

Der Erste Weltkrieg - globalgeschichtlich betrachtet: Perspektiven für den Geschichtsunterricht; zur Einführung

Susanne Popp, Jutta Schumann, Philipp Bernhard

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne, Jutta Schumann, and Philipp Bernhard. 2019. "Der Erste Weltkrieg - globalgeschichtlich betrachtet: Perspektiven für den Geschichtsunterricht; zur Einführung." In *Der Erste Weltkrieg - globalgeschichtlich betrachtet: Perspektiven für den Geschichtsunterricht*, edited by Philipp Bernhard, Susanne Popp, and Jutta Schumann, 7–17. St. Ingbert: Röhrig.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

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

Deutsches Urheberrecht

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

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



Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Zur Einführung

Susanne Popp, Jutta Schumann und Philipp Bernhard

Intention des Bandes

Der Erste Weltkrieg war ein politisches Großereignis in Europa, das sich als sehr folgenreich für die Welt nach 1918 erwies. Daher gilt die historische Auseinandersetzung mit diesem Krieg als unverzichtbar für das Verständnis der Geschichte des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart. Doch lässt sich die historische Bedeutung dieses globalen Krieges nicht oder nur unzureichend erfassen, wenn sich die Auseinandersetzung auf jenen weitgehend in sich abgeschlossenen national- und europageschichtlichen Bezugsrahmen beschränkt, den der Geschichtsunterricht zumeist vorsieht: Das Verständnis der Voraussetzungen, des Verlaufs und vor allem der mittel- und langfristigen Folgen muss ohne Berücksichtigung der globalen Verflechtungen der Welt des frühen 20. Jahrhunderts in wesentlichen Aspekten unvollständig bleiben.¹

Anlässlich des hundertjährigen Gedenkens erlebte das Thema „Erster Weltkrieg“ national wie international eine enorme wissenschaftliche und medial-öffentliche Aufmerksamkeit. Dies kann man nicht zuletzt auch an geschichtsdidaktischen Publikationen für den Geschichtsunterricht ablesen. So ist u.a. in der vorliegenden Reihe „Historica und Didactica“, die durch die Kombination von fachhistorischen und unterrichtspraktischen Beiträgen ausgewählte Themen für den Geschichtsunterricht erschließt, bereits ein Band zum Ersten Weltkrieg erschienen.² Im Gegensatz dazu widmet sich die nun erscheinende Publikation dem Thema „Erster Weltkrieg“, indem sie globalgeschichtliche Perspektiven eröffnet³ und damit ein globales Verständnis des Weltkriegs fördern will, das exemplarisch Zusammenhänge aufzeigt, die über den vertrauten national- und europageschichtlichen Betrachtungsrahmen hinausweisen.⁴

Damit unterstützt dieser Band den Trend in aktuellen Geschichtslehrplänen, neben den national- und europageschichtlichen auch „weltgeschichtliche“ Perspektiven für den Geschichtsunterricht vorzusehen. So heißt es beispielsweise im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I im Gymnasium: „Angesichts der sich vertiefenden globalen Verflechtungen müssen schließlich auch zentrale Aspekte der

Weltgeschichte aufgegriffen werden. Die angemessene Berücksichtigung dieses Zugriffs trägt dabei u.a. einem historischen Verständnis Rechnung, das Geschichte auch als einen Prozess auffasst, in dem die Wahrnehmung der Menschen verschiedener Erdteile voneinander allmählich zunimmt und dies (Re-)Aktionen auslöst.“⁵ In Bayern hält der neue LehrplanPLUS für das Fach Geschichte am Gymnasium (2018) im Kapitel „Gegenstandsbereiche“ fest: „Grundlage des Kompetenzerwerbs im Fach Geschichte sind die historischen Gegenstandsbereiche. Sie umfassen von der Unterstufe bis zur Oberstufe zeitlich und räumlich die Gesamtheit des Faches von der Antike bis zur Gegenwart, von der Lokalgeschichte bis zur Weltgeschichte [...]“.⁶ In dieselbe Richtung weist auch der im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erstellte „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“, der in seiner 2016 publizierten erweiterten Ausgabe erstmals das Fach Geschichte einbezieht.⁷

So selbstverständlich und naheliegend es auch erscheinen mag, „[a]ngesichts der sich vertiefenden globalen Verflechtungen“ in der gegenwärtigen Welt „zentrale Aspekte der Weltgeschichte“⁸ in den Geschichtsunterricht einzubeziehen, so stellt diese Aufgabe doch für viele praktizierende Geschichtslehrkräfte eine große Herausforderung dar. Denn zumeist können sie weder auf die Inhalte ihrer Lehrerausbildung noch auf entsprechend aufbereitete Schulbuchkapitel und Begleitmaterialien zurückgreifen. Und selbst wenn einige aktuelle Geschichtsschulbücher ihre Darstellungen punktuell mit exemplarischen außereuropäischen oder (tendenziell) globalen Aspekten ergänzen,⁹ so ergab doch die 2016 durchgeführte Schulbuchanalyse von Imke Rath und Denise Bentrovato zum Thema „Erster Weltkrieg“,¹⁰ dass nur in Ausnahmefällen die integrale Rolle der außereuropäischen Welt im Ersten Weltkrieg Erwähnung findet. Diesem Befund könnte man hinzufügen, dass es beispielsweise noch keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist, dass aktuelle Geschichtsschulbücher in den Tabellen, die die Opferzahlen des Ersten Weltkrieges auflisten, Kolonialsoldaten berücksichtigen oder jene Männer aus China, Indien oder Afrika einbeziehen, die von den kriegführenden europäischen Mächten als

Hilfskräfte für die Kriegführung auf den europäischen Schauplätzen und anderswo eingesetzt wurden. Auch fehlt es den Lehrwerken noch weithin an geeignetem Kartenmaterial, das die außereuropäischen Kriegsschauplätze darstellt, den Schülerinnen und Schülern die Ausdehnung der kolonialimperialistischen Herrschaft nicht nur in Afrika, sondern auf globaler Ebene zeigt oder sie über die – im Vergleich zu heute geringe Anzahl jener zeitgenössischen Staaten informiert, die (weitgehende) Unabhängigkeit besaßen.

Somit ist es, wie allein schon das Beispiel „Erster Weltkrieg“ zeigt, noch ein weiter Weg, bis „globale Perspektiven“ ein genuiner Teil des Geschichtsunterrichts werden. Das Anliegen dieses Bandes, die Analyse, Reflexion und Gestaltung von konkreten Unterrichtsthemen in globalgeschichtlicher Perspektive, wirft die grundsätzliche Frage auf, welche Impulse die Globalgeschichte – und im Unterschied dazu auch die Weltgeschichte – für die Entwicklung welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven im traditionellen Geschichtsunterricht geben können, der im Wesentlichen nationalhistorisch strukturiert ist. Im Folgenden sollen zunächst die Konzepte „Globalgeschichte“ und „Weltgeschichte“ definiert sowie die Idee der „welt- und globalgeschichtlichen Perspektivenerweiterung“ im gegebenen Geschichtsunterricht erläutert werden. Die Einleitung schließt dann mit Hinweisen zu den in diesem Band versammelten Beiträgen ab.

Globalgeschichte

In der Geschichtsdidaktik kann die Hinwendung zu global- und weltgeschichtlichen Perspektiven mit der Aufgabe begründet werden, dass der Geschichtsunterricht den Schülerinnen und Schülern eine historische Orientierungskompetenz vermitteln soll, die ihrer gegenwärtigen und (soweit überhaupt absehbar) zukünftigen Lebenswelt entspricht. Diese aber ist zweifellos von komplexen lokal-globalen Strukturen geprägt. Auch wenn sich die lokale Lebenswelt der heutigen Jugendlichen nach wie vor im Rahmen von Nationalstaaten entfaltet, so ist sie doch zugleich von den Auswirkungen tiefgreifender Globalisierungsprozesse durchdrungen. Somit müssen die Heranwachsenden mehr als frühere Generationen befähigt werden, sich als Bürgerinnen und Bürger eines Nationalstaats mit einer Vielzahl von Themen, Problemen und Herausforderungen auseinanderzusetzen, die weit über den nationalen Rahmen hinausreichen und oft auch nicht auf nationalstaatlicher Ebene zu bewältigen sind. Ganz gleich, ob die Lernenden in einer kulturell diversen Klasse lernen oder nicht, und abgesehen davon, ob sie die deutsche Nationalgeschichte für sich selbst als identitätsrelevant oder als „fremd“ wahrnehmen, erfordern die heutigen lebensweltlichen Gegebenheiten in jedem Fall eine andere historische Orientierungskompetenz, als sie ein nationalhistorisches Curriculum anbietet, das größtenteils auf einen in sich abgeschlossenen national- und europageschichtlichen „Container“ als Bezugsrahmen fokussiert ist.¹¹

Die verschiedenen, seit dem Ende des „Kalten Krieges“ sich beschleunigenden Globalisierungsprozesse stellen den wesentlichen Bezugspunkt für die Formierung der Globalgeschichte bzw. „Global History“¹² dar, die auf internationaler Ebene längst anerkannt ist und sich vermehrt auch an deutschen Universitäten etabliert. Es handelt sich um einen Zweig der historischen Wissenschaften, der weit davon entfernt ist, eine „allumfassende“ Betrachtung der „Weltgeschichte im Ganzen“ anzustreben. Vielmehr geht es um einen wissenschaftlichen Ansatz, der sich auf bestimmte Fragestellungen richtet und diese mit entsprechenden Methoden (z.B. dem Vergleich) bearbeitet.¹³ Häufig werden Themen gewählt, die Prozesse des Austauschs, der Interaktion sowie der Verflechtung behandeln und dabei die Grenzen von Nationalstaaten, Imperien oder Weltregionen überschreiten. Selbst wenn sich die globalgeschichtliche Forschung mit konkreten (Welt-)Regionen befasst und nicht – im makrogeschichtlichen Sinne – auf den gesamten Globus gerichtet ist, spielt das „Globale“ doch stets eine konstitutive Rolle: Es geht darum, lokal-regional, national oder sogar weltregional gefasste historische Phänomene in einem Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu betrachten, in globale Kontexte einzuordnen und dabei mögliche „Schnittpunkt[e] globaler Prozesse und ihrer lokalen Manifestationen“¹⁴ zu untersuchen.

Sebastian Conrad unterscheidet in seiner Einführung in die Globalgeschichte für die Konstruktion lokal-globaler Zusammenhänge drei Ebenen, die Globalgeschichte in einem engeren und weiteren Sinne repräsentieren und die für die geschichtsdidaktische Orientierung hilfreich sind. Conrad nennt „eine Geschichte mit globalem Horizont, eine Geschichte globaler Verflechtungen und eine Geschichte vor dem Hintergrund globaler Integration.“¹⁵ Beim ersten Zugang geht es um einen globalen oder global erweiterten Interpretationsrahmen für historische Ereignisse und Prozesse, der sich von den – im Vergleich dazu – begrenzteren Deutungskonzepten der Nationalgeschichte oder der „Area Studies“¹⁶ unterscheidet. Die Konzeption des Bandes „Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871-1914“ kann diese Richtung veranschaulichen.¹⁷

Die zweite Ebene repräsentiert eine Globalgeschichte, die stark auf die Geschichte transregionaler bzw. -nationaler Verbindungen, Verflechtungen und Interaktionen fokussiert ist,¹⁸ die die Grenzen geografisch, politisch, administrativ, wirtschaftlich oder kulturell definierter Räume überschreiten und neue Untersuchungs-„Einheiten“ konstruieren. Ein Beispiel könnte man in Paul Gilroys „Black Atlantic“¹⁹ sehen, wo ein Kultur(austausch)raum „Black Atlantic“ konstruiert und untersucht wird, in dem sich afrikanische, amerikanische, britische und karibische Traditionen und Einflüsse zu etwas Eigenem amalgamierten, dem die traditionellen Raumkonzepte nicht gerecht werden können.

Die dritte Ebene repräsentiert schließlich ein – von vielen „Global Historians“ geteiltes – enges Verständnis von Globalgeschichte, demzufolge diese Disziplin an die

Voraussetzung einer globalen Integration der Weltregionen gebunden ist und ihre Fragestellungen auf „global wirksame Strukturen“²⁰ richtet. In diesem Sinne definierte Jürgen Osterhammel Globalgeschichte als „Interaktionsgeschichte weltumspannender Systeme“.²¹ Dies bedeutet, dass Globalgeschichte in diesem Sinne, auch wenn es sich um „eine Geschichte mit globalem Horizont“²² oder „eine Geschichte globaler Verflechtungen“²³ handelt, zeitlich gesehen erst mit dem Beginn „weltumspannender Interaktionssysteme“ in der Frühen Neuzeit einsetzen würde.

Für das geschichtsdidaktische Verständnis der Globalgeschichte als Teildisziplin der historischen Wissenschaften ist des Weiteren auch Conrads Überlegung wichtig, einen Unterschied zwischen Globalgeschichte als Betrachtungsperspektive und Globalgeschichte als historischem Forschungsgegenstand zu machen.²⁴ Eine globalgeschichtliche Perspektivierung ordnet ein historisches, beispielsweise nationalgeschichtlich relevantes, Thema in transregional oder eben globalgeschichtlich wirksame Zusammenhänge ein. Dass man historische Gegenstände in unterschiedlichen räumlich definierten Perspektiven betrachten kann, ist dem Geschichtsunterricht keineswegs fremd. So ist es durchaus üblich, bestimmte Unterrichtsthemen, wie z.B. den Absolutismus²⁵ oder eben den Ersten Weltkrieg, zuerst in national- und/oder europäischgeschichtlicher Perspektive zu entfalten und anschließend in einen regional- oder lokalgeschichtlichen Kontext zu transponieren und somit in einer neuen Perspektive zu betrachten. Dabei lässt der Vergleich zwischen den beiden Zugriffen mitunter signifikante Unterschiede in der historischen Bedeutungskonstruktion hervortreten, wodurch den Lernenden der Konstruktcharakter geschichtlicher Darstellungen anschaulich entgegentritt.

Analog zu diesem Perspektivenwechsel ist es möglich, geeignete nationalhistorisch relevante Themen in globalgeschichtlicher Perspektive zu konstruieren. Dass dies zunächst recht unvertraut erscheint, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Fachkultur der historischen Wissenschaften wie auch der Geschichtsunterricht weltweit sehr stark auf die jeweilige Nationalgeschichte und die nationalhistorische Perspektive ausgerichtet sind.²⁶ Doch inzwischen kann die Didaktik der Geschichte die benötigte Unterstützung zunehmend bei den Expertinnen und Experten für global orientierte „Area Studies“ und bei den „Global Historians“ finden.

Neben der Globalgeschichte als Perspektive steht die Globalgeschichte als historischer Forschungsgegenstand. Letzteres heißt, dass sie an das historische Vorhandensein eines hinreichenden „Grad[s] und [...] Charakter[s] der Vernetzung der Welt“²⁷ gebunden ist – im Sinne von Osterhammels Definition. Da der „Grad“ und der „Charakter“ dieser Vernetzungen einem stetigen Wandel unterliegen, müssen sie für konkrete Untersuchungen jeweils präzise bestimmt werden.²⁸ Dies verdeutlicht Conrad am Beispiel der Weltwirtschaftskrisen von 1873, 1929 und 2008, die jeweils in sehr unterschiedliche globalgeschichtliche Kontexte eingebettet waren, was die

Dichte und Modi der globalen Vernetzungsstrukturen angeht.²⁹ Im Geschichtsunterricht hingegen, der nicht forscht, sondern vermittelt, ist es durchaus möglich, für alle Epochen jeweils den – niedrigen oder hohen – „Grad“ und den „Charakter“ der Vernetzung der Welt zumindest grob aufzuzeigen, gerade auch im Hinblick auf den Wandel innerhalb der langen Dauer der historischen Zeit vor 1500. Damit würde eine diachrone Vergleichsbasis entstehen, die es den Lernenden ermöglicht, den langfristigen Wandel in Grundzügen zu erfassen und die fundamentalen Veränderungen zu erkennen, die um 1500 einsetzten.

Zusammenfassend ist mit Blick auf den Geschichtsunterricht festzuhalten, dass die Globalgeschichte eine historische Teildisziplin ist, die mit ihren Fragestellungen die traditionellen Grenzen einer nationalgeschichtlich formatierten Wissenschaftspraxis überschreitet, sich vielfach mit transregionalen oder globalen Austauschbeziehungen befasst und zugleich die Entstehung globaler Interaktionssysteme (seit 1500) voraussetzt. Sie richtet sich gegen eurozentrische Sichtweisen, die typischerweise erstens transregional oder global relevante Zusammenhänge im Kontext der nationalen, europäischen und „westlichen“ Geschichte weitgehend ausblenden, zweitens die Vielfalt außereuropäischer Perspektiven auf die europäische Geschichte ignorieren und drittens eine universale Gültigkeit für zentrale wissenschaftliche Konzepte (wie z.B. „Nation“) behaupten, die unsicher als standortgebunden und somit als partikular zu erkennen sind.³⁰ Die Globalgeschichte betreibt Forschung und Historiographie mit Blick auf globale Zusammenhänge und Horizonte und fördert damit ein (im weitesten Sinne) globales Bewusstsein,³¹ das den Herausforderungen der Gegenwart auch dadurch entgegenkommt, dass sie strukturelle Konstruktionsmerkmale und Grenzen von nationalhistorischen Narrativen (z.B. internalistische Erklärungsansätze) deutlich herausstellt.

Für den Geschichtsunterricht sind diese Überlegungen überaus wichtig. Denn die von vielen kritisierten eurozentrischen Tendenzen des nationalhistorischen „Normalcurriculums“ wirken nicht nur über die Inhaltsauswahl, sondern bereits auf der Ebene von „Konstruktionsprinzipien“, die für nationalhistorische – und andere „zentristische“ – Narrative charakteristisch sind und alle Themen betreffen, ob es sich nun um die Antike oder die Frühe Neuzeit handelt: Zu diesen typischen „Konstruktionsprinzipien“ zählen erstens die Überbetonung interner Faktoren der Nationalgeschichte und die Vernachlässigung von transregionalen oder auch globalen Zusammenhängen im Zuschnitt historischer Themen, die als integrale Bestandteile der „eigenen“, d.h. der nationalen, Geschichte gelten. Das geht mit der für die Nationalgeschichte typischen Dominanz internalistischer Erklärungsmuster einher, die Conrad besonders herausstellt.³² Zweitens ist die Tendenz zu nennen, die „Erfolge“ der „Wir-Gruppe“ essentialistisch³³ einer scheinbar überzeitlich feststehenden historischen Identität der „Wir-Gruppe“ zuzuschreiben und den Einfluss weitläufigerer Zusammenhänge und historischer Kontingenz zu

vernachlässigen. Drittens ist die Neigung anzuführen, ein relativ undifferenziertes Bild der „Anderen“ zu zeichnen, d.h. sie als „Nicht-Wir“ allein bereits dadurch zu konstruieren, dass man die Vielfalt von Differenzierungskategorien, die für die Beschreibung der „Wir-Gruppe“ benutzt werden, reduziert (Stereotypenbildung). Ähnliches gilt viertens für die Dynamik des historischen Prozesses: Entwicklung und Fortschritt werden einseitig dem „Wir“ zugeschrieben, womit zugleich suggeriert wird, die Geschichte der „Anderen“ sei durch Entwicklungsverzögerung oder gar Statik geprägt. Schließlich gibt es fünftens auch die Tendenz, der jeweils „eigenen“ Geschichte Singularität, d.h. unvergleichliche Einzigartigkeit, allein schon dadurch zuzuschreiben, dass man es schlichtweg unterlässt zu fragen, ob und inwiefern die jeweiligen Phänomene der „eigenen“ Geschichte als Bestandteil von translokalen oder globalen Zusammenhängen oder Bewegungen zu verstehen seien.

Im Unterschied zur Globalgeschichte, die die zeitliche Reichweite ihres Forschungsfeldes selbst festlegen kann, gilt für den Geschichtsunterricht, dass eurozentrische Perspektiven nicht erst mit dem Thema der „Europäischen Expansion“ wirksam werden. So kann die Beschränkung auf Ägypten als einziges Beispiel für das Konzept der „frühen Hochkultur“ den Lernenden suggerieren, allein in der „Vorgeschichte“ des „Westens“, am Nil, sei ein solcher Schritt vollzogen worden – und nicht auch am Gelben Fluss oder am Indus. Dies zeigt, dass die Aufgabe, im Geschichtsunterricht ein globales Bewusstsein zu fördern und Eurozentrismus wenigstens zu mindern, über die zeitlichen Grenzen der Globalgeschichte hinausweist und Makroperspektiven, weiträumige Überblicke und Vergleiche auch für jene Epochen vor der Herausbildung „weltumspannender Interaktionssysteme“ erforderlich macht. Die Didaktik der Geschichte kann daher auf solche, im Folgenden als „weltgeschichtlich“ bezeichneten Perspektiven, nicht verzichten.

Weltgeschichte

Die Begriffe „Weltgeschichte“ und „Globalgeschichte“ sind nicht deckungsgleich, wenngleich es durchaus Überschneidungen gibt. Grundsätzlich ist die Weltgeschichte nicht notwendig auf transregionale Interaktionssysteme im Allgemeinen und erst recht nicht auf „weltumspannende Interaktionssysteme“ im Speziellen gerichtet. Auch ist sie als historische Teildisziplin sehr viel älter, im Konzept weitaus unbestimmter als die sich erst in den letzten Jahrzehnten formierende Globalgeschichte und aufgrund einer bis in die Antike zurückreichenden Tradition von tiefgreifendem konzeptionellem Wandel und großem Variantenreichtum geprägt. Dabei war und ist das Konzept von „Welt“ in diesem Kompositum stets davon bestimmt, was wann, für wen, vor welchem (Wissens-)Hintergrund und in welcher Absicht als historisch „relevante“ Welt gegolten hat. Dies betrifft nicht nur die geographische Kenntnis der „Welt“ (im Sinne des Globus), die sehr lange Zeit sehr lückenhaft war.³⁴ Wichti-

ger erscheint vielmehr der ideologische Faktor: So ist es ein typisches Merkmal eurozentrischer Weltgeschichtsschreibung, dass sie – „zentriert“ auf eine europäisch-„westliche“ Geschichte, die als „Fortschrittsgeschichte“ der Menschheit gedeutet wird, – „Geschichtsmächtigkeit“ vor allem Europa und dem „Westen“ zuschreibt und den „Rest“ weitgehend als „geschichtslos“ – d.h., den „Gang der Weltgeschichte“ nicht mitgestaltend – diskreditiert.³⁵ Häufig geschieht dies nicht explizit, sondern, umso wirksamer, durch scheinbar selbstverständliches Nicht-Erwähnen.

Eine Erörterung des Begriffs der „Weltgeschichte“ würde den Rahmen dieser Einleitung sprengen.³⁶ Es sollen jedoch zwei maßgebliche Aspekte dieses Konzepts herausgestellt werden: die Reichweite der jeweiligen Geschichtsbetrachtung und das Darstellungskonzept. Grundsätzlich zielt der Begriff „Weltgeschichte“ sowohl auf eine global umfassende räumliche Reichweite der Geschichtsbetrachtung, die keine – für historisch relevant erachtete – Makroregion ausschließt, als auch auf eine uneingeschränkte temporale Reichweite. Damit gelten – im Unterschied zur Globalgeschichte – die älteren Epochen vor der Frühen Neuzeit als integrale Bestandteile der Weltgeschichte. Jedoch verdeutlichen zufällig ausgewählte Titel wie „Weltgeschichte Europas“³⁷, „Die Welt vor 600“³⁸ oder „Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts“³⁹, dass die Reichweite der räumlichen und temporalen Dimension jeweils sehr unterschiedlich bestimmt und kombiniert werden kann, wobei jener Typus der Weltgeschichte, der sich auf einen bestimmten historischen Gegenstand, wie z.B. die Stadt,⁴⁰ konzentriert, noch gar nicht berücksichtigt ist.

Ebenso breit und variantenreich stellt sich das Spektrum der Darstellungskonzepte dar. Dies soll an drei Beispielen aufgezeigt werden. Eine erste Spielart bieten enzyklopädische Werke, wie z.B. „Geschichte im Überblick. Daten und Zusammenhänge der Weltgeschichte“⁴¹ oder der „dtv-Atlas Weltgeschichte“⁴², die chronologische Daten für alle Großregionen der Welt präsentieren. Ob und inwiefern bei diesen Darstellungen Vergleiche zwischen (Welt-)Regionen oder gar transregionale oder auch globale Zusammenhänge eine Rolle spielen oder ob es sich, was häufiger der Fall ist, primär um ein Aneinanderreihen von in sich abgeschlossenen „Containern“ handelt (z.B. Staaten, Weltregionen, Kontinente),⁴³ ist nicht von vornherein auszumachen. Doch muss in jedem Fall die Perspektive, der die Auswahl der für relevant erachteten Geschichtsräume und Daten folgt, kritisch hinterfragt werden. Denn die Vorstellung einer allumfassenden „objektiven“ Weltgeschichte, die nicht vom raumzeitlichen Standpunkt und Interesse der Urheberin bzw. des Urhebers geprägt wäre, ist unhaltbar. Dies ergibt sich bereits aus der unvermeidbaren Entscheidung für eine bestimmte Periodisierung (so ist die Epochentrias eine im europäischen Selbstverständnis verwurzelte „Erfindung“ der Frühen Neuzeit⁴⁴) und für ein metageographisches Konzept, das Zuschnitt und Benennung der grundlegenden Raumeinteilung umfasst (vgl. hier besonders relationale geographische Konzepte wie z.B. „Naher Osten“). Dies

setzt sich fort bei elementaren historischen Konzepten wie z.B. „Staat“ und „Nation“⁴⁵, die vielfach auf die europäische Geschichte bezogen und europäischen Ursprungs sind und sich für eine adäquate Erfassung historischer Prozesse in der außereuropäischen Welt nur bedingt eignen.

Eine andere Variante ist der Begriff „Weltgeschichte“ im Sinne „welthistorischer Bedeutung“, d.h. einer für die Geschichte der gesamten Menschheit historisch prägenden Kraft. Hier kann es sich um räumlich eingeschränkte Darstellungen handeln, wie z.B. Karl Freyers „Weltgeschichte Europas“, die einer bestimmten Weltregion (Europa) für einen speziellen Zeitraum (hier: Industrialisierung) „welthistorische Bedeutung“ zuschreibt. Es kann sich aber auch um – mehr oder minder geschichtsphilosophisch ausgerichtete – Werke handeln, die die Geschichte der Menschheit (oder des Planeten Erde) gleichsam aus der Vogelperspektive (= Makroperspektive) betrachten, um Grundprinzipien der historischen Entwicklung zu entdecken, die den Gang der Weltgeschichte erklären sollen. Es mag mit einer gefühlten Unübersichtlichkeit der gegenwärtigen Welt zusammenhängen, dass in den letzten Jahrzehnten einige dieser Komplexität reduzierenden „Großerzählungen“ der Menschheitsgeschichte sehr beachtliche Popularität erreichten, wie z.B. Jared Diamonds „Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften“⁴⁶, Yuval Noah Hararis „Eine kurze Geschichte der Menschheit“⁴⁷ oder auch Ernst H. Gombrichs „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“, wobei letzteres Werk, allerdings bereits 1936 entstanden, geradezu mustergültig einem eurozentrischen Masternarrativ folgt, dem der Autor „welthistorische Bedeutung“ zuspricht.

Eine dritte Variante sind „Weltgeschichten“ in global-historischer Perspektive. Sie fokussieren sich nicht ausschließlich auf transregionale Interaktionssysteme, beziehen diese aber im gegebenen Fall sorgfältig ein und wenden sich somit vom Darstellungskonzept einer bloßen Reihung ab. Sie berücksichtigen die regionale und sektorale Verschiedenheit von historischen Interaktionssystemen in Bezug auf Reichweite, Dichte, Qualität und regionale Einflussstärke und reflektieren die theoretischen Prämissen einer Weltgeschichtsschreibung im „globalen Zeitalter“. Ein Beispiel ist die fünfbandige „Geschichte der Welt“⁴⁸, die mit der „Welt vor 600“ bei den frühen Zivilisationen einsetzt.

In der deutschen Geschichtswissenschaft sind starke Vorbehalte gegen „Weltgeschichte“ als Forschungskonzept gegeben. Die Globalgeschichte gilt als das theoretisch und forschungsmethodisch weitaus präziser fassbare Projekt. Anders verhält es sich in den USA, wo beide, „World History“ und „Global History“, als akademische Fächer etabliert sind und die Trennung zwischen den Begriffen „World History“ und „Global History“ schwächer als in Deutschland ausgeprägt ist. So findet man in der „World History Association“⁴⁹ viele Historiker, die speziell auf dem Gebiet der Globalgeschichte forschen, und im „Journal of World History“⁵⁰ werden zahlreiche

globalgeschichtliche Beiträge publiziert. In umgekehrter Richtung mag die Trennlinie durchaus schärfer verlaufen, indem „Global Historians“ einer nicht globalgeschichtlich inspirierten Weltgeschichte möglicherweise nicht dieselbe Akzeptanz entgegenbringen können.

Darüber hinaus existiert in den USA – wie in vielen anderen Ländern auch – „World History“ als ein Schulfach, das in einigen Jahrgangsstufen zusätzlich zur Nationalgeschichte unterrichtet wird. Dabei kann man zwei Curriculum-Typen unterscheiden. Der eine schließt die Nationalgeschichte aus dem Konzept der „Weltgeschichte“ aus. Damit werden die „Nationalgeschichte“ als Geschichte des „Wir“ und die „Weltgeschichte“ als Geschichte der „Anderen“ voneinander isoliert anstatt aufeinander bezogen. Diese Trennung verstärkt die Grenzziehung um das nationalhistorische Narrativ, anstatt dieses zu öffnen, und widerspricht damit den Zielen der Globalgeschichte. Anders verhält es sich im zweiten, allerdings sehr viel selteneren Fall. Hier wird die Geschichte der eigenen Nation, als „nation among nations“, in das Weltgeschichte-Curriculum integriert und in transregionale Kontexte eingerückt. Aus dieser curricularen Richtung stammt das Konzept einer „globally conceptualized World History“, das Welt- und Globalgeschichte zu verbinden sucht. Ein prominentes Beispiel dafür ist das Curriculum der „National Content Standards of World History“⁵¹, das vor rund 30 Jahren an der University of California, Los Angeles, entwickelt wurde. Der Kerngedanke ist, alle im Curriculum vorgesehenen Epochen und Weltregionen an die leitende Idee zurückzubinden, dass die Weltgeschichte – wohlgeordnet: von der Makroperspektive aus gesehen!⁵² – von einer zunehmenden Vernetzung und Verdichtung in immer größeren transregionalen Räumen bis hin zur Entstehung eines globalen Interaktionssystems im digitalen Zeitalter geprägt ist. Somit wird diese „World History“ in das Rahmenkonzept einer Geschichte der Globalisierung eingebunden, die weit über die „Interaktionsgeschichte weltumspannender Systeme“⁵³ in die „Vorgeschichte“ der Globalisierung zurückreicht.

Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven für den deutschen Geschichtsunterricht

Was können die welt- und globalgeschichtlichen Forschungsansätze für den Geschichtsunterricht unter der Bedingung bedeuten, dass es kein zusätzliches Teilfach „Weltgeschichte“ gibt? Die nächstliegende Antwort lautet, dass die Auseinandersetzung mit welt- und globalgeschichtlichen Forschungskonzepten ein vertieftes geschichtsdidaktisches Verständnis des gegebenen geschichtsunterrichtlichen Narrativs ermöglicht, vor allem im Hinblick auf dessen Implikationen für das historische Lernen. Man könnte auch sagen, dass der Blick auf welt- und globalgeschichtliche Konzepte die didaktischen „Nebenwirkungen“ eines curricularen Konzepts deutlich hervortreten lässt, das es versäumt, die strukturellen Be-

sonderheiten und Begrenzungen der nationalhistorischen Interpretationslinie in den Bewusstseinshorizont der Lernenden zu heben. Einige der möglichen Folgen, die daraus für das historische Verständnis resultieren, wurden bereits angesprochen. Zusammengefasst lautet der Befund, dass die Lernenden nicht oder jedenfalls nicht systematisch angeleitet werden, zu fragen:

(a) ob die historischen Entwicklungen, über die im Unterricht gesprochen wird, Phänomene darstellen, die sich nur im deutschen, europäischen oder „westlichen“ Geschichtsraum zeigten oder ob es Vergleichbares auch andernorts gab;

(b) ob sich die jeweiligen historischen Prozesse allein aus diesem Geschichtsraum heraus entwickelt haben oder ob sie Teil transregionaler Verflechtungen waren;

(c) ob die Dynamik der Entwicklung, die man den Lernenden vor Augen führt, in einer ansonsten statisch-„geschichtslosen“ Welt erfolgte oder ob auch andere Weltregionen eigenständig „Geschichte gemacht“ haben und man sich aus bestimmten Gründen nur nicht damit befasste;

(d) ob und wie stark die Weltregionen im jeweiligen historischen Zeitraum miteinander vernetzt waren und wie sich die Position Europas in der zeitgenössischen „Welt“ darstellte.

Somit besteht das grundsätzliche didaktische Ziel von „welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven für den Geschichtsunterricht“⁵⁴ in der Anbahnung einer entsprechend ausgerichteten Frage- und Orientierungskompetenz, der im gegebenen Kontext – über ihren Eigenwert hinaus – eine wichtige Bedeutung als Korrektiv zukommt.⁵⁵ Denn das – mit dem nationalhistorischen Interpretationsrahmen verbundene – historische Weltbild weist strukturell wirksame eurozentrische und essentialistische Tendenzen auf und bleibt damit hinter den unabweisbaren Anforderungen an eine lokal-globale Orientierungskompetenz in der Gegenwart zurück, zu deren Aufbau gerade auch der Geschichtsunterricht beitragen muss.

Im Mittelpunkt des Konzepts der „welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven für den Geschichtsunterricht“ stehen die Qualität des historischen Denkens und die Orientierung des Geschichtsbewusstseins. Keinesfalls sind dagegen Pakete deklarativen Wissens über die außereuropäische Geschichte angestrebt. Der Begriff der „Perspektiven“ bezieht sich darauf, dass zumindest vorläufig keine Möglichkeiten vorhanden sind, welt- und globalgeschichtliche Aspekte in inhaltlicher Breite in den gegebenen Geschichtsunterricht zu integrieren. Es kann daher nur darum gehen, in exemplarischen Verfahren für ausgewählte curriculare Themen neue Blickwinkel zu eröffnen, die die Sicht auf und das Verständnis für das jeweilige Thema über den vertrauten Betrachtungsrahmen hinaus erweitern, um auf diese Weise eurozentrische und essentialistische Fehlkonzepte sowie entsprechende

„blinde Flecken“ in der geschichtlichen Wahrnehmung zu korrigieren. Zum anderen, und in enger Verbindung damit, geht es um die Anbahnung einer lokal-globalen Frage- und Orientierungskompetenz und eines damit verbundenen Habitus des historischen Denkens. Dieser Habitus sollte daraus entstehen, dass die Lernenden sich hinreichend mit der Erfahrung vertraut machen konnten, dass man nicht wenige Themen der deutschen und europäischen Geschichte auch in einem „globalen Horizont“⁵⁶ betrachten kann und dass der vorherrschende nationalhistorische Interpretationsrahmen bestimmte Zusammenhänge betont und andere vernachlässigt, in keinem Fall aber der einzig mögliche ist. Um diese Einsichten nicht nur zu ermöglichen, sondern in der Grundausstattung des historischen Denkens zu verankern, ist es nötig, den Zugang zu welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven gezielt zu stärken.

Für einen wirksamen Aufbau der lokal-globalen Frage- und Orientierungskompetenz ist ein kontinuierliches Vorgehen im Geschichtsunterricht erforderlich, was aber nicht zu viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen darf. So könnte man daran denken, für jedes Schuljahr – nur als Beispiel – vielleicht drei besonders geeignete Themen zu wählen, zu denen in einer Stunde – eventuell als Abschluss einer Sequenz – exemplarische welt- und/oder globalgeschichtliche Perspektiven eröffnet werden. Dabei ist keine Epoche auszunehmen. Auch ist es wichtig, den Lernenden planmäßig über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg unterschiedliche welt- und globalgeschichtliche Zugänge bzw. Fragerichtungen aufzuzeigen. Dabei spielen die forschungskonzeptionellen Unterschiede zwischen welt- und globalgeschichtlichen Ansätzen nur eine geringe Rolle, da sie beide, jeder Ansatz für sich, wertvolle Anregungen für den Kompetenzaufbau und die oben geschilderte korrektive Funktion beisteuern können.

Wenn es sich um den Zeitraum nach 1500 handelt, spielen „weltumspannende Interaktionssysteme“ und ihre Bedeutung für das jeweilige national- oder europägeschichtliche Thema eine wichtige Rolle, besonders wenn man ein Unterrichtsthema als Schnittpunkt lokaler und globaler Ebenen konstruieren kann. Des Weiteren liegen Themen nahe, die sich mit global verbreiteten trans- oder supranationalen Institutionen (z.B. dem Völkerbund) oder sozialen Bewegungen (z.B. der internationalen Friedensbewegung) befassen. Doch umgekehrt spricht nichts dagegen, für die (Frühe) Neuzeit methodische Zugänge zu wählen, die sich nicht direkt auf globale Interaktionssysteme richten – und daher auch für die Zeit vor 1500 zum Einsatz gebracht werden können. Die methodischen Möglichkeiten reichen beispielsweise von einem makrogeschichtlichen Überblick, z.B. über die „Welt im Jahr 1000“⁵⁷, über Vergleiche, die außereuropäische Weltregionen einbeziehen (z.B. das chinesische Han-Reich und das antike römische „Welt“-Reich), bis hin zu regionalen Fallstudien, die als solche nicht global- und auch nicht weltgeschichtlich ausgerichtet sind, aber doch dazu beitragen, eurozentrisch gepolte „Leerstellen“ im historischen Verständnis aufzudecken (eine solche „Leerstelle“

in der eurozentrischen historischen Wahrnehmung ist z.B. der Sieg des bulgarischen Herrschers Khan Terwels über die Araber 718 bei Konstantinopel, ein Sieg, der historisch eine ähnlich weitreichende Bedeutung hatte wie der Sieg Karl Martells 732 in Poitiers, der in Schulbüchern oftmals als entscheidend für die Abwehr der arabischen „Invasion“ nach Europa gewertet wird).

In diesem Sinne präsentiert der vorliegende Band nicht nur inhaltliche Aspekte zu einem bestimmten historischen Thema, sondern zeigt zugleich eine Reihe von grundsätzlichen Zugangsmöglichkeiten für einen Geschichtsunterricht, der welt- und globalgeschichtliche Perspektiven konstruiert, um eine entsprechende Frage- und Orientierungskompetenz zu fördern und eurozentrischen und essentialistischen Fehlkonzepten in der historischen Wahrnehmung entgegenzusteuern. Doch so viele Zugangsmöglichkeiten es auch geben mag, ein Prinzip ist für das Konzept der „welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht“ unerlässlich – und stellt auch keine allzu große Bedrohung für die knappe Unterrichtszeit dar: Die Lehrkräfte sollen es sich zur selbstverständlichen Gewohnheit machen, den Lernenden explizit zu erklären, über welchen Geschichtsraum beim gegebenen Thema gesprochen wird und welche Weltregionen aus welchen Gründen ausgeblendet werden. Wichtig wären zudem einzelne anschauliche Beispiele, die deutlich machen, dass auch dort, wo der Unterricht nicht hinblickt, „Geschichte“ stattfand. Denn für die Präsentation des nationalhistorischen Narrativs macht es tatsächlich einen großen Unterschied, ob man diesem darin folgt, die Welt außerhalb des gegebenen Fokus stillschweigend auszublenden, oder ob man die Grenzziehungen, die das jeweilige Thema konstituieren, explizit artikuliert und damit den Lernenden bewusst macht.

Die Beiträge in diesem Band

Selbst wenn nicht einmal alle europäischen Staaten beteiligt waren, so war der Erste Weltkrieg doch ein globaler Krieg. Denn bis dahin, so die Herausgeber der Enzyklopädie „1914-1918-online“, hatte „[...] kein Ereignis der Weltgeschichte [...] das Leben so vieler Menschen auf allen Kontinenten verändert. Der Krieg wurde nicht nur zwischen den europäischen Mächten außerhalb Europas geführt, wie in Afrika oder auf den Weltmeeren, wie viele Konflikte davor. Die Kämpfe betrafen nun auch souveräne außereuropäische Staaten in großem Maßstab, vor allem Japan, das Osmanische Reich und die Vereinigten Staaten sowie zahlreiche andere Nationen.“⁵⁸

Die Beiträge dieses Bandes bieten keine Zusammenchau der globalen Dimensionen dieses Krieges auf der Makroebene, präsentieren aber eine breite Palette von Möglichkeiten, welt- und globalgeschichtliche Perspektiven in den gegebenen Geschichtsunterricht zu integrieren. Wenige der Themen entsprechen den strengen forschungsmethodischen Konzepten der Globalgeschichte,

keines entfaltet für sich genommen eine weltgeschichtliche Reichweite. Dennoch sind sie – einzeln und zusammengekommen – von welt- und globalgeschichtlichen Denkweisen inspiriert: Sie stellen historische Themen und Zusammenhänge in den Mittelpunkt, die auf die globalen Verflechtungen in der Welt von 1914 bis 1918 verweisen. Auf diese Weise können die exemplarisch ausgewählten Themen eine Korrektivfunktion gegenüber einem Narrativ wahrnehmen, das den Ersten Weltkrieg vor allem im europa- und nationalgeschichtlichen Blickwinkel betrachtet. Dies wiederum ist förderlich für den Aufbau einer historischen Frage- und Orientierungskompetenz, die die Lernenden motiviert und befähigt, die Grenzen der im Geschichtsunterricht dargebotenen Narrative kritisch zu hinterfragen und zu überwinden.

Das Thema des ersten Beitrags, in dem sich Dennis Röder der Rolle des Roten Kreuzes im Ersten Weltkrieg zuwendet, entspricht einer genuin globalgeschichtlichen Perspektive. Denn das Rote Kreuz, eine der ältesten heute noch existierenden humanitären Einrichtungen, spiegelt in seiner Entstehung als internationale Organisation den enorm gesteigerten Grad der globalen Vernetzung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wider und führt das Wirken der damals vielfach einsetzenden inter- und transnationalen Kooperationen zur globalen Verbreitung von politischen, ethischen, sozialen und anderen Ideen vor Augen.

Der Beitrag von Andreas Frings richtet den Blick nicht nur auf das im deutschen Geschichtsunterricht bisher oft vernachlässigte Osmanische Reich, sondern stellt auch eine deutsche Außenpolitik heraus, die kriegsstrategisch relevante Vorteile aus der globalen Verbreitung des Islam bzw. aus der Tatsache ziehen wollte, dass viele Muslime unter französischer und besonders britischer Kolonialherrschaft lebten. Das Kalkül der deutschen Akteure richtete sich darauf, dass die islamische Welt mit dem wichtigsten Kriegsgegner jener beiden Kolonialimperien sympathisieren und sich möglicherweise sogar im Dschihad gegen die Kolonialherren erheben würde, was die Position der Mittelmächte entscheidend gestärkt hätte. Das Thema, das Andreas Frings ausführt, wendet sich auf der einen Seite mit „Dschihad und Osmanischem Reich“ einem im deutschen nationalgeschichtlichen Narrativ bislang wenig beachteten Aspekt der Weltkriegsgeschichte zu. Auf der anderen Seite knüpft das Thema an die „Interaktionsgeschichte weltumspannender Systeme“⁵⁹ an, die sowohl mit den Kolonialimperien als auch mit der globalen Rolle des Islam gegeben waren.

Der globale koloniale Kontext bildet auch den Rahmen für den Beitrag von Verena von Wiczlinski. Sie analysiert die britische und französische Imperial- bzw. Kolonialpolitik im Nahen Osten während und unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg. Diese hegemoniale Politik trug wesentlich zur Entstehung der bis heute andauernden muslimisch/arabisch-jüdischen Spannungen in dieser Region bei, die inzwischen weit über den Nahen Osten hinaus wirksam sind. Gerade weil viele Schülerinnen und Schüler – in Unkenntnis der historischen

Genese islamisch-jüdischer Konfliktlagen am Ende des Ersten Weltkriegs – die heutigen Gegensätze ahistorisch in einem vermeintlich grundsätzlichen Verhältnis der beiden Religionen verorten, ist es wichtig, den Nahost-Konflikt im Geschichtsunterricht nicht erst im Kontext der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg einzuführen. Somit zielt diese Regionalstudie auf eine „Leerstelle“ im unterrichtlichen Narrativ des Ersten Weltkriegs, die aus geschichtsdidaktischer Sicht dringend einer Korrektur bedarf. Denn die Geschichte des Nahost-Konflikts lässt sich ohne Einbeziehung einer auf den Kolonialimperialismus fokussierenden globalgeschichtlichen Perspektive nicht hinreichend verstehen.

Auch der Beitrag von Jochen Gollhammer stellt mit Australien und Neuseeland eine bestimmte außereuropäische Region in den Mittelpunkt. Die Studie zeigt auf, dass selbst die am weitesten von den europäischen Kriegsschauplätzen entfernten Gesellschaften durch ihre Verbindung zum britischen Imperium in den Krieg einbezogen und nachhaltig durch ihn geprägt wurden. Auch wenn die beiden Dominions bereits seit längerem weitgehende Unabhängigkeit vom britischen Empire besaßen, so war diese doch begrenzt: Sie konnten nicht selbst über ihre Beteiligung am Konflikt entscheiden, sondern mussten der britischen Kolonialmacht in den Krieg folgen. Die bei Gollhammer herausgestellte erinnerungspolitische Funktion der Schlacht bei Gallipoli und des „ANZAC Day“ für das „nation building“ in Australien und Neuseeland weist die Lernenden zudem auf die Vielfalt unterschiedlicher Erinnerungskulturen hin, die weltweit mit dem Ersten Weltkrieg verbunden sind. Zudem erkennen sie an diesem Beispiel, dass der Trend des „nation building“, der ohnehin eine globale historische Dimension hat, nach 1919 keineswegs auf Europa beschränkt war.

Das gängige unterrichtliche Narrativ des Ersten Weltkriegs ist weit davon entfernt, nach der Rolle Lateinamerikas im „Großen Krieg“ zu fragen. Diese „Leerstelle“ füllt der Beitrag von Christiane Hoth, der exemplarisch die Auswirkungen des Kriegsbeginns in dieser Weltregion beleuchtet. Dieser Perspektivenwechsel macht nicht nur bewusst, wie eng tatsächlich die ökonomischen,⁶⁰ aber auch kulturellen Verflechtungen zwischen Lateinamerika und Europa bei Kriegsbeginn waren. Er macht darüber hinaus auch deutlich, dass der Krieg zwischen den – bis dahin als „Vorbild“ bewunderten – europäischen Staaten das traditionelle Europabild in Lateinamerika zerstörte und eine Neuorientierung in Gang setzte, die zur Emanzipation von der alleinigen Ausrichtung auf die „Alte Welt“ sowie zur Hinwendung zu den Vereinigten Staaten von Amerika führte.

Wenig Beachtung schenkt der Geschichtsunterricht auch den afrikanischen Kriegsschauplätzen des Ersten Weltkriegs, obwohl diese – die Kämpfe fanden in den deutschen Kolonien statt – direkten Bezug zum Deutschen Reich und zur deutschen Geschichte haben. Somit hat das Thema „Erster Weltkrieg in Afrika“ einerseits eine nationalhistorische Bedeutung: Denn es zielt darauf, eine

eurozentrisch gepolte „Leerstelle“ im Unterrichtsnarrativ zu schließen, die die jahrzehntelange Verdrängung der deutschen Kolonialgeschichte aus dem historischen Selbstverständnis der bundesdeutschen Gesellschaft reflektiert. Auf der anderen Seite weist das Thema eine genuin globalgeschichtliche Dimension auf: Das afrikanische Beispiel steht für die Leiden und Opfer der Kolonialsoldaten (und Hilfstruppen) in einem Krieg, der in Europa vor allem als europäischer Krieg erinnert wird. Der Beitrag von Imke Rath und Denise Bentrovato nähert sich diesem Thema über das Medium aktueller französischer und afrikanischer Schulgeschichtsbücher an. Die Autorinnen zeigen für den Krieg in den damaligen afrikanischen Kolonien exemplarisch auf, wie dieser in heutigen französischen und afrikanischen Schulbuchdarstellungen konzipiert und vermittelt wird.

Im Versailler Vertrag ist die globale Vernetzung der Welt vor und nach dem Ersten Weltkrieg unmittelbar präsent. Somit ist hier der besondere Typ eines Unterrichtsthemas gegeben, bei dem die globale Dimension bereits auf der inhaltlichen Oberfläche greifbar wird. Gleichwohl behandelt der deutsche Geschichtsunterricht dieses Vertragswerk nahezu ausschließlich in einer nationalhistorischen Perspektive, die den Fokus auf das nachfolgende Scheitern der Weimarer Republik richtet. Ein Einbeziehen von globalgeschichtlichen Horizonten würde es Lernenden jedoch ermöglichen, über die deutsche Geschichte hinaus einen Blick auf die globalen Rahmenbedingungen jener „Welt“ zu werfen, in die die deutsche – wie jede andere – nationale Geschichte zwischen 1920 und 1950 eingebettet war. Der Beitrag von Susanne Popp zeigt, ausgehend vom britischen Historiengemälde „Die Unterzeichnung des Versailler Vertrags im Spiegelsaal, Versailles“ von William Orpen, die globalhistorische Dimension jenes Vertragswerks an Beispielen auf, die sich aus der britischen Bildquelle ableiten lassen.

Neben den fachhistorischen Beiträgen, die sich im Teil I dieses Bandes finden, präsentieren im Teil II Ingrid Fischer zum Thema „Rotes Kreuz“, Thomas Felsenstein und Andreas Frings zum „Osmanisch-deutschen Dschihad“, Gregor Pelger zur „Arabischen Revolte im Ersten Weltkrieg“, Hans-Peter Eckart zum Thema „Australien und Neuseeland“, Andreas Wagner zum Kriegsbeginn aus lateinamerikanischer Perspektive, Robin Richter zu den Schulbuchdarstellungen des Krieges in Afrika und schließlich Moritz Pöllath zur globalen Dimension des Versailler Vertrags konkrete Unterrichtsvorschläge, wobei sie auf die in den Beiträgen von Teil I erläuterten Quellen und Materialien zurückgreifen. Das große Verdienst dieser Beiträge besteht darin, dass sie konkret aufzeigen, dass eine welt- und globalgeschichtliche Perspektivenerweiterung für den Geschichtsunterricht zum Ersten Weltkrieg durchaus möglich ist – und zwar erstens auf der Basis von historischen Quellen sowie zweitens im Rahmen von Unterrichtseinheiten, die nicht mehr als eine oder bisweilen zwei Stunden umfassen.

Anmerkungen

1 Vgl. z.B. Oliver Janz (2013): 14 – Der große Krieg. Frankfurt am Main. Oliver Janz (2014): Der Erste Weltkrieg in globaler Perspektive, in: Geschichte und Gesellschaft 40, S. 147-159. Vgl. zur globalen Dimension des Ersten Weltkriegs auch die hervorragende englischsprachige Open Access-Online-Enzyklopädie „1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War“: Ute Daniel u.a. (Hg.): 1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War. Berlin. URL: <https://encyclopedia.1914-1918-online.net/home.html> (10.02.2018). Es handelt sich um ein internationales Kooperationsprojekt (wissenschaftliche Leitung: Oliver Janz), das gegenwärtig noch immer fortgeführt wird. Vgl. auch Christine Hatzky u.a. (Hg.) (2018): Beyond Europe. The First World War in Global Perspective (Jahrbuch für außereuropäische Geschichte 3). St. Ingbert.

2 Bärbel Kuhn/Astrid Windus (Hg.) (2014): Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Grenzen – Grenzüberschreitungen – Medialisierung von Grenzen. St. Ingbert.

3 Vgl. auch die unterrichtsbezogenen Aufsätze, die auf die globale Dimension des Ersten Weltkriegs Bezug nehmen, wie z.B.: Christoph Schneider (2013): Die Welt in Flammen! Wer kämpft wo im Ersten Weltkrieg?, in: Praxis Geschichte 6, S. 12-17. Ulrich Schnakenberg (2014): Weltkrieg 1914-1918: Alltagserfahrungen an Front und Heimatfront. Schwalbach im Taunus. Andreas Frings (2017): Der Erste Weltkrieg als globaler Krieg. Schwalbach im Taunus. Matthias Middell (2018): Brennpunkte 1918. Die Folgen des Ersten Weltkriegs und die globale Krise 1894-1923, in: Praxis Geschichte 1, S. 4-9.

4 Der vorliegende Band geht auf eine KGD-Arbeitskreis-Tagung im Jahre 2017 und eine daraus entwickelte Fortbildung für Gymnasial- und Realschullehrkräfte an der Universität Augsburg zurück. Finanzielle Unterstützung erfuhren dankenswerter Weise die Tagung des Arbeitskreises durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) sowie die Fortbildungsveranstaltung durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus. – An dieser Stelle möchten wir auch Sabine Baranowski und Stephan Link-Hessing, beide Universität Augsburg, für ihre wertvolle Unterstützung beim Lektorat des Manuskripts herzlich danken.

5 URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/156/gym8_geschichte.pdf (10.02.2019).

6 URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> (04.02.2019). Der Lehrplan befindet sich im Zuge der Umstellung vom acht- auf das neunjährige Gymnasium derzeit in Überarbeitung.

7 Vgl. Susanne Popp/Elisabeth Erdmann/Bärbel Kuhn/Regina Ultze (2016): Geschichte, in: Jörg-Robert Schreiber/Hannes Siege (Red.) (2016): Orientierungsrahmen

für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Im Auftrag der KMK. 2., akt. und erw. Aufl. Bonn, S. 241-271.

8 URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/156/gym8_geschichte.pdf (10.02.2019).

9 Vgl. hier das Konzept der „Fenster zur Welt“ in den aktuellen baden-württembergischen Geschichtslehrplänen (Bildungsplan 2016) und deren Niederschlag in aktuellen baden-württembergischen Geschichtsbüchern. Vgl. auch die Online-Materialien „Fenster zur Welt“ in: URL: <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterrichtsmaterialien/fenster-zur-welt-globalgeschichte> (12.02.2019). Ein Beispiel für ein aktuelles Schulbuch, das die „Fenster zur Welt“ umsetzt: Hans-Joachim Cornelißen u.a. (Hg.) (2018): Forum Geschichte 8 Baden-Württemberg. Vom Zeitalter Napoleons bis zum Ende der Weimarer Republik. Berlin.

10 Vgl. Denise Bentrovato/Imke Rath (2018): A „Matter of the Whites“? Contemporary Textbook Portrayals of Former African Colonies in WWI, in: Eckhardt Fuchs/Eugenia Roldán Vera (Hg.): Textbooks and War. Historical and Multinational Perspectives. London, S. 137-169. Vgl. auch den Beitrag von Denise Bentrovato und Imke Rath in diesem Band.

11 Auch wenn der übliche Lehrplan mit der Urgeschichte und der ägyptischen, griechischen und römischen Antike beginnt und Themen wie die „Glorious Revolution“, die amerikanische Unabhängigkeitserklärung und die Französische Revolution einbezieht, repräsentiert das Gesamtkonzept doch eine „für uns“ relevante Geschichtsdarstellung, die auf die deutsche Nationalgeschichte fokussiert. Vgl. hierzu Susanne Popp (2018): Zugriffsmöglichkeiten globalgeschichtlicher Perspektiven, in: Olaf Kaltmeier/Jochen Kemner (Hg.): Globalgeschichtliche Perspektiven und Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Bielefeld, S. 15-18, hier S. 15.

12 Vgl. zu den Ausführungen zum Abschnitt „Globalgeschichte“ vor allem Sebastian Conrad (2013): Globalgeschichte. Eine Einführung. München, hier S. 7-28. Grundsätzlich zu der Thematik auch Wolfgang Schwentker (2005): Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte, in: Margarete Grandner u.a. (Hg.): Globalisierung und Globalgeschichte. Wien, S. 36-59; Sebastian Conrad, Andreas Eckert, Ulrike Freitag (Hg.) (2007): Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen. Frankfurt am Main u.a.; Margrit Pernau (2011): Transnationale Geschichte. Göttingen.

13 Vgl. Conrad (2013), S. 9-12.

14 Ebd., S. 10.

15 Ebd., S. 10.

16 „Area Studies“ sind „Regionalwissenschaften“, die sich mit Sprache, Geschichte, Kultur und Gesellschaft einer bestimmten Weltregion befassen, wobei im Kontext deutscher, europäischer sowie „westlicher“ Wissenschaft vor allem nicht-europäische bzw. nicht-„westliche“ Regionen gemeint sind. Die „Area Studies“ sind zwar nicht notwendig mit globalgeschichtlichen Perspektiven verbunden, beziehen diese aber zunehmend mehr in ihre Forschungskonzepte ein. Vgl. z.B. Birgit Schäbler (Hg.) (2007): *Area Studies und die Welt. Weltregionen und neue Globalgeschichte*. Wien. Auch benannte sich die Arbeitsgruppe „Außereuropäische Geschichte“ des deutschen Historikerverbandes (vhd), in der vor allem Vertreterinnen und Vertreter der „Area Studies“ kooperieren, 2018 in „AG Weltregionale und Globale Geschichte“ um.

17 Vgl. Sebastian Conrad/Jürgen Osterhammel (Hg.) (2004): *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871-1914*. Göttingen. Jürgen Osterhammel (2009): *Global History in a National Context: the Case of Germany*, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 20, 2, S. 40-58. Nationalgeschichtliche Themen in globaler Perspektive betrachten beispielsweise auch die beiden US-amerikanischen Werke: Thomas Bender (2007): *A Nation among Nations. America's Place in World History*. New York City. David Armitage (2008): *The Declaration of Independence. A Global History*. Harvard.

18 Vgl. Conrad (2013), S. 11.

19 Vgl. Paul Gilroy (1993): *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. London.

20 Conrad (2013), S. 12.

21 Jürgen Osterhammel (2005): „Weltgeschichte“. Ein Propädeutikum, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, S. 452-479, hier S. 460.

22 Conrad (2013), S. 10.

23 Ebd.

24 Vgl. ebd., S. 12.

25 Vgl. z.B. die Ausführungen im bayerischen LehrplanPLUS für das Fach Geschichte (7. Jgst.) am Gymnasium zum Thema „Absolutismus und Barock“: Die Schülerinnen und Schüler sollen „anhand eines regionalen Beispiels aus Altbayern, Franken oder Schwaben die Rezeption des französischen Leitbildes in Deutschland“ untersuchen. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte> (12.02.2019). Ein Beispiel neben vielen anderen zum Thema „Erster Weltkrieg“ ist die Auseinandersetzung mit lokalen Gefallenendenkmälern.

26 Dabei spielen nicht nur historische Gründe eine Rolle, man denke nur an die Funktion der Geschichtswissen-

schaft für das „nation building“, sondern auch wissenschaftliche Gründe (z.B. Sprache der Quellen, Archive).

27 Conrad (2013), S. 12.

28 Vgl. hierzu auch Roland Wenzlhuemer (2017): *Globalgeschichte schreiben. Eine Einführung in sechs Episoden*. Konstanz, hier S. 9-37.

29 Conrad (2013), S. 12.

30 Diese Themen verbinden die Globalgeschichte mit den „Weltregionalen Studien“ („Area Studies“) und den „Postcolonial Studies“. Vgl. zur Frage einer postkolonialen Didaktik Bernd-Stefan Grewe (2016): *Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15, S. 5-30, hier S. 25-27.

31 Vgl. Conrad (2013), S. 26f.

32 Z.B. ebd., S. 24f.

33 „Essentialistisch“ nennt man die Tendenz z.B. in nationalhistorischen Narrativen, die dargestellten historischen Entwicklungen einseitig aus internen Faktoren abzuleiten und als weitgehend unabhängig von darüber hinausreichenden Zusammenhängen zu konstruieren. Die Idee einer von „außen“ im Wesentlichen unbeeinflussten (National-)Geschichte fördert die Entstehung oder Stabilisierung eines Fehlkonzepts, das annimmt, dass es ein mehr oder minder überzeitlicher „Wesenskern“ (= Essenz) der Trägergruppe sei, der deren historische Entwicklung maßgeblich bestimmt habe.

34 So erfolgte etwa die Erforschung des Südpols erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

35 Vgl. hierzu die Kritik am Eurozentrismus in folgendem Standardwerk: Eric R. Wolf (1997 [1986]): *Die Völker ohne Geschichte. Europa und die andere Welt seit 1400*. Frankfurt am Main.

36 Dazu ausführlicher u.a. Matthias Middell (2005): *Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte, Geschichte der Globalisierung – ein Streit um Worte?*, in: Margarete Grandner u.a. (Hg.): *Globalisierung und Globalgeschichte*. Wien, S. 60-82.

37 Hans Freyer (1954): *Weltgeschichte Europas*. Stuttgart.

38 Hans-Joachim Gehrke (Hg.) (2017): *Die Welt vor 600. Frühe Zivilisationen*. Bd. 1: *Geschichte der Welt*, hg. von Akira Iriye/Jürgen Osterhammel. München.

39 Eric Hobsbawm (2007 [1994]): *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. 8. Aufl. München.

40 Leonardo Benevolo (2000 [1975]): *Die Geschichte der Stadt*. 8. Aufl. Frankfurt am Main/New York.

- 41 Imanuel Geiss (2008): Geschichte im Überblick. Daten, Fakten und Zusammenhänge der Weltgeschichte. Sonderausg. Köln.
- 42 Werner Hilgemann/Hermann Kinder (2011): Von den Anfängen bis zur Französischen Revolution. Dtv-Atlas Weltgeschichte, Bd. 1. Neuaufl. München. Manfred Hergt (2015): Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Dtv-Atlas Weltgeschichte, Bd. 2. 44. Aufl., aktualis. und erweit. Neuausg. München.
- 43 Die alte Ausgabe der Fischer Weltgeschichte (Frankfurt am Main, 1965ff.) in 36 Bänden, oder auch die von Golo Mann und Alfred Heuss herausgegebene Propyläen Weltgeschichte (Berlin/Wien, 1961ff.) in 11 Bänden sind Beispiele für das Prinzip der additiven Aneinanderreihung.
- 44 Vgl. z.B. Horst Günther (1984): Neuzeit, Mittelalter, Altertum, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 6. Darmstadt, Sp. 782-798.
- 45 Vgl. dazu Grewe (2016), S. 25-27.
- 46 Jared Diamond (2006 [1997]): Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften. Frankfurt am Main.
- 47 Yuval Noah Harari (2013): Eine kurze Geschichte der Menschheit. München.
- 48 Akira Iriye/Jürgen Osterhammel (Hg.) (2012ff.): Geschichte der Welt. 6 Bde. München.
- 49 Vgl. URL: <https://www.thewha.org/> (10.02.2019).
- 50 Vgl. URL: <https://www.uhpress.hawaii.edu/title/jwh/> (10.02.2019).
- 51 Vgl. URL: <https://phi.history.ucla.edu/nchs/world-history-content-standards/> (10.02.2019).
- 52 Gegen den Vorwurf eines linearen Fortschrittsnarrativs ist festzuhalten, dass das Konzept auch Rückschritte in der Entwicklung hin zur globalen Vernetzung zulässt wie z.B. den Ersten Weltkrieg.
- 53 Osterhammel (2005), S. 460.
- 54 Diese Richtung verfolgt auch der gleichnamige Arbeitskreis der KGD; URL: https://www.philhist.uniaugsburg.de/lehrstuehle/geschichte/didaktik/ak_globalgeschichte/ (10.02.2019).
- 55 Damit setzen die Herausgeber einen etwas anderen Schwerpunkt im Hinblick auf die Förderung welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven im Unterricht als Michael Brunner/Juri Gottschau (2013): Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte. Berlin, hier S. 69-71.
- 56 Conrad (2013), S. 24.
- 57 Vgl. z.B. Franz-Josef Brüggemeier/Georg Berkemer (Hg.) (2000): Die Welt im Jahr 1000. Freiburg im Breisgau.
- 58 Ute Daniel u.a. (2014): 1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War. Introduction, in: 1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War. Berlin. URL: https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/1914-1918-online_international_encyclopedia_of_the_first_world_war_introduction (21.01.2019). Übersetzung S. P.
- 59 Osterhammel (2005), S. 460.
- 60 Vgl. auch im Beitrag von Christiane Hoth in diesem Band die Titelseite der argentinischen Satirezeitschrift „Caras y Caretas“ vom 30. Januar 1915 (LAT-2): Diese Karikatur zeigt im Bildzentrum die Figur eines schwer verwundeten Hermes (oder Merkur), des antiken Gottes des Handels und der Kaufleute, umrahmt von Bildern invalider Soldaten aus verschiedenen europäischen Nationen. Die Karikatur betont auf diese Weise, dass auch der – für Lateinamerika sehr wichtige – Welthandel zu den Opfern dieses Krieges zählt.