



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Globalgeschichte im Geschichtsunterricht:
Fragestellungen und Herausforderungen an die
Geschichtsdidaktik“

Verfasserin

Anja Wagenhofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Englisch und UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Ecker Alois

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Leuten bedanken, die die Erstellung meiner Diplomarbeit möglich gemacht haben.

Mein größter Dank gilt meiner Familie, meinen Eltern Sabine und Wolfgang sowie meinem Bruder Stefan, denen diese Diplomarbeit gewidmet ist. Sie sind mir in meinem Studium stets zur Seite gestanden und ohne ihre große Unterstützung und ihren uneingeschränkten Rückhalt wären meine Diplomarbeit sowie meine gesamte Studienzeit in dieser Form nicht möglich gewesen. Auf diesem Wege möchte ich ihnen außerdem sagen, dass ich mir keine bessere Familie vorstellen könnte.

Weiteres möchte ich allen meinen Freunden und Studienkollegen danken, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind und meine Studienzeit mit unzähligen guten Erinnerungen ausgefüllt haben.

Letztendlich möchte ich meinen Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.-Prof. Dr. Alois Ecker einen großen Dank aussprechen, der mir durch gezielte Denkanstöße viele Anregungen brachte und mir dabei dennoch stets große Freiheiten in der Verwirklichung meiner Diplomarbeit ließ.

Inhalt

1. Einleitung	6
2. Geschichtsdidaktik im Zeitalter der Globalisierung	9
2.1. <i>Erwartungen an den Geschichtsunterricht von heute</i>	11
3. Globalisierung und Globalgeschichte in der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik	14
3.1. <i>Globalisierung und global: Das Problem der Begrifflichkeiten</i>	15
3.2. <i>Von der traditionellen Weltgeschichtsschreibung zur heutigen Globalgeschichte</i>	19
3.2.1. <i>Die Globalgeschichte</i>	26
3.3. <i>Globalisierung und globalhistorische Perspektiven in der geschichtswissenschaftlichen Debatte</i>	34
3.4. <i>Globalgeschichte als Impuls für eine Neuorientierung in der Geschichtsdidaktik</i>	37
3.4.1. <i>Die Globalgeschichte in Österreich</i>	41
4. Der Bedarf einer neuen Art des historischen Lernens	43
4.1. <i>Die Unzulänglichkeiten des traditionellen Geschichtsunterrichts</i>	46
4.2. <i>Eine globalgeschichtliche Alternative zum nationalhistorischen Narrativ im Geschichtsunterricht</i>	48
4.2.1. <i>Argumente für eine Globalgeschichte im Unterricht</i>	53
4.3. <i>Globalgeschichte und Geschichtsbewusstsein</i>	55
4.3.1. <i>Das Ziel eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins</i>	59
4.4. <i>Exkurs: Prinzipien des Globalen Lernens</i>	68
5. Die Herausforderungen und Probleme einer Globalgeschichte im Unterricht	72
5.1. <i>Fehlende terminologische Klarheit, uneinheitlicher Diskurs und fehlende Referenzebene</i>	73
5.2. <i>Probleme eines nationalhistorischen Basisnarrativs im Geschichtsunterricht</i>	74
5.2.1. <i>Das Problem des Eurozentrismus</i>	79

5.2.2. <i>Mangelhafte außereuropäische Geschichte im Unterricht</i>	82
5.3. <i>Komplexität und Dynamik der (historischen) Globalisierungsprozesse</i>	86
5.4. <i>Die Überwindung der kognitiven Distanz</i>	88
6. Globalgeschichtliche Ansätze im österreichischen AHS	
Geschichtslehrplan	90
6.1. <i>Didaktische und methodische Grundlagen und Anforderungen</i>	93
6.2. <i>Die Realisierbarkeit von Globalgeschichte im derzeitigen AHS</i>	
<i>Geschichtslehrplan</i>	98
6.2.1. <i>Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung</i>	101
6.2.2. <i>Unterstützende Unterrichtswerkzeuge</i>	105
7. Zusammenfassung und Fazit	110
8. Literaturverzeichnis	116
9. Abstract	130
10. Curriculum Vitae	132

1. Einleitung

Das 21. Jahrhundert ist geprägt von den Lebenserfahrungen des Zeitalters der Globalisierung. Es gibt kaum mehr Bereiche, sei es im individuellen oder im gesellschaftlichen Leben, die nicht von Globalität und von weltweit verflochtenen Entwicklungen erfasst worden sind. Die Allgegenwart unserer Geschichtskultur ist geprägt von Inhalten, die kaum mehr ohne die Bezugnahme auf die Welt außerhalb der nationalen und kulturellen Grenzen verstanden werden kann. Dabei nehmen wir rund um die Uhr *live* an Geschichte teil. Unsere Alltagserfahrungen und unser tagtägliches Handeln sind von einer wachsenden Grenzenlosigkeit geprägt, die die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten vergrößert, dabei aber auch vertraute soziale Bezugssysteme verschwimmen lässt. Heranwachsende wachsen heutzutage in einem Spannungsfeld an individueller Freiheit und sozialen Unsicherheiten auf, das nur innerhalb eines weltgesellschaftlichen Referenzrahmens gemeistert werden kann. Die Veränderungen des Alltags aufgrund globaler Prozesse und internationaler Vernetzungen sind jedoch mittlerweile so stark im Leben der Menschen verankert, sodass zwar allgemeine Gewissheit darüber vorhanden ist, ihre komplexen Verflechtungen, Abhängigkeiten und Dynamik jedoch oftmals die Grenzen des Bewusstseins übersteigen.

Verschiedene Disziplinen der Wissenschaft beschäftigen sich mit der Aufarbeitung der weltumspannenden, globalisierenden Phänomene, ausgelöst vor allem durch die jüngste und intensivste Phase der Globalisierung, darunter auch die Geschichtswissenschaft. Im deutschsprachigen Raum hat sich am Ende des 20. Jahrhunderts ein neues Interesse an einer Weltgeschichtsschreibung gebildet, das letztendlich auch zur Etablierung der Globalgeschichte geführt hat, die sich durch eine neue Art des historischen Fragens, spezielle Methoden und neue Zielsetzungen auszeichnet. Die Globalgeschichte hat infolgedessen neue Impulse in der geschichtsdidaktischen Debatte in Österreich gesetzt, in der man sich schnell einig geworden ist, dass der Geschichtsunterricht auf die neuen Lebensbedürfnisse und alltäglichen Herausforderungen reagieren muss. In den letzten Jahren wurde der Ruf nach einem Geschichtsunterricht, der die SchülerInnen mit einem fundierten Grundgerüst an globalen Kompetenzen ausstattet und ihnen somit in der Weltgesellschaft Orientierung ermöglicht, immer lauter. Mehr als jedes andere Unterrichtsfach trägt der Geschichte-, Sozial- und Politische Bildungsunterricht zur

Identitäts- und Bewusstseinsbildung der Heranwachsenden bei. Demnach sehen GeschichtsdidaktikerInnen eine der wichtigsten Aufgaben darin, sich von den veralteten Zugängen des traditionellen und nationalhistorischen Geschichtsunterrichts herauszulösen, um SchülerInnen stattdessen die Möglichkeit zu geben, mit transnationalen Perspektiven und einem sinnvollen Inbeziehungsetzen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der grundlegenden Frage nach einer möglichen Neukonzeption des Geschichtsunterrichts auf der Grundlage der Globalgeschichte und dessen Herausforderungen und Problemstellungen an die Geschichtsdidaktik. Zu Anfang wird in Kapitel 2 der Frage nach den heutigen Erwartungen und Anforderungen an den Geschichtsunterricht nachgegangen und dient somit als ein allgemeiner Einstieg in die Thematik. Kapitel 3 befasst sich anschließend in ausführlicher Weise mit dem Phänomen der Globalisierung und der Globalgeschichte in der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik. Dabei wird die Problematik der Begrifflichkeiten rund um die Globalisierungsprozesse erörtert und eine für diese Arbeit relevante Definition von Globalisierung dargelegt. Infolgedessen beschäftigt sich das Kapitel weiters mit der Entwicklung der europäischen Weltgeschichtsschreibung bis hin zur heutigen Globalgeschichte, wobei die Ziele, Methoden und Beschäftigungsfelder dieser im Hinblick auf ihre mögliche Umsetzung im Unterricht genauer erörtert werden. Abschließend werden globalhistorische Perspektiven sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der geschichtsdidaktischen Debatte herausgearbeitet und das allgemeine *standing* der Globalgeschichte in Österreich erörtert.

Im folgenden Kapitel 4 wird der Frage nach dem Bedarf einer neuen Art des historischen Lernens im Geschichtsunterricht nachgegangen. Hierbei wird aufgezeigt, dass ein globalhistorisches Narrativ im Geschichtsunterricht als eine sinnvolle Alternative zum traditionellen nationalhistorischen Geschichtsnarrativ gesehen werden kann und dadurch den für die heutigen Lebensanforderungen unzureichend gewordenen traditionellen Geschichtsunterricht kritisch hinterfragt. Weiters analysiert dieses Kapitel die Entwicklung eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins auf der Grundlage der Globalgeschichte. Dabei stützt sich die Arbeit grundlegend auf das Theoriemodell von Geschichtsbewusstsein Hans

Jürgen Pandels und seinen drei Grundsäulen des Temporal-, Wirklichkeits- und Wandelbewusstseins sowie den weiteren Dimensionen des moralischen, politischen, ökonomischen und des Identitätsbewusstseins. Im Zuge dessen wird in diesem Kapitel auch das Prinzip des Globalen Lernens behandelt, das in Österreich bereits sehr häufig in Schulen praktiziert wird und somit auch für einen globalorientierten Geschichtsunterricht gute Anknüpfungspunkte liefern kann.

Kapitel 5 widmet sich schließlich den Herausforderungen und Problemstellungen, die mit globalgeschichtlichen Konzeptionen im derzeitigen Geschichtsunterricht verbunden sind. Hierbei stehen vor allem die fehlende einheitliche Referenzebene, das Aufbrechen des dominierenden nationalhistorischen Geschichtsnarrativs, die damit verbundene Überwindung eines eurozentrischen Blickes auf die Vergangenheit, sowie das Fehlen des Einbezuges außereuropäischer Geschichte in den derzeitigen Geschichtsschulbüchern im Mittelpunkt. Weiters werden auch die Herausforderungen der inhaltlichen Komplexität und Dynamik der historischen Globalisierung sowie der Umgang mit der anfänglichen kognitiven Distanz zur Geschichte anderer Weltregionen auf Seiten der SchülerInnen analysiert.

Letztendlich widmet sich die Arbeit in Kapitel 6 der Frage, in wie fern ein globalgeschichtlicher Zugang auf der Grundlage des derzeitigen AHS-Geschichtslehrplans bereits möglich wäre und ob es dabei überhaupt zu einem konzeptionellen Paradigmenwechseln kommen müsste. Im Zuge dessen werden die allgemeinen didaktischen und methodischen Grundlagen und Anforderungen einer möglichen Globalgeschichte im zeitlich eingeschränkten Geschichtsunterricht besprochen, zugleich werden aber auch mögliche Schwierigkeiten, die in die Unterrichtsplanung miteinfließen können, hervorgehoben.

In der Erörterung der Frage nach einer Globalgeschichte im Geschichtsunterricht konzentriert sich die Arbeit hauptsächlich auf eine mögliche Umsetzung im österreichischen Schulsystem und blickt dabei vor allem auf die Geschichtslehrpläne der AHS Unter- und Oberstufe. Orientiert hat sich die Arbeit dabei vor allem an den Ergebnissen und Darstellungen der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum der letzten Jahre, wobei der Blick auf die internationalen Forschungsergebnisse über globalgeschichtliche Fragestellungen ebenso entscheidende Aspekte geliefert hat.

2. Geschichtsdidaktik im Zeitalter der Globalisierung

Die heutigen Generationen an Kindern und Jugendlichen wachsen im sogenannten Zeitalter der Globalisierung auf, das durch dynamische wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche und vor allem auch kulturelle Prozesse gekennzeichnet ist und dadurch spürbare Folgen auf das Alltagsleben der Heranwachsenden hat. Oftmals sind die Folgen der Globalisierungsprozesse schon derart in den Köpfen der Heranwachsenden verankert und zur Normalität geworden, dass sie kaum noch bewusst wahrgenommen, geschweige denn kritisch hinterfragt werden. Mittlerweile entwickeln sich Identität und das individuelle Geschichtsbewusstsein der jüngeren Generationen nicht mehr aus rein nationalen Elementen, sondern werden von lokalen, nationalen und globalen Elementen und Angeboten und dessen Wechselwirkungen beeinflusst.¹

Unweigerlich ergaben sich aufgrund dieser neuen lebensweltlichen Ausgangslage der Kinder und Jugendlichen grundlegende Fragen in den bildungspolitischen wie auch den erziehungswissenschaftlichen Debatten, die dabei ebenso wichtige Impulse in den verschiedenen fachdidaktischen Diskussionen, allen voran der Geschichtsdidaktik, ausgelöst haben. Welche Bedeutungen haben diese neuen globalisierenden Prozesse für die Bildungsinstitution Schule? Welche Implikationen haben die gegenwärtigen Veränderungen vom ehemals (größtenteils) nationalen Alltag hin zum heutigen (größtenteils) globalen Alltag und dem Leben in einer Weltgesellschaft² für die Schule und Pädagogik? Welche Bedeutung haben sie für den Geschichtsunterricht, der sehr stark von diesen Veränderungen betroffen ist? Diese und viele weitere Fragen bestimmen seit einigen Jahren die geschichtsdidaktische Diskussionen in Österreich.

¹ Siehe dazu beispielsweise Forster, Johanna. „Globale Gesichtsperspektiven und soziale Identifikation: Bildungstheoretische Überlegungen“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 105-121.

² Ulrich Beck versteht den Begriff folgendermaßen: „Weltgesellschaft ist [...] keine Mega-Nationalgesellschaft, die alle Nationalgesellschaften in sich enthält und auflöst, sondern ein durch Vielheit und Nicht-Integriertheit gekennzeichneter Welthorizont, der sich dann eröffnet, wenn er in Kommunikation und Handeln hergestellt und bewahrt wird.“ Beck, Ulrich. *Was ist Globalisierung: Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007. 31. Klaus Seitz verwendet ihn beispielsweise, um die sich mehr und mehr verdichtende Gesellschaft in einer globalisierenden Welt zu beschreiben. Seitz, Klaus. *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlage globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2002.

Ein Aspekt, der unter Beeinflussung der Globalisierungsprozesse zu drastischen Veränderungen in unserem Alltagsleben beigetragen hat, ist die Allgegenwart von Geschichte im außerschulischen Lebensbereich. Die Allgegenwart der Geschichtskultur und der öffentliche Zugang zu Geschichtlichem prägen nachhaltig unser historisches Lernen und Denken. Klaus Bergmann betont beispielsweise, dass es noch nie so viel Geschichte wie heute gegeben hat. Dabei bezieht er sich darauf, dass wir aufgrund der technologischen Innovationen der letzten Jahrzehnte an Geschichte live zu jeder Zeit und an jedem Ort teilnehmen können, und das in einem globalen Bezugsfeld.³

Heranwachsende kommen gewollt oder ungewollt schon vor ihrem ersten Geschichtsunterricht mit Geschichtlichem in Berührung, da ihre Lebenswelt mehr als je zuvor von der Geschichtskultur geprägt ist. Dabei schnappen sie unzählige, zu meist jedoch fragmentierte und lückenhafte Teilchen von historischem „Wissen“ auf, da die öffentliche Präsentation von Geschichte in unserer Gesellschaft so gut wie überall präsent ist, sei es durch die Unterhaltungsindustrie (Filme, Fernsehserien, Werbungen, Computerspiele), die Kommunikationsmedien (Internet, Smartphones), den Tourismussektor (Nostalgie, Rückbesinnung) und vielem mehr. Krammer spricht in diesem Zusammenhang von der „Hollywoodisierung von Geschichte“⁴. Die gemischte Informationsfülle an Imaginiertem, Fiktion und historischer „Realität“ schlägt sich zumeist als nur schwer verarbeitbares Informationsmaterial im Geschichtsbewusstsein der Heranwachsenden nieder. SchülerInnen kommen demnach bereits mit gewissen Vorannahmen und Vorurteilen über die Vergangenheit in den Geschichtsunterricht, wobei sich das in der Schule vermittelte Bildnis von Geschichte immer wieder auf ein Neues mit geschichtskulturellen Erfahrungen außerhalb der Schule vermischt.⁵

³ Vgl. Bergmann, Klaus. *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie des historischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000. 23-25.

⁴ Dieser Begriff steht ebenso für die Tendenz, Geschichte so darzustellen, dass sie den Geschmack des Publikums trifft. Dabei rückt die Sensibilisierung der AdressatInnen zu Gunsten von Spannungseffekten und Unterhaltungseffekten in den Hintergrund. Siehe dazu Krammer, Reinhard. „Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte“. In: Diendorfer, Gertraud (Red); Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*. 23. Innsbruck, [et al.], Studien Verlag, 2005. 42-43. Online-Version: S. 1-2.

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/pb23_krammer.pdf

⁵ Vgl. Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 13-19. und Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 42-43. Online-Version: 1-2.

Einerseits eröffnet die Allgegenwart von Geschichte in den heutigen Lebenswelten somit eine völlig neue Ausgangslage für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik. Andererseits kann man heutzutage kaum noch von einer einzigen, nationalgeprägten Geschichtskultur sprechen, sondern eher von globalgeprägten Geschichtskulturen. Diese neuartigen Voraussetzungen bergen beispiellose und komplexe Anforderungen und Erwartungen an den Geschichtsunterricht, der in seiner traditionellen Form in diesem Zusammenhang unzureichend wird.⁶

2.1. Erwartungen an den Geschichtsunterricht von heute

Schon seit einigen Jahren versucht die Erziehungs- und Bildungswissenschaft ihre Forschungen und Tätigkeiten an die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen der Gegenwart anzupassen und somit auf die Herausforderungen des Zeitalters der Globalisierung zu reagieren. Schon seit den 1970er Jahren kam es in der bildungswissenschaftlichen Diskussion zur generellen Erörterung der Frage, welche Ziele die schulische Bildung generell verfolgen solle und welche Rolle dabei die einzelnen schulischen Fächer spielen müssen. Dabei rückte vor allem auch die Frage nach dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin und deren Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Was muss ein Schüler, eine Schülerin können bzw. welche Fähigkeiten und welches historische Wissen müssen vermittelt werden, um sich in der heutigen Weltgesellschaft und der sich immer mehr zu einem „global village“⁷ entwickelnden Welt orientieren zu können? Wie muss der Geschichtsunterricht sowohl didaktisch-methodisch wie auch inhaltlich-strukturell aussehen, damit er in den SchülerInnen diese nötigen langfristig wirkenden Lerneffekte auslösen kann? Schon im Jahr 1964 erkennt Marshall McLuhan, dass die Revolutionen in der Medientechnologie die Menschen zukünftig vor neue Möglichkeiten aber auch Herausforderungen stellen wird: "Today, after more than a century of electric

⁶ Vgl. Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 13-31. und Middell, Matthias; Popp, Susanne; Schissler, Hanna. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht: Argumente und Thesen“. In: Schissler, Hanna (Hrsg.) *Internationale Schulbuchforschung*. 25 (1-2). Hannover: 2003. 151.

⁷ Siehe Fußnote 8.

technology, we have extended our central nervous system itself in a global embrace, abolishing both space and time as far as our planet is concerned.“⁸

Aufgrund dieser und anderer Überlegungen rückte vor einigen Jahren der Bereich der Kompetenzentwicklung immer mehr in den geschichtsdidaktischen Vordergrund. In einer Welt, die von globalen Angeboten und einer Allgegenwart von Geschichte geprägt ist, müssen SchülerInnen anstelle von reinem Fach- und Sachwissen bestimmte Fähig- und Fertigkeiten erlangen, die es ihnen ermöglichen, auch außerhalb der Schule ihr erlangtes Wissen sinnvoll anwenden und dekonstruieren zu können. In Österreich erwies sich die Debatte über eine Neukonzeption der Zielsetzungen von historischem Lernen als sehr fruchtbar, was die Weiterentwicklung des Faches in den letzten Jahrzehnten ersichtlich macht.⁹

Die Geschichtsdidaktik hat die Aufgabe, den SchülerInnen „Strategien im Umgang mit [...] historische[m] Wissen zu vermitteln, das sich ständig erneuert“¹⁰, um letztlich das Ziel des Geschichtsunterrichts – die Förderung historischer Lernprozesse und die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins – erreichen zu können. Deshalb forderten GeschichtsdidaktikerInnen vor allem, dass es den SchülerInnen ermöglicht werden soll, ein derartig reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu etablieren, welches ihnen erlaubt, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (sinnvoll) miteinander verknüpfen zu können und darauf aufbauend fähig sind, kritische Schlüsse über ihre eigene Identität, ihre Handlungen und Entscheidungen ziehen zu können, um somit auch ihren Platz in der Weltgesellschaft finden und festigen zu können. Es ist demnach die schwierige Aufgabe, die abstrakte

⁸ McLuhan, Marshall. *Understanding Media: The Extension of Man*. 1964. Online-Version: <http://beforebefore.net/80f/s11/media/mcluhan.pdf> (22. April 2013). S. 5.

Der Begriff „global village“ (Globales Dorf) wurde von Marshall McLuhan geprägt, der sich dabei auf die heutige moderne Welt und dessen unheimliche Verdichtung aufgrund elektronischer Vernetzung und Angebote bezieht. McLuhan verwendet „global village“ als einen zeitlichen Begriff, der die Ära nach dem Zeitalter des Buches kommend beschreibt (z.B. die des world wide webs). In dieser Arbeit muss der Begriff aber auch in seiner räumlichen Komponente verstanden werden. McLuhan, Marshall; Powers, Bruce R. *The global Village: Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*. Paderborn: Junfermann, 1995.

⁹ Vgl. Bergmann, Klaus. *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000. 20-21. und Popp, Susanne. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ In: *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. 1. 2002. <http://www.jsse.org/2002/2002-1/geschichtsdidaktik-popp.htm> (22. April 2013). In den Entwicklungsfortschritten des Geschichtsunterrichts in Österreich spielten vor allem die 1970er und 1980er Jahre, in denen es zu einer thematische Öffnung des Faches kam, sowie die Jahre nach der Jahrtausendwende, in denen die Neukonzeption hin zur Kompetenzförderung beschlossen wurde, eine entscheidende Rolle.

¹⁰ Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurriculum*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. 7.

Vergangenheit für SchülerInnen „greifbar“ zu machen, Geschichte als den Ursprung lebenspraktischer Erfahrungen der Gegenwart zu deuten und dadurch nachvollziehbare und systematische Verknüpfungen zwischen den drei Zeitebenen aufzubauen. Im Gegensatz zur Beherrschung eines faktischen Überblickswissens über die Welt, muss die Kompetenzentwicklung das Ziel des heutigen Geschichtsunterrichts sein. Nur so kann das Fach Geschichte eine Orientierungshilfe für die Gegenwart und Zukunft schaffen und sich als eine Wissenschaft der Gegenwart für die SchülerInnen als nützlich und bedeutungsvoll präsentieren.¹¹

Diese fachdidaktischen Forderungen nach einem Paradigmenwechsel des historischen Lernens wurden letztendlich in der österreichischen Lehrplangestaltung berücksichtigt und im Jahr 2004 in den allgemeinen Teil sowie in die fachspezifischen (didaktischen, methodischen) Teile der Geschichtslehrpläne integriert. Somit kam es auch offiziell zu einer Änderung der Lehr- und Lernziele für LehrerInnen und SchülerInnen im Sekundarbereich, die einen Grundstein für die „Modernisierung“ des Geschichtsunterrichts gelegt haben.

Dennoch hat es in den letzten Jahren geschichtsdidaktische Perspektiven gegeben, die den heutigen Geschichtsunterricht trotz aller curricularen Veränderungen in seiner Praxis als „veraltet“ bzw. „rückständig“ und kaum den heutigen Lebensumständen angepasst betrachtet haben. Das noch immer zum Großteil herrschende nationale Basisnarrativ kann die SchülerInnen nur selten mit globalem Geschichtsbewusstsein ausstatten, das für ein reflektiertes und verantwortungsvolles Leben in einer globalen Gesellschaft von Nöten wäre. Obwohl die österreichische Lehrplangestaltung bereits sehr gute Ausgangslagen und Anknüpfungspunkte für einen Geschichtsunterricht, der globalgeschichtliche Thematiken und das dazu passende methodische Arbeiten fördert, geschaffen hat, ist die didaktische Umsetzung von globalorientierter, kompetenzfördernder Geschichte noch nicht allgegenwärtig. Dies ist auch ersichtlich wenn man einen Blick auf die gängigen

¹¹ Die Bedeutung von Geschichtsbewusstsein, historischem Lernen und Kompetenzorientierung bei Heranwachsenden in der heutigen Zeit wird in späterer Folge (Kapitel 4) noch genauer erörtert. Vgl. Bergmann, Klaus. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 13-30.; Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. 6-8.; Popp, Susanne. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. In: Popp; Forster (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte*. 2003. 68-104.

Geschichtsschulbücher wirft, in denen nur selten globalgeschichtliche Bezüge zwischen der nationalen und der globalen Ebene hergestellt werden.

In Zusammenhang mit den veränderten Erwartungen und einer möglichen Neukonzeption des Geschichtsunterrichts muss es demnach zu einer Weiterentwicklung bzw. zu neuen Prinzipien in der Unterrichtspraxis kommen. Im Gegensatz zur Praxis des traditionellen Geschichtsunterricht und seinem nationalorientierten Narrativ, drängt sich die Globalgeschichte, die vor allem als eine neue Art des historischen Fragens und Lernens verstanden werden muss, als eine aktuelle und brauchbare Alternative zur traditionellen nationalen Meistererzählung auf. Die neuen Herausforderungen an den Geschichtsunterricht, die aufgrund der alltagsverändernden Globalisierungsvorgänge und der Ubiquität von unreflektierter Geschichte entstanden sind, können somit nur mit neuen Herangehensweisen bewältigt werden, die über den Tellerrand der Nationalgeschichte hinaussehen, den Weg der Monoperspektivität verlassen und mit globalgeschichtlichen Methoden und einem überregional-vernetzten Denken historische Fragen beantworten können.

3. Globalisierung und Globalgeschichte in der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik

Die Globalgeschichte stellt heutzutage einen wichtigen Zweig in der Geschichtswissenschaft dar. Da dies jedoch nicht immer der Fall war, ergibt sich die Frage, welche Gründe den Trend und das Interesse an der Globalgeschichte in den letzten Jahrzehnten so boomen ließen. Patrick Manning, einer der wichtigsten aktuellen Vertreter der Weltgeschichtsschreibung, betont zu Recht, dass der Aufstieg der Weltgeschichtsschreibung einen der dynamischsten Bereiche der Geschichtswissenschaften darstellt.¹²

Der Blick auf die Geschichte der Welt, verstanden als eine globale Geschichte von Verflechtungen, Interaktionen und wechselseitigen Beeinflussungen der Menschheit und deren Umwelt ist nicht etwas, das erst durch die erneute Welle der

¹² Vgl. Manning, Patrick. *Navigating World History: Historians Create a Global Past*. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 167.

Globalisierung seit dem späten 20. Jahrhundert in das Denken der Historikerinnen vorgerückt ist. Wo genau die Tradition einer Weltgeschichtsschreibung ansetzt, steht in der Wissenschaft noch immer zur Debatte, einig ist man sich jedoch, dass die Tradition, zu meist zwar in marginalisierter Form, seit vielen Jahrhunderten besteht. Conrad und Eckert sprechen beispielsweise davon, dass die Weltgeschichtsschreibung auf gewisse Weise gleich alt ist wie die Geschichtsschreibung selbst.¹³

Bevor man sich der Diskussion über Weltgeschichtsschreibung, Globalgeschichte und den Globalisierungsprozessen nähern kann, muss jedoch ein gewisses Grundverständnis über die Begriffe „Globalisierung“, „global“ und „Welt“ hergestellt werden.

3.1. Globalisierung und global: Das Problem der Begrifflichkeiten

Der Begriff „Globalisierung“ ist wohl einer der am häufigsten verwendeten Begriffe der letzten Jahrzehnte und gilt als sogenanntes *buzz word*¹⁴ der Gegenwart. Weiteres gehört Globalisierung auch zu einem der vielseitigsten Begriffe, welcher in einer Vielzahl von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen als auch alltäglichen Situationen verwendet und gehört wird. Hierbei beginnt jedoch auch schon das Problem der Diskussion über Globalisierung, welches es von Anfang an begleitet hat, nämlich das eines Fehlens einer terminologischen Klarheit. Dies fängt in den wissenschaftlichen Bereichen, in denen Globalisierungsprozesse und überregionale Perspektiven behandelt werden, an und stellt weiterführend auch ein grundlegendes Problem für die Vermittlung der Thematik der Globalisierung bzw. eines dafür benötigten globalgeschichtlichen Narrativs im Geschichteunterricht dar. Mazlish und Iriye betonen hierbei, dass wie bei anderen disziplinenübergreifenden Konzepten, z.B. der Moderne, der Globalisierungsbegriff erst durch die Einbettung in die jeweilige kontroverse Umgebung seine eigentliche Bestimmung erhält, und nicht durch einen

¹³ Conrad, Sebastian; Eckert, Andreas. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. In: Conrad, Sebastian; Eckert, Andreas; Freitag, Ulrike (Hrsg.). *Globalgeschichte: Theorien, Ansätze, Themen*. Frankfurt am Main: Campus, 2007. 9.

¹⁴ Vgl. dazu beispielsweise Scholte, Jan, Aart. „What is ‚Global‘ about Globalization?“. In: *Globalization: A Critical Introduction*. 2005. Online-Version: <http://www.pacificdiscovery.org/credit/SEAreadings/Scholte.%20What%20is%20'global'%20about%20globalization.pdf> (22. April 2013) S. 3.

von vorneherein, allgemein akzeptierten Konsens geprägt ist. Einen historisch entstandenen, facettenreichen, sich ständig weiterentwickelnden und dynamischen Prozess, wie es jener der Globalisierung darstellt, kann nicht durch wenige Worte vereinheitlicht werden.¹⁵

Innerhalb der internationalen geschichtswissenschaftlichen Forschung über die Globalisierung findet man sich in einem wahren Begriffsdschungel wieder. Weiters kommt hinzu, dass unter denselben Begriffen wiederum unterschiedliche Ansätze und Argumentationsstränge versteckt sind, und umgekehrt, unter verschiedenen Begriffen oft dieselben oder ähnliche Ansätze gemeint sind. Die historische Disziplin, die ihren Forschungsschwerpunkt auf die globale Geschichte und eine weltumfassende Geschichtsperspektive legt, war und ist über die Jahrzehnte hinweg unter vielen verschiedenen Begriffen bekannt geworden ist, wie beispielsweise der Universalgeschichte, der Weltgeschichte, der Globalgeschichte, der Internationalen und Transnationalen Geschichte (etc.), was auch bei Mazlish und Iriye und bei Conrad und Eckert hervorgehoben wird.¹⁶

Bereits am Ende der 1990er Jahre wurde im *Handwörterbuch Internationalen Politik* die Komplexität, die eine Definition von Globalisierung (G.) immer begleiten wird, dargeboten:¹⁷

Zwar bedarf ein solch vielschichtiges Phänomen wie G. einer multikausal orientierten Analyse, die Debatte leidet aber an der überzogenen Breite der Definitionsversuche, die eine Verständigung erschwert, an dem mangelnden Konsens über Gegenstandsbereich und Ursachen, und erst recht den Folgen und geeigneten Begleitstrategien der G. Eine einheitliche Definition von G. muß schon daran scheitern, daß sie - je nachdem welche Perspektive gewählt wird - unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet werden kann und werden muß.

¹⁵ Vgl. Mazlish, Bruce; Iriye, Akira (Hrsg.). *The Global History Reader*. New York: Routledge, 2005. 2.

¹⁶ Dabei muss jedoch betont werden, dass Globalisierung und Weltgeschichte nicht synonym behandelt werden können. Globalisierung: Begriff, der grob gesagt die Vernetzung und Verdichtung der Welt bzw. Weltregionen beschreibt. Weltgeschichte: Tradition der Geschichtsschreibung, die sich der Geschichte unzähliger Weltregionen zu meist in additiver Form widmet. Vgl. Mazlish, Bruce; Iriye, Akira (Hrsg.). *The Global History Reader*. 2005. 2. und Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen“. 2007. 14.

¹⁷ Woyke, Wiefried (Hrsg.). *Handwörterbuch Internationale Politik*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 1998. 111. Unter anderem widmet sich auch Ragnar Müller diesen Erklärungsansätzen der Globalisierung. Müller, Ragnar. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?* Online Dissertation. 2006. <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/vermittlungsprobleme.htm> (10. April 2013)

In den letzten Jahrzehnten kam es zu unzähligen und mittlerweile unüberschaubaren Publikationen aus aller Welt, darunter auch Österreich, die sich mit dem Phänomen der Globalisierung beschäftigen. Im Gegensatz dazu gab es bis vor kurzem kaum oder nur wenige Publikationen, allen voran im deutschsprachigen Raum, die sich mit dem Thema der Umsetzung des großen Feldes der Globalisierungsthematik in den Schulen und Ausbildungsstätten beschäftigen. Die Aufgabe, Globalisierung mit all ihren in sich verketteten Facetten, komplexen Spielräumen und unterschiedlichen Folgen auf die Lebenserfahrungen, sei es in der Politik, der (Welt-) Wirtschaft, Kultur, der Gesellschaft, Umwelt, Kommunikation und letzten Endes in den Alltagserfahrungen der Menschen, unter das Dach einer einzigen allgemein akzeptierten Definition zu bringen, erscheint fast unmöglich.

Um eine gewisse Orientierung zu schaffen, möchte ich mich in dieser Arbeit dennoch ausgewählten Argumentationssträngen widmen, die den Prozess der Globalisierung in wenigen Worten zu beschreiben versuchen. Der Komplexität, Vielseitigkeit und Kontroverse zum Trotz darf nicht vergessen werden, dass Globalisierung tagtäglich in unserem Alltagsleben spürbar und in unserem Denken präsent ist.¹⁸ Auch Heranwachsenden sollte diese Grundlage für Globalisierung nie abhandenkommen, wenn sie mit einer globalen Perspektive auf unsere Geschichte, Gegenwart oder Zukunft blicken, oder über die Prozesse der Globalisierung reflektieren. Demnach kann man Globalisierung im Sinne des Soziologen Ulrich Becks als „das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft, und damit im Grunde genommen etwas zugleich Vertrautes *und* Unbegriffenes, schwer Begreifbares, das aber mit erfahrbarer Gewalt den Alltag elementar verändert und alle zu Anpassungen und Antworten zwingt“ verstehen.¹⁹

Eric Beerkens fasst in seiner Begriffserklärung vor allem die Komponenten der *nation states*, der Unterscheidung zwischen dem Lokalen und Globalen und der Betonung einer *past reality* der Globalisierungsprozesse zusammen. Die folgende Erklärung

¹⁸ Vgl. Mazlish; Iriye. *The Global History Reader*. 2005. 2. und Schwentker, Wolfgang. „Globalisierung und Geschichtswissenschaft: Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte“. In: Grandner, Magarete; Rothermund, Dietmar; Schwentker, Wolfgang (Hrsg.). *Globalisierung und Globalgeschichte*. Wien: Mandelbaum, 2005. 37.

¹⁹ Beck, Ulrich. *Was ist Globalisierung*. 2007. 44.

von Globalisierung kann auch als Grundlage für den in dieser Arbeit verwendeten Begriff der (historischen) Globalisierung gesehen werden:²⁰

[...] the world-wide interconnectedness between nation-states becomes supplemented by globalisation as *a process in which basic social arrangements* (like power, culture, markets, politics, rights, values, norms, ideology, identity, citizenship, solidarity) become disembedded from their spatial context (mainly the nation-state) due to the acceleration, massification, flexibilisation, diffusion and expansion of transnational flows of people, products, finance, images and information. [...]

[...] What distinguishes these views is the point of reference used. After all, if we regard globalisation as a process, there must be a 'past reality' that is or has been affected by this process. Classified according to the point of reference taken we can approach 'global' as a geographical concept, distinguishing it from the local; as a concept of authority and power, distinguishing it from territorial sovereignty; as a cultural concept, distinguishing it from isolation; and finally, as an institutional concept, distinguishing it from national.

In Bezug auf die Globalgeschichte ist vor allem die Herausarbeitung der Begriffe *past reality* und *global* von Relevanz, wie in weiterer Folge durch die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Begriffen noch deutlich werden wird.

Die Begriffsdefinitionen der Welt- und Globalgeschichte liegen relativ nahe beieinander, was auch dazu führt, dass viele diese Begriffe als Synonyme verwenden. Andere, wie beispielsweise Osterhammel und Mazlish betonen die feinen aber wichtigen Unterschiede. Mazlish erklärt unter anderem, dass bei verschiedenen Ansätzen Weltgeschichte zu betreiben, vor allem der Begriff „Welt“ die ausschlaggebende Rolle spielt. Für ihn ist es wichtig zwischen den Begriffen „Welt“ und „Globus“ zu unterscheiden. Während „Welt“ etymologisch die menschliche Existenz anspricht, kann der Begriff auch als eine imaginäre Einheit verwendet werden, wie z.B. für die Neue Welt oder die Erste, Zweite und Dritte Welt. „Globus“ und „global“ drücken hingegen eine räumliche Dimension aus, die es uns erlauben, unsere Welt von außen als ein Gesamtes zu betrachten. In dieser Arbeit wird dementsprechend der Begriff der Globalgeschichte verwendet, da mit ihm bestimmte Fragestellungen und Methoden assoziiert werden, die für die Arbeit relevant sind. Im

²⁰ Beerkens, Eric. *Global Opportunities and Institutional Embeddedness: Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia*. 2004. 13 (erster Teil) und 8 (zweiter Teil). <http://www.beerkens.info/files/phd.pdf> (22. April 2013).

Folgenden wird nun die Entwicklung der Weltgeschichtsschreibung bis hin zur heutigen Globalgeschichte skizziert.²¹

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich nun explizit mit der Tradition der Welt- bzw. Globalgeschichte und dessen Entwicklung bis in die Gegenwart. Der gegenwärtige Trend hin zur Globalgeschichte ist deshalb von sehr hoher und aktueller Bedeutung in dieser Arbeit, da sie als eine wissenschaftliche und theoretische Grundlage für die Geschichtsdidaktik dienen und somit auch als eine Reaktion auf die neuen Herausforderungen einer globalisierenden Gesellschaft gesehen werden kann. Eine mögliche Neukonzeption von Geschichtsunterricht könnte auf Grundlage der Globalgeschichte möglich gemacht werden.

3.2. Von der traditionellen Weltgeschichtsschreibung zur heutigen Globalgeschichte

Anhand der vielen uneinheitlichen Publikationen und geschichtswissenschaftlichen Debatten ist erkennbar, dass eine Begriffsverwirrung rund um die heutige Weltgeschichtsschreibung und dessen veränderten Herausforderungen herrscht. Wie bereits erwähnt stößt man dabei immer wieder auf Begriffe wie die Globalgeschichte, Weltgeschichte, Universalgeschichte, Transnationale Geschichte, Makrogeschichte oder auch der Internationalen Geschichte, wenn es um die Erörterung des Zustandekommens der heutigen Welt geht. In dieser Arbeit werde ich mich nur der Tradition der Universalgeschichte, sowie den aktuellen Begriffen der Welt- und Globalgeschichte näher widmen.

Viele HistorikerInnen sprechen vom Ursprung der Weltgeschichte im gleichen Atemzug wie mit der Geschichtsschreibung selbst. Schon in der Antike befasste man sich damit, die Geschichte der zeitweilig bekannten Welt in die eigene Kultur zu integrieren.²² Viele damalige „Historiker“ betrieben auch eine frühe Form der Weltgeschichte, ohne bewusst darauf abzielen, wie es beispielsweise bei den

²¹ Vgl. Mazlish, Bruce. „Global History and World History“. In: Mazlish; Iriye (Hrsg.). *The Global History Reader*. New York: Routledge, 2005. 18. Siehe dazu auch Komlosy, Andrea. *Globalgeschichte: Methoden und Theorien*. Böhlau Verlag: Wien/Köln/Weimar, 2011. 166.

²² Quellen dafür finden sich bei Herodot (ca. 484-424 v. Chr.), Polybios (ca. 200-120 v. Chr.) und Sima Qian (ca. 145-90 v. Chr.). Vgl. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 9.

Werken Abu'l-Hassan Ali al-Mas'udi im 10. Jahrhundert zu sehen ist, welche über die weitreichenden islamischen Handelsverbindungen berichten. Dabei haben diese Geschichtsschreiber versucht, die damals bekannte Welt aus ihrem eigenen kulturellen Blickwinkel zu beschreiben. Diese Versuche zeigen deutlich, dass die Welt schon damals von überregionalen (globalen) Verflechtungen geprägt war, die nennenswerte Auswirkungen auf die regionalen Kulturen hatten.²³

Der erste wahre Boom einer Weltgeschichtsschreibung in Europa erfolgte im 17. Jahrhundert. Die Grundlage dafür legten die im 16. Jahrhundert einsetzende europäische Expansion und die mit ihr kommenden Veränderungen der geopolitischen Lage der Welt. Parallel dazu kam es zu einer schnellen Wissenserweiterung über die Geographie, Kartographie und der Kulturenvielfalt der verschiedenen Weltregionen. In der Aufklärungsepoche Europas wurde aufgrund der neuen Wissensbestände über die Welt ein vermehrtes Interesse an weltgeschichtlich-orientierten Ansätzen der Geschichtsschreibung sichtbar. Es kam zur Entstehung bzw. Etablierung der west-europäischen Universalgeschichte, die das Ziel hatte über die unterschiedlichen Regionen der Welt zu berichten. Die aufklärerische Universalgeschichte sah sich selbst als Geschichte der Menschheit und untersuchte und verglich die unterschiedlichen Zivilisationen und Gesellschaften, ohne vorerst bewusste hierarchische Ordnungen zu erstellen. Dennoch wurde sie nach und nach von eurozentrischen Normen und Beurteilungen geprägt.²⁴ Rothermund beschreibt die Universalgeschichte in seinen Worten als ein Produkt der Aufklärung, welche im Großen und Ganzen eine säkularisierte Theologie darstellte. Sie verfolgte ein ähnliches Ziel wie die Heilsgeschichte und setzte den Fortschritt der Menschheit als inbegriffen voraus, was eben dazu führte, dass sie die Gegenwart höher als die Vergangenheit einschätzte. Vor allem im deutschsprachigen Raum verfolgte man den von der Universalhistorie implizierten Primat der Geistesgeschichte. Die alte Universalgeschichte glaubte die menschlichen Universalien zu kennen, und setzte sich diese als fixe Bezugspunkte in der Erforschung der Vergangenheit der Welt.²⁵

²³ Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne“. 2007. 9.

²⁴ Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne“. 2007. 9-10.

²⁵ Rothermund, Dietmar. „Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung“. In: Grandner, Margarete; Rothermund, Dietmar; Schwentker, Wolfgang (Hrsg.). *Globalisierung und Globalgeschichte*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2005. 13-15.

Im 19. Jahrhundert, in einer Zeit in der die Weltregionen aufgrund technischer und wirtschaftlicher Innovationen räumlich und zeitlich näher zusammenrückten, wurde das Interesse an einer Weltgeschichtsschreibung jedoch wieder geschmälert. Dies geschah vor allem aufgrund des Einsetzens der Nationenbildung und der geschichtswissenschaftlichen Institutionalisierung in Europa. Im Gegensatz zur Universalgeschichte der letzten zwei Jahrhunderte, verlor man seit den frühen 1830er Jahren beispielsweise das Interesse an der Geschichte Afrikas und Asiens. Allmählich ging auch das Interesse an der chinesischen Geschichte und Gesellschaftsentwicklung verloren, welche in der Universalgeschichte des 17. und 18. Jahrhunderts noch eine zentrale Rolle innehatte. Da sich Europa und seine aufstrebende Gesellschaft schnell als unvergleichbar zu anderen Zivilisationen, Gesellschaften und Kulturen sah, wurden diese und deren Geschichtsschreibung immer mehr in damalige Randdisziplinen der Geschichtswissenschaften abgeschoben, wie z.B. der Orientalistik, Ethnologie oder den einzelnen, zu jener Zeit entstehenden Regionalwissenschaften. Weiters dominierte, wie Beck es ausdrückt, die „Container-Vorstellung“, in der die Welt als eine Summe von in sich geschlossenen Einheiten gesehen wird, wobei die eigene nationale Einheit den höchsten Stellenwert verzeichnet.²⁶ Abgesehen davon etablierte sich ebenso ein bestimmtes evolutionäres Weltbild, das belegen sollte, dass die Geschichte der Welt und der Menschheit stufenförmige und fortschreitende Charakteristika besitze. Demnach wurde jede außereuropäische Geschichte sozusagen zu einer Vorgeschichte herabgesetzt.²⁷

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die europäische Weltgeschichtsschreibung seit der späten Aufklärung durch die Zweiteilung der Welt in ein zivilisiertes Europa und einen minderwertigen primitiv-barbarischen Rest gekennzeichnet wurde. Durch den Erfolg der europäischen Expansion und letztendlich ihrer militärischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Machtposition wurden die verschiedenen Gesellschaften der Welt jener von (West-) Europa hierarchisch untergeordnet. Eine ernstzunehmende Weltgeschichtsschreibung fand

²⁶ Beck, Ulrich. *Was ist Globalisierung?*. 2007. 49.

²⁷ Vgl. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen“. 2007. 10 und Osterhammel, Jürgen. *Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001. 84.

kaum noch wissenschaftlichen Stellenwert, Welthistoriker wurden von der Wissenschaft als philosophierende Amateure angesehen.²⁸

Somit stellt die Teildisziplin der Weltgeschichtsschreibung bzw. die aufklärerische Tradition der Universalgeschichte am Ende des 19. Jahrhunderts eine Existenz weit am Rande der Geschichtswissenschaft dar. Obwohl so manches weltgeschichtliches Werk trotz alledem an Bedeutung gewann, stellten diese die Ausnahme dar.²⁹ Zu jener Zeit folgte man in der Geschichtsschreibung immer mehr den Prioritäten des Nationalstaates und isolierte sich nach und nach von wissenschaftlichen Weiterentwicklungen, die rund um ihre Disziplin geschahen. Vor allem nach dem Ersten Weltkrieg kam es zu einer weiteren Verdrängung der Teildisziplin, mit der Anbahnung des Zweiten Weltkrieges und dem Schüren von erhöhten Nationalismen quasi zum Stillstand. Mit historischen Vergleichsstudien oder Fragen, die die lebensweltlichen Veränderungen betrafen, wie z.B. des Entstehens des Kapitalismus oder des europäischen Bürgertums, beschäftigten sich stattdessen Soziologen oder Ökonomen.³⁰

Zeitgleich kam es im 20. Jahrhundert zur Etablierung der Geschichte einzelner Hochkulturen und dessen Geschichtsvergleiche. Oftmals wurden dabei, wie auch bei Spengler und Toynbee sichtbar ist, die Grenzen der Wissenschaft verlassen, um auf die Sinnfrage des Menschen und den inneren Zusammenhalt der Welt einzugehen.

²⁸ Vgl. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen“. 2007. 9-11. und Röder, Dennis. *Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts - Das Beispiel Afrikas*. Siegen: Universität Siegen, 2004. 23. http://www.weltgeschichte-im-unterricht.de/Roeder/staatsarbeit_roeder.pdf (22. April 2013).

²⁹ Ein Historiker, der durch seine globale Perspektive auf die Geschichte an Bedeutung gewann, war Karl Lamprecht. Obwohl er ein Außenseiter in der Geschichtswissenschaft blieb, konnte er gewisse Popularität in der Zeit der Jahrhundertwende erlangen. Siehe dazu unter anderem Chickering, Roger. *Karl Lamprecht. A German Academic Life (1856-1915)*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1993.

³⁰ Vgl. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen“. 2007. 10-11. und Middell, Matthias. „Wie gelangt Globalisierung in den Geschichtsunterricht?“. In: Popp; Forster (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte*. 2003. 36-37. Während es in den Disziplinen der Soziologie und Wirtschaft immer wieder zu neuen Impulsen kam, schien die Geschichtswissenschaft sich in dieser Zeit kaum weiterentwickeln zu können. Ausnahmen stellen die Zivilisationsanalysen Oswald Spenglers und Arnold Toynbees dar. Mit ihrer Pluralisierung des Zivilisationskonzepts und einer nicht-linearen Fortschrittsbeschaffenheit sprachen sie indirekt Zweifel über das Überlegenheitsdenken der westlichen Kultur jener Zeit aus. Sie besannen sich auf die Erforschung bestimmter Hochkulturen der Weltgeschichte, allerdings ohne deren Zusammenhänge näher zu betrachten. Ihre Zweifel blieben jedoch ungeachtet. Vgl. dazu allgemein: Hatscher, Christoph, R.. *Alte Geschichte und Universalhistorie: Weltgeschichtliche Perspektiven aus althistorischer Sicht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2003. 33. und speziell: Spengler, Oswald. *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. München: Dt. Taschenbuch Verlag, 1993. und Thompson, Kenneth, W.. *Toynbee's Philosophy of World History and Politics*. Baton Rouge: Louisiana State Univ. Press, 1985.

Parallel dazu entwickelte sich aber auch eine streng positivistische Weltgeschichtsschreibung, die Gesamtdarstellungen der verschiedenen Abschnitte der Geschichte nach einem chronologisch geordneten Schema zusammenfasste, dabei jedoch auf ein Inbeziehungsetzen der Regionen und Gesellschaften verzichtete. Inmitten der Ereignisse der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stand die Universalgeschichte infolgedessen vor einem Problem, oder auch „Dilemma“, wie es Hatscher bezeichnet, da sich viele genuine Historiker dem Forschungsfeld der Weltgeschichte entzogen hatten.³¹ Weiters verlor die europäische Weltgeschichtsschreibung in Form einer „realen“ historischen Darstellung der Welt seit 1945 an Bedeutung.³²

Im weiteren Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte die Verdichtung und Verflechtung der verschiedenen Weltregionen immer deutlicher im Alltagsleben verspürt werden. Dennoch betont Pomper ein grundlegendes Problem der Weltgeschichtsschreibung jener Zeit:³³

World history occupies a special niche within the profession. Most historians, certainly most modern historians, would agree that it makes good sense for students to study history from a global perspective, but the dearth of upper-level courses suggests that not very many historians teach world history or global history as such. The profession also recognizes that history should be written from the broadest possible perspective, but few historians have the temerity to write world history. More generally, it seems that while historians increasingly recognize the importance of world history, they remain relatively ignorant about it as a developing field.

Die deutschsprachige Geschichtsforschung und damit verbunden auch der Geschichtsunterricht verblieben nach Ende des Zweiten Weltkriegs im nationalorientierten Rahmen, jedoch nicht mit (überhöhter) patriotischer Ausrichtung, sondern man suchte nach einem Umgang mit der deutsch-österreichischen Geschichte. Dies führte dazu, dass sie sich von einer weltgeschichtlichen Debatte

³¹ Hatscher. *Alte Geschichte und Universalhistorie*. 2003. 35.

³² Vgl. Schulín, Ernst (Hrsg.). *Universalgeschichte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1974. 14-15. Für detailliertere Information zur Rolle und zum Standpunkt der Weltgeschichtsschreibung in der Zeit der zwei Weltkriege siehe Middell. „Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte – ein Streit um Worte?“. 2005. 69-71.

³³ Pomper, Philip. „World History and its Critics“. In: Pomper, Philip (Hrsg.). *History and Theory*. 34 (2), Mai, 1995. Online Version: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2505431?uid=3737528&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101484739797> (22. April 2013) S. 1.

zum Großteil isolierte. Weltgeschichtsschreibung fand zu jener Zeit ihre neue Heimat im englischsprachigen Raum, allen voran in den USA, wo sie auch schnell ihren Weg in die Didaktik, den Unterricht und in die universitäre Lehre fand.³⁴

In den 1970er und 1980er Jahren setzte wiederum ein aufsteigender Trend der Weltgeschichtsschreibung ein, was zum Großteil mit den schnellen und modernisierenden Entwicklungen in den Sozialwissenschaften zusammen hing. Die neuen Ansätze der Weltgeschichtsschreibung verabschiedeten sich, wie es Conrad und Eckert ausdrücken, von der „relativistischen Logik der Kulturräume“ und verpflichteten sich einem „modernisierungstheoretischen Ansatz“ von Geschichtsschreibung.³⁵ Zu jener Zeit kommt es auch zu einer neuen Reflexion über den Begriff und das Dilemma der traditionellen europäischen Universalgeschichte, da die „Kluft zwischen [dem] Anspruch und [der] Wirklichkeit, zwischen der Theorie der Universalgeschichtsschreibung und ihrer materiellen Umsetzung in Form einer historischen Darstellung“ als zu groß wahrgenommen wurde.³⁶ Aufgrund dessen stellte sich unter anderem 1967 Alfred Heuss die Frage, wer zu jener Zeit noch an Weltgeschichte im Sinne eines präzisen wissenschaftlichen Begriffes glaube.³⁷ Eine neue, ernstzunehmende Art von Weltgeschichtsschreibung, die sich von den alten Vorstellungen einer (totalen) Universalgeschichte löst, wird nun unabweisbar von den HistorikerInnen gefordert – mit neuen Fragestellungen, Perspektiven und Einsichten. Die Forderungen einer „Multiversalgeschichte“ anstelle einer „Universalgeschichte“ werden laut, um die Prozesse der erneuten Welle einer Verdichtung der Welt zu verstehen. Jedoch ging man dieser Forderung bis in die 1990er im deutschsprachigen Raum kaum nach.³⁸

Zeitgleich und beschleunigt durch den Kalten Krieg und der Gründung neuer Nationalstaaten im Zuge der Dekolonisationswelle entstanden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Regionalwissenschaften – *area studies* – die vorerst die verschiedenen Regionen und Kulturen durch klare Abgrenzung von einander untersuchten. Dazu beigetragen haben vor allem auch die Globalisierung der

³⁴ Für detaillierte Information zur Etablierung der *World History* in den USA siehe Allardyce, Gilbert. „Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course“. In: Bentley, Jerry (Hrsg.). *Journal of World History*. 1 (1). 1990. 23-76.

³⁵ Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, Multiple Modernen“. 2007. 12.

³⁶ Hatscher. *Alte Geschichte und Universalhistorie*. 2003. 30.

³⁷ Alfred Heuss in Hatscher. *Alte Geschichte und Universalhistorie*. 2003. 30.

³⁸ Hatscher. *Alte Geschichte und Universalhistorie*. 2003. 37. und Mommsen, Wolfgang, J.. „Geschichte und Geschichten. Über die Möglichkeit und Grenzen der Universalgeschichtsschreibung“. In: *Saeculum: Jahrbuch für Universalgeschichte*. 43. 1992. 124-135.

professionellen Geschichtswissenschaft in ehemals kolonialisierten Ländern sowie das Interesse an den aufstrebenden *post-colonial studies*, sowohl außerhalb aber auch innerhalb Europas. Die dortigen neugegründeten Universitäten versuchten sich von der europäischen Dominanz loszulösen, um ihre eigenen nationalen Ursprünge und dessen historischen Entwicklungen zu erforschen.³⁹

Die Jahre der frühen 1990er stellen einen nachhaltigen Einschnitt in den Arealwissenschaften wie auch generell in der Geschichtswissenschaft dar. Von nun an widmete man sich zunehmend einer prozessualen und praxisorientierten Perspektive, die die gegenwärtige kulturelle Globalisierung ins Zentrum rückte. Somit stellten die Arealwissenschaften mit ihrer Forschung über die einzelnen Regionen und deren Kulturen einerseits eine wichtige Forschungsgrundlage für die Welt- und nunmehr auch GlobalhistorikerInnen zur Verfügung, andererseits versuchte man multiperspektivische und nicht eine auf West-Europa fixierte Geschichte zu schreiben. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass das Wort „Weltgeschichte“ oftmals im Sinne einer additiven Weltgeschichte missbraucht wurde, wie es in Sachbüchern und Atlanten heute oftmals noch immer der Fall ist. In diesen Fällen wird auf übergreifende Kategorienbildung verzichtet und immer noch aus dem Europablick heraus bestimmte Themen und Kulturen ignoriert.⁴⁰ Dennoch wurde ein Interesse an einer Weltgeschichte aus nicht-europäischer Sicht deutlich beobachtbar. Hartmut Kaelble betont hierbei, dass vor allem das Streben nach der Beseitigung des Nicht-Wissens als Antrieb galt, denn obwohl es in den letzten Jahrzehnten zu unzähligen Weltgeschichtsdarstellungen kam, wusste man bisher relativ wenig über die Weltbilder außereuropäischer Weltregionen.⁴¹

Die zwei Weltkriege des 20. Jahrhunderts brachten aber auch eine weitere Frage ans Tageslicht, nämlich die nach der Sinnhaftigkeit bzw. der Sinnlosigkeit von Geschichte. Hartog schreibt beispielsweise, dass für viele Menschen Geschichte erst durch den Berliner Mauerfall, die erneut veränderte Weltordnung der 1990er Jahre und die jüngste Phase der Globalisierung wieder Sinn machte. Dabei geht es ihm

³⁹ Vgl. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen“. 2007. 13. und Schäßler, Birgit. „Einleitung: Das Studium der Weltregionen (Area Studies) zwischen Fachdisziplinen und der Öffnung zum Globalen. Eine wissenschafts-geschichtliche Annäherung“. In: Schäßler, Birgit (Hrsg.). *Area Studies und die Welt: Weltregionen und neue Globalisierung*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007. 11-44.

⁴⁰ Siehe Fußnote 39.

⁴¹ Kaelble, Hartmut. „Nichtwestliche Geschichtswissenschaften seit 1945: Afrika, Indien, Japan, China.“ In: *Comparativ: Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*. 11 (4). 2001. 7-16.

aber nicht um die Sinnhaftigkeit der Geschichtsschreibung *per se*, sondern darum, als HistorikerIn (und als BewohnerIn unserer Welt) besser verstehen zu können, was sich in unserer Welt ereignet und warum.⁴²

Somit kann zusammenfassend gesagt werden, dass Welt- bzw. GlobalhistorikerInnen demnach in den letzten Jahrzehnten versuchten, sich von den Traditionen der Universalgeschichte, die von eurozentrischen und geschichtsphilosophischen Spekulationen überladen waren, zu lösen. Weitere Gründe dafür waren auch das Fehlen interdisziplinärer Ansätze und der Mangel am Interesse an neuen Forschungsansätzen in der traditionellen Weltgeschichtsschreibung. Die Globalgeschichte soll demzufolge nicht nur einen Begriffersatz für die Universalgeschichte darstellen, sondern durch neue Perspektiven und Forschungsansätze eine neuwertige Art des historischen Arbeitens entwickeln.

3.2.1. Die Globalgeschichte

Nachdem das allgemeine Interesse an einer Weltgeschichtsschreibung beinahe verschwunden war, herrscht seit einigen Jahren wieder ein wahrer Boom an einer neuen Weltgeschichtsschreibung – und zwar in Form der *Global History* bzw. der *World History*. Der Impuls für diesen neuen Boom kam unter anderem von der intensiven Auseinandersetzung mit der jüngsten Phase der Globalisierung, die hauptsächlich von Soziologen, Ökonomen und Politologen ausging. Was auch immer von der Globalisierung *per se* gehalten werden mag, bei einer Sache sind sich HistorikerInnen einig - die Globalisierung stellt die Geschichtswissenschaft vor neue Herausforderungen. Unstrittig ist ebenso die enge Verbindung von Globalisierung und die Frage nach deren *past reality* und der Etablierung der Globalgeschichte.

Was versteht man aber nun eigentlich unter der heutigen Globalgeschichte? Über die Jahre hinweg haben sich viele Konzepte einer Weltgeschichtsschreibung und somit auch einer Begriffskonkurrenz aneinandergereiht, wie ausführlich bei Middell

⁴² Hartog, Francois. „Von der Universalgeschichte zur Globalgeschichte? Zeiterfahrungen“. In: Escudier, Alexandre; Holtey, Ingrid (Hrsg.). *Trivium*. (9). 2011. Online Version: <http://trivium.revues.org/4059> (22. April 2013) S. 2.

diskutiert wird.⁴³ Viele HistorikerInnen, allen voran Geyer und Bright, fordern, dass eine Weltgeschichte im Zeitalter der Globalisierung anders geschrieben werden müsse, als es die traditionelle Universalgeschichte bis her getan habe. Bruce Mazlish spricht sich bereits für eine *New Global History* aus und sogar William H. McNeill, den sein Konzept über den Aufstieg des Westens berühmt gemacht hat, plädiert mittlerweile für neue historische Perspektivität und Kontroversität. Diese neuen Begriffsverwendungen deuten darauf hin, dass die gegenwärtige Weltgeschichtsschreibung nicht nur neue Forschungsansätze gesucht hat, sondern auch neue Ziele verfolgen und Zwecke erfüllen will.⁴⁴

Während in den USA die *World History* bzw. die *Globally Conceptualized World History* schon seit den 1960er Jahren ihren Aufschwung erlebten und letztendlich bis in die 1980er vollständig etabliert waren, konnte man zu jener Zeit in Europa nur selten globalhistorische Ansätze in der Wissenschaft finden. Angeregt wurde diese Entwicklung vor allem durch die politische Vormachtstellung der USA nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Kalten Krieg, sowie der dominierenden Position in der folgenden Phase der Globalisierung. Weiters gab auch die multikulturelle Zusammensetzung der US-amerikanischen Hochschülerschaft wichtige Impulse.⁴⁵ Seit dem Jahr 1993 spricht man auch in den USA von einer *global history*, nachdem der Begriff der Globalisierung immer präsenter wurde. Im Gegensatz dazu hinkte der deutschsprachige Raum aufgrund seiner geschichtlichen Ausgangslage des 20.

⁴³ Middell, Matthias. „Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte, Geschichte der Globalisierung – ein Streit um Worte?“. 2005. 60-82.

⁴⁴ Middell. „Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte, Geschichte der Globalisierung – ein Streit um Worte?“. 2005. 62. Für weitere Information zu den einzelnen Argumenten und Konzeptionen der genannten (und weiteren) HistorikerInnen siehe: Bright, Charles; Geyer, Michael. „World History in a Global Age“. In: *American Historical Review*. 100 (4), 1995. 1034-1060.; Mazlish, Bruce. „Global History and World History“. In: Mazlish; Iriye (Hrsg.). *The Global History Reader*. New York: Routledge, 2005. 16-20; McNeill, William, H.. „The Changing Shape of World History“. In: *History and Theory*. 34 (2), 1995. 8-26. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2505432.pdf?acceptTC=true> (22. April 2013).

⁴⁵ Während man in den USA dem Druck einer multinationalen Zusammensetzung der Studentenschaft und der globalorientierten Neusituierung der historischen Bildung an den Schulen nachgab, fand man in Europa (vor allem in Ost- und Mitteleuropa) eine andere Ausgangslage vor. Es kam zur Wiederbelebung der Nationalgeschichten aufgrund der Gründung souveräner Nationalstaaten nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, zur teilweisen Rückbesinnung auf die historischen Traditionen des 19. Jahrhunderts wie auch zu einer Krise der Schule der Annales. Vgl. Middell. „Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte – Ein Streit um Worte?“. 2005. 63. Organisatorisch und institutionell ist das Interesse an der Weltgeschichte in den USA unter anderem durch die „World History Association“ (<http://www.thewha.org/>) und diversen Publikationsreihen wie dem *Journal of World History* (<http://www.uhpress.hawaii.edu/t-journal-of-world-history.aspx>), das 1990 erstmals unter Jerry H. Bentley veröffentlicht wurde, sichtbar.

Jahrhunderts dem anglo-amerikanischen Raum in Bezug auf globalgeschichtliche Interessen, Perspektiven und Kontroversen hinterher.⁴⁶

Dennoch wurde die Frage nach der Rolle des Historikers, der Historikerin und der Geschichtsschreibung in einer Welt des Postkolonialismus und der dynamischen Globalisierung auch in Europa immer lauter. Der Brite Antony G. Hopkins stellte vor rund zehn Jahren in Folge dessen zwei grundlegende Fragen: „Was kann die Globalisierung zum Studium der Geschichte beitragen, und was kann die Geschichtswissenschaft für das Studium der Globalisierung leisten?“⁴⁷ Parallel dazu kam es zu einer immer schärfer werdenden Ablehnung der europäischen Tradition der alten Universalgeschichte. Dabei wurden vor allem die zuvor beschriebene eurozentrische Geschichtsphilosophie und ihre Dogmen der europäischen Überlegenheit und der des Aufstiegs des Westens kritisiert. Somit stand nun die Universalgeschichte mit seinem „Fortschrittsglauben, Teleologie, spekulativen Geschichtsphilosophien und Eurozentrismus [...]“ einer *Global* oder *World History* gegenüber, die „[...] dezentrierte Sichtweisen, besondere Aufmerksamkeit für gesellschafts- und kulturübergreifende Interaktionen, empirische Fundierung und Offenheit für alternative Entwicklungen“⁴⁸ vertrat. Ferdinand Braudels Weltsystemmodell und dessen Zivilisations- und Interaktionsbegriffe sowie Immanuel Wallersteins Weltsystem-Konzept werden als theoretische Vorläufer für die neueren globalhistorischen Ansätze behandelt. Wallersteins Weltsystem-Konzept spielt heute jedoch nur mehr eine untergeordnete Rolle in der Globalgeschichte. Der Grund dafür ist, dass die Konzeptionen noch immer eine Tendenz der geschlossenen Geschichtstheorie aufweist, in der es nur wenig Platz für alternative Entwicklung außerhalb der west-europäischen Zwangsjacke gibt.⁴⁹

Weltgeschichte im Zeitalter der Globalisierung muss sich notwendigerweise von der älteren Universalgeschichte unterscheiden, da ihre empirischen Erfahrungen unter

⁴⁶ Vgl. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen“. 2007. 8. und Mazlish, Bruce; Buultjens, Ralph (Hrsg.). *Conceptualizing Global History*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1993.

⁴⁷ Zitiert aus Schwentker, Wolfgang. Globalisierung und Geschichtswissenschaft: Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte.“ 2005. 36. Schwentker bezieht sich hierbei wiederum auf Hopkins, Antony, G. (Hrsg.). *Globalisation in World History*. London: Pimlico, 2002. 11-46.

⁴⁸ Middell. „Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte – Ein Streit um Worte?“. 2005. 66.

⁴⁹ Zur Kritik an Wallersteins Weltsystem-Theorie siehe unter anderem Osterhammel, Jürgen. „Höherer Wahnsinn“. Universalhistorische Denkstile im 20. Jahrhundert“. In: Blanke, Horst, Walter; Jaeger, Friedrich; Sandkühler, Thomas (Hrsg.). *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 1998. 277-286. und Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 28-31.

neuen Voraussetzungen zu Stande kommen. Mittlerweile ist die Weltgeschichtsschreibung an einem Punkt angelangt, wo sich ihr Zweck grundsätzlich geändert hat. Sie muss jetzt nicht mehr die Einheit der Welt erfinden, bevor diese überhaupt eingetreten ist, wie es Middell ausdrückt, sondern sie muss nun die vorliegenden Zusammenstellungen und Ordnungen der Welt nachzuvollziehen versuchen. Im Zuge dessen wird die Globalgeschichte eine Teildisziplin der Humanwissenschaften, eine Wissenschaft der Gegenwart, zusammengesetzt aus einer Fülle von verschiedenen Fragestellungen.⁵⁰

Die Begriffe der Globalisierung und der Globalgeschichte werden heutzutage oftmals in einem Atemzug verwendet. Dies birgt die Gefahr, die Globalgeschichte als (r)eine Geschichte der Globalisierung zu erfassen. Erst ab der Erforschung der 1950er Jahre kann man allerdings Globalgeschichte als Geschichte der Globalisierung verstehen, ihre Forschungsfelder gehen jedoch bis in die ersten Jahrhunderte menschlicher Tätigkeit zurück. Es muss dennoch betont werden, dass die Globalgeschichte erst durch die erneute Welle der Globalisierungsprozesse im 20. Jahrhundert, z.B. durch den Siegeszug der *technoscience*, ihren Stellenwert in der Wissenschaft gefunden hat.⁵¹

Obwohl die Globalgeschichte als eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaften gehandelt wird, arbeiten an ihren Forschungsfeldern neben HistorikerInnen notwendigerweise auch NaturwissenschaftlerInnen, ArchäologInnen, AnthropologInnen, PhilologInnen, GeographInnen und GenetikerInnen, was sie zu einem interdisziplinären Gegenstand macht. Vor allem die Arealwissenschaften (*area studies*) stellen eine wichtige Hilfswissenschaft dar, da Globalgeschichte Kompetenzen (Sprache, Kulturverständnis, etc.) und (Spezial-) Wissen über einzelne Regionen und Kulturen der Welt erfordert.⁵²

In dieser Arbeit ist der Begriff der Globalgeschichte vor allem als eine Forschungsmethode und Herangehensweise zu verstehen, die über den Tellerrand der Nationalgeschichte hinausgeht, und die bisherige Addition und Kompilation von verschiedenen Nationalgeschichten zueinander in Beziehung setzt. Dabei erörtert

⁵⁰ Vgl. Middell. „Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte – Ein Streit um Worte?“. 2005. 72.

⁵¹ Vgl. Rothermund. „Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung“. 2005. 12.

⁵² Vgl. Rothermund. „Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung“. 2005. 13. und Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 8.

und konstruiert sie die Vernetzungen, Verflechtungen und Transfers, sei es auf politischer, ideologischer, ökonomischer, gesellschaftlicher, kultureller oder religiöser Ebene, über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg und versucht dabei vor allem die Ebene des Lokalen und des Globalen in Beziehung zu setzen, wobei Fragen der Globalisierung in den Vordergrund treten.⁵³

Ihre globalgeschichtlichen Forschungsgegenstände bilden im engeren Sinne die, wie es Sieder und Langthaler ausdrücken, nicht linear verlaufenden, aber dennoch wiederholt intensivierenden Verflechtungen und Interaktionen zwischen den Weltregionen und die Etablierung wirtschaftlicher, politischer, kultureller und sozialer Netzwerke, sowie auch die dafür benötigten Institutionen, Technologien und Medien, die sie immer wieder auf ein Neues vorantreiben.⁵⁴ Inhaltlich können dabei drei grundsätzliche Forschungsrichtungen herausgefiltert werden. Erstens jene, die sich auf die kulturellen Kontakte zwischen den Weltregionen und dessen historische Rekonstruktion konzentriert (*cultural encounters*). Zweitens jene Richtung, die das moderne Weltsystem zu interpretieren versucht und die Frage der sozialen Ungleichheit ins Zentrum rückt. Folglich drittens jene, die die heutige Welt und deren fortlaufende Globalisierung und vor allem auch das Bewusstsein darüber in den Mittelpunkt stellt.⁵⁵ In seinen Darstellungen über Globalität und Globalisierung bietet Ulrich Beck ein thematisches Raster, der die Globalisierungsprozesse beim Blick auf die Vergangenheit in acht Felder unterteilt, welche auch für die Globalgeschichte interessante Bereiche darstellen:⁵⁶

1. Ökonomie (Ausdehnung der Interaktionsdichte des internationalen Handels, Vernetzung der Finanzmärkte, Machtzuwachs transnationaler Konzerne)
2. Kommunikation (informationstechnologische Dauerrevolution)
3. Politik (Entstehung und Vermehrung internationaler Organisationen im globalen und regionalen Rahmen, Polyzentrierung der Weltpolitik)
4. Gesellschaft (weltumspannende Migrationsströme, soziale Ungleichheiten)

⁵³ Vgl. Sieder, Reinhard; Langthaler, Ernst. „Was heißt Globalgeschichte?“. In: Sieder, Reinhard; Langthaler, Ernst (Hrsg.). *Globalgeschichte 1800-2010*. Wien/Köln: Böhlau Verlag. 2010. 10.

⁵⁴ Vgl. Sieder; Langthaler. „Was heißt Globalgeschichte?“. 2010. 10-11.

⁵⁵ Vgl. Middell. „Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?“. 2003. 41-42.

⁵⁶ Vgl. Beck in Schwentker. „Globalisierung und Geschichtswissenschaft“. 2005. 38-39. und Beck. *Was ist Globalisierung?*. 2007. 29-30.

5. Umwelt (Natur- und Umweltkatastrophen, die regionale Großräume erfassen und Reaktion der Weltgemeinschaft darauf, Umgang mit und Denken über Umwelt)
6. Kultur (Macht der globalen Kulturindustrie, Homo- und Heterogenisierung der Weltkulturen, Konsumverhalten)
7. Moral (Universalität der Menschenrechte, soziale Ungleichheit)
8. Religion (Entwicklung der Weltreligionen und ihr Verhältnis zu lokalen Partikularreligionen)

Andrea Komlosy erweitert in ihrer eigenen Darstellung der Interaktionsfelder der Globalgeschichte die zuvor genannten Forschungsfelder mit dem Feld der „Weltbilder und Ausdrucksformen“, die Kulturkontakte und Kulturtransfer (Glaubens- und Wissenssysteme, Weltbilder, Sprache, Rationalisierung, etc.) erforschen.⁵⁷ Weiters kristallisierten sich bis dato sogenannte Trendbereiche heraus, die thematisch nur schwer voneinander zu trennen sind und die vor allem auch für die Didaktik und einen globalhistorischen Unterricht von höchster Bedeutung sind. Die folgenden genannten Bereiche werden bei Patrick Manning genauer erörtert und bei Röder zusammenfassend analysiert und korrelieren zum Großteil mit den zuvor genannten Bereichen bei Beck.⁵⁸

1. Wirtschaftshistorischer Themenbereich
2. Umweltgeschichtliche Themenbereich
3. Soziokultureller Themenbereich
4. Wissenschaftlich-technischer Themenbereich
5. Regionaluntersuchungen

Dabei soll die Globalgeschichte zentrierte Geschichtsanschauungen überwinden, allen voran den Eurozentrismus, und durch multiperspektivische Herangehensweisen ein breiteres und sensibleres Verstehen von Geschichte, Gegenwart und Zukunft ermöglichen. Eine Abwertung der nationalen Geschichtsforschung ist hierbei

⁵⁷ Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 64.

⁵⁸ Vgl. Röder. *Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts - Das Beispiel Afrikas*. 2004. 36-38. und Manning. *Navigating World History*. 2003. 395-413.

keinesfalls als Intention zu verstehen, denn die nationale Dimension ist in der globalgeschichtlichen Dimension eingeschlossen.⁵⁹

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die Globalgeschichte als ein bestimmter Ansatz der Annäherung an das Erforschen und Verstehen von Geschichte gesehen werden kann. Dabei versucht sie nicht die *big history* zu erzählen, sondern kann sich auf thematische und/oder räumliche Dimension definieren. Somit kann Globalgeschichte, wie es Andrea Komlosy ausdrückt, als Methode der Geschichtswissenschaft betrachtet werden.⁶⁰ Dabei können kleine, mittlere und große Dimensionen, sei es Raum und/oder Zeit betreffend, auf ihre überregionale, aspektübergreifende und interaktive Geschichte bzw. Position untersucht werden. Dabei ist das Nebeneinander von räumlichen Handlungsebenen als Normalfall zu betrachten und es ist dem bzw. der Forscherin überlassen, welche Überlegungen und welche (spezifischen) Fragestellungen in seiner oder ihrer Forschung nachgegangen werden sollen. Das Ziel der Globalgeschichte ist dabei, die „Beziehung und Vermittlung zwischen diesen verschiedenen, überlappenden Horizonten“ zu erörtern, um „die Verankerung einer Frage in ihrem räumlichen Beziehungsgeflecht“⁶¹ festzumachen. Dabei ist der bzw. die Globalhistorikerin an einem Inbeziehungsetzen und Vergleich interessiert, die die Einordnung in die größeren räumlichen als auch epochenübergreifenden Zusammenhänge erlauben. Dabei handelt es sich um ein interkulturelles Vergleichsverfahren, das sich auf die Vorleistungen der regionalspezifischen Wissenssammlungen (z.B. der *area studies*) stützen. Methodisch arbeitet sich der Vergleich an spezifischen Fragestellungen entlang und befolgt dabei das sogenannte Gegenseitigkeitsprinzip, dem ein Wechsel der Vergleichsperspektive zu Grunde liegt, um einer möglichen Einseitigkeit oder Voreingenommenheit entgegenzuwirken. Auf der Grundlage dieser interkulturell-globalen Herangehensweise von geschichtlicher Forschung soll es zur Etablierung von eigenen zeit-räumlichen Periodisierungsmuster der Interaktion kommen, die anstelle von den traditionellen chronologischen Epocheneinteilung, zur Etablierung neuer Bezeichnungen und somit neuen Schwerpunkten führen sollen. Eine mögliche Etablierung von allgemein akzeptierten welthistorischen Perioden, die von

⁵⁹ Vgl. Middell. „Wie gelangt Globalisierung in den Geschichtsunterricht?“. 2003. 45-46 und Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003. 77-81. und Sieder; Langthaler. „Was heißt Globalisierung?“. 2010. 10-14.

⁶⁰ Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 9-10.

⁶¹ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 9..

systematischen Zusammenhängen geprägt werden, ist in der Geschichtswissenschaft allgemein, wie auch in der Globalgeschichte speziell, noch umstritten.⁶²

Unter Globalgeschichte darf jedoch kein Versuch einer objektiven Geschichtsschreibung verstanden werden. Auch GlobalhistorikerInnen sind in eine bestimmte Kultur und Gesellschaft verankert, von der ihre bzw. seine Perspektiven, Auffassungen, und Entscheidungen (unbewusst) beeinflusst werden. Kein (Global-) Historiker bzw. (Global-) Historikerin kann sich aus seinem, ihrem Umfeld völlig herauslösen und einen objektiven Blick auf historische Prozesse werfen. Es ist gerade diese Standpunktabhängigkeit und Positionsbestimmung, die bei der Globalgeschichte bewusst thematisiert, hinterfragt und relativiert wird, um eine nach außen hin scheinbare Objektivität von Geschichte zu vermeiden.⁶³

Die heutige Globalgeschichte dient einerseits ansatzweise als wissenschaftliche Grundlage für die geschichts- und politikdidaktische Diskussion über die Herausforderungen der Globalisierung im Schulunterricht, andererseits legt sie auch einen theoretischen Anreiz für die Vermittlung und Umsetzung globalhistorischer Themen, globaler Perspektiven und überregionaler Phänomene und deren (Aus-) Wirkungen auf die Gegenwart und Zukunft. Dabei muss im Unterricht ebenso wie in der Globalgeschichte selbst, nicht immer die ganze Welt einbezogen werden, sondern es können bzw. müssen einzelne (inhaltlich diverse, zeitlich und räumlich begrenzte) Fragestellung als ein Zugang zum globalhistorischen und multiperspektivischen Lernen herangezogen werden.⁶⁴

⁶² Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 8-10.; Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 26-27. und Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung für die Geschichtsdidaktik“. 2002. 4-5. Das Inbeziehungsetzen von Gemeinsamkeiten bzw. das Vergleichen der Unterschiede von Regionen schließt sich nicht gegenseitig aus. Oftmals treten Gemeinsamkeiten erst durch die Analyse der Unterschiede der Kulturräume hervor. Allgemeine Normen und Bezugsgrößen des Vergleichs dürfen dabei jedoch nicht von europäischen Vergleichseinheiten geleitet werden. Vgl. dazu ebenso Sieder; Langthaler. „Was heißt Globalgeschichte?“. 2010. 10-14.

⁶³ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 9-10. und 63. und Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 32 und 41-42.

⁶⁴ Vgl. Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung für die Geschichtsdidaktik“. 2002. 4-5. und Sieder; Langthaler. „Was heißt Globalgeschichte?“. 2010. 10.

3.3. Globalisierung und globalhistorische Perspektiven in der geschichtswissenschaftlichen Debatte

Globalisierung entwickelte sich, wie zuvor erörtert, zu einem *buzz word* der Gegenwartsbeschreibung bzw. -diagnose und konnte sich, mehr als jeder andere Begriff, als gegenwärtiger Epochenbegriff durchsetzen. Von dieser abstrakten Debatte über die begriffliche Einordnung von Globalisierung abgesehen, entstanden jedoch auch andere und wichtigere Fragen innerhalb der Globalisierungsdebatte. Heutzutage kann man die eigene Geschichte, das eigene Dasein kaum noch ohne den Einbezug weltweiter Verflechtungen betrachten. Wie lange aber beeinflussen diese weltweiten Verflechtungen schon die Geschichte der einzelnen Regionen unserer Welt? Seit wann spielen diese gegenseitigen Beeinflussungen eine erwähnenswerte Rolle für das Leben der Menschen? Haben diese aufgrund derselben oder ähnlicher Faktoren wie heute funktioniert? Diese und noch viele weitere Fragestellungen, mit der sich die Geschichtswissenschaft vor allem seit der Etablierung der Globalgeschichte intensiv beschäftigt, haben auch der Geschichtsdidaktik wichtige Impulse für eine mögliche Neukonzeption des Geschichtsunterrichts und des historischen Lernens gegeben.⁶⁵

Bevor auf diese Herausforderungen an den derzeitigen Geschichtsunterricht und somit auch auf die konkret didaktische Debatte näher eingegangen wird, werden davor noch die verschiedenen Positionen der Geschichtswissenschaft zum Thema der Globalisierung und der globalgeschichtlichen Perspektiven auf die Vergangenheit umrissweise zusammengefasst, da diese auch grundlegende Aspekte für die didaktische Debatte widerspiegeln.

Abgesehen von der begrifflichen Unklarheit, die die wissenschaftliche Diskussion begleitet, ist die Debatte der Globalisierung auch stets mit gewissen persönlichen Werturteilen der verschiedenen HistorikerInnen, anderer WissenschaftlerInnen und Lehrenden verbunden. Globalisierung gehört damit auch zu einem der am meist polarisierenden wissenschaftlichen Forschungsfelder der Geschichtswissenschaft, was sich auch in der breiten Publikationslandschaft bemerkbar macht, indem sich ein breites Spektrum an Positionen zu den Prozessen der historischen Globalisierung etablierte hat. Grundsätzlich gibt es GlobalisierungsbefürworterInnen

⁶⁵ Siehe dazu beispielsweise Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 46.

und -kritikerInnen. Weiters wird der Globalisierungsbegriff oftmals als ein rein wirtschaftlicher und politischer, andererseits aber als ein breiter, multidimensionaler Begriff verstanden. Mittlerweile ist jedoch klar, dass Globalisierung vor allem auch auf kultureller Ebene großen Einfluss genommen hat. Einerseits konnte eine gewisse Homogenisierung verschiedener Kulturen, vor allem aufgrund der amerikanischen Massenkultur, beobachtet werden. Andererseits setzte durch diese Massenkultur aber auch eine verstärkte Heterogenisierung aufgrund des Identitätsbewusstseins der lokalen Kulturen und dessen Aufrechterhaltung ein, ohne dabei jedoch auf die Innovationen des Informationszeitalters zu verzichten.⁶⁶

Um die Auswirkungen der globalen Prozesse auf das Lokale zu beschreiben, machte der Soziologe Roland Robertson den Begriff der „Glokalisierung“ populär. Damit betont er, dass globale Tendenzen stets auch auf lokaler Ebene wirksam werden. Die Glokalisierung zeigt auf, inwieweit Globalisierung und Lokalisierung im Sinne sich ergänzender Phänomene aufeinander auswirken. Es sind gerade diese Glokalisierungsvorgänge, die zu Veränderungen im Lebensalltag führen und somit besonders wichtig für den Geschichtsunterricht sind, wie in späterer Folge noch erörtert wird.⁶⁷

Darüber hinaus wird Globalisierung von HistorikerInnen sowohl als ein weit in die Historie zurückgreifendes wie auch als neues, in Verbindung mit der Moderne verbundenes Phänomen angesehen. Damit verbunden kann sie entweder als etwas natürlich Entstandenes, Zwangloses, oder aber als etwas durch bewusste, politisch-wirtschaftliche Entscheidungen (gewollt) herbeigeführtes Phänomen gesehen werden.⁶⁸

⁶⁶ Vgl. Osterhammel; Petersson. *Geschichte der Globalisierung*. 2006. 11-12. und Müller, Ragnar. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?* 2006. <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/vermittlungsprobleme.htm> (10. April 2013)

⁶⁷ Vgl. Osterhammel, Petersson. *Geschichte der Globalisierung*. 2006. 12. und Dürrschmidt, Jörg. *Globalisierung*. Bielefeld: Transcript, 2002.

⁶⁸ Menzel, Ulrich. „Die postwestfälische Konstellation, das Elend der Nationen und das Kreuz von Globalisierung und Fragmentierung“. In: Menzel, Ulrich (Hrsg.). *Vom Ewigen Frieden und vom Wohlstand der Nationen, Dieter Senghaas zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. 163. Für ausführlichere Information zu den verschiedenen Positionalitäten siehe Müller, Ragnar. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?* 2006. <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/vermittlungsprobleme.htm> (10. April 2013)

Während die einen Globalisierung als Herausforderung, als Chance, als Allheilmittel zur Lösung der gegenwärtigen wirtschaftlichen und sozialen Probleme preisen, ist sie für die anderen eine Falle, eine Bedrohung, ein wahres Schreckgespenst, das gerade als Ursache für diese Probleme verantwortlich gemacht wird. Dahinter steht die grundlegende Kontroverse, ob Globalisierung ein quasi natürlicher, also endogener Prozess ist als Folge technologischen und ökonomischen Wandels hin zum immer schneller, immer besser und immer mehr, oder ob sie exogen verursacht wird, also die Folge politischer Entscheidungen ist.

Einigkeit unter HistorikerInnen und deren verschiedenen Auffassungen von Globalisierung besteht darüber, dass der Nationalstaat zwar in Zukunft nicht machtlos, aber gegenwärtig dennoch in einigen Bereichen weiter abgeschwächt werden wird. Vor allem das Machtverhältnis zwischen dem Staat und den Märkten verschob sich in den letzten Jahren in Richtung der Märkte. Am Freihandel profitierten vor allem die multinationalen Konzerne. Während neoliberale GlobalisierungsenthusiastInnen darin einen Gewinn an der persönlichen Freiheit eines jeden einzelnen Menschen sehen, verstehen GlobalisierungsgegnerInnen darunter die Eröffnung der Anarchie, die nur die obere Schicht der Gesellschaft profitieren lässt.⁶⁹

Kritische Positionen der Globalgeschichte gegenüber verurteilen vor allem ihre Weitläufigkeit und Grenzenlosigkeit sowie eine mögliche Verallgemeinerung der Geschichte und die Gefahr einer neuerlichen europäisch geleiteten Geschichtsforschung, da aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und mangelnder empirischer, quellennaher Arbeit oft auf europäische Literatur zurückgegriffen wird.⁷⁰

Weiters wurden letzter Zeit ebenfalls Forderungen laut, einen interdisziplinären Zugang mit den Naturwissenschaften noch weiter zu forcieren. William H. McNeill fordert beispielsweise eine vermehrte Einbeziehung der Naturwissenschaften in die globalhistorische Forschung, da er Globalgeschichte als eine evolutionäre Geschichte der Menschheit, ihrer Umwelt und des Kosmos versteht. Deshalb müssen auch die globalen Fragen nach dem Verständnis der enormen Lernfähigkeit der Menschheit, ihren Bedeutungssystemen wie Sprache und Schrift oder auch

⁶⁹ Vgl. Osterhammel; Petersson. *Geschichte der Globalisierung*. 2006. 11.

⁷⁰ Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 39-40.

nach dem Fortschrittsgedanken des Menschen, der ihm Innovationen in Technik, Transport und Kommunikation ermöglichte, in den Mittelpunkt rücken.⁷¹

Im Hinblick auf die Geschichtsdidaktik ist es enorm wichtig zu wissen, welche Position man selbst in der Globalisierungsdebatte einnimmt, denn von ihr hängt es ab, welchen (unbewussten) Handlungsbedarf man der Globalisierung und den globalhistorischen bzw. globalorientierten Geschichtsunterricht in der Didaktik zuspricht. Deshalb ist es für Lehrpersonen ebenso wichtig, sich mit der aktuellen geschichtswissenschaftlichen Diskussion auseinanderzusetzen, um darin den eigenen Standpunkt zu finden. Erst dann kann aufgrund der Reflexion der eigenen Positionalität zum weiteren Schritt – der Vermittlung im Unterricht – übergegangen werden. Im folgenden Kapitel soll nun die didaktische Diskussion zum Thema der Globalisierung und der Notwendigkeit eines globalgeschichtlichen Zugangs im Geschichtsunterricht, die von der geschichtswissenschaftlichen Debatte immer wieder neue Impulse bekommt, erörtert werden.

3.4. Globalgeschichte als Impuls für eine Neuorientierung in der Geschichtsdidaktik

Die globalgeschichtlichen Trends haben schon vor einigen Jahren eine tiefergehende Reflektion über die Tradition der historischen Bildung an österreichischen Schulen ausgelöst und es drängte sich seither vor allem eine Frage in den Vordergrund: Welche Herausforderungen werden im sogenannten Zeitalter der Globalisierung an die Geschichtsdidaktik gestellt bzw. welche Veränderungen müssen im Narrativ des Geschichtsunterrichts vollzogen werden, um Heranwachsenden eine lebensweltliche Orientierung und ein dafür benötigtes globales Verstehen und ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu ermöglichen?

Im Hinblick auf die Geschichtsdidaktik ergeben sich dadurch unweigerlich weitere grundlegende Fragestellungen, die die Diskussion über die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit von Globalgeschichte im österreichischen Geschichtsunterricht anheizen. Inwiefern ist Globalgeschichte sowohl theoretisch als auch praktisch in der

⁷¹ Vgl. McNeill, William, H.. „Unvertraute Perspektiven: Zur Annäherung von evolutionstheoretischen Wissenschaften und Geschichtswissenschaft“. In: Popp; Forster (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte*. 2003. 17-34.

derzeitigen Organisationsstruktur des Geschichtsunterrichts überhaupt umsetzbar und welche tatsächlichen organisatorischen, didaktischen und inhaltlich-methodischen Folgen hätten diese neuen Ansätze? In wie fern könnten diese Veränderungen zu einer neuen Art des historischen Lernens und der Erreichung eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins beitragen? Welche Anforderungen und Fähigkeiten müssen LehrerInnen erfüllen, um überhaupt globalgeschichtlichen Geschichtsunterricht betreiben zu können? Wie kann die zusätzliche Quantität an nationalen und globalen Inhalten einen qualitativen Unterricht überhaupt noch ermöglichen? Gibt es überhaupt schon konkrete didaktischen Umsetzungs- und Vermittlungskonzepte, die globalgeschichtlichen Ansätzen im Geschichtsunterricht ermöglichen?

Nachdem der traditionelle Geschichtsunterricht, der bis jetzt im Großen und Ganzen einem nationalhistorischen Basisnarrativ folgte, aufgrund der lebenspraktischen Umstände der Heranwachsenden der letzten Jahrzehnte immer mehr hinterfragt wurde, versucht man auch in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum die Herausforderungen, die die immense Verdichtung der Welt und das 21. Jahrhundert mit sich bringen, mit gezielten Veränderungen zu bewältigen. In Österreich wurde das einerseits im Jahr 2004 in Folge der Betonung der kompetenzorientierten Lehr- und Lernziele im Lehrplan sichtbar. Andererseits hat sich, wie bereits eingangs angesprochen wurde, der Fokus in der geschichtsdidaktischen Diskussion im letzten Jahrzehnt vor allem auf die Implementierung globalgeschichtlicher Perspektiven im Unterricht gelegt, um angemessen auf die Dynamik der Vernetzung der Welt zu reagieren, und die SchülerInnen mit erforderlichen Kompetenzen und Orientierungs-, Unterscheidungs- und Reflexionsfähigkeiten auszustatten.⁷²

Die Idee eines globalgeschichtlichen Narrativs im Geschichtsunterricht stieß jedoch nicht nur auf Unterstützung bei GeschichtsdidaktikerInnen. Viele fassten Global- und Weltgeschichte im Unterricht als ein bodenloses Fass an Wissens- und Faktenfülle auf, welche ein produktives Unterrichten in der begrenzten Zeit der Schule unmöglich machen würde. Carol Gluck trifft es mit ihren Äußerungen über die Komplexität der

⁷² Zwei Positionen der derzeitigen österreichischen geschichtsdidaktischen Diskussion rund um dieses Thema werden beispielsweise bei Christoph Kühberger analysiert. Kühberger, Christoph. „Von der Rückkehr der Weltgeschichte: Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte“. In: Mitterbauer, Helga; Feichtinger, Johannes (Hrsg.). *Moderne: Kulturwissenschaftliches Jahrbuch*. Themenschwerpunkt Vernetzung. 1. Innsbruck/Bozen/Wien: Studien Verlag, 2005. 174.

didaktischen Überlegungen auf den Kopf: „Teaching world history is both necessary and impossible. It is necessary because we know that the conventional boundaries of historical knowledge are too narrow for the world today. It is impossible because the expanse of world history across space and time is too broad for the classroom.”⁷³

Dennoch ist man sich unter den GeschichtsdidaktikerInnen einig, dass die Debatte über die diversen Globalisierungsphänomene neue Anforderungen an den Geschichtsunterricht stellen muss. Man geht davon aus, dass die Institution Schule Heranwachsenden Orientierung in der Lebenswelt und Weltgesellschaft verschaffen muss und dass speziell der Geschichtsunterricht SchülerInnen dazu befähigen soll, das Zusammenwirken von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Sinne von langfristigen und ineinander greifenden Veränderungen, die die Lebenswelt der SchülerInnen direkt und indirekt betreffen, zu interpretieren und zu reflektieren. Demnach muss das Thema der Globalisierung mit samt seiner *past reality* für den Schulunterricht als ein zweifellos Relevantes angesehen werden, unabhängig davon mit welcher geschichtswissenschaftlichen Perspektive man der Globalisierung gegenüber steht.⁷⁴ Dabei sind für Susanne Popp vor allem zwei Elemente der geschichtswissenschaftlichen Diskussion für die Geschichtsdidaktik von Bedeutung. Einerseits die teilweise Auflösung von nationalen Grenzen und die Machteinbuße der einzelnen Nationalstaaten und andererseits die Auswirkung der globalen Prozesse auf das regionale und lokale Leben. Der zweite Aspekt spiegelt die bereits erwähnten Globalisierungsvorgänge wieder und zielt somit auf die Reflexivität von Lokalen und Globalen ab.⁷⁵

Bis in die späten 1990er Jahre beschäftigte man sich innerhalb der österreichischen bzw. der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Debatte nur selten mit der Thematik einer möglichen Globalgeschichte im Geschichtsunterricht, da diese bis dahin entweder aus der Diskussion ausgeschlossen wurde, oder klar als zweitrangig hinter der eigenen, der „wir“- Geschichte, angesehen wurde.⁷⁶ Im Gegensatz zur

⁷³ Gluck, Carol. „Asia in World History“. In: Embree, Ainslee, Thomas; Gluck, Carol (Hrsg.). *Asia in Western and World History: A Guide for Teaching*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1997. 199.

⁷⁴ Vgl. Popp, Susanne. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?“. 2003. 70.

⁷⁵ Popp, Susanne. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“. 2002. 1. Die Machtposition des Nationalstaates im Zusammenhang mit Globalisierung wird ebenfalls bei Osterhammel und Petersson behandelt. Osterhammel; Petersson. *Geschichte der Globalisierung*. 2006. 11.

⁷⁶ Siehe hierzu Röder, der in seiner Arbeit verschiedene Stellungnahmen zu diesem Thema aufzeigt. Dabei erwähnt er beispielsweise auch den Verband Deutscher Geschichtslehrer, der sich in jener Zeit noch gegen eine globalgeschichtliche Erweiterung im Unterricht wehrte, da er der Meinung war, dass

Geschichtsdidaktik in Österreich implementierte man in einigen Ländern außerhalb (West-) Europas bereits vor einigen Jahrzehnten Weltgeschichte als einen fixen Teil des geschichtlichen Unterrichts oder sogar als ein eigenständiges Unterrichtsfach. Hierbei wären beispielsweise die USA, die ehemalige Sowjet Union (allen voran Russland) oder auch China und Japan zu nennen. Ein Hauptgrund dafür war die wachsende internationale Bedeutung der genannten Länder, die darauffolgend versuchten, das Fach Geschichte weltgeschichtlich auszurichten, um den Heranwachsenden Wissen über die Weltregionen zu vermitteln, die auch politisch-ideologische, sozio-kulturelle und wirtschaftliche Beeinflussung auf die eigene Nation haben. Auch heute kommt es zu immer wieder neuen Umsetzungsversuchen eines welt- bzw. globalgeschichtlichen Narrativs, mittlerweile aber nicht mehr nur außerhalb (West-) Europas. Aktuelle Beispiele dafür wären die Schweiz und Italien, die auf verschiedene Art und Weise Welt- und Globalgeschichte im Geschichtscurriculum implementiert haben. Zum Großteil wird Weltgeschichte in diesen Umsetzungen jedoch abgetrennt von der Nationalgeschichte gelehrt, was dazu führt, dass es selten zu einer Verbindung des „Wir“-geschichtlichen Narrativs und dem „Nicht-Wir“-geschichtlichen Narrativs kommt.⁷⁷

Als ein wichtiger Schritt im Weltgeschichtsunterricht galt der Beschluss der *National Standards for World History*, der 1996 in den USA verabschiedet wurde. Diese stellen ein Leitkonzept zur Umsetzung von Weltgeschichte anhand globalorientierter Prinzipien dar, welche sich bewusst vom „Rise-of-the-West“-Diskurs distanzieren. Dieses Konzept spielte ab der Jahrtausendwende auch in den Didaktikerkreisen Europas eine zunehmend vorbildliche Rolle und gab somit auch der

sich SchülerInnen zu aller erst mit der eigenen Geschichte im Sinne der europäischen Vergangenheit auseinandersetzen sollten, bevor sie überhaupt im Stande seien, sich einer weltgeschichtlichen Dimension widmen zu können. Ballof erwähnt dies ebenso in seinen Überlegungen zur Vermittlung des Mittelalters und dem Umgang mit dem „eigenen Anderen“. Röder. *Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts - Das Beispiel Afrikas*. 2004. 45. und Ballof, Rolf. „Zum Umgang mit dem Mittelalter“. In: Ballof, Rolf. *Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands; "Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht", Quedlinburg 20. - 23. Oktober 1999*. Wiesbaden: Steiner, 2003. 15.

⁷⁷ Die Umsetzung von Weltgeschichte im Unterricht wird von diesen genannten Ländern sehr vielfältig interpretiert und infolgedessen auch auf vielfältige Weise implementiert. Vgl. Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?“. 2003. 81-87. und Schissler, Hanna. „Weltgeschichte als Zeitgeschichte: Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart am Beispiel der USA und Deutschlands“. In: Popp; Forster. *Curriculum Weltgeschichte*. 2003. 180-194.

geschichtsdidaktischen Debatte im Hinblick auf globalgeschichtlichen Unterricht in Österreich zahlreiche Impulse.⁷⁸

3.4.1. Die Globalgeschichte in Österreich

Nachdem sich Wie die Professionalisierung und Institutionalisierung der modernen Weltgeschichtsschreibung und der heutigen Globalgeschichte im deutschsprachigen Raum anfangs nur relativ langsam entwickelt, kam es in den letzten Jahren jedoch auch in Österreich zu einem rasanten Anstieg am Interesse an der Erforschung und Darstellung der Globalisierung und globalgeschichtlicher Prozesse.

In den letzten Jahrzehnten begannen sich Publikationsreihen, die die Vergangenheit aus einer globalgeschichtlichen Perspektive untersuchen, zu etablieren. Hierbei wären die Veröffentlichungen des Mandelbaum Verlages mit Sitz in Wien zu erwähnen. Nennenswert ist hierbei die Reihe „Globalgeschichte: Die Welt von 1000-2000“ oder die Reihe „Globalgeschichte und Entwicklungspolitik“, die sich mit globalgeschichtlichen Fragestellungen den verschiedenen zeitlichen Epochen und Regionen der Welt nähern.⁷⁹ Der Globalgeschichte, sowohl als inhaltlicher und methodischer Zugang zur Geschichte, widmet sich auch Ernst Langthaler und Reinhard Sieder als Herausgeber des Werks *Globalgeschichte 1800 bis 2010*.⁸⁰ Eine kürzlich in Österreich erschienene Publikation zum Thema Globalgeschichte *per se* kommt von Andrea Komlosy, die dabei ihre Inhalte und Methodik auf allgemeine Weise und für ein breites Publikum zugänglich macht.⁸¹

⁷⁸ Vgl. Nolte, Paul. „Ein Kulturkampf um den Geschichtsunterricht. Die Debatte über die „National History Standards“ in den USA“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. 9/97. 1997. 512-532. Für mehr Information zu den Prinzipien der *National Standards for World History* siehe Nash, Gary, B.; Crabtree, Charlotte (Hrsg.). *National Standards for History*. Los Angeles: Natl Center for History, 1996. Vgl. dazu auch Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?“ 81-85. und Schissler. *Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht*. 2003. 180-194.

⁷⁹ Mandelbaum Verlag, Wien.

<http://www.mandelbaum.at/home> bzw. <http://www.mandelbaum.at/books/792/page/1/> (22. April 2013)
Zu den Veröffentlichungen der Reihe „Globalgeschichte und Entwicklungspolitik“ im Mandelbaumverlag siehe:

http://vgs.univie.ac.at/TCgi/TCgi.cgi?target=home&P_KatSub=14&BR=7 (22. April 2013)

Feldbauer, Peter; Hausberger, Bernd; Lehnert, Jean-Paul (Hrsg.). *Globalgeschichte: Die Welt 1000-2000*. Wien: Mandelbaum, 2012.

⁸⁰ Sieder, Reinhard; Langthaler, Ernst (Hrsg.). *Globalgeschichte von 1800-2010*. Wien/Köln: Böhlau Verlag, 2010.

⁸¹ Komlosy, Andrea. *Globalgeschichte: Methoden und Theorien*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, 2011.

Letztendlich konnte sich die Globalgeschichte auch einen Platz in der österreichischen universitären Lehre sichern. Hierbei muss jedoch gesagt werden, dass die Globalgeschichte in der Relation zum Angebot an österreichischer bzw. europäischer Geschichte wesentlich weniger Bedeutung zugeschrieben bekommt, wobei ein Trend hin zu einer weiteren globalperspektivischen Öffnung zu erkennen ist. Ein Beispiel dafür wäre die Etablierung des Masterprogrammes „Globalgeschichte“⁸² an der Universität Wien im Jahr 2008. Schon drei Jahre davor im Jahr 2005 wurde das Modul „Globalgeschichte“ in das dortige Geschichtsstudium integriert. Auf Ebene der Lehramtsausbildung der Universität Wien muss hingegen erwähnt werden, dass (trotz kürzlich vorgenommener Studienplanänderungen) es noch keine verpflichtenden Lehrveranstaltungen im Rahmen der Globalgeschichte gibt, die der Umsetzung von globalhistorischen Lernen im Geschichtsunterricht wichtige Impulse geben könnte. Osterhammel spricht davon, dass sich die Universität Wien aber vor allem in den letzten Jahren zu einem Zentrum für Welt- und Globalgeschichte entwickelt hat.⁸³

Auf geschichtsdidaktischer Ebene wurde das Interesse an der Globalgeschichte über die Jahre hinweg ebenfalls immer größer. Im deutschsprachigen Raum spielen dabei vor allem Susanne Popp, Johanna Forster, Matthias Middell, Hanna Schissler und Immanuel Geiss eine wichtige Rolle, die beispielsweise im Werk *Curriculum Weltgeschichte*⁸⁴ ihre theoretischen wie auch praktischen Überlegung zu einem globalgeschichtlichen Narrativ im Geschichtsunterricht diskutieren. Weiters gibt es vor allem im Bereich der Politischen Bildung im Zusammenhang mit Globalisierung und dem Prinzip des Globalen Lernen eine steigende Zahl an deutschsprachigen bzw. österreichischen Publikationen, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen wird.

Weiters hat sich unter anderem auch im deutschsprachigen Raum die Zeitschrift *comparativ* mit Sitz in Deutschland etabliert, die sich globalgeschichtlichen Themen und einer vergleichenden Gesellschaftsforschung widmet. Middell, Matthias; Siegrist, Hannes (Hrsg.). *Comparativ: Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*. Leipzig: Leipzig Univ. Verlag. <http://www.comparativ.net/> (22. April 2013)

⁸² http://www.univie.ac.at/Geschichte-Meta/Globalgeschichte/?page_id=140 (16. Feb. 2013)

⁸³ Osterhammel, Jürgen. „Weltgeschichte: Von der Universität in den Unterricht: Von der Universität in den Unterricht“. In: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. *Geschichte für heute: Zeitschrift für historisch-politische Bildung*. 3. 2009. Online Version: http://www.wochenschauverlag.de/gfh/Archiv___files/Osterhammel_gfh%203_2009.pdf (22. April 2013) S. 6.

⁸⁴ Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003.

Das Interesse an globalgeschichtlichen Ansätzen, sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch der Geschichtsdidaktik, ist ebenso an der steigenden Zahl an Historikertagungen und Symposien zum Thema Welt- und Globalgeschichte ersichtlich. Als aktuelles Beispiel wäre hierbei das Symposium „Globalisierung - Globalgeschichte: Perspektiven für Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht“, veranstaltet von der *Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich*, zu nennen.⁸⁵ Abgesehen davon haben sich auch unzählige deutschsprachige Internetplattformen etabliert, die mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und Materialien zum Thema globalgeschichtliches und globalorientiertes Unterrichten, Lehrpersonen eine Neuorientierung bzw. eine Erweiterung ihres Unterrichts erleichtern sollen. Gefördert werden diese Materialsammlungen und Unterrichtsideen vor allem durch das Angebot des Prinzips des Globalen Lernens, das in späterer Folge noch durch einen kurzen Exkurs dargelegt wird.⁸⁶

Mittlerweile hat sich somit auch im österreichischen bzw. deutschsprachigen Raum ein eigenständiges geschichtswissenschaftliches und didaktisches Forschungsinteresse an der Globalgeschichte entwickelt. Demzufolge wird die von der US-amerikanischen Geschichtswissenschaft geprägte *World History* und *Globally Conceptualized World History* nun durch deutschsprachige Ansätze immer weiter erweitert und durch neue Perspektiven und Fragestellungen bereichert.

4. Der Bedarf einer neuen Art des historischen Lernens

Geschichte ist heutzutage so gut wie überall auffindbar. Während früher das geschichtliche Bewusstsein außerhalb der Schule hauptsächlich vom familiären Umfeld geprägt wurde, werden die heutigen Generationen der Heranwachsenden mit Geschichtlichem, das über den nationalen Rahmen hinausgeht, sozusagen überschüttet. Die technischen und medialen Weiterentwicklungen haben dazu

⁸⁵ Für mehr Information zu den Inhalten des Symposiums, das im September 2012 in Salzburg stattgefunden hat, siehe: <http://fachdid.kfunigraz.ac.at/gsfachdid/index.php/aktivitaeten-der-gdoe/10-2-symposium.html> (22. April 2013).

⁸⁶ Als einer der bekanntesten Vereine und Internetplattformen für globalorientiertes Lernen im und außerhalb des Geschichtsunterrichts ist BAOBAB zu nennen. <http://www.baobab.at/> (22. April 2013).

geführt, dass Geschichte in vielfältigen und schrankenlosen Formen in unsere Alltagsleben tritt, gewollt oder ungewollt, sei es in Form von Comics, Fernsehserien und Filmen für Kinder und Erwachsene, Computerspiele, wiederbelebte Traditionen, Retromode oder ganzer Marktnischen wie Antiquitäten und anderen Reproduktionen von geschichtlichen Objekten. Geschichte ist zu einem „Massenmedium“ geworden, zu dem jeder und jede Zugang hat und aufgrund der Globalisierungsprozesse kaum noch durch räumliche oder zeitliche Grenzen aufgehalten wird.⁸⁷

Die öffentliche Präsentation von Geschichtlichem passt sich jedoch, wie andere marktorientierte Angebote, dem Geschmack seines Publikums an, das heißt, dass das immerzu wachsende geschichtliche Angebot industriell-orientiert und künstlich hergestellt ist. Dabei kommt es eben auch bei geschichtlichen Inhalten zu sogenannten „Unterhaltungsmüll“, in dem Spannungs- und Unterhaltungselemente anstelle einer Sensibilisierung vorgezogen werden, wie sowohl Bergmann als auch Krammer betonen. Geschichte wird als ein nationalstaatliches, europäisches bzw. westliches historisch-politisches Großereignis dargestellt, das durch Reduktion, Personalisierung und Emotionalisierung geprägt ist. Schematisierte Charakterisierungen (gut vs. böse, schuld vs. unschuldig) und historische Simplifizierungen spielen dabei die dominante Rolle. Dabei kommt es jedoch kaum zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Erzeugnissen der Geschichtskultur, was das Geschichtsbewusstsein für problematische Deutungen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft anfällig macht.⁸⁸

Aufgrund dieser neuen Quantität und Qualität an geschichtlichen Angeboten kommt es unbewusst wie auch bewusst zu einem erhöhten außerschulischen historischen Lernen, das im Gegensatz zu früher die normalen Entwicklungsstände des Geschichtsbewusstseins bei Heranwachsenden übertrifft. Die Konsequenz daraus ist, dass das Geschichtsbewusstsein und somit das historische Denken bei Heranwachsenden aufgrund dieser globalisierten Allgegenwart von Geschichte aus kleinen Teilen von historischem „Wissen“, das sich mit allen möglichen bruchstückartigen Geschichtsbildern vermischt, aufgebaut wird. Das heißt, dass SchülerInnen mit gewissen Vorannahmen zu verschiedenen Sachverhalten und einem hauptsächlich fremdgesteuerten Geschichtsbewusstsein in den

⁸⁷ Vgl. Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 13-19.

⁸⁸ Vgl. Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 13-21. und Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 42-43.

Geschichtsunterricht kommen. Das Gefährliche daran ist, dass ihr Denken dadurch oftmals durch Klischees und Vorurteile geprägt wird und diese sich bei ausbleibender Reflexion festsetzen können. Ab diesem Zeitpunkt können unreflektierte Deutungen nur mehr sehr schwer von LehrerInnen durch (wissenschaftliche) Gegendarstellungen innerhalb des Geschichtsunterrichts eliminiert werden. So erfreulich das Interesse an Geschichte in der Bevölkerung auch sein mag, die Fülle an geschichtlichem Angebot trägt nicht unbedingt dazu bei, dass das Geschichtsbewusstsein auch automatisch mit einem kritischen geschichtlichen Denken ausgestattet wird. In manchen Fällen bewirkt dies sogar das Gegenteil der eigentliche Ziele von Geschichtsbewusstsein, nämlich die verstärkte Festsetzung geschichtskultureller Vorurteile gegenüber bestimmter Sachverhalte, Gesellschaften und Regionen sowie die Entwicklung von falschen, mythischen bzw. halbwahren Vorstellungen von der Vergangenheit. Das geschieht vor allem dann, wenn die (Re-)Produktionen von Geschichte von unausgewogenen, monoperspektivischen Sachgehalten und von dubiosen, fiktionalen und schein-objektiven Tatsachen beeinflusst werden.⁸⁹

Aufgrund dieser Allgegenwart von Geschichte, die von den technischen und medialen Innovationen des Zeitalters der Globalisierung geprägt ist, kommt es zu einer nie zuvor dagewesenen Art und Weise der Alltagserfahrung. Dadurch entstehen sukzessive auch beispiellose Herausforderungen für den Geschichtsunterricht und das historische Lernen in der Schule. Wie anhand des Kapitels 4.1 im Anschluss aufgezeigt wird, kann der traditionelle Geschichtsunterricht darauf keine zufriedenstellende Antwort mehr bereitstellen. Die Vermittlung eines geschichtlichen Überblickswissens von „richtigen“ Tatsachen und kanonischen Faktenwissen erlaubt es den SchülerInnen kaum, die zusammenhangslose Flut an Informationen an außerschulisch-erfahrener Geschichte richtig einzuordnen, zu gewichten und für ihre gegenwärtige Lebenssituation (praktisch) zu nutzen bzw. für die Zukunft richtig zu deuten. Das eigentliche Ziel der Entwicklung eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins kann dadurch nur mehr unzureichend erfüllt werden.

⁸⁹ Vgl. Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 13-29. und Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 42-43.

4.1. Die Unzulänglichkeiten des traditionellen Geschichtsunterrichts

Seit der Etablierung des Geschichtsunterrichts war dieser traditionell ein Belehrungsunterricht, der den SchülerInnen die richtige Gesinnung geben sollte. Dabei standen die unwissenden SchülerInnen den allwissenden Lehrpersonen bzw. den allwissenden Schulbüchern gegenüber. Die Lehrperson galt als der Übermittler, die Übermittlerin der „historischen Wahrheit“, welche eine ideologische Konstruktion darstellte, jedoch nicht hinterfragt wurde. Der Unterricht folgte dabei klaren nationalstaatlichen und politischen Zwecken, dessen Ziel ein einheitliches Geschichtsbewusstsein im Dienste des eigenen Volkes war. Dies sollte durch die Vermittlung eines Kanons an narrativem Wissen in Form einer geltenden historischen Wahrheit den SchülerInnen eingeprägt werden.⁹⁰

Bodo von Borries spricht davon, dass Geschichte traditionell eine (konstruierte) „Festlegung von Deutungen der geistlichen und weltlichen Eliten“ war, die für die gesamte Gesellschaft verbindlich gemacht wurde.⁹¹ Das führte dazu, dass diese Eliten mit ihrer politischen Entscheidungsmacht den Geschichtslehrplan inhaltlich mit Themen und Prozessen, die als historisch-politisch wirkungsfähig galten, füllten. Es wurde sozusagen die Hochgeschichte der eigenen Nation gelehrt, die, von der Monoperspektivität der Eliten geprägt, eine gemeinsame Identität des Volkes erzielen wollte. Dabei stand das historisch Erfolgreiche im Mittelpunkt, wobei das historisch Gescheiterte oder Versuchte ignoriert wurde. Alternative Geschichtsbilder spielten somit keine Rolle im Unterricht.⁹² Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts wurde durch den geschichtswissenschaftlichen Historismus eine (staatspolitische) Geschichte der Sieger betrieben. Impulse, die das Verlassen dieser Monoperspektivität förderten, kamen aus den Disziplinen abseits der Geschichtswissenschaft.⁹³

Mit Blick auf den Geschichtsunterricht hieß das, dass die breite Masse an SchülerInnen zum Großteil von einer ihr fremden Geschichte umgeben war, da sie

⁹⁰ Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 14.

⁹¹ Borries, Bodo von. „Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren: Ein Versuch über Post-’68-Geschichtsdidaktik und Post-’89-Problemfelder“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. 5/6/99. 1999. 275.

⁹² Das wurde zum Großteil ebenso in der Geschichtswissenschaft wiedergespiegelt, in der viele alternative Quellen und alternative Fragestellungen nicht berücksichtigt wurden. Siehe dazu erneut Kapitel 3.

⁹³ Vgl. Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 15. Siehe dazu ebenso Kapitel 3.

nicht am Leben der Eliten teilnahmen. Inhaltlich wurde kaum auf die Geschichte des Leids oder auf die Perspektiven der Arbeiterklasse oder diversen Randgruppen eingegangen. Gelehrt wurde ein hoch selektives, ideologisches Gefüge an Fakten der historisch-politischen Welt, wobei Lernen als ein rezeptiver Prozess von Statten ging, indem den SchülerInnen die eine „richtige“ Geschichte vorgelegt wurde und alternative Ansätze, wenn vorhanden, als „falsch“ bzw. „unrichtig“ dargestellt wurden.⁹⁴

Bis in die 1970er Jahre wurde Geschichte als eine Art Einbahnstraße gelehrt, in der ohne Umleitungen am Ende die einzig richtige Antwort auf geschichtliche Fragen stand. Erst durch die neuen Herausforderungen an die Geschichtswissenschaft und infolgedessen auch an die Geschichtsdidaktik und Pädagogik, die durch die Sozialwissenschaften und dessen Abkehr vom klassischen Historismus ausgelöst wurden, hinterfragte man die traditionelle Form von Geschichtsunterricht. Der Pluralismusschub, der sich in jener Zeit in der Geschichtswissenschaft vollzog, bot auch für die Didaktik neue Ausgangssituationen, welche sie zu einer Selbstreflexion über ihre Ziele zwang. Folglich kam man auch zur Erkenntnis, dass die Geschichtsdidaktik neue Fragestellungen ins Zentrum rücken musste, welche die Grundsäulen des traditionellen Unterrichts erschütterten. Historisches Lernen sollte von nun an den Schüler, die Schülerin selbst in den Mittelpunkt stellen und durch die Entwicklung von narrativer Kompetenz zu einem verantwortenden, historischen Denken führen, welches erlaubt, sich mit der historisch-geprägten Gegenwart und Zukunft und dessen Zusammenhänge mit den eigenen Lebensbedürfnisse auseinanderzusetzen.⁹⁵

Dieses neue Konzept von Geschichtsunterricht hat somit erfordert, den monoperspektivischen Pfad der Geschichte des Westens zu verlassen. Heutzutage muss Objektivität und totale Wahrheit des älteren traditionell in der Schule überlieferten Geschichtsbildes bewusst angezweifelt werden und durch alternative Perspektiven relativiert werden. Historisches Lernen muss in unserer Zeit anders aussehen, als es im traditionellen Geschichtsunterricht für viele Jahrzehnte getan

⁹⁴ Vgl. Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 16-17. Siehe dazu speziell beispielsweise auch Brecht, Berthold. „Fragen eines lesenden Arbeiters“. In: Brecht, Berthold. *Werke in 20 Bänden*. Bd. 9. Frankfurt, 1967. 656f. und Anders, Günther. *Die Antiquiertheit des Menschen*. Bd. 2. München: Beck Verlag, 1987. 276.

⁹⁵ Vgl. Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000.17-18. Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 26-27. und Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 44. Online Version: 4.

hat. Denn eine Gefahr, die die nationale Meistererzählung im traditionellen Geschichtsunterricht gewissermaßen immer begleitet, ist, dass SchülerInnen nach Beendigung der Schule (wenn sie nicht in ein derartiges Studium übergehen oder sich selbstständig damit beschäftigen) kaum die Möglichkeit zur Revidierung des in der Schule vermittelten Geschichtsbildes bekommen und sich somit der Glaube an die eigene objektive Meistererzählung im Geschichtsbewusstsein festsetzt. Ohne die Überwindung der nationalen „Beschränktheit“ kann der Geschichtsunterricht kaum als globale Orientierungshilfe für das Leben außerhalb der Schule dienen, und verfehlt somit klar seine angestrebten Ziele.⁹⁶

4.2 Eine globalgeschichtliche Alternative zum nationalhistorischen Narrativ im Geschichtsunterricht

Das nationalhistorische Basisnarrativ bzw. die nationalhistorische Meistererzählung beschreibt die Sammlung bestimmter Erzählmuster, die den historischen Diskurs einer Gesellschaft oder eines Kulturkreises dominieren. Diese Meistererzählungen entstanden und entwickelten sich im 19. Jahrhundert im Zuge des wachsenden Nationalisierungsgedankens. Historisch gesehen sind sie somit eine Konstruktion des Prozesses des *nation buildings*. Das traditionelle Kerncurriculum wurde um das in jener Zeit entstandene nationalhistorische Narrativ der Geschichte organisiert und somit mit einer nationalen Identitätsfindung bei Heranwachsenden verknüpft. Diese von der Gesellschaft geteilte Nationalgeschichte soll dem generellen Identitätsbewusstsein dienen und die eigene Souveränität der Nation und des „Wir“-Kollektivs untermauern.⁹⁷

Die enge Bindung an das nationalhistorische Basisnarrativ hatte ab den 1970er Jahren zwar an Bedeutung verloren, jedoch wandte man sich nie wirklich davon ab. Mit der Grundlage der Bestimmungen des Beutelsbacher Konsenses aus dem Jahr 1976 wurde die politische Bildung und in späterer Folge auch dessen politikdidaktischen Grundprinzipien (Überwältigungsverbot, Kontroversität,

⁹⁶ Vgl. Bergmann. *Multiperspektivität*. 17-20.

⁹⁷ Vgl. Middell. „Wie gelangt Globalisierung in den Geschichtsunterricht?“. 2003. 36-40. und Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“. 2002. 1. Eine weitere Analyse über die Rolle des Nationalstaates kann auch bei Rothermund gefunden werden. Rothermund. „Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung“. 28-29.

Adressatenorientierung) Teil des Geschichtsunterrichts in Österreich.⁹⁸ Dennoch konnte bzw. wollte man sich im Zuge dessen nicht vom nationalstaatlich orientierten Geschichtsnarrativ abwenden, um sich stattdessen weltgeschichtlichen Alternativen zuzuwenden. Das hing vor allem auch damit zusammen, dass in der didaktischen Diskussion bis in die 1990er Jahre ein globalorientiertes Narrativ kaum thematisiert wurde. Wie zuvor erwähnt, wurde dies im Gegensatz zu heute von einem großen Teil der DidaktikerInnen als Fass ohne Boden aufgefasst. Auch heute noch spielt das nationalhistorische Narrativ die zentrale Rolle im österreichischen historisch-politischen Unterricht, wenn auch in abgeschwächter Form, und von Lehrperson zu Lehrperson verschieden. Dies gilt teilweise auch für das Lehramtsstudium Geschichte an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die sich nur sehr langsam von nationalhistorischen bzw. westlichen Perspektiven entfernen und stattdessen (verpflichtende) globalperspektivische Ansätze in die Ausbildung einbetten.⁹⁹

Im Zuge der jüngsten Globalisierungsprozesse und der zuvor erwähnten Glokalisierung ist jedoch seit einigen Jahren die (längst überfällige) Frage aufgekommen, ob die Meistererzählung der eigenen Nation bzw. auch die europäische Meisterzählung für eine gegenwärtige Orientierung in einer Welt, in der die nationalen Grenzen immer mehr zu verschwimmen scheinen und die Wirkungsmacht des Nationalstaates auf Ebene der Alltagserfahrungen abgeschwächt wird, wirklich ausreichend ist. Aufgrund dieser essentiellen Frage wird die didaktische Diskussion vor allem von einem Thema bestimmt, nämlich von jenem der Loslösung von einer einzig gültigen Menschheitsgeschichte, in welche sich dann die jeweiligen Nationalstaaten bzw. Regionen mit ihren Geschichten isoliert voneinander einzuordnen versuchen. Die Anerkennung und Vermittlung einer Geschichte, geprägt und abhängig vom nationalhistorischen Bezugsrahmen, wird in Zeiten der dynamischen Verdichtung der Welt unzureichend, problematisch und auch gefährlich. Dies zeigt beispielsweise auch das Scheitern des Versuchs einer Etablierung der sogenannten „History of Mankind“, die in den frühen 1960er Jahren von der UNESCO ins Leben gerufen wurde. Schnell wurde hierbei klar, dass die

⁹⁸ Für weitere Information zum Beutelsbacher Konsens und dessen politikdidaktischen Grundsätze siehe Breit, Gotthard. „Beutelsbacher Konsens“. In: Weißeno, Georg; [et al.] (Hrsg.). *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. 21-29.

⁹⁹ Vgl. Middell. „Wie gelangt Globalisierung in den Geschichtsunterricht?“. 2003. 36-40. und Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“. 2002. 1.

verschiedenen Nationalgeschichten, die auf der Basis ihrer unterschiedlichen „Wir“- und Identitätsansprüchen beruhen, nicht zu einem widerspruchsfreien und nahtlos ineinanderlaufenden Ganzen zusammengefügt werden können. Die Notwendigkeit der Anerkennung mehrerer Welt- und Menschheitsgeschichten ist demnach die Grundlage für jede weitere Diskussion um Globalgeschichte im Geschichtsnarrativ.¹⁰⁰

Ulrich Beck sieht in der derzeitig vorherrschenden Dynamik der Globalisierung den Vorgang einer „Entterritorialisierung des Sozialen“¹⁰¹. Dies würde erahnen lassen, dass die soziale, lebensweltliche Orientierung der Menschen, allen voran der Heranwachsenden, erhebliche Veränderungen erfahren hat und weiter erfahren wird. Der Geschichtsunterricht kann die Tatsache einer beschleunigten Verdichtung und Vernetzung der Weltregionen, angetrieben durch weltumspannende Prozesse, die am Individuum direkt und indirekt erfahrbar sind, nicht mehr ignorieren. Oftmals werden diese globalen Entwicklungen als Gefahr aufgefasst, weil die Menschen über keine Instrumente verfügen, die ihnen die Bewältigung dieser Probleme, die ihre eigene begrenzte Lebenswelt überschreiten, ermöglichen.¹⁰² Wolfgang Sander betont die Gefährlichkeit, die durch diese fehlenden Kompetenzen hervorgerufen werden können:¹⁰³

Kann schon die bloße Unübersichtlichkeit Angst auslösen, so wird das Gefühl diffuser Bedrohtheit noch massiv verstärkt angesichts von Gefahren, die sinnlich nicht wahrnehmbar, gleichwohl aber real vorhanden sind, wie etwa ökologische Risiken. Wenn aus der Undurchschaubarkeit der realen Welt Gefühle von Bedrohtheit, Angst und Ohnmacht folgen, wächst die Neigung zur Flucht: zur Flucht in einfache Weltbilder, in Fundamentalismus und Extremismus oder gar in offene Gewalt.

Um dieses Gefahrenrisiko und das Gefühl der Bedrohtheit zu minimieren, müssen globale Fragen, also jene, die eine Dialektik zwischen den globalen und lokalen

¹⁰⁰ Vgl. Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003. 80.; Manning, Patrick. *Navigating World History*. 2003. und Duedahl, Poul. „Selling Mankind: UNESCO and the Invention of Global History, 1945-1976“. In: *Journal of World History*. 22 (1). 2011. 101-133.

¹⁰¹ Beck, Ulrich. „Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? Eine Einleitung“. In: Beck, Ulrich. *Politik der Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998. 12.

¹⁰² Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 44-45.

¹⁰³ Sander, Wolfgang. „Vom Fach zum Bildungsbereich. Ein Plädoyer für Grenzüberschreitungen in der politischen Bildung.“ In: Sander, Wolfgang (Hrsg.). *Konzepte der Politikdidaktik: Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven*. Hannover: Metzler Schulbuchverlag, 1993. 171.

Aspekten herstellen, im Geschichtsunterricht thematisiert werden. (Lebenspraktische) Fragen, die durch die Bezugskategorien der nationalen Kategorien fallen, finden immer weiteren Einzug in die alltägliche Welt. Diese können jedoch nur mit Hilfe eines neuen bzw. angepassten historisch-politischen Subjekts erörtert werden, welche anhand „translokaler sozialer Bewegungen und national-kulturell verwurzelter Parteien der Weltbürger“¹⁰⁴ geformt werden können. Es fällt somit auch in den gesellschaftlichen und historisch-politischen Aufgabenbereich, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, sich Zugang zu diesen globalen Fragen zu schaffen und dadurch ein global-reflektierendes historisch-politisches Ich zu entwickeln.¹⁰⁵

SchülerInnen (bzw. jeder einzelne Bürger und jede Bürgerin) müssen dementsprechend mit neuen Instrumenten in Form von Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet werden, um eine für die Globalisierung notwendige Mehrebenen-Identität sowie einen kritischen Blick auf die Geschichtskultur entwickeln zu können. Neben der nationalen Ebene spielt dabei vor allem die Ebene der Weltgesellschaft im Sinne einer imaginierten globalen Gemeinschaft der Menschheit eine zentrale Rolle. Für das Leben in einem komplexen *global village* stehen dabei laut Popp vor allem die Fähigkeiten der „interkulturellen Kommunikation (in weitem Sinne) und der angemessenen Verarbeitung von sozialer Differenz und ihrer symbolischen Darstellungen, Versiertheit eines systembezogenen bereichsübergreifenden Denkens oder auch ein hohes Reflexionsniveau im Umgang mit Medien“¹⁰⁶ im Mittelpunkt. Die Einführung der Politischen Bildung ab den 1980er Jahren und die Hinwendung zum kompetenzorientierten Curriculum in Österreich in der ersten Hälfte des neuen Jahrtausends legten eine anknüpfungsfähige Grundlage für ein neues historisches Lernen. Wesentliche Bausteine dieses überarbeiteten Curriculums des österreichischen Geschichts- und Politikunterrichts sind dabei vor allem die Förderung der demokratischen Handlungskompetenz, die aus der Sachkompetenz, der Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz besteht.¹⁰⁷ In

¹⁰⁴ Beck, Ulrich. „Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich?“. 1998. 19.

¹⁰⁵ Vgl. Beck, Ulrich. „Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich?“. 1998. 19. und Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ 2002. 1.

¹⁰⁶ Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ 2002. 1-2.

¹⁰⁷ Eine genaue Erörterung der verschiedenen Kompetenzen kann in den AHS-Geschichtslehrplänen der Unter- und Oberstufe gefunden werden: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (22. April 2013) und http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (22. April 2013)

Bezug auf historisch-globales und interkulturelles Lernen werden vor allem die Kompetenzen des Perspektivenwechsels, des Fremdverstehens sowie der Unterscheidungskompetenz in den Vordergrund gerückt. Damit verbunden ist die Förderung einer selbst-reflexiven und selbstbewussten Identitätsbildung auf Basis der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, wie folglich noch genauer erörtert wird.¹⁰⁸

Heutzutage spielt außerdem die Förderung eines kritischen Umgangs mit Medien und dessen geschichtskulturellen Angebote eine bedeutende Rolle. Diese Kompetenzbausteine müssen bewusst und aktiv von den Lehrpersonen in die Lehr- und Lernziele des Unterrichts integriert werden. Dabei liegt die Betonung vor allem auf dem Wort „bewusst“, da das vorherrschende nationalhistorische Narrativ diese Elemente kaum bzw. nur in unzureichendem Maße fördern kann.¹⁰⁹

Das Phänomen der alltagsveränderten Globalisierungsprozesse und dessen dynamische Komplexität werden zwar im Unterricht regelmäßig betont, bis dato wurden aber noch keine allgemein gültigen fachdidaktischen Lösungen etabliert, wie die Dimensionen der Globalgeschichte konzeptionell im Unterricht umgesetzt werden können. Weiters konnten auch noch keine einheitlichen Ansätze für eine bindende Erschließung eines globalhistorischen Geschichtsbewusstseins gefunden werden, oder, in weiterer Folge, eine Möglichkeit dessen Verankerung in die Geschichtscurricula. Das hatte bis jetzt zur Folge, dass (historische) Globalisierung zwar in den verschiedenen Sachebenen und Themenblöcken thematisiert wurde, wie beispielsweise den regionsübergreifenden Themen der Migration, Epidemien, dem Fernhandel oder auch der heutigen „Dritten“ Welt, dies jedoch auf einer isolierten Ebene geschah. Dabei wird jedoch nur die rein inhaltliche Komponente der Globalisierungsprozesse thematisiert, ohne dabei Globalgeschichte als eine neue Art bzw. Methode des historischen Denkens, Fragens und Arbeitens, sprich des historischen Lehrens und Lernens, zu integrieren. Genau das wäre jedoch für die Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftsorientierung und die systematische Verknüpfung der drei Dimensionen als ein sich gegenseitig global beeinflussendes Ganzes, notwendig. Eine konzeptionelle Öffnung hin zu

¹⁰⁸ Vgl. Popp. „Ein "global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ 2002. 2. und Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 31-39

¹⁰⁹ Vgl. Popp. „Ein "global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ 2002. 1-2.

globalgeschichtlichen Ansätzen im Geschichtsunterricht scheint aufgrund dessen unvermeidbar zu sein.¹¹⁰

4.2.1. Argumente für eine Globalgeschichte im Unterricht

„Wozu sollten SchülerInnen das lernen?“ ist wohl eine der häufigsten gestellten Fragen wenn es um schulische Inhalte geht, und das nicht nur von Seiten der SchülerInnen selbst. Die Geschichtsdidaktik muss nicht jeden Trend der geschichtswissenschaftlichen Forschung folgen, im Falle der Globalgeschichte ist es jedoch anzuraten. Die folgenden Argumente für eine globalgeschichtliche Alternative im Geschichtsunterricht zeigen, dass es sich dabei um eine sinnvolle und wichtige Erweiterung der historischen Lernprozesse dreht. Nichtsdestotrotz muss an dieser Stelle erneut betont werden, dass es aufgrund der didaktischen Etablierung der Globalgeschichte nicht zu einer Verbannung der österreichischen bzw. der europäischen Bezugsdimension kommen soll, denn auch diese ist von großer Bedeutung im Unterricht. Problematisch wird es nur dann, wenn sie die einzige Dimension ist, die ein Ausbleiben transnationaler Denkprozesse verhindert.¹¹¹

Generell muss betont werden, dass das Phänomen der Globalisierung nicht ohne seine *past reality*, sprich ohne einen Blick auf die Geschichte globaler Vernetzung, verstanden werden kann. Ist das nicht der Fall, kann es zu historisch-politischen Fehlinterpretationen kommen, da bestimmte Sachverhalte bereits in der Vergangenheit überregional beeinflusst waren und sich aufgrund dessen in eine bestimmte Richtung weiterentwickelt haben. Abgesehen davon können die komplexen Probleme der Menschheit, die unsere Gegenwart bestimmen und auch in Zukunft nicht an Brisanz verlieren werden, nicht mehr nur regional oder nationalstaatlich verortet werden. Darunter fallen beispielsweise das Zuspitzen eines möglichen Atom- bzw. Dritten Weltkrieges, die Wellen an Migrationsströmen von Hoffnungslosen oder Vertriebenen, die Abwanderung nationaler bzw. multinationaler

¹¹⁰ Vgl. Popp. „Ein "global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ 2002. 2. und Müller. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?* 2006. <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/problem/referenzebene.htm> (10. April 2013)

¹¹¹ Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 45-46. Online-Version: 5-6. und Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 34-35.

Konzerne in Billiglohnländer sowie der globale Kampf um Arbeit und Ressourcen. Lösungsansätze für diese Probleme können kaum noch ohne die Analyse der globalhistorischen und international-politischen Zusammenhänge vorgebracht werden. Das heißt, diese noch nie zuvor dagewesenen Probleme des Zeitalters der Globalisierung, die sich auf der politischen, ökonomischen, kulturellen, sozialen und ökologischen Ebene abspielen, werden über kurz oder lang zu Katastrophen führen, die auf uns alle, sozusagen auf unsere Weltgesellschaft, ernstzunehmende Folgen haben werden (Atomkrieg, Umweltverschmutzung, Ressourcenmangel, Terror und Xenophobie, etc.).¹¹²

Popp argumentiert, dass SchülerInnen nicht automatisch zwischen regionalen und überregionalen historischen Phänomenen unterscheiden können, wenn die Nationalgeschichte nicht bewusst in die Weltgeschichte eingeordnet wird bzw. wenn eine weltgeschichtliche Dimension nicht vorhanden ist. Eine nationale Binnenperspektive und eine Verallgemeinerung universeller Merkmalscharakteristika (Staat, Macht, Politik, Gesellschaft, Modernisierung, etc.) führen zu generalisierten Annahmen. Erst die Einordnung der Nationalgeschichte in ein globales Rahmenkonzept führt dazu, dass die eigene Geschichte besser verstanden werden kann (Unterscheidungsvermögen). Sachverhalte können erst dann wirklich begriffen werden, wenn sie mit ihrer Umwelt in Beziehung gesetzt werden – das gilt auch für unsere Vergangenheit.¹¹³

Multiethische Lebensräume gehören heutzutage zur Normalität. Um das Aufeinanderprallen verschiedener Kulturen und dessen Werte und Traditionen jedoch zu verstehen, kann das Reflektieren über das „Fremde“ nicht mehr aus dem alltäglichen bzw. schulischen Alltag verbannt werden. Es bedarf somit Kompetenzen, die es erlauben, mit dem „Fremden“ und „Anderen“ umzugehen, es zu verstehen (und auch verstehen zu wollen) und zu tolerieren. Wie in späterer Folge noch genauer erörtert wird, kann Geschichtsunterricht somit nicht mehr ausschließen von nationalstaatlich bzw. europäisch-westlichen Narrativen geleitet werden, die das Bild

¹¹² Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 46-47. Online-Version: 6. und Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 31-39.

¹¹³ Vgl. Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003. 74.

einer Überlegenheit der westlichen Gesellschaft und Kultur gegenüber dem Rest der Welt weiter trägt.¹¹⁴

Letztlich ist es aufgrund der medialen Innovationen der letzten Jahrzehnte, die eine wahre Kommunikationsrevolution ausgelöst haben, zur sogenannten Entprovinzialisierung der Gesellschaft gekommen, die auf virtuelle Weise die Welt zu einem *global village* transformiert hat, in dem jeder Mensch zum Nachbarn des anderen wird. Beck spricht beispielsweise auch von der „Anwesenheit der Abwesenden“.¹¹⁵ Räumlich definierte Bezugs- und Zeichensysteme haben nach und nach an Relevanz verloren, was die Notwendigkeit eines einheitlichen, interaktiven Bezugssystems und dessen Förderung durch den Geschichtsunterricht umso mehr an Bedeutung gewinnen lässt.¹¹⁶

Im Anschluss an dieses Kapitel wird nun die Bedeutung eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins auf Grundlage der Prinzipien der Globalgeschichte erörtert, was abgesehen von den hier genannten Argumenten des Weiteren aufzeigt, wie wichtig ein globaler Referenzrahmen im Geschichtsunterricht ist.

4.3. Globalgeschichte und Geschichtsbewusstsein

Die Entwicklung eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins ist vor allem im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung der Heranwachsenden und ihrem Umgang mit Vergangenheit, der gegenwärtigen Lebenssituation (Probleme, Herausforderungen) sowie der dadurch beeinflussten Zukunftsorientierung von Bedeutung. Bergmann spricht davon, dass Geschichte und historisches Denken eine besondere Art der Auseinandersetzung mit der Gegenwart sind. Das heißt, dass historisches Lernen die Einübung und Festigung gegenwärtig anwendbarer Fähigkeiten zum Ziel haben muss. Nur so kann Geschichte zu einem sinnvollen Denkfach und einer Denkform für die Gegenwart werden.¹¹⁷

¹¹⁴ Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 46. Online-Version: 5. und Forster. „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation“. 2003. 109-111.

¹¹⁵ Beck. „Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich?“. 1998. 12.

¹¹⁶ Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 45-46. Online-Version: 5. und Forster. „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation“. 2003. 106-107 und 111-112.

¹¹⁷ Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 26-27.

Im Hinblick auf die Globalgeschichte stellt sich nun die Frage, inwiefern die allgemeinen Prinzipien des historischen Lernens mit jenen der Globalgeschichte zu vereinbaren sind. Einerseits sind gegenwärtige Probleme und Prozesse kaum noch ohne den Einbezug der globalen Dimension erklärbar. Das heißt, die gegenseitige Bedingtheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kann nur mehr durch einen globalen Blick auf die Geschichte wirklich verstanden werden, was die Globalgeschichte zur Voraussetzung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins macht. Andererseits kann eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur nur dann stattfinden, wenn die historische Sinnbildung auf Grundlage der globalen Zusammenhänge stattfindet, da sonst entscheidende Aspekte, die für die Meinungsbildung wichtig sind, ignoriert werden würden. Bei der Aussparung der globalen Bewusstseinsdimension kann es beispielsweise zu den in späterer Folge erörterten „Wesens“-Zuschreibungen bzw. dessen Fehlzuschreibungen kommen, die durch geschichtskulturelle Mythen ausgelöst und verstärkt werden (z.B. die des arbeitsfaulen Südländers im Gegensatz zum fleißigen West- bzw. Nordeuropäer).¹¹⁸

Weiters kann ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und die dafür nötigen Kompetenzen nur dann vom Geschichtsunterricht gefördert werden, wenn er Fragen an die Vergangenheit stellt, die durch einen mehr oder weniger globalhistorischen Ursprung bzw. globale Entwicklungen beantwortbar sind. Prozesse, die unsere heutigen Lebensbedürfnisse beeinflussen, sind sehr selten auf räumlich-isolierte bzw. nationalstaatlich gebundene Elemente reduzierbar und müssen somit innerhalb eines globalen Rahmens behandelt werden.¹¹⁹

Abgesehen davon dominieren heutzutage vor allem die (neuen) elektronischen Medien unseren Alltag. Die Medien sind wiederum gespickt mit globalen Thematiken (z.B. emotionale Bezüge internationaler Herkunft, soziale und wirtschaftliche Propaganda und bewusst eingesetzte Fehlmeldungen, die zu aggressiven Emotionen führen können) und dessen besondere Präsentationsformen (je nach Intention manipulierbar). Einer Interpretation dieser bedarf es einen kritischen Blick, der auf der Grundlage von analytischen und de- und rekonstruierenden Verfahren basiert und somit ein „Immunsystem gegen die Faszination solcher Elemente

¹¹⁸ Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 3.

¹¹⁹ Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 46. Online-Version: 6.

internationaler Herkunft“ aufbauen kann.¹²⁰ Die hier in Abbildung 1 gezeigten, dafür zu erwerbenden Kompetenzen, spielen für den Umgang mit und das Denken über die Geschichte und die politische Bildung eine essentielle Rolle.¹²¹

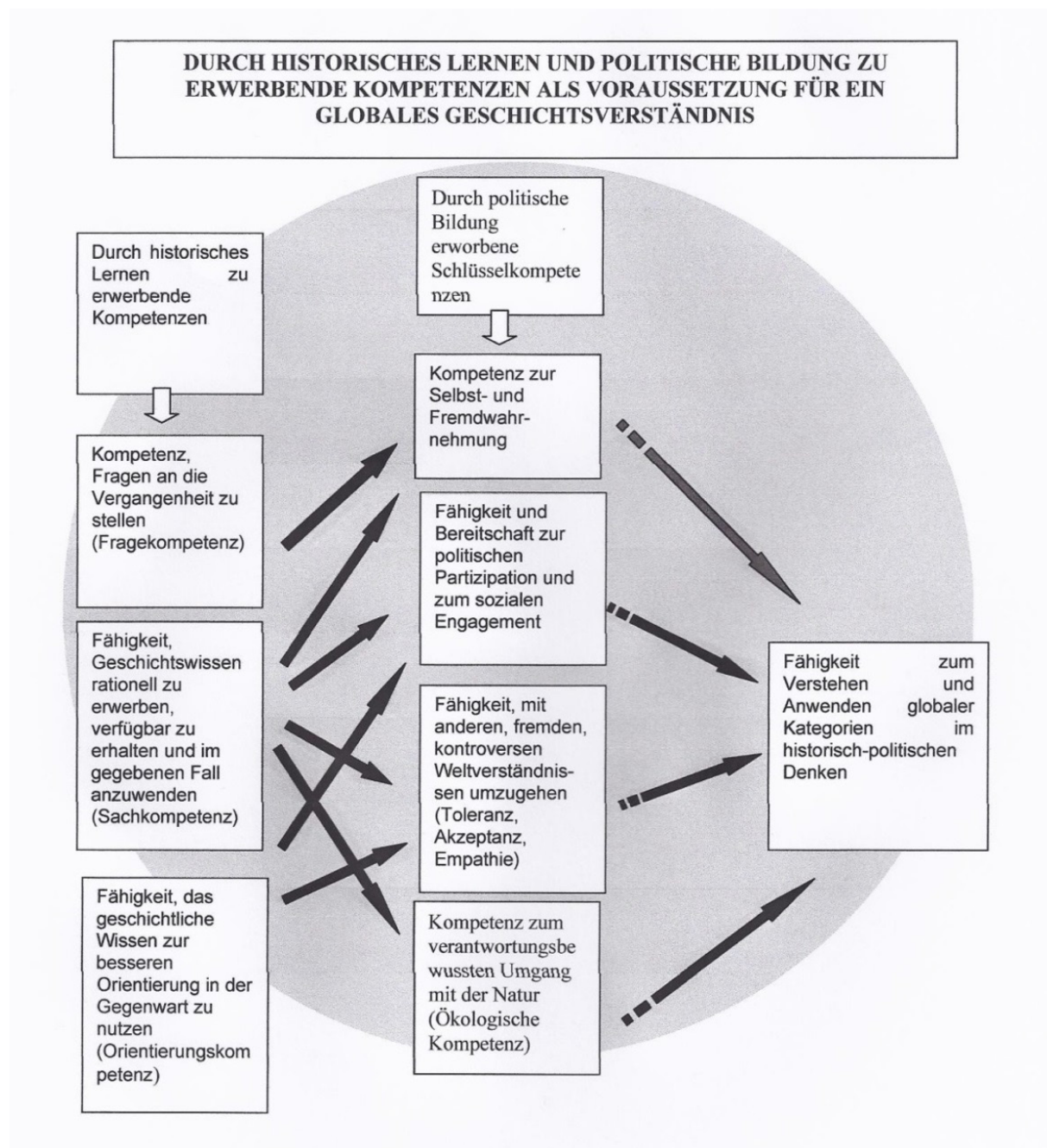


Abb. 1: Historisches Lernen und ein globales Geschichtsverständnis¹²²

¹²⁰ Pellens, Karl. „Zum Einfluss globaler Faktoren und Elemente auf die historische-politische Identitätsbildung unserer Schülerinnen und Schüler“. 2003. 250.

¹²¹ Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 42, 46, 50-52. Online-Version: 1, 6, 10 und 13.

¹²² Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. Online-Version: 13.

Beschäftigt man sich mit Fragen an die Geschichte, sei es auf wissenschaftlicher, politischer, erzieherischer, öffentlicher oder privater Ebene, muss man sich, wie eingangs erörtert, auch mit der Ebene der kollektiven Sinnbildungsprozesse bzw. dem kollektiven Geschichtsbewusstsein auseinandersetzen. Im Gegensatz zu den individuell-mentalenen Prozessen des Geschichtsbewusstseins, stellt die Geschichtskultur eine „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewußtsein im Leben einer Gesellschaft“¹²³ dar. Das Ziel des historischen Lernens muss demnach sein, die heutigen Herausforderungen des Zeitalters der Globalisierung und der Geschichtskultur anzunehmen, indem es zu einer „systematische[n] Verbesserung der kritischen Kompetenz der SchülerInnen und eine[r] Verfeinerung der Instrumente, mit denen sie historische Narrationen lesen, analysieren und im gegebenen Fall auch dekonstruieren können“¹²⁴, kommt. Die Entwicklung eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins ist aufgrund der heutigen Lebensumstände unumgänglich und soll den SchülerInnen den langfristigen Lerneffekt einer Art Denkform ermöglichen, die ihnen Orientierungsfähigkeit in der Gegenwart einer globalen Welt zur Verfügung stellt.¹²⁵

Dementsprechend haben sich in den letzten Jahrzehnten mehrere Konzepte und theoretische Modelle zum historischen Bewusstsein und dessen Bedeutung in der jeweiligen Lebenswelt etabliert. Hans-Jürgen Pandel definiert Geschichtsbewusstsein als eine „individuelle mentale Struktur, die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird“. Er unterscheidet dabei zwischen den verschiedenen Ebenen, die das Geschichtsbewusstsein ausmachen: Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Wandelbewusstsein,

¹²³ Rüsen, Jörn. „Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken“. In: Füßmann, Klaus (Hrsg.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln /Wien: Böhlau Verlag, 1994. 5.

¹²⁴ Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 43. Online-Version: 1

¹²⁵ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 8.; Popp. „Ein "global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ 2002. 2. sowie Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 42-44. Online-Version: 1-3. Siehe dazu auch Bergmanns Ausführungen zum Denkfach und Denkform Geschichte. Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 26-27. Weiteres bietet auch Jeismann einen guten Überblick über die Rolle des Geschichtsbewusstseins in der Geschichtsdidaktik. Jeismann, Karl-Ernst. „„Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik der Geschichte“. In: Jeismann, Karl-Ernst. *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Hrsg. von Jacobmeyer, Wolfgang und Schönemann, Bernd. Paderborn [et al.]: Schöningh, 2000. 46-47.

Identitätsbewusstsein, politisches, ökonomisches und moralisches Bewusstsein sowie das individuelle Geschichtsbewusstsein.¹²⁶

Nach Jörn Rüsen kommt es bei der Beschäftigung mit Geschichte zu Sinnbildungsvorgängen. Seine Auffassung von Geschichtsbewusstsein überschneidet sich mit jener von Pandel vor allem auf der Ebene der narrativen Kompetenz, sprich dem Erzählen und Verstehen von Geschichte. Diese Sinnbildungsvorgänge setzen sich dabei aus vier Arten des Erzählens zusammen, dem traditionellen (Suche nach dem Ursprung und Kontinuität), dem exemplarischen (Lernen aus den Erfahrungen der Vergangenheit), dem kritischen (Kritik und Neuinterpretationen bestehender Erzählungen) und letztlich dem genetischen Erzählen (Fortschritt, Weiterentwicklung und Veränderungen in Form zielgerichteter Prozesse).¹²⁷

Im Zentrum eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins steht somit die Fähigkeit, sinnvolle Verknüpfungen der drei Zeitebenen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen, indem raumübergreifende Strukturen und Prozesse erkannt werden. Letztendlich soll das Ziel einer Gegenwartsorientierung in einer komplex-dynamischen Welt erreicht werden. Wo, wenn nicht im Geschichtsunterricht haben SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit diesem Ziel bewusst auseinanderzusetzen?

4.3.1. Das Ziel eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins

Nach Pandel, einem der wichtigsten theoretischen Vertreter des historischen Lernens im deutschsprachigen Raum, sollte das Geschichtsbewusstsein sowohl als Ziel als auch Voraussetzung für den Geschichtsunterricht gelten und somit bei der Planung und Diagnose des historischen Lernens als treibende Kraft einen essentiellen Platz

¹²⁶ Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 8. Dabei wird das Geschichtsbewusstsein sowohl von Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, geschichtskultureller Kompetenz und narrativer Kompetenz (Geschichte erzählen und verstehen) beeinflusst.

¹²⁷ Rüsen, Jörn. *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1994. 29-40. und 85-90. Hierbei muss vermerkt werden, dass es auf theoretischer und empirischer Ebene der Analyse von Geschichtsbewusstsein und dessen Entwicklung zu weitaus komplexeren Definitionen kommt, wie beispielsweise bei den Studien von Bodo von Borries aus den 1980er und 90er Jahren gesehen werden kann. Für detaillierte Information dazu siehe: Borries, Bodo von. *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim: Juventa Verlag, 1995.

einnehmen. Pandel versucht mit seinem Modell, Geschichtsbewusstsein operationalisierbar zu machen und somit den SchülerInnen historisches Denken zu ermöglichen, das sowohl die Geschichtlichkeit wie die Gesellschaftlichkeit betrifft.¹²⁸

Obwohl sich Pandel nicht direkt mit der Globalgeschichte als Instrument für den Geschichtsunterricht auseinandersetzt, können mit seinem Modell indirekt die Ziele eines globalhistorisch-orientierten Geschichtsunterrichts ausgedrückt werden, sowohl in Form eines kognitiven Bezugssystems als auch in Form eines praktischen Elements für die Unterrichtsplanung und Evaluation selbst. Das Zusammenspiel der Prinzipien Pandels sowie die der Prinzipien der Globalgeschichte ermöglichen einen ganzheitlich und vielseitig aufgebauten, multiperspektivischen Geschichtsunterricht, der das Erlernen von notwendigen Kompetenzen für das Leben im Zeitalter der Globalisierung fördert. Auf Basis der Globalgeschichte können Pandels Bewusstseinsdimensionen als Lehr- und Lernziele und als Orientierungshilfe für Lehrpersonen selbst dienen, um SchülerInnen historisches Lernen und Denken in einer Verbindung mit globalgeschichtlichen Ansätzen zu ermöglichen.¹²⁹

Pandels Modell setzt sich aus sieben Dimension von Bewusstsein zusammen, die im Zusammenspiel ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein formen und somit einen großen Teil der individuellen Identität ausmachen. Das Temporalbewusstsein stellt eine der drei Grundkategorien dar und soll den SchülerInnen Orientierungssysteme für die Unterscheidung und das sinnvolle Inbeziehungsetzen der Ebenen Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft verleihen und ihnen somit eine lebenspraktische Orientierung in der Zeit geben. Im Unterschied zum traditionellen Geschichtsunterricht sollen SchülerInnen dabei Geschichte nicht als einen eindimensionalen, linearen, fortschreitenden Ablauf verstehen, sondern, wie es von der Globalgeschichte untermauert wird, als zyklische Entwicklungen, die sich in die Chronologie von Geschichte einordnen. Durch globalgeschichtliche Fragestellungen, die sich aufgrund der Lebensbedürfnisse in der Gegenwart auftun, soll SchülerInnen bewusst gemacht werden, dass die Beurteilung der Vergangenheit immer aus der Gegenwart heraus erfolgt. Weiters sollen im Unterricht sogenannte „Ereignisnester“ anstelle loser, voneinander „scheinbar“ unabhängiger Ereignisse thematisiert werden, die im globalgeschichtlichen Vergleich eine Zeitorientierung und eine

¹²⁸ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007.

¹²⁹ Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 10.

Rekonstruktionsfähigkeit schaffen sollen. Dabei soll den SchülerInnen auch die Ungleichheit der Gleichzeitigkeit und das Vorhandensein verschiedener Zeitrechnungsvarianten bewusst gemacht werden, wie es in der Globalgeschichte Praxis ist. Anstelle von schwer verarbeitbaren Zeitpunktdaten sollte sich unser Zäsurbedürfnis auf Einordnungsbegriffe stützen (lang davor, später, Jahrzehnte danach, etc.), die auf geschichtsnarrativer Ebene in Verbindung gesetzt werden können. Dazu eignet sich z.B. die Methodik der Einordnung von Geschichtlichem auf einem Zeitstrahl, wobei der Vergleich bzw. eine Gegenüberstellung verschiedener Regionen stattfinden soll.¹³⁰ Der Vorteil dabei ist, dass durch die Visualisierung von Zeit auf mehreren räumlichen Ebenen ihre Abstraktion und die kognitive Distanz minimiert werden kann. Dies kann durch den Einsatz von Bildern (oder anderen Visualisierungen), die den SchülerInnen aus dem Unterricht oder der Geschichtskultur bereits bekannt sind, vergrößert werden.¹³¹

Im Zuge dessen sollen SchülerInnen lernen, Geschichtliches nicht nur zeitlich einzuordnen, sondern auch die Dynamiken geschichtlicher Prozesse und dessen globale Voraussetzungen und Auswirkungen aufeinander zu beziehen. Im Zusammenhang mit Zeitbewusstsein, soll somit den SchülerInnen auch eine zeitlich-räumliche Vorstellung globaler Interaktion näher gebracht werden, wobei hier im Sinne der Globalgeschichte vor allem die konzentrische und zyklische Entwicklung von Zeit und Raum in den Vordergrund treten soll. Damit ist gemeint, dass Zeit von Raum abhängig ist, und dass sich mehrere räumliche Ebenen in einer Wechselwirkung von lokaler Ortszeit und globaler Weltzeit gegenseitig beeinflussen. Somit wird ein globaler Systemzusammenhang bzw. Systemzusammenhänge (mit mehreren Zentren) bis weit in die Vergangenheit aufgewiesen. Um dies zu bewerkstelligen, sind LehrerInnen dazu aufgefordert, eine Dekonstruktion der eurozentrischen Perspektive von Zeit und Raum bewusst zu vollziehen und gemeinsam mit den SchülerInnen zu thematisieren.¹³²

Zeitlich-räumliche Orientierungskompetenz, die unter anderem mit dem Temporalbewusstsein zusammenhängt, verfolgt seit einigen Jahren den Trend einer anti-chronologischen Aufarbeitung von Geschichte, und reiht sich somit, zumindest

¹³⁰ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 10-11. und Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 17-22 und 35-44..

¹³¹ Zu näherer Information zum Hilfsmittel der Zeitleiste siehe Kapitel 6.2.1.

¹³² Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 38-44.

auf theoretischer Basis, den Konzeptionen der Globalgeschichte ein. Dieser Bruch mit den traditionellen Auffassungen von Geschichtsunterricht erfordert vergleichsweise erhöhte Anforderungen an die didaktische Vermittlung, die in einem sehr limitierten Rahmen von zwei bis drei Wochenstunden umgesetzt werden soll. Deshalb argumentiert Immanuel Geiss, dass der Unterricht anstelle eines chronologisch-faktischen Überblickswissens einen „fundierten Einstieg in Weltgeschichte als erste Orientierung“ geben soll, der „so weltgeschichtlich wie möglich, so detailliert wie nötig“ sein sollte.¹³³

Die zweite Grundvoraussetzung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist die des Wirklichkeitsbewusstseins. Diese Dimension von Bewusstsein erlaubt es SchülerInnen zwischen realen und fiktiven Sachverhalten unterscheiden zu können. Somit dient es auch als strukturierendes Moment des Bewusstseins selbst, sowohl bei Heranwachsenden als auch bei Erwachsenen. Aufgrund der schon mehrmals betonten Allgegenwart von Geschichtlichem in unseren Alltagsleben, ist es für Heranwachsende umso schwerer zwischen Mythen, Unwahrheiten, ideologischer Wahrheitsverzerrungen und tatsächlich, wissenschaftlich belegter historischer „Realität“ zu unterscheiden. Deshalb liegt es an der Lehrperson, die imaginativen, fiktionalen Anteile bzw. real-fiktiven Mischformen der Geschichtskultur und dessen Instrumente (kulturelle Textgattungen¹³⁴) im Unterricht zu thematisieren. Dabei muss den SchülerInnen bewusst gemacht werden, dass die Präsentation von Geschichtlichen nicht nur mit wissenschaftlichen Inhalten arbeitet. Globalgeschichtlich wird dies vor allem relevant, wenn es darum geht, den Wirklichkeitsanspruch der nationalen bzw. west-europäischen Geschichte dezukonstruieren, um den SchülerInnen bewusst zu machen, dass es nicht die „eine“ wahre Geschichte der Welt gibt. Grundlegend ist dies, wenn es darum geht, ideologische und politische Unwahrheiten über die eigene und die restliche Welt zu dekonstruieren. Hierbei ist es auch wichtig, bewusst Halbwahrheiten, Fiktionen und Imaginationen und dessen kritische Darstellung im Unterricht einzubinden, um das Festsetzen von Vorteilen und Falschannahmen im Geschichtsbewusstsein entgegen

¹³³ Geiss, Immanuel. „Weltgeschichte und Globalisierung“. In: Popp, Forster (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte*. 2003. 50. Diese Feststellung trifft jedoch nicht nur auf die zeitlich-räumliche Bewusstseinsbildung zu, sondern auch auf alle anderen Dimensionen.

¹³⁴ Pandel versteht unter diesem Begriff der Textgattungen einen Überbegriff für verschiedenartige Repräsentationen von geschichtlichen Inhalten. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 27.

zu wirken.¹³⁵ Durch die Art und Weise der globalgeschichtlichen Fragestellungen und Methodik des Vergleichs bzw. dem Inbeziehungsetzen soll den SchülerInnen bewusst gemacht werden, dass Geschichte und Geschichtskultur stets standortbezogen sind. Demnach soll vor allem durch den Einsatz von Perspektivenwechsel und dem Anerkennen mehrerer Blickwinkel die Fähigkeit zur Multiperspektivität gefördert werden, welches SchülerInnen erlaubt, Stereotypen dezukonstruieren, Vorurteile zu entkräften und dadurch auch zu verstehen, wie Vorverurteilungen überhaupt zu Stande kommen.¹³⁶

Das Wandel- bzw. Historizitätsbewusstsein komplettiert die Grundvoraussetzungen für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Dabei geht es um die Fähigkeit der Erkenntnis und der grundlegenden Syntheseleistung über bestimmte Sachverhalte (Personen, Ereignisse, Dinge), die sich über die Zeit verändern, andere wiederum, die von Kontinuität gezeichnet sind. Somit wird die fundamentale Erfahrung von Wandel (veränderlich) und Kontinuität (statisch), und dessen „Veränderungsgeschwindigkeiten“ angesprochen. Im Sinne der Globalgeschichte soll hierbei auf der Grundlage des Vergleichs aufgezeigt werden, dass bestimmte Sachverhalte oder Prozesse, die bei uns durch Kontinuität gezeichnet sind, in anderen Regionen eventuell durch ihre dynamischen Merkmale charakterisiert sind (bzw. umgekehrt).¹³⁷

Wir sind von einer „alltäglichen Geschichtstheorie“¹³⁸ umgeben (bzw. nehmen auch selbst daran teil), die uns eine unreflektierte und naive Annahme von Geschichte und dessen Veränderlich- bzw. Unveränderlichkeit in Form von indirekten aber auch direkten Erfahrungen präsentiert und dabei festlegt, was Geschichte mit der eigenen Person, dem Selbst, zu tun hat. Darunter fällt auch die Annahme, dass man der Historizität unterworfen ist, welche durch Aussagen wie „das war schon immer so“ oder „daran können wir sowieso nichts ändern“ erkennbar sind. Diese alltäglichen Geschichtstheorien sind somit im Unterricht zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen. Dabei ist vor allem zu erwähnen, dass die Historizität vom Menschen, seiner Umwelt und der gesamten Welt keine homogene ist, sondern in vielen

¹³⁵ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 10-11. und Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 49-51. Online-Version: 9-11.

¹³⁶ Vgl. Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“. 2002. 6.

¹³⁷ Dabei soll den SchülerInnen auch bewusst gemacht werden, dass das Wandelbewusstsein selbst ebenfalls als historisch anzusehen ist. Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 13-14.

¹³⁸ Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 14.

Bereichen von tiefgreifenden Kontroversen gezeichnet ist.¹³⁹ Im globalen Vergleich kann man aufgrund verschiedener Auffassungen von Geschichte auch unterschiedliche Ansichten der Historizität herausfiltern. Interessant ist hierbei, in wie fern und mit welcher Geschwindigkeit sich historischer Wandel aufgrund des Zusammenspiels globaler Interaktionen verändert hat bzw. inwiefern sich bestimmte Sachverhalte trotz globalisierender Prozesse als kontinuierlich erweisen. Dies muss aber nicht nur auf Basis eines weitgespannten globalen Vergleichs geschehen, sondern kann auch innerhalb einzelner Regionen bzw. einzelner Kulturräume gefunden und thematisiert werden. Wichtig hierbei ist es dann jedoch, diese Räume auch mit Hilfe des Zeitbewusstseins in Beziehung zu setzen. Weiters können auf der Grundlage der Globalgeschichte alltägliche Geschichtstheorien sowohl auf geschichtswissenschaftlicher als auch auf geschichtskultureller Ebene neue Bewusstseinsaspekte zugeschrieben werden. Hierbei muss auch eine Verbindung zum Zeit- und Wirklichkeitsbewusstsein aufgebaut werden, um als Lehrperson mit SchülerInnen die eigene Historizität, dessen Auslegung und dessen Vergleich innerhalb globaler Perspektiven (Wandel bzw. der Kontinuität von Geschichte) zu reflektieren und kritisch hinterfragen zu können, ohne dabei durch fixe Geschichtstheorien oder ideologischen Manipulationen SchülerInnen in eine gewisse (Denk-)Richtung zu drängen.¹⁴⁰

Das Ineinandergreifen dieser drei Grunddimensionen des Geschichtsbewusstseins – Temporal-, Wirklichkeits- und Wandlungsbewusstsein – bewirkt letztendlich eine „Erkenntnis der Geschichtlichkeit“.¹⁴¹ Aufgrund der Alternative einer globalgeschichtlichen Arbeitsweise im Unterricht kann diese Erkenntnis auch im globalen Rahmen zumindest soweit etabliert werden, dass SchülerInnen ein fundierter Einstieg bereitet werden kann, der ihnen als Ausgangspunkt für die Gegenwartsorientierung dienen kann.

Die Erkenntnis von Geschichtlichen durch die drei Basisdimensionen ermöglicht es, die vier weiteren gesellschaftlichen und sozialen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, welche die historische Gesellschaftlichkeit ausdrücken, zu formen. Diese spielen in der heutigen globalisierenden Welt eine besonders wichtige

¹³⁹ Pandel nennt hier beispielhaft den Prozess der Evolution, der heute nicht von allen Teilen der Gesellschaft anerkannt ist. Pandel. *Geschichtsbewusstsein nach PISA*. 2007. 14.

¹⁴⁰ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 13-15.

¹⁴¹ Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 15.

Rolle, da sie vor allem für die Orientierung in einer Weltgesellschaft unermesslich sind und dem Geschichtsbewusstsein ihre Individualität verleihen. So wie die drei Grunddimensionen muss auch das Bewusstsein historischer Gesellschaftlichkeit durch eine globalgeschichtliche Alternative erweitert werden, um die Anpassung an die heutigen Lebensbedürfnisse der Heranwachsenden möglich zu machen.

Die Veränderung wichtiger gesellschaftlicher Bezugsfelder aufgrund der Globalisierungsprozesse stellt vor allem für die Dimension des Identitätsbewusstseins beispiellose Herausforderungen dar. Unter dem Identitätsbewusstsein versteht man die Fähigkeit, sich im Wandel der Zeit sowohl auf der individuellen („ich“) also auch auf der kollektiven („wir“) Ebene dauerhaft als eine Einheit zu begreifen. Jeder Mensch ist als Individuum einzigartig, fühlt sich aber gleichzeitig sozialen Gruppierungen zugehörig. Die „wir“-Gruppen (z.B. Nationalität, Ethnizität, Religionsangehörigkeit, etc.) sind demnach als historisch-kulturelle Konstruktionen¹⁴² zu verstehen, die durch kulturelle Objektivationen (Denkansprüche, Erfindungen, Leistungen, Bücher, etc.) ausgedrückt werden. Diese Identifizierung mit der kollektiven Ebene ist auch durch eine in die Vergangenheit „rückgreifende Solidarität“¹⁴³ charakterisiert und reiht sich somit in das Temporalbewusstsein ein.¹⁴⁴

Aufgrund der gegenwärtig herrschenden Globalität, die zu einer Öffnung von lokalen, regionalen und nationalen Lebenswelten geführt hat, kam es zur teilweise abrupten Veränderungen traditioneller Handlungs- und Bezugssysteme¹⁴⁵, sowohl in den sozialen als auch in den ökonomischen, kulturellen und ökologischen Lebensbereichen. Abgesehen davon, dass diese globalen Öffnungen neue Lebenserweiterungen für die breite Masse zugänglich gemacht haben, bringen sie auch Problemstellungen für die identitäre Entwicklung mit sich, da vertraute Weltbilder erschüttert werden und Bezugssysteme und Wertkodizes sich als diffus erweisen. Diese Instabilität der persönlichkeitsbildenden Bezugsfelder kann zu

¹⁴² Diese Gruppierungen können sogar ausschließlich imaginierte Kategorien sein, wie z.B. die „Arier“. Vgl. dazu beispielsweise Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 4.

¹⁴³ Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 15.

¹⁴⁴ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 15-16 und Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 4.

¹⁴⁵ Dazu zählen z.B. traditionelle Lebenskonzepte mit ihren sozio-kulturellen Verhaltenskodizes und Werteskalen aber auch die veränderten Möglichkeiten aufgrund verbesserter Mobilität, Kommunikation und Wissens- und Warentransfer. Vgl. Forster. „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation: Bildungstheoretische Überlegungen.“ 2003. 107-112.

großen Verunsicherungen sowohl bei Heranwachsenden als auch bei Erwachsenen führen.¹⁴⁶

Aufgrund der Globalisierung kommt es einerseits zur Internationalisierung sozialer Lebenswelten (Homogenisierung), andererseits aber zugleich zur Herausarbeitung lokaler bzw. regionaler kultureller Systeme und somit zur bewussten Individualisierung und sogar Abgrenzung (Heterogenisierung). Während diese sogenannte Patchwork-Identität aus lokalen und globalen Elementen einerseits als eine kreative und angebotserweiternde Lebensmöglichkeit, die die innere Kohärenz nicht gefährdet, gesehen werden kann (Keupp), kann diese flickwerkartige Identität ebenso zu einem Gefühl einer fehlenden sozialen Verortung und Zugehörigkeit, Unsicherheit oder sogar sozialer Ohnmacht führen, was durch die Veränderungen von gesellschaftlichen Bezugsebenen, Wertekodizes, etc. ausgelöst wird (Forster).¹⁴⁷ Das kann wiederum zur Entstehung brisanter und auch gefährlicher Spannungsfelder zwischen den „wir“- Gruppen kollektiver Identität und anderen Gruppen führen. Das Problem der „wir“- Gruppen ist, dass sie automatisch auch immer eine „nicht-wir“- Gruppe, die Gruppe der Anderen, impliziert, mit welcher eine soziale Wertigkeit miteinhergeht. Andere, fremde Gruppen, die nicht den Normen der „wir“- Gruppe entsprechen, werden dann oftmals abgewertet.¹⁴⁸ Demnach ist es auch das Identitätsbewusstsein, gemeinsam mit dem moralischen Bewusstsein, auf dem die meisten Feindbilder, Vorurteile und sozio-kulturellen Verurteilungen fußen. Wie schon zuvor erörtert, unterstützt auch ein bruchstückartiges historisches Wissen, das aufgrund der Allgegenwart von Geschichte (Geschichtskultur) mit in den Unterricht gebracht wird, die Entwicklung von Vorurteilen und verzerrter Geschichtsauffassungen.¹⁴⁹

Im Gegensatz zum traditionellen Geschichtsunterricht kann ein globalgeschichtlicher Zugang neue, transnationale Bezugsebenen eröffnen und durch globalgeschichtliche

¹⁴⁶ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 15-20. und Forster. „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation“. 2003. 105-112.

¹⁴⁷ Siehe dazu einerseits Keupp, Heiner. „Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung.“ In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.). *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. 18; andererseits Forster „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation“. 2003. 111.

¹⁴⁸ Dies kann sowohl die Ebene einer (nicht aggressiven) Identifizierung z.B. mit einem Sportverein und die Abneigung gegen seine Gegner betreffen, aber auch eine gefährliche ideologische Ebene, die von zu groß ausgeprägten Nationalismus, Rassismus oder generellen Abneigungen gegen Gruppen von Menschen bestimmt wird.

¹⁴⁹ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 15-16 und 20-21. und Forster. „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation“. 2003. 105-112.

Fragestellungen und Methoden die Vermittlung von überregionalen Perspektiven und ethnischen und sozialen Konzepten fördern. Ein sich den heutigen Herausforderungen anpassendes Identitäts- und Geschichtsbewusstsein muss über Wissens- und Handlungsfelder verfügen, die über regionale und nationale Grenzen und Perspektiven hinausreichen und soziale, kulturelle, ethnische und religiöse Vorverurteilungen minimieren. Weiters kann nur durch eine globalgeschichtliche Alternative zum nationalen Narrativ das Spannungsfeld zwischen regional-nationalen Identitätsmustern und einer globaler Identität verringert werden. Damit können auch bestimmte nationale Bezugfelder zugänglicher gemacht werden. Dabei soll es zur Reflexion von unausgesprochenen Geschichts- und Gegenwartsbildern kommen, und zur Behandlung von lebenspraktischen Bedürfnissen, die nicht von Abstraktion geprägt sind und zu denen SchülerInnen eine persönliche Bindung aufbauen können. Die Herangehensweise der Globalgeschichte, die es erlaubt, den strikt chronologischen Aufbau des Geschichtsunterrichts aufzubrechen und stattdessen thematische Quer- und Längsschnitte mit Hilfe globaler Vergleichsstrategien zulässt, ermöglicht es, unterschiedliche historisch-vernetzte Prozesse zu veranschaulichen und für die Gegenwart nützlich zu machen.¹⁵⁰

Wie schon zuvor erwähnt, müssen auch historische Halbwahrheiten und von der Geschichte beeinflusste verzerrte oder sogar falsche Gegenwartsbilder intensiv im Unterricht thematisiert werden. Dass ein solches Vorhaben auch auf didaktischer Ebene umgesetzt werden kann, zeigt das Prinzip des Globalen Lernens, das vor allem auf die Entwicklung von Fremdenverständnis, Empathie und Multiperspektivität eingeht und dabei an der politischen und sozialen Ebene (*political correctness*) von Unterricht ansetzt. Diese Erfahrungen aus dem Globalen Lernen können als Anknüpfungspunkte für globalhistorisches Lernen im Geschichtsunterricht dienen.¹⁵¹

Letztlich wird ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein durch die Dimensionen des politischen, ökonomischen und moralischen Bewusstseins komplettiert. In diesen Dimensionen werden vor allem die lebensweltlichen Universalien der menschlichen Existenz beschrieben. Dabei kommt es einerseits zu Sinnbildungen über die (asymmetrische) Verteilung und die Legitimationen von Macht- und

¹⁵⁰ Vgl. Forster. „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation“. 2003. 109-115. Zu möglichen Annahmen, die von SchülerInnen in den Klassenraum gebracht werden (am Beispiel der *World History* Kurse in den USA) siehe ebenso Stearns, Peter. „Student Identities and World History Teaching“. In: Dable, Jane (Hrsg.). *The History Teacher*. 33 (2). 2000. 85-92.

¹⁵¹ Siehe dazu Kapitel 4.4.

Herrschaftsverhältnissen (oben-unten, machtvoll-machtlos) sowie dessen historischer Wandel, dessen VertreterInnen und dessen Funktionen. Andererseits kommt es ebenso zum Bewusstsein über soziale Unterschiede und ökonomische (Un-)Gleichheiten.¹⁵² Globalgeschichtlich gesehen ist für SchülerInnen besonders wichtig zu erkennen, dass jede Ebene von Macht durch unzählige und vielfältige Elemente, die nicht in ein nationalstaatliches Raster fallen, historisch beeinflusst wird. Dasselbe gilt für die Sozialstruktur, die zwar noch immer sehr von den nationalen Standards beeinflusst wird, aber dennoch auch aus einer globalen Perspektive heraus betrachtet werden muss. Dabei sind beispielsweise Fragen über „gute“ bzw. „schlechte“ politische, soziale und kulturelle Macht und das Urteilen über soziale Unterschiede von Bedeutung, da diese auch ein brisantes Thema von Geschichtskultur und allgemeiner Meinungsbildung ausmachen.¹⁵³

Dahingehend schließt sich auch das moralische Bewusstsein an, das den Menschen ermöglicht, zwischen vergangenem Handeln und dessen Auffassung und Beurteilung (richtig-falsch, gut-böse) in der heutigen Zeit entsprechend zu reflektieren und somit auch die Wahrnehmung geschichtlicher Moralveränderungen zu erkennen. Das kann bei emotional behafteten Thematiken zu einer sehr schweren Aufgabe werden und muss mit viel Feingefühl und Empathievermögen von Statten gehen. Im Sinne der Globalgeschichte ist auf dieser Ebene wichtig, die eigenen moralischen Vorstellungen (Rechts- und Sozialnormen) nicht automatisch auf alle anderen Regionen der Welt zu projizieren, sowohl im historischen als auch im heutigen Sinn.¹⁵⁴

Ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein soll SchülerInnen ebenso bewusst machen, dass unsere Existenz von geographischer, gesellschaftlicher und kultureller Zufälligkeit geprägt ist. Das heißt, dass keiner von den heute lebenden Menschen, sein oder ihr Denken und Handeln auf den Verlauf der Geschichte stützen sollte. Nur wenn über die Eigenverantwortlichkeit der eigenen Entscheidungen, dem eigenen

¹⁵² Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 17-20. Darunter ist nicht nur staatliche und politische Macht gemeint, sondern z.B. auch ökologische und mediale Macht, die mittlerweile einen ebenso großen Stellenwert in unserer Gesellschaft eingenommen haben, eingeschlossen.

¹⁵³ Vgl. Pandel. *Geschichtsbewusstsein nach PISA*. 2007. 17-20.

¹⁵⁴ Vgl. Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 17-20 und Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2005. 15-17.

Denken und Handeln Bewusstsein herrscht, kann von einem reflektierten Geschichtsbewusstsein gesprochen werden.¹⁵⁵

4.4. Exkurs: Prinzipien des Globalen Lernens

Die österreichische Bildungspolitik und Fachdidaktikerschaft hat schon seit einigen Jahren die Bedeutung des Globalen und Interkulturellen Lernens in Schulen erkannt. Das ist daran zu erkennen, dass dies seit der Lehrplanänderung im Jahr 2004 explizit in den didaktischen Grundsätzen erwähnt ist. Das Prinzip des Globalen Lernens hat vor allem im Bereich der politischen Bildung, die nicht nur im Geschichtsunterricht stattfindet, zu neuen Konzeptionen in der allgemeinen Unterrichtsdidaktik in jenen Schulen geführt, in denen das Prinzip umgesetzt worden ist. Trotz der begrifflichen Ähnlichkeit darf es jedoch nicht mit dem globalhistorischen Lernen gleichgestellt werden. Im Folgenden wird in einem kurzen Exkurs nun erörtert, in wie fern Globales Lernen als Grundlage bzw. Anknüpfungspunkt für globalhistorisches Lernen im Geschichtsunterricht dienen kann.

Ebenso wie die Globalgeschichte versucht Globales Lernen mit bestimmten Methoden, einer Vielfalt an Perspektiven und dem Ziel globaler Kompetenzentwicklung auf die gegenwärtigen Herausforderungen der Lebensbedürfnisse der Heranwachsenden zu reagieren. Dabei gilt Globales Lernen nicht als ein abgeschlossenes pädagogisches Konzept, welches von FachdidaktikerInnen oder ErziehungswissenschaftlerInnen im akademischen Sinne den Schulen vorgelegt oder aufgestülpt wird.¹⁵⁶ Globales Lernen kann auch nicht als ein durch klare Grenzen und Richtlinien organisiertes Programm verstanden werden, das wie eine Schablone auf jede Schule und jede Unterrichtsform gleich aufgesetzt werden kann. Es handelt sich vielmehr um „ein offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer und zukunftsorientierter Allgemeinbildung“¹⁵⁷, das als eine umstandsbezogene Bereicherung der schulischen Bildung dienen soll. Neda

¹⁵⁵ Vgl. dazu Bieri, Peter. *Wie wäre es, gebildet zu sein?*. Bern: 2005. http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (22. April 2013)

¹⁵⁶ Vgl. Weidinger, Bernhard. *Globales Lernen und Geschlecht: Auslassungen und Anschlussstellen*. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit, 2007. 9.

¹⁵⁷ Forghani-Arani, Neda. „Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie?“ In: Diendorfer, Gertraud (Red.); Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge einer nachhaltigen Entwicklung. Information zu Politischen Bildung*. 23. Innsbruck [et al.]: Studien Verlag, 2005. 5.

Forghani-Arani versteht Globales Lernen als einen Sammelbegriff für eine Vielzahl von pädagogischen Ansätzen, der sich eben genau diese Zukunftsorientierung unter den Umständen der globalisierenden Welt und der weiteren Verdichtung der Weltgesellschaft für Lernende zum Ziel gesetzt hat. Ähnlich wie der Geschichtsunterricht hat Globales Lernen eine global-reflektierte Bewusstseinsbildung auf Basis verschiedener lebenspraktischer Kompetenzen zum Ziel.¹⁵⁸

Generell kann Globales Lernen unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen und mit interdisziplinären Verknüpfungen organisatorisch und didaktisch mit verschieden großem Zeitaufwand umgesetzt werden. In einem allgemein akzeptierten Definitionsrahmen wird Globales Lernen als ein pädagogisch-didaktischer Zugang verstanden, durch den auf die von den Globalisierungsprozessen ausgelösten lebensweltlichen Herausforderungen reagiert werden soll. Dabei formuliert es ein Prinzip, das zwar versucht, alle schulischen wie auch außerschulischen Bildungsprozesse zu durchdringen, aber dennoch nicht den Anspruch einer eigenen neuen Disziplin oder eines eigenen Unterrichtsfaches stellt.¹⁵⁹ Somit versucht es globales Bewusstsein in so vielen Fächern wie möglich zu fördern, während ein globalhistorischer Ansatz sich auf das Fach Geschichte konzentriert.

Im Mittelpunkt stehen wie bei den zuvor genannten Themenbereichen der Globalgeschichte ebenfalls die globalen Zusammenhänge, sei es auf politischer, ökonomischer, ökologischer, kultureller oder gesellschaftlicher Ebene, und die eigene Einordnung der Heranwachsenden darin. Durch die Verknüpfung von Alltagserfahrungen und dem Netz lokaler, regionaler und globaler Erfahrungen (u.a. globale Fragestellungen) sollen vor allem auch Fragen von Identität und Identitätsbildung innerhalb der steigenden Komplexität einer Weltgesellschaft thematisiert werden. Grundsätzlich soll Globales Lernen keine thematische Eingrenzung oder inhaltliche Selektion vorgeben, da die zuvor genannten Aspekte an beliebige Thematiken angepasst werden können. Wichtig ist dabei jedoch, eine (strikt) nationale Perspektive zu verlassen, und auf eine global-orientierte bzw.

¹⁵⁸ Vgl. Forghani-Arani, Neda. „Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie?“ . 2005. 5.

¹⁵⁹ Vgl. Weidinger. *Globales Lernen und Geschlecht: Auslassungen und Anschlussstellen*. 2007. 10.

multiperspektivische Betrachtungsweise innerhalb des Kontexts der „einen Welt“ überzugehen.¹⁶⁰

Die Erfahrungswelt der SchülerInnen soll als Ausgangspunkt für die didaktische Dimension Globalen Lernens dienen und die Fähigkeiten der Multiperspektivität und des Perspektivenwechsels (sowohl bei Lernenden wie auch Lehrenden) fördern, wie es auch bei einem globalgeschichtlichen Unterricht der Fall sein sollte. Das Ziel dabei ist, dass die Reflexion über Stereotypen, Vorurteile und Wertvorstellungen initiiert wird und die damit verbundenen Unsicherheiten, Widersprüche und andere Spannungsfelder besser analysiert und verstanden werden können. Abgesehen davon, soll durch Globales Lernen die Fähigkeit des abstrakten Denkens geschult werden. Diese Fähigkeit ist gerade im komplexen Gebilde der Globalisierung von Nöten, die von geographischer wie auch kognitiver Distanz geprägt ist, was in späterer Folge noch analysiert werden wird. Die Orientierung in einer globalvernetzten Welt spielt auch beim Globalen Lernen eine besonders wichtige Rolle, damit sich Heranwachsende mit diversen Problemen, Herausforderungen oder Unsicherheiten reflektierter auseinandersetzen können bzw. damit besser umzugehen lernen. Zusammenfassend kann man auch sagen, dass Globales Lernen nach einer ganzheitlichen Bildung strebt (beispielsweise durch fächerübergreifenden Unterricht in Form von transdisziplinären Zugängen) und dabei neben der Förderung von vernetztem Denken vor allem auch zur Identitätsfindung bei Heranwachsenden beitragen soll. Dabei wird vor allem auch die Entwicklung kognitiver, sozialer und emotionaler Aspekte in den Mittelpunkt gerückt.¹⁶¹

Dieser kurze Aufriss des Prinzips des Globalen Lernens zeigt, dass dessen Ziel, die Erreichung eines gegenwärtigen globalorientierten Bewusstseins, vor allem auf der politischen, ökonomischen und moralischen Ebene der Bewusstseinsbildung ansetzt. Im Gegensatz zur Globalgeschichte im Geschichtsunterricht konzentriert sich Globales Lernen vor allem auf die gegenwärtige Situation und versucht durch zuvor genannte Kompetenzen, Spannungsfelder (z.B. das Aufeinanderprallen von kulturellen und moralischen Werten im multiethischen Lebensraum) zu minimieren.

¹⁶⁰ Vgl. Strategiegruppe Globales Lernen. „Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem“. 2009. 7-8. http://www.baobab.at/images/doku/strategieglobaleslernen_dezember_2009.pdf (22. April 2013) und Weidinger. *Globales Lernen und Geschlecht: Auslassungen und Anschlussstellen*. 2007. 10.

¹⁶¹ Siehe Fußnote 160.

Die Globalgeschichte verfolgt dieselben Ziele wie das Globale Lernen, versucht jedoch die Gegenwart durch gezielte Fragen an die Vergangenheit verständlich zu machen um somit ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu ermöglichen. Das Prinzip des Globalen Lernens bietet, auch wenn es nicht die geschichtliche Dimension in den Fokus nimmt, klare Anknüpfungspunkte für das globalhistorische Lernen. Optimal wäre die Implementierung beider Prinzipien bzw. Konzeptionen im Unterricht, um auf die Herausforderungen des Zeitalters der Globalisierung so gut wie möglich zu reagieren.

5. Die Herausforderungen und Probleme einer Globalgeschichte im Unterricht

Obwohl eine globalgeschichtliche Erweiterung des Geschichtsnarrativ im Unterricht wie zuvor gesehen immer unerlässlicher werden wird, bringt es für die LehrerInnen und die didaktische Vermittlung eine Vielzahl an Herausforderungen mit sich, die bereits in mehreren Kapiteln kurz angesprochen wurden und im traditionellen Unterricht insofern für Lehrerinnen noch nicht in dieser Form vorhanden waren. Schon in den 1970er Jahren standen LehrerInnen vor ähnlichen Problemen, als durch den Pluralismusschub die eine nationale Hochgeschichte zu vielen verzweigten Geschichten mit verschiedenen Narrativen (Geschlechtergeschichte, Alltagsgeschichte, Umweltgeschichte, etc.) wurde. Diese gestiegene Quantität an relevanten Inhalten hat bei vielen LehrerInnen zu einer dauerhaften Überforderung geführt, mit der sie nur schwer umgehen konnten. So ähnlich stellt sich die Situation durch den Einbezug eines möglichen globalgeschichtlichen Narrativs dar, das neue Fähigkeiten und immenses Wissen auf Seiten der LehrerInnen voraussetzen würde. Im Folgenden sollen nun einige der Herausforderungen einer Globalgeschichte im Geschichtsunterricht erörtert werden.

5.1 Fehlende terminologische Klarheit, uneinheitlicher Diskurs und fehlende Referenzebene

Die bereits in Kapitel 3 erwähnte terminologische Unklarheit des Feldes der Globalisierung in der Wissenschaft wirkt sich auch auf die Geschichtsdidaktik aus und verweist, wie es auch in der Geschichtswissenschaft der Fall ist, auf ein grundlegendes und weitreichendes Problem dieses Themenbereiches. Im Gegensatz zu anderen komplexen Thematiken des Geschichtsunterrichts lässt sich der Bereich der Globalisierung kaum eingrenzen, was dazu führt, dass der Begriff zwar oft gebraucht, aber auch oft missbraucht wird. Dementsprechend facettenreich ist auch der wissenschaftliche und didaktische Diskurs, in dem die Diskussion über die Globalisierung und einer globalorientierten Perspektive auf die Vergangenheit stattfindet.

Lehrpersonen müssen sich selbst im Klaren sein, wie sie den Begriff der Globalisierung verwenden und vor allem auch, was sie unter den Globalisierungsprozessen, sowohl historisch als auch gegenwartsbezogen, verstehen. Nur wenn sich die Lehrpersonen, die schließlich die Vermittlung dieses komplexen Feldes an Heranwachsende übernehmen (müssen), selbst in einem globalorientierten Geschichtsnarrativ zurecht finden können, sind sie im Stande, auch produktiven und verstehensfördernden Unterricht für Heranwachsende zu gestalten.¹⁶²

Ragnar Müller versucht dabei zwischen einer rhetorischen und einer inhaltlichen Ebene der Globalisierung zu unterscheiden, um eine greifbarere Grundlage für GlobalisierungsvermittlerInnen zu ermöglichen. Während die inhaltliche Ebene im Wesentlichen versucht, Globalisierung und ihre Prozesse empirisch zu erforschen und zu definieren (z.B. die Globalgeschichte), kommt es vor allem auf der rhetorischen Ebene zur Verwirrung. Auf dieser Ebene wird versucht, Globalisierung im Sinne unterschiedlicher Interessen, die für die öffentliche Wahrnehmung verantwortlich sind, zu instrumentalisieren. Die Dynamik, Kraft und Grenzenlosigkeit

¹⁶² Um den Aspekt der begrifflichen Unklarheit noch einmal aufzunehmen siehe Kapitel 3 „Globalisierung und Globalität: Das Problem der Begrifflichkeit“

der Globalisierung setzt die DidaktikerInnen dabei jedoch vor beispiellose Herausforderungen.¹⁶³

Die Folgeprobleme der Unterteilung in die zwei Ebenen der Globalisierung können bei der didaktischen Vermittlung schwerwiegende Konsequenzen haben. Beschränkt man sich ausschließlich auf die inhaltliche Ebene (wie es in den letzten Jahren größtenteils durch die Integration der Globalisierung in die einzelnen Sachblöcke der Fall war), bieten sich zwar einerseits verschiedene Prozessvergleiche an, andererseits geht man aber die Gefahr ein, den eigentlichen historisch-politischen Kern des Themas zu vernachlässigen oder gar zu verfehlen. Somit verwehrt man den Heranwachsenden den Aspekt der Globalisierung, der es ihnen erlaubt, sich in der Gegenwart zu orientieren und an einer aktiven Zukunftsdeutung teilzunehmen.¹⁶⁴

Mit den Ansätzen der Globalgeschichte könnte eine nötige Referenzebene erstmals geschaffen werden, dennoch beinhaltet ihre komplexe Weitläufigkeit und Uneinheitlichkeit keine direkte Vorlage für die Vermittlung einer globalhistorischen Perspektive auf die Vorgänge der Vergangenheit und Gegenwart. Allerdings kann die Globalgeschichte als eine Bezugsebene herangezogen werden, wenn sie nicht als ein rein inhaltliches Forschungsgebiet verstanden wird, sondern vor allem als eine Methode, Geschichte zu betreiben.¹⁶⁵ Bis dato hängt es vor allem an den einzelnen Lehrpersonen, wie engagiert sie sich für einen alternativen Geschichtsunterricht einsetzen wollen und können und inwiefern sie sich dabei an die Grundsätze und Methoden der Globalgeschichte halten. Obwohl es in den letzten zehn Jahren in Österreich große Fortschritte in diese Richtung gab (siehe beispielsweise die curricularen Umstellungen aus dem Jahr 2004 oder auch das zuvor beschriebene Programm des Globalen Lernens), kann die Globalgeschichte zum heutigen Tag noch nicht als allgemein anerkanntes Bezugssystem für den Geschichtsunterricht gelten, wie es beispielsweise mit der Weltgeschichte in ähnlicher Form in den USA, Italien oder der Schweiz der Fall ist.¹⁶⁶

¹⁶³ Müller, Ragnar. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?*. 2006. <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/problem/referenzebene.htm> und <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/vermittlungsprobleme.htm> (10. April 2013)

¹⁶⁴ Siehe Fußnote 163.

¹⁶⁵ Vgl. dazu beispielsweise die Ausführungen von Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 7-10.

¹⁶⁶ Hierbei muss jedoch betont werden, dass der in Österreich diskutierte globalhistorische Unterricht anders aussehen soll, als es z.B. in den USA oder Italien der Fall ist. Siehe dazu die Analyse der einzelnen Umsetzungsversuche von Weltgeschichte bei Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?“ 2003. 81. Außerdem geben auch die *National Standards for History* einen

In der noch sehr jungen Forschung zur Umsetzung von globalgeschichtlichen Fragestellungen im Geschichtsunterricht konnte man noch keine Einigung finden, wie man diese auf bestmögliche Weise vermitteln kann. Mit welchen Themen sich LehrerInnen dann letztendlich im Unterricht praktisch befassen und welche methodischen Ansätze und zusätzlichen Materialien sie dafür verwenden, bleibt grundsätzlich ihnen überlassen. In Kapitel 6 wird auf eine derzeitige Realisierbarkeit globalgeschichtlicher Fragestellungen am Beispiel des Lehrplans der AHS Oberstufe genauer eingegangen.

5.2. Probleme eines nationalhistorischen Basisnarrativs im Geschichtsunterricht

Obwohl es in den letzten zehn Jahren zu einer Weiterentwicklung und Anpassung des Geschichtslehrplans und dessen didaktischen Grundvoraussetzungen in Österreich kam, spielt bei vielen LehrerInnen nach wie vor das chronologische „Abarbeiten“ des nationalen Narrativs die dominierende Rolle im Unterricht. Das liegt vor allem auch daran, dass das nationalstaatliche Narrativ und der darin implizierte eurozentrische Blickwinkel als vertraut gelten, während man mit einer globalgeschichtlichen Bezugsebene kaum oder nur wenige Erfahrung hat. Für viele LehrerInnen stellt der Schritt in ein neues (globales) Terrain eine große Überwindung dar.¹⁶⁷

Susanne Popp spricht davon, dass das dominierende Vorhandensein des nationalhistorischen Basisnarrativs möglicherweise nicht deutlich genug wahrgenommen wird, da die Nationalhistorie einerseits demokratisch geformt und andererseits auch enorm fragmentiert ist. Wenn dies von Lehrpersonen jedoch nicht bewusst wahrgenommen bzw. verändert wird, führt es dazu, dass gesellschaftsbezogene historische Zugänge wie die der Umweltgeschichte, Geschlechtergeschichte, Alltagsgeschichte, Geschichte sozialer Praktiken, Geschichte kulturellen Austausches, Migrationsgeschichte und andere, die in den letzten Jahrzehnten Einzug in den Geschichtslehrplan erhalten haben, wiederum am

Einblick, wie die Vermittlung von Geschichte im US-amerikanischen aufgefasst wird. Nash, Gary; Crabtree, Charlotte (Hrsg.). *National Standards for History*. Los Angeles: Natl Center for History, 1996.

¹⁶⁷ Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 49. Online-Version: 9. Siehe dazu auch Middell, Popp, Schissler. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen“. 2003. 150.

chronologischen Strang des nationalhistorischen Basisnarrativs „abgearbeitet“ werden. Somit wird jedoch weder ein klarer nationalhistorischer Zusammenhang etabliert, noch kommt es zu der Entfaltung einer narrativen Kohärenz zwischen den diversen sozialhistorischen Zugängen. Ein weiteres Hindernis stellt dabei auch der traditionell chronologisch-epochenbezogene Aufbau des Geschichtslehrplans dar. Anstelle einer formal-historischen Bildung, die sich auf Themen, Probleme und Kompetenzförderung konzentriert, kommt es hierbei jedoch trotz aller curricularen Änderungen noch immer sehr häufig nur zur Anhäufung chronologisch-faktischen „Wissens“ über den fortschreitenden Verlauf der Geschichte, wie schon zuvor anhand des traditionellen Geschichtsunterrichts und des Temporalbewusstseins erörtert wurde.¹⁶⁸

Der Trend des anti-chronologischen Geschichtsunterrichts, und damit verbunden das Ziel eines Verringerens der Abstraktion durch das Inbeziehungsetzen der Zeitebenen, hängt eng mit der Diskussion über die Notwendigkeit globalhistorischer Konzepte im Unterricht zusammen. Bisher wurden historisch-politische Inhalte meist an nationalen oder gegebenenfalls an europäischen Beispielen erörtert. Dies gibt SchülerInnen den Eindruck, dass es sich bei Vorgängen der Geschichte, wie beispielsweise der Industriellen Revolution, der Agrarrevolution oder dem Aufstieg des Liberalismus, um Nationalhistorie handelt. Eine Unterscheidung zwischen nationaler Geschichte und nationalen Phänomenen wird dabei vernachlässigt und die globale Dimension aufgrund fehlender Konzepte außen vor gelassen. Globalgeschichtliche Konzeptionen stellen im Gegensatz zu nationalhistorischen eine erhöhte Anforderung an die Vermittlung von „raum-zeitlicher Orientierungskompetenz“ und würden dadurch die bestehende Chronologie des Curriculums automatisch aufbrechen, was zum Hervorheben von vergleichenden Quer- und Längsschnitten oder bestimmten Themennestern mit Bezug auf die globale Ebene führen würde. Davon abgesehen muss ein grundlegendes historisches Überblickswissen¹⁶⁹

¹⁶⁸ Vgl. Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 2. Vgl. dazu auch die Analyse und Ausführungen Christoph Kühbergers zur inhaltlichen Gewichtung nationaler, europäischer und außereuropäischer Geschichte im österreichischen AHS Unterricht. Kühberger. „Von der Rückkehr der Weltgeschichte“. 2005. 174-175.

¹⁶⁹ Hierbei ist jedoch nicht das zuvor verurteilte faktische Überblickswissen gemeint, sondern ein räumlich-zeitlicher Überblick und der damit zusammenhängen Fähigkeit, Ereignisse und Prozesse auf globaler Ebene aufeinander zu beziehen und mit Hilfe der Rekonstruktionsfähigkeit zeitlich in größere Prozesse ein- bzw. unterzuordnen.

gefördert werden, um regionale Themen aus dem nationalhistorischen Narrativ loslösen zu können und diese innerhalb der globalen Dimension zu erörtern.¹⁷⁰

Trotz der zuvor erwähnten Bedeutung eines globalorientierten Narrativs im Unterricht stößt die Geschichtsdidaktik auf Hindernisse bei der Veränderung des geschichtlichen Lehrplans zu Gunsten einer globalhistorischen Öffnung. Popp erörtert diese Hindernisse durch drei ausgewählte Beispiele. Aufgrund des nationalhistorischen Kerncurriculums mangelt es erstens an einem (ständig präsenten) Weltmaßstabes, in den die ausgewählten Unterrichtsthemen eingebettet werden können. Dieses Fehlen eines globalen Vergleichsmaßstabes zwischen der eigenen Geschichte und den globalen Prozessen bereitet den SchülerInnen somit große Probleme, Unterschiede zwischen lokalen, nationalen, europäischen oder globalen Vorgängen und Phänomenen der Geschichte zu erkennen. Ein Beispiel hierzu wäre der Zusammenbruch der Ersten Republik in Österreich, der selten in den größeren Kontext eines untergehenden Liberalismus jener Zeit gestellt wird und somit nicht ausschließlich als Nationalgeschichte Österreichs gesehen werden kann. Wie schon zuvor erwähnt, soll es bei der Einführung globalhistorischer Elemente nicht darum gehen, die nationale Perspektive und die Nationalgeschichte völlig durch die Globalgeschichte zu ersetzen.¹⁷¹ Es geht vielmehr darum, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, eine Unterscheidungskompetenz zwischen Lokalem und Globalem (bzw. dessen gegenseitige Beeinflussung) aufzubauen und die eigene Geschichte einerseits nicht als Sonderweg, andererseits nicht als Universalie zu interpretieren. Nur so kann das historische Denken und Bewusstsein der Heranwachsenden reflektierter gemacht werden.¹⁷²

Dieses Problem verweist zu gleich auf eine zweite Problemstellung. Das soeben genannte Fehlen historischer Unterscheidungskompetenz veranlasst SchülerInnen dazu, die eigene Nationalgeschichte – das nationalhistorische Narrativ – grundsätzlich als eine einmalige und einzigartige Geschichte zu betrachten. Das führt

¹⁷⁰ Vgl. Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 2-3. Dabei muss wiederholt angefügt werden, dass „global“ in diesem Zusammenhang nicht die Welt als ein Ganzes bedeuten muss, sondern auch ausgewählte, begrenzte (überregionale) Räume betrachtet werden können (Kapitel 3.1.).

¹⁷¹ Vgl. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 34-35.

¹⁷² Vgl. Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 3. und Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA*. 2007. 15-22.

wiederum dazu, dass sich in den Köpfen der SchülerInnen die bereits erwähnten „Wesens“-Missverständnisse entwickeln und festsetzen können. Diese Zuordnung von generalisierten Eigenschaften und biologischen Charakteristika wie z.B. die Vereinheitlichung eines ganzen Volkes durch Wesens-Eigenschaften (die Afrikaner), führt zu einer vereinfachten und falschen Vorstellung von Geschichte und Gegenwart, die kaum mit der Wirklichkeit oder einem globalorientierten Geschichtsdenken und -bewusstsein korrelieren kann.¹⁷³ Hier schließt sich wiederum der Kreis mit der Entwicklung des Wirklichkeits- und Identitätsbewusstsein und die im Kapitel 4.3.1. erörterten Gefahren des traditionellen Geschichtsunterrichts.¹⁷⁴

Drittens betonen Luhmann und Popp, dass eine Loslösung von einer nationalstaatlich verschlossenen Perspektive für SchülerInnen unumgänglich ist, um Vorgänge, Mechanismen und Differenzen aber auch Übereinstimmungen, die die Geschichte geprägt haben, innerhalb eines globalen Kontexts zu verstehen. Dabei kritisieren sie auch Schulbuchwerke, die beispielsweise die europäische Expansion ab dem 16. Jahrhundert ohne weltgeschichtlichen Referenzrahmen darstellen und somit vielen SchülerInnen den Eindruck vermitteln, dass diese Machtentfaltung Europas ein spezifischer und typischer europäischer Drang war, der aufgrund der Vorgänge im Mittelalter unweigerlich entstanden war.¹⁷⁵

Generell muss aber an dieser Stelle auch gesagt werden, dass das nationalhistorische Narrativ als Ausgangspunkt für das globalhistorisch orientierte Narrativ von großer Bedeutung ist, denn SchülerInnen identifizieren sich nicht auf „natürliche“ Weise mit der ihnen abstrakten und (vorerst) ungreifbaren Weltgesellschaft. Deshalb ist es umso wichtiger, dass der Geschichtsunterricht das Ziel verfolgt, die *mental map* der SchülerInnen zu erweitern und ihnen Orientierungs- und Unterscheidungs- bzw. Verknüpfungsfähigkeiten zwischen dem identifikatorisch Nahem und dem abstrakten, psychisch Fernen zu ermöglichen und somit eine Verbindung zwischen Lokalem, Regionalen, Nationalen und Globalen zu gewährleisten.¹⁷⁶

¹⁷³ Siehe Fußnote 172.

¹⁷⁴ Siehe Fußnote 172.

¹⁷⁵ Vgl. Luhmann (1994) und Popp in Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 3-4.

¹⁷⁶ Vgl. Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 4.

Ein weiteres Problem, dass durch ein zu sehr dominierendes bzw. verschlossenes nationalhistorisches Basisnarrativ gefördert werden kann, ist die Verstärkung der bewussten Neubelebung von Nationalismen und Regionalismen. Diese Neubelebung ist parallel zur kulturellen Homogenisierung ein Charakteristikum der kulturellen Globalisierungsphänomene. Johanna Forster sieht darin eine Reaktion auf die Entwurzelung, Bindungslosigkeit und den lebensweltlichen wie auch sozialen Verunsicherungen, die aufgrund der Dynamiken der Globalisierung zur alltäglichen Erfahrung werden. Es ist das nationale bzw. regionale Kollektiv, in dem ein Mensch seine eigene Identität formt und findet, in der er oder sie Schutz und Sicherheit verspürt. Die Neubelebung des Nationalen und Regionalen ist demnach ein nachvollziehbarer Prozess, der solange unbedenklich ist, solange er nicht von ideologischen Rechtfertigungen und Zwängen, Intoleranz, Rassismus und Fremdenhass geleitet wird (z.B. wie das Extrembeispiel des Dritten Reiches zeigt). Um dies zu vermeiden, müssen die dafür nötigen Kompetenzen, wie z.B. die Orientierungsfähigkeit, Fremdverstehen, Kommunikations-, Kooperations- und die (kritische) Reflexionsfähigkeit bei Heranwachsenden geübt und gefestigt werden. Dementsprechend muss es zur Vermittlung transnationaler Perspektiven und globalgeschichtlicher Konzepte kommen. Lehrpersonen, die sich aus verschiedenen Gründen vor der konzeptionellen Erweiterung ihres Unterrichts durch globalgeschichtliche Elemente bis jetzt geweigert haben, sei es demnach geraten, Schritte in Richtung der Integration von Globalgeschichte zu machen.¹⁷⁷

5.2.1. Das Problem des Eurozentrismus

Kein (Global-) Historiker, keine (Global-) Historikerin (bzw. kein anderer Mensch) kann ohne eine bestimmte regional-kulturell geprägte Sichtweise agieren. Im Gegenteil, jeder, jede HistorikerIn muss mindestens in einem Raum sowohl kulturell wie auch wissenschaftlich verankert sein, um überlokale, überregionale und globale Zusammenhänge erkennen und erörtern zu können. Die europäische Perspektive auf Geschichte spielt in diesem Zusammenhang jedoch eine Sonderrolle, sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas. Durch die ab dem 16. Jahrhundert entwickelnde politisch-militärische und wirtschaftliche Dominanz in der Welt, wurde

¹⁷⁷ Vgl. Forster, Johanna. „Globale Gesichtsperspektiven und soziale Identifikation: Bildungstheoretische Überlegungen“. 2003. 105-106. und 111-112.

die europäische Perspektive auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zum universellen Prinzip erklärt. Bis heute kämpft die Geschichtswissenschaft, aber auch andere Disziplinen, vor allen jene der *postcolonial studies*, mit einer eurozentrischen Perspektive, dessen Charakteristiken sich in den letzten Jahrhunderten sowohl in Terminologie wie auch den inhaltlichen Fragestellungen verankert haben.¹⁷⁸

Demnach ergeben sich unweigerlich aufkommende Fragen und Herausforderungen: Können wir (EuropäerInnen) unseren eurozentrischen Blick überhaupt ablegen und wie muss Geschichtsunterricht aussehen, um eine europäisierte Darstellung der Welt zu überwinden? In „unseren“ Köpfen sind viele Grundelemente der Geschichte unhinterfragt verankert und gelten als selbstverständlich. Hierbei wäre z.B. die eurozentrische Einteilung der Geschichte zu nennen, die sich auf die generelle Geschichte der Welt projiziert hat. Andrea Komlosy betont die Problematik der eurozentrischen Periodisierung von Weltgeschichte und dessen zugeordneten Begriffe von größeren Epochen (Antike, Mittelalter, Neuzeit etc.) und kleineren Stilbegriffen (Renaissance, Vormärz, etc.), die eine homogene Entwicklung aller Weltregionen und deren verschiedenen Gesellschaften errahnen lassen. Ähnliches gilt für bestimmte Terminologien (z.B. Nation, Gesellschaft, Fortschritt, Revolution) und dessen Denkwürfe, die von der europäischen Geschichtswissenschaft etabliert und in (fast) allen Teilen der Welt übernommen wurden. Das hatte die Folge, dass außereuropäische Modelle und Denkansätze hierarchisch unter den europäischen Modellen eingeordnet wurden.¹⁷⁹ Während auch andere Weltregionen wie beispielsweise China, Japan oder die arabische Welt eine zentrierte Sicht auf die Welt und ihre eigenen Weltgeschichten verfolgt haben, konnte sich keine von diesen über ihre eigenen kulturellen Grenzen dauerhaft hinwegsetzen. Der Eurozentrismus verbreitete sich jedoch auf rasante Weise und konnte sich auch außerhalb Europas durchsetzen, was eine Entwicklung zur „realen Macht“ zur Folge hatte. Dadurch wurde auch die „Legitimität“ der Sonderrolle Europas in der Welt geebnet.¹⁸⁰

¹⁷⁸ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 22; 48-39 und 53-60. und Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 22-23 und 29-30.

¹⁷⁹ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 13-14. und 53-60.

¹⁸⁰ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 13-14. und 53-60. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne“. 2007. 29-30. sowie Kreis, Georg. „Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropäischer Sicht“. In: Kreis, Georg (Hrsg.). *Europa und die Welt: Nachdenken über den Eurozentrismus*. Basel: Schwabe, 2012. 9-10.

Der Auszug der berühmten Züricher Rede Winston Churchills aus dem Jahr 1946 zeigt beispielsweise, welches Bild zu jener kritischen Zeit noch immer auf Europa projiziert wurde: „I wish to speak to you today about the tragedy of Europe. This noble continent, comprising on the whole the fairest and the most cultivated regions of the earth, enjoying a temperate and equable climate, is the home of all the great parent races of the western world. It is the fountain of Christian faith and Christian ethics. It is the origin of most of the culture, the arts, philosophy and science both of ancient and modern time.“¹⁸¹ Seit Mitte des 20. Jahrhunderts, vor allem seit dem Verlust der Macht über die Kolonialstaaten, wird dieses Selbstbild (West-) Europas wesentlich kritischer betrachtet und die europäische Weltgeschichtsschreibung hat als Form „realer“ historischer Darstellung immer mehr an Kraft verloren.¹⁸²

Die heutige Globalgeschichte versucht dem eurozentrischen Weltbild bewusst entgegenzuwirken und dabei regional bedingte Perspektiven im jeweiligen Kontext zu verstehen und vor allem auch ernst zu nehmen. Dabei ergibt sich auch für LehrerInnen eine wichtige Grundlage, die die Überwindung des Eurozentrismus möglich macht. Das heißt nicht, dass man jegliche europäische Sicht auf Geschichte verurteilen und aufgeben soll, was im zeitlich begrenzten Unterricht auch kaum möglich wäre. Es muss jedoch zur bewussten Dekonstruktion eurozentrischer Bilder und Rahmenbedingungen kommen, damit eine globalgeschichtliche Beziehungsanalyse aufgebaut werden kann. Im Geschichtsunterricht muss es demnach erstens gemeinsam mit den SchülerInnen zu einem Bewusstmachen des Vorhandenseins des Eurozentrismus im historischen wie im gegenwärtigen Sinn kommen. Zweitens, muss es infolgedessen zu einer bewussten Dekonstruktion von eurozentrischen Blickpunkten kommen. Abgesehen davon, können auch der Eurozentrismus selbst, seine Entstehung und seine Auswirkungen auf das alltägliche Denken zu einem Unterrichtsthema werden.¹⁸³

¹⁸¹ Auszug aus der Rede Winston Churchills vom 19. September 1946 in Zürich, zitiert von der Homepage des *Council of Europe*. http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/AboutUs/zurich_e.htm (22. April 2013)

¹⁸² Vgl. Kreis. „Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropäischer Sicht“. 2012. 9.

¹⁸³ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 13 und 45-50. und Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Moderne: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt“. 2007. 30. Ein Beispiel aus der Geschichtsdidaktik wäre hierbei die Türkenbelagerungen von Wien, die aus einer globalgeschichtlichen Perspektive heraus beleuchtet werden kann. Hierbei sollen die eurozentrischen und nationalistischen Bilder des „bösen Türken“ abgelegt werden und die Vorfälle auch von osmanischer Seite bzw. aus einem größeren Blickpunkt der Machtausbreitung von Völkern betrachtet werden.

Wie eingangs in diesem Kapitel erwähnt wurde, ist jeder Mensch in einem gewissen Kulturkreis eingebettet und wird durch diesen in der Entwicklung des geschichtlichen Bewusstseins geprägt. Für LehrerInnen, die der Globalgeschichte mit Skepsis gegenüber stehen heißt das demnach keineswegs, dass die eigene nationale (eurozentrische) Perspektive „verworfen“ werden soll, sondern, dass man sich über die oben erwähnten Ausgangslagen im Klaren sein soll, und bewusst und kritisch auch seine eigene (europäische) Perspektive hinterfragt und mit den SchülerInnen aufarbeitet.

5.2.2.Mangelhafte außereuropäische Geschichte im Unterricht

Global -kontinental -national -regional -lokal

Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen sowie ihrer Vernetzungen geben, um die Herausbildung einer reflektierten und (selbst)reflexiven Identität zu ermöglichen. Dabei sind besonders Interkulturelles und Globales Lernen in den Unterricht mit ein zu beziehen.

Diese Textpassage mit der Überschrift „Global -kontinental -national -regional -lokal“ ist ein Auszug aus dem Abschnitt über die Bildungs- und Lehraufgaben des österreichischen Geschichtslehrplans der AHS Unterstufe (Sekundarstufe I).¹⁸⁴ Abgesehen von dieser allgemeinen Vorgabe und Zielsetzung des Geschichtsunterrichts wird auch in den einzelnen Lehrstoffthematiken immer wieder erwähnt, dass ein Bezug zur außereuropäischen Geschichte hergestellt werden soll. Das zeigt, dass die curricularen Voraussetzungen für die Integration von globalgeschichtlichen Bezügen in Österreich bereits vorhanden wären. Die Umsetzung der außereuropäischen Geschichte (im Sinne der Globalgeschichte) stellt viele LehrerInnen jedoch bis heute vor große Herausforderungen. Unweigerlich werden dahingehend Fragen über die Relevanz einer exemplarischen und selektiven außereuropäischen Geschichtsdarstellung im Unterricht laut, darunter zählt beispielsweise „Werden SchülerInnen damit nicht überfordert?“ und „Hat man für diese zusätzliche Stoffeweiterung überhaupt Zeit im regulären Unterricht, der

¹⁸⁴ Auszug aus dem österreichischen AHS-Unterstufe-Lehrplan für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Unterpunkt: Themenwahl) <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (22. April 2013) Mögliche globalgeschichtliche Ansätze im AHS Lehrplan werden in Kapitel 6. „Globalgeschichtliche Ansätze im österreichischen AHS Geschichtslehrplan“ noch genauer untersucht.

sowieso schon unter der immensen Stofffülle und einer eingeschränkten Unterrichtszeit leidet?“.

Generell wird die außereuropäische Welt in unserem Alltag immer präsenter und nimmt aufgrund ihrer wachsenden ökonomischen und politischen Position immer mehr an Bedeutung ein. Um die außereuropäische Welt in einem globalgeschichtlichen Sinn zu „erforschen“ bereiten die globalgeschichtlichen Methoden des Vergleichs und des Inbeziehungsetzens (räumlich-zeitliche Querschnittsvergleiche, thematische Längsschnitte) eine sinnvolle Variante für den Unterricht. Dabei soll versucht werden, die Welt der SchülerInnen mit der Welt des Überregionalen, des „Fremden“ bzw. dem kognitiven und geographisch „Distanzierten“ zu verknüpfen. Mit Blick auf den Lehrplan sollte dies nicht erst bei der europäischen Expansion ansetzen, sondern schon in der Ur- und Frühgeschichte Einzug halten. Viele LehrerInnen (bzw. generell der Großteil der Menschen) können sich bei der Behandlung und Erklärung globaler Fragen und der Vernetzung vom Lokalen mit dem Globalen überfordert fühlen und dadurch schnell in eine (unbewusste) Abwehrhaltung schlittern, die sie von neuen Konzepten in ihrem Unterricht abhalten kann.¹⁸⁵

Generell versteht man unter der außereuropäischen Welt die ehemals kolonialisierten Länder und deren Kulturen und Gesellschaften. Die österreichischen GeschichtsdidaktikerInnen beschäftigen sich seit den 1980er Jahren mit dem Thema des „Fremden“ und „Anderen“ und dessen Bedeutung für das historische Bewusstsein. Mit steigendem geschichtsdidaktischen Interesse an der außereuropäischen Welt kristallisierten sich dabei vor allem zwei Problemstellungen für dessen Thematisierung im Unterricht heraus. Innerhalb der letzten Jahre haben bestimmte Bereiche der außereuropäischen Geschichte ihren Platz in den Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien gefunden. Das Problem dabei ist jedoch, dass es hierbei nicht zu einer im Sinne der Globalgeschichte wichtigen Eingliederung der außereuropäischen Geschichte in die verschiedenen Themenblöcke gekommen ist. Stattdessen wurden sie abseits des (chronologisch-) durchgängigen Erzählstranges in isolierter Form, meist am Ende der Überkapitel, in kurzen Paragraphen „angehängt“. Somit folgen Schulbücher der Tradition der

¹⁸⁵ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 10-13.; Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 48-49. Online-Version: 8-9. und Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 5-6.

Arealwissenschaften und nicht jener der Globalgeschichte.¹⁸⁶ Folglich kam es zur Etablierung zweier Erzählstränge, jenes des „wir“-Stranges und jenes des „nicht-wir“-Stranges. Dies impliziert für SchülerInnen, dass die nationale bzw. die europäische Geschichte isoliert und ohne Berührungspunkte mit der außereuropäischen Geschichte abgelaufen ist, und das in einer bedeutungsvolleren und überlegeneren Art und Weise.¹⁸⁷ Dieser additive Aufbau kann dann besonders fatal sein, wenn Schulbücher, die von einem Großteil der österreichischen LehrerInnen als führendes Hilfsmittel in der Unterrichtsplanung und -durchführung verwendet werden, als sogenannte „geheime Lehrpläne“ dienen.¹⁸⁸

Bergmann spricht hierbei auch von der „Globalisierungsfalle historischen Lernens“. Damit meint er, dass SchülerInnen zwar einen Einblick in außereuropäische Regionen ermöglicht wird, dies jedoch ohne direkten Bezug auf die eigene regionale Geschichte geschieht. Ohne dem Inbeziehungsetzen des Globalen mit dem Regionalen kann dem Globalen aber nur wenig Relevanz beigegeben werden, da es für die Lebensbedürfnisse der SchülerInnen von zu hoher Abstraktion geprägt ist (kognitive Distanz). Somit würde man wieder in das traditionelle historische Lernen von Überblickwissen hineinfallen, das zu keiner sinnvollen Erweiterung des Geschichtsbewusstseins führen würde.¹⁸⁹

Das Problem einer fehlenden Verbindung von regionaler und globaler Geschichte bzw. der Mangel an einem Einbezug außereuropäischer Geschichte beginnt bereits in den ersten Einheiten von Geschichtsunterricht, die die SchülerInnen erleben. Beginnend in der Urgeschichte scheint es, als hätte sich die Entstehung und Entwicklung der Menschheit in der Wiege Europas abgespielt. Viele Schulbücher verzichten auf die Darstellung fremder Kulturen und Gesellschaften, angefangen in der Ur- über die Frühgeschichte, über die Antike bis ins Mittelalter. Die zwei Hochkulturen Griechenland und Rom beherrschen den Unterricht. Erst im Zuge des

¹⁸⁶ Meist bekommen Themen der außereuropäischen Geschichte eigene Kapitel, die den Überthemen angehängt werden, wie beispielsweise im Buch *Zeitbilder 6* (Auflage 2004) in dem das sehr knapp gehaltene Kapitel „Blick in die afrikanische Geschichte“ dem Kapitel „Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt“ am Schluss angehängt wird. Es basiert auf einem durchgehenden Text der in sehr abstrakter Weise über die historische Entwicklung Afrikas bis hin zur europäischen Kolonisation im 19. Jahrhundert referiert. Scheucher, Alois; [et al.]. *Zeitbilder 6*. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG, 2004. 20.

¹⁸⁷ Vgl. Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik“. 2002. 3-4. und Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 65.

¹⁸⁸ Vgl. Kühberger. „Von der Rückkehr einer Weltgeschichte“. 2005. 174-175.

¹⁸⁹ Vgl. Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 65.

Einsetzens des Kolonialismus und Imperialismus rücken gezwungenermaßen auch außereuropäische Kulturen in das europäische Blickfeld, wie die indigene Bevölkerung Amerikas, die des indischen Subkontinents sowie in späterer Folge auch der (west-) afrikanische Kontinent. Dabei handelt es sich aber oft um oberflächliche Annäherungen, die die verschiedenen Weltregionen als ein homogenes „Ganzes“ bzw. „Anderes“ darstellen (die Lateinamerikaner, die Afrikaner, die Südasiaten). Die Gefahren dabei sind die gleichen, die schon im Zuge des Problems des Eurozentrismus und der Wesens-Zuschreibungen erörtert wurden.¹⁹⁰

Diese Problematiken, die eine besondere Herausforderung für LehrerInnen darstellen, zeigen sehr deutlich, dass es nicht ausreichend ist, außereuropäische Geschichte wahllos in den Lehrplan bzw. Unterricht einzubauen. Es bedarf einer gutdurchdachten Umsetzung der Inhalte des Zusammenspiels der europäischen und außereuropäischen Geschichte, um nicht (wenn auch ungewollt) falsche Geschichtsbilder in SchülerInnen entstehen zu lassen und somit die Geschichte der „nicht-wir“ Gruppen noch distanzierter und kaum lebensrelevant erscheinen zu lassen. Um dem entgegen zu wirken, müssen auf Seiten der LehrerInnen veraltete didaktisch-methodische Rituale abgelegt werden. Stattdessen sollen Methoden etabliert werden, die ein vernetzendes und rekonstruierendes Denken fördern. Der globalgeschichtliche Vergleich und ein überregionales Inbeziehungsetzen der behandelten Themen sollen hierbei als Grundlage dienen.¹⁹¹

Letztlich muss auch explizit erwähnt werden, dass das „Fremde“ nicht immer außerhalb der räumlichen bzw. kulturellen europäischen oder sogar nationalen Grenzen liegen muss. Wie zuvor erwähnt ist Europa ein Spiegel diverser Kulturräume und geprägt durch seine fragmentierte Geschichte, die nur durch den Eurozentrismus als eine Einheit aufgezeigt wird. Auch innerhalb Europas, der Europäischen Union und auch dem eigenen Nationalstaat wird der, die oder das „Andere“, welchen SchülerInnen oftmals mit psychischer Distanz und Vorurteilen gegenüber stehen (z.B. den Roma und Sinti), vernachlässigt. Im Unterricht werden

¹⁹⁰ Vgl. Middel; Popp; Schissler. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht: Argumente und Thesen“. 150-153. und Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 65- 66.; Kühberger. „Von der Rückkehr der Weltgeschichte“. 2005. 174-175. sowie Röder. *Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts - Das Beispiel Afrikas*. 2004. 48-49.

¹⁹¹ Vgl. Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 65-66 und Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 48. Online-Version: 8.

diese Themen oftmals als gegeben betrachtet und deshalb nur selten in ihrer historischen Spannweite dargestellt.¹⁹²

5.3. Komplexität und Dynamik der (historischen) Globalisierungsprozesse

Die Vermittlung einer Globalgeschichte und somit der Ausbruch aus dem nationalhistorischen Sicherheitsbereich wird neben den zuvor genannten Herausforderungen vor allem durch seine inhaltliche Komplexität geprägt. Für Lehrpersonen geht es einerseits darum, Ordnung im uneinheitlich definierten Feld der heutigen Globalisierung zu schaffen und andererseits eine exemplarisch wertvolle und begründete Selektion an Unterrichtsthemen innerhalb eines weiten inhaltlichen Feld zu meistern. Das setzt jedoch voraus, dass Lehrpersonen die Komplexität und Dynamik der Globalisierung und dessen *past reality* für sich selbst erklärbar machen können, bevor sie die zuvor genannten Punkte auf angebrachte Weise im Unterricht vermitteln können. Viele meinen jedoch, dass dies mehr und mehr zu einer unlösbaren Aufgabe wird. Peter Massing beteuert beispielsweise, dass "die Prozesse der Globalisierung die Komplexität der Demokratie mittlerweile so erhöht hätten, dass die Bürger/innen objektiv daran scheitern müssten. Es sei keine bürgerschaftliche Kompetenz mehr vorstellbar, die dieser Komplexität genügen könne."¹⁹³

Die hohe Komplexität der Thematik der Globalisierung verdeutlicht eines der Grundprobleme ihrer Vermittlung. Wie kann man die *mental map* der SchülerInnen erweitern, ohne sie dabei mit abstraktem Denken zu überfordern? Was heißt es, eine andere Kultur zu verstehen? Muss man selbst in China gelebt haben, um die chinesische Kultur zu verstehen, oder reicht es, regelmäßig in chinesischen Restaurants in Österreich essen zu gehen? Welche Wissensbereiche müssen abgedeckt werden, um ausreichende Orientierungs- und Reflexionskompetenzen aufbauen zu können? Wie viele Perspektiven sollten im Unterricht veranschaulicht

¹⁹² Conrad; Eckert sprechen dabei auch vom Problem der „Provinzialisierung“ Europas. Conrad; Eckert. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen“. 2007. 30.

¹⁹³ Massing, Peter. „Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaates.“ In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hannes-Fred (Hrsg.). *Globalisierung fordert Politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, 2009. 31.

werden, um beispielsweise die Gründe für die Türkenbelagerungen in Wien, verschiedene Voraussetzungen für historische und gegenwärtige Revolutionen oder die historischen Ereignisse, die zu den heutigen Krisenherden im Nahen und Mittleren Osten geführt haben, aus einem globalen Blickfeld heraus zu behandeln? Die Beantwortung dieser Fragen stellt eine besondere Herausforderung für die Didaktik selbst als auch für die einzelnen LehrerInnen dar, da interdisziplinäre Kompetenz und fächerübergreifende Kenntnis vorausgesetzt werden.¹⁹⁴ Diese schlagartige Quantität an vielseitigen Wissen und vernetzten Denken, das mit der Globalgeschichte über die LehrerInnen hereinbrechen würde, kann schnell abschreckend wirken und somit Abneigungen gegenüber einem Einbezug von Globalgeschichte im Unterricht verursachen. Bestimmte didaktisch-pädagogische Settings können ausprobiert werden, um den Übergang zu einem globalgeschichtlichen Unterricht zu vereinfachen, indem es beispielsweise zu einem Rollenwechsel zwischen LehrerIn und SchülerIn kommt oder zu einer gemeinsamen, gleichgestellten Erarbeitung von Themen.¹⁹⁵

Ein weiterer Aspekt, der die Thematik und dessen Vermittlung verkompliziert, ist die Dynamik, mit der die Verdichtung der Welt und der Weltgesellschaft vor allem seit der jüngsten Phase der Globalisierung voranschreitet. Immer wieder prallen neue Theorien und Perspektiven der HistorikerInnen und GlobalisierungstheoretikerInnen, von BefürworterInnen bis hin zu GegnerInnen, aufeinander, ohne sich dabei auf einen einheitlichen Referenzrahmen zu stützen. Aus dieser Schnelllebigkeit sind unweigerlich auch praktische und kognitive Folgeprobleme für die Didaktik entstanden, die sich durch die stetigen Veränderungen und Re-situierungen der Forschungsergebnisse vor einem Fass ohne Boden wiedergefunden hat. Obwohl die aktuellen Schul- und Lehrbücher Globalisierungsprozesse zu erklären versuchen, sind sie dem Stand der wissenschaftlichen Debatte betreffend zum Großteil überholt und bieten keine optimale Unterstützung für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Oftmals gelten Schul- und Lehrbücher schon als überholt, bevor sie überhaupt auf den Markt kommen, was wiederum die immense Herausforderung der globalen Dynamik an die Didaktik aufzeigt. Demnach stehen neben den

¹⁹⁴ William H. McNeill und Reinhard Krammer betonen, dass vor allem die Zusammenarbeit mit den Naturwissenschaften eine wichtige Grundlage für die Globalgeschichte darstellt. McNeill. „Unvertraute Perspektiven“. 2003. 23. und Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 49. Online-Version: 9.

¹⁹⁵ Vgl. Krammer. „Paradigmenwechsel?“. 2005. 49. An dieser Stelle möchte ich jedoch betonen, dass es bereits LehrerInnen gibt, die auf Grundlage ihres eigenen Engagements und ihrem persönlichen Willen sehr erfolgreich globalgeschichtliche Zugänge in ihrem Unterricht einbauen.

Lehrpersonen auch die SchulbuchautorInnen vor großen praktischen Herausforderungen und Problemen, die *past reality* der Globalisierungsthematik im Rahmen der vorherrschenden Lehrpläne aufzuarbeiten und anstelle einer additiven Aneinanderreihung globalgeschichtliche Bezüge innerhalb der einzelnen Kapitel herzustellen.¹⁹⁶

Lehrpersonen müssen sich somit permanent weiterbilden, um mit der Dynamik der Globalisierung selbst, wie auch des damit verbundenen wissenschaftlichen Diskurses Schritt halten zu können. Weiters kommt hinzu, dass die Wissensvermittlungskette zwischen der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik bis hin zu den einzelnen GeschichtslehrerInnen in vielen Fällen noch unausgereift ist.¹⁹⁷

5.4. Die Überwindung der kognitiven Distanz

Das noch immer dominierende nationalhistorische Basisnarrativ und seine Meistererzählung stützen sich auf die Herausbildung eines anerkannten nationalen Gedächtnisses. Das heißt, dass es die erlebten oder gefühlten Erfahrungen und Bedürfnisse der jeweiligen Gesellschaften immer wieder untermauert und somit auch das „Wir“-Gefühl bestärkt. Dabei werden durch die nationale Meistererzählung bestimmte historische Ereignisse und Personen mit der Gegenwart verbunden und als Erinnerungswert in unserem Gedächtnis konstituiert. Die kognitive Distanz zur Nationalhistorie wird somit, auch wenn sie nie direkt erfahren wurde, minimiert.¹⁹⁸

Die gegenwärtige globalisierende Welt, geprägt durch eine „postnationale Konstellation“¹⁹⁹, erfordert jedoch, dass mehr als nur das nationale Gedächtnis bestärkt wird. Gibt es jedoch so etwas wie ein globales Gedächtnis, das durch geteilte und gemeinsame Erfahrungen entstanden ist und sich weiterentwickelt?

¹⁹⁶ Vgl. Müller. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?* 2006. <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/problem/dynamik.htm> (10. April 2013) und Middell; Popp; Schissler. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht“. 2003. 153.

¹⁹⁷ Vgl. Müller. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?* 2006. <http://www.online-dissertation.de/globalisierung/vermittlungsprobleme.htm> (10. April 2013)

¹⁹⁸ Vgl. Middell. *Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?*. 2003. 36-37.

¹⁹⁹ Habermas, Jürgen. „Die Postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie“. 1998. <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50332.pdf> (22. April 2013)

Anthony D. Smith verhält sich gegenüber einem globalen Gedächtnis, auf welches sich die Weltgesellschaft beziehen kann, relativ kritisch:²⁰⁰

Eine globale Kultur verfügt im Unterschied zu den nationalen Kulturen prinzipiell über kein Gedächtnis. Eine „Nation“ kann sich zu ihrer Herausbildung auf latente Erfahrungen und Bedürfnisse der Bevölkerung stützen und ihnen Ausdruck verleihen, während einer „globalen Kultur“ keine wirklichen Bedürfnisse und keine sich entwickelnde Identität entsprechen. Es existiert kein „Weltgedächtnis“, das einer *Vereinigung* der Menschheit dienlich sein könnte; bis auf den heutigen Tag eignen sich die meisten globalen Erfahrungen – Kolonialismus und die beiden Weltkriege – nur dazu, uns an unsere geschichtlichen Auseinandersetzungen zu erinnern.

Beck spricht im Zusammenhang mit (historischen) transnationalen Erfahrungen auch von interkontinentalen Handelsbeziehungen, kulturellem Austausch, Migrationsbewegungen, Sklaverei, Eroberungen, unzählige Kriege, dem Imperialismus und der Entstehung (erzwungener) wirtschaftlicher und militärischer Abhängigkeiten. Auf der Grundlage von Eroberungen, Unterdrückung, Kriegen und Konflikten kann jedoch nicht schlussgefolgert werden, dass sich die Welt bzw. gewisse Weltregionen durch diese geteilten Erfahrungen (für immer) entfremdet oder gespalten hätten. Konflikte und ihre Folgen führen die Menschen auf leid- und qualvolle Weise zueinander, und schaffen somit eine „ambivalente Einheit“, die ein gemeinsames globales Bewusstsein in der Weltbevölkerung einsetzen lassen kann.²⁰¹

Die Frage nach einem globalen Gedächtnis soll im Unterricht nicht nur durch die Verschiedenheit der Kulturen und Zivilisationen thematisieren werden. Im Gegenteil soll auf die Prozesse des Austausches und des Transfers eingegangen werden. Beispiele dafür sind die postkolonialen Mischkulturen, die aufgrund gemeinsamer politischer und kultureller Erfahrungen der Bevölkerung auf Seiten der Beherrschten und den Beherrschern entstanden sind oder die unfreiwilligen und freiwilligen Migrationsströme. Als wichtige Elemente des globalen Zusammenwachsens der Welt sind hier beispielsweise auch die geteilten Sprachen, geteilte politische Systeme, ähnliche schulische Ausbildungssysteme, sowie die unbestreitbaren, zur globalen Realität gewordenen multikulturellen Gesellschaften oder die kulturelle Massenkultur

²⁰⁰ Anthony D. Smith zitiert aus Beck. *Was ist Globalisierung?*. 2007. 152-153.

²⁰¹ Vgl. Beck. *Was ist Globalisierung?*. 2007. 152-153.

(von Musik, über Kleidung und Konzerne, die in fast jeder Region der Welt zu finden sind, wie z.B. McDonalds und Coca Cola²⁰²). Aber auch Kriegsfolgen, die zu meist mehr als nur eine Region betreffen können (z.B. Atomkriege), sind als weltweit geteiltes Bewusstsein zu nennen.²⁰³

Ein Fehlen oder ein abstraktes Vorhandensein eines globalen Gedächtnisses führt jedoch dazu, dass Heranwachsende Distanz gegenüber der Geschichte außerhalb der eigenen Region verspüren. Das heißt, dass gegenüber den Geschichten anderer Regionen neben einer geographischen Distanz auch eine kognitive Distanz für SchülerInnen vorhanden ist, die ihnen ein hohes Maß an abstraktem Denkvermögen abverlangt. Um diese Distanz zu verringern, muss man die Geschichte anderer Regionen in das Leben, das heißt in die Lokalität der Heranwachsenden integrieren und an ihren lebenspraktischen und geschichtskulturellen Erfahrungen anknüpfen. Mit den Methoden und Fragestellungen der Globalgeschichte im Geschichtsunterricht könnte dies erreicht werden. Dennoch gibt es keine Tradition, die ein offiziell-geteiltes Weltgedächtnis immer wieder auf ein Neues pflegt, wie es beim nationalen Gedächtnis der Fall ist. Im Gegensatz zum Nationalstaat halten sich die Weltgeschichte und die in ihr lebende Weltgesellschaft an verschiedene Strukturprinzipien, die im geschlossenen Rahmen des Nationalstaates nur sehr schwer verständlich sind. Dies zeigt erneut, wie wichtig die Globalgeschichte für den heutigen Geschichtsunterricht ist.²⁰⁴

6. Globalgeschichtliche Ansätze im österreichischen AHS Geschichtslehrplan

Wie anhand der vorhergegangenen Kapiteln gezeigt wurde, muss es trotz komplexer Herausforderungen und einer Vielzahl an Problemstellungen zu methodisch-

²⁰² Abgesehen davon spielen heutzutage vor allem das Internet und dessen öffentlicher Zugang zu diversen Plattformen und Programmen wie Nachrichtenportale, YouTube, Facebook, Skype, etc., die keine räumlichen und zeitlichen Grenzen mehr kennen und die Welt zu einem bereits mehrmals erwähnten *global village* verdichten. McLuhan, Marshall; Powers, Bruce, R.. *The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*. Paderborn: Junfermann, 1995.

²⁰³ Beck. *Was ist Globalisierung?*. 2007. 153. und Middell; Popp; Schissler. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen“. 2003. 154.

²⁰⁴ Vgl. Beck. *Was ist Globalisierung?*. 2007. 152-159.

didaktischen wie auch zu inhaltlichen Veränderungen kommen, die historisches Lernen auf der Grundlage einer Verknüpfung des Lokalen und Globalen im Geschichtsunterricht ermöglichen und dabei auf Grundlage globalgeschichtlicher Ansätze schließlich zu einem global-reflektierten Geschichtsbewusstsein verhelfen können.

Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, ist das primäre Ziel einer Öffnung des Geschichtsunterricht hin zu einer globalgeschichtlichen Bezugsebene, die Verknüpfung des Erzählstranges der „wir“- Geschichte (National- bzw. europäischen Geschichte) mit jenem der „nicht-wir“- Geschichte (transnationalen bzw. außereuropäischen Geschichte). Dabei soll die reine Ansammlung additiver historischer Wissensbestände der verschiedenen Inhalte und zeitlich-räumlichen Ebenen von Geschichte in Form einer „one-damned-thing-after-another-history“²⁰⁵ vermieden werden. Damit ist aber auch gemeint, dass man sich nicht „blind“ an einer Weltgeschichte orientieren kann, sondern aufgrund ausgewählter Themennester und globaler Fragestellungen gezielt die *mental map* der SchülerInnen durch eine globale Ebene erweitert.

Die derzeitigen österreichischen Geschichtslehrpläne für die AHS Unter- und Oberstufe gelten seit 2004 generell als fortschrittlich und bieten mit ihren Konzeptionen eine institutionelle Grundlage, sowie gute Rahmenbedingungen, um globalhistorisches Lernen im Unterricht zu ermöglichen. Anknüpfungspunkte findet man vor allem dort, wo es zur inhaltlichen Öffnung hin zur überregionalen bzw. außereuropäischen Geschichte kommt, wie auch bei der Zielsetzung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, das mit Hilfe der Festigung verschiedener Kompetenzen erreicht werden soll. Bei einer vertiefenden Einführung von Globalgeschichte müssten im Lehrplan demnach keine schlagartigen Veränderungen, prinzipielle Neukonzeptionen oder ein Paradigmenwechsel vorgenommen werden. Das gilt sowohl für den Teil der allgemeinen didaktischen Grundsätze, die bereits sehr auf globales Lernen bedacht sind, als auch für die fachspezifischen Bildungs- und Lehraufgaben, die historisch-politischen didaktischen Grundsätze, sowie letztendlich auch für die Lehrstoffkategorien.

²⁰⁵ Manning, Patrick. *Navigating World History*. 2003. 47.

Grundvoraussetzungen für eine Globalgeschichte im Geschichtsunterricht bietet der Lehrplan der Unterstufe beispielsweise im Abschnitt über die Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichts, wo darauf hingewiesen wird, dass die Unterrichtsinhalte und dessen didaktische Aufbereitung mehr als nur den regionalen Raum ansprechen sollen:²⁰⁶

- Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen sowie ihrer Vernetzungen geben, um die Herausbildung einer reflektierten und (selbst)reflexiven Identität zu ermöglichen. Dabei sind besonders Interkulturelles und Globales Lernen in den Unterricht mit ein zu beziehen.

Diese Forderungen werden auch im Lehrplan der Oberstufe fortgesetzt. Im Abschnitt über die Bildungs- und Lehraufgaben sind die folgenden Hinweise auf globalgeschichtliche Ansätze vorzufinden:²⁰⁷

- Im Unterricht sind die Grundstrukturen und der Strukturwandel der Weltgeschichte und der europäischen Geschichte sowie aktuelle Entwicklungen zu vermitteln. Dabei sind zu Geschichte, Gegenwart und politischer Struktur Österreichs ausreichende Bezüge herzustellen.
- Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. [...] Die Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besonders Beachtung zu schenken.

Im Abschnitt über die Aufgabenbereiche der Schule wird auf Folgendes verwiesen:²⁰⁸

- Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen bietet den Schülerinnen und Schülern mögliche Antworten und Erklärungsmuster für eine eigenständige Wertorientierung an. Gesamteuropäisches Denken und Weltoffenheit stellen die Grundlage für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben in einem globalen und überregionalen Zusammenhang dar.

²⁰⁶ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (22. April 2013)

²⁰⁷ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (22. April 2013)

²⁰⁸ Siehe Fußnote 207.

Auf welche Weise diese globalgeschichtlichen Forderungen im Lehrplan jedoch im Unterricht tatsächlich umgesetzt werden sollen, liegt noch immer in der Hand der einzelnen Lehrpersonen. Die Lehrpläne fordern zwar den Einbezug der globalen Dimension, sowohl in den didaktischen Grundsätzen als auch in den inhaltlichen Stoffgebieten, bestimmte Vorgaben, in welcher Art und Weise und in welchem Ausmaß dies geschehen soll, gibt es dazu aber keine. Da es bis jetzt noch keine (global-orientierten) Standards im Fach Geschichte gibt, ist es somit dem Lehrer, der Lehrerin überlassen, ob er den Schritt in Richtung Globalgeschichte wagt oder nicht, und wenn, wie groß dieser Schritt ist. Dennoch muss an dieser Stelle betont werden, dass die österreichische Fachdidaktik schon seit einigen Jahren an einer globalgeschichtlichen Öffnung arbeitet. Angetrieben wird sie dabei durch die steigende Verankerung des Globalen Lernens, durch die Einführung von grundsätzlichen Aspekten im Geschichts- und vor allem Politischen Bildungsunterricht, die als sehr innovativ gelten. Mit der Erstellung von Unterrichtsmaterialien abseits der gängigen Schulbücher wird versucht, es den LehrerInnen zu ermöglichen, mit bestimmten Hilfsmitteln eine globale Dimension im Geschichtsunterricht zu ermöglichen.²⁰⁹

Letztendlich geht es zum jetzigen Zeitpunkt darum, die bereits günstigen curricularen Voraussetzungen im Unterricht bestmöglich zu nutzen und globalgeschichtliche Ansätze durch fortlaufende Forschungen und sinnvolle Erweiterungen voranzutreiben, sowohl auf der Ebene der Didaktik, der Lehrerschaft wie auch auf jener der SchulbuchautorInnen und der Produktion und Weiterentwicklung von Zusatzmaterialien.

6.1. Didaktische und methodische Grundlagen und Anforderungen

Die Beantwortung der Frage, wie Globalgeschichte auf optimale und konkrete Weise umgesetzt werden soll, steht noch relativ am Anfang, da die Globalgeschichte zwar als eine gewisse Referenzebene für die Didaktik dienen kann, für eine direkte Übernahme in den Unterricht jedoch zu umfangreich und komplex ist. Dennoch

²⁰⁹ Als ein Beispiel für die Arbeit an einer globalgeschichtlichen Öffnung ist das Symposium „Globalisierung - Globalgeschichte: Perspektiven für Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht“ zu nennen, dass im vergangenen Jahr von der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich veranstaltet wurde. <http://fachdid.kfunigraz.ac.at/gsfachdid/index.php/aktivitaeten-der-gdoe/10-2-symposium.html> (22. April 2013).

haben sich in den letzten Jahren mehrere didaktische und methodische Konzepte etabliert, die sowohl den LehrerInnen als auch den SchülerInnen Zugang zu globalgeschichtliche Fragestellungen und dessen Erarbeitung im Unterricht ermöglichen und erleichtern sollen.

Sowie beim Prinzip des Globalen Lernens sollen beim globalgeschichtliches Lernen die SchülerInnen durch eigenes, aktives Handeln und Denken in den Mittelpunkt gerückt werden, denn nur so kann es zu einem wirklichen Verständnis historischer Prozesse kommen. Die Anforderungen eines eigenständigen und schülerzentrierten Arbeitens und Lernens, ob individuell oder in Gruppen, kann durch die Erstellung von Portfolios, Präsentationen (mit medialer Unterstützung), Plakaten und gezielten Recherchearbeiten (z.B. im Internet, Webquests, Magazine, Bücher, Karten) aber z.B. auch durch Rollenspiele und Fallanalysen, die die verschiedenen Perspektiven und Standpunkte zum Ausdruck kommen lassen, nachgekommen werden.²¹⁰ Wichtig ist beim Einbezug der globalen Dimension vor allem, den Faktor des zwanghaften Lernens („weil die Lehrerin, der Lehrer das so will“, „das hat doch alles nichts mit uns zu tun“) zu minimieren, indem SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, ihre eigenen Interessen in die Themenauswahl einzubringen. Das kann einerseits bestimmte Weltregionen betreffen, mit denen die Geschichte auf einer globalen Ebenen verbunden werden kann (z.B. aus dem gegebenen Anlass der kommenden Fußballweltmeisterschaft Brasilien oder den (südost-)asiatischen „made-in“ Ländern, in denen ein Großteil unserer Kleidung gefertigt wird) und andererseits auch bestimmte Themen, anhand welchen ein Quer- oder Längsschnittverfahren gemacht werden kann (z.B. Stadtentwicklung, Bekleidung, Familienstrukturen, Bildungsstrukturen, Nahrungsmittel in den verschiedenen Regionen und dessen Import und Export). Die Orientierung am Interesse der SchülerInnen ist nicht in jeder Phase des Unterrichts möglich, kann aber bei gezielten Schwerpunktbildungen (Themeninseln)²¹¹ nachgekommen werden. Das kann auch die Herausforderung der Selektion globalgeschichtlicher Themen auf Seiten der LehrerInnen zumindest teilweise erleichtern.²¹²

²¹⁰ Für allgemeine Information zu den einzelnen genannten methodischen Settings im Geschichtsunterricht siehe Sauer. *Geschichte unterrichten*. 2006. 60 und 291-320.

²¹¹ Vgl. Sauer. *Geschichte unterrichten*. 2006. 60.

²¹² Vgl. Röder. *Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts - Das Beispiel Afrikas*. 2004. 69-70. Für mehr Information zu schülerzentrierten Geschichtsunterrichtsmethoden sowie den Einbezug von Schülerinteresse in der Unterrichtsplanung siehe Sauer. *Geschichte unterrichten*. 2006. 33-37.

Die Frage nach einer zeitlich-räumlichen Orientierung in der Geschichte spielt eine der größten Rollen im Unterricht und ist vor allem durch das Prinzip der Periodisierung und der Einteilung der Geschichte in verschiedene Zeitabschnitte geprägt. Traditionell sind Lehrpläne, wie bereits in den vorhergegangenen Kapiteln diskutiert wurde, chronologisch über die klassische eurozentrische Zeiteinteilung organisiert, wie es auch beim österreichischen Geschichtslehrplan der AHS typisch ist. In der Oberstufe ist der Lehrstoff beispielsweise folgendermaßen gegliedert:²¹³

- Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters
- Vom Beginn der Neuzeit bis zum ersten Weltkrieg
- Die wesentlichen Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Strukturen der Politik

Dabei ist erkennbar, dass der Fokus auf relativ große Zeitabschnitte gelegt wird, unter denen dann beispielhafte Konkretisierungen der einzelnen Themen angeführt werden. Die einzelnen konkretisierten Themenbeispiele lassen hierbei Raum, globalgeschichtliche Perspektiven in den Unterricht miteinfließen zu lassen, wie z.B. „Wechselwirkungen von Religion, Kultur, Staat und Politik in europäischen und außereuropäischen Machtzentren“, „Die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit“, „Soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien“ sowie „Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft“. An diesen Konkretisierungen ist die Orientierung an einem europäischen Geschichtsnarrativ sichtbar, die jedoch Platz für die Eingliederung bzw. den Vergleich zur globalen Dimension lassen und dabei vor allem den LehrerInnen eine große Wahlfreiheit an Themenschwerpunkten gewähren.

Durch die Methoden der Globalgeschichte, die bereits in Kapitel 3.2.1 besprochen wurden (historischer Vergleich, Längs- und Querschnittverfahren, Perspektivenwechsel), kann die überregionale bzw. globale Bezugsebene in den narrativen Erzählstrang der Lehrstoffkategorien integriert werden und (zumindest) phasenweise die Chronologie, die der Lehrplan dem Unterricht „aufstülpt“, verlassen werden. Abgesehen davon kann im Zuge dessen auch über die Terminologie der Zeit (z.B. Epochenbegriffe), über die verschiedenen Ansätze des Umgangs mit Zeit

²¹³ Seite 3-4. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (22. April 2013)

und über die damit verbundene Ungleichzeitigkeit der Gleichzeitigkeit der verschiedenen Weltregionen reflektiert werden.²¹⁴ Abseits des Geschichtslehrplans haben sich einige GeschichtsdidaktikerInnen mit alternativen Periodisierungen, die die europäische Chronologie von Geschichte im Lehrplan ersetzen sollen, beschäftigt. Zu nennen wäre hierbei beispielsweise Immanuel Geiss, der sich für eine Elementarisierung der Weltgeschichte und eine strukturierende Kategorienbildung einsetzt. In internationalen Lehrplänen bereits integrierte Weltgeschichtsmodelle und -konzepte werden bei Popp diskutiert, beispielsweise jene der *National History Standards* der US-Amerikanischen *world history-courses* oder jene des italienischen Weltgeschichtscurriculum.²¹⁵ Abgesehen davon bieten einzelne Projekte alternative Lehrplankategorien an, wie z.B. das *Global Curriculum Project*, das unter anderem in ausgewählten österreichischen Schulen über die Südwind Agentur (Südwind Bildung) integriert wurde. Das Projekt bietet einen öffentlich zugänglichen Alternativlehrplan für verschiedene Unterrichtsfächer, darunter auch das Fach Geschichte. Obwohl dieser global ausgerichtete Alternativlehrplan in seiner grundlegenden chronologischen Struktur an der bekannten Periodisierung von Geschichte festhält, folgen dessen einzelne inhaltliche Lernziele bewusst globalgeschichtlichen Konzeptionen, die je nach methodischer Umsetzung die Chronologie durchbrechen können.²¹⁶

Auf der Ebene der Methodik gelten die gleichen Prinzipien, wie sie bereits im Lehrplan (Abschnitt: Didaktische Grundsätze²¹⁷) gefordert werden. Die Methode des Längsschnittverfahrens kann dabei helfen, trotz der limitierten Unterrichtszeit eine qualitative „Fülle“ an Inhalten im Unterricht diachronal aufzuarbeiten. Dabei können ausgewählte Aspekte auf global-vergleichende bzw. global-verbindende Weise über einen bestimmten Zeitraum analysiert werden und historische Wandlungsstrukturen und globale Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in der historischen Entwicklung herausgearbeitet werden. Wichtig ist dabei, die Gegenwart und deren Prozesse, die

²¹⁴ Vgl. Kühberger. *Von der Rückkehr der Weltgeschichte*. 2005. 174.

²¹⁵ Siehe dazu Geiss. „Weltgeschichte und Globalisierung“. 2003. 54-66. und Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“. 2002. 7-9. und Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003.83-85 und 88-95.

²¹⁶ Südwind Agentur. *Global Curriculum Project*. <http://www.globalcurriculum.net/de/impressum/> (22. April 2013) bzw. <http://www.globalcurriculum.net/de/curricula/?languages=de&subjects=2> (22. April 2013)

²¹⁷ Abschnitt: Didaktische Grundsätze http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (22. April 2013)

von historischen Entwicklungen geprägt sind, als den Ausgangspunkt historischer Fragestellungen zu sehen, um bei der Erfahrungswelt der SchülerInnen ansetzen zu können. Dafür eignen sich Themen der Menschheitsgeschichte (Wohnen, Ernährung und Hunger, Bildung und Arbeitswelt, Leid, Umwelt, religiöser und wissenschaftlicher Glaube, Migration, etc.) gut, weil sie auch im Erfahrungshorizont der SchülerInnen vorhanden sind.²¹⁸

Weiters spielen zeitlich-räumliche Querschnittsverfahren im methodischen Repertoire der Globalgeschichte eine wichtige Rolle, da sie innerhalb eines ausgewählten Zeitraumes Vergleiche verschiedener Aspekte innerhalb mehrerer Räume zulassen. Generell zählt diese Methode zu einer der häufigsten angewendeten im Geschichtsunterricht, soll aber durch das Hinzufügen der globalgeschichtlichen Dimension eine neue Qualität bekommen, indem sie es erlauben, die Perspektive auf Geschichtsverläufe zu erweitern. Oftmals ist es jedoch schwer innerhalb der eingeschränkten Unterrichtszeit die Momentaufnahmen der ausgewählten Zeitabschnitte in die Prozesshaftigkeit der Geschichte einzugliedern. Deshalb ist es von Vorteil, die globalen Längsschnittverfahren mit den zeitlich-räumlichen Querschnittsverfahren wenn möglich zu verknüpfen.²¹⁹

Letztendlich kommt die Globalgeschichte nicht ohne systematische Vergleichsverfahren aus, welche es erlauben, die Lokalgeschichte bzw. die Lebenswelt der SchülerInnen in die globale Dimension zu integrieren. Somit können auch globale Fragestellungen thematisiert werden, die die grenzüberschreitenden Lebenserfahrungen der SchülerInnen in Form von exemplarischen Analysen herausheben kann. Dabei eignen sich vor allem jene Themenschwerpunkte (z.B. die Geschichte der Transformmöglichkeiten und der Mobilität, der Konsumgewohnheiten, der des Kultur- und Wissensaustauschs, dem eine überregionale Kommunikation zu Grunde liegt), die die Vernetzung und gemeinsamen Abhängigkeiten der verschiedenen Regionen der Welt hervorheben.²²⁰

²¹⁸ Vgl. Sauer. *Geschichte unterrichten*. 2005. 47-48. Sauer betont hierbei auch die Gefahren, die bei Längsschnittverfahren entstehen können. Im Sinne der Globalgeschichte darf es bei diesen Verfahren nicht zu einer bloßen additiven Aneinanderreihung von Ereignissen kommen, die wiederum einen einfachen und natürlichen Fortschritt der Geschichte darstellt und somit die Geschichte Europas höher setzt als jene anderer Kulturen.

²¹⁹ Zur Methode des Querschnittverfahrens siehe Sauer. *Geschichte unterrichten*. 2005. 48-49

²²⁰ Vgl. Röder. *Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts - Das Beispiel Afrikas*. 2004. 66-67.

6.2. Die Realisierbarkeit von Globalgeschichte im derzeitigen AHS Geschichtslehrplan

Auf der Grundlage des derzeitigen österreichischen AHS-Geschichtslehrplans kann ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein vor allem dadurch initiiert und entwickelt werden, indem die traditionell im Lehrplan verankerte Unterrichtsthemen in einen globalen Zusammenhang gebracht werden. Der Einbezug einer Globalgeschichte hat nicht das Ziel, die den SchülerInnen (räumlich) vertrauten Themenfelder der Nationalgeschichte durch neue, ihnen fremde Themen zu ersetzen, sondern die traditionellen Unterrichtsthemen in ein globales Gebilde einzubetten und somit ein tieferes Verständnis für die Beziehung zwischen dem Lokalen und dem Globalen und dessen Gesamtzusammenhang herzustellen.²²¹ Wie bereits im ersten Teil der Arbeit erwähnt wurde, sind GeschichtsdidaktikerInnen der Meinung, dass der Einbezug globalgeschichtlicher Ansätze sowohl zu einem deutlich aufgewerteten Unterricht führen kann als auch zu einem besseren Verständnis der eigenen nationalhistorischen Geschichte.²²² Im Folgenden wird ansatzweise und skizzenhaft gezeigt, wie eine solche globale Perspektivenöffnung im Unterricht stattfinden könnte. Dabei wurde die Themenwahl größtenteils vom bereits erwähnten Alternativlehrplan des *Global Curriculum Projects* inspiriert.²²³

Anstelle einer verschlossenen Perspektive auf die griechische und römische Hochkultur und deren Errungenschaften könnte anhand ausgewählter Beispiele ein Vergleich zu Hochkulturen außerhalb Europas gezogen werden. Damit würde aufgezeigt werden, dass sich auch außerhalb und unabhängig von Europa erfolgreiche Kulturen gegründet haben. Hierbei bietet sich die Hochkultur Chinas an, die einerseits zu den ältesten Zivilisationen unserer Welt zählt, und andererseits viele Erfindungen, die die Weltgeschichte geprägt haben, schon lange vor den Europäern hervorgebracht haben. Globale Charakteristika können auch an den afrikanischen Hochkulturen Benins, Ägypten oder Simbabwe oder den lateinamerikanischen Hochkulturen der Mayas, Inkas oder Azteken gezeigt werden.

²²¹ Vgl. Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003. 79 und 90. sowie Popp. „Vorwort“. 2003. VII.

²²² Siehe dazu Popp.

²²³ <http://www.globalcurriculum.net/de/curricula/?languages=de&subjects=2> (22. April 2013) Generell bietet auch Popp geschichtsdidaktische Anregungen für die Förderung globalhistorischen Lernens. Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003. 89-91.

Historische Interkulturalität aber auch kulturelle Vielfalt kann beispielsweise an der Entwicklung und Wandlung verschiedener Weltbilder und dessen Vorstellungen im Unterricht vermittelt werden. Dabei können durch ausgewählte Beispiele religiöse, mythische und übernatürliche Vorstellungen über die Welt und dessen Entstehung aufgearbeitet werden. Vergleiche können hierbei zwischen dem Christentum, dem Islam gezogen werden, aber auch mit Kulturgruppen, denen im Lehrplan kaum Beachtung geschenkt wird, wie der flächendeckend großen Hindu-Kultur im ostasiatischen Raum oder auch den Aborigines.

Ein klassisches Unterrichtsbeispiel des Lehrplans stellt der transatlantische Dreieckshandel, basierend auf dem transatlantischen Sklavenhandel dar, welcher sich auch für die Aufarbeitung globalgeschichtlicher Interaktion aller daran Beteiligten anbietet. Einerseits kann auf das weltumspannende Wirtschaftssystem (z.B. der Weg des Zuckers, an dem die globale Interaktion sehr gut zum Ausdruck kommt), eingegangen werden, um daran auch einen Bezug zum gegenwärtigen Weltwirtschaftssystem herzustellen. Andererseits können der Sklavenhandel und dessen historischen „Legitimationen“ und Auswirkungen auf die beteiligten Regionen im Sinne der Globalgeschichte erarbeitet werden. Im Zuge dessen kann beispielsweise auch auf die Thematik des Menschenhandels, der Ausbeutung menschlicher Ressourcen, die Entziehung menschlicher Grundrechte, etc. bis in die Gegenwart eingegangen werden.

Die Rolle der Frau in der Geschichte ist zwar ein fixer Bestandteil in den österreichischen Schulbüchern, wird aber selten anhand globalgeschichtlicher Quer- bzw. Längsschnittverfahren behandelt. Das Frauenbild in der Geschichte, sowohl in Österreich als auch in verschiedenen anderen Kulturen, eignet sich sehr gut, SchülerInnen durch selbstentdeckendes Lernen Vergleiche anstellen zu lassen. Letztendlich soll auch diskutiert werden, inwiefern sich diese Frauenbilder bis heute verändert haben.

An mehreren Stellen der Unterrichtsplanung soll auch die Globalisierung selbst als ein historisch verankerter Prozess einfließen, der schon vor vielen Jahrhunderten die Welt auf mehreren Ebenen miteinander in Beziehung gesetzt hat. Dabei können beispielsweise aufgrund gewisser Produkte, die heute kaum noch aus unserem Alltag weg zu denken sind (exotische Früchte, Gewürze, Kaffee, Zucker, Tabak, Stoffe) weltweite Verflechtungen herausgearbeitet werden. Wechselseitig

beeinflussender kultureller Austausch kann am Beispiel Europas oder Österreichs gezeigt werden, indem z.B. einige kulturelle Einflüsse aus dem Nahen Osten und Nordafrika aufgezeigt werden. Beispielsweise prägte die byzantinische Kunst das Mittelalter Europas. In Wien ist eine kulturelle Verbindung z.B. heute noch an der Karlskirche zu entdecken.

Im Zuge der Aufarbeitung des Nationalsozialismus und dem Holocaust kann das Thema des Völkermordes und der Vertreibung bestimmter Menschengruppen herausgearbeitet werden. Dabei kann ein Längsschnittverfahren angewendet werden, das an ausgewählten Beispielen Genozide, Massenvernichtung und Massenvertreibung und dessen verschiedenen Argumentationsstränge auf globalhistorische Weise erarbeitet. Der Massenmord und die Vertreibung der indigenen amerikanischen Bevölkerung durch die Europäer im 16. Jahrhundert, der Völkermord an den Armeniern in Verbindung mit dem Zerfall des Osmanischen Reiches, den Stalinistischen Säuberungen (Ukraine), die Völkermorde in Burundi und Uganda, die Vertreibung und der Massenmord in Guatemala oder auch ein Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit, das Massaker von Srebrenica, eignen sich dabei für den Unterricht.

Generell soll auch der zuvor erörterte Eurozentrismus *per se* als eine sogenannte Themeninsel in den Unterricht integriert werden, da er neben der europäischen Hegemonialisierung und der scheinbaren Vereinheitlichung der Welt ein zweites großes Problem aufwirft, das mit den SchülerInnen bewusst aufgerollt werden muss, nämlich jenes der Vereinheitlichung Europas selbst. Wie würden SchülerInnen das Bild eines „Europäers“ bzw. „Europäerin“ beschreiben? Was und wer ist beim historischen Prozess der „Europäisierung“ gemeint? Gibt es ein fixes oder auch stereotypisches Bild des „typischen Europäers“, der „typischen Europäerin“? Die Geschichte und Zusammenstellung Europas gilt seit jeher als fragmentiert und sehr heterogen. Die Haltungen zu und die Erfahrungen mit (außereuropäischer) Expansionen, Kolonialismus und Imperialismus wurden von verschiedenen europäischen Akteuren getragen und durch vielseitige Interessen angetrieben. Wie die Verallgemeinerung der restlichen Welt durch Europa, ist auch die Verallgemeinerung Europas selbst ein Konstrukt, das kaum der Realität entsprechen kann. Dies zeigt, dass der Eurozentrismus, als Produkt des westlichen

Universalismus²²⁴, sowohl Konsequenzen nach außen wie auch nach innen hat. Während die Weltregionen außerhalb Europas zur „restlichen Welt“ verallgemeinert werden und somit eine außereuropäische „Einheit“ darstellen, wird auch Europa und dessen vielseitigen Regionen unter einem Dach versammelt, ohne dabei auf deren Eigenschaften oder Weltanschauungen einzugehen. Somit liegt es auch an der Globalgeschichte und dem Geschichtsunterricht, „globale“ Vergleiche innerhalb Europas anzustellen.²²⁵

Letztendlich sollen durch einen globalgeschichtlichen Unterricht, traditionell im Lehrplan verankerte Geschichtsverläufe in einen globalen Kontext gestellt werden. Durch systematische Vergleiche soll einerseits aufgezeigt werden, dass Globalisierung wie wir sie heute vorfinden seine Wurzeln bereits weit in der Geschichte geschlagen hat, andererseits soll die nationale Geschichte in die globale Dimension eingeordnet werden, um geschichtliche Phänomene verständlicher zu machen. Dabei ist es vor allem wichtig, SchülerInnen bewusst zu machen, dass die im Unterricht vermittelten Themen und Räume von einer geschichtlichen Vollständigkeit weit entfernt sind.

6.2.1. Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung

Das Kapitel über die Herausforderung einer Globalgeschichte im Unterricht hat bereits gezeigt, mit welchen Schwierigkeiten und Hindernissen sich die Didaktik und die LehrerInnen bei ihrer praktischen Umsetzung und Verwirklichung innerhalb der Grenzen des derzeitigen Lehrplanes befassen müssen. Zum Abschluss sollen auch in diesem Kapitel noch einmal konzeptionelle Problemstellungen aufgerollt werden, die unmittelbar mit der Unterrichtsplanung und der Durchführung zusammenhängen und somit von LehrerInnen besonders beachtet werden müssen.

Erstens soll die Einführung der Globalgeschichte nicht heißen, dass die Quantität der zu vermittelnden Inhalte zwanghaft erhöht werden muss. Eine Überfrachtung des ohnehin schon dicht gefüllten Geschichtslehrplans hätte dadurch nur kontraproduktive Folgen. Vielmehr muss es zu einer Umformulierung und zu

²²⁴ Siehe hierzu das Kapitel 3.2. „Von der traditionellen Weltgeschichtsschreibung hin zur Globalgeschichte“.

²²⁵ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 13-14. und 54-56.

kleineren Ergänzungen in den verschiedenen Themenpools kommen, an denen aufgezeigt werden kann, dass unsere Vergangenheit und all ihre Prozesse von Mehrdimensionalität geprägt gewesen sind. Diese Mehrdimensionalität und ihre Bedeutung für die heutige Gegenwart und dessen Lebensbedürfnisse können aber nur dann verstanden werden, wenn die gewählten Inhalte und didaktischen Methoden Multiperspektivität zulassen. In anderen Worten, die gewählten Unterrichtsmethoden müssen ein Bewusstsein über das Vorhandensein „mehrerer“ Geschichten und die Eingliederung der eigenen Nationalgeschichte darin fördern.²²⁶

Da die Unterrichtszeit des Faches Geschichte in Österreich sehr begrenzt ist (zwei Unterrichtseinheiten pro Woche im Regelfall), erfordert ein globalgeschichtlicher Unterricht eine sorgfältige Planung. Dem liegt die essentielle Frage zu Grunde, welche Inhalte überhaupt im Unterricht vermittelt werden sollen, denn eine allumfassende Darstellung der Geschichte der Weltregionen und somit eine historische Vollständigkeit, geschweige denn eine historische Korrektheit, ist schlichtweg unmöglich. Die Selektion der Themen für die im Geschichtsunterricht verfügbare Zeit ist somit dadurch charakterisiert, dass auf viele Themen auf radikale Weise verzichtet werden muss. Das führt wiederum dazu, dass die Themenauswahl bewusst gewichtet werden muss. Während einige Regionen der Welt in vielen Geschichts- und Lehrbüchern relativ gut beleuchtet werden, wie z.B. die Geschichte der Vereinigten Staaten, der Aufstieg Großbritanniens oder die russische Geschichte, werden andere kaum beachtet oder nur beiläufig am Rande erwähnt, wie es beispielsweise beim fragmentierten Kontinent Afrikas, den süd- und mittelamerikanischen Ländern und den südostasiatischen Ländern der Fall ist. Viele LehrerInnen lassen sich dazu verleiten, diese im Schulbuch thematisierten Sachgebiete immer wieder an den zuerst genannten Beispielen abzuarbeiten, was, wie schon in den vorhergegangenen Kapiteln erörtert wurde, dazu führt, dass die Vergangenheit anderer Regionen als unbedeutend oder nicht relevant für die eigene Geschichte angesehen wird. Abgesehen davon soll auch unter globalgeschichtlichen Gesichtspunkten Themen der Alltags-, Geschlechter- und Umweltgeschichte fokussiert werden, die oftmals aufgrund der Dominanz der Kriegs- und Wirtschaftsgeschichte in den Hintergrund gedrängt werden. Dabei ist es vor allem wichtig, innerhalb der gewählten Themen die traditionell vorherrschende Perspektive

²²⁶ Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003. 94-95.

der (weißen, elitären) großen Männer zu hinterfragen und dabei auch Aspekte der historisch „stummen Gruppen“²²⁷ hervorzuheben.²²⁸

Von einer sinnvollen Themenauswahl wird gesprochen, wenn sich dadurch einerseits die österreichische bzw. europäische mit jener der außerösterreichischen bzw. außereuropäischen Geschichte aufgrund gegenseitiger Beeinflussungen und Kontakte oder auch historisch wichtiger Unterschiede zu einer Globalgeschichte verknüpfen lassen und somit die verschiedenen Erzählstränge vereint werden. Andererseits muss die Themenauswahl quantitativ und qualitativ so gehalten werden, dass die „Stärkung der formalen, methodischen und kategorialen Fähigkeiten“²²⁹ der SchülerInnen ausreichend Platz findet, und man nicht in das alte Schema der additiven Weltgeschichte und dem Lernen von unverbundenen Fakten verfällt, in dem SchülerInnen nur passiv am Unterricht teilnehmen. Ausgewählte Themen sollen immer sinnvolle Beispiele abgeben, an denen SchülerInnen sich innerhalb eines größeren globalgeschichtlichen Feldes orientieren können.²³⁰

Vergessen werden darf dabei jedoch nicht auf die didaktischen Grundprinzipien des Geschichtsunterrichts, die im österreichischen Lehrplan gefordert werden. Darunter fallen unter anderem die Adressatenorientierung, der Gegenwartsbezug, das Vorhandensein von Kontroversität (Geschichte ist nicht problemfrei oder etwas Natürliches), der Perspektivenwechsel, die schülerorientierte Kompetenzförderung, sowie der Einsatz vielfältiger Methoden, die verschiedene Handlungsbereiche ansprechen (reales, simulatives und produktives Handeln bzw. Gestalten).²³¹

Ein weiteres Problem kann die tragende Methodik der Globalgeschichte – der globalgeschichtliche bzw. interkulturelle Vergleich – darstellen. Die hier häufig

²²⁷ Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 59.

²²⁸ Vgl. dazu Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 59-60 und 65-66. und Schissler. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht“. 2003. 177. Dieses Problem wird unter anderen auch in den Arbeiten von Susanne Popp wiederholt diskutiert. Siehe dazu beispielsweise Popp. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“. 2002. und Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003.

²²⁹ Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 66.

²³⁰ Vgl. Bergmann. *Multiperspektivität*. 2000. 65-66.

²³¹ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (22. April 2013)
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (22. April 2013) Eine ausführliche Analyse der didaktischen Grundprinzipien für das historische Lernen und die politische Bildung kann bei Sander und Gautschi gefunden werden. Sander, Wolfgang. *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2008. 190-200.; Gautschi, Peter. *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009. 81-98.

erwähnte Methode ist eine der wichtigsten, um überhaupt globale Bezugsfelder im Unterricht herstellen und um verschiedene überregionale Aspekte in Beziehung setzen zu können, die den SchülerInnen Unterscheidungsvermögen verleihen sollen. In der tatsächliche Planung und Umsetzung kann sich ein Vergleich jedoch als sehr komplex und voller Gefahren entpuppen. Unser Denken wird von (unbewussten) Vergleichen bestimmt, die unseren eigenen Standpunkt definieren. Unreflektierte Vergleiche führen oft zu „alltagsweltlichen-fehlerhaften Analogien“²³². Demnach muss die Planung und Durchführung von Vergleichsverfahren sehr gut überlegt sein, um keine vorzeitigen und fehlerhaften Schlüsse zu verursachen. Historische Vergleiche stützen sich auf bestimmte regions- bzw. kulturspezifische Kategorien, die in den zu vergleichenden Regionen bzw. Kulturen oftmals nur sehr wenig Äquivalentes aufweisen. Deshalb müssen LehrerInnen in der Planung eines globalgeschichtlichen Vergleichs immer bewusst darauf achten, dass sie ihre eigenen standortbezogenen Perspektiven reflektieren und die Qualität und das Ergebnis des Vergleichs nicht verfälschen. Europäische Vergleichseinheiten dürfen nicht als allgemeine Normen postuliert werden, sonst können SchülerInnen jedes von der europäischen Norm abweichende Merkmal anderer Kulturräume als rückständig oder nicht relevant interpretieren. Das heißt, dass auch die durch den Vergleich gewonnenen Erkenntnisse noch einmal bewusst aufgearbeitet werden müssen, damit die Gefahr einer ideologischen oder wertenden Urteilsfindung minimiert werden kann. Dennoch spielen aber eben genau diese Vergleiche und das Inbeziehungsetzen zweier (oder mehrerer) kultureller Räume eine der bedeutendsten Rollen bei der Erreichung eines global-reflektierten Bewusstseins, da sie aus dem anfänglichen Fokus auf die kulturellen Unterschiede letztendlich ein Interesse an den Gemeinsamkeiten und der gegenseitigen Beziehungen auslösen können.²³³

Zusammenfassend kann somit schlussgefolgert werden, dass die praktischen Aspekte der Umsetzung einer Globalgeschichte große Herausforderungen für

²³² Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. 2003. 93. In der Politik wird beispielsweise mit bewusst fehlerhaften Vergleichen das Denken und die Emotionen der Menschen manipuliert. Ohne eine gezielte Schulung der Kritikfähigkeit, Re- und Dekonstruktionsfähigkeit und einer Orientierungsfähigkeit werden Menschen zu einem leichten Opfer fehlerhafter Vergleiche und bewusster Manipulationen.

²³³ Vgl. Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 61. und Strotzka, Heinz. „Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen: Probleme und Perspektiven“. 2001. 205. Eine gründliche Planung, die alle Aspekte der Bewusstseinsbildung in Betracht zieht, ist ebenso für Quer- und Längsschnittverfahren und der Adressierung lokaler Fragen unumgänglich.

LehrerInnen darstellen, da sie anhand des zeitlich begrenzten wie auch aufgrund der mangelnden Vorkenntnisse der Lehrpersonen viel mehr Zeit in die Planung von Unterrichtseinheiten investieren müssen. Die Komplexität und Dynamik globaler Fragestellungen bringen viele Lehrpersonen an ihre Grenzen, dennoch ist es mittlerweile an der Zeit, die Argumente für eine Globalgeschichte im Unterricht ernst zu nehmen und den Herausforderungen, die bei jeder strukturellen Veränderung und bei Neukonzeptionen aufkommen, entgegen zu treten. Um diese Forderungen erreichen zu können, müssen gezielte Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen sowohl in der universitären LehrerInnenausbildung, den GeschichtsdidaktikerInnen, den SchulbuchautorInnen und dem Verlagswesen als auch letzten Endes bei den GeschichtslehrerInnen vorgenommen werden.

6.2.2. Unterstützende Unterrichtswerkzeuge

Um die Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich beim Einbezug einer globalgeschichtlichen Dimension in den Unterricht den LehrerInnen entgegenstellen, besser meistern zu können, bieten sich für die didaktische Umsetzung von globalgeschichtlichen Zugängen gewisse Hilfsmittel an. Diese können als didaktische Werkzeuge die kognitive Distanz der SchülerInnen zu globalgeschichtlichen Prozessen sowohl auf der zeitlichen, räumlichen und sachlichen Dimension verringern. Zugleich können sie auch für LehrerInnen bei der Aufarbeitung einer vernetzten Globalgeschichte im Unterricht behilflich sein.

Die Ebene der zeitlichen Orientierung ist eine der Säulen des geschichtlichen Bewusstseins und steht vor allem bei der Globalgeschichte im Zentrum, da der Vergleich und das Inbeziehungsetzen verschiedener Weltregionen mit der regionalen, nationalen bzw. europäischen Ebene die klassische eurozentrische Zeitrechnung teilweise unzureichend macht. Als ein methodisch-didaktisches Werkzeug kann hierbei die Zeitleiste bzw. der Zeitstrahl dienen, mit dem SchülerInnen die Ungleichheit von Gleichzeitigkeit aber auch die verschiedenen Ortszeiten, die durch Interaktion zu einer gemeinsamen Weltzeit verschmelzen, visualisieren können. Das Ziel einer Zeitleiste ist es, „den abstrakten historischen

Zeitverlauf in eine räumlich-anschauliche Darstellung umzusetzen“²³⁴. Je nach Schulstufe kann diese Zeitleiste auf kreative Art gemeinsam mit oder von den SchülerInnen selbst erstellt werden, um Ordnung und Überblick in der (Global-) Geschichte und dem Geschichtsverlauf zu schaffen. Anstelle des im Regelfall eindimensionalen Zeitstrahles kann auch eine sogenannte *mind map*, die die Verknüpfung mehrerer Ebenen zulässt, erstellt werden, was vor allem bei überregionalen Anschauungsweisen von Vorteil ist.²³⁵

Weitere Hilfsinstrumente die zur Orientierung in der Planung globalgeschichtlicher Inhalte auf Seiten der LehrerInnen dienen können, sind die bereits erwähnten alternativen Zeitrechnungsmodelle, die beispielsweise bei Immanuel Geiss, Andrea Komlosy und ansatzweise auch bei Middell, Popp und Schissler gefunden werden können. Diese neuen, globalgeschichtlichen Versuche der Periodisierung der Vergangenheit können bei der bewussten Entfernung von der europazentrierten epochalen Zeitrechnung behilflich sein und zugleich einen inhaltlichen Referenzrahmen anbieten.²³⁶

Des Weiteren sind beim globalhistorischen Lernen verschiedene Arten von Karten für die Veranschaulichung der räumlichen Dimensionen unumgänglich. Karten können bei jeder globalgeschichtlichen Fragestellung und Perspektive auf vielfältige Weise zum Einsatz kommen. Je nach Art und Informationsdichte der Karte kann diese zur Informationsbeschaffung dienen, aber auch zum Abbau der geographischen und kognitiven Distanz führen, die SchülerInnen gegenüber vielen Ländern, Regionen oder ganzen Kontinenten verspüren. Die Betrachtung und Analyse von Weltkarten, die aus verschiedenen standortbezogenen Blickpunkten entstanden sind, beispielweise einer Karte, in der China im Gegensatz zu Europa im Zentrum liegt, kann aufzeigen und bewusst machen, dass es eine Vielzahl an Weltansichten und Weltgeschichten gibt. Das Design und die Aufarbeitung einer Weltkarte zeigen auch immer eine bestimmte Positionalität und eine Auffassung einer Weltgeschichte.²³⁷ Abgesehen davon kann durch den Vergleich von Karten, z.B. mit jenen die Auskunft über

²³⁴ Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten*. 2006. 310.

²³⁵ Für nähere Information zur didaktischen Arbeit mit einer Zeitleiste siehe Sauer. *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 2006. 310-314.

²³⁶ Siehe dazu Geiss. „Weltgeschichte und Globalisierung“. 2003. 54-55; Komlosy. *Globalgeschichte*. 2011. 56-66 und Middell; Popp; Schissler. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht: Argumente und Thesen“. 2003. 151-152.

²³⁷ Vgl. Hughes-Warrington, Marnie. „World Histories“. In: Hughes-Warrington (Hrsg.). *Palgrave Advances in World History*. Basingstoke, [et al.]: Palgrave MacMillan, 2005. 1.

wirtschaftliche Ressourcen oder demographische Entwicklungen geben, des Weiteren auch gezeigt werden, inwiefern globalgeschichtliche Prozesse Veränderungen in den verschiedenen Regionen gebracht haben. Impulse können dabei vor allem auch durch thematische Geschichtskarten gesetzt werden, anhand welchen Bezüge zwischen der lokalen und der globalen Ebene hergestellt werden können.²³⁸ Für die Veranschaulichung globaler räumlicher Bezüge dient auch der Einsatz von Globen, wie es der Name der Globalgeschichte selbst impliziert, die die Einheit der Welt in erweiterter Form deutlich machen können.²³⁹

Als ein ganz besonders hilfreiches Arbeitsmittel zur Veranschaulichung globalhistorischer Entwicklungen und ihrer zeitlich-räumlichen Prozesse eignen sich verschiedene Atlasse, die bestimmte inhaltliche und formale Aspekte durch visuelle Information in Form von Karten, Diagrammen und Legenden herausarbeiten und somit zu einem besseren Verständnis für die gegenseitige historische Beeinflussung der Weltregionen und dessen Auswirkungen auf die gegenwärtige Situation führen können. Obwohl diese Atlasse zumeist mit dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht in Verbindung gebracht werden, können sie auch als eine wichtige und anschauliche Informationsquelle im Geschichtsunterricht, sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen, dienen. Hierbei wäre *Der Atlas der Globalisierung*²⁴⁰, herausgegeben von Le Monde diplomatique zu nennen, der mittlerweile in mehreren Ausgaben erhältlich ist, oder auch der *DuMont Atlas der Weltgeschichte*, herausgegeben von Jeremy Black²⁴¹. Abgesehen davon können diese Atlasse den LehrerInnen auch in ihrer Themenselektion in Verbindung mit den Lehrplananforderungen und der Unterrichtsplanung als Unterstützung dienen.

Letztlich können auch Erzeugnisse der Geschichtskultur, von denen die SchülerInnen tagtäglich umgeben sind (seien es von geschichtskulturell geprägte alltägliche Denkmuster und Annahmen oder greifbare Objektivationen), als Werkzeuge des globalgeschichtlichen Unterrichts sehr hilfreich sein, vor allem dann, wenn es darum geht, Stereotypen und Vorurteile gegenüber anderer Kulturen durch

²³⁸ Vgl. Sauer. *Geschichte unterrichten*. 2005. 204-210. und Popp. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?“. 2003. 93-94.

²³⁹ Vgl. dazu Karl Pellens, der dabei vor allem eine Zusammenarbeit mit der Geographiedidaktik betont. Pellens. „Zum Einfluss globaler Faktoren und Elemente auf die historische-politische Identitätsbildung unserer Schülerinnen und Schüler“. 2003. 247-248.

²⁴⁰ Deutsche Ausgabe: Bauer, Barbara; [et al.] (Hrsg.). *Atlas der Globalisierung*. Berlin: Le Monde diplomatique/taz Verlags- und Vertriebs GmbH, 2009.

²⁴¹ Black, Jeremy (Hrsg.). *DuMont Atlas der Weltgeschichte*. Köln: DuMont, 2000.

Geschichtsunterricht zu entkräften. Konkrete Beispiele wären hierbei Filmausschnitte (z.B. Historiendramen), in denen verschiedene Kulturen stereotypisch neben jene der europäisch-westlichen Kultur gestellt werden. Anhand dieser geschichtskulturellen Produkte kann man auf falsche, imaginierte, halb wahre und bewusst manipulierte Kultur- und Gesellschaftsdarstellungen eingehen, und sie durch globalgeschichtliche Perspektiven im Unterricht aufarbeiten.²⁴²

²⁴² Vgl. dazu beispielsweise Bergmann. *Geschichtsdidaktik*. 2000. 15-19.

7. Zusammenfassung und Fazit

Die Arbeit hat gezeigt, dass sich der österreichische Geschichtsunterricht in einer konzeptionellen Umbruchszeit befindet, ähnlich wie es schon in den 1970er und 1980er Jahren der Fall war. Damit der Geschichtsunterricht als ein für die Gegenwart weiterhin wichtiges Unterrichtsfach angesehen werden kann, muss er den heutigen Anforderungen des Zeitalters der Globalisierung nachgehen, indem er Geschichte als eine globale Denkform und Methode betreibt und dabei Heranwachsenden bei ihren Lebensbedürfnissen und ihrer Identitätsentwicklung Orientierung und Bezugspunkte verleihen kann. Dass der Geschichtsunterricht in seiner traditionellen Konzeption dazu nicht mehr ausreichend im Stande ist, wurde in dieser Arbeit auf mehreren Ebenen deutlich gemacht. Die alltagsverändernden Globalisierungsprozesse sowie die tagtägliche Allgegenwart von Geschichtlichem prägen das historische Bewusstsein der Menschen, das in den meisten Fällen jedoch bruchstückartig und unreflektiert bleibt und somit oftmals von halbweisen bzw. verzerrten Annahmen beeinflusst wird. Aufgrund dessen muss es am Geschichtsunterricht liegen, den SchülerInnen das Fundament für ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu ermöglichen, indem in Anlehnung an die lebenspraktischen Bedürfnisse der SchülerInnen globalgeschichtliche Bezüge hergestellt werden, in denen sie die eigene, lokale bzw. nationale Geschichte einordnen können. Unerlässlich ist dabei die Förderung bestimmter globaler Kompetenzen und Fähigkeiten, die heutzutage für ein aktives und kritisches Leben in einer globalisierten Welt von Nöten sind.

Die Globalgeschichte hat sich in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum zu einem bedeutenden Zweig der Geschichtswissenschaften entwickelt und hat infolgedessen auch wichtige und interessante Impulse in der geschichtsdidaktischen Debatte in Österreich gesetzt. Die knappen Darstellungen der jeweiligen Diskussionen und der Positionalitäten rund um die Globalisierung, ihrer *past reality* und den daraus folgenden globalgeschichtlichen Perspektiven haben gezeigt, wie vielfältig und breit dessen Zugänge und die Auffassungen über dessen historische Dimension sein können. Durch das bewusste Hinterfragen der Vorstellungen der einen, von Europa geprägten Weltgeschichte und der Verschiebung des Fokus auf eine inhaltliche Öffnung hin zu einer Verknüpfung der überregionalen Geschichten, soll SchülerInnen ein an ihre Lebensbedürfnisse angepasstes, historisches Lernen und Verstehen ermöglicht werden. Für die

Zurechtfindung in einer Welt, in der das Lokale und das Globale immer mehr zu verschmelzen scheinen und die nationalen Bezugsfelder und Leitkategorien immer mehr an Macht verlieren, sind bestimmte globale Orientierungskompetenzen, wie jene der Unterscheidungsfähigkeit, der Re- und Dekonstruktionsfähigkeit, der Medienkompetenz, des Perspektivenwechsels sowie des Fremdverstehens erforderlich, die das Ineinandergreifen der verschiedenen Dimensionen eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins fördern. Dabei sollen vor allem der Perspektivenwechsel und das Vorhandensein von Multiperspektivität im Unterricht den SchülerInnen bewusst machen, dass die Auffassung von und der Umgang mit Geschichte immer von der eigenen (kulturellen, politischen, sozialen) Standpunktbezogenheit geprägt ist.

Methodisch gesehen soll sich der Geschichtsunterricht dabei den Methoden der Globalgeschichte bedienen, wie jener des systematischen, globalgeschichtlichen Vergleichs, gezielten räumlich-kulturelle Querschnitte innerhalb bestimmter Zeitabschnitte oder auch der Längsschnittverfahren, die anhand gewisser Sachinhalte historische Wandlungen und Interaktionen in verschiedenen Räumen analysieren können. Die Themenauswahl für den Unterricht soll dabei so gewählt werden, dass sich die nationale Geschichte mit einem überregionalen Kontext der globalen Geschichte verbinden lässt, und SchülerInnen so die gegenseitige Beeinflussung, Vernetzung und Interaktion der verschiedenen Ebenen erkennen lässt. Somit sollen auch die zwei Erzählstränge der „wir“- und der „nicht-wir“-Geschichte in Verbindung gebracht werden, und die kognitive Distanz zur transnationalen bzw. außereuropäischen Geschichte reduziert werden.

Einerseits soll die Quantität des Lehrstoffes sich durch den Einbezug globalgeschichtlicher Ansätze dabei nicht ins Unüberschaubare steigern, andererseits sollen die nationale Themenfelder nicht durch weltgeschichtliche ersetzt werden. Vielmehr geht es darum, dass die im Lehrplan angeführten (nationalorientierten) Stoffkategorien durch den Einbezug der globalen Ebene sinnvoll erweitert und in Beziehung gesetzt werden, was anhand von beispielhaft ausgewählten Themennestern erfolgen soll, die ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein initiieren können und dadurch auch ein besseres Verständnis der eigenen Geschichte ermöglichen können. Das Auslassen gewisser im Lehrplan verankerter Themen wird dadurch jedoch unumgänglich.

Die Argumente für den Einbezug eines globalgeschichtlichen Narrativs im Geschichtsunterricht haben gezeigt, dass dem Bedarf einer neuen Art des historischen Lebens und dem Ziel eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins nachgekommen werden muss. Damit in Verbindungen stehen jedoch auch eine Vielzahl an Herausforderungen und Problemstellungen, die mit der Einführung einer Globalgeschichte im Unterricht über die Geschichtsdidaktik und vor allem über die LehrerInnen hereinbrechen würden. Dabei müssen Herausforderungen wie das Aufbrechen der traditionellen Muster des nationalorientierten Basisnarrativs, das bewusste Dekonstruieren des Eurozentrismus und der Umgang mit einer immer noch mangelnden außereuropäischen Geschichte in den Schulbüchern sowie die Überwindung der kognitiven Distanz zur Globalgeschichte und die Auseinandersetzung mit der Komplexität und der Dynamik der historischen Globalisierungsprozesse gemeistert werden. Hinzu kommen weitere Probleme, die vor allem in der intensiven Unterrichtsplanung zum Vorschein kommen. Nur wenn die globalgeschichtlichen didaktisch-methodischen Zugänge sorgfältig gewählt und deren Umsetzung gut durchdacht sind, können eventuelle kontra-produktive Ergebnisse (z.B. die Bestätigung von Vorurteilen oder die Herabsetzung außereuropäischer Geschichte aufgrund ungünstig gewählter oder fehlerhafter Vergleichsstudien) vermieden werden.

Obwohl die österreichischen AHS Lehrpläne globalgeschichtliche Ansätze bereits explizit fordern, liegt es noch immer in der Verantwortung der einzelnen LehrerInnen, in weit Globalgeschichte im Unterricht umgesetzt wird. Mit den Problemen der Umsetzung müssen sie bis dato alleine zu Recht kommen, da es bislang noch keine großangelegten globalgeschichtlichen Veränderungen in der universitären LehrerInnenausbildung, den gängigen Schul- und Lehrbüchern oder dem Angebot an zusätzlichen Materialien gibt. Weiters liegen noch keine einheitlichen globalgeschichtlichen Standards vor und die Debatte über einheitliche, praktische Vermittlungswege und Unterrichtsmodelle steht im deutschsprachigen Raum noch relativ am Anfang.

Dementsprechend kann letztendlich das Fazit aus der Arbeit gezogen werden, dass der Einbezug der Globalgeschichte als eine Reaktion auf die Lebenswelt der Heranwachsenden im Zeitalter der Globalisierung unumgänglich geworden ist, da sich deren Lebensorientierung nicht mehr nur auf die Bezugsfelder nationaler

Kategorien stützen kann. Dabei ist nicht gemeint, dass die eigene österreichische bzw. europäische Geschichte nicht mehr von besonderem Wert für die Identitätsentwicklung ist. Vielmehr geht es darum, dass ein global-reflektiertes Geschichtsbewusstsein nur dann erreicht werden kann, wenn der konzentrische Blick auf die nationale Vergangenheit relativiert werden kann, indem Denkgewohnheiten initiiert werden, die über den Tellerrand der eigenen Grenzen hinaus ragen. Es geht dabei darum, die regionale Geschichte in den größeren Kontext der Globalgeschichte einzubetten, die eigene Geschichte mit globalen Fragestellungen rezusituieren und somit ein größeres Verständnis für und einen breiteren Blick auf die welthistorischen Entwicklungen zu ermöglichen aber auch einen reflektierten Blick auf die eigene Geschichte zu schaffen. Somit soll es SchülerInnen ebenfalls ermöglicht werden, zu erkennen, was an der eigenen regionalen Geschichte als eine spezielle Entwicklung angesehen werden kann bzw. was anhand einer Einordnung in überregionale Entwicklungen beurteilt werden muss.

Dabei muss den SchülerInnen aber gleichzeitig auch immer bewusst gemacht werden, dass der Geschichtsunterricht immer nur einen selektiven Ausschnitt der Geschichte präsentieren kann. In dem Zusammenhang sollte im Unterricht auch immer auf die Standortbezogenheit aufmerksam gemacht werden, die bei der Aufarbeitung (global)geschichtlicher Fragestellungen unausweichlich vorhanden ist. Das Inbeziehungsetzen der „wir“- und „nicht-wir“- Geschichte (und dessen Identitätskonzepte) sollten dementsprechend kritisch hinterfragt und relativiert werden, um globalgeschichtliche Vergleiche und dessen Ergebnisse nicht durch stereotypische Vorverurteilungen über die „nicht-wir“- Gruppen zu verfälschen. Aufgrund dessen kann ebenso schlussgefolgert werden, dass es wichtig ist, Vergleiche anzustellen, die die Interaktion und Gemeinsamkeiten verschiedener Regionen der Welt aufzeigen, statt jener, die fortwährend die Differenzen der verschiedenen Weltkulturen und -gesellschaften betonen. Dabei sollte die Bezugsebene der Weltgesellschaft, also jener der global-vernetzten Gesellschaft in Zeiten der Globalisierung, nicht aus den Augen gelassen werden. Im Zusammenhang dazu sollen auch die Weltgesellschaft betreffende, menscheitsgeschichtliche Probleme herausgearbeitet werden, die Konsequenzen und Folgen mit überregionalem Ausmaß mit sich bringen und gebracht haben. Dies soll den SchülerInnen bewusst machen, dass die Ursprünge der heutigen

Vernetzung der Weltregionen bereits sehr früh und auf vielfältige Weise gefunden werden kann.

Letztendlich soll der Einbezug der Globalgeschichte in der derzeitigen Unterrichtsstruktur trotz all seiner Herausforderungen und Schwierigkeiten und der eingeschränkten Zeit des österreichischen Geschichtsunterrichts den SchülerInnen ein Fundament für ein global-reflektiertes historisches Denken geben und somit nicht nur als eine theoretisch gute Überlegung aber praktisch als ein illusionäres Konzept angesehen werden. Der Geschichtsunterricht soll SchülerInnen mit dem ihm zur Verfügung stehenden Mitteln so gut wie möglich dabei helfen, sich auch außerhalb der Schule Orientierung in einer globalisierenden Welt zu verschaffen und den Umgang mit diffusen nationalen Bezugsfeldern erleichtern. Im Zuge dessen soll auch eine Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur bzw. den Geschichtskulturen gefördert werden, die in ihrer öffentlichen Präsentation bruchstückartige historische Information an die Heranwachsenden weitergibt.

Im Unterschied zum Globalen Lernen soll die Globalgeschichte bestimmte Grundfragen der Menschheit in ihren historischen Entwicklungen aufarbeiten, um daraus Schlüsse auf die gegenwärtige Situation zu ziehen und eine mögliche Zukunft zu deuten. Demnach ist es in Zukunft vor allem wichtig, dass globalgeschichtliche Zugänge noch weiter in den österreichischen Lehrplänen und infolgedessen in den Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien verankert werden, sodass es nicht wie bisher an den einzelnen Lehrkörpern und deren persönlichen Engagement liegt, ob die eigene nationale Geschichte mit den globalen Entwicklungen in Beziehung gesetzt wird oder ob auch in Zukunft ausschließlich an einem nationalorientierten Narrativ festgehalten wird.

Der Geschichtsunterricht kann es sich heutzutage nicht mehr leisten, den SchülerInnen unreflektiertes, chronologisches Faktenwissen zu vermitteln, das ihnen für ihre Lebensorientierung außerhalb der Schule kaum behilflich ist. Vielmehr muss es darum gehen, innerhalb der zeitlichen Begrenzung des Geschichtsunterrichts ein Fundament zu schaffen, das den SchülerInnen mit Hilfe globaler Kompetenzen zu einem global-reflektierten Geschichtsbewusstsein verhilft. Um diese Erwartungshaltung an den Geschichtsunterricht jedoch nachkommen zu können, müssen gezielte Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen sowohl in der universitären LehrerInnenausbildung, den Debatten der GeschichtsdidaktikerInnen,

der Arbeit der SchulbuchautorInnen und des Verlagswesens sowie letzten Endes auch bei den inhaltlich-methodischen Zugängen der GeschichtslehrerInnen in Gang gebracht werden. Obwohl die österreichischen AHS Geschichtslehrpläne bereits als eine sehr gute Ausgangslage für den Einbezug einer Globalgeschichte angesehen werden können und eine völlige Neukonzeption bzw. -orientierung nicht notwendig sind, muss es dennoch zu bewussten didaktisch-methodischen Veränderungen kommen, die den SchülerInnen die Möglichkeit und Fähigkeiten geben, ihre Lebenserfahrungen auf der Grundlage ihres aktiven, global-reflektierten Denkens und Handelns sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene einordnen zu können. Letztendlich soll anhand dessen auch das Interesse an den „Geschichten“ der Welt mit ihren vielseitigen und facettenreichen Beziehungen zu einander in den SchülerInnen geweckt werden.

8. Literaturverzeichnis

Literaturquellen:

- Allardyce, Gilbert. „Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course“. In: Bentley, Jerry, H. (Hrsg.). *Journal of World History*. 1 (1). 1990. 23-76.
- Anders, Günther. *Die Antiquiertheit des Menschen*. Bd. 2. München: Beck Verlag, 1987.
- Ballof, Rolf (Hrsg.). *Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands; "Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht", Quedlinburg 20. - 23. Oktober 1999*. Wiesbaden: Steiner, 2003.
- Ballof, Rolf. „Zum Umgang mit dem Mittelalter“. In: Ballof, Rolf (Hrsg.). *Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands; "Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht", Quedlinburg 20. - 23. Oktober 1999*. Wiesbaden: Steiner, 2003. 11-16.
- BAOBAB. Österreichische Entwicklungszusammenarbeit. <http://www.baobab.at/> (22. April 2013)
- Bauer, Barbara; [et al.] (Hrsg.). *Atlas der Globalisierung*. Berlin: Le Monde diplomatique/taz Verlags- und Vertriebs GmbH, 2009.
- Beck, Ulrich. „Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? Eine Einleitung.“ In: Beck, Ulrich. *Politik der Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998. 7-66.
- Beck. *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.
- Beck, Ulrich. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.
- Beerkens, Eric. *Global Opportunities and Institutional Embeddedness: Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia*. 2004. http://doc.utwente.nl/50803/1/thesis_Beerkens.pdf (22. April 2013)

- Bentley, Jerry. H. (Hrsg.). *Journal of World History*. University of Hawai'i at Mānoa. <http://www.uhpress.hawaii.edu/t-journal-of-world-history.aspx> (22. April 2013)
- Bergmann, Klaus. *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie des historischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000.
- Bergmann, Klaus. *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000.
- Bieri, Peter. *Wie wäre es, gebildet zu sein?*. Bern: 2005. http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (22. April 2013)
- Black, Jeremy (Hrsg.). *DuMont Atlas der Weltgeschichte*. Köln: DuMont, 2000.
- Blanke, Horst, Walter; Jaeger, Friedrich; Sandkühler, Thomas (Hrsg.). *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 1998.
- Borries, Bodo von. *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwarts wahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim: Juventa Verlag, 1995.
- Borries, Bodo von. „Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren: Ein Versuch über Post-’68- Geschichtsdidaktik und Post-’89-Problemfelder“. In: Cornelißen, Christoph; Sauer, Michael; Schulze, Winfried (Hrsg.). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. 5/6/99. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 1999. 268-281.
- Brecht, Berthold. „Fragen eines lesenden Arbeiters“. In: Brecht, Berthold. *Werke in 20 Bänden*. Bd. 9. Frankfurt am Main, 1967.
- Brecht, Berthold. *Werke in 20 Bänden*. Bd. 9. Frankfurt am Main, 1967.
- Breit, Gotthard. „Beutelsbacher Konsens“. In: Weißeno, Georg; [et al.] (Hrsg.). *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. 21-29.
- Bright, Charles; Geyer, Michael. „World History in a Global Age“. In: *American Historical Review*. 100 (4). 1995. 1034-60.

- Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hrsg.). *Politische Bildung und Globalisierung*. Opladen: Leske+Budrich, 2002.
- Chickering, Roger. *Karl Lamprecht. A German Academic Life (1856-1915)*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1993.
- Churchill, Winston. Rede vom 19. September 1946. Zürich.
http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/AboutUs/zurich_e.htm (22. April 2013)
- Conrad, Sebastian; Eckert, Andreas. „Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt. In: Conrad, Sebastian; Eckert, Andreas; Freitag, Ulrike (Hrsg.). *Globalgeschichte: Theorien, Ansätze, Themen*. Frankfurt am Main: Campus, 2007.
- Conrad, Sebastian; Eckert, Andreas; Freitag, Ulrike (Hrsg.). *Globalgeschichte: Theorien, Ansätze, Themen*. Frankfurt am Main: Campus, 2007. 7-52.
- Cornelißen, Christoph; Sauer, Michael; Schulze, Winfried (Hrsg.). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Seelze: Erhard Friedrich Verlag. 1950-
- Diendorfer, Gertraud (Red.); Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge einer nachhaltigen Entwicklung. Information zu Politischen Bildung*. 23. Innsbruck [et al.]: Studien Verlag, 2005.
- Dable, Jane (Hrsg.). *The History Teacher*. 33 (2). 2000.
- Duedahl, Poul. "Selling Mankind: UNESCO and the Invention of Global History, 1945-1976". In: *Journal of World History*. 22 (1). 2011. 101-133.
- Dürrschmidt, Jörg. *Globalisierung*. Bielefeld: Transcript, 2002.
- Embree, Ainslee, Thomas; Gluck, Carol (Hrsg.). *Asia in Western and World History: A Guide for Teaching*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1997.
- Featherstone, Mike; [et al.] (Hrsg.). *Theory, Culture & Society*. Mai (23), 2006.
<http://tcs.sagepub.com/content/23/2-3/406.full.pdf+html> (22. April 2013)
- Feldbauer, Peter; Hausberger, Bernd; Lehnert, Jean-Paul (Hrsg.). *Globalgeschichte: Die Welt 1000-2000*. Wien: Mandelbaum, 2012.
- Forghani-Arani, Neda. „Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie?“ In: Diendorfer, Gertraud (Red.); Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge einer nachhaltigen Entwicklung. Information zu Politischen Bildung*. 23. Innsbruck [et al.]: Studien Verlag, 2005. 5-10.

- Forster, Johanna. „Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation: Bildungstheoretische Überlegungen“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 105-121.
- Fußmann, Klaus (Hrsg.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1994.
- Gautschi, Peter. *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009.
- Geiss, Immanuel. „Weltgeschichte und Globalisierung“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 50-67.
- Gluck, Carol. „Asia in World History“. In: Embree, Ainslee, Thomas; Gluck, Carol (Hrsg.). *Asia in Western and World History: A Guide for Teaching*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1997. 199-216.
- Grandner, Margarete; Rothermund, Dietmar; Schwentker, Wolfgang (Hrsg.). *Globalisierung und Globalgeschichte*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2005.
- Habermas, Jürgen. „Die Postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie“. 1998. <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50332.pdf> (22. April 2013)
- Hartog, Francois. „Von der Universalgeschichte zur Globalgeschichte? Zeiterfahrungen“. In: Escudier, Alexandre; Holtey, Ingrid (Hrsg.). *Trivium*. (9). 2011. <http://trivium.revues.org/4059> (22. April 2013)
- Hatscher, Christoph, R.. *Alte Geschichte und Universalhistorie: Weltgeschichtliche Perspektiven aus althistorischer Sicht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, 2003.
- Hopkins, Antony, G. (Hrsg.). *Globalisation in World History*. London: Pimlico, 2002.
- Hughes-Warrington, Marnie. „World Histories“. In: Hughes-Warrington (Hrsg.). *Palgrave Advances in World History*. Basingstoke, [et al.]: Palgrave MacMillan, 2005. 1-20.

- Hughes-Warrington, Marnie. *Palgrave Advances in World History*. Basingstoke, [et al.]: Palgrave MacMillan, 2005.
- Jeismann, Karl-Ernst. „„Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik der Geschichte“. In: Jeismann, Karl-Ernst. *Geschichte und Bildung : Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Hrsg. von Jacobmeyer, Wolfgang und Schönemann, Bernd. Paderborn [et al.]: Schöningh, 2000. 46-72.
- Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.). *Geschichte und Bildung : Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Hrsg. von Jacobmeyer, Wolfgang und Schönemann Paderborn [et al.]: Schöningh, 2000.
- Kaelble, Hartmut. „Nichtwestliche Geschichtswissenschaften seit 1945: Afrika, Indien, Japan, China.“ In: *Comparativ: Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*. 11 (4). 2001. 7-16.
- Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.). *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Keupp, Heiner. „Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung.“ In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.). *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. 11-39.
- Komlosy, Andrea. *Globalgeschichte: Methoden und Theorien*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, 2011.
- Krammer, Reinhard. „Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte“. In: Diendorfer, Gertraud (Red.); Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*. 23. Innsbruck, [et al.]: Studien Verlag, 2005. 42-55. Online Version: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/pb23_krammer.pdf (22. April 2013)
- Kreis, Georg (Hrsg.). *Europa und die Welt: Nachdenken über den Eurozentrismus*. Basel: Schwabe, 2012.
- Kreis, Georg. „Weltgeschichte aus europäischer und nichteuropäischer Sicht“. In: Kreis, Georg (Hrsg.). *Europa und die Welt: Nachdenken über den Eurozentrismus*. Basel: Schwabe, 2012. 9-38.

- Kühberger, Christoph. „Von der Rückkehr der Weltgeschichte: Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte“. In: Mitterbauer, Helga; Feichtinger, Johannes (Hrsg.). *Moderne: Kulturwissenschaftliches Jahrbuch*. Themenschwerpunkt Vernetzung. 1. Innsbruck/Bozen/Wien: Studien Verlag, 2005. 172-176.
- Luhmann, Niklas. „Europa als Problem der Weltgesellschaft“. Vortrag auf dem 4. Leutherheider Forum. In: *Berliner Debatte INITIAL*. 2. 1994.
- Manning, Patrick. *Navigating World History: Historians Create a Global Past*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Massing, Peter. „Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaates.“ In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hannes-Fred (Hrsg.). *Globalisierung fordert Politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, 2009. 25-36.
- Mazlish, Bruce; Buultjens, Ralph (Hrsg.). *Conceptualizing Global History*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1993.
- Mazlish, Bruce. „Global History and World History“. In: Mazlish, Iriye (Hrsg.). *The Global History Reader*. New York: Routledge, 2005. 16-20.
- Mazlish, Bruce; Iriye, Akira (Hrsg.). *The Global History Reader*. New York: Routledge, 2005.
- Mazlish, Bruce. „Global History“. In: Featherstone, Mike; [et al.] (Hrsg.). *Theory, Culture & Society*. Mai (23), 2006. 406-408. <http://tcs.sagepub.com/content/23/2-3/406.full.pdf+html> (22. April 2013)
- McLuhan, Marshall. *Understanding Media: The Extension of Man*. 1964. Online Version: <http://beforebefore.net/80f/s11/media/mcluhan.pdf> (22. April 2013)
- McLuhan, Marshall; Powers, Bruce, R.. *The Global Village: Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*. Paderborn: Junfermann, 1995.
- McNeill, William, H.. „The Changing Shape of World History“. In: *History and Theory*. 34 (2), 1995. 8-26. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2505432.pdf?acceptTC=true> (22. April 2013)
- McNeill, William, H.. „Unvertraute Perspektiven: Zur Annäherung von evolutionstheoretischen Wissenschaften und Geschichtswissenschaft“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre*

Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht. 2. Auflage.
Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 17-34.

- Menzel, Ulrich. „Die postwestfälische Konstellation, das Elend der Nationen und das Kreuz von Globalisierung und Fragmentierung“. In: Menzel, Ulrich (Hrsg.). *Vom Ewigen Frieden und vom Wohlstand der Nationen, Dieter Senghaas zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. 158-187.
- Menzel, Ulrich (Hrsg.). *Vom Ewigen Frieden und vom Wohlstand der Nationen, Dieter Senghaas zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.
- Middell, Matthias. „Wie gelangt Globalisierung in den Geschichtsunterricht?“ Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht. 2. Auflage*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 35-49.
- Middell, Matthias; Popp, Susanne; Schissler, Hanna. „Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht: Argumente und Thesen“. In: Schissler, Hanna (Hrsg.). *Internationale Schulbuchforschung*. 25 (1-2). Hannover: 2003. 149-154.
- Middell, Matthias. „Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte, Geschichte der Globalisierung – ein Streit um Worte?“ In: Grandner, Margarete; Rothermund, Dietmar; Schwentker, Wolfgang *Globalisierung und Globalgeschichte*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2005. 60-82.
- Middell, Matthias; Siegrist, Hannes (Hrsg.). *Comparativ: Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*. Leipzig: Leipzig Univ. Verlag. <http://www.comparativ.net/>
- Mitterbauer, Helga; Feichtinger, Johannes (Hrsg.). *Moderne: Kulturwissenschaftliches Jahrbuch*. Themenschwerpunkt Vernetzung. 1. Innsbruck/Bozen/Wien: Studien Verlag, 2005.
- Mommsen, Wolfgang, J.. „Geschichte und Geschichten. Über die Möglichkeit und Grenzen der Universalgeschichtsschreibung“. In: *Saeculum: Jahrbuch für Universalgeschichte*. 43. 1992. 124-135.
- Müller, Ragnar. *Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln?* Online Dissertation. 2006.
<http://www.online-dissertation.de/globalisierung/vermittlungsprobleme.htm> (10. April 2013)
<http://www.online-dissertation.de/globalisierung/problem/dynamik.htm> (10. April 2013)

<http://www.online-dissertation.de/globalisierung/problem/referenzebene.htm> (10. April 2013)

- Nash, Gary; Crabtree, Charlotte (Hrsg.). *National Standards for History*. Los Angeles: Natl Center for History, 1996.
- Nolte, Paul. „Ein Kulturkampf um den Geschichtsunterricht. Die Debatte über die „National History Standards“ in den USA“. In: Cornelißen, Christoph; Sauer, Michael; Schulze, Winfried (Hrsg.). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 9/97. 1997. 512-532.
- Osterhammel, Jürgen. „„Höherer Wahnsinn“. Universalhistorische Denkstile im 20. Jahrhundert“. In: Blanke, Horst, Walter; Jaeger, Friedrich; Sandkühler, Thomas (Hrsg.). *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 1998. 277-286.
- Osterhammel, Jürgen. *Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001.
- Osterhammel, Jürgen; Petersson, Niels. *Geschichte der Globalisierung: Dimensionen, Prozesse, Epochen*. München: Beck, 2007.
- Osterhammel, Jürgen. „Weltgeschichte: Von der Universität in den Unterricht“. In: Verband der Geschichtslehrer Deutschland. *Geschichte für heute: Zeitschrift für historisch-politische Bildung*. 3. 2009. 5-14. Online-Version: http://www.wochenschauverlag.de/gfh/Archiv___files/Osterhammel_gfh%203_2009.pdf (22. April 2013)
- Overwien, Bernd; Rathenow, Hannes-Fred (Hrsg.). *Globalisierung fordert Politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, 2009.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Standards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2007.
- Pellens, Karl; [et al.] (Hrsg.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt am Main; New York: 2001.
- Pellens, Karl. „Zum Einfluss globaler Faktoren und Elemente auf die historische-politische Identitätsbildung unser Schülerinnen und Schüler“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 243-251.

- Pomper, Philip. "World History and its Critics". In: Pomper, Philip (Hrsg.). *History and Theory*. 34 (2), Mai, 1995. 1-7.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2505431?uid=3737528&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101484739797> (22. April 2013)
- Pomper, Philip (Hrsg.). *History and Theory*. 34 (2), Mai, 1995.
- Popp, Susanne. „Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?“ In: *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. 1. 2002.
<http://www.jsse.org/2002/2002-1/geschichtsdidaktik-popp.htm> (22. April 2013)
- Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2003.
- Popp, Susanne. „Vorwort“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. V-XIV.
- Popp, Susanne. „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 68-104.
- Röder, Dennis. *Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts - Das Beispiel Afrikas*. Siegen: Universität Siegen, 2004. http://www.weltgeschichte-im-unterricht.de/Roeder/staatsarbeit_roeder.pdf (22. April 2013)
- Rothermund, Dietmar. „Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung“. In: Grandner, Margarete; Rothermund, Dietmar; Schwentker, Wolfgang (Hrsg.). *Globalisierung und Globalgeschichte*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2005.
- Rüsen, Jörn. *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1994.
- Rüsen, Jörn. „Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken“. In: Fußmann, Klaus (Hrsg.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1994. 3–26.

- Sander, Wolfgang. „Vom Fach zum Bildungsbereich: Ein Plädoyer für Grenzüberschreitungen in der politischen Bildung.“ In: Sander, Wolfgang (Hrsg.). *Konzepte der Politikdidaktik: Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven*. Hannover: Metzler Schulbuchverlag, 1993. 169-186.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.). *Konzepte der Politikdidaktik: Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven*. Hannover: Metzler Schulbuchverlag, 1993.
- Sander, Wolfgang. „Politische Bildung nach der Jahrtausendwende: Perspektiven und Modernisierungsaufgaben“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 45. 2002. <http://www.bpb.de/apuz/26631/politische-bildung-nach-der-jahrtausendwende> (22. April 2013).
- Sander, Wolfgang. „Von der Volksbelehrung zur modernen Profession: Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft“. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hrsg.). *Politische Bildung und Globalisierung*. Opladen: Leske und Budrich, 2002. 11-24.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.). *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2005.
- Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten: eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 4. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2005.
- Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2006.
- Schäbler, Birgit. „Einleitung: Das Studium der Weltregionen (Area Studies) zwischen Fachdisziplinen und der Öffnung zum Globalen. Eine wissenschaftsgeschichtliche Annäherung“. In: Schäbler (Hrsg.). *Area Studie und die Welt: Weltregionen und neue Globalisierung*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007. 11-44.
- Schäbler, Birgit (Hrsg.). *Area Studies und die Welt: Weltregionen und neue Globalisierung*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2007.
- Scheucher, Alois; [et al.]. *Zeitbilder 6*. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG, 2004.
- Schissler, Hanna. „Weltgeschichte als Zeitgeschichte: Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart am Beispiel der USA und Deutschlands“. In: Popp, Susanne; Forster, Johanna (Hrsg.). *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003. 173-195.

- Schissler, Hanna (Hrsg.). *Internationale Schulbuchforschung*. 25 (1-2). Hannover: 2003.
- Scholte, Jan, Aart. „What is ‚Global‘ about Globalization?“. In: *Globalization: A Critical Introduction*. 2005. Online-Version:
<http://www.pacificdiscovery.org/credit/SEAreadings/Scholte.%20What%20is%20'global'%20about%20globalization.pdf> (22. April 2013)
- Schörken, Rolf. *Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.
- Schulín, Ernst (Hrsg.). *Universalgeschichte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1974.
- Schwentker, Wolfgang. „Globalisierung und Geschichtswissenschaft: Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte“. In: Grandner, Magarete; Rothermund, Dietmar; Schwentker, Wolfgang (Hrsg.). *Globalisierung und Globalgeschichte*. Wien: Mandelbaum, 2005. 36-59.
- Seitz, Klaus. *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlage globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2002.
- Sieder, Reinhard; Langthaler, Ernst. „Was heißt Globalgeschichte?“. In: Sieder, Reinhard; Langthaler, Ernst (Hrsg.). *Globalgeschichte 1800-2010*. Wien/Köln: Böhlau Verlag. 2010. 9-38.
- Sieder, Reinhard; Langthaler, Ernst (Hrsg.). *Globalgeschichte 1800-2010*. Wien/Köln: Böhlau Verlag, 2010.
- Spengler, Oswald. *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. München: Dt. Taschenbuch Verlag, 1993.
- Stearns, Peter. „Student Identities and World History Teaching“. In: Dable, Jane (Hrsg.). *The History Teacher*. 33 (2). 2000. 185-192.
- Strategiegruppe Globales Lernen. „Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem“. 2009.
http://www.baobab.at/images/doku/strategieglobaleslernen_dezember_2009.pdf (22. April 2013)
- Strotzka, Heinz. „Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen: Probleme und Perspektiven“. In: Pellens, Karl; [et al.] (Hrsg.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt am Main/Wien: Lang. 2001. 275-291.

- Thompson, Kenneth, W.. *Toynbee's Philosophy of World History and Politics*. Baton Rouge: Louisiana State Univ. Press, 1985.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. *Geschichte für heute: Zeitschrift für historisch-politische Bildung*. 3. 2009.
- Weidinger, Bernhard. *Globales Lernen und Geschlecht: Auslassungen und Anschlussstellen*. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit, 2007.
- Weißeno, Georg; [et al.] (Hrsg.). *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007.
- Woyke, Wichard (Hrsg.). *Handwörterbuch Internationale Politik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998.

Symposien und Historikertagungen:

- Woidt, Hans (Leitung). „Globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht“. Sektion des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Berlin. 2010.
<http://www.historikertag.de/Berlin2010/index.php/wissenschaftliches-programm/sektionsuebersicht/categoryevents/126-Prof.%20Dr.html> (22. April 2013)
- Internationales Symposium der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich. „Globalisierung - Globalgeschichte: Perspektiven für Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht“. Salzburg. 2012.
<http://fachdid.kfunigraz.ac.at/gsfachdid/index.php/aktivitaeten-der-gdoe/10-2-symposium.html> (22. April 2013)

Verwendete und nützliche Links:

- Bentley, Jerry. H. (Hrsg.). *Journal of World History*. University of Hawai'i at Mānoa. <http://www.uhpress.hawaii.edu/t-journal-of-world-history.aspx> (22. April 2013)
- BAOBAB. Österreichische Entwicklungszusammenarbeit. <http://www.baobab.at/> (22. April 2013)

- Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich. <http://www.geschichtsdidaktik.at/> (22. April 2013)
- Mandelbaum Verlag. Wien. (Globalgeschichtliche Publikation)
<http://www.mandelbaum.at/home> bzw.
<http://www.mandelbaum.at/books/792/page/1/> (22. April 2013)
Buchreihe: „Globalgeschichte und Entwicklungspolitik“ (1.2005-)
http://vgs.univie.ac.at/TCgi/TCgi.cgi?target=home&P_KatSub=14&BR=7 (22. April 2013)
- Österreichisches Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Bmukk):
<http://www.bmukk.gv.at/>
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> (22. April 2013)
- Südwind Agentur (Südwind Bildung). *Global Curriculum Project*. Südwind Agentur (Südwind Bildung).
<http://www.globalcurriculum.net/de/impessum/> (22. April 2013)
<http://www.globalcurriculum.net/de/curricula/?languages=de&subjects=2> (22. April 2013)
- Universität Wien. „Masterprogramm Globalgeschichte“.
http://www.univie.ac.at/Geschichte-Meta/Globalgeschichte/?page_id=140 (22. April 2013)
- World History Association. University of Hawai'i at Mānoa.
<http://www.thewha.org/> (22. April 2013)

Lehrpläne:

- Lehrplan der AHS Unterstufe:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (22. April 2013)
- Lehrplan der AHS Oberstufe:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (22. April 2013)

Abbildungen:

- **Abbildung 1 (S. 57)**
Krammer, Reinhard. „Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte“. In: Diendorfer, Gertraud (Red.); Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge*

zu einer nachhaltigen Entwicklung. 23. Innsbruck, [et al.]: Studien Verlag, 2005.
42-54. Online-Version: S. 13.
http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/pb23_krammer.pdf
(22. April 2013)

9. Abstract

Das 21. Jahrhundert ist geprägt von den Lebenserfahrungen des Zeitalters der Globalisierung. Es gibt kaum mehr Bereiche, sei es im individuellen oder im gesellschaftlichen Leben, die nicht von Globalität und von weltweit verflochtenen Entwicklungen erfasst worden sind. Die Allgegenwart unserer Geschichtskultur ist geprägt von Inhalten, die nur mehr selten ohne die Bezugnahme auf die Welt außerhalb der nationalen und kulturellen Grenzen verstanden werden kann. Aufgrund der Veränderungen der heutigen Lebenserfahrungen, die vom Zusammenwachsen der lokalen und globalen Lebensdimensionen geprägt sind, ist es in der Geschichtswissenschaft zur Etablierung der Globalgeschichte gekommen. Die Globalgeschichte, ihre Art des historischen Fragens und ihre neuen wissenschaftlichen Zielsetzungen, die in dieser Arbeit erörtert werden, haben infolgedessen auch neue Impulse in der geschichtsdidaktischen Debatte in Österreich gesetzt, in der man sich schnell einig geworden ist, dass der Geschichtsunterricht auf diese neuen Lebensbedürfnisse und alltäglichen Herausforderungen der Heranwachsenden reagieren muss.

Mehr als jedes andere Unterrichtsfach trägt der Geschichts-, Sozial- und Politische Bildungsunterricht zur Identitäts- und Bewusstseinsbildung der Heranwachsenden bei. Diese Arbeit beschäftigt sich demnach mit der Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit einer Neuorientierung des Geschichtsunterrichts auf Grundlage globalgeschichtlicher Zugänge und den daraus entstehenden Fragestellungen und Herausforderungen an die Geschichtsdidaktik in Österreich. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Frage nach dem Bedarf einer neuen Art des historischen Lernens, die den Einbezug eines globalgeschichtlichen Narrativs als eine sinnvolle Alternative zum traditionell nationalhistorischen Narrativ im Geschichtsunterricht thematisiert. Im Zuge dessen konzentriert sich die Arbeit auf die Vermittlung eines Grundgerüsts an global- und globalorientierten Kompetenzen und versucht dabei, das theoretische Modell von Geschichtsbewusstsein nach Pandel mit den Prinzipien der Globalgeschichte zu verbinden. Auf dessen Grundlage soll den SchülerInnen letztendlich die Entwicklung eines global-reflektierten Geschichtsbewusstseins ermöglicht werden. Abgesehen davon erörtert die Arbeit auch die Herausforderungen und Problemstellung, die mit einer möglichen Umsetzung und Vermittlung globalgeschichtlicher Inhalte und Methoden im Unterricht in Verbindung stehen

können. In diesem Zusammenhang werden die allgemeinen didaktischen und methodischen Anforderungen einer möglichen Globalgeschichte im zeitlich eingeschränkten Geschichtsunterricht besprochen, zugleich werden ebenso mögliche Schwierigkeiten, die vor allem in die Unterrichtsplanung miteinfließen können, hervorgehoben. Abschließend erörtert die Arbeit die Frage, in wie fern globalgeschichtliche Zugänge in den derzeitigen AHS-Geschichtslehrplänen bereits realisierbar sind und welchen didaktischen, inhaltlichen und methodischen Anforderungen dafür nachgekommen werden muss.

10. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Anja Wagenhofer
E-Mail Adresse: anja.wagenhofer@hotmail.com

Wohnort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Geburtsdatum: 29.09.1988

Ausbildung

1995 - 1999	Kernstock-Volksschule Hartberg
1999 - 2003	Rieger Sporthauptschule Hartberg
2003 - 2007	Bundesoberstufenrealgymnasium Hartberg mit Schwerpunkt Sport
12.06.2007	Matura
seit 10/2008	Lehramtsstudium an der Universität Wien
seit 10/2008	UF Englisch
seit 03/2009	UF Englisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Zusätzliches

Auslandsaufenthalt in London, England, von September 2007 bis Juli 2008.
Kursleiterin und Englischlehrerin bei EF Sprachreisen in England und den USA.
Angestellte im Pressedienst des österreichischen Parlaments.

