

Raimund Schulz

Neue Blicke über alte Grenzen –
„Weltgeschichte“ als didaktisches Konzept
auch für die Vermittlung der Älteren Epochen?

Sonderdruck aus:

Hans-Heinrich Nolte (Hg.)

Zeitschrift für Weltgeschichte 12|1

Interdisziplinäre Perspektiven
Schwerpunkt
Neue Forschungen über Massenverbrechen

München 2011

Martin Meidenbauer »»

RAIMUND SCHULZ

Neue Blicke über alte Grenzen – „Weltgeschichte“ als didaktisches Konzept auch für die Vermittlung der Älteren Epochen?

I. Einleitung

Die Griechen haben die Fundamente unserer Kultur gelegt und das europäische Denken bis heute beeinflusst. So oder ähnlich liest man es in fast allen gängigen Geschichtslehrbüchern gleich welcher Schulstufe: „*Was die alten Griechen gedacht und erfunden haben*“ – so heißt es z.B. in dem für die Realschule von Baden-Württemberg zugelassenen Band von „Entdecken und Verstehen“ – „*gilt für die Europäer seit etwa einem halben Jahrtausend als beispielhaft*“.¹ Für „Geschichte und Geschehen“ bilden die Griechen die „*Wurzeln unserer europäischen*“ Kultur; Griechenland erscheint dementsprechend auch kartographisch in fast sämtlichen Lehrwerken im Zentrum der Welt.

Diese Aussagen sind nicht falsch; sie befördern jedoch ein Geschichtsbild, an dem Fachdidaktiker in jüngster Zeit zunehmend Kritik üben. Sie fürchten eine „nostrozentrische“ Geschichtsbetrachtung, welche den Blick aus einem einseitig europäischen oder nationalen Traditionswinkel auf die Vergangenheit richtet und dabei andere wichtige Perspektiven in den Hintergrund drängt. Besonders problematisch wird es, wenn dieser Blick einer Rekonstruktion von Geschichte Vorschub leistet, welche reale Verhältnisse der Vergangenheit geradezu konterkariert. So wissen wir heute, dass die Griechen just in der Phase ihrer größten „Erfindungen“ – etwa auf dem Gebiet der Philosophie, der Kunst oder des politischen Miteinander – von anderen Kulturen wie den Assyrern oder Babyloniern als unzivilisierte Barbaren wahrgenommen wurden. Die Monarchen des Vorderen Orients bedienten sich zwar punktuell griechischer Spezialkenntnisse etwa im Bereich der Nautik oder des Kriegswesens, sahen deren Träger bzw. Vermittler aber nie als gleichrangig an.² Aus der Perspektive der Vorderasiatischen

¹ Thomas BERGER VON DER HEIDE, Hans-Gert OOMEN: Entdecken und Verstehen, Geschichtsbuch Realschule Baden Württemberg 1: Von der Frühgeschichte bis zum Mittelalter, Berlin 2004, S. 73.

² Vgl. Robert ROLLINGER: Homer, Anatolien und die Levante: Die Frage der Beziehungen zu den östlichen Nachbarkulturen im Spiegel der schriftlichen Quellen, in: Christoph Ulf (Hg.): Der neue Streit um Troja. Eine Bilanz, München 2003, S. 330–

Großreiche einschließlich des pharaonischen Ägypten bildeten die Griechen deshalb auch nicht das Zentrum oder den Ausgangspunkt einer traditionsbildenden Entwicklung, sondern ein vernachlässigenswertes Epiphänomen vom Rande der Welt, deren Puls woanders schlug und mindestens ebenso bedeutsame kulturelle Entwicklungsschübe hervorbrachte.

Vergleichbare Einsichten gibt es im Bereich der älteren Epochen zu Hauf; ich erinnere nur an die weithin vernachlässigten Kulturen der Achsenzeit wie China³ und Indien.⁴ Dass entsprechende Horizonterweiterungen für das historische Lernen von großer Bedeutung sind, wird niemand bestreiten. Diesbezügliche Forderungen sind ja auch nicht neu: Bereits in den frühen 80er Jahren suchte Rolf Schörken angesichts einer kleiner werdenden Welt nach tragfähigen Konzepten für eine stärker universalhistorische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts.⁵ Seine Rufe verhallten jedoch im Dickicht scheinbar nahe liegenderer Probleme weithin ungehört; und auch heute gibt es angesichts der überbordenden Methoden- und Kompetenzdiskussion nur wenige Fachvertreter, die sich um die didaktische Kon-

348; DERS.: Zu Herkunft und Hintergrund der in altorientalischen Texten genannten ›Griechen‹, in: ders. u.a. (Hg.): *Getrennte Wege? Kommunikation, Raum und Wahrnehmung in der Alten Welt*, Frankfurt/M. 2007, S. 259–330; Olof PEDERSÉN: *Foreign Professionals in Babylon: Evidence from the Archive in the Palace of Nebuchadnezzar II.*, in: Wilfred Hugo van Soldt (ed.): *Ethnicity in Ancient Mesopotamia* (CRRAI 48), Leiden 2005, S. 267–272.

³ Die Überlegungen beziehen sich bisher vornehmlich auf die Neuere Geschichte: Christoph R. HATSCHER: *China im Geschichtsunterricht*, in: *GWU* 52, 2001, S. 564–578; Peter HOMBACH: *Möglichkeiten eines global orientierten Geschichtsunterrichts – Das Beispiel China* (Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der 1. Staatsprüfung an der Universität Siegen), Siegen 2004, S. 36–49, einsehbar unter: http://www.Weltgeschichte-im-unterricht.de/Hombach/staatsarbeit_hombach.pdf (zuletzt abgerufen am 07.08.2009).

⁴ Vgl. Raimund SCHULZ: *Griechischer König trifft buddhistischen Mönch. Ein Beispiel für die Erarbeitung grenzüberschreitender Kulturkontakte innerhalb eines weltgeschichtlich orientierten Geschichtsunterrichts*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 36, 2008, S. 38–48; DERS.: *Von Megasthenes zu Menander – Grenzüberschreitende Kulturkontakte in der Antike zwischen Griechenland und Indien innerhalb eines weltgeschichtlich orientierten Geschichtsunterrichts*, in: *Periplus* 18, 2008, S. 153–180.

⁵ Rolf SCHÖRKEN: *Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens*, in: Hans Süßmuth (Hg.): *Geschichtsdidaktische Positionen*, Paderborn u.a. 1980, S. 315–335.

zeptionalisierung einer modernen „Weltgeschichte“ bemühen,⁶ und dies, obwohl die Rahmenrichtlinien offenbar bereits den Zug der neuen Zeit erkannt haben: Hatte z.B. der gymnasiale Lehrplan für NRW 1993 noch abgelehnt, „*Universalgeschichte auch nur in Ansätzen zu vermitteln*“, so fordert der Lehrplanentwurf vom April 2007, „*angesichts der sich vertiefenden globalen Verflechtungen zentrale Aspekte der Weltgeschichte*“ aufzugreifen. Wie dies im Einzelnen geschehen soll, wird allerdings auch in den neuen Kernlehrplänen nicht gesagt.

Die Fehlen didaktischer Konzeptionalisierungen hat seinen Grund u.a. in einem notorischen Dilemma schulischer Geschichtsvermittlung: Das knapp bemessene und stetig abnehmende Zeitkontingent des Geschichtsunterrichts lässt eigentlich kaum Spielräume für thematische Erweiterungen zu, zumal gerade die älteren Epochen an sich schon durch die Berücksichtigung neuer Fragestellungen und Perspektiven in den letzten Jahrzehnten immer „ereignisdichter“ geworden sind.⁷ Und dennoch: Geschichte versteht sich als ein lebensweltlich verankertes Fach, das zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in einer sich wandelnden Welt beitragen will. Eine dieser Wandlungen besteht in der Erfahrung globaler Interaktionsverdichtungen auf allen Gebieten, welche wir gemeinhin zusammenfassend als Globalisierung bezeichnen. Auch wenn der Begriff inzwischen zu einem „Plastikwort“ zu degenerieren droht, an dem dahinter stehenden Phänomen kann die Didaktik der Geschichte (und der politi-

⁶ Susanne POPP: *Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?*, in: *sowi-onlinejournal.de* 1, 2002, S. 1–23; DIES.: *Orientierungshorizonte erweitern – Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte*, in: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 69 (1), 2005, S. 27–49; DIES.: *Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens*, in: *GWU* 56, 2005, S. 491–507; DIES.: *Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung*, in: dies. u. Johanna Forster (Hg.): *Curriculum Weltgeschichte*, Schwalbach/Ts. 2003, S. 68–101; Raimund SCHULZ: *„Welt- und Globalgeschichte“ – Chancen und Chimären eines „neuen“ didaktischen Konzeptes*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 35 (3/4), 2007, S. 196–205.

⁷ Hans-Jürgen PANDEL: *Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts. 2005, S. 105.

schen Bildung)⁸ bei der Formulierung ihrer Fragestellungen, Ziele und Analysefelder nicht vorbeigehen.

Ein Weg sind didaktisch begründete, weltgeschichtliche Perspektiverweiterungen. Sie sollen *einseitige* Fokussierungen auf traditionelle Geschichtsräume sowie hieraus erwachsene *falsche historische Gewichtungen* durch den Blick auf andere Handlungsräume und Zivilisationen aufbrechen, um die SuS⁹ an der Totalität des Weltgeschehens teilnehmen zu lassen und ihnen einen multiperspektivischen Blick auf die historischen Grundlagen ihrer Gegenwart zu ermöglichen. Wie dies aber konkret geschehen soll, welche Themenfelder auf welche Weise didaktisch aufbereitet werden können und welche theoretischen Prämissen dabei zu berücksichtigen sind – all diese Fragen sind noch weitgehend ungeklärt oder verlieren sich in recht diffusen Themenangeboten, denen eine klare theoretische Fundierung fehlt.¹⁰

Ich möchte deshalb im Folgenden Überlegungen vorstellen, die diese Defizite ausgleichen können, und dabei erläutern, worin die didaktischen Chancen weltgeschichtlicher Perspektiverweiterung bestehen. Dazu werde ich (1.) zunächst kurz die theoretischen Grundlagen und Ziele des modernen Konzepts von Weltgeschichte aus fachhistorischer Perspektive erläutern. Danach (2.) lege ich dar, wie Anliegen und Ziele dieses Konzept in den Prozess des historischen Lernens integriert und für den Geschichtsunterricht transformiert werden können. Abschließend fasse ich (3.) meine Ergebnisse zusammen und versuche sie in die aktuelle Diskussion um die Ziele des Geschichtsunterrichts einzuordnen.

II. Die fachhistorischen Grundlagen und der Stand der Schulbücher

Die in den USA entwickelte „neue“ Weltgeschichte verfolgte ursprünglich das Ziel, die historischen Grundlagen und Voraussetzungen der modernen Globalisierung besonders im Rahmen der universitären Lehre zu erhellen.¹¹ Sie wird derzeit in zwei Systemvarianten betrieben:¹² Während (1.) die „Weltgeschichte“ amerikanischer Prägung als „History of Civilizations“ der Entwicklung von Zivilisationen und Zivilisationsräumen im Fernvergleich nachgeht, fragt (2.) die „Globalgeschichte“ oder „global history“ als Interaktions-, Beziehungs- oder Kulturtransfergeschichte „nach den Vernetzungen, nach Diffusionen, Austausch und Lernprozessen“ in und zwischen großen Interaktionsräumen (*areas*) und Zivilisationen (*civilizations*).¹³

Beide Richtungen sind in der Praxis nicht immer klar von einander zu trennen, ergänzen sich aber idealiter, wobei die Beziehungs- und Interaktionsgeschichte der vergleichend arbeitenden Zivilisationsgeschichte in der Regel vorgeschaltet ist. Gemeinsam ist beiden Forschungsrichtungen die Überzeugung, dass *grenzüberschreitende Mobilität und Interaktion* in Form von Handel, Migration, Kolonisation oder Diplomatie wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung großer Zivilisationsräume und Beziehungen *zwischen* Zivilisationen bilden; sie sind entscheidende Faktoren, wenn nicht *der* entscheidende Motor der Weltgeschichte. Dementsprechend geht es den Welt- oder Globalhistorikern nicht um eine chronologische Darstellung des Auf- und Niedergangs von Kulturen. Sie interessieren sich vielmehr – dies ist für die didaktische Umsetzung wichtig – dezidiert für Kon-

⁸ Bernd OVERWIEN, Hanns-Fred RATHENOW (Hg.): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung, in: Dies.: Globalisierung fordert politische Bildung: politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen 2009, S. 7–24, bes. S. 15–17.

⁹ „SuS“ steht hier und im Folgenden für: „Schülerinnen und Schüler“.

¹⁰ Vgl. Susanne POPP: Artikel „Weltgeschichte“, in: Ulrich Mayer u.a. (Hg.): Wörterbuch der Geschichtsdidaktik, 2., erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2009, S. 196f., sowie das ernüchternde Fazit von André Gunder FRANK in dem Rezensionenartikel „zur Didaktik der Weltgeschichte“, in: Zeitschrift für Weltgeschichte 3 (1) 2002, S. 125–131 (zum amerikanischen Lehrbuchmarkt), sowie jüngst Hilke GÜNTHER-ARMDT, Urte KOCKA, Judith MARTIN: Geschichtsunterricht zur Globalisierung in der Welt. Zu einer Didaktik von Globalgeschichte, in: Geschichte für heute 3 (2), 2009, S. 25–30 zu Orientierungsfunktionen, Perspektiven und Fragestellungen. Ein didaktisches Strukturmodell oder epochal konzentrierte Unterrichtskonzepte stehen nach wie vor aus.

¹¹ Vgl. den knappen Überblick bei: Katja NAUMANN: Das Entstehen von Welt- und Globalgeschichte als universitäres Lehrfach in den USA – eine Skizze, in: Geschichte für heute 3 (2), 2009, S. 31–37; ferner: Peter N. STEARNS (u.a.): World Civilizations. The Global Experience, New York u.a. 2001.

¹² Vgl. aus der Fülle der Veröffentlichungen: Jürgen OSTERHAMMEL: „Weltgeschichte“: Ein Propädeutikum, in: GWU 56, 2005, S. 452–479; Matthias MIDDELL: Mehr Aufmerksamkeit für die Weltgeschichte. Einige Beobachtungen zur aktuellen Konjunktur der Erforschung historischer Grundlagen der Globalisierung, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 69 (1), 2005, S. 5–16.

¹³ Vgl. z.B. Bruce MAZLISH: Comparing Global History to World History, in: Journal of Interdisciplinary History 28, 1998, S. 385–395; Michael GEYER, Charles BRIGHT: World History in a Global Age, in: American Historical Review 100 (4), 1995, S. 1034–1060.

taktsituationen sowie Austauschbewegungen von „cultures in motion“, oder wie einer der führenden komparativ arbeitenden Welthistoriker lapidar formuliert: „*World history is about peoples' relationship with each other*“.¹⁴

Ich versage es mir an dieser Stelle, auf die Probleme hinzuweisen, welche eine solche Geschichtsbetrachtung dann in sich trägt, wenn sie Alternativen (wie autonome Entwicklungen) unberücksichtigt lässt, dogmatisiert wird und Entwicklungsgesetze aufstellen möchte. Entscheidend und für die didaktische Vermittlung wesentlich ist das Gewicht, das die Welthistoriker „Mobilität“ und „Austausch“ gegenüber stationäreren Entwicklungen zurechnen. Hierin treffen sie sich inzwischen mit den Spezialisten der jeweiligen Epochen. Für den Bereich Antike geht die Forschung inzwischen so weit zu behaupten, dass die unstete Wanderung zu Wasser und zu Lande eine historisch ebenso verbreitete und folgenreiche Lebensform war wie das bisher in den Vordergrund gestellte Verharren in der Polis oder auf dem Bauernhof.¹⁵ Und auch für das Mittelalter zeigt das wachsende Interesse am Fernhandel, an Piraterie und Wanderungsbewegungen, dass es historisch folgenreiche, mobile Lebensalternativen zum Verharren in einer Grundherrschaft, in einem Kloster oder einer Burg gab und dass selbst dieses Leben nicht so statisch war, wie mitunter angenommen.¹⁶

Anders sieht es aus, wenn man die Schulbücher aufschlägt. Das einzige Phänomen, an dem SuS grenzüberschreitende Mobilität im Bereich der Alten Geschichte wirklich erfahren, ist die griechische Kolonisation sowie die Verkehrserschließung durch das Imperium Romanum. Im Falle der

Kolonisation wird jedoch Mobilität als einmaliger Migrationsakt – also gewissermaßen als Einbahnstraße – verstanden; Reisen im Römischen Reich vollzieht sich weitgehend als innerrömisches Phänomen. Was in beiden Fällen fehlt, ist der Blick von außen sowie Kontakte zu anderen Kulturen. Die knappe Perspektive auf die Germanen jenseits des Limes sowie die Eroberungen Alexanders kann diesen Gesamteindruck kaum korrigieren: Alte Geschichte wird wahrgenommen wie ein „Spiel“ innerhalb eines abgeschlossenen Raumes um das Mittelmeer, das zwar mitunter Ein- oder Ausbrüche erlebt, diese aber nur als Randerscheinungen der Geschichte versteht. Die Kartenauswahl und Kartengestaltung unterstützen diese Fokussierung, und dies sogar in Epochen wie der Völkerwanderungszeit, die nun wirklich die Präsentation globaler Zusammenhänge nahe legen. Dass dies alles einer geo-historischen und historisch-genetischen Verengung Vorschub leistet, wonach Alte Geschichte nur aus der Geschichte der Griechen und Römer bestehe und diese gradlinig auf die Geschichte der Germanen zuläuft, liegt auf der Hand.¹⁷

III. Antike „Weltgeschichte“ im Prozess des historischen Lernens

Wie lassen sich nun entsprechende Korrekturen so in den Prozess historischen Lernens überführen, dass sie dem Anspruch eines globaler orientierten Geschichtsverständnisses und dem Orientierungsbedürfnis der Rezipienten entsprechen?

Ich orientiere mich zur Beantwortung dieser Frage an den von Jörn Rüsen vorgeschlagenen Dimensionen des operationalisierten historischen Lernens.¹⁸ Dementsprechend wird man zunächst einen 1.) Erfahrungs- und Wissenszuwachs im Bereich historischer Kategorienbildung anstreben, der aus der Lebenspraxis der SuS seinen Anstoß erhält. Einen wesentlichen Aspekt dieser Lebenspraxis bildet die Erfahrung globalisierender Beschleunigungen, sei es in Form von Nachrichtennetzwerken, Techniktransfer oder virtuellen und realen Reisen durch mondiale Räume. Erfahrungsgemäß erwachsen Frageimpulse am effektivsten aus der Konfrontation dispa-

¹⁴ Felipe FERNANDEZ-ARRESTO: *Civilizations. Culture, Ambition, and the Transformation of Nature*, New York 2002, S. 25.

¹⁵ Silvia MONTIGLIO: *Wandering in Ancient Greek Culture*, Chicago 2005; Nicholas PURCELL: *Mobility and the Polis*. In: Oswyn Murray, Simon Price (ed.): *The Greek City From Homer to Alexander*, Oxford 1990, S. 29–58; Renate SCHLESIER, Ulrike ZELLMANN (ed.): *Mobility and Travel in the Mediterranean from Antiquity to the Middle Ages*, Münster 2004; Kostas VLASSOPOULOS: *Between East and West: The Greek Polis as Part of a World-System*, in: *Ancient West and East* 6, 2007, S. 91–111; DERS.: *Beyond and Below the Polis: Networks, Associations and the Writing of Greek History*, in: Irad Malkin et al. (ed.): *Greek and Roman Networks in the Mediterranean*, London 2009, S. 12–23.

¹⁶ Vgl. z.B. Volker REICHERT: *Vorwissen und Wahrnehmung. Reisen und die Vielfalt der Kulturen im späten Mittelalter*, in: Wolfgang Hasberg, Manfred Seidenfuß (Hg.): *Mittelalter zwischen Politik und Kultur. Kulturwissenschaftliche Erweiterung der Mittelalter-Didaktik*, Neuried 2003, S. 59–69.

¹⁷ Die Kritik an diesem linearen Geschichtsverständnis im Geschichtsunterricht ist natürlich nicht neu; vgl. etwa Horst GIES: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Köln u.a. 2004, S. 115.

¹⁸ Jörn RÜSEN: *Lebendige Vergangenheit. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*, Göttingen 1989, S. 93–108.

rater moderner und historischer Erfahrungen und Problemlagen, in unserem Falle sinnvoller Weise aus der Konfrontation gegenwärtiger Raum- und Zeitkategorien mit denjenigen der Vergangenheit, etwa indem man moderne Weltvorstellungen mit antiken konfrontiert oder einen per E-mail kommunizierenden und per Flugzeug „wandernden“ Manager mit einem mühsam von Oase zu Oase ziehenden antiken oder mittelalterlichen Händler vergleicht – und ihre Weltbilder kontrastiv gegeneinander setzt.

Doch wie auch immer man solche Frageimpulse initiiert – wesentlich an ihnen ist: Sie entwickeln sich entlang einer der wichtigsten, aber viel zu lange vernachlässigten Kernkategorien der Geschichte, nämlich der des „Raumes“. SuS erfahren einerseits, dass die Welt in der Vergangenheit für die Menschen völlig andere Dimensionen hatte und Weltvorstellungen dementsprechend wandelbar sind; andererseits wird ihnen bewusst, dass historische Handlungsräume dennoch weiter reichten als moderne Konstruktionen; hinter den Grenzen der Schulbücher öffnen sich plötzlich Räume, die vorher *terra incognita* waren, tatsächlich aber eine bedeutende Geschichte hatten und mit „unserer“ Geschichte verknüpft sind. Eine Beschränkung des Lernprozesses – so eine wesentliche Erkenntnis auf der ersten Ebene historischen Lernens – auf den Mittelmeerraum entspricht demnach nicht den historischen Realitäten, sondern modernen Ordnungs-bemühungen.

Aus dieser neuen Erfahrung räumlicher Weite und unterschiedlicher Weltbilder ergibt sich fast zwangsläufig die Frage nach interkulturellen Kontakten und Fremdwahrnehmungen – eine Dimension, die bereits der erwähnte Rolf Schörken für den didaktisch fruchtbarsten Aspekt weltgeschichtlicher Betrachtungen hielt. Es geht ja nicht darum, x-beliebige, fremde Zivilisationen ferner Weltgegenden um ihrer Exotik willen oder des Nachweises mondialer Kulturentwicklungen willen zu präsentieren; Sinn macht der Blick in die Ferne aus Schülersicht immer dann, wenn sich dieser Blick aus direkten Kontakten zwischen unbekanntem und vertrauten Kulturräumen gleichsam von selbst aufdrängt.

Grenzüberschreitende Kontakte sowie die sie initiiierenden „Grenzgänger“ (M. Sauer)¹⁹ eröffnen erfahrungsgemäß leichtere Erkenntnischancen im Rahmen nicht nur eines weltgeschichtlich orientierten Geschichtsunter-

richtes, sondern auch des interkulturellen Lernens.²⁰ Sie bergen ein großes Spannungs- und Identifikationspotential, weil sie komplexe Interaktionsphänomene für das schulische Lernen so verdichten, dass sie nachvollziehbar werden und empathische Perspektivübernahmen ermöglichen. Wer möchte nicht – zumindest im Geiste – mit einem griechischen Kapitän fremde Völker entdecken oder am assyrischen Königshof gefährliche Abenteuer bestehen? Kontaktsituationen im globalen Maßstab kommen damit der alten Forderung Wolfgang Klafkis entgegen, die Zugänglichkeit und Anschaulichkeit des Stoffes zu erhöhen, indem man auf die „Ursprünge“ oder „Grundformation“ komplexer Sachverhalte (und ihrer Folgen) zurückgeht und die (historische) Bedeutung eines Phänomens durch die Analyse von Ausgangshandlungen zu erhellen sucht.²¹

Tatsächlich können diese prägnanten Ausgangshandlungen eines Kulturkontaktes neue Fragehaltungen provozieren und gewichtige Lernprozesse auf einer kategorialen Ebene in Gang setzen: Man will wissen, ob aus dem Einzelfall ein ständiger Austausch wurde und wie sich Stämme, Völker oder Zivilisationen weiter entwickelten. Selbstverständlich kann man diese Fragen nicht in extenso beantworten, aber es ist doch ausreichend, anzudeuten, dass ein echter Kulturtransfer in der Regel viel langsamer erfolgte als heute. Deshalb veränderten sich auch Weltbilder erst in einem langen Prozess, während heutige Weltauffassungen wandelbar sind. Dementsprechend haben wir in die Antike häufig stereotype Wahrnehmungsmodi des Fremden in einer fast elementaren Reinform: Wer sich selbst im Zentrum der Welt sieht, wertet die Fremden fast zwangsläufig ab. Der abschätzigen

²⁰ Andreas KÖRBER (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen: Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Münster u.a. 2001, S. 13 zählt „Grundkenntnisse in der Geschichte der Beziehungen zwischen Völkern und Kulturen, insbesondere um historisch bedingte Ungleichheit, Vorbehalte, Machtasymmetrie“ zu den Teilkompetenzen interkulturellen Lernens.

²¹ Die neuen Kerncurricula bzw. Kernlehrpläne passen sich nur sehr behutsam dieser Erkenntnis an. So formuliert der neue KLP Geschichte für NRW als Sachkompetenz für die Jahrgangsstufen 5/6 immerhin, aber recht kryptisch „erzählen bzw. informieren exemplarisch über Lebensbedingungen und kulturelle Kontakte in [sic! R.S.] frühen Hochkulturen, antiken Großreichen sowie im Mittelalter.“ (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/geschichte-g8/kernlehrplan-geschichte/stufen-der-anforderungen/stufen-der-anforderungen.html>).

¹⁹ Vgl. Michael SAUER: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 4. Aufl. Seelze-Velber 2005, S. 67.

Beurteilung der Griechen als unzivilisierte Barbaren durch die Assyrer steht das holzschnittartige Bild der Assyrer als brutale Eroberer entgegen.

Eine weltgeschichtliche Perspektiverweiterung wird sich aber nicht mit der Erfahrung negativer Abgrenzung begnügen, sondern ansatzweise auch klarmachen, dass es substantielle Austausch- und Lernprozesse zwischen den Kulturen gab. Ohne die Vorbilder und den Einfluss vorderasiatischer Epen sind z.B. die Geschichten von Troja und Odysseus gar nicht denkbar. Und wer nur einmal erlebt hat, wie gebannt SuS der Entdeckung folgen, dass griechische Vasenbilder des trojanischen Pferdes assyrischen Belagerungsmaschinen nachempfunden sind, wird den Lerneffekt solcher Prozesse nicht missen wollen.²² Kategorial gewendet bedeutet dies: Wenn sich die Europäer auf ihre antiken Wurzeln besinnen wollen, dann müssen sie (wieder) zur Kenntnis nehmen, dass sie nicht nur Erben der griechischen, sondern auch der „orientalischen“ Kulturen sind.

Damit nähert man sich der zweiten Variante weltgeschichtlicher Betrachtungen, nämlich der des *Kulturvergleichs*. Wenn wir wissen wollen, warum die Griechen so viel von ihren Nachbarn lernten, während diese offenbar umgekehrt Griechen eher als billige Söldner, lästige Piraten oder gierige Händler wahrnahmen, dann kommt man gar nicht darum herum, zumindest ansatzweise Strukturvergleiche vorzunehmen. Man wird dabei recht schnell auf wesentliche Unterschiede stoßen, wie etwa die, dass in Griechenland zentrale Herrschaftssysteme, organisierte Priesterschaften und doktrinaire Religionssysteme fehlten, welche das Denken in bestimmte Bahnen lenken, während man beides in den nahöstlichen Reichen voraussetzen kann.

Weitergehende komparatistische Fragestellungen im globalem Maßstab – wie etwa den alten und in der jüngeren Forschung wieder belebten Vergleich zwischen dem Chinesischen und Römischen Reich – wird man sich dagegen zumindest in der Sekundarstufe I angesichts des hohen Abstraktionsgrades und fachlicher Voraussetzungen wohl versagen müssen.²³ Hier

²² Vgl. Kurt A. RAAFLAUB: Die Bedeutung der Dark Ages: Mykene, Troia und die Griechen, in: Christoph Ulf (Hg.): Der neue Streit um Troja. Eine Bilanz, München 2004, S. 309-329; mit Verweis auf Sarah Morris ebd., S. 324.

²³ Vgl. die vorsichtige Einschätzung von SAUER: Geschichte unterrichten (wie Anm. 19), S. 50. Vgl. immerhin Günther LORENZ, Richard TRAPPL, Peter W. HAIDER: Das Imperium Romanum und das China der Han-Dynastie. Gedanken und Materialien zu einem Vergleich, in: Informationen für Geschichtslehrer zur

dürfte der Hinweis genügen, dass es zeitgleich zur griechisch-römischen Zivilisation auch in China und Indien vergleichbare Kulturen gab. Schon dies ist ein lernenswerter Aspekt globaler Perspektiverweiterung, der tatsächlich z.B. in der neuesten Ausgabe des weit verbreiteten Lehrwerkes „Geschichte und Geschehen“ angestrebt und ermöglicht wird.²⁴

(2.) Inwieweit schlägt nun – um auf die zweite Ebene historischen Lernens zu sprechen zu kommen – der beschriebene Erfahrungszuwachs in eine produktive Veränderung von Deutungsmustern um? Meines Erachtens kann ein welthistorischer Zugriff in dem vorgestellten Sinn der Deutung von Geschichte tatsächlich Impulse verleihen, welche die *einseitige* Beschränkung auf traditionelle Themenfelder selten bereithält. Die SuS erfahren exemplarisch, dass es neben den üblicherweise behandelten Kulturen im gleichen Zeitraum andere gab, welche sich gegenseitig beeinflussten und sich dennoch in andere Richtungen bewegten. Auf diese Weise wird das von den Schulbüchern suggerierte Geschichtsbild einer festen *Abfolge* von Kulturen, die scheinbar zielgerichtet von den Griechen über das Römische Reich in das mittelalterliche Europa münden, durch ein viel realistischeres Modell ersetzt: Die Forschung betont heute die parallele Entwicklung unterschiedlicher Kulturen, welche sich in ständiger Bewegung zueinander und voneinander weg befinden, ohne dass eine bestimmte Richtung determiniert wäre.

Dies bedeutet nicht, Geschichte – wie manche Historiker inzwischen fordern – in mehr oder weniger beliebige Einzelgeschichten aufzulösen; ganz im Gegenteil: Die entwicklungsgeschichtliche und chronologische Klammer der *einen* Geschichte wird lediglich durch eine zweite ergänzt. Diese beschreibt Zusammenhänge *mehrerer* Geschichten dadurch, dass sie auf Kontakte und Interaktionssituationen *zwischen* diesen Geschichten ver-

postuniversitären Fortbildung 12, 1990, S. 9–60; Maria H. DETTENHOFER: Das Römische Imperium und das China der Han-Zeit. Ansätze zu einer historischen Komparatistik, in: Latomus 65, 2006, S. 879–898; Walter SCHEIDEL (ed.): Rome and China: Comparative Perspectives on Ancient World Empires, Oxford 2009. Für eine didaktische Bearbeitung dieses Vergleichs für den Unterricht in der Oberstufe siehe: Karin LASCHEWSKI-MÜLLER, Robert RAUH (Hg.): Kursbuch Geschichte – Neue Ausgabe. Von der Antike zur Gegenwart, Berlin 2009, S. 54–57.

²⁴ Michael SAUER (Hg.): Geschichte und Geschehen, 1. Aufl. Stuttgart u. Leipzig 2008, S. 68f.

weist. Geschichte erhält dadurch einen offeneren Zug, ohne Entwicklungskausalitäten zu leugnen.

(3.) Wird auf diese Weise die Engmaschigkeit des Geschichtsunterrichts an einigen Schlüsselstellen aufgebrochen, dann eröffnen sich – und damit komme ich zur dritten Ebene des historischen Lernens – den Schülern neue Orientierungsmöglichkeiten innerhalb ihres eigenen Lebenszusammenhangs.

Ich glaube zwar nicht – wie einige Didaktiker behaupten – dass weltgeschichtliche Perspektiverweiterungen so etwas wie ein „globales Geschichtsbewusstsein“ oder eine „globale Identität“ entstehen lassen. Denn eine „globale Kultur“ verfügt im Gegensatz zu nationalen Kulturen nicht über ein kollektives („Welt“-) Gedächtnis und kann einer „Weltgesellschaft“ auch keine historisch ableitbare „globale“ Identität vermitteln. Was bei SuS aber angebahnt werden kann, ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich zumindest ansatzweise auch *fremde Perspektiven – sprich: fremde Weltsichten und Weltbilder – anzueignen, ohne die eigene aufzugeben.*

Deshalb wird man das von vielen so verfernte „nostrozentrische Narrativ“ auch nicht gänzlich aufgeben; denn damit ginge ein Referenzobjekt historischen Bewusstseins verloren, ohne das „Geschichte Denken“ gar nicht möglich ist! Bei aller Bereitschaft, entfernte Kulturen in den Lernprozess zu integrieren, wird man den europäischen Bezug als Ausgangspunkt auch nicht in eine „globale Meistererzählung“ aufgehen lassen; denn damit würde man einen wesentlichen Bezugsrahmen historischer Orientierung und Bewahrungsraum von Geschichte aufgeben.

Was jedoch weltgeschichtliche Perspektiverweiterungen in Form exemplarischer Kommunikationssituationen leisten können, ist Folgendes: Sie tragen dazu bei, individuelle und kollektive Identitätsbildungen durch die respektierende Wahrnehmung des Anderen anzureichern und das eigene Selbstverständnis relativierend zu hinterfragen.²⁵ Sie fördern die Erkenntnis, dass die gegenseitige Beeinflussung von Kulturen, nicht die nach außen abgeschottete Entwicklung ein Grundphänomen von Geschichte ist, auf dem gerade *unsere* Identität beruht. Griechen werden somit auch weiterhin eine Wurzel unserer kulturellen Identität bleiben, aber eben eine Wurzel, die sich aus verschiedenen Setzlingen mehrerer Felder gebildet hat.

²⁵ Vgl. Joachim ROHLFES: *Geschichte und ihre Didaktik*, 3. erw. Aufl. Göttingen 2005, S. 409f.

IV. Zusammenfassung

Welche didaktischen Aufgaben und Ziele kann nun zusammengefasst eine weltgeschichtlich orientierte Erweiterung des Geschichtsunterrichts für sich beanspruchen?

1. Klar ist zunächst, dass eine weltgeschichtliche Perspektiverweiterung in dem beschriebenen Sinne angesichts des knappen Zeitkontingents nur an wenigen *Schlüsselstellen die eingefahrene Konzentrierung auf die mediterrane Geschichte aufbrechen* kann. Unabdingbare Voraussetzung ist eine funktionale Modifikation des Kartenmaterials, wie überhaupt der Arbeit mit Karten angesichts des viel beschworenen *spatial turn* in der Geschichtswissenschaft eine entscheidende Bedeutung zukommen wird.²⁶
2. Der weltgeschichtliche Ansatz fördert zweitens eine spezifische *Fragekompetenz*, welche sich nicht nur an der Kategorie Zeit, sondern auch an der so lange vernachlässigten Kernkategorie „Raum“ orientiert. Weltgeschichtliche Perspektiverweiterungen tragen dazu bei, *ein differenziertes Raumbewusstsein* zu entwickeln; sie sprechen damit eine zentrale Dimension des Geschichtsbewusstseins an, die z.B. im dimensional aufgefächerten Modell Pandels fehlt.²⁷ Raumbewusstsein basiert nicht nur (a) auf der grundlegenden Erkenntnis aller räumlichen Gebundenheit menschlicher Geschichte sowie ihrer naturalen Vorgaben; sie beinhaltet darüber hinaus (b) das Wissen um entgrenzte Mobilität und Zivilisationsentwicklung als zentrales Phänomen menschlicher Historie, und sie vermittelt c) die Vorstellung kulturell konstruierter und wandelbarer Weltbilder als Basis und Folge grenzüberschreitender Kontakte. Verbindet man diese Lern- und Erkenntnisprozesse mit der notwendigen räumlichen Verortung entgrenzter Kontakte, dann erkennen die SuS, dass die Antike weit mehr war als die Geschichte der Griechen und Römer – und auch weiter reichte, als es die übliche Beschränkung auf den Mittelmeerraum und seine „Randgebiete“ suggeriert.
3. Wenn sich demnach SuS bewusst werden, dass sich bedeutsame „Geschichten“ an verschiedenen Orten auch jenseits des Mittelmeerraums

²⁶ Vgl. Matthias MIDDELL: *Der Spatial Turn und das Interesse an der Globalisierung in der Geschichtswissenschaft*, in: Jörn Döring, Tristan Thielmann (Hg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, S. 103–123.

²⁷ Vgl. PANDEL: *Geschichtsunterricht* (wie Anm. 7), S. 8–23.

abspielten und dass diese Geschichten durch Interaktion miteinander verbunden waren und sich gegenseitig beeinflussten, dann trägt der weltgeschichtliche Zugriff drittens zu einem grundsätzlich *entwicklungsoffeneren Verständnis der Vergangenheit* bei; die Gegenwart der Welt hat sich zwar unumkehrbar aus der Vergangenheit entwickelt, doch war diese Entwicklung weder räumlich noch genetisch vorherbestimmt, sondern in hohem Maße von Zufällen und Faktoren abhängig, die sich einer genauen Analyse entziehen; insofern werden die SuS sensibilisiert: gegenüber allen Geschichtsbildern und Geschichtsdeutungen, die einseitig auf gradlinigen Entwicklungen basieren und die die Besonderheit von Traditionen verabsolutieren gegenüber der Offenheit und Kontingenz der Geschichte, der Gegenwart und der Zukunft.

4. Diese Offenheit von Geschichte in räumlicher und genetischer Hinsicht zu akzeptieren stellt freilich *hohe Anforderungen an die narrative Kompetenz*. Jeder Schulpraktiker weiß, wie oft SuS nach einprägsamen Formeln verlangen, welche synchrone Abläufe und diachrone Entwicklungen in ab-rufbereite Schemata pressen. Der Blick über eingefahrene Grenzen droht somit die Orientierungskapazität von SuS scheinbar zu überfordern. Deshalb wird – wie Hans-Jürgen Pandel zu Recht betont hat – die mediterran-europäische Geschichte ihre Bedeutung als Referenzobjekt historischer Kontaktsituationen und weltgeschichtlicher Vergleichszenarien behalten. Dennoch – und dies bleibt ein wesentliches Ziel von Weltgeschichte – müssen sich historische Narrationen stärker einstellen auf Umwege, Andersartigkeiten oder Parallelentwicklungen im globalen Maßstab.
5. Dieses zunächst schwierig erscheinende Szenario wird aufgefangen durch das *motivatorische und methodische Potential von Weltgeschichte als Geschichte grenzüberschreitender Kontakte*: Die relative Offenheit des welthistorischen Ansatzes birgt ein großes Spannungs- und Identifikationspotential, zumal für SuS der Unterstufen. Sie generiert zudem neue Fragen, die nur mit dem Blick auf andere mondiale Räume und Kontaktsituationen beantwortet werden können. Ferner dürfte eine Einübung in die Interpretation historischer Kommunikationsszenarien dazu beitragen, auch aktuelle Kontaktsituationen in einer sich verdichtenden Welt mit historischer Tiefenschärfe und einem Gefühl für kulturell bedingte Andersartigkeiten zu beurteilen, ohne die eigenen Traditionen zu verleugnen.