

Kathleen Bothe

Inwieweit eignet sich eine
Unterrichtssequenz zum Thema „Deutscher
Kolonialismus“ zur Förderung historischen
Lernens?

Studienarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2012 GRIN Verlag
ISBN: 9783656936626

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/210676>

Inwieweit eignet sich eine Unterrichtssequenz zum Thema „Deutscher Kolonialismus“ zur Förderung historischen Lernens?

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Universität Hamburg

Fakultät 4: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft

Seminar: Postkoloniales Erinnern in transkulturellen Räumen

Hausarbeit zum Thema:

**Inwieweit eignet sich eine Unterrichtssequenz
zum Thema „Deutscher Kolonialismus“ im Umfang
von 3-4 Unterrichtseinheiten zur Förderung historischen Lernens?**

Name: Kathleen Bothe
Studienfach: M. Ed. Lehramt an beruflichen Schulen,
Wirtschaftswissenschaften und Geschichte
Fachsemester: 1

Abgabedatum: 28.09.2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Projektdidaktische Überlegungen.....	2
3. Was ist historisches Lernen?.....	6
5. Anwendung auf die geplante Unterrichtssequenz	8
6. Fazit	11
Literatur	13

1. Einleitung

Hamburg – Tor zur Welt! Der Satz, der uns heute mit geschwellter Brust aufhören lässt, ist nicht nur positiv zu sehen. Hamburgs Entwicklung zu einem wichtigen Wirtschaftsstandort und Handelsplatz für die ganze Welt wurde maßgeblich durch die europäische Kolonialexpansion beeinflusst. Im Stadtbild Hamburgs ist dieser Einfluss auch zu finden. So gibt es auffällig viele kolonial geprägte Straßennamen¹ wie *Woermannsweg*, *Dominikweg* oder *Gaiserstraße*, das Schimmelmannndenkmäl² oder die Lettow-Vorbeck Kaserne. Weniger bekannt dagegen ist der „Tansania Park“ mit den Askari-Reliefs in Jenfeld auf dem Gelände der Lettow-Vorbeck Kaserne.

Ziel einer gelebten Erinnerungskultur sollte es sein, kritisch mit der Vergangenheit umzugehen, aber auch ein geeignetes Verhältnis zwischen Gedenken und Mahnen zu schaffen. „Erinnerungsarbeit sollte darauf zielen, herrschende Sichtweisen und Diskurse aufzuspüren und in Frage zu stellen.“³ Es stellt sich die Frage, ob die Stadt Hamburg diesen Auftrag mit der momentanen Darstellung kolonialer Vergangenheit erfüllt. Denn „postkoloniale Erinnerungsarbeit begnügt sich nicht damit, auf die Vergangenheit zu schauen.“⁴ Vielmehr spürt sie auch den kolonialen Prägungen in unseren jetzigen Vorstellungen nach und versucht sie zu de-konstruieren.“⁵ Die Antwort, ob Hamburg der Auftrag gelingt, scheint einfach, sobald man die seit 2002 anhaltende Debatte um den sogenannten „Tansania Park“ betrachtet. Für die deutsch-afrikanische Völkerverständigung soll der „Park“ einen Beitrag leisten.⁶ Das meint der Kulturkreis Jenfeld hoffentlich nicht tatsächlich so. Ursprünglich sollten die Askari-Reliefs und die unweit daneben stehende Stehle an die „heldenhaften Kämpfe deutscher Kolonialsoldaten [...], die angeblich unverbrüchliche Treue der schwarzen Askari [...] und den An-

¹ <http://www.freedom-roads.de/> Stand: 15.03.2012.

² Vgl. Hiemer, Frank: Sklavenhandel und Schimmelmann: Ketten, Halseisen und Fußfesseln, In: GAL-Bürgerschaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg 2007, S. 33–36.

³ Möhle, Heiko: „Tansania-Park“ oder postkolonialer Erinnerungsort? In: GAL-Bürgerschaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg 2007, S. 41.

⁴ <http://www.ewnw.de/ag-hamburg-postkolonial-0/> Stand: 17.03.2012.

⁵ <http://www.ewnw.de/ag-hamburg-postkolonial-0/> Stand: 17.03.2012.

⁶ Vgl. Möhle, Heiko: „Tansania-Park“ oder postkolonialer Erinnerungsort? In: GAL-Bürgerschaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg 2007, S. 38–41.

spruch des nationalsozialistischen Deutschland auf Kolonien“⁷ erinnern. So ist es selbstverständlich, dass durch eine Uminterpretation der Askari-Reliefs keine Legitimation dieser als Völkerverständigungs-Denkmal hergestellt wird und der „Tansania-Park“ nun international in der Kritik steht. Bis heute wurde der Park nicht offiziell eröffnet und eine Beteiligung der Regierung Tansanias⁸ bleibt aus den eben dargestellten Gründen natürlich aus.

Im Rahmen des Seminars „Postkoloniales Erinnern in transkulturellen Räumen“ fand sich der nötige Raum, über die gelungene oder nicht gelungene Positionierung des „Tansania Parks“ und die De-Konstruktion der Askari-Reliefs nachzudenken. Innerhalb des Seminars fand unter anderem die Überlegung statt, im Rahmen einer geschichtlichen Unterrichtssequenz das Thema „Deutscher Kolonialismus“ nach geschichtsdidaktischen Anforderungen aufzuarbeiten. Im Folgenden soll beschrieben werden, inwieweit eine kurze Unterrichtssequenz von circa drei bis vier Stunden geeignet ist, in einer neunten Klasse, Mittelstufe, historisches Lernen zu fördern. Die theoretische Grundlage, wie historisches Lernen erfolgen sollte, bildet das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens von Andreas Körber und Waltraud Schreiber, welches im Hauptteil näher erläutert wird. Unterstützt wird dies außerdem durch Literatur von Jörn Rüsen und Klaus Bergmann. Weiterhin wird auf die zunehmende Bedeutung interkulturellen Lernens im Geschichtsunterricht eingegangen.

2. Projektdidaktische Überlegungen

Die im sogenannten „Tansania Park“ ausgestellten Reliefs entstanden bereits 1938 und wurden ein Jahr später auf dem Gelände der Lettow-Vorbeck Kaserne, welche im Zuge der nationalsozialistischen Aufrüstungspolitik⁹ errichtet wurde, ausgestellt. Die Wehrmachtsführung hatte Paul von Lettow-Vorbeck, welcher von den Nationalsozialisten als Identifikationsfigur und „Kolonialkriegsheld“¹⁰ gefeiert wurde. Dass eine kritische Reflexion bis jetzt nicht stattfand, ist gut daran zu erkennen, dass zu den einzelnen Büsten und Reliefs bis jetzt keine Informations- und Gedenktafeln hinzugefügt wurden. Damals noch unter dem Namen

⁷ Möhle, Heiko: „Tansania-Park“ oder postkolonialer Erinnerungsort? In: GAL-Bürgerschaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg 2007, S. 39.

⁸ Es besteht eine Städtepartnerschaft zwischen Dar es Salaam, Tansania und der Hansestadt Hamburg, deshalb gewünscht Einbindung Tansanias.

⁹ Holsten, Nina; Werner, Julia: Projekt Kommentierende Informationstafeln im Geschichtsgarten Deutschland -Tansania. Gedenkstätte Deutscher Kolonialismus in Afrika. Hamburg 2011, S. 4/31.

¹⁰ ebd, S. 4/31.

„Deutsch-Ostafrika-Kriegerdenkmal“, sollten die ausgestellten Askari-Reliefs „die Erinnerung an die Kämpfe und an die Gefallenen der deutschen Kolonialtruppen im Ersten Weltkrieg wach halten“¹¹. Nun, knapp 70 Jahre und eine Umbenennung später soll das gleiche Denkmal für die Völkerverständigung stehen. Laut von Borries sind „Denkmäler zwar für die Ewigkeit bestimmt, aber nicht für die Ewigkeit geeignet“¹². Man kann aus Denkmälern viel über Vergangenes lernen. Elementar dafür ist jedoch ein angemessenes Umfeld in Form notwendiger Vorerfahrungen, die helfen, sich zu orientieren, gleichzeitig aber nicht einengen und so das Bilden einer eigenen Meinung ermöglichen.¹³

2.1 Vorüberlegungen zur geplanten Unterrichtssequenz

Bevor es zur Erarbeitung des folgend dargestellten Unterrichts kam, wurde in der Gruppe „Unterrichtsprojekt“ ausführlich über mögliche Umsetzungsideen diskutiert. Neben Projekttagen und Exkursionen oder einem alternativen Stadtrundgang entschieden wir uns schließlich für die Planung einer drei- bis vierstündigen Unterrichtssequenz. Die Förderung historischen Lernens findet nicht nur in der Schule statt, sondern vor allem im Alltag der Schüler, in Projekten und Ausflüge wird historisch gelernt und geprägt. Der Geschichtsunterricht ist jedoch die klassische Form und wird von jedem Schüler im gleichen Umfang wahrgenommen. Wir hielten es für sinnvoll, die Schüler auf das Thema Kolonialismus (im Hamburger Raum) vorzubereiten, bevor eine Begehung des Kasernengeländes erfolgt, da wir befürchteten, dass eine gerechte Betrachtung und Auseinandersetzung mit den Askari-Reliefs, der Debatte um den „Tansania Park“ und die Begegnung mit dem Kasernengelände sonst nicht stattfinden würde. Die Schüler sollten den Raum mit etwas Vorbereitung betreten, um eigene Erkenntnisse und Lernhandlungen abrufen zu können.

Es wurde ein Unterrichtskonzept mit dem Titel „Deutscher Kolonialismus“ erarbeitet, welches aufzeigen soll, wie mit der Thematik Kolonialismus, Postkolonialismus und Hamburger Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht umgegangen werden kann. Besondere Beachtung soll dabei der regionale Bezug erhalten. Ziel soll es sein, mit Hilfe der Unterrichtseinheit ein

¹¹ Möhle, Heiko: Kolonialismus und Erinnerungspolitik. Der Sonderforschungsbereich 520 und die Debatte um die Hamburger „Askari-Reliefs“ In: Gerhardt, Ludwig; Oßenbrügge, Jürgen; Weiße, Wolfram (Hg.): Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung, Berlin 2006, S. 278.

¹² Borries, Bodo von: Denkmäler als Angebote historischer Orientierung und ihre Erkundung als Erwerb historischer Kompetenz. Am Beispiel eines Spaziergangs in Hamburg. In: Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Neuried 2006, S. 98.

¹³ a.a.O., S. 107.

Verständnis der Schüler und Schülerinnen für die Zusammenhänge aus der Kolonialzeit und deren geschichtliche und gesellschaftliche Konsequenz der Gegenwart zu erreichen. Die Schülerinnen und Schüler werden danach in der Lage sein, eine eigene De-Konstruktion und damit Reflexion des Kasernengeländes und des „Tansania Parks“ vorzunehmen. Die Lernenden sollen dafür sensibilisiert werden, ihre Umwelt aktiv wahrzunehmen und das Gesehene und Erlebte kritisch zu hinterfragen. Ein zentraler Punkt ist deshalb der an die Unterrichtseinheit anschließende Besuch der Lettow-Vorbeck Kaserne und die dortige De-Konstruktion der Büsten und Reliefs durch Schülergruppen.

Im Folgenden wird das in Gruppenarbeit erstellte Unterrichtskonzept kurz skizziert um anschließend anhand des geschilderten Ablaufs darauf einzugehen, inwieweit sich das Projekt zur Förderung historischen Lernens eignet.

2.2 Das Unterrichtskonzept zum Thema „Deutscher Kolonialismus“

Zu Beginn der Unterrichtseinheit findet eine Einführungs- bzw. Wiederholungsstunde statt. Die Schüler und Schülerinnen rufen sich die Begriffe Imperialismus und Kolonialismus ins Gedächtnis und überprüfen, welche Kenntnisse sie dazu noch haben. Gemeinsam wird ein Bezug zu bereits bekannten geschichtlichen Ereignissen¹⁴ hergestellt. Das Ziel der Stunde ist es, Besonderheiten des Imperialismus und Kolonialismus herauszuarbeiten, Parallelen und Unterschiede der beiden Begriffe zu erkennen und deutlich zu machen, warum der Kolonialismus, insbesondere der deutsche Kolonialismus eine Sonderstellung¹⁵ einnimmt und deshalb im Interesse des Geschichtsunterrichts steht. Um die genannten Erkenntnisse zu erhalten, wird mit einschlägigem Quellen- und Bildmaterial und dem Schulbuch gearbeitet. Dazu gehört die *schriftliche kleine Anfrage* der GAL vom 8.9.2011, die Internetauftritte der Nachfahren verschiedener Heeresführer und Artikel lokaler Zeitungen¹⁶ zur aktuellen Debatte. Hauptsächlich ist die Unterrichtseinheit durch Narrationen¹⁷ des Lehrers geprägt. Die Narration ist eine mögliche und bewährte Lehrmethode. Sie wird in der dargestellten Unterrichtssequenz nicht des-

¹⁴ <http://www.hamburg.de/contentblob/2512126/data/geschichte-politik-hr-sek-i.pdf/> Stand 22.09.2012.

¹⁵ Vgl. Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München 2008, S. 7-16 und 22-37.

¹⁶ Vgl. <http://www.abendblatt.de/hamburg/article789169/Jenfeld-Kritik-am-Tansania-Park.html/> Stand: 28.09.2012.

Vgl. <http://www.abendblatt.de/hamburg/article2124800/Neue-Runde-in-unendlicher-Geschichte-des-Tansania-Parks.html/> Stand: 28.09.2012.

¹⁷ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen, in: Erzählen. Geschichte Lernen, Heft 2. Seelze 1988, S. 8f.

halb ausgewählt, weil sie als besonders originell gilt, sondern weil sich die Lehrererzählung relativ häufig im klassischen Geschichtsunterricht wiederfinden lässt. Die zweite Unterrichtsstunde bietet Gelegenheit, auf das Leben in den Kolonien einzugehen. Den Lernenden werden Informationen zum Aufbau und der Verwaltung von Kolonien und deren Akteure zur Verfügung gestellt. Es findet eine Quellenarbeit zu Adolph Woermann statt. Als Perspektivwechsel wird der Internetauftritt der *C. Woermann GmbH & Co.KG* herangezogen und über die Bedeutung Woermanns bis in die Gegenwart diskutiert. Gleichzeitig wird ein Bezug zur Stadt Hamburg und deren Anteil an der kolonialen Geschichte herausgearbeitet. Die Kolonien Deutsch-Ostafrika und Deutsch-Südwestafrika werden exemplarisch beleuchtet, um der Klasse zu zeigen, wie ein Leben in den Kolonien stattgefunden hat. Hier werden Personen wie Lothar von Trotha¹⁸ und sein Auftrag, die Herero niederzuschlagen und Samuel Maherero¹⁹, der gegen die kaiserlichen Schutztruppen kämpfte, thematisiert werden. Hinzugezogen wird auch die Darstellung der Familie Trotha, auf die Ereignisse der damaligen Zeit aus heutiger Sicht.²⁰ Im Anschluss daran wird das Selbstverständnis der Kolonialherren²¹, ihr Verhalten gegenüber den Einwohnern und die Auswirkungen auf die Kolonialherrschaft besprochen. So zum Beispiel auch, wie mit den Überlebenden der Aufstände umgegangen wurde. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit sind die Lernenden in der Lage, sich ein eigenes Bild der deutschen und insbesondere Hamburgischen Kolonialgeschichte zu machen. Mit diesen Erkenntnissen wird dann in Folgestunden, als Exkursion, eine Begehung des „Tansania-Parks“ und der Lettow-Vorbeck Kaserne stattfinden. Mit den gewonnenen Kenntnissen und Erkenntnissen können die Lernenden der Gedenkstätte und dem Kasernengelände konstruktiv gegenübertreten und die dargestellten Re-Konstruktionen aus Schautafeln und Denkmälern selbst de-konstruieren. Das dargestellte Konzept kann, je nach Tiefe der Bearbeitung und Interesse der Schüler, auch über die geplanten drei bis vier Unterrichtsstunden hinaus behandelt werden. Inwieweit der Unterricht den geschichtswissenschaftlichen Anforderungen entspricht, wird nun erläutert.

¹⁸ Vgl. Becker, Felicitas; Beez, Jigal (Hrsg.): Der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika. 1905-1907. Berlin 2005.

¹⁹ Vgl. Becker, Felicitas; Beez, Jigal (Hrsg.): Der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika. 1905-1907. Berlin 2005.

²⁰ Vgl. <http://trotha.de/biographien/general-lothar-von-trotha/> Stand: 17.03.2012.

²¹ Vgl. Becker, Felicitas; Beez, Jigal (Hrsg.): Der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika. 1905-1907. Berlin 2005.

3. Was ist historisches Lernen?

Historisches Lernen nach Rüsen

Im Zentrum der Fachdidaktik steht das Geschichtsbewusstsein. Rüsen bezeichnet dies als einen „Sinnbildungsprozess über die Zeiterfahrung“²². Laut seiner Definition ist historisches Lernen „ein Vorgang des menschlichen Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutlich angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt“²³. Geschichtsbewusstsein betrifft immer alle drei Zeitdimensionen – die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft.²⁴

Interkulturelles Lernen

Wir sind durch eine zunehmende Globalisierung und kulturelle Heterogenität geprägt. Dies beeinflusst auch den Geschichtsunterricht bzw. das historische Orientieren. Interkulturelles Lernen thematisiert hier die Herausforderung zwischen den Kulturen zu denken. Es bietet die Chance, den Umgang mit Unterschiedlichkeit zu lernen und sich verschiedener Perspektiven, resultierend aus unterschiedlicher Herkunft, bewusst zu werden. Es gibt nicht nur die Mehrheitsperspektive der Gesellschaft, die im historischen Lernen betrachtet werden soll, sondern jeder einzelne bringt durch seine Vorerfahrungen und seinen eigenen historischen „Fingerabdruck“ eine zusätzliche Perspektive ein.²⁵ Es geht also nicht um die eigene feststehende und unverrückbare Vergangenheit, sondern was die eigene Vergangenheit unter Berücksichtigung der Pluralität sein kann.²⁶ Interkulturelles Lernen gehört zum Geschichtsbewusstsein, da hier die Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität besonders zum Tragen kommen.

Kriterien guten Unterrichts

In einem guten Geschichtsunterricht sind die Kriterien Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität erfüllt. Der erste Begriff schließt die Anforderungen ein, Historie immer aus verschiedenen Positionen und Perspektiven zu betrachten. Denn dadurch entsteht erst eine diffe-

²² Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln 1994, S. 160.

²³ Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen. Köln 1994, S. 61.

²⁴ Vgl. ebd, S. 61.

²⁵ Vgl. <http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/2010/01/28/interkulturelles-geschichtslernen/#return-note-654-3/> Stand: 23.09.2012.

²⁶ Vgl. <http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/2010/01/28/interkulturelles-geschichtslernen/#return-note-654-4/> Stand: 23.09.2012.

renzierte Sicht auf die geschichtlichen Ereignisse. Genau so, wie es in juristischen Prozessen gehandhabt wird: ein Urteil wird immer erst gefällt, wenn alle Parteien ihre Sicht der Dinge darlegen konnten.²⁷ Durch die Betrachtung verschiedener Perspektiven, beispielsweise der Herrschenden, von bestimmten Interessengruppen, von religiösen Gruppierungen oder die Perspektive der Namenlosen oder Opfer, wird die Kontroversität hergestellt. Aus den persönlichen Schlussfolgerungen, die der Einzelne aus der Geschichte für das eigene Denken und Handeln zieht, erfüllt sich die angestrebte Pluralität. Dabei kann sich eine kollektive Identifikation, aber auch eine persönliche Bedeutung heutiger Urteile und Werte herausbilden.

FUER Geschichtsbewusstsein

Das Kompetenzmodell historischen Denkens von Schreiber/Körber, auch FUEr Geschichtsbewusstsein genannt, unterscheidet vier Kompetenzbereiche: die historische Fragekompetenz, historische Methodenkompetenz, historische Orientierungskompetenz und die historische Sachkompetenz, welche im Folgenden Kurzen erklärt werden.

Die *historische Fragekompetenz* wächst aus Verunsicherungen, aus Orientierungsbedürfnissen und/oder dem Interesse an Vergangenheit und Geschichte. Die Verarbeitung des Entdeckten und die damit entstehenden Fragen leiten einen historischen Denk- und Orientierungsprozess ein.²⁸ Unterschieden wird die historische Fragekompetenz in zwei Kernkompetenzen: zum einen die Fähigkeit, eigene Fragen an die Vergangenheit und Geschichte zu stellen und zum anderen „Fragen, die vorliegende historische Narrationen behandeln“²⁹, zu erschließen und die Antworten auf eine eigene Fragestellung beziehen zu können.

Die Fähigkeit der Anwendung von Re- und De-Konstruktion ist die *historische Methodenkompetenz*. Re-Konstruktion bedeutet dabei, die fachgerechte Produktion eigener Narrationen, indem Vergangenes festgestellt, in einen Sinnzusammenhang gebracht und anschließend auf die Gegenwart beziehungsweise Zukunft bezogen wird. Nach Schreiber und Körber³⁰ ist der Vergleich verschiedener Quellenaussagen für die Re-Konstruktion von Bedeutung. Unter De-

²⁷ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts 2000, S. 9-10.

²⁸ Vgl. Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006, S. 20f.

²⁹ ebd., S. 21.

³⁰ ebd., S. 23f.

Konstruktion ist ein analytischer Akt zu verstehen. Vorliegende „historische Narrationen werden in ihren Bestandteilen erfasst und auf die tiefer liegenden Strukturen hin untersucht“.³¹

Die *historische Sachkompetenz* umfasst die historische Begriffskompetenz und die historische Strukturierungskompetenz. Die erstgenannte Kompetenz beinhaltet, dass die Jugendlichen fachspezifischen Begriffen begegnen, diese verstehen und auch in einen Kontext bringen können. Dieser Transfer findet sich in der Strukturierungskompetenz wieder. Die historische Begriffskompetenz wird damit gefördert, da sich die Jugendlichen über den Wandel von Begriffen im gesellschaftlichen Kontext bewusst werden.

Die *historische Orientierungskompetenz* ergibt sich aus der historischen Fragekompetenz und Methodenkompetenz. Denn sie beinhaltet die „Fähigkeit, die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse – auf der Basis eigener oder fremder Fragestellungen – gewonnen wurden, auf die eigene Person bzw. die eigene Weltsicht zu beziehen“³² und kritisch zu hinterfragen. „Die Orientierungskompetenz setzt sich zusammen aus der Kompetenz zur Reorganisation des Geschichtsbewusstseins, der Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens, der Kompetenz zur Reflexion des Selbstverstehens und der Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Handlungsdisposition.“³³

Im nächsten Abschnitt soll gezeigt werden, inwieweit sich die dargestellte Unterrichtssequenz für den Erwerb der Kompetenzen des FUER Geschichtsbewusstseins eignet und inwieweit mit der Unterrichtseinheit historisches Lernen gefördert werden kann.

Nun folgt die Anwendung der dargestellten Prinzipien und Kriterien auf die geplante Unterrichtssequenz.

5. Anwendung auf die geplante Unterrichtssequenz

Nach Klafkis³⁴ Auffassung eines gelungenen Unterrichts, sollte sich der Lehrende bei der Planung auch die Frage stellen „*Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, frag-würdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden*

³¹ ebd., S. 24.

³² Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006, S. 24.

³³ Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen 2010, S. 73.

³⁴ Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Hannover 1974, S. 14ff.

kann?“³⁵. Der beschriebene Unterricht soll die Schüler dort abholen, wo sich momentan befinden. Zum einen stellt der Standort Hamburg etwas bekanntes für alle Heranwachsenden dar. Egal, woher sie tatsächlich stammen, koloniale Geschichte passierte in ihrem Wohnort, dort wo sie leben und ist damit auch mit ihnen verknüpft. Zum anderen wird mit der Thematisierung des Kolonialismus eine Verbindung zur heute allgegenwärtigen und selbstverständlichen Globalisierung hergestellt. Wir leben in einer sehr heterogenen Gesellschaft, und taten dies auch schon vor Jahrzehnten und Jahrhunderten. Die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus regt zum Nachdenken über das Leben und die Toleranz in der heutigen Gesellschaft an. Den Jugendlichen wird mit der Unterrichtseinheit ein Gegenwartsbezug deutlich gemacht und aufgezeigt, dass Fremdheit sowohl Vergangenheit, Gegenwart, aber auch Zukunft bedeutet. Hier setzt ein „Sinnbildungsprozess über die Zeiterfahrung“³⁶ an, wie Rüsen ihn erklärt. Körber formuliert treffend über die zunehmende Bedeutung der Interkulturalität: „Auch wer sich in der heutigen (und noch mehr der zukünftigen) Welt ‚nur‘ zurecht finden will, muss in weitaus stärkerem Maße auch mit „Fremdheit“ umgehen können.“³⁷ Fremdheit ist unser Alltag, denn die Schülerinnen und Schüler wachsen größtenteils mit den unterschiedlichsten kulturellen Vorerfahrungen auf.

Im Geschichtsunterricht geht es vorrangig um Multiperspektivität. Doch den Askari-Reliefs fehlt es vor allem daran. Allein die deutsche Seite wird betrachtet, die afrikanische ausgeblendet. Der Unterricht stellt die Sicht aus einer nicht-europäischen Perspektive in den Vordergrund und versucht die „Geschichte der Mehrheitsgesellschaft“³⁸, wie von Borries sie kritisiert, auszublenden.³⁹ Die Schüler begegnen auf dem Gelände des „Tansania-Parks“ einer Kontroverse. Die Askari-Reliefs stehen unweit der Stehle, die an die Gefallenen für *ihr Vaterland* erinnern soll. Doch welches Vaterland ist gemeint? Es findet eine Verherrlichung der Kolonialzeit statt und mit der beschriebenen Positionierung soll eine Emotion hervorgerufen werden, ohne das klar ist, für wen die Betrachter Mitleid empfinden sollen. Dieser besondere Knackpunkt, der sich in der Kontroversität der Parkanlage als Ganzes findet, mündet automa-

³⁵ ebd, S. 14.

³⁶ Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln 1994, S. 160.

³⁷ Körber, Andreas: Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Münster 2001, S. 5.

³⁸ Vgl Georgi, Viola B., Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg 2009, S. 10f.

³⁹ Vgl. Young, Robert J. C.: Postcolonialism. A Very Short Introduction. Oxford/New York 2003, S. 2.

tisch in einer kritischen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Identität und Weltanschauung. Sie werden sich infolge der Begehung Gedanken über Gleichheit, Fairness und Toleranz, aber auch über Macht und Überlegenheit machen.⁴⁰

Die Einführungsstunde trägt zur Entwicklung und Weiterentwicklung der historischen Fragekompetenz der Lernenden bei. Die Schülerinnen und Schüler können Fragen nach dem ‚*Warum es koloniales Expansionsstreben gab*‘ bzw. ‚*Wieso es das Bestreben Deutschlands gab, auch eine Kolonialmacht sein zu wollen*‘, stellen. Sie können sich fragen, ‚*wer von den Kolonien profitierte und auf welchen Kosten an ‚Deutsch-Ostafrika‘ und ‚Deutsch-Südwestafrika‘ festgehalten wurde*‘. Aus diesen Fragen ergibt sich die Auseinandersetzung mit den Hintergründen, also der politischen und wirtschaftlichen Situation der beschriebenen Zeit, aus welcher sich neue Fragen entwickeln und ein Antwortsuchen der Lernenden angeregt wird. Dies schult ebenfalls die historische Fragekompetenz. Kritisch zu betrachten ist die Tatsache, dass die behandelten Quellen im Geschichtsunterricht der Selektivität des Lehrenden unterliegen und nur einen Teilbereich aller potentiellen Quellen abbilden. Dies wird Partialität genannt und gehört wie die Selektivität zur Partikularität der historischen Fragekompetenz.⁴¹ Der Lehrer sollte sich dieser Problematik stets bewusst sein und auf eine möglichst große Perspektivenvielfalt Acht geben.

Die Methodenkompetenz wird durch den Besuch des „Tansania-Parks“ gefördert. Denn die Re-Konstruktionen der einzelnen Bauwerke und des gesamten Geländes werden von der Klasse de-konstruiert. Dafür setzen sich die Schülerinnen und Schüler damit auseinander, durch wen die Bauwerke entstanden, zu welcher Zeit und mit welcher Intention die Errichtung stattfand. Anschließend folgt die Re-Konstruktion, in dem einzelne Schülergruppen zu je einer der dargestellten Büsten und Reliefs die Lebensgeschichten der Heeresführer und deren Opfer erstellen. Die Schülerinnen und Schüler analysieren prüfend mit welchem Hintergrund die Bauwerke und Bilder entstanden. Aus ihrer eigenen De-Konstruktion und den Hintergrundinformationen ergibt sich ein individueller Gesamteindruck, den jeder einzelne Schüler für sich bewerten kann. Die Lernenden werden dabei dazu angeregt, Gegenwarts- und Zukunftsfragen zu stellen. Durch die De- und Re-Konstruktion des Kasernengeländes können sie andere Denkmälern und Gedenkstätten zukünftig mit einem anderen Blick, aus einer anderen

⁴⁰ Vgl. Young, Robert J. C.: Postcolonialism. A Very Short Introduction. Oxford/New York 2003.

⁴¹ Vgl. Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006, S. 21.

Perspektive betrachten. Sie sind informierter über die Kolonialgeschichte und damit anderen Re-Konstruktionen nicht mehr so ausgeliefert.

Am Beispiel des dargestellten Unterrichts findet eine Auseinandersetzung mit Begriffen wie Herero, Schutztruppe, Herrschaftsverhältnisse, Askari, Maji-Maji⁴² und auch Diskriminierung statt. Die Bedeutung der Worte wird geklärt, aber auch die Hintergründe und Bedeutung für die Gesellschaft. Die historische Begriffskompetenz wird damit gefördert und die Jugendlichen setzen sich mit den Behauptungen, dass „herrenlose Länder“ nur darauf warten vom „weißen Mann [...] nutzbar gemacht werden“ auseinander.⁴³ Wichtig ist ebenfalls, vor allem für die Strukturierungskompetenz, die genannten Begriffe in ein sich bedingendes Netzwerk zu fügen. Denn politische Bevormundungen, Selbstüberschätzung, persönliche Schicksale, Hoffnungen und Freiheit gehören ebenso zur Thematik des Kolonialismus und Postkolonialismus. Sich dieser Komplexität bewusst zu werden, unterstützt auch die Orientierungskompetenz. Sie befähigt dazu, die Eindrücke aus der Re- und De-Konstruktion auf die Gegenwart zu beziehen und für die eigene Lebenswelt einzuordnen. Die Schüler werden mit Schicksalen und negativen Vorbildern gleichermaßen konfrontiert und überdenken, hinterfragen und verändern gegebenenfalls eigene (Vor-)urteile, Einstellungen und Prägungen. Sie entwickeln infolgedessen eine eigene Meinung, wie in ihrer Gesellschaft mit Gedenken im Allgemeinen und dem Kolonialismus im Speziellen, umgegangen werden sollte.

6. Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus und das daraus entstehende Bewusstsein gesellschaftlicher Folgen, führt zu einem reflexiven Umgang mit Ereignissen der Vergangenheit und einer kritischen Auseinandersetzung inszenierter Geschichte. Die Unterrichtssequenz bietet den Schülerinnen und Schülern die Chance, verschiedene Ausprägungen von „Geschichtsbewusstsein“ kennenzulernen bzw. zu üben und zeigt ihnen, dass eine historische Einbettung des Kolonialismus im Hamburger Raum bis jetzt nicht stattgefunden hat, jedoch dringend notwendig ist. Als besonderes Beispiel kann dann der „Tansania Park“ hervor-

⁴² Vgl. Becker, Felicitas; Beez, Jigal (Hrsg.): Der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika. 1905-1907. Berlin 2005. S. 61-99.

⁴³ Vgl. Köbler, Reinhart: Kolonialherrschaft – auch eine deutsche Vergangenheit, In: Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster 2005, S. 24. und: Vgl. Jokinen, [Hanni]: Die Kunst des Postkolonialen: Raum für Wahrnehmung und Debatte. In: GAL-Bürgerchaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg, 2. kpl. überarb. Aufl. 2007, S. 25.

gehoben werden, der bisher unreflektiert existiert und von der breiten Bevölkerung kaum wahrgenommen wird. Durch das Erstellen eigener De-Konstruktionen haben die Schülerinnen und Schüler erkannt, dass die Reliefs und Büsten bisher unreflektiert im Raum stehen und ihre Aussagekraft für ein Gedenken aus afrikanischer Sicht sehr anzuzweifeln ist. Sie haben verstanden, warum der „Tansania-Park“ in der bisherigen in der Kritik steht und wissen über die Auswirkungen eines deplatzierten Gedenkens auf die Gesellschaft. In der Konsequenz haben die Lernenden auch über ihre gesellschaftliche Verantwortung für die Zukunft nachgedacht. Historische Kompetenzen helfen, sich in der gesellschaftlichen Umwelt zu positionieren und Veränderungen kritisch zu hinterfragen. Zur Erreichung dieser Ziele kann das gezeigte Unterrichtskonzept beitragen. Es versucht die Schüler zu eigenen Denkleistungen anzuregen und gibt das Handwerkszeug für das Durchschauen und Hinterfragen historischer Narrationen. Die Schüler können so entdecken, dass der „Tansania Park“ und die Askari-Reliefs nicht die einzigen Denkmäler sind, die einer „Uminterpretation“ aus politischen Gründen und einer fehlenden Reflexion zum Opfer gefallen sind. Der Geschichtsunterricht an öffentlichen Schulen kann somit einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung und Förderung historischer Kompetenzen beitragen und mündige Bürger heranziehen.

Literatur

Becker, Felicitas; Beez, Jigal (Hrsg.): Der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika. 1905-1907. Berlin 2005.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts 2000.

Borries, Bodo von: Denkmäler als Angebote historischer Orientierung und ihre Erkundung als Erwerb historischer Kompetenz. Am Beispiel eines Spaziergangs in Hamburg. In: Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Neuried 2006.

Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München 2008.

Georgi, Viola B., Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg 2009.

Hiemer, Frank: Sklavenhandel und Schimmelmann: Ketten, Halseisen und Fußfesseln, In: GAL-Bürgerschaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg, 2. kpl. überarb. Aufl. 2007, S. 33–36.

Holsten, Nina; Werner, Julia: Projekt Kommentierende Informationstafeln im Geschichtsgarten Deutschland - Tansania. Gedenkstätte Deutscher Kolonialismus in Afrika. Hamburg 2011.

Jokinen, [Hanni]: Die Kunst des Postkolonialen: Raum für Wahrnehmung und Debatte. In: GAL-Bürgerschaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg, 2. kpl. überarb. Aufl. 2007, S. 23–27.

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Hannover 1974.

Körper, Andreas: Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Münster 2001.

Kößler, Reinhart: Kolonialherrschaft – auch eine deutsche Vergangenheit, In: Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster 2005, S. 23-40.

Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen 2010.

Möhle, Heiko: „Tansania-Park“ oder postkolonialer Erinnerungsort? In: GAL-Bürgerschaftsfraktion (Hg.): Hamburg und Kolonialismus. Kolonialspuren und Gedenkkultur im Selbstverständnis der Handelsstadt. Hamburg, 2. kpl. überarb. Aufl. 2007, S. 38–41.

Möhle, Heiko: Kolonialismus und Erinnerungspolitik. Der Sonderforschungsbereich 520 und die Debatte um die Hamburger „Askari-Reliefs“ In: Gerhardt, Ludwig; Oßenbrügge, Jürgen; Weiße, Wolfram (Hg.): Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung, Berlin 2006. S. 277- 296.

Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen, in: Erzählen. Geschichte Lernen, Heft 2. Seelze, 1988.

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln, 1994.

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen. Köln, 1994.

Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006.

Schulz-Hageleit, Peter: Menschlicher Fortschritt - gibt es den überhaupt? Geschichte Ethos Bildung. Herbolzheim 2008.

Young, Robert J. C.: Postcolonialism. A Very Short Introduction. Oxford/New York 2003.

Internetquellen

<http://www.freedom-roads.de/> Stand: 15.03.2012.

<http://www.ewnw.de/ag-hamburg-postkolonial-0/> Stand: 17.03.2012.

<http://www.hamburg.de/contentblob/2512126/data/geschichte-politik-hr-sek-i.pdf/> Stand: 22.09.2012.

<http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/2010/01/28/interkulturelles-geschichtslernen/> Stand: 23.09.2012.

<http://www.abendblatt.de/hamburg/article789169/Jenfeld-Kritik-am-Tansania-Park.html/> Stand: 28.09.2012.

<http://www.abendblatt.de/hamburg/article2124800/Neue-Runde-in-unendlicher-Geschichte-des-Tansania-Parks.html/> Stand: 28.09.2012.

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren

