

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Christoph Kühberger

Weltordnungsmodelle Historisch-politisches Lernen mit Konzepten

Bezug zum Informationsteil	Wolfgang Sander: Macht als Basiskonzept politischer Bildung
Zielgruppe	Oberstufe/Sekundarstufe II; SchülerInnen der 9.–13. Schulstufe
Kompetenz	Politische und historische Sachkompetenz
Vier Weltordnungsmodelle	Annäherung an das Thema Globalisierung wird oft als Hülsenbegriff verwendet, um ganz unterschiedliche Vernetzungsformen auf globaler Ebene zu bezeichnen. Greift man auf das Theorieangebot der Lehre von den internationalen Beziehungen zurück, gelingt es, die machtpolitischen Bestrebungen von Staaten im Bezug auf die Welt ihren Intentionen nach zu ordnen. Man kann dabei etwa vier Weltordnungsmodelle unterscheiden, die jedoch in der Vergangenheit nicht nacheinander auftraten, sondern auch nebeneinander existierten und noch existieren (vgl. Kasten „Weltordnungsmodelle“). Unberücksichtigt bleibt hier das Modell „Global Governance/Weltstaat“, das jedoch durchaus zusätzlich herangezogen werden könnte. ¹
Historische Fallbeispiele	Versucht man diese theoretischen Konzepte auf historische Fallbeispiele anzuwenden bzw. mit den Schülerinnen und Schülern über Erklärungsansätze nachzudenken, kann es gelingen, historische bzw. politische Sachkompetenz anzubahnen. Dies meint, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, Fachkonzepte – hier aus dem Bereich der internationalen Politik – konstruktiv und kritisch zu nutzen. ²
Historischer Längsschnitt	Es kann auf diese Weise gelingen, einen historischen Längsschnitt zu Konzepten der Weltordnung zu gestalten. Das tragende Element stellen dabei die theoretischen Modelle dar, die auf unterschiedliche Fallbeispiele angewendet werden. Ein solches Vorgehen eignet sich besonders für die Oberstufe, da der erneute Durchgang durch die Menschheitsgeschichte im Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ auf den groben chronologischen und exemplarischen Überblick aus der Unterstufe aufbauen kann. Damit versucht dieses Unterrichtsbeispiel einen Beitrag zu leisten, um unterschiedliche strukturelle Zusammenhänge von Machtansprüchen im Verhältnis zur Welt systematisch zu erschließen, und bietet dabei einen phänomenologischen Zugang zu theoretischen Modellen und ihren individuellen Ausprägungen in konkreten historisch-politischen Konstellationen. ³
Arbeitswissen für die Differenzierung der Modelle	Methodisch-didaktische Hinweise Für das Arbeiten mit theoretischen Modellen wird den Schülern und Schülerinnen mit den Weltordnungsmodellen (siehe Kasten) ein Arbeitswissen an die Hand gegeben, das es ihnen ermöglicht, die Modelle zu differenzieren. Da das Anwenden von theoretischen Modellen auf Fallbeispiele etwa in politischen Artikeln oder Kommentaren von Tageszeitungen (oder eben auch in historischen Darstellungen) als Teil unserer Medienkultur angesehen werden muss, besteht das Hauptziel des hier vorgeführten Unterrichtsbausteines darin, kontextabhängige Deutungsvarianzen von politischen Konzepten bzw. Modellen „zu erkennen und schließlich auch zu einer eigenen Beurteilung des in Frage stehenden politischen Falles /.../ zu gelangen“ ⁴ .

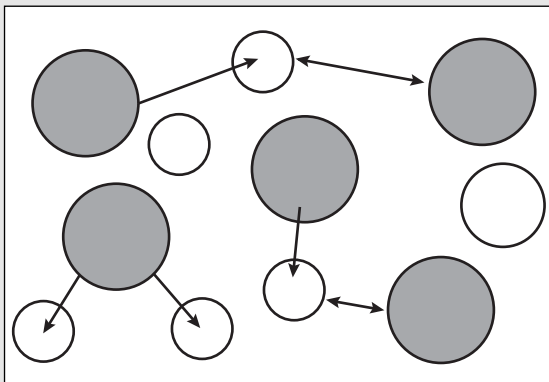
ABLAUF DER UNTERRICHTSSEQUENZ

Inhaltsanalyse anhand von historischen Fällen	Die Weltordnungsmodelle treten in der Regel nicht in einer reinen Form auf, wie dies die Modelle suggerieren. Oft sind es Mischformen. Für eine inhaltliche Analyse der Materialien aus dem Arbeitswissen „Weltordnungsmodelle“ zu den hier gebotenen historischen Fällen (vgl. die Kopiervorlagen M ₁ –M ₄) wurden hier Beispiele der Menschheitsgeschichte herangezogen, die im Unterricht mit den entsprechenden theoretischen Modellen gekreuzt werden müssen, um Aussagen darüber treffen zu können, welches Modell der politischen Intention einer Gruppe/eines Staates am ehesten entspricht.
Arbeit mit Materialien in Kleingruppen	Für den Unterricht ist es wichtig, dass der Lehrer/die Lehrerin nicht bereits zu Beginn der Stunde die Lösung kennt, sondern, dass er/sie den Schülerinnen und Schülern einen offenen Diskussionsraum bietet, der dazu genützt werden kann, Fakten und Argumente zu sammeln. Im Auseinandersetzungsprozess mit den Materialien sollte die Lehrperson als Coach auftreten, um vernachlässigte Perspektiven der Schüler und Schülerinnen einzubringen oder neue Blickwinkel zu positionieren. Im Sinn einer konstruktivistischen Lerntheorie sollte es jedoch den Lernenden überlassen werden, über eine kontroverse Auseinandersetzung zu begründeten Ergebnissen zu gelangen. Aus diesem Grund eignen sich besonders Kleingruppen für die Bewältigung dieser Aufgaben, die anschließend im Plenum die Gelegenheit erhalten, ihre Sichtweisen zu konfrontieren.
Erweiterung mit eigenen Beispielen	Die hier exemplarisch ausgewählten vier Beispiele können beliebig erweitert werden. Auch ist denkbar, dass den Schülerinnen und Schülern nur historische Konstellationen genannt werden und sie selbstständig durch Recherchen im Schulbuch, in der Bibliothek und im Internet eine Argumentation aufbauen müssen, die zeigt, welchem Modell die internationale Verstrickung eines bestimmten Staates, eines Landes oder einer Kultur nahesteht. Beispiele wären etwa: die Politik Alexanders des Großen, die Politik der österreichisch-ungarischen Monarchie, die Politik des Nationalsozialismus, die aktuelle Politik Südkoreas etc.
	Stellt man derartige Aufgaben an Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, ist grundlegend zu beachten, dass das primäre Ziel nicht ein triviales Anwenden von Konzepten auf Fallbeispiele meint, sondern dass die Fähigkeit geschult werden soll, mit Konzepten bzw. mit Modellen konstruktiv (u.a. Nutzung und Erweiterung) und kritisch (u.a. Hinterfragen der inhaltlichen Aufladung) zu arbeiten. Es ist daher auch anzustreben, dass die vorgegebenen Definitionen flexibel entlang der Fallbeispiele und vielleicht sogar unter Einbeziehung weiterer Fachliteratur erweitert bzw. abgewandelt werden.

ARBEITSAUFGABEN

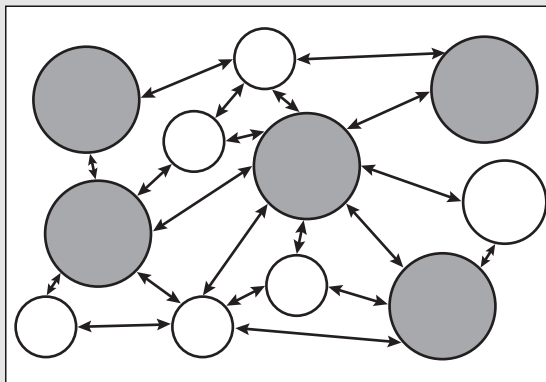
- A₁** **Das Römische Reich**
- Einzelarbeit**
- ▶ Lesen Sie den Text über das Römische Reich (M₁).
 - ▶ Zu welchem Typ könnte man es rechnen?
 - ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!
- A₂** **Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert**
- Einzelarbeit**
- ▶ Lesen Sie den Text über die französische Weltpolitik (M₂).
 - ▶ Zu welchem Typ könnte man die französische Politik im 19. und 20. Jahrhundert rechnen?
 - ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!

Unilateralismus



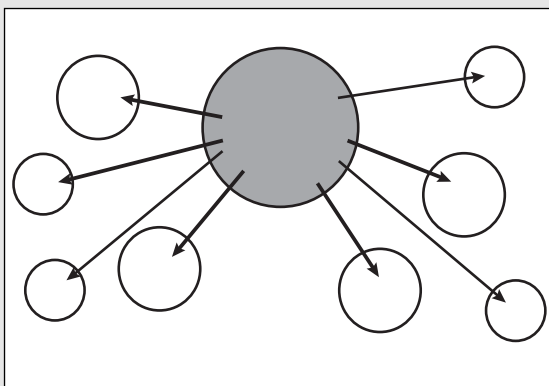
Jeder Staat agiert selbstständig und versucht seine außenpolitischen Interessen auch gegenüber widerstrebenden Interessen anderer Staaten durchzusetzen. Um sich in einem Kampf aller gegen alle durchzusetzen, versuchen die Staaten, durch Rüstung und Krieg die staatliche Souveränität (hier: Handlungsfähigkeit und Unabhängigkeit) aufrechtzuerhalten.

Multilateralismus



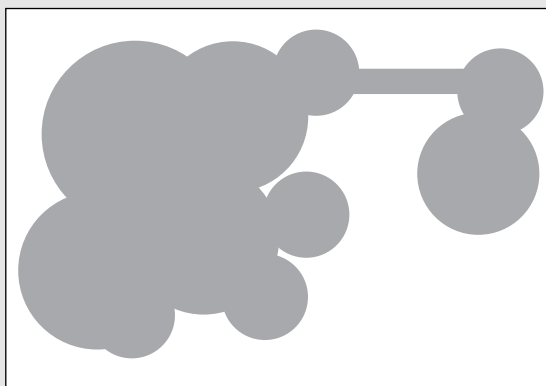
Die Machthaber der Staaten gehen davon aus, dass internationale Interessenskonflikte durch Kooperation, Kompromiss, internationale Abkommen, gemeinsame Organisationen, Verrechtlichung der zwischenstaatlichen Beziehungen dauerhaft geregelt werden können.

Hegemoniale Ordnung



Ein Staat herrscht als Hegemonialmacht. Die anderen Länder stützen diesen Staat und akzeptieren seine Ordnung. Sie profitieren von der durch die Hegemonialmacht gewährleisteten Stabilität, vom durch sie geschaffenen Frieden und von den wirtschaftlichen Strukturen, die weltweit oder zumindest in einer bestimmten Region der Welt bereitgestellt werden.

Imperialistische Ordnung



Das imperialistische Weltordnungsmodell ist vom Herrschaftsstreben eines Staates geprägt, möglichst große Teile der Welt zu erobern, zu beherrschen und mit politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Mitteln abhängig zu machen.

Zusammengestellt durch Christoph Kühberger und tw. übernommen aus: Menzel, Ulrich: Konkurrierende Weltordnungsmodelle in historischer Perspektive, <http://www.public.tu.bs.de:8080/~umenzel/inhalt/dienstleistungen/veroeffentlicht/Weltordnungsmodelle.pdf> (3.7.2009); Höll, Otmar: Der Prozess tendenzieller Globalisierung und die „Neuordnung“ der Welt, in: Filzmaier, Peter/Fuchs Eduard (Hrsg.): Supermächte. Zentrale Akteure der Weltpolitik. Innsbruck-Wien 2003, S. 10ff.

A₃

Einzelarbeit

Die NATO

- ▶ Lesen Sie den Text über die NATO (M₃).
- ▶ Zu welchem Typ könnte man die Intentionen eines Mitgliedstaates der NATO rechnen, wenn er zu 100 Prozent hinter den Verträgen der Organisation steht?
- ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!

A₄

Einzelarbeit

Die Vereinten Nationen

- ▶ Lesen Sie den Text über die UNO (M₄).
- ▶ Zu welchem Typ könnte man die Absichten jener Staaten rechnen, die sich stark hinter die hier abgedruckte Selbsteinschätzung der Vereinten Nationen stellen?
- ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN**M₁ DAS RÖMISCHE REICH**

Das Römische Reich hatte seine größte Ausdehnung unter Kaiser Traian (ca. 117 n. Chr.). Oft wird vom römischen Reich als „Weltmacht“ gesprochen, wenngleich es sich eigentlich nur um eine bedeutende Macht rund um das Mittelmeer und in Teilen Europas handelte. Ein Blick auf eine Weltkarte zu diesem Zeitpunkt verdeutlicht, dass es daneben andere Mächte (z.B. chinesisches Kaiserreich) gab. Und dennoch muss man festhalten, dass in den von den Römern beherrschten Regionen am Land und am Wasser eine Ordnung hergestellt wurde, die Stabilität brachte. Die unterworfenen Regionen konnten so etwa erfolgreich Wirtschaft treiben und auch die angrenzenden Regionen profitierten davon, weshalb die Macht – sofern es nicht zu direkten Konflikten kam – akzeptiert wurde. Das Wachstum der Macht war aber enden wollend. In Gebieten, wo man auf harten Widerstand traf, machte man Halt und baute Verteidigungssysteme auf (u.a. am Limes im heutigen Deutschland und in Österreich gegen die Germanen oder in Mesopotamien im heutigen Iran gegen die Parther).

Das Römische Reich bewies nicht nur den Willen zu Macht, sondern auch dafür sorgte Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, die eine Machtausübung ermöglichte.

Vgl. Malitz, Jürgen: Globalisierung? Einheitlichkeit und Vielfalt des Imperium Romanum, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierung“ im Spiegel der Geschichte. Neuried 2000, S. 38f.; Menzel, Ulrich: Konkurrierende Weltordnungsmodelle in historischer Perspektive, <http://www.public.tu.bs.de:8080/~umenzel/inhalt/dienstleistungen/veroeffentlicht/Weltordnungsmodelle.pdf> (3.7.2009)

M₂ DIE WELTPOLITIK FRANKREICHS IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

„Its policy of direct rule viewed colonies as if they were actually parts of France. Decisions for the colonies were made directly in Paris. Since the French language and culture were assumed to be preferable, all people were to learn them in colonized areas. These attitudes were the basis for France’s claim to carry out a civilizing mission and to accomplish assimilation of native peoples. Since France viewed areas such as Algeria and Indochina as much a part of French territory as Paris, the French were unwilling to give in to demands for independence that grew after the end of World War II. Consequently, France fought bitter, unsuccessful colonial wars in these areas.“

Aus: Willner, Mark/Martin, Mary et al.: Global History and Geography. New York 2006⁴, S. 391f.

M₃ DIE NATO

Die NATO (North Atlantic Treaty Organisation) wurde am 4. April 1949 als Verteidigungsbündnis zwischen Belgien, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Island, Italien, Kanada, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Portugal und den USA geschlossen. Die Bündnispartner kündigten u.a. an, einen bewaffneten Angriff auf einen oder mehrere Bündnispartner als einen Angriff gegen alle Mitglieder der NATO zu werten. Eine automatische Beistandspflicht gab es jedoch nicht. Als ein Grundkonzept der NATO seit ihrer Gründung ist die Absicht auszumachen, abschreckend und kriegsverhindernd zu wirken (u.a. mit einem atomaren Angriff zu drohen) und ein Gegengewicht, etwa zum militärischen Bündnis der Ostblockstaaten (Warschauer Pakt), zu bilden.

Nach: Politik und Gesellschaft. Schülerduden, hrsg. von der Redaktion Schule und Lernen. Mannheim 2005, S. 290)

M₄ DIE VEREINTEN NATIONEN

„The work of the United Nations reaches every corner of the globe. Although best known for peacekeeping, peacebuilding, conflict prevention and humanitarian assistance, there are many other ways the United Nations and its System (specialized agencies, funds and programmes) affect our lives and make the world a better place. The Organization works on a broad range of fundamental issues, from sustainable development, environment and refugees protection, disaster relief, counter terrorism, disarmament and non-proliferation, to promoting democracy, human rights, governance, economic and social development and international health, clearing landmines, expanding food production, and more, in order to achieve its goals and coordinate efforts for a safer world for this and future generations.“

Aus: Selbstbeschreibung der UN, siehe <http://www.un.org/en/aboutun/index.shtml> (15.9.2009)

Christoph Kühberger, Dr.

Geboren 1975. Studium an der Universität Salzburg und an der Università degli Studi di Perugia. 2002–2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie der Universität Salzburg, 2004–2006 Geschichtsdidaktiker am Historischen Institut der Universität Greifswald, 2006–2008 Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, 2008–2009 Professor für „Vergleichende Neuere und Neueste europäische Kulturgeschichte“ am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim. Seit 2009 Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Literatur

Höll, Otmar: Der Prozess tendenzieller Globalisierung und die „Neuordnung“ der Welt, in: Filzmaier, Peter/Fuchs, Eduard (Hrsg.): Supermächte. Zentrale Akteure der Weltpolitik. Innsbruck–Wien 2003, S. 9–21.

Juchler, Ingo: Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und Political Literacy, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008, S. 169–183.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für

Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck–Wien 2009.

Menzel, Ulrich: Konkurrierende Weltordnungsmodelle in historischer Perspektive, <http://www.public.tu.bs.de:8080/~umenzel/inhalt/dienstleistungen/veroeffentlicht/Weltordnungsmodelle.pdf> (3.7.2009)

Rauchegger-Fischer, Claudia: Krieg – Kriegstypen, in: Melichar, Franz Georg (Hrsg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Neuried 2006, S. 149–190.

1 Höll, Otmar: Der Prozess tendenzieller Globalisierung und die „Neuordnung“ der Welt, in: Filzmaier, Peter/Fuchs, Eduard (Hrsg.): Supermächte. Zentrale Akteure der Weltpolitik. Innsbruck–Wien 2003, S. 9–21, S. 13 ff.

2 Vgl. dazu ausführlicher Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck–Wien 2009, S. 77ff.

3 Vgl. einen ähnlich gelagerten Versuch zum Konzept „Krieg“ bei Rauchegger-Fischer, Claudia: Krieg – Kriegstypen, in: Melichar, Franz Georg (Hrsg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Neuried 2006, S. 149–190

4 Juchler, Ingo: Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und Political Literacy, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008, S. 169–183, S. 177