

Susanne Popp

»... the examination of local phenomena from a global point of view ...«.¹
**Didaktische Potentiale welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven für
 das historische Lernen**

»Historians Propose Curriculum Tilted Away From West. Critics Worry Contributions Of Europeans, Americans Will Not Get Proper Due«,² so lautete eine typische Schlagzeile aus dem Jahr 1994, die den heftigen Protest von Teilen der US-amerikanischen Öffentlichkeit gegen ein neues Curriculum der »Weltgeschichte« für Sekundarschulen widerspiegelte. Dieses war von führenden Vertretern der damals noch recht jungen »Globalgeschichte« (»global history«) sowie einer theoretisch modernisierten »Weltgeschichte« (»world history«³) entwickelt worden und wurde in den renommierten – formal jedoch unverbindlichen – »National Standards for World History« (2004) festgeschrieben, obgleich das Konzept, so die Meinung der Kritiker, die Sonderstellung der europäischen und amerikanischen Geschichte im Rahmen der Weltgeschichte in unerträglicher Weise nivellierte.

Bei jenem Streitgegenstand handelte es sich um das Reformprojekt eines »globally conceptualized world history«-Curriculums, das im Unterschied zu traditionellen »Weltgeschichte«-Kursen davon ausging, daß Geschichte und Gegenwart der Globalisierung nicht nur einen speziellen lebensweltlichen Orientierungsbedarf erzeugen, sondern auch neue oder zumindest veränderte historische Fragestellungen und Betrachtungsweisen anstoßen. Da Nationalstaat und Nationalhistorie eng verbunden waren und sind, schlugen sich in der Tat Veränderungen, die Stellung und Funktion des Nationalstaates oder die Konzepte von Territorialität und Souveränität betreffen, auch in einem Wandel traditioneller historischer Denk- und Zugangsweisen nieder. Die aktuellen Trends der »global history« sowie der erneuerten »world history« können davon Zeugnis geben (vgl. z. B. Mazlish 2005; Fuchs & Stuchtey 2003;

¹ Fält (1997, S. 59).

² Wall Street Journal, 11. November 1994.

³ Die Begriffe »world history« und »global history« werden nicht einheitlich verwendet; vgl. Mazlish (2005), Geyer und Bright (2005). Der Tendenz nach bezieht sich »Globalgeschichte« auf die Geschichte der Globalisierung, deren Anfänge – nach allgemeiner Auffassung – frühestens im Zeitraum 1500 n. Chr., eher jedoch erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts zu suchen sind, als mit neuen Kommunikations- und Transporttechnologien, transregionalen Kapitalbewegungen und Märkten ein weltumspannendes Netz wirtschaftlicher Verflechtungen entstanden ist, das im Vergleich zu älteren transregionalen Netzwerken eine neue historische Qualität aufweist; vgl. hierzu Osterhammel & Petersson (2003).

Manning 2003; Osterhammel & Petersson 2003; Raphael 2003; S. 266–271; Kaelble 2004; Mazlish & Iriye 2005; Schissler 2005).

Doch nicht das geschichts- und identitätspolitisch zweifellos interessante Beispiel eines national-konservativ argumentierenden Widerspruchs gegen einen der ersten *global konzipierten* Geschichtslehrpläne steht hier im Mittelpunkt (vgl. zur Debatte Nash, Crabtree & Dunn 1997). Vielmehr geht es um die Frage, ob jene curricularen Innovationen auch Anregungen für die Fortentwicklung des deutschen Geschichtsunterrichts bieten können. Denn dieser muß sich ebenso fragen lassen, ob eine historische Bildung, die nach allgemeinem Konsens der Förderung lebensweltlicher Orientierungskompetenzen verpflichtet ist, ihr Ziel erreichen kann, wenn sie keine anderen Antworten auf die allgegenwärtigen Globalisierungserfahrungen findet, als das traditionelle nationalhistorische Curriculum mit, gleichwohl unbestritten wichtigen, methodischen Kompetenzen zu erweitern, wie z. B. dem Perspektivwechsel oder dem so genannten »Fremdverstehen«. Denn es könnte durchaus sein, daß dem, der keine oder nur höchst verschwommene Vorstellungen vom »Anderen« hat, etwa von der außereuropäischen bzw. -westlichen Geschichte, sehr vieles sehr »fremd« vorkommt⁴ – zu vieles vielleicht angesichts der Herausforderungen einer sich globalisierenden »Lebenswelt«.

I

Aber liegt ein US-amerikanisches Weltgeschichte-Curriculum nicht zu weit von unserem nationalhistorischen Bildungsgang entfernt? Man mag es überraschend finden, aber es bestehen durchaus wichtige Berührungspunkte. Denn jene Curricula ordnen die uns vertrauten Themenkomplexe »antike Grundlagen der europäischen Kultur« (Mesopotamien oder Ägypten, Griechenland, Rom), »christliches Mittelalter in Europa«, »Renaissance und Reformation«, »europäische Entdeckungsreisen der Frühen Neuzeit« sowie »Beginn moderner Staatlichkeit im Absolutismus« nicht der »national history«, sondern – als Geschichte des »Western heritage« bzw. der »Western civilization« – der »world history« zu. Während die Geschichtslehrpläne in Europa die jeweilige Nationalhistorie in einen europäisch-westlichen Kulturzusammenhang integrieren, dessen Grundlagen aus der Antike abgeleitet werden, setzen die US-amerikanischen Curricula mit Hilfe der »world history« eine scharfe nationalhistorische Zäsur. Dabei dient die Differenzierung zwischen den antiken und mittelalterlichen Traditionslinien, die man mit der »alten

⁴ Vgl. z. B. zur Konstruktion des »Fremden« Titzmann (1999).

Welt« in Europa gemeinsam hat, und dem genuin nationalhistorischen Narrativ dazu, mit Nachdruck zu unterstreichen, daß in den USA die *Abkehr* vom »alten« Europa ein zentrales Definitionselement der nationalhistorischen Identität darstellt.

Für unseren Zusammenhang ist diese Aufteilung sehr vorteilhaft, findet man doch integrale Bestandteile des deutschen Kernlehrplans in den neuen Weltgeschichte-Curricula wieder und sieht, wie sich die vertrauten Themen in einem »globally conceptualized«-Konzept darstellen. Ähnliches gilt für das 18. bis 20. Jahrhundert: Man kann hier nicht nur einen Ansatz zur Gestaltung der Geschichte der Globalisierung studieren, die wohl auch in deutschen Lehrplänen künftig stärker berücksichtigt werden muß, sondern zugleich prüfen, wie sich die deutsche und europäische Geschichte in diesem Kontext ausnehmen und ob man daraus nicht geschichtsdidaktisch fruchtbare Perspektiven für die nationalhistorische Betrachtungsweise gewinnen kann.

Darüber hinaus ist in unserem Zusammenhang generell mehr das Beispiel der *global orientierten Konstruktion* eines Geschichtscurriculums als der *Gegenstand* »Weltgeschichte« bedeutsam, da transnationale und globalhistorische Fragestellungen und Betrachtungsweisen keineswegs exklusiv an »Weltgeschichte« gebunden sind. Sie können ebenso auf regional begrenzte, z. B. nationalhistorische Sachverhalte angewendet werden, indem sie diese etwa als regionale Ausprägung übergreifender Entwicklungen zu verstehen suchen. Zwei sehr verschiedene, doch gleichermaßen anregende Beispiele für die Vielfalt der Zugangsweisen findet man einerseits im Band »Das Kaiserreich transnational« (Conrad & Osterhammel 2004), der das deutsche Kaiserreich in globalgeschichtlicher Perspektive erschließt, sowie andererseits in Peter N. Stearns' (2003) weltgeschichtlicher Reflexion von Struktur und Inhalt des amerikanischen »Western civilization«-Kurskonzeptes.

2

Wichtige Grundzüge der globalhistorischen Konstruktion jener Weltgeschichte-Curricula erschließen sich bereits über die traditionellen, nach wie vor sehr populären Weltgeschichte-Kursmodelle (vgl. z. B. Manning 2003), denen gegenüber sich das neue Konzept als zeitgemäßere und didaktisch angemessener Alternative versteht.

Die erste dieser Varianten bedarf keines Kommentars. Sie setzt »Weltgeschichte« kurzerhand mit der Geschichte des »westlichen Erbes« gleich und stellt damit die Geschichte Europas als die maßgebliche Kraft der Weltgeschichte dar, die mehr oder minder allein zum wissenschaftlichen und

humanen Fortschritt beigetragen habe. Mit dem Konzept »Europa als Weltgeschichte« werden jene weit verbreiteten, oft nur halb bewußten eurozentrischen Überlegenheitsannahmen nach dem Muster »the West und the rest« bestärkt, die den Heranwachsenden keineswegs erst im Geschichtsunterricht vermittelt werden müssen, damit sie sich in ihren Köpfen festsetzen. Von geschichtsdidaktischem Interesse mag außerdem sein, daß man gegenwärtig solche Sichtweisen auch hierzulande zunehmend mehr in neu erschienenen, durchweg recht populären weltgeschichtlichen Abrissen antrifft, die einem offenbar historisch orientierungsbedürftigen Laienpublikum griffiges Überblickswissen in einem einzigen, oft schmalen Band darbieten (vgl. z. B. Gigantès 2004; Demandt 2003; für Jugendliche: Mai 2002, 2005).

Eurozentrischen Überlegenheitsannahmen entgegenzuwirken, dies ist die Intention einer zweiten sehr populären »Weltgeschichte«-Variante in US-amerikanischen Schulen. In den 1960er und 1970er Jahren, vor dem Hintergrund der »equal rights«-Debatte, entstanden im Rahmen von »area studies« »Weltgeschichte«-Kurse, die sich gezielt nicht-westlichen Gesellschaften zuwandten, um die historischen Wahrnehmungshorizonte der Schüler zu erweitern und diesen nahezubringen, daß auch nicht-westliche Kulturen bedeutende kulturelle Leistungen erbracht haben. Dazu porträtiert man einzelne Gesellschaften nacheinander, ordnet sie aber nicht in übergreifende historische Zusammenhänge ein, ein Defizit, das die »globally conceptualized world history«-Curricula⁵ überwinden wollen.

Diese gehen nun weniger von einzelnen Gesellschaften aus, sondern von region- und kulturübergreifenden Prozessen langfristigen, sich zunehmend beschleunigenden sozialen Wandels und ordnen somit die konkreten Kulturräume und Gesellschaften in den verschiedenen Weltregionen⁶ in einen gemeinsamen Bezugsrahmen ein, der auf transregionale Zusammenhänge verweist und interkulturelle Vergleiche anregt.

Solche – miteinander interagierenden – »big trends« der Menschheitsgeschichte sind beispielsweise: die langfristige Zunahme der Weltbevölkerung (demographische Dimension), der technologischen Kapazitäten der Mensch-Umwelt-Interaktion (technologische Dimension) sowie der sozialen Interaktion (Dimension des sozialen Austausches). Besonders mit dieser dritten Kategorie ist eine breite Vielfalt von geschichtlichen Sachverhalten in den Be-

⁵ Diese Ausführungen beziehen sich auf die »National Standards for World History« sowie das von Peter N. Stearns mitbetreute »World History«-Kurskonzept der (Sekundar-) LehrerInnen-Curriculum-Organisation AP® (vgl. The College Board 2005), die zu Recht als die beiden theoretisch fundiertesten und didaktisch führenden Konzepte gelten. Zu den eher geringfügigen Unterschieden zwischen beiden Curricula vgl. Popp (2002).

reichen Arbeit, Herrschaft, Gesellschaft, Kultur einschließlich der Wissensproduktion, -speicherung und -zirkulation angesprochen. Vorrangige Aufmerksamkeit finden transkulturelle und transregionale Kontakt-, Transfer- und Austauschbeziehungen sowie Diffusions- und Migrationsprozesse, d. h. Faktoren, die zur Ausbreitung von Ideen und Wissen, Sprachen und anderen Symbolsystemen, Religionen, Normen und sozialen Praktiken, Arbeitsteilungs- und Herrschaftsformen, Gütern, Technologien, Pflanzen, Tieren und Menschen (einschließlich epidemischer Krankheiten) beitragen – im Zusammenhang mit Urbanisierung (die Stadt als Kompetenzzentrum und Umschlagplatz) und Reichsbildung, Handel, Expansion, Krieg u. v. m. Dieses Konzept läßt, um nur ein für den interkulturellen Geschichtsunterricht besonders relevantes Beispiel herauszugreifen, Migrationsprozesse als integralen Faktor der (Welt-) Geschichte erscheinen – und nicht, wie dies tendenziell die Nationalhistorie mit ihrem spezifischen Territorialitätskonzept tut, als »Sonderfall« der Geschichte.

Wenn jene Lehrplankonzepte zeitlich wie räumlich weit ausgreifende »connections«, »interactions«, »encounters« und »contacts« im Sinne eines William H. McNeill (z. B. 1999, 2001) ins Zentrum der Weltgeschichte-Konzeption rücken, unterstreichen sie damit nicht nur die Bedeutung transkultureller oder -regionaler Strukturen und Prozesse für ökonomischen, technologischen, sozialen, politischen oder militärischen Wandel in großem Maßstab. Vielmehr geht es wesentlich auch darum, bei der Betrachtung von Kontinuität und Wandel in *einzelnen* Gesellschaften deutlich zu machen, daß viele Sachverhalte, die in der isolierenden Betrachtungsweise als systemintern bedingte Vorgänge erscheinen müssen, im Zusammenhang mit »grenzüberschreitenden« Konstellationen, Strukturen oder Prozessen stehen und zumindest partiell beispielsweise als Verarbeitung von Außenimpulsen (z. B. Abwehr, Assimilation, Transformation) verstanden werden können.

Die genannten Inhaltsaspekte bilden gleichsam den »roten Faden« des Ganzen, da sie auf alle der jeweils zehn Epochenabschnitte des chronologisch, nicht aber epochentriadisch⁷ aufgebauten Curriculums angewendet werden,

⁶ Das Problem der Raumkonzeption ist ebenso wie das der Periodisierung in steter welt- und globalgeschichtlicher Diskussion. Vgl. zur Kritik der Konzeption der Kontinente Lewis und Wigen (1997). – Bei den »National Standards for World History« findet man z. B. folgende Aufteilung der Weltregionen: Ost-, Südost- und Mittel- bzw. Westasien, Europa/Mittelmeerraum/Nordamerika, Sub-Sahara/Afrika, Zentral- und Südamerika.

⁷ Die humanistische »Epochentrias« (Antike, Mittelalter, Neuzeit) ist kulturspezifisch und daher weltgeschichtlich nicht anwendbar; vgl. zur Epochentrias z. B. Koselleck (1975, S. 678 f.).

was zugleich didaktisch wertvolle diachrone und synchrone Vergleichsperspektiven eröffnet. Jene Epochenabschnitte sind wiederum in eine narrative Gesamtstruktur integriert, die die (Welt-) Geschichte der Globalisierung als langfristige Intensivierung und Verdichtung von Interaktionen zwischen den Gesellschaften und Kulturen auf dem Globus »erzählt«. Nicht zuletzt durch die Betonung der demographischen, ökonomisch-technologischen und kommunikationsbezogenen Faktoren wird dabei im Interesse einer präzisen historischen Verortung klar erkennbar, daß die Entstehung weltumspannender transnationaler Systeme (z. B. Kommunikation, Transport, Produktion, Finanzströme) und supranationaler »Agenten« eine Erscheinung der modernen Geschichte darstellt und nicht ohne Industrialisierung denkbar ist, wohingegen die vorindustriellen »Welten« der Vergangenheit stets eine regional begrenzte Reichweite hatten.

Was nun die geschichtsdidaktische Kritik an jenen neuen, in vieler Hinsicht sehr überzeugenden Weltgeschichte-Curricula betrifft, sollen hier nur drei ausgewählte Aspekte angedeutet werden. Zum einen kann die lineare Struktur quantitativ wie qualitativ wachsender Vernetzung zwischen den Gesellschaften und Kulturen der Welt, wie sie sich auf einer sehr hohen Abstraktionsebene darstellt, die Lernenden zu Mißverständnissen im Sinne einer immanenten »Fortschrittslogik« oder gar einer teleologisch vorbestimmten Entwicklung führen. Zum anderen besteht die Gefahr, daß die Darstellung konkreter historischer Gesellschaften allzu schematisch auf die übergreifenden »Linien« hin ausgerichtet und die Differenziertheit der konkreten Prozesse unterschlagen wird. Schließlich bildet das Basiskonzept der »(major) civilizations« in jenen Curricula ein großes und weithin ungelöstes Problem (vgl. z. B. Ponting 2001, S. 16–19). Denn es bleibt nicht nur unklar, wie der Begriff »civilization« genau zu definieren sei, sondern auch, inwieweit jene kulturellen Merkmale, die sehr häufig zur Unterscheidung herangezogen werden, z. B. Schrift, Religion, Kunst, Wissenschaft oder Philosophie, tatsächlich konkrete Gesellschaften durchdrungen haben und nicht nur Eliten kennzeichnen.

3

Da der Weltgeschichte-Unterricht nach dem neuen, global orientierten Konzept ein epochenübergreifendes Überblickswissen zu Makroprozessen sozialen Wandels mit der Erarbeitung der Geschichte konkreter Kulturräume und Gesellschaften verbindet und dabei auch die europäisch-westliche Geschichte einbezieht, bietet sich diesbezüglich ein Vergleich mit unserem Kernlehrplan

an, wo europäisch-westliche Geschichte mit »Geschichte« (als Schulfach) schlechthin gleichgesetzt ist, indem sie den narrativen Rahmen zur Gänze ausfüllt. Ein Eingehen auf die Geschichte Chinas um deren selbst willen – und nicht in funktionaler Abhängigkeit von »einheimischen« Themen, wie z. B. Kolonialgeschichte – nimmt in diesem Kontext strukturell bedingt die Form eines Exkurses an. Im Weltgeschichte-Konzept hingegen wird die europäisch-westliche Geschichte nicht nur als Regionalgeschichte *neben* anderen lesbar, sondern erscheint zugleich als Regionalgeschichte, die *im Hinblick* auf Weltgeschichte betrachtet wird.

Dabei nimmt man nationalhistorische Ausdifferenzierungen, beispielsweise zur deutschen Geschichte hin, nur dann vor, wenn nationalhistorischen Sachverhalten eine menscheitsgeschichtliche Relevanz beigemessen wird, die nicht in einer allgemeinen europäischen Gesamtlage aufgeht. In unserem Kernlehrplan hingegen ist die nationalhistorische Ebene der europäisch-westlichen übergeordnet und beeinflusst deren Konzeption und Darstellung aus nationalspezifischer Perspektive – wovon man sich unschwer überzeugen kann, wenn man die Darstellung derselben, europaweit relevanten Geschichtsthemen (z. B. antike Grundlagen der europäischen Geschichte, Völkerwanderung, Französische Revolution) in verschiedenen nationalen Schulbüchern Europas nebeneinander stellt (vgl. z. B. Riemenschneider 1994).

Vergleicht man die beiden Curricula in Bezug auf die Darstellungsperspektive, so stellt man zunächst fest, daß beide ihr Narrativ nostrozentratisch, d. h. von einem Identitätsstandpunkt aus organisieren, der den Lernenden als deren eigene Perspektive angeboten wird, so daß sie die dargestellte Geschichte als »unsere Geschichte« wahrnehmen können. Jener Identitätsfokus liegt nun im deutschen Kernlehrplan bei der nationalen Identität (»wir Deutschen und unsere Geschichte«), auch wenn oft Sachverhalte der europäisch-westlichen Geschichte und bisweilen auch außereuropäische Regionen thematisiert werden. Denn für diese Zuordnung ist es nicht entscheidend, ob ein konkreter Inhalt genuin »deutsche« Vergangenheit betrifft oder nicht, sondern daß die historische Relevanz, die ihm zugesprochen wird, auf die deutsche Geschichte bzw. das gegenwärtige historische Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft bezogen ist, das man den Schülern vermitteln will. Die amerikanische und französische Revolution haben nicht in Deutschland stattgefunden, die mit ihnen verbundenen Werte sind jedoch auch für das deutsche historische Selbstverständnis konstitutiv. Mit derselben Logik werden, um auch ein zeitlich weit entferntes Beispiel zu nennen, die antiken Flußkulturen Mesopotamiens oder Ägyptens, nicht aber diejenigen Indiens oder Chinas in »unser« nationalhistorisches Narrativ integriert, indem sie als »Wiege«, wie es oft heißt, »unseres«, europäisch-westlichen Kul-

turkisches angesprochen werden, in den sich auch die deutsche Geschichte einordnet.

Dagegen liegt der bedeutungsstiftende Bezugspunkt der global konzipierten Weltgeschichte nicht bei einer bestimmten Gesellschaft oder Nation, sondern bei »uns« als Teil der »Menschheit«⁸ bzw. als Mitglieder der gegenwärtigen Weltgesellschaft (vgl. Stichweh 2000), deren Geschichte, so die diesen Curricula zugrundeliegende Annahme, nicht angemessen verstanden werden kann, wenn man die Relevanz übergreifender Prozesse sozialen Wandels für die einzelnen Regional- oder Nationalhistorien ignoriert. Da der deutsche bzw. nationale Identitätsfokus irrelevant wird, wenn die europäisch-westliche Geschichte als Teil der Weltgeschichte dargestellt wird, zeigt sich das uns vertraute Lehrplan-Narrativ in »dezentrierter« Form: Die europäisch-westliche und teilweise auch deutsche Geschichte wird hier nicht mehr als jene besondere Historie konzipiert, mit der wir »uns« als »Deutsche« und »Europäer« identifizieren (sollen).

Die Divergenzen der Bedeutungskonstruktion führen dazu, daß dieselben Inhaltskomplexe begrifflich in sehr unterschiedlicher Weise erschlossen werden. So konstruiert beispielsweise unser nostrozentrisch-nationalhistorisches Lehrplangefüge die Themenkomplexe »Christianisierung des Frankenreichs« oder »Ausbreitung des Islam« ausschließlich von der geschichtlichen Bedeutung aus, die es beiden Prozessen sowohl für die europäische als auch die deutsche Geschichte beimißt. Die global orientierten Curricula verfahren prinzipiell nicht anders, doch mit Bezug auf die Weltgeschichte ordnen sie jene Prozesse zunächst einer bislang nicht dagewesenen Ausbreitung einiger Religionen weit über deren Ursprungsgebiete hinaus zu, die im ersten Jahrtausend n. Chr. stattfand und auch Buddhismus und Hinduismus umfaßte. Diesem Makroprozeß schreibt das Curriculum nicht nur wegen der Relevanz der Weltreligionen für die Geschichte und Gegenwart »unserer« Welt und vieler ihrer Regionen große Bedeutung zu, sondern auch deshalb, weil die Entwicklung von region- und kulturübergreifenden Einfluß- und Austausch-, Integrations- und Abgrenzungsprozessen prinzipiell als grundlegend wichtig für das Verständnis sowohl der Menschheitsgeschichte als auch von »lokalen« Geschichten erachtet wird. Die einzelnen Regionen kommen erst in einem

⁸ Der hier zugrunde gelegte »Menschheit«-Begriff unterscheidet sich von dem emphatischen und programmatischen »Menschheit«-Diskurs der aufgeklärten Universalhistorie. Stand damals die Frage der Einheit des Menschengeschlechts und ihrer geschichtlichen »Bestimmung« im Vordergrund, so ist dieser neue »Menschheitsstandpunkt« pragmatisch auf die globale Vernetzung sowie eine kollektive politische und gesellschaftliche Verantwortung, aber auch kollektive Gefährdung, z. B. durch Umweltschäden, Kriege etc. bezogen.

zweiten, ausdifferenzierenden Schritt in den Blick – *unter anderem* auch »unser« Geschichte: die Übernahme des lateinischen Christentums durch illiterate Franken, die Etablierung eines vom Papst abhängigen römisch-christlichen Kaisertums, die politische und kulturelle Rolle des Klerus und der Klöster etc. und deren Bedeutung für die Geschichte des neu entstehenden Europas. Hierbei wird übrigens, was für unseren Kernlehrplan keineswegs selbstverständlich ist, das griechische Christentum gleichwertig neben das lateinische gestellt und als weitaus direkterer »Erbe« der Antike angesprochen. Der deutsche Kernlehrplan hingegen tendiert dazu, Byzanz kaum zu würdigen und überdies von »dem« Christentum als »Grundlage Europas« zu sprechen, wenn er ausschließlich die westliche Christianitas meint. Da der stillschweigende Ausschluß der orthodoxen christlichen Kirche aus dem Konzept »Christentum« Teil einer Geschichte ist, die auf das Große Schisma von 1054 zurückreicht, sollte er nicht, historisch unreflektiert, in deskriptive Darstellungen einfließen und auf diese Weise fortgeschrieben werden.

Nun benötigt man gewiß keinen Vergleich mit global konzipierten Weltgeschichte-Curricula, um festzustellen, daß der deutsche Kernlehrplan die Geschichte der Menschheit und ihrer globalen Vernetzung sowie Makroprozesse historischen Wandels kaum berücksichtigt und damit partiell die Vielschichtigkeit und Komplexität der gegenwärtigen »Lebenswelt« ignoriert, in der sich die Heranwachsenden kraft Geschichtsbewußtsein und historischer Bildung orientieren sollen.

Der Blick auf jene global konzipierten Curricula ist aber nützlich, um zu entdecken, daß man die »klassischen« Themen unseres Lehrplans, dem das schul-offizielle historische Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft eingeschrieben ist, gerade im Rahmen des nationalhistorischen Narrativs zumindest fallweise auch anders »erzählen« könnte – als Teil der Menschheitsgeschichte mit einem veränderten Bezugsrahmen und Identitätsfokus, mit anderen kategorialen Ordnungen und Relevanzzuschreibungen. Dabei könnte die Kontrastierung verschiedener Lesarten zu denselben Themenkomplexen, die in diesem Fall, im Unterschied zum Vergleich von Binnen- und Außenperspektive, sogar unterschiedliche Darstellungsebenen umfassen, einen didaktisch gangbaren Weg eröffnen, das nationalhistorisch geprägte Narrativ für eine globale Orientierungsleistung zu öffnen, die tiefer greift als additiv hinzugefügte Exkurse zur Geschichte außereuropäischer Gesellschaften. Denn die Begegnung mit einer anderen, weltgeschichtlichen Lesart von »normalen« Lehrplanthemen kann kognitive Dissonanzen anstoßen, die den Lernenden helfen, sich an die schwer zu vermittelnde Einsicht heranzutasten, daß die »Geschichte«, die ihnen ihr Unterricht anbietet, nicht so selbstverständlich »die« Geschichte ist.

Wenn mit den global orientierten weltgeschichtlichen »Versionen« z. B. Makroprozesse historischen Wandels ins Blickfeld kommen, die im nationalhistorischen Zusammenhang keine Rolle spielen, können die Lernenden entdecken, daß der nationalhistorische Zugang bestimmte Sachverhalte sehr detailliert, andere hingegen, vor allem übergreifende, gar nicht oder jedenfalls nicht als solche erfaßt – z. B. weil »unser« Narrativ das weniger betont oder gar vernachlässigt, was viele Gesellschaften betrifft und keine *spezifische* Bedeutung für »uns« als Mitglieder der deutschen Gesellschaft zu haben scheint. In der Annäherung an eine Außenperspektive auf das identitätsrelevante nostrozentrische Narrativ, ob es nun ein deutsches oder ein anderes ist, liegt für die Lernenden die Chance, dessen »Machart« zu erfassen und beispielsweise zu entdecken, daß hier im Interesse, die unverwechselbare historische Identität der angesprochenen »wir«-Gruppe möglichst stark zu betonen (z. B. »wie kein anderes Volk«), Abgrenzungen nach »außen« tendenziell maximiert und übergreifende Perspektiven, die weniger Unterschiede als vielmehr Gemeinsamkeiten (z. B. »wie viele andere Völker«) sichtbar machen, reduziert oder ausgeblendet werden.

Somit liegt in der »doppelten Lesart« ein wichtiges geschichtsdidaktisches Potential nicht nur für die Förderung von historischem Denken und Geschichtsbewußtsein in einer Lebenswelt, in der sich nationale »Lebenswelten« globalisieren, sondern auch zur Gestaltung des interkulturellen Geschichtsunterrichts (vgl. hierzu Alavi 1998, Körber 2001), der bekanntlich im Rahmen eines vorgegebenen nationalhistorischen Lehrplans stattfindet. Denn die Einsicht, daß es auch andere Sichtweisen auf »unsere« Geschichte jenseits der vertrauten nationalhistorischen Narrative gibt, ist gleichermaßen für Schüler mit deutschem wie auch mit anderem kulturellem Hintergrund relevant und leistet vermutlich mehr, als im Sinne des genannten »area study«-Modells andere Kulturen als »fremde, *jedoch* historisch bedeutsame« einzustufen.

Es wäre geschichtsdidaktisch recht naiv, zu glauben, daß Schüler von selbst zur Einsicht in die nostrozentrische Struktur des Lehrplan-Narrativs gelangen könnten, der sie im Schulfach »Geschichte« begegnen. Auch wenn sie, selbstverständlich, wissen, daß es hier um die europäisch-westliche und deutsche Geschichte geht, sind sie sich doch oft über deren generelle Bedeutung im Unklaren. Befaßt sich ihr Unterricht allein mit der deutschen und europäischen Geschichte, weil sie »die« Geschichte schlechthin ist und andere Regionen keine Geschichte haben, die für das geschichtliche Verständnis der gegenwärtigen Welt ähnlich bedeutend ist, oder tradiert er »unsere« Geschichte, wie auch andere Gesellschaften ihre Geschichte an die junge Generation weitergeben? Diese Differenzierung muß ihnen aus drei Gründen besonders schwer fallen.

Zum einen hat die europäisch-westliche Geschichte in der Neuzeit tatsächlich eine höchst einflußreiche weltgeschichtliche Rolle gespielt und die gegenwärtige Welt nachhaltig geprägt: Rationalität, Wissenschaft, Fortschrittsdenken, Toleranz und Autonomie, Liberalismus und Individualismus, Bürger- und Menschenrechte, Volkssouveränität und Demokratie, diese und andere Begriffe werden trotz zahlreicher kritischer Gegenstimmen, die zu Recht Differenzierungen einfordern, doch weit über den europäisch-westlichen Raum hinaus nicht nur mit der europäisch-westlichen Geschichte, sondern zugleich mit der globalen Moderne schlechthin assoziiert. Hinzu kommt, daß auch die deutsche Geschichte in den Augen der Schüler, vermittelt über die Monströsität der NS-Verbrechen und die Geschichte beider Weltkriege, mit »Weltgeschichte« assoziiert ist.

Schließlich aber darf man nicht übersehen, daß die Themen, die der Lehrplan in das *Zentrum der dargestellten historischen Welt* rückt, sämtlich Themen der europäisch-westlichen Geschichte sind. Ohne gezielte didaktische Unterstützung können sich die Lernenden kaum vom suggestiven Augenschein lösen und erkennen, daß Europa, auch wenn Lehrplan und Unterricht es in den Mittelpunkt von »Geschichte« rücken, *deshalb* noch keineswegs als *Zentrum weltgeschichtlicher Entwicklungen* betrachtet werden darf und daß man gerade auch die antike Mittelmeerwelt kaum als »europäisch« bezeichnen kann. Denn so bedeutend die antiken Grundlagen für die europäische Geschichte selbstverständlich sind, so ist die europäisch-westliche Kultur doch keineswegs die einzige, die ihre geschichtlichen Grundlagen zumindest teilweise auf die mesopotamische, ägyptische und/oder hellenistische Kultur zurückführt.

Ferner würde man auch die Bedeutung konstruktivistischer Lernprozesse ziemlich unterschätzen, nähme man wirklich an, die Lernenden würden, nur weil der Unterricht auf weltgeschichtliche Perspektiven verzichtet, ihrerseits die Kategorie »Weltgeschichte« aus ihren Begriffsbildungs- und -verarbeitungsoperationen ausschließen können. Sie arbeiten damit, notgedrungen, meist auch nur halb bewußt und »stillschweigend« (im Sinne des »tacit knowledge«), so wenn sie etwa bestimmte historische Sachverhalte als etwas Einzigartiges einstufen, das es nur in »unserer« Geschichte gegeben habe, oder für etwas Universales ansehen, das es nicht nur »bei uns«, sondern immer und überall gegeben habe, oder vielleicht auch die Vorstellung entwickeln, daß sich die europäische Geschichte im großen und ganzen aus sich selbst bzw. aus einem spezifischen europäischen »Wesen« heraus gestaltet habe. Da solche »stillschweigenden« subjektiven »weltgeschichtlichen Annahmen« zumeist von weit verbreiteten alltagsweltlichen Annahmen genährt werden und mit diesen konvergieren, haben die Lernenden, wenn nicht der Unterricht z. B.

mit einer kontrastiven weltgeschichtlichen Lesart kognitive Dissonanzen erzeugt, kaum eine Chance, überhaupt wahrzunehmen, daß sie Vorstellungen von der Welt(-geschichte) entwickelt haben, ohne tatsächlich etwas darüber zu wissen.

Schließlich lenkt die Idee eines übergreifenden begrifflichen Rahmenkonzeptes, wie z. B. das der »Makroprozesse historischen Wandels« in den neuen »world history«-Curricula, den Blick auf das Problem des kontinuierlichen und systematischen Aufbaus einer anschlussfähigen Wissensstruktur im Fach Geschichte. Daß zumindest das deklarative Wissen, über das deutsche Schüler am Ende ihres Geschichtsunterrichts einigermaßen sicher verfügen, eher dürftig aussieht, ist bekannt, empirisch belegt (vgl. z. B. Borries 1995, 1999) und wird wohl auch von den Betroffenen selbst so gesehen. Zwar gibt es Hinweise darauf, daß Jugendliche durchaus die grundlegenden kognitiven Operationen des Geschichtsbewußtseins beherrschen (vgl. Kölbl & Straub 2001), doch schlägt sich dies offenbar wenig in der Anwendung auf konkrete geschichtliche Sachverhalte nieder (vgl. Borries 1995).

Nun dürfte eine der didaktischen Hauptschwierigkeiten für den Aufbau einer gut vernetzten Wissensbasis im Fach Geschichte darin liegen, daß das in stark konkretisierten Zusammenhängen und im Rahmen sehr unterschiedlicher Zugänge (z. B. Politik-, Alltags-, Gender-, Umweltgeschichte) erarbeitete Wissen offenbar in so hohem Maße kontextspezifisch geprägt ist, daß die Lernenden es kaum bei anderen Themen verwenden und damit auch nicht behalten und fortentwickeln können – was wiederum die Erfahrung von subjektivem Lernfortschritt und Kompetenzzuwachs sowie die damit verbundene Motivation und Lernbereitschaft nachhaltig beeinträchtigen kann.

Nicht nur Lehrkräfte unterschätzen bisweilen, wie uneinheitlich der Zugschnitt der Themen ist, denen die Lernenden in der chronologischen und damit scheinbar wohlgeordneten Abfolge begegnen. Vielmehr sind bereits in der Grundkonstruktion des Curriculums Tendenzen angelegt, begrifflich und konzeptionell sehr heterogene historische Gegenstände einander zuzuordnen. Lassen beispielsweise die Lehrpläne die attische Demokratie oder das Römische Reich unmittelbar (auch: unvermittelt) auf die altägyptische Kultur folgen, so liegt dem das äußerliche Prinzip zu Grunde, die »wichtigsten antiken Grundlagen der europäisch-westlichen Kultur« in zeitlicher Ordnung abzuhandeln, nicht aber eine begriffliche Erschließung von historischem Wandel, der zwischen der alten ägyptischen Welt und der attischen Polis bzw. dem römischen »Weltreich« stattgefunden hat.

Nimmt man hinzu, daß auch größere curriculare Themenkomplexe kaum in diachroner oder synchroner Richtung historisch kontextualisiert, sondern eher »punktstrahlerartig« beleuchtet werden und somit wenig zum kumula-

tiven Aufbau eines Orientierungswissens beitragen können, dann darf man durchaus die Vermutung wagen, daß der geschichtliche Kosmos, dem die Schüler im Geschichtsunterricht begegnen, oftmals einer Welt von höchst verschiedenartigen Inseln gleicht, zwischen denen kaum einmal eine Fähre verkehrt.⁹ Bleibt jedoch das Gelernte unverbunden, kann auch keine Wissensstruktur entstehen, die weiteres Lernen unterstützen und hierbei durch Erweiterung und Differenzierung wachsen könnte.

Nun handelt es sich beim deklarativen Wissensbestand des Faches Geschichte ohnehin um eine »klassische« »ISD« (»ill-structured domain«), eine sehr komplexe, detailreiche und zugleich schwach strukturierte »(Wissens-) Domäne«, was nicht zuletzt bedeutet, daß die Bildung semantischer Netzwerke und der Aufbau anschlussfähiger Schemata für das Lernen besonders wichtig ist.¹⁰ Im Hinblick auf den Geschichtsunterricht ist dabei zum einen an ein bedeutungsvolles, sich nicht in »leeren«, beziehungslosen »Grundwissensdaten«¹¹ erschöpfendes Überblickswissen von einem Abstraktionsgrad zu denken, der die anstehenden Themen umfaßt, damit die Lernenden diese in einer übergreifenden Wissensstruktur »verorten« und zumindest auf dieser Ebene *inhaltlich* miteinander in Beziehung setzen können. Diesen Zweck könnte ein selbst sehr vereinfachtes weltgeschichtliches Rahmenkonzept sehr gut erfüllen, wie es z. B. mit den »Makroprozessen historischen Wandels« (in den Dimensionen Demographie, Technologie und soziale Interaktion) verbunden ist. Dieses reichert bereits die Epochengliederung der entsprechenden Curricula mit bedeutungsvollen Inhalten an, die der Erschließung der jeweils untergeordneten Themen (meist: einzelne Kulturräume bzw. Gesellschaften) durch eine orientierende kategoriale Rahmung hilfreich sind. Im Vergleich dazu erscheint die Epochentrias »Antike, Mittelalter, Neuzeit« eher als »inhaltsleeres« Ordnungsmuster.

Zum anderen weisen jene neuen Weltgeschichte-Curricula darauf hin, wie wichtig es ist, das einmal erworbene Wissen nicht ausschließlich in dem Zu-

⁹ Das Bild ist angelehnt an Lyotard (1989, S. 217 ff.).

¹⁰ In der Theorie der kognitiven Flexibilität – definiert als Kompetenz, Wissen in heterogenen Anwendungssituationen nutzbar zu machen – gelten schwach definierte Strukturen bzw. Probleme zwar als wirksame Lernherausforderung, doch wird dabei vorausgesetzt, daß das didaktische Arrangement den Prozeß sorgfältig begleitet, dieselben Inhalte in neu konstruierten Zusammenhängen, in verschiedenen konzeptionellen Perspektiven und unter veränderten Fragestellung zu aktivieren und auf diese Weise verschiedene Abrufwege aufzubauen; vgl. z. B. Einsiedler (1996).

¹¹ Die im Zuge der »Qualitätssicherung durch Kompetenzstandards«-Debatte vorgeschlagenen »Grundwissen-Kataloge«, die einzelne Begriffe und Daten auflisten, können, als solche genommen, aus vielen Gründen die Funktion eines »Orientierungswissens« nicht erfüllen.

sammenhang stehen zu lassen, in dem ihm die Lernenden zunächst begegnen. Hier könnten in unserem Unterricht beispielsweise die »doppelten Lesarten« (vgl. oben) dafür sorgen, daß das neu erworbene historische Wissen mehrfach auf weitere Bedeutungs- und Anschlußmöglichkeiten hin erprobt und auch »verschlagwortet« wird. Im Bereich unseres Beispiels ist das, wie vage auch immer, lehrplanmäßig bereitgestellte Konzept »Schaffung und Etablierung eines römisch-christlichen Kaiserreichs in der germanischen Welt durch das Oberhaupt der römischen Kirche« gewiß anschlussfähig, wenn es beispielsweise um die Folgen des Konflikts zwischen dem deutschen Römischen Kaiser und dem Papst für die deutsche Geschichte oder etwa auch um eine kontrastierende Elaborierung der Konzepte »*deutsches* Kaisertum« oder »*Drittes Reich*« in der neueren Geschichte geht. Das konkurrierende »römische Kaisertum« in Byzanz könnte ebenfalls sehr gut von diesem Konzept aus erschlossen werden und dieses zugleich vertiefen.

Fügte man nun zusätzlich als nicht-nostrozentrische »zweite Lesart« das weltgeschichtliche Konzept »Ausbreitung der Weltreligionen im 1. Jahrtausend n. Chr.« hinzu, böte dies ganz andere, aber ebenfalls sehr wertvolle Anschlußmöglichkeiten, z. B. für das Thema »Ausbreitung des Islam« und die Folgen, die ein bislang nicht dagewesenes, weithin über den eurasischen Kontinent sich erstreckendes Handelsnetz für einen intensivierten Kulturkontakt und -austausch zwischen weit entfernten regionalen »Welten« hatte – nicht zuletzt auch für die lateinisch-christliche Welt im peripheren Europa. Im weiteren Ausblick ordnet sich dann die europäische Suche nach einem eigenen »Seeweg nach Indien«, die zudem durch die zweite, osmanische Expansion des Islam und den Fall Konstantinopels (1453) stark forciert wurde, mit einer ihrer vielfältigen Bedeutungsschichten ebenfalls in diesen Kontext ein.

Gerade wenn in der deutschen Geschichtsunterrichtskultur wenig Aussicht auf eigenständige »Weltgeschichte«-Curricula besteht, was man nicht unbedingt bedauern muß,¹² könnte ein »Minimalprogramm« kontrastierender

¹² In vielen Staaten der Erde bietet man zumindest Schülereliten, die auf die Hochschule vorbereitet werden, eigenständige Weltgeschichtskurse an, die aber immer, auch inhaltlich unverbunden, neben dem nationalhistorischen Unterricht stehen, was vermutlich auch identitätspolitische Gründe hat, da weltgeschichtliche Perspektiven die Stellung des nostrozentrischen Nationalnarrativs »relativieren« können. Die Abgrenzung und Gegenüberstellung einer nationalen »wir«-Historie hier und einer »Weltgeschichte« dort, die in manchen internationalen Curricula sogar die eigene Nationalhistorie auspart, ist nun eine Konstruktion, die aus geschichtsdidaktischer Perspektive vielleicht eine allgemeine historische Horizonterweiterung bewirken kann, aber kaum dem komplexen geschichtlichen Orientierungsbedarf in einer sich globalisierenden Lebenswelt gerecht werden kann, wo gefordert ist, das »Lokale« im globalen Zusammenhang und das Globale in seiner »lokalen« Performanz zu reflektieren. Hierzu wie auch zu

welt- und nationalgeschichtlicher Lesarten, die mit einem einfachen Überblickswissen verbunden sind, nicht nur einen Beitrag zur historischen Bildung in einem sich globalisierenden Nationalstaat bzw. Europa leisten, sondern auch zum historischen Lernen im engeren Sinne. Denn: »[...] the examination of local phenomena from a global point of view, assessing the general significance of local entities and events, identifying their common features and impacts, and distinguishing what is uniquely local in them [...]« (Fält 1997, S. 59), dies macht Denkoperationen erforderlich, die, indem sie die unvertraute globale und vertraute »lokale« Perspektiven zueinander in Beziehung oder auch gegeneinander setzen, zugleich eine Mehrfachkodierung¹³ themenspezifischer Begriffe anregen und damit nicht allein die Verarbeitungstiefe steigern, sondern – über multiple Repräsentationen derselben Wissensinhalte – auch jene kognitive Flexibilität fördern können, die für den Aufbau einer anschlussfähigen Wissensbasis im Geschichtsunterricht unverzichtbar zu sein scheint.

5

Eine sehr knappe Skizzierung grundsätzlicher *Möglichkeiten*, wie man welt- und globalgeschichtliche Perspektiven in das Programm des gegebenen Lehrplans einbeziehen könnte, soll abschließend die leitenden didaktischen Gesichtspunkte hervorheben, unter denen diese Option hier diskutiert wird. Vorweg ist festzuhalten, daß mit einer solchen Perspektivenerweiterung in erster Linie das historische Verständnis jener Geschichte, die der Unterricht ohnehin vermittelt, erweitert und vertieft, und ferner die Anschlussfähigkeit und Flexibilität des dabei zu erwerbenden Wissens gestärkt werden sollen.

Ein erstes wichtiges Prinzip besteht darin, die Schüler grundsätzlich zu befähigen, sich auch auf der globalen Makroebene der Geschichtsbetrachtung zu *orientieren*. Sie sollen angeregt werden, immer wieder nach der räumlichen, zeitlichen und sozialen Reichweite der Lehrplanthemen – jenseits ihrer speziellen geschichtlichen Bedeutung für »uns« – zu fragen, und sich dabei dem Globus und der geschichtlichen Weltkarte, dem Zeitmuster der »longue

weiterführenden geschichtsdidaktischen Überlegungen zu einer integrativen Lösung, die welt- und globalgeschichtliche Perspektiven mit dem nach wie vor identitätsrelevanten nationalhistorischen Kerncurriculum verbindet; vgl. z. B. Popp (2002), Popp (2003), Middell, Popp und Schissler (2003), Popp (2005), Geyer (2005).

¹³ Zur lernpsychologischen Erwartung, daß die Mehrfachkodierung der Begriffsbedeutung von Lerninhalten (z. B. durch unterschiedliche Kontexte bzw. Zuordnungen) den Lernerfolg fördern kann, vgl. z. B. Edelmann (2000, S. 220 f.).

durée« und der Beschleunigung historischen Wandels sowie der Kategorie der Menschheit zuwenden. Mit dieser Erfahrung sind sie auch besser in der Lage, den durchaus auch in räumlichen, zeitlichen und sozialen Aspekten sehr heterogen zugeschnittenen Unterrichtsthemen ein bewußteres Orientierungsverhalten entgegenzusetzen.

Ein weiteres Prinzip ist das der verbesserten *historischen Kontextualisierung* jener Themenkomplexe, die wesentliche Bausteine unseres Kerncurriculums bilden. Ein Beitrag dazu kann darin bestehen, die Explorationen auf der Makroebene, die die Lernenden in größeren Abständen durchführen,¹⁴ so systematisch anzulegen, daß sie im Überblick diachronen Wandel feststellen können. Solche Aspekte, bei denen unser Geschichtsraum vergleichend einbezogen wird, könnten z. B. sein: die jeweilige Größe der Weltbevölkerung und die Lage der bevölkerungsreichsten Regionen, die größten Herrschaftsgebilde bzw. Hegemonialreiche, die größten Städte (mit ihrer zahlenmäßigen Dimension) und wichtigsten Zentrum-Peripherie-Strukturen, die bedeutendsten transregionalen Kontaktzonen (auch: ozeanische Welten), Handelswege, Migrationsprozesse sowie schließlich die wichtigsten Trends der technologischen Entwicklung (z. B. Energiegewinnung, Produktion, Transport, Kommunikation). Hinzu käme auch die Frage nach dem zeitgenössischen Wissen in unserer Region und anderswo über die vergangene »Welt«, die wir heute so bequem auf geschichtlichen Weltkarten im Überblick betrachten können.

Dabei soll keineswegs eine »Vernetzung« in die Weltgeschichte hineininterpretiert werden, die es bis vor kurzem nicht gegeben hat, sondern das Fragen nach übergreifenden Strukturen und Zusammenhängen, Einflüssen und Wechselwirkungen gelernt werden, weil es stark vernachlässigt wird. Auch soll den Lernenden stärker bewußt gemacht werden, worüber wir *nicht* sprechen, wenn wir »unsere« Geschichte betrachten, und daß dies eben nicht bedeutet, daß es anderswo keine historischen »Welten« gegeben hat, sondern diese, wie wir meinen, wenig oder nichts mit unserer Geschichte zu tun haben. Damit ist die *kritisch-korrektive Funktion* der Perspektivenerweiterung angesprochen, die auch dazu beitragen soll, daß die Schüler eine kritische

¹⁴ Aus pragmatischen Gründen können die Makroüberblicke, die man prinzipiell mit jedem Thema verbinden könnte, nur zu größeren Themenabschnitten oder zu einer bestimmten Stichdatenfolge erarbeitet werden (z. B.: Die Welt um 10000, 5000, 2500, 1000, 500 v. Chr., 1 v./n. Chr. sowie 500, 1000, 1500, 1750, 1850, 1900, 1930, 1960 n. Chr.). Wertvolle Hinweise auf Möglichkeiten, diese »Weitwinkel-Aufnahmen« inhaltlich zu gestalten, findet man besonders in National Standards for World History (2004), sowie in Black (2001), einem informativen Weltgeschichte-Atlas, der im Unterschied zu vielen anderen Werken seines Genres, die Themen der neuen »world history« und der »global history« rezipiert.

Aufmerksamkeit für jene stillschweigenden geschichtlichen Annahmen entwickeln, die sich unbewußt in ihren historischen Vorstellungswelten angelagert haben. Die Perspektivenerweiterung kann diesen Prozeß fördern, indem sie z. B. folgende Fragen anregt: Gab es das, womit wir uns beschäftigen, nur in diesem Zusammenhang?¹⁵ Gab es das immer und/oder überall?¹⁶ Gibt es übergreifende Strukturen oder Entwicklungen, die für unsere »lokalen« Sachverhalte bedeutsam sind?¹⁷ Sehen wir die »lokalen« Sachverhalte in einem anderen Lichte, wenn wir den »Weitwinkel« benutzen?¹⁸

Mit dieser kritisch-korrektiven Funktion ist zumeist eine Arbeit an den geschichtlichen Begriffen verbunden, die man als *Systematisierungsfunktion* der Perspektivenerweiterung bezeichnen könnte. Denn beim Wechsel der Betrachtungsebenen muß sehr oft der Umfang der Begriffe abstrahierend erweitert oder spezifizierend differenziert werden, womit man sich in verschiedenen hierarchischen Begriffsklassen bewegt. Der vergleichsweise einfache »Merksatz«: »Karl der Große wurde am Weihnachtstag des Jahres 800 n. Chr. vom Papst in Rom zum Kaiser gekrönt«, entfaltet für viele Schüler keinen weiteren Gebrauchswert, als – aus dem Gedächtnis, soweit möglich – auf die Frage zu antworten, wann Karl der Große gekrönt worden sei. Denn bereits die Zuordnungen wie »Herrscher des (erst kürzlich christianisierten) Frankenreichs« und »Oberhaupt einer Religionsgemeinschaft, die kirchlich organisiert ist« werden kaum entwickelt. Auch das Konzept »Kaiser«, z. B. im Unterschied zu »König« oder »Fürst«, erfährt oft keine Klärung. Damit fehlen wichtige Voraussetzungen für ein auch rudimentäres Verständnis der Besonderheiten dieses neuen Kaisertums. Sieht man von der »translatio imperii«-Idee einmal ab, so wurde hier die Kaiserwürde von dem Oberhaupt der Religionsgemeinschaft verliehen, der der neue Herrscher angehörte, wobei dieses nicht im politischen Herrschaftsbereich des Frankenherrscher »ansässig« war. Gewiß, manche Schulbücher erwähnen die Zwei-Schwerter-Lehre, aber da sie

¹⁵ Korrektur von falschen »Einzigartigkeitsannahmen«, z. B.: Das römische »Weltreich« war nicht das einzige »Weltreich« seiner Zeit.

¹⁶ Korrektur von falschen Generalisierungen oder Universalisierungen; z. B.: Europa hatte zumindest kulturell immer eine Führungsrolle in der Welt inne.

¹⁷ Einbeziehung transregionaler Entwicklungen, besonders auch im Hinblick auf historischen Wandel, z. B.: Wichtige technologische Grundlagen der Entdeckung Amerikas wurden nicht in Europa entdeckt, sondern aus anderen Regionen importiert und hier fortentwickelt.

¹⁸ Dezentrierung der nostrozentrischen Betrachtungsweise, z. B.: Der »Mongolensturm« bedeutete für Europa nicht nur eine »Bedrohung aus dem Osten«, sondern auch vergleichsweise sichere transkontinentale Verbindungen (»Pax Mongolica«), in deren Kontext auch die Chinareisen der Polos gehören.

dabei nur von »Kaiser« und »Papst« sprechen, wird diese Information nicht weiter verarbeitet: »Das war eben damals so.«

Dagegen könnten vielleicht schon einfache Fragen wie z. B., ob es um 800 weltweit auch andere Kaiserreiche gab, wie die Kaiser dort ihr Amt erlangten und wie das Verhältnis von geistlicher und weltlicher Macht geordnet war, zu notwendigen begrifflichen Unterscheidungen und Klärungen Anlaß geben und damit indirekt auch das Verständnis jenes speziellen »Krönungsvorgangs« erleichtern. Daß solcher begrifflicher Klärungsbedarf oft unterschätzt wird, was Schulbuchtexte überzeugend belegen, hängt wesentlich damit zusammen, daß das nostrozentrische Narrativ häufig andere Bedeutungshorizonte und -perspektiven stärker betont, so z. B. die Tatsache, daß Karl der Große Kaiser wurde (in emphatischem Sinne).

Weltgeschichtliche Perspektivierungen fordern und fördern eine historische Auseinandersetzung, die die Begrifflichkeit aus der engen Verwobenheit mit spezifischen, speziell für »uns« bedeutsamen Kontexte etwas herauslöst, in übergreifenden Anwendungen erprobt und durch diese »Dekontextualisierung« auch anschuß- und gebrauchsfähiger für die Beschäftigung mit den bekannten Themen machen könnte.

6

Die Auseinandersetzung mit der Frage, was welt- und globalgeschichtliche Perspektiven für den deutschen Geschichtsunterricht bedeuten können, steht erst am Anfang. Aus dem Ausland liegen keine Erfahrungswerte für das hier angesprochene integrative Modell vor, weil Weltgeschichte, wo immer sie fest in einem Schulsystem verankert ist, getrennt von der Nationalgeschichte unterrichtet wird. Zudem scheint es, als ob auch die reinen Weltgeschichte-Kurse noch kein Gegenstand empirischer Unterrichtsforschung geworden seien.

Daher können auch diese Ausführungen kaum mehr als den wohlbekanntesten pädagogisch-didaktischen Diskurs bieten, Normen zu diskutieren und Umsetzungsmöglichkeiten zu entwerfen. Der nächste Schritt muß sein, konkrete Modelle im Unterricht zu erproben, nicht nur um die Praktikabilität festzustellen, sondern auch um Hinweise darauf zu finden, ob die Schüler die Perspektivenerweiterung als hilfreiche »Bedeutungsanreicherung« erfahren können. Doch von geschichtsdidaktischem Interesse ist eine vergleichende Auseinandersetzung mit global orientierten Weltgeschichte-Curricula auch unabhängig davon, weil diese uns eine Darstellung der europäisch-westlichen Geschichte zeigen, die sich aus einer Bedeutungskonstruktion ergibt, die kei-

nen Identitätsbezug auf die deutsche und europäische Gesellschaft aufweist. Hier kann man nun deutlich erkennen, daß man bei der (meta-) kognitiven Modellierung jenes historischen Wissens, das der Unterricht lehrplangemäß vermitteln soll, Aspekte und Probleme berücksichtigen muß, die, wie zu zeigen versucht wurde, eng mit den Spezifika der nostrozentrischen Bedeutungskonstruktion zusammenhängen, die es noch besser zu verstehen gilt.

Literatur

- Alavi, Bettina (1998): Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Black, Jeremy (2001): DuMont Historischer Weltatlas. Köln: DuMont.
- Borries, Bodo von (1995): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag.
- Borries, Bodo von (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Conrad, Sebastian & Osterhammel, Jürgen (Hrsg.) (2004): Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Demandt, Alexander (2003): Kleine Weltgeschichte. München: Beck.
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. 6. Aufl. Weinheim: Beltz, PVU.
- Einsiedler, Wolfgang (1996): Wissensstrukturierung im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 2, S. 167–192.
- Fält, Olavi K. (1997): Global History, Cultural Encounters and Images. In: Stein Tønnesson, Juhani Koponen, Niels Steensgard & Thommy Svensson (Hrsg.): *Between National Histories and Global History*, S. 59–70. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Fuchs, Eckhardt & Stuchtey, Benedikt (Hrsg.) (2003): *Writing World History 1800–2000*. Oxford u. a.: Oxford University Press.
- Geyer, Michael (2005): *World History and General Education: How to Bring the World into the Classroom*. In: Hanna Schissler & Yasemin Nohuglu Soysal (Hrsg.): *The Nation, Europa and the World. Textbooks and curricula in transition*, S. 193–210. New York, Oxford: Berghahn.
- Geyer, Michael & Bright, Charles (2005): *World History in a Global Age [1995]*. In: Bruce Mazlish & Akira Iriye (Hrsg.): *The Global History Reader*, S. 21–30. New York, London: Routledge.
- Gigantès, Philippe (2004): *Eine kurze Geschichte der Welt. Alles, was man wissen muss*. Bergisch-Gladbach: Bastei Lübbe.
- Kaelble, Hartmut (2004): *Welche Chancen für eine Weltgeschichte? Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History [On-line-Ausgabe]*, 1, H. 3. Verfügbar über: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Kaelble-3-2004> [04.08.2005].
- Kölbl, Carlos & Straub, Jürgen (2001, September). *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen [118 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 2(3). Ver-

- füßbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01koelblstraub-d.htm> [08.08.2005].
- Körber, Andreas (Hrsg.) (2001): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster u. a.: Waxmann.
- Koselleck, Reinhart (1975): Stichwort »Geschichte«. In: Otto Brunner, Werner Conze & Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 2, S. 593–717. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewis, Martin W. & Wigen, Kären E. (1997): *The Myth of Continents. A Critique of Metageography*. Berkeley u. a.: University of California Press.
- Liotard, Jean-François (1989): *Der Widerstreit*. 2. Aufl. München: Fink.
- Mai, Manfred (2002): *Weltgeschichte*. München, Wien: Hanser.
- Mai, Manfred (2005): *Lesebuch zur Weltgeschichte*, München, Wien: Hanser.
- Manning, Patrick (2003): *Navigating World History. Historians Create a Global Past*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mazlish, Bruce (2005): *Global History and World History* [1998]. In: Bruce Mazlish, & Akira Iriye (Hrsg.): *The Global History Reader*, S. 16–20. New York, London: Routledge.
- Mazlish, Bruce & Iriye, Akira (Hrsg.) (2005): *The Global History Reader*. New York, London: Routledge.
- McNeill, William H. (1999): *A World History*. 4. Aufl. New York u. a.: Oxford University Press.
- McNeill, William H. (2001) *The Rise of the West. A History of the Human Community* [1966 ND]. With a Retrospective Essay. University of Chicago Press.
- Middell, Matthias, Popp, Susanne & Schissler, Hanna (2003): *Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. Internationale Schulbuchforschung*, 25, H. 1/2, S. 149–154.
- Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte & Dunn, Ross E. (1997): *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York: Alfred A. Knopf.
- National Standards for World History. Exploring Past to the Present (2004). National Center for History in Schools. Los Angeles: Verfügbar über: <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html> [04.08.2005].
- Osterhammel, Jürgen & Petersson, Niels P. (2003): *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*. München: Beck.
- Ponting, Clive (2001): *World History. A New Perspective*. London u. a.: Pimlico.
- Popp, Susanne (2002): *Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie? Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, S. 100–122.
- Popp, Susanne (2003): *Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung*. In: Susanne Popp & Johanna Forster (Hrsg.): *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, S. 68–101. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Popp, Susanne (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*, H. 69, S. 27–49.
- Raphael, Lutz (2003): *Geschichtswissenschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: ders.: *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*. München: Beck.

- Riemenschneider, Rainer (Hrsg.) (1994): Bilder einer Revolution. Die Französische Revolution in den Geschichtsschulbüchern der Welt. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Schissler, Hanna (2005): Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 1-2, S. 33-39.
- Stearns, Peter N. (2003): *Western Civilization in World History*. New York: Routledge.
- Stichweh, Rudolf (2000): *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- The College Board (2005): *CollegeBoard AP – Course Description – World History*. May 2006, May 2007. New York. Verfügbar über: http://www.collegeboard.com/prod_downloads/ap/students/worldhistory/ap-cd-worldhist-0607.pdf [04.08.2005].
- Titzmann, Michael (1999): Aspekte der Fremdheitserfahrung. Die logisch-semiotische Konstruktion des »Fremden« und des »Selbst«. In: Bernd Lenz & Hans-Jürgen Lüsebrink (Hrsg.): *Fremdheitserfahrung und Fremdhheitsdarstellung in okzidentalen Kulturen. Theorieansätze, Medien/Textsorten, Diskursformen*, S. 89-114. Passau: Richard Rothe-Verlag.