

# Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula

Philipp Bernhard, Susanne Popp und Jutta Schumann

Ungeachtet zahlreicher Unterschiede in den bundesdeutschen Lehrplänen folgt das Schulfach Geschichte in seinen Curricula *cum grano salis* einem nationalhistorisch ausgerichteten Narrativ.<sup>1</sup> Auch wenn oftmals ein frühgeschichtlicher »Vorspann«, antike Grundlagen und ab 800 immer wieder Ereignisse aus der europäisch-»westlichen« Geschichte integriert sind, bildet ein nationalhistorisches Gesamtnarrativ den struktur- und sinngebenden Bezugsrahmen. Diese Beschränkung des deutschen Geschichtsunterrichts auf ein Nationalnarrativ sehen Teile der deutschen Geschichtsdidaktik seit längerem als Herausforderung an. Während empirische Untersuchungen noch weitgehend fehlen, wurden zahlreiche theoretische<sup>2</sup> und pragmatische<sup>3</sup> Aspekte aufgegriffen. Einen wesentlichen Beitrag leisteten auch die Tagungen des KGD-Arbeitskreises »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht«,<sup>4</sup> der seit 2019 zunehmend mit Fachhistoriker\*innen der

---

1 Dies belegen nicht zuletzt auch die aktuellen Geschichtsschulbuch-Reihen.

2 Vgl. z. B. Michael Brunnert/Juri Gottschau: Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte. Berlin 2013; Bernd-Stefan Grewe: Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In: Michael Sauer (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen 2016 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 297–320; Hilke Günther-Arndt/Urte Kocka/Judith Martin: Geschichtsunterricht zur Orientierung in der Welt. Zu einer Didaktik von Globalgeschichte. In: geschichte für heute 2 (2009), H. 3, S. 25–30; Christoph Kühberger: Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System. Hildesheim 2012 (Historische Europa-Studien, Bd. 8); Bea Lundt: National-, Europäische, Weltgeschichte. In: Michele Baricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 404–421; Matthias Middell/Susanne Popp/Hanna Schissler: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003), H. 1/2, S. 149–154.

3 Vgl. z. B. Werner Abelein u. a. (Hrsg.): Globale Perspektiven im Geschichtsunterricht. Texte und Quellen in Auswahl. Stuttgart u. a. 2010; Philipp Bernhard/Susanne Popp/Jutta Schumann (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. St. Ingbert 2019 (Historica et Didactica. Fortbildung Geschichte, Bd. 12); Bärbel Kuhn/Holger Schmenk/Astrid Windus (Hrsg.): Weltgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. St. Ingbert 2010 (Historica et Didactica. Fortbildung Geschichte, Bd. 1).

4 Vgl. <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/geschichte/didaktik-der-geschichte/lehrerfortbildung/ak-globalgeschichte/> (aufgerufen am 10.02.2021).

Arbeitsgruppe »Weltregionale und Globale Geschichte«<sup>5</sup> (VHD) zusammenarbeitet. Darüber hinaus müssen hier auch jene Diskurse angeführt werden, die sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive mit postkolonialer Theorie und anti-rassistischer Bildung befassen und von dieser Warte aus Kritik an dem eng begrenzten nationalen und eurozentrischen Horizont des »Normal«-Curriculums üben.<sup>6</sup>

Eingebettet sind diese kritischen Auseinandersetzungen in ein breites fachdidaktisch-bildungstheoretisches Diskursfeld, das auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und den Wandel hin zu einer postmigrantischen Gesellschaft<sup>7</sup> reagiert und damit auch die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht vor unabweisbare Herausforderungen stellt. Die Lebenswelten der Schüler\*innen wie der Lehrer\*innen zeichnen sich dabei zunehmend durch eine komplexe lokal-globale Durchdringung und Verflechtung aus. Ferner ist zu denken an die rasch voranschreitende Digitalisierung und die neuen medialen Kommunikationsformen, besonders aber auch an die gesteigerte (bildungs-)politische Relevanz von nationalen und internationalen *global agendas*, die sich jenen drängenden Gegenwartsfragen zuwenden, die auf einzelstaatlicher Ebene nicht mehr sinnvoll bearbeitet werden können (z. B. globale soziale Ungleichheit, Migration, Klimakrise).

Einige Aspekte dieser *global agendas* sind auch für die Geschichtsdidaktik und das Schulfach Geschichte so bedeutsam, dass sie kaum ignoriert werden können. So haben für den Geschichtsunterricht sowohl die UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung<sup>8</sup> als auch der von KMK und BMZ gemeinsam erarbeitete aktuelle »Orientierungsrahmen Globale Entwicklung«<sup>9</sup> normative Relevanz.<sup>10</sup> Auch wenn die UN-Agenda 2030 Fragen der historischen Bildung nicht anspricht, fordert sie gleichwohl die Anbahnung von Fähigkeiten, die dem Konzept der globalgeschicht-

5 Vgl. <https://www.historikerverband.de/arbeitsgruppen/ag-weltregionale-und-globale-geschichte.html> (aufgerufen am 10.02.2021).

6 Vgl. z. B. Bernd-Stefan Grewe: Geschichtsdidaktik postkolonial. Eine Herausforderung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 5–30; Christina Brüning/Lars Deile/Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts. 2016.

7 Vgl. Naika Foroutan: Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Berlin 2019.

8 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusiv, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn 2017, [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030\\_Aktionsrahmen\\_Kurzfassung\\_DeutscheVersion\\_FINAL.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf) (aufgerufen am 10.02.2021).

9 Jörg-Robert Schreiber/Hannes Siege (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung«: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), 2004–2015. 2., akt. und erw. Aufl. Berlin 2016, [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen\\_fuer\\_den\\_lernbereich\\_globale\\_entwicklung\\_barrierefrei.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf) (aufgerufen am 10.02.2021).

10 Vgl. zur Kritik von Postdevelopment Ansätzen an der Agenda 2030 und dem Konzept der Nachhaltigen Entwicklung: Aram Ziai: Development Discourse and Global History. From colonialism to the sustainable development goals. London u. a. 2016.

lichen Perspektiven direkt entsprechen, so z. B. die Reflexion globaler Zusammenhänge und Wechselwirkungen an sich sowie besonders der lokal-globalen Verflochtenheit der Lebensverhältnisse vor Ort (lokal, regional, national).<sup>11</sup>

Von besonderer Relevanz für Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht erweisen sich des Weiteren zwei Postulate des von der KMK vertretenen aktuellen Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung. Zum einen gilt die »[...] Stärkung der Kompetenz des Perspektivenwechsels [sic!] [...] im Lernbereich Globale Entwicklung als eine von fünf Leitideen [...]« des Konzepts.<sup>12</sup> Zum anderen wird im Lernbereich Globale Entwicklung, der »[...] lokale mit globalen Prozessen verbindet [...]«<sup>13</sup>, eine kritische Auseinandersetzung nicht nur mit dem Begriff des »Eurozentrismus«<sup>14</sup>, sondern auch mit eurozentrischen Denkmustern und Vorstellungsinhalten gefordert.

Vor dem Hintergrund der geschichtsdidaktischen Forschung zur Welt- und Globalgeschichte, der skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen sowie mit Blick auf die *global agendas* vertritt dieser Beitrag die Position, dass die Integration globalgeschichtlicher Perspektiven in den deutschen Geschichtsunterricht längst überfällig und nun geschichtsdidaktisch voranzutreiben ist. Ausgehend von diesen Grundgedanken soll ein Vorschlag für ein verändertes Curriculum-Konzept zur Diskussion gestellt werden. Die zentrale Forderung lautet: In den Inhaltsfeldern der Jahrgangsstufen-Lehrpläne müssen hinreichend viele globalgeschichtlich perspektivierte Themen *obligatorisch* festgeschrieben werden. Deren Anzahl muss groß genug sein, damit die Lernenden genügend globalhistorisch entfaltete Themenperspektiven kennenlernen, um zu verstehen, wie dieser Denkraum funktioniert und wie man ihn im Perspektivenwechsel auch auf relevante lokal-, regional-, national- und europahistorische Zusammenhänge anwenden kann. Dieses Konzept ist konträr zu sehen zum Ansatz der »Fenster zur Welt«<sup>15</sup>, der gerade nicht auf eine globalgeschichtliche Perspektivierung der gegebenen Lehrplanthemen ausgerichtet ist.

Unser Postulat gründet auf der Annahme, dass eine praktisch wirksame Etablierung globalgeschichtlicher Perspektiven im Geschichtsunterricht notwendig auf eine verbindliche curriculare Festschreibung angewiesen ist. Denn nur dann darf man erwarten, dass die erforderlichen Anpassungen in den Bereichen der Lehrer\*innen-Aus- und -Fortbildung nachfolgen und eine entsprechend unterstützende Lehrmittel-Produktion (Schulbücher, Handreichungen, Materialien) für den Unterricht einsetzt. Dabei wird der Vorschlag nicht zu einer Vermehrung der bereits bestehenden Stofffülle führen. Wie zu zeigen ist, erscheint dies möglich, wenn

11 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission (Anm. 8), S. 19–21.

12 Vgl. Schreiber/Siege (Anm. 9), S. 39.

13 Vgl. Ebd., S. 18.

14 Vgl. Ebd., S. 39.

15 Zur Kritik am Konzept der »Fenster zur Welt« im aktuellen Bildungsplan Geschichte für Baden-Württemberg, vgl. Grewe (Anm. 2), S. 307–309.

Unser Vorschlag zur Implementierung globalgeschichtlicher Perspektiven in bestehende Lehrpläne ist pragmatischer und strategischer Natur und impliziert kein Votum für die bestehenden Curricula.

man 1. auf dem Wege von begründeten curricularen Auswahlentscheidungen eine veränderte Verteilung zwischen obligatorischen und fakultativen Geschichtsthemen vornimmt, um den für globalgeschichtliche Perspektiven erforderlichen Raum zu schaffen, 2. etablierte Themen mit neuen Perspektiven bzw. Fragestellungen ausstattet bzw. erweitert, und 3. die ohnehin reichlich vorhandenen geschichtsdidaktischen Potenziale gezielt für globalgeschichtliches Lernen nutzt.

Im nächsten Abschnitt schließen sich einige notwendige Erläuterungen grundsätzlicher Art an: Zum einen geht es um die Klärung des Begriffs der globalgeschichtlichen Perspektiven, zum anderen um die Abgrenzung des hier favorisierten integrativen Modells von den internationalen Weltgeschichte-Curricula, die neben die jeweilige Nationalgeschichte gestellt werden. Schließlich werden auch das Verhältnis von National- und Globalgeschichte im gegebenen Curriculum erörtert und die Grundzüge des hier vorgestellten Konzepts zusammengefasst. Der zweite Abschnitt präsentiert, erläutert und begründet den angekündigten Curriculum-Vorschlag und verortet ihn in der geschichtsdidaktischen Fachsystematik. Abschließend folgt ein kurzer Ausblick, der die Bedeutung des Vorschlags für die Disziplin der Didaktik der Geschichte einschätzt.

## 1. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektiven für den Geschichtsunterricht

Zunächst soll die Verwendung des Begriffs »globalgeschichtlich« knapp erläutert werden. Auf historischer Ebene kann, wenn man sich an Jürgen Osterhammel orientiert, erst mit der Herausbildung »weltumspannender Systeme«<sup>16</sup> um 1500 von Globalgeschichte die Rede sein. Auf der Ebene des Geschichtsunterrichts erscheint es hingegen unerlässlich, globale Betrachtungsperspektiven auch auf Themen der älteren Epochen anzuwenden, z. B. um elementare, die Weltregionen übergreifende historische Vorstellungen zu vermitteln oder auch um eurozentrische Stereotype in den Präkonzepten der Schüler\*innen zu dekonstruieren. Hier ist beispielsweise an mehr oder minder unbewusste Schüler\*innen-Vorstellungen zu denken, denen zufolge es neben dem antiken Griechenland zeitgenössisch keine anderen funktional hochdifferenzierten Gesellschaften in Asien, Afrika oder Lateinamerika gegeben habe, die langfristige, bis heute wirksame kulturelle Traditionen begründeten.

Unter der Bedingung, dass man den Lernenden unmissverständlich vor Augen führt, dass den Globus umspannende Interaktionssysteme sich erst ab 1500 entwickelt haben, scheint es geschichtsdidaktisch durchaus vertretbar, auch für ältere Epochen von globalhistorischen statt von welt- und globalhistorischen Perspektiven zu sprechen, zumal der Begriff »Weltgeschichte« im deutschen fachwis-

---

<sup>16</sup> Jürgen Osterhammel: »Weltgeschichte«: Ein Propädeutikum. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2005), H. 56, S. 452–479, hier S. 460.

senschaftlichen Diskurs vielfach kritisch betrachtet wird.<sup>17</sup> Schließlich spricht für den Begriff »globalgeschichtlich« auch, dass er sich im Vergleich zum Ausdruck »welt- und globalgeschichtlich« als anschlussfähiger erweist, falls man zukünftig die Mensch-Umwelt-Geschichte bzw. die Makro-Konzepte der Big History (etwa David Christian<sup>18</sup>) oder der Planetary History (etwa Dipesh Chakrabarty<sup>19</sup>) curricular stärker berücksichtigen wollte. Zwar haben die Diskussionen darüber in der Geschichtsdidaktik gerade erst begonnen,<sup>20</sup> doch ist bereits absehbar, dass das historische Thema des Einflusses des Menschen auf das geoökologische System (das Konzept des Anthropozäns) den Anspruch des Geschichtsunterrichts auf Förderung von historisch begründeter Orientierungskompetenz<sup>21</sup> nicht unberührt lassen wird.

Hervorgehoben werden soll ferner, dass unser Konzept der globalgeschichtlichen Perspektiven sich grundsätzlich von den Weltgeschichte-Curricula abhebt, die in nicht wenigen internationalen Sekundarschul-Systemen (besonders prominent z. B. USA, Japan, Südkorea, Vietnam, VR China) in einigen Jahrgangsstufen neben dem Fach der National History stehen. Im gegenseitigen Verhältnis der beiden Geschichtsfächer repräsentiert die National History im Regelfall die Identitätsdimension eines nationalen »Wir«, während sich die World History ausschließlich auf das aus dem National History-Curriculum exkludierte »Nicht-Wir« konzentriert. Damit steht dieses Modell in einem diametralen Gegensatz zu dem hier vertretenen Curriculum-Vorschlag, der seinen Ausgang von den Lebenswelten der Lernenden und Lehrenden nimmt. Für eine historische Bildung, die der lokal-globalen Komplexität der Erfahrungshorizonte, Orientierungserfordernisse und Interessenlagen gerecht werden will, erscheinen weder indirekt national ausgerichtete World History-Curricula noch selbstständige »Pakete« deklarativen Geschichtswissens über außereuropäische Weltregionen zielführend. Auf die gegebenen Strukturen der Lebenswelten kann nur ein Konzept angemessen antworten, das globalhistorische Perspektiven auf geeignete Themen des bestehenden nationalhistorischen Curriculums anwendet.

Die hier für nötig erachteten grundsätzlichen Klärungen schließen mit Anmerkungen zum Verhältnis zwischen Nationalgeschichte und Globalgeschichte. In nicht wenigen fachwissenschaftlichen, geschichtsdidaktischen oder auch aktivistischen Diskursen wird das Konzept der Globalgeschichte dem der Nationalgeschichte nicht nur sachsystematisch, sondern oftmals auch mit wertendem, d. h. die Nationalgeschichte abwertendem, Beiklang gegenübergestellt. Dabei wäre zunächst zu

17 Vgl. hierzu ausführlicher Susanne Popp/Jutta Schumann/Philipp Bernhard: Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Eine Einführung. In: Bernhard/Popp/Schumann (Anm. 3), S. 1–16, hier S. 10 f.

18 Vgl. z. B. David Christian: Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit. München 2018.

19 Vgl. z. B. Dipesh Chakrabarty: The Climate of History in a Planetary Age. Chicago u. a. 2021.

20 Vgl. z. B. Cairiona Ní Cassaithe/Arthur Chapman: History Education in a Climate of Crisis. In: Public History Weekly 9 (2021) 1, <https://public-history-weekly.degruyter.com/9-2021-1/climate-of-crisis/> (aufgerufen am 10.02.2021).

21 Zum Begriff »Orientierungskompetenz« vgl. Anm. 38.

klären, inwiefern das gegebene Geschichtscurriculum tatsächlich als nationalhistorisch zu betrachten ist. Blickt man auf die Lehrpläne der Sekundarstufen, wie sie sich zumindest in aktuellen Geschichtsschulbüchern widerspiegeln, so ist unschwer zu erkennen, dass sie – abgesehen vom 19. und 20. Jahrhundert und besonders von jenen Themen, die in engem Bezug zur historischen Verantwortung Deutschlands<sup>22</sup> stehen, – zahlreiche historische Inhalte aufweisen, die nicht in engerem Sinne als originär oder dominant nationalgeschichtlich gelten können. Dies trifft z. B. zu für Kolumbus' Reisen und die europäische Expansion, den französischen Absolutismus, den europäischen Kolonialismus, die Oktoberrevolution 1917 u. v. m.

Es ist natürlich eine Binsenweisheit, dass man eine Nationalhistorie nicht ausschließlich mit jenen Inhalten erzählen kann, die gleichsam puristisch auf den konkreten territorialen, politischen oder ökonomischen Binnenraum der jeweiligen Nation (bzw. des jeweiligen Staates oder Imperiums) beschränkt sind. Vielmehr muss jede Nationalgeschichte die für ihr Narrativ relevanten transregionalen und internationalen Einflussfaktoren und Kontexte einbeziehen. Auf eine weitere Binsenweisheit stößt man, wenn man sich jenseits der Ebene der nationalgeschichtlichen Themen dem Konzept des »nationalen Denkrahmens«<sup>23</sup> zuwendet, der beispielsweise bei internationalen Schulbuchvergleichen von nationalen Schulbuch-Darstellungen zu überregional historisch bedeutsamen Themen, wie z. B. der Französischen Revolution, sichtbar wird. Denn dabei treten regelmäßig signifikante Differenzen zwischen den jeweiligen nationalen Denkrahmern der Geschichtsbetrachtung hervor.

Daraus folgt, dass man zwischen dem Begriff der Nationalgeschichte als einem sachsystematischen Gegenstand und einer national geprägten Perspektive auf die Geschichte<sup>24</sup> bzw. einem nationalen Denkrahmern unterscheiden muss. Man könnte hier von einer national zentrierten Optik sprechen, die strukturell dem ähnelt, was man unter einem eurozentrischen<sup>25</sup> Blick auf die Geschichte versteht: Hier wie dort ist die gewohnheitsmäßige Wahrnehmung und Deutung von historischen Sachverhalten von standortgebundenen Sehgewohnheiten geprägt, deren Einfluss zu meist unbemerkt bleibt. Sie dringen erst dann ins Bewusstsein, wenn eine kontrastierende, z. B. globalgeschichtliche, Perspektive hinzutritt.

22 Vgl. z. B. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/historische-verantwortung-gedenken-und-erinnern-409934>, (aufgerufen am 10.02.2021). Außerdem dienen nationale Geschichtscurricula stets auch der staatsbürgerlichen Bildung. So spielt auch im deutschen Fall die historische Genese (und historische Legitimation) jener politischen Ordnungs- und Wertvorstellungen eine bedeutende Rolle, die – wie z. B. die Menschenwürde – den normativen Kern der deutschen Verfassung und vieler internationaler Kodifikationen (z. B. EU, UNO) bilden.

23 Julia Angster: Nationalgeschichte und Globalgeschichte. Wege zu einer »Denationalisierung« des historischen Blicks. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 68 (2018), H. 48, S. 10–17, hier S. 10.

24 Hierbei ist es gleichgültig, ob es sich um ein Thema der »eigenen« Geschichte handelt oder nicht.

25 Das gilt hier und im weiteren Text auch für andere ethno- bzw. gruppenspezifische Zentrismen.

Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektiven muss jedoch nicht nur wegen der Verankerung der historischen Bildung in den Lebenswelten der Schüler\*innen obligatorisch in den Lehrplänen festgeschrieben werden. Es geht auch um die Korrektur didaktischer Defizite, die aus impliziten Wirkungen des nationalen Denkrahmens resultieren und die Qualität der historischen Lernprozesse beeinträchtigen. Eine solche *Korrekturfunktion* kommt der globalgeschichtlichen Perspektivierung vor allem gegenüber eurozentrischen bzw. ethnozentrischen Stereotypen und Vorurteilen zu, die vom unreflektierten Gebrauch des nationalen Denkrahmens bzw. dem methodologischen Nationalismus<sup>26</sup> strukturell begünstigt werden.

Über diese Korrekturfunktion hinaus erfüllt unser Ansatz die Funktion einer globalgeschichtlich erweiterten historischen Orientierung. Hier spielt insbesondere die *erweiterte Kontextualisierung* von historischen Themen eine Rolle, die den traditionellen national-europäisch-»westlichen« Denkrahmen transregional und global erweitert.

Insgesamt steht ein *grundlegender Perspektivenwechsel* im Zentrum des Konzepts. Denn die Lernenden sollen im Vergleich der räumlichen Perspektiven und der damit verbundenen Denkrahmen erfahren, dass mit dem Wechsel des räumlich-kontextuellen Zugriffs auf ein und dasselbe historische Thema sehr unterschiedliche Bilder von diesem Gegenstand entstehen können – von denen keines per se wahrer oder triftiger ist als das andere. Vielmehr werden in der Makroperspektive andere Aspekte desselben Themas sichtbar als in der Mikroperspektive – und *vice versa*. Möglicherweise könnte man sich diese Art von historischem Perspektivenwechsel als eine im Räumlich-Kontextuellen verankerte Variante des Konzepts der Intersektionalität<sup>27</sup> vorstellen, das geschichtsdidaktisch bisher ausschließlich mit der sozialen Kategorie der gegenseitigen Durchdringung und Beeinflussung von sozialen Distinktionskriterien assoziiert wird. Denn die mit globalgeschichtlichen

26 Die Begriffe des »nationalen Denkrahmens« und des »methodologischen Nationalismus« stehen einander sehr nahe. In den Sozialwissenschaften kennzeichnet der Begriff »methodologischer Nationalismus« einen Zugriff, der den jeweiligen Nationalstaat unreflektiert als eindeutig abgegrenzte, weitgehend unabhängige und relativ homogene Untersuchungseinheit konstruiert (vgl. z. B. Ulrich Beck/Edgar Grande: *Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne*. In: *Soziale Welt* 61 (2010), H. 3/4, S. 187–216, hier S. 189). Der methodologische Nationalismus führt Sebastian Conrad zufolge u. a. zur Dominanz internalistischer Erklärungsmuster in der Nationalhistoriographie (vgl. Sebastian Conrad: *Globalgeschichte. Eine Einführung*, München 2013, S. 24 f.).

Daneben gibt es weitere Implikationen des nationalen Denkrahmens, die sich nachteilig auf das historische Lernen und Verstehen auswirken, weil sie eurozentrische und essentialistische Geschichtsvorstellungen begünstigen. Dies wurde bereits an anderer Stelle dargestellt (vgl. Popp/Schumann/Bernhard (Anm. 17), S. 11–13). Hervorgehoben werden dort zudem die undifferenzierte Darstellung des/der »Anderen« (Stereotypisierung) und die weitgehende Ausblendung von historischer Dynamik für außereuropäische Geschichtsräume.

27 Vgl. Martin Lücke: *Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*. In: Michele Barricelli/Ders. (Hrsg.). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 136–146.

Perspektiven verbundene historische Auseinandersetzung steht oftmals Fragen der sozialen Diskriminierung und sozialen Ungleichheit nahe, wenn z. B. Verbindungslinien des europäischen Narrativs zu Kolonialismus und rassistischer Ausbeutung sichtbar werden, wo sie – im vertrauten national- und europahistorischen Denkrahmen – bisher unsichtbar blieben.

## 2. Vorschläge für die curriculare Implementierung des Konzepts der globalgeschichtlichen Perspektiven

Ausgehend von den drei Kernfunktionen unseres Konzepts – Kontextualisierung, Korrektur und Perspektivenwechsel – entfalten sich die im Folgenden dargestellten Vorschläge entlang von drei curricularen Leitlinien:

- Leitlinie 1: globalgeschichtlich orientierte Überblicke in der Makroperspektive
- Leitlinie 2: globalgeschichtlicher Perspektivenwechsel
- Leitlinie 3: Dekonstruktion von Eurozentrismus.

Jede der curricularen Leitlinien ist mit den drei didaktischen Kernfunktionen des Konzepts verbunden, wobei jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. So liegt der zentrale Fokus bei Leitlinie 1 bei der Kontextualisierung i.S. einer globalgeschichtlichen Erweiterung des historischen Denkrahmens. Dies zielt primär auf die historische Orientierung, aber auch auf die Korrekturfunktion und den Perspektivenwechsel. Dieser steht bei Leitlinie 2 im Zentrum, wobei mit dem Wechsel der Perspektive immer auch die Kontextualisierungs- und Korrekturfunktion angesprochen sind. Letztere bildet sodann bei Leitlinie 3 den Mittelpunkt, wobei die hier vorgesehene Dekonstruktion des Eurozentrismus eine erweiterte Kontextualisierung und einen grundlegenden Perspektivenwechsel voraussetzt.

Die angestrebten curricularen Veränderungen zielen auf die *Inhaltsebene* der Jahrgangsstufenpläne und sind so konzipiert, dass sie dort ohne grundsätzliche Veränderung der gegebenen Inhaltsfelder integriert werden können. Mit einer Umverteilung zwischen obligatorischen und fakultativen Lehrplan-Themen<sup>28</sup> kann man auch den benötigten Raum für Makroüberblicke (zu Leitlinie 1) und genuin globalgeschichtliche Längsschnitte (zu »Übergreifende didaktische Elemente«) schaffen.

Im Folgenden werden die curricularen Leitlinien sowie zwei dieser übergreifenden didaktischen Elemente erläutert und zusammen mit illustrierenden Themenbeispielen in einem Tabellenüberblick dargestellt (Tabelle 1).

<sup>28</sup> Vgl. zur Unterscheidung zwischen fakultativen und obligatorischen Lehrplanthemen z. B. den Rahmenlehrplan Geschichte (Sek I) in den Bundesländern Berlin und Brandenburg: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Geschichte\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf), (aufgerufen am 10.02.2021).



Leitlinie 1: Globalgeschichtlich orientierte Überblicke in der Makroperspektive (synchroner und diachroner Vergleich) (Muster: »Die Welt im Jahr 1000«<sup>29</sup>)

Die curriculare Leitlinie 1 zielt darauf, den Lernenden elementar vereinfachte Vorstellungen davon zu vermitteln, dass der jeweils behandelte Geschichtsraum Teil einer »Welt« im Sinne des gesamten Globus war. Die Lernenden werden angeleitet, sich bei jeder historischen Epoche, die der Unterricht behandelt (oder bei entsprechenden Eckdaten, wie z. B. 3000 v. Chr.<sup>30</sup>, 500 v. Chr., -1/+1, 500, 1000, 1500, 1800, 1900, 2000), mithilfe von Globus und Weltkarten einen sehr groben Überblick in der Makroperspektive zu erarbeiten, der sie über die Verteilung der zeitgenössisch einflussreichsten Machtzentren, Kulturräume (einschließlich Religionen), Interaktionszonen, Handelsrouten, Metropolen u. v. m. orientiert. Wichtig für die lokal-globale Verknüpfung ist zum einen, dass die Lernenden für den jeweils zur Rede stehenden Geschichtsabschnitt auch ihren »eigenen« Geschichtsraum in jenem Tableau verorten – sei es der, den wir heute Europa und/oder Deutschland nennen, oder ein anderer, den sie vielleicht mit Migrationserfahrungen, Erinnerungen oder Identitäten verbinden. Wichtig ist zum anderen der diachrone Vergleich der Makroüberblicke, der zu globalgeschichtlichen Längsschnitten ausgebaut werden kann (z. B. Europas Stellung in der Welt). Denn oftmals herrschen bei Lernenden Vorstellungen vor, dass Europa auch in der Antike oder im Mittelalter im Zentrum globalhistorischer Entwicklungen gestanden sei.

Dieser makroperspektivische Thementyp hat für die Förderung globalgeschichtlicher Perspektiven mehrere didaktische Funktionen.

Es geht um

- die Fähigkeit der Lernenden, sich bei der Auseinandersetzung mit historischen Themen Orientierung auf der Makroebene von Globus/Weltkarte zu verschaffen,
- die Stärkung des Konzepts der »einen Menschheit« im Geschichtsunterricht – nicht zuletzt im Sinne der nationalen und internationalen *global agendas*,
- den schrittweise erfolgenden Aufbau eines globalen Geschichtshorizonts,
- den diachronen Vergleich der Makroüberblicke über die Epochen hinweg mit Einsichten (a) in allgemeine Prozesse des historischen Wandels auf globaler Ebene und (b) in den Wandel der Position von Europa und dem »Westen« im globalen Kontext,
- Einsichten in die Geschichte der Verdichtung von Interaktionsräumen (vor 1500) und die Geschichte der Globalisierung (nach 1500),
- die Bereitstellung der erforderlichen globalen Wissenskontexte für die Arbeit mit Themen der 2. und 3. curricularen Leitlinie.

29 Vgl. Franz-Josef Brüggemeier/Wolfgang Schenkluhn (Hrsg.): Die Welt im Jahr 1000. Freiburg 2000.

30 Wir könnten selbstverständlich auch nur von »unserer Zeitrechnung« sprechen; doch historisch gesehen ist es die christliche Ära, die sich zumindest in der englischsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft global als Kalenderrechnung durchgesetzt hat.

### Leitlinie 2: Globalgeschichtlicher Perspektivenwechsel

Die curriculare Leitlinie 2 sieht vor, aus den Inhaltsfeldern der Jahrgangsstufen-Lehrpläne ausgewählte Geschichtsthemen globalhistorisch zu perspektivieren und kontextualisieren. Während die curriculare Leitlinie 1 das »Wissen über die Welt im Sinne einer global umfassenden Reichweite« in den Blick nimmt, stehen mit der curricularen Leitlinie 2 vor allem Lernprozesse im Bereich des »Wissens über das eigene Narrativ im Lichte eines globalen Denkrahmens« im Zentrum. Das wichtigste didaktische Ziel dieser Leitlinie besteht im globalgeschichtlichen Perspektivenwechsel. Dies bedeutet, a) etablierte Lehrplanthemen globalgeschichtlich zu kontextualisieren, b) die Verknüpfung von lokalen, nationalen, europäischen und globalen Themenaspekten zu leisten, c) Vergleiche anzustellen und die Veränderungen des Betrachtungswinkels wahrzunehmen und d) die Tatsache zu reflektieren, dass sich ein historischer Sachverhalt, in unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, jeweils anders darstellt. So ermöglicht der Einblick in vorher unbekannte globalgeschichtliche Zusammenhänge Wege zu neuen Vergleichsmöglichkeiten und zu kritischen Fragestellungen, die beispielsweise zur Dekonstruktion falscher Singularitätsannahmen (»das gab es nur in Europa«) oder falscher Generalisierungen (»so wie in Europa war/ist es überall«) anregen. All dies kann zu Umdeutungen bestehender (Teil-)Narrative (z. B. der europäischen Fortschritts- oder Modernisierungs-Erzählung) beitragen.

Es geht um

- einen Blick auf die Geschichte, der angesichts der lokal-globalen Verflochtenheit der Lebenswelten die Grenzen des nationalhistorischen und eurozentrischen Denkrahmens untersucht und bisher vernachlässigte transnationale, makroregionale und globale Zusammenhänge, Kontexte und Vergleichsmöglichkeiten sichtbar macht,
- die Fähigkeit der Lernenden, ein und dasselbe Lehrplan-Thema mithilfe wechselnder lokaler, nationaler, europäischer und globaler Denkrahmens zu rekonstruieren und die Unterschiede zu beschreiben und zu reflektieren, die aus diesem räumlich-kontextuellen Perspektivenwechsel resultieren,
- die Fähigkeit der Lernenden, mithilfe der neuen, aus dem globalgeschichtlichen Perspektivenwechsel resultierenden Sichtweisen das vertraute Narrativ kritisch zu überprüfen, ob es vorher unbemerkte eurozentrische oder rassistische und andere sozial diskriminierende Tendenzen enthält,
- ein Gegengewicht zu den internalistischen Erklärungsmustern, ahistorischen Essentialisierungen und anderen eurozentrischen Fehlannahmen, die aus dem nationalen Denkrahmens resultieren können.<sup>31</sup>

Für die curriculare Leitlinie 2 gibt es eine Vielfalt von Möglichkeiten, einen globalgeschichtlichen Perspektivenwechsel zu entwickeln. Für die Zeit vor 1500 ist beispielsweise an transregionale Interaktionssysteme (z. B. Seidenstraßen) und strukturanaloge Entwicklungen (z. B. Imperien, die Ausbreitung von so genannten Weltreligionen) zu denken, die zum Vergleich einladen. Für die Zeit nach 1500

<sup>31</sup> Vgl. hierzu Fußnote 26 zum methodologischen Nationalismus.

erscheint es wichtig, die europäische Geschichte stets in den Kontext der europäischen Expansion und des Kolonialismus einzuordnen. Auch sind kulturelle Transfers und andere Austauschbeziehungen auf ihre globalgeschichtliche Dimension zu prüfen – z. B. fanden viele Güter, die Europa aus den Amerikas importierte, anschließend ihren Weg nach China.

### Leitlinie 3: Dekonstruktion von Eurozentrismus

In sachsystematischer Hinsicht scheint die curriculare Leitlinie 3 auf den ersten Blick quer zu den beiden erstgenannten Leitlinien zu liegen, da die Dekonstruktion von eurozentrischen Fehlannahmen und Stereotypen ein Anliegen des Gesamtkonzepts der globalgeschichtlichen Perspektiven und damit auch der Leitlinien 1 und 2 darstellt. Hier handelt es sich jedoch um spezielle didaktische Maßnahmen, die für das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektiven unverzichtbar sind, aber nicht unter die beiden erstgenannten Leitlinien subsumiert werden können.

Zum einen geht es um Basiskonzepte des Geschichtsunterrichts, wie z. B. die Epochentrias, die historische Zeitrechnung (z. B. vor und nach Christi Geburt), relationale Raumkonzepte (z. B. »Osten«/»Westen«) oder auch politische und ideologische Konzepte wie »Nationalstaat«, »Moderne« und »historischer Fortschritt«. Diese sind standortgebunden und spiegeln europäische Perspektiven wider, was den Lernenden jedoch ausdrücklich erklärt werden muss.

Zum anderen geht es darum, dass Lehrkräfte exemplarisch, wenn sie eurozentrische Fehlkonzepte auf Seiten der Schüler\*innen wahrnehmen, aussagekräftige Gegenbeispiele (Vignetten<sup>32</sup>) als Korrektiv einsetzen. Viele Lernende neigen z. B. stark dazu, die geschichtliche Bedeutung von Weltregionen, über die sie nichts wissen, zu unterschätzen – dies geht so weit, dass sie bestimmte Weltregionen und Kulturen tendenziell für »geschichtslos«<sup>33</sup> halten. Hier können möglicherweise Fallbeispiele aus Ewald Fries Werk »Die Geschichte der Welt. Neu erzählt«<sup>34</sup> als Anregung dienen. So dekonstruiert er beispielsweise für das Mittelalter die Vorstellung von der »Geschichtslosigkeit Afrikas«, indem er die historische Bedeutung afrikanischer Großreiche am Beispiel von Groß-Simbabwe aufzeigt.<sup>35</sup>

### Übergreifende didaktische Elemente

Unverzichtbar für das hier vorgelegte Konzept der globalgeschichtlichen Perspektiven sind zwei didaktische Elemente, die quer zu der hier entwickelten Systematik

32 Der Begriff der Vignette bezeichnet in den Sozialwissenschaften ein Fallbeispiel, das als Stimulus für das Hinterfragen von unreflektierten Überzeugungen dient. Vgl. Steve Stiehler/Caroline Fritsche/Christian Reutlinger: Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. In: sozialraum.de 4 (2012), Ausgabe 1, <https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php> (aufgerufen am 10.02.2021). Vom Zugriff der »Fenster zur Welt« unterscheidet sich die Vignette durch die zielgerichtete didaktische Korrekturfunktion. (vgl. hierzu Fußnote 15).

33 Vgl. Eric Wolf: Die Völker ohne Geschichte. Europa und die andere Welt seit 1400. Frankfurt a. M. 1986.

34 Vgl. Ewald Frie: Die Geschichte der Welt. Neu erzählt. 3. Aufl. München 2018.

35 Vgl. Ebd., S. 223–241.

der curricularen Leitlinien liegen. Es handelt sich a) um Längsschnitte<sup>36</sup> zu genuin globalgeschichtlichen Themen und b) um die globalhistorische Rekonstruktion von erinnerungspolitisch relevanten und symbolträchtigen Geschichtsdaten als *global moments*<sup>37</sup>, was zum Beispiel als Projekt zum »Epochenjahr 1989« denkbar ist.

Die Längsschnitte ermöglichen einen didaktischen Zugriff auf globalgeschichtliche Themen, der unabhängig von der Bindung an ein vorgegebenes nationalhistorisches Lehrplanthema ist und damit Platz schafft für jene globalhistorisch relevanten Themen, die in den bestehenden Lehrplänen noch nicht oder kaum vorgesehen sind (z. B. die Geschichte der Energieressourcen). Der Vielfalt der möglichen Themen sind hierbei kaum Grenzen gesetzt.

Mit Blick auf die Erschließung einer globalhistorischen Konstellation in einem bestimmten Jahr, wie z. B. 1989, geht es vor allem darum, begrenzte Sehgewohnheiten zu erweitern. Das Jahr 1989 bedeutet z. B. nicht nur den Schritt zur Vereinigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten, sondern auch das Ende der bipolaren Weltordnung, das z. B. auch in Südafrika, in Lateinamerika und in der VR China sehr folgenreiche politische Erschütterungen auslöste.

Curriculare Leitlinien	Exemplarische Themen: Frühgeschichte/ Antike	Exemplarische Themen: Mittelalter/ Frühe Neuzeit	Exemplarische Themen: Neuere und Neueste Geschichte/ Zeitgeschichte
<b>Leitlinie 1:</b> Globalgeschichtlich orientierte Überblicke in der Makroperspektive (synchroner und diachroner Vergleich, siehe Längsschnitt unten)	z.B. »Die Welt um 1000 v. Chr.«, z. B. Interaktionssysteme, Handelsrouten, Handelsniederlassungen und -städte, Migrationsströme, Imperien, organisierte Religionen u. v. m.	z.B. »Die Welt um 1000«  analog zu Frühgeschichte/Antike	z.B. »Die Welt um 1800«  analog zu Frühgeschichte/Antike

36 Vgl. zum thematischen Strukturierungskonzept des Längsschnitts z. B. Michele Barricelli: Thematische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 46–62, hier S. 50–53.

37 Der Begriff *global moment* ist zwar geschichtswissenschaftlich nicht definiert, bezeichnet aber oft ein epochales Ereignis, dessen vollumfängliche Bedeutung erst mit Blick auf die globalhistorische Konstellation erkennbar wird.

Curriculare Leitlinien	Exemplarische Themen: Frühgeschichte/ Antike	Exemplarische Themen: Mittelalter/ Frühe Neuzeit	Exemplarische Themen: Neuere und Neueste Geschichte/ Zeitgeschichte
<p><b>Leitlinie 2</b> Globalgeschichtlicher Perspektivenwechsel:</p> <p>a) Globalgeschichtliche Perspektivierung von etablierten Lehrplan-Themen</p> <p>b) Verknüpfung von lokalen, nationalen, europäischen und globalen Themenaspekten</p> <p>c) Vergleiche</p> <p>d) Reflexion der Unterschiede zwischen den Betrachtungsperspektiven</p>	<p>z.B. die Neolithische Revolution in globaler Perspektive</p> <p>z. B. die griechische Kultur im Kontakt mit afrikanischen und asiatischen Kulturen</p> <p>z. B. das Imperium Romanum im Kontext zeitgenössischer Imperien</p>	<p>z.B. die Christianisierung des Frankenreiches im Kontext der Ausbreitung organisierter Religionen zwischen 600 und 1000 (Hinduismus, Buddhismus, Islam)</p> <p>z. B. der transeurasische Transfer der Importe (z. B. Silber, Pflanzen, Tiere) aus den Amerikas von Europa über Handelsnetze nach China</p> <p>z. B. die Atlantischen Revolutionen (Ergänzung um Haitianische Revolution und lateinamerikanische Unabhängigkeitsbewegungen)</p>	<p>z.B. »King Cotton« als Beispiel für globale Zusammenhänge von Kolonialismus/ Imperialismus, Sklaverei und Kapitalismus: globale Ebene und lokale Auswirkungen</p> <p>z. B. die beiden Weltkriege, die Zwischenkriegszeit und der Kalte Krieg in globaler Perspektive</p> <p>z. B. politische Dekolonisierung als globaler Prozess: globale Ebene und lokale Auswirkungen in den Kolonien und in den Metropolen</p>
<p><b>Leitlinie 3</b> Dekonstruktion von Eurozentrismus</p> <p>a) Basiskonzepte des Geschichtsunterrichts (begrifflich-systematische Ebene)</p>	<p>Zu Beginn des Geschichtsunterrichts (z. B. Antike):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion der Epochentrias</li> <li>- Reflexion der historischen Zeitrechnung (christliche Ära)</li> </ul>	<p>Fortgeschrittener Geschichtsunterricht I (z. B. bei europäischer Expansion):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- metageographische Reflexionen (Standortgebundenheit geographischer Bezeichnungen wie »Westen«/»Osten«)</li> <li>- Dekonstruktion der Mercator-Weltsicht</li> </ul>	<p>Fortgeschrittener Geschichtsunterricht II (z. B. Neueste Geschichte):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- europageschichtliche Standortgebundenheit historischer Konzepte (z. B. Nationalstaat als selbstverständliche Einheit der Geschichtsschreibung)</li> <li>- Mensch-Umwelt-Geschichte, Big History, Planetary History</li> </ul>

Curriculare Leitlinien	Exemplarische Themen: Frühgeschichte/ Antike	Exemplarische Themen: Mittelalter/ Frühe Neuzeit	Exemplarische Themen: Neuere und Neueste Geschichte/ Zeitgeschichte
b) <b>Vignetten</b> (exemplarische Ebene) Einzelbeispiele zur gezielten Dekonstruktion eurozentrischer Fehlannahmen und Stereotype in den Präkonzepten der Lernenden	z. B. das Handelsnetz des Indischen Ozeans im 1. Jahrhundert (Barygaza) (Dekonstruktion der Annahme von »Geschichtslosigkeit« jenseits des Römischen Weltreichs)	z. B. die Ruinen von Groß-Simbabwe (Dekonstruktion der Annahme der »Geschichtslosigkeit Afrikas«)	z. B. Megacities im 21. Jahrhundert (Dekonstruktion der Vorstellung, dass in Europa im weltweiten Vergleich besonders große Metropolräume liegen)

#### Übergreifende didaktische Elemente:

a)  
Globalhistorisch geprägte Längsschnitte: z. B. Sklaverei als Beispiel für das Thema Freiheit-Unfreiheit, Geschichte der Seidenstraßen als transeurasische Interaktionssysteme, Europas Stellung in der Welt, globale Geschichte des Ressourcenverbrauchs (insbesondere Vergleich: Neolithische Revolution vs. (Post-)Industrielle Revolution, Anthropozän), Geschichte der Energieressourcen, Geschichte der Dekolonisation

b)  
Globalhistorische Perspektivierung von erinnerungspolitisch relevanten Geschichtsdaten (z. B. »Epochenjahre«, »global moments«): z. B. 1492, 1919, 1989

Tabelle 1: Curriculare Leitlinien zur Implementation globalgeschichtlicher Perspektiven in Lehrplänen des Faches Geschichte

Beim Versuch, das Konzept in der geschichtsdidaktischen Fachsystematik zu verorten, steht das Anliegen der globalgeschichtlichen Perspektiven der historischen Orientierungskompetenz<sup>38</sup> insofern am nächsten, als hier eine historisch begründete Orientierungsleistung in der Komplexität der lokal-globalen Lebenswelten angestrebt wird. Generell aber sehen wir den systematischen Ort für die postulierte curriculare Neugestaltung vor allem im Bereich der geschichtsdidaktischen Prin-

38 Der Begriff der Orientierungskompetenz kommt nicht in allen bundesdeutschen Lehrplänen vor. Es gibt auch keine fest umrissene Definition in der Geschichtsdidaktik. Die hier mit Orientierungskompetenz benannten Aspekte entsprechen verallgemeinernd den von Waltraud Schreiber im FUER-Modell dargelegten vier Kernkompetenzen der Historischen Orientierungskompetenz (vgl. Waltraud Schreiber: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), H. 2, S. 198–212, hier S. 205). Erweitert geht es besonders in der curricularen Leitlinie 1 auch um eine sachlich-inhaltliche Ebene, wie sie im bayerischen Lehrplan Plus formuliert ist (»sich mithilfe von Sachkenntnissen sicher in Raum und Zeit orientieren können«, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> (aufgerufen am 10.02.2021)). Legt man vergleichend die Aussagen des nordrhein-westfälischen Lehrplans zugrunde, dann berührt die hier geschilderte Orientierungskompetenz Teile der dort explizierten Urteils- und Handlungskompetenz (vgl. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/ge/KLP\\_GOSt\\_Geschichte.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf) (aufgerufen am 10.02.2021)).

zipien. Der Perspektivenwechsel, der eine bisher vernachlässigte räumlich-kontextuelle Ebene und einen neuen lokal-globalen Denkraum einbezieht, kann als das didaktische Zentrum des hier unterbreiteten curricularen Vorschlags angesehen werden. Es gilt jedoch auch in Bezug auf andere geschichtsdidaktische Prinzipien, wie z. B. Alterität, Kontroversität oder Gegenwarts- und Zukunftsbezug, dass deren Potenzial noch umfänglicher geschichtsdidaktisch ausgeschöpft werden kann, wenn man sie in den lokal-globalen Perspektivenwechsel einbindet. Davon abgesehen, und damit nehmen wir abschließend auf die nationalen und internationalen *global agendas* Bezug, stellt der globalhistorische Perspektivenwechsel einen bildungstheoretischen Wert an sich dar, weil diese Art des Denkens für die politische Bildung in der Gegenwart, die Friedenserziehung, die inter- bzw. transkulturelle Bildung und für das Globale Lernen unverzichtbar ist.

### 3. Ausblick

Für die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts der globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht ist, neben der curricularen Festschreibung, vor allem eine produktive Zusammenarbeit zwischen Vertreter\*innen der Geschichtsdidaktik, der Globalgeschichte und der global orientierten Regionalwissenschaften wichtig, wie sie bereits im KGD-Arbeitskreis »Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht« erprobt wurde. Zentrale Felder der Zusammenarbeit sind die Lehrer\*innenausbildung, die Gestaltung von Fortbildungsangeboten für Geschichtslehrkräfte und besonders auch für Seminarlehrer\*innen sowie die gemeinsame Erstellung von praxistauglichen und instruktiven Unterrichtsmaterialien und -sequenzen. Hinzu kommt, dass an den Hochschulen, wo zunehmend mehr Kompetenzen auf den Gebieten der transregionalen Geschichte, Verflechtungsgeschichte, weltregionalen Geschichte und der Globalgeschichte verfügbar sind, diese auch für die Lehrer\*innenausbildung nutzbar gemacht werden können. Auf allen diesen Ebenen darf man von einer curricularen Festschreibung der globalgeschichtlichen Perspektiven wichtige Anregungen erwarten.

Zugleich ergeben sich aus unserem Anliegen auch innovative Impulse für die Geschichtsdidaktik selbst. So wäre beispielsweise empirisch zu untersuchen, bei welchen historischen Themen die Lehrkräfte mit welchen eurozentrischen und ähnlichen Präkonzepten seitens der Lernenden rechnen müssen, wie die individuellen und gruppenspezifischen historischen »mental maps« der Lernenden bei verschiedenen Themen aussehen und wie sie sich den angestrebten Perspektivenwechsel tatsächlich aneignen bzw. ob sie davon für ihre lebensweltliche Orientierung profitieren können.

Die Implementation von globalgeschichtlichen Perspektiven in die Lehrpläne ist nicht nur notwendig, sondern erscheint, wie dargelegt, auch pragmatisch möglich und kann einen zukunftsweisenden Schritt für unsere Disziplin darstellen – auf theoretischer, empirischer und pragmatischer Ebene.