

Matthias Middell, Susanne Popp, Hanna Schissler

Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen

Vorbemerkung

Wenn wir die Forderungen ernst nehmen, dass der Geschichtsunterricht der lebensweltlichen Orientierung der Heranwachsenden dient, dann können wir es uns nicht leisten, welthistorische Zusammenhänge zu ignorieren. Die Notwendigkeit sich in einer komplexen und sich ständig weiter globalisierenden Welt zu orientieren, ist unabweisbar. Diese Notwendigkeit zu ignorieren würde bedeuten, den Geschichtsunterricht irrelevant zu machen. Frühere Formen, weltgeschichtliche Zusammenhänge exemplarisch an der Entwicklung einer historischen Region und vorrangig mit Blick auf die Geschichte des eigenen Nationalstaates verständlich zu machen, erweisen sich als immer weniger ausreichend, denn sie verbergen die wachsenden Interdependenzen unserer Gegenwart und sind einem zunehmend fragwürdiger werdenden Konzept des Eurozentrismus verpflichtet. Wenn wir für eine weltgeschichtliche Einbettung der Vermittlung von Geschichte plädieren, so heißt das nicht, dass wir die Bedeutung von Kenntnissen zur Geschichte der eigenen Nation und Region schmälern, sondern wir schlagen vor, die historischen Perspektiven so zu verändern, dass die eigene Geschichte in einen größeren Rahmen eingeordnet werden kann, der den Gegebenheiten der Gegenwart besser entspricht und auf die Anforderungen antwortet, denen sich der einzelne in einer globalisierten Welt ausgesetzt sieht.

Thesen und Argumente

1. Mit der Globalisierung scheinen tradierte Formen der Sinnstiftung gestört zu werden. Die Orientierungsfunktion historischen Lernens ist jedoch nach wie vor unabweisbar. Wenn Geschichte in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen auch sinnstiftende, möglicherweise sogar legitimatorische Funktionen erfüllt, dann bedeutet Geschichtslernen einerseits, dass Geschichte in spezifischer Weise für Identitätskonstruktionen in Anspruch genommen wird und andererseits, dass gegenwärtige Erfahrungen auch in historische Kontexte eingeordnet werden können. Die Praxis des Schulunterrichts hat in den letzten Jahren an vielen Stellen auf diese Herausforderungen zu reagieren versucht, indem multikulturelles Lernen und Perspektivenpluralität dort angestrebt wurden, wo die konkrete Erfahrung in den Schulen, etwa durch eine Schülerschaft, die zunehmend weniger homogen ist, dies nahe

legte. Die Implikationen, die die Erfahrung von Heterogenität in den Schulen für die Lehrbuch- und Lehrplangestaltung, für Aus- und Weiterbildung und für die konkreten Anforderungen an Lehrer und Schüler im Unterricht hat, scheinen uns jedoch noch nicht hinreichend bedacht.

2. Das Konzept von Weltgeschichte¹ ist für den Geschichtsunterricht ebenso folgenreich wie seinerzeit die Anforderungen des Nationalstaates. Es umfasst eine gesellschaftliche Verständigung über den Zweck des Geschichtsunterrichtes, über Schwerpunktsetzung und Methoden. Weltgeschichte ist ebenso wenig ein neutrales Konzept wie es die Nationalgeschichte je gewesen ist. Soll der Perspektivenwechsel, den wir vorschlagen, nicht lediglich eine simple Auswechslung von Stoffeinheiten sein, so bedarf die Entscheidung für eine weltgeschichtliche Ausrichtung unseres Schulunterrichtes einer kollektiven Reflexion aller an diesem Prozess Beteiligten über die damit verbundenen Interessen.
3. Der nationale Bezugsrahmen wurde in der Schule, obwohl die Geschichte sich in den letzten Jahrzehnten vielfältig erweitert hat (Sozialgeschichte, Geschlechter-, Umwelt-, Minoritäten-, Alltags-, Mentalitäten- und Kulturgeschichte, oral history) nach wie vor nur selten durchbrochen. Das trifft zu, obgleich diese neuen Richtungen häufig leichter Anknüpfungspunkte dafür geboten haben, den Rahmen des Nationalstaates zu erweitern, etwa durch Vergleiche und die Betonung transnationaler kultureller Beziehungsgefüge.
4. Die sogenannte außereuropäische Welt gewinnt gegenwärtig als Partner in Handel, Politik, Kommunikation, aber auch als „Geschichte, die zu uns kommt“ an Bedeutung. Deshalb ist es unabdingbar, dass Beziehungen zwischen dem „Westen“ und den Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas stärker ins Blickfeld treten. Wir müssen uns über Kolonialismus und Postkolonialismus informieren. Dabei kann es nicht darum gehen, alle (National-)Geschichten dieser Welt in die begrenzte Zeit des Geschichtsunterrichts zu pressen, sondern darum, die Bereitschaft zu wecken die vielfältigen Bezüge der Geschichten dieser Welt zu entdecken. Auch müssen wir lernen, die europäische Geschichte aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Das kann exemplarisch geschehen und bedeutet vor allem, dass wir unsere analytischen Fähigkeiten erweitern.
5. Es gibt Dimensionen, in denen die Perspektive der „einen Welt“ nützlich ist. Das ist insbesondere überall dort der Fall, wo die Selbstvernichtungskapazitäten der Menschheit im Spiel sind (z. B. bei Kriegen und Umweltbelastung). Es sollte aber deutlich werden, dass das Konzept der „einen Welt“ ebenfalls eine bestimmte Perspektivierung vornimmt und demzufolge mit anderen Perspektiven kollidieren kann. Dem Konzept der „einen Welt“ ist ein besonders hoher moralischer Überwältigungsdruck eigen, der sich nur

¹ Die begriffliche Unterscheidung zwischen Weltgeschichte und Globalgeschichte ist in der Forschung unklar. Wir benutzen hier den Begriff Weltgeschichte, um die Notwendigkeit einer globalen Perspektive im historischen Lernen zu betonen.

sinnvoll reduzieren läßt, wenn das Konzept als eine mögliche Variante unter anderen dargestellt wird, auf die Globalisierung zu reagieren.

6. Die höhere Mobilität sowie stärkere internationale Verflechtungen konfrontieren uns immer häufiger mit anderen als unseren je eigenen Perspektiven auf die Geschichte. Demzufolge kann es nur Geschichtskulturen im Plural, nicht jedoch eine einzige (nationale) Geschichtskultur geben. Das verständlich zu machen, sollte ein wichtiges Erziehungsziel des Geschichtsunterrichts werden. Geschichtskulturen befinden sich miteinander im Wettstreit und nicht selten im Konflikt. Geschichtspolitische Bemühungen dienen dazu, der je eigenen Geschichtskultur zu größtmöglicher Anerkennung und Legitimität zu verhelfen. Geschichtsunterricht ist selbst prominenter Bestandteil der Geschichtskultur und Geschichtspolitik.
7. Die Globalisierung ist Erbin vielfältiger kultureller Bewegungen, ökonomisch-technologischer Verflechtungen und politischer Konflikte – weltweit. Diese drei Elemente sollten daher auch Gegenstand des Geschichtsunterrichts werden. Das bedeutet nicht, dass nun eine Fülle von neuen historischen Tatbeständen in den Geschichtsunterricht eingeführt werden muss. Es geht vielmehr um ein Umdenken und Neu-Konzipieren des Vorhandenen. Es geht darum, eine spezifisch weltgeschichtliche Perspektive zu entwickeln, die nicht zuletzt auch die eigene Nationalgeschichte umschließt.
8. Die Periodisierung der Geschichte hat eine wichtige ordnende Funktion für unser Verständnis von Geschichte wie für den Unterricht. Es wäre wünschenswert die überkommenen Kategorien Mittelalter, Frühe Neuzeit, Moderne usw. gründlich zu relativieren, denn diese Kategorien sind Erbe eines eurozentrischen Geschichtsbildes, das immer aufs Neue wieder in den Köpfen der Schüler und Lehrer verankert wird. Weder die zeitliche Abgrenzung noch die Bezeichnung dieser Perioden lässt sich jedoch halten, wenn eine eurozentrische Perspektive aufgegeben oder auch nur relativiert werden soll. Ein Wandel wird allerdings nur langfristig geschehen können und muss Rücksicht auf den Stand der Veränderung unserer Geschichtskultur im weiteren Sinne nehmen, denn die Schule kann nur im Gleichklang mit der Gesellschaft, dem universitären Lehr- und Forschungsbetrieb und einem breiteren Geschichtsbewusstsein verändert werden. Wenn es gelänge, die verschiedenen Zeitrechnungen und die damit verbundenen Geschichtskonzepte auf der Welt bewusst zu machen, wäre bereits viel gewonnen. An einigen konkreten Beispielen sei das Gemeinte verdeutlicht:
 - Im Bereich der Geschichte 500 vor unserer Zeitrechnung bis 500 nach unserer Zeitrechnung und der Periode zwischen dem 6. und dem 14. Jahrhundert („Mittelalter“) sind in den letzten Jahren bereits Ansätze zur Vermittlung einer transnationalen Betrachtung entwickelt worden. Sie sollten darauf überprüft werden, wieweit sie den Eurozentrismus, der den älteren Konzepten innewohnte, überwinden. Gerade diese historische Phase darf nicht alternativlos als Hinführung zur späteren europäischen Vorherrschaft angelegt werden.

- Die Darstellung der sogenannten Frühen Neuzeit, d. h. des 15. bis 18. Jahrhunderts unserer Zeitrechnung müsste unseres Erachtens nach ebenfalls in Teilen umformuliert und als langsamer Aufbau des globalen Zusammenhangs erkennbar werden (z. B. bei den Handelsbeziehungen; der europäischen Expansion; der Geschichte des Humanismus und der Aufklärung, die beide bereits intensiv interkulturelle Bewegungen waren; in der Geschichte der Sklaverei und des Sklavenhandels; anhand der Revolutionen in den USA, in Frankreich, auf Haiti, in Südeuropa und Lateinamerika). Zentrales Moment des Unterrichts sollte die Frage sein, inwiefern und auf welche Weise die Europäer einen Vorsprung vor anderen Weltregionen erzielt haben und wie sie diesen Vorsprung für die eigene wirtschaftliche und machtpolitische Konsolidierung im globalen Zusammenhang genutzt haben.
 - Der Aufstieg der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert sollte nicht länger vorrangig unter dem Aspekt des Bruches mit der proto- oder transnational gedeuteten Geschichte des 18. Jahrhunderts vermittelt, sondern als Bestandteil einer beginnenden Globalisierung im Zeitraum zwischen 1840 und 1880 sichtbar gemacht werden. Das setzt eine Definition von Globalisierung voraus, die gleichzeitig die weltweite Verknüpfung aller historischer Regionen durch eine vernetzte und durch Waren vermittelte Wirtschaft hervorhebt und die Verschiedenheit der kulturellen Reaktionen auf diese Verknüpfung unterstreicht. Die Regionen (Nationalstaaten) haben die Globalisierung unter je spezifischen Gegebenheiten erfahren und sie mit je eigenen Mitteln ausgestaltet. Um diese Prozesse zu verstehen, müssen Wirtschafts-, Politik-, Sozial- und Kulturgeschichte ineinander greifen.
 - Hieran anschließend kann dann das 20. Jahrhundert als Konkurrenz um die Deutung und Ausgestaltung der Globalisierung konzipiert werden, einer Entwicklung, die zu beschleunigten und verlangsamten Phasen der planetaren Vernetzung führt und schließlich in unserer Gegenwart in eine Phase mündet, die sich selbst umfassend als globalisierte Welt interpretiert.
9. Für die Organisation des Geschichtsunterrichtes ist es wichtig, dass eine Alternative zu einem Konzept von Weltgeschichte entwickelt wird, das auf der Trennung von nationaler Geschichte und dem „Rest der Welt“ basiert, wie wir es z. B. von Japan, China, Russland, den USA und einer Reihe anderer Staaten kennen. Eine Spezifik der west- und mitteleuropäischen Perspektive auf die Globalisierung, die über mehr als anderthalb Jahrhunderte im Rahmen des Nationalstaates erfahren wurde, könnte gerade darin liegen, die National- und Kontinentalgeschichte in die Weltgeschichte zu integrieren. Das entspricht dem konkreten historischen Verlauf im westlichen Europa sowie der darauf fußenden Geschichtskultur, die sich an nationalen Markierungen orientiert, bzw. nationale Gegebenheiten in den Mittelpunkt der Wahrnehmung rückt.

10. Die Geschichte von Kolonisierung, Befreiung von der Kolonialherrschaft und postkolonialer Entwicklung ist in einigen Bundesländern, in verschiedenen Etappen des Geschichtsunterrichtes durchaus punktuell berücksichtigt. Die Form der Darstellung entspricht jedoch häufig nicht dem Stand der historischen Forschung und lässt die Einführung in übergreifende Deutungen dieses global bedeutungsvollen Vorgangs vermissen. Im Zusammenwirken von Schule, Fachwissenschaft und Lehrplangestaltung sollte deshalb insbesondere auf eine Konzipierung von Stoffeinheiten zur Kolonialgeschichte von 1885 bis 1960 und zum Prozess der Dekolonisierung seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts Wert gelegt werden.
11. Die Probleme, mit denen Menschen es heute zu tun haben (Umweltbelastung, Verteilung der Arbeit, Zugang zu Ressourcen, etc.) sind nur noch zum Teil auf den Nationalstaat zurückzuführen, sie sind zunehmend einer globalisierten Welt geschuldet. Der Platz dieser und ähnlicher Probleme in der historischen Ausbildung kann nach wie vor durch exemplarisches Lernen bestimmt werden. Die damit verbundenen Lernziele sollten aber neu aus der Perspektive der Weltgeschichte definiert werden.
12. Viele Fragen, die mit der Globalisierung und ihrer Geschichte zusammenhängen, werden derzeit überhaupt erst erforscht und sind damit noch längst nicht gesichertes Wissen. Gleichzeitig mit der Erforschung der Globalisierung wird aber auch bereits intensiv über Alternativen zur Globalisierung nachgedacht und über die Bewertung dessen, was Globalisierung bedeutet, gestritten. Wenn das so ist, können wir nicht abwarten, bis die Wissenschaft gesicherte Ergebnisse vorlegt, sondern wir müssen die Heranwachsenden in die Lage versetzen, an den politischen Auseinandersetzungen der Gegenwart teilzunehmen. Das grundsätzlich Offene der Geschichte und die Abhängigkeit von der Beurteilung der eigenen Gegenwart sollte in einem Geschichtsunterricht hervorgehoben werden, der darauf vorbereitet, sich in einer Welt zurecht zu finden, die durch die Unübersichtlichkeit der Globalisierung gekennzeichnet ist.
13. Globalisierung erscheint häufig als etwas vollständig Neues. Dabei wird oft übersehen, dass Akteure zur Begründung ihrer Handlungen immer wieder historische Argumente anführen. Diese sind allerdings ihrer Natur nach anders als bei der historisierenden Herleitung des Nationalstaates. Sie sind implizit. Indem etwas Neues behauptet wird, wird etwas über die Geschichte ausgesagt. Wenn etwa gesagt wird, heute hänge alles mit allem zusammen, so ist damit implizit angedeutet: Gestern war das nicht so. Wenn gesagt wird: Wir haben heute nur eine Hegemonialmacht, so setzt das den Kalten Krieg als Denkmodell voraus. Gerade wenn wir uns intensiver mit der Vorgeschichte der Globalisierung auseinandersetzen, werden die sich überstürzenden Innovationsbehauptungen relativiert. Dadurch können Heranwachsende ihre kulturelle Kompetenz erhöhen, und sie sind weniger den Konstrukten von Alternativlosigkeit der Entwicklung der Welt ausgesetzt. Eine solche Alternativlosigkeit wird häufig mit Geschwindigkeit und Komplexität der historischen Entwicklung begründet. Historischer Unter-

richt kann und soll in den Stand versetzen, solche Begründungen zu durchschauen und zu historisieren.

14. In vielen Beschreibungen der Gegenwart stecken zahlreiche implizite Annahmen über den Verlauf von Weltgeschichte. Eine besonders wirkungsmächtige Annahme ist die These von der Verschiedenheit und Unversöhnlichkeit der Zivilisationen oder „Kulturen“. Historische Querschnitte zur Gleichzeitigkeit von Globalisierungserfahrungen und eine Darstellung, in welcher Weise sich kulturelle Austauschprozesse intensiviert und „Kulturen“ sich wechselseitig beeinflusst haben, könnten entscheidend dazu beitragen, das Zivilisationskonzept zu de-essentialisieren. Auf diese Weise ließe sich auch die Dezentrierung einer ausschließlich westlichen Weltgeschichte vorführen. Der Schwerpunkt läge dann auf Prozessen des Transfers und des Austauschs, anstatt auf der territorialen Verankerung in der Geschichte (und damit auf der Betonung von Nationalstaaten.)
15. Was die Curriculum-Entwicklung angeht, so könnten Themen und theoretische Ansätze entwickelt und vorgeschlagen werden. Bei den konkreten Inhalten hingegen sollte eine möglichst große Wahlfreiheit herrschen. Das setzt eine Verbesserung der Ausbildung und eine Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern voraus. Die Curriculum-Entwicklung könnte bei den konkreten Erfahrungen mit Globalität ansetzen, die die einzelnen machen. Das Interesse an der Deutung der Gegenwart kann so auch den Geschichtsunterricht inspirieren.

PD Dr. Matthias Middell
Zentrum für Höhere Studien
rühl 34–50, Raum 314
04109 Leipzig
middell@rz.uni-leipzig.de

Professor Dr. Susanne Popp
Didaktik der Geschichte, Neueste Geschichte
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen
popp@geschichte.uni-siegen.de

Professor Dr. Hanna Schissler
Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung
Cellerstr. 3
38114 Braunschweig
schissler@gei.de