



Pädagogische Hochschule Freiburg

SoSe 2023

MP-BW-M2

**Europa als Unterrichtsthema aus (fach)didaktischer
Perspektive – Teil 2 (EWMA 223/420)**

Dozentin: Andrea Eickhoff Óhidý

Art der Prüfungsleistung: Hausarbeit

Titel der Prüfungsleistung:

**„Europabildung und Geschichtsdidaktik:
gemeinsame Ziele im Vergleich.“**

A. Atzori

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 3 |
| 2. Pandels Modell der Strukturierung des Geschichtsbewusstseins | 4 |
| 3. Europabildung anhand des Geschichtsbewusstseinsmodells | 6 |
| • 3.1 Temporalbewusstsein | 6 |
| • 3.2 Wirklichkeitsbewusstsein | 7 |
| • 3.3 Historizitätsbewusstsein | 8 |
| • 3.4 Identitätsbewusstsein | 9 |
| • 3.5 Politisches Bewusstsein | 10 |
| • 3.6 Ökonomisch-soziales Bewusstsein | 11 |
| • 3.7 Moralisches Bewusstsein | 12 |
| 4. Europa in der Altsteinzeit. Eine praktische Umsetzung | 13 |
| • 4.1 Prämisse und Lernziele | 14 |
| • Struktur und Inhalte | 14 |
| • Methodisches Prozedere und Reflexion | 15 |
| 5. Eine soziologische Perspektive | 16 |
| 6. Fazit | 18 |
| Literaturverzeichnis | 19 |
| Anhang | 20 |
| a. Unterrichtsverlauf | 20 |
| b. Abbildung 1 | 21 |
| c. Abbildung 2 | 21 |

1. Einleitung

Bereits 1978 entschloss sich die Kultusministerkonferenz, die notwendige Auseinandersetzung mit Europa und den europäischen Werten als Thema auf allen Ebenen der Bildung zu fördern. Ein konkretes Prozedere wurde in Zusammenhang mit der 2017 verfassten Richtlinien der Europäischen Kommission in einem Dokument bereits adressiert und strukturiert.

Die aktuelle (2020) Fassung des Dokuments ist das Forschungsobjekt dieses Essays und wird unter einer fachdidaktischen Perspektive analysiert. Wenn einerseits Europabildung zu Recht als „Querschnittsthema“ verstanden werden muss (Kultus, 2020, S. 7), scheinen andererseits die expliziten Ziele der Europabildung – die Entwicklung eines Europabewusstseins und einer europäischen Zugehörigkeit – den Zielen der Geschichtsdidaktik zu entsprechen.

Schon von den ersten Paragraphen des Dokumentes, die das Grundverständnis von Europa als vielfältigen Begriff abklären, scheint die historische Perspektive eine grundlegende Rolle zu spielen: „Die Europäische Dimension umfasst in all ihrer Vielfalt auch ein gemeinsames historisches Erbe“ (ibid., S. 1). Diese Ebene sollte nicht nur im engen historischen Sinne verstanden werden, wie z. B. die Kenntnisse über konstitutive vergangene Ereignisse in der Geschichte Europas, sondern auch als „gemeinsame kulturelle Traditionen und gemeinsame Werte sowie Strukturen der gemeinsamen Problemlösung“ (ibid.).

Mit diesem programmatischen Satz scheint es daher eindeutig zu sein, dass das Verständnis von Europa ein Konstrukt von historisierten, zusammenhängenden politischen und sozial-gesellschaftlichen Instanzen ist, die die Geschichtsdidaktik gezielt in verschiedenen Modellen als Bestandteil für den Aufbau in Schüler*innen eines reflektierten Geschichtsbewusstseins adressiert.

Eines dieser Modelle ist die berühmte Matrix von Hans Jürgen Pandel (2005) und dieser Essay wird sie als Ausgangspunkt und methodisches Instrument für die Analyse der Ziele der Europabildung verwenden, mit dem Versuch, Parallelismen und Gemeinsamkeiten zu finden und anhand von Kompetenzmodellen didaktische, methodische und thematische Vorschläge für den Unterricht in der Primarstufe zu suggerieren.

Berücksichtigt wird auch ein Transfer zur soziologischen Perspektive und Anwendungsmöglichkeit in der qualitativen Forschung. Außerdem wird eine

durchgeführte detaillierte Unterrichtsstunde für die Primarstufe präsentiert und reflektiert.

2. Pandels Modell der Strukturierung des Geschichtsbewusstseins

Nach dem so genannten „Pisa Schock“ fand sich auch die Geschichtsdidaktik in der Position, ihre fachspezifischen Richtziele – die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins von Schülern*innen – zu operationalisieren (Pandel, 2005, S. 8). Pandels berühmtes Modell (2005) teilt daher das Geschichtsbewusstsein in sieben Dimensionen ein, die implizite „didaktische Aufgaben“ in sich tragen und einen spezifischen Kompetenzerwerb fördern. Das Geschichtsbewusstsein wurde von Pandel diesbezüglich in zwei Begriffsschirme eingeteilt: *Geschichtlichkeit* und *Gesellschaftlichkeit*.

Unter dem Begriff *Geschichtlichkeit* finden wir die ersten drei Kategorien: das *Temporalbewusstsein*, das *Wirklichkeitsbewusstsein* und das *Historizitätsbewusstsein*, die hier kurz zusammengefasst werden. Das *Temporalbewusstsein* ist die „Fähigkeit, mit Zeit als Orientierungssystem umzugehen“ (Ibid., S. 10). Das ist eine grundlegende Fähigkeit, die auch im Bildungsplan unter der Kategorie „Zeit und Wandel“ für die Grundschule betont wird. Es geht praktisch für Kinder darum, das Phänomen Zeit in einer chronologischen (und sprachbezogenen) Art und Weise einordnen zu können. Obwohl die Förderung eines linearen Verständnisses der Zeit problematisch bleibt, sind die mentalen Kategorien Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft elementare Meilensteine des historischen Denkens.

Das *Wirklichkeitsbewusstsein* ist „jener Aspekt von Geschichtsbewusstsein, der eine Grenze zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen zieht“ (Ibid., S. 11). Unter diesem Aspekt findet schon die erste grundlegende Trennung zwischen Vergangenheit und Geschichte statt. Geschichte als Fach hat das wissenschaftliche Ziel, zu überprüfen, ob Ereignisse tatsächlich nachweisbar geschehen sind oder nicht. Da Geschichte letztendlich immer eine Narration ist, bleibt das Streben nach Wirklichkeit, das sich in präzisiertem methodischem Prozedere dekliniert (Quellenarbeit), das Ethos der Disziplin, das auch zu Schülern*innen zu vermitteln ist.

Besonders die narrative und subjektive Dimension des Geschichtsbewusstseins wird vom Historizitätsbewusstsein betont. Auch Wandelbewusstsein genannt, „beinhaltet es die Erkenntnis, dass Personen, Verhältnisse und Sachen sich ändern und verändern“ (Ibid., S. 14). Im Gegensatz zu der Unveränderbarkeit des vergangenen Geschehens, ändern sich unser Blick, unsere Wahrnehmung und unsere Deutung, in Bezug auf das, was geschehen ist, ständig. Mit anderen Worten ist Geschichte eine Konstruktion, die sich selber auch geschichtlich ändert.

Zu diesen ersten drei grundlegenden Dimensionen des historischen Denkens fügt Pandel die vier anderen unter dem Begriff *Gesellschaftlichkeit* ein: das *Identitätsbewusstsein*, das *politische Bewusstsein*, das *ökonomisch-soziale Bewusstsein* und das *moralische Bewusstsein*.

Das *Identitätsbewusstsein* ist „die Fähigkeit von Individuen und Kollektiven, sich im Wandel der Zeit als dauerhafte Einheit zu begreifen“ (Ibid., S. 15). Wenn einerseits das Historizitätsbewusstsein sich auf den ständigen Wandel konzentriert, bietet das Identitätsbewusstsein ein Element der Kontinuität: das Individuum und die Gesellschaft können den Wandel reflektieren und daher sich als eigenes perspektivisches stabiles Zentrum wahrnehmen.

Dieses Zentrum ist natürlich dialogisch und von Menschen konstruiert, und daher ist auch unter der Perspektive des *politischen Bewusstseins* zu verstehen: Gesellschaft soll, um handeln zu können, sich in mehr oder weniger offensichtlichen Machtverhältnissen organisieren, die Schüler*innen identifizieren und reflektieren sollen.

Auf Macht- und Ohnmachtsverhältnisse wird auch im *ökonomisch-sozialen Bewusstsein* hingewiesen. Die Folgen sind Gleichheit- und Ungleichheitsverhältnisse, die das soziale Zusammenleben in einer Gesellschaft beeinflussen, bis hin zu strukturellen Merkmalen wie „Kasten“, „Klassen“ oder Schichten, die auch von der Dichotomie Reichtum-Armut betroffen sind.

Das Ganze lenkt den Diskurs selbstverständlich zu moralischen Fragen. Das moralische Bewusstsein betont die „Selbstobligation gegenüber sozialen Normen“ (Ibid., S. 20), die in einer historischen Diskursperspektive einzubetten ist (in Bezug z. B. auf die Werte anderer Epochen), und auch immer gegenwärtig bleibt.

Allein die Profilierung dieser sieben Dimensionen scheint wirksam, um das vielfältige Phänomen Europa einzurahmen und in analysierbare Einheiten darzustellen.

3. Europabildung anhand des Geschichtsbewusstseinsmodells

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu den Zielen von Europabildung zusammengefügt und mögliche didaktisch-thematische Anwendungen vorgeschlagen. Wichtig ist dennoch zu betonen, dass die Dimensionen einen engen Zusammenhang gestalten, sodass der Fokus auf eine Dimension – um eine historische Sinnbildung zu ermöglichen – zwangsläufig die anderen einbettet.

3.1 Temporalbewusstsein

Das Ziel von Europabildung, Europa als erkennbares Objekt für das Bewusstsein der immer wieder neueren Generationen darzustellen bzw. zu konstruieren, ist von einer zeitlichen Perspektive untrennbar. Die reine Annahme, dass etwas *ist*, impliziert, dass etwas in der Vergangenheit zustande kam.

Zu definieren, was Europa genau ist, ist natürlich eine Aufgabe, die nicht nur alle geschichtlichen Dimensionen betrifft, sondern alle fachdidaktischen Ansätze. Es muss hier daher ausreichend sein, zu identifizieren, welches Konzept von Europa die Richtlinien der Kultusministerkonferenz implizieren. Dieses zeigt eine Integration vom Europa als geopolitischen Kontinent und Europa als gegenwärtige politische Einheit, nämlich die Europäische Union.

Das ist das Europa, das Schüler*innen derzeit kennen und es möglicherweise, da es gegenwärtig ist, als selbstverständlich betrachten. Daher scheint das rhetorische Prozedere des Dokuments programmatisch zu sein, in dem Maße, wie schon in der Vorbemerkung die Ereignisse des zweiten Weltkrieges als konstitutive Passagen betont wurden (Kultus, 2020, S. 2). Der zweite Weltkrieg wird als katastrophaler Gipfel der unsystematischen politisch-fragmentierten historischen Entwicklung von Europa dargestellt, dessen Thematisierung der Hauptbeitrag des Fachs Geschichte sein sollte (Ibid., S. 9). Dieser sollte von den Europäern als Omen für die Steuerung der Gegenwart immer in Gedanken präsent bleiben: „Es ist die Aufgabe aller Europäerinnen und Europäer, dieses europäische Miteinander, diese Zeit des Friedens nach Jahrhunderten der

kriegerischen Konflikte auf diesem Kontinent zu bewahren und weiterzuentwickeln“ (ibid., S. 3).

In temporal-systemischen Worten: was jetzt ist (Zustand des Friedens), war damals nicht gleich dasselbe, sondern ist geworden. *Wie* es geworden ist, muss nicht der Fokus des Temporalbewusstseins sein, sondern nur, dass es *geschehen* ist.

Die Ent-deckung, von etwas, dass verdeckt ist – nämlich die Vergangenheit – gestaltet die Erfahrung der Zeitlichkeit und relativiert die Gegenwart als Endpunkt eines Prozesses. Die Erfahrung dieses „kognitiven Konflikts“ (im Sinne von Piagets Theorie der Denkentwicklung, 1896 - 1980) ist schon de facto historisch zu denken, und kann schülergerecht methodisch und inhaltlich durch unzählbare Möglichkeiten gefördert werden. Genug wäre es, das Leben in Europa in einer anderen Zeit anders als die Gegenwart zu thematisieren.

Es gibt zahlreiche Perioden, in denen Europa *nicht* war, was es jetzt für die Schüler*innen ist. Einer der möglichen Ansätze wäre daher z. B., die temporale Diskrepanz bis zu ihren extremen Grenzen zu betonen: die Thematisierung der Altsteinzeit; eine Zeit, in der wir schon Menschen waren, in der wir physisch und geographisch schon in Europa lebten, aber in der die politische Idee von Europa sowie wir sie gegenwärtig wahrnehmen überhaupt noch nicht entstanden war. Genau dieses didaktische Beispiel wird im Laufe des Essays im Detail präsentiert.

3.2 Wirklichkeitsbewusstsein

Das frühe historische Lernen, um als effektives Lernen betrachtet werden zu können, kann nicht darauf verzichten, Bezüge zur gegenwärtigen Lebenswelt der Schüler*innen herzustellen (Buck, 2012, S. 367). Das gleiche Prinzip betont das Dokument der Kultusministerkonferenz mit den Worten „Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt für Lernprozesse (Kultus, 2020, S. 6). Wenn dieses didaktische Prinzip für die Entwicklung des Wirklichkeitsbewusstseins angewandt wird, besteht zuerst die Notwendigkeit, das allgemeine historische Wissen der Schüler*innen in Bezug auf Europa und seine Vergangenheit zu diagnostizieren. Mehr als die Lücken sind Präkonzepte oder Stereotypen, was die Lehrkraft im Sachunterricht identifizieren sollte. Eine Diagnose des Wirklichkeitsbewusstseins im engen (und spielerischen) Sinne hätte z. B. das Ziel zu verstehen, ob Asterix der Gallier eine echte historische

Figur gegenüber Julius Caesar gewesen ist, oder ob der Gott Thor in der Darstellung von Marvel Comics ein echter Wikinger war.

In einem weiteren Sinne und mit Berücksichtigung der politisch-pädagogischen Zielen der Europabildung wäre aber auch möglich, das Phänomen „Fake News“ in der digitalen Lebenswelt der Kinder zu adressieren. Sogar die Stellungen von populistischen Parteien gegenüber den Europäischen Institutionen als auch echte Verschwörungstheorien (z. B. Holocaustleugnung) könnten in diesem Sinne didaktisch reduziert und analysiert werden.

Lernziel wäre zu zeigen, dass alle Erzählungen perspektivische Konstrukte sind, und der Unterschied zwischen real und fiktiv daher zwangsläufig mit der Berücksichtigung von Fakten und Quellen konstruiert werden darf. So ein Ansatz würde auch implizit die grundlegende Wissenschaftsorientierung des Fachs Geschichte als regulative Funktion der Handlungsakten von Schüler*innen beachten (Pandel, 2013, S. 343).

3.3 Historizitätsbewusstsein

Das Wandelbewusstsein ist in einer Passage des Europabildungsmanifests besonders zum Ausdruck gebracht: „Europa entwickelt sich ständig weiter, auch durch dynamische Vernetzung und Mobilität zwischen den europäischen Regionen und durch Entwicklungen der transnationalen und gesellschaftlichen Beziehungen“ (Kultus, 2020, S. 3).

Diese Aussage impliziert nicht nur eine objektive tatsächliche Veränderung, sondern insbesondere eine Veränderung in der Perspektivität und Selbstwahrnehmung von Europa. Wenn die Rede von einem einzigen Europa die Invarianz im Wandel darstellt, hat das wie die Europäer sich über Europa positionieren in der Zeit radikal geändert. Die reine Existenz von den hier analysierten paneuropäischen Bildungsprinzipien in einem offiziellen Dokument einer *nationalen* Regierung zeigt gegenüber z. B. eine synchronische Darstellung von politischen Inhalten während des Zweiten Weltkrieges eine echte perspektivische Revolution.

Es könnte gut angenommen werden, dass die Lebenswelt der Schüler*innen sowohl in Deutschland als auch in anderen europäischen Ländern von diesem (neuen) Bild Europas als vielfältiges, demokratisches, tolerantes Zusammenleben zwischen zahlreichen kulturellen Unterschieden geprägt ist. Diese objektivierte Vorstellung könnte aber durch den Vergleich mit der

Darstellungsmuster anderer moderne Perioden genau als (verantwortungsabhängiges) Produkt einer Veränderung gezeigt werden.

Eine sehr graphische und effektive methodische Möglichkeit in diesem Sinne wäre z. B., die Quellenanalyse der Darstellungen der Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg. Die Schüler*innen hätten vor Augen, wie die Europäer unterschiedlicher Nationen (z. B. Frankreich und Deutschland) sich vor nur 110 Jahren in Kriegszeit gegenseitig in Pamphleten abgebildet haben: Affenmenschen, Monster, Mörder und jede Art von beleidigenden diskriminierenden Motiven. Andererseits: heute repräsentiert eine dunkle blaue Flagge, mit gleichen gelben Sternen, alle Menschen eines Kontinentes und diese Menschen können sich im besten Fall in die anderen einfühlen.

3.4 Identitätsbewusstsein

Eng zusammen mit den Aspekten, die in Bezug auf das Wandelbewusstsein adressiert wurden, steht die Entwicklung des Identitätsbewusstseins. Das Dokument der Kultusministerkonferenz betont die Dringlichkeit, ein „Bewusstsein einer europäischen Identität als Ergänzung zu den lokalen, regionalen und nationalen Identitäten zu ermöglichen“ und fördern (Kultus, 2020, S. 5). Diese Botschaft kann im geschichtswissenschaftlichen Sinne mit den Worten von Pandel zusammengefasst:

„Das Individuum sagt zu verschiedenen Gruppen `wir´ und schließt sich in diese Wir-Gruppe mit ihren tatsächlichen oder eingebildeten Eigenschaften (Wirklichkeitsbewusstsein) ein. Diese Gruppe ist ein kulturelles Konstrukt. Sie kann durch Religion, politische Anschauung, Ethnizität, Sozialschicht oder Geschlecht definiert sein. (...) Unsere Familie, unser Verein, unser Staat, unsere Nation, unsere Welt. Das Individuum identifiziert sich mit den Mitgliedern dieser verschiedenen und verschieden großen Gruppen. (...) Zum Identitätsbewusstseins gehört deshalb auch die *rückgreifende Solidarität* (...).“

(Pandel, 2005, S. 15)

Wenn das Identitätskonstrukt „Europa“ definiert werden kann, sollte er diesbezüglich zwei parallele und ergänzende Aspekte zusammenbringen. Einerseits betrachtet das gegenwärtige Europa seine Identität als Zusammensein von verschiedenen pluralen nationalen, regionalen, sprachlichen und kulturellen einzelnen Identitäten. Andererseits und gleichzeitig bildet diese vielfältige Wir-Identität ein Unikum gegenüber ein nicht-europäisches „Ihr“.

Im europäischen Diskurs gehören implizit zu der Ihr-Gruppe diejenigen, die die europäischen Werten nicht anerkennen. Nämlich – laut des Art. 2 des Vertrages über die Europäische Union: „die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte (...)“ (Kultus, 2020, S. 3).

Die Vornehmheit dieser letztendlich universal-humanistischen Werte kann nicht bezweifelt werden, aber es besteht das Risiko einer impliziten eurozentrischen Monopolisierung universeller menschlicher Werte Seite des europäischen Identitätskonstrukts, mit einer starken urteilenden moralischen Konnotation, die die vielfältige Realität der Welt nicht verringern sollte.

Sowohl die zu schätzende multikulturelle Identität Europas als auch die eurozentristischen Instanzen können aber im Unterricht thematisiert werden. Mit einem eher synchronen (im Vergleich zu dem diachronen, den in Bezug auf das Wandelbewusstsein vorgeschlagen wurde) Ansatz könnten z. B. Schüler*innen sich mit den Kulturen verschiedener europäischer Länder auseinandersetzen und möglicherweise sich mit denjenigen zeitgeschichtlichen Ereignissen, die die Spannung zwischen Wir- und Ihr-Konstrukten am meisten gezeigt haben, wie z. B. der Brexit oder der Ukrainekrieg, konfrontieren.

3.5 Politisches Bewusstsein

Die europäischen Werte werden nicht nur von den europäischen Institutionen repräsentiert, sondern sind in den europäischen Institutionen strukturell eingebettet. Ziel der Europabildung ist im politischen Bereich genau die Förderung des „Verständnis der Strukturen und Prozesse politischer Entscheidung auf europäischer Ebene, ihrer Rolle für die Sicherung von Frieden, Freiheit und Demokratie angesichts globaler Herausforderungen“ (Kultus, 2020, S. 9).

Unter einer historischen Perspektive bietet das Thema zwischen den vielen Möglichkeiten zwei wesentliche Aspekte für eine Reflexion. Einerseits die Erkennung der europäischen (und westlichen) Demokratie als Entwicklung der Griechischen Demokratie und der Römischen Republik. Andererseits die Wahrnehmung und kritische Auseinandersetzung der historischen Phase, in der am meisten diese Institutionen und deren Werten genau in Europa programmatisch ignoriert und zerstört wurden: im Zweiten Weltkrieg.

Der europäische Wille zur Zusammenarbeit nach den leidvollen Ereignissen des Krieges „kommt maßgeblich mit dem Aufbau des Europarats und der Europäischen Union zum Ausdruck“ (Kultus, 2020, S. 2). Die Entwicklung eines politischen Bewusstseins kann daher durch den Vergleich zwischen den funktionierenden Institutionen in der Gegenwart und denjenigen autokratischer und menschenfeindlicher Regierungsformen, die in Europa damals herrschten und in anderen Teilen der Welt doch noch gegenwärtig herrschen.

Außerdem können die politischen Werte Europas nicht nur durch thematische Vertiefungen ihren Platz im Schulleben finden, sondern und insbesondere durch den impliziten aber bewussten Ausdruck eines friedlichen inklusiven Zusammenlebens im Klassenzimmer und eines toleranten dialogorientierten Schulklimas. Die Reflexionen über die Vergangenheit könnten daher Rechtfertigung in der Gegenwart finden und die von der Kultusministerkonferenz empfohlenen Ausflüge zu den europäischen Institutionen eine Bestätigung der Lebenswelt der Schüler*innen tatsächlich darstellen.

3.6 Ökonomisch-soziales Bewusstsein

Europa gehört zu den reichsten Regionen der Welt und durch die Rechtsstaatlichkeit sind Staatsbürger trotz nationaler Unterschiede einigermaßen durch *Welfare* geschützt. Der Vergleich mit anderen, ärmeren Ländern kann diesen Zustand als weit von selbstverständlich erschließen. Reichtum-Armut und Gleichheit-Ungleichheit Verhältnisse sind aber auch in den einzelnen europäischen Nationen und zwischen den verschiedenen Staaten der Union zu beobachten.

Mit Pandels Worten ist das ökonomisch-soziale Bewusstsein ein „Bewusstsein von der gesellschaftlichen Ungleichheit, ihre Entstehung, Verteilung und Legitimation“ (Pandel, 2005, S. 18). Es kann daher anerkannt werden, dass ein neoliberalistisches Wirtschaftssystem als Evolution des Kapitalismus eine strukturelle implizite Ungleichheit gestaltet. Historisch betrachtet wäre aber für Schüler*innen besonders relevant zu sehen, wie die Welt zu diesem Stand kam und welche Rolle genau Europa und die europäischen Mächte spielten.

Das Stichwort „Eurozentrismus“ könnte daher direkt zu dem Begriff „Kolonialismus“ angeknüpft werden und die koloniale Geschichte Europas thematisiert werden. Die Dichotomien Reichtum-Armut, Gleichheit-Ungleichheit, Macht-Ohnmacht sind alle Bestandteile der europäischen kolonialen Geschichte

und spiegeln sich teilweise immer noch und drastisch in den strukturellen Merkmalen der „westlichen“ Gesellschaften gegenüber der nicht-westlichen wider.

In Anbetracht der Tatsache, dass die ganze Welt maßgeblich nach dem westlichen Reichtum strebt, können die systemisch-produzierten Armut und Ungleichheit nicht mehr nur auf den Schultern „Anderer“ abgeladen werden, sondern sie zeigen sich immer mehr auch innerhalb denjenigen Gesellschaften, die mit ihren Lebensweisen am meisten dazu beitragen.

Das ist die Welt, in der Schüler*innen derzeit aufwachsen, und die von der Kultusministerkonferenz ausgelistete Förderungsdimension der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gewinnt anhand der dramatischen gegenwärtigen Beschleunigung der Prozesse fast eine Überlebensqualität. Das Ganze ist geschichtlich sehr deutlich thematisierbar und Verbindungen zur Lebenswelt der Kinder direkt erstellbar. Eine Möglichkeit wäre z. B., die Analyse der Essgewohnheiten der Familien anhand der Herkunft der Lebensmittel, damals wie heute, und der Wirkungen, die diese Wirtschaftsverhältnisse für das Leben aller Akteure haben.

3.7 *Moralisches Bewusstsein*

Es kann angenommen werden, dass diese letzte Dimension des Geschichtsbewusstseins diejenige ist, in der sich die anderen Dimensionen in der Tatsächlichkeit des Handelns konkretisieren. Das sozial-politische Handeln des Menschen verpflichtet sich auf einer gesellschaftlichen Ebene immer auf gemeinsame Vorstellungen von richtig und falsch. Und im großen Maß fokussiert sich die Geschichtsdidaktik auf die Förderung der Erkenntnis, dass andere Epochen andere Wertvorstellungen hatten. Diese Erkenntnis hat natürlich die Ziele, die Gegenwart zu hinterfragen und die gegenwärtigen moralischen Handlungen als Produkt von Entscheidungen darzustellen.

Dieses Prozedere hegt in sich jedoch ein Paradox, dessen man sich bewusst werden muss: „Man muss zwar erkennen und wissen, dass Menschen legitimerweise nach der sozialen Gesittung ihrer Zeit handelten. Das kann aber fatalerweise dazu führen, dass dieses Handeln als Normengerecht gebilligt wird“ (Pandel, 2005, S. 20).

Hier kommt das gegenwärtige Beurteilen wieder notwendigerweise ins Zentrum des historischen Denkens: moralisch-unmoralisch sind immanente

Kategorien des Menschenverstandes, sowohl auf einer individuellen als auch auf einer gesellschaftlichen Ebene. Dank der Erkenntnisse des Blickes in die Vergangenheit dienen diese Kategorien den Menschen in der Gegenwart und den Menschen in der Zukunft. Und was Europa sich in diesem Fall nach den Ereignissen des 20. Jahrhundert nicht erlauben kann, ist eine Rechtfertigung des Geschehens nach den damaligen vorherrschenden Werten.

Daher scheint die Thematisierung des Zweiten Weltkrieges immer wieder Anfang und Ende der Gestaltung des Konstrukts Europa. Wünschenswert wäre diesbezüglich die entschlossene Entscheidung aller Lehrkräfte und Schuleinrichtungen, eine eindeutige Auseinandersetzung mit dem Holocaust als konstitutiven Teil der europäischen Geschichte zu fördern. Es besteht dagegen immer die problematische Frage, ob dieses Thema kindgerecht dargestellt werden kann und wie. Und vielleicht beinhaltet die Formulierung der Frage doch ihre Antwort: der höchste Gipfel an Zerschneiden der Menschenwürde in der menschlichen Geschichte kann nicht Kindgerecht sein, und Kind-ungerecht wäre, es zu verschweigen. Die jüdische Bevölkerung unter dem Nationalsozialismus sollte daher nicht als allgemein gültige, abgemilderte Opfermetapher fungieren, sondern als Zeugnis von Personen, nämlich damalige Europäische Bürger, deren kulturelle Identität plötzlich sozial und politisch ungewünscht geworden war, bis zu den extremen Konsequenzen der Vernichtung (Becher, 2008, S. 7).

Das „Holocaustgedenken“ (Kultus, 2020, S. 3) ist deshalb Quintessenz der Europabildung und ist in der Existenz der europäischen Institutionen kulturstrukturell eingebaut. Diese Ebene des moralische Bewusstseins wäre nicht nur eine didaktische Möglichkeit gegenüber Schüler und Schülerinnen, sondern ihr Recht.

4. Europa in der Altsteinzeit. Eine praktische Umsetzung.

Wie es im dritten Kapitel erwähnt wurde, wäre die Thematisierung von Europa in der Altsteinzeit eine effektive Möglichkeit, vor Allem das Temporalbewusstsein zu fördern. In diesem Kapitel wird eine Doppelstunde vorgestellt, die sowohl im Rahmen des Integrierten Semesterpraktikums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg als auch als Leistung des Seminars „Europa als Unterrichtsthema aus (fach)didaktischer Perspektive“ in der vierten Klasse schon durchgeführt wurde.

4.1 Prämisse und Lernziele

Die Förderung des Temporalbewusstseins ist im Kompetenzmodell des Bildungsplans (2016) direkt adressiert. Im Bereich der inhaltsbezogenen Kompetenz „Zeit und Wandel“ ist als Hauptkompetenz für die 3. und 4. Klasse aufgelistet die Fähigkeit, sich innerhalb der zeitlichen Phänomene „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ zu orientieren (3.2.5.1, S. 54).

Wenn man auf Europa im Kontext Europabildung denkt, ist nun von der gegenwärtigen Dimension der Europäischen Union oft und implizit die Rede. Wie hier schon argumentiert wurde, hat das Fach Geschichte aber im Rahmen des Sachunterrichts die Gelegenheit, das Konstrukt Europa geschichtlich vielfältig de- und re-konstruieren zu können¹. Eine Thematisierung der Altsteinzeit erlaubt in diesem Sinne eine radikale Verschiebung des Blickes von Schüler*innen. Es geht um die Auseinandersetzung mit einer Einheit (Europa), in einer Zeit (die Vorgeschichte), in der es gar nicht als solches bekannt und genannt wurde. Das Subjekt, das diesen Blick steuert, ist aber im Sinne einer identitätsbewusstseinsbezogenen zeitlichen Invarianz die Wir-gruppe *Homo sapiens sapiens* (Wir Menschen: damals wie heute).

4.2 Struktur und Inhalte

Die thematische Strukturierung des Unterrichts hat insofern die folgenden Etappen integriert: 1) Die Entstehung von Homo Sapiens als Menschenaffe; 2) die Wanderung von Afrika bis nach Europa (vor 40.000 Jahren); 3) die Begegnung mit anderen Menschenarten, die dort schon lebten (die Neandertaler); 4) und die gemeinsame Lebenswelt in der Altsteinzeit.

Die Fokussierung auf diese Aspekte trägt in sich präzise Herausforderungen für das gegenwärtige Bewusstsein der Schüler*innen: 1) die Rede über Homo Sapiens als ethnische Einheit in der Urgeschichte relativiert das de facto moderne Konstrukt von Nationalität; 2a) das Konstrukt Europa wurde von Menschen initiiert, die eigentlich von einem anderen Kontinent kamen; 2b) Menschen bewegen sich immer wieder, um geeignete Lebensbedingungen zu finden und zu gestalten. 3) Es gab Menschenarten,

¹ Die Schreibweise De- und Re-konstruktion ist fachspezifisch und daher als korrekt zu betrachten. (Schreiber, 2008, S. 204 ff.)

die bereits in Europa schon lebten, und das Zusammenleben problematisch wurde; 4) Menschen lebten mit und in der Natur in einem Maße, wie es heute existentiell und materiell kaum mehr vorstellbar ist.

Der ganze Re-konstruktionsprozess wirkte als De-konstruktion der Präkonzepte der Schüler*innen gegenüber Europa, um die grundlegende Erkenntnis zu befestigen, dass die Gegenwart gleichzeitig sowohl ein Produkt der Vergangenheit als auch und insbesondere ein ständiger Entscheidungsprozess gegenüber den Problemen unserer gemeinsamen Existenz ist.

4.3 Methodisches Prozedere und Reflexion

Um diese Lernerfahrung zu ermöglichen, wurden die verschiedenen thematischen Etappen in Unterrichtsphasen geteilt und methodisch zielgerichtet behandelt. Da die Altsteinzeit kaum ein Bezug zu der Lebenswelt der Schüler*innen darbietet, sollte ein Einstieg kontrastiv wirken. Die Unterrichtsstunde begann daher als „Animativer Einstieg“ (Schneider, 2007, S. 605 ff.) mit einer suggestiven Erzählung über die Altsteinzeit, die ein fast zauberhaftes intimes Verhältnis mit einer unverdorbenen Natur suggerierte.

Die erste Phase untersuchte als Lehrvortrag, was es bedeutet, Menschen zu sein (gegenüber z. B. anderen Affenarten), und präsentierte die ersten wesentlichen Daten der Geschichte von Homo Sapiens: die „Entstehung“ in Afrika, die Wanderung nach Norden und das Erreichen von Europa. Diese rein kognitiven Informationen wurden durch die Methode der „Zeitschnur“² greifbar gemacht. Es geht um eine 25 Meter-lange Schnur, mit dem Maßstab 1 Zentimeter gleich 1000 Jahre. Die Meter sind 25, weil die Entstehung von Homo Sapiens in Afrika durch die Funde vor 2,5 Millionen Jahren datiert wurde.

Die im Flur ausgerichtete räumliche Erfahrung einer ansonsten kognitiv kaum vorstellbaren „Zeitlänge“ erlaubte den Schülern*innen intuitiv zu greifen, wie alt (also, wie weit) *wir* Menschen schon sind, und wie jung eigentlich als alt betrachtete historische Subjekte wie das Erreichen Europas, Jesu, die Römer, das Mittelalter oder das ganze 20. Jahrhundert perspektivisch sind (einige Zentimeter und Millimeter).

² Abb. 1.

Die dritte Phase fokussierte sich im Plenum auf Abbildungen der Neandertaler und dem Leben in der Altsteinzeit. Erstaunlich war für die Schüler*innen zu beobachten, dass die von Anthropologen rekonstruierten Gesichter von Neandertalern kaum das stereotypische Bild von Höhlenaffenmensch bestätigte, sondern ein hundertprozentig menschliches Gesicht, das also Gefühle und Intelligenz zeigte.

Darüber hinaus wurde nach einer kurzen Erzählung eines Abschnittes über ein fiktives Steinzeitmädchen³ eine comicartige aber wissenschaftlich bestätigte Abbildung eines Zeltlagers in der Altsteinzeit von den einigen Schülern*innen analysiert und hinterfragt, auf die Suche nach Schlüsselworten und Begriffen, die das gemeinsame Leben in diesem Alter gekennzeichnet haben. Beeindruckend fanden Schüler*innen diesbezüglich den Bezug zu ihrem Zustand als „Kinder“: Kindheit und gemeinsames Leben waren damals wie heute Bestandteil der Gegenwart, und die Herausforderungen des Alltags mussten von allen Individuen über die Generationen hinweg akzeptiert und deren Gewicht verteilt werden.

Die Ergebnisse dieses Erkenntnisprozesses wurden am Ende von den Schülern*innen selber mit Buntstiften auf Papier abgebildet und ein Plakat wurde als Collage der einzelnen Teile gemeinsam gestaltet⁴.

5. Eine soziologische Perspektive

Die Grenzen zwischen Geschichte und Soziologie in Bezug auf das Phänomen Europa können nicht bildhaft getrennt werden. Vielleicht nicht so orthodox gegenüber den theoretischen Richtlinien der Geschichtswissenschaft könnte man sogar sagen, dass das Forschungsobjekt der Geschichte aus soziologischen Erkenntnissen in einer diachronischen Perspektive besteht. Nicht zufällig haben einige der größten europäischen Geschichtstheoretiker des 19. Jahrhunderts eine starke gegenwartsorientierte soziologische Perspektive in ihren Theorien einbezogen, wie z. B. Max Weber mit seiner Untersuchung von Machtstrukturen und dann natürlich Karl Marx mit dem historischen Materialismus.

Wenn Soziologie den Versuch darstellt, „überindividuelle Strukturen zu identifizieren, die individuelles Handeln erklären“ (Bittlingmeyer, 2016, S. 23 ff.),

³„Alangan“: fiktiver Name der lebensgroßen Rekonstruktion eines Mädchens der Altsteinzeit aus dem *Museum für Urgeschichte(n)* in Zug (Schweiz). Die Geschichte Alangans ist im Museum als Stück Kinderliteratur transponiert.

⁴ Abb. 4.

kann die Europäische Union als überindividuelle Struktur gesehen werden, die explizite und implizite kulturelle Einflüsse auf die Handlungen und das Verhalten von europäischen Bürgern hat. Als explizite Einflüsse könnte z. B. die Europabildung betrachtet werden, da sie einen aktiven politisch-gesteuerten Gestaltungsprozess der individuellen Werte durch das Lernangebot im Rahmen des institutionellen Schulsystems fördert.

Dennoch implizieren diese expliziten Anreize auch eine Struktur, die im Hintergrund die kulturelle Einprägung von Identitätsgruppen definiert. Diese Struktur könnte in Bezug auf Europa mit der Aussage des amerikanischen Philosophen John Rawls ausgedrückt werden. In seinem Klassiker „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ (1971), in der er versucht hat, die wesentlichsten Eigenschaften von guten sozialen Institutionen zu profilieren, kam zum Ausdruck, dass schlechte Institutionen Menschen zu Taten bringen, die sie ansonsten nie tun würden.

Diese fünfzig Jahre alte Position scheint ewig in dem Maße, wie sie sich in dem Spagat zwischen demokratischen und undemokratischen Systemen überall widerspiegelt. Sie impliziert die soziologische Erkenntnis, dass Menschen ihr individuelles Verhalten zu überindividuellen Strukturen auf jeden Fall delegieren, unabhängig davon, was die Eigenschaften dieser Strukturen sind. Aber da ein gerechtes Verhalten ohne schädlichen Einfluss von überindividuellen Strukturen auf einer individuellen Ebene intrinsisch möglich ist, besteht die Möglichkeit bzw. das moralische Muss, überindividuelle Strukturen zu gestalten, die das Gerechte erlauben, fördern und repräsentieren.

Es ist letzten Endes das, was die Fokussierung auf die epochale Passage des Zweiten Weltkrieges im Dokument der Kultusministerkonferenz suggeriert: Europa hat den Inbegriff der schädlichen sozio-politischen überindividuellen Strukturen unter den faschistischen Regimen erlebt, und der größte Teil der Europäer hat in diesen Zeiten die Verantwortung des individuellen Verhaltens an diese Institutionen abgegeben, als ob keine andere Beurteilung notwendig wäre, als diejenige, die von den Werten der Institution selbst ausgeübt wurde. Das könnte mit der Formulierung der „Banalität des Bösen“ zusammengefasst werden, die Philosophin Hannah Arendt nach den Eichmannprozessen 1963 verfasste.

Europa, seine Institutionen und sein Identitätskonstrukt versuchen heutzutage, die grundlegende historische Erfahrung hinter dieser Aussage wach zu halten und sich dagegen strukturell für alle seine Bürger*innen zu schützen.

6. Fazit

Diese Arbeit hat versucht, die Richtlinien der Europabildung in der 2020 Fassung der Kultusministerkonferenz durch die Brille der Geschichtsdidaktik zu analysieren. Obwohl die Beantwortung der Forschungsfrage um die Ergebnisse empirischer Forschung erweitert werden könnte, kann es durch den theoretischen Ansatz bestätigt werden, dass das Hauptziel der Geschichtsdidaktik – in den Schülern*innen ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern – sich mit den allgemeinen Zielen der Europabildung deckt. Da alle Veränderungen im überindividuellen menschlichen Handeln diachronische, diskursive Phänomene sind, hat die Analyse des Konstruktes „Europa“ durch Hans Jürgen Pandels Model des Geschichtsbewusstseins gezeigt, dass vor Allem Geschichte, obwohl alle Fächer ihren Beitrag zum Diskurs bringen können bzw. sollten, sich besonders eignet, ein komplexes soziales, politisches, ökonomischen und letztendlich kulturelles Phänomen einzurahmen.

In diesem Sinne kann zum Schluss suggeriert werden, dass die Berücksichtigung einer grundlegenden geschichtlichen Dimension in der Thematisierung von Europa im Klassenzimmer, den Lernprozess in allen Fächern unterstützen kann, sodass Schüler*innen ein solides „Europabewusstsein“ entwickeln können. Um interdisziplinäre Vielfalt einzunehmen und zu verstehen braucht man Koordinaten. Die Erfahrung der Zeit, wenn sie reflektiert wird, kann jungen Menschen diese Orientierung anbieten.

Literaturverzeichnis

- Bildungsplan 2016 (2022). *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb*. Online verfügbar unter: <https://bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU/LG>.
Zuletzt geprüft am 21.07.2022.
- Bittlingmeyer, U. (2016). Gesundheit und Wohlbefinden aus soziologischer Perspektive. In: Hoffman, L., Moor, I. & Richter, M. (2016). *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer.
- Becher, A. (2008). *Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren – Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern*. In: Widerstreit Sachunterricht. Ausgabe Nr.11/Okttober 2008. Online verfügbar unter: <https://public.bibliothek.uni-halle.de/sachunterricht/index>
- Buck, T. M. (2012). Themenbestimmung für historisches Lernen im Sachunterricht der Primarstufe. In: Baricelli, M., Lücke, M. (hg.) (2012). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach: TS.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Europabildung in der Schule*. 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/20/2020-10-15-Europabildung-in-der-Schule-m-Anl_01.pdf
- Pandel, H-J. (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, H-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach: Wochenschau.
- Schneider, G. (Hrsg.), Mayer, U., Pandel, H-J., (2007). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Schreiber, W. (2008). *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2. Frankfurt: DIPF.

Anhang

| Unterrichtsverlauf | | | | |
|---------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|--|---|
| Zeitangabe | Phasen | Sozialform | Unterrichtsschritte und bzw. Tätigkeiten der Lehrperson | Medien, Materialien |
| 5 Min. | Einstieg (| Plenum Kinokreis | - Die Lehrkraft wird eine kurze Geschichte über das zauberhafte Leben in der Natur in der Altsteinzeit mit Begleitung einer Windglocke vorlesen. | - Tafel - Windglocke - Zeitschnur - Lineal |
| 15 Min. | 1. Arbeitsphase | Plenum Lehrvortrag | - Die Klasse wird eingeladen nachzudenken, was Homo Sapiens ist. - Die Tappen der Wanderung von Homo Sapiens aus Afrika nach Europa werden auf dem Globus gezeigt und in der Tafel datiert. | - Abbildungen - Weltkarte - Vorlesen - Papier und Buntstifte |
| 15 Min. | Aktivierung und 1. Sicherung | Plenum „Ausflug“ in Flur | - Es wird beobachtet, wann Europa vom Homo Sapiens erstens besiedelt wurde. Danach wird die Klasse im Flur die Zeitschnur der Vorgeschichte aufrollen und die Wanderung nach Europa markieren. - Die relative „Nähe“ von altbetrachteten anderen populären historischen Ereignissen wird reflektiert. | |
| 5 + 15 Min. | 2. Arbeitsphase | Plenum Kinokreis | - Ein Abschnitt der Geschichte vom Steinzeitmädchen „Alangan“ wird vorgelesen. - Die Lehrkraft wird mit einem Bild einer Neandertalerin thematisieren, dass, als Homo Sapiens nach Europa kam, andere Menschenarten schon da waren. - Durch den Vergleich von zwei verschiedenen bildlichen Darstellungen wird das Leben in der Altsteinzeit untersucht. | |
| 20 Min. | Sicherung | Einzelarbeit | - Schüler*innen werden eingeladen, jeder einen einzigen repräsentativen Begriff des Lebens in der Altsteinzeit bunt abzubilden und auf einem gemeinsamen Plakat zu basteln. | |

Abbildung 1 – „Zeitschnur“



25 Meter für 2.5 Millionen Jahren
1 Zentimeter = 1000 Jahre

— Beginn der Wanderung von Homo Sapiens: **2 Meter vor Gegenwart**

— Homo Sapiens in Europa: **40 Zentimeter vor Gegenwart**

— Christus: **2 Zentimeter vor Gegenwart**

— EU: **1 Millimeter vor Gegenwart**

1 Millimeter = 3 Generationen

(Kind, Eltern und Großeltern zusammen in der Gegenwart)

2.5 Millionen Jahre = 25.000 Mal Kinder + Eltern + Großeltern (für jeden Mensch in dieser Erde)

Abbildung 2 – Plakat (4. Klasse)

