ihre Handlungen verantwortlich.¹²⁷

Im Schulunterricht geht es aber weder darum, Handlungen um der Handlung willen zu vollführen¹²⁸, noch möglichst viele Sinneskanäle auf einmal anzusprechen. Bernd Weidenmann weist darauf hin, dass „Sehen und Hören“ und „Lesen und Nacherzählen“ zwei voneinander verschiedene Bezugssysteme sind. Werden zu viele Sinne auf einmal angesprochen, kann das zu einer Überlastung der Lernenden führen und für deren Lernerfolg nachteilig sein. Durch das Ansprechen unterschiedlicher Bezugssysteme wird jedoch ein breiteres Spektrum im Lernenden aktiviert, was zu einer besseren Verfügbarkeit des Wissens führt.¹²⁹ Es geht also darum, durch Handlungen gezielt Sinneseindrücke zu kombinieren und so komplexe Situationen kontextuell eingebettet und durch vielfältige Perspektiven erfahrbar zu machen. Schülerinnen und Schüler sollen durch eine wohldurchdachte Vielfalt an Aktivitäten einerseits unterschiedliche Fähigkeiten und

¹²⁵ zitiert nach: *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 11.

¹²⁶ vgl. ebd. 11.

¹²⁷ vgl. ebd. 11.

¹²⁸ Ausgangspunkt einer Handlung muss immer das konkrete Unterrichtsziel sein. Die Handlung dient als Methode zur Erreichung dieses Ziels, aber niemals als Selbstzweck.

¹²⁹ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung 51.

Fertigkeiten ausbilden bzw. ausbauen und andererseits ihr persönliches Spektrum an Lernstrategien bzw. -erfahrungen erweitern.¹³⁰

2.3.2 Lernverfahren

Thomas Hellmuth nennt in seinem Werk „Historisch-politische Sinnbildung“ mehrere Lernverfahren, die auch für handlungsorientierten Unterricht förderlich sein können. Er unterscheidet dabei zwischen ergebnis- und prozessorientierten Lernverfahren, wobei vor allem – aber nicht ausschließlich – zweitens auch für die Handlungsorientierung maßgeblich sind. Die verschiedenen Lernverfahren sollen nun kurz dargestellt und mit Fokus auf ihre Anwendbarkeit für handlungsorientierten Unterricht speziell untersucht werden.

2.3.2.1 Darbietende Lernverfahren¹³¹

Sie zählen zu den ergebnisorientierten Verfahren und zeichnen sich durch ihren hohen Grad an Steuerung durch die Lehrperson aus. Ziel ist eine möglichst direkte Wissensvermittlung, um bspw. in ein Sachgebiet einzuführen, Zusammenfassungen oder Überblicksdarstellungen bekannt zu machen oder zur Einführung in grundlegende Methoden. Die darbietenden Lernverfahren sind die wohl traditionellste Art der Inhaltsvermittlung im Schulunterricht. Sie sind aber auch aufgrund des zeitökonomischen Aspekts relevant: Der vergleichsweise geringe Zeitbedarf rechtfertigt darbietende Verfahren, wenn es um die Vermittlung von inhaltlich begrenztem und klar strukturiertem, deklarativem Wissen geht.

Die Kritik an darbietenden Lernverfahren sieht Hellmuth differenziert: Zum einen gibt es keine empirischen Befunde dafür, dass sie die Passivität der Lernenden fördern, und zum anderen ist Unterricht nicht deswegen autoritär, weil eine Lehrperson sein Wissen und seine Erfahrungen an andere in einem Lernzusammenhang mitteilt.¹³² Hermann Giesecke sieht im verständigen Zuhören eine höchst anspruchsvolle Tätigkeit, erfordert sie doch hohe Konzentration, logisches Mitdenken und ein ständiges Verknüpfen des Vorgetragenen mit schon vorhandenen kognitiven Strukturen, woraus wiederum Einwände oder Fragen

¹³⁰ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 12.

¹³¹ Für diesen Abschnitt – sofern nicht anders angegeben: vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 256ff.

¹³² vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 257.

entstehen.¹³³ Diese Fürsprache für darbietende Lernverfahren aus den 1970er-Jahren – gefühlt also in der „bildungstheoretischen Steinzeit“ – erhält nicht nur durch die Rezeption durch Hellmuth neues Gewicht. Auch der österreichische Philosoph Konrad Paul Liessmann hält in seinem neuesten populärwissenschaftlichen Werk „Bildung als Provokation“ eine Verteidigungsrede auf den Wert von Lehrervorträgen im Bildungsprozess junger Menschen.¹³⁴ Aber auch für prozessorientierte Lernverfahren und damit auch für die Handlungsorientierung spielen darbietende Lernverfahren eine nicht zu unterschätzende Rolle. Sie erfüllen in manchen methodischen Settings die Funktion, die Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Vorwissen auszustatten, das für die anschließenden Handlungen notwendig ist. Außerdem lassen sich „Instruktion und Konstruktion lernpsychologisch nicht trennen“¹³⁵. Damit Lernende Interesse, Motivation und Eigenaktivität entwickeln können, brauchen sie durch die Lehrperson zuallererst Informationen zu einem bestimmten Sachverhalt, Anleitungen für bestimmte Methoden und wohl auch Hilfe im Erarbeitungsprozess.

2.3.2.2 Erarbeitende Lernverfahren¹³⁶

Die erarbeitenden Lernverfahren nehmen eine Zwischenposition ein und können sowohl den ergebnis- als auch den prozessorientierten Lernverfahren zugeordnet werden. Sie kennzeichnen sich dadurch, dass der Unterricht auf ein der Lehrperson bekanntes und durch sie gewähltes Ziel ausgerichtet ist. Eng an die sokratische Mäeutik angelehnt, werden in Schülerinnen und Schülern durch eine von der Lehrperson durchgeführte Wissensvermittlung Widersprüche bzw. kognitive Dissonanzen evoziert, die die Lernenden dazu motivieren, sich zusätzliches Wissen anzueignen. Die Antworten auf die zuvor erzeugten Widersprüche suchen die Schülerinnen und Schüler allerdings selbst, die Lehrperson bietet nur noch einige Hilfestellungen. Erarbeitende Lernverfahren gelingen dann, wenn die Handlungsspielräume für die Lernenden entsprechend groß sind, es ihnen also möglich ist, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und selbstständig Ideen für die Problemlösung zu entwickeln. Auf der Suche nach Antworten können handlungsorientierte Methoden wie Plan- und Rollenspiele, das Prioritätenspiel oder eine Galerie einen wichtigen Beitrag zu gelingendem Unterricht liefern.

¹³³ vgl. Hermann *Giesecke*, *Methodik des politischen Unterrichts* (Weinheim 1973) 126f.

¹³⁴ vgl. Konrad P. *Liessmann*, *Bildung als Provokation* (Wien 2017) 36–41.

¹³⁵ *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* 257.

¹³⁶ vgl. ebd. 258.

2.3.2.3 Forschend-entdeckendes Lernen

Dieses Lernverfahren wurde schon in der Liste der fachdidaktischen Prinzipien eingehend beschrieben. An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass beim forschend-entdeckenden Lernen der Strukturierungsgrad des Unterrichts sehr gering ist und auch Anleitungen auf ein Minimum reduziert werden sollen.¹³⁷ In seiner Reinform ist forschend-entdeckendes Lernen im realen Unterricht allerdings schwer umzusetzen, weshalb oft auf das „gelenkte entdeckende Lernen“¹³⁸ zurückgegriffen wird. Das forschend-entdeckende Lernen versucht nicht nur neue Zusammenhänge von bestimmten Ereignissen zu finden, sondern auch eigene Verhaltensweisen, Vorurteile und Verallgemeinerungen sichtbar zu machen.¹³⁹ Es nimmt historischen Prozessen seine Eindeutigkeit und löst sie durch die Plausibilität von Lernergebnissen ab.¹⁴⁰

2.3.3 Handlungsorientierung näher definiert

Handlungsorientierung findet sich als didaktisches Prinzip nicht nur im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, sondern auch in der allgemeinen Didaktik. Diese definiert Handlungsorientierung enger als dies in den Sozialwissenschaften geschieht. Der folgende Überblick versucht eine Darstellung über diese beiden unterschiedlichen Ausprägungen von Handlungsorientierung zu geben.

2.3.3.1 Handlungsorientierung im engeren Sinn

Die Forderung nach „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“, die auf Pestalozzi zurückgeht, besagt, dass die Lernenden auf einer ganzheitlichen Ebene angesprochen werden sollen. Lernen passiert nicht ausschließlich auf der intellektuellen Ebene („Kopf“), sondern auch durch körperliche Aktivität („Hand“) und die dabei entstehenden Emotionen („Herz“). Denken, Fühlen und Tun werden als komplementär verstanden, d.h. für gelingende Lernprozesse ist es notwendig, alle drei Bereiche anzusprechen bzw. zu aktivieren. Lernen mit Kopf, Herz und Hand ist stark an der Erstellung von Produkten orientiert. Die

¹³⁷ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 258.

¹³⁸ Eine nähere Definition siehe beim Punkt Forschend-entdeckendes Lernen im Kapitel 2.1.1 Forschend-entdeckendes Lernen.

¹³⁹ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 260. bzw. *Henke-Bockschatz*, Forschend entdeckendes Lernen 21.

¹⁴⁰ vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 259.

umfangreichen Lernvorhaben sind oft sehr zeitintensiv, weshalb diese Art von Unterricht dem Projektunterricht¹⁴¹ stark ähnelt.¹⁴²

Durch das Anknüpfen an die Interessen der Beteiligten und deren Handlungsziele rückt die Schülerinnen- und Schülerorientierung in den Fokus der Unterrichtsplanung. Ausgehend von der Erkenntnis, dass neue Inhalte stets an schon vorhandene kognitive Strukturen anknüpfen und die Lernenden dem historischen Sachverhalt mit grundsätzlichem Interesse begegnen müssen, gibt handlungsorientierter Unterricht keine fixen Unterrichtsschemata vor, sondern eröffnet den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl an Möglichkeiten.¹⁴³ Nicht das zu bearbeitende Thema steht in diesem Fall zur Disposition¹⁴⁴, sondern die Art und Weise seiner Bearbeitung. Völkel geht davon aus, dass sich die Motivation der Lernenden durch die Möglichkeit, jene Methode(n), mit der das Thema bearbeitet werden soll, auszuwählen, erhöht. Es kommt somit zu einer Perspektivenänderung: Es wird nicht mehr das gelehrt, was aus Sicht der Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden soll, sondern was diese zum Thema selbst lernen bzw. erforschen möchten.¹⁴⁵ Nur wenn die Lehrperson diese von den Lernenden geäußerten Wünsche ernst nimmt und die Schwerpunktsetzung im Lernprozess dorthin verlagert, kann diese Form des Unterrichts gelingen.

Neben der Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler gelten der Bezug zu ihrer Lebenswelt und das Anknüpfen an deren Erfahrungswelten als vielversprechende Ausgangsposition für gelingende Lernprozesse. Wenn es gelingt, fachwissenschaftliche Inhalte in Beziehung zur die Lernenden umgebenden „wirklichen Welt“ zu bringen, wird Sinnbildung bei diesen möglich und die oft gestellte Frage „Was hat das alles mit mir zu tun?“ bzw. „Wofür brauche ich das in meinem Leben?“ wird gar nicht erst aufkommen.¹⁴⁶ Vielmehr wird durch die aufgezeigten Widersprüchlichkeiten bzw. Ungereimtheiten

¹⁴¹ Die Idee des Projektunterrichts geht auf John Dewey zurück. Herbert Gudjons hat sich in den letzten Jahr(zehnt)en ebenfalls intensiv damit beschäftigt. s.: John *Dewey*, William H. *Kilpatrick*, Der Projektplan. Grundlegung und Praxis (Weimar 1935). Herbert *Gudjons*, Was ist Projektunterricht? In: Johannes *Bastian* (Hg.), Das Projektbuch (Hamburg 1994). Herbert *Gudjons*, Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität (Bad Heilbrunn ⁵1997).

¹⁴² vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 14.

¹⁴³ vgl. ebd. 14.

¹⁴⁴ Aufgrund der Vorgaben durch den Lehrplan müssen bestimmte Themenbereiche im Unterricht behandelt werden.

¹⁴⁵ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 15.

¹⁴⁶ vgl. ebd. 16.

historisch-politisches Erkenntnisinteresse in den Schülerinnen und Schülern evoziert, das als intrinsische Motivation den Erkenntnisprozess antreibt und so viel stärker wirkt als extrinsische Faktoren. Vor allem außerschulische Lernorte können sich in diesem Zusammenhang für handlungsorientierten Unterricht eignen.¹⁴⁷ Dabei ist zu beachten, dass das bloße Aufsuchen eines außerschulischen Lernorts weder die Motivation der Schülerinnen und Schüler steigert noch fachwissenschaftliche Inhalte besonders gut verankern kann. Erst durch die didaktische Aufbereitung bzw. Entscheidung durch die Lehrperson können – im Idealfall – die Lernenden ihre eigene Lebens- und Erfahrungswelt mit dem außerschulischen Lernort in Verbindung bringen und so ein Anstoß für historisches Lernen passieren.

Einen Raum für selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen zu schaffen, ist ein konstitutives Merkmal von handlungsorientiertem Unterricht. Schülerinnen und Schüler sind im handlungsorientierten Unterricht gemeinsam mit dem Lehrenden für den Handlungsplan im Unterricht verantwortlich. Dabei wird unter weitgehender Selbstständigkeit der Lernenden ein grober Handlungsplan (bspw. für ein Zeitzeugeninterview) entworfen, aus dem sich dann Detailplanungen, die in mehreren Gruppen durchgeführt werden, ergeben.¹⁴⁸ Diese Detailplanungen werden wiederum im Plenum besprochen und diskutiert, um dann konkret umgesetzt zu werden. Die Lernenden werden also zu Ko-Produzenten bzw. Ko-Konstrukteuren des Lernprozesses. Sibylle Reinhardt weist darauf hin, dass durch die Verständigung über die konkreten Lerninhalte handlungsorientierter Unterricht besonders demokratisch ist und somit auch einen Beitrag zum Einüben von demokratischen Entscheidungsmechanismen leistet.¹⁴⁹ Abschließend werden die Ergebnisse ausgewertet und interpretiert sowie die eigene Rolle im Forschungsprozess reflektiert.

Aus der Aufzählung wird ersichtlich, dass Handlungsorientierung im engeren Sinn Unterrichtsplanungen bezeichnet, die eine ganze oder mehrere Einheiten umfassen, wie das z.B. bei der Erstellung von Modellen, Theaterstücken oder Fotoromanen der Fall ist. Diese Einheiten zeichnen sich durch einen hohen Grad an Mitsprachemöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler aus und sind stets an der Erstellung eines sinnlich-fassbaren

¹⁴⁷ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 16.

¹⁴⁸ vgl. ebd. 16.

¹⁴⁹ vgl. *Reinhardt*, Handlungsorientierung 276.

Produktes interessiert. Sogenannte „innere Produkte“ – wie die Veränderung eines Standpunktes durch die im Lernprozess gewonnen Einsichten und Erkenntnisse – können ebenfalls Teil von handlungsorientiertem Unterricht im engeren Sinn sein.

2.3.3.2 Handlungsorientierung im weiteren Sinn

Handlungsorientierung, wie sie in den didaktischen Überlegungen für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung definiert wird, muss sich jedoch nicht ausschließlich auf größere Vorhaben erstrecken, sondern meint auch das Einsetzen von schüleraktiven Elementen in Einzelstunden.¹⁵⁰ Als Besonderheit erweist sich, dass die Handlung als didaktische Entscheidung der Lehrperson im Unterricht eingesetzt wird. Handlungen sollen nicht als Selbstzweck, sondern zur Erreichung eines Ziels im Unterricht eingesetzt werden.¹⁵¹ Am Anfang einer Unterrichtsplanung muss also die Zielsetzung stehen, auf der aufbauend dann ein Thema, das an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft, von der Lehrperson ausgewählt wird. Auch die Verfügbarkeit von schülerinnen- und schülergerechten Materialien bzw. Quellen für die Erschließung des gewählten Themas ist zu überprüfen, bevor die geeignete Methode zur Erreichung des Unterrichtsziels ausgewählt werden kann.¹⁵² Steht dagegen eine bestimmte Handlung am Beginn des Planungsprozesses, ist die Gefahr groß, dass diese im Unterricht zu reinem Aktionismus verkommt, die wenig oder nichts zur Erreichung der Unterrichtsziele beitragen kann. Eine Unterrichtseinheit, die handlungsorientierte Elemente berücksichtigt, ist nach Völkel idealtypisch folgendermaßen aufgebaut:

- 1) Eröffnung eines Konflikts: Ohne einen gelungenen Einstieg ist es sehr schwierig, die Schülerinnen und Schüler für das in der Einheit behandelte Thema zu gewinnen.¹⁵³ Wichtig ist es, dass die Lernenden bereits in dieser Phase von einem offenen Problem vor Fragen gestellt werden. Sie bilden den Hintergrund – und die Motivation – für den weiteren Lernprozess.¹⁵⁴
- 2) Mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den beteiligten Positionen: Um vergangene oder gegenwärtige Konflikte zu bearbeiten, ist es im Sinne der

¹⁵⁰ vgl. Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 17.

¹⁵¹ vgl. ebd. 18.

¹⁵² vgl. ebd. 18f.

¹⁵³ vgl. Gerhard Schneider, Einstiege. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2004) 595.

¹⁵⁴ vgl. Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 19.

Multiperspektivität¹⁵⁵ angebracht, verschiedene Standpunkte zu einem (historischen) Sachverhalt aufzuzeigen. Ohne verschiedene Perspektiven bleibt den Schülerinnen und Schülern womöglich das Problem- bzw. Konflikthafte einer Situation verborgen.¹⁵⁶

3) Anwendung und Erweiterung des Erarbeiteten in einer Handlung: Das schon erworbene Wissen soll im folgenden Schritt nun in eine oder mehrere Handlungen übersetzt werden. Die Art und Weise der Handlung(en) lässt sich in drei verschiedene Gruppen kategorisieren¹⁵⁷:

- reales Handeln: Erkundung, Expertenbefragung, Interview, Klassenrat, Projektinitiativen, Schülerzeitung, Ausstellung, Demonstration, Wettbewerb etc.
- simulatives Handeln: Rollenspiel, Planspiel, Debatte, Streitgespräch, Podiumsdiskussion, Pro-Kontra-Diskussion, Talkshow, Frühschoppen etc.
- produktives Gestalten: Lernspiel, Puppenspiel, Theater, Schattenspiel, Wandzeitung, Litfaßsäule, (Foto-)Reportage, Videofilm, Collage, Modellbau, Diorama, Comic, Plakat, Bilderbuch, Hörspiel, Rätsel, Quiz etc.

Für die Unterrichtsplanung ist es entscheidend, sich über das zur Verfügung stehende Zeitbudget im Klaren zu sein. Steht für die Bearbeitung eines Themas nur eine Unterrichtsstunde zur Verfügung, ist die Realisierung eines Videofilms oder die Erstellung einer Schülerzeitung nicht möglich. Dagegen können Pro-Kontra-Debatten, die Gestaltung einer Litfaßsäule oder ein Planspiel sehr wohl innerhalb einer 50-Minuten Einheit Platz finden – allerdings nur bei entsprechender, d.h. sehr konkreter und klarer Planung.¹⁵⁸ Neben dem zeitlichen Aspekt ist die gewählte Methode auf die Zielsetzung und den Beitrag, den sie zur Zielerreichung geben kann, zu überprüfen. Dafür spielt die Einbettung der gewählten Aktivität in den restlichen Unterrichtsprozess eine entscheidende Rolle. Die Beantwortung der Fragen, was einer Handlung vorausgehen, sie begleiten und ihr folgen muss, damit Schülerinnen und Schüler so gut wie möglich an ihr einen Erkenntnisgewinn vollziehen können, stellen einen essenziellen Teil der Unterrichtsplanung dar. Schließlich ist noch der Aufwand, den die Handlung im Unterricht verlangt, mit dem zu erwartenden Erkenntnisgewinn in Relation zu setzen. Diese sollen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen – verspricht

¹⁵⁵ mehr dazu s. Kapitel 2.1.7

¹⁵⁶ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 19.

¹⁵⁷ Diese Aufzählung wurde von *Völkel* übernommen: *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 19.

¹⁵⁸ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 19.

anderes methodisches Vorgehen denselben Erkenntnisgewinn bei weniger (Zeit)Aufwand, ist diese der Handlung vorzuziehen.¹⁵⁹

- 4) Reflexion und Deutung durch Rückbezug zur Ausgangsfrage: Die Art der Reflexionsebenen stellt ein weiteres Entscheidungskriterium für (oder gegen) eine geplante Handlung im Unterricht dar. Besonders wichtig erscheint hierbei, dass die gesetzte Handlung Sprachanlässe liefern soll, die für die Erreichung des Unterrichtsziels dienlich sind. Auch die Frage, wie die Reflexion geschehen soll, muss im Vorhinein von der Lehrperson geplant werden. Soll diese im Plenum, in Kleingruppen oder individuell stattfinden? Kann bzw. soll die Reflexion visuell – etwa durch mind maps oder Plakate – begleitet/gesichert werden?¹⁶⁰

Wichtig ist, dass sich die Qualität einer Unterrichtseinheit nicht an der Aktivität der Lernenden misst, sondern immer aus dem Erkenntnisgewinn, den sie aus den gesetzten Unterrichtsimpulsen gezogen haben. Keine noch so attraktive, spannende Aktivität rechtfertigt ihren Einsatz im Unterricht als Selbstzweck, sondern sie muss immer im Dienste des Erkenntnisgewinns stehen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass der Unterricht von der Methode her geplant wird und das historisch-politische Lernen in den Hintergrund gerät. Für die Planung von handlungsorientierten Elementen im Unterricht ist deshalb entscheidend, dass Inhalte, Ziele, Methoden und Medien interdependent verbunden sind und sich in ein Gesamtbild zusammenfügen.¹⁶¹

2.3.4 Konstitutive Merkmale von handlungsorientiertem Unterricht

2.3.4.1 Vergangene Erfahrungen für eigene Entscheidungen nutzbar machen

Erfahrungen spielen im Geschichtsunterricht eine wesentliche Rolle. Peter Schulz-Hageleit unterscheidet dabei die Subjekt- und die Objektebene. Während erstere die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart meint und auf deren Lernlogik referiert, bezieht sich die Objektebene auf die Erfahrungen anderer Menschen in der Vergangenheit und die zu deren Vermittlung verwendeten Methoden und Medien.¹⁶² Für gelingenden Geschichtsunterricht ist es unerlässlich, dass sich die Erfahrungen der Lernenden mit jenen schon „vergangener“ Menschen verknüpfen lassen, damit sie diese Begegnungen für sich

¹⁵⁹ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 18f.

¹⁶⁰ vgl. ebd. 19f und 28f.

¹⁶¹ *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 20.

¹⁶² vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung 305.

selbst als sinnvoll empfinden und so möglicherweise feststellen können, welchen Wert diese Erfahrungen der Vergangenheit – also Geschichte – für ihre eigene Gegenwart bzw. Zukunft haben können.¹⁶³ Um Erfahrungen der Vergangenheit „wieder zum Leben zu erwecken“, muss ihnen Aufmerksamkeit geschenkt werden, was wiederum voraussetzt, dass sich Schülerinnen und Schüler dafür interessieren, d.h. einen Bezug zur eigenen Lebenswelt erkennen und mit ihrem Vorwissen daran anknüpfen können.¹⁶⁴ Dies kann durch handlungsorientierten Unterricht gelingen.

Als entscheidender Bestandteil des handlungsorientierten Unterrichts lässt sich die Reflexion ausmachen. In jeder Unterrichtseinheit bzw. -sequenz muss die Reflexion der Handlungen, der auftretenden Gefühle und der entstandenen Dynamiken als fester Bestandteil integriert sein. Erst wenn Reflexion und Handlung verknüpft werden, kann in den Lernenden ein Bewusstsein für die Handlungsspielräume von Menschen in der Vergangenheit und – vor allem für die Politische Bildung noch entscheidender – in der eigenen Gegenwart entstehen.¹⁶⁵ Hier zeigt sich, dass Menschen immer in entscheidungsoffenen Situationen leben und dass ihr Handeln die Wirklichkeit formt – bis in die Gegenwart.¹⁶⁶ Geschichte hört dann auf eine abstrakte Erzählung über vergangene Menschen aus einer für uns weit entfernten, fremden Welt zu sein und sie wird zu einem Erfahrungsraum, aus dem Schlüsse für das gegenwärtige Handeln gezogen werden können.

2.3.4.2 Geschichte als Konstruktion begreifen – Perspektivität

Als ein weiteres Merkmal von handlungsorientiertem Unterricht gilt die Perspektivenübernahme, die durch diesen ermöglicht wird. Vereinfacht gesprochen erhalten Schülerinnen und Schüler so die Möglichkeit, „mit den Augen einer vergangenen Person zu sehen“. Dieses „Sehen mit den Augen des Anderen“ muss ebenso gelernt werden wie andere historische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Als entscheidend erweist sich dabei das Verständnis für die Andersartigkeit (=Alterität) der Vergangenheit. Schülerinnen und Schüler tendieren dazu, heutige moralische Prinzipien auf alle historischen Epochen umzulegen – guter Geschichtsunterricht zeichnet sich jedoch dadurch aus, stets auf die Andersartigkeit der Vergangenheit hinzuweisen.¹⁶⁷ Im Zuge der Perspektivenübernahme

¹⁶³ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 22.

¹⁶⁴ vgl. ebd. 23.

¹⁶⁵ vgl. ebd. 30.

¹⁶⁶ vgl. ebd. 36.

¹⁶⁷ vgl. ebd. 31.

ist es daher wichtig, darüber nachzudenken, wie Menschen vergangener Zeiten gedacht haben, welchen Strukturen und Rahmenbedingungen sie unterworfen waren und welche Handlungsspielräume sich daraus ergaben bzw. welche Konsequenzen bestimmte Handlungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen nach sich zogen. Die Kompetenz zur Wahrnehmung der Alterität liegt also darin, „der voreiligen Angleichung der Geschichte in die Gegenwart entgegenzuarbeiten“¹⁶⁸ und so einfache Kausalitäten zu vermeiden.

Zu ihrer Erlangung spielt die Reflexion wiederum die entscheidende Rolle. Für die Wahrnehmung fremder bzw. eigener Blickwinkel bei der Rekonstruktion von Vergangenheit spielt das Verfahren „Erklären und Verstehen“ eine wichtige Rolle. Es nimmt im handlungsorientierten Geschichtsunterricht eine Zwischenposition ein. Einerseits ist es für eine gelingende Perspektivenübernahme in der Handlung wichtig, so nahe wie möglich an die Lebensumstände, Denkweisen, Wertvorstellungen vergangener Menschen herangeführt zu werden. Andererseits birgt genau dieses Heranrücken die Gefahr einer unhistorischen Identifikation. Durch Reflexionsprozesse kann diese Identifikation bewusstgemacht werden. Der Begriff „Verstehen“ meint den Versuch, sich an das Erleben vergangener Menschen anzunähern. Um die zeitspezifischen Eigenheiten in diesen Verstehensprozess einbeziehen zu können, ist wiederum das Verfahren „Erklären“ notwendig, das die Lebensbedingungen der Menschen vergangener Zeit in den Fokus rückt.¹⁶⁹

Neben der Fähigkeit, die Perspektive vergangener Menschen wahrzunehmen, ist die Reflexion der eigenen Perspektivität konstitutiver Bestandteil im handlungsorientierten Geschichtsunterricht. Jede Person betrachtet durch ihre Erfahrungen, den sozioökonomischen Hintergrund, die politische Sozialisation etc. Geschichte durch einen eigenen individuellen Bezugsrahmen, in dem moralische Urteile getroffen werden. Die Fähigkeit zur Reflexivität kann diesen Bezugsrahmen sichtbar machen. Diese kann bspw. dadurch gefördert werden, dass es im Geschichtsunterricht niemals eine gemeinsame, „richtige“ Lösung bei der Interpretation und Deutung einer Quelle gibt, sondern, dass immer Spielräume vorhanden sind. Allein dadurch wird sichtbar, dass es im Klassenraum außer der eigenen Perspektive noch viele andere Blickwinkel auf ein und dieselbe Quelle

¹⁶⁸ Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 34.

¹⁶⁹ vgl. ebd. 32.

gibt – in der sprachlichen Auseinandersetzung mit den Mitschülerinnen und Mitschülern erkennt das Individuum seine eigene Perspektivität und mögliche blinde Flecken.¹⁷⁰

2.3.4.3 (Selbst)Reflexion als zentrales Element

In den bisherigen Ausführungen wurde schon mehrmals auf die Bedeutung der Reflexion bzw. der Selbstreflexion für handlungsorientierten Unterricht hingewiesen. Ohne die Reflexion der im Unterricht gesetzten Handlung(en) läuft handlungsorientierter Unterricht Gefahr am Kern der Sache vorbeizugehen. Historisches Lernen und historisch-politische Sinnstiftung kommen ohne Reflexion nicht aus. Sie ist ein notwendiges Element für individuelle Sinnbildungsprozesse. Handlungsorientierte Methoden führen zu einer sehr starken Annäherung an das historische Subjekt, was oft mit einer engen Identifikation einhergeht. Diese Identifikation ist wie oben erwähnt einerseits wünschenswert, andererseits aber auch problematisch. Eine „unhistorische Identifikation“ kann nur durch Reflexion der eben erlebten Situation vermieden werden. Schon in der Unterrichtsplanung ist es wichtig, die Phase der Reflexion detailliert durchzudenken. Folgende Fragen können dabei helfen:¹⁷¹

- Wie können Schülerinnen und Schüler die unhistorische Identifikation überwinden?
Dies kann beispielsweise durch Aufgabenstellungen gelingen, in denen die Lernenden dazu angehalten werden, das eben im handlungsorientierten Unterricht Erlebte, nochmals in komprimierter Form wiederzugeben. Besonders vielsprechend ist in diesem Fall, die Schülerinnen und Schüler in die Rolle eines Journalisten schlüpfen zu lassen, der in einem Zeitungsartikel die Geschehnisse Revue passieren lässt.
- Auf welche Aspekte soll bei der Reflexion auf jeden Fall eingegangen werden?
Hier geht es vor allem darum, das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die Andersartigkeit der Vergangenheit zu schulen. Heutige Sichtweisen können nicht einfach auf vergangene Situationen angewendet werden. Gerade wenn es um Gerechtigkeitsfragen geht, ist es notwendig, das eigene Gerechtigkeitsempfinden zu thematisieren und so die in der Vergangenheit abweichenden Vorstellungen von Recht und Unrecht in den Blick zu nehmen. Auch die Frage nach den verfügbaren bzw. für eine Bevölkerungsgruppe zugänglichen Informationen muss Beachtung finden. Was

¹⁷⁰ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 33f.

¹⁷¹ vgl. ebd. 28–30.

- konnten Menschen damals „sehen“? Waren sie sich der Konsequenzen ihres Handelns bewusst? Wie wirkte sich die „Einschränkung des Sehens“ auf ihre Handlungen aus?
- Welche Erkenntnisse bzw. Transferleistungen sollen die Lernenden am Ende der Stunde gewinnen bzw. vollbringen?

In diesem Punkt geht es um die Beurteilung der vergangenen Situation und den Schlüssen, die die Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Gegenwart ziehen können. Dabei kommt auch der schon erreichte Grad des Fremdverstehens bzw. der Wahrnehmung von Alterität zum Ausdruck. Reflexionsfragen können sein: Haben die handelnden Personen ihre Ziele verfehlt? Ist ihr Vorgehen folgenlos geblieben? Waren sie dumm? Ist der von der Gruppe angestoßene Prozess abgeschlossen oder wirkt er noch in unserer Gegenwart fort? Warum schätzen wir die damalige Situation heute so ein? Welche Forderungen könnte die Gruppe heute aufstellen bzw. was würden sie an den heutigen Verhältnissen für verbesserungswürdig halten? Wer könnte sich ihrem Anliegen heute entgegenstellen? etc.

Handlung und Reflexion sind in jeder handlungsorientierten Unterrichtseinheit untrennbar miteinander verbunden. Schülerinnen und Schüler können so Verbindungen zwischen vergangenen Ereignissen und ihrer eigenen Gegenwart herstellen. Sie lernen, dass nichts „schon immer so war“ und deshalb nicht verändert werden kann oder soll. Den Lernenden kann bewusst werden, dass Veränderungen oft viele Jahrzehnte oder Jahrhunderte dauern und sich kurzfristige Niederlagen für eine bestimmte Gruppe langfristig in Erfolge verwandeln können. Sie können lernen, dass Mut zum Handeln oft ein entscheidendes Kriterium für die Veränderung von Zuständen ist, die als unfair bzw. unerträglich empfunden werden.¹⁷² Die Reflexion ermöglicht die Wahrnehmung der Alterität von Vergangenheit und Fremdverstehen, sie weist auf die eigene Perspektivität durch die Sozialisation hin und durch die Auseinandersetzung mit den Mitschülerinnen und Mitschülern wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion gefördert.

2.3.5 Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht

Grundsätzlich existieren im handlungsorientierten Unterricht zwei Dimensionen, in denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler einer Bewertung zugeführt werden können. Neben der eher traditionelleren produktorientierten Leistungsmessung – Was ist das

¹⁷² vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 29.

Ergebnis einer handlungsorientierten Unterrichtseinheit? – spielt vor allem die prozessorientierte Beurteilung die entscheidende Rolle. Für beide Formen gilt, dass Leistungsbewertung im handlungsorientierten Geschichtsunterricht einem Paradigmenwechsel gleichkommt, weil die Sinnhaftigkeit von punktuellen Leistungsüberprüfungen wie Tests nur mehr sehr eingeschränkt oder nicht mehr gegeben ist. Dagegen sollen die Lernenden schrittweise dazu übergehen, sich selbst zu beurteilen. Die Kriterien der Bewertung und deren Gewichtung für die Gesamtnote werden in einem kooperativen Prozess von der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern vor Beginn des Arbeitsprozesses festgelegt. Die Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht nimmt von einem individualistischen und konkurrenzorientierten Leistungsverständnis Abstand. Es soll durch ein auf Kooperation und gemeinsamem Lernen basierendes ersetzt werden.¹⁷³

2.3.5.1 Prozessorientierte Leistungsbewertung

Die prozessorientierte Leistungsbewertung beobachtet und beschreibt in erster Linie die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Dabei sollen nicht nur historische Grundkenntnisse bzw. Faktenwissen in die Notengebung miteinbezogen werden, sondern auch die Analyse- und Bewertungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Vor allem in den Bereichen der Methodenkompetenz kommt es laut Völkel öfter zu Missverständnissen, weshalb diese auch hier nochmals kurz dargestellt werden sollen:

Die allgemeine Methodenkompetenz ist fachunabhängig und bezieht sich auf die Fähigkeit, Arbeitsabläufe zielgerichtet zu planen, durchzuführen und Entscheidungen zu treffen. Die fachspezifische Methodenkompetenz fokussiert auf die Arbeitstechniken der Geschichtswissenschaft und gibt über die Fähigkeit bzw. Bereitschaft zu multiperspektivischem und (selbst-)reflexivem Arbeiten Aufschluss. Auch die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Alterität, zu (historischem) Fremdverstehen und das Verfahren „Erklären und Verstehen“ werden durch die fachspezifische Methodenkompetenz abgedeckt. Schlussendlich nennt Völkel noch die fachspezifischen Methoden des Erkenntnisgewinns als eigenständigen Bereich der Methodenkompetenz. Hier spricht sie

¹⁷³ vgl. Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 43f.

vor allem die Fähigkeit zu kriteriengeleiteter Quellenarbeit und zu Multiperspektivität an.¹⁷⁴

Prozessorientierte Leistungsbeurteilung findet in drei verschiedenen Anforderungsbereichen statt. Diese sollen die Schülerinnen und Schüler von Anfang an kennen, um sie in ihre Lern- und Arbeitsprozesse bewusst einzubauen und so ihre Kompetenzen im Bereich des historischen Lernens zu fördern. Auf einer ersten Reflexionsebene sollen die Lernenden die Entwicklung von Sachkompetenz nachweisen. Dies können sie dadurch, dass sie erarbeitetes Sachwissen in seinem Zusammenhang wiedergeben und dabei verwendete historische Arbeitstechniken (wie z.B. Multiperspektivität oder „Erklären und Verstehen“) beschreiben und erklären können. Auf einer zweiten Ebene sollen die Schülerinnen und Schüler historische Methodenkompetenz zeigen, in dem sie auf Basis der Analyse eines historischen Prozesses/Sachverhalts eigenständige Sachurteile fällen können. Die dritte Reflexionsebene beinhaltet die Deutungskompetenz: Hier sollen die Lernenden durch selbstständige Begründungen, Folgerungen oder Wertungen die Verarbeitung komplexer Erkenntnisse zeigen. In diesem Zusammenhang spielen vor allem die Berücksichtigung der Perspektivität und der Umgang mit der Alterität von Vergangenheit für die Bewertung die entscheidende Rolle.¹⁷⁵

Um Prozesse über einen längeren Zeitraum zu dokumentieren und so eine Basis für die Leistungsmessung zu schaffen, eignen sich Lerntagebücher oder Portfolios. In Lerntagebüchern¹⁷⁶ sollen die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lern- und Erkenntnisprozess reflektieren, wobei die Schlüsselfrage „Was habe ich *gelernt*?“ lautet. Diese steht im klaren Gegensatz zur Frage „Was habe ich gemacht?“ und bezieht sich auf die oben formulierten Anforderungsbereiche. Das Lerntagebuch soll begleitend zu einem im Unterricht behandelten Thema geführt werden, wobei die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden können, welche Phasen des Unterrichts sie darin festhalten möchten. Allerdings bietet sich eine Absprache über eine Mindestanzahl von Einträgen an. Diese Art und Weise der Reflexion verlangt Einübung, wobei ein Reflexionsrahmen¹⁷⁷ den Schülerinnen und Schülern dabei helfen kann.

¹⁷⁴ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 45.

¹⁷⁵ vgl. ebd. 45.

¹⁷⁶ Die Anmerkungen zum Lerntagebuch beziehen sich auf: *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 46.

¹⁷⁷ Barbara Völkel zeigt eine mögliche Variante davon auf: s. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 47.

Portfolios sind eine Sammelmappe, in der eigene Arbeiten der Lernenden dokumentiert werden. Dies können Hausaufgaben, Ergebnisse von Einzel- oder Gruppenarbeiten, Referate oder zusätzliche Leistungen sein. Neben diesen Produkten des laufenden Schuljahres spielen Lernberichte eine entscheidende Rolle im Portfolio. Diese dienen ähnlich dem Lerntagebuch als Reflexionsanlass. Da Portfolios über einen längeren Zeitraum geführt werden, kann man aus ihnen sehr gut den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ablesen. Diese können selbst bestimmen, welche Arbeiten im Portfolio Platz finden sollen. Als Einschränkungen dieser Freiheit gilt eine Mindestzahl an Beiträgen und die Verpflichtung, zu größeren behandelten Themen zumindest einen Beitrag im Portfolio zu sammeln. Für im Umgang mit Portfolios ungeübte Lernende ist es wichtig, dass am Beginn der Portfolioarbeit eine konkrete Hilfe für die Erstellung der Arbeits- und Lernberichte gegeben wird.¹⁷⁸

Für die Lehrenden gilt es, solche prozessorientierten Leistungen nicht einfach durch eine einzelne Note mit knappem Kommentar zu beurteilen, sondern die Bewertung in schriftlicher Form – gegebenenfalls unter Zuhilfenahme eines Analyserasters – abzugeben.¹⁷⁹

2.3.5.2 Produktorientierte Leistungsbewertung

Produkte sind ebenfalls Teil der Leistungsmessung im handlungsorientierten Geschichtsunterricht. Diese entstehen meist aus kooperativen Arbeitsformen. Dabei ist es wichtig, die im Produkt ersichtlichen historischen Kompetenzen in den Fokus zu rücken (und nicht etwa spezielle künstlerische Fähigkeiten). Es soll ermittelt werden, ob es den Schülerinnen und Schülern gelungen ist, eine fremde Perspektive einzunehmen, an ihr Vorwissen anzuknüpfen, den historischen Sachverhalt aus unterschiedlichen Positionen und seine Kontroversität darzustellen und dabei historische Quellen angemessen verarbeitet bzw. an das erstellte Produkt angebunden zu haben. Weiters stellt sich die Frage, ob es den Lernenden gelungen ist, in die Motive und Wertvorstellungen der vergangenen Menschen einen Einblick zu gewähren. Schließlich soll sich im Produkt zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler den Sachverhalt verstanden haben.¹⁸⁰

¹⁷⁸ vgl. ebd. 46, 48.

¹⁷⁹ vgl. ebd. 48.

¹⁸⁰ vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 48f.

3 Strukturanalyse und Gesellschaftsgestaltung

Um mit den Herausforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft(en) umgehen zu können, ist eine Kenntnis der Strukturen ebendieser unumgänglich. In diesem Kapitel soll auf die vielfältigen Analysen von Wissenschaftlern aus verschiedenen Bereichen (Ökologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Ökonomie) eingegangen werden, um zu zeigen, dass Scheidler mit seiner Gesellschaftsanalyse und der Forderung nach Veränderung keineswegs alleine dasteht.

3.1 Die Erde als Raumschiff bei Wolfgang Pekny

Am Beginn soll eine Metapher des österreichischen Umweltaktivisten und Geschäftsführers der Plattform Footprint (Website¹⁸¹ zum ökologischen Fußabdruck) Wolfgang Pekny stehen. Er vergleicht in seinen Vorträgen¹⁸² den Planeten Erde gerne mit einem Raumschiff.

In diesem Raumschiff arbeiten viele Menschen in ganz unterschiedlichen Bereichen, alle haben ihre Sorgen, Freuden und Probleme, manche stehen auch in Streit zueinander, ein Punkt aber ist allen Bewohnerinnen und Bewohnern bewusst: Wenn das gemeinsam bewohnte Raumschiff seine Funktion aufgibt, dann ist die Existenz aller bedroht. Deshalb müssen sie trotz interner Meinungsverschiedenheit dafür sorgen, dass ihr *space shuttle* ständig funktionstüchtig bleibt. Seit geraumer Zeit leidet das Raumschiff Erde an dem sich stetig verschärfenden Problem der Überhitzung. Doch obwohl es in manchen Bereichen schon unangenehm heiß wird, scheinen sich nur wenige ernsthaft für das Problem zu interessieren. Es gibt zwar schon ein gewisses Problembewusstsein bei den für die unterschiedlichen Bereiche zuständigen Delegierten, aber bei den gemeinsamen Konferenzen wurden bisher nur unwirksame Maßnahmen beschlossen, die obendrein in den unterschiedlichen Teilen des Raumschiffs nicht oder nur halbherzig umgesetzt werden. Gleichzeitig arbeiten kleine Gruppen innerhalb des Raumschiffs unermüdlich an der Behebung des Problems, aber ihnen wird wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei stellt

¹⁸¹ siehe online unter: <http://www.footprint.at/> (3. 4. 2018).

¹⁸² Die nun folgende Darstellung stammt aus der Erinnerung des Autors, der einem Vortrag von Wolfgang Pekny im haus.konradsheim am 10. Oktober 2013 beiwohnte. Die Metapher vom Raumschiff Erde ist auch in Interviews mit Pekny nachzulesen, z.B.: Tobias Krone, Dem Raumschiff Erde gehen die Vorräte aus. In: www.br.de (8. 8. 2016). online unter: <https://www.br.de/puls/themen/welt/interview-welterschoepfungstag-wolfgang-pekny-100.html> (9. 5. 2018). bzw. *footprint.at*, Greenpeace (Hg.), Interview mit Wolfgang Pekny. online unter: <https://vimeo.com/87549084> (9. 5. 2018).

sich nicht nur die Überhitzung als Gefahr heraus, auch andere Probleme – wie die zunehmende Knappheit von Trinkwasser oder das massenhafte Aussterben von Arten – werden sichtbar. Den Bewohnerinnen und Bewohnern des Raumschiffs dämmert zwar, dass viele dieser Probleme etwas miteinander zu tun haben könnten, aber so richtig sehen wollen oder können das nur wenige. Vielen wird bewusst, dass sie die Komplexität des Raumschiffs unterschätzt haben und die Konsequenzen ihrer Handlungen nicht abschätzen können. Obwohl sie wissen, dass erst ihr vergangenes Handeln zu der Entstehung der Probleme geführt hat, machen sie, wie von einem bösen Geist gesteuert, weiter wie bisher.

Die von Pekny geschaffene Metapher macht augenscheinlich, dass die Menschheit in ihrer Gesamtheit von globalen Problemen betroffen bzw. von ihren Auswirkungen gefährdet ist. Dass sie sich in einer Zeit großer Krisen befindet, ist nicht zu leugnen. Zur Klimakrise, die im Zusammenhang mit den ökologischen Verwerfungen noch die größte mediale Aufmerksamkeit erfährt, gesellte sich spätestens mit dem Bankrott der US-Investmentbank Lehmann Brothers im September 2008 auch noch eine den Globus umspannende Wirtschaftskrise, von der die westlichen Industriestaaten am stärksten betroffen waren bzw. sind. Die geopolitischen Spannungen verschärfen sich in den letzten Jahren wieder, soziale Spannungen auch innerhalb der europäischen Gesellschaften nehmen zu und Menschen in sogenannten „strukturschwachen“ Regionen erleben ökonomische Perspektivenlosigkeit.¹⁸³

Beinahe unbemerkt stellen noch weitere Krisen die Menschheit vor große Herausforderungen: Die Süßwasserreserven des Planeten schmelzen ab, die Ozeane übersäuern und werden zunehmend vermüllt, Tier- und Pflanzenarten sterben rasant aus. Auch das politische System ist im Umbruch. Die in Europa lange vorherrschende Dominanz von zwei großen Volksparteien, die jeweils eine moderate linke oder rechte Position einnahmen, geht in praktisch allen Ländern der Europäischen Union zu Ende. Führte im Jahr 2000 die Regierungsbeteiligung der rechtspopulistischen bzw. rechtsextremen¹⁸⁴ FPÖ noch zu Sanktionen der EU-15 gegen Österreich, so spielen mittlerweile rechtspopulistische Parteien in beinahe allen Ländern eine wichtige Rolle,

¹⁸³ vgl. Ulrich *Brand*, Markus *Wissen*, Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus (München 2017) 13.

¹⁸⁴ Ob die FPÖ als rechtspopulistisch oder rechtsextrem bezeichnet werden soll, ist selbst unter Politikwissenschaftlern umstritten. Da dieser Punkt aber nicht Teil der Forschungsarbeit ist, soll diese Diskussion hier nicht weiter vertieft werden.

immer öfter auch in Regierungsverantwortung.¹⁸⁵ Die USA werden seit Jänner 2017 vom Rechtspopulisten Donald Trump regiert. Die um die Jahrtausendwende feststellbare Linkswende in Lateinamerika, durch deren Regierungen erstmals die Rechte der *pachamama* (Mutter Erde) in einzelne Verfassungen¹⁸⁶ geschrieben wurde, wird in den letzten Jahren von einer konservativen, teilweise neoliberalen Gegenreaktion¹⁸⁷ abrupt beendet. Außerdem zeigt sich aus der Retrospektive, dass auch die linken Regierungen, wie etwa in Bolivien, die extraktivistische Wirtschaftspolitik fortsetzten und ökologische Schäden in Kauf nahmen, um wirtschaftliches Wachstum zu generieren. Alleine diese kurze Aufzählung macht klar, dass sich die Welt im Umbruch befindet. Das globale System wird instabiler. Seine Krisenhaftigkeit stellt die globale Menschheit vor gigantische Probleme, die noch dazu in relativ kurzer Zeit gelöst werden müssen, um die durch ökologische Veränderungen beförderten sozialen Spannungen möglichst gering zu halten.

Wolfgang Pekny spricht in seinen Vorträgen auch davon, dass die Menschheit so rasch wie möglich einen „Globalverstand“ ausbilden, d.h. dass sie sich der gegenseitigen Abhängigkeiten bewusst werden muss. Ähnliches meint die Philosophin Martha Nussbaum, wenn sie in ihren Überlegungen Kosmopolitismus beschreibt und fordert.¹⁸⁸ Menschen sollen sich nicht mehr über ihre Zugehörigkeit zu einer Familie oder Nation definieren, sondern als Teil der Spezies Mensch. Erst wenn das gelingt, beginnt der Mensch global bewusst zu handeln. Genauso wenig wie die allermeisten Menschen heutzutage bewusst Handlungen setzen, die Leid über ihre nächsten Angehörigen bringen, genauso wenig werden Kosmopolitinnen und Kosmopoliten die Würde eines anderen Menschen wo

¹⁸⁵ Momentan tragen in Finnland, Griechenland, Bulgarien, Polen, Ungarn und der Slowakei Rechtspopulisten Regierungsverantwortung. In Italien, den Niederlanden und Dänemark waren sie schon in der Regierung bzw. stützten diese. In Großbritannien gewann die vom Rechtspopulisten Nigel Farage (UKIP) maßgeblich gestaltete Kampagne für den EU-Austritt (Brexit) ein Referendum, in Frankreich stimmten bei der Präsidentenwahl über 40 % für die Rechtspopulistin Marine Le Pen und in Italien wurde die rechtspopulistische Lega Nord mit beinahe 20 % der Stimmen zweitstärkste Kraft bei den im März 2018 stattfindenden Parlamentswahlen und wird voraussichtlich dem nächsten Regierungsbündnis angehören.

vgl. APA (Hg.), Rechtspopulisten in EU-Regierungen (noch) die Ausnahme. 14. Dezember 2017. Online unter: <https://derstandard.at/2000070330863/Rechtspopulisten-in-EU-Regierungen-noch-die-grosse-Ausnahme> (29. 1. 2018).

¹⁸⁶ Dazu zählen Bolivien und Ecuador. In Bolivien gilt *pachamama* als Rechtsperson und philosophischer und juristischer Bestandteil zur Sicherung des Allgemeinwohls.

¹⁸⁷ Dies betrifft vor allem die beiden großen lateinamerikanischen Länder Argentinien und Brasilien. Auch in Chile hat mit Sebastian Piñera ein konservativer und neoliberaler Kandidat die sozialdemokratische Präsidentin Michelle Bachelet abgelöst.

¹⁸⁸ vgl. Martha Nussbaum, Patriotism and Cosmopolitanism. In: Martha Nussbaum (Hg.), *For Love of Country?* (Boston 2002) 3–20.

immer auf der Erde verletzen wollen. Auch die italienische Wissenschaftlerin Silvia Federici, die emeritierte Professorin für politische Philosophie und Women Studies ist und Publikationen im Bereich der Globalisierungskritik und der Allmenden vorzuweisen hat, formuliert die Notwendigkeit einer Inklusion aller Menschen: *„Kein Gemeinsames ist möglich, sofern wir uns nicht weigern, unser Leben und unsere Reproduktion auf dem Leid anderer zu gründen und uns als von ihnen getrennt wahrzunehmen.“*¹⁸⁹

3.2 Die Weltrisikogesellschaft bei Ulrich Beck

Der deutsche Soziologe Ulrich Beck prägte Mitte der 1980er-Jahre den Begriff der „Risikogesellschaft“, den er im Zuge seiner Forschungsarbeiten im Jahr 2007 schließlich auf „Weltrisikogesellschaft“ ausbaute. Die Weltrisikogesellschaft sieht er als eine Folge der Moderne, die nicht nur bis dahin unbekannte Erfolge, sondern auch Risiken hervorbrachte. Die moderne Gesellschaft krankt demnach nicht an ihren Niederlagen, sondern an ihren Siegen.¹⁹⁰ Gefahren wie der Klimawandel, die unberechenbaren Folgen genetisch veränderter Nahrungsmittel oder die Erzeugung atomarer Energie machen nicht vor nationalstaatlichen Grenzen halt, sondern betreffen die Menschheit in ihrer Gesamtheit.¹⁹¹ Die durch den schon angesprochenen Crash von Lehmann Brothers losgetretene Finanz- und Wirtschaftskrise belegt, dass auch die Geldwirtschaft in ihrer gegenwärtigen Form der globalen Vernetzung bis dahin ungeahnte Risiken birgt.

Ulrich Beck typologisiert drei Arten von Risiken: ökologische wie die Klimaerwärmung, ökonomische wie globale Finanzkrisen und terroristische.¹⁹² Während die ersten beiden als Nebenfolgen von Entscheidungen im Modernisierungsprozess auftreten und damit zufällig geschehen, handelt es sich bei den terroristischen Risiken um intendierte Katastrophen. Risiken sind nicht gleichbedeutend mit Katastrophen, sondern sie sind die „Antizipation der Katastrophe. [...] sie vergegenwärtigen einen Weltzustand, den es noch nicht gibt.“¹⁹³ Risiken sind immer unberechenbar und ihr Eintreten ist ungewiss.

¹⁸⁹ Silvia Federici, *Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im neoliberalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution* (Berlin 2012) 100.

¹⁹⁰ vgl. Ulrich Beck, *Weltrisikogesellschaft. Die globalen Gefährdungen – vom Terror bis zum Klimawandel* (Frankfurt/Main 2007) 54.

¹⁹¹ vgl. Ulrich Beck, *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung* (Frankfurt/Main 1997) 44.

¹⁹² vgl. Beck, *Weltrisikogesellschaft* 37 bzw. 49.

¹⁹³ ebd. 29.

Im 21. Jahrhundert ist nach Beck ein „kosmopolitischer Blick“¹⁹⁴ entstanden. Ereignisse sind von nun an nicht mehr bloß lokaler Art, sondern werden global wahrgenommen.¹⁹⁵ Die Vereitelung eines Terroranschlags in London mit flüssigem Sprengstoff, der im Handgepäck mitgeführt werden sollte, führte bspw. dazu, dass innerhalb kürzester Zeit auf dem gesamten Globus das Recht von Passagieren, mehr als eine bestimmte, sehr kleine Menge Flüssigkeit mit an Bord zu nehmen, abgeschafft wurde.¹⁹⁶ Es ist die Antizipation der Katastrophe (oder gegebenenfalls die Reaktion darauf), die die Welt verändert, nicht die Katastrophe selbst.¹⁹⁷ Alle wesentlichen Gefahren, denen die Menschheit heute ausgeliefert ist, sind globale Gefahren geworden.¹⁹⁸ Dies hat auch zur Schaffung des kosmopolitischen Moments geführt: Unter der Prämisse, dass Gefahren Gesellschaft stiften, trägt diese Erkenntnis zum „kosmopolitischen Moment“ bei, in dem sich die Welt gerade befindet. Durch globale Gefahren entsteht globale Gesellschaft, die Weltrisikogesellschaft. Damit sind globale Risiken nicht nur eine Gefahr für die Menschheit, sondern sie bilden für politische Institutionen und soziale Bewegungen auch eine Legitimationsgrundlage und eröffnen ihnen neue Handlungsspielräume.¹⁹⁹ Globale Risiken sind per Definition nicht auf einen geografischen Raum begrenzt und ihre Folgen sind unkalkulierbar und nicht kompensierbar.²⁰⁰

Ökologische und ökonomische Risiken der globalen Gesellschaft grenzen sich von den Menschheitskatastrophen der Vergangenheit (wie z.B. Naturkatastrophen) dadurch ab, dass sie vom Menschen unter der Berücksichtigung technischer und ökonomischer Rationalität selbst erschaffen wurden. Die Probleme, vor denen die Menschheit heute in globalem Maßstab steht, sind also nicht durch fehlerhaftes Verhalten entstanden. Das System selbst ist Generator von globalen Problemen und Risiken, die durch eine globale Verantwortungsethik minimiert bzw. überwunden werden sollen.

Beck thematisiert dabei auch noch die Herrschafts- und Machtverhältnisse, von denen es schließlich abhängt, was als globales Risiko begriffen wird und was nicht.²⁰¹ Die Möglichkeit, gewisse Risiken zu inszenieren, ist nur bestimmten gesellschaftlichen Gruppen gegeben, die damit auch gewisse Interessen bedienen. Terror – bei Beck eine der

¹⁹⁴ Beck, Weltrisikogesellschaft 47.

¹⁹⁵ vgl. ebd. 47.

¹⁹⁶ vgl. ebd. 13.

¹⁹⁷ vgl. ebd. 30.

¹⁹⁸ vgl. ebd. 47.

¹⁹⁹ vgl. ebd. 50.

²⁰⁰ vgl. ebd. 45.

²⁰¹ vgl. ebd. 49.

drei Gruppen globaler Risiken – ist bspw. bei Fabian Scheidler eine bloß inszenierte Gefahr, deren tatsächliche Auswirkungen im Vergleich zu anderen globalen Gefahren minimal sind. Die von ihm ausgehende Bedrohung wird inszeniert, um von anderen systemischen Problemen abzulenken bzw. Maßnahmen, die im Sinne der herrschenden Verhältnisse sind, aber demokratisch nicht legitimierbar wären, durchzusetzen.²⁰²

Beck geht es wie Fabian Scheidler darum, den Blick für die Strukturen der gegenwärtigen – in diesem Fall globalen – Gesellschaft zu schärfen. Durch die Definition und Beschreibung der globalen Gefahren bzw. Risiken zeigt Beck, dass die gegenwärtigen und zukünftigen Generationen schicksalhaft miteinander in einer Weltrisikogesellschaft verbunden sind. Die Erkenntnis, wonach globale Gefahren erst durch die moderne Gesellschaft entstanden sind und zwangsläufig von diesem System hervorgebracht wurden, weist in Scheidlers Richtung. Die Ursachen für globale Probleme sind immanent im System eingeschrieben – deshalb ist es notwendig, dieses System und seine Entstehung zu kennen. So können die Wurzeln dafür möglicherweise entdeckt werden und globale Risiken minimiert werden. Gleichzeitig verweist er auch darauf, dass sich durch die entstehende Weltgesellschaft Handlungsspielräume für Menschen eröffnen, um dieses System zu verändern.

3.3 Die Grenzen des Systems bei Ulrich Brand/Markus Wissen und Niko Paech

Auch die beiden Politikwissenschaftler Ulrich Brand und Markus Wissen machen in ihrer Publikation „Imperiale Lebensweise“ darauf aufmerksam, dass das gegenwärtige ökonomische System und die damit verbundene Lebensweise weltumspannend ist und eine multiple Krise²⁰³ hervorruft.²⁰⁴ Obwohl sie von den Ausführungen des US-amerikanischen Journalisten Robert Kaplan vieles trennt, stimmen sie darin überein, dass „die Umwelt“ die zentrale Sicherheitsfrage des 21. Jahrhunderts ist. Um die gegenwärtigen Verwerfungen allerdings nicht – wie das Kaplan getan hat und führende „westliche“ Politikerinnen und Politiker heute tun – dahingehend zu interpretieren, dass eine Abschottung des globalen

²⁰² vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 196f.

²⁰³ Dazu gehört neben der Krise der globalen Ökonomie auch der Klimawandel, die (nahende) Erschöpfung vieler natürlicher Ressourcen, die Krise der etablierten Parteien, Zunahme von Konflikt, Gewalt und Krieg auch in den kapitalistischen Zentren, eine Krise der Geschlechterverhältnisse etc.
vgl. *Brand, Wissen*, Imperiale Lebensweise 26f.

²⁰⁴ vgl. ebd. 22ff.

Nordens unumgänglich ist, um die zivilisatorischen Errungenschaften in diesem Bereich des Planeten zu erhalten, mahnen auch sie die Notwendigkeit ein, durch einen Schritt zurück das gesamte System in den Blick zu nehmen und so Zusammenhänge sichtbar zu machen.²⁰⁵ Erst dann können Kriege bzw. gewaltsame Konflikte und ökologische Krisen in ihrer Komplexität verstanden werden.

Ähnlich wie Beck sehen sie die fassbare Zuspitzung vieler Probleme darin, dass das gegenwärtige System im Globalen Norden – die imperiale Lebensweise – „im Begriff ist, sich zu Tode zu siegen.“²⁰⁶ Als imperiale Lebensweise definieren Brand und Wissen einen gesellschaftlichen Zustand globaler Apartheid. Die kapitalistischen Zentren im Globalen Norden externalisieren die Kosten ihrer Lebensweise – sozialer und ökologischer Art – in die Peripherien des Systems im Globalen Süden. Die imperiale Lebensweise ist stets auf ein „Außen“ angewiesen. Neben der Auslagerung in entfernte geografische Regionen spielt vor allem die Externalisierung von Kosten in die Zukunft – bspw. durch den Ausstoß von Treibhausgasen wie CO₂ oder Methan – heute eine wichtige Rolle. So kann der Fortbestand dieser Lebensweise (noch) bewerkstelligt werden. Heute befindet sich die imperiale Lebensweise in der Krise, da sie „zum Opfer ihrer eigenen Attraktivität und Verallgemeinerung [wird]“.²⁰⁷ Einerseits wird sie von immer mehr Staaten des Planeten nachgeahmt, was dazu führt, dass dieses „Außen“ erstens kleiner wird und zweitens immer mehr Staaten darauf zugreifen wollen. Andererseits suchen immer mehr immer besser informierte Menschen aus den globalen Peripherien ihr Glück in den Zentren der kapitalistischen Weltwirtschaft, um so zumindest ein kleines Stück des dort vorhandenen Wohlstands in Anspruch zu nehmen. Dies führt im Globalen Norden zu verschärfter Konkurrenz und ruft Abschottungstendenzen hervor. Der zunehmende Erfolg nationalistischer, autoritärer und rassistischer Politiker bzw. Politiken lässt sich u.a. so erklären.²⁰⁸

Die Logik der imperialen Lebensweise – sie baut auf Kapitalakkumulation, Ausbeutung der natürlichen Ressourcen und expansivem Wirtschaften auf – ruft immer stärkere und unkontrollierbarere Krisen hervor, die schließlich zum Systemkollaps führen können.²⁰⁹ Um eine sozial-ökologische Transformation und ein „Gutes Leben für alle“ zu erreichen, müssen laut Brand/Wissen nicht nur die Alltagspraxen verändert und konkrete Reformen

²⁰⁵ vgl. *Brand, Wissen, Imperiale Lebensweise* 11.

²⁰⁶ ebd. 14.

²⁰⁷ ebd. 15.

²⁰⁸ vgl. ebd. 15.

²⁰⁹ ebd. 34.

im Kleinen umgesetzt werden, sondern auch strukturelle Phänomene und die die Struktur stützenden Institutionen in den Blick genommen werden.²¹⁰

Auch der deutsche Ökonom Niko Paech nimmt die planetaren Grenzen zum Ausgangspunkt für seine Überlegungen einer „Postwachstumsökonomie“²¹¹. Das gegenwärtige ökonomische System basiert auf ständigem Wachstum des Produktions- und damit auch Konsumniveaus. Dieses Wachstum beruht nicht, wie oft fälschlich behauptet, auf Effizienzsteigerungen durch zunehmende Arbeitsteilung und Marktwirtschaft, Innovationen und Produktivitätsfortschritten, sondern auf dem vermehrten Einsatz von „Energiesklaven“²¹², die die menschliche Arbeitskraft ersetzen. Sie verwandeln vormals körperliche Arbeiten in maschinelle, digitalisierte, automatisierte Vorgänge. Diese Vorgänge eint eines: Sie sind auf die Zufuhr von Energie von außen angewiesen. Dieses System der zunehmenden Inanspruchnahme von Naturgütern führt nicht nur dazu, dass die planetaren Grenzen überschritten wurden, sondern auch zu einer enormen Abhängigkeit von Energie. Mittlerweile, so Paech, werden beinahe alle gesellschaftlichen Bereiche von technischen Innovationen – die immer auf die Zufuhr von Energie von außen angewiesen sind – durchdrungen. Dies betrifft nicht nur den materiellen Bereich. Auch gesellschaftliches Engagement lässt sich heutzutage leicht und bequem vom Schreibtisch aus erledigen. Durch die abnehmende Verantwortung, die Menschen für ihr eigenes Leben tragen (wollen), nehmen nicht nur ihre manuellen Begabungen ab, sondern auch ihre Fähigkeiten zur Selbstbeherrschung und Genügsamkeit. Wie der griechische Philosoph Epikur in der Selbstbeschränkung den Schlüssel zu individuellem Glück sah, so sieht auch Paech in dieser Fähigkeit die Wurzel für menschliche Souveränität. „Niemand ist hilfloser, als ein Patient, der am Tropf hängt.“²¹³ Die Angst vor einem Systemkollaps, der die Arbeit der dutzenden Energiesklaven, von denen beinahe jedes Individuum moderner Gesellschaften umgeben ist, mit einem Schlag unmöglich machen würde, führt zu großem Interesse am Fortbestand des Systems und enormer Abhängigkeit.

²¹⁰ Brand, *Wissen*, Imperiale Lebensweise 39.

²¹¹ Die Informationen für diesen Abschnitt stammen aus einem im September 2017 von Niko Paech im Rahmen der Veranstaltungsreihe *Wirtschaft 2050* gehaltenen Vortrag bzw. aus dem 2012 erschienen Buch „Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie“. Für den Vortrag vgl.: Niko Paech, *Befreiung vom Überfluss*. online unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=HdADVplczwA&t=2757s> (6. 3. 2018).

²¹² Niko Paech, *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie* (München 2012) 40.

²¹³ vgl. ebd. 42.

Um diese Abhängigkeit zu lösen ist eine Rückentwicklung der Wirtschaft notwendig. Die Globalisierungsprozesse, die schon seit dem Entstehen des modernen Weltsystems vor 500 Jahren zu beobachten sind, aber vor allem seit den 1970er-Jahren nochmals enorm an Geschwindigkeit zugelegt haben, müssen in vielen Bereichen wieder rückabgewickelt werden.

In einer Postwachstumsökonomie sind viele gesellschaftliche Bereiche der Kapitalverwertung und Profitmaximierung entzogen. Das führt zu einer Halbierung der Lohnarbeit von gegenwärtig 40 Wochenstunden auf etwa 20 Stunden. Die verbleibenden 20 Stunden sind allerdings keine Freizeit im Sinne von Müßiggang und „auf der faulen Haut liegen“, sondern werden zum Großteil der eigenen Versorgung in einer Form erweiterter Subsistenz unterworfen. Neben die Eigenproduktion treten hier die Nutzungsdauerverlängerung von Geräten bzw. Gebäuden durch Reparatur und Instandhaltung, die Nutzungsintensivierung durch gemeinschaftlichen Gebrauch von Geräten wie Waschmaschinen und Werkzeugen, der Leistungstausch in sozialen Netzwerken sowie das Ehrenamt, das in seiner Wichtigkeit für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die individuelle Sinnstiftung eine Aufwertung erfährt.

Neben Subsistenz spielt auch die Suffizienz – die Selbstbeschränkung – eine wichtige Rolle in den 20 Stunden Wochenarbeitszeit im entkommerzialisierten Bereich. Entschleunigte Lebensstile und die Rückgewinnung von Zeitsouveränität gehören ebenso dazu wie die Zeit, durch Ruhe zum Nachdenken und Reflexion die Wertigkeiten von materiellen und immateriellen Lebensinhalten zurechtzurücken und sich von materiellem Überfluss durch Entrümpelung zu befreien. Diese Befreiung vom Überfluss hilft auch Reizüberflutung zu vermeiden, die gegenwärtig immer mehr Menschen zu getriebenen ihrer materiellen Besitztümer macht.

In den verbliebenen 20 Stunden Lohnarbeit spielt die klassische Industrie in Form globaler Arbeitsteilung immer noch eine Rolle, allerdings ist sie auf einen Bruchteil ihrer momentanen Größe reduziert. Statt auf Profit und Umsatzsteigerung setzt sie auf Langlebigkeit, Modularität und Reparabilität. In einer regionalen Ökonomie sollen de-globalisierte Wertschöpfungsketten aufgebaut werden.²¹⁴

Niko Paech zeichnet mit seiner Vision einer Postwachstumsökonomie eine dem gegenwärtigen Wirtschaftsregime vollkommen entgegenlaufende Alternative. Im

²¹⁴ vgl. Paech, Befreiung vom Überfluss 151 bzw. 113–143.

Gegensatz zu anderen kapitalismuskritischen Gegenvorschlägen verspricht Paech weder mehr materiellen Wohlstand für die Masse noch weniger körperliche Arbeit, sondern, im Gegenteil, eine Rückkehr dazu. Dagegen stellt er dem Verlust von Bequemlichkeit mehr individuelle Souveränität, Resilienz der Wirtschaftssysteme sowie die Rettung vor dem ökologischen Kollaps gegenüber. Durch die Rückerlangung von Zeitsouveränität, eine Verminderung der Reizüberflutung und das Gefühl von Selbstwirksamkeit beim Verrichten manueller Tätigkeiten verspricht sich Paech von seinem Ansatz größeres individuelles Glück.

3.4 Zwischenfazit

Die Liste an Beispielen von Wissenschaftlern, die eine Transformation des heutigen Systems für unumgänglich halten, ließe sich wohl noch lange fortsetzen. All die hier vorgestellten Ansätze eint, dass es in ihren Forderungen nicht um kosmetische Veränderungen an der Oberfläche geht, sondern dass sie die Tiefenstrukturen der Gesellschaft betreffen. Je nach Disziplin und wissenschaftlicher Sozialisierung – Ökologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Ökonomie – werden unterschiedliche Punkte in den Vordergrund gestellt. Gemeinsam ist allen das Bewusstsein dafür, dass es vor allem die ökologischen Veränderungen sind, die die Menschheit in Zukunft vor große Herausforderungen stellen werden und dass diese nicht isoliert von der Gesellschaft – insbesondere der Ökonomie – betrachtet werden können. Die Analyse der Struktur der Gesellschaft ist notwendig, um sie gestalten und gegebenenfalls verändern zu können. Fabian Scheidler gelingt in seinem Buch „Das Ende der Megamaschine“ die Synthese aus unterschiedlichen Blickwinkeln und er schafft es damit in besonderer Weise, Kontinuitäten und Brüche bei der Entstehung des gegenwärtigen Systems und seine Strukturen aufzuzeigen. Die eingehende Beschäftigung mit Themen aus diesem Buch kann einen wichtigen Baustein darstellen, um die in den Lehrplänen definierten Bildungsziele²¹⁵ zu erreichen. Bevor anhand der Schaffung konkreter Unterrichtsmaterialien die Möglichkeiten zur Vermittlung dieser Einsichten ausgelotet werden, tut eine genauere Beschäftigung mit dem Autor und vor allem seinem Werk not. Nur so können die Stundenbilder in ihrem größeren Kontext verstanden werden.

²¹⁵ siehe dazu Kapitel 5 Lehrplanbezug der Unterrichtskonzepte.

4 „Das Ende der Megamaschine“ als Inspiration für herrschaftskritischen Geschichtsunterricht

4.1 Der Autor: Fabian Scheidler²¹⁶

Fabian Scheidler ist 1968 in Bochum geboren und lebt in Berlin. Er studierte Geschichte und Philosophie an der Freien Universität Berlin und Theaterregie an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt am Main. 1995/96 absolvierte er außerdem das



Studium des indischen Tanztheaters in Neu Delhi und Seraikella. Seit 2001 arbeitet Fabian Scheidler als freischaffender Autor für Printmedien, Fernsehen, Theater und Oper. Im Theater-Bereich arbeitete er viele Jahre als Dramaturg und Autor am Berliner Grips Theater. Er zeichnet für mehrere preisgekrönte Produktionen verantwortlich, darunter das Stück „Prima Klima“, das als offizieller Beitrag der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet wurde. 2013 wurde die von ihm konzipierte Oper „Tod eines Bankers“ am Gerhard-

Hauptmann-Theater in Görlitz-Zittau uraufgeführt.

Im politischen Bereich war Fabian Scheidler zwischen 2003 und 2005 Projektleiter für die von Attac veranstaltete Reihe „Gegenstimmen – Attac lädt ein“ sowie von 2009 bis 2012 Projektkoordinator für Attac Deutschland, wo er sich unter anderem für die Öffentlichkeitsarbeit des Kongresses „Jenseits des Wachstums“ verantwortlich zeigte. Außerdem hält Fabian Scheidler zahlreiche Vorträge und Workshops zu Themen globaler Gerechtigkeit, u.a. für Greenpeace, die Heinrich-Böll-Stiftung, die Evangelische Akademie oder die Deutsche Welle. Fabian Scheidlers journalistische Tätigkeiten erstrecken sich über verschiedenen Zeitungsprojekte – darunter das Projekt „Financial Crimes“ – bis hin zur Gründung eines eigenen Fernsehmagazins. Als Gründer und Chefredakteur (gemeinsam mit David Goeßmann) produziert er das unabhängige Kontext TV, das regelmäßig Beiträge zu Fragen globaler Gerechtigkeit sendet und namhafte Gäste wie Noam Chomsky, Heiner Flassbeck, Saskia Sassen, Alberto Acosta oder Immanuel Wallerstein einlädt. „Das Ende

²¹⁶ Die Informationen für dieses Kapitel sind online abrufbar unter: <http://www.megamaschine.org/autor/> (26. 1. 2018).

der Megamaschine“ stellt seine bisher am breitesten rezipierte Publikation dar und wurde von der Robert-Jungk-Bibliothek in die Liste der „TOP 10 der Zukunftsliteratur 2015“ aufgenommen. Außerdem publizierte Fabian Scheidler u.a. in den „Blättern für deutsche und internationale Politik“, „Hintergrund“, „OXI“ oder der „Taz am Wochenende“. Im von den Waldviertler Werkstätten produzierten Magazin „brennstoff“ schreibt Fabian Scheidler regelmäßig Beiträge. 2017 erschien das Buch „Chaos. Das neue Zeitalter der Revolutionen“, das als Fortführung der „Megamaschine“ begriffen werden kann und den Fokus vor allem auf die Gegenwart und Zukunft legt.

4.2 Zum Buch

Das Buch „Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation“ ist 2015 im promedia-Verlag in Wien erschienen. Der Erfolg des Buches zeigt sich einerseits in seiner breiten Rezeption (darunter Beiträge in „Der Standard“, „taz“, „Der Freitag“, „Deutschlandradio“ etc.)²¹⁷, andererseits dadurch, dass es nach nur etwas mehr als zwei Jahren die bereits achte Auflage erfährt.²¹⁸ Die 271 Seiten sind auf elf Kapitel aufgeteilt. Während die ersten fünf Kapitel einen Zeithorizont von 5000 Jahren umfassen, konzentrieren sich die Kapitel sechs bis zehn auf die letzten 500 Jahre. Kapitel 11 stellt eine Besonderheit dar, weil es Möglichkeiten zur Überwindung und friedlichen „Ausschaltung“ der Megamaschine aufzeigt. Am Ende ist nicht nur der sehr ausführliche Anmerkungsapparat inklusive Bibliografie zu finden, sondern auch vier Zeittafeln, die strukturell besonders wichtige Ereignisse nochmals kompakt darstellen.

Das Buch versucht eine herrschaftskritische Herangehensweise an die Geschichte der Menschheit und zeigt ein doppelt anderes Geschichtsverständnis, als jenes, das im medialen Diskurs und im österreichischen Schulunterricht dominiert.²¹⁹ Einerseits macht es die Verliererinnen und Verlierer des sogenannten Fortschritts sichtbar, andererseits gibt es auch dem seit den 1970ern dominierenden Neoliberalismus nicht die Schuld an den vielfältigen gegenwärtigen Krisenerscheinungen. Stattdessen sollen die Tiefenstrukturen des Systems offengelegt werden. Die These des Buches lautet, dass die vielfältigen gegenwärtigen Krisenerscheinungen systemisch sind, weshalb kosmetische

²¹⁷ Eine vollständige Liste über den medialen Widerhall des Buches findet sich unter: <http://www.megamaschine.org/presse/#zitate> (26. 1. 2018).

²¹⁸ s. dazu: <http://www.megamaschine.org/2016/12/20/achte-ueberarbeitete-auflage-von-das-ende-der-megamaschine-erschienen/> (26. 1. 2018).

²¹⁹ Diese Aussage stützt sich auf Beobachtungen der österreichischen Medienlandschaft und Erinnerungen an die eigene Schulzeit des Autors.

Veränderungen keinen Erfolg zeigen. Stattdessen braucht es strukturelle Veränderungen des menschlichen Zusammenlebens auf der Erde.

4.3 Zusammenfassungen der Kapitel

Um die Kontinuitäten und Brüche in Scheidlers Erzählung und die der Konzipierung der Unterrichtsbeispiele vorangegangenen Gedankengänge nachvollziehen zu können, ist eine Zusammenfassung des Buches notwendig. Diese geschieht nach Kapiteln, wobei dabei der Versuch unternommen wird, so kurz wie möglich zu bleiben, ohne dabei die Zusammenhänge und strukturellen Erkenntnisse in Scheidlers Buch isoliert – und damit nicht mehr nachvollziehbar – heraus zu picken. Deshalb sind immer wieder auch Beispiele aus dem Buch miteingeflochten, die die Thesen besser verständlich machen sollen. Diese Zusammenfassung soll sich so vor allem für jene eignen, denen eine vollständige Lektüre des – sehr leserfreundlichen – Buches im Augenblick nicht möglich ist, die aber trotzdem auf die untenstehenden Unterrichtsbeispiele zurückgreifen wollen.

4.3.1 Vorbemerkungen zum Buch

Geschichte ist immer eine Konstruktion der Vergangenheit. So kann auch diese große Erzählung von Fabian Scheidler über die Entstehung des aktuellen Weltsystems nichts anderes als eine Konstruktion sein, deren Zustandekommen immer von einer bestimmten Gegenwart und Perspektive abhängig ist. Die nun folgende Zusammenfassung von „Das Ende der Megamaschine“ gibt auch die von Scheidler aufgestellten Thesen bzw. Behauptungen wieder. Diese Thesen werden, sofern für das Verständnis des Buches bedeutsam, auch hier wiedergegeben. Allerdings ist es an dieser Stelle nicht möglich, die Konstruktionen von Scheidler gegebenenfalls zu diskutieren bzw. zu problematisieren, weil das den Rahmen einer Zusammenfassung übersteigen würde. An manchen – für mich besonders diskussionsbedürftigen bzw. umstrittenen – Punkten ergänzen Fußnoten die Zusammenfassung. Für den Geschichtsunterricht brauchbar macht Scheidlers‘ Erzählung die innovative Zusammenschau aus kultur-, wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Blickwinkeln sowie ein durchgängiger Blick „von unten“ – also jenen Gruppen, die in der traditionellen Geschichtsschreibung oft stumm bleiben, weil sie zu den Verlierern der vergangenen Entwicklungen zählen.

4.3.2 Einleitung²²⁰

Die meisten Menschen, egal welcher politischen Gesinnung, Alters oder Geschlechts, glauben nicht mehr an die Zukunft des gegenwärtigen Systems²²¹ – so die persönliche Erfahrung Scheidlers in den vergangenen zehn Jahren.²²² Trotz einer Vielzahl an alternativen Konzepten herrscht eine beklemmende Ratlosigkeit über seine Veränderungsmöglichkeiten. Um zu verstehen, wer diese alternativen Ansätze blockiert, hilft ein Blick in die Geschichte, der mit diesem Buch vorgenommen werden soll.

Die Hauptthese des Buches lautet, dass „der Neoliberalismus nur die jüngste Phase eines wesentlich älteren Systems ist, welches seit seiner Entstehung vor ca. 500 Jahren auf Raubbau gründete.“²²³ Der im Westen gepflegte Fortschrittsmythos, der von mehr Wohlstand, Frieden und Freiheit erzählt, gilt für die meisten Weltregionen nicht. Für Ölproduzenten, Coltanminen-Arbeiterinnen oder Kaffeebauern ist diese Geschichte keine des Fortschritts, sondern eine der (Natur)Zerstörung und von Genoziden. Diese sind keine Ausrutscher der Geschichte der Megamaschine, sondern systemimmanent.

Den metaphorischen Begriff „Megamaschine“ hat Scheidler vom Historiker Lewis Mumford übernommen. Er soll ein System beschreiben, in dem ökonomische und staatliche Strukturen und ideologische Mythen eng ineinander verzahnt existieren und sich gegenseitig bedingen. Immanuel Wallerstein bezeichnet in seinen Forschungen dieses Funktionsgefüge als „modernes Weltsystem“. Beide Begriffe beschreiben einen Zeitraum der letzten fünfhundert Jahre. Die Megamaschine stößt gegenwärtig an ökonomische und ökologische Grenzen, die gemeinsam unüberwindbar sind, so eine weitere zentrale These des Buches. Die ökonomische Krise zeigt sich dadurch, dass – auch im Westen – immer mehr Menschen von diesem System ausgesondert und als unbrauchbar zur Seite geschoben werden. Wohlfahrtsstaaten²²⁴ entwickeln sich tendenziell wieder zurück zu ihren Wurzeln – in repressive und autoritäre Polizeistaaten. Die ökologische Krise ist noch umfassender: Die Megamaschine ist als Subsystem in die ökologische Sphäre eingebunden und damit

²²⁰ vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 9–18.

²²¹ Wie die Zusammenfassung im weiteren Verlauf zeigen wird, sieht Scheidler dieses System als ein von Europa – vor allem seit der europäischen Expansion – ausgehendes, das kapitalistische Logiken in vielen verschiedenen Lebens- und Gesellschaftsbereichen verbreitet. Durch die globale Durchdringung der Ökonomien vernetzt es Menschen weltweit miteinander, weshalb er es auch als ein – mit wenigen Ausnahmen – globales System betrachtet.

²²² Diese persönliche Erfahrung untermauert er durch eine Umfrage aus dem Jahr 2012, in dem 80 % der Deutschen behaupten, dass sie sich ein anderes Wirtschaftssystem wünschen. online unter: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2012-08/umfrage-deutschland-wirtschaftsordnung> (9. 5. 2018).

²²³ *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 10.

²²⁴ Scheidler nennt hier keine expliziten Ländernamen.

von ihr abhängig. Die Zerstörung des Ökosystems zerstört also auch die Grundlagen für das Funktionieren der Megamaschine. Die Kombination aus ökonomischer und ökologischer Krise zeigt, dass eine Transformation der Megamaschine stattfinden wird. Die Frage des „Wie?“ ist dabei für den Großteil der Erdbevölkerung „eine Frage von Leben oder Tod.“²²⁵

4.3.3 Kapitel 1: Macht²²⁶

Scheidler nennt drei Gründe, warum ein Mensch einen Befehl ausführt. Er kann das, erstens, aus Angst vor physischer Gewalt tun. Diese gibt es in allen menschlichen Kulturen. Zu physischer Macht wird sie erst dann, wenn dadurch jemand dauerhaft zu etwas gezwungen werden kann. Sie konsolidiert sich im militarisierten Staat, der, anders als das Thomas Hobbes im Leviathan behauptet, zu einer Zunahme von physischer Gewalt geführt hat. Macht von Menschen über Menschen konnte sich durch die Erschließung der Bronzetechnik verbreiten. Unterlegenen Bevölkerungsgruppen blieb aber immer noch die Möglichkeit, sich in entlegene Gebiete zurückzuziehen. Deshalb bedurfte es guter Gründe zu bleiben, sogenannter „Käfigfaktoren“²²⁷ (Michael Mann), wie bspw. die Sesshaftigkeit oder besonders fruchtbare Gebiete wie das Schwemmland des Nil, Euphrat oder Tigris, aus denen man sich ungern zurückzog. Schließlich nahm auch die Fähigkeit, physische Gewalt zu organisieren, zu. Mit der Erfindung von Feuerwaffen wurde die Verbreitung physischer Macht nochmals erleichtert, durch Atomwaffen erhielt sie einen neuerlichen Schub.

Der zweite Grund, einen Befehl auszuführen, hat mit der Angst vor ökonomischem Schaden oder sozialer Herabsetzung bzw. dem Wunsch nach Aufstieg zu tun. Strukturelle Gewalt wirkt subtiler und ist eng mit der physischen und der ideologischen Macht verbunden. So führt bspw. eine Arbeiterin die Befehle ihrer Vorgesetzten aus, weil sie weiß, dass sie sonst bald ihren Job verliert. Verliert sie die Arbeit, verliert sie ihr Einkommen und kann z.B. die Miete für ihre Wohnung nicht mehr bezahlen. Sie verlässt daraufhin die Wohnung „freiwillig“, weil sie weiß, dass sie sonst mit Zwangsräumung – also physischer Gewalt – rechnen müsste. Strukturelle Gewalt kann nur dann dauerhaft wirksam sein, wenn es weitgehende gesellschaftliche Übereinstimmung gibt, dass diese

²²⁵ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 13.

²²⁶ vgl. ebd. 19–32.

²²⁷ ebd. 23f.

legitim ist. Privateigentum hat sich über Jahrtausende entwickelt und ist deshalb gesellschaftlich breit anerkannt – und damit sind es auch Schuldverhältnisse.

Die ideologische Macht, drittens, besagt, dass Befehle deshalb ausgeführt werden, weil man glaubt, dass es richtig sei, dass es „Menschen gibt, die befehlen, und andere, die gehorchen.“²²⁸ Die Vorstellung eines herrschenden Gottes entstand erst mit den ersten hierarchisch geprägten Gesellschaftsstrukturen in Mesopotamien. Gott ist dabei eine praktisch idente Projektion irdischer Herrscher in den Himmel. In einem über Jahrhunderte dauernden Prozess wurden so prähistorische, nicht-hierarchische Naturreligionen von monotheistischen Religionen mit einer pyramidenförmig organisierten Struktur von Befehl und Gehorsam abgelöst.

Aus diesen drei Mächten – Scheidler bezeichnet sie als Tyrannieen – entsteht die vierte Tyrannie: jene des linearen Denkens. Dieses besagt, dass auf eine Aktion A immer eine Reaktion B folgt – der Hammer formt durch Schläge das Eisen. Dieses Schema, das für unbelebte Materie gilt, kann auf belebte Wesen nur durch ein hierarchisches Befehlsverhältnis übertragen werden. „Befehle simulieren in der Welt der belebten Wesen die Mechanik der unbelebten Welt.“²²⁹ Je stärker Menschen aber durch Befehle zu linearem Handeln gezwungen werden, desto stärker nehmen irrationale Verhaltensweisen zu, die – anscheinend – unerklärbar sind. Das gleiche gilt auch für die Ökologie. Erst wenn die Tyrannie des linearen Denkens überwunden wird, können auch die anderen drei Tyrannieen überwunden werden.

4.3.4 Kapitel 2: Metalle²³⁰

Nicht nur in Fantasy-Bestsellern wie „Herr der Ringe“ verhelfen Objekte aus Metall zu außergewöhnlicher Macht. Auch in der Menschheitsgeschichte sind Metalle stets mit außergewöhnlichem Machtpotenzial für ihre Besitzer ausgestattet. Die Geldwirtschaft fußt auf dem Wert von Metallen als Zahlungsmittel. Wer Vorteile in der Technik der Metallverarbeitung erzielte, konnte mit den überlegenen Waffen seine Macht ausbreiten. So markiert der Beginn der Bronzezeit eine Epoche zunehmender physischer Gewalt – der erste organisierte Krieg, von dem wir wissen, hatte direkt mit dem Zugang zu Kupfer- und Zinnminen in Mesopotamien zu tun. Um die tausende Kilometer entfernt liegenden

²²⁸ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 22.

²²⁹ ebd. 31.

²³⁰ vgl. ebd. 33–38.

Erzvorkommen auszubeuten, bildeten die Mesopotamier erste Kolonien am Kaukasus bzw. Hindukusch und etablierten so ein noch heute gängiges Handelsregime, welches durch den Import von billigen (unverarbeiteten) Rohstoffen von der Peripherie ins Zentrum und dem Export von verarbeiteten Waren vom Zentrum in die Peripherie geprägt ist.

Jede Weiterentwicklung von metallurgischen Techniken war mit einschneidenden politischen und sozialen Veränderungen verbunden. Durch die Möglichkeit, Eisen mithilfe von Kohlenstoff zu – im Vergleich zu Bronze – härterem Stahl zu verarbeiten, fand so ein zweiter großer Umbruch statt. Assyrien, das in dieser Technologie führend war, brachte den bis dahin aggressivsten Militärstaat hervor. Den Höhepunkt dieser Entwicklung stellte das römische Reich dar: Seine Armeen zählten hunderttausende mit Waffen ausgestattete Legionäre. Der römische Militärkomplex zeichnete für die „Mutter aller Umweltdesaster“²³¹ verantwortlich: Um die Schmelzöfen zu befeuern, wurde die doppelte Fläche Griechenlands an Wald gerodet, was einer großräumigen Entwaldung des Mittelmeerraums – wie noch heute sichtbar – gleichkam.

Der Höllentrichter von Dante wird nicht zufällig wie die Grube eines Tagebaus dargestellt, gilt doch der Bergbau seit der Antike wegen der Arbeitsbedingungen und der durch ihn verursachten Landschaftszerstörungen als Ebenbild der Hölle. Wurden diese Landschaftsverwüstungen lange Zeit alleine durch menschliche bzw. tierische Arbeitskraft vollführt, so können heute Tagebaubagger dank des Einsatzes fossiler Energien 100 Millionen Tonnen Material täglich bewegen. Der Charakter des Bergbaus bleibt davon unberührt: Die Erz- und Metallgewinnung sorgt für die Vergiftung von Ökosystemen, vertreibt Millionen Menschen von ihrem Land und heizt Bürgerkriege an, wie das am Beispiel von Coltan im Kongo ersichtlich ist. Sechs der zehn größten Unternehmen der Welt gehören der Bergbaubranche an. Mittelalterliche Alchimisten und ihr Streben, Stoffe bis ins Kleinste zu beherrschen, teilen mit den Ingenieuren in Erdölraffinerien oder Chemiefabriken dieselbe Vision: Sie spielen durch die Erschaffung neuer Lebensformen Gott und haben sich an seine Stelle als Schöpfer gesetzt. Der Bergbau wird so zum Symbol der Macht des Menschen über die Natur.

²³¹ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 35.

4.3.5 Kapitel 3: Markt²³²

Oberflächlich betrachtet sind Märkte ein friedlicher Ort des Austausches. Für Besitzlose werden sie allerdings rasch zu Orten der Unfreiheit, weil der Staat das Eigentum der Händler mit aller physischen Gewalt schützt. Auf jedem Markt gibt es latente Machtverhältnisse, hinter den Preisen und Waren verbergen sich komplexe gesellschaftliche Beziehungen. Diese können leicht übersehen werden – vor allem auf globalisierten Märkten.

Märkte funktionieren wie Masken – niemand weiß, wer „der Markt“ wirklich ist. Sie „haben keinen Namen und keine Adresse. Sie sind nicht abwählbar und können nicht zur Rechenschaft gezogen werden.“²³³ Heute werden Märkte oft als Naturgewalt dargestellt – allerdings hat es sie nicht immer gegeben. Krieg und Sklaverei spielen die entscheidende Rolle bei der – von Staaten gewollten – Entstehung von Märkten. Diese wurde notfalls auch mit Gewalt durchgesetzt.

Das antike Griechenland kannte die erste Form einer Marktwirtschaft, ihr Kern war die Armee. Mit der Einführung von Münzgeld im 5. Jhd. v. Chr. – mit dem die Stadt Athen die städtischen Beamten und das Militär bezahlte – mussten auch Märkte entstehen, auf denen man mit Silber Waren einkaufen konnte. Bauern, die den Großteil der Bevölkerung ausmachten und die bis dahin vorrangig Subsistenzwirtschaft zur eigenen Versorgung betrieben, wurden durch die Umstellung des Steuersystems auf Münzgeld dazu gezwungen, ihre Waren an einem Markt feilzubieten. Mit diesen Steuern wurden die Soldaten bezahlt, die die Eintreibung der Steuern sicherstellten: ein perfekter Kreislauf. Auch für die Kriegsführung spielte die Einführung von Münzgeld eine wichtige Rolle: Waren Soldaten früher nur temporär verfügbar, weil sie für die Ernte und die Saat zu ihren Ländereien zurückkehren mussten, erlaubte die Bezahlung in Silber stehende Heere über das gesamte Jahr, was wiederum die Macht der Herrschenden enorm erweiterte. Das Silber bauten im hochmilitarisierten Athen Sklaven oder Kriegsgefangene ab. Auch hier zeigt sich ein Kreislauf: Die Soldaten, die in den Kriegen jedes Mal aufs Neue Menschen erbeuteten, wurden mit Silber bezahlt, das von Kriegsgefangenen abgebaut wurde. Karthago und das römische Imperium funktionierten nach dem gleichen System. Die Ausbreitung von physischer Gewalt im Mittelmeerraum, die in dieser Zeit ihren Ursprung nimmt, beruhte also auf der Ausbreitung der Geld- und Marktwirtschaft.

²³² vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 39–50.

²³³ ebd. 40.

Märkte und Staaten sind aber auch aus einem anderen Grund eng miteinander verbunden: Erst wenn Staaten unter Androhung ihrer physischen Gewalt einen bestimmten Eigentumsbegriff schützen, können Märkte funktionieren. Im römischen Imperium setzte sich ein extremer Eigentumsbegriff durch, der eine totale Verfügungsgewalt über beinahe alles, was existierte, garantierte. Dieser erstarkte mit Beginn der frühen Neuzeit wieder und bildete die Grundlage für den gegenwärtigen Eigentumsbegriff, der es u.a. erlaubt, Gene oder Tier- und Pflanzenarten zu patentieren und damit rechtmäßig zu besitzen. Soziale Bewegungen setzten sich stets gegen diese extreme Form von Eigentum ein, die heute das Überleben eines Großteils der Weltbevölkerung bedroht.

4.3.6 Kapitel 4: Ohnmacht²³⁴

Die zunehmende Macht der Herrscher führte aufseiten der Bevölkerung zu einem enormen Ohnmachtsgefühl. Die römische Geld-Militärmaschine hinterließ schwer traumatisierte Gesellschaften (wie später auch der europäische Kolonialismus). Ein Trauma ist eine „Erfahrung äußerster Ohnmacht und Hilflosigkeit“²³⁵. Es zerstört den Glauben daran, durch eigenes Handeln eine Situation meistern zu können. Folge von traumatischen Erlebnissen kann u.a. der Wiederholungszwang sein. Der Traumatisierte erhebt sich in der Wiederholung der traumatischen Situation selbst in die Position des Mächtigen, um das Gefühl der Selbstwirksamkeit wieder zu erlangen. Dies führt dazu, dass Ohnmachtserfahrungen sehr oft eine intensive Suche nach Machterlebnissen bewirken.

Apokalypsen sind eine mögliche Antwort auf das Trauma der Macht. Sie entstehen, wenn die erlebte Welt als so kaputt und korrupt erscheint, dass nur eine totale Zerstörung und eine Neuschöpfung des Kosmos als Lösung vorstellbar sind. Apokalypsen werten die Gegenwart und den eigenen Handlungsspielraum ab, weil Erlösung ohnehin nur durch eine zukünftige, höhere Macht möglich ist. Eine der ersten Apokalypsen ist im Buch Daniel (ca. 160 v. Chr.) festgehalten. Ein Mix aus physischer Gewalt, ökonomischer Ausbeutung und ideologischer Erniedrigung führte zu einer massiven kollektiven Ohnmachtserfahrung. In ihr wird der Herrscher, Antiochus, schließlich von einem allmächtigen Wesen zerstört. Allerdings bricht sie nicht mit dem Prinzip der Macht, sondern sie multipliziert es: Statt

²³⁴ vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 51–62.

²³⁵ ebd. 53.

einer egalitären Gesellschaft steht am Ende das neue Reich Gottes, des Allmächtigen, „dem alle gehorchen“²³⁶.

In der Johannes Offenbarung – 90 n. Chr. entstanden – hat sich die apokalyptische Vision radikalisiert. Die totale Macht des Kaisers kann nur noch durch die totale Zerstörung des Universums gebrochen werden. Was folgt, ist die Neuschöpfung der Welt im „neuen Jerusalem“. Die Vision des neuen Jerusalem ist allerdings keine versöhnliche, sondern sie teilt die Menschheit radikal in Auserwählte und Verworfenen. Trotz der Säkularisierung ist diese Vision auch für heutige Gesellschaften prägend. Unter calvinistischem und puritanischem Einfluss wurde im 16. Jahrhundert der Markt zum Vollstrecker des göttlichen Willens, der Menschen in Auserwählte und Verworfenen teilt, stilisiert.

Die Zukunftsversessenheit, das lineare Geschichtsverständnis und der Fortschrittskult der westlichen Welt lassen sich mit dem apokalyptischen Denken erklären. Die Jesus-Bewegung steht als antikoloniale Widerstandsbewegung nicht nur in klarer Opposition zum römischen Imperium, sondern auch zum apokalyptischen Denken. Das jesuanische Himmelreich steht allen offen und ist kein zukünftiges, sondern hat durch konkrete Handlungen schon begonnen.

4.3.7 Kapitel 5: Mission²³⁷

Die Ursprünge des westlichen Universalismus und der Mission liegen im Christentum. Allerdings ist der Missionsgedanke auch sonst tief in die westliche Kultur eingeschrieben. Sei es ein Actionheld, ein Unternehmen oder bei der Exploration des Weltraums: alle verfolgen eine Mission.

Vor dem Erstarken des Christentums war der Missionsgedanke auf der Erde kaum bekannt. Nicht zufällig betreiben Religionen, die einem apokalyptischen Denken verhaftet sind, Mission: Einerseits macht nur der Glaube an einen Endpunkt der Geschichte bzw. ein „Endgericht“ die Rettung der Seelen notwendig. Andererseits muss an diesem Endgericht die Menschheit in Auserwählte und Verworfenen getrennt werden. Diese Prämissen und der Glaube, dass diese Geschichte für alle Menschen gilt, sind die Voraussetzungen für die Mission.

Der erste christliche Missionar war Paulus. Er verkehrte die Anschauungen der Jesus-Bewegung ins Gegenteil und prägte den Mythos von Jesus als Sohn Gottes, der von seinem

²³⁶ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 56.

²³⁷ vgl. ebd. 63–67.

Vater für die Sünden der Menschheit geopfert wurde. Außerdem rückte er statt des Handelns in der Gegenwart ein zukünftiges Heil in den Fokus seiner Lehre. Zusätzlich erhob er den Anspruch, dass diese Lehre universell, d.h. für alle Menschen gültig, ist.

Die vier zentralen Punkte in seinem Mythos sind:

- 1.) Die Weltgeschichte läuft zu einem Endpunkt hin.
- 2.) Diese Geschichte ist universell.
- 3.) Über diese Geschichte gibt es nur eine gültige Wahrheit.
- 4.) Dies hat zur Konsequenz, dass derjenige, der die Wahrheit über diese Geschichte kennt, andere Menschen auf den rechten Pfad führen muss, unabhängig davon, ob diese das wollen oder nicht. Das schließt auch Gewalt nicht aus.

Auf diesem Konzept gründet die westliche Mission seit beinahe 2000 Jahren. Unter verschiedenen Ausformungen (Christentum, Aufklärung, Zivilisation, Marktwirtschaft, „westliche Werte“) wird behauptet, dass der Westen Träger eines menscheitsgeschichtlichen Fortschritts ist. Ohne (militärische) Macht war bzw. ist Missionierung äußerst mühsam und selten erfolgreich. Sobald allerdings die Staatsmacht hinter dem Christentum stand, änderte sich das radikal. Gleichzeitig lieferte die christliche Mission auch für den Staat die perfekte Legitimation für Raubzüge, Eroberungen und Plünderungen, weil sie unter dem Deckmantel der Mission als Rettung der Seelen von Unwissenden ausgegeben werden konnten.

4.3.8 Kapitel 6: Monster²³⁸

Entgegen der herrschenden Meinung stellt Scheidler das Mittelalter nicht als finstere Epoche der Menschheitsgeschichte dar, in der viele zivilisatorische Errungenschaften verlorengegangen sind, sondern als Periode „der eingeschränkten Verfügungsgewalt von Menschen über Menschen.“²³⁹ Nach dem Zerfall des weströmischen Reiches wurde die antike Geld- und Marktwirtschaft von einer Subsistenz- und Allmendenwirtschaft abgelöst, das Land dem Markt entzogen, Sklaverei verschwand beinahe gänzlich aus Europa und durch das Fehlen einer zentralen Militärgewalt konnten Grundherren bzw. Könige weit weniger Zwangsmittel anwenden als noch die römischen Kaiser. Nach einer Phase zunehmender landwirtschaftlicher Produktivität in der mittelalterlichen Warmzeit – sie war paradoxerweise von wachsenden sozialen Spannungen geprägt, da sie die Ungleichheit

²³⁸ vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 71–104.

²³⁹ ebd. 74.

erhöhte und vor allem den Grundherren bzw. der Kirche wieder mehr Macht verlieh – kam es im 14. Jahrhundert zu einer radikalen Dezimierung der europäischen Bevölkerung. Die Pest tötete ein Drittel der Europäerinnen und Europäer. Die Überlebenden waren kollektiv traumatisiert. Allerdings brachte die Bevölkerungsreduktion auch eine Erweiterung des Spielraumes für Bauern, verlieh ihnen ihre relative Knappheit doch einen Machtzuwachs gegenüber den Eliten. Mit dem Ziel einer egalitären Gesellschaft gingen immer größere Wellen von Volkserhebungen über den Kontinent, die die Herrschaft der feudalen Herrscher massiv infrage stellten. Zusätzlich war ihr Wohlstand auch durch eine Reduktion ihres Einkommens bedroht – ohne einen „Masterplan“ zu haben, entwickelte sich aus ihrem Versuch die egalitären Bewegungen zu bekämpfen, das heutige System.

Um es zu verstehen, braucht es nochmals einen Blick zurück: Das Zentrum des Handels im Mittelalter hatte sich in den Osten verlagert, die italienischen Stadtstaaten Venedig und Genua galten als Außenposten des byzantinischen Handelssystems. In beiden Stadtstaaten war die Handelsflotte zugleich die Kriegsmarine, ökonomische und militärische Macht lagen – im Gegensatz zu den arabischen Kaufleuten – in derselben Hand. Die Keimzellen der europäischen Marktexpansion waren also hochmilitarisierte Stadtstaaten und keine friedlichen Händler. In den Kreuzzügen verband sich deren Macht mit der Missionsideologie – sie zeigen wie in einem Brennglas das destruktive Zusammenwirken von Kapitalvermehrung, Militarismus und Mission. Um eine dauerhafte Kapitalakkumulation auszulösen, ist die Schaffung von Monopolen notwendig – deshalb sind Markt und Staat von Anfang an untrennbar miteinander verflochten, wie sich das am Beispiel Venedig deutlich manifestiert.

Der Aufbau zentraler repressiver Strukturen in Europa stand an der Schwelle vom Mittelalter zur Neuzeit vor großen Schwierigkeiten. Erstens führte der chronische Silbermangel dazu, dass kein Geld für den Sold in den Kassen der Mächtigen war. Zweitens gab es keine Märkte, auf denen sich die Soldaten Nahrungsmittel kaufen konnten. Drittens brauchte es Menschen, die bereit waren, für Silber ihr Leben zu riskieren. Wie schon im antiken Griechenland zwang die Umstellung des Abgabensystems von Naturalien auf Silber die Bauern dazu, ihre Produkte auf Märkten feilzubieten. Potenzielle Söldner brachte das mittelalterliche Erbrecht vor allem in Zeiten großen Bevölkerungswachstums hervor, da es dafür sorgte, dass nur der erste Sohn erbberechtigt war, während die anderen durch andere Quellen ihren Lebensunterhalt bestreiten mussten. War die Kriegsmaschinerie erst einmal in Gang gesetzt, perpetuierte sich der Krieg quasi von selbst, da er ein

„Nachwuchsheer“²⁴⁰ an neuen Entwurzelten zurückließ. Seinen vorläufigen Höhepunkt erreichte das Söldnerwesen im 30-jährigen Krieg, dem ein Drittel der mitteleuropäischen Bevölkerung zum Opfer fiel und der mit der 100.000 Mann starken Privatarmee von Wallenstein das bis ins 20. Jahrhundert größte Wirtschaftsunternehmen der Menschheitsgeschichte hervorgebracht hatte. Das aufkommende Söldnerwesen verlangte eine Wiederbelebung des Bergbaus. Größter Motor des einsetzenden Metallbooms war dabei die Erfindung des Schwarzpulvers, mit dessen Hilfe mittelalterliche Burgen erobert werden konnten. Der Logik dieses Rüstungswettlaufs konnte sich keiner der Landesherren entziehen, wollte er nicht einfach von der Bildfläche verschwinden. Die Hebung der wertvollen Erze verlangte rasch hohe Investitionen in neue Technologien. An ihre Scholle gebundene Bauern waren für diese Art des Bergbaus unbrauchbar, weshalb die Rüstungsindustrie neben dem Söldnerwesen die treibende Kraft für die rasche Monetarisierung des Lebens und die Durchsetzung der Lohnarbeit war. Die durch technische Neuerungen geschaffenen Möglichkeiten, Steinkohle zu fördern, löste auch das Dilemma der zunehmend fehlenden Brennstoffe für die Metallverarbeitung – sie läutete das Zeitalter der fossilen Energieträger ein, die noch heute der Treibstoff für die Megamaschine sind.

Durch die Eroberung von Konstantinopel durch die Osmanen 1453 wurde den europäischen Handelsmächten der Zugang zum lukrativen Ostasienhandel versperrt, weshalb die fieberhafte Suche nach einem Seeweg nach Indien begann. Diese führte Kolumbus nach Amerika, was eine Welle der Gewalt und des Todes über den Doppelkontinent hereinbrechen ließ. Bartolomé de las Casas beschreibt in seinen Chroniken den unvorstellbaren Sadismus der spanischen Eroberer, der unerklärlich scheint. Scheidler macht folgende Gründe dafür aus: Erstens setzte eine Kette der Verschuldung alle Teilnehmer der Kolonialisierung stark unter Druck. Der einfache Soldat musste seine Rüstung abzahlen, der Expeditionsleiter seine Kredite bei der spanischen Krone und diese war wiederum notorisch bei den großen europäischen Banken verschuldet. Diese waren der Motor für die Kolonialisierung und den grausamen Goldhunger der Eroberer. Zweitens war Spanien nach der jahrhundertelangen *reconquista* eine Militärgesellschaft. Die spanische Gesellschaft war bis tief in die Familien hinein von Gewalt geprägt. Die letzten aufkommenden Skrupel beseitigte, drittens, der Missionsgedanke. Der Glaube, Teil einer

²⁴⁰ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 81.

weltumspannenden Heilsgeschichte zu sein, und der universalistische Wahrheitsanspruch des Christentums rechtfertigten jede Gräueltat.

Die Eroberung Amerikas leitete eine Zeit von großer Gewalt ein, die Frühe Neuzeit war viel monströser als das Mittelalter. Die Inquisition und die Hexenverfolgung erreichten erst jetzt ihren Höhepunkt. Als Ketzer bzw. Häretiker wurden dabei immer diejenigen gebrandmarkt, die die zunehmende Macht der Eliten kritisierten. Durch die entstandenen Söldnerheere, die auch mit dem Silber aus den Minen von Potosí bezahlt wurden, konnten egalitäre Bewegungen nun wirksamer bekämpft werden. Neben der kolonialen Eroberung war deren Zerschlagung der zweite große „Triumph der Monster der Moderne“²⁴¹.

Die Logik der Kapitalvermehrung und die Geldwirtschaft drangen in immer mehr gesellschaftliche Bereiche vor. Durch drakonische Strafen wurden Menschen in die Lohnarbeit hineingezwungen. Am Beginn des 17. Jahrhunderts wird mit der niederländischen Ostindienkompanie die erste Aktiengesellschaft nach heutigem Muster geschaffen. Ihr einziges Ziel ist die Geldvermehrung. Im Gegensatz zu früheren Handelskompanien war ihre Lebenszeit unbegrenzt und die Haftung der Anteilseigner auf den Wert ihrer Aktien beschränkt. Sie trugen damit keine Verantwortung für die Verbrechen oder Schäden, die durch die Geschäftstätigkeit der Ostindienkompanie entstanden. So wie die italienischen Stadtstaaten bündelte sie ökonomische und militärische Macht in einer Hand. Die Ostindienkompanie war ein staatenähnliches Gebilde, das eine eigene Armee besaß, eigene Münzen prägte und in den von ihr eroberten Territorien die Rechtsprechung vollzog. Während die niederländischen Anteilseigner Amsterdam zu einer der liberalsten Städte der Welt machten, richtete die Ostindienkompanie auf der anderen Seite des Globus verheerende Massaker an. Dieser Zusammenhang wurde allerdings durch die Abstraktion der AG zunehmend unsichtbar.

Es ist die Epoche der Frühen Neuzeit, in der sich die Grundlagen des gegenwärtigen Weltsystems – Scheidler nennt es Megamaschine – neu formieren: Eine Wirtschaft, deren Ziel die endlose Kapitalvermehrung ist, Nationalstaaten mit einer zentralistisch organisierten Armee und Verwaltung und eine Ideologie, die die Expansion des Systems als segensbringende Mission sieht. Im Gegensatz zur Antike ist der moderne Staat seit seiner Entstehung verschuldet, was das Machtverhältnis zwischen Kapitaleignern und

²⁴¹ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 98.

Regierung zugunsten der Ersteren verschiebt. Das System wird von der Logik der endlosen Geldvermehrung angetrieben, weshalb es niemals zu einem Stillstand kommen darf. Die daraus resultierenden Zerstörungen sind also keine Kollateralschäden, sondern die logische Konsequenz der Megamaschine. Dass die Neuzeit trotz der oben benannten Gräueltaten heute mit der Lichtmetaphorik verbunden wird, erscheint paradox, das Motiv dahinter lässt sich aber enttarnen, denn nur so lässt sich die Geschichte des Fortschritts des Westens aufrechterhalten.

„Wenn sich herausstellt, dass die Grundlagen unseres gegenwärtigen Systems aus einem Albtraum hervorgegangen sind [...] dann müssen wir die Grundlagen unserer Wirtschaft, unseres Staates und vieles mehr grundlegend in Frage stellen.“²⁴² Die Megamaschine kann deshalb als System bezeichnet werden, da sich alle Bestandteile gegenseitig bedingen. Die Macht des Kapitals und die physische Gewalt des Staates haben sich co-evolutionär entwickelt. Beide sind eng an die Ausweitung des metallurgischen Komplexes gebunden und legitimieren sich durch eine universalistische Ideologie, die zuerst das Christentum und später Schlagworte wie Zivilisation, Vernunft oder freier Markt waren.

4.3.9 Kapitel 7: Maschine²⁴³

Das System internationaler Arbeitsteilung, das durch die Kolonialisierung Amerikas entstanden war, etablierte sich zwischen 1600 und 1800, wobei der Dreieckshandel zwischen Europa, Westafrika und der Karibik zur tragenden Säule dieses Systems wurde. Die Zentren der Weltwirtschaft bildeten eine Militärmacht aus, die jener des antiken Roms ähnelte.

In dieser Zeit vollzog sich auch ein weltanschaulicher Umbruch, der die westliche Zivilisation heute noch prägt. Allgemein wird behauptet, dass sich die Vernunft gegen den Aberglauben durchsetzte. Diese Erzählung ist allerdings irreführend, da es so etwas wie die Wissenschaft, die Religion oder die Vernunft nicht gibt. Tatsächlich verlaufen die entscheidenden Konfliktlinien in diesen Feldern – welche Art von Religion etc. wird bestimmend? Kontinuitäten zwischen bestimmten Formen der Religion und bestimmten der Wissenschaft zeigen exemplarisch, dass sich eine spezifische Art der Rationalität durchsetzt: jene, die den entstehenden Machtapparat stützt. So sind sich bspw. die Ideen eines allmächtigen Gottes und der absoluten Verfügungsgewalt des Menschen über die

²⁴² Scheidler, Das Ende der Megamaschine 73.

²⁴³ vgl. ebd. 105–130.

Natur sehr ähnlich. In der mechanistischen Weltauffassung tritt der Ingenieur an die Stelle Gottes. Als Symbol für die neue Rationalität dient die Maschine. Das Universum wird nicht mehr – wie bisher – als beseelt bzw. belebt empfunden, sondern als großes Räderwerk. Diese Vorstellung wird von den Mechanisten um René Descartes auch auf Tiere, Menschen und die gesamte Gesellschaft übertragen. Der gedrillte Soldat erscheint hier als perfekte Mensch-Maschine.

Auch die Rolle der Wissenschaft ist kritisch zu betrachten: Die wissenschaftlichen Errungenschaften seit dem 17. Jahrhundert sind beachtlich, aber auch ihre Abhängigkeit und Einflechtung in den ökonomisch-militärischen Herrschaftsapparat muss berücksichtigt werden. So baute bspw. Galilei Kriegsmaschinen. Auch für die „Neudefinition der Wirklichkeit“²⁴⁴ spielen sie eine entscheidende Rolle: Dem Mess- bzw. Zählbaren wurde auf Kosten der Wahrnehmung ein privilegierter Realitätsstatus zugewiesen. Die Erfassung von Wirklichkeit wurde in die Hand einer schmalen Gruppe von Wissenschaftlern gelegt, die die Wahrheit dem unwissenden Volk – gleichsam wie Priester – verkündete. Die per se nicht unredliche Methode des Messens etc. wird dann zum Herrschaftsinstrument, wenn behauptet wird, dass sie die einzig richtige sei. Die Abwertung der Wahrnehmung des Menschen und die Aufwertung von Messbarkeit strebt die Objektivierung des Menschen an, der sich wie ein mechanischer Gegenstand vollkommen berechenbar verhalten soll. Lebende Wesen bewegen sich allerdings eigendynamisch, lassen sich also grundsätzlich nicht in ein Aktion-Reaktion-Schema pressen.

Der Staat und seine Entstehung sind mystifiziert, allerdings war ihr Kern immer die Armee und ihre Finanzierung. 85 % des Staatshaushaltes Preußens waren 1700 für das Militär reserviert – in anderen europäischen Staaten war dieses Verhältnis ähnlich. Der Aufbau einer Armee und eines effektiven Steuersystems war für alle Regenten prioritär – auch deshalb, weil sie sonst Gefahr liefen, von konkurrierenden Staaten verdrängt zu werden. Zur Finanzierung des Heeres war ein modernes Steuersystem von großer Wichtigkeit. Der Wissensdurst moderner Staaten hat hier seinen Ursprung. Die Welt, die sie vorfanden, war aber alles andere als transparent – jede Gemeinde bzw. Stadt funktionierte nach eigenen Regeln, hatte eigene Gewichte, Traditionen etc., was eine zentrale Steuerverwaltung unmöglich machte. Deshalb musste die Welt kategorisierbar gemacht werden. „Leblose“ Monokulturen, die zuvor Mischwälder waren, zeigen dieses Bestreben in der Natur. Aber auch die menschliche Gesellschaft sollte durchschaubar werden, wobei sich die

²⁴⁴ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 110.

Stadtplanung als effektives Mittel erwies. Die geometrischen Formen von im Absolutismus entstandenen Städten mit ihren breiten Boulevards eigneten sich ideal für den raschen Zugriff des Militärs und standen den mittelalterlichen, verwinkelten Altstädten diametral gegenüber. Auf dem Land wurde das komplexe Geflecht sozioökonomischer Beziehungen, die den Zugang zur bzw. die Nutzungsrechte von Natur regelten, zerschlagen, und das Katasterwesen eingeführt. Ziel war es, dass jedes Stück Land verkauft bzw. beliehen und einem Besitzer zugeordnet werden konnte.

Die entstehende Große Maschine verlangte aber vor allem menschliche Körper, die nicht mehr ihren eigenen Impulsen gehorchten, sondern der Maschine. Das seelisch-geistig-körperliche Kontinuum musste zerbrochen werden – die Armee war dafür das ideale Instrument. Sie stellt das vollkommenste System menschlicher Entmündigung dar. Mit grotesken Strafen für nur kleinste Abweichungen von der Norm wurden Männer in ein starres Ursache-Wirkung-System gepresst. Das Strafsystem wurde bald um die Dimension der Belohnung erweitert. So entstand ein Notensystem, das Menschen vergleichbar machte. Nicht nur die Aufseher, sondern auch die (Zwangs)Rekrutierten konnten sich nun ständig vergleichen, wurden so zu ihren eigenen Kommandanten und verinnerlichten das System. Die Organisationsform des Heeres wurde auf andere gesellschaftliche Institutionen übertragen. Dazu zählte auch die Schule: Jeder Schüler hatte seinen festen Platz, den er nicht verlassen durfte. Unter militärischem Drill wurde versucht, eine reibungslos funktionierende Lernmaschine zu schaffen. Obwohl man heute weiß, dass Lernen anders viel besser funktioniert, ist es nicht irrational, dass die Grundpfeiler des Systems auch heute noch die gleichen sind: Über dem Bestreben, Wissen über bestimmte Stoffe zu vermitteln, steht das übergeordnete Ziel, den Schülern den „Modus der Entfremdung“²⁴⁵ einzuüben. Sie werden konditioniert, nicht mehr den eigenen Empfindungen und Vorlieben nachzugehen, sondern in einem abstrakten System Punkte zu sammeln. Nur so sind sie für die moderne Ökonomie, die jeden Arbeitsablauf nach Effizienzkriterien durchleuchtet, brauchbar. So wie an die Stelle von erfüllenden Lernerfahrungen Noten treten, so tritt an die Stelle von sinnvoller Arbeit der Lohn.

Das Konzept „Arbeit“ war in menschlichen Gesellschaften lange unbekannt. In Gemeinschaften, die weder Sklaverei noch Markt kennen, bestimmen Tätigkeiten – wie ernten, reparieren, stillen, weben, die Vorbereitung eines Festes etc. – den Alltag. Sie dienen dazu, das zum Leben Notwendige bereitzustellen. Die Eingliederung dieser

²⁴⁵ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 126.

Gemeinschaften in die Große Maschine veränderte das radikal, weil die Energie und die Fertigkeiten der Menschen nun externen Zwecken unterworfen wurden, die weder ihrer Motivation noch den Bedürfnissen der Gemeinschaft entsprungen waren. In den Peripherien wurde die Sklaverei das Mittel der Unterwerfung, in den Zentren die Lohnarbeit. Erstere zeichnet sich durch rohe physische Gewalt aus. Der franz. „Code noir“ definierte Sklaven bis 1848 als bewegliche Güter. Der Mensch wurde auf seine Physis reduziert und sollte allen sozialen und kulturellen Bindungen entrissen werden – heute wissen wir, dass dies trotz der Deportation auf einen fremden Kontinent und der massiven physischen Gewalt nicht gelang.

Die Entstehung der Lohnarbeit ist eng mit dem Söldnerwesen verbunden. Söldner waren die ersten Lohnarbeiter, die dieses Prinzip in ihrer reinsten Form repräsentierten: Für Geld alles zu tun, sogar zu töten. Zwar war die Lohnarbeit formell frei, durch die strukturellen Bedingungen (steigende Steuern in Münzgeld, Zerstörung traditioneller Allmenden- und Subsistenzwirtschaft) wurde sie von den Zeitgenossen aber als eine Form der Sklaverei angesehen. Die Ärmsten wurden zu Zwangsarbeit in Arbeitshäusern gezwungen, was vor allem der Abschreckung dienen sollte, damit auch unter miesesten Bedingungen noch „freiwillig“ Arbeit angenommen wurde.

In der Phase der Protoindustrialisierung zeigten sich trotzdem erhebliche Schwierigkeiten bei der Durchsetzung der Lohnarbeit. Bauern verrichteten Heimarbeit nur solange sie unmittelbar Geld brauchten. In den traditionellen Gemeinschaften war das Leben von anderen als rein ökonomischen Kriterien bestimmt, weshalb sie sich einer dauerhaften Verwertung im Produktionsprozess entzogen. Dieses Hemmnis machten die Investoren durch die Errichtung von Manufakturen wett, in denen der Arbeitsprozess in immer kleinere Schritte zerlegt wurde. Das machte die Arbeiter zu leicht austauschbaren Teilen einer großen Logistik, die durch eine immer akribischere Kontrolle von Raum, Zeit und Bewegung gekennzeichnet war. Die Lohnarbeit wurde zu einem ähnlichen Disziplinarinstrument wie die Armee oder die Schule.

4.3.10 Kapitel 8: Moloch²⁴⁶

Die Nutzung von fossiler Kohle revolutionierte den metallurgischen Komplex. Sie leitete das Anthropozän ein, das erdgeschichtliche Zeitalter, das vor allem durch den Menschen und seine wirtschaftliche Tätigkeit bestimmt ist. In der Tat hat sich die Biosphäre in den

²⁴⁶ vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 131–150.

letzten 200 Jahren radikal verändert. Sowohl die Steinkohle als auch die Dampfmaschine waren schon seit der Antike bekannt. Warum wurden sie plötzlich so wichtig? Scheidler findet die Antwort dazu in der Geldwirtschaft. Das Streben nach Profit und Kapitalakkumulation wurde von staatlicher Seite im globalen Wettbewerb gefördert, durch die Entwicklung einer kapitalistischen Kultur war daraus obendrein eine Tugend geworden. Um aus Geld mehr Geld zu machen, muss der Umfang der Produktion exponentiell gesteigert werden. Dies liegt am Zinseszinssystem, das durch seine exponentielle Wirkung sehr rasch wachsende Produktionsmengen verlangt. Gelingt das nicht, stürzt das Wirtschaftssystem in die Krise. Dieser Logik folgt das seit der frühen Neuzeit expandierende Wirtschaftssystem – auch heute noch.

Um die Produktion zu steigern, braucht es Energie. Die Nutzung der natürlich vorhandenen Energieressourcen – wie etwa Wasser, Wind, Holz und tierische Muskelkraft – war in den Zentren des modernen Weltsystems (Niederlande, Großbritannien, Frankreich) am Ende des 18. Jahrhunderts ausgereizt. Vor allem Holz stellte einen strategischen Engpass dar, war es doch zur Verarbeitung der Metalle – einerseits für die Ausbreitung der Geldwirtschaft, andererseits für die Rüstungsindustrie – unumgänglich. Das System stieß an seine Grenzen, die es mithilfe der Steinkohle ausdehnen konnte. Steinkohle war schon lange bekannt, wurde aber aufgrund der sehr schwierigen Förderbedingungen – unter anderem der Gefahr von Wassereinbrüchen in die Gruben – nur in kleinen Mengen für den Haushalt abgebaut. Die von Thomas Newcomen 1712 marktreif gemachte, mit Steinkohle betriebene Dampfmaschine brachte einen Kreislauf mit mehreren positiven Rückkoppelungseffekten in Gang: Je mehr Kohle abgebaut werden konnte, desto mehr Dampfmaschinen konnten betrieben werden. Das zweite Problem – jenes der geografisch sehr konzentrierten Vorkommen von Steinkohle – löste eine im Bergbau schon Jahrhunderte verwendete Technologie: die Eisenbahn. Je mehr Steinkohle abgebaut wurde, desto mehr Stahl konnte mit ihrer Hilfe erzeugt werden, woraus wiederum Schienen, Waggons und Loks gefertigt wurden, die Steinkohle aus immer entlegeneren Gebieten fördern konnten.

Die einsetzende Industrialisierung verlangte immer mehr Arbeitskräfte. Ein Arbeitsmarkt musste allerdings erst mit Gewalt geschaffen werden. Menschen mussten auf Arbeitsmärkten selbst zu Ware werden, wo sie ohne soziale und kulturelle Bindungen auf ihre Arbeitskraft reduziert wurden. Allerdings zogen Menschen trotz monetärer Nachteile ein Leben in eigenverantwortlicher Subsistenzwirtschaft vor, weshalb sie zum Arbeiten in den Fabriken gezwungen werden mussten – entweder durch direkte physische Gewalt oder

die strukturelle Gewalt des „freien Arbeitsmarktes“. Scheidler zeigt am Beispiel Großbritanniens, dass erst durch die Abschaffung der Armenunterstützung genügend Menschen bereit waren, in den Fabriken zu arbeiten. Ein beispielloser ökonomischer Boom und die größte Verelendungswelle des Landes gingen Hand in Hand. Damals wie heute waren Slumbewohner nicht Opfer einer allgemeinen Verknappung von Gütern, sondern einer beispiellosen Reichtumsvermehrung.

Die Zeitgenossen empfanden die radikale Entwurzelung und soziale Desintegration mindestens ebenso negativ wie die physische Gewalt. Zum Produktionsfaktor degradiert und aus ihren traditionellen Dorfgemeinschaften herausgerissen, lebten Proletarier in einem sozialen und kulturellen Vakuum, das erst durch die Arbeiterbewegung wieder gefüllt wurde. Diese wirkte nicht nur als ökonomische Interessensvertretung, sondern auch als Träger einer neuen Identität mit alternativer Gesellschaftsform, die wieder ein Gefühl von Selbstwirksamkeit erlaubte.

Die Entwurzelung führte aber auch zur Erfindung der Nation, die von einem egalitären Begriff ab den 1820er-Jahren zunehmend in den einer ethnisch bzw. sprachlich homogenen Gemeinschaft umgedeutet wurde. Das Abstraktum Nation diente als Ersatz für die verlorene echte Gemeinschaft und wurde von den Schulen, der Armee, den Universitäten und nicht zuletzt den entstehenden Massenmedien befördert. Fahnen und Hymnen wurden als Symbole der Nation geschaffen, die zu einem quasi-religiösen Kult beitrugen. Die Arbeiterschaft, die einen immer größeren Teil der Bevölkerung ausmachte, war dem Staat aber nach wie vor kritisch eingestellt, weshalb die Gleichung Volk = Nation = Staat anfangs nicht aufging. Erst durch die beginnende Sozialgesetzgebung und die Zuerkennung des Wahlrechts Ende des 19. Jahrhunderts wurden auch viele Arbeiter von nationalistischem Gedankengut angezogen.

Die Phase zwischen 1815 und 1914 als „100-jährigen Frieden“ zu bezeichnen hält Scheidler bestenfalls aus eurozentrischer Sicht für haltbar, denn der restliche Planet wurde in dieser Zeit von der europäischen Kriegsmaschinerie überrollt. Die Megamaschine braucht ständige Expansion um ihren Fortbestand zu sichern. Neben der christlichen Mission galt ab dem Ende des 18. Jahrhunderts zunehmend die „Zivilisation“ – Europa sei aufgrund seiner Moral, Sitten, Technik, Wissenschaften etc. überlegen – als ideologische Stütze der Eroberungen. Dieses Konzept war eng mit Rassismus verknüpft. Die Eroberungen in Afrika und Asien waren Genozide, bei denen die zahlenmäßig kleinen europäischen Heere aufgrund ihrer überlegenen Waffentechnik – das Maschinengewehr wurde 1885 in Großbritannien erfunden – zehntausende Einheimische niedermetzten.

Während die Zeit vor dem 1. Weltkrieg von Europäern im Nachhinein als „belle époque“ bezeichnet wurde, versank der Rest der Welt in der Barbarei – ausgerechnet von jenen Kräften angeheizt, die sich in den europäischen Zentren als Inbegriff von Fortschritt und Zivilisation inszenierten. Neben der physischen Gewalt war wiederum die strukturelle Gewalt des Marktes wichtig, um Menschen in das Weltsystem zu zwingen.

In Indien wurden wie zuvor in Europa gemeinschaftliche Strukturen zerstört und durch die Umstellung der Steuerlast auf Münzgeld die Monetarisierung des Lebens vorangetrieben. Die Eisenbahnen verbanden das Landesinnere mit den Häfen, von wo die billig produzierten Güter auf den Weltmarkt gelangten. Die verheerendsten Hungerepidemien des Landes sind nicht Wetterkapriolen, sondern der Marktlogik in Verbindung mit staatlicher Repression geschuldet. Während Millionen Inderinnen und Inder verhungerten, wurden im selben Jahr 1877 320.000 Tonnen Weizen aus Indien exportiert. Die vollen Getreidesilos wurden von schwer bewaffneten Truppen bewacht. Wieder einmal musste der „freie“ Markt mit Waffengewalt durchgesetzt werden, während Millionen Menschen durch das herrschende Wirtschaftssystem ermordet wurden.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts befand sich die Welt schon auf dem Weg in den totalen Krieg. Kriege waren im modernen Weltsystem ein routinemäßiges Mittel der Interessensvertretung, neu war allerdings das Ausmaß der Mobilisierung (50 Millionen Soldaten), die Waffentechnologie und die dahinterstehende industrielle Fertigung, die unerschöpflich Munition nachlieferte und der Beitrag der chemischen Industrie, die erstmals den Einsatz von Giftgas im Krieg ermöglichte.

4.3.11 Kapitel 9: Masken²⁴⁷

Obwohl die Erzählung, dass kapitalistische Marktwirtschaft und Demokratie Zwillinge seien, die einander bedingen, sehr populär ist, ist sie falsch. Das Konzept der „Herrschaft des Menschen über Menschen“²⁴⁸ ist erst knapp 5 000 Jahre alt. Davor waren Gesellschaften egalitärer organisiert als alle seither in der Geschichte als Demokratie bezeichneten Gesellschaften. In den heutigen Demokratien sind die meisten gesellschaftlichen Bereiche wie Unternehmen, Schule und Militär weitgehend demokratiefreie Räume. Die Koppelung von Demokratie und kapitalistischer

²⁴⁷ vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 151–172.

²⁴⁸ ebd. 151.

Marktwirtschaft trifft nicht zu, schuf doch das moderne System militärische und ökonomische Institutionen, die die Macht in den Händen Weniger konzentrierte. Demokratische Errungenschaften wurden als Widerstand gegen dieses System von Arbeiter-, Frauen- und Bürgerrechtsbewegungen durchgesetzt.

Am Ende des 19. Jahrhunderts kämpften einerseits die wirtschaftlichen Eliten um Dominanz im politischen System, andererseits versuchten Bauern und Arbeiter eine gänzlich andere Ordnung zu etablieren. Zugeständnisse an diese Bevölkerungsgruppen sollten die Gefahr einer Revolution bannen, andererseits konnten diese Zugeständnisse nur in bestimmten Grenzen erfolgen, da das Funktionieren der Megamaschine echte Demokratie ausschließt. Egal wo – ob Diktaturen oder Demokratien –, immer wenn Bewegungen systemrelevante Institutionen attackierten, griff der Staat auf physische Gewalt zurück, um sie zu zerschlagen. Um diese offene Gewalt möglichst selten einsetzen zu müssen, etablierten sich verschiedene Filter, die die entstehende Demokratie lenken sollten.

James Madison, der als Vater der amerikanischen Verfassung gilt, unterschied klar zwischen *democracy* und *republic*. Von den egalitären Forderungen der Bauernaufstände 1786 erschüttert, wollten die ökonomischen Eliten des Landes so rasch wie möglich einen Staat mit stehendem Heer und einer einheitlichen Verfassung schaffen. Washington, Jefferson und Madison waren allesamt Multimillionäre, sie hatten kein Interesse an einer echten Demokratie, sondern schufen ein politisches System mit einem sehr beschränkten Kreis an Wahlberechtigten. Frauen, Schwarze und Native Americans waren ausgeschlossen. Nur zwischen 15 und 20 % der Bevölkerung waren wahlberechtigt. Madison sah *democracy* als Brutstätte von Instabilität und Aufständen, weshalb nur *republic* als politisches System infrage kam: In diesem ist die Regierungsmacht an eine kleine Elite delegiert und es eignet sich für große Territorien und Bevölkerungszahlen. Die Republik dient so als Filter der Repräsentation, in der die tatsächlichen Entscheidungen nicht im Wahlkampf, sondern in der – nicht demokratischen – Zeit dazwischen getroffen werden.

Auch Schulden, Geld und der Zugang zu Wahl- bzw. Bürgerrechten können als Filter dienen, um egalitäre Bewegungen zu blockieren. Der Filter der öffentlichen Meinung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer dichter. Durch technologische Innovationen war die Produktion von Zeitungen an große Investitionen gebunden, was den Medienbesitz in den Händen Weniger konzentrierte. Wenn allerdings alle Filter der gelenkten Demokratie versagten, dann war physische Gewalt immer noch die *ultima ratio*

gegen systemgefährdende Bewegungen, wie das bspw. die Pariser Kommunarden von 1871 erleben mussten. Den Befehl zu ihrer Niederschlagung gab der 1. Präsident der 3. Republik Frankreichs Adolphe Tiers.

Als Schwäche der Megamaschine stellte sich ihre große Abhängigkeit von zentral organisierter Energiezufuhr heraus. So konnte eine relative kleine Anzahl von Arbeitern durch Streiks in den Kohlekraftwerken bzw. den Eisenbahngesellschaften oder Häfen die Megamaschine empfindlich treffen. Diese Streiks wurden zwar brutal niedergeschlagen, allerdings zeigte sich dadurch die große Verwundbarkeit der Megamaschine. Das 20. Jahrhundert und seine Geschichte sind nur verständlich, wenn man dieses Dilemma der Eliten vor Augen hat: Zu wenig Zugeständnisse an die Arbeitenden gefährdeten das System durch Streiks, zu viele durch die Schaffung einer echten Demokratie.

Neben einer repräsentativen Demokratie inklusive der genannten Filter rückte die Option autoritärer Regierungsformen zusehends in den Fokus der Eliten. Die Oktoberrevolution 1917 in Russland heizte diese Sorgen noch an. Zwar hielt Lenin die wesentlichen Funktionen der Megamaschine aufrecht – fasziniert vom Taylorismus und der deutschen Kriegswirtschaft war sein Ziel ein staatskapitalistisches Monopol auf eine großtechnische, industrielle „Maschine“ zum Nutzen des ganzen Volkes –, aber dennoch machte die Angst vor Enteignung die Suche nach Alternativen noch drängender. Auch das System der gelenkten Demokratie war zusehends nicht mehr in der Lage, die Bestrebungen nach Selbstorganisation und -verwaltung zu stoppen.

Als Geburt des Faschismus sieht Scheidler ausgerechnet die Rätebewegung in Deutschland 1918/19, die innerhalb kürzester Zeit eine effektive Selbstorganisation in ganz Deutschland aufbauen konnte und erst durch den Einsatz rechtsradikaler, faschistischer Freikorps – viele schon mit der Hakenkreuzbinde am Arm – niedergeschlagen werden konnte. Ähnliche Rätebewegungen hatten sich auch in Italien gebildet, wo Industrielle und Großgrundbesitzer faschistische Schlägertrupps organisierten, um Arbeiterräte niederzuschlagen. Als es diese 1922 schafften, unter der Führung von Mussolini einen Generalstreik aufzulösen, qualifizierten sie sich in den Augen der Eliten zur Führung der italienischen Regierung. Der Faschismus war zu einer neuen Steuerungsoption der Megamaschine geworden.

Obwohl viele liberal eingestellte Eliten den Faschismus nicht grundsätzlich begrüßten, so war er als Mittel der letzten Wahl durchaus angesehen, u.a. auch bei Winston Churchill. Auch in Deutschland unterstützten Bankiers, Industrielle und Großgrundbesitzer nach anfänglicher Skepsis die NSDAP, wovon sie durch die Niederschlagung der

Gewerkschaften und die Zurverfügungstellung von Zwangsarbeitern in den nächsten Jahren doppelt profitierten. Der Faschismus war allerdings kein von den Eliten aufoktroiertes System, sondern eine Bewegung, die den Hass der Massen auf das System in Bahnen lenkte, der es schließlich rettete. Den Entwurzelten gab er durch die Volksgemeinschaft eine neue Heimat, den Ohnmächtigen bot er eine Vision von Stärke und Macht und den Opfern des Wirtschaftssystems eine einfache Erklärung und die Möglichkeit zu wirtschaftlichem Aufstieg. Er lenkte die Wut auf das System auf eine bestimmte Gruppe, die Juden.

Der Holocaust und der Nationalsozialismus waren nichts Irrationales, sondern eine extreme Form der Rationalität, auf der die Megamaschine beruht. Millionen Menschen, die wie Zahnräder funktionierten, stellten innerhalb kürzester Zeit das System von der Produktion von Konsumgütern auf die Produktion von Toten um.

4.3.12 Kapitel 10: Metamorphosen²⁴⁹

Mit den Atombombenabwürfen über Hiroshima und Nagasaki, bei denen mehr als 80 000 Menschen sofort getötet wurden, endete der Zweite Weltkrieg und die „glorreichen 30 Jahre des Kapitalismus“ wurden eingeleitet. In diesen, so zumindest die Erzählung aus westlicher Perspektive, entwickelten sich Wohlfahrtsstaaten und ein stabiles parlamentarisches demokratisches System, das den Konflikt zwischen Arbeit und Kapital eindämmen konnte.

Wechselt man die Perspektive, zeigt sich ein anderes Bild: Für indigene Bevölkerungen wurde die Zerstörung der eigenen Kultur beschleunigt fortgesetzt, aus der Perspektive nicht-menschlicher Erdbewohner brach eine der dunkelsten Epochen in der Geschichte des Planeten an: ein rasantes Artensterben setzte ein, Ökosysteme wurden so schnell wie noch nie zuvor zerstört. Auch im Gesamtsystem Erde traten durch die globalen Treibhausgasemissionen irreversible Veränderungen ein, deren Folgen heute noch nicht abschätzbar sind.

Aber auch im Westen war die Wirklichkeit nicht so angenehm, wie oft dargestellt: Hannah Arendt attestierte bspw. den Deutschen einen zwanghaften Drang zu Arbeit, der Konsum von Psychopharmaka wurde zum Massenphänomen. Die Gesellschaft war traumatisiert, Konsum und Arbeit sollte die Menschen ablenken. Neben dem Konsumismus wurde Wirtschaftswachstum nach dem Zweiten Weltkrieg – trotz namhafter Kritik – zum obersten

²⁴⁹ vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 173–204.

Staatsziel erhoben. Harry Truman teilte die Welt 1950 bei seiner Antrittsrede dichotomisch in entwickelt und unterentwickelt, womit er ein Ideenparadigma schuf, das Generationen ganzer Politiker egal welcher Couleurs prägte. Entwicklung – im Endzustand mit den USA gleichgesetzt – wurde in der Praxis zu einem „modernen Opferkult“²⁵⁰, bei dem ein Teil der Bevölkerung und seiner Kultur geopfert werden musste, um den Fortschritt der restlichen Nation zu ermöglichen. Dieses Versprechen trat allerdings nicht ein, auch weil entgegen der vollmundigen Ankündigungen Trumans der Westen eine eigenständige Entwicklung beinahe aller Länder mit allen Mitteln bekämpfte. Die Liste der vor allem von Geheimdiensten initiierten gewaltsamen Umstürze ist lang.

Das Jahr 1968 markiert für Scheidler eine Weltrevolution. Auf der Suche nach neuen Formen des Zusammenlebens und des Wirtschaftens entstand eine Gegenkultur, die beinahe alle Institutionen, die die Megamaschine in den vergangenen 500 Jahren ausgebildet hatte, herausforderte. Die millionenfachen Proteste gegen den Vietnamkrieg zerschlugen den Mythos von der heilsbringenden westlichen Mission, neben dem Militär wurden auch andere Disziplinaranstalten wie die Schule, Gefängnisse, Psychiatrien und die Lohnarbeit als solche massiv infrage gestellt. Die Antwort auf diese von Studenten, Frauen, Indigenen und Arbeitern getragenen Proteste war u.a. in Paris, Ohio oder Prag massive physische Gewalt.

Durch den Legitimationsverlust der Regierungen destabilisierten sie allerdings das System noch mehr. Im Versuch antisystemische Bewegungen zu spalten und öffentlich zu diskreditieren wurden vermehrt verdeckte Mittel der Gewalt angewandt. So wurden diesen bspw. von staatlicher Seite unterstützte Terroranschläge in die Schuhe geschoben.²⁵¹ Obwohl die Stimmung in den 70er-Jahren kippte und sich eine Atmosphäre der Angst

²⁵⁰ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 181.

²⁵¹ Beispielhaft nennt Scheidler das „Counterintelligence Program“ (Cointelpro) des FBI, das, wie 1971 veröffentlichte, FBI-interne Dokumente zeigen, gezielt gegen die Antikriegsbewegung, Martin Luther King, die „Black Panthers“, die Frauenbewegung, das „American Indian Movement“, Studentengruppen und kriegskritische Senatoren eingesetzt wurde (vgl. Brian Glick, War at Home. Covert Action Against U.S. Activists and What We Can Do About It (New York 1989). Für Italien nennt er das Netzwerk „Gladio“, das in den 1960er und -70er Jahren von Neofaschisten, dem italienischen Militärgeheimdienst SISMI, der NATO und der CIA betrieben wurde. Es verübte in Italien Terroranschläge, mit dem expliziten Ziel, es linken Organisationen in die Schuhe zu schieben. (vgl. Dario Azzellini, Bomben für das System – Die „Strategie der Spannung“. In: Italien. Genua. Geschichte, Perspektiven (Berlin 2002). sowie den ZDF-Dokumentarfilm Stay behind. Die Schattenkriege der NATO (Deutschland 2014). Das Netzwerk wurde 1986 aufgedeckt, der ehemalige italienische Ministerpräsident Giulio Andreotti behauptete, dass ähnliche Organisationen in vielen westeuropäischen Ländern existieren. (vgl. Gunther Latsch, Die dunkle Seite des Westens. In: Der Spiegel 11. 4. 2005).

Für die gesamte Fußnote vgl. Scheidler, Das Ende der Megamaschine 186.

ausbreitete, waren die ideologischen Fundamente des Systems erschüttert und die Gesellschaft tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt. Reformpädagogische Ansätze wurden zum *mainstream*, die Wissenschaften wiesen immer öfter auf Dysfunktionalitäten im System hin und die Friedens- und Umweltbewegung formierte sich zu lautstarken antisystemischen Gruppen.

Der große *rollback* der wirtschaftlichen und politischen Eliten begann allerdings bald. Sie nutzten Schuldenkrisen – auch im Westen – um die Gesellschaft radikal umzubauen. Unter dem Einsatz milliardenschwerer Beträge aus der Wirtschaft und moderner Propagandawerkzeuge wurde die Vision der 68er-Generation verkehrt. Die von wirtschaftsnahen Think-Tanks und Medien ausgehende Erzählung versprach eine Gesellschaft „frei von Gängelungen durch den Staat, Gewerkschaften und restriktive Moral“, in der die Menschen „ihr Schicksal endlich selbst in die Hand“ nehmen können.²⁵² Die Idee vom Leben frei von staatlichen Zwängen und Zugriffen wurde verkehrt und in marktconforme Selbstoptimierung und Konsumfreiheit umgedeutet. Tatsächlich wurde der Staat nur im Bereich der Wohlfahrt zurückgebaut, während sich Militär- und Sicherheitsapparate massiv verstärkten.²⁵³

Um die Megamaschine wieder in Gang zu bringen, mussten die Kosten für den „Treibstoff“ reduziert werden: Löhne, Steuern und Ressourcen. Um die Reduktion von Löhnen und Unternehmenssteuern zu erreichen, wurden u.a. Gewerkschaften bekämpft, die Produktion in Billiglohnländer bzw. die Unternehmenssitze in Steueroasen verlagert und Kampagnen für die Senkung von Unternehmenssteuern finanziert. Die Senkung der Ressourcenpreise wurde, wie unten ausgeführt, über den Hebel der Verschuldung des globalen Südens erreicht. Spekulative Aktivitäten wurden ausgeweitet, was nur unter der Prämisse funktionierte, dass etwaige Spekulationsverluste von der öffentlichen Hand getragen würden. Schließlich war auch eine Art „innersystemischer Kannibalismus“²⁵⁴ eine Form

²⁵² Scheidler, Das Ende der Megamaschine 192.

²⁵³ Die Argumentation Scheidlers weist hier einen erstaunlichen Dualismus auf. Einerseits sieht er die Gesellschaft durch die 68er-Bewegung grundlegend und nachhaltig verändert – diese Hoffnung kommt auch in seinem Nachfolgewerk „Chaos. Das neue Zeitalter der Revolutionen“ nochmals zum Ausdruck. In der Tat findet man unzählige Beispiele für die Veränderungen in westlichen Gesellschaften seit den 68ern. Andererseits sieht er durch die Diskreditierung der staatlichen Obrigkeit den Türöffner für die neoliberale Wende in den 70er-Jahren, die durch eine Verschärfung des innergesellschaftlichen Wettbewerbs und das Phänomen der Individualisierung gekennzeichnet ist und noch heute erfolgreich – aus der Perspektive der Kapitaleigner – funktioniert.

²⁵⁴ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 191.

der Krisenbekämpfung. Die Privatisierung von Infrastrukturen²⁵⁵ – dazu zählen u.a. das Bildungssystem oder die Wasserversorgung – ermöglichte zwar wenigen Unternehmen kurzfristig hohe Profite, allerdings sind sie auch das Fundament der Megamaschine und für ihr Funktionieren unumgänglich.

Auch außerhalb des „Westens“ begann ein *rollback*, wobei die Beispiele China, UdSSR oder Irak zeigen, dass dies meist mit offener Gewalt verbunden war. Allerdings spielte auch die Macht der Schulden bei der Disziplinierung der ehemaligen Kolonien eine wichtige Rolle: Auf der Suche nach neuen Anlagemöglichkeiten fand das im Norden angesammelte Kapital in der Entwicklung des Südens die Lösung. Mit Krediten aus dem Norden wurden Unternehmen aus dem Norden beauftragt in Ländern des Globalen Südens – oftmals durch Unterstützung der Geheimdienste schon in Diktaturen umgewandelt – Großprojekte umzusetzen, für deren Realisierung sich die Staaten enorm hoch verschulden mussten. Ende der 1970er-Jahre führte eine Erhöhung der Leitzinsen des US-Dollars auf bis zu 20 % zu einer Schuldenkrise verheerenden Ausmaßes. Die vom IWF zur Verfügung gestellten Notkredite öffneten das Tor für einen massiven Eingriff in die Gesetzgebung, der IWF wurde zu einer Art neuer Kolonialregierung. Die Forderung nach radikaler Exportorientierung, vor allem von Industrierohstoffen und Agrarprodukten, reduzierte nebenbei noch die Produktionskosten für die Länder des Nordens, weil die Preise am Weltmarkt aufgrund des heillosen Überangebots rasch verfielen.

Um den durch die sozialen Verwerfungen in Mitleidenschaft gezogenen gesellschaftlichen Zusammenhalt wiederherzustellen, setzten die Regierungen – wie schon im 19. Jahrhundert – auf die nationalistische bzw. religiös-fundamentalistische Karte. Auf der Suche nach dem identitätsstiftenden Anderen wurde zuerst der Kommunismus, dann der „internationale Terrorismus“ zur globalen Gefahr stilisiert, obwohl die Opferzahlen durch Terroranschläge gering sind. Neue Kriege und der Abbau von Bürgerrechten konnten dadurch allerdings legitimiert werden. Nichtsdestotrotz sind die Grenzen des Systems immer deutlicher erkennbar, der Zusammenbruch des Fortschrittsoptimismus ist nicht zu übersehen. Das ökonomische System stößt an seine Grenzen, weil die Kapitalakkumulation global ins Stocken gerät. „Das System erstickt an seiner eigenen Produktivität.“²⁵⁶ Eine steigende Anzahl von Menschen fällt aus dem Produktionsprozess heraus und hat zu geringe Kaufkraft, um die von der Megamaschine produzierten Waren zu konsumieren. Die

²⁵⁵ beispielhaft nennt Scheidler hier die Privatisierung des argentinischen Eisenbahnsystems und der Londoner Wasserversorgung. vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 191.

²⁵⁶ *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 198.

Möglichkeiten der Krisenbekämpfung werden von den ökonomischen Eliten blockiert, weil sie ihren kurzfristigen Interessen widersprechen. Immer mehr Staaten werden zu sogenannten *failed states*²⁵⁷ oder entwickeln sich zu ihren Wurzeln – in repressive Militärstaaten – zurück. Dieser Trend ist auch in den Industrieländern zu beobachten, die Wohlfahrt und Infrastruktur immer weniger bereitstellen können.

Die ultimative Grenze des Systems ist allerdings der Planet. Die Megamaschine zerstört durch ihren ständig wachsenden Energie- und Ressourcen hunger ihre eigenen Existenzgrundlagen. Wie jedes menschliche System ist auch die Ökonomie ein Subsystem der Erde. Es ist auf eine Fülle von Leistungen des übergeordneten Systems Erde angewiesen, das durch endloses Wachstum selbst in Mitleidenschaft gezogen wird und somit immer weniger dieser Leistungen zur Verfügung stellen kann. Gegenwärtig ist die Megamaschine an globale Schwellen fast aller für den Menschen lebenswichtigen Systeme gestoßen: Böden, Süßwasserzyklen, Klima, Meere, Biodiversität und Wälder. Das Erreichen der ökologischen Grenzen geht unweigerlich mit sozialen und politischen Spannungen und Konflikten einher. Es ist unvorhersehbar, welches System als erstes kippt, aber solange die Megamaschine nicht gebremst und schließlich gestoppt wird, ist es nur eine Frage der Zeit, bis es passiert.

4.3.13 Kapitel 11: Möglichkeiten²⁵⁸

Die wachsende Systeminstabilität eröffnet ein *window of opportunity*, weil auch kleine Bewegungen großen Einfluss auf das Gesamtsystem haben können. Die Megamaschine wird in ihrer jetzigen Form aufgrund der schon aufgezeigten Grenzen nicht mehr lange existieren – in welche Richtung sie sich aber verändert, liegt an uns.

Um die Chance zu erhöhen, dass die Megamaschine von Strukturen demokratischer Selbstversorgung abgelöst wird – und nicht von neuen autoritären Strukturen – ist es wichtig, schon jetzt mit dem Ausstieg zu beginnen. Wichtig sind dabei die Abwehrkämpfe gegen die Megamaschine selbst, die in ihren letzten Atemzügen danach trachtet, die ultimativen ökologischen Reserven aufzubrechen. Genauso wichtig ist auch der Aufbau

²⁵⁷ Scheidler nennt hier einen „rund zehntausend Kilometer langen Korridor gescheiterter Staaten, der sich vom Kongo über Mali, Libyen, den Sudan und Somalia, bis nach Syrien, Irak und Afghanistan erstreckt.“ Auch den Bürgerkrieg in der Ukraine sieht er als Zeichen dafür, dass der Staatszerfall die Ränder Europas erreicht hat. vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 199.

²⁵⁸ vgl. *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine 205–224.

von Alternativen, die schon heute sozial-ökologische Strukturen schaffen. Hinter diesen Ansätzen steckt kein Masterplan, vielmehr sind sie als Mosaik zu begreifen. Alle eint aber, dass sie von der Idee der Naturbeherrschung Abstand nehmen.

Der Ausstieg aus der Megamaschine beginnt in den Köpfen der Menschen. Wenn es gelingt, sich aus der sozialen Isoliertheit zu befreien – den Fernseher abzuschalten, um mit seinen Nachbarn in Kontakt zu treten – ist der erste Schritt aus der Passivität getan. Trotz aller struktureller Macht ist die Megamaschine auf „funktionierende“ Menschen angewiesen – beschließen diese, durch ihre Entscheidungen Schritt für Schritt ihre Funktion als Zahnrad aufzugeben, kommt sie ins Stottern und schließlich zum Stillstand. Der Ausstieg aus dem Prinzip der Kapitalakkumulation ist ein entscheidender Faktor zur Stilllegung der Megamaschine. Es ist die zentrale Ursache dafür, dass das Wirtschaftssystem den Planeten immer stärker verwüstet. Ansätze wie „grünes Wachstum“ oder *corporate social responsibility* sind ohne den Ausstieg aus dem Prinzip der Kapitalakkumulation Scheinlösungen.

Dieser Ausstieg erscheint zentral gedacht – als revolutionäres Ereignis – unmöglich. Zieht man eine dezentrale Herangehensweise in Betracht, sieht man, dass der Ausstieg nicht nur möglich, sondern schon an vielen Orten des Planeten vorangetrieben wird. Die Schrumpfung des metallurgisch-fossilen Komplexes stellt einen weiteren Schlüssel zur Lahmlegung der Megamaschine dar. Es ist die mit Abstand destruktivste Branche der Wirtschaft, von staatlicher Seite stark subventioniert. Aktive Bürgerinnen und Bürger leisten auch in diesem Bereich weltweit Widerstand, die Divestment-Bewegung versucht öffentliche Körperschaften davon zu überzeugen, keine Investitionen mehr in derartige Projekte zu tätigen.

Die strukturelle Gewalt der Schulden kann auf zwei Wegen bekämpft werden: Einerseits durch die Verweigerung des Schuldendienstes, wie das die ecuadorianische Regierung im Jahr 2007 durchsetzte, andererseits durch eine Erhöhung der Abgaben auf Vermögen. Wo Schulden sind, müssen sich auf anderer Seite Vermögen befinden – diese zu reduzieren sorgt auch dafür, dass die Verfügungsmacht von Vermögenden über Natur und Menschen vermindert wird.

Die große Macht der Aktiengesellschaften zu brechen, ist für die Stilllegung der Megamaschine weiters sehr wichtig. Beinahe alle globalen Aktiengesellschaften haben eine Schwachstelle: Ohne staatliche Unterstützung wären sie nicht mehr überlebensfähig. AGs für die ökologischen und sozialen Folgen ihres Handelns verantwortlich zu machen, ist deshalb eine zentrale Schraubstelle zu ihrer schrittweisen Beseitigung.

Schließlich ist es wichtig, dass die Sinnfrage in die Ökonomie zurückkehrt. In Zukunft soll nicht nach Wachstum, Jobs und Profit gefragt werden, sondern wozu wir Dinge herstellen, was wir brauchen, was wir weglassen können, wie wir produzieren und verteilen wollen. Die Stilllegung der Megamaschine bedarf keiner kleinen Adaptierungen, sondern einer anderen Organisation gesellschaftlichen Lebens in der Stadt und am Land. Viele Initiativen²⁵⁹ versuchen dies heute schon vorzuleben. Allen ist dabei gemein, dass sie das Überlebensnotwendige – wie Wohnen, Ernährung, Energie, Wasser, Gesundheit – aus der Marktlogik herauslösen wollen.

Auch die (repräsentative) Demokratie muss weiterentwickelt werden, wenn sie einem Ausstieg aus der Megamaschine dienlich sein soll. Der Glaubwürdigkeitsverlust der repräsentativen Demokratie in Fragen sozial-ökologischer Transformation ist kein Anlass sie abzuschaffen, weil sie immer noch als Bollwerk gegen reaktionäre Kräfte dient. Eine konkrete Erweiterung kann die Rätedemokratie sein, die bisher nur deshalb stets scheiterte, weil sie militärisch zerschlagen wurde.

Die Militarisierung der Gesellschaft in den letzten Jahrhunderten stellt ein weiteres Problem zur Stilllegung der Megamaschine dar, zeigte sich doch am Beispiel der Occupy-Bewegung, dass auch formal demokratische Staaten Bewegungen, sobald sie systemgefährdend werden, brutal niederschlagen. Als Gegenmittel kann in diesem Fall nur die öffentliche Delegitimierung der Gewalt dienen, was angesichts der Machtkonzentration in den klassischen Medien vor allem über das Internet möglich ist.

Trotz der vielen lokalen Erfolge ist die Zerstörungskraft der Megamaschine nach wie vor gigantisch. „Solange das System einigermaßen funktioniert, mögen viele der Widerstandsbewegungen wie ein Kampf gegen Windmühlen erscheinen; doch sobald das System in chaotische Phasen gerät – und genau das zeichnet sich derzeit ab –, werden die in den ‚Mühen der Ebenen‘ gemachten Lernerfahrungen entscheidend.“²⁶⁰

²⁵⁹ Scheidler nennt in diesem Kapitel unter anderem die Gemeinwohlökonomie, Solidarische Ökonomie, Cooperativa Integral, Commons-Bewegung, transition town, occupy, 15-M, Bewegungen des „afrikanischen Frühlings“.

²⁶⁰ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 219.

5 Lehrplanbezug der Unterrichtskonzepte

Die Implementierung von strukturgeschichtlichen und herrschaftskritischen Blickwinkeln in den Geschichtsunterricht bedarf zweierlei: Auf der einen Seite für dieses Thema ausreichend sensibilisierte Lehrpersonen, die dem Thema genügend Priorität zuweisen, um dafür Unterrichtszeit – die bekanntlich immer als zu knapp empfunden wird – zu verwenden. Durch die in den Kapiteln 3 und 4 vollzogenen Ausführungen sollen Lehrerinnen und Lehrer dafür sensibilisiert und motiviert werden, diese Perspektiven in den Unterricht einzubauen. Die von mir entwickelten Unterrichtskonzepte stellen außerdem eine ideale Möglichkeit dar, sich im Verwenden herrschaftskritischer Materialien zu üben, da sie schon fertig ausgearbeitet sind und so der Zeitaufwand für die Vorbereitung geringgehalten wird. Neben diesem Aspekt spielt aber auch die schulrechtliche Verankerung der Unterrichtskonzepte eine wichtige Rolle. Der Fokus wird in dieser Arbeit auf den AHS-Lehrplan gelegt, alleine schon aus dem Grund, dass in diesem Schultyp die Wochenstundenanzahl des Fachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung am höchsten ist. Aber auch der Blick in den Lehrplan einer berufsbildenden höheren Schule lohnt sich. Da die entworfenen Unterrichtskonzepte oft einen starken wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Bezug beinhalten, sind sie vor allem für Schülerinnen und Schüler von Handelsakademien von Interesse. Grundsätzlich ist allerdings festzuhalten, dass die Unterrichtsbeispiele auch für alle anderen Schultypen der Oberstufe für einen herrschaftskritischen und strukturgeschichtlichen Unterricht herangezogen werden können.

5.1 Lehrplan der AHS²⁶¹

Im ersten Teil des AHS Lehrplans werden die allgemeinen Bildungsziele definiert, die für alle Unterrichtsgegenstände gelten. Diese definieren gemeinsam mit den allgemeinen didaktischen Grundsätzen die „Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume bei

²⁶¹ Für das folgende Kapitel wurde der Lehrplan der AHS, der online abrufbar ist, durchgearbeitet. Alle direkt daraus zitierten Stellen werden mit Anführungszeichen kenntlich gemacht. Bei längeren Zitaten werden diese außerdem noch durch Einrückung und einer Veränderung der Schriftgröße hervorgehoben. Es wird darauf hingewiesen, dass aus Gründen der Form und Übersichtlichkeit der an dieser Stelle zitierte Verweis für alle in Anführungszeichen gesetzten Passagen gilt, sofern für diese keine andere Quelle ausgewiesen wird.

BMBWF, Lehrpläne der AHS-Oberstufe (Fassung vom 1. 9. 2017). online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (21. 3. 2018).

der Umsetzung des Lehrplans“. Bereits in Paragraph II des Schulorganisationsgesetzes wird bei der Heranbildung junger Menschen auf „die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion“ hingewiesen. Dies trifft die Absicht der Unterrichtsplanungen, die die Schülerinnen dafür sensibilisieren sollen, Geschichte nicht als vergangene Wirklichkeit wahrzunehmen. Durch kritische Reflexion, beispielsweise durch die Vermittlung von Techniken zur Quellenkritik, sollen sie lernen, den Blickwinkel, aus dem Geschichte erzählt wird, zu erkennen und gleichzeitig dafür motiviert werden, die Perspektive zu ändern und aus der Position benachteiligter Gruppen auf das Zeitgeschehen zu blicken. Diese Perspektivenübernahme wird in den Leitvorstellungen explizit gefordert, sind doch „[d]ie Würde jedes Menschen, [...] die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden“ als wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule verankert. Wer im Geschichtsunterricht niemals die Perspektive der Verlierer des aktuellen Systems kennenlernt, der wird nur schwer Solidarität und Mitgefühl für diese Menschen empfinden, weshalb ein Blick „von unten“ für die Erreichung dieser Zielvorgabe unumgänglich scheint. Im Bereich der Leitvorstellungen finden sich gleich zu Beginn die Ideen hinter den Unterrichtskonzepten in verdichteter Form wieder. Dort heißt es, dass

der Bildungs- und Erziehungsprozess [...] vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Demographie, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht [erfolgt]. Im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft, vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen stellen sich verstärkt Herausforderungen im Bereich sozialer Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit, interkulturelle Begegnungen und Geschlechtergleichstellung.

Es sind die in diesem Bereich angeführten „vielfältigen Krisenerscheinungen“, die die Motivation für das Verfassen dieser Diplomarbeit darstellen, die Fabian Scheidler in „Das Ende der Megamaschine“ aus einer bisher unbekanntenen Perspektive betrachtet und damit teilweise demaskiert und die schlussendlich durch die entwickelten Unterrichtskonzepte besser verstanden und durchschaut werden sollen. Ein Blick auf die Anfänge erlaubt, das gesamte System besser zu verstehen, wie das explizit in den Unterrichtsplanungen zu Märkten und der Geschichte von Aktiengesellschaften der Fall ist. Der Lehrplan fordert obendrein, „Schülerinnen und Schüler [...] sowohl zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten“, was durch den Fokus auf handlungsorientierte Methoden und den Bezug zur Gegenwart erfüllt wird. In

selbstständigen Arbeitsphasen – bei der Entwicklung von Standbildern, der Bearbeitung von Rechtstexten oder Recherchearbeiten – wird „selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln“ gefördert. Die Unterrichtsbeispiele fordern auch im Sinne der Politischen Bildung immer wieder zur „Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten“ auf, was beispielsweise durch ein Rollenspiel im Klassenraum geprobt wird. Generell eignen sich handlungsorientierte Methoden dafür, die Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden zu erhöhen, „Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken.“ So wie Augusto Boal, der Begründer des „Theater der Unterdrückten“, die offenen Theateraufführungen als „Probe zur Revolution“²⁶² betrachtete, so können handlungsorientierte Unterrichtssequenzen als „Probe zur gesellschaftlichen Mitgestaltung“ gesehen werden. Auch die Vorgabe des Lehrplans, den jungen Menschen zu „einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft“ zu verhelfen, wird durch die Unterrichtskonzepte gestützt. Was könnte für einen Jugendlichen eine größere Rolle spielen, als seine Lebensgrundlage und den darauf herrschenden sozialen Zusammenhalt zu erhalten?

Wie im Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft gefordert, helfen die auf „Das Ende der Megamaschine“ basierenden Unterrichtsbeispiele dabei, „Wissen über und Verständnis für gesellschaftliche [...] Zusammenhänge“ herzustellen und so Ursachen für „gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen“ zu erkennen. Auf die Notwendigkeit, über die historischen Strukturen des gegenwärtigen Systems im Unterricht einzugehen und die Möglichkeit, Gesellschaft durch eigenes Handeln zu gestalten, geht folgender Abschnitt im Lehrplan ein:

Es ist bewusst zu machen, dass gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen sind und dass es möglich und sinnvoll ist, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen. Aufgaben und Arbeitsweisen von gesellschaftlichen Institutionen und Interessensgruppen sind zu vermitteln und mögliche Lösungen für Interessenkonflikte zu erarbeiten und abzuwägen.

Handlungsleitende Werte eines aktiv den Menschenrechten und der Demokratie verpflichteten Unterrichts sind „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung und Umweltbewusstsein“. Wiederum ist es gerade die

²⁶² Augusto Boal, Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler (Frankfurt/Main 1989) 43.

Perspektive der an den Rand gedrängten und Verlierer des Systems, die in den Unterrichtskonzepten eingenommen wird, die diese Werte in besonderer Weise fördert. Durch den konzentrierten Einsatz von handlungsorientierten Methoden wird die im Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung geforderte Synthese von sinnlichen und kognitiven Elementen im Lernprozess vollzogen.

Im zweiten Teil des allgemeinen Lehrplans werden die allgemeinen didaktischen Grundsätze angeführt. Die Schülerorientierung bzw. der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug spielen in den fachdidaktischen Grundsätzen des Fachs Geschichte/Politische Bildung eine wichtige Rolle, weshalb die Forderung, an die „Vorerkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ anzuknüpfen, immer wieder erfüllt wird. An diesen Punkt knüpft auch das exemplarische Lernen an: Im Geschichtsunterricht ist es aufgrund der Fülle des Stoffes unumgänglich, bestimmte Konzepte anhand von idealtypischen Beispielen zu erlernen. In den hier entwickelten Unterrichtskonzepten passiert dies konkret z.B. am Film Oliver Twist, einer fiktiven Gerichtsverhandlung mit realem Hintergrund oder einem Planspiel zu Rätedemokratien. Interkulturelles Lernen findet auf der Ebene der historischen Auseinandersetzung mit außereuropäischen Kulturen statt, wie das im Unterrichtsbeispiel zur „Entdeckung“ Amerikas passiert. Vor allem der Forderung, die Lernenden in Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung zu stärken, wird in den Unterrichtsbeispielen Folge geleistet. Einerseits führt der Einsatz von offenen Lernformen und eigenständigen Arbeitsphasen dazu, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, selbst Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen. Andererseits regt die inhaltliche Ebene die Lernenden zu kritischem und eigenverantwortlichen Denken an, wie das im historischen Längsschnitt zu Märkten durch deren (teilweise) Dekonstruktion der Fall ist. Teil dieses Themenkomplexes ist es auch, den Schülerinnen und Schülern adäquate Recherchestrategien zu vermitteln, wie das ebenso im Lehrplan gefordert wird. Auch die „Optimierung von Präsentationstechniken“ wird gefordert – und durch die vielen kleinen bis mittleren Präsentationen in den Unterrichtsbeispielen, die vor der gesamten Klasse oder vor Kleingruppen stattfinden, eingelöst.

Die im Oberstufen-Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben decken sich oft mit den allgemeinen Bildungszielen. Die Unterrichtskonzepte erfüllen den Anspruch, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, „soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Handlungsweisen im Kontext der jeweiligen Zeit kritisch zu analysieren“ und auf die vielfältigen Ursachen und

Verläufe aufmerksam zu machen, sowie verschiedene Möglichkeiten ihrer Deutung aufzuzeigen (Multiperspektivität). Der Forderung, verschiedene Zugänge (z.B. Längsschnitt, Fallstudien, methodenorientierte Zugänge) für die Bearbeitung der historischen und politischen Fragestellungen anzuwenden, kommen die Unterrichtsbeispiele ebenso nach. Schlussendlich sind auch zentrale Begriffe des Politischen – im konkreten Fall „Markt“ und „Demokratie“ – Teil der geplanten Unterrichtsinhalte. Die fachdidaktischen Grundsätze, die an dieser Stelle im Lehrplan Erwähnung finden, finden in den Unterrichtsbeispielen in verschiedenem Ausmaß Berücksichtigung. Diese werden in dieser Arbeit direkt bei den Unterrichtsbeispielen angeführt, weshalb an dieser Stelle darauf verwiesen werden soll (ab 6.2 Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien)

5.2 Lehrplan der BHS²⁶³

Auch im Lehrplan der BHS – hier wird jener der HAK als Beispiel angeführt – finden sich Bestimmungen, welche die Verwendung der geplanten Unterrichtskonzepte rechtlich deckt. Dabei gibt es auch zahlreiche Überschneidungen mit dem AHS-Lehrplan, weshalb diese in diesem Kapitel nur noch knapp erwähnt werden. Jene Punkte, die im AHS-Lehrplan nicht angeführt sind, werden hier genauer ausgeführt.

In den allgemeinen Bildungszielen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, Wirtschaft und Gesellschaft als Unternehmerin, Arbeitnehmer und Konsumentin aktiv und verantwortungsbewusst mitzugestalten. Weitere angeführte Bildungsziele, die durch die Arbeit mit den Unterrichtskonzepten erreicht werden können, sind:

- „die für die Lösung von Aufgaben erforderlichen Informationen selbstständig zu beschaffen,
- im Team zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen,
- sich mit Religionen, Kulturen und Weltanschauungen auseinanderzusetzen, am Kulturleben teilzunehmen sowie Verständnis und Achtung für andere aufzubringen,

²⁶³ Wie im Kapitel für den AHS-Lehrplan gilt auch für dieses Kapitel, dass alle aus dem BHS-Lehrplan für die Handelsakademie zitierten Stellen mit Anführungszeichen gekennzeichnet sind, auf eine Zitierung des Weblinks wird aus Gründen der Form verzichtet.

BMBWF, Lehrplan der Handelsakademie (Fassung vom 24. 8. 2014). online unter: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf (22. 3. 2018).

- unter Beachtung ökonomischer, ökologischer und sozialer Gesichtspunkte zu handeln,
- sozial verantwortlich zu agieren, was sich in Respekt, angemessener Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein zeigt,
- sich kooperativ, verantwortlich und zielorientiert einzubringen,
- aufgabenorientiert selbstständig und im Team zu arbeiten.“

Im Cluster „Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“ wird im Bereich Recht und Volkswirtschaft darauf verwiesen, dass Schülerinnen und Schüler zu mündigen Staatsbürgern werden sollen, die fähig sind, „sich Informationen zu beschaffen, kritisch zu analysieren sowie eine eigene Position zu ökonomischen Fragestellungen zu entwickeln.“

Im Rahmen einer weiteren Definition von Wirtschaft, die diese der rein mikroökonomischen, betriebswirtschaftlichen Sphäre enthebt, lernen die Schülerinnen und Schüler durch die Unterrichtskonzepte, sich einerseits mit grundsätzlichen wirtschaftlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen und andererseits die Grundpfeiler des gegenwärtigen Systems kennen, was für die Entwicklung von eigenen ökonomischen Positionen nur von Vorteil sein kann. In anderen Clustern fallen nochmals zentrale Themen wie das „Reflektieren von Zusammenhängen politischer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungsprozesse“ und die Fähigkeit, aktuelle Themen aus Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur kritisch zu reflektieren.

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden, wie problem- und handlungsorientierter Unterricht, Lernarrangements, die die individuellen Fähigkeiten der Lernenden zum Ausdruck bringen, und an den Interessen der Schülerinnen und Schülern orientierter Unterricht gefordert. Acht Unterrichtsprinzipien beschließen diesen Teil des Lehrplans, wobei durch die Unterrichtskonzepte folgende erfüllt werden:

- „Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung - kritisch reflexive Auseinandersetzung mit wesentlichen Themen der Wirtschaft.
- Politische Bildung - Erziehung zu einem demokratischen und gesamteuropäischen Denken sowie zur Weltoffenheit.“

Im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben für das Fach Politische Bildung und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) werden für die verschiedenen Jahrgänge folgende zu erlernende Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert:

- „die historische Bedeutung der Demokratie reflektieren,

- historische Quellen zur kritischen Rekonstruktion und Dekonstruktion von Geschichte einsetzen,
- den Einfluss historischer Entwicklungen auf Individuum, Gesellschaft und den Staat beschreiben,
- wesentliche historische Veränderungsprozesse beschreiben, deren Ursachen analysieren und erklären,
- unterschiedliche Herrschaftsformen und Führungsstrukturen beschreiben und ihre Auswirkungen auf Staat und Gesellschaft erörtern,
- gesellschaftliche Entwicklungen darstellen, analysieren und deren Bedeutung im historischen Zusammenhang einschätzen,
- kausale Zusammenhänge zwischen historischen und wirtschaftlichen Entwicklungen erkennen und deren mögliche Auswirkungen auf gesellschaftliche Veränderungen erklären,
- Motive für Nationalismen und Ausgrenzung identifizieren und diese kritisch hinterfragen,
- aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen in modernen, zunehmend vernetzten Informations- und Dienstleistungsgesellschaften identifizieren und diskutieren.“

Klarerweise können die hier aufgelisteten Bildungs- und Lehraufgaben nicht ausschließlich durch die hier entworfenen Unterrichtskonzepte erreicht werden, aber sie tragen – eingebettet in einen Geschichts- und Politische Bildung-Unterricht mithilfe des Schulbuchs – wesentlich zu ihrer Erreichung bei. Gerade im Bereich der historischen bzw. gesellschaftlichen Zusammenhänge und der Ursachen für bestimmte historische Situationen helfen die von „Das Ende der Megamaschine“ inspirierten Unterrichtsbeispiele enorm weiter, um den Blick zu weiten und die Perspektive von auf der „Verliererseite“ stehenden Gruppen in der Gesellschaft einzubringen.

Sowohl im AHS- als auch im BHS-Lehrplan finden sich viele Bestimmungen, die die Verwendung der entworfenen Unterrichtskonzepte im Zweifelsfall legitimieren und als Argumentationshilfe bei möglichen Auseinandersetzungen (mit der Direktion, anderen Lehrpersonen, Eltern oder Schülerinnen und Schülern) dienen können. Auch der starke Fokus auf handlungsorientierte Methoden lässt sich durch den Lehrplan mehrfach rechtfertigen. Wie dieses Kapitel gezeigt hat, steht also der praktischen Umsetzung von

herrschaftskritischen und strukturgeschichtlichen Elementen als sinnvolle Ergänzung zum Regelgeschichtsunterricht auch von rechtlicher Seite nichts im Weg. Also: Auf in die Praxis!

6 Praktische Umsetzung

6.1 Auswahl der für die Bearbeitung geeigneten Themen

Die Anzahl der in diesem Buch aufgeworfenen Themen, die sich zur Behandlung im Unterricht eignen, übersteigt den Raum, der in dieser Diplomarbeit dafür vorgesehen ist, um ein Vielfaches. Aus diesem Grund stellt sich die Auswahl der Themen als alles andere als leicht dar. Durch die Zusammenfassungen der Kapitel ist nun auch Personen, die „Das Ende der Megamaschine“ bisher nicht kannten, der starke Fokus von Scheidler auf wirtschaftshistorische Vorgänge offenkundig. Wenngleich Scheidler auch andere Faktoren für den gegenwärtigen Zustand der Welt ausmacht, so spielt das Wirtschaftssystem und seine Durchdringung von immer mehr Lebensbereichen eine entscheidende Rolle in seinen Darstellungen. Dieser Diplomarbeit geht es daher darum, auf die Wurzeln des aktuellen Systems zu blicken, weil davon ausgegangen wird, dass man es nur dann – sofern das erwünscht ist – verändern bzw. adaptieren kann. Aus diesem Grund sollen auch bei der Themenauswahl diese „Wurzeln“ im Fokus stehen.

Eine der Grundkonstituenten der heutigen Lebenswelt ist die Existenz von Märkten. Diesem Thema soll der erste Themenblock in Form eines historischen Längsschnitts gewidmet werden. Als eine spezielle Form von Märkten wird dabei auf Arbeitsmärkte und ihre Entstehung eingegangen, die eng mit einer weiteren gegenwärtig von breiten Schichten der Bevölkerung unhinterfragten Institution verbunden ist: der Lohnarbeit.

Ein zweiter – ungleich kürzerer – Themenkomplex soll sich um die „Entdeckung“ Amerikas drehen, weil die Expansion der europäischen Völker über den Atlantik nach Amerika in die Zeit der Geburtswehen des modernen Weltsystems fällt. Die Kolonialisierung des Doppelkontinents trug nicht unwesentlich für den durchschlagenden Siegeszug des zu dieser Zeit in Europa entstehenden Kapitalismus bei. Das Silber aus der „neuen“ Welt fungierte dabei als „Treibstoff“ für die sich ausbreitende Geld- und Marktwirtschaft. In diesem Themenkomplex werden neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken trainiert. In kaum einem anderen Bereich wie bei den sogenannten „Entdeckungen“ gibt es – immer noch – so stark voneinander abweichende Geschichtsdarstellungen. Diese werden im Sinne eines multiperspektivischen und kontroversen Unterrichts auch dargestellt und als Ausgangspunkt für quellenkritische Arbeiten genommen.

Ein weiterer historischer Längsschnitt beschäftigt sich mit einem der mächtigsten Akteure der Gegenwart auf nationaler und globaler Ebene: der Aktiengesellschaft. Die größten Aktiengesellschaften verfügen nicht nur über „mehr Macht als sie jemals ein Kaiser oder Papst hatte“²⁶⁴, sondern sie sind auch der institutionelle Ausdruck der das gegenwärtige System antreibenden Logik der (endlosen) Kapitalvermehrung. Für Schülerinnen und Schüler können Einsichten in diese Logik auch für ihr tägliches (Arbeits)Leben von großer Bedeutung sein. Erst wer die treibende Kraft des Systems kennt, kann Handlungen von Konzernleitern, Kleinunternehmerinnen und -unternehmern sowie führenden Politikerinnen und Politikern besser einschätzen, nachvollziehen und gegebenenfalls stichhaltig kritisieren. Im Sinne einer Bildung, die sich den Menschenrechten, der Demokratie und der Solidarität mit den Schwachen verpflichtet, wird ein Fokus auf Menschenrechtsverletzungen im Geschäftsumfeld von Aktiengesellschaften gelegt. Gleichzeitig wird im Sinne der Multiperspektivität auch ein anderer, positiver Blick auf das Wirken von Aktiengesellschaften bzw. Sozial- und Umweltprogramme geworfen. Schlussendlich soll sich Themenkomplex 4 mit der Rätedemokratie als eine spezielle Form der Demokratie beschäftigen. Ausgangspunkt dabei ist die Beschäftigung mit staatlichen Systemen im Regelgeschichtsunterricht. Um die Vielfältigkeit demokratischer Systeme aufzuzeigen, wird neben der parlamentarischen Demokratie unter hohem Aktualitätsbezug auf die in Syrisch-Kurdistan entstehende Rätedemokratie eingegangen.

6.2 Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien

Die im Anschluss vorgestellten Unterrichtsmaterialien eignen sich für alle Oberstufenformen in Österreich ab der 10. Schulstufe. Die Beispiele sind unter Berücksichtigung von AHS-Schulbüchern²⁶⁵ entworfen worden. Auch für Oberstufenformen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt sind die Beispiele aufgrund der behandelten Thematik von großem Interesse. Die ersten drei ausgearbeiteten Unterrichtsblöcke fallen in der AHS schwerpunktmäßig in den 6. Jahrgang (10. Schulstufe), wobei durch die Gestaltung als Längsschnitt auch frühere bzw. spätere

²⁶⁴ Der Schweizer Soziologe und ehem. UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Nahrung Jean Ziegler im Kurier-Interview mit Walter Friedl anlässlich der Erscheinung seines Buches „Ändere die Welt“ am 26. 3. 2015. online unter: <https://kurier.at/wirtschaft/jean-ziegler-an-der-abbruchkante-der-zeit/121.461.393> (22. 3.2018).

²⁶⁵ Berücksichtigt wurden dabei folgende Schulbuchreihen: *E.DORNER GmbH* (Hg.), *Go! Geschichte Oberstufe* (2018), *Veritas Verlag* (Hg.), *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* (²2006), *Veritas Verlag* (Hg.), *netzwerk geschichte* (2010).

historische Abschnitte berührt werden. Der vierte Unterrichtsblock zu Rätedemokratien als eine spezielle Form eines Staatswesens behandelt ein Thema, das erst im 7. Jahrgang durchgenommen wird. Die Verwendung für ältere Schülerinnen und Schüler (11. und 12. Schulstufe) ist ohne weiteres möglich.

Durch die sprachliche und inhaltliche Komplexität ist die Verwendung der Materialien für die Unterstufe nicht geeignet, da die Lernenden hier in mehrfacher Hinsicht überfordert werden könnten. Außerdem ist ein Grundgerüst an historischem Wissen für die Behandlung mancher Themen bzw. die Erfüllung mancher Aufgabenstellungen notwendig. Dieses kann in den Oberstufen schon vorausgesetzt werden, in der Unterstufe jedoch noch nicht.

6.2.1 Die Entstehung von Märkten

In diesem fünf bis sechs Stunden umfassenden Unterrichtskonzept wird der Begriff bzw. das Konzept „Markt“ in einem historischen Längsschnitt bearbeitet. Dazu werden drei verschiedene historische Epochen näher beleuchtet, wobei das hier entwickelte Konzept einen chronologischen Aufbau vorweist. Auf Grundlage der Forschungen von Fabian Scheidler soll die Entstehung der Marktwirtschaft im antiken Griechenland am Anfang stehen. Dabei wird auf die Bedeutung der Umstellung des Steuersystems auf Münzgeld und die Fähigkeit von Gemeinwesen, diese auch einzutreiben, eingegangen.

Der großflächigen Durchsetzung von Arbeitsmärkten und der Lohnarbeit ab der frühen Neuzeit bzw. verstärkt ab dem Beginn der Industrialisierung werden drei bis vier Unterrichtseinheiten gewidmet. In diesen Einheiten wird auf die Grundlagen des aktuellen Systems und seine Entstehungsbedingungen fokussiert. Außerdem wird der Bogen in die Gegenwart gespannt. Dies passiert durch die Beschäftigung mit Kinderrechten anhand der UN-Kinderrechtskonvention und einem darauf aufbauenden Rollenspiel. Der letzte Teil des Längsschnitts ist in der Gegenwart situiert.

In einer abschließenden Einheit soll am Beispiel von Lebensmittelmärkten die große Bandbreite von Märkten heute gezeigt werden. Der Längsschnitt kann ab der 6. Klasse AHS, bei entsprechendem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, in seiner Gesamtheit Teil eines zwei bis dreiwöchigen Unterrichtsprojektes sein. Es ist aber auch möglich, die einzelnen Beispiele epochenspezifisch zu verwenden und so bspw. die Entstehung der Marktwirtschaft in der Antike in die Beschäftigung mit dieser Epoche im Schulbuch zu integrieren.

6.2.1.1 Einheit 1

Markt und Marktwirtschaft stellen zentrale Elemente der gegenwärtigen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung dar und sind auch für das Leben der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung. In einem historischen Längsschnitt sollen die Schülerinnen und Schüler das Thema Markt/Marktwirtschaft behandeln. Die Entstehung der Marktwirtschaft geht auf das antike Griechenland zurück. Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst mit einem auf Fabian Scheidlers Forschungen basierenden Sachtext (*Material 1*) konfrontiert, der die Entstehung der Marktwirtschaft in der athenischen *polis* thematisiert. Darin wird die Zeit vor und nach Durchsetzung der Marktwirtschaft besprochen. Die Schülerinnen und Schüler sollen in Gruppenarbeiten anschließend an die Lektüre durch handlungsorientierte Methoden näher an die historische Situation herangeführt werden, um sich in die Situation der Beteiligten hineinversetzen zu können, ihre Emotionen dazu entdecken und den Lernstoff nachhaltiger zu festigen.²⁶⁶

Dies soll nach dem Vorbild des Statuentheaters von Augusto Boal vonstattengehen.²⁶⁷ Dazu wird die Klasse zuerst in zwei Gruppen geteilt, die dann nochmals in jeweils drei Untergruppen geteilt werden (*Material 2*). Jede der Untergruppen erhält eine kurze Situationsbeschreibung und soll daraus ein Standbild – dies passiert ohne Regisseurin bzw. Regisseur²⁶⁸ – entwickeln, von dem ausgehend eine kurze, stumme Sequenz gespielt wird, die wieder in einem Standbild endet. Bernd Janssen weist darauf hin, dass die Stille während der Präsentation der Standbilder einen „wohltuenden Kontrast zum vorherrschenden Verbalismus im Schulalltag“²⁶⁹ schafft. Die Schülerinnen und Schüler können bei der Entwicklung eines Standbildes ihrer eigenen Fantasie nachgehen, gemeinsam kreativ an einer Darstellung der vermuteten Gefühle der Beteiligten arbeiten und schon zuvor erworbenes Wissen (durch die Arbeit im Schulbuch) einsetzen. Dadurch, dass sich die Lernenden bei der Entwicklung des Standbildes bzw. des Rollenspiels in die historische Situation bzw. die daran Beteiligten hineinversetzen, werden Lernziele wie Empathie, Solidarität und Mitleid gefördert.

²⁶⁶ vgl. Bernd Janssen, Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag (3. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts 2007) 15.

²⁶⁷ Für nähere Informationen zum Statuentheater nach Augusto Boal. vgl. Boal, Theater der Unterdrückten 51–62.

²⁶⁸ Je nach der Erfahrung, die die Klasse mit Statuentheater hat, kann der Erarbeitungsprozess auch stumm erfolgen. Dies stellt die von Augusto Boal entwickelte Idealform dar.

²⁶⁹ Janssen, Kreativer Politikunterricht 16.

Idealerweise soll die „Bühne“ so groß sein, dass es für die Zuschauerinnen und Zuschauer möglich ist, das Standbild zu umrunden, um es aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können.²⁷⁰ Die insgesamt sechs Schülerinnen- bzw. Schülergruppen stellen nun nacheinander ihre erarbeiteten Standbilder bzw. Spielsequenzen dar. Nach jeder Gruppe analysieren und interpretieren zuerst die Zuschauerinnen und Zuschauer das Gesehene. Danach kommentieren die Darstellerinnen und Darsteller selbst das Gezeigte und reflektieren, wie sie sich in ihren Rollen gefühlt haben.²⁷¹ Am Ende dieser Unterrichtssequenz werden schließlich im Plenum die Vor- bzw. Nachteile der verschiedenen Steuermodelle für die unterschiedlichen Gruppen gesammelt. Dazu eignet sich die Darstellung in Tabellenform. Nach einer künstlerischen, offenen Begegnung mit dem historischen Sachverhalt wird dieser nun wieder klar strukturiert auf der Tafel festgehalten, was einen anderen Lerntyp als die Arbeit mit dem Standbild anspricht. Auch die Reflexion über den eigenen Lernprozess, Neues oder auch Unerwartetes, soll in diesem Bereich Platz finden.

6.2.1.2 Einheit 2

Die zweite Einheit im Längsschnitt zu Märkten bzw. Marktwirtschaft handelt von der Entstehung von Arbeitsmärkten. Als Bezugspunkt fungiert Großbritannien im 19. Jahrhundert. Als Einstieg in die Doppelseinheit werden drei kontroverse Quellen einander gegenübergestellt. Diese sollen bei den Schülerinnen und Schülern Fragen provozieren und sie so für den weiteren Stundenverlauf interessieren.²⁷² Im Sinne der Unterrichtsprinzipien Kontroversität und Multiperspektivität stellen die Quellen einander widersprüchliche Ansichten bzw. Urteile über die sich formierende Klasse der Proletarier dar. *Material 3* versucht dabei ein möglichst breites Spektrum an Meinungen abzudecken.

Der erste Text stammt aus der Feder von Friedrich Engels und fokussiert auf die soziale Lage der arbeitenden Bevölkerung in Großbritannien. Der zweite Ausschnitt zeigt Reflexionen des britischen Liberalen und Arztes Joseph Townsend über die Sinnhaftigkeit der Armenfürsorge in Bezug auf die Disziplin der britischen Arbeiter. Der dritte Text lässt schließlich den Begründer der klassischen Ökonomie, Adam Smith, zu Wort kommen.

²⁷⁰ vgl. Janssen, Kreativer Politikunterricht 15f.

²⁷¹ vgl. ebd. 16.

²⁷² vgl. Gerhard Schneider, Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden (Schwalbach/Ts. ³2001) 36f.

Seine Thesen zum eigennützigem homo oeconomicus und zur Arbeitsteilung sind hier exemplarisch dargebracht.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Quellen in Stillarbeit lesen und dann in Partnerarbeit den Arbeitsauftrag erfüllen. Die Fragen zielen einerseits auf das Verständnis der Texte, andererseits werden die Schülerinnen und Schüler auch dazu aufgefordert, spontane Vergleiche zu ihrer Lebenswelt und Gegenwart zu ziehen. So wird versucht, die ferne Vergangenheit mit dem Leben der Lernenden in Beziehung zu bringen. Die Antworten auf die Fragen werden kurz im Plenum besprochen. Sollte es an diesem Punkt zu Diskussionen innerhalb der Lernenden kommen, so kann dies im Sinne eines Unterrichts der politischen Bildung dazu genutzt werden, Argumentationstechniken bzw. politischen Diskurs zu üben und seinen eigenen Standpunkt wohlbegründet zu vertreten.

Daran anschließend sollen die Voraussetzungen für die Entstehung der Lohnarbeit bzw. von Arbeitsmärkten behandelt werden. Dazu soll ein auf Scheidler basierender Sachtext (*Material 4*) mit der Methode des „Kopfstandes“ von den Schülerinnen und Schülern ins Gegenteil verkehrt werden. Die Lernenden teilen sich in Gruppen von drei bis sechs Personen ein²⁷³ und lesen zuerst gemeinsam den Text. Die Frage, die sie danach beantworten sollen, lautet: „Was musst Du bzw. die Regierung machen, damit die Auswahl an Arbeitskräften so klein wie möglich ist?“ Diese – auch aus heutiger Sicht irgendwie „verkehrte“ Frage – kann entlastend auf die Schülerinnen und Schüler wirken, da sie durch die Umkehrung der Frage Spaß entwickeln. Zugleich werden sie trotzdem dazu aufgefordert, sich auf die historische Situation und ihre spezifischen Bedingungen einzulassen. Abgesehen davon, üben sie sich in gleichberechtigter Gruppenarbeit. Der Aktivitätsanteil der Lernenden ist in dieser Phase besonders hoch. Durch die Umkehrung der Fragestellung ergibt sich eine kreative, „frische“ Sicht auf den historischen Sachverhalt, wodurch die Schülerinnen und Schüler besonders motiviert werden sollen.²⁷⁴

Eine Schülerin bzw. ein Schüler jeder Gruppe verliest nach der gemeinsamen Erarbeitung den „Kopfstand-Text“ im Plenum. Anschließend wird der Kopfstand wieder zurück auf die Füße gestellt, indem gemeinsam eine Antwort auf die Frage gesucht wird, warum die Geschichte nicht wie in den von den Schülern verfassten Versionen verlaufen ist. So

²⁷³ Grundsätzlich scheinen kleinere Gruppen (bis zu vier Personen) für die Erledigung dieser Aufgabenstellung als ausreichend. Allerdings hängt die Anzahl der Gruppen auch von der für das Vergleichen/Nachbesprechen verfügbaren Zeit ab. Zur kreativen Einteilung von Gruppen, die eine gute Durchmischung in der Klasse garantiert, finden sich im Internet eine Vielzahl an Möglichkeiten (z.B. <https://www.hueber.de/media/36/Gruppen-bilden.pdf> (20. 3. 2018).

²⁷⁴ vgl. Wenzel, Kreative und innovative Methoden 152–156.

werden nochmals die spezifischen historischen Zusammenhänge beleuchtet und es wird nachgefragt, warum sich bestimmte Interessen durchsetzen konnten. Außerdem wird mit dem Text auch Begriffsarbeit geleistet. Die für diesen Bereich wichtigen Begriffe Einhegungen (enclosures) und Allmende (commons) werden geklärt.

6.2.1.3 Einheit 3

In der folgenden Einheit werden zwei Ausschnitte aus dem Film *Oliver Twist*²⁷⁵ (2005, Regie: Roman Polański) vorgeführt, die den Schülerinnen und Schülern – nach dem Unterrichtsprinzip des exemplarischen Lernens – nochmals die Wohnsituation der Arbeiterklasse, die durch die Schaffung von Arbeitsmärkten entstand, in den Großstädten verdeutlichen. Sie erlauben den in der letzten Einheit erarbeiteten Lernstoff zurück ins Bewusstsein zu holen, da die Filmausschnitte die oben angeführten Quellen verbildlichen. Außerdem werden die Lernenden durch die Hauptfigur, den zu Beginn des Filmes neunjährigen Waisen Oliver Twist, auch mit der Situation von Kindern aus den Waisen- bzw. Armenhäusern zur Zeit der englischen Industrialisierung konfrontiert. Damit schlägt der Film eine Brücke zum nächsten Unterrichtsinhalt, der UN-Kinderrechtskonvention. Im Folgenden werden die beiden ausgewählten Szenen kurz beschrieben:

Szene 1 (Minute 3:00 – 6:40): Oliver Twist wird vom Gemeindediener ins Armenhaus gebracht, wo er gemeinsam mit einer Schar anderer Kinder für sehr karge Mahlzeiten und ärmliche Bettlager arbeiten muss. Die Szene zeigt das Leben in Armenhäusern und die dort herrschende Not der Insassen eindrücklich.

Szene 2 (Minute 28:45 – 31:50): Twist ist nach einem siebentägigen Fußmarsch in London angekommen. Dort wird er von Jack Dawkins, einem Dieb, der selbst noch ein Kind ist, aufgegebelt. Er besorgt ihm etwas zu essen und nimmt ihn in seine Unterkunft mit. Die Szene zeigt das Leben bzw. die Lebensumgebung von Proletariern und Proletarierinnen in einer Großstadt wie London.

In den Arbeitsaufgaben (*Material 5*) zu den Szenen sollen die Lernenden vor allem deskriptiv arbeiten. Da diese Phase nur als Einstieg dient, ist sie relativ kurzgehalten. Nachdem die Arbeitsaufträge zu den einzelnen Szenen durchgearbeitet sind – diese sind auf einem einfachen Kompetenzniveau gehalten, weshalb ihre Beantwortung im Regelfall keine großen Schwierigkeiten bereiten sollte –, sollen die Schülerinnen und Schüler ihre

²⁷⁵ *Universum Film*, *Oliver Twist* [DVD], 125 Minuten (2006).

eigene Kindheit mit jener von Oliver Twist vergleichen. Diese Transferleistung verknüpft die Situation von Twist mit ihrer eigenen und offenbart – davon ist in mitteleuropäischen Schulklassen auszugehen – große Unterschiede (und vielleicht auch einige Gemeinsamkeiten). Daran schließt die Frage, welche Maßnahmen heute eine ähnliche Ausbeutung von Kindern wie zu Zeiten Oliver Twists verhindern sollen, an. Hier können die Lernenden ihr Vorwissen zu diesem Thema aktivieren bzw. demonstrieren, ehe die Lehrperson zu der UN-Kinderrechtskonvention überleitet. Sie stellt ein global anerkanntes Regelwerk dar, in dem die Rechte von Kindern und Jugendlichen verankert sind.

Mit der Kinderrechtskonvention kommen die Lernenden nach einer historischen Betrachtung zur Entstehung von Arbeitsmärkten und der Lohnarbeit in der Gegenwart an. Zur Behandlung der Kinderrechte wird die Methode „Gruppenpuzzle“²⁷⁶ angewendet. Diese Methode gewährt ein hohes Maß an Aktivität der einzelnen Lernenden. Sie sind außerdem nicht nur für den eigenen Lernzuwachs, sondern auch für den ihrer Mitschülerinnen und -schüler verantwortlich. So wird nicht nur das eigenständige Erarbeiten einer Quelle trainiert, sondern auch das Präsentieren dieser Ergebnisse.

Am Beginn dieser Methode werden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen aufgeteilt (5 Personen). Sie suchen sich aus einer die ersten 40 Artikel umfassenden Liste der UN-Kinderrechtskonvention drei Artikel aus (hier ist auf ein ausgewogenes Verhältnis von längeren und kürzeren Artikeln innerhalb der Gruppen zu achten, damit die Bearbeitungszeit in etwa gleich lange ist) und bearbeiten diese in ihrer Kleingruppe. Die Lehrperson hat darauf zu achten, dass keine Artikel von mehreren Gruppen behandelt werden, weshalb eine genaue Dokumentation der Zuteilung vor dem Beginn der Arbeitsphase notwendig ist. Um die Auswahl der Artikel zu beschleunigen, steht in den Materialien eine Liste bereit, in der jeweils drei vom Umfang her ähnliche Artikel kombiniert werden. Je nach Zeitbudget, kann den Schülerinnen und Schüler die Auswahl aus dieser Liste frei überlassen werden oder sie wird durch die Lehrperson durchgeführt.

Ab Beginn der Arbeitsphase bietet es sich an, mit einem klar hörbaren akustischen Signal (z.B. Gong) zu arbeiten, das die verbleibende Arbeitszeit bzw. das Ende der Arbeitsphase signalisiert. Ein klarer Arbeitsauftrag soll für die Lernenden die Erwartungshaltung bzw. Anforderungen transparent machen. Die Arbeit am Originaltext kann sich durch die darin

²⁷⁶ vgl. für diese Methode: Jelko *Peters*, Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht. 128 Anregungen und Vorschläge zur Gestaltung des historischen Lernens und Entwicklung von Lernaufgaben (Mörlenbach 2016) 200–203. bzw. vgl. *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden 114–121.

verwendete Sprache für die Lernenden am Beginn zwar als mühsam erweisen, durch die Beschränkung auf nur drei Artikel wird aber das Volumen so stark reduziert, dass es ein bewältigbares Pensum darstellt. Die Schülerinnen und Schülern kommen so im Sinne einer quantitativen Reduktion zuerst nur mit einem Bruchteil der UN-Kinderrechtskonvention in Originalfassung in Berührung. Für diese drei Artikel werden sie allerdings zu Expertinnen und Experten.

Anschließend an die Phase der Erarbeitung wird der Klassenraum in eine Galerie²⁷⁷ umgewandelt. Dazu werden die Tische im Klassenraum zur Seite geschoben und die einzelnen Gruppen bereiten einen Tisch vor, an dem sie ihre Erkenntnisse an die Besucherinnen und Besucher weitergeben. Diese Informationsweitergabe ist idealerweise visuell durch ein Plakat o. Ä. unterstützt.

Der Vorteil der dezentralen Informationsweitergabe besteht darin, dass jedem Einzelnen die Möglichkeit geboten wird, bei einem Experten nachzufragen und selbst als Experte über ein bestimmtes Lernprodukt Auskunft zu geben. Wichtig ist dabei, dass immer ein Lernender als Experte beim eigenen Tisch bleibt, wobei darauf geachtet werden muss, dass auch dieser Experte wechselt. Die anderen Lernenden können sich währenddessen als Gäste zu den anderen Tischen begeben. Um das Risiko zu minimieren, dass manche Schülerinnen/Schüler in dieser Phase nur als Experten auftreten oder als Gäste in der Galerie unterwegs sind, kann es hilfreich sein, in den einzelnen Expertengruppen nochmals durchzuzählen. Dies erlaubt der Lehrperson alle 1er, 2er etc. zu neuen Gruppen zusammenzufassen und dafür zu sorgen, dass jeder Lernende einmal als Experte präsentiert und alle anderen Tische als Gast besucht. Auch das Zeitmanagement ist so für die Lehrperson leichter zu handhaben.²⁷⁸ Zur Ergebnissicherung nehmen die Schülerinnen und Schüler ihr Heft mit, in das sie den Namen des Artikels und die wichtigsten Schlagworte dazu notieren können. Am Ende dieses Prozesses kennen die Schülerinnen und Schüler damit nicht nur ihre selbst erarbeiteten Artikel als Expertinnen bzw. Experten, sondern auch jene der anderen Lernenden zumindest überblicksweise.

6.2.1.4 Einheit 4

In der nächsten Unterrichtseinheit wird anhand einer fiktionalen Gerichtsverhandlung²⁷⁹ das Thema Kinder- bzw. Menschenrechte in Bezug auf Arbeit vertieft behandelt. Immer

²⁷⁷ vgl. *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden 96–102.

²⁷⁸ vgl. ebd. 98.

²⁷⁹ vgl. *Peters*, Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht 181–183.

wieder erfolgen auch im 21. Jahrhundert Enthüllungen über Menschenrechtsverletzungen am Arbeitsplatz, vor allem im globalen Süden. Um den Schülerinnen und Schülern die Relevanz von Kinderrechten – auch in Bezug auf Arbeit und Ausbeutung – vor Augen zu führen, soll in einer der Handlungsorientierung verpflichteten Unterrichtseinheit eine Gerichtsverhandlung über Menschenrechtsverletzungen in der Gegenwart geführt werden. In einem Lehrervortrag wird kurz und knapp der Ablauf einer Gerichtsverhandlung erklärt.²⁸⁰

Ablauf einer Gerichtsverhandlung:

In diesem sehr einfach gehaltenen Prozess gibt es eine Klägerin und deren Rechtsanwalt, einen Vertreter des angeklagten Konzerns und dessen Rechtsanwältin, zwei Zeugen, einen Richter sowie acht Geschworene, die für die Urteilsfindung zuständig sind. Optional kann auch noch ein Journalist anwesend sein, der über den Prozess berichtet. Der Prozess wird durch die Feststellung der Anwesenheit aller Beteiligten eröffnet. Anschließend folgt die Verlesung der Anklage durch den Rechtsanwalt der Klägerin. Daraufhin hat die beschuldigte Partei die Möglichkeit sich zu verteidigen oder zu den Vorwürfen zu schweigen. In der Phase der Beweisaufnahme haben beide Parteien sowie der Richter ein Fragerecht und können durch Zeugen ihre Sicht des Sachverhalts darstellen bzw. weitere Beweismittel einbringen. Es folgen die Schlussplädoyers der Anklage bzw. der Verteidigung, abschließend hat der Angeklagte nochmals die Möglichkeit, das letzte Wort zu ergreifen. Anschließend ziehen sich die acht Geschworenen zur Beratung zurück und müssen über Schuld bzw. Unschuld entscheiden. Der Richter ist für die Festlegung des Strafausmaßes verantwortlich. Je nach Instanz haben beide Parteien das Recht auf Berufung.²⁸¹

Nach dieser Erklärung werden die Lernenden durch Losentscheid einer der Rollen zugeteilt (*Material 11*). Da die Anzahl der Schülerinnen und Schüler jene der im Prozess auftretenden Rollen übersteigt, erarbeiten immer mehrere Lernende eine Rolle. In den Kleingruppen müssen sich die Schülerinnen und Schüler nun auf ihre Rolle vorbereiten, eine schlüssige Argumentation ausarbeiten, schon Gelerntes zum Thema wiederholen (bspw. die UN-Kinderrechte), eventuell noch weitere Recherchen zum Thema vornehmen

²⁸⁰ Die Möglichkeit zum fächerübergreifenden Unterricht in Schulen, die Recht als eigenes Unterrichtsfach anbieten, sollte ergriffen werden.

²⁸¹ vgl. Peters, Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht 181–183.

und schlussendlich eine Person bestimmen, die die Rolle der Gruppe im Gerichtssaal vertreten wird.

Idealerweise wird durch das Verrücken der Möbel eine einem Gerichtssaal ähnliche räumliche Atmosphäre geschaffen. Dann beginnt das Rollenspiel, bei dem die Lernenden zuvor erworbenes Wissen im Spiel darbieten. Sie lernen Rechtstexte mit konkreten Fällen zu verknüpfen und können so deren Bedeutung für ihr Leben bzw. das gesellschaftliche Zusammenleben erkennen. Gleichzeitig bietet der Wettbewerb der Argumente einen hohen Ansporn für die Lernenden, sich intensiv auf die Gerichtsverhandlung vorzubereiten. Anhand eines exemplarischen Falles werden die Schülerinnen und Schüler zur Urteilsbildung aufgrund ihrer eigenen Wertmaßstäbe aufgefordert. Da es zu erwarten ist, dass es im Klassenraum verschiedene Urteile gibt bzw. durch die Form der Gerichtsverhandlung zwei Meinungspole offenbart werden, lernen die Schülerinnen und Schüler einen Sachverhalt von verschiedenen Standpunkten zu betrachten, was im Sinne der Unterrichtsprinzipien der Multiperspektivität und der Pluralität eine wichtige Lernerfahrung ist.

Um wieder aus den Rollen herausschlüpfen zu können²⁸², ist es notwendig, nach der fiktionalen Gerichtsverhandlung Raum für die Nachbesprechung bzw. Reflexion zu bieten. Wie auch bei anderen handlungsorientierten Methoden – wie bspw. dem Statuentheater – sollen die Lernenden wieder über die eigenen Erfahrungen, Gefühle und Beobachtungen nachdenken und für sie neue bzw. wichtige Lerninhalte explizit benennen. Außerdem bietet die Reflexion die Möglichkeit, die mit der eigenen Rolle während der Gerichtsverhandlung aufgebaute Identifikation wieder zu lösen und eine kritische Distanz gegenüber dem eben Erlebten einzunehmen.

6.2.1.5 Einheit 5

In der abschließenden Einheit dieses Längsschnitts soll auf die vielfältigen Ausprägungen von Märkten im 21. Jahrhundert eingegangen werden. Auch das Leben von Jugendlichen ist von Marktmechanismen umgeben, weshalb dieses Thema sowohl einen Gegenwarts- als auch Lebensweltbezug herstellt. Am Beispiel der Lebensmittelversorgung sollen drei

²⁸² Dies kann auch äußerlich sichtbar erfolgen. So können die Schauspieler während des Prozesses bspw. ein Kleidungsstück anziehen oder sich ein Tuch umbinden, das sie nach dem Rollenspiel wieder ablegen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich nach dem Rollenspiel im Kreis aufzustellen und sich aus der Rolle heraus zu „schütteln“. So gelingt es, eine klare Grenze zwischen die eigene Identität und die eben gespielte zu ziehen.

verschiedene Arten von Märkten verglichen werden: der bäuerliche Wochenmarkt, ein Supermarkt und eine internationale Lebensmittelbörse. Anhand dieser sollen die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen. Dabei wird neben der Tauschfunktion der Märkte auch auf andere Merkmale – wie zum Beispiel die zunehmende Wahrung der Anonymität aller Beteiligten bei steigendem Globalisierungsgrad – eingegangen.

Zum Einstieg werden die Schülerinnen und Schüler mit drei Bildimpulsen (Wochenmarkt, Supermarkt, Börsenmarkt) konfrontiert. Als erster Schritt sollen die Bilder beschrieben werden. Dazu eignen sich einige W-Fragen, die in *Material 12* vermerkt sind. Diese kurz gehaltene Einleitung dient dazu, dass sich die Lernenden an das Thema Märkte annähern und eine Vorstellung von den drei zur Verfügung stehenden Optionen bei der nun vorzunehmenden Auswahl entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbstständig einer der drei Arten von Märkten zuteilen, wobei die Gruppen ungefähr gleich groß sein sollen.

In Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler nun genauere Rechercheaufgaben zu den Märkten vornehmen (*Material 13a-13c*). Dabei wird im Arbeitsprozess sehr rasch ersichtlich, wie unterschiedlich Märkte heute funktionieren. Die Schülerinnen und Schüler lernen unterschiedliche Wege der Informationsbeschaffung – und ihre jeweiligen Vor- und Nachteile – durch die selbstständige Recherche kennen und finden etwas über Marktteilnehmer heraus. Außerdem sammeln sie dabei wichtige Erfahrungen bei der Beschaffung von Informationen (Wie muss ich mich ausdrücken? Welche Strategien wende ich an, um zu bestimmten Informationen zu gelangen? Wer ist eher bereit, mir Informationen zu geben?).

Im Sinne eines prozessorientierten Unterrichts liegt das Hauptaugenmerk dieser Einheit nicht auf den Ergebnissen der Recherche, sondern auf dem zurückgelegten Weg während des Forschungsprozesses. Dies ist vor allem für die Gruppe, die sich mit internationalen Lebensmittelbörsen beschäftigt, von Relevanz, da in diesem Bereich sehr wenige bzw. keine konkreten Antworten auf die in der Aufgabenstellung gestellten Fragen zu erwarten sind. Gerade diese Erkenntnis stellt allerdings eine wichtige Grundlage für das Verstehen von Märkten in der Gegenwart dar.

Die Reflexion und Nachbesprechung ist daher ein wesentlicher Bestandteil dieser Planung. In einer ersten Phase teilen dabei die Schülerinnen und Schüler in ihrer Expertengruppe die Erfahrungen bzw. Überraschungen beim Recherchieren, Erkenntnisse und eventuelle Schlussfolgerungen. Diese werden bspw. auf einem kleinen Plakat gesammelt, ehe sie im

Plenum ein Sprecher jeder Gruppe an die gesamte Klasse weitergibt. Abschließend werden die drei Erfahrungsberichte noch miteinander verglichen. Im Vergleich zeigt sich die Pluralität der die Lernenden umgebenden Ökonomie. Anhand drei konkreter Beispiele lernen sie, wie unterschiedlich Märkte gegenwärtig strukturiert sind und können bspw. hinterfragen, ob es gerechtfertigt ist, von „der Wirtschaft“ zu sprechen.

Die Ergebnisse bzw. Erfahrungen der drei Expertengruppen können in tabellarischer Form auf der Tafel bzw. durch digitale Unterstützung gesammelt werden. Von den selbst erlebten Beispielen kann induktiv auf die Funktionsweise der verschiedenen Märkte geschlossen werden. Das Ziel dieser Unterrichtseinheit, den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt von Märkten bewusster zu machen, wird mit der Schulung von Recherche- und Präsentationskompetenzen verknüpft.

Das Ende dieses historischen Längsschnitts zur Entstehung von Märkten stellt eine Reflexionsrunde dar, in der nach Kontinuitäten bzw. Veränderungen von Märkten gefragt wird: „Vergleiche die im Themenblock behandelten Märkte miteinander. Welche Prinzipien sind gleichgeblieben, was hat sich möglicherweise verändert?“

6.2.1.6 Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien

Die entwickelten Unterrichtsbeispiele berücksichtigen die im theoretischen Teil ausgearbeiteten fachdidaktischen Prinzipien. Handlungsorientierten Methoden wird ein großer Stellenwert beigemessen. In den entwickelten Unterrichtsbeispielen lassen sich das Statuentheater, das Verfassen eines „Kopfstand-Textes“, die Erarbeitung der UN-Kinderrechtskonvention durch eine Kombination der Methoden „Gruppenpuzzle“ und „Galerie“, eine Gerichtsverhandlung als Rollenspiel sowie eigenständige Rechercheaufgaben zu Märkten heute als explizit handlungsorientierte Methoden kennzeichnen. Den Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität wird bspw. in Einheit 2 durch die Gegenüberstellung verschiedener Zitate entsprochen. Auf die Pluralität im Klassenraum kann bei der Diskussion ebengenannter Zitate eingegangen werden, vor allem die Gerichtsverhandlung wird diese aber zutage fördern. Exemplarisches Lernen findet am Beispiel der literarischen Figur Oliver Twist statt. Gleich daran anschließend wird im Sinne der Lebenswelt- und Schülerorientierung die UN-Kinderrechtskonvention Thema des Unterrichts. Prozessorientierung steht vor allem in der letzten Unterrichtseinheit im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen. Schlussendlich dreht sich der gesamte Unterrichtsblock um „Markt“ bzw. „Marktwirtschaft“, wodurch diese Konzepte in den

Köpfen der Schülerinnen und Schüler bewusst werden. Durch ihre intensive Behandlung wird das schon vorhandene Wissen mit wertvollen neuen Inhalten ergänzt.

Marktwirtschaft im antiken Griechenland

Die Stadt Athen gilt nicht nur als „Wiege der Demokratie“, sondern auch als Wiege des Marktes. Die Entstehung von Märkten hängt eng mit der Kriegswirtschaft zusammen und war oft mit Gewalt verbunden. Bis ins 6. Jahrhundert v. Chr. produzierten die Bauern hauptsächlich für den eigenen Bedarf (Subsistenzwirtschaft). **Steuern wurden in Naturalien bezahlt.** Dies schränkte die dauerhafte Verfügbarkeit von Soldaten (Hopliten) stark ein, denn auch sie mussten **zur Ernte und Saat auf ihre Felder zurückkehren.** Bei Feldzügen musste die notwendige Verpflegung entweder hinter dem Heer im Tross mitgeführt oder bei der lokalen Bevölkerung geplündert werden. Beides war nur beschränkt möglich und sehr aufwendig.

Die **Einführung von Münzgeld im 5. Jahrhundert v. Chr.** überwand diese Beschränkungen. Die Hopliten konnten die kleinen Silbermünzen leicht mitschleppen und standen so dauerhaft für den Kriegseinsatz zur Verfügung. Auch die städtischen Beamten wurden von nun an in Münzgeld bezahlt. Damit allerdings auch Märkte entstanden, auf denen Lebensmittel erworben werden konnten, war eine **Umstellung des Steuersystems von Naturalien auf Münzgeld notwendig.** Die lokalen Bauern waren nun gezwungen, einen Teil ihrer Produktion auf Märkten zu verkaufen, um dort ausreichend viele Silbermünzen zur Begleichung der Steuer zu erwerben. Weigerten sie sich, so mussten sie mit der physischen Gewalt seitens der athenischen *polis* rechnen. Ein perfekter Kreislauf war entstanden: Die Bezahlung in Silbermünzen ermöglichte es dem Stadtstaat Athen **eine ganzjährig verfügbare Armee** zu schaffen. Diese Armee stellte sicher, dass die Bauern ihre Produkte tatsächlich auf Märkten verkauften, da sie sonst mit deren physischer Gewalt konfrontiert worden wären. Die Märkte waren wiederum die Voraussetzung dafür, dass sich Soldaten und Beamte auch tatsächlich mit Lebensmitteln versorgen konnten.

Ein ähnlicher **Kreislauf** zeigte sich in der **Kriegswirtschaft**: Durch die mit Münzgeld bezahlten immer größeren Heere konnten immer mehr Eroberungen vorgenommen werden, bei denen immer mehr Kriegsgefangene erbeutet wurden, die in den Minen von Laurion Silber abbauen mussten, das zur Besoldung der Soldaten eingesetzt wurde. Die **Ausweitung des Münzwesens und der Marktwirtschaft ging mit einer massiven Militarisierung des Mittelmeerraumes** einher, wie das die Kriegszüge von Alexander III. („dem Großen“) oder das karthagische und römische Imperium belegen.

vgl. Fabian *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation (Wien 2015) 39–50 (Hervorhebungen durch den Autor).

Arbeitsaufträge Standbilder und Rollenspiel

Gruppe A: Zeit vor der Einführung von Münzgeld:

- 1) Soldaten: Bewirtschaften selbstständig ein Stück Land und können zwischen Aussaat und Ernte immer wieder für kurze Kriegseinsätze herangezogen werden. Ihren Lohn dafür erhalten sie in Form von Naturalien. Auf Kriegszügen sind sie auf Lebensmittellieferungen oder – wenn diese ausbleiben – auf Plünderungen der lokalen Bevölkerung angewiesen.
- 2) Bauern: Bestellen ihr Land eigenverantwortlich und leben von ihren Erträgen. Ihre Steuern begleichen sie durch einen Teil dieser Erträge. Vorbeiziehende Kriegsheere führen zu Angst und Schrecken, da diese zu Plünderungen neigen, was die Existenz der Bauern gefährdet.
- 3) Städtische Verwaltung: Verteilt die Naturalien der Bauern an die Soldaten bzw. die Beamten der Stadt weiter. Dies ist ein großer Aufwand, da die Güter einerseits von den Bauernhöfen abgeholt und andererseits auch wieder an die Soldaten verteilt werden müssen. Gerade bei Kriegseinsätzen ist das schwierig, längere Märsche können nicht unternommen werden. Es steht kein ständig verfügbares Heer bereit. Aufstände können nur schwer niedergeschlagen werden, weshalb auf die Zufriedenheit der Bevölkerung großer Wert gelegt wird.

Gruppe B: Zeit nach der Durchsetzung des Münzgeldes:

- 1) Soldaten: Sie erhalten für ihre Dienste als Soldat Silbermünzen als Lohn. Sie sind ganzjährig als Soldaten im Einsatz und können mit den Silbermünzen die notwendigen Lebensmittel auf Märkten kaufen. Ihre Verpflichtung besteht darin, die Steuern von den Bauern einzutreiben oder an Kriegszügen teilzunehmen.
- 2) Bauern: Sie bewirtschaften ihr Land eigenverantwortlich. Steuern müssen in Münzgeld bezahlt werden, weshalb sie einen Teil ihrer Ernte auf einem Markt verkaufen müssen. Tun sie das nicht, droht ihnen Gewalt von den städtischen Beamten bzw. deren Soldaten und der Verlust ihres Landes.
- 3) Stadt: Sie verteilt einen Teil der Steuereinnahmen (Silbermünzen) an die Soldaten, einen anderen Teil an die Beamten der Stadt. Da sie über ein stehendes Heer verfügt, kann sie ihre Interessen sowohl innen- als auch außenpolitisch mit physischer Gewalt durchsetzen. Mangel an Silber droht das gesamte System zusammenbrechen zu lassen und die Macht der städtischen Anführer stark zu beschränken. Die Aufrechterhaltung des Münz- bzw. Silberkreislaufs spielt deshalb eine wichtige Rolle.

Anleitung zur Reflexion und Analyse der verschiedenen Unterrichtsschritte

Fragen für die Analyse/Interpretation der Standbilder:

- Was wird dargestellt?
- Welchen Gesichtsausdruck/Körperhaltung haben die Darstellerinnen und Darsteller?
- Wie ist die Beziehung der dargestellten Figuren zueinander?
- Welche Emotionen weckt die Darstellung in Dir?
- ...

Fragen zur Reflexion der eigenen Darstellung

- Was sollte genau dargestellt werden?
- Wie habe ich mich während der dargestellten Szene gefühlt?
- Was hätte ich tun können, um meine Situation zu verändern?

Fragen für die Nachbesprechung bzw. Reflexion im Plenum:

- Welche Vor- bzw. Nachteile ergeben sich für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen durch die Einführung der Marktwirtschaft? (Darstellung in tabellarischer Form auf der Tafel)
- Wer hatte Interesse an der Aufrechterhaltung des neuen Systems? Wer eher nicht?
- Was war in dieser Unterrichtsstunde neu für mich? Was hat mich überrascht?

Material 3

Engels über die Lage der arbeitenden Klasse in England

„Montag, den 15. Januar 1844 wurden zwei Knaben vor das Polizeigericht von Worship Street, London, gebracht, weil sie aus Hunger einen halbgekochten Kuhfuß von einem Laden gestohlen und sogleich verzehrt hatten. Der Polizeirichter sah sich veranlaßt, weiter nachzuforschen, und erhielt von den Polizeidienern bald folgende Aufklärung: Die Mutter dieser Knaben war die Witwe eines alten Soldaten und späteren Polizeidieners, der es seit dem Tode ihres Mannes mit ihren neun Kindern sehr schlecht ergangen war. Sie wohnte Nr. 2, Pool's Place, Quaker Street, Spitalfields, im größten Elende. Als der Polizeidiener zu ihr kam, fand er sie mit sechs ihrer Kinder in einem kleinen Hinterstübchen buchstäblich zusammengedrängt, ohne Möbel, ausgenommen zwei alte Binsenstühle ohne Boden, einen kleinen Tisch mit zwei zerbrochenen Beinen, eine zerbrochene Tasse und eine kleine Schüssel. Auf dem Herde kaum ein Funken Feuer, und in der Ecke so viel alte Lumpen, als eine Frau in ihre Schürze nehmen konnte, die aber der ganzen Familie zum Bette dienten. Zur Decke hatten sie nichts als ihre ärmliche Kleidung. Die arme Frau erzählte ihm, daß sie voriges Jahr ihr Bett habe verkaufen müssen, um Nahrung zu erhalten; ihre Betttücher habe sie dem Viktualienhändler als Unterpfand für einige Lebensmittel dagelassen, und sie habe überhaupt alles verkaufen müssen, um nur Brot zu bekommen. Der Polizeirichter gab der Frau einen beträchtlichen Vorschuß aus der Armenbüchse.“

Friedrich *Engels*, Die Lage der arbeitenden Klasse in England (1845). In: *Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED* (Hg.), Karl Marx Friedrich Engels Werke Bd. 2 (Berlin 1962) 262f.

Joseph Townsend, brit. Arzt in seinem Aufsatz über die Armengesetze.

„Der Hunger bezähmt die wildesten Tiere, er lehrt sogar die Widerspenstigsten Anständigkeit und Höflichkeit, Gehorsam und Unterordnung. Im allgemeinen wird sie (die Armen) nur der Hunger zur Arbeit anspornen und leiten, und doch haben unsere Gesetze vorgeschrieben, dass sie niemals hungern sollen. Die Gesetze haben zugegebenermaßen auch vorgeschrieben, dass sie zur Arbeit veranlasst werden sollen. Aber gesetzlicher Zwang ist mit so viel Ärger, Gewalttätigkeit und Lärm verbunden, er schafft böses Blut und kann niemals gute und brauchbare Dienste hervorrufen. Der Hunger hingegen übt nicht nur einen friedlichen, stillen und unablässigen Druck aus, sondern ist auch der natürlichste Grund für Fleiß und Mühe.“

Joseph *Townsend*, A Dissertation on the Poor Laws; zit. nach Karl *Polanyi*, Die Große Transformation (Frankfurt/Main 1978) 162.

Adam Smith über Arbeitsteilung

„Wie wir durch Übereinkommen, Tausch und Kauf den größten Teil der gegenseitigen guten Dienste, die uns nötig sind, erlangen, so führt eben dieselbe Neigung zum Tausch ursprünglich zur Teilung der Arbeit. In einer Horde von Jägern oder Hirten macht z.B. irgendeiner Bogen und Pfeile mit mehr Anstelligkeit und Geschicklichkeit als ein anderer.

Er tauscht sie oft bei seinen Gefährten gegen Vieh oder Wildbret um und findet schließlich, dass er auf diese Weise mehr Vieh und Wildbret gewinnen kann, als wenn er selbst auf die Jagd ginge. Die Rücksicht auf sein eigenes Interesse macht daher das Verfertigen von Bogen und Pfeilen zu seinem Hauptgeschäft, und er selbst wird eine Art von Waffenschmied.“

Adam *Smith*, Der Wohlstand der Nationen. In: Sven *Horn* (Hg.), Klassiker der Ökonomie Bd. 6 (2. überarb. Aufl. Berlin 2014).

Fragen:

Fasse zusammen, wie Friedrich Engels die Situation der Proletarierinnen und Proletarier beschreibt!

Vergleiche den Text von Engels mit jenen von Townsend und erkläre die Unterschiede!

Beschreibe, warum es nach Adam Smith überhaupt zu einer Teilung von Arbeit kommt?

In welchen Punkten sind sich die drei Autoren einig, in welchen Ansichten unterscheiden sie sich?

Erkennst Du gegenwärtig ähnliche Argumentationsmuster in Bezug auf Arbeit und Arbeitslose? Wenn ja, welche?

Material 4

Lies den Text und bearbeite anschließende folgende Aufgabenstellung:

Du bist ein auf Deinen persönlichen Gewinn fokussierter Unternehmer und möchtest aus so vielen Menschen wie möglich die Arbeitskräfte für deine neue Fabrik auswählen können. Was musst Du bzw. die Regierung machen, damit die Auswahl an Arbeitskräften so klein wie möglich ist?

Die Entstehung von Arbeitsmärkten²⁸³

Allmende/Commons:

Allmenden sind z.B. Wälder, Wiesen oder Gewässer, die gemeinschaftlich genutzt werden. Sie beruhen auf gemeinsam ausgehandelten Regeln, die die nachhaltige und gerechte Nutzung der Ressourcen sicherstellen soll. Ausgeschlossen sind Verkauf, Beleihung und Verpfändung. Allmenden gibt es schon seit Jahrtausenden, auch heute noch. Bis ins Spätmittelalter bzw. die Frühe Neuzeit spielten sie für den Lebensunterhalt vieler Menschen eine wichtige Rolle.

Einhegungen/Enclosures:

Einhegung meint die Überführung von bisher gemeinschaftlich genutzten Allmenden in Privateigentum. Sie nahmen im 17. Jahrhundert rasant zu und ermöglichten eine intensivere landwirtschaftliche Bewirtschaftung durch Einzelne (=Steigerung der Agrarproduktion). Dies führte aber auch zum Verlust der Lebensgrundlage vieler ärmerer Menschen.

Die Rüstungsindustrie und der enorme Hunger nach Metallen – auch für die Bezahlung der Söldnerheere – verlangte nach sehr vielen freigesetzten Arbeitern. Die Bereitstellung dieser Arbeitskräfte war auf Basis der mittelalterlichen Wirtschaftsweise, in der die **Bauern an ihre Scholle gebunden** waren, nicht möglich. Die Vertreibungen von Bauern aus metallreichen Gegenden, die **Landschaftsverwüstungen** durch den Bergbau und die **Kriege** führten zu einem Heer an entwurzelten Menschen, die bereit waren, in den Fabriken bzw. Söldnerheeren zu dienen. Die **Einhegung von Allmenden** führte obendrein dazu, dass viele Menschen ihre traditionelle Lebensweise nicht mehr fortführen konnten und zur Annahme von Lohnarbeit gezwungen waren.

Die **Umstellung der Steuersysteme** von Naturalien auf Münzgeld ab dem 12. Jahrhundert trieb andernorts die Monetarisierung der Gesellschaft voran. In **Arbeitshäusern** wurden ab dem 17. Jahrhundert Vagabunden, Bettler und Waisenkinder zwangsinterniert und zur Arbeit gezwungen. Sie sollten vor allem der Abschreckung dienen und Arme dazu bringen, Lohnarbeit noch zu den schlechtesten Bedingungen anzunehmen. Nach der weitgehenden **Abschaffung der staatlichen Armenunterstützungen** setzte im 19. Jahrhundert ein beispielloser ökonomischer Boom ein, der mit der Verelendung der Massen einherging.

vgl. Fabian *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation (Wien 2015) 81–88 sowie 128–137.

²⁸³ vgl. Fabian *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation (Wien 2015) 81–88 sowie 128–137.

Filmausschnitt: Oliver Twist



Sieh dir die beiden Szenen an und behandle dabei folgende Aufgabenstellungen:

Szene 1:

1. Beschreibe die Fabrik: Wer arbeitet dort? Wie ist die Atmosphäre? Welches „Handwerk“ muss Oliver Twist im Armenhaus verrichten?
2. Beschreibe die Wohn- und Esssituation der Kinder.
3. Vergleiche die Mahlzeiten der Leiter des Armenhauses mit jenen der Kinder.

Szene 2:

4. In welchem Zustand ist Oliver, als ihn Jack Dawkins findet?
5. Beschreibe den Markt, an dem Oliver Twist von Jack aufgehabelt wird. Welche Kleidung tragen die Personen, die dort unterwegs sind?
6. Vergleiche, wie sich die Häuser, die Straße und die Menschen (deren Kleidung, Gemüt, körperlicher Zustand) auf dem Weg vom Markt zu Olivers neuer Unterkunft verändern.

Reflexionsfragen:

7. Vergleiche Deine eigene Situation mit jener von Oliver Twist. Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede gibt es?
8. Wie sollen Kinder im 21. Jahrhundert vor ähnlicher Ausbeutung wie Oliver Twist geschützt werden?

UN-Kinderrechtskonvention²⁸⁴

Die UN-Kinderrechtskonvention ist online auf einer Homepage der Vereinten Nationen abrufbar. Für die Bearbeitung in den Gruppen eignen sich die Artikel 1 – 40. Es empfiehlt sich, die Kinderrechtskonvention in ihrer gesamten Ausführung für jede Gruppe bereitzuhalten, da die Schülerinnen und Schüler so eigenständig die gewählten Artikel suchen können und der organisatorische Aufwand damit möglichst geringgehalten wird.

online abrufbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> (20. 3. 2018).

Arbeitsauftrag für Schülerinnen/Schüler:

Lies die Eurer Gruppe zugewiesenen Artikel zur Gänze durch. Reduziert gemeinsam in der Gruppe jeden der Artikel auf seine Kernaussage. Diese soll nicht länger als zwei Sätze sein. Erstellt anschließend ein Plakat, das euch als Experten zu diesem Thema bei der Vorstellung unterstützt.

²⁸⁴ *Praetor Intermedia UG* (Hg.), Übereinkommen über die Rechte des Kindes. online unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> (20. 3. 2018).

Gruppeneinteilung für die Bearbeitung der Artikel

Gruppe 1	Artikel 1 — Geltung für das Kind; Begriffsbestimmung	Namen der Schülerinnen und Schüler:
	Artikel 9 — Trennung von den Eltern; persönlicher Umgang	
	Artikel 37 — Verbot der Folter, der Todesstrafe, lebenslanger Freiheitsstrafe, Rechtsbeistandschaft	
Gruppe 2	Artikel 2 — Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot	
	Artikel 13 — Meinungs- und Informationsfreiheit	
	Artikel 38 — Schutz bei bewaffneten Konflikten; Einziehung zu den Streitkräften	
Gruppe 3	Artikel 3 — Wohl des Kindes	
	Artikel 10 — Familienzusammenführung; grenzüberschreitende Kontakte	
	Artikel 26 — Soziale Sicherheit	
Gruppe 4	Artikel 4 — Verwirklichung der Kindesrechte	
	Artikel 17 — Zugang zu den Medien; Kinder- und Jugendschutz	
	Artikel 23 — Förderung behinderter Kinder	
Gruppe 5	Artikel 5 — Respektierung des Elternrechts	
	Artikel 22 — Flüchtlingskinder	
	Artikel 34 — Schutz vor sexuellem Missbrauch	
	Artikel 35 — Maßnahmen gegen Entführung und Kinderhandel	
Gruppe 6	Artikel 36 — Schutz vor sonstiger Ausbeutung	
	Artikel 6 — Recht auf Leben	
	Artikel 18 — Verantwortung für das Kindeswohl	
Gruppe 7	Artikel 21 — Adoption	
	Artikel 7 — Geburtsregister, Name, Staatsangehörigkeit	
	Artikel 27 — Angemessene Lebensbedingungen; Unterhalt	
Gruppe 8	Artikel 33 — Schutz vor Suchtstoffen	
	Artikel 8 — Identität	
	Artikel 11 — Rechtswidrige Verbringung von Kindern ins Ausland	
Gruppe 9	Artikel 24 — Gesundheitsvorsorge	
	Artikel 12 — Berücksichtigung des Kindeswillens	
	Artikel 29 — Bildungsziele; Bildungseinrichtungen	
Gruppe 10	Artikel 32 — Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung	
	Artikel 14 — Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit	
	Artikel 19 — Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung	
	Artikel 30 — Minderheitenschutz	
Gruppe 11	Artikel 31 — Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung	
	Artikel 15 — Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit	
	Artikel 16 — Schutz der Privatsphäre und Ehre	
	Artikel 28 — Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung	

	Artikel 39 — Genesung und Wiedereingliederung geschädigter Kinder	
Gruppe 12	Artikel 20 — Von der Familie getrennt lebende Kinder; Pflegefamilie; Adoption	
	Artikel 25 — Unterbringung	
	Artikel 40 — Behandlung des Kindes in Strafrecht und Strafverfahren	

Der Fall Julia Esmeralda Pleites²⁸⁵

Zweieinhalb Sekunden hat die junge Frau für eine Naht. Ununterbrochen rattert die Nähmaschine, bis zu **zwölf Stunden am Tag**. Immer wieder die gleichen Handgriffe, immer wieder die gleichen zwei Stück Stoff unter der Nadel vorbeiziehen. Neben der Maschine türmen sich die Ballen. **Achtzig T-Shirts pro Stunde** sind das Pensum. Wer das nicht schafft, muss nachsitzen, unbezahlt. Sonst ist der ganze Tageslohn dahin.



Julia Esmeralda Pleites arbeitete in der **Fabrik „Formosa“ in El Salvador**. Dort nähte sie Shirts für Nike und Adidas. Für **fünf Euro** am Tag. 2,55 Euro am Tag bezahlen die Näherinnen fürs Kantinenessen: zum Frühstück Bohnen und Kaffee, mittags ein Stück Hühnerfleisch mit Reis. Für die zwölf Quadratmeter große Wohnung, die Julia Pleites gemeinsam mit ihrer Mutter bewohnt, kommen Monat für Monat noch einmal 35 Euro dazu. Der Bus zum Arbeitsplatz kostet 77 Cent, hin und zurück. Weil ihre eines Tages das Geld dafür fehlte und sie deshalb zu spät kam, **wurde die 17-jährige gefeuert**. Auf der Stelle. Und ohne den restlichen Lohn zu erhalten. „Wir müssen uns Geld ausleihen, um zu überleben“, sagt die junge Frau, die nicht mehr weiß, wie sie ihre Schulden bezahlen soll.

So wie Julia Esmeralda Pleites geht es Millionen in der Textilindustrie Beschäftigten. Rund neunzig Prozent der Kleidungsstücke, die hierzulande über den Ladentisch gehen, werden in irgendwelchen Freihandelszonen in China, Südostasien, Mittelamerika und Osteuropa hergestellt.

Unmenschliche Arbeitsbedingungen

Der von den Konzernen ausgeübte Konkurrenzdruck schlägt sich nicht nur auf die Löhne, sondern auch auf die **Zustände am Arbeitsplatz** nieder. „In der Fabrik ist es sehr heiß“, beschreibt Julia die Situation beim Nike- und Adidaslieferanten Formosa. „Die Belüftung ist schlecht. Man schwitzt und trocknet aus. Der Staub verstopft die Nase. Um Wasser trinken oder auf die Toilette zu gehen, braucht man eine Erlaubnis. Dort überprüfen **Sicherheitskräfte** den Firmenausweis, da man nicht öfter als ein- oder zweimal täglich austreten darf. Die Anlagen sind verschmutzt, es gibt kein Toilettenpapier. Auch das Trinkwasser ist nicht gereinigt. Beim Verlassen der Fabrik mussten wir entwürdigende Durchsuchungen über uns ergehen lassen. Die weiblichen Sicherheitskräfte, die uns Frauen durchsucht haben, fassen dich überall an.“

Wenn eine Frau nach der Probezeit angestellt werde, müsse sie selbst einen Schwangerschaftstest bezahlen. „Ist sie schwanger, fliegt sie raus. Wir bezahlen Sozialversicherung, aber man kriegt nicht frei, um in die Klinik zu gehen.“

Gewerkschaften seien bei Formosa nicht erlaubt. „Sobald sie wüssten, dass du einer Gewerkschaft angehörst, würden sie dich rauswerfen. **Alle haben Angst**.“

²⁸⁵ Für den Schulunterricht leicht adaptierte Version. vgl. Klaus Werner, Hans Weiss, Das neue Schwarzbuch Markenfirmen. Die Machenschaften der Weltkonzerne (Wien 2003) 211f u 214.

Weitere Missstände bei Formosa²⁸⁶

Sexuelle Belästigung

Etwa die Hälfte der Arbeiterinnen bei Formosa ist laut „Kampagne für Saubere Kleidung“ jünger als achtzehn Jahre. So wie die 15-jährige María, die seit 2016 zwölf Stunden am Tag hinter der Nähmaschine steht. Einmal sei sie von einem Vorarbeiter bedrängt worden, erzählt sie: **„Er hat mich am Arm gepackt und mir erzählt, ich würde ihm gut gefallen.** Ob ich nicht Lust hätte, ihn zu treffen. Ich habe mich gewehrt und gesagt, er solle mich in Ruhe lassen. Er sagte darauf, ich wüsste ja gar nicht, was für einen großen Fehler ich mache.“ **Sexuelle Belästigung** von Frauen – und manchmal auch von Kindern – scheint in den Nähbatterien der Textilindustrie die Regel zu sein.



Die Näherin Marlene Vega erzählte dem „Stern“ die folgende Geschichte: „Zwei Männer packten mich und zerrten mich in Richtung des Wagens von Mr. Sharp“, dem Sohn des Formosa-Betriebsleiters. **„Jimmy will dich. Das ist keine Bitte. Das ist ein Befehl“**, sagten die Männer. Das Mädchen schaffte es, sich zu befreien. Am nächsten Morgen wurde es entlassen.

DURCH DEN SPORT KÖNNEN WIR LEBEN VERÄNDERN: WIR GEMEINSAM FÜR FLÜCHTLINGE²⁸⁷

adidas setzt sich seit vielen Jahren für Flüchtlingsinitiativen ein. Dabei konzentrieren wir uns auf Bereiche, in denen wir einen sinnvollen Beitrag leisten können. Unser Gesamtkonzept zur Unterstützung von Flüchtlingen entspricht unserem Drei-Säulen-Modell, das auf

- humanitärer Hilfe,
- enger Zusammenarbeit mit Behörden, externen Partnern und ehrenamtlichen Helfern sowie
- der Entwicklung einer möglichen beruflichen Eingliederung beruht.

So haben wir uns beispielsweise erst vor Kurzem der Initiative ‚Wir zusammen‘ der deutschen Wirtschaft zur Unterstützung der Integration von Flüchtlingen angeschlossen. Ziel dieser Initiative ist es, **Flüchtlinge mithilfe von langfristigen Projekten dabei zu unterstützen**, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Wir leisten hierbei nicht nur Geldspenden, sondern bestärken unsere Mitarbeiter auch darin, die Initiative zu unterstützen. Daneben bieten wir auch eine Reihe von befristeten **Praktikumsplätzen für 30 Flüchtlinge**, sodass diese einen Einblick in unser Unternehmen, unseren Einzelhandel und unsere logistischen Aufgaben erhalten können. Diese Kenntnisse unterstützen ihre Integration in das europäische Unternehmensumfeld, das in ihrem künftigen Leben eine zentrale Rolle einnehmen wird.

²⁸⁶ Für den Schulunterricht adaptierte bzw. aktualisierte Version. vgl. *Werner, Weiss*, Das neue Schwarzbuch Markenfirmen 215.

²⁸⁷ Gekürzte Version eines Berichts der adidas-Homepage. vgl. *Adidas AG* (Hg.), Gesellschaftliches Engagement. Unterstützung für Flüchtlinge. online unter: <https://www.adidas-group.com/de/nachhaltigkeit/menschen/gesellschaftliches-engagement/#/adidas-fund/unterstuetzung-fur-fluechtlinge/> (8. 3. 2018).

Unser Ansatz zur Zahlung angemessener Löhne²⁸⁸

Unser Ansatz zur Zahlung angemessener Löhne in globalen Beschaffungsketten baut auf drei Grundpfeilern auf und basiert auf grundlegenden Menschenrechtskonzepten. In den vergangenen beiden Jahren haben wir bei zwei Dutzend Zulieferern Instrumente und Richtlinien zur Bewertung der Löhne eingeführt, damit diese zunehmend angemessene Löhne zahlen.

RESPEKT

Die Rechte von Arbeitnehmern, ihren Arbeitgebern und Regierungen zur Festlegung angemessener Löhne dürfen nicht verletzt werden.

adidas bekennt sich zu **verantwortungsvollen Beschaffungspraktiken**. Unsere geschäftlichen Entscheidungen und Handlungen dürfen Lohnsteigerungen oder angemessene Löhne für die Arbeitnehmer nicht beeinträchtigen. Nach unserer Überzeugung obliegt den nationalen Regierungen die Pflicht und Verantwortung, **Mindestlöhne festzusetzen**, die einerseits den Fürsorge- und Entwicklungsbedürfnissen der Gesellschaft entsprechen und andererseits im Einklang mit Menschenrechtsnormen und den Übereinkommen der IAO stehen. Der **gesetzliche Mindestlohn** muss dabei die allgemeine Wirtschaftslage eines Landes, den Inflationsdruck sowie die Bedürfnisse der Arbeitnehmer und ihrer Familien berücksichtigen.

SCHUTZ

Due Diligence Programme durchführen und Maßnahmen ergreifen, falls unsere Geschäftspartner gegen das Gesetz oder unsere Arbeitsplatzstandards, verstoßen.

Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit mit unseren Geschäftspartnern ist deren umfassende **Einhaltung gesetzlicher Vorschriften**. Darüber hinaus bestehen wir darauf, dass unsere Arbeitsplatzstandards eingehalten werden. Wir verlangen von unseren Zulieferern, dass sie als Arbeitgeber mindestens die gesetzlich vorgeschriebenen **Löhne und Sozialleistungen zahlen**, und zwar rechtzeitig und vollständig. **Wir überprüfen unsere Zulieferer** entsprechend, um sicherzustellen, dass sie diese Anforderung erfüllen. Männer und Frauen sollen bei der Entlohnung gleichgestellt sein. Werden neue und höhere Löhne festgesetzt, verlangen wir von unseren Zulieferern, diese Löhne sowie sonstige gesetzlich vorgeschriebene Zulagen und Sozialleistungen einzuhalten.

UNTERSTÜTZUNG

Wir unterstützen Maßnahmen, die Einfluss auf die Lohnentwicklung und angemessene Löhne haben.

Zur Verbesserung des allgemeinen Wohlergehens der Arbeitnehmer fördern wir **Lohnfindungsmechanismen**. Diese müssen transparent sein und im Idealfall unter direkter Einbeziehung der Arbeiter entwickelt werden. Dazu eignen sich Verhandlungen oder Tarifverhandlungen mit etablierten und **frei gewählten Gewerkschaften** oder alternative rechtliche Mittel wie beispielsweise Betriebsräte oder Wohlfahrtsausschüsse. Die Gesamtvergütung eines Arbeitnehmers muss den gesetzlich vorgeschriebenen Mindestlohn sowie die gesetzlich vorgeschriebenen Sozialleistungen umfassen, Zuschläge für Überstunden enthalten, **regelmäßig und pünktlich gezahlt** sowie den Arbeitnehmern klar und offiziell mitgeteilt werden.

²⁸⁸ Gekürzter Text der adidas-Homepage zum Thema „Menschen in unserer Beschaffungskette“: vgl. Adidas AG (Hg.), Beschäftigte in unserer Beschaffungskette. Unser Ansatz zur Zahlung angemessener Löhne. online unter: <https://www.adidas-group.com/de/nachhaltigkeit/menschen/beschaffigte-unserer-beschaffungskette/#/timeline-for-research-guidance-on-fair-compensation/> (8. 3. 2018).

Rollenbeschreibungen Gerichtsverhandlung

Klägerin: Julia Esmeralda Pleites

Du hast zwei Jahre in El Salvador in der Textilfabrik „Formosa“ als Näherin gearbeitet. Dabei wurdest du Opfer von mehreren Menschenrechtsverletzungen, manche davon betreffen auch Bestimmungen der UN-Kinderrechtskonvention. Nach deiner Entlassung versuchst du diese vor einem Gericht geltend zu machen. (Material 7)

Rechtsanwalt: Pedro Cuasace Mamaní

Du bist der Anwalt, der Julia Esmeralda Pleites vor Gericht vertritt. Die Beschreibungen aus Material 7 bilden die Grundlage für Deine Anklage. Versuche einige der Menschenrechtsverletzungen, die darin vorkommen, der UN-Konvention für Kinderrechte zuzuordnen, um Deine Anschuldigungen damit zu untermauern.

Zeugin 1: María Hernández López

Du arbeitest in derselben Fabrik wie Julia. Seit damals seid ihr Freundinnen. Du empfindest die Situation in der Fabrik ähnlich wie die Klägerin (Material 7) und kannst ihre Anschuldigungen noch untermauern (Material 8). Allerdings hast Du Angst gekündigt zu werden, weshalb Du sehr schüchtern bist. Am liebsten wärest Du gar nicht hier.

„Angeklagter“: Kasper Rorsted, Vorstandsvorsitzender der adidas AG

Als Vorstandsvorsitzender bist du das Gesicht des Konzerns, vertrittst das Unternehmen nach außen und bist auch für das operative Geschäft verantwortlich. Die öffentliche Aufmerksamkeit, die der Fall erregt, ist dir unangenehm, der Imageschaden für adidas ist groß. Deshalb möchtest du, dass der Fall so schnell wie möglich abgehandelt wird, wobei es wichtig ist, dass der Schaden für adidas so gering wie möglich bleibt. Du stützt dich in deiner Argumentation auf Material 9 und 10.

Rechtsanwältin der Verteidigung: Dr. Johanna Volland

Du bist die Anwältin von adidas und vertrittst den Konzern vor Gericht. Dein Ziel ist es, den Schaden für adidas so klein wie möglich zu halten. Grundlage für Deine Verteidigung ist der Corporate Social Responsibility-Bericht des Unternehmens, in dem der Konzern sein soziales Engagement ausweist. In diesem findet sich auch ein Kapitel zu den Mitarbeitern in der Beschaffungskette (Material 9 und 10).

Zeuge 2: Amir Mahrez, Flüchtling aus Damaskus, Syrien; arbeitet seit 2016 als Praktikant bei der Firma adidas, 18 Jahre.

Du fühlst Dich durch das Projekt „Wir zusammen“ (Material 9) in Deiner neuen Heimat willkommen und angekommen. Adidas hat Dir die Chance geboten, gut Deutsch zu lernen und schnell Freunde zu finden. Die Aussichten auf eine fixe Anstellung nach Deinem Praktikum machen dir Hoffnung. Im Betrieb ist jeder nett zu Dir und sehr hilfsbereit. Auch

sonst hast Du in Deiner Arbeit keine Probleme mit Diskriminierung oder schlechter Behandlung.

Richterin und Vorsitzende des Gerichts: Dr. Ruth Moser

Du leitest die Verhandlung und bist dafür zuständig, dass alle Formalia richtig erfüllt wurden. Am Anfang musst Du die Anwesenheit des Angeklagten bzw. dessen Verteidigers, des Klägers bzw. dessen Anwalt und der geladenen Zeugen kontrollieren. Danach erteilst du dem Kläger das Wort, um die Anklageschrift zu verlesen. Du koordinierst die Verhandlung und darfst auch selbst Fragen an die Beteiligten Personen stellen. Die Urteilsfindung wird ein Gericht aus Geschworenen übernehmen. Deine Aufgabe ist es, einen koordinierten Ablaufplan zu erstellen, damit die Gerichtsverhandlung in der vorgegebenen Zeit erfolgen kann.

Geschworene:

Ihr dürft während der Verhandlung Fragen stellen und seid für die Urteilsfindung zuständig. Dieses sollt ihr aufgrund der vorliegenden Beweise und Argumente treffen, aber nicht aufgrund von Sympathie oder Antipathie für einen der Prozessteilnehmer. Euer Urteil müsst ihr durch Abstimmung treffen.

Optional: Journalist: Edward Spring, Freier Redakteur der FAZ

Du bist Redakteur einer großen deutschen Tageszeitung und beobachtest die Verhandlung. Dir sind keine Fragen oder Wortmeldungen erlaubt. Dein Ziel ist es, einen möglichst fundierten Artikel über den Prozess zu schreiben, der ein großes Publikum anspricht. Du fühlst dich den objektiven Tatsachen verpflichtet, gleichzeitig ist dir aber bewusst, dass adidas ein wichtiger Geldgeber der FAZ und die Marke adidas für viele Leserinnen und Leser positiv konnotiert ist.

Material 12:

Märkte heute - Bildimpuls

Wochenmarkt²⁸⁹



Europäischer Supermarkt²⁹⁰



²⁸⁹ Verein Stadtmarketing (Hg.), Schärftage bei den Waidhofner Märkten. online unter: http://www.waidhofen-ganz-deine-einkaufsstadt.at/media/dsc_0006_web.jpg (9. 3. 2018).

²⁹⁰ Holiday Check Online Reisebüro (Hg.), [keine Angabe] online unter: https://media-cdn.holidaycheck.com/w_1024,h_768,c_fit,q_80/ugc/images/a86bf3d3-34cd-31d7-ac51-4224a4ae78b9 (9. 3. 2018).

Internationaler Börsenmarkt²⁹¹



Betrachte die drei Bilder von Märkten, wie es sie heute noch gibt, und beschreibe jedes für sich. Folgende Fragen können Dir dabei helfen:

- Was ist zu sehen?
- Wer ist zu sehen?
- Wo könnte die Aufnahme getätigt worden sein?
- Wie wirkt das Bild auf dich?

²⁹¹ Bildquelle: *Hiway Markets Ltd* (Hg.), *Volatile Markets*. online unter: https://www.hiwayfx.com/sites/default/files/uploads/volatile_fx_markets_small.jpg (9. 3. 2018).

Material 13a:

Wer steckt hinter dem Markt?

Du bist Mitglied der Expertinnen- und Expertengruppe für Wochenmärkte. Versuche in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit (max. 3 Personen) bis zum Ende der Einheit bzw. bis zum Beginn der kommenden Stunde folgende Dinge über den Markt herauszufinden:

- Wer sind die Anbieter?
- Woher kommen die Produkte?
- Wie viele Anbieter gibt es ca. am Markt?
- Welche Produkte werden außer Lebensmitteln noch gehandelt?

Versuche anhand eines frei wählbaren Produktes folgende Punkte herauszufinden:

- Wieviel kostet das Produkt?
- Wer sind die Produzenten? (voller Name)
- Wo leben die Produzenten? (Wohnort)
- Wie wurde das Produkt zum Markt befördert?
- Wofür dient das Produkt?

Um die Informationen zu beschaffen, kannst du folgende Methoden anwenden – sie werden je nach Art des Marktes von unterschiedlichem Erfolg sein:

- persönliches Gespräch
- Telefonat
- schriftliche Anfrage per Brief oder E-Mail
- Internetrecherche

Besonders wichtig ist, dass du die verschiedenen Schritte deiner Recherche bzw. die Überlegungen, die du anstellst, in einem Forschungsbericht festhältst. Von besonderem Interesse sind dabei auch misslungene Versuche der Informationsbeschaffung.

Material 13b:

Wer steckt hinter dem Markt?

Du bist Mitglied der Expertinnen- und Expertengruppe für Supermärkte. Versuche in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit (max. 3 Personen) bis zum Ende der Einheit bzw. bis zum Beginn der kommenden Stunde folgende Dinge über den Markt herauszufinden:

- Wer sind die Anbieter?
- Woher kommen die Produkte?
- Wie viele Anbieter gibt es ca. am Markt?
- Welche Produkte werden außer Lebensmitteln noch gehandelt?

Versuche anhand eines frei wählbaren Produktes folgende Punkte herauszufinden:

- Wieviel kostet das Produkt?
- Wer sind die Produzenten? (voller Name)
- Wo leben die Produzenten? (Wohnort)
- Wie wurde das Produkt zum Markt befördert?
- Wofür dient das Produkt?

Um die Informationen zu beschaffen, kannst du folgende Methoden anwenden – sie werden je nach Art des Marktes von unterschiedlichem Erfolg sein:

- persönliches Gespräch
- Telefonat
- schriftliche Anfrage per Brief oder E-Mail
- Internetrecherche

Besonders wichtig ist, dass du die verschiedenen Schritte deiner Recherche bzw. die Überlegungen, die du anstellst, in einem Forschungsbericht festhältst. Von besonderem Interesse sind dabei auch misslungene Versuche der Informationsbeschaffung.

Material 13c:

Wer steckt hinter dem Markt?

Du bist Mitglied der Expertinnen- und Expertengruppe für den globalisierten Lebensmittelhandel über Börse. Es steht dir frei, eine beliebige Börse, über die Lebensmittel gehandelt werden, auszuwählen. Hinweis: Sowohl auf der Wiener Börse als auch auf der CBOT in Chicago (größte Lebensmittelbörse der Welt) werden Lebensmittel gehandelt. Versuche in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit (max. 3 Personen) bis zum Ende der Einheit bzw. bis zum Beginn der kommenden Stunde folgende Dinge über den Markt herauszufinden:

- Wer sind die Anbieter?
- Woher kommen die Produkte?
- Wie viele Anbieter gibt es ca. am Markt?
- Welche Produkte werden außer Lebensmitteln noch gehandelt?

Versuche anhand eines frei wählbaren Produktes folgende Punkte herauszufinden:

- Wieviel kostet das Produkt?
- Wer sind die Produzenten? (voller Name)
- Wo leben die Produzenten? (Wohnort)
- Wie wurde das Produkt zum Markt befördert?
- Wofür dient das Produkt?

Um die Informationen zu beschaffen, kannst du folgende Methoden anwenden – sie werden je nach Art des Marktes von unterschiedlichem Erfolg sein:

- persönliches Gespräch
- Telefonat
- schriftliche Anfrage per Brief oder E-Mail
- Internetrecherche

Besonders wichtig ist, dass du die verschiedenen Schritte deiner Recherche bzw. die Überlegungen, die du anstellst, in einem Forschungsbericht festhältst. Von besonderem Interesse sind dabei auch misslungene Versuche der Informationsbeschaffung.

6.2.2 Die „Entdeckung“ Amerikas

Schon bei der Bezeichnung des durch die Überfahrt von Christoph Kolumbus in Gang gesetzten Prozesses driften geschichtswissenschaftliche und populärhistorische Darstellungen weit auseinander. Während landläufig von der „Entdeckung“ Amerikas gesprochen wird, wird derselbe historische Prozess in aktuellen geschichtswissenschaftlichen Werken als Eroberung, europäische Expansion oder auch *encuentro de culturas* (Zusammentreffen von Kulturen) bezeichnet.

In diesem Unterrichtsbeispiel wird auf den gesellschaftlich gängigeren Begriff der „Entdeckung“ zurückgegriffen, wobei dieser stets in Anführungszeichen gesetzt wird, um so die darin mitschwingende Perspektive offenzulegen und seine Umstrittenheit zu signalisieren. Auch die historiographischen Darstellungen der europäischen Expansion gen Westen driften weit auseinander: Einerseits werden Kolumbus und die ihm folgenden Kolonialisatoren als die Enge des europäischen Mittelalters hinter sich lassende, wagemutige Entdecker dargestellt. Andererseits werden sie als brandschatzende, sadistische Eroberer bezeichnet, die über die bis dahin friedfertig lebende Bevölkerung Amerikas Gewalt und Krieg brachten und sie beinahe ausrotteten. Diese Konstellation eignet sich überaus gut, um im Geschichtsunterricht neben der inhaltlichen Auseinandersetzung zu den kolumbianischen Entdeckungsfahrten auch geschichtswissenschaftliche Techniken selbst in den Blick zu nehmen.

6.2.2.1 Einheit 1

Für die Durchführung des Unterrichtsbeispiels werden drei Einheiten gebraucht, wobei von der ersten und der dritten Einheit nicht die vollen 50 Minuten verwendet werden. In der ersten Einheit – für sie kann ein Zeitrahmen von rund 30 Minuten veranschlagt werden – werden die Schülerinnen und Schüler zufällig in drei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält dabei ein anderes Ausgangsmaterial (*Material 1, 2 und 3*). Ihre Aufgabe ist es, aus den ihnen zur Verfügung gestellten Materialien eine rund fünf minütige Präsentation über die „Entdeckung Amerikas“ zu erstellen (*Material 4*). Je nachdem, wie gut die Lernenden in der Erstellung von Referaten trainiert sind, reicht diese Zeit für die Vorbereitung aus. Falls nicht, so ist es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, die Präsentation bis zur nächsten Unterrichtseinheit vorzubereiten. In dieser Phase arbeiten die Lernenden selbstständig, wobei die Koordination und der Meinungsbildungsprozess innerhalb der Gruppe tragende Komponenten sind.

6.2.2.2 Einheit 2

Am Beginn der nächsten Unterrichtseinheit soll die Präsentation der Referate stehen. Da jede Gruppe andere Materialien erhalten hat, werden in den Referaten drei unterschiedliche Perspektiven auf die „Entdeckung“ Amerikas offenkundig. Dies wird bei den Schülerinnen und Schülern die Frage provozieren, „welche Darstellung denn nun stimmt“. Da die Materialien – einmal aus einem Schulbuch, einmal von Fabian Scheidler, einmal von Roland Bernhard – alle unter Berücksichtigung korrekter geschichtswissenschaftlicher Arbeitstechniken entstanden sind, kann keine der Perspektiven leichtfertig als „erfunden“ oder „unwahr“ zurückgewiesen werden. Vielmehr zeigt sich durch den multiperspektivischen Zugang, dass Geschichte nicht auf Ursachen-Wirkungskriterien reduziert werden kann.

Für die Lernenden wird damit die Eindeutigkeit von Vergangenheit aufgehoben und sie lernen, dass Geschichte und Vergangenheit nicht gleichzusetzen sind. In ihrem intensiven Bemühen herauszufinden, welche der Darstellungen nun „richtig“ ist, können sie mit großer Wahrscheinlichkeit leichter zu kritischer Quellenarbeit (*Material 5*) motiviert werden.

Nach den Referaten verbleiben für die Quellenkritik noch ca. 30 Minuten der Unterrichtseinheit. Schon bei der Ausarbeitung der Referate möglich, kommt in dieser Arbeitsphase der Arbeitsteilung innerhalb der Gruppe eine essenzielle Rolle zu. Klar abgegrenzte Zuständigkeiten spielen eine wichtige Rolle, um in der vorgegebenen Zeit möglichst viele Informationen beschaffen zu können. Am Beispiel des Textes von Fabian Scheidler kann dies so aussehen, dass sich einige Schülerinnen und Schüler mit Fabian Scheidler als Autor, eine zweite Gruppe mit seinem Text beschäftigen und andere seine wichtigsten Quellen (Texte von Bartolomé de las Casas, Silvia Federici, Eduardo Galeano) untersucht.

Um die Quellenarbeit gelungen zu gestalten, ist es notwendig, nicht nur die in den Materialien 1 – 3 verwendeten Texte, sondern auch das Quellenverzeichnis der jeweiligen Bücher in den Unterricht mitzubringen. So können es die Lernenden durcharbeiten. Außerdem scheint für diese zweite Einheit der Zugang zum Internet von großem Vorteil,

da sich dieses Medium für die Recherche²⁹² über Autoren (und deren wissenschaftliche Sozialisation) bzw. Quellen (und mögliche Sekundärliteratur dazu) oft als geeignet erweist. In diesem Prozess der Quellenkritik ist es von großer Wichtigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler selbst grundlegende wissenschaftliche Arbeitstechniken anwenden. So ist es notwendig, von allen recherchierten Informationen auch die entsprechende Quelle auszuweisen, damit die intersubjektive Überprüfbarkeit der Angaben gewährleistet ist. Bei Internetrecherchen empfiehlt Peters weiters klare zeitliche Vorgaben sowie eine relativ enge Fragestellung, damit sich die Lernenden „nicht in den Weiten des Netzes verlieren“²⁹³. Die Schülerinnen und Schüler können bis zum Ende dieser Unterrichtsstunde mit der eigenständigen Recherche zu ihren Materialien verbringen. Die Lehrperson steht in dieser Phase als Coach und Ratgeber zur Seite.

6.2.2.3 Einheit 3

In der letzten Unterrichtseinheit dieses Themenblocks steht wiederum die Präsentation der Ergebnisse der Quellenkritik auf der Tagesordnung. Jede Gruppe stellt ihre Erkenntnisse im Plenum vor. Dieser Präsentation der Ergebnisse – inklusive der Quellen, die ihnen zugrunde liegen – folgt eine Reflexionsrunde, in der Erfahrungen bei der Arbeit zur Quellenkritik ausgetauscht werden. Möglicherweise kommt es auch zu Diskussionen unter den Lernenden, welche Darstellung glaubwürdiger ist. Diese Auseinandersetzung kann sehr lernfördernd sein, wenn die Lehrperson darauf achtet, dass sie nicht auf persönlichen Spekulationen beruht, sondern geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt. Es liegt an der Lehrperson zu entscheiden, wie lange diesem Thema in der dritten Unterrichtseinheit Zeit gewidmet werden soll (zwischen 25 Minuten und 50 Minuten), allerdings ist darauf zu achten, die Phase der Reflexion nicht zu kurz kommen zu lassen.

²⁹² Um den Suchprozess der Lernenden zeitökonomischer zu gestalten, empfiehlt es sich, einige Homepages vorzugeben, auf denen relevante Informationen zu den Autoren zu erwarten sind. Dies sind u.a. die Homepage der „Deutschen Biographie“, online unter: <https://www.deutsche-biographie.de/home> (16.5. 2018), das „Österreichische Biographische Lexikon“, online unter: <http://www.biographien.ac.at/oeb1?frames=yes> (16. 5. 2018) bzw. das Biographie-Portal, das Zugang zu verschiedenen Suchmaschinen im Bereich der Biographien bietet (online unter: <http://www.biographie-portal.eu/about> (16. 5. 2018)). Zusätzlich sind die Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen, dass einige der in dem Beispiel vorkommenden Autoren eigene Homepages mit biografischen Informationen betreiben. Bei Personen, die in akademischen Einrichtungen arbeiten, stellen auch die Homepages der jeweiligen Universitäten etc. oftmals sehr brauchbare biografische Daten zur Verfügung.

²⁹³ Peters, Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht 221.

6.2.2.4 Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien

In diesem Unterrichtsbeispiel finden mehrere fachdidaktische Prinzipien Berücksichtigung. Im Sinne der Wissenschaftsorientierung können die Lernenden an diesem Beispiel kritische Quellenarbeit in Ansätzen kennenlernen und feststellen, dass Geschichte kein Abbild der Vergangenheit ist, sondern stets eine Konstruktion aus einer bestimmten Gegenwart und Perspektive. Außerdem wenden die Schülerinnen und Schüler rudimentäre wissenschaftliche Arbeitstechniken selbst an, indem sie dazu angeleitet werden, die von ihnen recherchierten Ergebnisse mit einer entsprechenden Quelle zu unterlegen.

Außerdem zeigt sich, dass es „die“ wissenschaftliche Erkenntnis nicht gibt, sondern dass auch in der Wissenschaftscommunity sehr viele unterschiedliche Darstellungen zu einem Thema – wie hier am Beispiel „Entdeckung“ Amerikas exemplarisch gezeigt – geben kann. Um geschichtsrelativistischen Stimmen (bspw. in Bezug auf den Holocaust) vorzubeugen, ist an diesem Punkt nochmals darauf hinzuweisen, dass kontroverse Darstellungen von Geschichte nicht damit verwechselt werden dürfen, alles Mögliche in Geschichte hineinzuiinterpretieren bzw. beliebig darzustellen. Durch die Quellenkritik in der zweiten Einheit sollen den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten vermittelt werden, die es ihnen erlauben, Texte auf ihre Glaubwürdigkeit zu überprüfen. Hier trifft sich die Geschichtswissenschaft mit Politischer Bildung, denn schließlich ist es gerade im politischen Diskurs und bei der Lektüre von Texten in Zeitungsmedien bzw. im Internet von essenzieller Wichtigkeit, den Hintergrund der Verfasser bzw. der Herausgeber zu kennen.

Durch die Verwendung von drei verschiedenen Darstellungen über die „Entdeckung“ Amerikas wird auch dem Prinzip der Multiperspektivität Rechnung getragen. Durch forschend-entdeckendes Lernen versuchen die Lernenden Erkenntnisse über „ihre“ Quellen zu erhalten. Dieses hängt eng mit dem Prinzip der Problemorientierung zusammen, ist doch davon auszugehen, dass die Uneindeutigkeit der geschichtlichen Darstellung über die „Entdeckung“ Amerikas nach den Referaten zu einem persönlichen Problem für eine erkleckliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern wird. Die Motivation, dieses Problem zu lösen, kann optimal in die Quellenarbeit kanalisiert werden.

Außerdem ist diese Unterrichtsplanung auch am Prozess interessiert. Zwar spielen die Ergebnisse der Recherchen eine wichtige Rolle – auch um der Lösung des Problems näher zu kommen –, aber gerade im Bereich der Quellenarbeit ist auch der Fokus auf den

Rechercheprozess und die dabei gemachten Erfahrungen zu legen. Diese werden in der letzten Unterrichtseinheit in der Reflexionsphase explizit gewürdigt.

Material 1: Die Entdeckung Amerikas im Schulbuch „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“²⁹⁴


1
13

Europas Enge

1.7 Entdecker & Entdeckte

1.7.1 Aufbruchstimmung

Nicht nur die erwachende Neugierde an allem, was den augenblicklichen Horizont überstieg, sondern auch die neuen Erfahrungen mit Denksystemen und die Begegnung mit neuen Luxusgütern während der Kreuzfahrten im Orient waren Motivation für eine allgemeine Aufbruchstimmung in Europa. Die zum Teil neu gewonnenen, zum Teil wieder entdeckten Erkenntnisse der Geografie, der Navigation und der Technik bildeten die Grundlage. Außerdem wurde infolge der Auseinandersetzungen des christlichen Abendlandes mit den islamischen Ländern die Bewegungsfreiheit Europas in Richtung Osten empfindlich eingeschränkt. Durch hohe Weg- und Warenzölle wurde der Handel (vor allem mit Luxusgütern wie Seiden, Gewürze, Teppiche usw.) unrentabel.

Ex oriente lux – »Aus dem Osten [kommt] das Licht.« Die Faszination des Orients war auch nach dem Erlöschen der Kreuzzugs Idee ungebrochen. Asien lockte. Der venezianische Kaufmann **Marco Polo** hatte von einer abenteuerlichen Reise nach Cathay (China) berichtet und die Reichtümer des Ostens in den leuchtendsten Farben gemalt. Es wäre für Europa verlockend gewesen, der beschriebenen Überlandroute folgend Handelswege zu erschließen und die uralte Tradition der Seidenstraße wieder aufzunehmen. Aber was die Muslime nicht blockierten, lag als Monopol in den Händen Venedigs, das im byzantinischen Reichsgebiet Niederlassungen besaß. 1453 wurde darüber hinaus Byzanz von den Osmanen eingenommen. Europas Hoffnung lag im Westen; des Meer war die Alternative. Und von allen Nationen Europas zeigten sich zwei der Herausforderung gewachsen: Spanien und Portugal.

1.7.2 Westwärts nach Osten!



Spanien hatte gegen Ende des 15. Jh. alle Energie auf die Rückgewinnung des gesamten Territoriums für das Christentum und die spanische Krone aufgewendet. Die **Reyes Católicos** – die »Katholischen Könige« – **Isabella von Kastilien** und **Ferdinand von Aragon** eroberten die letzte Bastion des Islam auf europäischem Boden. 1492 fiel das maurische Königreich Granada (was aus finanzieller Sicht Auswirkungen auf die späteren Entdeckungsfahrten hatte). Im gleichen Jahr überzeugte ein genuesischer Seemann mit seinen abenteuerlichen Ideen die Königin vom Seeweg über den Atlantik: **Christoph Kolumbus**. Aufgrund der Kugelgestalt der Erde würde er nach Indien gelangen, selbst wenn er nach Westen segelte.

Portugal, ein kleines und wenig fruchtbares Land mit lang gezogener Küste am westlichsten Ende Europas, das hauptsächlich vom Fischfang lebte und genügend seefahrende Männer besaß, hatte seine Verpflichtungen als christliches Land nicht vergessen. Der portugiesische Christusorden fühlte sich verpflichtet, den Kampf gegen die Ungläubigen fortzusetzen. Die Mauren Südspansiens waren das erste Ziel, das von ihnen beherrschte Nordafrika das nächste. Damit erschlossen sie einen neuen Handelsweg, zunächst nach Afrika, dann um diesen Kontinent herum nach Indien. **Bartolomäus Diaz** erreichte die Südspitze Afrikas (1487) und **Vasco da Gama** umsegelte den afrikanischen Kontinent, nahm an der Ostküste Lotsen auf und erreichte so Indien (1498).



▲ Die **Santa Maria**, das Flaggschiff des Kolumbus vom Typ einer Karacke. Die beiden anderen, die **Niña** und die **Pinta** waren vom Typ einer Karavelle.

◀ **Cristoforo Colombo** (ital.), **Cristóbal Colón** (span.), **Christoph Kolumbus** (1451–1506) hat vermutlich so ausgesehen. Weder seine Herkunft noch sein wahres Aussehen sind bekannt; die ersten Bilder entstanden nach seinem Tod. Der (höchstwahrscheinlich) aus Genua Stammende hatte 1476 am Hofe Portugals versucht, für seinen Plan einer Westfahrt nach Indien Unterstützung zu finden, aber erst in Isabella von Kastilien fand er eine Gönnerin. Vermutlich waren es auch die versprochenen Reichtümer Indiens, die nach den teuren Kriegszügen gegen die Mauren die Königin überzeugten. So kam es zur denkwürdigen Fahrt der vielleicht berühmtesten drei Schiffe der Weltgeschichte, der **Santa Maria**, der **Pinta** und der **Niña** vom 3. August 1492 bis zum 15. März 1493. Die Entdeckung der »Neuen Welt«, deren Tragweite weder von Kolumbus noch von einem seiner Zeitgenossen wirklich erkannt wurde, markiert seitdem den Beginn der Neuzeit. Christoph Kolumbus war im weiteren Verlauf seiner Biografie eher glücklos. Drei weitere (im Hinblick auf erwartete Reichtümer ergebnislose) Fahrten, eine Inhaftierung wegen (verleumdender?) Anschuldigungen, seine Kolonialverwaltung betreffend, und die geringe Anerkennung in Spanien ließen ihn verbittert und einsam sterben. Heute noch wird an seinem Beispiel die Ziellosigkeit des Ruhms »großer« Männer und die Fragwürdigkeit der Motive der Entdeckungsfahrten diskutiert.



▲ **Henrique o Navegador** – **Heinrich der Seefahrer** (1394–1460). Der vierte Sohn von König Johann I. von Portugal hat nie an einer Erkundungsfahrt teilgenommen, war selbst kein aktiver Seemann und hat höchstens ein paar Mal als Passagier die 23 Kilometer breite Meerenge von Gibraltar überquert. Er war gebildet in Literatur, erfahren in der Kriegskunst und überzeugt von der christlichen Sendung Europas. Mit 26 Jahren wurde er Großmeister des Christusordens. Dieser Renaissance-mensch, halb Kreuzritter, halb klassischer Gelehrter, scheint der Erste und Einzige gewesen zu sein, der sich der inneren Widersprüche zwischen Erkundung und Eroberung, Ausbeutung und christlicher Mission bewusst gewesen ist.

A Was spricht dafür, dass gerade das kleine Portugal zu einem Pionierland der Seefahrt wurde? Auch heute fasziniert den europäischen Menschen manches, das aus Asien kommt. Führe Beispiele an. Wo sind deiner Meinung nach die Gründe dafür? Was veranlasste letztlich die spanische Königin Isabella, das Vorhaben des Kolumbus zu finanzieren?

²⁹⁴ Veritas Verlag (Hg.), Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 6. Geschichte und Politische Bildung für die 6. Klasse (Linz 2006) 13–15.



Entdecker & Entdeckte

▼ **Hernán Cortés** erbeutete **Federumhänge** wie diesen, der heute im Besitz des Völkerkundemuseums in Wien ist. Das Objekt wurde auch schon (fälschlich) als »Krone Montezumas« bezeichnet und ist das einzige Stück seiner Art weltweit, das vollständig erhalten geblieben ist. Mexiko hat übrigens das Museumstück (allerdings vergeblich) zurückgefordert.



▲ **Festungsmauern bei Cuzco**. Die Inkas hatten ihre Befestigungen ohne Bindemittel ausgeführt. Tonnenschwere Felsblöcke lagen (und liegen heute noch) fugenlos aufeinander.

Hernán Cortés (1485–1547), in der Estremadura (Spanien) geboren, verband als ein typischer Vertreter der spanischen **Conquistadores** (Eroberer) tiefe Frömmigkeit mit Skrupellosigkeit, Tatkraft mit Habgier, hohes Ehrgefühl und gradenlose Härte gegen sich selbst mit äußerster Strenge und Grausamkeit.

1519 traf Cortés in **Tenochtitlán** ein, nahm **Montezuma** gefangen, aber erst nach erbitterten Kämpfen konnte die Eroberung Mexikos abgeschlossen werden.

Francisco Pizarro (1478–1541) stammte wie Cortés aus der Estremadura. Er nahm an verschiedenen Unternehmungen in der Neuen Welt teil, darunter sein Eroberungszug mit nur wenigen Männern ins Hochland von Peru.

A

Nenne einige Gründe, warum die Spanier trotz der Übermacht der Azteken und Inkas die Macht an sich reißen konnten!

Welche Krankheiten aus Übersee sind es heute, die Europäer bedrohen? Wie kann man sich dagegen schützen bzw. immunisieren?

Wie begegnet ein aufgeschlossener, gebildeter Europäer in unserer Zeit einer fremdartigen Kultur?

1.7.3 Der Hochmut der Eroberer

Als Kolumbus nach langen entbehrungsreichen Wochen auf See wieder festen Boden betrat, befand er sich auf einer der Westindischen Inseln: Dort trafen er und seine Begleiter auf die **Tainos**, die indigene Bevölkerung der Karibik. Diese fälschlich als **Indios** (»Inders«) bezeichneten lebten in großen Haushaltsverbänden aus bis zu 100 Familien und betrieben Landwirtschaft (Maniok und Mais); Viehzucht war unbekannt, Jagd und Fischfang ergänzten die Nahrungsbeschaffung. Innerhalb der nächsten 50 Jahre starben die etwa 7 bis 8 Millionen Tainos weitgehend aus, dezimiert durch Pocken, Cholera und Grippe – Krankheiten, die von den Spaniern eingeschleppt worden waren und denen das Immunsystem der Eingeborenen nichts entgegensetzen konnte.

Die Enttäuschung der Spanier aber war groß, als sie die erwarteten Reichtümer in Westindien nicht fanden. Die einfachen Bauernkulturen stärkten das Gefühl der Überlegenheit. Kultur im Sinne von geistigen Werten war für die Spanier nicht erkennbar. Wo sie später darauf stießen, waren sie nicht willens und auch nicht in der Lage, den für sie völlig fremdartigen kulturellen Erscheinungen Achtung und Anerkennung zu erweisen, geschweige denn, sie zu verstehen. Sie entstammten den spanischen Gesellschaftsschichten der **Hidalgos** (Grundbesitzer) und **Caballeros** (Ritter). Obwohl sie über verhältnismäßig geringe Bildung verfügten, hatten sie in der spanischen Gesellschaftsordnung einen Rang inne, der weit über dem eines gewöhnlichen Bauern lag inne. Ihr ausgeprägter Stolz verbot ihnen körperliche Arbeit, ihre einzigen Lebensziele waren militärische Ehren und persönlicher Reichtum. Zwei dieser Männer veränderten die Geschichte eines Kontinents: **Hernán Cortés** eroberte das Aztekenreich in Mexiko und **Francisco Pizarro** das Inkareich in Peru.

1.7.4 Die Eroberung Mexikos

Auf dem Gebiet des heutigen **Mexiko** hatte sich nach längeren Kämpfen eine Reichsstruktur entwickelt, die in ihrer kulturellen Vielfalt den Vergleich mit europäischen Staaten nicht zu scheuen brauchte. Im Gegenteil: Die Hauptstadt **Tenochtitlán** war größer als alle europäischen Städte der damaligen Zeit. Häuser aus roten, mit weißem Stuck verzierten Ziegelsteinen, Tempel mit vergoldeten Statuen, die Bewohner in federgezierten Umhängen und bodenlangen farbenfrohen Baumwollgewändern, all das erstaunte die Spanier. Speisen aus Mais und Maniok, Froschlaich und gedünsteten Ameisen stießen sie eher ab, während sie die Sitte des Kakao- oder Schokoladetrinkens sowie des Tabakrauchens rasch übernahmen.

Die aztekische Religion erschreckte die Spanier. Den Gottheiten wurden blutige Menschenopfer dargebracht – das Herausreißen der Herzen aus den Leibern der noch lebenden Gefangenen sollte den Sonnengott **Huitzilopochtli** davon überzeugen, jeden Tag aufs Neue zu erscheinen. Es heißt, dass die Spanier bei ihrem Eintreffen in Tenochtitlán im Jahre 1519 über 130 000 Totenköpfe vorgefunden hätten.

Der letzte Herrscher der Azteken, **Moctezuma** (nach anderen Quellen: **Montezuma**) der »Zornige Alte Herr«, der den Spaniern zuerst freundlich, dann abwartend und zu spät erst abweisend gegenübertrat, konnte sein Reich nicht schützen. Unter Ausnutzung der überlegenen europäischen Waffentechnik (Feuerwaffen gegen Schleudern und Steinäxte) und der psychologischen Wirkung der fremdartigen Erscheinung (z. B. war das Pferd den Indios völlig unbekannt) eroberte **Hernán Cortés** das Aztekenreich. Aus Mexiko wurde »Neu-Spanien«.

1.7.5 Die Eroberung Perus

Hoch in den peruanischen Anden liegt die Stadt **Cuzco**. Die Herrscherkaste der **Inkas** regierte von Zentralchile bis Ecuador. Ackerbau (Kartoffeln) und Viehzucht (Lamas und Alpacas) waren die vorherrschenden Wirtschaftsformen. Eine bis ins Kleinste gehende Gesetzgebung regelte die Beziehungen der Untertanen untereinander und zu den herrschenden Inkas. Ohne Rad und Metallwerkzeuge hatten die Kulturen der Inkas und Azteken bemerkenswerte Tempelbauten geschaffen. Die reichen Gold- und Silbervorkommen wurden hauptsächlich zur Ausschmückung der Tempel genutzt. Die gleichzeitig mit dem Eintreffen der Spanier ausbrechenden Thronstreitigkeiten zwischen dem Inka **Atahualpa** und seinem Bruder **Huascar**, die Atahualpa blutig für sich entschied, begünstigten die spanische Eroberung; der siegesichere Inka, der soeben seinen mächtigen Bruder überwunden hatte, unterschätzte das Häuflein Spanier. In **Cajamarca** im Landesinneren, nördlich der Küstenstadt **Trujillo**, setzte **Francisco Pizarro** im Handstreich den Inka gefangen (1533). Aus Peru wurde »Neu-Kastilien«.



1.8 Die Anfänge des Imperialismus

1.8.1 Die Entstehung der Kolonialreiche

Europas Selbstbewusstsein und Hochmut waren grenzenlos. Zwar waren die Menschen geprägt von einer Religion, die die Gleichheit aller Menschen vor dem Schöpfer und Erlösung für alle predigte, die Demut gegenüber der Schöpfung und persönliche Verantwortung einmahnte und der »Welt« nur den Wert eines Vorstadiums zu einer zeitlosen und ewigen Existenz im Angesicht Gottes einräumte; trotzdem leitete dieses Europa daraus einen **Weltherrschaftsanspruch** ab. Zwei Schwerpunkte kennzeichnen den weiteren Verlauf dieser Entwicklung: **Kolonialismus** und **Missionierung** – wobei das eine mit dem anderen einherging. In unterschiedlichem Ausmaß waren nahezu alle Völker Europas daran beteiligt.

1.8.2 Die Teilung der Welt

Eine **päpstliche Bulle** sanktionierte die katholische Missionierung der indigenen Bevölkerung durch Priester, die den Eroberern bald zahlreich folgten. Darüber hinaus teilte sie die »Neue Welt« in ein spanisches und ein portugiesisches Einflussgebiet.

In den **spanischen Kolonien** galt die absolute Autorität der spanischen Krone. Die Siedler durften auf dem ihnen zugewiesenen Land einheimische Arbeitskräfte beschäftigen, für deren Unterweisung im christlichen Glauben sie zu sorgen hatten. Die Bewohner der daneben bestehenden Indiosiedlungen konnten ebenfalls zur Arbeit verpflichtet werden (später wurden diese Arbeitskräfte durch afrikanische Sklaven ersetzt). So entstand abgesehen von der Bereicherung Europas eine spanisch-katholisch geprägte Zivilisation Lateinamerikas.

Die **portugiesischen Kolonien** erhielten Sonderrechte, die sowohl den Siedlern wie auch der indigenen Bevölkerung strenge Regeln auferlegten: Eine zentrale Behörde kontrollierte die zu erwartenden Einnahmen genau und legte die Zahlungen fest, die an das Mutterland zu leisten waren.

1.8.3 Die »Weltwirtschaft«

Der »Weg nach Westen« hatte die Schwerpunkte der europäischen Wirtschaft verlagert. Der **Überseehandel** machte vor allem Spanien und Portugal reich. Die neuen Handelszentren lagen nun an der Atlantikküste, die Mittelmeerhäfen verloren zunehmend an Bedeutung. **Sevilla** und **Lissabon** wurden die wichtigsten Anlaufstellen für den Warenverkehr aus den »Americas«; von Spanien und Portugal aus belieferten Händler den Markt von Antwerpen. Hier hatte die weltweit operierende niederländische Handelsgesellschaft, die **Ostindische Kompanie** ihren Sitz, die für den Weitertransport und -verkauf der Waren sorgte. Während **Barcelona** noch längere Zeit ein wichtiger mediterraner Handelshafen blieb, verloren die französischen und italienischen Häfen schnell an Bedeutung. Die ehemals mächtigen Seerepubliken **Genua** und **Venedig** mussten sich nun auf regionale südeuropäische Märkte beschränken, wobei sie in Konkurrenz zu den Stadtstaaten des Inlandes traten. **Florenz**, **Siena** und **Perugia** hatten sich als die neuen Zentren des Handels und der Kultur etabliert.



▲ **Papst Alexander VI. (Rodrigo Borgia)** verfügte durch päpstlichen Erlass die Teilung des Einflussgebietes zwischen Spaniern und Portugiesen.

Papst Alexander VI. strebte als geistliches Oberhaupt der Völkergemeinschaft nach Vergrößerung seines internationalen Einflusses und griff 1493 mit der **Bulle Inter cetera** in die Aufteilung der Welt zwischen Spanien und Portugal ein. Mit kleinen Abänderungen bestätigte 1494 der **Vertrag von Tordesillas** diese Entscheidung [eine Demarkationslinie 370 Meilen westlich der Kapverdischen Inseln trennte die Einflussgebiete Spaniens und Portugals]. Beide Vertragspartner waren von der Unantastbarkeit ihres weltumspannenden Anspruchs überzeugt. Deshalb behandelten sie ausländische Kaufleute und Seefahrer, die in ihren Einflusszonen operierten, als Piraten.

(Das Europäische Geschichtsbuch, 1998; S. 210, Hervorhebungen nicht im Original)

Die Kolonien – bevorzugte Märkte ihrer Mutterländer: Da die Kolonien für die Interessen der Mutterländer gegründet wurden, ergibt sich daraus, dass:

1. sie unter ihrer Herrschaft stehen und in ihrem Schutz zu halten sind [und]
2. ihr Handel ausschließlich den Gründern dieser Kolonien vorbehalten bleibt. Die Kolonien wären völlig nutzlos, wenn sie sich nicht nach ihren Mutterländern richten müssten. Es ist ein Naturgesetz, dass sich Gewerbe und Landwirtschaft in den Kolonien nur auf Produkte zu beschränken haben, die das Land braucht, welches sie beherrscht. Wenn die Kolonien mit fremden Ländern Handel treiben oder Waren aus fremden Ländern verbrauchen, prellen sie das Mutterland um Geld.

(E. d'Alembert, Encyclopédie, Art. »Colonies«, 1751 zit. nach Das Europäische Geschichtsbuch, 1998; S. 210)

◀ **Karte: Entstehung der Kolonialreiche**

Fächerübergreifend: GW

Wem gehören heute die Meere? Wo gibt es hier Grenzen?
Welche Auswirkungen wird die vermehrte Einfuhr von Edelmetallen auf den europäischen Preis gehabt haben?



Die Entfesselung des Monsters

Spätestens seit 1453 hatten die europäischen Magnaten ein Problem: Waren die Handelswege nach Asien bis dahin ein entscheidender Motor der Kapitalakkumulation gewesen, so blieben sie nach der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen versperrt oder erwiesen sich zumindest nicht mehr als lukrativ. [...] Spanien [hatte] einen genuesischen **Söldner, Abenteurer und Piraten** namens Cristoforo Colombo alias Cristóbal Colón damit beauftragt, einen Seeweg nach Indien zu suchen. Tatsächlich erreichte er am 12. Oktober 1492 Land, das er für „Indien“ hielt, die Bahamas. [...] Während die Bewohner der Küstenregionen, die Kolumbus ansteuerte, den Fremden mit **bemerkenswerter Gastfreundschaft** begegneten, hatten die Spanier anderes im Sinn. Kolumbus notierte im Bordbuch: „Mit 50 Mann könnten wir sie alle unterwerfen und mit ihnen tun, was wir wollen.“²⁹⁶ Schon bei den ersten Landungen ließ er zahlreiche Bewohner festnehmen, um Informationen über Goldvorkommen zu erpressen. [...] Zur Finanzierung seiner zweiten Reise versprach er dann der spanischen Krone und den italienischen Geldgebern als *return on investment* „so viel Gold und so viele Sklaven, wie ihr haben wollt.“ Das setzte ihn und seine Mannschaft erheblich unter Druck, sie mussten dieses Versprechen um jeden Preis einlösen und eine **Rendite auf das investierte Kapital** erwirtschaften.

Die zweite Reise wurde zum Auftakt für den wohl größten **Völkermord**, den die Menschheit bis dahin erlebt hatte. Da die Goldsuche der Spanier zunächst erfolglos verlief, befahlen sie auf Hispaniola (heute Haiti) allen Männern über 14, alle drei Monate eine bestimmte Menge Gold abzuliefern. Wer das nicht tat, dem wurden die Hände abgehackt und man ließ ihn verbluten. Doch auf Haiti gab es kaum Gold, zumindest keines, das die dort lebenden Arawaks finden konnten. Also flohen sie in die Berge, **verfolgt von den Spaniern**, die jeden Flüchtigen hängten oder lebendig verbrannten. **Massenselbstmorde** der Arawaks waren die Folge. Oft töteten sie auch die eigenen Kinder, damit sie nicht den Spaniern in die Hände fielen. In nur zwei Jahren war auf diese Weise die Hälfte der 250.000 Menschen Haitis ausgerottet. Aber das war nur der Anfang. Weil kaum Gold zu finden war, verfielen die Spanier darauf, die Arawaks auf **Sklavenplantagen** arbeiten zu lassen, unter Bedingungen, die letztlich so gut wie alle umbrachten. 1515 waren noch 50.000 Haitianer übrig, 1550 nur noch 500.²⁹⁷

So geschah es in allen Gegenden, in die die Spanier ihre Füße setzten, von Mexiko bis Peru. Die genauen Zahlen dieses Völkermordes werden wohl nie definitiv zu ermitteln sein. Von schätzungsweise 50 Millionen Einwohnern Süd- und Mittelamerikas waren 150 Jahre nach Kolumbus gerade noch drei Millionen übrig. Vom Beginn der **Conquista** bis heute haben sich Historiker immer wieder bemüht, diesen Völkermord zu leugnen oder zu verharmlosen. Das beliebteste Argument ist der Hinweis, die meisten Indigenen seien

²⁹⁵ Fabian Scheidler, Das Ende der Megamaschine S. 89–93.

²⁹⁶ Howard Zinn: A People's History of the United States, New York 2003, S. 1–5.

²⁹⁷ vgl. David E. Stannard: American Holocaust. The Conquest of the New World, New York 1992, und David E. Stannard: Uniqueness as Denial: The Politics of Genocide Scholarship, in: Alan S. Rosenbaum (Hg.): Is the Holocaust unique? Perspectives on Comparative Genocide, Philadelphia 2009, S. 295–300.

unbeabsichtigt durch **eingeschleppte Krankheiten** umgekommen. Selbst wenn das für 90 Prozent dieser Menschen zuträfe (wofür es keinen Beweis gibt), blieben immer noch mehrere Millionen Menschen, die vorsätzlich ermordet oder zu Tode geschunden wurden. Der amerikanische Historiker David Stannard weist im Übrigen zu Recht darauf hin, dass tödliche Epidemien oft die Folge der **unmenschlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen** waren, in die Millionen von Indigenen gezwungen wurden.²⁹⁸ Das Motiv der bis heute anhaltenden Verharmlosungsversuche ist offensichtlich: Eine volle Anerkennung des Völkermordes würden den Mythos der moralischen Überlegenheit Europas zerstören, auf den sich die westliche Expansion seit mehr als 500 Jahren stützt.

Die Zahlen dieses Völkermordes vermitteln dabei nur einen unzureichenden Eindruck von der Hölle auf Erden, die von den Spaniern in den eroberten Gebieten errichtet wurde. Der spanische Bischof **Bartolomé de Las Casas**, der selbst an der Conquista teilgenommen hatte und später zu ihrem bekanntesten Kritiker wurde, betont die bis dahin unerreichte Stufe der Grausamkeiten:

Seit vierzig Jahren haben die Spanier nichts anderes getan, als diese Menschen zu zerfleischen, zu töten, zu peinigen, zu kränken, zu martern und zu vernichten, und das auf ungewöhnliche, neue und vielfältige Arten der Grausamkeit, dergleichen man nie zuvor gesehen, gelesen oder gehört hat.²⁹⁹

Einige dieser „ungewöhnlichen und neuen Arten“ beschreibt Las Casas im Detail:

Sie schlossen wetten ab, wer mit einem einzigen Hieb einen Menschen zweiteilen oder ihm den Kopf mit einem Pikenstoß abtrennen oder ihm auch die Eingeweide aufreißen könne. Sie zerrten die neugeborenen Kinder von der Mutterbrust, packten sie an den Beinen und zerschlugen ihnen den Kopf an den Felsen. Andere warfen die Geschöpfchen rücklings in den Fluss, wobei sie lachten und spotteten. [...] Sie bauten große Galgen, die so beschaffen waren, dass die Füße der Opfer beinahe den Boden berührten [...], und zu Ehren und zur Anbetung unseres Heilands und der zwölf Apostel legten sie Holz darunter und zündeten es an, um sie bei lebendigem Leibe zu verbrennen. Anderen banden oder wickelten sie trockenes Stroh um den ganzen Körper; sie steckten es an und verbrannten sie so. Wieder anderen, und zwar allen, die sie am Leben lassen wollten, schnitten sie beide Hände ab, hängten sie ihnen um und sagten: „Tragt diese Briefe aus“, das heißt, „überbringt die Botschaft den Leuten, die in die Berge geflohen sind.“

Der extreme Sadismus, von dem diese Beschreibungen zeugen, ist erklärungsbedürftig. Wie kam es dazu, dass sich die Spanier derart monströs verhielten, und das nicht nur vereinzelt, sondern systematisch?

Zum einen waren sie [...] **Getriebene der internationalen Geldverwertungs- und Schuldenmaschine**. Nicht nur um sich selbst zu bereichern, sondern auch um Zins und Tilgung ihrer Schulden bei den Investoren in Genua, Augsburg und Antwerpen abzutragen, versuchten sie mit allen erdenklichen Mitteln, das Maximum aus den Menschen

²⁹⁸ Bartolomé de Las Casas: Kurzgefasster Bericht von der Verwüstung der Westindischen Länder, Frankfurt/Main 2006, S. 17.

²⁹⁹ ebd. S. 22.

herauszuschinden, durch Folter Informationen über Goldvorräte zu erlangen und durch die Verbreitung von Angst und Schrecken widerständige Indigene in die Unterwerfung zu zwingen. Oft war es eine ganze **Kette der Verschuldung**: Die einfachen Soldaten waren verschuldet, um ihre Ausrüstung zu kaufen; Kommandanten wie Cortés waren hoch verschuldet, um ihre Expeditionen vorzufinanzieren; und die Krone am Ende der Kette war wieder bei den großen Banken verschuldet³⁰⁰. Doch auch das erklärt nicht alles. Um den besonderen Sadismus zu verstehen, mit dem die Spanier vorgingen, müssen wir die Vorgeschichte der Täter und ihrer Gesellschaft betrachten.

Spanien hatte einen **jahrhundertlangen blutigen Eroberungskrieg** gegen die muslimischen Mauren hinter sich, die im südlichen Spanien eine Epoche kultureller Blüte, wirtschaftlichen Wohlstands und relativer religiöser Toleranz eingeleitet hatten. [...] Durch diesen Dauerkrieg war Spanien zu einer **Militärgesellschaft** geworden, in der Generationen von Menschen im Krieg sozialisiert wurden und kaum etwas anderes kennenlernten. Wie wir aus anderen militarisierten Gesellschaften wissen, reicht die **Gewalt bis in die Familien** und die Kindererziehung und übt damit einen fatalen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung aus.³⁰¹ [...] Die Spanier brachten also ein Kultur der Gewalt mit, die auf verschiedenen Ebenen verankert war: in der ökonomischen und politischen Struktur ebenso wie in den familiären Prägungen.

Der dritte entscheidende Grund für die besondere Dimension der Grausamkeit ist ideologischer Art. Bereits bei dem Kreuzzug-Massaker in der Al-Aqsa-Moschee hatte sich gezeigt, welche Rolle der **universalistische Wahrheitsanspruch des Christentums** bei der Rechtfertigung von Gewalt spielen kann, und zwar sowohl nach außen gegenüber Dritten als auch gegenüber den Tätern selbst. Wer glaubt und dies von den höchsten Autoritäten bestätigt bekommt, dass seine Taten, seien sie auch noch so unmenschlich, Teil eines weltumspannenden Segens sind, ist in der Lage, die letzten Skrupel in sich zu überwinden.

[...] Der **Hauptmotor der Conquista** war die enorme **Nachfrage nach Edelmetallen in Europa**, die zum Aufbau des Geld-Krieg-Komplexes gebraucht wurden. [...] Doch [das Gold und] Silber [aus Amerika] blieb nicht in Spanien, sondern floss durch die Hände der Krone gleich weiter an die **Gläubiger aus Genua, Augsburg und Antwerpen** und befeuerte dort die boomende Geldwirtschaft. Die gesamte Conquista einschließlich Völkermord war auf Pump finanziert, und es war der Druck der Gläubiger, der die Höllefeuer von Potosí [Anm.: lange Zeit die ertragreichste Silbermine Lateinamerikas] anheizte.

³⁰⁰ vgl. David Graeber: *Schulden. Die ersten 5000 Jahre*, Stuttgart 2012, S. 332 ff., sowie Jürgen Kocka: *Geschichte des Kapitalismus*, München 2013, S. 48.

³⁰¹ Silvia Federici, *Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*, Wien 2012, S. 138.

Der Mythos von der Eroberung Amerikas durch die Spanier

In³⁰³ Schulbüchern ist, gestützt auf Sahagún, davon die Rede, dass die indigene Bevölkerung sich aufgrund des Glaubens an spanische Götter nicht richtig zur Wehr setzte. Tatsächlich reagierte Moctezuma [Anm.: der Herrscher der Azteken im heutigen Mexiko] anfangs zurückhaltend und bekämpfte die Spanier vorerst nicht. Diese anfängliche **Zurückhaltung war taktisches Kalkül**: Er wusste von den vielen indigenen Verbündeten auf Cortés' Seite, die darauf warteten, die Herrschaft der Azteken abzuwerfen. [...] Schon Gómara, der Hauskaplan Cortés, der diesen zwar nicht auf seinen Eroberungsfeldzügen begleitete, sich aber auf Berichte aus erster Hand stützen konnte, erkannte dies. Über den Herrscher der Azteken schrieb er:

[...] er wollte keinen Krieg gegen ihn [...] um nicht die Leute gegen sich aufzubringen, das ist das Sicherste; es war klar, dass danach auf Cortés' Seite die Otomí und die Tlaxcalteken und viele andere Völker sein würden, um die Mexikaner zu zerstören. So wurde befohlen, ihn in Mexiko ungehindert eintreten zu lassen, mit dem Hintergedanken, dass er dann mit den Spaniern tun könne, was er wolle und sie eines morgens verspeisen könne, da sie ja so wenige waren.³⁰⁴

Nicht Angst und Traurigkeit veranlassten also den großen Moctezuma dazu, Cortés vorerst den Einzug nach Tenochtitlán zu erlauben wie es der „Myth of Moctezuma's psychological collapse“³⁰⁵ Glauben machen will, sondern taktische Überlegungen.

Für³⁰⁶ den spanischen Sieg sind nach dem **Mythos** neben dem **Glauben an die Gottheit** der Spanier vor allem die **überlegene Waffentechnik** (Kanonen und Gewehre), die Pferde der Europäer, ihre **Kriegskunst** und ihre Kühnheit verantwortlich. Die wichtigsten Faktoren für den spanischen Sieg – die **indigenen Verbündeten** und die verheerenden von den Spaniern eingeschleppten **Krankheiten** – werden demgegenüber nicht in ihrer Bedeutung dargestellt. Wenn die Rolle der indigenen Verbündeten der Spanier ausgeblendet wird, entsteht der Eindruck, als ob Millionen von Azteken die Geschichte nur passiv erlitten und nicht selbst gestaltet hätten. Ein³⁰⁷ [...] Aspekt, der auf die historisch **aktive Rolle der Indios** hinweist, ist die Übernahme zahlreicher indigener Rechtsbräuche als Gewohnheitsrecht in die koloniale Rechtsordnung – sofern sie nicht den christlichen Moralvorstellungen entgegenstanden.³⁰⁸ Mehrere indigene Institutionen wie beispielsweise

³⁰² Dieser Text basiert auf Ausschnitten aus dem Buch von Roland Bernhard. Die zitierten Textstellen sind immer am Anfang jedes Absatzes markiert.

vgl. Roland *Bernhard*, *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts* (Göttingen 2013).

³⁰³ s. ebd. 129f.

³⁰⁴ López de Gómara, *Historia de la conquista de México* (Caracas 2007) 127. online unter:

<http://www.scribd.com/doc/50153385/Lopez-de-Gomara-La-conquista-de-Mexico> (28. 11. 2011).

³⁰⁵ Matthew Restall, *Seven Myths of the Spanish Conquest* (Oxford 2004) S. 114.

³⁰⁶ *Bernhard*, *Geschichtsmythen über Hispanoamerika* 130f.

³⁰⁷ ebd. 168.

³⁰⁸ vgl. Horst Pietschmann, „Sprache, Mission und Kolonisation oder die Entstehung neuer kultureller Identität: das Beispiel Mexiko“. In: *Internationale Schulbuchforschung* 15 (1993) S. 435 – 450, hier S. 444.

das Postsystem oder das Tributsystem lebten in der Kolonialzeit weiter.³⁰⁹ Auch bildete sich der indigene Adel in europäischen Bildungseinrichtungen. [...] Jenseits von Fremdherrschaft und auf Gewalt beruhenden Beziehungsverhältnissen [entwickelten sich] auch **vielfältige Formen von Interaktion** [...], welche die historische Entwicklung Hispanoamerikas entscheidend bestimmten.³¹⁰

Im³¹¹ Zusammenhang mit der Eroberung Hispanoamerikas wird wiederholt ins Treffen geführt, dass die indigene Bevölkerung die **Spanier für Götter** und Cortés für den Gottkönig Quetzalcóatl hielt, was für den Ausgang der Eroberung ein entscheidendes Element gewesen sei. [...] Spanier³¹² waren aus mehreren Gründen an [der] **Verbreitung [dieses Mythos]** interessiert. Zentral ist in dieser Hinsicht der von Cortés erstmals formulierte Gedanke, dass Moctezuma sein Reich *freiwillig* übergeben habe. Diese Erzählung passt perfekt in die Gesamtstrategie von Cortés, mit der er sein Vorgehen in Mexiko zu legitimieren suchte. [...] Die Eroberung Mexikos wurde **ohne Erlaubnis** des Gouverneurs [...] und verletzte geltendes spanisches Recht. Karl V. konnte nur solche Gebiete annectieren, die sich freiwillig der spanischen Krone unterwarfen oder durch einen „gerechten“ Krieg“ erworben wurden. Die Eroberung Mexikos hätte gemäß der damaligen spanischen Gesetzeslage nicht als **gerechter Krieg** gegolten. Um seine Tat im Nachhinein zu rechtfertigen, erfand Cortés die Geschichte der freiwilligen Machtübergabe Moctezumas, [...] bevor es zu Kampfhandlungen mit den Azteken kam. So konnte das Wehrverhalten der Azteken von Cortés als ein **illegitimer Aufstand konstruiert** werden, der in einem gerechten Krieg niedergeschlagen werden musste.

Eine³¹³ Überlegenheit der spanischen Waffen kann [...] nur vorsichtig behauptet werden. [...] **Pferde** konnten nur dann als **schnelles Transportmittel** wirksam werden, wenn alle in einer Truppe über ein Pferd verfügten. Darüber hinaus waren sie teuer im Erwerb und in der Unterhaltung [...]. In der Literatur wird auch darauf hingewiesen, dass **Gewehre und Kanonen von beschränktem Nutzen waren**, da im tropischen Klima das Schießpulver schnell feucht und damit unbrauchbar wurde. Die Schwierigkeiten, eine Feuerwaffe trocken zu halten, ließen viele Conquistadores davon absehen, solche mitzuschleppen. [...] Vorteile aus einer technologischen Überlegenheit der Spanier waren für den Ausgang der Eroberung in jedem Fall ein allzu häufig überschätzter Faktor. Das **stählerne Schwert** erwies sich für die Spanier als bedeutender als alle anderen Waffen.³¹⁴

Ein³¹⁵ grundsätzliches Problem in der Geschichtsschreibung über Hispanoamerika [...] ist die Darstellung als homogener Block. [...] Weder die peruanische noch die mexikanische

³⁰⁹ vgl. Malagón Pinzón, „Antecedentes hispánicos“, 2003, S. 83.

³¹⁰ vgl. Pietschmann, „Sprache, Mission und Kolonisation“, 2003, S. 83.

³¹¹ *Bernhard*, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika 117.

³¹² ebd. 151.

³¹³ ebd. 145f.

³¹⁴ Restall, *Seven Myths*, 2004, S. 143.

³¹⁵ *Bernhard*, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika 136.

Bevölkerung betrachtete sich zur Zeit der Ankunft der Spanier als ethnische Gruppe – sie wurden erst im Nachhinein zu einer solchen zusammengefasst.

Sowohl³¹⁶ das mexikanische als auch das peruanische Reich waren allerdings bei der Ankunft der Spanier **innerlich tief gespalten**. [...] Das aztekische Reich war ein Konglomerat einer Vielzahl von durch die Azteken unterworfenen Ethnien, das mit **massiver militärischer Gewalt** zusammengehalten wurde. [...] Die erst kurze Zeit zuvor von den Mexica [Anm.: Eigenbezeichnung der Azteken] unterworfenen Totonaken wurden zu den ersten Verbündeten der Spanier, wobei bald auch die zuerst Widerstand leistenden Tlaxcalteken und später noch andere Ethnien einen **Bund mit den Spaniern** schlossen. [...] Die indigenen Verbündeten [waren] den Spaniern in den meisten Fällen zahlenmäßig überlegen. [...] Cortés habe zwar gewonnen mit 900 Spaniern und 80 Pferden, [...] aber die entscheidende Rolle spielten seine **200.000 indigenen Verbündeten**.³¹⁷ [...] [Die] Indios waren keine unterlegenen und passiven Opfer der Spanier. Sie waren vielmehr kühl kalkulierende und rational agierende Individuen. [...] Die Partizipation der Indios an der vermeintlich spanischen Conquista war so stark, dass in indigenen Quellen die **Eroberung teilweise nicht als spanisch gezeichnet** bzw. oft nicht einmal erwähnt wird.

Ein³¹⁸ weiterer [...] Faktor für den Ausgang der Conquista [...] sind die von den Spaniern eingeschleppten Krankheiten, gegen welche die **indigene Bevölkerung** – Jahrtausende lang von den eurasischen Krankheitserregern unberührt – **keine Abwehrkräfte** besaß. [...] Gegen die von den Spaniern und den mitgebrachten Tieren eingeführten Pocken-, Masern-, Grippe- und Lungenpesterreger hatte das Immunsystem der Indios nichts aufzubieten. Die Krankheiten rafften innerhalb weniger Jahre einen **Großteil der Bevölkerung** hinweg, was sich auf die Kampfhandlungen massiv auswirkte: „The Spaniard had a formidable ally to which neither he nor the historian has given sufficient credit – disease“³¹⁹

Rückgang der indigenen Bevölkerung von 1492 bis 1633 in Amerika ³²⁰			
Zeitraum	Krankheit	Veränderung der Bevölkerung in %	Indigene Restbevölkerung im Vergleich zu 1492
1492			100%
1493 - 1514	Grippe	-20	80%
1514 - 1519	-	+2,5	82%
1519 - 1528	Pocken	-35	53,30%
1528 - 1531	-	+1,5	54,10%
1531 - 1534	Masern	-25	40,60%

³¹⁶ Bernhard, Geschichtsmythen über Hispanoamerika 136–142.

³¹⁷ Hassig, Mexico and the Spanish Conquest, 2006, S. 174.

³¹⁸ Bernhard, Geschichtsmythen über Hispanoamerika 143f.

³¹⁹ Alfred W. Crosby, „Conquistador y Pestilencia: The First New World Pandemic and the Fall of the Great Indian Empires“, in: The Hispanic American Historical Review 47, 3 (1967), S. 321 – 337, hier S. 321.

³²⁰ Diese Tabelle wurde aus den Tabellen 12 und 13 bei Roland Bernhard zusammengesetzt. vgl. Bernhard, Geschichtsmythen über Hispanoamerika 184f.

1534 - 1545	-	+5,5	42,80%
1545 - 1546	Typhus, Lungenpest	-35	27,80%
1546 - 1557	-	+5,5	29,30%
1557 - 1563	Masern	-20	23,40%
1563 - 1576	-	+6,5	24,90%
1576 - 1591	Pocken, Masern, Typhus	-47	13,20%
1591 - 1595	-	+2	13,50%
1595 - 1597	Masern	-8	12,40%
1597 - 1611	-	+7	13,30%
1611 - 1614	Masern	-8	12,20%
1614 - 1630	-	+8	13,20%
1630 - 1633	Typhus	-10	11,90%

Ein³²¹ weiterer Aspekt in Bezug auf das Verschwinden des indigenen Bevölkerungsanteils, der häufig unberücksichtigt bleibt, ist der **Rückgang der Anzahl der Indigenen durch Mestizisierung**. Die Vermischung von Spaniern mit der indigenen Bevölkerung war ein entscheidender Faktor.³²² [...] Das³²³ Zustandekommen [eines] **Mestizierungsprozesses**, der eine historisch aktive Rolle der indigenen Bevölkerung erlaubte, wurde als Auswirkung des katholischen Missionsgedankens bezeichnet. Da die **Kirche im Schutz der Indios** die Voraussetzung für das Gelingen ihrer Mission sah, forderte sie mit Nachdruck die Einhaltung der **Schutzgesetze**. Dies hatte zur Folge, dass Indigene in die koloniale Gesellschaft integriert wurden.³²⁴

Um zu erläutern, dass die Spanier nicht an der Ausrottung der indigenen Bevölkerung interessiert waren, müssen keine humanitären Gründe geltend gemacht werden. [...] Die spanischen Kolonialisatoren waren schon allein aufgrund von ökonomischen Erwägungen interessiert, dass die autochthone Bevölkerung am Leben blieb. **Land ohne Menschen** hätte aufgrund der spezifischen Situation der spanischen Kolonien, die auf vorspanischen Strukturen aufbauten, einen **viel geringeren Wert** besessen.³²⁵ [...] In der Ausbeutung von indigener Arbeitskraft bestand der Wert einer Kolonie für die Spanier ganz nach dem Motto „Sin indios no hay Indias“³²⁶ – ohne Indios gibt es kein Westindien.

³²¹ Bernhard, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika 186f.

³²² vgl. Pietschmann, Die Eroberung des Aztekenreiches, 1998, S. 16.

³²³ Bernhard, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika 168.

³²⁴ vgl. Horst Pietschmann, „Der Weg Lateinamerikas in die Krise des 20. Jahrhunderts. Ein historischer Überblick“. In: Gerhard Kohlhepp (Hg.), Lateinamerika – Umwelt und Gesellschaft zwischen Krise und Hoffnung (Tübingen 1991) S. 3 – 25. hier S. 9.

³²⁵ vgl. dazu auch Cook, Born to Die, 1998, S. 212.

³²⁶ vgl. Juan Carlos Garavaglia und Juan Marchena Fernández. Amércia Latina de los orígenes a la Independencia. Barcelona 2005, S. 121.

Material 4

Arbeitsauftrag für die Erstellung der Referate

Erstelle mithilfe des Materials, das deiner Gruppe zur Verfügung steht, ein Referat, in dem du die Entdeckung Amerikas thematisierst. Lies die Texte zuerst selbstständig durch und markiere dabei die für dich wichtigsten Aussagen. Anschließend trifft ihr euch in eurer Gruppe, um eure Ergebnisse zu vergleichen und gegebenenfalls zu diskutieren. Haltet die wichtigsten Erkenntnisse auf einem Plakat fest, mit dessen Hilfe ihr euren Mitschülerinnen und Mitschülern in ca. 5 Minuten die sogenannte „Entdeckung“ Amerikas erklärt. Stützt euch in euren Ausführungen ausschließlich auf die Quellen, die ihr von der Lehrperson erhalten habt. Ihr braucht bzw. sollt keine weiteren Recherchen anstellen.

Quellenkritik

Alle Texte müssen einer Kritik bzw. Analyse unterzogen werden, um sie in ihrer Glaubwürdigkeit und Intention bewerten zu können. Da es sich in diesem Fall um einen Text handelt, der auf Basis von Quellen verfasst wurde (und nicht um ein aus der historischen Zeit überliefertes Dokument), muss neben den verwendeten Quellen auch der Autor selbst genauer betrachtet werden. Folgende Fragen können wir an Textquellen richten³²⁷:

Autor:

1. Wer ist der Autor?
2. Was ist über seine Lebensgeschichte bzw. sein Weltbild bekannt?
3. Ist der Autor Vertreter einer bestimmten Gruppe oder eine „individuelle Person“?
4. Wann wurde der Text geschrieben und wann spielten sich die Ereignisse ab, auf die er sich bezieht?
5. Ist seine Absicht für das Abfassen des Textes erkennbar? (dies drückt der Autor in den seltensten Fällen in der Quelle selbst aus)

Text:

1. Zu welcher Gattung gehört die Quelle?
2. Welche Sprachgestalt hat der Text (Originalsprache, Übersetzung aus Fremdsprache)?
3. Welche Begriffe werden verwendet und welche Ideologie lässt sich daraus erkennen?
4. Welche besondere Bedeutung haben bestimmte Begriffe in den verschiedenen historischen Epochen, Gesellschaften, sozialen Gruppen?
5. Welche Semantik schwingt in den verwendeten Begriffen mit? (Bsp.: Es ist für den Leser ein Unterschied ob von „sterben“, „töten“, „ermorden“, „umkommen“, „verrecken“ etc. gesprochen wird.)

Wirkung:

1. Wem kam der Text in seiner Zeit zur Kenntnis (öffentliche Schrift, Tagebucheintrag, Chroniken)?
2. Bewirkt die Quelle die Produktion von anderen zustimmenden oder widersprechenden Texten?
3. Gibt es einen individuellen (z.B. den König) oder einen kollektiven (z.B. die spanische Gesellschaft) Adressaten?
4. Was bewirkte der Text in der Wirklichkeit? Veränderte er Meinungen, Einstellungen, Verhalten?

³²⁷ In dieser Arbeitsaufgabe wird auf die Operationalisierung der Fragestellungen verzichtet, das sich nach Meinung des Autors für Quellenarbeit W-Fragen am besten eignen. Die hier angeführten Fragen wurden teilweise adaptiert von Hans-Jürgen Pandel übernommen:
vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2004) 164f.

Nicht jede dieser Fragen kann für die allermeisten Quellen klar beantwortet werden. Allerdings ist es wichtig, so viel wie möglich über eine Quelle herauszufinden, wofür die oben genannten Fragen eine wichtige Anregung darstellen.

Verfasst in eurer Gruppe nun eine Quellenkritik zu eurem Referatsmaterial. Untersucht dabei den euch vorliegenden Text selbst (Sekundärtext) als auch die im Text zitierten Quellen (Primärtext). Um dabei zeiteffizient zu arbeiten, ist es wichtig, innerhalb eurer Gruppe eine klare Zuteilung zu schaffen, wer welche Quelle und welche Bereiche untersucht. Tragt bei eurer Recherche auch selbst den geschichtswissenschaftlichen Arbeitstechniken Rechnung, indem ihr die Quellen (Internet-Link, Buchtitel + Autor + Seitenangabe) für die beschaffte Information offenlegt. Dies erleichtert die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“³²⁸ eurer Rechercheergebnisse, was ein wichtiger Grundsatz innerhalb der Geschichtswissenschaften ist.

Quellenkritik: Raster zur Einteilung der Zuständigkeitsbereiche		
Sekundärquelle (=Material für das Referat):		
Autor	Text	Wirkung
Primärquelle 1 (=im Text vorkommende zitierte Quellen):		
Autor	Text	Wirkung
Primärquelle 2 (=im Text vorkommende zitierte Quellen):		
Autor	Text	Wirkung
Primärquelle 3 (=im Text vorkommende zitierte Quellen):		
Autor	Text	Wirkung

³²⁸ Damit ist gemeint, dass auch andere Forscherinnen bzw. Forscher eine bestimmte Information durch eine entsprechende Quelle überprüfen können.

6.2.3 Die Geschichte der Aktiengesellschaft

Aktiengesellschaften haben sich seit Beginn der Frühen Neuzeit zu den wohl mächtigsten ökonomischen Akteuren der Gegenwart entwickelt. Mit der Intensivierung der Globalisierung ab den 1970er-Jahren hat ihre Bedeutung nochmals zugenommen. Unter den 100 größten Wirtschaftsmächten³²⁹ der Welt befinden sich mehr als 50 Unternehmen.³³⁰

Das Spektrum an Aktiengesellschaften ist groß: es reicht von Unternehmen, in der die Anzahl der Aktionäre auf einen kleinen Kreis – meist die Familie und deren engstes Umfeld – beschränkt ist, bis zu multinationalen Konzernen mit mehreren Tochtergesellschaften, die von zehntausenden Aktionären besessen werden. Beinahe alle großen, global bekannten Unternehmen sind Aktiengesellschaften. Ihre mediale Darstellung divergiert dabei zwischen zwei Polen: Einerseits werden sie als die Wirtschaft und den globalen Wohlstand voranbringende Zugpferde der Ökonomie dargestellt, andererseits erscheinen sie als sich vor nationalen Regulierungen und gerechter Besteuerung drückende Wirtschaftsmächte, die für Lohndumping und leere Staatskassen gleichermaßen verantwortlich sind.

Dieses fünf Einheiten umfassende Unterrichtsbeispiel rollt in einem historischen Längsschnitt die Geschichte der modernen Form von Aktiengesellschaften auf. Die Themengebiete reichen vom 17. Jahrhundert über das 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart und versuchen an einigen Beispielen grundsätzliche Mechanismen von Aktiengesellschaften aufzuzeigen.

6.2.3.1 Einheit 1

Es ist davon auszugehen, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Oberstufe zum Begriff der Aktiengesellschaft Vorwissen und Einstellungen mitbringen. Diese in den Unterricht mitgebrachten Einstellungen sollen in einem „Positionenspiel“³³¹ veranschaulicht werden. Auf einem Arbeitsblatt (*Material 1*) finden sich mehrere Aussagen, zu denen die Lernenden in Einzelarbeit angeben sollen, welche Position sie dazu einnehmen. Am Arbeitsblatt ist unter jeder Aussage ein Strahl angebracht, an dessen Extremen die Pole „Stimme zu“ und

³²⁹ Hier werden Staaten und Unternehmen miteinander verglichen. Um die wirtschaftliche Macht von Staaten zu messen, wird das BIP herangezogen. Um die wirtschaftliche Macht von Unternehmen einzuordnen, wird deren Umsatz verwendet.

³³⁰ vgl. dazu die Statistik aus dem Schwarzbuch Markenfirmen aus dem Jahr 2001. vgl. *Werner, Weiss*, Das neue Schwarzbuch Markenfirmen 62.

³³¹ Diese Methode wird hier in leicht abgewandelter Form angewendet, fußt aber auf den Überlegungen von Bärbel Völkel: vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht 103f.

„Stimme nicht zu“ angebracht sind. Die Mitte wird mit einem Strich gekennzeichnet, der mit dem Vermerk „Weiß nicht/neutral“ versehen ist. So werden die Schülerinnen und Schüler nicht dazu gezwungen, eine „entweder-oder“-Entscheidung zu treffen, sondern sie können auch bedingte Zustimmung/Ablehnung zu einer Aussage anzeigen. Dadurch wird auch das Meinungsbild in der Klasse besser abgebildet und die Gefahr, dass sich sehr viele Schülerinnen und Schüler genau in der Mitte positionieren, nimmt erheblich ab.

Um den Vorgang zu anonymisieren, bleiben die Arbeitsblätter ohne den Namen der Lernenden und werden nach dem Ausfüllen von der Lehrperson verdeckt wieder eingesammelt. Erst nach dem die Blätter sorgfältig gemischt wurden, werden sie wieder an die Klasse ausgeteilt. Nun hat jede Schülerin bzw. jeder Schüler ein niemandem in der Klasse zuordenbares Exemplar und das Positionenspiel kann beginnen. Um die Zeit zum Auseinanderrücken der Tische zu sparen, scheint es sinnvoll, auf den Schulgang auszuweichen, sofern dort Ruhe herrscht und in den Nebenräumen zum selben Zeitpunkt keine Prüfungen stattfinden. Am Boden werden mit Zetteln die beiden Pole bestimmt, eine Linie markiert die Mitte. Nun liest die Lehrperson die einzelnen Aussagen vor und die Lernenden positionieren sich so, wie sie das auf dem ihnen zugeteilten Arbeitsblatt sehen (also nicht nach der eigenen Meinung dazu). Idealerweise schießt die Lehrperson von der Position der Schülerinnen und Schüler zu ausgewählten Aussagen ein Foto – dieses kann für die abschließende Reflexion dieses Unterrichtsblocks sehr wertvoll sein.

Diese Methode erfüllt einen mehrfachen Sinn: Erstens rufen die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen bzw. ihre Einstellungen zum anstehenden Unterrichtsthema ab. Zweitens erhalten sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden ein Stimmungsbild der gesamten Klasse zum großen Thema Aktiengesellschaft. Der Einstieg in dieses anfänglich möglicherweise als langweilig oder „trocken“ empfundene Thema soll so gelingen und die Schülerinnen und Schüler in eine dem Unterrichtsgegenstand gegenüber grundsätzlich positive Stimmung versetzen.

Nun beginnt die Phase der Erarbeitung. Es werden unterschiedliche Zeiträume, in denen Aktiengesellschaften existierten, in den Blick genommen und es erscheint einleuchtend, dort zu beginnen, wo die erste Aktiengesellschaft modernen Zuschnitts entstand: 1602 mit der Gründung der Ostindien-Kompanie in den Niederlanden. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler zufällig in zwei Gruppen geteilt und mit zwei unterschiedlichen Texten (*Material 2a/2b*) konfrontiert, die auf den Forschungen von Fabian Scheidler basieren. Ein Text erzählt über die Strukturmerkmale von Handelskompanien vor 1600, der andere über jene der ersten modernen Aktiengesellschaft, also die Zeit nach 1600. Die

Lernenden sollen die in ihrem Text vorkommenden Merkmale herausfiltern. Diese werden anschließend im Plenum auf der Tafel notiert. Es erscheint sinnvoll, dies in Tabellenform zu machen, da diese übersichtliche Darstellung hilft, anschließend die beiden Typen von Handelskompanien miteinander zu vergleichen. Von der Lehrperson ist hier darauf hinzuweisen, dass die Strukturmerkmale beider Typen notiert werden sollen, damit die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer vollständigen Ergebnissicherung über beide Bereiche verfügen.

Anschließend werden die Lernenden mit einer Fortsetzung des Textes (*Material 3*) von Fabian Scheidler zur Lektüre (diese kann zur Abwechslung auch einmal laut erfolgen) aufgefordert. Die Schülerinnen und Schüler haben danach die Aufgabe, entweder einen Werbeprospekt/Flyer für die Gewinnung neuer Aktionäre für die Ostindien-Kompanie zu gestalten oder ein Flugblatt³³² eines Angehörigen der Bewohner der Banda-Inseln, in dem er die Öffentlichkeit über die Gräueltaten der Ostindien-Kompanie in seiner Heimat informiert.

Die Übung kann in verschiedenen Organisationsformen absolviert werden, in Einzelarbeit, paarweise oder in Kleingruppen. Gerade was das Erstellen des Flugblattes betrifft, erscheint für diese Übung auch die stille Einzelarbeit als gute Möglichkeit, um ungestört frei formulieren zu können. Dieser Übung geht es nicht darum, die Flugblätter ähnlich wie im 17. Jahrhundert zu gestalten. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler – sofern Laptops oder PCs vorhanden auch unter Zuhilfenahme von digitalen Textverarbeitungsprogrammen – mit zeitgenössischen Mitteln ihr Anliegen darstellen. Die Intention der Aufgabenstellung ist es, statt eine ausschließlich analytisch-rezeptive Vermittlung der Inhalte eine künstlerisch-produktive Herangehensweise zur Sicherung des Gelernten anzubieten. Gerade bei der Verwendung von moderner Software ist allerdings darauf zu achten, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht schon am Anfang in Layout und Design „verirren“ und das inhaltliche Konzept in den Hintergrund gerät. Für die Erstellung der Prospekte bzw. Flugblätter wird die verbleibende Zeit in dieser Einheit nicht ausreichen, weshalb damit entweder am Beginn der 2. Einheit fortgesetzt werden soll oder die Lernenden beauftragt werden, das Flugblatt als Hausübung fertigzustellen.

³³² Hinweise für die Erstellung eines Flugblattes finden sich u.a. bei:
vgl. Jelko Peters, Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht 159–161.

6.2.3.2 Einheit 2

In dieser Unterrichtskonzeption wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit an den Prospekten/Flugblättern noch 15 Minuten fortsetzen und dann zu einem Abschluss kommen. Anschließend wird mit Tischen in der Mitte des Raumes ein Rechteck gebildet, um das man noch bequem rundherum gehen kann, das aber gleichzeitig so groß ist, dass alle Lernenden bequem an einem der Tische stehen können. Nach dem Vorbild einer Galerie bzw. eines Marktes³³³ werden hier die erstellten Werke ausgestellt. Jeder Lernende, der einen Werbeprospekt erstellt hat, hat nun die Aufgabe, sich eines der Flugblätter – jenes, das ihm am besten gefällt – auszuwählen. Dieses verbleibt vorerst noch an seinem Platz und kann anschließend an den Unterricht (bzw. von der Lehrperson bis zum Beginn der nächsten Einheit) kopiert werden. Für die Schülerinnen und Schüler, die ein Flugblatt erstellt haben, gilt gleiches in Bezug auf die Werbeprospekte. Am Ende dieser Phase soll jeder Lernende sowohl ein Flugblatt als auch einen Prospekt haben, die wiederum zur Ergebnissicherung dienen.

Für die verbleibende Unterrichtszeit wird ein Zeitsprung ins 20. Jahrhundert gemacht, um sich u.a. mit dem legendären Autobauer Henry Ford zu beschäftigen. Ford eignet sich aus mehreren Gründen, um sich exemplarisch Strukturprinzipien von Aktiengesellschaften vor Augen zu führen. Er prägte seine Zeit in so großem Ausmaß, dass marxistische Intellektuelle wie Antonio Gramsci diese Phase des Kapitalismus und das von ihm eingeführte System der industriellen Massenproduktion und -konsumtion Fordismus nannten. Die Ford Motor Company steht wie kaum eine andere Aktiengesellschaft für den Erfolg dieses Unternehmertyps – wenn man Erfolg rein auf finanzielle Gewinne beschränkt. Sie zeigt aber auch klar auf, mit welchen Geschäftspraktiken und gesellschaftlichen Opfern dieser Erfolg zustande kam. Ford war nicht nur selbst glühender Antisemit, sondern auch ein Verehrer von Hitler und der NSDAP sowie ein wichtiger Lieferant militärischen Materials für das Dritte Reich.³³⁴

Methodisch wird dieser Themenblock wie folgt aufbereitet: Eine Nachrichtensendung (*Material 4*) zu Aktiengesellschaften wird von den Schülerinnen und Schülern erstellt. Wie das für redliche Journalisten üblich ist, steht die Informationsbeschaffung und die eigene

³³³ Eine ausführliche Beschreibung der beiden Methoden findet sich bei Wenzel: *Wenzel, Kreative und innovative Methoden* 96–102 bzw. 163–167.

³³⁴ vgl. *Werner, Weiss*, Das neue Schwarzbuch Markenfirmen 310f. bzw. vgl. Ken *Silverstein*, Ford and the Führer. In: *The Nation* (24. 1. 2000). online unter: <https://www.thenation.com/article/ford-and-fuhrer/> (28. 3. 2018).

Recherche am Beginn des Themenblocks. Diese wird den Schülerinnen und Schülern aber insofern stark erleichtert, weil sie schon „fertig“ ausgearbeitete Materialien von der Lehrperson erhalten. In der Sendung werden insgesamt acht Beiträge gesendet.

Am Anfang soll die Logik der Kapitalakkumulation (*Material 5*) stehen – sie muss als ordnendes Prinzip verstanden werden, um die Funktionsweise von Aktiengesellschaften zu verstehen. Anschließend werden die Ford Motor Company als für Aktiengesellschaften beispielhaft und Henry Ford als Unternehmer und Privatperson behandelt. An ihnen wird das Prinzip der Massenproduktion bzw. -konsumption durch Taylorismus und Fordismus (*Material 6*) erklärt. Die Person Henry Ford wird in ihrer Ambivalenz gezeigt (*Material 7*) und die dunklen Seiten der Geschichte der Ford Motor Company werden vor den Vorhang geholt (*Material 8*).

Danach wird ein Fokus auf die positiven Seiten von Aktiengesellschaften gelegt, wobei auch der liberale Wirtschaftsjournalist Franz Schellhorn zu Wort kommt (*Material 9*). Anschließend liegt der Fokus auf internationalen Lobbyingverbänden, die gegenwärtig von vielen Aktiengesellschaften bezahlt werden. (*Material 10*). Darauffolgend wird – basierend auf den Forschungen von Fabian Scheidler – gezeigt, dass viele Großkonzerne ohne staatliche Subventionen nicht mehr existieren könnten (*Material 11*). Zum Abschluss wird am Beispiel von Allianz Österreich gezeigt, wie Aktiengesellschaften versuchen, ihre soziale und ökologische Verantwortung besser wahrzunehmen (*Material 12*). Dieser positive Fokus zum Abschluss soll noch einmal die Bemühungen von Aktiengesellschaften zeigen, um zum Wohl der Gesellschaft beizutragen.

Der sehr kritischen Auseinandersetzung geht es nicht darum, die exemplarisch ausgewählten Unternehmen in ein besonders schlechtes oder gutes Licht zu rücken, sondern die Strukturen des Systems aufzuzeigen. Grundsätzlich könnte man jede große Aktiengesellschaft auswählen und ähnliche Strukturen entdecken – das behauptet jedenfalls Fabian Scheidler und wird von „Das neue Schwarzbuch Markenfirmen“³³⁵ und den CSR-Programmen beinahe aller großen AGs in vielfältiger Weise belegt.

Um in den Schülerinnen und Schülern die Lust auf ein derartiges Rollenspiel zu steigern (und mögliche Hemmungen bei den Lernenden abzubauen), bietet es sich an, dass am Beginn dieses Themenblocks die Lehrperson selbst in die Rolle des Nachrichtensprechers

³³⁵ Klaus Werner, Hans Weiss, Das neue Schwarzbuch Markenfirmen. Die Machenschaften der Weltkonzerne (Wien 2003).

schlüpft. Idealerweise durch das aktuelle Intro einer bekannten Nachrichtensendung unterstützt – für Österreich kann das die „Zeit im Bild“ sein –, begrüßt die Lehrperson in Manier eines Journalisten die Zuseher und führt in das Thema der Sondersendung ein. Dabei kann ein kurzer Überblick über das später von den Schülerinnen und Schülern zu erarbeitende Thema, die gewählte Methode und die Ziele der Unterrichtseinheit gegeben werden. Neben einer Informationsweitergabe dient diese Art und Weise der Vermittlung dazu, den Lernenden einen Eindruck davon zu geben, was von ihnen in der kommenden Aufgabe erwartet wird. Außerdem kann es hilfreich sein, wenn die Lehrperson ein markantes Requisit – z. B. eine Brille, ein Sakko, ein Mikrofon – verwendet, wenn sie in der Rolle des Nachrichtensprechers ist, um diese klar gegenüber der Lehrerrolle abzugrenzen.

Danach erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über die verschiedenen Gruppen und die pro Gruppe vorgesehene Anzahl an Mitwirkenden. Anschließend müssen sie sich für eine der Gruppe einschreiben. Unter Zuteilung des jeweiligen Materials sollen sie nun einen rund zweiminütigen Bericht für ihr Thema vorbereiten, den sie als Teil der Nachrichtensendung vor der Klasse vorspielen können.

Wenn die Klasse schon Erfahrung mit theaterpädagogischen Unterrichtsmethoden hat, ist davon auszugehen, dass die Lernenden die Ausarbeitung der Berichte relativ rasch erledigen und dies ohne Hilfe durch die Lehrperson schaffen. Bei Ungeübten muss mehr Zeit eingerechnet werden. Außerdem ist es notwendig, dass die Lehrperson die Erarbeitungsprozesse stärker „steuert“, d.h. ihre Hilfe anbietet (siehe die „Tipps“ auf dem Arbeitsblatt zur Gruppeneinteilung) und Vorschläge macht, wie man etwas darstellen bzw. ein Problem lösen könnte. Die Lernenden haben bis zum Ende der Unterrichtseinheit Zeit, um sich auf die Nachrichtensendung vorzubereiten.

6.2.3.3 Einheit 3

Die Einheit versucht nahtlos an der vorhergehenden anzuschließen. Die Schülerinnen und Schüler haben nochmals acht Minuten Zeit, um sich auf die Darstellung ihrer Nachrichtenbeiträge bzw. den „Newsroom“ vorzubereiten. Um die Spielfreudigkeit zu steigern bzw. mögliche Hemmungen zu verringern, bietet es sich an, noch ein

theaterpädagogisches Aufwärmenspiel³³⁶ einzubauen. Danach beginnt die Sendung durch die Anmoderation der beiden Nachrichtensprecher.

Es gibt nun grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Entweder die Beiträge werden wirklichkeitsnah ohne Unterbrechung vorgeführt, oder es wird nach ein bis zwei Berichten eine Pause eingelegt und über das Gesehene gesprochen. Im ersten Fall erhalten die Schülerinnen und Schüler eine sehr dichte, kompakte Information durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Der Vorteil an dieser Form ist, dass das Gefühl aufkommen kann, eine „wirklichen“ Nachrichtensendung zu sehen und ein gewisser Flow innerhalb der Gruppe entsteht. Der Nachteil ist, dass die Schülerinnen und Schüler eventuell unaufmerksam sind (z.B. wenn sie gerade selbst ihre Szene erfolgreich gespielt haben), sehr viel Information sehr rasch vermittelt wird und diese nicht ausreichend verarbeitet werden kann. Im zweiten Fall kann von Vorteil sein, dass die Lernenden durch die stückweise Vorführung neugierig auf die Beiträge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler bleiben und so die Konzentration und der Arbeitseifer höher sind.

In diesem Unterrichtsbeispiel wird ein Mittelweg gegangen, in dem die durchgehend gespielte Nachrichtensendung gefilmt wird. Für das Filmen kann entweder eine eigene Schülergruppe schon in der Themenzuteilung in Einheit 2 (diese beschäftigt sich in der Vorbereitungszeit mit dem technischen Equipment und macht sich Gedanken über verschiedene Möglichkeiten für Einstellungen und den „Newsroom“) bestimmt werden, oder es wird durch die Lehrperson vorgenommen. Wichtig ist, dass die aufgenommenen Szenen dann sofort über den Beamer abgespielt werden können. Die Nachrichtensendung wird in dieser Variante einmal ganz durchgespielt. Im Zuge der Ergebnissicherung können dann einzelne Sequenzen nochmals vorgezeigt werden, um Unklarheiten zu beseitigen.

Im Anschluss an die Nachrichtensendung wird eine gemeinsame Ergebnissicherung vorgenommen. Folgende Fragenkomplexe sollen dabei beantwortet und notiert werden:

- Wie beschreibt Scheidler die „Logik der Geldvermehrung“, die die Grundlage des gegenwärtigen Wirtschaftssystems ist?
- Begriffsklärung: Taylorismus und Fordismus
- Welche strukturellen Elemente können auf Basis der Beispiele Ford und Allianz über Aktiengesellschaften definiert werden?

³³⁶ Der Klassiker ist das Reaktionsspiel „Billy Billy Bob“, auch Varianten von „Obstsalat“ oder „Zirkus“ können sich gut eignen.

- Welche Abhängigkeit sieht Scheidler zwischen Aktiengesellschaften und Staaten?
Wie sieht Franz Schellhorn die wirtschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte?

Es ist davon auszugehen, dass von den Schülerinnen und Schülern Fragen zu anderen Unternehmen auftauchen bzw. auch Einwände gegen die in den Texten vermittelten Informationen über Aktiengesellschaften erhoben werden. Diese Neugierde soll für die anschließende Arbeitsaufgabe nutzbar gemacht werden.

6.2.3.4 Einheit 4

In einer eigenständigen Rechercheaufgabe (*Material 13*) sollen die Schülerinnen und Schüler zu einer Aktiengesellschaft ihrer Wahl Informationen beschaffen. Dabei sollen sie einerseits bewusst nach Vorwürfen von Ausbeutung oder Umweltzerstörung suchen, andererseits auch etwas über das spezielle gesellschaftliche Engagement von Aktiengesellschaften im Rahmen von bspw. CSR-Programmen herausfinden.

Der Suchauftrag nach Menschenrechtsverletzungen etc. sieht sich als Gegenpol des durch Werbung und Marketing vermittelten Images beinahe aller großen Konzerne, die dabei – verständlicherweise – stets ihre guten Seiten präsentieren. Ganz bewusst wird hier versucht, den Finger in offene Wunden zu legen, um einem den Menschenrechten und der globalen Solidarität verpflichteten Unterricht Rechnung zu tragen. Gleichzeitig wird aber auch der Perspektive der Unternehmen bzw. deren Fürsprecher Rechnung getragen, indem die Lernenden auch nach positiven Errungenschaften im Tätigkeitsfeld des Unternehmens suchen sollen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen zu zweit oder zu dritt in einer rund 25-minütigen Recherche Informationen über das von ihnen gewählte Unternehmen zusammentragen und anschließend präsentieren. Dazu wird die Methode des Marktes gewählt. Diese Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Schülerinnen und Schüler frei durch das Klassenzimmer bewegen können und bei einem Tisch ihrer Wahl verharren können, um sich genauere Informationen zu beschaffen. Um es den Lernenden zu ermöglichen, zu jenen Tischen zu gehen, deren Unternehmen sie besonders interessieren, sollen die Schülerinnen und Schüler, die zum Unternehmen geforscht haben, deren Logo/Namen gut sichtbar auf ihrem Tisch platzieren. Die Lernenden müssen in dieser Methode nicht selbst jedem Tisch einen Besuch abstatten, sondern sie können ganz gezielt ihrem Interesse folgend nur

manche aufsuchen. Um ein Mindestmaß an Aktivität zu garantieren, sollen sie allerdings mindestens die zu einer anderen Aktiengesellschaft erhobenen Informationen notieren.

6.2.3.5 Einheit 5

Diese Einheit stellt den Abschluss des Themenblocks dar. Wieder wird – wie in der ersten Einheit – das Positionenspiel (*Material 1*) durchgeführt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler wieder anonym Stellung beziehen. Die Lehrperson fotografiert wieder die Positionen der Lernenden zu bestimmten Behauptungen. In einem Sesselkreis wird anschließend darüber reflektiert/diskutiert, wie die Beschäftigung mit Aktiengesellschaft den eigenen Blick/den Blick der Klasse auf diese Unternehmen verändert haben und warum das passiert sein könnte. Außerdem sollen die subjektiv als am wichtigsten empfundenen Erkenntnisse genannt werden und welche Konsequenzen man daraus ziehen will oder ob man keine Veränderungen vollziehen möchte.

Je nach Stimmung in der Klasse kann diese Runde sehr ruhig verlaufen, sie kann aber auch zu aufgeladenen Diskussionen führen, in der die Schülerinnen und Schüler von einander eine Urteilsbegründung einfordern. Verspüren manche Lernende oder die gesamte Klasse das Bedürfnis, durch die nun recherchierten Informationen eine bestimmte Handlung zu setzen (Aufsetzen einer Petition, Organisation eines Protestmarsches, Verfassen eines Briefes etc.), dann kann an dieser Stelle hier nahtlos fortgesetzt werden. Ist dies nicht der Fall, dann wird das Thema mit dieser Runde abgeschlossen und ein neuer Themenkomplex eröffnet.

6.2.3.6 Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien

Diese Unterrichtseinheit wendet viele der fachdidaktischen Prinzipien an, wobei die handlungsorientierte Herangehensweise hervorsteicht. Bei der Erstellung des Flugblatts/Prospekts und der Nachrichtensendung kommt dieses Prinzip am stärksten zum Ausdruck und erlaubt es so den Schülerinnen und Schülern, Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ zu vollziehen. Die Erstellung des Flugblatts/Prospekts fördert das produktive Gestalten der Lernenden und ist auch in Bezug auf die Politische Bildung als besonders wichtige Fertigkeit zu nennen. Außerdem fordert und fördert die Nachrichtensendung selbstorganisiertes bzw. selbstverantwortetes Lernen. In einer simulierten Handlungssituation können sich die Schülerinnen und Schüler in eine ihnen fremde

Position begeben und bspw. als Moderator oder Experte ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen.

Der Einstieg bzw. Abschluss des Themenblocks durch das Positionenspiel versucht das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und die Pluralität von Meinungen im Klassenraum aufzuzeigen. Diese Pluralität kann vor allem im Abschluss des Themas nochmals thematisiert werden bzw. zu Meinungsverschiedenheit führen. Im Unterricht soll auch Platz sein, diese auszuführen, wobei immer der Grundsatz gelten muss, dass die Diskussion auf Argumenten basiert und Sach- bzw. Werturteile die Grundlage für die Auseinandersetzung bilden. Die Lehrperson hat dabei darauf zu achten, dass eine entsprechende Beteiligung der gesamten Klasse am Austauschprozess garantiert wird. Die Diskussionskultur innerhalb der Lernenden soll allen die Möglichkeit geben, ihre Meinung zu äußern, ohne dabei unterbrochen, übertönt oder persönlich beleidigt zu werden.

Die abschließende Rechercharbeit hat sich dem Prinzip der Problemorientierung verschrieben. Die Unterrichtsplanung provoziert Neugierde und ein Nachdenken über die Geschäftstätigkeit vieler Aktiengesellschaften. Es wird erwartet, dass die Lernenden einen klaren Impuls verspüren, mehr über bestimmte Aktiengesellschaften herauszufinden. Eine frei wählbare Aktiengesellschaft und deren Geschäftstätigkeit wird somit zum Problem, das durch forschend-entdeckendes Lernen gelöst werden soll – zumindest teilweise. Die Möglichkeit, selbst ein Unternehmen zur Recherche auszuwählen, betrifft das Prinzip der Schülerorientierung bzw. stellt auch einen Gegenwartsbezug dar, da das Unternehmen auch im Regelfall heute noch existiert.

Aktiengesellschaften

Auf diesem Arbeitsblatt findest du zwölf Aussagen über Aktiengesellschaften. Unter jeder Aussage ist ein Strahl angeführt, auf dem du einzeichnen kannst, ob du einer Aussage eher zustimmst oder eher nicht zustimmst. Markiere deine Position bitte gut sichtbar mit einem X.

1. Ich kenne mindestens fünf Aktiengesellschaften (AGs) beim Namen.



2. Aktiengesellschaft tragen entscheidend zum Wohlstand auf der Welt bei.



3. Es ist nicht die Aufgabe von Aktiengesellschaften, sich um die Umwelt zu kümmern.



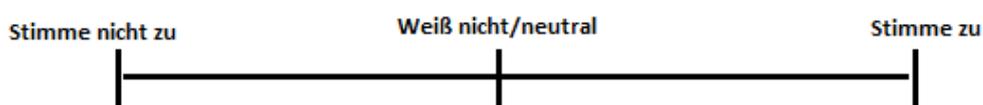
4. Der einzige Zweck von Aktiengesellschaften ist es, das Geld der Aktionäre zu vermehren.



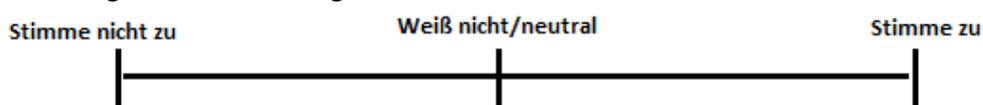
5. Nur globale Konzerne können Aktiengesellschaften sein.



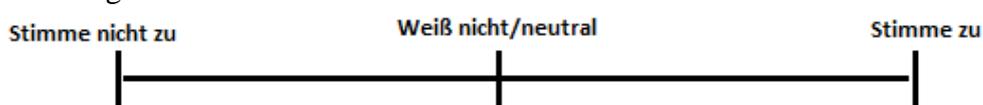
6. AGs ab einer bestimmten Größe sollen zerschlagen oder in die Hand ihrer Angestellten überführt werden.



7. Aktiengesellschaften tragen zum Frieden auf der Welt bei.



8. Aktiengesellschaften sind die am höchsten entwickelte Form von Unternehmen.



9. Die CEOs (Vorstandsvorsitzenden) von AGs sind durch ihre persönliche Gier Schuld an der Weltwirtschaftskrise.

Stimme nicht zu Weiß nicht/neutral Stimme zu

10. Es ist ein großes Ziel von mir, einmal in einer AG zu arbeiten.

Stimme nicht zu Weiß nicht/neutral Stimme zu

11. Große Aktiengesellschaften haben mehr Macht als nationale Regierungen.

Stimme nicht zu Weiß nicht/neutral Stimme zu

12. Eine Welt ohne AGs wäre besser für Menschen, Tiere und die Umwelt.

Stimme nicht zu Weiß nicht/neutral Stimme zu

Material 2a

Lies den Text³³⁷ still und nenne anschließend Merkmale (mind. drei) von Handelsgesellschaften vor 1600. Du kannst die Arbeit alleine oder in Partnerarbeit erledigen.

Die Erfindung der Aktiengesellschaft I

Bis zur **Gründung der ersten Aktiengesellschaften um das Jahr 1600** war die Kapitalanhäufung an das persönliche Gewinnstreben einzelner Menschen geknüpft. Erlösch der Wunsch, das Vermögen zu mehren, etwa um sich zur Ruhe zu setzen und die Früchte des Reichtums zu genießen, endete auch die **wirtschaftliche Expansion**. Anders bei der Aktiengesellschaft: Hier ist die Akkumulation zur Institution geworden, während die Menschen in ihr austauschbar sind.

[...] Das Berufsbild des Händlers [änderte sich Schritt für Schritt]. Aus dem seefahrenden Freibeuter wurde ein Schreibtischtäter, der von seinem sicheren Büro aus Angestellte in aller Welt dirigierte. Anstelle des physischen Erwerbs konkreter Schätze trat die Akkumulation einer abstrakten mathematischen Größe auf dem Papier. Doch diese Vermehrung war noch nicht ganz automatisiert. Neben den **persönlichen Neigungen des Händlers** und seiner **begrenzten Lebenserwartung** bremsten auch juristische Beschränkungen die endlose Akkumulation. In der Frührenaissance hatte es zwar schon eine Reihe von Unternehmensformen gegeben, die es Kapitalgebern und Händlern erlaubten, sich zusammenzuschließen. Allerdings unterlagen all diese Formen **zwei Einschränkungen**: Jeder Investor haftete mit seinem **gesamten Vermögen** für alle etwaigen Verluste seiner Partner; und die **Lebensdauer** der Gesellschaft war in der Regel auf eine Handelsreise beschränkt.

³³⁷ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 99f.

Material 2b

Lies den Text³³⁸ still und nenne anschließend Merkmale (mind. drei) der ersten Aktiengesellschaften **nach** 1600. Du kannst die Arbeit alleine oder in Partnerarbeit erledigen.

Die Erfindung der Aktiengesellschaft I

[Viele] Beschränkungen wurden erst **1602** mit der Gründung der **Niederländischen Ostindien-Kompanie** beseitigt, der ersten Aktiengesellschaft im heutigen Sinn. Die Kompanie erhielt vom niederländischen Staat ein **Handelsmonopol** für den gesamten Raum des Indischen und Pazifischen Ozeans. Um ihre Anteilsscheine zu handeln, wurde kurze Zeit später die erste und für lange Zeit wichtigste **Wertpapierbörse** der Welt, die Amsterdamer Effektenbörse, geschaffen. In dem Maße, wie die **Besitztitel frei handelbar** wurden, machte man das Eigentum fließend und abstrakter, entkoppelte es von Personen und Orten. Anders als die bisherigen Handelsgesellschaften hatte die Kompanie eine im Prinzip **unbegrenzte Lebensdauer**. Sie war außerdem die erste Gesellschaft, die die **Haftung** der Anteilseigner auf den Wert ihrer Aktien **beschränkte**. Diese Neuerung, die uns heute als etwas Selbstverständliches erscheint, war tatsächlich eine Ungeheuerlichkeit. Erstmals in der Wirtschaftsgeschichte hatten Investoren ein formal verbrieftes Recht, für die von ihnen verursachten Verluste und Schäden nicht mit ihrem Vermögen zu haften. Umgekehrt hatten sie auch **kaum Mitspracherechte** bei den Entscheidungen des Unternehmens und waren daher auch strafrechtlich für Verbrechen, die die Kompanie beging, nicht haftbar. Sie bekamen einfach ihre garantierte **Dividende von 16 Prozent**, und hatten im Übrigen nichts mir der Sache zu tun.

³³⁸ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 100.

Material 3

Wähle aus den untenstehenden Arbeitsaufträgen einen aus und bearbeite ihn auf Basis dieses Textes³³⁹.

- 1.) *Du arbeitest für die niederländische Ostindien-Kompanie und deine Aufgabe ist es, neue Aktionäre für das Unternehmen zu gewinnen. Erstelle zu diesem Zweck einen Prospekt, in dem du auf die Vorzüge und die neuen Möglichkeiten der Ostindien-Kompanie eingehst.*

- 2.) *Du lebst auf den indonesischen Banda-Inseln und siehst den Fortbestand deiner Existenz (und die deiner Mitmenschen) durch die Aktivitäten der niederländischen Ostindien-Kompanie gefährdet. Verfasse ein Flugblatt, in dem du auf eure Situation und euer Leid aufmerksam machst. Versuche die Aktionäre der Ostindien-Kompanie davon zu überzeugen, ihre Investitionen zu beenden, um euer Überleben zu sichern.*

Die Erfindung der Aktiengesellschaft II

[Ihre] wirtschaftliche Macht [Anm. der Aktiengesellschaften] ließ sich jedoch nicht ohne den **massiven Einsatz physischer Gewalt** durchsetzen. Bereits bei ihrer Gründung hatte die Niederländische Ostindien-Kompanie das Recht erhalten, eine **eigene Armee** zu schaffen, mit Söldnern, die einen Treueeid auf die Kompanie schwören mussten. Im Laufe des 17. Jahrhunderts erhielt auch die Englische Ostindien Kompanie Schritt für Schritt die Rechte, eine eigene Armee aufzubauen und nach Gutdünken Krieg zu führen, **eigene Münzen** zu prägen, sowie die vollständige **Gerichtsbarkeit** im Straf- und Zivilrecht „über alle Personen, die zu besagter Kompanie gehören oder unter ihr leben“. Die Handelskompanien waren also **staatenähnliche Gebilde** mit flottierenden Territorien. Sie wurden von einem Gouverneur regiert, der nicht nur über seine Angestellten befahl, sondern auch über alle Menschen in den von der Kompanie eroberten Kolonien. In diesen Firmen war wirtschaftliche und militärische Tyrannei in einer Hand gebündelt.

Ein Beispiel für das Wirken dieser Kompanien außerhalb Europas ist der Völkermord an den Bewohnern der indonesischen **Banda-Inseln im Jahr 1621**. Die Holländer waren dort vor allem an Muskatnüssen interessiert, die sich in Europa mit sagenhaften Gewinnspannen verkaufen ließen. Doch die Bandanesen waren nicht bereit, den Holländern ein **Monopol** zu gewähren. Darauf rückte die frisch gegründete Ostindien-Kompanie mit einigen Tausend Söldnern an und veranstaltete ein **Massaker** auf den Inseln. Nach einem Jahr hatten die Holländer ihr Monopol, während von den ursprünglich 15 000 Einwohner nur noch 1000 übrig waren. Unterdessen blühte **Amsterdam** zur reichsten Stadt Europas auf, berühmt für seine Kunst und Liberalität. Die Shareholder der Kompanie machten sich bei den Verbrechen der Firma, die in ihrem Auftrag im Pazifik wütete, nicht selbst die Finger schmutzig. Sie diskutierten stattdessen in feinsinnigen Kreisen die Vorzüge von Malern wie Frans Hals oder dem jungen Rembrandt und bestellten bei ihnen Porträts. Das „**goldene Zeitalter**“ der Niederlande war zugleich eines der finstersten Zeitalter in der indonesischen Geschichte. Der Aufstieg der europäischen Zivilisation war gekoppelt an die Barbarei auf der anderen Seite des Globus. Aber dieser **Zusammenhang** war durch die verschiedenen Schichten der Abstraktion, die in der Aktiengesellschaft zur Institution gerinnen, für die meisten Menschen **unsichtbar** geworden.

³³⁹ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 100f.

Nachrichtensendung

Ihr bereitet eine „ZIB Sondersendung“ zu Aktiengesellschaften mit Fokus auf die Ford Motor Company vor. Der Beitrag jeder Gruppe soll ca. 2 Minuten dauern. Unter Zuhilfenahme der zur Verfügung gestellten Materialien sollt ihr einen Beitrag zu einer Nachrichtensendung im Fernsehen erstellen. Achtet dabei auf die Sprache (Schriftsprache), das Sprechtempo (eher langsam) und eine deutliche Aussprache. Außerdem stehen euch verschiedene Möglichkeiten bereit, euren Bericht zu gestalten:

- Liveschaltung zu einem Korrespondenten vor Ort
- Interview mit einem Experten/Beteiligten/Augenzeugen
- Einschätzung der Situation durch einen Kommentator im Studio (dieser ist nicht neutral, vertritt eine bestimmte Position)

Ihr seid in der Gestaltung eures Beitrages vollkommen frei. Die untenstehenden Tipps sind nur unverbindliche Vorschläge, auf die ihr nicht eingehen müsst.

Gruppeneinteilung:

Gruppe 1: Nachrichtensprecher

2 Personen

Ihr seid die Nachrichtensprecher einer „ZIB spezial“, die sich mit Aktiengesellschaften heute und damals beschäftigt und die einen speziellen Fokus auf die Ford Motor Company legt. Eure Aufgabe ist es, die Zuseherinnen und Zuseher zu begrüßen und die Moderation zwischen den einzelnen Sendungsteilen zu vollziehen. Dazu müsst ihr euch bei den einzelnen Gruppen über ihr Thema erkundigen, damit ihr sinnvolle Überleitungen verfassen könnt.

Gruppe 2: Die Logik der Geldvermehrung

3 Personen

Eure Gruppe macht einen Beitrag über die dem Kapitalismus innewohnende Logik der Geldvermehrung. Ihr nennt die verschiedenen Unternehmenstypen oder Institutionen, in denen diese Logik am klarsten hervortritt und zeigt anhand einer mathematischen Darstellung, wie das Zinseszins-System wirkt.

Tipp: Eurem Publikum könnte es helfen, wenn ihr das exponentielle Wachstum grafisch oder plastisch darstellt.

Gruppe 3: Taylorismus und Fordismus

4 Personen

Ihr erklärt die beiden Begriffe und geht auf ihre geschichtliche Entstehung ein. Achtet dabei darauf, dass eure Erklärungen nicht zu kompliziert sind, immerhin soll sie euer Publikum auch verstehen.

Tipp: Für die Erstellung eines Beitrages kann es sich eignen, einen Experten zu interviewen. Auch eine Liveschaltung in eine Fabrik, in der nach fordistischen Kriterien gearbeitet wird, kann gut in den Bericht passen.

Gruppe 4: Henry Ford – Wohl- oder Übeltäter?

2 Personen

Ihr stellt die Person von Henry Ford dar. Achtet darauf, dass ihr sowohl seine positiven als auch seine negativen Seiten im Bericht einbaut.

Tipp: Ihr könnt Henry Ford ins Studio einladen, um ihn zu interviewen.

Gruppe 5: Die dunkle Seite der Ford Motor Company

2 Personen

Eure Gruppe gestaltet einen kritischen Bericht zur Geschichte von Ford. Zeigt dabei sowohl die Geschehnisse in Deutschland und Argentinien auf. Ein spezieller Fokus auf Ford als Waffenlieferant für die Wehrmacht und für die US-Armee ist dabei von besonderem Interesse.

Tipp: Ihr könnt den Bericht als Aufdecker-Story präsentieren. Auch ein Interview mit einem der Historiker, der die Skandale aufgedeckt hat, kann gut in euren Beitrag passen.

Gruppe 6: Aktiengesellschaften – warum wir sie brauchen!

3 Personen

Eure Gruppe zeigt Vorteile von Aktiengesellschaften und nimmt eine Perspektive pro AGs ein. Außerdem steht euch ein Interview von Franz Schellhorn zur Verfügung, der die Reduktion der globalen Armut dank der wirtschaftlichen Entwicklung der letzten Jahrzehnte – und diese hängt eng mit AGs zusammen – hervorstreicht.

Tipp: Versucht die Vorteile einer AG auf kreative Art zu zeigen. Eine bloße Aufzählung der Punkte bleibt bei euren Zuseherinnen und Zusehern wahrscheinlich nicht gut hängen.

Gruppe 7: Macht und Machtmissbrauch durch internationale Lobbys

3 Personen

Ihr seid die erste Gruppe, die den engen Fokus auf Ford wieder verlässt und die Verbindung von Aktiengesellschaften und internationalen Lobbys in den Blick nimmt. Dabei dient euch ein Text als Grundlage, der im „Schwarzbuch Markenfirmen“ erschienen ist und eine klare Position gegen Aktiengesellschaften einnimmt. Diese Perspektivität soll in eurem Beitrag erkennbar sein.

Tipp: Viele eurer Zuseherinnen und Zuseher werden bisher wenig über Lobbying wissen. Ein Studiogast kann die Bedeutung von Lobbying erklären.

Gruppe 8: Die künstliche Ernährung der Großkonzerne

3 Personen

Euer Beitrag steht im Kontrast zu den vorhergehenden, in dem ihr auf die Schwachstellen von Aktiengesellschaften hinweist. Wenn ihr zu Geschehnissen (wie z.B. Fukushima) zu wenig wisst, dann recherchiert dazu noch im Internet oder fragt die Lehrperson.

Tipp: Fabian Scheidler kann bei euch als Experte im Studio zu Gast sein und seine Argumente vorlegen.

Gruppe 9: Allianz – Die Ökologisierung einer Aktiengesellschaft

3 Personen

Euer Beitrag kontrastiert die negative Sicht von Scheidler auf Aktiengesellschaften und zeigt anhand des Beispiels Allianz, die Bemühung von vielen Aktiengesellschaften, ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft zu verbessern.

Tipp: Ihr könnt eine Liveschaltung zur Preisverleihung des TRIGOS machen.

Personen gesamt: 25 Personen

Die Logik der Geldvermehrung

In einigen Institutionen war die Geldvermehrung [ab dem 17. Jahrhundert] als Prinzip automatisiert, etwa in den **Aktiengesellschaften und Banken**. Aber selbst dort, wo dieser institutionelle Automatismus noch nicht existierte, hatte sich eine kapitalistische Kultur entwickelt, in der das rastlose **Streben nach Profit** und die permanente Reinvestition nicht mehr als anrühlich galten, sondern im Gegenteil als Inbegriff von Tüchtigkeit und **Tugend**. Auch Staaten förderten, um im globalen militärisch-ökonomischen Wettkampf mitzuhalten, die Kapitalakkumulation nach Kräften.³⁴⁰

Mit der **Aktiengesellschaft** wurden die **Geldgeber und die Händler** – die nun zu Managern wurden – **formal getrennt**. Wer sein Geld hineingab, brauchte sich nicht dafür zu interessieren, mit welchen Mitteln die Kompanie ihre Profite erwirtschaftete (meistens waren es schmutzige), ihm ging es nur darum, in den Genuss einer regelmäßigen **Dividende** zu kommen, für die er nichts tun musste. Auf diese Weise automatisierte sich die Geldvermehrung zunehmend. In den „Roaring Twenties“ des 20. Jahrhunderts kamen dann Investmentgesellschaften und Fonds hinzu, darunter die ersten Vorläufer der heutigen Hedgefonds. Diese Geldverwertungsmaschinen trieben die **Abstraktion** noch weiter, in dem sie auch die Verbindungen der Geldgeber zu einzelnen Firmen kappten und auf der Suche nach dem schnellsten Profit frei auf der Welt herumvagabundierten.³⁴¹

Nun vermehrt sich aber Geld durchaus **nicht von selbst**, auch wenn es manchmal so scheint. Damit langfristig aus Geld mehr Geld werden kann, muss der Umfang der Produktion erweitert werden. Und um eine einigermaßen stabile Profitrate für Investitionen zu erreichen, muss die **Produktion** sogar **exponentiell** wachsen. Was auf den ersten Blick paradox klingt, hat einen einfachen mathematischen Grund: Nach jedem gelungenen Investitionszyklus ist mehr Geld im System, das wiederum nach Verwertung verlangt. Wenn ich heute 1000 Euro investiere und zehn Prozent Rendite erwirtschaftete, habe ich in einem Jahr 1100 Euro, die ich erneut investieren kann, um nun auf diesen höheren Betrag wiederum zehn Prozent zu bekommen. Das Ergebnis ist eine **mathematische Reihe vom Zinseszins-Typ**. Am Anfang wirkt die leichte exponentielle Steigerung noch harmlos, doch schon nach zehn Jahren habe ich, wenn ich meine Renditeerwartungen realisieren konnte, über 2.500 Euro, nach fünfzig Jahren 117.000 Euro und nach hundert Jahren über 12 Millionen Euro. Auch wenn diese Rechnung natürlich nur ein Modell ist (die Rendite ist willkürlich gewählt, Renditeerwartungen werden in der Realität nicht immer erfüllt, die Inflation muss berücksichtigt werden, nicht der gesamte Profit wird reinvestiert usw.), so bildet doch das Prinzip dieser Arithmetik die **grundlegende Logik für die expandierende Ökonomie** der Neuzeit; es gilt im Übrigen nicht, wie manche Zinskritiker meinen, nur für den Geldverleih, sondern für jede wirtschaftliche Aktivität, die auf einem dauerhaften Kreislauf von Profiterzielung und Reinvestition beruht. Diese einfache Arithmetik ist der **entscheidende Grund**, warum kapitalistische Gesellschaften tendenziell ein **exponentielles Wirtschaftswachstum** hervorbringen, oder, wenn sie es nicht tun, in schwere Krisen geraten.³⁴²

³⁴⁰ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 131.

³⁴¹ Fabian Scheidler, Chaos. Das neue Zeitalter der Revolutionen (Wien 2017) 123.

³⁴² Scheidler, Das Ende der Megamaschine 131.

Taylorismus³⁴³

Der Taylorismus ist eine Form der wissenschaftlichen Betriebsführung (Scientific Management), das nach dem US-amerikanischen Ingenieur **Frederick Winslow Taylor** benannt ist. Ziel ist die Steigerung der Produktivität von Maschinen und menschlicher Arbeit. Dies geschieht durch die **Teilung der Arbeit in kleinste Einheiten**, zu deren Bewältigung keine oder nur geringe Denkvorgänge zu leisten und die aufgrund des geringen Umfangs bzw. Arbeitsinhalts **schnell** und **repetitiv** zu wiederholen sind. Grundlage der Aufteilung der Arbeit in diese kleinsten Einheiten sind Zeit- und Bewegungsstudien. Funktionsmeister übernehmen die disponierende Einteilung und Koordination der Arbeiten. Der **Mensch** wird lediglich **als Produktionsfaktor** gesehen, den es optimal zu nutzen gilt. Taylor ging davon aus, dass eine geregelte Tätigkeit den Menschen zufrieden stellt. Zur **Arbeitsmotivation** dienen zusätzlich v.a. monetäre Anreize: Ein spezielles **Lohnsystem** (Leistungslohn) soll zur Steigerung der subjektiven Arbeitsleistung führen.

Kritik: Taylorismus wird in der Diskussion um die **Humanisierung der Arbeit** als der Inbegriff inhumaner Gestaltung der Arbeit betrachtet, da die Kennzeichen des Taylorismus einseitige Belastungen durch immer wiederkehrende gleiche Bewegungsformen (Monotonie), **Fremdbestimmtheit**, minimaler Arbeitsinhalt und dadurch die **Unterforderung** der physischen und psychischen Möglichkeiten des Menschen sind. Eine häufige Folge sind **Fehlzeiten**.

Fordismus³⁴⁴

Der Fordismus wurde in den 1920er und 1930er Jahren als Begriff geprägt. Er charakterisiert eine **gesellschaftliche Produktions- und Verteilungsweise**, die sich nach dem Ersten Weltkrieg zunächst in den **USA** herausgebildet hat. In **Europa** fand der Fordismus erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges größeren Anklang.

Entstehung und Kennzeichen des Fordismus

Die Bezeichnung "Fordismus" geht auf **Henry Ford** und die von ihm 1914 eingeführte **Fließbandproduktion** zurück. Grundlagen hierfür waren die von Frederick Winslow Taylor im Rahmen der von ihm entwickelten Studie scientific management (Taylorismus) durchgeführten Untersuchungen.

Henry Ford übertrug das tayloristische Prinzip systematisch in die durch Maschinen bestimmten Fließprozesse der industriellen Massenproduktion. Mithilfe der Fließbandproduktion wurde die **Zerlegung und Optimierung der Arbeitsabläufe** durch

³⁴³ adaptierter Text. vgl. Günter *Maier*, Taylorismus. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/taylorismus-48480> (28. 3. 2018).

³⁴⁴ *Ernst Klett Verlag* (Hg.), Infoblatt Fordismus. online unter: <https://www.klett.de/alias/1010825> (28. 3. 2018).

Spezialisierung, Mechanisierung und Arbeitsteilung erreicht. Der Arbeiter wurde durch das Fließband an seinen Arbeitsplatz gebunden und die Geschwindigkeit des Fließbandes gab das Arbeitstempo vor. Mittels durchstrukturierter Arbeits- und Produktionsteilung am Fließband wurde eine **Austauschbarkeit** der Teile erreicht. Dadurch wurde der Einsatz von **ungelernten und niedrig qualifizierten Arbeitskräften** ermöglicht, was in der Folge auch zu einer Absenkung der Lohnkosten führte, da nun qualifizierte handwerkliche Tätigkeiten nicht mehr nötig waren. Dies brachte aber auch negative Auswirkungen mit sich. So war die Fluktuation der Arbeitskräfte (z. B. durch Unzufriedenheit) sehr hoch. Daher wurden die Löhne angehoben, um hierdurch die Arbeiter an das Unternehmen zu binden. Dies hatte den positiven Nebeneffekt, dass **durch höhere Löhne auch ein höherer Konsum** der Arbeiter möglich war. Durch geringe Kosten für einzelne Produkte, zunächst für Autos (später auch für andere Güter der Massenproduktion), wurden diese Gebrauchsgüter für viele Menschen erschwinglich. Es kam zu einer **starken Nachfrage** nach massenhaft industriell hergestellten Gütern und damit zu Massenkonsum. Aufgrund der erhöhten Nachfrage wurde die Produktion ausgeweitet und die Arbeitskräftenachfrage stieg. Außerdem wurden für die Arbeiter **soziale Sicherungssysteme** eingeführt, lebenslange Anstellung bei einem Arbeitgeber garantiert und es gab vorübergehend **Vollbeschäftigung**.

Wichtige **Merkmale des Fordismus** sind:

- die geringe Differenzierung der Produktpalette
- die Herstellung von hohen Stückzahlen bei Fließbandfertigung
- weitgehend angelehrte oder gering qualifizierte Mitarbeiter
- die Standortnähe zu den bis dahin kaufkräftigen Absatzmärkten in den Industrieländern

Henry Ford – Wohl- oder Übeltäter?³⁴⁵

Führer

We have sworn to you once,
But now we make our allegiance permanent.
Like currents in a torrent lost,
We all flow into you.

Even when we cannot understand you,
We will go with you.
One day we may comprehend,
How you can see our future.

Hearts like bronze shields,
We have placed around you,
And it seems to us, that only
You can reveal God's world to us.

*Gedicht in einem unternehmensinternen Magazin
in einem deutschen Ford-Werk 1940 zu Ehren
Hitlers 51. Geburtstag*

Henry Ford gilt als Wohltäter und genialer Unternehmer, der mit seinen innovativen Produktionstechniken einen gewissen materiellen Wohlstand auch für die Arbeiterklasse ermöglichte. Aber Ford war auch glühender **Antisemit** und **Kollaborateur** des deutschen NS-Regimes. Solange die Geschäfte profitabel waren, spielten die Rahmenbedingungen, unter denen die Profite zustande kamen, keine Rolle. Einen direkten Kontakt zwischen Adolf Hitler und Henry Ford hat es zwar nie gegeben, jedoch beeinflussten die Schriften von Ford nicht wenige Nationalsozialisten. Neben seiner Arbeit im Automobilkonzern gab Ford für acht Jahre die Zeitung „**Dearborn Independent**“ heraus, in dem er antisemitische Pamphlete abdruckte. Eine Sammlung („*Der internationale Jude – Ein Weltproblem*“) davon erschien schon 1921

auch auf Deutsch und beeinflusste Hitler so stark, dass er es sogar in „Mein Kampf“ zitierte. Hitler sympathisierte mit Ford und dieser auch mit den Nazis, noch lange, als die Gräueltaten des NS-Regimes offensichtlich waren. So erhielt Ford 1938 die **höchste Auszeichnung Deutschlands** für Ausländer, im Gegenzug wurde Hitler zu seinem 51. **Geburtstag** mit Geld (35.000 \$) und dem oben zitierten Gedicht beschenkt. Ford finanzierte die Übersetzung der antisemitischen Hetzschrift „Protokolle der Weisen von Zion“ ins Englische und trug so zur Verbreitung dieser Verschwörungstheorie bei. Auch in den amerikanischen Stammwerken zeigen sich die **zwei Gesichter von Ford**. Als einer der ersten führte er den **8-Stunden-Tag** ein und **bezahlte seine Arbeiter überdurchschnittlich** hoch. Andererseits überwachte Ford seine Arbeiter nicht nur am Arbeitsplatz, sondern auch in ihrem Privatleben. Er stellte Vorschriften auf, wie ein „richtiger Amerikaner“ zu leben habe, die u.a. die Ernährung, die Wohnung und die Freizeitgestaltung betrafen. Ein eigenes **Department kontrollierte die Lebensweise** der Angestellten durch unangekündigte Wohnungsbesuche. Das „Service Department“ galt als besonders berüchtigt, da es **Arbeiter bespitzelte** und Gewerkschafter brutal zusammenschlagen ließ.



³⁴⁵ Dieser Text wurde aus folgenden Quellen von mir selbst für den Schulunterricht zusammengefasst:
vgl. *Silverstein*, Ford and the Führer.

vgl. Christian *Bruch*, Henry Ford und die Nazis. In: Spiegel online (29. 7. 2008). online unter:
<http://www.spiegel.de/einestages/henry-ford-und-die-nazis-a-947358.html> (29. 3. 2018).

vgl. Max *Wallace*, The American Axis. Henry Ford, Charles Lindbergh, and the Rise of the Third Reich (New York 2003) 2.

vgl. Udo *Sautter*, Die 101 wichtigsten Personen der Weltgeschichte (München 2002) 99.

Die dunkle Seite der Ford Motor Company³⁴⁶

1931 wurden in Köln die **Ford Werke**, eine Tochtergesellschaft der Ford Motor Company, errichtet. Henry Ford wurde von Hitler verehrt und erhielt 1938 den höchsten deutschen Orden für Ausländer. Ford profitierte von den Nazis aber nicht nur durch symbolische Orden, sondern vor allem durch **Geschäfte** mit ihnen. Schon vor dem Ausbruch des Krieges stellten die Ford Werke in Köln einen **Großteil der Produktion auf Kriegsgerät (LKW)** um, ab 1941 wurde ausschließlich für das Militär produziert.

Ford versorgte nicht nur die Wehrmacht mit Kriegsmaterial, sondern auch die **SS** und die **Gestapo**. Ein Drittel der LKW der deutschen Wehrmacht stammte von Ford. Während des Zweiten Weltkriegs verdoppelte sich der Wert der Ford Werke. Gleichzeitig **weigerte** sich Ford anfangs die **Produktion von Kriegsgerät** für die **Alliierten** zu erhöhen, was dem Unternehmen umgehend dank von deutscher Seite einbrachte.



Ford erhält das „Grosskreuz des Adlerordens“

Mit dem Kriegseintritt der USA stieg die Ford Motor Company allerdings auch zum

drittgrößten Rüstungslieferanten der US-Armee auf. Ford verdiente also doppelt am Krieg – je länger dieser dauerte, umso besser für die Profite. In den Ford Werken in Köln und in besetzten Gebieten wurden während des Krieges auch **Zwangsarbeiter** (1943 war die Hälfte der Belegschaft Zwangsarbeiter) eingesetzt. Ford weigerte sich dafür **Entschädigungszahlungen** zu verrichten und dementierte bis zur Jahrtausendwende eine Zusammenarbeit mit dem NS-Regime.

Die Zeit der Kollaboration mit Militärregimen war nicht auf den Zweiten Weltkrieg beschränkt. So gibt es beispielsweise auch Vorwürfe gegen **Ford Argentina**, dass das Unternehmen in der Zeit der Militärdiktatur zwischen 1976 und 1983 mit dem Regime kollaboriert habe. Ford soll demnach nicht nur als **Zulieferer** für die von den **Todesschwadronen** der *junta* verwendeten Ford Falcons fungiert haben, sondern auch bei der **Entführung** von unliebsamen Arbeitern – wie Gewerkschaftsführern – mitgewirkt haben. **Ford Argentina profitierte doppelt** vom Regime: Einerseits war es ein verlässlicher Kunde, andererseits sorgte es dafür, dass unliebsame Arbeiter mundtot gemacht wurden. **Ford bestreitet die direkte Verantwortung** für Entführungen. Auf den ländereigenen Homepages des Unternehmens sind bis heute keine Hinweise auf die Zusammenarbeit von Ford mit totalitären Regimen zu finden.

³⁴⁶ Dieser Text wurde aus folgenden Quellen von mir selbst für den Schulunterricht zusammengefasst:

vgl. *Silverstein*, Ford and the Führer.

vgl. *Bruch*, Henry Ford und die Nazis.

vgl. Larry *Rother*, Ford Motor is Linked to Argentina's "Dirty War". In: The New York Times (27. 11. 2002). online unter: <https://www.nytimes.com/2002/11/27/world/ford-motor-is-linked-to-argentina-s-dirty-war.html> (29. 3. 2018).

Aktiengesellschaften – warum wir sie brauchen!³⁴⁷

„Die Aktiengesellschaft ist eine Gesellschaft mit eigener Rechtspersönlichkeit, der Gesellschafter mit Einlagen auf das in Aktien zerlegte Grundkapital beteiligt sind, ohne persönlich für die Verbindlichkeiten der Gesellschaft zu haften“ (§ 1 Aktiengesetz)

Eine Aktie ist ein Wertpapier, das die Beteiligung an einer Aktiengesellschaft anzeigt. Ihr Mindestwert ist 1 €. Aktiengesellschaften gehören zur Gruppe der Kapitalgesellschaften und bieten eine Reihe von Vorteilen für Unternehmer und Volkswirtschaften:

- Durch viele Aktionäre können auch durch relativ kleine Beträge große Kapitalsummen aufgebracht werden.
- Die Haftung ist auf den Aktionär und auf die Höhe seiner Beteiligung begrenzt.
- Die Aktien sind im Regelfall jederzeit übertragbar.
- Aktien schaffen Unabhängigkeit von Bankkrediten und bieten die Möglichkeit, kurzfristig Kapitalerhöhungen zu erreichen.
- Auch wenn die Gesellschafter (=Aktienbesitzer) wechseln, bleibt das Unternehmen trotzdem erhalten.
- Das Ansehen von Aktiengesellschaften ist in der Gesellschaft in der Regel hoch.

Franz Schellhorn – Journalist und Leiter des Think-Tanks Agenda Austria – im profil vom 27. 1. 2018

Franz Schellhorn: Reich auf Kosten der Armen?³⁴⁸



[...] Jedes Jahr veröffentlicht die **Hilfsorganisation Oxfam** ihre Studie über Wohlstand und Armut in der Welt. Der Tenor ist stets derselbe: Die Ungleichheit wird immer schlimmer, die Armen werden immer ärmer, die Reichen immer reicher. Die erschütternde Nachricht geht durch die Medien wie das heiße Messer durch die Butter. „Alle zwei Tage ein neuer Milliardär“, titelte orf.at, als hätten wir es mit einer hochansteckenden Krankheit zu tun.

Aber zum Glück hat Oxfam das passende Gegenmittel zur Hand: Einzudämmen wäre die Epidemie des grassierenden Superreichtums nur mit radikalen Vermögenssteuern, die dann unter den Ärmsten der Armen verteilt werden.

³⁴⁷ Dieses Material wurde mithilfe folgender Quellen von mir selbst erstellt:

Manz Verlag Schulbuch GmbH (Hg.), Betriebswirtschaft HAK II (Wien 2005) 18f. Ergänzungen durch: firma.de (Hg.), Vor- und Nachteile einer AG. online unter: <https://www.firma.de/firmengruendung/vor-und-nachteile-einer-ag/> (15. 5. 2018).

³⁴⁸ Hierbei handelt es sich um eine gekürzte Version eines Kommentars von Franz Schellhorn.

Franz Schellhorn, Reich auf Kosten der Armen. In: profil.at, erschienen am 27. 1. 2018. online unter: <https://www.profil.at/meinung/franz-schellhorn-reich-kosten-armen-8758747> (15. 5. 2018).

Statt aufzuklären, zeichnet Oxfam bewusst ein falsches Bild von den Zuständen der **Welt, die keineswegs immer ungerechter und schlechter** wird. Der Anteil der Menschen, die weltweit in **Armut** leben, ist von über 44 Prozent im Jahr 1981 auf unter zehn Prozent im Jahr 2015 **gesunken**. Und das, obwohl im selben Zeitraum die Weltbevölkerung um 63 Prozent gestiegen ist. Der Titel der Oxfam-Studie hätte also auch so lauten können: „Jeden Tag schaffen 100.000 Menschen den Weg aus der Armut“ – denn genau das ist der Fall.

Aber das ist nicht die passende „Message“. Die lautet nämlich: Die Reichen sind nur deshalb reich, weil die Armen arm sind. Oder umgekehrt: Die Armen sind deshalb arm, weil die Reichen reich sind. Das ist auch die Botschaft, die sich in den Köpfen der Menschen festsetzt. Dabei ist genau das Gegenteil der Fall. Die Reichen werden zwar immer reicher, aber die **Einkommensunterschiede zwischen den Ländern werden kleiner, der Wohlstand breitet sich weltweit aus**.

Nobelpreisträger Angus Deaton meinte in diesem Zusammenhang gegenüber der „Neuen Zürcher Zeitung“ im Jahr 2016: „Ich sage, dass die Zahl der von Armut betroffenen Menschen in nur drei Jahrzehnten von zwei Milliarden auf eine Milliarde gesunken ist. Das ist ein **Resultat des Kapitalismus, der Globalisierung, der Ausbreitung von Märkten**. Das ist kein Scheitern, sondern einer der größten Erfolge der Menschheitsgeschichte. Der Welt ist es insgesamt **noch nie besser gegangen als heute**, auch wenn sie sich derzeit in einer ziemlichen Unordnung präsentiert.“ [...]

Material 10:

Macht und Machtmissbrauch durch internationale Lobbys³⁴⁹

Wir stellen hier eine Auswahl wichtiger **internationaler Industrielobbys** vor, die maßgeblich die Politik nationaler Regierungen, der EU und internationaler Finanzinstitutionen wie WTO und Währungsfonds beeinflussen.

Was ist daran böse? Auch Umwelt- und Menschenrechtsorganisationen versuchen ihre Regierungen zu beeinflussen. [...] Doch während NGOs diese Anliegen mithilfe öffentlicher Mobilisierung durchzusetzen versuchen, findet der überwiegende Teil der Deals mit den **Konzernlobbys** hinter verschlossenen Türen statt – meist unter **Einsatz von viel Geld**. Da geht es nicht zwangsläufig um die Bestechung politischer Mandatare und Mandatarinnen. Diese beschließen häufig **Gesetzesberge**, von denen sie keine Ahnung haben, schlicht und einfach weil die täglich zu bearbeitenden Konvolute zu umfangreich sind. Wie praktisch, wenn Institutionen mit Tausenden Beschäftigten dann **fix und fertige Papiere** vorlegen, durch selbst bezahlte „wissenschaftliche“ Studien untermauert, die es nur noch abzusegnen gilt. Und wenn diese Institutionen auch noch mit hohem Kapitaleinsatz **mediale Begleitkampagnen** inszenieren, um den öffentlichen Widerstand gegen die Beschlussfassung konzernfreundlicher Gesetzgebung gering zu halten. Dazu kommt, dass viele dieser Lobbys natürlich mit Methoden agieren, die in krassem Gegensatz zu gesellschaftlichen Interessen stehen – etwa der **Finanzierung wahlkämpfender Parteien** oder dem offenen **Androhen der Arbeitsplatzvernichtung**, falls eine Regierung nicht in ihrem Sinne agieren sollte.

ACC – American Chamber of Commerce (AmCham)

Das EU Committee der amerikanischen Handelskammer repräsentiert die europäischen Niederlassungen der größten **US-Konzerne** und zielt auf eine möglichst weitgehende Deregulierung ab. Folgerichtig bekämpft die AmCham alle Arten verpflichtender **Sozial- und Umweltgesetzgebung**. Der deutsche Ableger AmCham Germany fordert die deutsche Bundesregierung und den EU-Ministerrat etwa auf, „besonders in Bereichen wie Biotechnologie, Zertifizierung, Umwelt und Datensicherheit schon bei Gesetzesentwürfen besser mit den USA zusammenzuarbeiten.“ Was das heißt, ist klar: mehr Gentechnik, weniger Umweltschutz. Zu den prominenten Mitgliedern gehören: Chiquita, Coca-Cola, Daimler-Chrysler, Disney, ExxonMobil, Ford, General Motors, Kraft, Levi's, McDonald's, Nike, Procter & Gamble etc.

www.amcham.de

BRT – US Business Round Table

Dem BRT gehören die CEOs von mehr als zweihundert Großkonzernen an. Ihre Ziele: Statt bindender Gesetze und Steuern soll es nur **freiwillige Vereinbarungen** für die Industrie geben. Jeglichen **staatlichen Eingriff** lehnen die Mitglieder ab. Der BRT forciert das

³⁴⁹ Werner-Lobo 260ff.

Investitionsschutzabkommen MIA in der WTO und steht maßgeblich hinter den amerikanischen Freihandelsabkommen **Nafta** und FTAA.

Der BRT lobbyiert für: BP, Coca-Cola, DaimlerChrysler, Deutsche Bank, ExxonMobil, General Motors, Monsanto, Nike, Procter & Gamble, Shell. u.a.

www.brt.org

CEPS – Centre for European Policy Studies

Das Zentrum für Europäische Politikstudien gibt sich als wissenschaftliches Institut, bekämpft aber zum Beispiel wirksame **Klimaschutzmaßnahmen**, indem es marktfreundliche „Lösungen“ gegen den Klimawandel wie die keineswegs klimafreundliche Atomkraft und den Emissionshandel forciert. CEPS lobbyiert für: BP, ExxonMobil, Ford, McDonald's, Shell, Siemens, Total u.a.

Material 11

Ein Auszug³⁵⁰ aus dem Buch „Das Ende der Megamaschine“, in dem sich der Berliner Autor Fabian Scheidler mit Aktiengesellschaften und der durch Staaten gewährten Unterstützung beschäftigt.

Die künstliche Ernährung der transnationalen Konzerne

Die **500 größten Konzerne** der Welt kontrollieren inzwischen gut **40 Prozent des Weltsozialprodukts**. Sie dominieren einen erheblichen Teil der politischen Entscheidungsprozesse, der Wissensproduktion und der Medien, Tendenz steigend. Trotz ihrer offensichtlichen Macht haben diese Giganten aber eine **Schwachstelle**, die oft übersehen wird: Die meisten von ihnen könnten ohne staatliche Unterstützung gar nicht existieren.



Großunternehmen und moderne Staaten sind seit ihrer Entstehung in der Frühen Neuzeit **miteinander verwoben** und haben sich co-evolutionär entwickelt. Noch heute sind sie eng miteinander verzahnt: Schlüsselbranchen wie **Kohle, Öl, Auto- und Agrarindustrie** werden von praktisch allen Regierungen protegiert und **hoch subventioniert**, ob durch direkte Förderung, Steuervergünstigungen oder Handelsprivilegien. Laut **Internationaler Energieagentur (IEA)** wird allein die Öl-, Erdgas- und Kohlebranche weltweit jedes Jahr mit 544 Milliarden US-Dollar subventioniert; hinzu kommen Förderungen durch **Straßenbau** sowie die militärische **Absicherung von Pipelines** und anderen **Transportwegen**. Das globale Finanzsystem würde ohne billionenschwere staatliche Finanzspritzen überhaupt nicht mehr existieren. [...]

Eine besondere Form der Subvention besteht darin, Großunternehmen für die ökologischen und sozialen Zerstörungen, die sie anrichten, nicht oder **nicht angemessen haften zu lassen**. Die Chemiekatastrophe von Bhopal (1984), der Brand der BP-Ölplattform Deepwater Horizon im Golf von Mexiko (2010) und der Supergau von Fukushima (2011) sind dafür typische Beispiele.

Auch sogenannte **Freihandelsverträge** enthalten meist versteckte **Subventionen**. In Hunderten von zwischenstaatlichen Verträgen haben Regierungen inzwischen privaten Investoren das Recht eingeräumt, sie vor **privaten Schiedsgerichten** zu verklagen, wenn die Investoren der Meinung sind, dass ihnen durch Umwelt- oder Verbraucherschutzgesetze zukünftige Profite entgehen würden. Dieser Mechanismus ist letztlich nichts weiter als eine von Staaten geschaffene Maschine zur Subventionierung von Aktionären.

³⁵⁰ Scheidler, Das Ende der Megamaschine 217f.

Allianz – Die Ökologisierung einer Aktiengesellschaft³⁵¹

Allianz Österreich ist Teil der Allianz SE, dem **größten Versicherungsunternehmen** der Welt und einem der global gesehen größten **Finanzdienstleister**. Die Allianz Österreich hat mehr als eine Million Kunden und ca. 3 100 Mitarbeiter.

Die Allianz Österreich hatte sich Ende 2014 in einer **Vereinbarung mit dem WWF** als erstes Unternehmen zu konkreten, messbaren **Nachhaltigkeitszielen** für ihr Portfolio verpflichtet. Das unter der Federführung des WWF entwickelte Modell verbindet die Anforderungen von insgesamt 40 namhaften Organisationen an eine nachhaltige Zukunft in den Bereichen **Umwelt, Soziales und Wirtschaft** mit einer praxistauglichen Umsetzung an den Finanzmärkten. „Mit unserem Modell machen wir **Nachhaltigkeit messbar**“, erklärt WWF Österreich Geschäftsführerin Andrea Johanides.

Bis 2020: 350 Millionen Euro von „rot“ in Richtung „grün“

Ende 2014 stand das Ergebnis fest: 83 Prozent der Kapitalanlagen der Allianz Österreich waren zu diesem Zeitpunkt bereits im grünen oder gelben Bereich. Zwischen Allianz Österreich und dem WWF Österreich wurde vertraglich fixiert, dass der **allgemeine Nachhaltigkeitsgrad** des gesamten Portfolios der Allianz Österreich bis 2020 um fünf Prozentpunkte auf 88 Prozent **gesteigert werden soll**. Besonderes Augenmerk legt die



WWF UND
ALLIANZ ÖSTERREICH
SETZEN SICH
FÜR NACHHALTIGE
INVESTMENTS EIN

Allianz Österreich dabei auf den freiwilligen und dauerhaften **Rückzug aus Kohleabbauinvestments**. Der Anteil an erneuerbaren Energien im Unternehmensportfolio soll dabei ebenfalls bis 2020 von aktuell 12 Prozent auf 24 Prozent verdoppelt werden.

In den Jahren 2015 und 2016 konnten von insgesamt sechs Milliarden Euro bereits 530 Millionen Euro vom nicht nachhaltigen orange-roten Bereich in den überdurchschnittlich nachhaltigen gelb-grünen Bereich verschoben werden. Das sind **3,2 Prozent Verbesserung**. Nicht zuletzt aufgrund des **Kohleausstiegs** bei der gesamten Eigenveranlagung im Jahr 2015. 2015 hat die Allianz den **TRIGOS** – Österreichs renommierteste **Auszeichnung für nachhaltiges Wirtschaften** – in der Kategorie „Beste Partnerschaft“ gemeinsam mit dem WWF erhalten.

³⁵¹ Vom Autoren gekürzte Version. *Allianz Elementar Versicherungs-Aktiengesellschaft* (Hg.), Allianz Gruppe in Österreich mit dem TRIGOS Österreich 2015 ausgezeichnet. online unter: <https://www.allianz.at/ueber-allianz/allianz-lichtblicke/lichtblicke/trigos-auszeichnung-2015/> (15. 5. 2018). sowie: *Allianz Elementar Versicherungs-Aktiengesellschaft* (Hg.), Nachhaltigkeit in der Veranlagung. online unter: <https://www.allianz.at/ueber-allianz/allianz-lichtblicke/lichtblicke/nachhaltigkeit-in-der-veranlagung/> (15. 5. 2018).

Umweltmanagement der Allianz³⁵²

Wie sieht die Herangehensweise der Allianz an die ökologische Verantwortung aus?

Ziel ist es, den Strom-, Gas- und Wasserverbrauch sukzessive zu reduzieren, um unsere CO₂-Bilanz zu verbessern. Dazu haben wir in der Allianz über Jahre hinweg vorbildlich umfassend in energieschonende Maßnahmen investiert. 2008 erhielten wir dafür am



Standort der Generaldirektion in Wien den Green Building Award. Im Jahr 2012 wurde das Gebäude auch mit dem Zertifikat Blue Building ausgezeichnet: Es geht uns nämlich nicht nur

um ein energieeffizientes Gebäude, das die Umwelt möglichst wenig belastet. Vielmehr verfolgen wir einen gesamtheitlichen Nachhaltigkeitsansatz: Wir haben auch unseren eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gegenüber eine weitgehende Verantwortung. Wir motivieren sie, selbst aktiv zu werden. Das beginnt schon bei der Entscheidung: Treppe oder Aufzug? Auto oder Fahrrad? Um zum Beispiel das Treppensteigen attraktiver zu machen, wurde das Treppenhaus in der Generaldirektion neu ausgemalt und mit heller LED-Beleuchtung ausgestattet. Und auch neue Fahrradabstellplätze wurden eingerichtet.

Was macht die Allianz konkret, um den CO₂-Ausstoß zu verringern?

Eine Reduktion der CO₂-Emissionen kann nur durch konkrete Maßnahmen erreicht werden. Wir teilen diese in fünf Bereiche ein: Abfallwirtschaft, Energie, Wasser, Papier sowie Verkehr beziehungsweise Dienstreisen. Die meisten Maßnahmen konnten im Bereich Energie umgesetzt werden: von der Erneuerung der zentralen Gebäudeleittechnik und Heizungsanlagen über die Verwendung von LED- und Energiesparlampen sowie Flachbildschirmen, bis hin zur 100-prozentigen Umstellung auf Ökostrom. Aber auch die Einsparungen durch unser Abfallwirtschaftskonzept und die verstärkte Mülltrennung können sich sehen lassen. Ein erfreuliches Ergebnis ist der reduzierte CO₂-Verbrauch bei Dienstreisen, nachdem mittlerweile vermehrt auf Telefon- und Videokonferenzen gesetzt wird.

Was kann jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter selbst tun, um den CO₂-Ausstoß niedrig zu halten oder sogar zu reduzieren?

FT: Selbst aktiv zu werden, ist gar nicht so schwierig. Am Arbeitsplatz fällt zum Beispiel oft der Begriff „papierloses Büro“. Ein besonderes Anliegen ist mir die Heizung beziehungsweise Klimaanlage: Wir wären wahrscheinlich alle gut beraten, wenn wir uns den Jahreszeiten entsprechend kleiden würden. Für den Weg ins Büro und wieder nach Hause könnten ja auch mal die öffentlichen Verkehrsmittel oder das Fahrrad genutzt oder eine Fahrgemeinschaft gebildet werden.

³⁵² Vom Autoren gekürzte Version. Allianz Elementar Versicherungs-Aktiengesellschaft (Hg.), Umweltmanagement der Allianz. online unter: <https://www.allianz.at/ueber-allianz/allianz-lichtblicke/lichtblicke/interview-trinkl/> (15. 5. 2018).

Rechercheaufgaben zu Aktiengesellschaften

Wählt eine Aktiengesellschaft frei aus oder sucht euch eine der AGs aus der untenstehenden Liste aus. Ihr könnt bei euren Recherchen auf das Internet zurückgreifen und auf „Das neue Schwarzbuch Markenfirmen“, das ein einschlägiges Werk zu diesem Thema ist. Vergesst nicht, wie immer bei Recherchen, die verwendeten Quellen gut zu dokumentieren, damit die Ergebnisse eurer Forschung auch für andere nachvollziehbar sind. Recherchiert folgende Punkte:

1. Wann wurde das Unternehmen gegründet? Von wem?
2. Welche Rolle spielen Menschenrechtsverletzungen in der Geschichte des Unternehmens?
3. Gibt es im Unternehmen Anstrengungen, um seiner Verantwortung für Umwelt und Gesellschaft nachzukommen?
4. Gibt es (historische) Zeugnisse über eine Zusammenarbeit des Unternehmens mit totalitären Regimen?
5. Ist das Unternehmen eine Kooperation mit Organisationen eingegangen, die es bei der Umsetzung von ökosozialen Maßnahmen unterstützt?
6. Unterstützte bzw. Unterstützt das Unternehmen politische Parteien öffentlich?

Bereitet die Ergebnisse eurer Recherche so auf, dass ihr sie euren Mitschülerinnen und Mitschülern in rund drei Minuten mitteilen könnt (Präsentationsmethode: Markt). Eine visuelle Stütze (Plakat, Grafik, Tafelbild) kann euch und euren Mitschülerinnen und -schülern beim Vortrag über das Thema helfen.

Liste der Unternehmen:

frei wählbar: _____

Adidas: _____

Aldi/Hofer: _____

Allianz: _____

Audi: _____

Bayer: _____

Bertelsmann: _____

BP: _____

BMW: _____

Coca-Cola: _____

Deutsche Bank: _____

Dole: _____

Ford: _____

General Motors: _____

H&M: _____

Hugo Boss: _____

Krupp: _____

McDonald's: _____

Monsanto: _____

Nestlé: _____

Nike: _____

Oetker: _____

OMV: _____

Samsung: _____

Siemens: _____

Volkswagen: _____

6.2.4 Staatssysteme: Fokus Räterepublik

Im Geschichte und Politische Bildung Unterricht werden in der Regel zwei Staatssysteme einander gegenübergestellt: diktatorische und demokratische. Es ist für eine demokratische Erziehung grundlegend, die Funktionsweise des eigenen Systems zu kennen. Auch die Beschäftigung mit undemokratischen Regimen (bzw. autokratischen oder totalitären) ist sinnvoll, um mögliche Angriffe von demokratiefeindlichen Kräften innerhalb des eigenen Staatswesens zu erkennen und als solche offenlegen und bekämpfen zu können. Außerdem ist es deswegen wertvoll, um etwaige undemokratische Strukturen innerhalb der eigenen Demokratie ausfindig zu machen und über eine Demokratisierung nachdenken zu können. Gute Geschichteschulbücher vermitteln den Unterschied zwischen Demokratie und Diktatur in der Regel gut. Was allerdings oft zu kurz kommt, ist die Reflexion über die eigene Demokratie bzw. die verschiedenen Formen von Demokratien.

Hier möchte dieses Unterrichtsbeispiel ansetzen, in dem es die Schülerinnen und Schüler mit Grundzügen der Rätedemokratie konfrontiert. Als Impulsgeber dient dazu Fabian Scheidler, der in „Das Ende der Megamaschine“ und der Fortsetzung davon, dem 2017 erschienenen Buch „Chaos. Das neue Zeitalter der Revolutionen“, zu verschiedenen Versuchen einer Rätedemokratie schreibt (in historischer Perspektive über die Ansätze in Deutschland 1918/19 und gegenwärtig über die entstehenden Strukturen in Syrisch-Kurdistan, im Gebiet um Rojava). Der Themenblock umfasst drei Einheiten, wobei von der ersten und der dritten Einheit nur ein Teil für diese Planung benötigt wird.

6.2.4.1 Einheit 1

Nach der Beschäftigung mit totalitären und demokratischen Regimen (Die *Materialien 1a*, *1b* und *2* sind Beispiele, wie diese Auseinandersetzung im Unterricht aussehen könnte. Sie sind nicht Teil dieses Unterrichtsbeispiels, sondern müssen davor behandelt werden) soll sich diese Einheit mit der Rätedemokratie in Syrisch-Kurdistan beschäftigen.

Der Einstieg soll mit einem zweiminütigen Video³⁵³ vonstattengehen, in dem Thomas Schmidinger über die aktuelle Lage in Afrin, einer im Februar und März 2018 von der türkischen Armee angegriffenen und schlussendlich eroberten Stadt in Syrisch-Kurdistan spricht. Eine der drei an ihn gestellten Fragen bezieht sich auf das Rätensystem, das dort etabliert wurde. Sie soll den Anknüpfungspunkt für den von ihm verfassten Text bieten, in

³⁵³ *Weltspiegel*, Afrin: Worum geht es im Konflikt? (7. 3. 2018). online unter: <https://www.facebook.com/Weltspiegel/videos/10156040299773886/> (4. 4. 2018).

dem er Rätedemokratien im Allgemeinen und das System in Syrisch-Kurdistan im Speziellen beschreibt (*Material 3*).

Anschließend an die Textlektüre sollen in tabellarischer Form die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von parlamentarischen und rätedemokratischen Systemen analysiert werden (*Material 4a – in Material 4b* sind erwartete Antworten in die Tabelle eingetragen). In diesem Prozess – der zuerst in Kleingruppen (ca. 4 Personen) organisiert ist – wird das Textverständnis und das Verständnis der beiden demokratischen Systeme überprüft. Gemeinsam werden an der Tafel die gefundenen Elemente verglichen, wobei die Lehrperson an dieser Stelle die Richtigkeit der Analysen kontrollieren und eventuell Ergänzungen vornehmen kann. Auch offene Fragen können an dieser Stelle geklärt bzw. diskutiert werden.

6.2.4.2 Einheit 2 und 3

Demokratie bzw. die Funktionsweise demokratischer Regime lernt man am besten durch ihre Anwendung. In diesem Sinne kommt der innerschulischen Demokratie eine wichtige Rolle für die Demokratieerziehung der Schülerinnen und Schüler zuteil.

So könnte bspw. das System der Räte innerhalb der Schülerinnen und Schülervertretung zum Einsatz kommen. Klassensprecherinnen und Klassensprecher werden in diesem System nicht mehr für eine gesamte Funktionsperiode unwiderruflich gewählt, sondern können jederzeit wieder abberufen werden. Auf der Ebene des Schulgemeinschaftsausschusses könnten wiederum die Schulsprecherinnen und Schulsprecher an das durch die Klassensprecherinnen und Klassensprecher erteilte Mandat gebunden sein. So könnten die Lernenden Stärken und Schwächen von rätedemokratischen Systemen im Laufe eines Schuljahres kennenlernen. Abwechselnd könnten im Jahresrhythmus eine Spielart von Rätedemokratie und von Parteiendemokratie bzw. Parlamentarismus – also jenes System, nach dem die österreichische Politik gegenwärtig auf allen Ebenen funktioniert – erprobt werden.

Diesem Vorhaben stehen jedoch – noch – rechtliche Hindernisse gegenüber, weil die Klassensprecherin bzw. der Klassensprecher seine Funktionsperiode grundsätzlich für ein Jahr inne hat. Allerdings muss sie bzw. er sich auf Antrag eines Drittels der Schülerinnen und Schüler einer Abstimmung zur Abwahl stellen, der mit einfacher Mehrheit Gültigkeit

erreicht.³⁵⁴ Jedoch ist dieser Vorschlag auch ohne ausreichende Unterstützung im Schulgemeinschaftsausschuss und ein entsprechendes Maß an Experimentierfreude aller Betroffenen nicht umzusetzen, weshalb für dieses Unterrichtsbeispiel eine einfachere Variante gewählt werden soll.

Da innerhalb des Klassenzimmers bzw. der Unterrichtsstunde nur die Lehrperson für den Inhalt und die Organisationsform des Unterrichts verantwortlich ist, ist dies leichter umzusetzen, durch die für rätedemokratische Beispiele sehr geringe Menge an Mitwirkenden – die ca. 25 Schülerinnen und Schüler – verliert diese Variante aber entscheidend an Wirklichkeitsbezug und Realitätsnähe. Nichtsdestotrotz soll versucht werden eine Rätedemokratie im Kleinen zu simulieren.

Ein neu gegründetes Gemeinwesen (die Schülerinnen und Schüler können ihm einen eigenen Namen verleihen) beschließt seine politische Struktur in Form einer Rätedemokratie festzulegen. Neue Regeln des Zusammenlebens müssen erst beschlossen werden. Jeweils fünf Schülerinnen und Schüler bilden dazu eine Basisgruppe, sie stellen die unterste Ebene des Systems dar. Es ergeben sich also fünf Basisgruppen, die jeweils einen Rat in die nächsthöhere Ebene entsenden, der dort ihre Meinung vertreten soll. Als Thema der rätedemokratischen Entscheidungsfindung wird Gleichheit/Ungleichheit in der Gesellschaft herangezogen.

Die fünf Basisgruppen sollen dazu eine Vorlage ausarbeiten, die ein entsendeter Rat dann in der höheren Ebene vertritt. Die insgesamt fünf entsendeten Räte müssen nun gemeinsam einen Entwurf ausarbeiten, der in ihren jeweiligen Basisgruppen eine Mehrheit findet. Dort müssen diese nämlich wieder abgesegnet werden, bevor sie in Kraft treten können. Verschiedene Aktionskarten zwingen manchen Spielern eine gewisse Haltung auf, die sie dann im Spiel vertreten müssen. So soll die Funktionsweise und Vor- und Nachteile des Systems nochmals veranschaulicht werden.

An diesem Punkt öffnet sich auch noch die Möglichkeit, die Form der Entscheidungsfindung selbst zu thematisieren. Da „Ja“- oder „Nein“-Abstimmungen oft nicht das Meinungsbild einer Gruppe bestmöglich widerspiegeln – und die Lernenden im Idealfall während des Planspiels selbst zu dieser Einsicht kommen – bietet es sich an, andere Möglichkeiten der Entscheidungsfindung aufzuzeigen. Als Beispiel könnte das SK-

³⁵⁴ vgl. *polipedia.at* (Hg.), Wahlen zum Klassensprecher/zur Klassensprecherin (erschienen am 13. 12. 2013). online unter: <http://www.polipedia.at/tiki-index.php?page=Wahlen+zum+Klassensprecher%2Fzur+Klassensprecherin> (15. 5. 2018).

Prinzip („Systemisches Konsensieren“) dienen.³⁵⁵ Dieses Prinzip könnte nicht nur für die Entscheidungen im Planspiel geltend gemacht werden, sondern auch für zukünftige reale Entscheidungen in der Klasse angewendet werden (bspw. Wohin unternehmen wir den nächsten Lehrausgang/Exkursion/Projektwoche?). Dieses Unterrichtsbeispiel beschränkt sich allerdings auf die Durchführung des Planspiels.

Anschließend an dieses Planspiel tritt die Phase der Reflexion, in der das eben erprobte Rätssystem kritisch analysiert werden soll. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei eigene Erfahrungen/Gefühle/Emotionen – als Räte bzw. Mitglieder der Basisgruppen – reflektieren. In einem Vergleich zum gegenwärtigen parlamentarischen System in Österreich sollen außerdem die Vor- bzw. Nachteile besprochen werden. Dieser Schritt ist sehr wichtig, hilft er doch, das im Planspiel exemplarisch erlebte auf eine höhere Ebene zu transferieren und allgemeine Funktionsweisen des Systems zu begreifen.

6.2.4.3 Berücksichtigte fachdidaktische Prinzipien

Handlungsorientierung steht in diesem Konzept an vorderster Stelle. Die Lernenden können durch das Planspiel Politik „spielen“ und im Prozess nicht nur die Funktionsweise von Rätedemokratien verinnerlichen, sondern auch Argumentationstechniken schulen, die dazu gehörige Diskussionskultur unter Beweis stellen und verschiedene Mechanismen zur Entscheidungsfindung kennenlernen. Auch die Prinzipien des Lebenswelt- bzw. Gegenwartsbezuges werden durch die Thematik des Planspiels berührt, spielt doch die Debatte über gesellschaftliche Ungleichheit in beinahe jedem Wahlkampf eine wichtige Rolle.

Außerdem wird das Thema auch die Pluralität an Meinungen aufzeigen, die es dazu sowohl in der Gesellschaft als auch im Rahmen der Klasse gibt. Es ermöglicht zusätzlich allen Lernenden an der Diskussion zu partizipieren, da Ungleichheitsdebatten sehr stark auf einem bestimmten wertorientierten Gerechtigkeitsempfinden basieren und weniger auf technokratischem Spezialwissen, das sich nur ein kleiner Teil der Klasse angeeignet hat. Die dem Planspiel vorausgehende Übung bringt zusätzlich noch das Prinzip des exemplarischen Lernens in den Unterricht, da Rätedemokratien am Beispiel Syrisch-Kurdistan besprochen werden.

³⁵⁵ Im Internet finden sich dazu eine Vielzahl von Informationen. Folgende Homepage bietet gute Erklärungen dazu, die auch in Videos aufbereitet sind: <http://www.sk-prinzip.eu/> (3. 4. 2018).

Von den weiteren unterrichtsleitenden Prinzipien wird vor allem das konzeptuelle Lernen berührt. Durch den Vergleich der beiden Systeme wird das Vorwissen zu parlamentarischer Demokratie nochmals aktiviert und gegebenenfalls modifiziert. Durch die Behandlung der Räte-demokratie wird das Konzept „Demokratie“ schließlich um eine Facette erweitert.

Material 1a

Die hier angeführten Definitionen können für fortgeschrittene Lernende zur Aktivierung ihres Vorwissens ausreichend sein.³⁵⁶ Das „Demokratiezentrum“ stellt zur Geschichte Österreichs umfassende Materialien online zur Verfügung, in denen unter anderem auch auf die Merkmale des Faschismus eingegangen wird (Material 1b)³⁵⁷.

16 Diktatur gegen Demokratie

1.3 Umstrittene Begriffe: Faschismus – Totalitarismus – politische Religion

Die neuen politischen Herrschaftssysteme im Europa des frühen 20. Jhs. konnten mit Begriffen wie „Diktatur“ oder „Tyrannis“ nur unzureichend beschrieben werden. So wurden neue Konzepte zur ihrer Erklärung entwickelt.

- Die Regime Mussolinis, Dollfuß', Salazars und Francos fasste man unter dem Begriff **Faschismus** zusammen.
- Um die Diktaturen Hitlers und Stalins zu benennen und die Parallelen zwischen diesen Systemen aufzuzeigen, verwendete man den Begriff **Totalitarismus**.
- Der Terminus **Politische Religion** wurde 1938 vom Politologen Eric Voegelin in seinem Werk „Die politischen Religionen“ geprägt und diente auch nach 1945 noch zur Beschreibung totalitärer Staaten. Angewendet auf die NS-Zeit besagt er, dass Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten in Hitler einen neuen Erlöser, im Nationalsozialismus ihre neue Religion gesehen haben.

Bis heute definiert man diese Begriffe unterschiedlich und heftige Debatten begleiteten und begleiten ihre Verwendung.

Faschismus

Eintrag aus dem österreichischen „Politik-Lexikon für junge Leute“ (2008)

Faschismus war eine Herrschaftsform, die vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in vielen europäischen Ländern verbreitet war. Faschistische Systeme waren Diktaturen, ihre VertreterInnen und Anhängerschaft waren gegen die Demokratie eingestellt. Es gab nur eine politische Partei (andere Parteien waren verboten), massiven Terror und Gewalt gegen Andersdenkende, keine Meinungs-freiheit und keine freie Presse. Viele politische Gegner und Gegnerinnen des Faschismus wurden eingesperrt, gefoltert und ermordet.

Die bekanntesten faschistischen Diktaturen waren jene in Italien von 1922 bis 1945 (der Führer – auf Italienisch „Duce“ – war Benito Mussolini), in Spanien zwischen 1939 und 1975 (unter General Franco), in Portugal von 1924 bis 1974 (einer der wichtigsten Führer dort war António de Oliveira Salazar) oder in Österreich von 1933 bis 1938 (unter Engelbert Dollfuß und Kurt Schuschnigg). [...] Eine besonders brutale Form von Faschismus war der Nationalsozialismus. Von den Nazis wurden [...] systematisch Millionen von Menschen ermordet (Holocaust).

Gärtner, Politiklexikon für junge Leute, 2008, S. 76 f.

Totalitarismus

Eintrag aus dem digitalen Politiklexikon der deutschen Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

Totalitarismus bezeichnet eine politische Herrschaft, die die uneingeschränkte Verfügung über die Beherrschten und ihre völlige Unterwerfung unter ein (diktatorisch vorgegebenes) politisches Ziel verlangt. Totalitäre Herrschaft, erzwungene Gleichschaltung und unerbittliche Härte werden oft mit existenz-bedrohenden (inneren oder äußeren) Gefahren begründet, wie sie zunächst vom Faschismus und vom Nationalsozialismus, nicht zuletzt auch im Sowjetkommunismus Stalins von den Herrschenden behauptet wurden. Insofern stellt der Totalitarismus das krasse Gegenteil des modernen freiheitlichen Verfassungsstaates und des Prinzips einer offenen, pluralen Gesellschaft dar.

www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=JOGNZB (Mai 2015)

Im Zusammenhang mit der Kritik am Dresdener Hannah-Arendt-Institut wurde in deutschen Medien intensiv über die Bedeutung von Totalitarismus-Forschung diskutiert.

Über Nationalsozialismus UND Kommunismus reden

Ausschnitt, Thomas Schmid, Lektor, Journalist und Herausgeber der WELT-Gruppe, in WELT-Online vom 02. 12. 2010

Man sollte durchaus weiterhin über Totalitarismus reden und streiten. Es mag sein, dass der Begriff Gefahr läuft, leer zu werden. Doch er enthält auch so etwas wie einen Auftrag: die beiden Großverbrechen des 20. Jahrhunderts, das eine so rätselhaft wie das andere, nicht aus den Augen zu verlieren und immer wieder von Neuem gegeneinander zu stellen, zu vergleichen, zu wägen.

© Axel Springer AG 2012. Alle Rechte vorbehalten
www.welt.de/kultur/article11344085/Ueber-Nationalsozialismus-UND-Kommunismus-reden.html (Mai 2015)

³⁵⁶ Verlag E. DORNER GmbH (Hg.), GO! Geschichte Oberstufe 7 (Wien 2018) 16.

³⁵⁷ gekürzter und adaptierter Text: vgl. *Demokratiezentrum Wien* (Hg.), *Der autoritäre „Ständestaat“ / Austrofaschismus 1933–1938*. online unter: <http://www.demokratiezentrum.org/themen/demokratieentwicklung/1918-1938/staendestaat.html> (3. 4. 2018).

Der autoritäre "Ständestaat" / „Austrofaschismus“ 1933-1938

Am 4. März 1933 nutzte **Bundeskanzler Dollfuß** als Vorsitzender einer Regierung des "Bürgerblocks" aus Christlichsozialen, Großdeutschen, Landbund und Heimwehr eine Geschäftsordnungskrise und den Rücktritt der drei Parlamentspräsidenten dazu, das Parlament auszuschalten. In den Folgemonaten wurden die Kommunistische Partei (KPÖ) und die österreichische NSDAP verboten. Neben der **Ausschaltung des Parlaments** folgte der weitere Abbau demokratischer Errungenschaften: die **Ausschaltung des Verfassungsgerichtshofs**, die **Einschränkung von Presse- und Meinungsfreiheit** und das **Streikverbot**.

Österreich lehnte sich in jenen Jahren – insbesondere auch was die intendierte ständische Gesellschaftsordnung betraf – an den **Faschismus Mussolinis** an und teilte mit den übrigen



Engelbert Dollfuß

faschistischen Strömungen folgende Merkmale: **Führerprinzip, Militarismus, Nationalismus, Antiindividualismus, Antimarxismus, staatliche Gewalt und Demokratiefeindlichkeit**. Italien trat gegenüber Deutschland – was die Sicherung der österreichischen Unabhängigkeit nach außen hin betraf – auch als Schutzmacht Österreichs auf, verlangte dafür aber eine dauerhafte Ausschaltung des Parlaments, ein Verbot der SDAP (Sozialdemokratische Arbeiterpartei) und die Förderung der **faschistischen Heimwehr**. Als "überparteiliche" politische Organisation zur Zusammenfassung aller "regierungstreuen" Kräfte wurde am 20. Mai 1933 die **Vaterländische Front** gegründet. Sie sollte nach der Auflösung aller Parteien – und dem Verbot der SDAP 1934 – alleiniger Träger der politischen Willensbildung und des "Ständestaats" sein. Die **Gegner des autoritären "Ständestaats"**

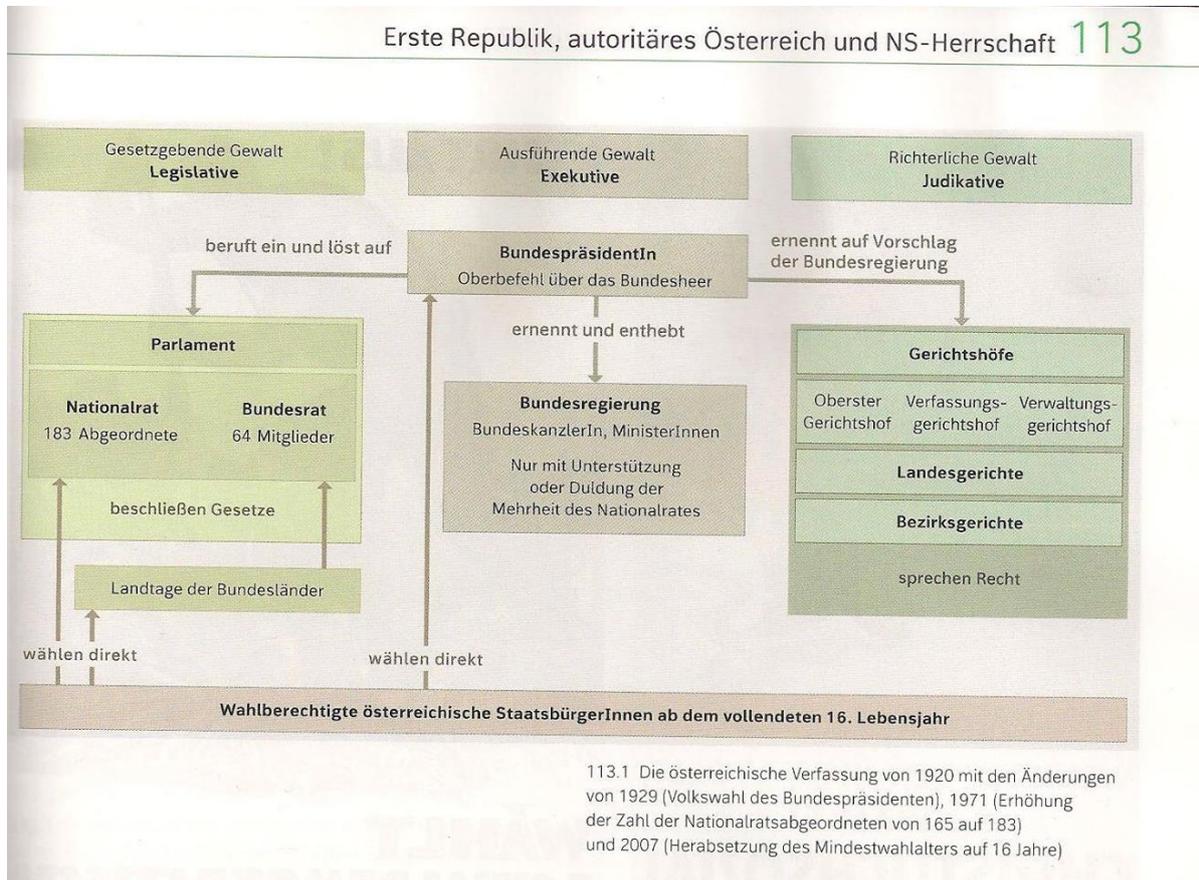
wurden verfolgt und in Anhaltelager – wie in das ab Oktober 1933 bestehende, zwischen Wien und Wiener Neustadt gelegene Lager Wöllersdorf – verbracht.

Die am 1. Mai "im Namen Gottes" verabschiedete (aber nie in Kraft getretene) Verfassung schrieb den autoritären Machtanspruch des Austrofaschismus und der Regierung Dollfuß fest. Sie ging von einer **besonderen Machtstellung des Bundeskanzlers** und dem Aufbau der **Monopolorganisation Vaterländische Front** aus und sollte zur Grundlage eines "sozialen, christlichen, deutschen Staates Österreich auf ständischer Grundlage" werden. Anvisiert wurde somit ein (berufs-)ständisches Gesellschaftsmodell, das sich **gegen den kämpferischen Klassenkampfgedanken** stellte und einem verklärten Bild des Mittelalters entstammte. Der "Ständestaat" verfolgte ein **von der katholischen Kirche getragenes**, überholtes ständisch-feudales, **hierarchisch-elitäres Gesellschaftsmodell**, das auf dem **Heer**, der **Bürokratie** und der **katholischen Kirche** als neuen Machträgern beruhte.



Material 2

Die hier abgebildete Grafik³⁵⁸ aus dem Schulbuch „GO! Geschichte Oberstufe 7“ eignet sich für einen Einstieg zum politischen System Österreichs. Für eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Thema bietet die „Demokratiewebstatt“³⁵⁹ wertvolle Materialien online an.



³⁵⁸ Verlag E. DORNER GmbH (Hg.), GO! Geschichte Oberstufe 7 (Wien 2018) 113.

³⁵⁹ Parlamentsdirektion (Hg.), Demokratiewebstatt. online unter: <https://www.demokratiewebstatt.at/> (3. 4. 2018).

Material 3:

Auszüge aus dem Artikel „Kurdisches Demokratie-Experiment in Gefahr. Afrin: Basisdemokratie mit starken Frauenrechten unter NATO-Beschuss“, der am 27. Februar 2018 auf dem Blog kontrast.at erschienen ist. Der Autor ist Thomas Schmidinger, Politikwissenschaftler und Kultur- und Sozialanthropologe. Er lehrt an der Uni Wien und der FH Vorarlberg und gilt als anerkannter Experte über den Nahen Osten und die kurdischen Gebiete.

KURDISCHES DEMOKRATIE-EXPERIMENT IN GEFAHR³⁶⁰

Afrin: Basisdemokratie mit starken Frauenrechten unter NATO-Beschuss

Der Angriff der Türkei auf die syrische Region Afrin ist auch ein Angriff auf ein politisches Experiment einer regionalen Selbstverwaltung, die in vielfacher Hinsicht ein Gegenmodell zu Erdogans Türkei darstellt. Während man in Ankara immer autoritärer herrscht, bauen die syrischen KurdInnen an einem säkularen und demokratischen Gegenmodell



Im Jänner 2014 rief die kurdisch-syrische Partei PYD (deutsch: Partei der demokratischen Union) drei autonome Kantone aus, die mittels **Rätesystem** verwaltet werden sollten. Dazu wurden in **Stadtteilen und Dörfern** Volksräte gebildet, die dann jeweils auf Gemeindeebene und dann weiter in den Regionen jeweils wieder die Basis für Räte bildeten.

Solche Räteysteme wurden in revolutionären Prozessen **immer wieder**

versucht. Räte gab es etwa im Spanischen Bürgerkrieg oder auch in der Russischen Revolution (**Sowjet = Rat** auf Russisch). Aber auch in Österreich wurden 1918 Arbeiter- und Soldatenräte gebildet, um in einem revolutionären Prozess die Habsburgermonarchie abzulösen. Heute finden wir ähnliche politischen Systeme etwa im Räteystem der **mexikanischen Zapatisten** oder eben auch bei den **syrischen Kurden**.

Unterschiede zur parlamentarischen Demokratie

Von einer parlamentarischen Demokratie unterscheiden sich Räteysteme dadurch, dass sie die **politische Herrschaft nicht an ein Parlament** bzw. Abgeordnete

³⁶⁰ gekürzter und adaptierter Text. vgl. Thomas Schmidinger, Afrin: Basisdemokratie mit starken Frauenrechten unter NATO-Beschuss. In: kontrast.at, erschienen am 27. 2. 2018. online unter: <https://kontrast.at/syrien-basisdemokratie-unter-nato-beschuss/> (3. 4. 2018).

Ergänzungen dazu aus dem Artikel: *re:volt magazine Redaktion* (Hg.), Welche Art der Selbstbestimmung? Zur Rojava-Revolution, erschienen am 10. 10. 2017. online unter: <https://revoltmag.org/articles/welche-art-der-selbstbestimmung-zur-rojava-revolution/> (3. 4. 2018).

delegieren, sondern die Räte selbst und direkt gewählt politisch agieren. Die einzelnen Mitglieder der Räte haben kein freies Mandat, sondern können durch ihre WählerInnen jederzeit wieder abberufen werden, wenn sie sich nicht dem Willen ihrer WählerInnen beugen (**imperatives Mandat**).

Im Rätssystem sind die WählerInnen zuallererst **auf lokaler Ebene organisiert**, gewählt werden Vertreter der ArbeiterInnen in einem Betrieb oder Vertreter eines Wohnviertels oder Orte. Diese Räte entsenden wiederum einige Mitglieder als „**Deputierte**“ in die nächsthöhere, übergeordneten Organisationsebene. Dieser kann etwa alle Arbeiter oder Bewohner eines Bezirks vertreten. Und auch dieser Rat entsendet wieder Vertreter an die nächsthöhere Organisationsebene.



Die **politischen Entscheidungen fallen also grundsätzlich immer auf lokaler Ebene**. Die übergeordneten Räte auf regionaler oder föderaler Ebene müssen ihre Entscheidungen immer wieder mit den lokaleren Ebenen abklären. In der Theorie entsteht so ein **direktdemokratisches System**, in dem die einzelnen Mitglieder der Räte lediglich den Willen ihrer WählerInnen weitertragen, diese aber **nicht beherrschen**.

Rätedemokratie in Syrisch-Kurdistan mit Frauenkomitees

In Syrisch-Kurdistan basiert das Rätssystem bzw. die Rätedemokratie auf Basisräten in kleinen Dörfern oder Stadtteilen, die dann auf der nächsten Ebene kommunale Räte bilden, die dann wiederum auf regionaler, kantonaler und Bundesebene zusammengeführt werden. In den Räten sind bestimmte Komitees für bestimmte Politikbereiche zuständig. Grundsätzlich wird in den Räten nach dem **Konsensprinzip** entschieden.

Auch das Justizsystem funktioniert nach dem Räteprinzip. Auf der Basisebene wurden so genannte Friedens- und Konsenskomitees eingerichtet, die in den Dörfern, Stadtteilen oder sogar Straßenzügen versuchen Konflikte zu schlichten. Auf jeder Ebene des Rätensystems gibt es Komitees, die als Gerichte fungieren.

Die **Menschen** der Viertel und Dörfer sind mittlerweile überall, wo das Rätssystem entwickelt ist, aktiv an **allen Belangen der jeweiligen Viertel und Dörfer beteiligt** und stellen sogar die erste Stufe der Selbstverteidigungsmilizen dar. Über die an die Kommunen angekoppelten Kooperativen entwickeln sie zugleich erste **Ansätze von Wirtschaftsdemokratie** in den Betrieben und von gesellschaftlicher Planung. Zudem werden **Staatsapparate**, die in bürgerlichen Staaten klassisch bürokratisch-autoritär organisiert sind, **politisiert**: So wählen die Einheiten des kurdisch dominierten **Militärs** (YPG/J) ihre eigenen OffizierInnen und sind den jeweiligen Räten rechenschaftspflichtig. Dasselbe gilt für die **Polizei** (Asayish). All dies sorgt für eine **demokratische**

Politisierung und gesellschaftliche Kontrolle.

„Alle Macht den Räten“ oder kommt die Macht doch aus den Gewehrläufen?

Praktisch stellte sich allerdings in allen Rätssystemen immer wieder die Frage, ob die Räte tatsächlich das **alleinige Entscheidungsgremium** sind und wichtige Entscheidungen nicht in anderen, weniger demokratisch legitimierten Gremien getroffen werden. Gerade in Bürgerkriegssituationen, wie es auch in Syrien der Fall ist, gewinnt in entscheidenden strategischen Fragen **oft die militärische Logik** und damit auch die militärische Struktur immer mehr an Bedeutung gegenüber den basisdemokratischen Räten. Mao Zedong sprach deshalb davon, dass die „politische Macht aus den Gewehrläufen“ käme.



Dieses Grundproblem von Rätssystemen und Demokratie in Kriegssituationen stellt sich auch in den selbstverwalteten kurdischen Gebieten Syriens. **Parallel zum Rätssystem** bilden die **militärischen Einheiten** der Volks- und

Frauenverteidigungseinheiten YPG und YPJ einen wichtigen Machtfaktor.

Jeder Ratsvorsitz hat eine Doppelführung einer Frau und eines Mannes

Bemerkenswert am politischen System der Region ist, dass nicht nur versucht wird den Frauenanteil in allen Gremien auf die Hälfte zu heben, sondern auch jeder Ratsvorsitz unter einer Doppelführung einer Frau und eines Mannes steht. Damit wird versucht, den in allen Schwesterorganisationen der PKK verbreiteten **feministischen Anspruch auf Geschlechtergerechtigkeit** umzusetzen. Solche Schritte verändern selbstverständlich nicht sofort eine patriarchal geprägte Gesellschaft, spielen aber auf einer politisch-symbolischen Ebene eine wichtige Rolle.

Und zumindest in der Theorie werden in der Demokratischen Föderation Nordsyrien auch Menschen- und Bürgerrechte garantiert, wurde die **Todesstrafe abgeschafft** und die Gleichheit aller vor dem Gesetz im so genannten „**Gesellschaftsvertrag**“ – einer Art Verfassung der Region – festgeschrieben. Nicht alle diese Vorsätze wurden bislang auch umgesetzt. Immerhin gibt es aber keine Todesurteile mehr und auf Kritik von Menschenrechtsorganisationen wurde bislang auch nicht nur mit Abwehr und Gegenwürfen reagiert, sondern mit dem Eingeständnis, noch weiter an den selbstgesteckten Zielen arbeiten zu müssen.

Merkmale von Staatssystemen

Merkmale	Faschismus: Bsp. „Ständestaat“ / Austrofaschismus 1933–1938	Parlamentarische Demokratie: Bsp. Österreich	Rätedemokratie: Bsp. Syrisch-Kurdistan
Art des politischen Systems			
Freie Wahlen			
Freies oder. Imperatives Mandat			
Presse- und Meinungsfreiheit			
Gewaltenteilung			
Die politische Herrschaft ist...			
Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung			
Rolle politischer Parteien			
Möglichkeiten der Mitbestimmung in: Wirtschaft Polizei/Militär Justiz			
Politische Macht anderer Akteure			

Merkmale von Staatssystemen

Merkmale	Faschismus: Bsp. „Ständestaat“ / Austrofaschismus 1933–1938	Parlamentarische Demokratie: Bsp. Österreich	Rätedemokratie: Bsp. Syrisch-Kurdistan
Art des politischen Systems	Diktatur	Demokratie	Demokratie
Freie Wahlen	Nein	Ja	Ja
Freies oder. Imperatives Mandat	–	Frei	Imperativ
Presse- und Meinungsfreiheit	Nein	Ja	Ja
Gewaltenteilung	Nein	Ja	Nein
Die politische Herrschaft ist...	beim Führer und seiner Partei.	vom Volk an das Parlament delegiert	vom Volk an direkt gewählte Räte delegiert, die jederzeit wieder abgewählt werden können.
Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung	Der Führer und die Partei bestimmen die Politik und Gesellschaft.	*Wahlen alle 4/5 Jahre *Initiierung von Volksbegehren *Mitarbeit in einer Partei *...	*monatliche Treffen im lokalen (Möglichkeit, den Deputierten abzuwählen) *Mitarbeit in Kommissionen
Rolle politischer Parteien	Einparteiensystem; diese wird vom Führer geleitet	sehr wichtig; Parlament wird mit Vertretern politischer Parteien besetzt, aus denen sich auch oft die Mitglieder der Bundesregierung rekrutieren;	eher unwichtig; durch imperatives Mandat ist ein Deputierter seinem Wahlkreis verpflichtet und nicht der Partei
Möglichkeiten der Mitbestimmung in: Wirtschaft Polizei/Militär Justiz	Keine	Betriebsratswahlen	Direktdemokratische Kontrolle aller gesellschaftlich relevanten Bereiche
Politische Macht anderer Akteure	Keine; *ev. Geldgeber der Partei, Militär	*Gewerkschaften *Wirtschaftsvertreter *NGOs *Konzerne durch Lobbying	*militärische Einheiten (YPG und YPJ)

Material 5:

Planspiel: Rätedemokratie

In eurem neu gegründeten Staat (_____), der auf einer rätedemokratischen Struktur aufbaut, müsst ihr die Regeln des Zusammenlebens erst festlegen. Heute steht das Thema Gleichheit/Ungleichheit auf dem Programm. Euer Referenzpunkt ist die gegenwärtige österreichische Gesellschaft. Beschließt in eurer Basisgruppe eine Position, die ein aus eurer Basisgruppe gewählter Rat in der höheren Ebene, dem „Volksrat“, vertritt.

Folgende Frageimpulse können euch dabei helfen:

1. Wie hoch soll der Unterschied zwischen niedrigstem und höchstem Einkommen maximal sein? Soll es überhaupt eine Grenze geben?
2. Soll es eine Obergrenze für Vermögen von Privatpersonen/Unternehmen geben?
3. In welchem Verhältnis sollen „Leistung“ und „Einkommen“ stehen? Wodurch wird „Leistung“ definiert?
4. Soll es ein Mindesteinkommen für alle geben? Falls ja, soll dieses von der Arbeit abhängen oder auch für Personen gelten, die nicht arbeiten können/wollen?
5. Soll es einen Unterschied zwischen Einkommen von Männern und Frauen geben?
6. Soll Hausarbeit entlohnt werden? Wenn ja, wie hoch?
7. ...

Aktionskarten:

Aktionskarte	Aktionskarte
Betrifft: einen Rat	Betrifft: alle Räte
Ein reicher Unternehmer bietet dir 100.000 € dafür, dass du gegen eine Obergrenze von Einkommen lobbyierst und stimmst. Du lässt dich auf den Vorschlag ein	Ihr beschließt, dass ihr aufgrund eurer politischen Arbeit für die Gemeinde eine Gehaltserhöhung von 100 % verdient.
Aktionskarte	Aktionskarte
Betrifft: alle Räte	Betrifft: alle Räte
Euer Staat wird von einem Feind angegriffen. Wenn die Soldaten innerhalb von 90 Sekunden Marschbefehl erhalten, könnt ihr die Invasion höchstwahrscheinlich noch stoppen, auch wenn dabei einige Menschen umkommen werden und ihr Prinzipien des Rätessystems brecht. Falls ihr keinen Marschbefehl gebt, ist die Zukunft eures Gemeinwesens und euer persönliches Leben in Gefahr.	Um nicht ständig eure Basisgruppen informieren zu müssen, beschließt ihr, die Treffen in den Basisgruppen nur alle vier Jahre abzuhalten und dort alle Maßnahmen gemeinsam zu beschließen. Diesen Vorschlag müsst ihr allerdings von den Basisgruppen bestätigen lassen.
Aktionskarte	Aktionskarte
Betrifft: alle Basisgruppen	Betrifft: einen Rat
Ihr stellt in euren Diskussionen fest, dass die Abstimmungen innerhalb der Gruppe oft schwierig sind und es ganz unterschiedliche Interessen gibt. Nur mit „Ja“ oder „Nein“ auf einen Vorschlag zu antworten, erscheint euch zu wenig. Ihr entdeckt als neue Möglichkeit der Entscheidungsfindung das „Systemische Konsensieren“.	Du besitzt selbst sehr hohes Vermögen, dass du auf keinen Fall durch eine Vermögensobergrenze verlieren möchtest. Du stimmst deshalb dagegen.
Aktionskarte	Aktionskarte
Betrifft:	Betrifft:

7 Fazit

Die vorliegende Diplomarbeit hat auf Basis fachdidaktischer Literatur den Versuch unternommen, strukturgeschichtliche und herrschaftskritische Perspektiven in den Regelgeschichtsunterricht zu implementieren. Als Basis diente dafür das Buch „Das Ende der Megamaschine“ von Fabian Scheidler.

Unter den fachdidaktischen Prinzipien wurde der Handlungsorientierung besonderer Stellenwert beigemessen, wobei eine klare Abgrenzung der einzelnen Prinzipien weder möglich noch sinnvoll ist. Als besonders gut mit handlungsorientierten Methoden harmonierend haben sich dabei die Prinzipien forschend-entdeckendes Lernen, exemplarisches Lernen, Problemorientierung und Multiperspektivität sowie Gegenwarts- bzw. Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler erwiesen. Die Prozessorientierung als weiteres unterrichtsleitendes Prinzip stellt einen fundamentalen Bestandteil von handlungsorientiertem Unterricht dar, aber auch das konzeptuelle Lernen findet sich in dieser Form des Unterrichts wieder, wie das in den ausgearbeiteten Unterrichtsbeispielen am Thema „Märkte“ und „Demokratie“ deutlich wird.

Lerntheoretisch lässt sich der Einsatz handlungsorientierter Methoden im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung durch allgemeinpädagogische, kognitionspsychologische und lernpsychologische Begründungen legitimieren. Alleine die Sprache in Bezug auf Lernen – be-greifen, er-arbeiten, Informationen auf-nehmen – offenbart die enge Verbindung zwischen Denken und Handeln. Kognitionspsychologische Forschungen zeigen, dass Menschen einen Lerninhalt umso besser in unterschiedlichen Kontexten nutzen können, je vielfältiger sie ihn abgespeichert haben. Durch die ausgewogene Beanspruchung beider Gehirnhälften im handlungsorientierten Unterricht wird dieser Erkenntnis Rechnung getragen.

Verschiedene Lernverfahren in den Blick nehmend eignen sich vor allem erarbeitende und forschend-entdeckende Lernverfahren für eine Verbindung mit Handlungsorientierung, da sie die Eigenaktivität der Lernenden – in unterschiedlichem Ausmaß – fördern. Jedoch haben auch die darbietenden Lernverfahren ihre Berechtigung in modernem Unterricht, beispielsweise dann, wenn unter Berücksichtigung knapper Zeit Methoden erklärt werden oder deklaratives Wissen vermittelt wird.

Für die Planung von Unterrichtseinheiten mit handlungsorientiertem Charakter stellt sich sehr rasch die Frage nach der dafür vorgesehenen Zeit. Je nach Verfügbarkeit bieten sich verschiedene Methoden für die Behandlung eines Themas an. Wie in den

Unterrichtsbeispielen gezeigt wurde, können handlungsorientierte Sequenzen in jede Unterrichtseinheit eingebaut werden, beispielsweise wenn Lernende durch die Methode „Markt“ ihr erworbenes Wissen mit anderen teilen, in einer „Galerie“ Handlungsprodukte ausgestellt werden oder durch „Statuentheater“ eine historische Situation dargestellt wird. Bei der Planung der Unterrichtseinheiten soll allerdings nicht die Methode im Zentrum stehen, sondern der geplante Wissens- bzw. Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler.

Die Reflexion muss in handlungsorientierten Unterrichtseinheiten immer mitgeplant werden, denn erst durch sie kann in den Lernenden ein Bewusstsein für die Handlungsspielräume von Menschen – in der Vergangenheit und in der Gegenwart – entstehen, was vor allem in Bezug auf die Politische Bildung von großer Bedeutung ist.

In einem weiteren Kapitel wurde gezeigt, dass Fabian Scheidler mit seiner Gesellschaftsanalyse und der Aufforderung, die „Megamaschine“ zum Stillstand zu bringen, nicht alleine dasteht.

Aus dem Bereich der Ökologie weißt Wolfgang Pekny seit Jahrzehnten mit Vehemenz auf die von der globalen Klimaerwärmung ausgehenden Gefahren hin. Globale Gefahren stehen auch im Mittelpunkt der Betrachtungen des renommierten deutschen Soziologen Ulrich Beck. Die heutige Welt wurde durch die Erfolge der Moderne und technologische Errungenschaften zur Weltrisikogesellschaft, in der Gefahren entstanden, die von allen Menschen auf dem Globus geteilt werden. Sie sind nicht durch fehlerhaftes Verhalten einzelner entstanden, sondern werden systematisch hervorgerufen. Die globalen Gefahren – wie Klimawandel, Finanzkrisen und Atomwaffen – haben die Menschen schicksalhaft miteinander verbunden.

Aus politikwissenschaftlicher Perspektive konstatieren Brand und Wissen eine multiple Krise, die durch die Logik der „imperialen Lebensweise“ hervorgerufen wurde. Diese Logik – die sich durch Kapitalakkumulation, expansives Wirtschaften und die Ausbeutung natürlicher Ressourcen auszeichnet – evoziert immer stärkere Krisen, die schlussendlich zum Systemkollaps führen können. Der Ökonom Niko Paech stellt ebenso eine Überlastung der Ökosphäre durch die gegenwärtige Form des menschlichen Lebens auf dem Planeten Erde fest. Er fordert einen radikalen Systemwechsel, in der globalisierte Wertschöpfungsketten wieder auf ein Minimum beschränkt werden und Tätigkeiten, die zu Subsistenz und Suffizienz beitragen, im Vergleich zur Lohnarbeit stark aufgewertet

werden. Die hier vorgestellten Analysen eint, dass sie keine oberflächlichen Veränderungen des Systems anstreben, sondern an seinen Wurzeln ansetzen.

Die Entstehungsgeschichte des gegenwärtigen Systems stellt den Kern von „Das Ende der Megamaschine“ dar. Es ist die Grundlage für diese Diplomarbeit, weshalb in einem eigenen Kapitel nicht nur eine Zusammenfassung des Buches vorgenommen, sondern es durch eine Beschäftigung mit dem Autor auch kontextualisiert wurde. Die genaue Beschäftigung mit dem Lehrplan der AHS und einer BHS hat gezeigt, dass zur Erreichung der darin festgeschriebenen Bildungs- und Unterrichtsziele der Blick „von unten“ – also der Verliererinnen und Ausgegrenzten des aktuellen Systems – notwendigerweise Teil des Unterrichts sein muss. Das Gefühl der Solidarität mit den Schwachen und „am Rande stehenden“ kann in den Lernenden wohl am besten durch einen Unterricht hervorgerufen werden, der die historischen Ursachen für ihre gesellschaftliche Außenseiterstellung beleuchtet.

Bei der Ausarbeitung der Unterrichtsbeispiele hat sich gezeigt, dass eine Diplomarbeit alleine nicht dazu imstande ist, um die vielen von Scheidler aufgezeigten Zusammenhänge und in Schulbüchern „unsichtbaren“ Themen zu behandeln. Für einen Geschichtsunterricht, der eine Perspektive „von unten“ einzunehmen versucht, bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer bzw. Studierende noch viel Arbeit in die Ausarbeitung entsprechender Unterrichtsmaterialien stecken müssen.

In dieser Diplomarbeit wurden zu folgenden Themenkomplexen Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet: „Die Entstehung von Märkten“, „Die ‚Entdeckung‘ Amerikas“, „Die Geschichte der Aktiengesellschaft“ und „Staatsysteme: Fokus Rätedemokratie“. In ihnen wurde der Versuch unternommen, auf die Wurzel gegenwärtiger Strukturen zu fokussieren und den Blick auf jene zu richten, die durch den Zufall der Geburt „am Rande stehende“ sind. Die Unterrichtskonzepte wurden methodisch anspruchsvoll und unter Berücksichtigung der im ersten Teil erarbeiteten Theorie verfasst und liegen zur Anwendung in der Praxis bereit. Ihre Qualität für einen herrschaftskritischen und strukturgeschichtlichen Unterricht müssen sie nun in der praktischen Umsetzung beweisen.

8 Bibliografie

8.1 Primärliteratur

Fabian *Scheidler*, Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation (Wien ⁶2015).

8.2 Sekundärliteratur

APA (Hg.), Rechtspopulisten in EU-Regierungen (noch) die Ausnahme. 14. Dezember 2017. Online unter: <https://derstandard.at/2000070330863/Rechtspopulisten-in-EU-Regierungen-noch-die-grosse-Ausnahme> (29. 1. 2018).

Michele *Barricelli*, Problemorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. ⁵2016) 78–90.

Ulrich *Beck*, Weltrisikogesellschaft. Die globalen Gefährdungen – vom Terror bis zum Klimawandel (Frankfurt/Main 2007).

Ulrich *Beck*, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung (Frankfurt/Main 1997).

Klaus *Bergmann*, Multiperspektivität. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. ⁵2016) 65–77.

Klaus *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. ⁵2016) 91–112.

Augusto *Boal*, Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler (Frankfurt/Main 1989).

Bodo von *Borries*, Wissenschaftsorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. ⁵2016) 30–48.

Bodo von *Borries*, Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und

Geschichtspolitik. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard *Schneider*, Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts (Schwalbach/Ts. 2001) 7–32.

Ulrich *Brand*, Markus *Wissen*, Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus (München ⁴2017).

Thomas Martin *Buck*, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 289–302.

Roland *Burkhart*, Kommunikationswissenschaft (Wien/Köln/Weimar ⁴2002).

Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (München/Wien 2007).

Barbara *Dmystrasz*, Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: *Bundesministerium für Bildung und Frauen* (Hg.), Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 11–14.

Alois *Ecker*, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara *Dmystrasz*, Alois *Ecker*, Irene *Ecker* Friedrich *Öhl* (Hg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (²2012) 38–50.

Silvia *Federici*, Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im neoliberalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution (Berlin 2012).

Walter *Gagel*, Wissenschaftsorientierung. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung (3. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007) 156–168.

Alfred *Germ*, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele (Wien 2015).

Hermann *Giesecke*, Methodik des politischen Unterrichts (Weinheim 1973).

Tilmann *Grammes*, Kontroversität. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung (4. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014) 266–274.

Tilmann *Grammes*, Exemplarisches Lernen. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung (4. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014) 249–257.

Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung (Wien/Köln/Weimar 2010).

Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014).

Thomas *Hellmuth*, Unterricht als soziales System. Das didaktische Prinzip der Prozessorientierung (Oktober 2015). Online unter: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=579> (17. 1. 2018).

vgl. Thomas *Hellmuth*, A Plea for Historytelling. In: Public History Weekly (2016). online unter: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-9/plea-historytelling-classroom/> (9. 5. 2018).

Gerhard *Henke-Bockschatz*, Forschend-entdeckendes Lernen. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2016) 15–29.

Meike *Hensel-Grobe*, Problemorientierung und problemlösendes Denken. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 2 (Schwalbach/Ts. 2012) 50–63.

Bernd *Janssen*, Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag (3. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts 2007).

Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung 29 (2008) 5-14.

Reinhard *Krammer*, Geschichte und politische Bildung. In: Ingo *Juchler* (Hg.), Kompetenzen in der politischen Bildung (Schwalbach/Ts. 2010) 46–58.

Dirk *Lange*, Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens (Schwalbach/Ts. 2004).

Konrad P. *Liessmann*, Bildung als Provokation (Wien 2017).

Niklas *Luhmann*, Funktionen und Folgen formaler Organisationen (Berlin 1972).

Martin *Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 281–288.

Ulrich *Mayer*, Nur ein „herausragender Praktiker?“. Ein neuer Zugang zur Geschichtsmethodik Hans Ebelings. In: Jan P. *Bauer*, Johannes *Meyer-Hamme*, Andreas *Körber* (Hrsg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen* 477–497.

Martha *Nussbaum*, Patriotism and Cosmopolitanism. In: Martha *Nussbaum* (Hg.), *For Love of Country?* (Boston 2002) 3–20.

Niko *Paech*, *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie* (München 2012).

Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2004) 152–171.

Jelko *Peters*, *Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht. 128 Anregungen und Vorschläge zur Gestaltung des historischen Lernens und Entwicklung von Lernaufgaben* (Mörtenbach 2016).

Sibylle *Reinhardt*, Handlungsorientierung. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (4. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014) 275–283.

Wolfgang *Sander*, *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (3. durchges. Auflage Schwalbach/Ts. 2008).

Gerhard *Schneider*, Einstiege. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2004) 595–618.

Gerhard *Schneider*, *Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtestunden* (Schwalbach/Ts. 2001).

Waltraud *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Bd. 54, Heft 2 (2008) 198–212.

Bärbel *Völkel*, Handlungsorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2016) 49–64.

Bärbel *Völkel*, *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht* (3. durchg. und überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2012).

Birgit *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders (Schwalbach/Ts. 2011).

Gerhard *Wöll*, Handeln. Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht (Hohengehren 1998).

8.2.1 Internetquellen

BMBWF, Lehrpläne der AHS-Oberstufe (Fassung vom 1. 9. 2017). online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (21. 3. 2018).

BMBWF, Lehrplan der Handelsakademie (Fassung vom 24. 8. 2014). online unter: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf (22. 3. 2018).

Walter *Friedl*, Jean Ziegler: An der „Abbruchkante der Zeit“. In: *kurier.at* (26. 3. 2015). online unter: <https://kurier.at/wirtschaft/jean-ziegler-an-der-abbruchkante-der-zeit/121.461.393> (22. 3. 2018).

footprint.at, *Greenpeace* (Hg.), Interview mit Wolfgang Pekny. online unter: <https://vimeo.com/87549084> (9. 5. 2018).

Hueber Verlag (Hg.), Wie sie Paare und Gruppen bilden können... online unter: <https://www.hueber.de/media/36/Gruppen-bilden.pdf> (20. 3. 2018).

Tobias *Krone*, Dem Raumschiff Erde gehen die Vorräte aus. In: *www.br.de* (8. 8. 2016). online unter: <https://www.br.de/puls/themen/welt/interview-welterschoepfungstag-wolfgang-pekny-100.html> (9. 5. 2018).

Niko *Paech*, Befreiung vom Überfluss. online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=HdADVpIczwA&t=2757s> (6. 3. 2018).

Plattform Footprint (Hg.), Footprint. online unter: <http://www.footprint.at/> (3. 4. 2018).

polipedia.at (Hg.), Wahlen zum Klassensprecher/zur Klassensprecherin (erschieden am 13. 12. 2013). online unter: <http://www.polipedia.at/tiki-index.php?page=Wahlen+zum+Klassensprecher%2Fzur+Klassensprecherin> (15. 5. 2018).

Fabian *Scheidler* (Hg.), Fabian Scheidler. Autor. online unter: <http://www.megamaschine.org/autor/> (26. 1. 2018).

Fabian *Scheidler* (Hg.), Pressezitate: online unter: <http://www.megamaschine.org/presse/#zitate> (26. 1. 2018).

Fabian *Scheidler* (Hg.), News. Achte, überarbeitete Auflage von „Das Ende der Megamaschine“ erschienen. online unter: <http://www.megamaschine.org/2016/12/20/achte-ueberarbeitete-auflage-von-das-ende-der-megamaschine-erschieden/> (26. 1. 2018).

Ken *Silverstein*, Ford and the Führer. In: The Nation (24. 1. 2000). online unter: <https://www.thenation.com/article/ford-and-fuhrer/> (28. 3. 2018).

8.3 Quellenangaben für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien

8.3.1 Textquellen

Adidas AG (Hg.), Gesellschaftliches Engagement. Unterstützung für Flüchtlinge. online unter: <https://www.adidas-group.com/de/nachhaltigkeit/menschen/gesellschaftliches-engagement/#/adidas-fund/unterstuetzung-fur-fluechtlinge/> (8. 3. 2018).

Adidas AG (Hg.), Beschäftigte in unserer Beschaffungskette. Unser Ansatz zur Zahlung angemessener Löhne. online unter: <https://www.adidas-group.com/de/nachhaltigkeit/menschen/beschaeftigte-unserer-beschaeftigungskette/#/timeline-for-research-guidance-on-fair-compensation/> (8. 3. 2018).

Allianz Elementar Versicherungs-Aktiengesellschaft (Hg.), Allianz Gruppe in Österreich mit dem TRIGOS Österreich 2015 ausgezeichnet. online unter: <https://www.allianz.at/ueber-allianz/allianz-lichtblicke/lichtblicke/trigos-auszeichnung-2015/> (15. 5. 2018).

Allianz Elementar Versicherungs-Aktiengesellschaft (Hg.), Nachhaltigkeit in der Veranlagung. online unter: <https://www.allianz.at/ueber-allianz/allianz-lichtblicke/lichtblicke/nachhaltigkeit-in-der-veranlagung/> (15. 5. 2018).

Allianz Elementar Versicherungs-Aktiengesellschaft (Hg.), Umweltmanagement der Allianz. online unter: <https://www.allianz.at/ueber-allianz/allianz-lichtblicke/lichtblicke/interview-trinkl/> (15. 5. 2018).

Roland *Bernhard*, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts (Göttingen 2013).

Christian *Bruch*, Henry Ford und die Nazis. In: Spiegel online (29. 7. 2008). online unter: <http://www.spiegel.de/einestages/henry-ford-und-die-nazis-a-947358.html> (29. 3. 2018).

Demokratiezentrum Wien (Hg.), Der autoritäre „Ständestaat“ / Austrofaschismus 1933–1938. online unter: <http://www.demokratiezentrum.org/themen/demokratieentwicklung/1918-1938/staendestaat.html> (3. 4. 2018).

Friedrich *Engels*, Die Lage der arbeitenden Klasse in England (1845). In: *Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED* (Hg.), Karl Marx Friedrich Engels Werke Bd. 2 (Berlin 1962).

Ernst Klett Verlag (Hg.), Infoblatt Fordismus. online unter: <https://www.klett.de/alias/1010825> (28. 3. 2018).

firma.de (Hg.), Vor- und Nachteile einer AG. online unter: <https://www.firma.de/firmengruendung/vor-und-nachteile-einer-ag/> (15. 5. 2018).

Günter *Maier*, Taylorismus. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/taylorismus-48480> (28. 3. 2018).

Manz Verlag Schulbuch GmbH (Hg.), Betriebswirtschaft HAK II (Wien 2005).

Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2004).

Parlamentsdirektion (Hg.), Demokratiewebstatt. online unter: <https://www.demokratiewebstatt.at/> (3. 4. 2018).

Praetor Intermedia UG (Hg.), Übereinkommen über die Rechte des Kindes. online unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> (20. 3. 2018).

re:volt magazine Redaktion (Hg.), Welche Art der Selbstbestimmung? Zur Rojava-Revolution, erschienen am 10. 10. 2017. online unter: <https://revoltmag.org/articles/welche-art-der-selbstbestimmung-zur-rojava-revolution/> (3. 4. 2018).

Larry *Rother*, Ford Motor is Linked to Argentina's "Dirty War". In: The New York Times (27. 11. 2002). online unter: <https://www.nytimes.com/2002/11/27/world/ford-motor-is-linked-to-argentina-s-dirty-war.html> (29. 3. 2018).

Udo *Sautter*, Die 101 wichtigsten Personen der Weltgeschichte (München 2002).

Franz *Schellhorn*, Reich auf Kosten der Armen. In: profil.at, erschienen am 27. 1. 2018. online unter: <https://www.profil.at/meinung/franz-schellhorn-reich-kosten-armen-8758747> (15. 5. 2018).

Thomas *Schmidinger*, Afrin: Basisdemokratie mit starken Frauenrechten unter NATO-Beschuss. In: kontrast.at, erschienen am 27. 2. 2018. online unter: <https://kontrast.at/syrien-basisdemokratie-unter-nato-beschuss/> (3. 4. 2018).

Adam *Smith*, Der Wohlstand der Nationen. In: Sven *Horn* (Hg.), Klassiker der Ökonomie Bd. 6 (2. überarb. Aufl. Berlin 2014).

Joseph *Townsend*, A Dissertation on the Poor Laws; zit. nach Karl *Polanyi*, Die Große Transformation (Frankfurt/Main 1978).

Veritas Verlag (Hg.), Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 6. Geschichte und Politische Bildung für die 6. Klasse (Linz ²2006).

Verlag E. DORNER GmbH (Hg.), GO! Geschichte Oberstufe 7 (Wien 2018).

Max *Wallace*, The American Axis. Henry Ford, Charles Lindbergh, and the Rise of the Third Reich (New York 2003).

Klaus *Werner*, Hans *Weiss*, Das neue Schwarzbuch Markenfirmen. Die Machenschaften der Weltkonzerne (Wien ⁷2003).

8.3.2 Bildquellen

Hiway Markets Ltd (Hg.), Volatile Markets. online unter: https://www.hiwayfx.com/sites/default/files/uploads/volatile_fx_markets_small.jpg (9. 3. 2018).

Holiday Check Online Reisebüro (Hg.), [keine Angabe] online unter: https://media-cdn.holidaycheck.com/w_1024,h_768,c_fit,q_80/ugc/images/a86bf3d3-34cd-31d7-ac51-4224a4ae78b9 (9. 3. 2018).

Verein Stadtmarketing (Hg.), Schärftage bei den Waidhofner Märkten. online unter: http://www.waidhofen-ganz-deine-einkaufsstadt.at/media/dsc_0006_web.jpg (9. 3. 2018).

8.3.3 Ton- und Filmaufnahmen

Universum Film, Oliver Twist [DVD], 125 Minuten (2006).

Weltspiegel, Afrin: Worum geht es im Konflikt? (7. 3. 2018). online unter: <https://www.facebook.com/Weltspiegel/videos/10156040299773886/> (4. 4. 2018).

9 Anhang

9.1 Abstract (deutsche Version)

Unter Berücksichtigung der aktuellen Forschungsliteratur wurden in einem theoretischen Teil die fachdidaktischen Unterrichtsprinzipien für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung dargestellt, wobei ein spezieller Fokus auf das Prinzip der Handlungsorientierung gelegt wurde. Dieses verspricht durch eine Verschränkung von Denken und Handeln besonders nachhaltigen Lernerfolg und kann überdies entscheidend zur Motivation von Schülerinnen und Schülern beitragen. Auf inhaltlicher Ebene wurde die Grundlage dieser Diplomarbeit – das Buch „Das Ende der Megamaschine“ von Fabian Scheidler – durch wissenschaftliche Betrachtungen aus den Bereichen Ökologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie untermauert. Eine kapitelweise vollzogene Zusammenfassung des Buches stellt die Basis für vier entwickelte Unterrichtskonzepte dar. In begründeter Form wurden dafür die Themen *Märkte*, *Entdeckung Amerikas*, *Aktiengesellschaften* und *(Räte)Demokratie* ausgewählt. Unter Berücksichtigung der gesetzlichen Bestimmungen durch den Lehrplan stehen als Ergebnis dieser Diplomarbeit vier zwei bis sechs stündige Themenkomplexe zur Anwendung in der Praxis bereit.

9.2 Abstract (english version)

Considering the latest scientific research, the first part of this diploma thesis deals with specific didactic principals for the subject “History and Social Studies/Education for Democratic Citizenship”. The principle of action orientation (“Handlungsorientierung”), which is proven to motivate pupils and to support sustainable learning success through the combination of thinking and acting, is in the centre of attention. The book “Das Ende der Megamaschine” (“The End of the Mega-Machine”), written by Fabian Scheidler, analyzes the roots of the world system our society is living in today and provides the content for the application of the didactic principals with the aim to design and prepare teaching material. The causal relationships and systemic features presented by Scheidler are scientifically well supported and reinforced by scholars and scientists in a variety of fields, such as ecology, sociology, political science and economics. Based on the summary of this system history book throughout each chapter, four teaching concepts have been developed. The concepts treat the topics *markets*, *discovery of America*, *stock companies* and *(council) democracy*. In consideration of the curriculum and its legal requirements, the outcome of this diploma thesis is four subject areas designed along a diversity of didactic principals and including an abundance of methods, awaiting implementation in the education system.