



## Ein "global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?

Susanne Popp

"Alle Geschichten sind nur verständlich durch die Weltgeschichte und in der Weltgeschichte."  
(Friedrich Schiller, 1789)

### 1. Geschichtsdidaktische Distanz zum Thema "Globalisierung"

"Global history can be understood as meaning [...] a course of historical development towards a more cohesive world order and associated world culture, characterized at its most ideal by lively interaction between strong local and national cultures, a continuous flow of cultural influences in all directions, widespread knowledge of alien cultures and a sympathetic understanding of their distinguishing features." (*Fält 1997, 59*) Über diese optimistische Sichtweise der Globalisierungsprozesse mag man geteilter Meinung sein, doch unbestritten greift sie spezielle Merkmale auf, die als unabwiesbare Herausforderungen für eine zukünftige Geschichtsdidaktik gelten dürfen. Erachtet man es im Allgemeinen für wichtig, Gegenwart und Zukunft in ihrem Zusammenhang mit der Vergangenheit und im Lichte langfristiger Veränderungen zu interpretieren, so gilt dies selbstverständlich auch für die Verdichtung weltumspannender "[...] gegenseitiger Abhängigkeiten, Durchdringungen, Beeinflussungen, Kommunikationen, die bisher relativ autochthone historisch-geographische Großregionen in ein unmittelbares oder mittelbares Beziehungsverhältnis zueinander setzten, [deren] Folgen den weiteren Verlauf ihrer Entwicklung fundamental beeinflussen" (*Kossok 1992, 95*).

Unabhängig von der Diskussion darüber, ob die als "Globalisierung" bezeichneten Prozesse eine qualitativ neue oder nur quantitativ gesteigerte historische Dimension besitzen, weist das Thema für die Geschichtsdidaktik mindestens zwei Aspekte von prinzipieller Relevanz auf: (a) die mit der "Globalisierung" verbundene Schwächung des Nationalstaats und (b) die Veränderungen der lokalen Lebenswelten im Zuge der globalen Dynamik.

Bezüglich des nationalstaatlichen Aspekts (a) ist festzuhalten, dass der öffentliche Geschichtsunterricht historisch gesehen eine "Erfindung" des "nation building" ist. Auch heute noch sind die Ziele des historischen Lernens in der Schule mit der Idee einer (allerdings modernisierten) nationalen Identität verknüpft und die Kerncurricula um ein nationalhistorisches Narrativ zentriert, auch wenn sich die deutsche Geschichtsdidaktik seit den 60er und 70er Jahren im Kontext der "sozialwissenschaftlichen Wende" der Geschichtswissenschaften im Bezug auf Ziele, Inhalte und Verfahren des historischen Lernens in der Schule grundlegend neu orientiert und von dem überlieferten "historischen Nationalunterricht" verabschiedet hat. Dabei wurde die traditionelle nationalhistorische Politikgeschichte curricular erheblich zurückgenommen, und vielfältige demokratie-, sozial-, alltags-, mentalitäts-, geschlechter- und umweltgeschichtliche "Prinzipien" und Themen hielten zusammen mit entsprekdeten gewandelten geschichtsdidaktischen Vermittlungsstrategien und Standards Einzug in Lehrpläne, Schulbuchwerke und vermutlich auch Klassenzimmer.

Dabei aber blieb die Bindung an ein nationalhistorisches Kerncurriculum ungebrochen, und sie wird auch in der gegenwärtigen, ohnehin eher zurückhaltenden geschichtsdidaktischen Diskussion über die potenziellen Folgen der Globalisierung für die Gestaltung zukünftigen historischen Lernens nicht ernsthaft in Frage gestellt. Dies hängt nicht zuletzt auch mit einem öffentlichen Verständnis von den Aufgaben des Geschichtsunterrichts zusammen. Man darf davon ausgehen, dass eine weitere Reduzierung des nationalhistorischen Basissnarrativs im Geschichtsunterricht (z. B. zu Gunsten einer "global history") in der (Fach-)Öffentlichkeit sehr kontrovers diskutiert und Ablehnung selbst auch bei denen finden würde, die ansonsten energisch die öffentliche Schule und damit auch den Geschichtsunterricht auffordern, die Heranwachsenden für das "Zeitalter der Globalisierung" "fit" zu machen. (1)

Auch die Veränderungen im Bereich regionaler (2) Identitäten (b), die von der Dynamik der Globalisierung erfasst werden, betreffen die Geschichtsdidaktik in zentralen Bereichen ihres Selbstverständnisses. Denn diese Disziplin sieht ihren Beitrag zu den schulisch initiierten Bildungsprozessen vor allem in der Förderung einer historischen Orientierungsfähigkeit der Heranwachsenden und will Identitätsbildungsprozesse unterstützen, die auf die Ressource eines reflektierten Geschichtsbewusstseins (*vgl. z. B. Jeismann 2000*) zurückgreifen können.

Wenn man Ulrich Becks Diagnose folgen und in der "Entterritorialisierung des Sozialen" (*Beck 1998, 12*) ein zentrales Merkmal der Globalisierung sehen will, dann muss man davon ausgehen, dass die herkömmlichen Muster und Strategien der individuellen und kollektiven Identitätskonstruktion und der lebensweltlichen Orientierung grundlegende Veränderungen zu gewärtigen haben.

Beck zu Folge dringt mit der Auflösung eines "[...] territorial fixierte[n] Epochenbild[es] des Sozialen, welches die politische, soziale und wissenschaftliche Imagination im Großen wie im Kleinen zwei Jahrhunderte lang in Bann geschlagen und beflügelt hatte, [...]" in die Alltagswelt "[...] eine neue Dialektik von globalen und lokalen Fragen [ein], die durch das Raster nationaler Politik fallen. Diese 'glokalen' Fragen gehören auf die Tagesordnung der Politik - in den Städten, Ländern, Regierungen, Öffentlichkeiten, national und international. Dazu bedarf es eines neuen politischen Subjekts: translokaler sozialer Bewegungen und national-kulturell verwurzelter Parteien der Weltbürger." (*Beck 1998, 19*)

Für solche "'glokalen' Kompetenzen" ist zweifellos eine erweiterte "Mehrebenen"-Identität (3) der Bürger/innen erforderlich, worin die Ebene einer "Weltgesellschaft" als imaginierte globaler "Menschheits"-Gemeinschaft eine weitaus bedeutendere Rolle als bisher einnehmen müsste. (4) Hinzu kommen zahlreiche weitere Kompetenzen, wie z. B. Fähigkeiten der interkulturellen Kommunikation (in weitem Sinne) und der angemessenen Verarbeitung von sozialer Differenz und ihrer symbolischen Darstellung, Versiertheit eines

[Abstract](#)

[Download \(pdf/zip\)](#)

**Inhalt**

[1. Geschichtsdidaktische Distanz zum Thema "Globalisierung"](#)

[2. Geschichtsdidaktische Problemfelder des nationalhistorischen Kerncurriculums](#)

[3. Arbeitsfelder der global orientierten Welt- und Globalgeschichte und geschichtsdidaktische Anregungen](#)

[4. Beispiele für Geschichtscurricula mit globaler Orientierung](#)

[Schlussbemerkung](#)

[Anmerkungen](#)

[Literatur](#)

systembezogenen bereichsübergreifenden Denkens oder auch ein hohes Reflexionsniveau im Umgang mit Medien. Solche und andere "Lernziele" müssen auch auf die Agenda des Geschichtsunterrichts gesetzt werden, - und dies nicht nur wegen einer allgemeinen bildungstheoretischen Relevanz der Globalisierung, der sich auch das institutionalisierte historische Lehren und Lernen nicht entziehen kann, sondern weil das nationalhistorische Basisnarrativ diese Kompetenzen nicht per se fördert. Es ist ein Irrtum, wenn heute wiederholt behauptet wird, historisches Lernen sei immer auch interkulturelles Lernen, weil der Umgang mit historischer "Alterität" grundsätzlich eine Begegnung mit "Fremdem" sei; die Wirkungsgeschichte des nationalistischen Geschichtsunterrichts spricht doch sehr gegen einen solchen Optimismus.

Dabei ist sich die moderne deutsche Geschichtsdidaktik des Zusammenhangs von Geschichtsbildern und -bewusstsein mit jenen Einstellungen und formalen Kompetenzen, die für die Orientierung und das Handeln in demokratischen, pluralistischen und dynamisch sich wandelnden Gesellschaften erforderlich sind, sehr bewusst. Seit mehreren Jahren bereits wendet sie bestimmten Aspekten des historischen Lernens große Aufmerksamkeit zu, die durchaus als zentrale Bausteine eines Geschichtsunterrichts im "Zeitalter der Globalisierung" gelten können. Hierzu zählen z. B. die Förderung des "Fremdverstehens" (5) und des "Perspektivenwechsels" (6), Fragen der Identitätsbildung und der lebensweltlichen Orientierung per Geschichtsbewusstsein (7) wie auch die Anbahnung von kritischer Medien-Kompetenz im Umgang mit global verfügbaren historischen Informations- und Deutungsangeboten. Auch kommt den empirischen Arbeiten zur Erforschung geschichtsbezogener Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern, wie sie in besonderer Weise mit dem Namen von Bodo von Borries verbunden sind, große Bedeutung zu (vgl. z. B. Borries 1995, 1999). Sie verzeichnen unter anderem auch den Komplex "Eurozentrismus vs. Universalismus" und sind weit darüber hinaus als empirische Ausgangsbasis für die Diskussion von potenziellen geschichtsdidaktischen Konsequenzen aus dem Sachverhalt einer sich globalisierenden Welt unverzichtbar.

Trotz der Betonung globalisierungsrelevanter historischer Kompetenzen ist die Frage, wie die heutige deutsche Geschichtsdidaktik die "Globalisierung" und deren fachdidaktische Herausforderungen diskutiere, nicht eindeutig zu beantworten. Das Thema "Globalisierung" wird vielfach in didaktischen Begründungszusammenhängen angesprochen, ohne dass explizite Anstrengungen erkennbar würden, die Qualität und den Stellenwert der Globalisierungsprozesse für das fachdidaktische Denken und Handeln konzeptionell zu erschließen oder die Frage anzugehen, wie man das Konstrukt eines "global orientierten Geschichtsbewusstseins" theoretisch explizieren, normativ bestimmen und ggf. in Curricula und didaktische Strategien überführen könne. Diesem Befund entspricht es auch, dass das Thema vorrangig auf der Ebene der Sachgegenstände innerhalb des Curriculums auftritt (z. B. "Globalisierung" als Aspekt der internationalen Geschichte nach dem 2. Weltkrieg oder auch globale Themen der vormodernen Zeit, wie z. B. Migration, Fernhandel, Kulturtransfer, Epidemien (8)), während grundsätzliche Überlegungen zu fehlen scheinen, ob der mit der "Globalisierung" verbundene Wandel nicht ein epochaler sei und möglicherweise eine neue Art des historischen Fragens, Denkens und Arbeitens auch für das historische Lernen in der Schule erforderlich mache, - insbesondere auch bezüglich des gegebenen nationalhistorischen Narrativs. Wenn reflektiertes Geschichtsbewusstsein die Verknüpfung von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftsorientierung bedeutet, wie es die deutschen Geschichtsdidaktiker/innen mit Jeismann immer wieder betonen, so müsste wohl auch bedacht werden, ob die Vergangenheitsdeutung des gegenwärtigen Curriculums bezüglich eines global orientierten Geschichtsbewusstseins tatsächlich die bestmögliche Ausgangsbasis für eine historisch reflektierte Wahrnehmung der Gegenwart und die Zukunftserwartung darstellt. Nicht wenige der "global history"-Vertreter/innen sehen beispielsweise mit Manfred Kossok im Kern eines neuen, global orientierten historischen Denkens die Frage, "[...] inwieweit der Mensch - die Menschheit - noch Subjekt der Geschichte im Sinne einer humanen Selbstbestimmung der weiteren Entwicklung" (Kossok 1992, 98) sei, und legen Wert darauf, nicht nur die vergleichende Betrachtung transkultureller Austauschbeziehungen (in weitem Sinne) an die Stelle der vergleichsweise "geschlossenen" Einheit "Nationalstaat" bzw. "Nationalhistorie" zu rücken, sondern die historische Forschung und Reflexion an zentralen gegenwärtigen und zukünftigen Menschheitsproblemen auszurichten.

Was dagegen die deutsche Geschichtsdidaktik anbelangt, so deuten viele Anzeichen darauf hin, dass man wieder einmal die hinlänglich bekannten Verfahren einer moderaten geschichtsdidaktischen Anpassung an neue Herausforderungen bevorzugen wird. Nicht anders als bei der eher schlecht als recht in das Curriculum integrierten Geschlechter- und Umweltgeschichte, wird wohl auch das Thema "Globalisierung" als "Aspekt" oder "Prinzip" in den Präambeln neuer Lehrpläne verankert werden und in Handbüchern und Monographien Berücksichtigung finden, und passende "Unterrichtsbeispiele" und "-anregungen" werden in Lehrerhandreichten, Schulbuchwerken und Fachzeitschriften erscheinen, ohne dass man das nationalhistorische Kerncurriculum und dessen Kompatibilität mit den Erfordernissen eines global orientierten Geschichtsbewusstseins ernsthaft diskutierte.

Diese Distanz gegenüber einer grundsätzlicheren Herangehensweise hat unter vielen anderen zwei wichtige Gründe. Zum einen würden grundsätzliche geschichtsdidaktische Antworten auf die Prozesse der Globalisierung tendenziell das Thema weltgeschichtlicher Konzepte berühren. Hier aber fehlen der deutschen Geschichtsdidaktik wichtige Anschlusspunkte: Es gibt im Allgemeinen keine Tradition von "Weltgeschichte"-Curricula, wie man sie z. B. in angloamerikanischen und vielen anderen Bildungssystemen findet. Des Weiteren fehlt seit der geschichtsdidaktischen Wende der 70er Jahre eine breit entwickelte Auseinandersetzung mit "Weltgeschichte", was sich auch darin niederschlägt, dass die aktuellen Positionen einer modernen "world history" oder "global history" im deutschen geschichtsdidaktischen Diskurs kaum präsent sind. (9) So richtig es ist, dass traditionelle Formen der "Welt-" oder "Universalgeschichte" unwiderruflich als obsolet gelten, so sollte man doch auch zur Kenntnis nehmen, dass gerade die Vertreter/innen der neuen global konzipierten Ansätze die Forderungen spezialisierten Vorgehens ebenso mit den Kritiker/innen herkömmlicher "Weltgeschichte" teilen wie deren theoretische und methodologische Einwände gegen ideologiebeladene "All-Erzählungen" (vgl. unten).

Zum anderen ist es möglich, dass das Vorhandensein eines nationalhistorischen Basisnarrativs nicht deutlich genug wahrgenommen wird, da die Nationalhistorie demokratisch geformt und darüber hinaus auch erheblich fragmentiert ist. Denn die (i. w. S.) gesellschaftsbezogenen historischen Zugänge (z. B. Umweltgeschichte, Geschlechtergeschichte, Alltagsgeschichte, die Geschichte sozialer Praktiken (Arbeit, Freizeit), kulturellen Austauschs, von Migrationen oder Epidemien) wurden bislang stets auf das nationalhistorische Basisnarrativ "aufgepackt", so dass inzwischen weder der eigentliche nationalhistorische Zusammenhang noch die sozialgeschichtlichen Zugänge eine deutlich sichtbare narrative Kohärenz entfalten können. Hinzu kommt, - und man ist versucht, diese Debatte als Reaktion auf jene curricularen Fragmentierungstendenzen zu lesen, - dass die geschichtsdidaktische Diskussion (wieder einmal) dazu neigt, die traditionell chronologisch-epochenbezogene Artikulation des Gesamtcurriculums zugunsten einer "formalen" historischen Bildung zurückzunehmen, (10) die Themen, Probleme und Kompetenzen statt eines Grundwissen-Kanons betont, um - so könnte man es deuten - Raum für neue Kohärenz- bzw. historische Sinnbildungsstrukturen zu gewinnen. Mit dieser Orientierung gerät das Thema eines nationalhistorischen Basisnarrativs aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit, obgleich es überdeutlich vorhanden ist. Ob es um Plato oder Nato, die neolithische oder die industrielle Revolution geht, immer werden die Themen am deutschen und allenfalls europäischen Beispiel abgehandelt, so dass für die Schüler/innen der Eindruck entsteht, es handle sich um Nationalhistorie - im engeren oder weiteren Sinne. Denn es fehlen zumeist kontextstiftende Rahmenkonzepte der globalen Dimension, welche die Beispielfunktion der nationalhistorischen Themenentfaltung hinreichend deutlich hervortreten ließe. Viele Schüler/innen, so zumindest meine Beobachtungen, werden häufig nicht mit der wünschenswerten Klarheit zu der Unterscheidung geführt, dass z. B. die Industrialisierung Teil der deutschen Geschichte, aber keineswegs ein deutsches historisches Phänomen ist.

Möglicherweise steht gerade dieser aktuelle "anti-chronologische" geschichtsdidaktische Trend einer weiter gehenden

Auseinandersetzung mit welt- bzw. globalgeschichtliche Konzeptionen für den Geschichtsunterricht entgegen. Denn diese stellen - bei aller Themenzentrierung - doch vergleichsweise erhöhte Anforderungen an die Vermittlung von raum-zeitlicher Orientierungskompetenz und eines elementaren konzeptuellen historischen Überblickswissens. Sollte beispielsweise eine geschichtsdidaktische curriculare Antwort auf die Globalisierung darin bestehen, regionale Themen (welchen Zuschnitts auch immer) grundsätzlich in einem globalen Rahmen zu re-situieren, dann käme man schwerlich umhin, die "unzeitgemäßen" Argumente, wie sie z. B. Imanuel Geiss hinsichtlich eines Studien-Grundkurses "Weltgeschichte" formuliert, aufmerksam wahrzunehmen:

"Nicht erst in der jüngsten und intensivsten Phase der Globalisierung seit dem Zusammenbruch des Sowjetsystems 1989/91 ist Welt- und Universalgeschichte ein dringendes Desiderat für historische Forschung und Lehre: Zu viele partikuläre Faktoren hängen komplex und dialektisch mit- und gegeneinander zusammen, direkt oder indirekt, natürlich nicht alles mit allem, wie das kurzschlüssigste aller Argumente gegen Weltgeschichte lautet. Jedoch sind übergreifende Zusammenhänge historischer Strukturen und Prozesse oft so kompliziert, dass modischen Verächtern der Weltgeschichte Hören und Sehen vergehen würde, müssten sie ihre Komplexitäten kompetent entwirren oder auch nur erklären. Daher bleiben nach Raum, Zeit und Sachthemen zu eng begrenzte Spezialforschungen, ohne universalhistorische Perspektiven wenigstens im Hinterkopf, notwendig Stückwerk, werden atomisiert und sich selbstgenügend, im Extrem bis autistisch. Für in unserem Fach notorisch schlecht bediente Anfänger gilt es daher, einen fundierten Einstieg in Weltgeschichte als erste Orientierung zu schaffen, so weltgeschichtlich wie möglich, so detailliert wie nötig." (*Geiss 2002, Ms. S. 1*) (11)

Fast überflüssig erscheint es hinzuzufügen, dass Geiss weder eine traditionell-additive noch eine europäisch-imperiale "Weltgeschichte" anstrebt. Vielmehr schließt er in folgendem Punkt an die Aufklärungshistorie z. B. eines A. L. Schläzer an, dass nicht ein "universalgeschichtliches" "Gemengsel von einigen historischen Dati" nötig sei, sondern eine "Weltgeschichte" mit dem Ziel, "[...] die HauptVeränderungen der Erde und des MenschenGeschlechts im Zusammenhang [zu] denken, um den heutigen Zustand von beiden aus Gründen zu erkennen." (12)

Dennoch ist mit erheblichen Einwänden gegen eine wie immer gestaltete moderne "world" oder "global history" (an Stelle einer Hinzufügung "globaler" Themen) zu rechnen, und zwar nicht nur von Seiten derer, die auf dem Basisnarrativ "Nationalgeschichte" bestehen (sei es im Kontext eines nationalen Geschichtsstolzes, sei es im Hinblick auf eine spezielle deutsche Geschichtsverantwortung), sondern auch von geschichtsdidaktischen Positionen, die die Rückkehr eines traditionellen Kanondenkens mit einer Obligatorik des "Faktenwissens" befürchten, die zudem von der national-europäischen Dimension auf die "Welt" erweitert würde.

## 2. Geschichtsdidaktische Problemfelder des nationalhistorischen Kerncurriculums

Das Thema "Globalisierung" hält möglicherweise grundlegendere Herausforderungen für die Geschichtsdidaktik bereit, als dies die deutsche Auseinandersetzung bislang erkennen lässt. Mit seinem Plädoyer für weltgeschichtliche Grundkenntnisse spricht Imanuel Geiss zwar allgemeine Defizite des nationalhistorisch konzipierten Geschichtslernens an, doch erfahren diese im Kontext der didaktischen Herausforderungen durch die aktuellen Globalisierungsprozesse eine erhebliche Zuspitzung. Das nationalhistorische Kerncurriculum weist in der Tat eine Reihe von geschichtsdidaktisch relevanten Tendenzen auf, die für die Anbahnung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins sehr problematisch sein dürften. Dies sei an drei ausgewählten Beispielen skizziert.

Als sehr gravierend ist das Fehlen eines permanent präsenten Weltmaßstabes bei der Konstruktion historischer Unterrichtsthemen (welchen räumlichen Zuschnitts auch immer) einzuschätzen. Das Fehlen eines solchen Rahmenkonzeptes und Vergleichsmaßstabes macht es Schülerinnen fast unmöglich, die notwendige Unterscheidung zu treffen, welche Merkmale eines bestimmten historischen Gegenstands oder Problems in welchen Hinsichten als spezifische (z. B. lokal-regional, national oder europäisch) oder als regionale Varianten allgemeinerer Sachverhalte anzusehen seien. Wird beispielsweise das deutsche "nation building", ob man es nun als "Sonderweg" konzipiert oder nicht, im Geschichtsunterricht wirklich auch als spezieller Fall des "nation building" in globaler oder menscheitgeschichtlicher Perspektive verhandelt oder doch nicht fast ausschließlich und damit einseitig als Manifestation einer "einzigartigen" deutschen Geschichte? Oder wird die Geschichte des Scheiterns der Weimarer Republik stets zuverlässig auch in den Kontext eines weltweit zu beobachtenden "Untergang[s] des Liberalismus" in der ersten Hälfte des 20. Jh. eingeordnet, wie dies Hobsbawm in seinem "Zeitalter der Extreme" (1998) vorführt, und nicht (fast) ausschließlich als Vorgeschichte einer deutschen Katastrophe konstruiert? Es geht gewiss nicht darum, die eine Konstruktionsperspektive an die Stelle der anderen zu setzen, doch müssen verschiedene, und darunter stets auch die globale, ins Spiel kommen, damit die Schüler/innen sich jene Unterscheidungsoperationen des historischen Denkens habituell aneignen können, die viele Vertreter/innen einer neuen "Welt"- oder "Globalgeschichte" zum Kern eines global orientierten historischen Denkens und Bewusstseins rechnen: "[...] the examination of local phenomena from a global point of view, assessing the general significance of local entities and events, identifying their common features and impacts, and distinguishing what is uniquely local in them." (*Fält 1997, 59*)

Zum Zweiten: Das Fehlen eines hinreichend geschulten historischen Unterscheidungsvermögens, das generelle(re) Merkmale von speziellen Ausprägungen trennt, (ver-)führt die Lernenden tendenziell dazu, das gebotene Narrativ und somit die Nationalhistorie grundsätzlich und nicht nur in besonderen Aspekten für "einzigartig" zu halten. Dies aber unterstützt die nachweisbare Neigung ihres alltagsweltlichen historischen Denkens, dort "Wesens"-Begriffe einzusetzen, wo es sich um Abstraktionen handelt. Für nicht wenige Schüler/innen ist nicht zuletzt wegen des dominant individualisierenden geschichtsdidaktischen Verfahrens das deutsche oder französische "Volk" in der selben Weise eine Entität wie ein Individuum, und sie schreiben ihm auf vergleichbare Weise "Wesens"-Eigenschaften zu. Somit dringt in den demokratischen Geschichtsunterricht eine Konzeption ein, wie sie für die nationalistischen Geschichtsbilder typisch ist.

Das "Wesen"-Missverständnis des historischen Denkens ist einerseits für Heranwachsende schwer zu durchschauen, wenn sie nicht gut genug didaktisch begleitet werden, und andererseits arbeitet es der wiederum nachweisbaren Tendenz ihres historischen Alltagsbewusstseins zu, historische Konzepte anthropomorph zu denken oder zu biologisieren. Auch hier können viele Beispiele angeführt werden, die belegen, dass Anthromorphismen und Biologismen zum Kernbestand nationalistischer und anderer Geschichtskonzepte gehören, die weder mit einem demokratischen noch mit einem global orientierten Geschichtsbild und -bewusstsein vereinbar sind.

Schließlich lässt ein nationalhistorisches Narrativ, das auf eine konsequente Re-Situierung der regionalen Themen in einem globalen Kontext verzichtet und darüber hinaus den sog. "externen" Faktoren historischen Wandels, wie sie z. B. mit Migrationen und transregionalem Kulturtransfer verbunden sind, eine Rand- oder Sonderstellung zuweist, die sog. "endogenen" Faktoren historischen Wandels in übermäßiger Vergrößerung vergrößert erscheinen. In diesem Sinne forderte etwa auch Luhmann für die Soziologie die Perspektive einer "Weltgesellschaft": "Gerade wenn wir ein Interesse haben zu sehen, durch welche Mechanismen die Unterschiede auf dem Erdball verstärkt oder abgeschwächt werden, wenn wir beispielsweise diskutieren wollen, wodurch Grenzsituationen in Südamerika zustande kommen, dann dürfen wir nicht bei der lokalen Einheit anfangen, sondern müssten von der Weltgesellschaft ausgehen." (*Luhmann 1994, 73*). Demgegenüber "unterbelichten" auch die aktuellsten Schulbuchwerke z. B. bezüglich der Abfolge Mittelalter-Frühe

Neuzeit/Europäische Expansion zumeist die kulturvermittelnde Rolle der vorderorientalisch-arabischen islamischen Kulturen und blenden die weltgeschichtlichen Kontexte der europäischen Expansion so weit aus, dass nicht wenige Schüler/innen ernsthaft zu der Auffassung gelangen, diese Expansion und die mit ihr verbundene Machtentfaltung sei Ausdruck eines speziellen "europäischen Dranges", der sichtbar wurde, als man sich in Folge der Krise der mittelalterlichen "Frömmigkeit" der "Welt" oder dem "Diesseits" zugewandt hatte.

Für die Entfaltung eines wie immer zu bestimmenden global orientierten historischen Bewusstseins sind die Implikationen des nationalhistorischen Basis-Curriculums kaum zu unterschätzen, auch wenn es vielfach durch Themen gebrochen ist, deren Zuschnitte nicht genuin nationalhistorischer Art sind (z. B. Umwelt, Gender, Alltag). Es trägt gewiss dazu bei, dass die Schülerinnen die "eigene" Nationalhistorie für "genuinere" Geschichte halten als die sozialgeschichtlichen Zugänge einerseits und die Historien anderer Weltregionen andererseits. Für nicht wenige der Heranwachsenden dürfte die historische "mental map" mit zahlreichen Kulturen besiedelt sein, von denen sie nichts wissen und die sie trotzdem (und auch: deswegen) als "Völker ohne Geschichte" (vgl. *Eric Wolfs "Europe and the People without History"*) ansehen, wohingegen das Konzept "eigentliche Geschichtsfähigkeit" mit dem europäisch-westlichen Kulturkreis assoziiert wird, wie dies einmal für Hegel und viele traditionelle "Weltgeschichte"-Autoren gegolten hat.

Solche historischen Einstellungen erweisen sich bereits auf europäischer Ebene als hinderlich. Regelmäßig belegen Jugend-Surveys die Beharrungskraft einer mächtigen Barriere in der "mental map" der Jugendlichen, die emotional besetzte, "warme" und als "quasi-natürlich" wahrgenommenen Identitätsbereiche von nur abstrakt gewussten, "kalten" und vielfach skeptisch gebrochenen Identitätsorientierungen trennt. (13) Es scheint fast überflüssig hinzuzufügen, dass die quasi-natürlichen Identitätsorientierungen für die sub-europäischen Konzepte des Lokalen, Regionalen und Nationalen gelten.

Selbstverständlich nimmt man sich in alltagsweltlichen Zusammenhängen eher z. B. als Oberschwabe, Württemberger und Deutscher denn als Europäer oder gar als Mitglied einer Weltgemeinschaft wahr, - doch gerade daraus resultiert die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, diese Orientierungen der Reflexion zugänglich zu machen und fortgesetzte Verknüpfungsleistungen zwischen dem psychisch Nahen und identifikatorisch Fernen anzustoßen, damit die Grenzen innerhalb der "mental map" durchlässiger werden. Dazu aber ist ein nationalhistorisches Narrativ, das den geschichtlichen Raum des Geschichtsunterrichts nahezu vollständig ausfüllt und sich nicht in weiterem Rahmen resituert, nur sehr begrenzt in der Lage. Ein Grund unter vielen anderen liegt darin, dass nationalhistorische Narrative in der Regel die Merkmale der "Nicht-wir"-Gruppen oppositionell zu den Merkmalen der "Wir"-Gruppe konstruieren, um deren "Identität" deutlich hervorzuheben. Damit schwächen sie nicht nur transregionale Gemeinsamkeiten zu Gunsten von einseitigen Verschiedenheitskonzepten ab, sondern neigen geradewegs dazu, die jeweiligen Unterschiede zu maximalisieren. (Vgl. *Titzmann 1999*).

Mit einer geschichtsdidaktischen Reflexion der Implikationen des nationalhistorischen Basiscurriculums im Hinblick auf die Anbahnung eines global orientierten historischen Bewusstseins ist ein Ausgangspunkt, aber noch keine Orientierungsgröße für potenzielle geschichtsdidaktische Schlussfolgerungen gewonnen. Daher sollen in den folgenden beiden Abschnitten zunächst grundlegende Positionen einer modernen "Welt-" oder "Globalgeschichte" auf mögliche geschichtsdidaktische Folgerungen geprüft und sodann ausgewählte curriculare Ansätze vor- und zur Diskussion gestellt werden.

### 3. Arbeitsfelder der global orientierten Welt- und Globalgeschichte und geschichtsdidaktische Anregungen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Vertreterinnen und Vertreter einer neuen und global orientierten Welt- oder Globalgeschichte zwar das aufklärerisch-geschichtsdidaktische und humanitätsbezogene Anliegen der "Welt-" bzw. "Menschheitsgeschichte" der Aufklärung teilen, ansonsten aber mit den Kritikerinnen und Kritikern einer herkömmlichen "Weltgeschichte" in hohem Maße übereinstimmen. Sie distanzieren sich entschieden von den traditionellen Formen der "Welt-" oder "Universalgeschichte", ob es sich nun um eurozentrische Fortschrittshistorien, um eine historisch gewendete Legitimation von imperialistischen Weltmachtansprüchen, um eine "weltumspannende" Addition von Regionalhistorien ohne globale Perspektive oder auch um jene schillernden geschichtsphilosophischen Konstrukte handelt, wie sie mit den Namen z. B. von Spengler, Toynbee, Sorokin, Wells, Mumford oder Dawson verbunden sind. Dabei teilen sie nicht nur die zahlreichen theoretischen und methodologischen Einwände, die gegen diese unterschiedlichen Formen von "Welt-" oder "Universalgeschichte" vorgebracht wurden und werden, sondern auch die Auffassung, dass die Fortentwicklung der wissenschaftlichen Standards und die damit verbundene Spezialisierung grundsätzlich einer potenziellen Erneuerung einer universalistischen Weltgeschichte entgegenstünden. So verstehen sich die Vertreterinnen und Vertreter einer neuen, "globally conceptualized world history" oder einer "global history" durchweg nicht als "Universalhistoriker/innen", sondern als Spezialist/innen, die auf die Herausforderungen der Gegenwart mit der Konstruktion globaler Forschungsperspektiven antworten ("The challenge of global history is to construct global perspectives" (14)) und dabei vornehmlich solche historische Einsichten anstreben, die auf den untergeordneten Betrachtungsebenen des Lokalen und Nationalen nicht zu gewinnen sind. (15)

Die globalen geschichtswissenschaftlichen Perspektiven erfahren seit dem Zusammenbruch des bipolaren globalen Konkurrenzsystems am Ende des 20. Jhs. und im Zuge der aktuellen Globalisierungsdebatten nicht nur eine wachsende Aufmerksamkeit der Fachwissenschaften, (16) sondern auch der Geschichtsdidaktik, und dies nicht zuletzt weil beispielsweise die 1982 in den USA gegründete "World History Association" (WHA) geschichtsdidaktischen Fragen (im weiteren Sinne) große Aufmerksamkeit widmet und namhafte Vertreter einer global konzipierten "Weltgeschichte", wie z. B. William McNeill (17) oder Leften Stavrianos (18), etwa mit "textbooks" der Fortentwicklung des US-amerikanischen "world history"-Curriculums an Schulen wichtige Impulse gaben.

Dabei ist das Feld der neuen "world" und "global history" in lebhafter Entwicklung begriffen und entsprechend uneinheitlich. Die Vielfalt der theoretischen und methodologischen Ansätze (19) spiegelt sich auch in der Terminologie. So werden beispielsweise Begriffe wie "Weltgeschichte" ("world history"), "Universalgeschichte", "Makrohistorie" (20) oder "-geschichte", "global history" oder "world system history" (21) selbst dann sehr uneinheitlich verwendet, wenn vergleichsweise ähnliche Zugänge gemeint sind, und diese Probleme potenzieren sich im Vergleich unterschiedlicher regionaler bzw. nationalsprachlicher Begriffskonventionen. Nicht wenige Autorinnen und Autoren überspringen diese Probleme und verwenden die "Universalbegriffe" synonym, andere aber, wie z. B. *Bruce Mazlish (1993) (22)* oder *Manfred Kossok (1992)*, untermauern ihre Distanz zu traditionellen Formen der "Welt-" oder "Universalgeschichte" auch terminologisch.

Darüber hinaus lässt sich als Tendenz feststellen, dass die Vertreter/innen der neuen "world" oder "global history" z. B. mit den typischen Vertreterinnen und Vertretern der Nationalhistorie zwar die Kritik der traditionellen (quasi-)universalistischen Ansätze teilen, dort aber oft über den theoretischen Konsens hinausgehen, wo sie sich von der Idee einer Historie als umfassende "All-Erzählung" distanzieren. (23) Dieses theoretische Problemfeld ist naturgemäß auf globaler Ebene besonders präsent, - bereits das in seinem Anspruch gescheiterte UNESCO-Projekt der "History of Mankind" (24) zeigte hinlänglich, dass die beteiligten "Nationen" (im Sinne der UN) neben verschiedenen Nationalhistorien auch konkurrierende Versionen der "Weltgeschichte" beanspruchen.

Die Forschungsvorhaben der "globally conceptualized world history" (WHA) oder "global history" sind vom Typ her sehr unterschiedlich,

befassen sich aber in aller Regel mit räumlich, sächlich und zeitlich strikt umgrenzten Fragen zumeist transregionalen oder -kulturellen Zuschnitts und arbeiten zumeist mit Konzepten eines "global and comparative framework" (WHA) sowie mit diachronen und/oder synchronen Vergleichsoperationen. Als charakteristisch erscheint auch die Annäherung an bestimmte Humanwissenschaften, wie z. B. die Archäologie, Historische Anthropologie und Ethnologie, einerseits und andererseits an Naturwissenschaften, so weit sie die Menschheit in ihrer Interaktion mit der Umwelt betreffen (z. B. Biologie, speziell auch Genforschung, Geographie, Geologie, Klimaforschung). Besonders im Hinblick auf die "Umweltgeschichte" (25) wurde eine Neubewertung vorgenommen, die das Schulcurriculum noch nicht erreicht hat. Jene wird nicht mehr als "Hintergrund", "Zusatzinformation" oder "Exkurs", sondern als konstitutives System-Element der menschlichen Evolution und Geschichte konzipiert. Den Abbau der traditionellen Schranken zwischen den Disziplinen und die Erhöhung der transdisziplinären Anschlussfähigkeit der "Global History" interpretieren die "global historians" zugleich als Antwort der historischen Disziplinen auf die Herausforderungen der "Globalisierung".

Beispiele für bevorzugte Untersuchungsgegenstände dieser "globally conceptualized world history" (WHA) sind neben ökonomisch orientierten "world system"-Studien und Untersuchungen zur Genese des "European Miracle" (E. L. Jones; vgl. auch McNeills "The Rise of the West" 1963, 1998) etwa transkulturelle und -regionale Austausch- und Interdependenzbeziehungen (z. B. Migrationen, Transport, Handel, Technologie-, Wissens- und Kulturtransfer im Allgemeinen, Expansion und Gewalt, soziale Organisationsformen und Normsysteme, botanischer Austausch, Transfer von Krankheitserregern), Formen und Prozesse der transkulturellen Begegnung zwischen verschiedenen soziokulturellen Systemen, Varianzen in der Verarbeitung von "Außeneinflüssen" in historischen Gesellschaften (z. B. Assimilation, Adaption, Widerstand, Transformation) sowie auch grundlegende gemeinsame Erfahrungen der Menschheit und deren unterschiedliche Ausprägungen ("global experiences"); z. B. Arbeitsteilung, soziale Kontrolle) oder die "vertikalen" Systembeziehungen zwischen den verschiedenen Systemebenen des Lokalen, Regionalen und Globalen.

Eine strikte Abgrenzung zwischen einer "globally conceptualized world history" und einer "global history" scheint kaum möglich, doch befasst sich letztere grundsätzlich mit den theoretischen Fragen der Globalisierung als historischem und gegenwärtigem Phänomen und den Perspektiven einer Historie, die dem "Zeitalter der Globalisierung" entspricht. Man könnte Manfred Kossok durchaus folgen, der die "global history" als Nachfolgerin der "Universalgeschichte" als einer speziellen Variante im weiteren Feld weltgeschichtlicher Ansätze betrachtet. "Bildlich gesprochen: Kolumbus erkannte, wie groß und unendlich die Welt ist - darin lag eine Voraussetzung für das Verständnis historischer Universalität; die Kosmonauten begriffen, wie klein und endlich die Welt ist - dadurch beschleunigte sich das Verständnis für Globalisierung unserer Existenz." (Kossok 1992, 99)

Orientiert man sich an diesen hier sehr verkürzt skizzierten Ansätzen einer "globally conceptualized world history" und ihren impliziten geschichtsdidaktischen Reflexionen, so wären bezüglich eines zukünftigen Geschichtsunterrichts, der ein "global orientiertes historisches Bewusstsein" zu einem seiner Leitziele erklärte, neben vielen anderen besonders folgende Aspekte relevant:

- Ein Bemühen um eine systematische und kontinuierliche Re-Situierung der "regionalen" (im weiten Sinne) und damit auch nationalhistorischen Narrative und Themen in globalhistorischen Rahmenkonzepten.

Hierbei sollte eine gezielte Förderung eines elementaren zeit-räumlichen historischen Orientierungsvermögens der Schüler/innen in einer globalen Dimension, die die wichtigsten Stationen der Menschheitsgeschichte (Evolution) umfasst, angestrebt werden. dabei geht es nicht nur um eine Ausweitung des historischen Horizonts über den traditionell deutsch-europäisch-westlichen Fokus hinaus, sondern auch die Habitualisierung einer "Welt-Maßstabsbewusstheit" und Vergleichsorientierung bei jeglicher Auseinandersetzung mit historischen Themen und Problemen.

Ein Bemühen um die Konstruktion globaler Perspektiven sowohl bezüglich des Gesamtcurriculums und seines Basisnarrativs wie auch hinsichtlich der konkreten und naturgemäß überwiegend regional (i. w. S.) geschnittenen Themen und Inhalten.

So würden, um zwei willkürliche Beispiele herauszugreifen, die Themen "Feudalismus" oder "Pest in Europa" konzeptionell immer auch in ihrer Dimension als Phänomene und Faktoren einer globalen historischen Entwicklung erfasst und gerade unter diesem Aspekt in ihrer regionalen "Individualität" bestimmt werden. Die Erweiterung der Perspektive sollte nach Möglichkeit Zusammenhänge erschließen, die auf den Ebenen der räumlich oder sächlich begrenzten Betrachtung nicht oder nur partiell sichtbar werden, und in jedem Fall die historische Verarbeitungs- und Verstehenstiefe der Schüler/innen gezielt durch transregionale bzw. -kulturelle Vergleiche fördern, die ihnen die Unterscheidung von allgemein kennzeichnenden und speziellen Merkmalen eines historischen Gegenstandes erleichtern.

- Ein Bemühen, das Konzept der evolutionären Entwicklung der Menschheit in ihren grundlegenden Strukturen stärker als bisher in das historische Lernen einzubeziehen.

Dies erscheint zum einen als erforderlich, (26) weil ein global orientiertes historisches Bewusstsein kaum ohne die Imagination der "einen" Menschheit und der Einheit der menschlichen Geschichte denkbar ist, womit andere imaginierte Gemeinschaften (z. B. Weltregion, Kulturkreis, Nation, lokale Region) keineswegs aufgehoben werden sollen und müssen. Zum anderen bedarf es der stärkeren Betonung dieses universalen Konzeptes, um die Frage nach dem "European Miracle" (E. L. Jones) endlich gezielt in das Curriculum historischen Lernens einzubeziehen. Will man zukünftig vermeiden, dass nicht wenige Schüler/innen die europäische "Überlegenheit" bzw. "the raise of the West" (McNeill) in Ermangelung besserer Alternativen weiterhin in einem besonderen europäischen "Wesen" verorten, muss eine fundierte Bearbeitung dieser Fragestellung statthaben, was einen sehr weiten menscheitsgeschichtlichen Betrachtungshorizont erfordert. (27)

- Ein Bemühen um die Identifizierung und historisch-didaktische Erschließung von Themen, die in Vergangenheit, Gegenwart und absehbarer Zukunft von herausragender globaler bzw. menscheitsgeschichtlicher Relevanz waren bzw. sind (z. B. "global trends" und "big questions" nach McNeill).

Hierzu gehören auch der Prozess der Globalisierung selbst und - nach Kossok (z. B. 1993) - der Beginn der "Weltgeschichte" um 1500, der jene Phase der Menschheitsgeschichte beendete, in der auch Großreiche stets regionalen Zuschnitt hatten. Als Gegengewicht zu einer Nationalhistorie, die ein bestimmtes Binnensystem und somit transnationale Beziehungen als Außenfaktoren setzt, sollten Themen weitaus stärkere Beachtung finden, die den transregionalen bzw. -kulturellen Austausch als genuine Faktor der Menschheitsgeschichte behandeln: großräumiger Kulturtransfer ("global diffusion"), großräumige Austausch- und Abhängigkeitsbeziehungen ("web of connections"), gemeinsame Erfahrungen der Menschheit ("global experiences") und grundlegende Formen der Übermittlung und Verarbeitung von Außeneinflüssen in gegebenen Einheiten ("cultural encounters"). (28)

Dabei muss es sich im Bezug auf die Vergangenheit weder um Themen handeln, die von ihrer inneren Ausrichtung global orientiert sind (z. B. "nation building"), wenn sie nur globale Relevanz erlangen, noch müssen es zu bestimmten Epochen Gegenstände sein, die tatsächlich globale Verbreitung erlangten. Vergleichbare Antwortvarianten auf ähnliche Problemlagen (z. B. soziokulturelle Verarbeitung von Außen- bzw. "Fremd"-Einflüssen) wurden auch dann gegeben, wenn die betreffenden Gesellschaften nicht in direktem Austausch standen.

- Ein Bemühen um eine verstärkte interdisziplinäre Ausrichtung des Geschichtsunterrichts, der darin den modernen Richtungen der

"globally conceptualized world history" folgen würde.

Die Schüler/innen sollen erfahren, dass für die Bearbeitung von Grundfragen der Menschheits- und Umweltgeschichte wie auch für viele historische Einzelfragen eine Zusammenarbeit der Historiker/innen nicht nur mit bestimmten Humanwissenschaften, sondern auch mit Naturwissenschaften erforderlich ist, deren theoretische Konzepte der historischen Arbeit oft hilfreiche Impulse geben. Als Beispiel mögen hier die genetisch-linguistisch verfahrenen Analysen der Cavalli-Sforza (29) stehen, die - in ein didaktisches Konzept übersetzt - viele ungelöste Fragen zum Begriff der menschlichen Rassen, die in den Köpfen der Schüler/innen umherschwirren, grundlegend aufklären könnten. Ebenso wäre auf die Beiträge der Archäobiologen und -botaniker zur Klärung der Frage des "European Miracle" zu verweisen. (30)

- Ein Bemühen um die systematische Ausweitung der Kompetenzen des historischen Perspektivenwechsels im Hinblick auf globale Systeme.

Neben dem bekannten diachronen Wechsel zwischen der "heutigen" (externen) und der vergangenen (internen) Perspektive und dem ebenfalls häufig praktizierten synchronen Wechsel, der unterschiedliche vergangene Perspektiven auf denselben (vergangenen) Sachverhalt erfasst, sollten auch Kompetenzen in den Bereichen des vertikalen und polyzentrischen Perspektivenwechsels geschult werden.

Mit "vertikal" sind historische Denkopoperationen angesprochen, die bei der Erschließung historischer Sachverhalte die verschiedenen Systemebenen vom Lokalen zum Globalen sowohl unterscheiden als auch verknüpfen, ohne eine grundsätzlich zu privilegieren. Besonders wichtig erscheint dies bei historischen Konzepten, die transnationale Bedeutung haben, aber im Unterricht vorrangig bezüglich ihrer nationalhistorischen "Bedeutung" erarbeitet werden (z. B. Lehnswesen, Industrialisierung, "nation building").

Mit einem "polyzentrischen" Perspektivwechsel sind schließlich historische Denkopoperationen gemeint, die z. B. die unterschiedliche Konfiguration gleicher Sachverhalte in verschiedenen regionalen (i. w. S.) Narrativen betrachten. Erscheint z. B. die polnische Geschichte im deutschen nationalhistorischen Narrativ fragmentiert, weil es um die Kohärenz der deutschen und nicht der polnischen Geschichte geht, so können die Schüler/innen an Beispielen aus der polnischen Schul-Historie (z. B. zur sog. "Zwischenkriegszeit" des 20. Jh.) erkennen, wie unterschiedlich sich Sachverhalte in jeweiliger Abhängigkeit von einem bestimmten narrativen Zentrum ausnehmen. Dabei geht es nicht um "vergangenheitspolitische" (nach Norbert Frei) Konfliktlagen, sondern um die Wahrnehmung von Veränderungen in der historischen Darstellung, die allein durch die unterschiedliche Zentrierung der Basisnarrative bewirkt werden. So können die Schüler/innen indirekt erkennen, wie sie selbst der außerdeutschen oder -europäischen Geschichte begegnen, wenn dies im Rahmen der nationalhistorischen erfolgt.

- Ein Bemühen um eine intensive Auseinandersetzung mit Theorie, Methodologie, wissenschaftlicher Praxis und didaktischer Anleitung des historischen Vergleichs, insbesondere auf dem transkulturellen Gebiet. (31)

Ein Methodenbewusstsein, das die Möglichkeit und Grenzen von historischen Vergleichsoperationen reflektieren kann, ist für die historische Orientierungsfähigkeit in einer Welt der globalen Interaktionen und Interdependenzen unbedingt erforderlich. Aber auch unabhängig von der Zielsetzung eines global orientierten historischen Bewusstseins muss die ausreichende Schulung von "Vergleichskompetenzen" verstärkt werden. Sie ist sowohl für die interkulturelle Bildung wie auch für das historische Verständnis im Allgemeinen ausgesprochen wichtig. Denn die Schüler/innen, die im Rahmen des Geschichtsunterrichts historische Konzepte bilden, benutzen dafür immer stillschweigend - und oft auch unbewusst - "private" Vergleiche, wobei ihre notgedrungen oft alltagsweltlich-fehlerhaften Analogien häufig unausgesprochen und damit auch unbearbeitet bleiben.

- Ein Bemühen um eine systematischere Einbeziehung globaler kartographischer Darstellungen in den Geschichtsunterricht.

Man mag den Peters-Atlas (32) beurteilen, wie man will, doch zweifellos prägen oft nur halb bewusste Eindrücke von Weltkarten unsere Sehgewohnheiten und unser "Weltbild". Das Erstaunen, das die flächentreuen Abbildungen jenes Atlas erfahrungsgemäß bei Schüler/innen auslösen, belegen die Wirksamkeit einer durch kartographische Konventionen geformten "mental map", in der Europa überdimensional groß erscheint.

Die Arbeit mit historischen oder und mit aktuellen, Vergangenheit darstellenden Weltkarten ist für die Schulung eines global orientierten historischen Bewusstseins in mehrfacher Hinsicht wichtig. So verlangt die Orientierung in regionalen Feldern einen Vergleichsmaßstab, den nur die Weltkarte bieten kann. Wenn z. B. das Imperium Romanum unterrichtet wird, füllt es in der Regel gleichsam die gesamte didaktisch entfaltete historische "Welt" aus, an deren Rändern sich nur noch "Barbaren" tummeln. Dagegen kann z. B. die Karte "Die Welt 1 - 250 n. Chr." (33) den Lernenden weitere Großreiche auf dem eurasischen Kontinent zeigen, die, wenngleich teilweise für begrenzte Zeiträume, eine vergleichswürdige Ausdehnung haben. Nimmt man noch eine Karte der "Zentralasiatische[n] Handelsrouten der Alten Welt um 1. n. Chr." (34) hinzu, rückt das Römische Reich - immer zum Erstaunen der Schüler/innen! - gewissermaßen auf den westlichen Rand eines Riesenkontinents zu, der durch einen ausgedehnten eurasisch- nordafrikanischen Kulturzusammenhang in seinem Zentrum bestimmt ist.

Zugleich wird bei einem regelmäßigen und systematischen Gebrauch von Weltkarten auch die Problematik der traditionellen europäischen Taxonomie der Kontinente sichtbar, (35) die sich mit der europäischen Expansion in der (Frühen) Neuzeit durchgesetzt und bis heute erhalten hat. Die Schüler/innen sollen im Interesse einer globalen Orientierung die Gewagtheit einer Klassifikation erfassen, die die eurasische Landmasse in zwei klassifikatorisch gleichwertige Größen teilt, von denen die eine Europa ist und die andere ein letztlich nur als "Nicht-Europa" zu definierendes "Asien", weil die ungemein größere Varianz der "asiatischen" Regionen in dieser Einteilung keinen Ausdruck finden kann.

Schließlich sind Weltkarten aus der Geschichte und zur Geschichte für das historische Lernen mit globaler Perspektive unverzichtbar, weil sie besser als jeder Text die Funktion und Wirksamkeit von Perspektivenwahl, Ausschnittsgröße (z. B. regional vs. global) und thematischer Selektion "anschaulich" werden lassen. (36)

- Ein Bemühen um die verstärkte Nutzung der modernen Kommunikationsmöglichkeiten für ein global orientiertes historisches Bewusstsein.

Es gilt auch in Übertragung auf die Lernenden: "Historians no longer have to invent the world in order to study world history" (Geyer/Bright 1987, 69). Im Interesse eines global orientierten Geschichtsbewusstseins ist besonders auch an eine Zusammenarbeit von Klassen über regionale und nationale Grenzen hinweg zu denken, bei der nicht nur unterschiedliche Sichtweisen zu bestimmten historischen Themen, sondern allgemeine Unterschiede und Gemeinsamkeiten geschichtskultureller Art erfahrbar werden, womit eine Außenperspektive auf das "Eigene" für alle Beteiligten entsteht. Hierfür aber benötigen alle einen verlässlichen gemeinsamen globalen Bezugsrahmen für die Einordnung der unterschiedlichen regionalen Zusammenhänge.

#### 4. Beispiele für Geschichtscurricula mit globaler Orientierung

Abschließend sollen zwei strukturell verschiedene Modelle für die curriculare Umsetzung einer "global conceptualized world history" vorgestellt werden. Hierbei ist vorzuschicken, dass weder diese noch andere praktizierte Weltgeschichte- Curricula mit der jeweiligen identitätsrelevanten Nationalgeschichte und ihr ggf. zugehörigen Regionalhistorien konkurrieren. In angloamerikanischen und von diesen beeinflussten Bildungssystemen (z. B. Japan), aber auch in China (37) und anderen Ländern stehen in bestimmten Jahrgangsstufen "Weltgeschichte-Kurse" meist ziemlich unverbunden neben einem nationalhistorischen Geschichtscurriculum, und nicht nur in China wird die "Weltgeschichte" ohne nationalgeschichtliche Elemente und somit mehr als die Geschichte des "Nicht-wir" denn als "unser aller Geschichte" unterrichtet.

In anderen nationalen Geschichtsunterrichtskulturen, wie z. B. in der Schweiz, (38) ist bereits der nationalhistorische Unterricht stark "weltgeschichtlich" ausgerichtet, wobei nicht zu übersehen ist, dass die "Welt" immer dann und auch nur so weit in den Blick gerät, als dies ein vordergründig sehr reduziertes, aber als organisierendes Zentrum doch deutlich erkennbares nationalhistorisches Basisnarrativ erfordert.

Einen neuen Weg geht ein italienisches Experiment für die "scuola media", (39) das mit dem vorgegebenen nationalhistorischen Curriculum arbeitet, dieses aber auf ein global konstruiertes Rahmencurriculum bezieht, das dazu auffordert, die regionalen Themen konsequent in einem menscheitsgeschichtlichen Rahmen zu re-situieren und die jeweils gegebenen globalen Aspekte systematisch herauszuarbeiten. Bei der Konstruktion des globalen Rahmencurriculums lehnt sich das italienische Modell stark an die Curriculum-Konstruktion der neueren US-amerikanischen "world history"-Kurse an, die im Unterschied zu traditionellen Vorläufer-Modellen eine "globally conceptualized"-Konzeption entwickelt haben.

Für die neue "world history"-Konzeption sind beispielgebend zum einen die von nationaler Seite zeitweilig heftig attackierten "National Standards for History Teaching" im Sektor "world history" (1996) (40) und zum anderen das von Peter N. Stearns (41) mitbetreute "world history"-Kurskonzept der (Sekundar-)Lehrer/innen-Curriculum-Organisation AP. (42)

Der Sektor "world history" der "National Standards for History Teaching" (1996) ist auf einen mindestens dreijährigen "world history"-Unterricht hin angelegt und fungiert als Teil eines dreigliedrigen Gesamtkonzepts für die historische Bildung von der 5. bis zur 12. Jahrgangsstufe ("grade"). Dieses enthält neben den Sektoren "World" und "National History" ein Programm zur Entwicklung obligatorischer "historischer Kompetenzen", (43) das im Zusammenhang mit den beiden inhaltlich bestimmten Curricula umzusetzen ist. Grundsätzlich haben die "National Standards" keine normative Verbindlichkeit für den Unterricht vor Ort, sondern wollen als Orientierungshilfe bei der schulinternen Curriculum-Entwicklung und -Evaluation verstanden werden.

Die narrative Grundstruktur dieses "world history"-Curriculums wird bereits sichtbar, wenn man die Titel der 10 Epochenkapitel betrachtet, die auf drei untergeordneten Ebenen zunehmend differenzierter entfaltet werden:

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

Innerhalb des chronologischen Aufbaus, der konsequent auf die europäische Dreiteilung "Antike, Mittelalter, Neuzeit" verzichtet und in jeder Epoche bemüht ist, Beispiele aus allen Weltregionen einzubeziehen, wird das Basisnarrativ von dem Leitgedanken einer zunehmenden "Verdichtung von Systemzusammenhängen" im Zuge der Menschheitsgeschichte bestimmt und damit grundsätzlich auf die Idee der Globalisierung bezogen, ohne dabei in den Fehler rückwärts gewandter Projektionen zu verfallen. Innerhalb dieses Narrativs baut das Konzept auf die Entität der "major civilizations / societies" als grundlegender Darstellungseinheit und auf das Konzept "menschheitsgeschichtlich bedeutsamen" historischen Wandels. Dieses betont in der Tradition eines McNeill (44) vor allem sog. "externe" Faktoren historischen Wandels und deren Verarbeitung in Binnensystemen; so gilt das zentrale Augenmerk den vier historischen Groß-Komplexen von "connections", "interactions", "encounters" und "contacts" (vgl. oben), die vorzugsweise im Konzept des "long-term social change in a global and comparative framework" didaktisch realisiert werden sollen.

Neben vergleichenden Längsschnitten zum soziokulturellen Wandel in ausgewählten Gesellschaften sollen vor allem auch synchrone typologische Vergleiche zwischen verschiedenen Gesellschaften geübt und schließlich auch der Blick auf transregionale bzw. globale Ungleichzeitigkeitsstrukturen geschärft werden.

"Here students focus their study on broad patterns of change that may transcend the boundaries of nations or civilizations. Students investigate in comparative perspective events occurring in different parts of the world at the same time [...]." (45) Dieser Anspruch ist gegenüber einer traditionellen additiven "Weltgeschichte" oder nationalhistorischen "Welt-Exkursen" sicher gerechtfertigt, doch kann man nicht übersehen, dass auch bei diesem Curriculum die "Genealogie" der "western civilization" (Vorderer Orient, Griechenland, Rom, Europa, europäisch-atlantische Geschichte) das implizite inhaltliche Zentrum bildet. Denn dieser Strang der "Weltgeschichte" wird kohärent über die Epochen hinweg entfaltet, was für die Geschichte der Regionen Ost-, Südost- und Mittel- bzw. Westasien, Sub-Sahara/Afrika sowie Zentral- und Südamerika nicht gilt.

Das AP-"world history"-Kurskonzept gleicht dem Curriculum der "National Standards" darin, dass es auf die Entität "major civilization" und das Basis- Narrativ "globalization" gegründet ist und komparative Verfahren in das methodologische Zentrum rückt. (46) Doch werden hier sechs thematische Komplexe für die Themengestaltung angesetzt, die in syn- und diachronen Vergleichsoperationen entfaltet werden sollen. Dies sind (a) Austauschbeziehungen (z. B. Handel, Migrationen, Kulturtransfer, Diplomatie, Interessenkonflikte), (b) Wechselwirkungen zwischen "bedeutenden Gesellschaften" ("major societies"), (c) das Verhältnis von Wandel und Kontinuität innerhalb ausgewählter Gesellschaften, (d) die Auswirkung von technologischem und demographischem Wandel auf Gesellschaften und deren Umwelt (z. B. Bevölkerungswachstum und -abnahme, Krankheiten, Produktionsformen und -systeme sowie Besitzverhältnisse, Werkzeuge und Waffen), (e) soziostrukturelle Systeme und Gender-Strukturen (z. B. syn- und diachrone intra- und interkulturelle

Vergleiche), (f) kulturelle und intellektuelle Entwicklungen und Austauschbeziehungen zwischen und innerhalb von Gesellschaften, einschließlich von Veränderungen in den Formen politischer Organisation und Kultur sowie bei den Strukturen und Funktionen von Staatlichkeit unter besonderer Berücksichtigung des "nation building". (*Vgl. The College Board, 2000, 5*)

Entgegen einem meist sachkundigen Vorurteil bedeuten beide Curricula keine Rückkehr von "Faktenwut" oder selbstbezoglicher Chronologiefixierung, wenngleich jene, darin nicht anders als andere Curricula, solche Fehlorientierungen kaum verhindern können und diese mit der Breite und Differenziertheit der Unterrichtsvorschläge vielleicht auch provozieren. Doch dies ist eindeutig ein Problem der Umsetzung und nicht des Curriculum-Konzepts.

Dennoch sollen zumindest fünf Fragwürdigkeiten oder Schwächen dieser Konzepte benannt werden, auch wenn für die zugrunde liegenden Probleme noch kaum Lösungsalternativen greifbar sind. Zunächst gilt in den theoretischen Diskussionen der neuen "world" und der "global history" die Basiseinheit der "major civilizations" oder "major societies" aus verschiedenen Gründen als sehr umstritten. Aber auch aus speziell geschichtsdidaktischer Perspektive kann man hierbei ein gravierendes Problem erkennen. Denn der Geschichtsunterricht, welcher Art auch immer, kann nicht ohne voraus liegende Auswahlentscheidungen stattfinden, und doch hat man noch kein "Heilmittel" für das im Allgemeinen daraus resultierende Problem gefunden, dass die Lernenden das, worüber gesprochen wird, für bedeutender und "ranghöher" ansehen, als das, was nicht erwähnt wird, auch wenn die Auswahl rein exemplarisch gedacht ist. So meinen auch die beiden skizzierten Curricula mit "major societies" ein "bedeutend Sein" im Sinne von "wichtig" für das Verstehen menschheitsgeschichtlicher Prozesse und können doch die Gefahr nicht bannen, dass Schüler/innen sozio-kulturelle Kriterien in diese Auswahl hineinlesen und somit in der traditionellen Unterscheidung von Hochkulturen und wenig entwickelten Kulturen oder von Völkern mit und solchen "ohne Geschichte" bestärkt werden.

Des Weiteren gilt es zu fragen, ob jene Curricula mit dem Leitnarrativ "Globalisierung" nicht genau jene "All-Erzählung" der Menschheitsgeschichte replizieren, die "global historians" und mit ihnen viele Vertreter/innen der neueren "Weltgeschichte" als Hindernis für die Konstruktion globaler Perspektiven betrachten. Hier aber stellt sich die Frage, wie viel an polyzentrischer Fragmentierung jugendlichen Geschichtslernenden zugemutet werden kann, die oft nicht einmal über elementare Wissensgrundlagen verfügen.

Ein drittes Problem resultiert aus der durchaus didaktisch begrüßenswerten Entscheidung, mit dem Leitthema einer "zunehmenden Verdichtung von weltweiten Systemzusammenhängen" ("evolution of globalization") dem Curriculum eine sinnstiftende Kohärenz zu vermitteln, die mit der additiven Struktur der "major civilizations" nicht gegeben ist. Jedoch kann damit die Gefahr verbunden sein, dass die Lernenden tendenziell falsche Vorstellungen für den Zeitraum vor 1500 erhalten, wenn der Unterricht die transregionalen Aspekte in der Geschichte einzelner "major societies" gegenüber endogenem Systemwandel in unangemessener Weise überbetont.

Näher bei unterrichtspraktischen Belangen liegt sodann die Befürchtung, die notwendige Verkürzung der weltgeschichtlichen Themen und Zusammenhänge könnte entgegen gut gemeinter Absichten ethnozentrische Vor-Urteile mehr unterstützen als auflösen. Denn schließlich zeigen, wie bereits angedeutet, die besprochenen US-amerikanischen Curricula ebenso deutlich eine europäisch-westliche Zentrierung, wie umgekehrt ein ostasiatisch-japanzentrischer Bias in japanischen Weltgeschichte-Curricula nicht zu übersehen ist. Beispielsweise lassen die amerikanischen Beispiele ihre Tendenz oft schon in den Kapitelüberschriften aufscheinen, wenn sie Themen der "Wir"-Geschichte häufig mit Begriffen dynamischem Inhalts (z. B. "Aufstieg", "Ausbreitung", "Umbruch"), andere Themen aber mit statischen oder neutralen (z. B. "XY von 1800-1920") Begriffsinhalten assoziieren. Hierdurch erscheint die "Wir"-Gruppe mehr als die anderen Gruppen als Träger der historischen Entwicklung und der Dynamik des Fortschritts.

Konfrontiert mit Curricula, deren Tendenziosität gerade wegen der guten Absicht in der Regel sehr subtil wirksam ist, liegt dann die Gefahr nahe, dass die Lernenden zur Illusion verführt werden, einen "Weltstandpunkt" einzunehmen, während sie in Wirklichkeit nur einen begrenzten Horizont und hartnäckige Vorurteile auf eine universale "mental map" projizieren. Hier muss der Unterricht sehr dezidiert ein klares Bewusstsein der ungeheuren Fülle des Nicht-Wissens bezüglich außereuropäischer Kulturen sowie der immensen Schwierigkeiten des Wissenserwerbs schaffen.

Schließlich darf man annehmen, dass die fehlende Integration von Nationalhistorie und "World history" für die Anbahnung eines global orientierten historischen Bewusstseins nicht förderlich ist. Denn gerade Globalisierung betrifft nicht nur die "Welt der Anderen", sondern immer auch die "Wir"-Gruppe. Hier wäre eine übergreifende, die beiden Curricula verbindende Orientierung auf globale Fragestellungen und Betrachtungsweisen hin nötig, aber wer wollte das für das nationalhistorische Curriculum in einer Öffentlichkeit durchsetzen, die schon die "world history"-Kurse allein als allzu "un-amerikanisch" bekämpfte?

Auch wenn das Kurssystem der deutschen gymnasialen Oberstufe oder die aktuelle Projektorientierung des historischen Lernens in der Sekundarstufe I durchaus Möglichkeiten böte, mit eigenständigen "Weltgeschichte"-Wahl(-pflicht-)kursen zu experimentieren, muss man wegen der Strukturverschiedenheit der US-amerikanischen Modelle von den deutschen davon ausgehen, dass die Möglichkeiten des Transfers auf Anregungen sowohl curricular-kategorialer Art wie auch konkret inhaltlich-methodologischer Art (bei der Behandlung bestimmter Themen) begrenzt sein werden. Auf diesen Feldern könnten aber beide Curricula einem sich verstärkt global orientierenden deutschen Geschichtsunterricht wertvolle Impulse geben, auch wenn man sie nur ergänzend einbezieht.

Strukturell günstigere Anknüpfungspunkte für den deutschen Geschichtsunterricht verspricht dagegen das auf drei Schuljahre der Sekundarstufe I hin ausgelegte italienische Modell, das eine "world history"-Rahmenkonstruktion für den üblichen nationalhistorischen Unterricht vorsieht. Umso bedauerlicher ist es daher, dass noch keine Erfahrungswerte oder Evaluierungsberichte vorliegen. (*47*) Dennoch soll die Grundkonzeption knapp skizziert werden.

Wie die angesprochenen US-amerikanischen Curricula zeigt das italienische einen chronologisch-thematischen Aufbau, der um die Idee der zunehmenden Vernetzung der Regionen im Zuge der Menschheitsgeschichte ("Vereinigung der Ökumene" *Cajani 1998, 35*) und damit um die Globalisierung selbst zentriert ist:

First year:

- 1 Omination Process and Diffusion of the Homo Sapiens on the Earth (4-5 million years B. C. - 10 000 B.C.E.)
- 2 From Paleolithic to Neolithic Revolution (10.000 B.C.E.-3.000 B.C.E.)
- 3 From Cities to Empires (3.000 B.C.E.-300 C.E.)
- 4 Eurasia and Northern Africa: a new geopolitical order (300-1200 C.E.)
- 5 Eurasia: the last clash of nomads and settlers (1200-1500 C.E.)

Second year:

- 1 Prologue: The beginning of globalization

2 The birth of European World-economy (1300-1700 C.E.)

3 The four revolutions (1700-1900 A. C.)

Third year:

1 Prologue: features of contemporary World

2 From imperialism to World Wars (1880-1945 C.E.)

3 The World divided in two blocks (1945-1989 C.E.)

4 History of present times

5 Future prospects. (48)

Dieses Schema sollte beispielsweise Lehrkräfte dazu anregen, einerseits bei der Behandlung der antiken römischen Geschichte vielleicht an drei Zeitpunkten, so z. B. 250 v.C., 1 n. C. und 250 n.C., einen vergleichenden Blick auf die Weltkarte bzw. die Weltgeschichte zu werfen (z. B. hinsichtlich der Ausbreitung und des Untergangs von Kulturen und Herrschaftsgebieten, der Ausbreitung von Religionen, der Ausdehnung der Handelsbeziehungen oder des Wissens von der Welt) und andererseits die jeweilige Epoche immer wieder im Konzept der Menschheitsgeschichte zu verorten. Es geht hier vorrangig um den Aufbau klarer Begriffskonzepte. So nennen auch die Ausführungen, die das Modell begründen, nicht die aktuellen Herausforderungen der Globalisierung als Hauptmotiv für die Fortentwicklung der welthistorischen Perspektive im Geschichtsunterricht, sondern das Ziel einer allgemeinen Verbesserung der Qualität historischen Lernens. Die Globalisierungsdebatte wird nur als günstiger Anlass gesehen, diese Ideen voranzutreiben.

Als übergreifende thematische Leitgedanken für die Konstruktion von Themen und Unterrichtseinheiten nennt Cajani "1. from niches to globalization 2. the relation men-environment 3. geopolitical dynamics 4. society 5. culture" (*Cajani 1999, 1*). Neben dem Ankerkonzept der "Vereinigung der Ökumene" (vgl. oben) spielen die beiden grundlegenden "Revolutionen" (Neolithikum und Industrielle Revolution) und die Beziehungen zwischen sesshaften und nomadischen Kulturen eine herausragende Rolle für die Strukturierung dieses Geschichtscurriculums.

Im Vergleich zu den US-amerikanischen Modellen erscheint das italienische Konzept vorerst weniger elaboriert und ausgereift, so dass man auch deshalb entsprechende Erfahrungsberichte dringend erwartet. Erst dann wäre zu diskutieren, ob von diesem Modell möglicherweise wichtige Anregungen für den deutschen Geschichtsunterricht aufgenommen werden können.

## Schlussbemerkung

Vieles weist darauf hin, dass die üblichen Verfahren, mit denen sich die deutsche Geschichtsdidaktik neuer "Themen" und "Herausforderungen" zu bemächtigen pflegt, beim Thema "Globalisierung" noch weniger als beispielsweise beim Thema "Umweltgeschichte" greifen können, wenn man nicht auch das gegebene nationalhistorische Basisnarrativ in die Diskussion einbezieht, was wiederum aus vielen mehr oder weniger nachvollziehbaren Gründen kaum zu erwarten ist. Daher wäre vermutlich bereits viel gewonnen, wenn überhaupt eine Diskussion über die Herausforderungen der Globalisierung für die Geschichtsdidaktik und ein potenzielles Konzept eines global orientierten Geschichtsbewusstseins eröffnet würde, die diesen Namen verdient, und wenn nicht nur die Ansätze und Debatten der global orientierten "world historians" wie auch der "global historians" stärker rezipiert und diskutiert würden, sondern auch die internationalen Curriculum-Konzepte und die ihnen entsprechende Praxis. Denn wie immer man z. B. US-amerikanische, englische, italienische, japanische, chinesische oder schweizerische Modelle bewerten mag, seien sie nun traditionell oder global konzipiert, sie versammeln in sich eine Praxiserfahrung, die der deutschen Geschichtsdidaktik (einschließlich des Geschichtsunterrichts) mangelt, wenn man von DDR-Traditionen einmal absieht.

## Anmerkungen

(1) Auch wenn ein Vergleich kaum möglich ist, sei doch erwähnt, welch heftige öffentliche Kritik das US-amerikanische Curriculum "National Standards World History" wegen eines angeblichen "Ausverkaufs" US-amerikanischer Identität auslöste, obgleich es die Nationalhistorie nicht ersetzte; sondern neben jene platzierte. Vgl. *Nash, Crabtree, Dunn (1997) 2000*.

(2) Als "regional" werden im Folgenden alle Konzepte partiellen Zuschnitts bezeichnet, - von der Lokalgeschichte und Regionalgeschichte im herkömmlichen Sinne über die Nationalgeschichte und die Geschichte von "Weltregionen".

(3) Vgl. hierzu *Erdmann 1998, 23 f.*

(4) Jedes Individuum "besetzt" verschiedene und oft auch konflikthaft konkurrierende Identitätsoptionen, wobei neben den territorial-bezogenen (lokal, regional, national etc.) auch zahlreiche anders gelagerte (z. B. familial, beruflich, geschlechtsbezogen, altersbezogen, religiös-weltanschaulich) wirksam werden.

(5) Vgl. z. B. *Erdmann 1999*.

(6) Vgl. z. B. *Bergmann 2000*.

(7) Vgl. z. B. *Jeismann 2000*.

(8) Vgl. z. B. *Weißmann 1999, Sieg 1999*.

(9) Selbstverständlich gibt es auch in didaktischen Zusammenhängen - das Thema "Welt-" oder "Universalgeschichte"; vgl. z. B. *Eder 1997, Geiss 1988, 2000, 2002, Moltmann 1975, Mommsen 1992/93, Müller 1972, Pellens 1998, Pellens u. a. 2001, Schmitt 1991, Schulin 1974, 1982*. Doch, mit Ausnahme von Geiss, erscheint es nicht als lebendiges Thema und wird auch nicht auf die Dimension der Globalisierung bezogen.

(10) Vgl. z. B. *Schneider 2000*.

(11) Vgl. z. B. auch *Geiss 1988, 2000*.

(12) Schlözer, WeltGeschichte 1785/89, zit. n. *Koselleck 1975, 687 f.*

(13) Vgl. z. B. *Deutsche Shell, Bd. 1, 2000, 327-342*.

(14) Grew in *Mazlish/Buultjens 1993, 237*.

- (15) Vgl. z. B. *Frank 1991* oder *Middell 1994*.
- (16) Vgl. z. B. das Thema "Perspectives on Global History: Concepts and Methodology" beim 19. Internationalen Kongress der Geschichtswissenschaften in Oslo. Vgl. *CISH 2000* und darin besonders *Bentley* und *O'Brien*.
- (17) Vgl. z. B. "*The Rise of the West*" (1963/1998) sowie *McNeill 1983, 1993, 1997*.
- (18) Vgl. z. B. *Stavrianos 1983, 1997*.
- (19) Vgl. z. B. *Bentley 1996* oder auch *Geyer 1987, 1995*.
- (20) Vgl. z. B. *Galtung/Inayatullah 1997*.
- (21) Vgl. z. B. *Frank 1991*.
- (22) Vgl. *Mazlish in Mazlish/Buultjens 1993, Introduction*.
- (23) Die Vertreter/innen einer "globally conceptualized world history" und einer "global history" gehen vielfach von der Erfordernis eines offenen und polyzentrischen Konstruktionsprozesses aus, wie dies auch Natalie Zemon Davies formulierte: "The question remains whether a single master narrative is an adequate goal for global history. I think not. Master narratives are especially vulnerable to be taken over by patterns characteristic of the historian's time and place, however useful they may be for accounting for some of the historical evidence. If a new decentred global history is discovering important alternate historical paths and trajectories, than it might also do well to let it big stories be alternate or multiple. The challenge for global history is to place these narratives creatively within an interactive frame." (*Zemon Davies 2000 47*).
- (24) Vgl. *International Commission 1963-1976*.
- (25) Vgl. z. B. *Radkau 1997, 1999, 2000*.
- (26) Vgl. hierzu auch *Forster/Popp 2002*.
- (27) Vgl. z. B. *Diamond 1998*.
- (28) Vgl. zur Klassifikation *Mazlish 1993, 79-114 nach McNeill*.
- (29) Vgl. z. B. *Cavalli-Sforza/ Cavalli-Sforza 1994*.
- (30) Vgl. z. B. *Diamond 1998*.
- (31) Vgl. z. B. *Haupt/Kocka 1996, Kälble 1999a, 1999b, Rüsen 1998, Middell 2000*.
- (32) Vgl. *Peters Atlas 2002*.
- (33) Vgl. *Black 2001, 46 f.*
- (34) Vgl. *Black 2001, 44 f.*
- (35) Vgl. *Wiqen/Lewis 1997*.
- (36) Vgl. z. B. zur Arbeit mit den Differenzen verschiedener Projektionsverfahren (z. B. Mercator-Projektion vs. polständige Karten) *Fischer-Dardai 2002*.
- (37) Vgl. z. B. *Croizier 1990*.
- (38) Vgl. z. B. *das Schulbuch von Haeberli, Sieber, Grunder (1988)*.
- (39) Vgl. *Cajani 1998, 1999, 2002*.
- (40) Vgl. *National Standards 1996* sowie <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html>; zur Diskussion in den USA vgl. *Nash u. a. 2000* und *Strotzka 2001*.
- (41) Vgl. *Stearns 1987, 1997, 2001*.
- (42) Vgl. *The College Board 2000*.
- (43) Das formale Curriculum umfasst: "Chronological Thinking", "Historical Comprehension", "Historical Analysis and Interpretation", "Historical Research Capabilities" und "Historical Issues-Analysis and Descision-Making". Vgl. <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html>
- (44) Vgl. *McNeill 1993, 1997, 1998*.
- (45) Vgl. <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html>
- (46) Das Anliegen dieses Kurses sei, "[...] to develop greater understanding of the evolution of global processes and contacts, in interaction with different types of human societies. [...] The course highlights the nature of changes in international frameworks and their causes and consequences, as well as comparisons among major societies." (*The College Board 2000, 3*).
- (47) Nach Auskunft von Luigi Cajani (Rom), der federführend an der Curriculumentwicklung für diesen Modellversuch beteiligt ist, wurde das Rahmencurriculum seit einigen Jahren an rund 200 italienischen Schulen erprobt, bevor die Regierung Berlusconi dem Projekt entgegentrat. Doch, wie es scheint, arbeiten nicht wenige Schulen und Lehrkräfte trotzdem an dem Konzept weiter.
- (48) Kompiliert aus *Cajani 1998* und *1999*.

## Literatur

- Beck, U. (1998):** Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? Eine Einleitung. In: Beck, U. (Hg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt a. M., 7-66.
- Bentley, J. H. (1996):** Shapes of World History in Twentieth-Century Scholarship. WHA.
- Bentley, J. H. (2000):** Cultural Encounters Between the Continents Over the Centuries. In: CISH (Hg.): Proceedings. 19th International Congress of Historical Sciences. Oslo, S. 29-45.
- Bergmann, K. (Hg.) (2000):** Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.
- Black, J. (2001):** Dumont Historischer Weltatlas. Köln.

- Borries, B. von (1995):** Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim u. a.
- Borries, B. von (1999):** Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen.
- Cajani, L. (1998):** Entwurf eines Lehrplans für Geschichte. In: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (Hg.): Information 19. No. 2, S. 33-41.
- Cajani, L. (1999):** Teaching World History in High School. Università di Roma "La Sapienza". Ministero della Pubblica Istruzione. Seminario nazionale "Il Novecento e la Storia". Roma (Ms.).
- Cajani, L. (2002):** Das "World History"-Experiment in der italienischen Sekundarstufe I. Diskussionen und Erfahrungen. In: Forster, J./ Popp, S. (Hg.): Geschichtsbewusstsein im Zeitalter der Globalisierung. Ein interdisziplinärer Zugang. Schwalbach/Ts. (Ms. 35 S.).
- Cavalli-Sforza, L./ Cavalli-Sforza, F. (1994):** Verschieden und doch gleich. München.
- CISH (Hg.) (2000):** Proceedings. 19th International Congress of Historical Sciences. Oslo.
- Croizier, R. (1990):** World History in the People's Republic of China. In: Journal of World History 1, S. 151-169.
- Deutsche Shell (Hg.) (2000):** Jugend-Survey. Bd. 1, Frankfurt a. M.
- Diamond, J. (1998):** Die Schicksale menschlicher Gesellschaften. Frankfurt a. M.
- Eder, K. (1997):** Stichwort "Universalgeschichte". In: Bergmann, K. u. a. (Hg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber, 175 ff.
- Erdmann, E. (1998):** Was verstehen wir unter "Weltgeschichte"? In: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (Hg.): Information 19, No. 2, S. 14-26.
- Erdmann, E. (1999):** Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.
- Fält, O. K. (1997):** Global History, Cultural Encounters and Images. In: Tønnesson, S./ Koponen, J./ Steensgard, N./ Svensson, T. (Hg.): Between National Histories and Global History. Helsinki, S. 59-70.
- Fischer-Dardai, A. (2001):** Die Raumwahrnehmung in der Zeit der Globalisierung und die Möglichkeiten ihrer Entwicklung im Geschichtsunterricht. In: Pellens/Behre u. a. (Hg.), S. 239-248.
- Forster, J./ Popp, S. (Hg.) (2002):** Geschichtsbewusstsein im Zeitalter der Globalisierung. Ein interdisziplinärer Zugang. Schwalbach/Ts.
- Frank, A. G. (1991):** A Plea for World System History. In: Journal of World History 2, No. 1, S. 1-27.
- Galtung, J./ Inayatullah, S. (Hg.) (1997):** Macrohistory and Macrohistorians. Perspectives on Individual, Social, and Civilizational Change. Westport/Conn.
- Geiss, I. (1988):** Moderne Perspektiven der Weltgeschichte. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 35/36, S. 33-52.
- Geiss, I. (2000):** Geschichte im Überblick. Daten und Zusammenhänge der Weltgeschichte. Überarb. u. erw. Neuaufl., Reinbek b. Hamburg.
- Geiss, I. (2002):** Weltgeschichte und Globalisierung. In: Forster, J./ Popp, S. (Hg.): Geschichtsbewusstsein im Zeitalter der Globalisierung. Ein interdisziplinärer Zugang. Schwalbach/Ts. (Ms. 22 S.).
- Geyer, M./ Bright, C. (1987):** For a Unified History of the World in the Twentieth Century. In: Radical History Review 39. September, S. 69-91.
- Geyer, M./ Bright, C. (1995):** World History in a Global Age. In: American Historical Review, 1034-1060.
- Haeblerli, W./ Sieber, E./ Grunder, E. (1988):** Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. 8. A., Zürich.
- Haupt, H.-G./ Kocka, J. (Hg.) (1996):** Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung. Frankfurt, New York.
- Hobsbawm, E. (1995):** Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München u. a.
- International Commission for a History of the Scientific and Cultural Development of Mankind im Auftrag der UNESCO (1963-1976):** History of Mankind. Cultural and Scientific Development. 16 Bde. London.
- Jeismann, K.-E. (2000):** "Geschichtsbewusstsein" als zentrale Kategorie der Didaktik der Geschichte. In: Jeismann, K.-E.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Hg. v. Jacobmeyer, W./ Schönemann, B. Paderborn u. a., S. 46-72.
- Kaelble, H. (Hg.) (1999a):** Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften. 2., durchges. A., Frankfurt a. M. u. a.
- Kaelble, H. (1999b):** Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M. u. a.
- Koselleck, R. (1975):** Stichwort: "Geschichte, Historie". In: Brunner, O./ Conze, W./ Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2. Stuttgart, S. 593-717.
- Kossok, M. (1992):** Von der Universal- zur Globalgeschichte. In: Comparativ 1, S. 105-117.
- Kossok, M. (1993):** From Universal History to Global History. In: Mazlish/Buultjens (Hg.), S. 93-111.
- Luhmann, N. (1994):** Europa als Problem der Weltgesellschaft. Vortrag auf dem 4. Leutherheider Forum. In: Berliner Debatte, H. 2.
- Mazlish, B./ Buultjens, R. (Hg.) (1993):** Conceptualizing Global History. Boulder.
- McNeill, W. H. (1963; 1998):** The Rise of the West. A History of Human Community. Chicago u. a.
- McNeill, W. H. (1983):** The World History Survey Course. In: 1982 World History Teaching Conference. Hg. v. Dixon, J. C./ Martin, N. D., Colorado Springs, S. 5-14.
- McNeill, W. H. (1993):** Conceptualizing Global History. Boulder.
- McNeill, W. H. (1997):** A History of the Human Community. Upper Saddle River, NJ.
- Middell, M. (Hg.) (1994):** Weltsystem und Globalgeschichte. Leipzig.

- Middell, M. (2000):** Kulturtransfer und Historische Komparatistik - Thesen zu ihrem Verhältnis. In: Middell, M. (Hg.): Kulturtransfer und Vergleich. Leipzig, S. 7-41.
- Moltmann, G. (1975):** Das Problem der Universalgeschichte. In: Jäckel, E./ Weymar, E. (Hg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit. Stuttgart, S. 135-149.
- Mommsen, W. J. (1992/93):** Geschichte und Geschichten. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Universalgeschichtsschreibung. In: Saeculum 43/44, 124-135.
- Müller, G. (1972):** Universalgeschichte in Unterricht und Lehre. In: Süßmuth, H. (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart, S. 73-105.
- National Standards for World History (1996):** Exploring Past to the Present. National Center for History in Schools. Los Angeles.
- Nash, G. B./ Crabtree, C./ Dunn, R. E. (2000):** History on Trial. New York.
- Pellens, K. (1998):** Geschichtsbewusstsein in einer sich globalisierenden Gesellschaft. In: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (Hg.): Information 19. No. 2, S. 4 ff.
- Pellens, K./ Behre, G./ Erdmann, E. / Meier, F./ Popp, S. (Hg.) (2001):** Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Frankfurt a. M., New York.
- Peters Atlas (2002).** vollst. überarb., aktualis. Neuausg., Frankfurt a. M.
- Popp, S. (2002):** Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie? Überlegungen zum Geschichtsunterricht im Zeitalter der Globalisierung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1, (i. E.).
- Popp, S. (2002):** Geschichtsdidaktische Grenzen des nationalhistorischen Narrativs für die Entwicklung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins. In: Forster/ Popp (Hg.), (i. E.).
- O'Brien, P. K. (2000):** Introduction. In: CISH (Hg.): Proceedings. 19th International Congress of Historical Sciences. Oslo, S. 3-18.
- Radkau, J. (1997):** Technik und Umweltgeschichte 1. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 48. S. 479-497.
- Radkau, J. (1999):** Technik- und Umweltgeschichte 2 u. 3. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 50, S. 250-258, S. 356-384.
- Radkau, J. (2000):** Natur und Macht. Eine Weltgeschichte der Umwelt. München.
- Rüsen, J. (1998):** Theoretische Zugänge zum interkulturellen Vergleich historischen Denkens. In: Rüsen, Jörn u. a. (Hg.): Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität 4. Frankfurt a. M., 37-73.
- Schmitt, M. (1991):** Was kommt nach Europa? In: Süßmuth, H. (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil II). Baden-Baden, S. 121-131.
- Schneider, G. (2000):** Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Ein Diskussionsbeitrag. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 51, S. 406-417.
- Schulin, E. (1974):** Universalgeschichte. Köln.
- Schulin, E. (1982):** Das alte und neue Problem der Weltgeschichte als Kulturgeschichte. In: Saeculum 33, S. 161-173.
- Sieg, U. (1999):** Kontinentale und globale Zielsetzungen. Frankreich und England auf dem Wege zur Weltpolitik (Materialien Sek I/Sek II). In: Praxis Geschichte 12, H. 5, S. 10 ff.
- Stavrianos, L. S. (1983):** A Global History. The Human Heritage. Englewood Cliffs, N.J.
- Stavrianos, L. S. (1997):** Lifelines from our Past. Armonk, N. Y. u. a.
- Stearns, P. N. (1987):** World History. Patterns of Change and Continuity. New York u.a.
- Stearns, P. N. (2001, 1997):** World Civilizations. The Global Experience. Bd. 1, 3. Aufl., New York u.a., Bd. 2.
- Strotzka, H. (2001):** Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen. Probleme und Perspektiven. In: Pellens, K./ Behre, G./ Erdmann, E./Meier, F./ Popp, S. (Hg.): Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Frankfurt a. M., New York, S. 275-292.
- The College Board (Hg.) (2000):** World History. Advanced Placement Programm® Course Description. New York, January.
- Titzmann, M. (1999):** Aspekte der Fremdheitserfahrung. Die logisch-semiotische Konstruktion des "Fremden" und des "Selbst". In: Lenz, B./ Lüsebrink, H.-J. (Hg.): Fremdheitserfahrung und Fremdhheitsdarstellung in okzidentalen Kulturen. Theorieansätze, Medien/Textsorten, Diskursformen. Passau, S. 89-114.
- Weissmann, L./ Weissmann, A. (1999):** Globalisierung durch Mikroben. Der Schwarze Tod war Europas größte Umweltkatastrophe (UE Sek I). In: Praxis Geschichte 12, H. 4, S. 24 ff.
- Wigen, K. E./ Lewis, M. W. (1997):** The Myth of Continents. A Critique of Metageography. Berkeley.
- Wolf, E. (1982):** Europe and the people without history. University of California Press.
- Zemon Davies, N. (2000):** Discussant's Comment. In: CISH (Hg.): Proceedings. 19th International Congress of Historical Sciences. Oslo, S. 46 f.

---

KeyWords: Globalisierung, Globalität, Glokalität, Internationalität, Transregionalität, Regionalität, Lokalität, Geschichte, Geschichtsdidaktik, Geschichtslernen, historisches Lernen, historische Kompetenzen, interkulturelles Lernen, Geschichtsunterricht, Geschichtsbewusstsein, Geschichtsstolz, Geschichtsverantwortung, Nationalgeschichte, Nationalhistorie, Weltgeschichte, Weltgesellschaft, Globalgeschichte, Universalgeschichte, Universalhistoriker, Regionalgeschichte, Sozialgeschichte, Menschheitsgeschichte, Menschheitsgemeinschaft, Menschheitsproblem, historischer Wandel, Aufklärungshistorie, Kanon, Curriculum, Kerncurriculum, Geschichtscurriculum, historisches Denken, Narrativität, Basisnarrativ, nationalhistorisches Basisnarrativ, global history, globally conceptualized world history, world history, national history, Chronologie, Anti-Chronologie, Epoche, Überblickswissen, Faktenwissen, Identität, Identitätsbildung, Kommunikation, interkulturelle Kommunikation, Fremdverstehen, Perspektivenwechsel, Eurozentrismus, Universalismus, Gegenwartswahrnehmung, Zukunftsorientierung, Zukunftserwartung, historischer Vergleich, Methodenbewusstsein, Kartographie, Weltkarte



■ (c) 2002 [sowi-online e.V.](http://www.sowi-online.de), Bielefeld ■ Federführender Herausgeber des Onlinejournals für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 1-2002: Reinhold Hedtke ■ Verantwortlich für diese Seite: Reinhold Hedtke ■ WWW-Präsentation: Norbert Jacke ■ Bearbeitung: Lea Holtmann ■ URL des Dokuments: [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/geschichtsdidaktik\\_popp.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/geschichtsdidaktik_popp.htm) ■ Veröffentlichungsdatum: 31.07.2002