Susanne Popp

Antworten auf neue Herausforderungen

Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens

„Historians no longer have to invent the world
in order to study world history."[1]

„Bildlich gesprochen: Kolumbus erkannte, wie groß und unendlich die Welt ist
– darin lag eine Voraussetzung für das Verständnis historischer Universalität;
die Kosmonauten begriffen, wie klein und endlich die Welt ist
– dadurch beschleunigte sich das Verständnis für Globalisierung unserer Existenz."[2]

1. Die Aktualität der Frage nach welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht

Die Frage, ob der deutsche Geschichtsunterricht überhaupt neuer oder erweiterter welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven bedarf, knüpft an jene zeitgenössischen Veränderungsprozesse und -erfahrungen an, die in unterschiedlichsten Zusammenhängen unter dem Stichwort „Globalisierung" diskutiert werden.[3] Diesen Prozessen schreiben viele Zeitgenossen, unabhängig davon, ob dies nun historisch gerechtfertigt ist oder nicht, die Qualität eines „Neuen" zu, das massiv in ihre lebensweltlichen Alltagszusammenhänge hineinwirkt und im Bereich der Kommunikation Zeit und Raum in vorher unbekannter Weise „komprimiert". Damit ist eine „neue Dialektik von globalen und lokalen Fragen"[4] verbunden, die Ulrich Beck „glokal" nennt. Denn es geht nicht nur um eine Verdichtung globaler Zusammenhän-

---

1 Michael Geyer/Charles Bright: For a Unified History of the World in the Twentieth Century. In: Radical History Review 39, 1987, September, S. 69–91, hier S. 69.
2 Manfred Kossok: Von der Universal- zur Globalgeschichte. In: Comparativ 2, 1992, H. 1, S. 92–104, hier S. 99; vgl. auch *Manfred Kossok*: From Universal History to Global History. In: *Bruce Mazlish/Ralph Buultjens* (Hrsg.): Conceptualizing Global History. Boulder 1993, S. 93–111.
3 Vgl. Jürgen Osterhammel/Niels P. Petersson: Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen. München 2003. Von soziologischer Seite vgl. auch *Zygmunt Bauman*: Globalization. The Human Consequences. New York 1998; *Rudolf Stichweh*: Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M. 2000; *Walter L. Bühl*: Grundprozesse einer Makrogeschichte. In: *Walter L. Bühl*: Historische Soziologie – Theoreme und Methoden. Münster 2003, S. 243–319. – Vgl. auch den Beitrag von *Jürgen Osterhammel* in diesem Heft.
4 Ulrich Beck: Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? Eine Einleitung. In: *Ulrich Beck* (Hrsg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt a. M. 1998, S. 7–66, hier S. 19.

ge und die Institutionalisierung von Handlungs- und Entscheidungsstrukturen auf horizontaler, weltumspannender Ebene, sondern auch um intensivierte Wechselwirkungen in vertikaler Richtung über die Systemebenen hinweg. Für das Verständnis „lokaler"[5] Probleme müssen oft genug globale Zusammenhänge herangezogen werden: Nicht nur in Umweltfragen heißt es, „global [zu] denken", wenn man „lokal handelt".

Die Geschichtsdidaktik ist per definitionem nicht allein den Standards und Inhalten der historischen Wissenschaften verpflichtet, sondern auch dem Bildungsgedanken. Hier besteht Konsens, dass die historische Bildung in der Schule vorrangig die lebensweltliche Orientierungsfähigkeit der Jugendlichen zu stärken habe – durch Anbahnung und Aufbau von Geschichtsbewusstsein und geschichtskulturellen Kompetenzen. Die Lebenswelt der Heranwachsenden und die Geschichtskultur, die sie umgibt, bilden somit zentrale Bezugspunkte der Disziplin. Und die heutige Schüler- und Schülerinnengeneration ist gewiss nicht mehr die erste, von der zu sagen wäre, dass sie – zumindest potenziell – mehr als jede andere zuvor mit Menschen rund um den Globus in Verbindung treten könne oder daran gewöhnt sei, den Planeten, den sie mit anderen bewohnt, in der Außenperspektive zu betrachten.

Auf wachsende historische Orientierungsbedürfnisse, die mit Globalisierung, europäischer Integration und einer generellen „neuen Unübersichtlichkeit"[6] einhergehen, scheint auch ein gesteigertes Interesse an weit ausgreifenden geschichtlichen Überblicken und Synthesen hinzuweisen. Es gibt derzeit nicht nur neue große Weltgeschichte-Projekte bei deutschen und internationalen Verlagshäusern, die andere Konzeptionen als beispielsweise die „Propyläen Weltgeschichte" anstreben, sondern der Buchmarkt bringt auch vermehrt sehr knappe, einbändige „Weltgeschichten" für das breite Publikum hervor. So sind die Werke z.B. von Alexander Demandt[7], Philippe Gigantes[8] oder, speziell für Jugendliche verfasst, von Manfred Mai[9] in ihren Sparten durchaus sehr erfolgreich – und verdienen zugleich kritische Aufmerksamkeit von geschichtsdidaktischer Seite. Denn jene neuen (konzeptionell in vieler Hinsicht aber „alten") „Weltgeschichten" vermitteln teilweise ein höchst eurozentrisches Bild, das die europäische Geschichte wie selbstverständlich als „Inbegriff" der Weltgeschichte erscheinen lässt. Ein geschichtsdidaktisch legitimierbares Konzept für eine historische Europa-Identität[10] bedarf jedoch welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven.[11]

---

5 „Lokal" – in Anführungszeichen – meint in diesem Beitrag eine räumlich begrenzte Teileinheit des Globus.

6 Formulierung in Anlehnung an *Jürgen Habermas*: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt a. M. 1985.

7 Alexander Demandt: Kleine Weltgeschichte. München 2003.

8 Philippe Gigantes: Eine kurze Geschichte der Welt. Alles, was man wissen muss. Bergisch-Gladbach 2004.

9 Manfred Mai: Weltgeschichte. München 2002. Vgl. auch: *Neil Grant*: Young Oxford Weltgeschichte. Weinheim/Basel 2000.

10 Vgl. hierzu z.B. *Traute Petersen*: Schule und europäisches Geschichtsbewusstsein. In: Stiftung Haus der Geschichte (Hrsg.): Europäische Geschichtskultur im 21. Jahrhundert. Bonn 1998, S. 133–139; *Jörn Rüsen*: Europäisches Geschichtsbewusstsein als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik. In: *Marko Demantowsky/Bernd Schönemann* (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002, S. 57–64 oder *Bernd Schönemann*: Europäische Geschichte als Gegenstand und Problem der Geschichtsdidaktik. In: *Manfred Seidenfuß/Armin Reese* (Hrsg.): Vorstellungen und Vorgestelltes. Neuried 2002, S. 211–229.

11 U. a. ist es unverzichtbar, auf die „Welt" zu blicken, um zu prüfen, ob jene Merkmale, die man für spezifisch „europäisch" ansieht, sich auch im überregionalen Vergleich als solche erweisen.

2. Zum Begriff „welt- und globalgeschichtliche Perspektiven"

Von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven für den deutschen Geschichtsunterricht ist hier die Rede, weil eine Einführung von eigenständigen Weltgeschichte-„Kursen" im Rahmen des Schulfaches Geschichte weder als bildungs- und schulpolitisch konsensfähig noch als didaktisch wünschenswert angesehen wird. Das Nachdenken über Möglichkeiten einer „integrativen Lösung", die bei den vertrauten Lehrplan-Themen ansetzt und fragt, ob und wie man diese mit welt- und globalgeschichtlichen *Perspektiven* erweitern und vertiefen könne,[12] erfolgt vor allem auch aus dem Grund, dass die traditionelle, international praktizierte Zweiteilung von National- und Weltgeschichte[13] den aktuellen globalisierungsbedingten Herausforderungen an ein „glokal" (Beck) vernetztes historisches Denken nicht mehr wirklich gerecht zu werden scheint. Stellt man nämlich die „Weltgeschichte" unverbunden neben eine Nationalhistorie, die als „unsere eigene" Geschichte firmiert, so repräsentiert jene, notgedrungen, eine Geschichte des „Nicht-Wir", anstatt dass die nationale „Eigengeschichte" in übergreifende, „weltgeschichtliche" Entwicklungen eingeordnet würde. Somit verfehlt dieses Arrangement Entscheidendes: Es fördert nicht den Perspektivenwechsel, der die „Eigengeschichte" einmal in der vertrauten Binnenperspektive, dann aber auch in einer weltgeschichtlichen Makroperspektive wahrnimmt. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: In der nationalhistorischen Binnenperspektive wird das Wüten der Beulenpest in der Mitte des 14. Jahrhunderts vornehmlich in seiner Bedeutung für die deutsche Geschichte beschrieben. Mit einem welt- und globalgeschichtlichen Perspektivenwechsel könnte man nun zum einen fragen, wo diese Epidemie überall wütete und welche historischen Folgen sie andernorts zeitigte – vielleicht auch im Vergleich zur deutschen Geschichte. Zum anderen könnte man die Verbreitungswege und -geschwindigkeit der Krankheitserreger betrachten und überlegen, was es historisch bedeuten könnte, dass jene lange Zeit nur vereinzelt in ostafrikanischen Gebieten aufgetreten waren, bis sie um 1320/30 weite Teile von China befielen und in nur wenigen Jahren über die zentralasiatische Seidenstraße nach Europa, d.h. bis 1349 nach Skandinavien und Irland, gelangten.[14] Auf diese Weise kämen transkontinentale „Verbindungen"

---

12 Zur geschichtsdidaktischen Erschließung welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven im Geschichtsunterricht vgl. *Susanne Popp*: Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik? In: sowi-online-journal 2002 (<http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/geschichtsdidaktik_popp.htm> zuletzt gesehen 20.3.2005); *Susanne Popp*: Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1, 2002, S. 100–122; *Susanne Popp*: 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. Schwalbach/Ts. 2003, S. 68–101; *Matthias Middell/Susanne Popp/Hanna Schissler*: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25, 2003, H. 1/2, S. 149–154; *Susanne Popp*: Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer H. 69, 2005, S. 27–49. Vgl. auch *Michael Geyer*: World History and General Education: How to Bring the World into the Classroom. In: *Hanna Schissler/Yasemin Nohuglu Soysal* (Hrsg.): The Nation, Europe, and the World. Textbooks in Transition. New York/Oxford 2005, S. 193–210.

13 Einen neuen Weg ging allerdings ein italienisches Weltgeschichte-Experiment in der „scuola media", das das nationalhistorische Curriculum in ein global konstruiertes Rahmenkonzept einordnete; vgl. *Luigi Cajani*: Weltgeschichte im italienischen Geschichtscurriculum – Modelle, Erfahrungen und Kontroversen. In: *Popp/Forster*: Curriculum Weltgeschichte (Anm. 12), S. 196–215.

14 Vgl. *Jeremy Black* (Hrsg.): DuMont Atlas der Weltgeschichte. Köln 2000, S. 72 f.

in den Blick, die zwar den allermeisten Zeitgenossen nicht als solche bewusst waren, aber doch zeigen, dass die mittelalterliche „Welt" der deutschen Regionen keine nach Asien hin isolierte Insel darstellte.

Der Doppelbegriff *„welt- und globalgeschichtliche* Perspektiven" erscheint deshalb angebracht, weil man die *Geschichte der Globalisierung* historisch präzise verorten sollte. Ihre Anfänge liegen, nach vorherrschender, wenngleich nicht ganz unumstrittener Meinung, frühestens im Zeitraum um 1500 n. Chr., eher jedoch erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. In dieser Zeit nämlich entstand beispielsweise mit neuen Kommunikations- und Transporttechnologien sowie mit transregionalen Kapitalmärkten und -bewegungen ein weltumspannendes Netz wirtschaftlicher Verflechtungen, das im Vergleich zu älteren und begrenzteren transregionalen Netzwerken eine neue historische Qualität aufwies und einen spezifisch neuen Weltzusammenhang begründete.[15] Da es aber didaktisch kaum Sinn machen würde, wenn der Geschichtsunterricht die angestrebte transregionale und -kulturelle Horizonterweiterung auf die Neuzeit und die Geschichte der Globalisierung beschränken würde, scheint der Doppelbegriff unverzichtbar. *„Global*geschichtliche Perspektivierung" meint somit, die Geschichte der Globalisierung verstärkt bei der Umsetzung der Lehrplan-Themen zur neueren und neuesten Geschichte zu berücksichtigen. Wichtige Aspekte könnten z.B. sein: die Globalisierung europäischer Konflikte im Zusammenhang mit Gebietserwerbungen in Übersee; die Revolutionierung von Transport- und Kommunikationssystemen und die Entwicklung des Welthandels; die mit der Industrialisierung einsetzende globale Migration; das exponentielle Wachstum der Weltbevölkerung und städtischer Ballungsräume; das „nation building" oder die Geschichte internationaler Bewegungen (z.B. Sozialismus, Pazifismus, Feminismus, Esoterik).

Der Begriff der *„welt*geschichtlichen Perspektivierung" hingegen soll in diesem geschichtsdidaktischen Zusammenhang eine *den Globus oder zumindest Makroregionen umfassende* räumliche Horizonterweiterung bezeichnen, die auch auf die Frühgeschichte der Menschheit sowie jene Epochen angewandt werden kann, die wir „Antike" und „Mittelalter" nennen. Für die neuere Geschichte mag sie globale Aspekte bezeichnen, die nicht speziell die Geschichte der Globalisierung betreffen. Eine so verstandene „weltgeschichtliche Perspektive" soll die Schüler und Schülerinnen vor allem mit einer Makroperspektive im Weltmaßstab vertraut machen, einerseits damit sie wahrnehmen, dass es bedeutsame „geschichtliche Entwicklung" nicht allein in der „from Plato to Nato"-Linie gegeben hat, andererseits aber auch um sie erkennen zu lassen, dass die Geschichte der Globalisierung eine neuzeitliche ist und nicht beliebig in die Vergangenheit zurückprojiziert werden darf. Blicken sie auf den Globus, sollten sie wissen, dass die Erde erst im 20. Jahrhundert geographisch vollständig erschlossen wurde; wenn sie geschichtliche Weltkarten betrachten, die ihnen eurasische Handelswege zur Zeitenwende zeigen,[16] sollten sie daran denken, dass dieser Überblick und das ihm zugrunde liegende Wissen aus einer sehr viel späteren Zeit stammen. Die Zeitgenossen lebten in einer regional begrenzten und nicht in einer globalisierten Welt.

Im Vergleich zu „global history"/Globalgeschichte ist der Begriff „Weltgeschichte" sehr schwach definiert. Sein Gebrauch ist kaum vom Diskurs einer geschichtswissenschaftlichen „scientific community" kontrolliert, und er ist nicht nur, in sehr unterschiedlichen Bedeutungsvarianten, im populärwissenschaftlichen Bereich weit verbreitet, sondern auch in der Alltagssprache präsent, wenn z.B. von der „weltgeschichtlichen Bedeutung" eines politi-

15 Vgl. hierzu *Osterhammel/Petersson*: Globalisierung (Anm. 3) sowie *Jürgen Osterhammel* in diesem Heft.
16 Vgl. z.B. *Black*: Atlas (Anm. 14), S. 44 f.

schen oder kulturellen Ereignisses die Rede ist. Bei Schulbüchern, die den heute sehr stark rückläufigen Begriff „Weltgeschichte" im Titel führen,[17] signalisiert „Welt-" in aller Regel, dass die Darstellung *nicht ausschließlich* auf den europäisch-nordatlantischen Geschichtsraum beschränkt ist, sondern beispielsweise auch knappe Exkurse zur Geschichte Lateinamerikas oder der chinesischen Revolution aufweist. Im Darstellungszentrum steht jedoch weiterhin jene narrative Linie, die von Mesopotamien/Ägypten ausgehend über die griechische und römische Antike perspektivisch auf „unsere", die moderne europäisch-westliche[18], Geschichte zuläuft. Diese Struktur findet man auch im „dtv-Atlas der Weltgeschichte"[19], dem unter Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern wohl am meisten verbreiteten Weltgeschichte-Werk, obgleich dieses die Geschichte außereuropäischer Regionen weitaus systematischer und ausführlicher zur Sprache bringt. Es steht jenem Typ der additiven „Weltgeschichte" nahe, der die Geschichten verschiedener Weltregionen in mehr oder minder enzyklopädischer Absicht aneinanderreiht, dabei aber kaum einmal übergreifende Perspektiven entwickelt, um die einzelnen „Regionalgeschichten" *zusätzlich* in übergreifende *trans*regionale Zusammenhänge einzubinden. Dabei lässt bereits das Inhaltsverzeichnis dieses weltgeschichtlichen Nachschlagewerkes mit der – weltgeschichtlich nicht anwendbaren – humanistischen „Epochentrias" (Antike, Mittelalter, Neuzeit)[20] erkennen, dass hier ein westlich-europäischer Standpunkt dominiert. Und in der Tat weist dieser Geschichtsstrang deutlich mehr inneren Zusammenhang auf als die Informationen zu den außereuropäischen Regionen, was zumindest dem unerfahrenen und unkritischen Benutzer suggerieren mag, dies geschehe, *weil* es sich eben – über alle Epochen hinweg – um den *bedeutendsten* Strang der Weltgeschichte handeln würde. Solche nostrozentrischen[21] Versionen der „Weltgeschichte" gibt es im Übrigen nicht nur in europäischer oder westlicher Perspektive.

Der Begriff „Weltgeschichte" ist auch deshalb so schwach definiert, weil ihm aus fachwissenschaftlicher Perspektive schon sehr lange die Aura eines dilettantisch-amateurhaften und/oder ideologisch-spekulativen Zugangs zur Geschichte anhaftet.[22] Längst hat sich die Fachwissenschaft von der Idee verabschiedet, man könne „Weltgeschichte" als „single all-encompassing narrative" verfassen,[23] als eine womöglich weltweit gültige „Meistererzählung" der „Geschichte der Menschheit" – vielleicht sogar im Rahmen einer Geschichte des Universums. Die Historiographie, darüber besteht Konsens, kann grundsätzlich keine

---

17 Vgl. z.B. „Weltgeschichte im Aufriss", begründet von *Hermann Meyer* und *Eugen Kaiser*.

18 Der Begriff „westlich" wird hier verwendet, weil er erlaubt, in sehr verkürzter Weise den transatlantischen Kulturzusammenhang anzusprechen.

19 Vgl. *Hermann Kinder/Werner Hilgemann*: dtv-Atlas Weltgeschichte [1964]. 2 Bde. München 36., durchges. Aufl. 2003.

20 Vgl. zur Epochentrias z.B. *Reinhart Koselleck*: Stichwort „Geschichte". In: *Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck* (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 2. Stuttgart 1975, S. 593–717, hier S. 678 f.

21 Der Begriff „nostrozentrisch" bezeichnet die Zentrierung von Wahrnehmungen, Darstellungen etc. in der Perspektive einer „Wir"-Gruppe. Beispiele sind Euro- oder Sinozentrismus.

22 Vgl. *Klaus Eder*: Stichwort „Universalgeschichte". In: *Klaus Bergmann* u. a. (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 175 ff., sowie *Jürgen Osterhammel*: Stichwort „Weltgeschichte". In: *Stefan Jordan* (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. 100 Grundbegriffe. Stuttgart 2003, S. 320–325. Zur Unterscheidung der universalgeschichtlichen Modelle der Aufklärung von modernen „world history"-Ansätzen vgl. besonders *Jürgen Osterhammel* in diesem Heft; *Hanna Schissler*: Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2005, H. 1–2, S. 33–39.

23 Vgl. *Matthias Middell*: Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht? In: *Popp/Forster*: Curriculum Weltgeschichte (Anm. 12), S. 35–49.

„objektive Gesamtschau" geben, die keinem Betrachterstandpunkt und keiner historischen Erfahrung mehr verpflichtet wäre; selbst ein historischer Blick, der sich „von außen" auf das „spaceship earth" richten würde, wäre naturgemäß einer bestimmten Perspektive verhaftet.

Für die aktuelle, im Kontext der Globalisierung erfolgende Orientierungssuche der deutschen Geschichtsdidaktik sind die traditionellen „Weltgeschichte"-Konzepte insgesamt wenig hilfreich,[24] es sei denn, man machte sie selbst zum Gegenstand der geschichtlichen Betrachtung. Weiterhin kann die deutsche Geschichtsdidaktik weder auf die Tradition eines Schulfaches „Weltgeschichte" zurückgreifen, wenn man die marxistische Universalhistorie im Geschichtsunterricht der DDR einmal ausschließt, noch auf eine entsprechende geschichtsdidaktische Theoriebildung oder Diskussion aus den letzten beiden Jahrzehnten.[25] Die Auseinandersetzung mit dem Konzept eines „deutschen Sonderweges" und die Fragen eines angemessenen Umgangs mit der deutschen Vergangenheit bilden nach wie vor – und natürlich auch zu Recht – das zentrale Bildungsanliegen des deutschen Geschichtsunterrichts.[26]

Eine theoretisch wie didaktisch gleichermaßen reflektierte Fortentwicklung des „world history"-Begriffs im Hinblick auf aktuelle Globalisierungserfahrungen findet man jedoch in einigen neueren US-amerikanischen Curriculum-Konzepten, auch wenn hier National- und Weltgeschichtskurse nicht integriert und in ein wechselseitiges Reflexionsverhältnis gebracht sind. Unter federführender Mitwirkung namhafter fachwissenschaftlicher Expertinnen und Experten („global history", moderne „world history", Geschichte (außer-)europäischer bzw. -westlicher Regionen) wurden zu Beginn der 90er-Jahre Curricula für eine „global konzipierte Weltgeschichte" („globally conceptualized world history") entwickelt, die auf das „patterns of change"-Modell setzten. Sie waren und sind bestrebt, jene in den USA noch immer sehr weit verbreiteten „world history"-Kurse abzulösen, die die „Western civilization" (Vorderer Orient, antikes Griechenland und Rom, lateinisch-christliches Mittelalter, europäisch-atlantische Geschichte) mit „Weltgeschichte" per se gleichsetzen.[27] Als einfluss-

---

24 Vgl. auch *Jürgen Osterhammel*: „Höherer Wahnsinn". Universalhistorische Denkstile im 20. Jahrhundert. In: *Horst Walter Blanke/Friedrich Jaeger/Thomas Sandkühler* (Hrsg.): Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. Festschrift für Jörn Rüsen. Köln 1998, S. 277–286; *Eckhardt Fuchs/Benedikt Stuchtey* (Hrsg.): Writing World History 1800–2000. Oxford 2003.

25 Vgl. aber *Marianne Schmitt*: Was kommt nach Europa? In: *Hans Süssmuth* (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Teil II. Baden-Baden 1991, S. 121–131.

26 Vgl. z.B. Hans-Ulrich Wehlers massive Befürchtungen, eine Ausweitung der Geschichte außereuropäischer Regionen könnte die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts gefährden, die Anbahnung von historischem Verantwortungsgefühl im Bezug auf die deutsche Vergangenheit; vgl. *Hans-Ulrich Wehler*: Jugend ohne Geschichte. Nordrhein-Westfalens üble Schulpolitik. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3.3.2003, S. 31.

27 Vgl. hierzu z.B. *Gilbert Allardyce*: Towards World History: American Historians and the Coming of the World History Course. In: Journal of World History 1, 1990, No. 1, S. 23–76; *Ross E. Dunn*: Constructing World History in the Classroom. In: *Peter N. Stearns/Peter Seixas/Sam Wineburg* (Hrsg.): Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives. New York 2002, S. 121–139; *Patrick Manning*: Navigating World History. Historians Create a Global Past. New York u.a. 2003, S. 55–106; *Peter N. Stearns*: Western Civilization in World History. New York u.a. 2003, S. 7–27 sowie *Geyer*: World history (Anm. 12).

28 Vgl. <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html> (zuletzt gesehen 20.3.2005). Vgl. zur Diskussion in den USA *Gary B. Nash/Charlotte Crabtree/Ross E. Dunn*: History on Trial. New York 1997; *Heinz Strotzka*: Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen. Probleme und Perspektiven. In: *Karl Pellens* u.a. (Hrsg.): Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Frankfurt a. M./New York 2001, S. 275–291.

reichste Beispiele der neuen Curricula-Konzepte können gelten: die „National Standards for History Teaching/World History" (1996),[28] die zeitweilig von konservativer Seite heftig kritisiert wurden, und das u.a. von Peter N. Stearns mitbetreute „World History"-Kursmodell von „AP"[29].

Diese „globally conceptualized world history"-Curricula beschränken sich nicht auf die Geschichte der Globalisierung, sondern greifen bis in die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurück und haben einen chronologischen Aufbau, wobei man konsequenterweise auf die humanistische Epochentrias verzichtet.[30] „Globally conceptualized" bedeutet, dass man sich in den einzelnen Epochenkapiteln nicht auf eine Aneinanderreihung von „area studies" zur Geschichte von „major civilizations" oder „societies"[31] in den verschiedenen Weltregionen (Ost-, Südost- und Mittel- bzw. Westasien, Nordafrika, Subsahara-Afrika, Nord-, Zentral- und Südamerika, Europa) beschränkt. Vielmehr weisen die Epochenkapitel stets einen einleitenden und zusammenfassenden Teil auf, die einen Überblick über die epochentypischen, menschheitsgeschichtlich bedeutsamen Wandlungsprozesse vor allem in den Dimensionen Demographie, technologische Kapazitäten sowie (transregionale) Interaktion zu geben versuchen. Hier, aber auch in den regionbezogenen Teilkapiteln, kommen in besonderer Weise zur Sprache: die transregionale bzw. -kulturelle Diffusion von Phänomenen; die verschiedenen Formen der Binnenverarbeitung von Außeneinflüssen (z.B. Assimilation, Adaption, Widerstand, Transformation); transregionale und -kulturelle Kontaktzonen und „Gravitationszentren" (z.B. Transfer, Austausch, Handel, Migration, Krieg, Eroberung und Abhängigkeit) sowie schließlich gemeinsame „Erfahrungen" („experiences") der Menschheit in regionalen Ausprägungen (z.B. Arbeitsteilung, soziale Kontrolle, Verwandtschaftssysteme, Religionen).[32] Die Geschichte der Mensch-Umwelt-Beziehung erfährt durchgängig starke Beachtung.

Muss auch kritisch angemerkt werden, dass selbst in diesen Curricula der narrative Zusammenhang der „Genealogie" der „Western civilization" deutlich am kohärentesten entfaltet ist, so bieten sie doch keineswegs nur „irgendwelche" oder gar betont nostrozentrische Wissensmengen zur außereuropäischen Geschichte an. Vielmehr bemühen sie sich, Lehrenden und Lernenden die Erfahrung und Einsicht zu vermitteln, dass man die Geschichte historischer Gesellschaften, und besonders auch die der eigenen, besser verstehen kann,

---

29 Vgl. z.B. *The College Board* (Hrsg.): World History. Advanced Placement Programm® Course Description. New York, January 2000. – Dem US-amerikanischen System entsprechend, handelt es sich bei beiden Curricula nicht um staatliche „Richtlinien" im Sinne deutscher Lehrpläne, sondern vielmehr um Konzepte zur Unterstützung der schulinternen Lehrplangestaltung vor Ort, denen umso mehr Bedeutung zukommt, als zahlreiche GeschichtslehrerInnen an US-amerikanischen Schulen kein Fachstudium absolviert haben.

30 Vgl. z.B. die „National Standards" (Anm. 28): „Era 1: The Beginnings of Human Society; Era 2: Early Civilizations and The Emergence of Pastoral Peoples, 4000–1000 BCE [Before Christian Era; SP]; Era 3: Classical Traditions, Major Religions, and Giant Empires, 1000 BCE-300 CE; Era 4: Expanding Zones of Exchange and Encounter, 300–1000 CE; Era 5: Intensified Hemispheric Interactions, 1000–1500 CE; Era 6: The Emergence of the First Global Age, 1450–1770 CE; Era 7: The Age of Revolutions, 1750–1914 CE; Era 8: A Half-Century of Crisis and Achievement, 1900–1945 CE; Era 9: The 20th Century Since 1945: Promises and Paradoxes; World History Across The Ages."

31 Vgl. zur Frage der Entitäten *Jürgen Osterhammel* in diesem Heft.

32 Vgl. hierzu z.B. *Mazlish/Buultjens*: Conceptualizing (Anm. 2), S. 79–114. – Bei globalen Themen kann es sich durchaus um Themen handeln, die von ihrer inneren Ausrichtung nicht global orientiert sind (z.B. „nation building"). – Zur Frage der Klassifikation transkultureller und regionaler „Beziehungen" vgl. *Jürgen Osterhammel* in diesem Heft.

wenn man sie nicht nur in der Binnenperspektive, sondern auch im Lichte übergreifender Perspektiven zu betrachten gelernt hat.

Bevor nun nach dem Anregungspotenzial gefragt werden kann, das sich aus diesen „global konzipierten Weltgeschichte"-Lehrplänen für unseren Geschichtsunterricht ergeben könnte, bedarf es noch einer weiteren Klärung: Besteht für unsere historische Bildung bzw. den deutschen Geschichtsunterricht in seiner jetzigen Form überhaupt Handlungsbedarf?

3. Überlegungen zur Ausrichtung der bestehenden deutschen Geschichtslehrpläne

Im weiterhin dominanten so genannten „ersten Durchgang"[33] des Kernlehrplans, der dem Fach Geschichte trotz starker Fragmentierung noch immer über die Unterschiede der Länder und Schulformen hinweg zugrunde liegt, finden sich in der Tat sehr viele Themenkomplexe, die kaum als genuin „nationzentriert" anzusprechen sind.[34] Anders als die US-amerikanische „national history", die erst im 17./18. Jahrhundert einsetzt und Antike, Mittelalter sowie Frühe Neuzeit in die „world history" auslagert, beginnt man in Deutschland typischerweise menschheitsgeschichtlich (Ur- und Frühgeschichte), schwenkt dann auf die Grundlagen der westlichen und europäischen Kultur im westlichen Asien, nordöstlichen Afrika sowie im Mittelmeerraum ein und entwickelt später die europäische Geschichte aus dem karolingischen Reich, um die deutsche Nationalgeschichte aus dem christlichen Mittelalter heraus folgen zu lassen. Somit wird die deutsche Nationalgeschichte assoziativ in einem 5000 Jahre umfassenden westlich-europäischen Traditionszusammenhang verankert. Auch im Hinblick auf (Frühe) Neuzeit und Moderne behandelt das typische Kerncurriculum bekanntlich viele westlich-europäische Themenkomplexe, die nicht genuin nationalhistorisch sind. Insbesondere für die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts wird mehr als in jedem anderen Epochenabschnitt die „moderne *Welt*" mit Blockbildung und Kaltem Krieg, Dekolonisierung und Globalisierung berücksichtigt. Hinzu kommt, dass exkurshafte „Ausblicke" auf Themen der außereuropäischen Geschichte (z.B. China) in vielen Fachlehrplänen und Schulbüchern zunehmen, ob dies nun mit dem Konzept der „Einen Welt", der „Globalisierung", den Erfordernissen „interkulturellen Lernens"[35] oder teilweise auch von der Umwelt- und Technikgeschichte her begründet wird.

Dennoch macht es durchaus Sinn, in Bezug auf den deutschen Kernlehrplan von einem „nationzentrierten" Narrativ zu sprechen. Denn damit wird der kaum zu bestreitende Sachverhalt verkürzend umschrieben, dass das deutsche Kerncurriculum in der nationalen historischen Identität und Geschichtskultur verankert ist und dies, nach allgemeinem gesellschaftlichem Konsens, auch sein soll. Die „Nationzentrierung" besteht vornehmlich in der bereits erwähnten Binnenperspektive: Lehrplan und Schulbücher leiten die „historische Bedeutung" der Lehrplanthemen nahezu ausschließlich von dem Kriterium ab, welche historische Bedeutung die jeweiligen Ereignisse und Prozesse speziell für „unsere" Geschichte

---

33 Man spricht noch vom „ersten Durchgang", wenn man den curricularen Zusammenhang von der Vor- und Frühgeschichte bis zur Gegenwart meint, auch wenn es den früher üblichen „zweiten Durchgang" nicht mehr gibt.

34 Zu einer aktuellen Untersuchung der Hamburger Lehrpläne im Bezug auf die Anteile von deutscher, europäischer und Weltgeschichte vgl. *Jan Bauer/Johannes Meyer-Hamme*: Der Hamburger Rahmenplan Geschichte 2002 – ein Beitrag zu reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein. In: *Saskia Handro/Bernd Schönemann* (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven. Münster 2004, S. 103–117.

haben – für die westlich-europäische und, wo immer sinnvoll, besonders für die deutsche. Diese nationzentrierte Bedeutungsstruktur ist im Übrigen keineswegs singulär, sondern ein transnationaler Sachverhalt, dessen Ursachen hier nicht im Einzelnen erörtert werden können.

Aus alledem folgt nun aber keineswegs, dass die identitätsrelevante Nationalhistorie mit ihrer nostrozentrischen Bedeutungskonstruktion nicht weiterhin im Mittelpunkt des historischen Bildungsprogramms an unseren Schulen stehen kann und soll. Es handelt sich auch nicht darum, Stellung und Bedeutung der nationalen, europäischen und westlichen Geschichte in unseren Lehrplänen zu mindern, zu kritisieren oder mit einem generellen „Eurozentrismus"-Verdacht zu belegen. Ebenso wenig ist die Bezogenheit der Bedeutungskonstruktion auf einen, in unserem Falle deutschen, europäischen und westlichen, Identitätsstandpunkt ein Problem, da jede Perspektive grundsätzlich „zentriert" ist und Geschichtsunterricht ohne reflektierten Identitätsbezug kaum sinnvoll wäre. Vielmehr geht es darum, die Chance zu nutzen, mit einer durch Globalisierungsdiskurs, aktuelle welt- und globalgeschichtliche Forschung und neue Curriculummodelle geschärften Wahrnehmung unseren nationzentrierten Kernlehrplan auf Verbesserungsmöglichkeiten hin zu prüfen, die sonst vielleicht nicht in vergleichbarer Weise ins Auge fallen. Dabei zeigt sich, dass eine Erweiterung mit welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven nicht nur im Bezug auf Globalisierung als Faktor der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen zur Diskussion gestellt werden kann, sondern auch im Hinblick auf die Qualität des historischen Lernens.

4. Verbesserungspotenziale für das historische Lernen

Vergleicht man – trotz aller strukturellen Unterschiedlichkeit – unseren nationzentrierten Kernlehrplan mit den global konzipierten Weltgeschichte-Curricula der USA, so fallen einige geschichtsdidaktisch relevante Tendenzen auf, die weder für die Anbahnung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins noch für das historische Lernen im Allgemeinen besonders günstig sind.[36]

Zunächst wird deutlich, dass unser nationzentriertes Narrativ die abstrakte Kategorie der „Menschheit" als geschichtliche Denkgröße nahezu völlig ausblendet. Des Weiteren zeigt der Vergleich, dass unser Kernlehrplan den Lernenden sehr wenig Möglichkeiten eröffnet, die vorgegebene nostrozentrische Bedeutungsstruktur tatsächlich als solche wahrzunehmen; sie können kaum erkennen, dass dieser Zugang eben nicht so allgemeingültig oder selbstverständlich ist, wie er vielleicht erscheinen mag, sondern einen bestimmten Standort und ein benennbares Identitätskonzept repräsentiert. Zwar erfahren Schüler und Schülerinnen durchaus, dass es nicht nur die eine westlich-europäische Binnenperspektive gibt. Bei der Geschichte der Kreuzzüge oder auch bei den invasionsbedingten Erfahrungen der amerikanischen Indigenas präsentieren heute viele Schulbücher einen Perspektivenwechsel, der die Differenz der Erfahrungen und Sichtweisen von verschiedenen, am selben historischen Prozess „Beteiligten" verdeutlicht. Ein etwas anderer Perspektivenwechsel, der sich weniger auf

---

35 Vgl. *Bettina Alavi*: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a. M. 1998; *Andreas Körber/Bodo von Borries* (Hrsg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster u.a. 2001.

36 Der Sachverhalt der „binären Simplifikation" wird, obgleich er didaktisch sehr wichtig ist, hier ausgespart; vgl. dazu *Jürgen Osterhammel* in diesem Heft.

die historischen Erfahrungen selbst als auf Geschichtsbilder bezieht, ist jedoch weniger vertreten. Wird den Schülern und Schülerinnen bisweilen noch ermöglicht, asiatische oder afrikanische Wahrnehmungen von Europa kennen zu lernen, so wird ihnen doch kaum bewusst gemacht, dass die westlich-europäische Geschichtskultur nicht die einzige ist, die „Mesopotamien", „Ägypten" und den Hellenismus für ihre Traditionslegung beansprucht. Auch arabisch-islamische und andere Geschichtskulturen erblicken hier die „Wiege" ihrer „Zivilisation", nur tendiert unser Narrativ dazu, ihnen, und besonders dem Islam, eine der westlich-europäischen Kultur vergleichbare historische Tiefenschärfe abzusprechen.

Noch weniger Unterstützung als bei den beiden genannten Formen des Perspektivenwechsels bietet der nationzentrierte Lehrplan den Schülern und Schülerinnen, wenn es darum geht, dass sie eine vergleichsorientierte Fragehaltung aufbauen, die über den westlich-europäischen Betrachtungshorizont hinausgreift und prüft, ob und inwiefern bestimmte Phänomene (z.B. „Flusskulturen", Bildung von Großreichen in der „Antike", Ausbreitung von Religionen, Revolutionen oder das „nation building") ausschließlich in unserem Geschichtszusammenhang vorkommen bzw. geschichtliche Bedeutung haben. Da sie nicht daran gewöhnt sind, danach zu fragen, können die meisten Lernenden nicht oder nur unzureichend unterscheiden, (a) wann im Unterricht von transregional übergreifenden historischen Phänomenen die Rede ist, die *auch* in unserem Geschichtszusammenhang eine Rolle spielen, (b) wann es sich um regional begrenzte Phänomene handelt, die in ähnlicher Form auch *anderswo* in der Welt aufgetreten sind, und (c) wann man es mit ausschließlich „lokal" bedeutsamen Gegenständen zu tun hat.

Ad a: Auch wenn viele Schulbücher Übersichtskarten zur Ausbreitung des Islam im 8. Jahrhundert zeigen, behandeln sie diese transregional höchst bedeutsame Expansion nahezu ausschließlich aus „lokaler" und nostrozentrischer Perspektive: Das Abendland, so die Suggestion, wäre in statu nascendi untergegangen, hätte Karl Martell nicht gesiegt. Dabei könnten die Schüler und Schülerinnen auf geeigneten Karten[37] leicht entdecken, dass arabisch-islamische Heere nur wenige Jahre später, im Jahre 751 n. Chr., am Fluss Talas im heutigen Kirgisien ein Heer der chinesischen Tang geschlagen haben – und dennoch die Islamisierung nicht bis nach China vorgedrungen ist. Es ist wenig überzeugend, wenn der traditionelle Topos einer existenziellen Bedrohtheit durch den Islam, der im Hinblick auf das 8. Jahrhundert fachwissenschaftlich schon stark erschüttert ist, auch heute noch im Unterricht unreflektiert weitergetragen wird, ohne dessen Funktion für die Geschichte des Europa-Bewusstseins und des europäischen Selbstverständnisses zu erklären. Noch bedauerlicher aber ist es wahrscheinlich, dass unsere Schüler und Schülerinnen in der Regel nicht erfahren, was es für den Kulturtransfer in das entstehende Europa hinein bedeutete, dass islamische Kaufleute für mehrere Jahrhunderte den eurasischen Handel vom Atlantik bis zum Pazifik beherrschten.

Ad b: Ein Beispiel dafür, dass man Schüler und Schülerinnen durchaus an die Frage heranführen kann, ob und inwiefern es bestimmte historische Phänomene auch außerhalb unseres Geschichtsraums gegeben habe, wurde bereits mit den „Flusskulturen" genannt. Ebenso könnte man sie, zumindest flüchtig, auf das chinesische Han-Reich hinweisen, das neben dem römischen „Weltreich" existierte, diesem an Machtentfaltung gleichkam und mit diesem auch durch Land- und Seewege lose verbunden war.[38] Mit einer anderen Übersichtskarte[39]

---

37 Vgl. z.B. *Black*: Atlas (Anm. 14), S. 56 f.
38 Vgl. z.B. *Black*: Atlas (Anm. 14), S. 44 f.
39 Vgl. z.B. *Black*: Atlas (Anm. 14), S. 48 f.

könnte man die Lernenden beispielsweise entdecken lassen, dass die Christianisierung des Frankenreichs in einer Phase erfolgte, in der auch andere Religionen sich weit über die Ursprungsregionen hinaus verbreiteten (z.B. Hinduismus, Buddhismus, Islam), die in vergleichbarer Weise transregional und -kulturell integrierend und stabilisierend, aber auch abgrenzend wirkten – und dies teilweise bis heute. Schließlich könnte man im Zusammenhang mit der Entdeckung der „Neuen Welt" einmal die Frage aufwerfen, ob sich die transkontinentale Diffusion von Pflanzen, Tieren und Krankheitserregern tatsächlich auf einen Austausch zwischen Europa und den „beiden Amerikas" beschränkte. Wieder kann eine Karte die Schüler und Schülerinnen darüber aufklären, dass die Kartoffel nicht nur zu uns, sondern, auf direktem Seeweg, auch in den pazifischen Raum gelangte und die Banane aus Asien in die „Neue Welt" eingewandert ist.[40]

Ad c: Recht große Verstehensprobleme erwachsen aus der nationzentrierten Binnenperspektive erfahrungsgemäß dort für die Lernenden, wo transnational bedeutsame Phänomene, wie z.B. Industrialisierung oder „nation building", völlig unkommentiert ausschließlich in ihrer speziellen nationalhistorischen Ausprägung und allein im Bezug auf ihre Bedeutung für „unsere" Geschichte dargestellt werden. Dann sind Schüler und Schülerinnen zumeist überfordert, eine allgemeine und eine nostrozentrische Bedeutungsschicht zu unterscheiden. Um auch hier ein Beispiel zu geben: Es könnte durchaus zu einem besseren Verständnis des Scheiterns der Weimarer Republik beitragen, wenn man diesen Zusammenhang nicht ausschließlich im nationalhistorischen Zusammenhang beschriebe, sondern auch in den Kontext eines weltweiten „Untergang[s] des Liberalismus" in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einordnete, wie dies etwa Hobsbawm in seinem Werk „Zeitalter der Extreme" (1998) getan hat, und dann die Frage diskutierte, warum dieser Prozess sich wohl gerade in Deutschland auf die bekannte Art ausgewirkt hat.

Am gravierendsten aber, so lässt der Vergleich mit den „global konzipierten Weltgeschichte"-Curricula vermuten, sind möglicherweise Verstehensdefizite im Bereich des historischen Wandels, wenn nationzentrierte Narrative transregionale Zusammenhänge weitgehend ausblenden und auf Makroperspektiven verzichten. Werden „externe" Faktoren historischen Wandels, wie sie z.B. mit Migration und Kulturtransfer verbunden sein können, zu wenig beachtet, treten systeminterne Faktoren einseitig in den Vordergrund. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass die Schüler und Schülerinnen die Ursachen historischer Entwicklungen essentialistisch im „Wesen" z.B. der Trägergesellschaften verorten. Ein Beispiel hierfür bietet noch immer die typische Schulbuch-Darstellung der „Entdeckung Amerikas", die zwar durchaus als Suche nach einem Seeweg nach Indien „erklärt", aber insgesamt so wenig in weltgeschichtliche Kontexte eingebettet wird, dass nicht wenige Schüler und Schülerinnen zur Auffassung gelangen, diese Expansion und die mit ihr verbundene Machtentfaltung seien vorrangig als „Wesensausdruck" eines speziellen „europäischen Entdecker- und Eroberungsgeistes" zu verstehen, der ans Licht trat, als die Europäer sich am Ende des Mittelalters energisch der „Welt" als einem „Diesseits" zuwandten. Das hat gewiss eine wichtige Rolle gespielt, reicht aber als Erklärung nicht aus. Würde man nun die Expeditionen der Portugiesen und Spanier in eine bereits im Mittelalter beginnende europäische Expansionsgeschichte einordnen, die vielleicht auch die Kreuzzüge einschließt, oder zumindest zur Kenntnis nehmen, dass Kolumbus unter anderem mittelalterliche Karten, z.B. von Marco

40 Vgl. z.B. *Black*: Atlas (Anm. 14), S. 81.

Polo oder Pierre d'Ailly, benutzte, als er westwärts aufs offene Meer hinausfuhr, würde die scharfe Zäsur zwischen Mittelalter und Neuzeit gemildert, die ohnehin historisch so nicht gegeben ist. Fragte man zudem, wo zu jener Zeit die wichtigsten Seehandelsverbindungen zu finden waren, wer diese beherrschte, warum nicht auch diese Seefahrer nach „Westen" aufbrachen oder warum ein Großteil des Silbers aus der „Neuen Welt" nach China geflossen ist, könnte das europäische „Motiv" schärfer konturiert und deutlicher historisch situiert werden.[41] Fragen nach der Entwicklung von Waffen-, Navigations- und Schiffbautechnik oder nach dem Transfer von Kompass und kartographischen Techniken würden überdies sichtbar machen, dass die europäische „Entdeckerfreude" durchaus handfeste Voraussetzungen in „Entdeckerleistungen" anderer Kulturen hatte. Und wenn man schließlich prüfen würde, ob die Renaissance-Europäer tatsächlich die ersten und einzigen waren, die Expeditionen aufs offene Meer hinaus wagten, dann kämen auch die chinesischen Expeditionen nach Afrika ins Blickfeld, was dazu beitragen könnte, potenzielle eurozentrische Einzigartigkeits- und Überlegenheitsannahmen ein wenig zu korrigieren.

Es wurde versucht zu zeigen, dass es nicht nur im Hinblick auf die Globalisierung, sondern auch ganz allgemein für die Qualität der historischen Bildung von Vorteil sein kann, wenn man die „einheimischen" Themen mit welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven verbindet. Wie man dies bewerkstelligen könnte, dazu geben die US-amerikanischen Konzepte – trotz aller Strukturverschiedenheit – einige durchaus hilfreiche Hinweise.

5. Die Makroebene – ein Konzept welt- und globalgeschichtlicher Perspektivierung im Rahmen des gegebenen Kerncurriculums

Versucht man die Anregungen zu konkretisieren, die sich aus den US-amerikanischen „global konzipierten Weltgeschichte"-Curricula für die Entwicklung von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven im Rahmen unseres Geschichtsunterrichts ergeben, so kann es keinesfalls darum gehen, möglichst viele Themen der außereuropäischen Geschichte als Exkurse zusätzlich auf den gegebenen Kernlehrplan „draufzupacken". Realistische Optionen liegen vielmehr bei einer gezielten Modellierung jenes historischen Wissens und Könnens, das ohnehin vermittelt werden soll, indem man, zwar nicht in jeder einzelnen Stunde, aber doch regelmäßig bei größeren Epochen- bzw. Themenkomplexen, von den vorhandenen Gegenständen ausgehend, in der Einführungs-, Vertiefungs-, Abschluss- oder Wiederholungsphase einer Sequenz einen globalen oder zumindest transregionalen Betrachtungshorizont aufbaut und diesen wiederum mit den „lokalen" Themen verknüpft. Mit einem solchen „vertikalen Perspektivenwechsel", der über die verschiedenen Systemebenen – vom Individuellen, Lokalen, Nationalen bis zum Globalen – hinweg verläuft, lernen die Schüler und Schülerinnen schrittweise zu erkennen, dass die geschichtliche Bedeutung, die man historischen Prozessen und Ereignissen zuschreibt, auch in dieser Hinsicht immer wesentlich von der Wahl von Betrachtungsebene und -fokus abhängt.

Wie kann man im begleitenden Verfahren eine geschichtliche Makroebene entwickeln, die einerseits den geschichtlichen Betrachtungshorizont über die vertraute Binnenperspektive hinaus erweitert und andererseits zu einem verbesserten Verständnis der konkreten, „einheimischen" Themen beiträgt?

Zunächst, dies verdeutlichen auch die angesprochenen welt- und globalgeschichtlichen Lehrplankonzepte, muss man bei der Auswahl der zu vermittelnden Aspekte vergleichsweise systematisch vorgehen. Dies gilt nun in besonderem Maße für das hier vorgeschlagene

41 Vgl. hierzu auch *Stearns*: Western Civilisation (Anm. 27), S. 54 ff.

integrative Konzept, weil angesichts der geringen zur Verfügung stehenden Zeit – nicht immer kann für die Perspektivierung eine ganze Unterrichtsstunde verwendet werden – die Gefahr von Zufälligkeit und Beliebigkeit besonders groß ist. Die Lernenden können aber nur dann eine welt- und globalgeschichtlich orientierte Wahrnehmungs- und Fragekompetenz entwickeln, die sie befähigt, zunehmend aktiver und selbstständiger an der Erschließung erweiterter Perspektiven mitzuwirken,[42] wenn man ein bestimmtes Vorgehen einübt und darauf achtet, dass Zusammenhänge über die einzelnen Epochen- und Themenkomplexe hinweg sichtbar werden. Damit stehen Auswahlfragen im Mittelpunkt der didaktischen Herausforderungen.

Ein erster Schritt besteht darin, für eine bestimmte historische Phase geschichtliche Entwicklungen auf der Makroebene zu identifizieren und zu prüfen, ob und inwieweit diese überhaupt anschlussfähig sind und sich für die Konstruktion welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven zu „einheimischen" Themen eignen.[43] Dann geht es auch darum, in den vertrauten Themen passende „Stich-" oder „Schlagwörter" zu ermitteln, die eine Verknüpfung mit der Makroebene erleichtern. Solche Kategorien können z.B. – in fast beliebiger Auswahl – sein: Reichsbildung oder -zerfall, Ausbreitung und Spaltung von Religionen, Entwicklung von Stadtkulturen und Agrarsystemen, Formen der Adelsherrschaft und höfischer Gesellschaften, Reiterkulturen, Expansionsbewegungen, Produktionsformen, -systeme und Besitzverhältnisse, Herrschafts-, Gesellschafts- und Partizipationsformen, unterschiedliche Formen des politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Wandels, Familienstrukturen und Geschlechterrollen, aber auch Epochen- und Raumkonzepte, Zeitrechnungs- und Kalendersysteme, Weltbilder oder Geschichtsvorstellungen. So betrifft beispielsweise das Thema „Konflikt zwischen Kaisertum und Papsttum im Mittelalter" bzw. „Investiturstreit" grundsätzlich das Verhältnis von geistlicher und weltlicher Macht. Die Besonderheit der

---

42 Haben die Lernenden beispielsweise, unter Anleitung, beim Thema „Flusskulturen" (Indien, China) eine entsprechende Heuristik und Vorgehensweise geübt, könnten sie beim Thema „Suche nach einem Seeweg nach Indien/Entdeckung Amerikas" schon selbstständiger, vielleicht in arbeitsgleichen Gruppen und mit Hilfe geeigneter Überblickskarten, die Frage untersuchen, ob es vergleichbare frühneuzeitliche Explorationsprojekte zur See allein in Europa gegeben habe, und daran, z.B. in arbeitsteiliger Gruppenarbeit, Recherchen im Bezug auf außereuropäische Expeditionen anschließen, deren Ergebnisse sie später etwa im Experten/Stammgruppen-Verfahren kommunizieren und diskutieren sowie abschließend in der Klasse präsentieren. Auch das, freilich sehr viel aufwändigere, Stationenlernen ist gut anwendbar.
Für alle schüleraktivierenden Verfahren ist eine reichhaltig ausgestattete Lernumgebung wichtig. So könnte man in unserem Zusammenhang in einem „Geschichtsschrank" oder „-regal" z.B. bereitstellen: geeignete Nachschlagewerke (besonders auch: *Imanuel Geiss* (Hrsg.): Geschichte griffbereit. Epochen, Daten, Personen, Schauplätze, Begriffe, Staaten. 6 Bde. Gütersloh/München 2002), Weltgeschichte-Atlanten, Themenhefte (z.B. GEO) zur außereuropäischen Geschichte und Jugendsachbücher, wobei das Angebot stets auch die Geschichtskultur von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund berücksichtigen sollte. Zudem können die Lernenden altersgerechte Rechercheaufgaben in lokalen Bibliotheken (z.B. Schule, Gemeinde) oder im Internet ausführen – oder auch fachwissenschaftliche Expertinnen und Experten befragen.
43 Weitere Anregungen findet man auch in den „world history textbooks" (Schulbücher), auf die Jürgen Osterhammel in seinem Beitrag in diesem Heft hinweist (vgl. dort Anm. 20), sowie in Quellensammlungen wie z.B.: *Peter N. Stearns* (Hrsg.): World History in Documents: A Comparative Reader. New York/London 1998, aber auch in der geschichtsdidaktischen Literatur, wie z.B.: *Charlotte Crabtree* u.a. (Hrsg.): Lessons from History. Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire. Los Angeles 1992 oder *Heidi Roupp* (Hrsg.): Teaching World History. A Resource Book. New York 1992.
Vgl. auch die „world history"-Internet-Adressen in: *Dennis A. Trinkle/Scott A.Merriman* (Hrsg.): The World History Highway. A Guide to Internet Resources. Armonk 2002 [mit CD-Rom].

deutschen Entwicklung kann deutlicher fassbar werden, wenn man die Lernenden darauf aufmerksam macht, dass sich das Verhältnis zwischen weltlicher und geistlicher Macht schon in der oströmischen Christenheit und erst recht bei anderen Weltreligionen sehr und bis heute teilweise sichtbar anders entwickelt hat. Das Thema „mittelalterliche Klöster" wiederum, um beim Mittelalter zu bleiben, betrifft religiöse Ordensgemeinschaften in ihrer Rolle als Bewahrer, Übermittler und Gestalter kultureller Traditionen. Auch hier kann man zumindest fragen, ob Mönchs- bzw. Nonnengemeinschaften nur in dieser Epoche und nur in unserer Region eine solche Bedeutung erlangten. Grundsätzlich kommt es hierbei weniger auf definitive Antworten als darauf an, dass die Fragestellung an sich und ggf. auch das Eingeständnis des Nichtwissens dazu beitragen, die Grenzen der vertrauten Binnenperspektive ins Bewusstsein zu heben.

In einem zweiten Schritt sollte man sich, im Interesse einer möglichst systematischen bzw. anschlussfähigen Gestaltung der Makroüberblicke, für eine bestimmte Auswahl von inhaltlichen *Leitaspekten* entscheiden. Hierbei kann man sich an folgenden Größen orientieren, die auch in den neuen Weltgeschichtscurricula eine bedeutende Rolle spielen:
(a) die weltweit größten zeitgenössischen Herrschaftsgebilde und Kulturräume (auch Weltreligionen);
(b) die demographische Entwicklung der Weltbevölkerung bzw. die zeitgenössisch am dichtesten besiedelten Weltregionen;
(c) die größten Städte bzw. die bedeutendsten Gravitationszentren der historischen Entwicklung in der zeitgenössischen Welt;
(d) die bedeutendsten transregionalen Kontaktzonen, Verbindungsnetze, Diffusions-, Transfer- und Migrationswege und -prozesse[44], auch unter Berücksichtigung von nomadischen Kulturen;
(e) ggf. die auffälligsten Expansions- oder Zerfallsprozesse, wiederum unter Berücksichtigung nomadischer Kulturen;
(f) die jeweils bedeutendsten Trends der zeitgenössischen technologischen Entwicklung in den Bereichen Produktion, Transport, Kommunikation, Wissensakkumulation im Zusammenhang mit deren wichtigsten Voraussetzungen und Folgen in den oben genannten Feldern (vgl. a–e).

Vorzügliche Kartendarstellungen, Zeitleisten und Hinweise zu allen genannten Aspekten findet man beispielsweise im Kapitel „Epochen der Weltgeschichte"[45] im „DuMont Atlas der Weltgeschichte". Grundsätzlich sei an dieser Stelle angemerkt, dass, neben Zeitleisten[46], vor allem Geschichtskarten im Weltmaßstab zu den wichtigsten Hilfsmitteln für den Aufbau von globalen Makroperspektiven im Unterricht zählen, zumal sie in kaum zu überbietender Anschaulichkeit die Effekte von Perspektive und Fokus verdeutlichen können, wenn man *unterschiedliche Welt*karten benutzt – nicht nur die vertraute eurozentrische Mercator-Projektion, sondern auch sino- oder afrozentrische oder auch polständig konstruierte Kartenbilder.

---

44 Vgl. speziell zum Thema „Migration in welt- und globalgeschichtlicher Perspektive" *Dirk Hoerder*: Cultures in Contact. Migrations in the Second Millennium. Durham u.a. 2002 oder *Patrick Manning*: Migration in World History. New York 2005.
45 Vgl. *Black*: Atlas (Anm. 14), S. 10–113.
46 Bei der Arbeit mit Zeitleisten, die stets unterrichtsbegleitend entwickelt werden sollten, ist in unserem Zusammenhang eine „doppelte Perspektive" wichtig. Sie entsteht, wenn man neben den Daten und Bildern, die Schlüsselbegriffe „unserer" Geschichte repräsentieren, auch thematisch passende Daten und Bilder aus anderen Geschichtsregionen bzw. -kulturen einbezieht.

Bei der Auswahl der inhaltlichen Leitaspekte für die Gestaltung von Makroüberblicken ist zum einen darauf zu achten, dass die Lernenden mit (a) einem globalen Raumkonzept, (b) der „Geschichte der Menschheit" als historischer Denkkategorie und (c) dem Zeitschema der „longue durée" vertraut werden. Denn die Zeit- und Raumschemata regional- und nationalhistorischer Narrative bilden gerade diese Größen nur sehr begrenzt und fragmentiert ab. Zum anderen sollte man Wert auf die Einsicht legen, dass „Europa"[47] in Antike und Mittelalter – anders, als Schüler und Schülerinnen dies oft annehmen – noch keineswegs jene „Weltstellung" einnahm, wie sie mit der europäischen Expansion in der Neuzeit verbunden war. Ebenso sollten sie erfahren, dass nicht nur sesshafte, sondern auch nomadische Kulturen „Geschichte gemacht" haben und diesen eine weitaus umfassendere historische Bedeutung zukommt, als nur „unsere" Territorien „von außen" „bedroht" zu haben.

Schließlich verlangt das Hantieren mit „big trends" und „global questions" der Menschheitsgeschichte, dass man im Unterricht immer wieder die überaus wichtige Unterscheidung anspricht, dass geschichtliche Prozesse, auch wenn sie einen linearen „Steigerungsverlauf" zeigen (z.B. Zunahme der demographischen, technologischen und interaktionalen Kapazitäten der Menschheit à la longue durée – zumindest aus gegenwärtiger Sicht), deshalb noch längst nicht als zielgerichtete, teleologische Abläufe missverstanden werden dürfen. Auch wenn es schwer zu vermitteln ist, so muss man mit den Lernenden doch immer wieder erörtern, dass das, was ihnen beispielsweise als historischer „Fortschritt" erscheint, nicht aus einer vorgegebenen Zielrichtung resultiert, die sich vor unserem rückblickenden Auge „enthüllt", sondern ein Denkmuster darstellt, mit dem westlich-moderne Menschen aus ihrer Warte heraus geschichtliche Verläufe deuten und bewerten.

Wenn man nun, in einem dritten Schritt, Makroebene und „einheimische" Themen perspektivisch verknüpft, ist wiederum, auch im Interesse des Modelllernens, auf ein vergleichsweise systematisches Vorgehen zu achten. Die heuristische Kompetenz der Schüler und Schülerinnen könnte man beispielsweise mit folgenden Leitfragen fördern, die auch zuvor schon, bei der Auswahl der Inhaltsaspekte, berücksichtigt werden sollten:

(a) Gab es die geschichtlichen Sachverhalte, die für das jeweils gegebene „lokale" (d.h. westlich, europäisch oder national ausgerichtete) Thema bestimmend sind, auch anderswo? (*Korrektur von falschen „Einzigartigkeitsannahmen"*; z.B.: Das römische *Welt*reich war nicht das einzige Weltreich seiner Zeit.)

(b) Gab es die geschichtlichen Sachverhalte, die für das jeweils gegebene „lokale" Thema relevant sind, überall? (*Korrektur von falschen Generalisierungen oder Universalisierungen*; z.B.: Die Gesellschaften der Welt vollziehen keineswegs sämtlich den europäischen Modernisierungsprozess nach und können nur bedingt nach diesem Muster verstanden werden.)

(c) Wie sind die „lokalen" Sachverhalte mit transregionalen Zusammenhängen verknüpft? (*Einbeziehung transregionaler Entwicklungen, besonders auch im Hinblick auf historischen Wandel*; z.B.: Die Rezeption antiker Kultur in Mittelalter und Renaissance beruhte nicht unwesentlich auf arabisch-islamischen Vermittlungsleistungen, auch wenn vor allem das Christentum dem Islam sehr feindlich begegnete.)

(d) Erscheinen die „lokalen" Sachverhalte im Lichte transregionaler Zusammenhänge anders als im Kontext der vertrauten Binnenperspektive? (*Dezentrierung der nostrozentrischen Betrachtungsweise*; z.B.: Der „Mongolensturm" war mit der „Pax Mongolica" verbunden

---

47 Hier könnte möglicherweise auch die Historizität des vertrauten Raumkonzepts im Bezug auf die Einteilung der Kontinente in den geschichtlichen Wahrnehmungshorizont gerückt werden. Vgl. z.B. *Martin W. Lewis/Kären E. Wigen*: The Myth of Continents. A Critique of Metageography. Berkeley u.a. 1997.

und führte auch zu einer erheblichen Erweiterung des europäischen Weltwissens; die Chinareisen der Polos sind in diesen Kontext einzuordnen.)

Schließlich sind bei der didaktischen Auswahl – im Zusammenhang mit der Ermittlung von Schlüsselbegriffen und der Entscheidung für bestimmte inhaltliche Leitaspekte und -fragen – stets die *didaktischen Funktionen* mitzubedenken, die eine welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung für die Vermittlung der jeweiligen Themenkomplexe wahrnehmen kann bzw. soll. Man kann hierbei von fünf Hauptfunktionen ausgehen und entsprechende Schwerpunkte setzen, z.B. bei

(a) der Funktion der *historischen Orientierung* auf der globalen Makroebene (z.B. globales Raumkonzept, „Geschichte der Menschheit", Zeitkonzept der „longue durée", transregionale bzw. -kulturelle Diffusions- und Interaktionsprozesse);

(b) der Funktion der *Kontextualisierung* für „lokale" Themen (historische Einordnung „lokaler" bzw. „lokal" bedeutsamer Sachverhalte in übergreifende bzw. transregionale und -kulturelle Zusammenhänge);

(c) der Funktion der *Systematisierung* von historischen Begriffen und Fragestellungen, die aus „lokalen" Themen erwachsen (z.B. sachlogische Zuordnung zu übergeordneten Begriffen bzw. Konzepten, Unterscheidung von allgemeinen und konkret-spezifischen Aspekten eines „lokalen" historischen Sachverhalts);

(d) der Funktion einer *kritischen Korrektur* von unzutreffenden und/oder unreflektierten Geschichtsannahmen (z.B. unreflektierte eurozentrische Annahmen, unzutreffende Singularitäts- oder Universalitätsannahmen);

(e) der Funktion der *metakognitiven Modellierung* von historischen Lernprozessen bzw. geschichtlichem Wissen.

Zur Funktion der *metakognitiven Modellierung* sei Folgendes erläutert: Der geschichtliche Kosmos, den das Schulfach Geschichte (und noch mehr der „Bereich" Geschichte in Fächerverbünden) den Schüler und Schülerinnen darbietet, gleicht, um ein Bild von Lyotard zu gebrauchen,[48] einer Welt von Inseln, zwischen denen nur höchst selten eine Fähre verkehrt. Die metakognitive Funktion der welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven besteht nun zum einen darin, Einzelthemen in einen gewissen übergreifenden Zusammenhang einzubinden, und zum anderen, im Unterricht auch die Grenzen des dargebotenen Wissen stärker als bisher auszuloten. Dies könnte beispielsweise so geschehen, dass man im Zuge der Arbeit an den Makroüberblicken die Lernenden anhand entsprechender Weltkarten explizit darauf hinweist, worüber ein Lehrplanthema eben *nicht* spricht und was man als Lehrerin oder Lehrer bzw. Geschichtsdidaktikerin oder Geschichtsdidaktiker oft genug auch einfach nicht weiß.

Abschließend ist zur Frage der didaktischen Auswahlentscheidungen anzumerken, dass neben den genannten Leitaspekten, -fragen und -funktionen die professionelle Einschätzung der Lehrkraft eine große Rolle spielt, mit welchen „misconceptions" sie im Allgemeinen oder in einer bestimmten Klasse in besonderer Weise zu rechnen habe. Bemerkt sie beispielsweise, dass die Jugendlichen Afrika tendenziell deshalb für „geschichtslos" halten, weil es dort angeblich keine nennenswerten „städtischen Zivilisationen" gegeben habe, so gälte es zunächst, das höchst undifferenzierte Raumkonzept „Afrika" in den Blick zu nehmen – Schüler und Schülerinnen betrachten Afrika, mehr noch als Asien, gerne als „Land" – und bei geeigneten Makroüberblicken nachforschen zu lassen, ob und welche Städte es auf dem

---

48 Vgl. *Jean-François Lyotard*: Der Widerstreit. München 2. Aufl. 1989, S. 217 ff.

afrikanischen Kontinent gegeben habe, wie groß diese waren und welche Nah- und Fernhandelsnetze sie umgaben.[49]

7. Schlussbemerkung

Natürlich stehen den soeben ausgeführten geschichtsdidaktischen Überlegungen zahlreiche pragmatische und theoretische Bedenken gegenüber, zumal die hier vorgeschlagene „integrierte Lösung" in der Umsetzung erst noch zu erproben ist. Zugleich darf man doch nicht aus dem Blickfeld verlieren, dass viele Heranwachsende einer professionell verantworteten Geschichtsvermittlung nur in ihrer Schulzeit begegnen und nicht wenige die Geschichte, die ihnen dort vermittelt wird, für „die" Geschichte schlechthin bzw. für die „entscheidende" Geschichte halten. Im Zeitalter der Globalisierung muss das Geschichtsbewusstsein aber mehr als je zuvor ein „tendenziell ‚weltbürgerliches' Bewusstsein"[50] sein. Denn für auch für das nationale und europäische Geschichtsverständnis gilt Georg Christoph Lichtenbergs Anmerkung: „Rousseau hat glaube ich gesagt: ein Kind, das bloss seine Eltern kennt, kennt auch die nicht recht. [...] Wer nichts als Chemie versteht versteht auch die nicht recht" (Sudelbücher, Heft J, 860).[51]

---

49 Vgl. hierzu z.B. die Unterrichtskonzepte in: *Dennis Röder*: Möglichkeiten eines global orientierten Geschichtsunterrichts – das Beispiel Afrika. Siegen 2005 [Staatsarbeit Universität Siegen]. Vgl. <http://www.fb1.uni-siegen.de/history/dgng/>.

50 Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: *Gerhard Schneider* (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988, S. 1–24, hier S. 22.

51 In: *Georg Christoph Lichtenberg*. Aphorismen, Notizen, Entwürfe. Zusammengestellt und Nachwort von *Wolfgang Promies*. München 1973, S. 274.