

*Philipp Marti*

## Wozu (Global-)Geschichte?

Didaktische Potentiale von Globalgeschichte  
in der geschichtsdidaktischen Diskussion

.....

Konrad J. Kuhn, Martin Nitsche,  
Julia Thyroff, Monika Waldis  
(Hrsg.)

### ZwischenWelten

Grenzgänge zwischen  
Geschichts- und  
Kulturwissenschaften,  
Geschichtsdidaktik und  
Politischer Bildung

2021, 422 Seiten, geb., 54,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4337-2  
E-Book: 48,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9337-7



© Waxmann Verlag GmbH



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Philipp Marti

## Wozu (Global-)Geschichte?

### Didaktische Potentiale von Globalgeschichte in der geschichtsdidaktischen Diskussion

#### Abstract

In der Geschichtsdidaktik findet seit längerem eine Diskussion um Globalgeschichte statt. Gleichzeitig befindet sich das Unterrichtsfach Geschichte in der Schweiz bildungspolitisch unter Druck. Im vorliegenden Beitrag werden didaktische Potentiale aufgezeigt, die sich aus der Verbindung von historischem Lernen mit Globalgeschichte ergeben. Dergestalt sollen Funktionen schulischen Geschichtslernens im Zeitalter der Globalisierung herausgearbeitet werden. Grundlage dafür ist eine Literaturschau, die einen Einblick in die internationale Vielfalt der didaktischen Diskussion um Globalgeschichte ermöglichen möchte. Hierfür werden neun deutsch- und englischsprachige Texte unterschiedlicher Formate (u. a. wissenschaftliche Aufsätze, Monografien) herangezogen und dort angesprochene didaktische Potentiale identifiziert. In der Diskussion werden aus der Synthese dieser Potentiale drei Schwerpunktfelder von Globalgeschichte für historisches Lernen dargestellt.

#### 1. Einleitung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich die Geschichtsdidaktik verstärkt mit Globalgeschichte auseinandergesetzt. Dabei diene namentlich der Kontext einer von Globalisierung, Migration und Heterogenität geprägten Gesellschaft der Gegenwart sowie der fachwissenschaftliche Diskussionsstand als Begründung, um Globalgeschichte für den Geschichtsunterricht zu fordern.<sup>1</sup> Um die Frage nach dem *Wieso* von Globalgeschichte in didaktischen Zusammenhängen soll es hier jedoch nicht im engeren Sinne gehen. Vielmehr als die Frage nach der damit verbundenen didaktischen Bedeutsamkeit von Globalgeschichte interessiert im vorliegenden Beitrag diejenige nach den didaktischen Potentialen, anders ausgedrückt: Die Frage nach dem *Wozu*. Innerhalb des deutschen geschichtsdidaktischen Begriffsspektrums steht das *Wieso* von Globalgeschichte in Verbindung mit

---

1 Vgl. wiederholt Popp, etwa hier: Susanne Popp, Jutta Schumann, und Philipp Bernhard, «Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Zur Einführung», in *Der Erste Weltkrieg globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*, St. Ingbert, hg. von Susanne Popp, Jutta Schumann, und Philipp Bernhard (St. Ingbert: Röhrig, 2019), 7–17; Vgl. aus Schweizer Sicht ausserdem den Beitrag von Schär: Bernhard C. Schär, «Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz.», *Didactica Historica* 2 (2016): 49–54.

historischen Orientierungsbedürfnissen<sup>2</sup> und Geschichtskultur, das *Wozu* mit historischem Lernen und dazugehörigen Kompetenzen.<sup>3</sup>

Die Frage *Wozu* wird in Zusammenhang mit Geschichte nicht zum ersten Mal gestellt. 1972 erschien in der Wochenzeitung ZEIT ein Artikel des Historikers Jürgen Kocka mit dem Titel «Wozu noch Geschichte?».<sup>4</sup> 1977 wurden die Überlegungen in erweiterter Form als Aufsatz publiziert.<sup>5</sup> Im damaligen Zeitgeist gegenüber den Sozialwissenschaften in die Defensive geraten, stand Geschichte nicht bloss als Wissenschaft auf dem Prüfstand. Nicht zufällig nahm Kocka denn auch Bezug auf die öffentlich weitum beachteten Verwerfungen um die neuen «Hessischen Rahmenlehrpläne». Gemäss diesen war Geschichte als eigenständiges Fach aus dem schulischen Kanon zwischenzeitlich verschwunden. Ohne Disziplinen gegeneinander auszuspielen, gelang es Kocka, gesellschaftlich relevante geistige Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorzuheben, deren Förderung exklusiv durch die Beschäftigung mit Geschichte und dazugehöriger Denkformen möglich sei.

In manchen Teilen ähnlich wie zu Beginn der 1970er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland, befindet sich der Geschichtsunterricht in der Schweiz heute unter Legitimationsdruck. Auch hier ist Geschichte teilweise als eigenes Schulfach aus den Lehrplänen verschwunden, so etwa im Lehrplan 21 für die Sekundarstufe I.<sup>6</sup> Die nachfolgenden Ausführungen zielen deshalb darauf ab, die Frage *Wozu Geschichte?* mit dem Mehrwert von Globalgeschichte für historisches Lernen in Relation zu setzen. Dabei werden Kockas Thesen den Beitrag nicht weiter strukturieren. Seine Stellungnahme dient jedoch insofern als Vorbild, als das ihr zugrundeliegende Selbstverständnis, mit fachlichen Potentialen argumentieren zu können, übernommen wird. Die vorliegende Argumentation zielt damit auf zwei verbundene Ebenen: Votiert wird, angesichts von Verteilungskämpfen auch bei der thematischen Ausgestaltung der Lehrpläne, für Globalgeschichte sowie indirekt für das Fach Geschichte selbst, welches sich seinerseits gegen andere Fächer zu

2 Historische Orientierungsbedürfnisse lassen sich umschreiben als «Verunsicherungen/ Interesse, für deren Ausgleich Vergangenheit/Geschichte als relevant angesehen werden.» Waltraud Schreiber u. a., «Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell», in *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried, hg. von Waltraud Schreiber u. a. (Neuried: Ars una, 2006), 13–49, hier: 20.

3 Kompetenzen sind laut der gängigen Definition von Weinert «die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen und die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.» Das im vorliegenden Beitrag angeführte Kompetenz-Strukturmodell Historisches Denken der Gruppe «FUER» nimmt darauf Bezug. Franz Weinert, «Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit», in *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim, hg. von Franz Weinert (Weinheim: Beltz, 2001), 17–33, hier: 27.

4 Vgl. Jürgen Kocka, «Wozu noch Geschichte? Die sozialen Funktionen der historischen Wissenschaften», *Die Zeit*, 03.03.1972.

5 Vgl. Jürgen Kocka, «Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft», in *Wozu noch Geschichte?*, hg. von Willi Oelmüller (München: Wilhelm Fink, 1977), 11–33.

6 Vgl. etwa: Nadine A. Brügger, «Das Ende der Geschichte», *BaZ*, 17.04.2015, <https://www.bazonline.ch/basel/region/das-ende-der-geschichte/story/24041810>.

behaupten hat. Der Schluss, dass damit gleichzeitig gegen den unterrichtlichen Einsatz anderer historischer Zugänge, zumal nationalgeschichtlicher, Position bezogen werden soll, wäre jedoch irreführend. Dies aus zwei Gründen: Erstens, weil Globalgeschichte per se nicht bessere Voraussetzungen bietet für historisches Lernen als andere Zugänge. Zweitens, weil die geltenden Lehrpläne diese anderen Zugänge ohnehin vorsehen und keine Anzeichen bestehen, dass sich dies in absehbarer Zeit ändern wird.

Die erkenntnisleitende Fragestellung lautet, welche didaktischen Potentiale in geschichtsdidaktischen Beiträgen zu Globalgeschichte artikuliert werden und welcher Mehrwert für den Geschichtsunterricht sich daraus ableiten lässt. Dabei werden auch Überlegungen zu Herausforderungen globalgeschichtlichen Lernens zu berücksichtigen sein. Ein spezieller Fokus ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Beiträgen aus englischen und deutschen Fachtexten. Ein erschöpfender Überblick über die Fachdiskussion ist hingegen nicht beabsichtigt.<sup>7</sup> Vielmehr kommt dem Beitrag der Charakter einer Probebohrung in einer gleichsam doppelten Zwischenwelt zu: Zwischen den Disziplinen Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft einerseits, und zwischen deutsch- und englischsprachigen Diskurslinien andererseits.

Die ausgewählten Texte stehen jeweils für einen bestimmten Aspekt didaktischer Überlegungen zu Globalgeschichte.<sup>8</sup> Aufnahme in die Auswahl fand auch ein Text als Stellvertreter für die postkoloniale Debatte mit Bezug zu Globalgeschichte. Weitere didaktische Überlegungen, bei denen Globalgeschichte zwar eine Rolle spielt, jedoch nicht im Zentrum steht (etwa zum sogenannten interkulturellen oder zum globalen Lernen), wurden dagegen nicht berücksichtigt.

7 Vgl. dazu ansatzweise: Brian Girard, Lauren McArthur Harris, «Global and world history education», in *Wiley international handbook of history teaching and learning*, hg. von Scott Alan Metzger, Lauren McArthur Harris (West Sussex: John Wiley & Sons, 2018), 253–279.

8 Bei der Wiedergabe eigener Überlegungen wird im Folgenden der besseren Lesbarkeit zuliebe einheitlich der Begriff «Globalgeschichte» verwendet. Kernbezug globalgeschichtlicher Forschung stellt die Entstehung und Festigung eines dauerhaften weltweiten Netzes gegenseitiger Abhängigkeiten im Zuge der europäischen Expansion ab ca. 1500 dar. Didaktisch scheint jedoch angezeigt, globalgeschichtliche Zugänge auch für die Zeit vor 1500 nutzbar zu machen. Dabei hilft, dass Globalgeschichte neben der Analyse von Verflechtungen und Interaktionssystemen methodisch u. a. auch Fallanalysen und Vergleiche zulässt. Mitgemeint mit «Globalgeschichte» sind nachfolgend Ansätze, die Eurozentrismus und einem additiven Kulturverständnis kritisch-reflexiv begegnen. Nicht mitgemeint sind insbesondere ältere welt- und universalgeschichtliche Ansätze. Weiter ist auch unter didaktischen Gesichtspunkten hilfreich, zwischen Globalgeschichte als Forschungsgegenstand sowie als Perspektive zu unterscheiden (Sebastian Conrad). Geschichtsdidaktisch gewendet meint «Globalgeschichtliche Perspektiven» den Ansatz, in Ermangelung von globalgeschichtlich strukturierten Lehrplänen herkömmliche Lehrpläne mit globalen Bezügen anzureichen. Zur theoretischen Diskussion um Globalgeschichte vgl. u. a. Manfred Kossok, «From Universal History to Global History», in *Conceptualizing Global History*, hg. von Bruce Mazlish, Ralph Buultjens (Boulder CO: Avalon, 1993), 93–111; sowie Sebastian Conrad, Andreas Eckert, «Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen. Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt», in *Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen*, hg. von Sebastian Conrad, Andreas Eckert, und Ulrike Freitag (Frankfurt a. M.: Campus, 2007), 7–49.

In die Literaturschau wurden insgesamt neun Texte unterschiedlicher Formate und unterschiedlicher Provenienz einbezogen. Diese werden im nächsten Abschnitt alphabetisch gemäss Nachnamen der (Erst-)Autor\*innen vorgestellt. Diskutiert werden neben theoretischen und empirischen wissenschaftlichen Artikeln auch Sammelband-Beiträge, eine Monografie und ein Lehrplan. Lehrwerke wurden nicht in den Textkorpus aufgenommen, da sie i.d.R. auf Lehrpläne Bezug nehmen. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl war, dass das Verhältnis von deutsch- und englischsprachigen Texten in etwa ausgewogen sein sollte. Auf den Einbezug von Texten in anderen Sprachen wurde aus pragmatischen Gründen (fehlende bzw. mangelnde Sprachkenntnisse) verzichtet, im Bewusstsein, dadurch westliche Wissenshierarchien zu festigen. Sämtliche berücksichtigten Texte wurden nach dem Jahr 2000 publiziert und knüpfen somit an neuere globalgeschichtliche Ansätze an, welche sich ab den 1990er-Jahren zunehmend etablierten. Die Beiträge beziehen sich vor allem auf das Feld des schulischen Geschichtsunterrichts, eingeschränkt auch auf den Hochschulkontext. Ausserschulisches historisches Lernen blieb unberücksichtigt.

Mit Blick auf den Diskussionsteil müssen die unterschiedlichen Bildungskontexte berücksichtigt werden, in denen die betrachteten Texte entstanden sind. Dies betrifft vornehmlich das amerikanische und deutsche Bildungssystem der Sekundarstufe II. In amerikanischen High Schools sind Kurse in World History seit längerem etabliert, Globalgeschichte im deutschen Sprachraum an den Schulen dagegen nicht. In einigen US-Bundesstaaten sind World History-Kurse gar obligatorisch, um die High School erfolgreich abzuschliessen zu können.<sup>9</sup> Zu beachten gilt auch, dass die amerikanischen Kurse in World History nicht durchgehend im Sinne von Verflechtungsgeschichte konzipiert sind.

## 2. Die gewählten Texte im Überblick

Im Zentrum des Sammelband-Beitrages von **Bain**<sup>10</sup> (englischsprachig) stehen Herausforderungen von globalgeschichtlichem Lehren und Lernen. Hierbei spielen vor allem die teilweise disparaten zeitlichen und räumlichen Kontexte, mit denen sich Globalgeschichte beschäftigt, eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang wird u. a. der Fähigkeit, historische Verbindungen zwischen unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Ebenen herstellen zu können, eine besondere Bedeutung beigemessen. Denn ansonsten bestehe die Gefahr, dass globalgeschichtliches Lernen dem blossen Erwerb fragmentierter Wissensbestände gleichkomme. Bain

9 Vgl. «50-State Comparison: High School Graduation Requirements», *Education Commission of the States*, Zugriffsdatum: 20.08.2020, <https://www.ecs.org/high-school-graduation-requirements/>.

10 Vgl. Robert B. Bain, «Challenges of Teaching and Learning World History», in *A Companion to World History*, hg. von Douglas Northrop (Hoboken NJ: Wiley-Blackwell, 2012), 111–127.

geht auf Herausforderungen im Einzelnen ein und skizziert mögliche Ansätze, wie ihnen didaktisch begegnet werden kann.

Im Artikel von **Carton und Manning**<sup>11</sup> (englischsprachig) umreißen die beiden Autoren das Spannungsfeld zwischen Lerninhalt und Lernort: Globalgeschichtliche Ansätze sollen einerseits ein an die Idee von Global Citizenship Education<sup>12</sup> angelehntes Geschichtsbewusstsein fördern. Zu diesem Zweck werden globale Interaktionen und Austauschprozesse thematisiert. Andererseits findet der Unterricht i.d.R. immer an ein und demselben Ort und ohne grenzübergreifenden Austausch statt. Um dieses Problem zu adressieren, entwickelten Carton und Manning, eingebettet in ihre jeweiligen Hochschulen, ein grenzübergreifendes Lernsetting. Dieses sollte es möglich machen, grenzübergreifenden Austausch anhand eines thematischen Exempels selbst zu erleben. Studierende der Northeastern University in Boston sowie der Macquarie University in Sydney nahmen auf digitaler Basis an einem gemeinsamen globalgeschichtlichen Kurs zum Thema der atlantischen Welt teil. Der Austausch zwischen den Studierenden wurde durch ein Online-Diskussionsforum gewährleistet. Die Studierenden beider Hochschulen bearbeiteten dieselben Materialien und Aufgabenstellungen. Im Zentrum des Interesses stand bei dem Versuch u. a. die Frage, inwiefern Inhalte von World History-Kursen grenzübergreifend relevant erscheinen.

In den USA wurden 1996 sogenannte «Standards for World History» eingeführt. Mit diesem – damals in Teilen der politischen Öffentlichkeit äusserst umstrittenen<sup>13</sup> – Konzept sollten Leitplanken für einen global perspektivierten Geschichtsunterricht etabliert werden, der sich vom «Rise-of-the-West»-Diskurs abgrenzte. In den vergangenen beiden Jahrzehnten wurde das Konzept auch in der didaktischen Diskussion in europäischen Ländern als vorbildlich rezipiert.<sup>14</sup> Vor diesem Hintergrund ist «Advanced Placement World History: Modern» ein fakultativer Kurs für amerikanische High School-Lernende. Er wird durch das US-amerikanische «College Board's Advanced Placement Program» angeboten. Die Lernenden belegen den Kurs üblicherweise im zweiten Jahr an der High

---

11 Vgl. Adrian Carton, Patrick Manning, «Fostering Global Interactions? An Experiment in Teaching World History across National Boundaries.», *World History Connected* 3.3 (2006): Unpaginiert.

12 Global Citizenship Education «soll Ansätze begünstigen, die Lernende dazu motivieren und befähigen, bei der Lösung globaler Herausforderungen eine aktive Rolle zu spielen und sich für eine friedlichere, tolerantere und inklusivere Welt für alle einzusetzen. Dabei sollen soziale und emotionale Fähigkeiten gefördert werden, welche gegenseitige Achtung, friedliche Koexistenz, Zusammenarbeit mit anderen Nationen, Solidarität und Respekt für Vielfalt begünstigen. [...]», «Global Citizenship Education», *Schweizerische UNESCO-Kommission*, Zugriffsdatum: 21.09.2020, <https://www.unesco.ch/education/education-a-la-citoyennete-mondiale/>.

13 Vgl. Ross E. Dunn, «The Ugly, the Bad, and the Good in the National History Standards Controversy.», *The History Teacher* 42 (2009): 21–24, <https://www.jstor.org/stable/40543618>.

14 Vgl. Anja Wagenhofer, «Globalgeschichte im Geschichtsunterricht. Fragestellungen und Herausforderungen an die Geschichtsdidaktik» (Diplomarbeit, 2013), 40–41.

School. Die Anforderungen bewegen sich auf College-Niveau. Betrachtet wird der dazugehörige Lehrplan<sup>15</sup> (englischsprachig).

Ein Beispiel für dezidiert aus der Geschichtswissenschaft hergeleitete didaktische Potentiale bildet ein Artikel von Grewe<sup>16</sup> (deutschsprachig). Darin werden aus sechs Merkmalen von Globalgeschichte «Problemkreise einer globalhistorischen Ausrichtung» identifiziert. Grewe benennt die Problemkreise als 1) oftmals herrschendes Verständnis eines Gegensatzpaares lokal-global bzw. national-global, 2) ein additiv-essentialistisches und mit Differenzannahmen verbundenes Kulturverständnis, 3) einen den Geschichtsunterricht prägenden Eurozentrismus in Bezug sowohl auf Inhalte wie auch auf Begrifflichkeiten in Lehrplänen und Lehrwerken, 4) die Präsenz eines Globalisierungs-Meta-Narrativs, das keine Erklärungen bietet und Machtbeziehungen sowie ideologische Prägungen zudeckt, 5) die Möglichkeit einer Überbetonung von Verflechtungen als Erklärungsfaktoren für historischen Wandel und umgekehrt die mögliche Vernachlässigung von endogenen Faktoren, schliesslich 6) die Auseinandersetzung mit nicht-westlichen Geschichtskulturen als dringende Forschungsaufgabe für die Didaktik. Diese Problemkreise werden von Grewe sodann unter Zuhilfenahme des Ansatzes forschend-entdeckenden Lernens didaktisch beantwortet und fruchtbar gemacht im Hinblick auf eine anzustrebende «Globalhistorische Orientierung».<sup>17</sup> Der Text schliesst mit dem Plädoyer, «den nationalen Tunnelblick zu verlassen» und lokale Lerngelegenheiten zum Entdecken von Globalem zu nutzen.<sup>18</sup>

Gleich wie Grewe nähert sich Harris in ihrem Artikel<sup>19</sup> (englischsprachig) didaktischen Potentialen von Globalgeschichte mit einer geschichtswissenschaftlichen Perspektive an. Sie wählt dafür jedoch einen empirischen Zugang und nimmt eine systematische Untersuchung von Fachartikeln im *Journal of World History* der Jahre 1990 bis 2008 vor. Harris versucht, konzeptionelle Instrumente («conceptual devices») der Arbeit von Globalhistoriker\*innen zu eruieren und hieraus Schlüsse zu gewinnen für den Geschichtsunterricht. Gleichzeitig werden die unterschiedlichen Anforderungen, die sich an akademisches historisches Arbeiten einerseits und schulisches historisches Lehren und Lernen andererseits stellen, in Betracht gezogen.

15 College Board, «AP World History: Modern. Course and Exam Description», 2019, 14, <https://apstudents.collegeboard.org/courses/ap-world-history-modern>.

16 Bernd-Stefan Grewe, «Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen», in *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*, hg. von Michael Sauer u.a. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017), 297–320.

17 Grewe, 315–320.

18 Grewe, 320.

19 Vgl. Lauren McArthur Harris, «Conceptual Devices in the Work of World Historians.», *Cognition and Instruction* 30, Nr. 4 (2012): 312–358, <https://www.jstor.org/stable/23524547>.

Insbesondere in den vergangenen Jahren hat sich die deutschsprachige Geschichtsdidaktik verstärkt mit postkolonialen Ansätzen auseinandergesetzt.<sup>20</sup> Der Artikel von **Hinz und Meyer-Hamme**<sup>21</sup> (deutschsprachig) zeichnet sich durch systematisierende Überlegungen zum Verhältnis von kritischer postkolonialer Reflexion und historischem Lernen aus. Unter Bezugnahme auf einschlägige Postulate von Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi Bhabha werden die Kritik an hegemonialer westlicher Wissensproduktion, die Einforderung subalternen Stimmen bei der Konstruktion historischer Deutungen sowie die Berücksichtigung differenzierter Handlungsspielräume historischer Akteure als zentrale Elemente postkolonialer Theorie herausgearbeitet. Diese Elemente werden im Verhältnis zur geschichtsdidaktischen Theorie in Anlehnung an Jörn Rüsen sowie an das Kompetenzmodell «FUER» reflektiert.

Im Artikel von **Hourdakis, Calogiannakis und Chiang**<sup>22</sup> (englischsprachig) wird die Forderung erhoben nach einem Geschichtsunterricht, der das Interesse fördere an einer Auseinandersetzung mit einer möglichen neuen «globalen Realität», im Verein mit Werten wie Frieden, Gerechtigkeit und Gleichheit.<sup>23</sup> Hierzu präsentieren die Autoren eine thematische Struktur von Globalgeschichte, die auf unterschiedliche Lehrpläne angewendet werden kann. Angelehnt an die Kritische Theorie plädieren sie für die Förderung von «kritischem Denken» und von einem Bewusstsein für globale humane Werte.<sup>24</sup> Die Autoren sehen historisches Wissen und Verstehen als Voraussetzung für «politische Intelligenz».<sup>25</sup> Diese wird im Spannungsfeld verortet zwischen der Notwendigkeit, über Verbindungen zwischen Kulturen zu lernen, dabei aber in nationalen Geschichtskulturen aufzuwachsen. Mit ihren didaktischen Zielen verbinden die Autoren ein spezifisches Lehrerbild: Lehrpersonen müssten fähig sein, als «Agenten für globalen Wandel» zu handeln.<sup>26</sup> Ferner wird Globalgeschichte in Zusammenhang mit einem neuen Paradigma des Unterrichts gebracht: Globalgeschichte entspreche demnach eine Unterrichtsform, die im Unterschied zu herkömmlichen, instruktiven Formen subjektorientiert sei und nicht bloss auf Wissenszuwachs, sondern auf eine Transformation der gesamten Persönlichkeit abziele.

Ein wichtiges Kennzeichen globalgeschichtlicher Ansätze ist die Betonung der räumlichen Dimension. Diesem Aspekt von Geschichtslernen widmet **Küh-**

20 Vgl. prominent: «Geschichtsdidaktik postkolonial», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016).

21 Vgl. Felix Hinz, Johannes Meyer-Hamme, «Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien.», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15 (2016): 131–148.

22 Vgl. Anthony Hourdakakis, Pella Calogiannakis, und Tien-Hui Chiang, «Teaching history in a global age.», *History Education Research Journal* 15, Nr. 2 (2018): 328–341.

23 «global reality», Hourdakakis, Calogiannakis, und Chiang, 338.

24 «critical thinking», Hourdakakis, Calogiannakis, und Chiang.

25 «political intelligence», Hourdakakis, Calogiannakis, und Chiang, 328.

26 «agents for global change», Hourdakakis, Calogiannakis, und Chiang, 333.



berger in seiner Monografie<sup>27</sup> (deutschsprachig) eingehendere Betrachtung. Der Autor geht auf die globalgeschichtliche Forschung ein, die danach strebe, Räume und damit verbundene menschliche Handlungssphären anhand von historischen Fragestellungen zu erschliessen und auf diese Weise globale Zusammenhänge zu verstehen.<sup>28</sup> Kühbergers didaktischer Vorschlag der «dezentralen Spirale» nimmt Bezug auf den Spatial Turn und geht davon aus, dass historisches Denken im 21. Jahrhundert durch einen beständigen Wechsel von räumlichen Bezügen beeinflusst sei. Kühberger unterstreicht, es sei erforderlich, Strukturen und Ereignisse auf unterschiedlichen Raumebenen zu reflektieren.<sup>29</sup> Sein Modell wird zudem aus einer als Vernetzungsprozess interpretierten Globalisierung und damit zusammenhängend aus dem Konzept des Netzes abgeleitet.<sup>30</sup> Die reichhaltige Darstellung enthält ferner u. a. Überlegungen zum weiten Feld von Identität und historischem Lernen sowie Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung von Globalgeschichte.<sup>31</sup>

In ihren Arbeiten spricht sich Popp dafür aus, eurozentrische Lehrpläne durch den Einbezug globalgeschichtlicher Perspektiven neu zu interpretieren.<sup>32</sup> Bei diesem Ansinnen bezieht sie neben Globalgeschichte auch Weltgeschichte explizit in ihre Überlegungen ein. Einen wichtigen Teil ihrer Beiträge bilden praktische Umsetzungsvorschläge. Dieser Intention ist auch die jüngste umfangreichere Publikation verpflichtet. In dem Sammelband<sup>33</sup> nimmt **Popp** mit ihren Mitautor\*innen **Schumann und Bernhard** im Rahmen der Einleitung (deutschsprachig) zunächst Bezug auf die geschichtswissenschaftliche Diskussion um Welt- und Globalgeschichte. Auf dieser Grundlage wird eine auf die Lehrpläne zurückzuführende Abwesenheit wichtiger historischer Lerngelegenheiten für Schüler\*innen konstatiert. Namentlich würden diese nicht bzw. nicht systematisch angeleitet zu fragen, 1) ob im Unterricht verhandelte historische Entwicklungen auf aussereuropäische bzw. nicht-westliche Geschichtsräume übertragbar seien, 2) ob diese Entwicklungen Teil transregionaler Verflechtungen waren, 3) ob die – ausweislich von Curricula und Schulbüchern – den Entwicklungen in Europa und im Westen zugeschriebene Dynamik auch anderswo vorzufinden ist, und 4) ob und in welchem Aus-

27 Vgl. Christoph Kühberger, *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System* (Hildesheim: Georg Olms, 2012).

28 Vgl. Kühberger, 16.

29 Vgl. Kühberger, 68–69, mit Bezug zu: Michael Gehler, *Zeitgeschichte im Mehrebenensystem. Zwischen Regionalisierung, Nationalstaat, Europäisierung, internationaler Arena und Globalisierung* (Bochum: Winkler, 2001), 194.

30 Vgl. Kühberger, 11, mit Bezug zu: John R. McNeill, William H. McNeill, *The Human Web. A Bird's-Eye View of World History* (New York NY: W.W. Norton & Company, 2003).

31 Vgl. Kühberger, Kapitel 5 bzw. 16.

32 Vgl. etwa: Susanne Popp, «Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung», in *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*, hg. von Susanne Popp, Johanna Forster (Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2003), 68–104, hier: 88–90.

33 Vgl. Susanne Popp, Jutta Schumann, und Philipp Bernhard, Hrsg., *Der Erste Weltkrieg globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht* (St. Ingbert: Röhrig, 2019).

mass Weltregionen zu unterschiedlichen Zeiten gegenseitig vernetzt waren und welche Rolle Europa dabei jeweils spielte.<sup>34</sup> Daraus werden zwei didaktische Ziele von «welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven für den Geschichtsunterricht» abgeleitet: Einerseits eine korrektive, andererseits und damit zusammenhängend eine befähigende Wirkung, nämlich: Die «Anbahnung einer lokal-globalen Frage- und Orientierungskompetenz und eines damit verbundenen Habitus des historischen Denkens.»<sup>35</sup> Praktische Vorschläge zur Umsetzung globalgeschichtlicher Perspektiven im Unterricht runden den Text ab.

### 3. Diskussion: Schwerpunktfelder von Globalgeschichte für historisches Lernen

Globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht lassen sich nicht alleine mit dem Verweis auf die Konjunktur von globalgeschichtlichen Ansätzen in der Geschichtswissenschaft oder mit Orientierungsbedürfnissen im Zeitalter der Globalisierung begründen (*Wieso?*). Zusätzlich muss einsichtig sein, was sie dazu beitragen können, um historisch denken zu lernen (*Wozu?*).

Unter den vorgestellten Texten wird dies namentlich im amerikanischen Lehrplan «Advanced Placement World History: Modern» verdeutlicht. Den dort angestrebten Feinzielen liegen sechs anzustrebende «Historical Thinking Skills» zugrunde.<sup>36</sup> Die einzelnen «Skills» werden genauer umschrieben und anhand von beispielhaften Aufgabenstellungen aus dem Kursprogramm veranschaulicht. Auffallend ist dabei allerdings, dass ein integraler Zusammenhang zwischen den jeweils zu fördernden Skills und der globalen Perspektive der Lerninhalte nicht expliziert wird. Vielmehr scheint es, dass dieselbe Systematik auch auf herkömmliche Lehrpläne anwendbar ist, mithin als allgemeine Matrix historischen Lernens fungieren kann.

Auch bei Hourdakis u. a. werden Bezüge zu historischem Lernen systematischer hergestellt. Es wird ein Modell vorgeschlagen, das globalgeschichtliche Konzepte jeweils bestimmten kognitiven Fähigkeiten sowie Lernzielen/Werten (im Original ebenfalls gekoppelt: «goals/values») zuordnet. Derart werden beispielsweise «Liberty», «Migrations» oder «Peace» in Verbindung gesetzt mit «synthesis and systemic thinking» sowie «globalism» und «ecology and humanity».<sup>37</sup>

Globalgeschichtliche Perspektiven sind als ganzheitlicher Zugang zu historischem Lernen zu interpretieren und nicht zu verwechseln mit einer blossen Forderung nach zusätzlichen bzw. neuen Stoffen für Lehrpläne und Lehrwerke. Die Verknüpfung von Globalgeschichte mit einem Modell historischen Lernens stellt die Grundlage dar für eine systematische Entwicklung von Aufgabenstellungen

34 Vgl. Popp, Schumann, und Bernhard, 12.

35 Vgl. Popp, Schumann, und Bernhard.

36 College Board, «AP World History: Modern. Course and Exam Description».

37 Hourdakis, Calogiannakis, und Chiang, «Teaching history in a global age», 336.

zur Förderung spezifischer historischer Denkooperationen.<sup>38</sup> Eine Verbindung mit dem Grundsatz der Kompetenzorientierung ist deshalb naheliegend.<sup>39</sup>

Der innovative Gehalt von Globalgeschichte für historische Lernprozesse soll nachfolgend in der Gestalt von drei Schwerpunktfeldern dargelegt werden. Ihnen zugrunde liegen die Prämissen eines hybriden Kulturverständnisses im Sinne etwa der Überlegungen von Homi Bhabha und Eric Wolf sowie der Ablehnung von essentialistischen Konzepten. Überschneidungen zwischen den Schwerpunktfeldern sind infolge der integrativen Anlage von Globalgeschichte folgerichtig.

### 1) Globale Geschichtsräume

Ganz unzweifelhaft bedeuten globalgeschichtliche Perspektiven eine Ausweitung herkömmlicher Bezugsräume hiesiger Curricula. Gemeint ist damit

- a) dass in aussereuropäischen bzw. nicht-westlichen Räumen lebende Menschen als grundsätzlich geschichtsmächtig erscheinen sowie
- b) ein dynamisches Raumverständnis: Räume sind durch Netzwerke und Migrationen miteinander verflochten und sozial konstruiert.

Globalgeschichtliche Perspektiven heben sich somit ab von didaktischen Umsetzungen weltgeschichtlicher Ansätze, bei denen der historische Prozess als «Parade of Civilizations»<sup>40</sup> präsentiert wird, mit jeweils fixen räumlichen Zuordnungen. In indirektem Zusammenhang mit diesem (geschichts-)räumlichen Verständnis steht die Relativierung einer historischen Meistererzählung, welche mit der Formel «Von Plato zur NATO»<sup>41</sup> auf den Punkt gebracht werden kann: Diese suggeriert den Lernenden ein quasi-teleologisches Geschichtsbild, gemäss dem für die Menschheit relevante Entwicklungen in der europäischen Antike ihren Anfang

38 Vgl. dazu auch die bereits vor einigen Jahren erhobene Forderung von Borries, das FUER-Kompetenzmodell und die Globalisierung historischen Lernens theoretisch in Beziehung zu bringen. Vgl. Bodo v. Borries, «Globalisierung und Geschichtsunterricht», in *Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*, hg. von Marcus Ventzke, Sylvia Mebus, und Waltraud Schreiber (Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut, 2010), 15–23, hier: 22.

39 Da insbesondere postkoloniale Zugänge auch die Kritik von Begrifflichkeiten und Vorannahmen eines westlichen Wissenschaftsdiskurses beinhalten, ist die Frage von Bedeutung, ob die postkoloniale Kritik nicht auch den theoretischen Boden der Geschichtsdidaktik brüchig werden lässt. Allerdings wird dieser Aspekt etwa im FUER-Kompetenzmodell berücksichtigt durch den Hinweis, dass sowohl die Verbindung zwischen Begriffskonzepten und dazugehörigen Termini (Begriffskompetenz) als auch der Stellenwert, den Begriffe für die Strukturierung einer Domäne besitzen (Strukturierungskompetenz) im Grundsatz zeit-, kultur- und gruppenabhängig wandelbar sind. Vgl. Alexander Schöner, «Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen», in *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, hg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber, und Alexander Schöner (Neuried: ars una, 2007), 265–314, hier: 279.

40 Zit. nach: Hilke Günther-Arndt, Urte Kocka, und Judith Martin, «Geschichtsunterricht zur Orientierung in der Welt. Zu einer Didaktik der Globalgeschichte.», *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 2, Nr. 3 (2009): 25–31, hier: 29.

41 Zit. nach: Hourdakakis, Calogiannakis, und Chiang, 332.

nahmen und bis heute von ›westlichen‹ Zivilisationen als Träger von ›Fortschritt‹ geprägt werden. Durch den Verzicht auf eine Meistererzählung betont Globalgeschichte das Nebeneinander multipler Geschichten.<sup>42</sup> Dadurch wird bei den Lernenden die Einsicht in den Konstruktcharakter und die Standortgebundenheit jeglicher geschichtlicher Narration gestärkt.

Methodisch scheint vielversprechend, neben Verflechtungen auf weitere Ansätze zurückzugreifen, darunter auch auf den (von der globalgeschichtlichen Community zumindest in Teilen skeptisch betrachteten) historischen Vergleich.<sup>43</sup>

Zum Ausdruck kommt das Potential vielfältiger globalgeschichtlicher Zugänge etwa bei Harris sowie bei Popp u. a. Der Untersuchung von Harris zufolge verwenden Globalhistoriker\*innen drei typische konzeptionelle Instrumente: 1) Multiple Periodisierungsschemen 2) Multiple geografische und konzeptionelle Analyseeinheiten, nämlich a) durch spezifische interregionale und/oder globale Verbindungen erweiterte Fallstudien, b) überregionale und kulturelle Kontakte und Austauschprozesse, c) überregionale oder kulturelle Vergleiche, d) interregionale Muster und e) globale Muster 3) Disziplinäre Methoden und Konzepte von ausserhalb der Geschichtswissenschaft.<sup>44</sup> Harris macht deutlich, dass diese konzeptionellen Instrumente nicht ohne weiteres als Vorlage für historisches Lernen verwendet werden können. Dennoch sieht sie die Möglichkeit, aus ihrer Analyse drei für den Geschichtsunterricht gewinnbringende Implikationen abzuleiten. So könnten Geschichtslehrpersonen:

- 1) Besagte Instrumente als Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung verwenden. Es liessen sich mit ihnen beispielsweise die oftmals sehr umfangreichen Stoffkata-

42 In Anlehnung an Marilyn Robinson Waldmans Diktum eines Mittelweges zwischen «Kanon» und «Kakophonie» erscheint opportun, nicht zu viele Perspektiven anzubieten. Denn eine unübersichtliche Fülle stünde quer zur didaktischen Intention, eine begrenzte Auswahl an klarer konturierten, global bedeutsamen Fragestellungen zu erarbeiten. Vgl. Marilyn Robinson Waldman, «The Meandering Mainstream: Reimagining World History», in *The New World History: A Teacher's Companion*, hg. von Ross E. Dunn (Boston and New York: St. Martin's Press, 2000), 87–97, hier: 95.

43 Ein besonders erhellendes Beispiel liefert Osterhammel mit dem Verweis auf die Voraussetzungen in Shanghai vor Beginn der englischen Frühindustrialisierung, die sich von denjenigen in Manchester nicht enorm unterschieden. Dadurch wird deutlich, dass der später rasch entstehende ökonomische Vorsprung von Europa nicht zwangsläufig war. Vgl. Jürgen Osterhammel, «Weltgeschichte. Von der Universität in den Unterricht.», *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 2, Nr. 3 (2009): 5–13, hier: 10–11. Popp liefert in ihren Arbeiten eine Reihe von schülernahen Vergleichsobjekten wie beispielsweise Jahreszahlen von globaler Bedeutung (etwa: 1492) oder Periodisierungssysteme. Vgl. z. B. Susanne Popp, Dennis Röder, «Constructing Macro Perspectives. A Feasible Way to Introduce World and Global History Perspectives into German History Classrooms?», in *Yearbook. International Society for History Didactics*, hg. von Luigi Cajani u. a. (Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2008), 73–89, hier: 80–81.

44 Vgl. Harris, «Conceptual Devices in the Work of World Historians.», 322–329. Zum 3. Aspekt der Interdisziplinarität verweist Harris auch auf den Ansatz von «Big History». Selbiger hat Eingang in die didaktische Diskussion um Globalgeschichte gefunden. Vgl. dazu insbesondere die Online-Plattform [www.bighistoryproject.com](http://www.bighistoryproject.com). Zu «Big History», vgl. David Christian, «The Case for «Big History».», *Journal of World History* 2, Nr. 2 (1991): 223–238, <https://www.jstor.org/stable/20078501>.

loge US-amerikanischer Curricula, Standards und Schulbücher in zweckmässige Lerneinheiten strukturieren.

- 2) Schüler\*innen dazu bewegen, mit den Instrumenten selbst globalgeschichtliche Fachartikel zu analysieren, ggf. auch das verwendete Schulgeschichtsbuch.
- 3) Die Instrumente nutzen, um Lernenden als heuristisches Set zu dienen für globalgeschichtliches Arbeiten und Schreiben.<sup>45</sup>

Popp geht bei ihren Überlegungen von Lehrplänen als Massgabe aus, die es nicht zulassen, Globalgeschichte im Unterricht ein Schwergewicht zu verleihen. Globalgeschichtliche Perspektiven bedeuteten deshalb unterrichtspraktisch gewendet, «in exemplarischen Verfahren für ausgewählte curriculare Themen neue Blickwinkel zu eröffnen, die die Sicht auf und das Verständnis für das jeweilige Thema über den vertrauten Betrachtungsrahmen hinaus erweitern, um auf diese Weise eurozentrische und essentialistische Fehlkonzepte (...) zu korrigieren.»<sup>46</sup> Zu diesem Zweck wird angeregt, nicht bloss «weltumspannende Interaktionssysteme» (Osterhammel) als Aufhänger zu wählen, sondern auch Überblicke, Vergleiche und Fallstudien und diese Zugänge auch auf Curriculumsthemen anzuwenden, die sich auf die Zeit vor 1500 beziehen.<sup>47</sup> Ein wichtiges Prinzip gehe jedoch mit allen Zugangsmöglichkeiten einher: Den Geschichtslehrpersonen obliege es, den Lernenden jeweils vor Augen zu führen, über welche Geschichtsräume man spreche oder eben nicht und aus welchen Gründen.<sup>48</sup>

## 2) Verflechtungen und Interaktionen

Die Betonung von Verflechtungsgeschichten bringt die didaktischen Vorzüge mit sich, dass

- aus lebensweltlichen Zugängen historische Fragen abgeleitet werden können, durch deren Beantwortung globale Verflechtungen und Entwicklungen sichtbar werden, wobei etwa Waren, Wissen, Personen oder Geld als Mittler zu jeweils anderen Elementen von Kulturtransfer fungieren können,
- grossräumige Muster von historischen Entwicklungen über längere Zeiträume hinweg sichtbar gemacht werden können,
- sich aufzeigen lässt, wie Identitäten (etwa: nationale) durch kulturelle Kontakte beeinflusste Produkte von Differenzkonstruktion sind,
- unterrichtliche Anknüpfungen und Rückbezüge erleichtert werden für «Migration» als Grundphänomen menschlicher Existenz,
- Konzepte wie «Netz» oder «Imperium» mithelfen können, das aus Lernenden weitgehend unhinterfragte Konzept der «Nation» zu relativieren, reflektieren und zu historisieren,

<sup>45</sup> Vgl. Harris, 331.

<sup>46</sup> Popp, Schumann, und Bernhard, «Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Zur Einführung», 12.

<sup>47</sup> Vgl. Popp, Schumann, und Bernhard, 12–13.

<sup>48</sup> Vgl. Popp, Schumann, und Bernhard, «Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Zur Einführung», 13.

- sich globale Herausforderungen der Gegenwart<sup>49</sup> (etwa: Rassismus, Ungleichheit, Umweltproblematik) historisch verorten lassen.

Dezidierten Ausdruck findet ein didaktisierter Ansatz von «Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte» bei Kühberger und seinem Modell der dezentralen Spirale. Dieses zielt darauf ab, «Geschichte aus kleinräumigen Verhältnissen heraus [zu] entwickeln», um es den Lernenden zu erleichtern, Bezüge zwischen verschiedenen räumlichen Dimensionen und Ebenen herzustellen.<sup>50</sup> Kühberger stellt seinen Ansatz additiven globalen Zugängen entgegen. Lokale Ebenen werden mit regionalen, nationalen, kontinentalen und globalen Ebenen verschränkt. Dabei soll «die Rückkoppelung an das Lokale» den Schüler\*innen einen nachvollziehbaren Lebensweltbezug aufzeigen.<sup>51</sup>

Grewe skizziert zu globalen Verflechtungen eine exemplarische methodische Umsetzungsidee. Dabei handelt es sich um eine Unterrichtseinheit zu einer Kaakopfanne aus dem 18. Jahrhundert. Der Vorschlag mache es etwa möglich, so Grewe, «transnationalen Flüssen von Materie, Kapital, Ideen oder Menschen» zu folgen, «ohne Vorannahmen über die Relevanz der einzelnen Bindeglieder zu präfigurieren.»<sup>52</sup> Den Lernenden werde das Erkennen von Verflechtungen oder der Blick auf Machtstrukturen in verschiedenen lokalen Zusammenhängen ermöglicht.<sup>53</sup>

### 3) Machtstrukturen und Handlungsspielräume

Gesellschaftliche Ungleichheiten der Gegenwart werden von Lernenden beobachtet und selbst erlebt. Sie stehen direkt oder indirekt in Zusammenhang mit der Globalisierung. Didaktisierte Globalgeschichte muss somit nicht bloss historische Perspektiven auf Vernetzungs-, Verdichtungs- und Beschleunigungsprozesse aufzeigen, sondern auch auf dynamische Machtstrukturen und Handlungsspielräume. Mit grob vereinfachenden Schablonen (etwa: Europäer\*innen/Nicht-Europäer\*innen, Opfer/Täter\*innen) lassen sich historische Strukturen und Entwicklungen nicht adäquat darstellen und erklären. Globalgeschichtliche Perspektiven streben nach differenzierten Einsichten in unterschiedliche Handlungsspielräume (*agency*) und beziehen subalterne Stimmen in Auseinandersetzungen mit Vergangenen mit ein,<sup>54</sup> ohne politische und ökonomische Machtasymmetrien zu negieren. Auch weist Globalgeschichte den Vorzug auf, Geschichtsschreibung als selbst von Machtstrukturen beeinflusstes Feld selbstreflexiv besondere Beachtung zu schenken.

49 In der Ausdrucksweise von Wolfgang Klafki: «Schlüsselprobleme».

50 Kühberger, *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte*, 73.

51 Kühberger, 69.

52 Grewe, «Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen.», 318.

53 Grewe, 319.

54 Hinz und Meyer-Hamme verbinden dies zu Recht mit der Forderung nach ergänzenden Unterrichtsmodellen, die das Nichtvorhandensein entsprechender Quellen thematisieren; vgl. Hinz, Meyer-Hamme, «Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien.», 147.

Weiter betont Globalgeschichte, dass es Menschen und Gesellschaften an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten gelungen ist, übergreifenden Herausforderungen mit jeweils eigenen Lösungsansätzen zu begegnen. Dieser Aspekt wird bei Hourdakis u. a. unterstrichen.<sup>55</sup> Globalgeschichte bietet sich deshalb auch an, um zentralen Fragen der politischen Bildung in einer globalisierten Welt eine historische Dimension zu verleihen.<sup>56</sup>

Historisches Lernen über Machtstrukturen und Handlungsspielräume ist zwar auch mit anderen Zugängen als Globalgeschichte möglich. Mit Globalgeschichte lassen sich jedoch unmittelbare Lebensweltbezüge herzustellen für heterogene Lerngruppen mit oftmals vielfältigen nationalen, soziokulturellen und ethnischen Hintergründen, mit unterschiedlichen sozialen Distinktionsmerkmalen (*race, class, gender*), mit biografischen Erfahrungen von Privilegiertheit und Diskriminierung, Migration und Rassismus. Vielversprechend scheinen in diesem Zusammenhang insbesondere Bezüge von Globalgeschichte zu postkolonialen Ansätzen.

In den Überlegungen von Hinz und Meyer-Hamme wird das Potential postkolonialer Ansätze für historisches Lernen in drei Punkten zusammengefasst: Erstens äussert es sich auf der Ebene der Entfaltung der Themen durch das Betonen subalterner und subversiver Minderheitspositionen, zweitens auf der Ebene des Materialangebots durch Erweiterung von Multiperspektivität mit einer kulturellen Dimension und drittens auf der Ebene der Fähigkeiten historischen Denkens durch die De-Konstruktion konventioneller Deutungen bis hin zu einer Hinterfragung des westlichen Wissenschaftssystems bzw. der eigenen Position innerhalb desselben. In diesem letzten Punkt gehen postkoloniale Ansätze laut den beiden Autoren über das bisherige Verständnis eines selbst-reflexiven Geschichtslernens hinaus. Dem entgegen stehe die Gefahr, dass die Postcolonial Studies zur Grundlage eines politisierten Geschichtsunterrichts werden könnten. Postkolonial orientiertes Geschichtslernen sei daher als Postulat und nicht als Dogma zu verstehen.<sup>57</sup>

Nicht direkt mit den drei dargestellten Schwerpunktfeldern in Verbindung zu bringen sind überfachliche Denkhaltungen, zu deren Aufbau historisches Lernen mit Globalgeschichte beitragen soll. Solche, normativ konnotierte didaktischen Ziele finden sich etwa im Artikel von Hourdakis u. a., deren Konzeption Züge einer geschlossenen Programmatik aufweist. Relativ deutlich zum Ausdruck

55 Hourdakis, Calogiannakis, und Chiang, «Teaching history in a global age.», 331.

56 Ein Beispiel aus der deutschsprachigen Diskussion mit expliziteren Bezügen zwischen Globalgeschichte und Politischer Bildung stellt ein Beitrag von Krammer dar, in welchem für ein globales Geschichtsverständnis notwendige Kompetenzen der historischen und politischen Bildung aufgelistet werden. Die angeführten Kompetenzen im Bereich der politischen Bildung stehen allerdings in eher indirektem Zusammenhang mit Globalgeschichte. Vgl. Reinhard Krammer, «Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte», in *Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*, hg. vom Forum Politische Bildung (Innsbruck u. a., 2005), 42–54.

57 Vgl. Hinz, Meyer-Hamme, «Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien.», 147–148.

kommt eine bestimmte Denkhaltung als Ziel auch bei Carton und Manning. Bei ihrem Versuch grenzübergreifenden Lernens wird die Suche nach methodischen Möglichkeiten deutlich, um durch die Auseinandersetzung mit Globalgeschichte ein Bewusstsein globaler Zusammengehörigkeit zu fördern.<sup>58</sup>

Für die künftige geschichtsdidaktische Diskussion scheint sinnvoll, mit Globalgeschichte in Zusammenhang stehende, überfachliche Denkhaltungen als Orientierungsangebote in Modelle historischen Lernens hineinzudenken. Um der Gefahr vorzubeugen, dass unter Missachtung des Überwältigungsverbotes<sup>59</sup> historische Orientierungen als Lernziele dekretiert werden, ist es allerdings auch und insbesondere bei globalgeschichtlichem Lehren erforderlich, zur Disposition stehende Orientierungsangebote als solche transparent zu machen und nach Möglichkeit mehrere, unterschiedliche Orientierungsangebote parallel anzubieten.

Mit den didaktischen Potentialen von Globalgeschichte sind entsprechende Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen verbunden. Dazu gehört etwa die Breite der theoretischen Diskussion in der Geschichtswissenschaft. Weiter besteht die Gefahr, dass Lernende Mühe haben, globale Perspektiven und Verflechtungen mit der eigenen Lebenswelt und Geschichtskultur zu verbinden. Die Ausführungen etwa von Grewe machen zudem darauf aufmerksam, dass Verflechtungen und der Prozess der Globalisierung ein zu starkes Gewicht erhalten können. Auch dadurch würde Lernenden ein einseitiges Geschichtsbild vermittelt. Exemplarisch für Herausforderungen globalgeschichtlichen Lehrens und Lernens steht der Beitrag von Bain. Dabei wird auch deutlich, dass durch bestehende Lehrpläne mit globaler Ausrichtung, wie dies in den USA der Fall ist, didaktische Herausforderungen von Globalgeschichte nicht obsolet werden. Bain führt aus, dass die Verknüpfung verschiedener räumlicher (lokal, regional, national, global) und zeitlicher Ebenen für Lernende eine grosse Herausforderung darstellt.<sup>60</sup> Zudem gebe es Hinweise, dass sich Lernende mit historischen Veränderungen in grossen Massstäben (*large scale*) schweräten. Forschungserkenntnisse wiesen zudem darauf hin, dass typische Fehlkonzepte bei Lernenden durch vergrösserte zeitliche und räumliche Reichweiten akzentuiert werden könnten. Dies betreffe etwa die Neigung von Lernenden, komplexen historischen Entwicklungen personale Erklärungsmuster unterlegen zu wollen oder die Vorstellung von der Vergangenheit als Ansammlung zufälliger und unverbundener Ereignisse. Als Ansatz, diesen Herausforderungen zu begegnen, schlägt Bain u. a. vor, die Kategorie «Massstab» (*scale*) zu einem bewusst und sichtbar eingesetzten Element des Unterrichtsangebots

58 Vgl. Carton, Manning, «Fostering Global Interactions? An Experiment in Teaching World History across National Boundaries.».

59 Vgl. aus Absatz 1 des Beutelsbacher Konsenses (1976) über Prinzipien der Politischen Bildung: «Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der «Gewinnung eines selbständigen Urteils» zu hindern. [...]», «Beutelsbacher Konsens», *bpb*, 07.04.2011, <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.

60 Vgl. Bain, «Challenges of Teaching and Learning World History», 120–122.



zu machen.<sup>61</sup> Weiter regt Bain an, alternative zeitlich-räumliche Container (z. B. «Afro-Eurasien» oder «atlantische Welt») in Betracht zu ziehen, um damit Zugänge zu neuen Geschichten zu erleichtern. Ausserdem sollen Lernende dadurch befähigt werden, menschliche Interaktionen über ihnen vertraute Grenzen hinaus nachzuvollziehen.<sup>62</sup>

Einen Fingerzeig auf mögliche Grenzen globalgeschichtlichen Lernens bietet schliesslich der Beitrag von Carton und Manning. Darin wird offenkundig, dass auch grenzübergreifendes historisches Lernen mit Peers nur eingeschränkt dazu beizutragen scheint, den eigenen räumlichen Bezugsrahmen zu überwinden. So zeigte sich bei der Durchführung eines transnational angelegten Kurses mit amerikanischen und australischen Studierenden, dass US-Studierende globalgeschichtliche Materialien zum atlantischen Sklavenhandel weiterhin durch eine herkömmliche nationalgeschichtliche Linse interpretierten. Obschon die Kursteilnehmenden bekundeten, dass die grenzübergreifenden Diskussionen ihnen geholfen hätten, um über globalgeschichtliche Muster nachzudenken, hatten sie gleichzeitig dennoch nicht den Eindruck, dass das internationale Setting wirklich global gewesen sei.<sup>63</sup>

#### 4. Schluss

Bei den dargestellten Schwerpunktfeldern handelt es sich um Vorschläge. Um den Mehrwert von Globalgeschichte für historisches Lernen nachzuweisen, müssen (bestimmte) globalgeschichtliche Perspektiven und Gegenstände mit der Förderung (bestimmter) historischer Kompetenzen in Verbindung gebracht werden können. Aufgrund des teilweise normativen Anspruchs von Zielen globalgeschichtlichen Lernens dürften hierbei insbesondere die Frage- und Orientierungskompetenz von besonderer Bedeutung sein. Dies alles ist mit einem erheblichen empirischen Forschungsaufwand verbunden. Aber nur so gelangt man vom nicht hinreichenden *Wieso?* (mit dem sich für viele historische Zugänge Argumente finden lassen) zu einer tragfähigen Begründung, um Globalgeschichte für den Geschichtsunterricht zu fordern.<sup>64</sup> Auf dem Weg hin zu einer Globalisierung auch der fachdidaktischen Diskussion um Globalgeschichte stellt allerdings das Nebeneinander von unterschiedlichen Kompetenzmodellen sowie angelsächsischen Modellen historischen Lernens eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar.<sup>65</sup>

61 Vgl. Bain, 122–124.

62 Vgl. Bain.

63 Vgl. Carton, Manning, «Fostering Global Interactions? An Experiment in Teaching World History across National Boundaries.»

64 Zum globalgeschichtlichen Forschungsbedarf in Bezug auf historisches Lernen vgl. u. a. Harris, «Conceptual Devices in the Work of World Historians.» 332–334.

65 Vgl. zum Verhältnis von historischen Kompetenzen und Globalgeschichte auch: Juri Gottschau, Michael Brunnert, *Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte* (Berlin: wvb, 2013), 72–75.

Jürgen Kocka hat die gesellschaftliche Funktion von Geschichte am Ende seiner Argumentation – im Kontrast zur Gegenfigur eines akademischen *l'art pour l'art* – mit dem Appell nach einer engagierten Praxisfunktion von Geschichte verbunden.<sup>66</sup> Für globalgeschichtliches Lernen lässt sich diese Legitimation übernehmen. In Bezug auf die didaktische Erwartungshaltung im schulischen Feld scheint freilich Augenmass geboten: Lernende, die für spezifische globalgeschichtliche Fragestellungen Interesse an den Tag legen und davon ausgehend historisch lernen, ohne längerfristig ein Selbstkonzept von «Global Citizenship» zu entwickeln, stellen wohl eher die Regel als die Ausnahme dar. Dennoch bildet ein globalgeschichtlich informierter Unterricht eine wichtige Voraussetzung dafür, dass bei Schüler\*innen lebensweltliche Orientierungsbedürfnisse befriedigt und Kompetenzen angebahnt werden, die sie auch nach dem Verlassen der Schule historisches Denken mit reflektierter Partizipation in demokratischen und globalisierten Migrationsgesellschaften verknüpfen lassen. Zur Anbahnung dieser historischen Kompetenzen ist ein eigenständiges Fach Geschichte unabdingbar. Dies gilt auch und zumal für den Schweizer Raum, in welchem ein Teil der dort lebenden Menschen weitreichende demokratische Partizipationsmöglichkeiten genießt, während andere davon ausgeschlossen sind.

---

66 Vgl. Kocka, «Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft», 31–32.