

Susanne Popp (Siegen)

Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht

Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte

Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen, die für eine Berücksichtigung welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven¹ im Geschichtsunterricht eintreten, sind vor dem Hintergrund der Diskussion über und der Arbeit an „Bildungsstandards“ für das Lehren und Lernen in der Schule zu sehen. Auch wenn bisher nur das Land Baden-Württemberg mit dem „Bildungsplan 2004“ ein Konzept für das Fach Geschichte eingeführt hat, das mit „Bildungsstandards“, Kerncurriculum und Evaluierung des erreichten Kompetenzstandes verbunden ist, sind doch in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen Arbeiten im Gange, die auf Länder übergreifende „Standard“-Konzepte für das Fach Geschichte zielen. Wie immer man das KMK-Konzept der „Bildungsstandards“² als output-orientierte Steuerungsmaßnahme zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung bewerten mag, so ist doch kaum zu leugnen, dass von der kritischen Diskussion hierüber wichtige Impulse für die Frage ausgehen, welche Ziele und Inhalte eine zeitgemäße schulische Bildung im Allgemeinen wie auch in den einzelnen Fächern ausmachen. Die folgenden Überlegungen setzen sich bewusst nicht mit der – gleichwohl höchst diskussionswürdigen – Frage auseinander, was „Standardisierung“ (im Sinne der KMK-„Bildungsstandards“) als solche und in den verschiedenen diskutierten Formen für den Geschichtsunterricht in seiner fachspezifischen Besonderheit bedeuten könne und wie dies zu bewerten sei. Vielmehr wird in dieser Phase einer Neuorientierung, die regelmäßig auf Herausforderungen durch Globalisierung und eine globale Konkurrenz von „Wissensgesellschaften“ Bezug nimmt,³ gefragt, ob und wie gegebenenfalls das traditionelle Fachcurriculum für welt- und globalgeschichtliche Perspektiven zu öffnen sei. Denn falls man in Zukunft tatsächlich übergreifende Standards für den Geschichtsunterricht einführen sollte, werden jene Lerninhalte und -ziele, die erst einmal in Kerncurricula festgeschrieben sind und gegebenenfalls auch evaluiert werden, im Vergleich zu anderen Lehrplaninhalten eine Aufwertung und Stärkung erfahren. Das „teaching for the test“, für jenen „Test“, an dem man die Qualität des Unterrichts und damit von Lehrerin und Lehrer ablesen will, erzeugt erfahrungsgemäß eine eigene Dynamik.

Nun ist der deutsche Geschichtsunterricht schon längst nicht mehr rein nationalhistorisch konzipiert, sondern bezieht – freilich in schwer feststellbarem Umfang und Zuschnitt – Themen der außereuropäischen Geschichte ein, im exemplarischen Verfahren etwa oder im Kontext von „Eine Welt“, „Dritte Welt“ oder dem „interkulturellen Lernen im Geschichtsunterricht“. „Globale Themen“ findet man darüber hinaus auch bei der Umweltgeschichte, auch wenn dies alles zusammen noch keine genuine welt- und globalgeschichtliche Perspek-

tivierung des Bildungsganges bedeutet. Es wird wesentlich auch von der weiteren Entwicklung deutscher „Kompetenzstandards“ und „Kerncurricula“ abhängen, ob diese transnationalen Ansätze im Geschichtsunterricht erhalten bleiben, gestärkt oder gar zu einer welt- und globalgeschichtlichen Perspektivierung fortentwickelt werden. Hierbei zeigt jedoch das „Vorreitermodell“ der „Standard“-Entwicklung, der baden-württembergische „Bildungsplan 2004“, der immerhin den gesamten Lehrplan der 10. gymnasialen Jahrgangsstufe der europäischen Geschichte (in Längsschnitten) widmet, sehr große Zurückhaltung, obgleich das Vorwort, das Hartmut von Hentig diesem Regelwerk mit auf den Weg gegeben hat, anderes vermuten ließe. So heißt es hier: „Es entstehen größere Regelungseinheiten – Europa, die Vereinten Nationen, die Ökumene, international tätige Nicht-Regierungs-Organisationen (NGO's) und multinationale Konzerne –, in die man nicht hineingewachsen ist, sondern zu denen sich eine Loyalität erst bilden muss; die Heterogenität der in ihnen lebenden Bevölkerung, die Wanderungsbewegungen, das soziale Gefälle nehmen zu. Darum wird etwa das Lernen von fremden Sprachen und das Verstehen fremder Lebensformen für den Einzelnen und die jeweilige Gesellschaft überaus wichtig.“⁴

I „Global denken“ – auch im Geschichtsunterricht?

Auch die folgenden Überlegungen zu welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht knüpfen an jene Prozesse und Erfahrungen an, die inzwischen allgemein mit dem Schlagwort „Globalisierung“ bezeichnet werden. Gemeint ist damit in weitestem Sinne eine sich beschleunigende weltumspannende Verdichtung von wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Zusammenhängen, Wechselwirkungen und Abhängigkeiten, der viele Zeitgenossen unabhängig davon, ob dies historisch gerechtfertigt ist oder nicht, die Qualität eines Neuen zuschreiben, das in Alltagszusammenhänge hineinwirkt und diese verändert. Dabei mögen sie die Konsum- und Medienwelt vor Augen haben – viele Produkte zeugen von einer weltweiten Arbeitsteilung oder zunehmender transkultureller Uniformität – oder an das Internet und die neuen Kommunikationssysteme denken, die Zeit und Raum in vorher nie gegebener Weise „komprimieren“. Mit Sorge wird im Allgemeinen das Verhältnis von Weltgesellschaft⁵ und Nationalstaat betrachtet, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung von Erwerbsarbeit und Sozialstaat, da dieser auf Vollbeschäftigung hin konzipiert ist und von der globalisierungsbedingten Freisetzung von Arbeitskräften in seiner Leistungsfähigkeit und damit auch in seiner Ausgleichs- und Integrationskraft überfordert wird, während gleichzeitig soziale Strukturen erodieren, was im Verlust von Familienzusammenhalt oder auch in einer zunehmenden Fragmentierung von Berufsbiographien sichtbar wird. Es zeichnet sich deutlich ab, dass im Globalisierungsprozess nicht einfach viele Nationalstaaten zu einer größeren, aber isomorphen supranationalen Struktur (wie z.B. – idealiter – die EU) zusammenwachsen, sondern neue Asymmetrien, Disparitäten und Marginalisierungen, aber auch vermehrt lokale, selbst organisierte Netzwerke entstehen werden.⁶ Im Zuge der Globalisierung durchläuft der souveräne Nationalstaat, die dominante Form der politischen Organisation der Weltgesellschaft, erhebliche Veränderungen, bleibt aber trotz schwindender Integrationskraft nach innen auf absehbare Zeit für die meisten Menschen der wichtigste institutionelle Bezugspunkt (z.B. politische Teilhabe, Bildungswesen, Daseinsvorsorge, Rechtssystem, Identität).

Jugendlichen ist das Thema „Globalisierung“ sowohl im Zusammenhang mit Internet, Konsum, Mode und Kultur als auch hinsichtlich der zukünftigen Erwerbsbiographie und des

eigenen oder an Mitschülerinnen und -schülern wahrgenommenen Migrationshintergrundes vertraut. Die partiell schwindende Steuerungskraft des souveränen Nationalstaates ist ihnen gegenwärtig, wenn sie z.B. Umweltgefährdung, etwa das „global warming“, Ausbeutung und Verknappung nicht erneuerbarer natürlicher Ressourcen, atomare Bedrohung oder die Ausbreitung von AIDS als generationspezifische „Schlüsselprobleme“ mit besonderer Aufmerksamkeit wahrnehmen. Sie sind sich im Allgemeinen bewusst, dass Umweltprobleme lokal erzeugt und auch lokal „erlitten“ werden, während das „Schlüsselproblem Umwelt“ (Klafki) die Problemlösungskapazität des einzelnen Nationalstaates übersteigt und eine globale Kooperation erfordert. Wir dürfen davon ausgehen, dass die Menschheit als imaginierte Gemeinschaft im Denken vieler Heranwachsenden nicht nur als Idee und Ideal, sondern mehr oder minder deutlich auch als reale Weltgesellschaft im Zusammenhang mit vielen konkreten, sie unmittelbar betreffenden politischen, ökonomischen und sozialen Fragen präsent ist, wobei jene „neue Dialektik von globalen und lokalen Fragen“, die Ulrich Beck „global“ nennt, sie immer wieder überfordern muss.

Die Globalisierungserfahrungen erzeugen einen lebensweltlichen Orientierungsbedarf, dem sich auch der Geschichtsunterricht stellen muss, und dies nicht nur deshalb, weil dieses Fach erklärtermaßen mit der Anbahnung von Geschichtsbewusstsein zur Förderung der lebensweltlichen Orientierungsfähigkeit beitragen will. Vielmehr erwächst eine besondere Herausforderung auch aus der engen Beziehung von Geschichtswissenschaft und -unterricht zum Nationalstaat⁷ und dessen Projekt der nationalen Integration; das Schulfach will zur Identitätsbildung und zum Aufbau von bestimmten historisch-politischen Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsdispositionen beitragen, besonders auch im Hinblick auf die neuere deutsche Nationalgeschichte im 20. Jahrhundert, aus der eine fortdauernde historische Verantwortung erwächst.

Auch wenn recht viele Staaten der Welt ihrer Schülerelite, die zur Universität strebt, – mehr oder minder in kosmopolitischer Absicht – in den Abschlussklassen zusätzlich zur Nationalgeschichte auch Weltgeschichtskurse anbieten, ist die Verbindung zwischen Nationalstaat und Geschichtsunterricht eine weltweite Gegebenheit. Man darf davon ausgehen, dass das Fach Geschichte vielerorts aus der Schule verschwinden würde, wollte es nicht mehr dazu beitragen, die geschichtliche Selbstauffassung der Nation an die junge Generation zu vermitteln. Unterschiede liegen natürlich darin, wie dieses nationale Narrativ jeweils gestaltet wird – der Erziehung zur Demokratie verpflichtet oder nicht, sozialgeschichtlich oder politikgeschichtlich orientiert, wissenschaftsgestützt oder indoktrinierend, auf Verständigung mit Nachbarn gerichtet oder in aggressiver Abgrenzung davon. Doch grundsätzlich ist der nationbezogene, auf den Aufbau einer nationalen historischen Identität gerichtete Geschichtsunterricht selbst ein globales, weltumspannendes Phänomen.

Dennoch rufen der Globalisierungsdiskurs und die aktuelle welt- und globalgeschichtliche Forschung immer klarer ins Bewusstsein, dass das typische nationalhistorische Lehrplan-Narrativ eine Reihe von geschichtlichen Themen- und Fragestellungen nicht oder nur begrenzt erfasst, die gleichwohl für die Geschichte der Menschheit, die heute eine „Weltgesellschaft“ (Stichweh) bildet, von konstitutiver Bedeutung sind. Dazu zählen beispielsweise neben der Geschichte der Migration, der Diffusion von Pflanzen, Tieren, Krankheiten, Techniken, Wertsystemen (z.B. der Menschenrechte), Religionen, sozialen und staatlichen Institutionen, der Kriegführung und militärischen Zerstörungskraft oder auch der Geschichte der Urbanisierung besonders auch das „nation building“ des 19. und 20. Jahrhunderts als höchst bedeutender, umfassender und folgenreicher Prozess der Moderne, dem auch die

Genese der Institution Geschichtsunterricht zuzurechnen ist, oder die Frage nach dem europäischen bzw. nordatlantischen „Sonderweg“, der Geschichte der Modernisierung oder der Globalisierung.

In dieser Hinsicht fällt beispielsweise auf, dass und wie sehr die uns vertrauten Lehrpläne und Schulbücher die deutsche Nationalgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts in einer nostrozentrischen⁸ Binnenperspektive darstellen, die in einer lokalen⁹ Identität verankert ist – im Sinne des „für uns bedeutend“ (z.B. als Deutsche, Europäer und Angehörige der „westlichen“¹⁰ Kultur): Die Nationalhistorie wird nicht *auch* in einen weltweiten Zusammenhang des „nation building“ eingeordnet; sie wird nicht *auch* als „Fallbeispiel“ in einer Außenperspektive konstruiert und *neben* andere Fälle gestellt; man baut kein allgemeines Konzept des globalen Trends „nation building“ auf.

Was dagegen den Aufstieg Europas zur Weltmacht und die weltweite Ausbreitung „westlicher“ Kultur betrifft, fragen die Lehrpläne und Lehrwerke zumeist nicht nachdrücklich nach den Ursachen und Bedingungen des „European Miracle“ (E. L. Jones), als ob es geradezu eine historische Selbstverständlichkeit gewesen sei, dass die „westliche“ Hemisphäre diesen Weg genommen hat. Und in der Tat – reichen unsere „westlichen“ Traditionen nicht auf die weltgeschichtlich früheste Hochkultur in Mesopotamien zurück, hat nicht „unsere“ Antike die Demokratie „erfunden“ und ein „Weltreich“ hervorgebracht, dessen Rechtskultur heute weltweit normbildend wirkt, und stammt nicht die bürgerliche Freiheit aus der europäischen Stadt? Folgt man Lehrplänen und Schulbüchern, so könnte man leicht diesen Eindruck erhalten. Viele einzelne, für sich genommen vielleicht unerhebliche Unschärfen in der Darstellung von historischen Sachverhalten können sich leicht zu einer Vorstellung verbinden, dass die europäische bzw. „westliche“ Geschichte die Geschichte sei, in der der gesamte Fortschritt der Menschheit aufgehoben ist. Hier könnte ein weltgeschichtlicher Rahmen als Korrektiv hilfreich sein.

So mag beispielsweise in Mesopotamien durchaus die früheste jener urbanen Flusskulturen entstanden sein, die später auch in Ägypten, Indien und später China aufgetreten sind, doch ist die Frage der Abfolge gewiss zweitrangig im Vergleich zu der umfassenden Bedeutung, die diese Kulturen in den verschiedenen Weltregionen und für die Geschichte der Menschheit insgesamt entfaltet haben. Indien und China waren in jener fernen Vergangenheit keine geschichtslosen Räume. Die griechische Kultur wiederum hat der Welt neben dem demokratischen Gedanken auch andere politische Theorien hinterlassen, die, man denke an Platon, gerade auch im 20. Jahrhundert sehr großen Einfluss gewannen und entsprechende Folgen zeitigten. Schließlich kann eine Geschichtskarte im Weltmaßstab auf einen Blick zeigen, dass das Römische Reich als „Weltreich“ zwar in unserem Geschichtsraum einzigartig war, nicht aber im Hinblick auf den eurasischen Kontinent: Die Dimensionen des Han-Reichs sind durchaus vergleichbar. Und eine vergleichende Stadtgeschichte zeigt zunächst, man denke an Max Weber, dass die Verhältnisse sehr kompliziert sind.

Der Geschichtsunterricht benötigt welt- und globalgeschichtliche Perspektiven, um jenen Inhalts- und Bewertungstendenzen („bias“) entgegenzusteuern, die *unvermeidlich* mit einem nostrozentrischen Narrativ verbunden sind, das die unterrichtlichen Themen und Fragestellungen primär aus ihrer lokalen, identitätsbezogenen Bedeutung – für „uns“ – ableitet und sehr viele Unterrichtsthemen mit einer zweifachen Funktion belegt. Diese Doppelung zieht wiederum unnötige Missverständnisse auf Schülerseite nach sich, wenn man nicht mithilfe welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven gegensteuert. Ein Beispiel soll das Problem verdeutlichen. Wenn unsere Schulbücher und Lehrpläne für das Thema „Frühe Hochkultu-

ren“ das Beispiel Mesopotamien oder Ägypten auswählen, geschieht dies aus dem didaktisch nahe liegenden Grund, dass man die zentralen Funktionszusammenhänge, die auch am indischen oder chinesischen Beispiel aufgezeigt werden könnten, anhand jenes Beispiels entwickelt, das für „unsere“ Kultur historisch bedeutsam wurde. Wenn man aber das indische und chinesische Beispiel gar nicht erwähnt, können die Schülerinnen und Schüler auch die Beispieldimension des Gegenstandes nicht erkennen und leicht den Eindruck gewinnen, dass die „Erfindung“ jener menschheitsgeschichtlich höchst bedeutsamen Einrichtungen, wie z.B. Schrift, Zahlensysteme, Kalender, organisierte Religion, Staatsbildung, Bürokratie oder arbeitsteilige Spezialisierung, nicht *auch*, sondern *allein* und *maßgeblich* mit „unserer“ Kultur verbunden sei. „Gab es Vergleichbares nur hier?“, diese Frage und ein Blick auf eine geschichtliche Weltkarte würden genügen, um das bedeutungsentscheidende „Auch“ fest im Wahrnehmungshorizont der Lernenden zu verankern.

Ein solches Korrektiv ist bei allen Unterrichtsthemen dringend geboten, die explizit mit der Assoziation „Einzigartigkeit“ verknüpft sind oder von den Lernenden – z.B. wegen des fehlenden weltgeschichtlichen Vergleichsrahmens – stillschweigend so eingeordnet werden könnten. Viele irrige (es gibt auch richtige) Annahmen zur „weltgeschichtlichen Bedeutung“ oder „Einzigartigkeit“ geschichtlicher Sachverhalte beruhen schlichtweg auf Unwissenheit – besonders auch auf Ahnungslosigkeit hinsichtlich des eigenen Nicht-Wissens. Die Lernenden benötigen den Umgang mit welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven und den Blick auf große Zusammenhänge bereits für die grundlegende Einsicht, dass man über Europa hinausblicken muss, wenn man beurteilen will, was an „unserer“ europäischen oder „westlichen“ Geschichte oder Kultur nun tatsächlich „einzigartig“ oder eher „typisch“, jedoch nicht wirklich „einzigartig“ ist. Ferner gilt es zu bedenken, dass das vermutlich eher weit verbreitete Geschichtsbild, demzufolge ein dynamisches Europa inmitten einer lethargischen Welt für humanen Fortschritt gesorgt habe, gewiss nicht explizit gelehrt werden muss; vielmehr stellen sich Denkmuster nach dem Motto „the West and the Rest“ leicht von selbst ein, wenn der Unterricht kein weltgeschichtliches Rahmenkonzept aufbaut. Denn die Lernenden – und gewiss nicht sie allein – neigen dazu, das, was unkommentiert und somit geradezu selbstverständlich ausgeblendet wird, für historisch unerheblich zu halten. Sie laufen damit Gefahr, die historischen Erfahrungen einer bestimmten (Makro-)Region, die zugleich die „ihre“ ist, und Wert- und Urteilsmaßstäbe zu verabsolutieren, die in einem bestimmten Geschichtszusammenhang verankert sind. Solche eurozentrischen Fehleinschätzungen aber hindern sie daran, die historische Bedeutung und die geschichtlichen Leistungen Europas und der „westlichen“ Kultur angemessen würdigen zu können.

Der Vorschlag, die *Korrektivfunktion* von welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven im Geschichtsunterricht zu nutzen, bedeutet keineswegs eine radikale Kritik des nationalhistorischen Narrativs. Es geht auch nicht darum, die zentrale Stellung und Bedeutung der nationalen, europäischen und „westlichen“ Geschichte in unseren Lehrplänen zu mindern, zu kritisieren oder mit einem generellen „Eurozentrismus“-Verdacht zu belegen. Nicht zuletzt ist doch auch die Globalisierung dominant „westlich“ geprägt und „findet“ wesentlich innerhalb von Nationalstaaten (bzw. der europäischen Gemeinschaft) „statt“. Auch die Zentrierung auf einen, in unserem Falle deutschen, europäischen und „westlichen“ Identitätsstandpunkt ist nicht das Problem, da jede Identität „zentriert“ und ein Geschichtsunterricht ohne reflexiven Identitätsbezug weder denkbar noch sinnvoll ist. Vielmehr geht es ganz einfach darum, die „Menschheit“ (bzw. die globale Systemebene bzw. die „Eine Welt“) nicht aus dem Gefüge der nostrozentrischer Bedeutungsschichten auszuschließen, das der Unterricht aufbaut, zumal

jede explizite oder implizite Zuschreibung von historischer „Einzigartigkeit“ und alle Hinweise auf „weltgeschichtliche Bedeutung“ auf eine Weltebene anspielen. Die gezielte und systematische Einbeziehung einer übergeordneten Systemebene bietet den Schülerinnen und Schülern von einem übergeordneten Standpunkt aus eine Außenperspektive auf das Narrativ der nostrozentrischen „Geschichte“, die den Hauptinhalt ihres Unterrichts bildet, und gibt ihnen mithilfe eines Kontrastes zur Binnenperspektive die Chance, den Zuschnitt und die perspektivische Zentrierung jener „Geschichte“ wahrzunehmen, die sie oft für *die* Geschichte schlechthin halten (müssen).

Die potenzielle Leistungsfähigkeit einer welt- und globalgeschichtlicher Perspektivierung liegt ferner darin, den Schülerinnen und Schülern rudimentäres Orientierungswissen und einfache Rahmenkonzepte auf einer Ebene zu vermitteln, die die Inhaltsstruktur des gegebenen Lehrplan- Narrativs übergreifend einschließt. Die Lernenden benötigen den Horizont dieser Denk- und Wissensebene nicht nur für die Einsicht in die Begrenztheit und Zentrierung der Geschichtszusammenhänge, mit denen sie sich im Unterricht beschäftigen, sondern auch dafür, um die konkreten Sachverhalte möglichst sinnvoll einordnen, miteinander in Beziehung setzen und ihnen anschlussfähige Bedeutungen zuweisen zu können.

So lassen beispielsweise die Lehrpläne und Schulbücher zumeist auf die „frühe Hochkultur“ (zumeist Ägypten) ganz unvermittelt die griechische Antike folgen. Dies mag aus der nostrozentrischen Perspektive des Lehrplangefüges Sinn machen, weil sie das auswählt, was für „uns“ bedeutsam ist. Für die Schülerinnen und Schüler aber müssen die beiden einzelnen Themenkomplexe wie „Container“ erscheinen, die, jeder separat mit einem Inhalt gefüllt, mit vielen anderen zu einem langen Zug aneinander gekoppelt sind, der auf die europäische und deutsche Geschichte zufährt. „Nachdem die Menschen aufgehört haben, Affen zu sein, wurden sie Ägypter“, verkündet eine Schülerstilblüte im Internet. In der Tat, „koppelt“ man das Thema „antikes Griechenland“ in der angedeuteten Weise an das Thema „frühe Hochkultur“ an, so blendet man aus, dass sich jenes Griechenland geradezu in einer anderen historischen „Welt“ befunden hat als die „Flusskultur“. Die Makroperspektive, zu der das ägyptische Beispiel angesetzt hat, wird abgebrochen, indem den Lernenden beispielsweise nicht verdeutlicht wird, dass die städtischen Kulturen, denen sie mit Athen und Sparta begegnen, längst nicht mehr auf besonders fruchtbare Flussebenen angewiesen waren oder dass sich in bestimmten Regionen der Welt, zu denen auch die Ägäis zählte, der geschichtliche Wandel immer mehr beschleunigt hat, wozu weiträumige Austausch- und Transferbeziehungen ebenso beigetragen haben wie die auf schriftliche Überlieferung gestützte Wissensakkumulation – Entwicklungen in großem Maßstab, von denen nicht nur die damalige griechische und hellenistische Kultur profitieren konnte, sondern auch wir Späteren noch betroffen sind. Denn ohne Schriftlichkeit und urbane Zivilisation, ohne weiträumige Kontakt- und Austauschbeziehungen (z. B. auch die arabisch-islamisch vermittelten) wäre die uns vertraute, von uns so hochgeschätzte Überlieferung nicht zu uns gelangt und die „westliche“ Kultur hätte, wenn sie denn überhaupt so bestünde, andere Grundlagen.

Eine welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung kann die Lernenden darin fördern, konkrete historische Phänomene in größere Zusammenhänge einzuordnen; man könnte hier von einer *Orientierungs- und Kontextualisierungsfunktion* sprechen. Wie hart unsere Lehrplan- und Schulbuch-Narrative teilweise die Schnitte um die zur Debatte stehenden Themenkomplexe setzen, indem sie Kontexte radikal ausblenden, zeigt immer wieder die Darstellung des antiken Griechenlands. Dieses taucht nicht nur unvermittelt nach den „Flusskulturen“ auf, sondern scheint ohne wesentliche Verbindung mit irgendeiner umgebenden Welt existiert zu

haben. Trotz Perserkriegen, Alexanderreich und Hellenismus gewinnt keine „Welt“ im Sinne einer Systemumwelt klare Konturen; zumeist wird nicht einmal das Konzept einer „Mittelmeer-Region“ und der Verflechtung asiatischer, nordafrikanischer und europäischer Kontakte (in einem weiten Sinne) aufgebaut. Mit einer solchen Isolierung „unserer Griechen“ wird sehr wirkungsvoll die historisch jedoch wenig hilfreiche Vorstellung suggeriert, die „Einzigartigkeit“ der griechischen Kultur sei völlig autonom aus dem „Wesen“ der Griechen hervorgegangen. Ebenso wie die Rekonstruktionszeichnungen der Schulbücher die griechischen Tempel fast noch immer in Weiß darstellen, steht auch das „Schulbuch-Griechenland“ völlig „rein“ da, als ob jede weitere Einordnung in übergreifende Zusammenhänge dessen Exzellenz, die „wir“ zu den Grundlagen „unserer“ „westlichen“ Kultur rechnen, schmälern würde.

Von Seiten der Lehrenden wird oft unterschätzt, wie uneinheitlich der Zuschnitt der Themen ist, denen die Lernenden in der chronologischen und damit scheinbar wohlgeordneten Abfolge begegnen. So kann man sich kaum eine größere Uneinheitlichkeit im Zuschnitt der geschichtlichen Gegenstände denken, als man sie beispielsweise in einem Lehrplankapitel vorfindet, das für Neulinge im Fach Geschichte (Realschule, 6. Jahrgangsstufe) den Themenbereich „Lebens- und Wirtschaftsformen in der Vergangenheit“¹¹ vorsieht. Darin schließen die „Römer in Süddeutschland“ unmittelbar an die Neolithische Revolution („Leben in der Frühzeit“) an; ihnen folgt die „Ständegesellschaft im Mittelalter“. Dieser Grad an Dekontextualisierung, der übrigens an das „disembedding“¹² sozialer Vollzüge erinnert, das in der Globalisierungstheorie von Anthony Giddens eine zentrale Rolle spielt,¹³ verweist die Lernenden darauf, jedes Thema für sich zu nehmen – und auch bald wieder zu vergessen, weil sie keine übergreifenden Begriffsstrukturen aufbauen können, die ihnen zuerst die Zuordnung und dann das Behalten erleichtern würden. Damit wird das ohnehin schwache Historizitätsbewusstsein der Lernenden weiter ausgedünnt. Denn die Fähigkeit, Kontinuität und Wandel zu erkennen und aufeinander zu beziehen, impliziert einen Vergleich, der wiederum Vergleichbarkeit voraussetzt. Will man einen Epochen übergreifenden geschichtlichen Wandel von „Lebens- und Wirtschaftsformen“ erarbeiten, zielt dies auf einen typologisch orientierten Vergleich. Wie gehen dann die Größen Menschheitsperspektive, Süddeutschland und Christianitas zusammen? Das kann nur um den Preis gelingen, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, selbst nicht genau hinzusehen.

Indem der Globalisierungsdiskurs und die moderne welt- und globalgeschichtliche Forschung uns für weltgeschichtliche Zusammenhänge sensibilisieren, lenken sie zugleich unsere Aufmerksamkeit auf strukturelle Merkmale des nostrozentrischen Lehrplan-Narrativs. Dabei fällt der Blick beispielsweise auch darauf, wie selbstverständlich Lehrpläne und Schulbücher „Geschichte“ mit Territorialität und Sesshaftigkeit identifizieren und suggerieren, nur sesshafte Gesellschaften hätten den geschichtlichen Prozess getragen.¹⁴ Nomadische Gesellschaften werden für gewöhnlich ganz aus dem Narrativ ausgeblendet, während „Migrationsvorkommnisse“ (in einem sehr weiten Sinn) als Einzelereignisse erscheinen, und beide nicht als integrale Faktoren der geschichtlichen Entwicklung auf diesem Planeten aufgefasst werden. Dabei geht es gewiss nicht darum, dass der Geschichtsunterricht die Geschichte aller nomadischen Kulturen oder sämtliche migrationsgeschichtliche Aspekte bei der Darstellung historischer Gesellschaften thematisieren soll. Entscheidend ist vielmehr, dass ein weltgeschichtliches Rahmenkonzept fehlt, welches den Schülerinnen und Schülern die konstitutive Bedeutung von transregionalen und -kulturellen Kontakten und Austauschbeziehungen für den historischen Prozess im Allgemeinen verdeutlicht und dabei sowohl Nomaden als auch Migranten einschließt. Dieses Defizit ist besonders auch im Hinblick auf

den interkulturellen Geschichtsunterricht¹⁵ zu beklagen, weil die Erfahrung von Migration stark in unseren Klassenzimmern präsent ist. Steht Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht auch ein Geschichtsunterricht zu, der ihnen im Hinblick auf ihre speziellen (familien-)biographischen Erfahrungen bei der lebensweltlichen Orientierung hilft? Und leben nicht auch die Schülerinnen und Schüler mit deutschem Hintergrund in einer Weltgesellschaft, in der Migration eine größere Rolle als je zuvor spielt? Dabei ist für einen interkulturellen Geschichtsunterricht die Einbeziehung der globalen Systemebene besonders interessant, weil hier im Unterschied zu allen anderen Systemebenen (lokal, mikroregional, national, makroregional) die Differenz von (Binnen-)System und Außen- bzw. Umwelt aufgehoben ist: die Menschheit erscheint als Ganze im Blickfeld. Diese zeitlich weitläufige und räumlich unbegrenzte Perspektive kann wiederum deutlich zeigen, was der nationalhistorische Blickwinkel nicht zu erkennen vermag: Migrationsprozesse stellen *neben* Sesshaftigkeit einen „Normalfall“ dar und sind als integraler Faktor des Geschichtsprozesses anzusehen; „Geschichte“ ist nicht auf den Index „Territorialität“ beschränkt.

Die Aufhebung der System/Umwelt-Differenz auf der Welt- bzw. Menschheitsebene und das Fehlen eines „draußen“ sind auch für den Alteritätsdiskurs interessant, mit dem sich die deutsche Geschichtsdidaktik seit einigen Jahren intensiv unter dem Stichwort „Fremdverstehen“ befasst.¹⁶ Hier wird in besonderer Weise die nostrozentrische Struktur des uns vertrauten Lehrplan-Gefüges tangiert. Denn bekanntlich ist das „Fremde“ keine objektiv gegebene Größe, sondern das Resultat einer Standpunkt bezogenen Betrachtung. Es hängt jeweils von der Selbstauffassung ab, wer und was in welcher Hinsicht nicht nur als „anders“, sondern auch als „fremd“ klassifiziert wird. So zielt „Fremdverstehen“ im Geschichtsunterricht darauf, die Unterscheidungskriterien kritisch zu überprüfen, den Betrachterstandpunkt zu variieren, versuchsweise die Perspektive des „Fremden“ zu übernehmen und das „Fremde“ als „Eigenes“ zu lesen. Hier kann nun die weltgeschichtliche Perspektive zusätzliche Relationen für die kritische Überprüfung sowohl von Zuschreibungen an das „Wir“ als auch von Differenzkonstruktionen bereitstellen. Wählt man als Beispiel einen Vergleich von Christentum und Islam, so mündet dieser, führt man ihn wie gewohnt als Binnenvergleich durch, im Ergebnis in ein Set von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die man jeweils in Relation zueinander als größer oder kleiner einschätzen kann. Legen die Lernenden jedoch zusätzlich einen Weltmaßstab an und fragen sie nach der *Größenordnung* der Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Weltreligionen, können sie feststellen, dass die Unterschiede zwischen Christentum und Islam nun relativ (sehr viel) kleiner erscheinen als die Gemeinsamkeiten. Zugleich können sie mithilfe dieser zweiten Vergleichsoperation, die zweifellos für die Orientierung in einer globalen Welt sehr wichtig ist, erkennen, dass weder die „größere“, umfassendere Perspektive noch die „kleinere“ in irgendeiner Weise „richtiger“ als die andere ist, dass es aber aufschlussreich sein kann, neben der Binnenvergleichsperspektive auch die Außenperspektive zu berücksichtigen.

Jeder Konstruktion des „Fremden“ liegen Vergleichsoperationen voraus. Wenn man hierbei die Vergleichsebenen, -aspekte und -maßstäbe nicht variiert, kann der oder das „Fremde“ leicht zu einem ontologischen Konzept gerinnen, während doch kein „Fremder“ und nichts „Fremdes“ in jeder Hinsicht „fremd“ und auch nicht gleich „fremd“ ist und war, – eine Einsicht, die sich im Geschichtsunterricht gerade deshalb nicht leicht von selbst einstellt, weil unser nostrozentrisches Narrativ strukturbedingt ontologisierende und polarisierende Tendenzen hat. Dies heißt, dass die „wir“/„die anderen“-Unterschiede, die entlang der Grenzlinien von Nation, Europa und „westlicher Kultur“ konstruiert werden, oft

geradezu als objektive Tatsachen erscheinen, weil man sie nicht *auch* als relativ, z.B. in einem Weltmaßstab, wahrnimmt. Im Interesse einer klaren Profilierung der kollektiven Identität und/oder einer Integration nach innen werden ferner die Unterschiede, die zwischen dem der Wir-Gruppe und den „anderen“/„Fremden“ gesehen werden, tendenziell sowohl vergrößert als auch stärker gewichtet als die Gemeinsamkeiten. So kam der Islam in unseren Schulbüchern lange Zeit nur als das „ganz andere“, als Gefahr von „draußen“, vor.

Schließlich kann man beim Durchblättern eines Weltgeschichte-Atlas unschwer feststellen, dass nicht nur „wir“, „andere“ und „Fremde“ „unser“ Lehrplan-Narrativ bewohnen. Vielmehr besteht die größte Gruppe der Menschheit aus „Niemanden“ (Zygmunt Bauman), die nicht einmal „Fremde“ sind, weil man diese, so Bauman, immerhin so weit kennen muss, dass man deren Fremdheit feststellen kann. Bei „Niemanden“ dagegen handelt es sich um „gesichtslose[n], austauschbare[n] Figuren“¹⁷, die irgendwo am Rande der kollektiven „mental map“ existieren und – anders als die „Fremden“ – keinerlei Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Auch hierbei ist es nicht das Problem, dass der gegebene Geschichtsunterricht nicht all die „Niemande“ unserer historischen „mental map“ wenigstens in „Fremde“ verwandelt; es wäre ein absurdes Unterfangen. Er könnte aber, und darauf käme es an, mithilfe von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven die Grenzen und Begrenztheit unseres historischen „Weltbildes“ nachdrücklicher bezeichnen und eindringlicher ins Bewusstsein rufen. Somit hat die mit der genannten Perspektivierung verbundene Horizonsweiterung neben der kritisch-korrigierenden und der *begriffsstrategischen Funktion* (z.B. Bereitstellung von Rahmenkonzepten) auch eine *metakognitive* wahrzunehmen, die eine Auseinandersetzung mit der Reichweite und Begrenztheit des „Lehrplan-Wissens“ verstärkt in den Unterricht integriert. Die Reflexion der geschichtlichen Inhalte und Erarbeitungsprozesse ist selbstverständlich geschichtsdidaktisch nichts Neues, weniger vertraut ist jedoch der Schritt, das Nicht-Wissen und das Nicht-Ausgewählte in den Horizont der Diskurse einzubeziehen.

Der Vorschlag, welt- und globalgeschichtliche Perspektiven in das Lehrplangefüge zu integrieren, ist weit davon entfernt, für diese so etwas wie einen Primat zu beanspruchen: Selbstverständlich ist die welt- und globalgeschichtliche Perspektive nicht per se „wahr“, gehaltvoller oder aufklärender als irgendeine andere: Nur fehlen sollte sie ebenso wenig wie die Einsicht, dass eine Perspektive nicht deshalb eine besondere Gültigkeit beanspruchen kann, weil sie nostrozentrisch ist oder weil sie lokale, nationale, europäische usw. Themen auf genau der Systemebene untersucht oder aus der Perspektive betrachtet, die dem angesprochenen Kollektiv entspricht (z.B. das Lokale in lokalhistorischer, das Nationale in nationalhistorischer Perspektive usw.). Vielmehr kann man Lokales zumeist auch in globaler Hinsicht und Globales aus lokaler Perspektive analysieren; so ist es beispielsweise möglich, den 1. Weltkrieg auch lokal oder global zu betrachten. Wenn dieses Thema in unserem Lehrplan-Narrativ dominant nationalhistorisch behandelt wird, liegt dies daran, dass die nationalhistorische Bedeutungskonstruktion in den Vordergrund gestellt wird, indem hauptsächlich nach der Bedeutung dieses Krieges für „uns“ als Deutsche bzw. für die deutsche Geschichte hatte.

Mit einer – vermutlich oft kontrastiv wirkenden – Integration von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven in das gegebene, „lokal“ bedeutsame Narrativ kann man sowohl dessen Auswahlcharakter bzw. die gewählte Zentrierung sichtbar machen als auch Fragen anregen, wie das, was lokal identitätsrelevant ist, sich in einem globalen Zusammenhang ausmacht. Dass dies heute dringend geboten erscheint, ergibt sich aus dem Globalisierungskontext. Selbst dann, wenn man – etwa im Hinblick auf die besondere historische Verantwortung der Deutschen¹⁸ – den Geschichtsunterricht ausschließlich auf die Nationalhistorie

konzentriert sehen möchte, muss man zur Kenntnis nehmen, dass sich gerade der Nationalstaat im Zuge der Globalisierung massiv verändert. Er kann nicht mehr als jene territorial fixierte, nach außen klar sich abgrenzende, nach innen umfassend integrative souveräne Größe gedacht werden, wie er in Lehrplan-Gefügen erscheint, die Nationalhistorie ausschließlich nationalhistorisch betrachten – und weiterführende Themen, z.B. Islam oder China, als Exkurse beifügen. Kann man heute nicht mehr über den Nationalstaat sprechen, ohne *auch* die Globalisierung und Weltzusammenhänge einzubeziehen, müssen sich diese mehr oder minder neuen Erfahrungen im nationalhistorischen Geschichtsunterricht spiegeln, ebenso beispielsweise wie die geschichtliche Erfahrung der deutschen-deutschen Vereinigung. Und diese wurde bereits zum Anlass genommen, die Darstellung des deutsch-deutschen Verhältnisses neu zu konzipieren, damit der Geschichtsunterricht der veränderten Situation gerecht werden kann.¹⁹

Nicht anders verhält es sich mit „Europa“ bzw. mit der Forderung, dass doch zunächst die Förderung eines europäischen Geschichtsbewusstseins anzustreben sei, bevor man sich der „Weltgeschichte“ zuwende. Man kann die Ebenen keineswegs in dieser Weise trennen; dies zeigen gerade die neuen „Bildungsstandards“, die *auch* als Symptome des aktuellen Globalisierungsschubes gelten müssen, handelt es sich doch um Anpassungsleistungen, die die Europäische Gemeinschaft unter dem tatsächlichen oder vermeintlichen Druck einer internationalen Konkurrenz von „Wissensgesellschaften“ für unabdingbar hält. Die bekannten Stichwörter des Bologna-Prozesses – internationale Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse, Förderung der Mobilität nach und aus Europa sowie die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus in Europa durch systeminternen Anpassungsdruck – verweisen deutlich auf den Horizont einer globalen Konkurrenz und den globalen Kontext der europäischen Integration.

Schließlich kann man sich kaum ein geschichtsdidaktisch legitimierbares Konzept einer europäischen historischen Identität denken, das ausschließlich auf systeminterne, d.h. innereuropäische, Gemeinsamkeiten und Unterschiede Bezug nimmt und nicht auch fragt, ob jene Merkmale dem transregionalen Vergleich überhaupt standhalten, die man im Binnenvergleich als spezifisch europäisch erkannt zu haben glaubt. Auch wenn die wissenschaftlichen Forschungsbemühungen auf dem transeuropäisch vergleichenden Gebiet offensichtlich noch nicht sehr weit gediehen sind,²⁰ steht der Geschichtsunterricht doch jetzt schon in der Pflicht, eine europäische Selbstauffassung zu vermitteln, die nicht affirmativ, sondern argumentativ begründet ist. Hierfür benötigt man welt- und globalgeschichtliche Perspektiven. Es war immerhin die intensive Auseinandersetzung mit der Frage des „Rise of the West“ (W. McNeill), der in unserem Lehrplan-Narrativ noch immer vom Schein einer fraglosen Selbstverständlichkeit umgeben ist, die der aktuellen welt- und globalgeschichtlichen Forschung entscheidende Anstöße gegeben hat – mit Resultaten, die, so diskussionswürdig sie im Einzelnen auch sein mögen, das geschichtliche Selbstverständnis in Europa bereichern können, weil größere Zusammenhänge und breitere Kontexte sichtbar werden.

II Möglichkeiten der Integration von global- und weltgeschichtlichen Perspektiven in das gegebene Lehrplangefüge

Bisher wurde davon ausgegangen, dass man Welt- und Globalgeschichte in Form von entsprechenden Perspektivierungen in die gegebenen Geschichtslehrpläne integrieren könne. Diese Annahme soll nun präzisiert werden. Zuvor ist jedoch zu unterstreichen, dass die damit verbundene, von der weltweit etablierten Praxis²¹ abweichende Option für eine Integration

welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven in ein nationalhistorisches Curriculum hier nicht primär daraus abgeleitet wird, dass hierzulande keinerlei Aussicht auf eine Einführung von Weltgeschichte-Kursen, etwa in der gymnasialen Oberstufe, besteht. Entscheidend ist vielmehr, dass das integrative Modell die welt- und globalgeschichtliche Dimension im „wir“-bezogenen Lehrplan-Narrativ sichtbar machen und dieses umgekehrt auch mit weltgeschichtlichen Perspektiven erweitern, verknüpfen und/oder kontrastieren kann. Dieser wechselseitige Bezug entspricht wohl am besten jenen komplexen Herausforderungen, die mit den global-lokalen Strukturen der globalisierten Weltgesellschaft verbunden und stets in einer lokal begrenzten Lebenswelt zu bewältigen sind. Nicht zuletzt sind dem integrativen Modell auch die Denkkoperationen von Zentrierung/Dezentrierung und ein Perspektivenwechsel eingeschrieben, der die verschiedenen Systemebenen vom Lokalen bis hin zum Globalen „vertikal“ überschreitet und kontrastiert. Beide Denkleistungen bzw. idealiter-gewohnheiten repräsentieren Kompetenzen, die nicht nur für das historische Denken im Speziellen, sondern auch für viele andere Lebenszusammenhänge bedeutsam sind.

Werden hingegen Welt- und Nationalgeschichte in getrennten Kursen additiv nebeneinander gestellt, schwächt dies die reflexive Durchdringung von „Wir“- und „Nicht-wir“-Narrativ weitestgehend ab. Dies gilt der Tendenz nach auch für die modernen US-amerikanischen Kurskonzepte einer „globally conceptualized“²² world history“, die zwar den Weltgeschichte-Unterricht neu konzipieren, aber *neben* traditionell verfahrenen „national history“-Kursen platziert sind. Dabei verflüchtigen sich weitgehend jene Korrespondenzen und Reibungen der Perspektiven, die die Lernenden herausfordern würden, die „eigene“ Nationalgeschichte *auch* in anderem Licht wahrzunehmen.

Dennoch kann die Struktur jener „globally conceptualized world history“-Konzepte, bei deren (Fort-)Entwicklung hoch qualifizierte Lehrkräfte mit namhaften Welt- und Globalhistorikern wie auch mit Experten für die Geschichte der verschiedenen Makroregionen der Welt zusammenarbeiten, auch einem integrativen Modell wertvolle Anregungen geben. Denn man benötigt für die Integration welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven in ein gegebenes Curriculum auch dann ein Rahmenkonzept des zu erhellenden Horizontes, wenn es sich nur um die Ergänzung und Erweiterung einer vorhandenen Struktur handelt.

„Global orientierte Weltgeschichte“ bedeutet zunächst, dass die genannten Kurskonzepte von Themen- und Fragestellungen ausgehen, die im Zuge aktueller Globalisierungserfahrungen stärker ins Zentrum der historischen Aufmerksamkeit gerückt sind. Die Kernstruktur des Narrativs besteht in einem zeitlich und räumlich weitläufigen Überblick über große, auf der Makroebene erkennbare Zusammenhänge von langfristigen, zuerst sehr langsam, später exponentiell sich beschleunigenden Prozessen der Ausweitung und Verdichtung sowohl von Herrschaftsstrukturen (z.B. Reiche) und kulturräumlichen Zusammenhängen (z.B. die islamische, chinesische oder europäische „Welt“) als auch von transregionalen und -kulturellen Kontakten und Kommunikationsstrukturen.²³ Dabei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Ebene der Betrachters, der für jeden Zeitraum den ganzen Globus ins Auge fassen kann, und der betrachteten Welt- bzw. Menschheitsgeschichte, in der für sehr lange Zeit die verschiedenen „Welten“ regional begrenzt und weitestgehend voneinander getrennt waren, auch wenn sie zunehmend größere und komplexere Formen entwickelten und sich z.B. auch als „Weltreich“ verstanden. Erst in der Neuzeit und besonders im Zuge der Industrialisierung beschleunigte sich die Entwicklung zu einer tatsächlich weltumspannenden Kohäsion und mündete schließlich in einen Zusammenhang von globaler Qualität.

Die einzelnen chronologisch angeordneten Epochenkapitel jener „globally conceptuali-

zed“-Curricula gehen immer auch auf die Größe, Reichweite, Komplexität und Zentralisierung der Gesellschaften und Herrschaftsstrukturen sowie den Grad der Kohäsion zwischen den Makroregionen ein, wie sie in der Makroperspektive sichtbar werden. Auch der „europäische Sonderweg“ bzw. die europäische Hegemonie und die (De-)Kolonialisierung, das weltweite „nation building“ und die Globalisierung gehören in dieses Feld.

Was nun die historischen Voraussetzungen für die langfristigen Prozesse der Verdichtung, Verflechtung und Vernetzung von Strukturen der Organisation und des Kontakts betrifft, die freilich nicht als lineare oder automatische Entwicklung zu denken sind, kommen Entwicklungsprozesse in Bereichen hinzu, die man in einem sehr weitläufigen Sinn unter dem Begriff einer menscheitsgeschichtlichen Entwicklung der technologischen Kapazitäten zusammenfassen könnte. Hierzu zählen beispielsweise die Möglichkeiten der Wissensgenerierung, -speicherung und -kommunikation (auch der sprachlichen Verständigung in transregionalen Kommunikationsprozessen), der Mobilität und des Transports, der Energiegewinnung, Umweltbeherrschung und Produktivität oder der Organisation von Arbeit und Herrschaft. Auch langfristige demographische Entwicklungen und klimatischer Wandel werden hier berücksichtigt. Dabei machen die genannten „world history“-Kurskonzepte sowohl für jeden Epochenabschnitt als auch Epochen übergreifend die überaus engen Wechselwirkungsbeziehungen deutlich, die zwischen der Entwicklung von zunehmend größeren und komplexeren Organisationsstrukturen (z.B. zentralisierte Herrschaftsstrukturen, kulturräumliche Integration) mit ihren Zentren und Peripherien, zunehmend weitläufigeren und dichteren transregionalen Kontakten und Austauschbeziehungen, bei denen nicht nur Landverbindungen, sondern auch die Ozeane eine bedeutende Rolle spielen, und der Entwicklung der technologischen Kapazitäten bestehen. Ein wichtiger Faktor historischen Wandels ist beispielsweise Kulturtransfer bzw. -import, der seinerseits sowohl mit der Entstehung großer Herrschaftsbereiche als auch mit transregionalen Kontakten zusammenhängt, diese wiederum sind an technologische Kapazitäten gebunden usw.

In diese zeitlich wie räumlich umfassenden Strukturen einer Weltgeschichte, die auf der Makroebene die graduell zunehmende transregionale Vernetzung historischer Gesellschaften zeigt, werden speziellere Themen eingeordnet, die ebenfalls historische Erfahrungen repräsentieren, die überregional geteilt oder weltweit bedeutsam wurden, auch wenn sie als lokale wahrgenommen wurden. Hierzu zählen neben den beim Stichwort „Technologien“ erwähnten Aspekten z.B. auch Themenkomplexe wie die Ausbreitung der Weltreligionen, Migration, Familien- und Geschlechterstrukturen, erzwungene Arbeit (z.B. Sklaverei), Urbanisierung und städtische Zentren, Entdeckungsreisen und Expansionen, die Zerstörungskraft von Waffen oder Epidemien. Gerade weil diese Phänomene, Institutionen, Strukturen oder Prozesse weltweit historisch bedeutsam waren, können sie auch in nationalhistorischen Narrativen vorkommen – doch zumeist eben nicht in jenem übergreifenden Zusammenhang, wie er in der Makroperspektive sichtbar wird. Wenn Schulbücher etwa das Wüten der Pest im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation erwähnen, geben sie meist keinen Ausblick darauf, in welcher kurzen Zeit diese Epidemie von China nach Skandinavien gelangte und was dies über den Zusammenhang der „Welten“ auf dem eurasischen Kontinent aussagt.

Da selbstverständlich auch Weltgeschichte lokal stattfindet, arbeiten die hier angesprochenen Kurskonzepte mit „lokalen Themen“, wofür sie den geschichtlichen Raum in Makroregionen gliedern und dabei tendenziell eher große oder sehr einflussreiche historische Gesellschaften bevorzugen, die jedoch immer in das genannte Rahmenkonzept (Herrschaftsstrukturen, Kulturräume, transregionale Kontakte, technologische Entwicklung, grundle-

gender historischer Wandel) eingeordnet werden. Ein Beispiel mag dies in Umrissen verdeutlichen. Da die US-amerikanischen „national history“-Kurse mehr oder minder erst im 17. Jahrhundert einsetzen, sind die Themen der antiken und mittelalterlichen Geschichte in der „Weltgeschichte“ untergebracht. Im Internet kann man sich ein Bild davon verschaffen, wie beispielsweise die „National Standards for World History“ geschichtliche Gegenstände, die auch in unseren Lehrplänen vorkommen, im Rahmen einer „globally conceptualized world history“-Konzeption modellieren.²⁴ So findet man dort beispielsweise das Karolingische Reich in einem Kapitel „Ausweitung der Regionen von Austausch, Begegnung und Herausforderung, 300 bis 1000 n. Chr.“²⁵, das im Bezug auf unser Thema vom Zusammenbruch der antiken „Weltreiche“ im Osten und Westen des eurasischen Kontinents und von technologischen Veränderungen (z.B. Schifffahrt) ausgeht, die Einfluss auf die Ausweitung transregionaler Netze hatten. Das Frankenreich wird nun in ein Rahmenkonzept eingebettet, das *unter anderem* hervorhebt, dass in diesem von vielfältigen Destabilisierungsprozessen geprägten Zeitraum vor allem große Religionen – Christentum, Buddhismus, Hinduismus und auch der neu entstehende Islam – weit über ihre Ursprungsgebiete hinaus sich ausbreiteten und dabei transregional integrierend und stabilisierend, aber auch abgrenzend wirkten und die Welt bis heute nachhaltig zu prägen begannen. Das Frankenreich wird zusammen mit der arabisch-islamischen Welt und dem chinesischen Tangreich als eine der sich neu herausbildenden Strukturen auf dem eurasisch-nordafrikanischen Kontinent eingeordnet und dahin gehend charakterisiert, dass es mit der Übernahme christlicher und lateinischer Traditionen die Grundlagen des heutigen Europas legte, das regionale Zentrum der historischen Entwicklung vom bislang dominanten, mit Asien und Afrika verbundenen Mittelmeerraum nach Norden und Westen verschob und dabei neue Abgrenzungen zwischen römisch-westlicher und byzantinisch-östlicher Christenheit einführte; die Christianitas war als religiös-kulturelle „Welt“ nicht mit der „Welt“ deckungsgleich, die sich rudimentär als europäisch zu verstehen begann. Neben den großräumigen Stabilisierungs- und Integrationstendenzen (Reichsbildung, Religionen) zeigt die Makroperspektive jedoch auch weitläufige aggressive Expansionsbewegungen nomadischer Völker, die sich im Inneren des eurasischen Kontinents nach Osten, Westen und Süden ausbreiteten, wo sich jedoch erst in späteren Jahrhunderten und auch nur für recht kurze Zeit mit der Pax Mongolica erstmals eine übergreifende Herrschaftsstruktur etablieren konnte, die von der chinesischen Grenze sehr weit nach Westen reichte.

Anstöße, die sich aus den „globally conceptualized world history“-Konzepten für das hier anvisierte integrative Modell gewinnen lassen, ergeben sich in zweierlei Hinsicht. Der Geschichtsunterricht kann zum einen in Abständen, aber doch systematisch eine Makroperspektive aufbauen, in der große Herrschaftsstrukturen, Kulturräume und transregionale Zusammenhänge mit ihren Entwicklungstendenzen (z.B. Expansion, Zerfall) sichtbar werden. Dies dient sowohl einem allgemeinen Überblick auf Weltebene, der Asien, Afrika und die beiden Amerikas nicht ausschließt, als auch der Situierung der lehrplanmäßig anstehenden Themenkomplexe in einem Makrozusammenhang sowie schließlich dem diachronen Vergleich im Hinblick auf Kontinuität und Wandel in großem Maßstab. Zum anderen aber kann man jeweils von bestimmten Themenaspekten im Lehrplan ausgehen, die mit übergreifenden historischen Konzepten bzw. Ereignissen, Prozessen und Strukturen verbunden sind (z.B. Migration, Bildung von Stadtkulturen, Epidemien wie die Pest, Diffusion von Kulturpflanzen, Zuchtieren, Anbau- und Produktionstechniken, Sklaverei, „nation building“, um nur eine kleine Auswahl zu nennen), und diese in einem Makrozusammenhang darstellen, der sich

sowohl auf den Aspekt der weltweiten Aus- bzw. Verbreitung als auch den Aspekt der welt- oder menscheitsgeschichtlichen Bedeutung bezieht. Bei vielen der langfristig höchst bedeutenden Entwicklungen, die man als geteilte Erfahrungen der Menschheit bezeichnen könnte, handelt es sich um Muster von Kontinuität und Wandel „à la longue durée“, die im Zuge der Globalisierung zunehmend stärker Beachtung finden und doch häufig in den nationalhistorischen Curricula nicht oder nur fragmentarisch berücksichtigt werden, weil sie für die anstehenden Themen- und Fragestellungen nicht spezifisch genug sind. Besonders Sachverhalte der „longue durée“, aber auch andere übergreifende Zusammenhänge fallen bei der nationalhistorischen Sinnkonstruktion leicht durch das Raster der Binnenperspektive.

Ein Rahmenkonzept mit einem weitläufigen, räumlich umfassenden, aber doch inhaltlich bestimmten geschichtlichen Horizont der beschriebenen Art, das begleitend und ergänzend aufgebaut wird, bildet die entscheidende Größe für die Integration welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven in den gegebenen nationalhistorisch zentrierten Unterricht. Im Zentrum steht dabei die *Makroperspektive*, d.h. die „Weltgeschichte“, wie sie in diesem, die gegebenen Perspektiven ergänzenden Blickwinkel sichtbar wird. Des Weiteren werden wie bisher auch Exkurse mit mehr oder minder (makro-)regionalgeschichtlichem Zuschnitt (z.B. Themen der chinesischen oder japanischen Geschichte oder Themen im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern) zur welt- und globalgeschichtlichen Horizonterweiterung beitragen. Doch entscheidend ist, gerade auch für solche Exkurse, die oft völlig isoliert im Geschichtsraum des Narrativs „herumstehen“, dass ein übergreifendes Rahmenkonzept auf der Makroebene aufgebaut wird, das es erlaubt, sowohl die „eigene“ Geschichte als auch beispielsweise die Geschichte einzelner außereuropäischer Gesellschaften in einen größeren Zusammenhang zu integrieren. Auch lokale Ereignisse und Prozesse, denen man eine „weltgeschichtliche Bedeutung“ zuschreibt, sollen in diesem Rahmenkonzept tatsächlich als „weltgeschichtliche“ verankert werden.²⁶

Im Folgenden werden nun mit der „Makroperspektive im Weltmaßstab“, dem „Perspektivenwechsel“ und der „Vergleichsorientierung“ drei zentrale Elemente eines Geschichtsunterrichts angesprochen, mit denen man welt- und globalgeschichtliche Perspektiven in das gegebene Lehrplan-Narrativ integrieren kann. Was hingegen die Frage der konkreten geschichtlichen Inhalte („Stoffe“) anbelangt, stehen selbstverständlich weiterhin die gewohnten Themenkomplexe im Zentrum; sie werden jedoch fallweise in das übergeordnete Rahmenkonzept eingeordnet, wie man dieses beispielsweise mit dem Thema „Frankenreich“ tun könnte, oder auch, erweiternd, in einer „weltgeschichtlichen“ Dimension angesprochen, wie man eben die Christianisierung des Frankenreiches *auch* als Teil *und* Beispiel des Ausbreitungsprozesses von Weltreligionen darstellen oder „Sklaverie“ nicht nur auf den transatlantischen Dreieckshandel beziehen kann. Wollte man die „Folgekosten“ im Bezug auf den zu behandelnden „Stoff“ abschätzen, so handelt es sich weniger um eine neue „Stofffülle“, weil keinesfalls an eine Addition von möglichst vielen außereuropäischen Regionalgeschichten gedacht ist, sondern vielmehr um neu hinzukommende Verarbeitungsmodalitäten, für die freilich begriffliche Konzepte eingeführt werden müssen. Wenn man aber beispielsweise daran denkt, den Lernenden zu vermitteln, wie tief greifend die Umwälzungen der Moderne waren, kann man ohne großen zusätzlichen „Stoffaufwand“ ein Makrokonzept aufbauen, das die Neolithische und Industrielle Revolution als menscheitsgeschichtliche Zäsuren vergleicht. Die Schülerinnen und Schüler können dann erkennen, wie viele Parameter des Alltagslebens, die selten explizit erwähnt werden, Phänomene der „longue durée“ waren, die erst im 19. Jahrhundert im Zuge der Industrialisierung tief greifende Veränderungen erfuhren

(z.B. verfügbare Energien, Geschwindigkeit, Kommunikations-, Mobilitäts- und Produktionsmöglichkeiten bzw. -kapazitäten).

Die zentralen geschichtsdidaktischen Funktionen der Einführung eines Rahmenkonzepts und der „globalen“ Erweiterung bestimmter Themen liegen vornehmlich in der Strukturierung von Themenkomplexen und deren Zusammenhang einschließlich der Stärkung von Kohärenz, der Vermittlung von Orientierungswissen für die Kontextualisierung von Themenkomplexen mit begrenztem Zuschnitt und einer Perspektivierung, die die Begrenztheit und Zentrierung des leitenden Narrativs und dessen Zeitkonzept bewusst macht. Auf einer allgemeineren Ebene lassen sich diese Funktionsaspekte dahingehend zusammenfassen, dass sie für das gewohnte Narrativ eine Orientierungsfunktion, eine Korrektivfunktion und eine metakognitive Funktion wahrnehmen können.

Die Makroperspektive im Weltmaßstab

Da die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des gegebenen Curriculums vorzugsweise an Themenkomplexen mit begrenzter Reichweite arbeiten, sollen sie daran gewöhnt werden, sich einen Überblick in größtmöglicher räumlicher Reichweite zu verschaffen. Dies kann sehr gut mithilfe geeigneter Geschichtskarten im Weltmaßstab geschehen, wie man sie beispielsweise im Historischen Weltatlas von Dumont²⁷ findet, den Jeremy Black herausgegeben hat. Sie bieten den Lernenden umfassende Orientierungshorizonte und regen sie auch zu diachronen Vergleichen von Kontinuität und Veränderung in großem Zeitmaßstab und auf der Makroebene an. Außerdem können Weltkarten, die einmal nicht in der Mercator-Projektion, sondern z.B. sino- oder afrozentrisch oder auch polständig konstruiert sind, den Lernenden die Effekte und Bedeutung von Perspektive und Zentrierung/Dezentrierung gleichsam „direkt“ nahe bringen. Es gibt dafür kaum ein besseres Mittel als die Arbeit mit *unterschiedlichen* Weltkarten.

Mit „Blick auf die Weltkarte“ ist keine Stunden füllende Auseinandersetzung und erschöpfende Erschließung der Karteninhalte gemeint, sondern viel eher der Teil einer Unterrichtsstunde, die eine Unterrichtssequenz oder ein Epochenkapitel eröffnet, abschließt, wiederholt oder auch mit früheren oder nachfolgenden größeren thematischen Einheiten verknüpft. So könnte man – wie der Dumont-Atlas von Black – in bestimmten regelmäßigen Abständen Zeitpunkte auswählen (z.B. griechische Antike: 500 v. Chr., Römisches Reich: Zeitenwende und 500 n. Chr., Mittelalter: 1000 n. Chr. usw.) und diese nicht nur für einen Überblick auf der Makroebene, sondern zugleich für einen wiederholenden Rückblick nutzen, der Kontinuität und Wandel im größtmöglichen Maßstab registriert und damit auch die Kohärenz der Themenabfolge stärkt. Ferner bietet sich die Makroperspektive im Weltmaßstab auch für jene Themen an, die eine entsprechende Dimensionierung gestatten (z.B. mittelalterliche Stadt und städtische Zentren der Welt um 1000 n. Chr., deutsche Auswanderung im 19. Jahrhundert und weltweite Arbeitsmigration in diesem Zeitraum, Französische Revolution und Revolutionen im 18. und 19. Jahrhundert weltweit).

Die Einbeziehung der Makroperspektive im Weltmaßstab dient zunächst einmal der Kontextualisierung der gegebenen Themenkomplexe, wodurch Orientierungsfragen angeregt werden können wie z.B.: Welche Makroregionen sind im gegebenen Zeitraum erkennbar und in welche Makroregion ist der im Unterricht zur Debatte stehende Gegenstand einzuordnen? Liegt dieser mehr an der Peripherie oder im Zentrum der Makroregion und ist diese selbst im Weltmaßstab eher als Peripherie oder als Zentrum einzuschätzen? Wie weit erstrecken sich die für den gegebenen Themenkomplex relevanten „Umwelten“ (z.B. Kontak-

te, Handelsbeziehungen oder Interessenssphären)? Wie weit reicht der Fernwirkungsradius der im Unterricht angesprochenen Phänomene? Gibt es Anlass, in anderen Makroregionen der Welt vergleichbare Phänomene zu vermuten (z.B. andere Großreiche bzw. „Weltreiche“, die Ausbreitung anderer Weltreligionen, Städte und Zentren in anderen Makroregionen, andere Entdeckungsfahrten, die Verbreitung der Sklaverei oder weitläufige Handelsnetze oder Expansionen)? Es sollte in diesen Orientierungsphasen gezielt darum gehen, die Wahrnehmung von Makroregionen als Rahmenkonzept zu stärken, um damit die Tendenz des etablierten Narrativs zu korrigieren, weitläufigere „Systemumwelten“ mehr oder minder auszublenden, wenn man sich einem ausgewählten Thema zuwendet.

Darüber hinaus kann die Einbeziehung der Makroperspektive im Weltmaßstab ein weiteres Ziel des historischen Lernens fördern, das im globalen Zeitalter von allgemeiner, für die interkulturelle Bildung auch von besonderer Bedeutung, aber mit dem nationalhistorischen Narrativ nur begrenzt erreichbar ist. Die Präsenz der Makroperspektive im Geschichtsunterricht macht die Lernenden intensiv mit dem Gedanken vertraut, dass es zu jedem historischen Zeitpunkt tatsächlich eine Menschheit gab, die diesen Planeten gemeinsam bewohnte, wobei die einzelnen historischen Gesellschaften nur allzu oft mehr in fernräumlich wirkende Zusammenhänge eingebettet waren, als sie das selbst bewusst wahrnahmen oder wir dies zu sehen gewohnt sind, wenn wir uns auf eine einzelne dieser Gesellschaften konzentrieren. Dabei können sich die Lernenden auch immer wieder vergegenwärtigen, dass die ihnen vorliegenden Karteninformationen auf modernem Wissen beruhen, über das die dargestellten historischen Gesellschaften nicht verfügten. Diese wussten beispielsweise nichts von bestimmten Mitbewohnern auf dem Globus, entwickelten aber gleichwohl bestimmte Vorstellungen von der Menschheit als Ganzer, an denen sie sich orientierten und die man kennen und einbeziehen sollte, wenn man sich mit der Geschichte dieser Gesellschaften auseinandersetzt.²⁸ So war etwa die Erschütterung in Europa groß, als man in Amerika entdeckte, dass auf diesem Planeten menschliche Wesen lebten, die man zunächst nicht in die biblische Darstellung der Entwicklung der Menschheit einordnen konnte.

Mit einer regelmäßig erfolgenden Einbeziehung von Geschichtskarten im Weltmaßstab kann man ferner den Lernenden die Ausschnitthaftigkeit und Standortabhängigkeit des Geschichtszusammenhangs bewusst zu machen, den ihnen das Fach „Geschichte“ anbietet und der ihnen oft als „Geschichte“ schlechthin gilt, obgleich sie sich doch auf die Geschichte der „westlichen“ Kultur, Europas oder Deutschlands konzentrieren und zwar in Standort gebundener Perspektive. Wenn sie dagegen immer wieder die Geschichtsräume, mit denen sie sich befassen, in der Relation zur Makroperspektive sehen und fragen, warum man sich gerade mit dem betreffenden Ausschnitt befasst, wird auch der innere Zusammenhang des Curriculums explizit angesprochen und bewusst gemacht: „Wir“ wählen bestimmte historische Sachverhalte aus, rücken sie in den Mittelpunkt und verknüpfen sie auf eine bestimmte Weise, weil „wir“ ihnen – und dies gilt weltweit für Geschichtsunterricht – eine zentrale Bedeutung, „unsere“ geschichtliche Selbstauffassung und „unsere“ Identität zuschreiben. Am wichtigsten ist dabei die Einsicht, dass der Geschichtsunterricht, der stets nur von einem recht kleinen Teil der Menschheit handelt, den „Rest“ nicht etwa deshalb ausschließt, weil dieser keine Geschichte hat, sondern weil „wir“ dieser – im Großen und Ganzen sowie unter Absehung von weiteren Gründen – keine so zentrale Bedeutung „für uns“ zuschreiben, dass wir die knappe Unterrichtszeit dafür verwenden.

Schließlich erfüllt der regelmäßige Blick auf die Weltkarte eine wichtige Funktion für die Strukturierung des historischen Wissens, die Stärkung von Kohärenz und die metakognitive

Modellierung. Von Seiten der Lehrenden wird oft unterschätzt, wie divergent der Zuschnitt der Themen ist, denen die Lernenden in einer scheinbar wohlgeordneten Abfolge der Epochen- oder Themenkomplexe begegnen: Neben mehr typologisch orientierten Themen (z.B. „Leben auf der mittelalterlichen Burg“) stehen konkrete geschichtliche Ereignisse, Prozesse und Strukturen (z.B. „Der Weg in den Ersten Weltkrieg“); auch die Größenordnung der thematisierten Geschichtsräume wechselt häufig – und oft unkommentiert. Hier kann die Makroperspektive als feststehender größenmäßiger Bezugspunkt fungieren, mit dessen Hilfe der wechselnde Zuschnitt der anstehenden Themen- und Fragestellungen zu orten ist. Als Beispiel können der bereits erwähnte Übergang von den frühen Hochkulturen zur griechischen Antike, aber auch die Abfolge von deutscher Nationalgeschichte im 19. Jahrhundert (z.B. Weg zur Reichsgründung) und „Industrialisierung“ dienen.

Noch wichtiger ist vielleicht der Umgang mit den unterschiedlichen Rahmenkonzepten, die beim Wechsel der Systemebenen z.B. vom Nationalen zum Globalen sichtbar werden. Indem die Lernenden dasselbe Thema in unterschiedlichen Kontexten und in verschiedenen Größenordnungen wahrnehmen und wieder erkennen, – so kann z.B. das Thema „Christianisierung des Frankenreichs“ sowohl dem Komplex „Entstehung Europas“ als auch dem Komplex „Ausbreitung der Weltreligionen“ zugeordnet werden –, besteht die Chance, dass die Bedeutungskonstruktion reichhaltiger ausfällt, die Verarbeitung des Wissens an Tiefe gewinnt und der Inhalt anschlussfähiger gespeichert wird. Auch wenn m. W. noch keine empirischen Untersuchungen für das Fach Geschichte vorliegen, so darf man doch annehmen, dass die lernpsychologischen Erwartung auch hier zutrifft, dass eine Mehrfachcodierung²⁹ der Bedeutung von Lerninhalten (z.B. durch Zuordnung zu unterschiedlichen Kontexten) den Lernerfolg fördert. So könnte beispielsweise die Frage untersucht werden, wann und auf welchen Wegen ein besonders intensiver Kulturtransfer nach Europa hinein stattgefunden hat und wer dessen Träger waren. Dann könnten die Lernenden quer zur üblichen „Sortierung“ der Gegenstände das Alexanderreich mit dem arabisch-islamischen Kulturtransfer, den Kreuzzügen und der transatlantischen Expansion in eine inhaltliche Beziehung setzen. Im Hinblick auf den europäischen Weg nach „draußen“ könnten die Lernenden wiederum einen Zusammenhang entdecken zwischen den mongolischen Eroberungen (die meistens in den Schulbüchern gar keine Erwähnung finden, obgleich sie in den westlichen Ausläufern bis nach Liegnitz gereicht haben sollen!), der Pax Mongolica, die die Seidenstraße sicherte, Marco Polos Reisen, der osmanischen Expansion (mit der Eroberung Konstantinopels und der Blockierung des Landwegs nach „Indien“) und der ersten Expedition des Kolumbus, der sich unter anderem an Karten von Marco Polo orientierte, als er glaubte, in Japan (Cipango) gelandet zu sein.

Perspektivenwechsel

Die Einbeziehung der Makroperspektive bedeutet in Relation zum gegebenen Curriculum grundsätzlich einen Perspektivenwechsel, und dieser kann die Lernenden befähigen, die identitätsorientierte „Tendenz“ des Gesamtnarrativs besser zu erfassen, dessen Grenzen bewusster einzuordnen, vielleicht auch nach dem „Anderen“ zu fragen, das nicht „Thema ist“, und soll sie jedenfalls daran hindern, von vorneherein anzunehmen, dass es historisch gänzlich unerheblich sei, „[...] wenn hinten, weit, in der Türkei die Völker aufeinander schlagen [...]“ (Goethe), nur weil dieses Thema nicht Gegenstand ihres Geschichtsunterrichts ist.

Für einen Geschichtsunterricht, der welt- und globalgeschichtliche Perspektiven integrieren will, sind Verknüpfungen zwischen dem gegebenen Narrativ und der Makroperspektive

unverzichtbar. Hierzu können insbesondere zwei Formen des Perspektivenwechsels beitragen: Der eine erfolgt an der Achse Zentrierung/Dezentrierung, der andere hat eine „vertikale“ Richtung. Daneben ist auch weiterhin der Perspektivenwechsel auf der horizontalen Ebene sehr wichtig, wie er sich beispielsweise aus dem Vergleich von unterschiedlichen (sozialen und sonstigen) Interessenlagen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen oder Binnen- und Außenperspektiven ergibt. Denn er ist sehr gut auch auf transeuropäische bzw. interkulturelle Fragestellungen anzuwenden. So kann man welt- und globalgeschichtliche Horizonte auch ein-beziehen, indem man z.B. danach fragt, wie Europa nicht-europäische Gesellschaften wahrgenommen hat und das Bild Europas in nicht-europäischen Gesellschaften beschaffen war oder wie globale Ereignisse, z.B. der 1. Weltkrieg, außerhalb von Europa erlebt und interpretiert wurden.

Dennoch sollte sich mit der Einbeziehung von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven das Repertoire erweitern. Der vertikale Perspektivenwechsel verknüpft die beiden Ebenen der z.B. nationalhistorischen und weltgeschichtlichen Betrachtungsweise, indem er denselben Themenkomplex bzw. dieselbe Fragestellung gezielt und explizit auf zwei verschiedenen Systemebenen erschließt. Dabei geht es zunächst um Einordnung in unterschiedliche Kontexte (z.B. in die Nationalgeschichte oder die Weltgeschichte), aber auch um unterschiedliche Standpunkte bei der Bedeutungskonstruktion (z.B. die Bedeutung des 1. Weltkrieges in lokaler, nationaler oder globaler Hinsicht) und schließlich auch um die Entwicklung von Zusammenhängen über das Gefüge der unterschiedlichen Systemebenen hinweg, wenn beispielsweise gefragt wird, ob und wie gegebenenfalls ein lokales historisches Thema mit global-übergreifenden Prozessen und Strukturen verbunden ist oder wie weit über die lokale Region hinausgreifende Gegebenheiten sich lokal konkretisieren. Als besonders hilfreich erweist sich der vertikale Perspektivenwechsel, wenn man damit Kontexte auf der Makroebene erfasst, die auf der untergeordneten Ebene zunächst nicht sichtbar sind, und dies zu einem verbesserten Verständnis der geschichtlichen Zusammenhänge auf der untergeordneten, z.B. nationalen Ebene, beitragen kann.

Die Einführung der Makroperspektive ist aber auch mit einem sehr umfassenden Standortwechsel verbunden, der eine Außenperspektive auf „unser“ Narrativ in seiner Gesamtheit eröffnet. Damit kann dessen Zentrierung insofern bewusst gemacht werden, als die Lernenden auf der geschichtlichen Weltkarte all die „Leerstellen“ des Lehrplan-Narrativs, die sich auf Weltebene zeigen, sehen und benennen können.

Vergleichsorientierung des historischen Fragens und Denkens

Die Binnenperspektive, die das vertraute nationalhistorische Lehrplan-Narrativ prägt, erweist sich darin, dass es vor allem um eine Sinnkonstruktion von innen heraus geht. Man will die „eigene“ Geschichte kennen und verstehen lernen. Doch erst im Außenvergleich erkennt man, ob das „Eigene“ etwas Exklusives ist. Ganz davon abgesehen, dass Lernende ohnehin immer implizite Vergleichsoperationen durchführen (müssen), wenn sie einen historischen Begriff erwerben, sind Kompetenzen des historischen Vergleichs³⁰ grundsätzlich für jede Auseinandersetzung mit Geschichte wichtig und werden besonders gefordert, wenn man mit dem Wechsel von Perspektiven arbeitet, was einen Vergleich unmittelbar herausfordert. Ohne Kenntnis von elementaren Grundformen, -regeln und „Fallen“ des historischen Vergleichs sind Lernende für Fehlschlüsse und Missverständnisse sehr anfällig.

Ein integraler Bestandteil des Geschichtsunterrichts, der welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven für das gegebene Curriculum erschließt, ist die Förderung einer allgemeinen Vergleichsorientierung, d.h. der Fragen nach Vergleichbarem, sowohl auf verschiedenen

Systemebenen als auch auf derselben Ebene: Wie stellt sich der Gegensatz zwischen reichen und armen Regionen z.B. in Europa im Weltmaßstab dar? Oder: Haben auch andere Kulturen Entdeckungsreisen über Ozeane hinweg unternommen? Mit Vergleichsorientierung ist vor allem eine heuristische Kompetenz angesprochen, die sich für große Zusammenhänge interessiert und über das Gegebene hinausgreift, aber auch eine prüfende Haltung, die z.B. die Makroperspektive benutzt, um kritisch nach Gemeinsamkeiten zu fragen, wo auf einer untergeordneten Ebene Unterschiede zu überwiegen scheinen – und umgekehrt.

Auf der Ebene der praktischen Unterrichtsgestaltung ist die Kombination von Transfer und Vergleich gleich mehrfach von Bedeutung. Denn man wird die welt- und globalgeschichtliche Perspektive nicht nur mit dem „Blick auf die Weltkarte“ einbeziehen, sondern bisweilen auch einen bestimmten Sachverhalt am „lokalen“ Thema (z.B. mittelalterliche Stadt, Entdeckung Amerikas) modellartig erschließen und die Lernenden zum Transfer anleiten. Dann befassen sie sich selbsttätig in arbeitsteiligen Gruppen mit Vergleichsbeispielen, die einen weltgeschichtlichen Horizont aufspannen (z.B. Städte in anderen Makroregionen, chinesische und andere Entdeckungsreisen) und bei der Präsentation, Diskussion und Ergebnissicherung wiederum vergleichend zusammengeführt werden müssen. In diesem Zusammenhang kommt auch Arbeitstechniken eine besondere Bedeutung für einen welt- und globalgeschichtlich orientierten Unterricht zu, da die verschiedenartigen Informationen sinnvoll (zu-)geordnet und strukturiert werden müssen, z.B. mithilfe von Zeitleisten, Tabellen, Schemazeichnungen. Dieses systematische Vorgehen dient zugleich als Grundlage für das historische Vergleichen.

Schließlich wird der Vergleich auch im Hinblick auf die Arbeit mit dem Internet bedeutsam, das einiges interessante didaktische Material für welt- und globalgeschichtliche Unterrichtsthemen anbietet. Von anderen Verfahren der kritischen Überprüfung der dargebotenen Informationen einmal abgesehen, wird hierbei der Vergleich nicht nur verschiedener Internet-Daten untereinander, sondern auch mit wissenschaftlicher Expertise nötig sein. Deshalb sei an dieser Stelle auf das Nachschlagewerk „Geschichte griffbereit“ von Imanuel Geiss³¹ hingewiesen. Mit dem gegebenen Zuschnitt, der Qualität und der Vernetzung der Informationen erweisen sich die sechs Bände als sehr hilfreiches Kompendium für die Einbeziehung der Geschichte außereuropäischer Gesellschaften in den Geschichtsunterricht und können die Planung und Durchführung von arbeitsteiligem Gruppenunterricht mit welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven sehr erleichtern.

III Kompetenzen zur Erschließung von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven

Die bisher vorgetragenen Überlegungen stehen zwar nicht ausschließlich, doch wesentlich auch im Kontext der Frage nach angemessenen „Bildungsstandards“ für das Fach Geschichte. Da „Bildungsstandards“ allgemein als Kompetenzen definiert werden, soll abschließend der Versuch unternommen werden festzuhalten, welche Kompetenzen der Geschichtsunterricht bei den Schülerinnen und Schülern vordringlich fördern müsste, wenn man im Sinne des hier skizzierten Konzepts welt- und globalgeschichtliche Perspektiven in das vorhandene Lehrplangefüge integrieren wollte.³² Dabei ist verzichtet die folgende Skizze auf Erläuterungen und Begründungen; sie muss im Zusammenhang mit den bisher dargestellten Überlegungen, Argumenten und Beispielen gesehen werden.

Im Hinblick auf die Förderung des Zeitbewusstseins und des chronologischen Denkens

sollen die Lernenden zum einen verschiedene Zeitkonzepte in ihrer Bedeutung für das historische Denken kennen und flexibel handhaben lernen. In unserem Zusammenhang ist vor allem das Konzept der „longue durée“ bedeutsam, das langfristige Entwicklungstendenzen erfasst, die oft eine sehr große räumliche Reichweite haben. Ferner sollten die Lernenden Periodisierungsschemata in ihrer Funktion als Hilfsmittel erkennen und z. B. wissen, dass das ihnen vertraute Trias-Schema selbst eine Geschichte hat und – ebenso wie „unser“ Zeitrechnungs- und Kalendersystem – nur eine zeitlich wie räumlich begrenzte Gültigkeit besitzt.

Im Bereich der räumlichen Dimension sollen die Lernenden die Kompetenzen erwerben, ein gegebenes Thema im Hinblick auf dessen räumliche Reichweite und relative Größenordnung (im Vergleich unterschiedlicher Maßstäbe) zu analysieren, sich auf einer Weltkarte zu orientieren und selbstständig zu fragen, auf welcher Systemebene der geschichtliche Gegenstand angesiedelt sei. Hinzu soll die Fähigkeit kommen, aus Weltkarten Informationen zu entnehmen und diese heuristisch in die Erschließung einer Epoche oder eines größeren Themenkomplexes einzubeziehen.

Auf dem Gebiet konkreter historischer Wissensinhalte ist zunächst an die Kompetenz zu denken, zeitlich und räumlich übergreifende Inhalte von solchen zu unterscheiden, die eine „begrenzte“ Reichweite haben, sowie einige jener welt- und globalgeschichtlichen Themen zu kennen, die in der Makroperspektive besonders hervortreten und mit den Kategorien des „transregionalen Kontaktes“ und der „technologischen Kapazitäten“ (in sehr weitem Sinn) verbunden sind. Schließlich ist auch die Kompetenz zu nennen, mit Einzigartigkeitsannahmen und Zuschreibungen von weltgeschichtlicher Bedeutung prüfend umgehen zu können.

Im Hinblick auf das historische Denken sind vor allem Kompetenzen der Kontextorientierung, der Vergleichsorientierung und des vertikalen Perspektivenwechsels zu nennen. Die Kontextorientierung erweist sich vor allem in einer Fragekompetenz (einer heuristischen Kompetenz), die den Weltmaßstab einbezieht, sowie in der Fähigkeit, dieselben Begriffe, Konzepte und Sachverhalte auf verschiedenen Systemebenen einzuordnen und die unterschiedlichen Bedeutungen in Beziehung zueinander zu setzen. Bei der Vergleichsorientierung handelt es sich hier um die Fähigkeit, bei der Aneignung von historischen Inhalten zunehmend selbstständig nach Vergleichsmöglichkeiten zu fragen, ansatzweise eigene Vergleichsperspektiven zu entwickeln und elementare Bedingungen der Vergleichbarkeit zu kennen. Insbesondere sollen Lernende eine kritische Vergleichsperspektive unter Heranziehung einer Makroperspektive entwickeln und sowohl nach Gemeinsamkeiten dort fragen, wo im historischen Diskurs Unterschiede betont werden et vice versa, als sie auch danach streben sollen, Binnenvergleiche durch Außenvergleiche zu prüfen. Die beiden genannten Kompetenzen hängen eng zusammen: Mit der Frage nach Vergleichbarem sollen die Lernenden sich Kontexte erschließen und beim Aufbau von Kontextwissen die Vergleichskompetenzen einsetzen können. Zudem sollen die Lernenden ein breites Repertoire unterschiedlicher Formen des Perspektivenwechsels erwerben und anwenden können. In unserem Zusammenhang sind besonders der Perspektivenwechsel auf der Achse Zentrierung/Dezentrierung bzw. die Entwicklung einer Außenperspektive von einem übergeordneten Standpunkt aus wie auch der vertikale Perspektivenwechsel wichtig, bei dem der Betrachter die zunehmend inklusiven (insofern „höheren“) Systemebenen vom Lokalen zum Globalen variiert, kontrastiert und in Beziehung setzt. Diese Fähigkeit bildet zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die Kompetenz, historische Zusammenhänge unter der Frage zu erschließen, welche Bedeutung globale Prozesse und Strukturen für lokale Sachverhalte („lokal“ in unterschiedlicher Größenordnung) haben und umgekehrt.

Im Bereich der metakognitiven Strategien ist schließlich jene Kompetenz besonders hervorzuheben, die darin besteht, die Reichweite und besonders auch die Grenzen des eigenen historischen Wahrnehmungs- und Wissenshorizontes einschätzen zu können.

Die mit der Einführung welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven notwendig verbundenen Kompetenzen auf den Gebieten der arbeitsteiligen Kooperation und der kritischen Informationsentnahme aus dem Internet sind auch aus dem herkömmlichen Unterricht nicht wegzudenken und werden deshalb nicht eigens aufgeführt.

Abschließend ist festzustellen, dass die Kompetenzschwerpunkte, die sich im Zusammenhang mit der welt- und globalgeschichtlichen Perspektivierung ergeben, vor allem in den Bereichen einer systematisch geschulten Heuristik (der Fragekunst) und eines – Überblick und Kontext, Vergleich und Perspektivenwechsel nutzenden – Orientierungsverhaltens, besonders aber bei der metakognitiven Modellierung jenes Wissens liegen, das im vorhandenen Curriculum vermittelt und aufgebaut wird. Es geht nicht vorrangig um zusätzliche Inhalte, sondern um Ausweitung der Orientierungs- und Bedeutungshorizonte im Umgang mit dem vertrauten Narrativ.

Anmerkungen

- 1 „Globalgeschichte“ vertritt in diesem Doppelbegriff die *Geschichte der Globalisierung*, deren Anfänge – nach allgemeiner Auffassung – frühestens im Zeitraum um 1500 n. Chr., eher jedoch erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts zu suchen sind, als mit neuen Kommunikations- und Transporttechnologien, transregionalen Kapitalbewegungen und Märkten ein weltumspannendes Netz wirtschaftlicher Verflechtungen entstanden ist, das im Vergleich zu älteren transregionalen Netzwerken eine neue historische Qualität aufweist. Vgl. Osterhammel, Jürgen/Petersson, Niels P.: *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*, München 2003.

„Weltgeschichte“ wird hier als ein Begriff verstanden, der die „Globalgeschichte“ einschließt und von „Universalgeschichte“ klar abgegrenzt ist, weil es im Unterricht nicht um spekulative geschichtsphilosophische Modelle gehen kann, die Sinn und (häufig: teleologischen) Verlauf der Geschichte der Menschheit „im Ganzen“ erklären wollen. „Weltgeschichte“ meint im Folgenden vielmehr die Konstruktion eines Betrachtungshorizontes, der den Globus und die Menschheit insgesamt umfasst und somit kein „draußen“ im Sinne der systemtheoretischen System-Umwelt-Differenz kennt. Dabei bedeutet „Weltgeschichte“ mitnichten eine „Geschichte von allem, das es in der ganzen Welt gegeben hat und gibt“. Eine solche „Geschichte“ ist theoretisch – aus verschiedenen Gründen – gar nicht denkbar.

Zur geschichtsdidaktischen Erschließung globaler Perspektiven im Geschichtsunterricht vgl. Middell, Mathias/Popp, Susanne/Schissler, Hanna: *Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen*. in: *Internationale Schulbuchforschung* 25 (2003), H. 1/2, S. 149-154; Popp, Susanne: 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 20.11.2004); dies.: *Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie?*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), H. 1, S. 100-122; dies.: *Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung*, in: Popp, Susanne/Forster, Johanna (Hrsg.): *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2003, S. 68-101.

- 2 Vgl. z.B. Klieme, Eckhard u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- 3 In einer Erklärung des baden-württembergischen Schulministeriums zu „Bildung stärkt den Menschen“, so der Titel des „Bildungsplans 2004“, der mit Beginn des Schuljahres 2004/05 in

- Kraft getreten ist, heißt es beispielsweise: „Vernetzt denken, Themen und Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten – das ist für das Verständnis unserer globalen Gesellschaft sehr wichtig. Wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche und geographische Zusammenhänge werden immer komplexer und sind dabei immer schwieriger zu durchschauen.“ <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz> (zuletzt gesehen 20.11.2004).
- 4 <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf> (zuletzt gesehen 02.11.2004).
 - 5 Vgl. Stichweh, Rudolf: Theorie der Weltgesellschaft. Soziologische Analysen, Frankfurt/M. 2000; Deutscher Bundestag (Hrsg.): Schlussbericht der Enquête-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft“, Opladen 2002.
 - 6 Vgl. z.B. Geyer, Michael/Bright, Charles: Weltgeschichte als Globalgeschichte, in: *Comparativ* 4 (1994), H. 5, S. 14; vgl. auch Geyer, Michael/Bright, Charles: For a Unified History of the World in the Twentieth Century. In: *Radical History Review* 39 (1987), S. 69-91.
 - 7 Hierbei ist nicht nur an die Geschichte und die staatsbürgerliche Komponente des Geschichtsunterrichts zu denken, sondern auch an die Verbindung mit der Geschichtswissenschaft; diese war und ist noch heute weitestgehend nationalhistorisch ausgerichtet.
 - 8 „Nostrozentrisch“ bezeichnet in abstrakter Form die Zentrierung von Wahrnehmungen, Darstellungen etc. in der Perspektive einer „Wir“-Gruppe. Beispiele sind Euro- oder Sinozentrismus.
 - 9 „Lokal“ meint im Folgenden dann die Systemebene mit der relativ geringsten räumlichen Reichweite, wenn von verschiedenen Systemebenen die Rede ist (mikroregional, national makroregional oder global); ansonsten meint es den Ort, mit dem sich Menschengruppen identifizieren.
 - 10 „Westlich“ steht deshalb in Anführungszeichen, weil es kein rein deskriptiver Begriff ist. Er wird hier dennoch verwendet, weil er erlaubt, in sehr verkürzter Weise den übereuropäischen „nordatlantischen“ Kulturzusammenhang anzusprechen.
 - 11 Vgl. <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf> (zuletzt gesehen am 20. November 2004).
 - 12 „Embedding“ bedeutet Entkontextualisierung, Lösung aus Zusammenhängen.
 - 13 Vgl. z.B. Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/M. 1996.
 - 14 Vgl. Alavi, Bettina: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – ein Plädoyer für einen modifizierten Geschichtsunterricht und eine veränderte Lehrerausbildung, in: *Internationale Schulbuchforschung* 21 (1999), S. 235-248.
 - 15 Hier geht es nur um die *Konzepte* „nomadische Gesellschaften“ (zumeist aus der Geschichte ausgeschlossen) und „Migration“ (zumeist als „Sonderfall“ attribuiert), nicht um historische Sachverhalte im Einzelnen.
 - 16 Vgl. z.B. Erdmann, Elisabeth: Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 1999.
 - 17 Bauman, Zygmunt: Vom Nutzen der Soziologie, Frankfurt/M. 2000, S. 80.
 - 18 Vgl. etwa Wehler, Hans-Ulrich: Jugend ohne Geschichte. Nordrhein-Westfalens üble Schulpolitik, in: *FAZ* 52 (03.03.2003), S. 31.
 - 19 Vgl. die gemeinsam vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) und dem Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam gestaltete Sektion „Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und fachdidaktisches Problem“ auf dem 45. Deutschen Historikertag in Kiel. Vgl. auch den Bericht von Katja Gorbahn <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/type=diskussionen&id=548>> (zuletzt gesehen 21.11.2004).
 - 20 Vgl. hierzu z.B. Müller, Michael G.: Wo und wann war Europa? Überlegungen zu einem Konzept von europäischer Geschichte, in: *Comparativ* 14 (2004), H. 3, S. 72-81, hier besonders S. 75 f.; vgl. auch Middell, Matthias: Europäische Geschichte oder Global History – master narratives oder Fragmentierung? Fragen an die Leittexte der Zukunft, in: Jarausch, Konrad H./Sabrow, Martin (Hrsg.): Die deutsche Meistererzählung. Deutungslinien der Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen 2002, S. 214-252.
 - 21 Eine Ausnahme bildet beispielsweise ein italienisches Experiment; vgl. Cajani, Luigi: Weltgeschich-

- te im italienischen Geschichtscurriculum. Modelle, Erfahrungen und Kontroversen, in Popp/Forster 2003, S. 196-215 (vgl. Anm. 1); auch in den USA tendieren offenbar einige jüngst entstandenen Kurskonzepte in diese Richtung; vgl. *The Bulletin of World History* 2004, H. 1, passim.
- 22 Anstatt der traditionellen Weltgeschichte-Kurse, die z.B. nach dem Modell der „western civilization“ oder der „different cultures“ gestaltet waren, konzipiert man hier die Weltgeschichte im Lichte der Globalisierungserfahrungen. Vgl. zu diesen Konzepten Popp 2002, 2003 (Anm. 1). Zur allgemeinen US-amerikanischen Entwicklung von „world history“-Konzepten vgl. besonders Manning, Patrick: *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, New York 2003 sowie Dunn, Ross E.: *Constructing World History in the Classroom*, in: Stearns, Peter N./Seixas, Peter/Wineburg (Hrsg.): *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York 2000, S. 121-139.
- 23 Dies umfasst sehr viele, z.B. nach Art, Umfang, Einfluss, Inhalt, Trägerschaft und Kontext verschiedene Phänomene von Kontakt und Kommunikation zwischen Gesellschaften (z.B. auch Migration, Expansion, Krieg und nicht nur Fernhandelsbeziehungen) wie auch des Umgangs von Gesellschaften mit Außeneinflüssen (z.B. Assimilation, Adaption, Widerstand, Transformation).
- 24 Vgl. <<http://nchs.ucla.edu/guide.html>> (zuletzt gesehen am 20. November 2004). Man muss bei der Auseinandersetzung mit diesem oder vergleichbaren Konzepten bedenken, dass die US-amerikanische Schule die Themen der alten und mittleren Geschichte auch in der Oberstufe anbieten kann, während dies hierzulande nicht immer der Fall ist.
- 25 Vgl. „Era 4: Expanding Zones of Exchange and Encounter, 300-1000 CE“ <<http://nchs.ucla.edu/standards/worldera4.html>> (zuletzt gesehen am 20. November 2004).
- 26 Ein vergleichender Blick auf „Schlüsselereignisse mit weltgeschichtlicher Bedeutung“ in außereuropäischen Historien könnte augenfällig zeigen, dass es nicht „die eine“ Weltgeschichte gibt, sondern eben viele standortgebundenen Versionen davon.
- 27 Black, Jeremy (Hrsg.): *Dumont Atlas der Weltgeschichte*, Köln 2002.
- 28 Black (ebd.) bietet auch sehr gute Karten zum Wandel des geographischen Weltbildes in verschiedenen Makroregionen der Welt.
- 29 Edelmann, Walter: *Lernpsychologie*, 6. A., Weinheim 2000, S. 220 f.
- 30 Vgl. Kaelble, Hartmut: *Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt/M. u.a. 1999.
- 31 Geiss, Imanuel (Hrsg.): *Geschichte griffbereit. Epochen, Daten, Personen, Schauplätze, Begriffe, Staaten*, 6 Bde., Gütersloh, München 2002.
- 32 Diese Ausführungen folgen keinem bestimmten Kompetenzmodell, sondern nennen Bausteine, die in verschiedene solcher Modelle integriert werden können. Auch muss beachtet werden, dass die Erschließung welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven vielfach Kompetenzen erfordert, die in den gegebenen Curricula bereits berücksichtigt sind. Im Folgenden geht es jedoch darum, nur solche Kompetenzen anzusprechen, die speziell mit welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven zusammenhängen.