

Globales Lernen im Geschichtsunterricht - weltgeschichtliche Perspektiven

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2011. "Globales Lernen im Geschichtsunterricht - weltgeschichtliche Perspektiven." In *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen*, edited by Wolfgang Sander and Annette Scheunpflug, 350–64. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Prof. Dr. Susanne Popp

Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik
der Geschichte an der Universität Augsburg,
seit 2011 Präsidentin der Internationalen
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik.



Susanne Popp

Globales Lernen im Geschichtsunterricht – weltgeschichtliche Perspektiven

Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung

Ob es sich um Turbulenzen an Finanzmärkten oder globalen Terrorismus handelt, um die exponentiell wachsende Ungleichheit zwischen Arm und Reich, den Kampf um Ressourcen, Klimawandel oder auch weltumspannende Migrationsbewegungen, im Zuge der gegenwärtigen Globalisierungsdynamik¹ sind auch Heranwachsende täglich mit Themen konfrontiert, die weit über die Problemlösungskapazität von Nationalstaaten hinausreichen (vgl. bpb 2003, Scholte 2005, Holton 2005). Dennoch bildet der Nationalstaat weiterhin die weltweit vorherrschende politische Organisationsform und stellt für den Großteil der Bevölkerung in vielen Bereichen die zentrale institutionelle Bezugsgröße dar, so beispielsweise im Hinblick auf kollektive Identität und demokratische Partizipation, öffentliches Leben, Bildung und Kultur, Erwerbsarbeit und soziale Sicherung sowie nicht zuletzt die Abfederung von Globalisierungseinflüssen. Auch im konkreten Lebensumfeld erfahren die Jugendlichen täglich, dass ihr Dasein nicht in einem nach außen abgegrenzten nationalen *Container-Gebilde* stattfindet.

¹ Wesentliche Elemente des Konzepts ‚Globalisierung‘ sind nach Holton (2005): ein quantitativ gesteigener Austausch von Gütern, Dienstleistungen, Informationen und kulturellen Denk- und Verhaltensmustern; wachsende Abhängigkeiten der Staaten voneinander in politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Hinsicht sowie das zunehmende Bewusstsein, dass die Welt einen gemeinsamen Lebensraum bildet.

det, sondern auf vielfältige Weise in internationale² Zusammenhänge eingebunden ist. Dies gilt für das Klassenzimmer, in dem Heranwachsende mit und ohne Migrationshintergrund zusammenleben, Konsum und Medienlandschaft, aber auch Zukunftserwartungen und -ängste.

Längst zielen Forderungen nach globalem Lernen (vgl. Scheunpflug & Hirsch 2000) und der Vermittlung von *global competency* (vgl. Reimers 2009, Stronach 2010) nicht mehr ausschließlich auf eine Elite von Schülerinnen und Schülern oder Studierenden mit international ausgerichteten Berufszielen, sondern auf eine allgemeine Bildung, die der Globalisierungsdynamik gerecht wird. Als Voraussetzung für Verantwortungsbewusstsein und Partizipation im Interesse von Menschenrechten, globaler Gerechtigkeit, Friedenssicherung und nachhaltiger Entwicklung sollen die Jugendlichen Einblick in globale Themen und Schlüsselfragen (z.B. Ernährung, Gesundheit, Bildung, Klima oder Migration) erhalten, eine positive Einstellung zu kultureller Diversität und multiperspektivischer Betrachtung entwickeln und fähig werden, ihr Lebensumfeld in globalen Zusammenhängen zu verorten und die lokalen Folgen globaler Dynamik abzuschätzen. Das Motto der Agenda 21 – global denken, lokal handeln – ist aus der Schule des 21. Jahrhunderts nicht mehr fortzudenken, auch und erst recht nicht aus dem Geschichtsunterricht (vgl. auch Schissler 2005, Kuhn et al. 2010).

Herausforderungen für die historische Bildung in der Schule

Die Forderung nach globalem Lernen tangiert den strukturellen Kern des Schulfachs Geschichte auch deshalb, weil dieses in einer besonderen geschichtlichen Beziehung zum Nationalstaat steht. Seit seiner staatlichen Institutionalisierung im Kontext des *nation building* diente es niemals ausschließlich der Vermittlung historischer Kenntnisse und Methoden, sondern fungierte zugleich als staatliches Instrument zur Förderung politischer Identität und nationaler Integration. Vermutlich erwartet der Staat überall auf der Welt, dass der von ihm getragene Geschichtsunterricht der jungen Generation die Vergangenheit der nationalen Wir-Gruppe in einer historisch legitimierenden Weise vermittelt, die zur Identifikation und Loyalität mit der gegenwärtigen Gesellschaft einlädt und die erwünschten Werthaltungen nachhaltig bestätigt. Daher muss der demokratische Geschichtsunterricht, um die Gefahr der politischen Indoktrination zu

2 ‚International‘ hier nach Zürn (2010): Der Begriff ‚internationale Institutionen‘ soll zwischenstaatliche Institutionen als Organisationen staatlicher Natur und transnationale Institutionen, deren Träger gesellschaftliche Akteure sind, bezeichnen. – Zur Unterscheidung von transkulturellen und regionalen Beziehungen vgl. Osterhammel (2005).

bannen, größten Wert auf die Anbahnung kritischer Urteilskompetenz legen und die Lernenden zu einem mündigen Umgang mit historischen Deutungsangeboten jedweder Art führen.

Es ist vorrangig dieser Identifikations-, Sozialisierungs- und Legitimierungsfunktion geschuldet, dass der gegebene Geschichtsunterricht drei für globales Lernen nicht sehr förderliche Merkmale zeigt. Erstens wird der Nationalstaat nicht entschieden genug als vergleichsweise junge, möglicherweise kurzlebige, in jedem Fall aber global verbreitete politische Organisationsform historisiert.³ Zweitens fehlt eine adäquate Verortung im Kontext der modernen Globalisierungsgeschichte. Und drittens unterbleibt die didaktisch notwendige Reflexion jener narrativen Tendenzen, die für die vorherrschende individualisierend-genetische Betrachtungsweise typisch sind. Hierbei geht es vorrangig um die folgenden drei Aspekte: Zum einen fehlen bei den impliziten oder expliziten Behauptungen der Singularität oder Individualität der europäischen oder nationalen Geschichte („wie keine andere“) oft genug die zur Begründung erforderlichen Vergleiche und darüber hinaus auch ausgleichende Hinweise auf nicht-singuläre Aspekte („wie alle anderen“). Ähnliche Schief lagen finden sich *vice versa*, wenn Aussagen über die europäische oder deutsche Geschichte verallgemeinert werden. Zum anderen werden systeminterne politik- und sozialgeschichtliche Faktoren der nationalen Entwicklung zumeist stark akzentuiert, wohingegen inter- und transnationale Rahmenbedingungen welt- und globalgeschichtlicher Art⁴ nicht einmal am Rande Erwähnung finden. Unausgewogenheiten in der Darstellung findet man drittens bei der einseitigen Betonung der inneren Homogenität von Nation und nationaler Geschichte: Während die Differenzen nach außen kräftig unterstrichen werden, finden weder die Diversität im Inneren noch besonders die Gemeinsamkeiten, welche die eigene Kultur oder Nation mit anderen verbinden, eine vergleichbare Beachtung.

Fasst man alles zusammen, bedeutet dies, dass die typisch nationalgeschichtliche Konstruktion der Nationalgeschichte, wie sie im Geschichtsunterricht vorherrscht, gerade jene Aspekte ausklammert, die mentale Brücken zur kul-

³ Um keine Missverständnisse im Hinblick auf den Holocaust entstehen zu lassen: Das Postulat der Historisierung meint eine umfassende historische Einordnung, die das Verstehen vertieft, keinesfalls aber eine Brücke zur Bagatellisierung und Leugnung von historischer Verantwortung.

⁴ Im Vergleich zu *global history*/Globalgeschichte ist der Begriff ‚Weltgeschichte‘ weitaus schwächer definiert. Zur Geschichte der Globalisierung vgl. unten. – ‚Weltgeschichtliche Perspektiven‘ meint in diesem geschichtsdidaktischen Kontext vor allem die Erschließung historischer Zusammenhänge in einem Maßstab, der einer geschichtlichen Weltkarte entspricht – und weniger die Hinweise auf die Geschichte außereuropäischer Staaten und Kulturen, die die herkömmliche nationalgeschichtliche Betrachtungsperspektive nicht verändern.

turellen Diversität der Weltgesellschaft bauen und den Lernenden hilfreiche Orientierungen vermitteln können. Es geht dabei um das Synkretistische jedweder Kultur, um das künstlich (auch: mit Mitteln der Kunst) Konstruierte der nationalen Identität und die intensiv betriebene Erfindung von nationalen Traditionen – und somit um all jene Elemente, die das *nation building* des 19. und 20. Jahrhunderts insgesamt besser charakterisieren als die ideologisch forcierte Idee eines wesensmäßig verbundenen Volkes.

Will der Geschichtsunterricht den Herausforderungen einer *global education* gerecht werden, kann er kaum umhin, die für die kollektive Identität weiterhin bedeutsame Nationalgeschichte im Rahmen eines allgemeinen *nation building* zu historisieren und globalgeschichtlich zu kontextualisieren. Dies bedeutet konkret, dass a) die Geschichte der Globalisierung zu integrieren ist, b) das Curriculum die gegenwärtigen Globalisierungserfahrungen reflektieren muss und c) die Lernenden – nicht zuletzt, um nationalen und kulturellen Feindbildern und Negativstereotypen entgegenzuwirken – systematisch zur kritischen Auseinandersetzung mit den impliziten Tendenzen der nostrozentrischen⁵ nationalstaatlichen Perspektive befähigt werden, die sie zumeist unbewusst in lebensweltlichen Zusammenhängen übernommen haben.

Ad a) Da die Geschichte der eigenen Nation und Kultur unlösbar mit der Geschichte der Globalisierung verflochten ist, müssen die Heranwachsenden lernen, die Globalisierung nicht präsentistisch verkürzt wahrzunehmen, sondern als historisches Phänomen zu erschließen, das bis zur Herausbildung der Weltwirtschaft in der Frühen Neuzeit zurückreicht. Sie sollten ferner die großen Themen des 19. Jahrhunderts, etwa Industrialisierung, Urbanisierung, Technisierung, Kolonialismus, Imperialismus, *nation building* und internationale Bewegungen (vgl. Osterhammel 2009), im Zusammenhang mit dem ersten Globalisierungsschub der Moderne verstehen. Da Jugendliche den Nationalstaat oftmals als nach außen abgeschlossenen *Container* und als Festung gegen bedrohliche Globalisierungsphänomene begreifen, muss der Geschichtsunterricht diese Vorstellung nachdrücklich zur Diskussion stellen und den modernen Nationalstaat nicht nur als globales Phänomen *par excellence*, sondern auch als konstitutiven Teil der modernen Globalisierung präsentieren.

Der Blick auf das 20. Jahrhundert kann wiederum verdeutlichen, dass die moderne Globalisierungsdynamik keineswegs ein kontinuierliches Wachstum zeigte und die vielbeschworene Neuartigkeit des gegenwärtigen Globalisie-

⁵ *Nostrozentrisch* bezeichnet die Fokussierung der Geschichtswahrnehmung und -darstellung in der Perspektive einer Wir-Gruppe.

lungsschubes weniger bei der Vernetzung an sich liegt als vielmehr bei qualitativen Veränderungen durch verkehrs-, transport- und kommunikationstechnologische Innovationen.

Des Weiteren kann man auch im Umgang mit weiter zurückliegenden Epochen das historische Verständnis von Globalisierung fördern, indem man beispielsweise die einschlägigen Gesellschaften (alte Ägypter, Griechen, Römer etc.) stärker als bisher in transregionale Netzwerke einordnet und damit verdeutlicht, dass es sich – im Unterschied zur Moderne – selbst bei Weltreichen stets um regional begrenzte Gebilde handelte.

Schließlich sollen sich die Lernenden auch der europäisch-regionalen Standortgebundenheit von vertrauten geschichtlichen Zählweisen, Periodisierungen, Raumkonzepten (z.B. Orient, Westen) und Vorstellungen bezüglich weltgeschichtlicher Schlüsselereignisse bewusst werden und sich für die Frage öffnen, welche Epochenkonzepte und *turning points* (vgl. Northrup 2005) auch in welt- und globalgeschichtlicher Hinsicht tragfähig sein könnten.

Ad b) Die Integration der Globalisierungsgeschichte in das gegebene *Curriculum* stellt eine notwendige, keinesfalls aber eine erschöpfende Antwort auf die gegenwärtigen Globalisierungserfahrungen dar, die weitergehende Anforderungen an die Fortentwicklung des traditionellen Unterrichts implizieren. So weist der gegebene Geschichtsunterricht – trotz fortschreitender Fragmentierung⁶ – in seinem narrativen Kern eine diachrone Abfolge von politischen Systemen auf, was bei vielen Lernenden die zumeist vorgängig erworbene Vorstellung bestärken kann, politische Herrschaftsgebilde und insbesondere Imperien und Nationalstaaten seien die wesentlichen Träger der (Welt-)Geschichte. In der aktuellen Reflexion moderner Globalisierungserfahrungen gewinnen hingegen andere geschichtliche Konzepte und Themen eine konstitutive Bedeutung. Es handelt sich beispielsweise um zeitlich und räumlich sehr ausgedehnte Prozesse des sozialen Wandels, die sich im Kontext von transregionalen Kontakten, Urbanisierung sowie demografischen, technologischen und anderen Entwicklungen vollzogen und die Veränderungen vor Ort, oft unerkannt oder unbenannt, beeinflusst haben. Themen sind, um einige Beispiele aus den Konzepten der *globally conceptualized world history*-Curricula (vgl. unten) herauszugreifen, die transregionale und -kulturelle Ausbreitung, Transformation und

6 Gemeint ist die breite Palette von so genannten neuen historischen Zugängen, die nicht in der Nationalgeschichte verankert sind, wie z. B. Alltags-, Gender- oder Umweltgeschichte. Ebenso ist an die verbindlichen fachübergreifenden Prinzipien der Lehrpläne zu denken, wie z. B. Europa-Bildung oder Friedenserziehung.

Interaktion von Ideen, Wertsystemen, sozialen Praktiken sowie von Formen der Herrschaft, Arbeitsteilung und Produktion oder auch die Diffusion von Gütern, Technologien, Pflanzen, Tieren oder epidemischen Krankheiten, die als integrale Faktoren eines sozialen Wandels im Kontext der Interdependenz von Makroebene und lokaler Ebene erschlossen werden können.

Drei der Unterschiede, die sich aus einer entsprechenden Adaption des vorhandenen Curriculums ergeben können, seien hier explizit angesprochen, weil sie nicht nur die historische Bildung, sondern auch die globale Bildung und interkulturelle Erziehung betreffen.

Zum einen würde die Kategorie der Menschheit als Referenzgröße durch alle Epochen und Themen im historischen Lernen präsent sein. Angesichts der kollektiven Gefährdung durch die fortschreitende Zerstörung der gemeinsamen Lebensgrundlagen repräsentiert diese Kategorie längst nicht mehr nur die imaginierte Gemeinschaft der Aufklärung. Es geht vielmehr um die Wertschätzung für die gemeinsamen Güter, Institutionen, Interessen und Wertvorstellungen einer Überlebensgemeinschaft, die kulturelle Diversität und plurale Narrative als unverzichtbares Gut begreift und die alte aufgeklärte Meistererzählung des Fortschritts in ihrer eurozentrischen Befangenheit erkennen muss. Für eine historische Bildung im Zeichen des globalen Lernens ist die Kategorie Menschheit jedoch nicht nur bedeutsam, weil sie gegenüber der geschichtsdidaktisch viel betonten Dichotomie von ‚wir‘ und ‚die anderen/Fremden‘ die Perspektive einer globalen Gemeinschaft stärkt. Vielmehr unterstützt sie die Lernenden auch bei der Unterscheidung zwischen historisch konstanten und wandelbaren Eigenschaften der menschlichen Gattung sowie bei der geschichtlichen Auseinandersetzung mit Ursachen und Charakter der verschiedenen Formen sozialer Ungleichheit und stärkt das kritische Bewußtsein gegenüber geläufigen kultur-deterministischen Annahmen.

Schließlich können die Kategorie Menschheit und regelmäßige Blicke auf geschichtliche Weltkarten dem Trend entgegensteuern, dass viele Jugendliche in eurozentrischer Unbefangenheit die durch den Geschichtsunterricht autorisierte Darstellung des nationalen und europäischen ‚Wie wir wurden, was wir heute sind‘ für die (Welt-) Geschichte schlechthin halten und im Umkehrschluss jene Völker, Staaten und Kulturen als historisch irrelevant oder ‚geschichtslos‘ einstufen, die im Unterricht keine Erwähnung finden.

In einem Geschichtscurriculum, das aktuelle Globalisierungserfahrungen reflektiert, würde sich des Weiteren der historische Stellenwert von Migrations-

prozessen grundsätzlich verändern. Erscheint Migration in nationalgeschichtlicher Perspektive als – zumeist mit einem Odium behafteter – Sonderfall der Geschichte, stellt sie sich in welt- und globalgeschichtlicher Perspektive nicht nur als Normalfall der Geschichte, sondern als unverzichtbares Movens für sozialen Wandel und Kulturentwicklung überhaupt dar.

Schließlich aber würde ein globalgeschichtlich reflektiertes Curriculum die auf eine nationale Wir-Perspektive fokussierte Binnenperspektive mit einer zweiten Perspektive kontrastieren, die schon deshalb verfremdend wirken würde, weil sie deutsche und europäische Geschichtsthemen ohne nationalen Identifikationsbezug im Licht einer allgemeinen Globalisierungsgeschichte beleuchtet. Dies aber kann sehr wohl der Auseinandersetzung mit der eigenen Nationalgeschichte zu gute kommen, weil Lernende zur Frage angeregt werden, ob und inwieweit geschichtliche Sachverhalte, die der Unterricht als Teil der europäischen oder deutschen Geschichte thematisiert, zudem eine transnationale oder globale Bedeutungsdimension aufweisen oder gar in solch weitläufigeren Interdependenzen zu verorten sind. Die eigene Nationalgeschichte erscheint in diesen Kontexten dann entweder als Beispiel für allgemeinere Zusammenhänge oder als Bestandteil eines national-globalen Wirkzusammenhangs oder schließlich auch als kritisches Element, das unhinterfragte Annahmen in kritisches Licht taucht (vgl. Popp 2005, Popp & Röder 2008, Popp & Forster 2008).

Ad c): Die Vorliebe des vertrauten, auf kollektive Identität ausgerichteten Curriculums für die individualisierend-genetische Konstruktion der nationalen und europäischen Geschichte wird mit einem unvollständigen, für aktuelle Globalisierungserfahrungen nur bedingt anschlussfähigen Konzept des geschichtlichen Wandels didaktisch recht teuer bezahlt. Dabei erscheint die Unterbewertung von transregionalen und -kulturellen Faktoren des geschichtlichen Wandels besonders bedeutsam. Denn sie verstärkt die vorgängige Neigung vieler Heranwachsender, die Geschichte von Staaten und Kulturen – analog zum *Container*-Bild des Nationalstaats – quasi-individualistisch als ‚*Biografien*‘ von klar nach außen abgegrenzten und nach innen relativ homogenen Gebilden aufzufassen. Das wiederum ebnet den Weg zu essentialistischen und naturalistischen Fehldeutungen, die soziale Phänomene ahistorisch als organismisch-biologische oder anthropomorphe Gebilde interpretieren und auf diese Weise auch gruppenbezogenen Vorurteils- und Stereotypenbildungen Vorschub leisten. Wenn man aber historisch wandelbare Merkmalsdifferenzen zwischen sozialen Gruppen implizit oder explizit als naturgegebene, dem historischen Prozess vorausliegende und damit unüberwindliche soziale Distinktionen darstellt, stärkt man Einstellungen und Überzeugungen, die den offenen Umgang

mit kultureller Diversität erheblich erschweren und ein willkommenes Potenzial für jedwede Inszenierung eines *clash of civilization* darstellen. Nicht zuletzt beruhen auch die typischen eurozentrischen Überlegenheitspostulate auf essentialistischen Annahmen eines vorgegebenen europäischen Wesens, dessen geschichtliche Leistungen, insbesondere *the rise of the West*, nicht als erklärungsbedürftiges historisches Problem, sondern im Gegenteil als Bestätigung einer vorab bestehenden welthistorischen Rolle interpretiert werden.

Dass eurozentrische Überlegenheitsannahmen eher dort zu finden sind, wo geringes historisches Wissen über die außereuropäische Welt vorliegt, als umgekehrt, kann kaum überraschen. Doch auch die weltgeschichtlichen Exkurse, wie sie aktuelle Lehrpläne heute teilweise vorsehen, können, so verdienstvoll pragmatische Vorschläge im Einzelnen auch sind (vgl. Kuhn et al. 2010), die allzu vertraute narrative Hierarchie nicht nivellieren, die zwischen einem Hauptstrang mit ‚unserer Geschichte‘ und einem Nebenstrang mit einem Thema der Geschichte der ‚anderen‘ besteht. Hier ist vielmehr ein zweiter didaktischer Schritt vonnöten, der den Lernenden nahe bringt, dass eine Wir-Geschichte nur das für ‚uns‘ Relevante und gar nicht die Geschichte an sich darstellt – die es in diesem Sinne gar nicht gibt. Das Prinzip des globalen Lernens fordert vom Geschichtsunterricht mehr als weltgeschichtliche Exkurse, die auf der Ebene einzelner Kulturen und Staaten außereuropäische Geschichte kurz anschneiden. Es geht vielmehr um ein Verständnis der strukturellen Stärken und Schwächen nostrozentrischer Narrative und die Pluralität von – wissenschaftlich fundierten – Geschichtsversionen in einer Welt mit zunehmend multikulturell geprägten Geschichtskulturen.

„Wenn wir die Forderungen ernst nehmen“, so ein bereits 2003 publiziertes gemeinsames Positions- und Thesenpapier von Expertinnen und Experten für Globalgeschichte, Schulbuchforschung und Geschichtsdidaktik, „dass der Geschichtsunterricht der lebensweltlichen Orientierung der Heranwachsenden dient, dann können wir es uns nicht leisten, welthistorische Zusammenhänge zu ignorieren. [...] Frühere Formen, weltgeschichtliche Zusammenhänge exemplarisch an der Entwicklung einer historischen Region und vorrangig mit Blick auf die Geschichte des eigenen Nationalstaates verständlich zu machen, erweisen sich als immer weniger ausreichend, denn sie verbergen die wachsenden Interdependenzen unserer Gegenwart und sind einem zunehmend fragwürdiger werdenden Konzept des Eurozentrismus verpflichtet. Wenn wir für eine weltgeschichtliche Einbettung der Vermittlung von Geschichte plädieren, so heißt das nicht, dass wir die Bedeutung von Kenntnissen zur Geschichte der eigenen Nation und Region schmälern, sondern wir schlagen vor, die his-

torischen Perspektiven so zu verändern, dass die eigene Geschichte in einen größeren Rahmen eingeordnet werden kann, der den Gegebenheiten der Gegenwart besser entspricht und auf die Anforderungen antwortet, denen sich der einzelne in einer globalisierten Welt ausgesetzt sieht“ (vgl. Middell, Popp & Schissler 2003, S. 149f.).

Die hier vorgeschlagene integrative Lösung, die vorhandenen Geschichtscurricula mit welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven zu erweitern und zu vertiefen, rekurriert weniger auf die vorhandenen Beschränkungen der Stundentafeln als auf die Überzeugung, dass lokal-globale Reflexionszusammenhänge das Zentrum globalen Lernens im Geschichtsunterricht bilden müssen und daher das Nebeneinander von Welt- und Nationalgeschichte wenig zielführend wäre. Auch wenn für das integrative Modell bislang erprobte Vorbilder und internationale Erfahrungswerte fehlen, so kann doch ein Blick auf globalhistorisch orientierte Konzepte, die man in den Vereinigten Staaten zur Stärkung globalen Lernens im Geschichtsunterricht entwickelt hat, wertvolle Orientierung bieten.

Globalisierung der Weltgeschichte, Globalisierung der Nationalgeschichte – Anregungen aus den USA

Auf der Grundlage neuerer fachwissenschaftlicher Ansätze der Welt- und Globalgeschichte wurden in den USA der 1990er Jahre innovative *globally conceptualized*-Curricula für den *world history*-Unterricht entwickelt, in die man aufgrund theoretischer Überlegungen die – ansonsten der *national history* vorbehaltene – Geschichte der Vereinigten Staaten integrierte. Somit wurde den Lernenden erstmals ein didaktisches Konzept angeboten, das die USA als *nation among nations* (Bender 2006) darstellte und die *world history* nicht mehr als die Geschichte „aller anderen außer uns“ präsentierte.⁷

Beginnend bei den Anfängen der menschlichen Geschichte, zeigt der Aufbau eines typischen *globally conceptualized world history*-Curriculums⁸ eine chronologische Abfolge von etwa zehn Epochen, wobei man auf die eurozentrische Epochentrias und die christliche Zählweise verzichtet. Von den aktuellen Globalisierungserfahrungen und der Geschichte der Globalisierung ausgehend, strukturiert eine durchgängige raumzeitliche Makroperspektive des *long-term social change in a global and comparative framework* den inhaltlichen Aufbau.

⁷ Das traditionelle Nebeneinander von *world history*- und *national history*-Kursen besteht fort. Zum *culture war*, der in diesem Kontext inszeniert wurde, vgl. Nash et al. (1997).

⁸ Vgl. insbesondere (a) das von Peter N. Stearns betreute *World History*-Konzept von AP sowie (b) die *National Standards for World History*.

In großen Zügen zeigt sie für die einzelnen Epochen und historisch besonders einflussreichen Gesellschaften (*major civilizations*⁹) auf, wie der Grad der Kohäsion zwischen den Großregionen und die Vernetzungsdichte der Interaktionen auf dem Globus sich entwickelt haben. Die Lernenden befassen sich, oftmals im diachronen und synchronen Vergleich, vor allem mit den transregionalen Begegnungen (*contacts*), Verbindungen (*connections*), symmetrischen und asymmetrischen Wechselbeziehungen (*interactions*) und Auseinandersetzungen (*encounters*), die für die jeweilige Epoche insgesamt und eine spezielle *major society* charakteristisch waren und zugleich bedeutenden Einfluss auf die weitere Entwicklung nahmen. Auf diese Weise sollen sich die Heranwachsenden eine Denkhaltung und Vorgehensweise aneignen, die bei der Analyse regionaler Phänomene auf eine systematische Berücksichtigung von übergreifenden Rahmenbedingungen achtet, wie etwa die globale Verbreitung von Phänomenen und deren unterschiedliche Verarbeitung vor Ort, z. B. durch Assimilation, Adaption, Widerstand, Transformation; ferner die Entstehung und der Wandel von überregionalen und transkulturellen Transfer-Netzwerken sowie von Gravitationszentren der historischen Entwicklung; darüber hinaus gemeinsame Erfahrungen (*experiences*) der Menschheit sowie herausragende Muster des historischen Wandels, wie sie etwa mit Urbanisierung, Arbeitsteilung, Geschlechterverhältnissen, Wissensspeicherung oder etwa Religionen verbunden sind; schließlich auch Ursachen und Folgen von klimatischem, demografischem und technologischem Wandel sowie Veränderungen der Arbeitsorganisation, Produktivität oder der Mensch-Umwelt-Beziehung.

Gemessen an diesen *globally conceptualized world history*-Konzepten weist unser vorhandener Lehrplan-Typ nicht wenige globalgeschichtlich einschlägige Themenkomplexe auf, so etwa die Ausbreitung von Weltreligionen, Mobilität und Migrationsströme, Urbanisierung und städtische Zentren oder Entdeckungsreisen und Expansionen. Da diese Aspekte jedoch ausschließlich im Bezug auf die europäische und deutsche Geschichte zur Sprache kommen, können die Lernenden deren grundlegende Bedeutung nicht klar erkennen – weder für die Geschichte im Allgemeinen noch für das historische Denken. Dieses Defizit kann auch die chronologische Abfolge unserer Lehrplan-Themen *from Plato to NATO* nicht kompensieren, da es an allgemeinen welt- und globalgeschichtlich relevanten Grundbegriffen fehlt, die man benötigt, um eine elementare diachrone Kohärenz und Vergleichbarkeit herzustellen.

9 Der durchaus nicht unproblematische Begriff *civilization* bezeichnet nach Winks Gesellschaften mit folgenden Hauptmerkmalen: Sesshaftigkeit, Schriftlichkeit, politische Herrschaft und soziale Klassen, Ansätze der Städtebildung, Spezialisierung und Arbeitsteilung, Metallbearbeitung, organisierte Religion, Künstschaffen u. a. Vgl. Winks & Wandel (2003).

Wenn man nur den *world history*-Unterricht global konzipiert, kann dies den Ansprüchen der *global education* kaum genügen. Ende der 1990er Jahre folgte die Hinwendung zur Globalisierung der Nationalgeschichte. Die Grundlagen für dieses Projekt legte die so genannte La-Pietra-Kommission unter Leitung von Thomas Bender (vgl. Bender 2006), der – mit Blick auf die Fülle neuer Zugänge zur Geschichte, z. B. Gender-, Migrations- oder postkoloniale Geschichte, und die damit verbundene Pluralität der Narrative – das Ende der traditionellen, dem territorialen Index verhafteten Nationalhistorie gekommen sah: „I want to draw attention to the end to which national histories, including American history, have been put. [...] That way of writing and teaching of history has exhausted itself. In its place, I want to elaborate a new framing for U.S. history, one that rejects the territorial space of the nation as sufficient context and argues for the transnational nature of national histories.“ (Bender 2007, S. 40). Die damit verbundene Neuausrichtung des nationalgeschichtlichen Unterrichts (vgl. z. B. Guarneri 2007) brachte zwar noch keine programmatischen Curriculum-Konzepte hervor, führte aber bereits zu einer starken Betonung des Unterrichtsprinzips der Multiperspektivität im Unterricht und zu einer mitunter radikalen Dekonstruktion von traditionellen, oft patriotisch besetzten Themen, die im Zuge ihrer globalhistorischen Kontextualisierung völlig neu verortet und kritisch interpretiert werden müssen.

Für den deutschen Geschichtsunterricht ist hervorzuheben, dass die Vertreterinnen und Vertreter welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven das Nebeneinander von Welt- und Nationalgeschichte entschieden ablehnen und für ein einziges Fach optieren, das die Nationalhistorie globalgeschichtlich perspektiviert und interpretiert. Ob und inwieweit daraus spezielle Anknüpfungspunkte und Kooperationsmöglichkeiten erwachsen, bleibt abzuwarten.

Wege zum globalen Lernen im Geschichtsunterricht

Ist es überhaupt möglich, welt- und globalgeschichtliche Perspektiven unter den gegebenen Bedingungen in den deutschen Geschichtsunterricht einzubringen? Ein durchaus nicht unwirksames Minimalprogramm könnte die – regelmäßig den Unterricht begleitende – Arbeit mit geschichtlichen Weltkarten darstellen, die die Lernenden systematisch mit zentralen welt- und globalgeschichtlichen Kategorien¹⁰ vertraut macht und sie befähigt, zu ihrer eige-

¹⁰ Die *globally conceptualized world history* (vgl. III) betont zumeist folgende Aspekte bei der Konstruktion von Makroperspektiven: die jeweils größten bzw. bedeutendsten Herrschaftsgebilde und Kulturräume (auch Weltreligionen), Städte und Häfen, Transernetze, Kontaktzonen sowie Diffusions- und Migrationsprozesse, demographische Entwicklungen mit den am dichtesten besiedelten Weltregionen sowie Innovationen mit Relevanz für die

nen Orientierung einen synchronen und diachronen Überblick auf der Makro-Ebene zu gewinnen, sei es zu den im Unterricht behandelten Epochen oder ausgewählten Vergleichsdaten (z.B. die Welt um 500 vor und nach Chr.), sei es zu speziellen welt- und globalgeschichtlich relevanten Sachverhalten und Themen,¹¹ wie z.B. Transfernetze oder Verdichtung bzw. Zusammenbruch von transregionalen Interaktionen (vgl. Popp 2005). Auf diese Weise können sie immerhin lernen, zusätzlich zur jeweils gegebenen Ebene, weitere, kontrastive Betrachtungsebenen zur Orientierung heranzuziehen, und dabei feststellen, dass unterschiedliche Betrachtungsebenen jeweils andere historische Aspekte hervortreten lassen und keine Darstellungsform per se wahrer ist als andere. Des Weiteren würden sie üben, räumlich begrenzte Sachverhalte in größere Kontexte zu stellen und mögliche lokal/regional-globale Zusammenhänge zu untersuchen, nach Faktoren des historischen Wandels zu fragen, die auf regionaler Ebene vielleicht nicht sichtbar werden, zudem potenzielle welt- und globalgeschichtliche Aspekte in einem gegebenen Thema zu identifizieren, Singularitätsbehauptungen und Verallgemeinerungen kritisch-vergleichend zu prüfen und schließlich auch den raumzeitlichen und thematischen Zuschnitt der jeweiligen Fragestellung, der Betrachtungsperspektive und der narrativen Tendenzen, besonders aber auch die Grenzen der eigenen Kenntnisse wahrzunehmen und zu reflektieren.

Dabei ist die Konstruktion von welt- und globalgeschichtlich orientierten Makroperspektiven kein Selbstzweck, sondern fungiert als Referenzrahmen für alle weiteren, z.B. empathiebetonten, dialogischen oder handlungsorientierten Formen des interkulturellen historischen Lernens sowie als Grundlage für selbstbestimmtes weiteres Lernen. Ohne diese Rahmenkonzepte, die die Menschheit als Bezugsgröße präsent halten, können die Lernenden keinen Einblick in die Pluralität historischer Narrative gewinnen und schrittweise die tief verwurzelten Vorstellungen von historischen Container-Gebilden und essentialistisch fundierten Kulturen überwinden.

In Verbindung mit der Konstruktion von Makroperspektiven sollen die Lernenden die verfügbaren Verfahren des Perspektivenwechsels über die vertraute bilaterale Ebene, z.B. Vergleich von Selbst- und Fremdbildern, hinaus erweitern und den vertikalen Perspektivenwechsel einüben. Dies bedeutet die Fähigkeit, die vorhandenen historischen Sachverhalte, wie z.B. Entdeckung Amerikas,

Geschichte der Menschheit insgesamt und die (Vor-)Geschichte der Globalisierung.

11 Für die Konstruktion von Makroperspektiven empfiehlt David Smith folgende fünf Elemente: *big picture*, *diffusion*, *syncretism*, *comparison*, *common phenomena*. Vgl. Smith, D. (o.J.).

Französische Revolution oder Versailler Vertrag, vergleichend aus lokaler, staatlicher und globaler Sicht zu beschreiben oder wenigstens die erforderlichen Fragen zu stellen. Dies konfrontiert sie mit der inhaltlichen Relevanz dieser Form von Perspektivenwahl: Mit dem Ausblenden der globalen Ebene können für den historischen Sachverhalt aufschlussreiche Aspekte ebenso verloren gehen wie bei der Vernachlässigung etwa des lokal- oder regionalgeschichtlichen Fokus.

Auch in einer dritten Hinsicht verlangt das integrative Modell eine Erweiterung der gewohnten Praxis. Aus der Perspektive des globalen und interkulturellen Lernens erscheint es unverzichtbar, dass Lernende nicht nur implizite Vergleiche (z. B. Behauptung historischer Einzigartigkeit) identifizieren und historische Vergleiche kritisch auf Schief lagen hin prüfen, wenn etwa einseitig nur Unterschiede oder Gemeinsamkeiten betont werden. Darüber hinaus aber sollen sie als kritisches Prüfinstrument auch den relationalen Vergleich benutzen, der Vergleichsergebnisse in Beziehung setzt. Wählen wir als Beispiel einen Vergleich zwischen Christentum und Islam, dann sollen die Heranwachsenden zum einen kritisch darauf achten, dass den Gemeinsamkeiten dieselbe Aufmerksamkeit zukommt wie den Unterschieden. Zum anderen aber sollen sie untersuchen, wie sich das Verhältnis der beiden Religionen im Rahmen eines Vergleichs der monotheistischen Offenbarungsreligionen mit den asiatischen Weltreligionen ausnimmt. Der Einblick in die – in diesem Fall – weitaus tieferen Differenzen auf der übergeordneten Ebene lässt die zuvor erarbeiteten Vergleichsergebnisse in einem anderen Licht erscheinen als zuvor. Der relationale Vergleich ist unverzichtbar, wenn Heranwachsende sich mit essentialistisch gedeuteten Unterschieden zwischen bestimmten Ethnien und Kulturen auseinandersetzen, und auch sehr hilfreich, wenn sie den Konstruktionscharakter von Gruppenschreibungen erfassen sollen.

Alle Elemente, die hier in Verbindung mit der Konstruktion welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven im Geschichtsunterricht angesprochen wurden und dazu dienen, das globale Lernen zu stärken, verweisen auf die hohe Bedeutung der kritischen Urteilskompetenz für die globale Bildung. Vorrangige Bedeutung kommt dabei jedoch der Bereitschaft und Fähigkeit zu, sich kritisch mit der Standortgebundenheit und Begrenztheit der eigenen Sichtweisen auseinanderzusetzen, eurozentrische und andere geschichtliche Überlegenheitsannahmen zu identifizieren und zu analysieren und schließlich schrittweise zu verstehen, welche Stärken und Schwächen, insbesondere aber strukturelle Verzerrungen und konzeptionelle Blindstellen, jene Geschichtsdarstellungen

aufweisen, die – wie die typische Nationalgeschichte – auf die Identität einer Wir-Gruppe fokussiert sind.

Mit der welt- und globalgeschichtlichen Horizonterweiterung, die eingefahrene Denkgewohnheiten und eingleisige Identitätskonzepte auf den Prüfstand stellt, vermag der Geschichtsunterricht nur einen kleinen Teil dessen umsetzen, was innovative *globally conceptualized world history*-Konzepte für National- und Weltgeschichte vorsehen. Wenn es aber gelingt, stärker als zuvor den Blick auf übergreifende Zusammenhänge und die aktuellen Herausforderungen der Menschheit zu richten, ist aber doch ein wichtiger Schritt in die angestrebte Richtung und vor allem auf das Ziel der historischen Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft getan.

Literatur

- Bender, T. (2006). *A Nation Among Nations. America's Place in World History*. New York: Simon & Schuster.
- Bender, T. (2007). No Borders. Beyond the Nation-State, In: Guarneri, C. (Hrsg.), *America in the World: United States History in Global Context*. (S. 40f.). New York: McGraw-Hill,
- Bundeszentrale für politische Bildung – bpb (Hrsg.) (2003). *Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung*. Heft 280. München.
- Guarneri, C. J. (Hrsg.) (2007). *America in the World: United States History in Global Context*. New York: McGraw-Hill.
- Holton, R. J. (2005). *Making Globalization*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kuhn, B., Schmenk, H., Windus, A. (Hrsg.) (2010). *Weltgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht*. St. Ingbert: Röhrig.
- Middell, M., Popp, S. & Schissler, H. (2003). Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. *Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research* **24**, S. 149–154.
- Nash, G. B., Crabtree, C. & Dunn, R. E. (1997). *History on Trial*. New York: Vintage.
- Northrup, D. (2005). Globalization and the great convergence. Rethinking world history in the long term. *Journal of World History* **16**, Heft 3, S. 249–268.
- Osterhammel, J. & Petersson, N. P. (2007). *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*. München: C. H. Beck.
- Osterhammel, J. (2009). *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: C. H. Beck.
- Osterhammel, J. (2005). Weltgeschichte. Ein Propädeutikum. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* **56**, S. 452–479.
- Popp, S. (2005). Orientierungshorizonte erweitern. Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte. *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer. Schwerpunkt: Weltgeschichte im Zeitalter der Globalisierung* **39**, Heft 69, S. 27–49.

- Popp, S. & Röder, D. (2008). Constructing macro perspectives – a feasible way to introduce world and global history perspectives into German history classrooms? In: Popp, S. (Hrsg.) *Jahrbuch – yearbook – annales* 27/28. (S. 73–89). Schwalbach am Taunus: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik
- Popp, S. & Forster, J. (Hrsg.) (2008). *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Reimers, F. M. (2009). *Global Competency. Educating the World*. 21. März <http://hir.harvard.edu/article-authors/fernando-m-reimers> (29.08.2010)
- Scheunflug, A. & Hirsch, K. (Hrsg.) (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schissler, H. (2005). Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–2/2005, S. 33–39.
- Scholte, J. A. (2005). *Globalization. A Critical Introduction*. Hampshire: Palgrave-Macmillan.
- Smith, D. (o. J.). *Doing World History*. <http://www.class.csupomona.edu/his/Doing%20World%20Hst.html> (28.08.2010).
- Stearns, P. N. (o. J.). *World History*. http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_worldhist.html (28.08.2010).
- Stearns, P. N. (o. J.) *National Standards for World History*. <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html> (28.08.2010).
- Stronach, I. (Hrsg.) (2010). *Globalizing Education, Educating the Local*. London: Routledge.
- Thamer, H.-U. (Hrsg.) (2010). *WBG Weltgeschichte 6, Globalisierung. 1880 bis heute*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Winks, R. W. & Wandel, L. P. (2003). *Europe in a Wider World*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Zürn, M. (2010). Internationale Institutionen und nichtstaatliche Akteure in der Global Governance. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34–35/2010, S. 14–20.