

Caroline Rau

## Globales Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern: zum Potenzial von Unterrichtsgegenständen

### Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet nach, wie in geisteswissenschaftlichen Fächern (z.B. Deutsch, Geschichte, Religionslehre, Musik) Schüler/-innen Globales Lernen ermöglicht werden kann. In diesem Zusammenhang wird konturiert, wie Schüler/-innen in ihrer kulturell-weltgesellschaftlichen Identitätsarbeit im geisteswissenschaftlichen Unterricht unterstützt werden können. Der Fokus liegt dabei auf Kulturobjektivationen bzw. Unterrichtsgegenständen. Das Potenzial der selbigen für das Globale Lernen von Schüler/-innen gründet sowohl in der reflexiven Auswahl als auch in zahlreichen Lesarten, die Unterrichtsgegenständen aufgrund von Mehrdeutigkeit und Bedeutungs Offenheit zugeschrieben werden. Die Ausführungen werden durch unterrichtspraktische Beispiele aus unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Fächern illustriert.

**Schlüsselworte:** *Geisteswissenschaftliche Fächer, Globales Lernen, Kultur, Lehrkräfteprofessionalität, Weltgesellschaft*

### Abstract

The article describes how you can enable global learning for students in humanities subjects (e.g. German, History, Religious Education, Music). In this context, the article outlines how students can be supported in their cultural-world-social identity work in the classroom. The focus is on cultural objectivities or teaching objects. The potential of these for pupils' global learning is based both on the reflexive selection and on the numerous interpretations attributed to teaching objects due to their ambiguity and open-endedness of meaning. The explanations are illustrated by examples of teaching practice from different humanities subjects.

**Keywords:** *Humanities Subjects, Global Learning, Culture, Teacher Professionalism, World Society*

### Einleitung

In den letzten Jahrzehnten ist das Konzept des Globalen Lernens zu einem Bestandteil bildungspolitischer Konzeptionen und pädagogischer Praxis mit unterschiedlichen Adressat/-innen

avanciert (vgl. GENE, 2022). So finden die Themen „Globalisierung“, „Weltgesellschaft“ und „Globales Lernen“ unter anderem Anschluss an den schulischen Fachunterricht (vgl. für den Schwerpunkt Nachhaltigkeit z.B. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) 2016; vgl. beispielsweise für das Fach Deutsch u.a. Bach & Tilsner, 2021; Wintersteiner & Zelger, 2021; Wintersteiner, 2006). In unterrichtspraktischer Hinsicht bieten insbesondere die Fächer der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne (z.B. Deutsch, Geschichte, Ethik usw.) die Möglichkeit, Lernprozesse anzustoßen, die sich auf Globales Lernen beziehen (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) 2016; vgl. hierzu u.a. kritisch anregend für das Fach Deutsch Rösch 2021). Beispielsweise wird im Fachprofil Deutsch des Lehrplans Gymnasium der Anspruch formuliert, weltgesellschaftliche Selbstverortungsprozesse bei Schüler/-innen anzuregen und Lernende Selbstbestimmung und Welterschließung erfahren zu lassen (vgl. ISB, 2022). Daneben sind mit dem Leitfach Deutsch folgende Erwartungen verbunden: Zum einen sollen fachbezogene Wissensbestände und Kompetenzen vermittelt werden. Zum anderen sollen Schüler/-innen im Fach Deutsch innerviert werden, „über sich und die Welt nachzudenken, ein politisches Bewusstsein auszubilden, die ästhetische Dimension zu entdecken und mit Sprache und Bild zu gestalten“ (Wintersteiner, 2021, S. 11f.).

Das Bildungspotenzial geisteswissenschaftlicher Fächer für das Globale Lernen gründet auf der Einführung von Schüler/-innen über eine distinkte Kulturalität. Über Kultur(en) und deren Observanzen kommen Schüler/-innen mit Weltgesellschaft in Berührung. Mit dem Globalen Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern ist die Herausforderung verbunden, dass Schüler/-innen vor dem Hintergrund kulturell-differentieller Kontingenzerfahrungen weltgesellschaftliche Einheit kennenlernen (vgl. Abschnitt 1). Das hiermit verbundene Globale Lernen von Schüler/-innen unterstützen Lehrkräfte in zweierlei Hinsicht: durch die Auswahl von Unterrichtsgegenständen aus einem Kulturkanon (vgl. Abschnitt 2) sowie durch verschiedene Lesarten, die Unterrichtsgegenständen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit und Bedeu-

tungsvielfalt zugeschrieben wird (vgl. Abschnitt 3). Im Beitrag wird die theoretische Annäherung an das Bildungspotenzial geisteswissenschaftlicher Fächer für das Globale Lernen mit Praxisbeispielen illustriert.

### **Einführung in die Weltgesellschaft über distinkte Kulturalität**

Aufwachsen und mit diesem verbundene Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse dimensionieren sich entlang mehrerer Bezugsgrößen. Hierzu zählen u.a.: Kultur und Weltgesellschaft. Mit der Inbeziehungsetzung dieser beiden Bezugsgrößen ist ein Anspruch verbunden. Heranwachsende sollen sowohl in der jeweils eigenen Kultur als auch in der Weltgesellschaft heimisch werden. Diesem Anspruch sind wiederum zwei Herausforderungen inhärent: Erstens, dass die Mitgliedschaften in der eigenen Kultur und in der Weltgesellschaft sich idealerweise einander nicht ausschließen, sondern einander befruchten und ergänzen. Zweitens, dass der Parallelität von kultureller Kontingenz und gesellschaftlicher Komplexität begegnet wird. Im Rahmen gesellschaftlicher Komplexität, die sich in der Einheit von Weltgesellschaft manifestiert, erfahren Heranwachsenden kulturelle Differenzen. Diese Kontingenzerfahrungen lösen die Homogenität kultureller Lebensentwürfe auf und ziehen gleichzeitig die Freiheit nach sich, kulturelle Lebensentwürfe im Rekurs auf ein Leben in der Weltgesellschaft selbst auszuarbeiten und zu gestalten (vgl. Treml, 1997). Neben das Wahrnehmen und Ertragen kultureller Differenzerfahrungen sowie neben den Entwurf einer eigenen kulturellen Subjektivität reiht sich so die Eigenkomplexitätserhöhung, um „anschlussfähig an die Evolution einer Weltgesellschaft, die prinzipiell opak und intransparent ist“ (Treml, 1997, S. 6), zu bleiben. Das wirkt einem Kulturessentialismus entgegen, der das eigene Nationale überhöht oder ethnozentristische Praktiken befeuert.<sup>1</sup>

Lernen in Bezug auf Globalität und Weltgesellschaft gelingt über die Beschäftigung und Begegnung mit Kultur. Mittels Kulturobjektivationen, die Kultur(en) konstituieren, wird Globales Lernen gestaltet. Das Potenzial geisteswissenschaftlicher Fächer für das Globale Lernen zeigt sich insbesondere dann, wenn Lernen in Bezug auf Globalität und Weltgesellschaft von der einen Kultur gelöst wird. So wird dem Anspruch Genüge geleistet, dass sich Weltgesellschaft aus mehreren Kulturen konstituiert, Menschen angesichts globaler Vernetzungsströme (trans-)kulturellen Hybridisierungsprozessen unterliegen (vgl. Bhabha, 2000; Welsch, 2012) und sich damit mehreren (Sozial-)Räumen zuordnen. Das Erreichen globalitäts-, sozial- und ökologiebezogener Ziele im geisteswissenschaftlichen Fachunterricht sind vor diesem Hintergrund also ohne eine Begegnung und Vermittlung mit Kultur nicht denkbar. Über die Beschäftigung mit dem Kulturellen werden Werte transportiert, die ein Leben in der Weltgesellschaft orientieren. Das setzt voraus, dass Lernende hinsichtlich verschiedener Merkmalsausprägungen von Kulturalitäten sprach- und reflexionsfähig werden und Differenzsetzungen wahrnehmen, vornehmen sowie gleichzeitig aber auch anerkennen.

Des Weiteren zeichnen sich Menschen dadurch aus, dass sie sowohl kulturgeprägt sind als auch kulturprägend agieren: Aufgabe des Globalen Lernens im geisteswissenschaftlichen Unterricht ist es, dass Lernende und Lehrende ihrer ei-

genen Kulturgeprägtheit und Kulturprägung reflexiv begegnen (vgl. Scheunpflug et al., 2020).

Gleichzeitig dient Kultur als Medium, mittels dessen soziale Ordnungen und Zuordnungen markiert werden. Wenn in geisteswissenschaftlichen Fächern Globales Lernen angeregt wird, können diese Ordnungsweisen expliziert und gegebenenfalls zu einer neuen sozialen Ordnung (hypothetisch) zusammengedacht werden (vgl. Timm, 2022; Scheunpflug et al., 2020). Denn „[d]iese Sinn- und Unterscheidungssysteme [...] [stellen] in ihrer spezifischen Form einer ‚symbolischen Organisation der Wirklichkeit‘ den notwendigen handlungskonstitutiven Hintergrund aller sozialen Praktiken dar [...]“ (Reckwitz, 2004, S. 7).

Aus pädagogischer Sicht berührt die Vereinigung von Kultur und Weltgesellschaft das Globale Lernen. Mit Globalen Lernen wird insbesondere die kulturell-weltbürgerliche Identitätsarbeit von Schüler/-innen in der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne unterstützt. Kulturobjektivationen, die Kultur konstituieren, sind in besonderer Weise geeignet, das Globale Lernen anzuregen. Damit Kulturobjektivationen in ihrer Funktion als Unterrichtsgegenstände allerdings eine Wirkung für die kulturell-weltgesellschaftliche Identitätsarbeit entfalten, ist es notwendig, dass Lehrkräfte aus der schier unendlichen Weite an möglichen Kulturobjektivationen reflexiv auswählen. Im folgenden Abschnitt wird nachgezeichnet, welche Überlegungen eine reflexive Auswahl begleiten.

### **Kulturkanon: durch die Auswahl von Kulturobjektivationen bzw. Unterrichtsgegenständen Globales Lernen unterstützen**

Der Kulturkanon bzw. die ihn konstituierenden Kulturobjektivationen, die als Unterrichtsgegenstände Eingang in geisteswissenschaftlichen Unterricht finden, sollten auf ihr Potenzial für das Globale Lernen und die Anschlussfähigkeit an Weltgesellschaft hin befragt werden. Im Rekurs auf Transkulturalität und Hybridität von Kultur wird jüngst dafür plädiert, Unterrichtsgegenstände aus einem weltgesellschaftlichen Kanon zu nutzen (vgl. Scheunpflug et al., 2020) und diese Kulturobjektivationen unter den Gesichtspunkten des Globalen Lernens zu erschließen. Das erlaubt es, neue Gattungsformen, Erzählformen oder Texte mit verschiedenen Inhalten aus und über unterschiedliche Regionen der Welt kennenzulernen. Gleichzeitig werden über unterschiedliche Rezeptionserlebnisse und -eindrücke Facetten von globalen Weltverhältnissen und Deutungsangeboten seitens der Lernenden gesammelt, indem sie mit der Ästhetik ebendieser Kulturobjektivationen vertraut werden.

Dieser Anspruch an das fachliche Lernen wird in unterschiedlichen Fachdidaktiken bereits aufgegriffen: Beispielsweise wird für das Fach Deutsch hervorgehoben (hier: Lernbereich „Lesen und mit Literatur umgehen“), dass die Begegnung mit Texten der Weltliteratur zur Individuation, Persönlichkeitsbildung sowie zu Alteritätserfahrungen von Schüler/-innen beiträgt (vgl. Nagy & Wintersteiner, 2022b; Wintersteiner, 2022). Indem in Kulturobjektivationen explizit nach demjenigen gesucht wird, was Mitglieder der Weltgesellschaft verbindet (statt unterscheidet), wird das euro-, ethno- oder nationalorientierte bzw. das kulturell Eigene dekonstruiert. Eingang haben diese

Überlegungen auch in das Konzept einer „Transkulturellen Literaturdidaktik“ gefunden, weil diese sich „ebenso wie Globales Lernen für die Verflechtung und Durchmischung und Gemeinsamkeiten von Kulturen und Literaturen“ (Grobbaauer, 2022, S. 18) interessiert (vgl. hierzu auch Wintersteiner, 2022, 2006; vgl. Nagy & Wintersteiner, 2022a; Kepser, 2015; Dawidowski, 2015). Allerdings zeigen empirische Studien zur Kulturvermittlung im schulischen Kontext, dass eine Orientierung an kulturbezogener Kontingenz, mittels derer auch Anschlussperspektiven an weltgesellschaftliche und globale Entwicklung gewonnen werden könnten, weitgehend durch Lehrkräfte nicht aufgegriffen werden (vgl. Rau, 2021, S. 106–108; Kühn et al., 2021; Timm, 2021). Lehrkräfte wählen eher Kulturobjektivierungen aus, die dem Konzept einer distinkten Nationalkultur Vorschub leisten (vgl. Rau, 2020, S. 143–164).

Zum einen unterstützt die Auswahl an Kulturobjektivierungen aus einem Kulturkanon das Globale Lernen von Schüler/-innen. Zum anderen begünstigen die epistemischen Besonderheiten von Kulturobjektivierungen das Globale Lernen. Indem die Mehrdeutigkeit und Bedeutungsoffenheit von Kulturobjektivierungen berücksichtigt wird, werden Deutungsversuche, Lesarten sowie Sinnzuschreibungen herausgearbeitet, die Globales Lernen in besonderer Weise anregen. Hierauf wird im folgenden, dritten Abschnitt dieses Beitrags näher eingegangen.

### **Mehrdeutigkeit und Bedeutungsoffenheit von Kulturobjektivierungen für Globales Lernen nutzen**

In geisteswissenschaftlichen Fächern kommen Schüler/-innen mit unterschiedlichen Kulturobjektivierungen bzw. Unterrichtsgegenständen in Berührung. Im Fach Deutsch sind das beispielsweise Gedichte, Photographien, Twittereinträge, InstagramPics, Photographien, Songtexte, Sachtexte usw. Zu den epistemischen Besonderheiten dieser Kulturobjektivierungen zählen die Mehrdeutigkeit und die Bedeutungsvielfalt. Wenn Kulturobjektivierungen als bedeutungsgeladene Interpretanda aufgefasst werden, wohnt ihnen Potenzial für das Globale Lernen inne. Mittels eines hermeneutischen Zugangs wird ihr Bedeutungsgehalt (vgl. Gadamer, 1975; Reckwitz, 2004) vor dem Hintergrund einer kulturell-weltgesellschaftlichen Identitätsarbeit erschlossen. Das mit den epistemischen Besonderheiten von Kulturobjektivierungen verbundene Bildungspotenzial wird im Folgenden nachgezeichnet und mit unterrichtspraktischen Beispielen illustriert.

### **Ambiguität scheinbar universeller Symbole aufspüren**

Kulturobjektivierungen verfügen über einen unendlichen Bedeutungshof. So werden Lesarten formuliert, je nachdem, welcher epistemisch-kontextuelle Zugang bei der Erschließung der Kulturobjektivierung gewählt wird. Wenn schulische Akteur/-innen Deutungsversuchen unternehmen, werden Geltungsansprüche erhoben. Diese können sich einander durchaus auch widersprechen. So besitzen beispielsweise Lesarten in bestimmten nationalen und kulturellen Kontexten Geltung, während das für den weltgesellschaftlichen Kontext nicht der Fall ist – und umgekehrt. Vor diesem Hintergrund sind Bedeu-

tungszuschreibungen sowie deren Geltungsansprüche situiert und kontextualisiert zu betrachten. Das Potenzial bei der Erschließung von Kulturobjektivierungen liegt darin, die situierte und kontextuelle Gebundenheit der Geltungsansprüche explizit zu machen und sowie Schüler/-innen in der Ausbildung ihrer Ambiguitätskompetenz zu unterstützen. So besitzen Kulturobjektivierungen ein Potenzial für das Globale Lernen von Schüler/-innen, wenn Lehrkräfte berücksichtigen, dass Symbole – also kleine erzählerische Bausteine von Artefakten, die einen Bedeutungsträger darstellen – keine universelle Geltung besitzen. Je nachdem wie Interpretierende Symbole kontextualisieren, erhalten Kulturobjektivierungen ganz unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen. Bedeutungszuschreibungen, die zwar auf demselben Symbol fußen, aber dennoch unterschiedlich kontextualisiert und damit dimensioniert werden, regen die Ambiguitätstoleranz und -kompetenz von Schüler/-innen an.

*Praxisbeispiel:* Der Schuh ist ein Symbol, das in verschiedenen Kontexten unterschiedlich bedeutungsaufgeladen ist. In der christlichen Tradition stellen Kinder am Nikolaus ihre Schuhe vor die Tür – im Glauben der Nikolaus würde ihnen Leckereien hineinlegen, womit an die Großzügigkeit als erstrebenswerten Wert erinnert wird. In der arabischen Tradition wird mit Schuhen Verachtung ausgedrückt, weil sich in ihm Schmutz und Unreinheit symbolisiert. Aus jüdischer Perspektive werden Schuhe im Kontext des Holocaust zum Symbol für die Ermordungen von Millionen von Jüdinnen und Juden wahrgenommen (vgl. z.B. Moses Schulsteins „Wir sind Schuhe“). Wenn Lehrkräfte den Inhalt des Symbols, das in einer Kulturobjektivierung aufscheint, als Bedeutungsträger aufgreifen, werden unterschiedliche Lesarten derselben Kulturobjektivierung im Fachunterricht diskursiv bearbeitet. Schüler/-innen werden so gleichberechtigt und gleichermaßen an der Decodierung von Artefakten beteiligt (vgl. für weitere Inhalte, die das Symbol „Schuhe“ in der Literatur transportiert, Heudecker, 2008).

### **Universelle Motive herausarbeiten**

Die Mehrdeutigkeit von Kulturobjektivierungen bietet Raum für unterschiedliche Formen von Decodierung im geisteswissenschaftlichen Unterricht. Über die Decodierungsleistungen und die damit verbundenen Deutungsversuche wird sich im Rahmen der Anschlusskommunikation ausgetauscht, die der Rezeption der Kulturobjektivierung nachfolgt. Zentral sind dabei Leitfragen, die die Anschlusskommunikation orientieren: Welche fundamentalen, egalitären, kategorischen sowie unbedingten Themen wohnen Kulturobjektivierungen inne? Inwiefern finden universell gültige Motive (z.B. Wertschätzung, Solidarität, Respekt, Autonomie usw.) in Kulturobjektivierungen Niederschlag?

*Praxisbeispiel:* Zahlreiche Kulturobjektivierungen verfügen über kulturell universell gültige Motive. Zu diesen zählt u.a. die Emanzipation, mit der auf eine Gleichstellung verwiesen wird, mittels derer sich von Abhängigkeiten befreit wird. Viele Artefakte der neueren Rapszene greifen Themen auf, die junge Menschen zur Emanzipation ermutigen. Diesem Beispiel folgt auch Shirin David, die mit 2,85 Millionen Abonnent/-innen zu den größten und einflussreichsten YouTuber/-innen Deutschlands zählt.<sup>2</sup> Auf dieser Plattform

trendet sie regelmäßig mit ihren Songs, die von vielen, insbesondere jungen Menschen rezipiert werden. Der im Jahr 2021 veröffentlichte Song „Ich darf das“ wurde mittlerweile über 20 Millionen Mal bei YouTube gestreamt.<sup>3</sup> Auch in diesem Song ermutigt sie Frauen, sich von (insbesondere männlichen) Machtstrukturen zu lösen und ein eigenes Interesse im Rahmen von Selbstermächtigungsprozessen zu verfolgen und sich zu emanzipieren. Der Song bedient damit zunächst einmal den Anspruch, Rezipierende in ihrer Individuation zu unterstützen. Im Unterricht könnte danach gefragt werden, wo Schüler/-innen Machtstrukturen erleben, wie sie sich aus diesen mit dem Ziel zur Individuation befreien können und wie die jeweilige Individuation facettiert werden könnte.

### **Kulturobjektivationen für Individuation und weltgesellschaftliche Selbstzuordnungsprozesse nutzen**

Das Potenzial und eine Zielstellung des geisteswissenschaftlichen Unterrichts liegen darin, Schüler/-innen bei der Selbstzuordnung in eine ausdifferenzierte Gesellschaft zu unterstützen. So ist der Decodierung von Kulturobjektivationen inhärent, dass sie die Individuation sowie gleichzeitig weltgesellschaftliche Selbstzuordnungsprozesse von Schüler/-innen anregen. Die Individuation dockt damit sowohl auf der Subjektebene der Schüler/-innen als auch auf der sozial-kulturellen Ebene der Weltgesellschaft an. Die Beschäftigung mit Kulturobjektivationen und den mit ihnen transportierten Inhalten inspiriert Schüler/-innen zu einer kulturell-weltgesellschaftlichen Identitätsarbeit zur Weltbürgerin bzw. zum Weltbürger.

*Praxisbeispiel:* Auf der einen Seite hat Shirin Davids Song „Ich darf das“<sup>4</sup> ein großes Potenzial die Individuation von Rezipierenden im Hinblick auf emanzipatorische Selbstbestimmung anzuregen. Auf der anderen Seite birgt der Song auch eine Gefahr: Wer stets seinen eigenen Interessen folgt und auf sich selbst fokussiert bleibt, verliert möglicherweise das weltgesellschaftliche Gemeinwesen aus dem Blick. Indem Lehrkräfte explizit diese Leerstelle des Songs in den Blick nehmen, werden Schüler/-innen gleichzeitig auch für globale Werte, die an das Weltbürgertum anschließen, sensibilisiert. Im Kontext der Anschlusskommunikation an die Rezeption dieses Songs besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte gemeinsam mit Schüler/-innen überlegen, wie individuationsbezogene und weltgesellschaftliche Werte miteinander in Einklang gebracht werden können.

### **Universelle Werte eruieren**

Auf der einen Seite werden Artefakte aus ihrem historischen Produktionskontext heraus verstanden. Auf der anderen Seite wächst der Bedeutungshof von Kulturobjektivationen, wenn auch der gegenwärtig-präsente Rezeptionskontext und die damit verbundene eigene situative sowie weltgesellschaftliche Lebenswirklichkeit von Schüler/-innen als Interpretationsfolie herangezogen wird. So sind Bedeutungszuschreibungen und der damit verbundene Erkenntnisgewinn unweigerlich mit der Subjektivität von Erkenntnissubjekten bzw. von Schüler/-innen verbunden. Das Erkenntnispotenzial von hermeneutischen Zugangsweisen wird vergrößert, je nachdem wie sich die Sub-

jektivität der Erkenntnissubjekte konstituiert bzw. konstituiert wird. Dabei kommt der Applikation eine herausragende Stellung zu (vgl. Gadamer 1974). In diesem Zusammenhang regen Lehrkräfte Schüler/-innen an, in Kulturobjektivationen universell gültige Werten und deren Lebensweltbezug aufzuspüren.

*Praxisbeispiel:* Daniel Schreiber legt mit „Zuhause“ (vgl. 2017) einen Essay vor, in dem er die Suche nach einem sinnstiftenden Ort in den Fokus rückt. Dabei geht er der Frage nach, warum und wie einzelne Individuen einen Ort suchen und finden, an dem sie bleiben möchten. In diesem Zusammenhang geht er auch der Frage nach, was persönliche Faktoren für die Entwurzelung eines jedes Einzelnen sind und wie ein Gefühl von Zuhause evoziert werden kann. Mit diesen Überlegungen greift er menschliche Suchbewegungen nach Zuhause auf. In Anlehnung an diesen Essay können Lehrkräfte mit Schüler/-innen herausarbeiten, welche universellen Werte ein Zuhause-Gefühl konstituieren und unterstützen. Als ein möglicher, universeller Wert könnten hier beispielsweise Freundschaften, Solidarität usw. in den Blick kommen.

### **Die Ausbildung einer weltgesellschaftlich-wertebasierten Haltung anregen**

Lehrkräfte können aus einem großen Fundus an Kulturobjektivationen schöpfen, die als Unterrichtsgegenstände Verwendung finden. Wenn das weltgesellschaftliche Lernpotenzial von Kulturobjektivationen genutzt werden möchte, dann bedarf es allerdings einer reflexiven Auswahl an Kulturobjektivationen, die wiederum auf der Basis unterschiedlicher Wertkategorien vorgenommen wird. So kann gefragt werden, ob Kulturobjektivationen weltgesellschaftlich-generative Werte innewohnen und wenn ja, welche weltgesellschaftlich-generativen Werte bei der Decodierung der Kulturobjektivationen mittransportiert werden. Die Erschließung von Kulturobjektivationen trägt dann dazu bei, dass Schüler/-innen eine weltgesellschaftlich-wertebasierte Haltung ausbilden.

*Praxisbeispiel:* Ein bedeutsames Element Globalen Lernens ist es, Schüler/-innen für Herrschaftsverhältnisse zu sensibilisieren, damit sie ihnen reflexiv begegnen. Im Literaturunterricht könnten die Klassiker der Weltliteratur beispielsweise dahingehend untersucht werden, welche Rolle bestimmten Akteursgruppen im öffentlichen Raum zukommt. Als beispielhafter Unterrichtsgegenstand dient Homers Odyssee. Zahlreiche Lesarten der Odyssee sind zwischenzeitlich überliefert. Beard lenkt ihren interpretatorischen Blick in ihrem mittlerweile zum feministischen Klassiker avancierten Buch „FRAUEN & MACHT“ unter anderem auf das Schweigen von Frauen im öffentlichen Raum (vgl. 2018), das von Männern (häufig) evoziert und eingefordert wird. Im weiteren Unterrichtsgeschehen treten Lehrkräfte mit Schüler/-innen in den Austausch darüber, welche anderen, marginalisierten Akteursgruppe am öffentlich gesellschaftspolitischen Diskurs wenig bzw. gar nicht partizipieren und was hierfür mögliche Gründe aus einer weltgesellschaftlichen Perspektive sind.

### **Kulturobjektivationen globalgeschichtlich würdigen**

Kulturobjektivationen, die zum Unterrichtsgegenstand erhoben werden, stehen in einer unendlichen Fülle zur Verfügung.

Wenn das weltgesellschaftliche Lernpotenzial des geisteswissenschaftlichen Unterrichts ausgeschöpft wird, dann unterliegt diese Auswahl bestimmten Kriterien: Neben einer weltgesellschaftlichen Verortung ist die Würdigung von Kulturobjektivierungen für die Globalgeschichte ein weiteres wichtiges Kriterium. Konkret bedeutet das, dass Kulturobjektivierungen sowohl in ihrer räumlichen als auch in ihrer zeitlichen Besowie Entgrenzung wertgeschätzt werden. In der Konsequenz werden Kulturobjektivierungen nicht mehr ausschließlich nur in ihren historischen Kontext eingebettet und ihr Bedeutungsgehalt mit einer historisierenden Perspektive beleuchtet. Neben der inhaltsbezogenen Sache käme dann auch die Verbindungslinie der Kulturobjektivierung mit der weltgesellschaftlich-gegenwärtigen Situiertheit in den Blick. Die Klassiker besäßen dann nicht mehr nur Strahlkraft in ihrem Produktionskontext, sondern auch in ihrem Rezeptionskontext.

*Praxisbeispiel:* In unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Fächern kommen Schüler/-innen mit dem Christentum, der Reformation sowie mit der Herausbildung unterschiedlicher christlicher Konfessionen im Kontext der Reformation in Berührung. Zum einen können Lehrkräfte die Bedeutung der Reformation für das kulturelle, gesellschaftlich-politische sowie spirituelle Leben in historischer Perspektive nachzeichnen. Als exemplarische Unterrichtsgegenstände kommen hier beispielsweise Kulturobjektivierungen in den Blick, mittels derer Inhalte zur Reformation vermittelt werden können. Ein konkreter Unterrichtsgegenstand könnte hierfür z.B. die Luthergedenkstätten in Eisleben und Wittenberg sein, die das Leben und Schaffen Martin Luthers und Philipp Melanchthons illustrieren. Im Jahr 1996 wurden die Gedenkstätten auch mit dem UNESCO-Welterbetitel ausgezeichnet.<sup>5</sup> Zum anderen können die Unterrichtsgegenstände auch in ihrer gegenwärtigen, weltgesellschaftlichen Bedeutung genutzt werden. Beispielsweise ist an die Predigtkirche in Wittenberg auch eine Schmähpastik angebracht, die ein antijüdisches Relief darstellt. Einerseits wird gefordert, die Plastik aufgrund des symbolhaft zur Schau getragenen Antijudaismus und Antisemitismus zu entfernen. Andererseits hat sich die Stadtverwaltung Wittenberg – auch in Anlehnung an das Urteil des Bundesgerichtshofes (BGH) der Bundesrepublik Deutschland – (zunächst) dazu entschlossen, das Relief nicht zu entfernen und stattdessen eine Erklärtafel zu installieren. Diese Erklärtafel weist auf den antijudaismusorientierten und antisemitischen Gehalt der Plastik hin und dient gleichzeitig als Mahnmal und Gedenktafel für die Verfolgung und Vernichtung von Jüdinnen und Juden.<sup>6</sup>

In diesem Zusammenhang könnten Schüler/-innen auf die besondere Rolle der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen werden, gegen Antijudaismus und Antisemitismus aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit einzutreten. In einem weiteren Schritt könnten Schüler/-innen für weitere antijudaismusorientierte und antisemitische Symbole und Motive hingewiesen werden, die allgegenwärtig sind und bzw. oder zur Gegenwartskultur zählen. Als konkrete Unterrichtsgegenstände können dann beispielsweise auch Kunstwerke gezeigt werden: exemplarisch kommen hier einige Kunstwerke der documenta fifteen in den Blick, die antijudaismusorientierte sowie antisemitische Inhalte aufweisen.<sup>7</sup>

## Ausblick

Das Potenzial von Kulturobjektivierungen, die als Unterrichtsgegenstände Eingang in den geisteswissenschaftlichen Unterricht finden, ist für das Globale Lernen von Schüler/-innen groß. In unterschiedlichen unterrichtlichen Arrangements sowie in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Fächern, kann das Globale Lernen von Schüler/-innen angeregt werden. Das Potenzial Globalen Lernens dürfte insbesondere dann genutzt und ausgeschöpft werden, wenn Globales Lernen als Querschnittsthema an die Themen des geisteswissenschaftlichen Unterrichts angebunden wird. Für das Professionsverständnis von Lehrkräften bedeutet das, dass sie Globales Lernen als konstitutives Element in den geisteswissenschaftlichen Fachunterricht einfließen lassen sollten. Der vorliegende Beitrag bietet hierfür Anregungen.

## Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel knüpft an die Studie von Rau (2020) an, in der die Kulturvermittlung in geisteswissenschaftlichen Fächern in Bezug auf epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften im Mittelpunkt steht. Diese Studienbefunde werden im vorliegenden Artikel im Hinblick auf das Globale Lernen weitergeführt, womit ein Beitrag zu einer Theorie kulturellen Lernens geleistet wird.
- 2 Vgl. hierzu den YouTube-Kanal von Shirin David: <https://www.youtube.com/c/ShirinDavid>, Zugriff am 15.08.2022.
- 3 Vgl. [https://www.youtube.com/watch?v=DfjG9sfqs\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=DfjG9sfqs_Q), Zugriff am 22.11.2022.
- 4 Vgl. ebd.
- 5 Vgl. hierzu <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-deutschland/luthergedenkstaetten-eisleben-und-wittenberg>, Aufruf am 15.08.2022.
- 6 Vgl. hierzu u.a. weitere Informationen zum Urteil des BGH in der Verhandlungssache VI ZR 172/20 ("Wittenberger Sau") [http://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=pm&pm\\_nummer=0057/22](http://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=pm&pm_nummer=0057/22), die Pressemitteilung der Evangelischen Kirche Sachsen-Anhalts vom 26.07.2022 <https://ev-akademie-wittenberg.de/diskurs/expertengremium-legt-ab-schliessende-empfehlungen-fuer-den-weiteren-umgang-mit-der-judenfeindlich-en-schmaehplastik-an-der-wittenberger-stadtkirche-vor/> und die Presseerklärung zum BGH-Urteil zur Wittenberger Schmähpastik des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 14.06.2022 <https://www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/artikel/news/presseerklaerung-zum-bgh-urteil-zur-wittenberger-schmaehplastik/>, Aufruf am 15.08.2022.
- 7 Vgl. hierzu z.B. den Beitrag des Künstlerkollektiv Taring Padi auf der documenta fifteen <https://documenta-fifteen.de/lumbung-member-kuenstlerinnen/taring-padi/> sowie beispielsweise die Analyse dieser Documenta von Jens Wellhöner, welcher unter <https://www.ragesschau.de/inland/documenta-bilanz-101.html> abrufbar ist, Aufruf am 23.09.2022.

## Literatur

- Bach, A. & Tilsner, U. (2021). *Globales Lernen im Deutschunterricht 8-10. Erkennen, bewerten, handeln. Arbeitsblätter zu zentralen Themen der nachhaltigen Entwicklung*. Augsburg: Auer Verlag.
- Beard, M. (2018). *FRAUEN & MACHT. Ein Manifest*. Aus dem Englischen von Ursula Blank-Sangmeister unter Mitarbeit von Janet Schüffel. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg.
- Dawidowski, Ch. (2015). Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Ein einführender Forschungsüberblick. In Ch. Dawidowski, A. R. Hoffmann & B. Walter (Hrsg.), *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven* (S. 17–41). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 28). <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04180-4/11>
- Gadamer, H.-G. (1974). Hermeneutik. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 3: G-H* (S. 1061–1074). Basel: Schwabe & Co.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Auflage, unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten Auflage). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. A Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to 2050*. Zugriff am 15.02.2023 <https://static1.squarespace.com/static/5f6dece4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>.
- Grobbauder, H. (2022). „Sich in die Welt hinaus lesen“ – Globales Lernen und Weltliteratur. In *Praxis Globales Lernen* (1), 15–18.
- Heudecker, S. (2008). Schuh. In G. Butzer & J. Jacob (Hrsg.), *Metzler Lexikon literarische Symbole* (S. 334–445). Stuttgart: Metzler.
- ISB (2022). *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. LehrplanPLUS*. Deutsch. Zugriff am 31.07.2022 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/deutsch>
- Kepser, M. (2015). Transkulturelle Bildung mit Film im Deutschunterricht. Eine kulturwissenschaftliche Ergründung des Handlungsfeldes. In Ch. Dawidowski, A. R. Hoffmann & B. Walter (Hrsg.), *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven* (S. 77–106). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 28)
- Kühn, C., Lindner, K. & Scheunpflug, A. (2021). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 41–65. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2>
- Nagy, H. & Wintersteiner, W. (2022a). Figurationen des Fremden – Facetten des Eigenen. Zum Umgang mit weltliterarischen Texten im Deutschunterricht. *Praxis Globales Lernen* (1), 19–27.
- Nagy, H. & Wintersteiner, W. (2022b). Literarische Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Vorstellung eines Projekts. *Praxis Globales Lernen* (1), 7–13.
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5811>
- Rau, C. (2021). Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 91–112. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00992-y>
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Rösch, H. (2021). Globales Lernen? Ein Kommentar zum Konzept des bundes deutschen Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung – Deutsch und seiner Implementierung. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht (ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 45(4), 22–33.). Innsbruck: Studien Verlag.
- Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J., Kühn, C. & Rau, C. (2020). Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur. In T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Schulmanagement-Handbuch* (S. 176). München: Cornelsen.
- Schreiber, D. (2017). *Heimat. Die Suche nach dem Ort, an dem wir leben wollen*. Berlin: Hanser.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004–2015. Herausgegeben von ENGAGEMENT GLOBAL – *Service für Entwicklungsinitiativen* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24(1), 67–89. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0>
- Timm, S. (2022). Globales Lernen als kulturelle Querschnittsdisziplin. In Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Treml, A. K. (1997). Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 20(3), 2–7.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417294.25>
- Wintersteiner, W. (2006). Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. In *ide-extra. Eine deutschdidaktische Publikationsreihe* 12. Innsbruck: Studien Verlag.
- Wintersteiner, W. (2021). Deutschunterricht als Global Citizenship Education. Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht (ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 45(4), 10–21). Innsbruck: Studien Verlag.
- Wintersteiner, W. (2022). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt & Celovec: Drava Verlag.
- Wintersteiner, W. & Zelger, S. (Hrsg.) (2021). *Global Citizenship Education im Deutschunterricht (ide – informationen zur deutschdidaktik)*. Innsbruck: Studien Verlag.

### Dr. Caroline Rau

ist Akad. Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen u.a. die kulturbezogene Lehrkräfteprofessionalität in geisteswissenschaftlichen Fächern, die Heterogenität von Unterrichtsgegenständen sowie qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren.