

Globaler Isomorphismus versus sozio-kulturelle Konfiguration: Weltgeschichtliche Curricula im internationalen Vergleich*

Weltgeschichte im Unterricht

Unzweifelhaft hat das Interesse an Weltgeschichte in vielen Ländern in den letzten Jahren rasant zugenommen. Die Welt nach dem Kalten Krieg sucht nach neuen Deutungen, die die aktuelle Konstellationen historisch aufhelle können. Die Prominenz, die der Globalisierungsbegriff bekommen hat, um neue Trends zu beschreiben, lenkt den Blick der Historiker auf weltgeschichtliche Zusammenhänge und damit auf die Frage, welche Rolle politische, wirtschaftliche und kulturelle Interaktionen, Migration und commodity chains zwischen einzelnen Weltregionen für deren Entwicklungschancen gespielt haben und wie sich die Vorgeschichte der heutigen globalen Zusammenhänge charakterisieren und periodisieren lässt. Kann man bereits von einer neuen Weltordnung sprechen? Und welches sind ihre Merkmale, nachdem sich die Hoffnungen auf die schnelle Errichtung einer global governance auf den Trümmern des angeblich nutzlos gewordenen Nationalstaates relativ schnell zerschlagen haben? Keine der heute kursierenden Globalisierungstheo-

* Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge wurden auf der von Eckhardt Fuchs und Karen Oslund organisierten Konferenz „Teaching World History“ gehalten, die im März 2005 am Deutschen Historischen Institut in Washington stattfand. Diese Konferenz bildete den Abschluss einer Reihe von drei Tagungen. Die ersten beiden Treffen fanden 1997 und 2000 an den Deutschen Historischen Instituten in Washington und London statt. Die entsprechenden Tagungsbände erschienen unter E. Fuchs/B. Stuchtey (eds.), *Across Cultural Borders: Historiography in a Global Perspective*, Lanham 2002, und B. Stuchtey/E. Fuchs (eds.), *Writing World History 1800–2000*, Oxford 2003. Der Konferenzbericht des dritten Treffens von 2005 findet sich unter E. Fuchs/K. Oslund, *Teaching World History*, in: *Bulletin of the German Historical Institute Washington D.C.*, 37 (Fall 2005), 87–94. Derjenige Teil der auf dieser Tagung gehaltenen Beiträge, der sich mit Weltgeschichte im Geschichtsunterricht des Sekundarschulbereichs befasst, ist als Spezialheft veröffentlicht: E. Fuchs/K. Oslund (eds.), *Teaching World History*, in: *World History Connected* 3:3 (2006) (<http://www.worldhistoryconnected.press.uiuc.edu>). Beiden Deutschen Historischen Instituten gilt Dank für die finanzielle Unterstützung der Konferenz und dieser Veröffentlichung.

rien kommt ohne ein historisches Narrativ aus, und die Historiker und Historikerinnen – für die erstmals in der Geschichte der professionellen Geschichtswissenschaft nicht mehr von einer selbstverständlichen Diskurshegemonie der Fachvertreter des Westens auszugehen ist – machen sich mit den Instrumenten gründlicher Quellenarbeit daran, diese Narrative auf ihre Plausibilität zu überprüfen. Der Impuls der Forschung trifft sich mit dem Orientierungsbedürfnis der Gesellschaften nicht nur auf dem Buchmarkt, sondern vor allem in der Ausbildung von Schülern und Studenten. Der Geschichtsunterricht ist in manchen Ländern in Bewegung geraten, in anderen sehen sich seine Organisatoren unter Druck, neue Tendenzen zu berücksichtigen. Die Argumente gegen eine Öffnung zu mehr Weltgeschichte sind ebenfalls rasch zur Hand: Überforderung der Lernenden, Verlust der in langen Spezialisierungswellen errungenen Professionalität und der Ideologieverdacht gegenüber weltgeschichtlichen Meistererzählungen.

Dieses Heft will anhand von Fallstudien einen Überblick über einige aktuelle Tendenzen in der weltgeschichtlichen Lehre an Universitäten im internationalen Vergleich geben. Es ist hier noch nicht der Ort, eine Synthese zu wagen, denn die Dinge sind im Fluss, und es kann gehofft werden, dass die Kenntnis der Anstrengungen in anderen Ländern auch in Europa weitere Anstrengungen motiviert.

Blicken wir zunächst einleitend zurück auf Bemühungen um eine Revision der in den einzelnen Ländern gültigen Curricula und um die Neufassung von Lehr- und Handbüchern, die bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden können. Den Akteuren war immer klar, dass die Veränderung der Curricula und Schule und Hochschule unterschiedlichen Regeln folgt, aber doch unauflösbar miteinander verbunden ist. Ohne den Impuls einer entsprechenden Nachfrage an die Ausbildung von Schullehrern an den Universitäten waren Reformen in den Hochschulen kaum durchzusetzen, und umgekehrt sind die Veränderungen in den Schulen auf Anregungen aus dem akademischen Unterricht zwingend angewiesen. Die Verflochtenheit von schulischer und akademischer Reform macht aber diese aber wegen der Prägungen der Bildungssysteme besonders pfadabhängig und erfordert Bemühungen vorrangig auf nationaler Ebene, während die Protagonisten der Weltgeschichte zuallererst kosmopolitisch orientiert waren und internationale Verbindungen anstrebten.

Die auffälligsten und territorial weitreichendsten Aktivitäten entstanden denn auch aus Initiativen internationaler Organisationen mit dem Ziel einer curricularen Angleichung, stießen aber bis in die jüngste Vergangenheit zumeist auf Widerstand innerhalb der nationalen und

subnationalen Kontexte. Eine Ausnahme bildeten die USA, in denen sich Weltgeschichte relativ früh in der Lehre der *history departments* etablieren konnte. Neueste Forschungsergebnisse und die Entstehung neuer Studiengänge in Europa weisen allerdings auf eine Varianz weltgeschichtlicher Zugänge hin und lassen vermuten, dass sich – trotz universitärer Reformen, die Konvergenzvermutungen stärken – die Idee eines einzigen globalen Modells der Deutung von Weltgeschichte und entsprechender einheitlicher Curricula nicht durchsetzen wird.

Internationale Entwicklungen zum Geschichtsunterricht

Internationale Bestrebungen, Geschichtsunterricht und -lehrbücher zu revidieren und zu vereinheitlichen, um das enge national(istisch)e Korsett durch eine nationenübergreifende oder gar welthistorische Gesichtssicht zu ersetzen, begannen im Kontext der pazifistischen Bewegung bereits im Laufe des 19. Jahrhunderts, gewannen dann aber in der Zwischenkriegszeit an Intensität.¹ Die erstmals auf der Generalversammlung des Völkerbundes im September 1920 eingebrachten Vorschläge zu einer Schulbuchrevision führten 1923 zur Einsetzung eines Committee on the International Text-Book of History bei der Internationalen Kommission für geistige Zusammenarbeit (IKGZ). Hier wurde dann zwei Jahre später die sogenannte „Entschließung Casares“ verabschiedet, die eine internationale Kontrolle nationaler Schulbücher und Lehrpläne vorsah, aber zunächst wenig Effekte hatte. Ein von der IKGZ 1932 vorgelegter Bericht über den Zustand der Schulbücher in den Fächern Geschichte, Geographie und Moral- und Staatserziehung und eine noch im selben Jahr durchgeführte Internationale Konferenz für Geschichtsunterricht in Den Haag leitete einen neuen Schub in den Bestrebungen zur Überwindung nationalhistorischer Curricula ein. Die Anzahl der beteiligten Universitätsprofessoren blieb allerdings gering, berühmte Namen fehlten, sieht man von einigen Ausnahmen, wie etwa Fritz Kern und Theodor Mommsen aus Deutschland, Oskar Halecki aus Polen und Johan Huizinga aus Holland ab. Zu den Schwerpunkten des Programms gehörte die Beziehung zwischen National- und Weltgeschichte. Deutlich wurde in den Debatten die Diskrepanz zwischen der Maximalforderung nach einem von international führenden Historikern verfassten Geschichtslehrbuch und jenen Geschichtslehrern und -wissenschaftlern, die auf die nationalen Besonderheiten des Geschichtsunterrichts und die Objektivität historischer Forschung verwiesen.

1 Zum Folgenden vgl. E. Fuchs, Internationale Schulbuch- und Curriculumrevision in historischer Perspektive, in: E. Matthes/C. Heinze (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn 2005, 193-210.

Neben den vom Völkerbund angeregten Aktivitäten – die von zahlreichen bilateralen und regionalen Vereinbarungen, etwa zwischen Frankreich und Deutschland 1935, aber besonders in Skandinavien und Lateinamerika, begleitet waren – wurden auch in anderen transnationalen Organisationen Anstrengungen zur Schulbuchrevision unternommen. Immerhin befassten sich etwa 20 internationale und 44 nationale Organisationen mit der Schulbuchrevision. Unter ihnen kam der internationalen Historikervereinigung ein zentraler Platz zu. Im Kontext von Diskussionen über das Wechselverhältnis zwischen historischer Wissenschaft und Geschichtsunterricht war bereits auf dem zweiten internationalen Historikerkongress in Rom 1903 ein Antrag zur Revision der Geschichtslehrbücher gestellt worden. Trotz der geringen Resonanz dieser ersten Initiative nahmen die Historiker das Thema in der Zwischenkriegszeit erneut auf.² Auf ihrem sechsten internationalen Kongress in Oslo 1928 wurde ein Ausschuss für den Geschichtsunterricht gegründet, der die Schwächen aller der Initiativen, die der Völkerbund, internationale Verbände und das Genfer Erziehungsbüro unternommen hatten, durch die Verknüpfung von Schulbuchrevision und Fachwissenschaft, von Geschichtsforschung und -didaktik zu überwinden trachtete. Trotz unterschiedlicher Meinung der versammelten Zunft über die Möglichkeiten einer solchen internationalen Schulbuchrevision war man sich in der Ablehnung einer internationalen Überwachung des Geschichtsunterrichts einig. Die Protagonisten einer internationalen Verständigung über die Schulbuchrevision hatten daher mit dem auf dem Historikerkongress in Oslo gegründeten Ausschuss für den Geschichtsunterricht kein internationales Kontrollorgan, sondern eine Art Agentur zum Informationsaustausch vor Augen, das zugleich als kompetenter Ratgeber bei der Abfassung der nationalen Schullehrbücher dienen konnte. Der Ausschuss traf sich in den Folgejahren regelmäßig, führte internationale Umfragen und Untersuchungen durch und kooperierte mit anderen internationalen Organisationen, beispielsweise dem Völkerbund.³

Die vielfältigen nationalen und internationalen Initiativen zur Umarbeitung von Geschichts- und Geographielehrbüchern beherrschten die Debatten über die Curricula in der Zwischenkriegszeit, ohne allerdings die damit verbundenen Ideale durch ein international wirksames Vertragswerk einlösen zu können. Der Erfolg blieb daher bescheiden, obwohl 1937 immerhin 26 Staaten eine Deklaration über den Geschichtsunterricht mit der Forderung unterzeichneten, „of giving prominence, in

2 K. D. Erdmann, Internationale Schulbuchrevision zwischen Politik und Wissenschaft, in: Internationale Schulbuchforschung 4 (1982), S. 254 ff.

3 School Text-Book Revision and International Understanding, Paris 1933, S. 66 ff.

the teaching of world history, to facts calculated to bring about a realisation of the interdependence of nations.“⁴ Angesichts der regionalen Ausbreitung der Revisionsbestrebungen wird man allerdings schon für diese Zeit von einer weltweiten Bewegung sprechen können. So forderte 1930 ein internationaler Kongress südamerikanischer Universitäten eine Lehrbuchrevision. Drei Jahre später verabschiedete der siebente Pan-amerikanische Kongress in Montevideo eine entsprechende Resolution, die sich mit der Unterzeichnung eines bilateralen Vertrages zur Regulierung der Schulbuchrevision zwischen Argentinien und Brasilien im selben Jahr realisierte und den Beginn einer Reihe derartiger Vereinbarungen bildete.

Nach dem Zweiten Weltkrieg fanden die Bemühungen um die Schulbuchrevision ihre Fortsetzung auf drei Ebenen: erstens im Kontext der Re-education-Politik der Besatzungsmächte in Deutschland und Japan; zweitens auf bilateraler Ebene vor allem zwischen den ehemals verfeindeten Nationen in Europa, und drittens innerhalb der Agenda von UNESCO und Europarat.

Die UNESCO verabschiedete bereits in ihrer ersten Sitzung ein neun Punkte umfassendes Programm zur Revision von Lehrbüchern und Lehrmitteln und gab 1949 ein „Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials“ heraus, das auch einen Mustervertrag für entsprechende internationale Abkommen enthielt. Sie führte regelmäßige Sitzungen und Seminare zur Schulbucharbeit und zu den Inhalten der Geschichtslehrbücher – hier ging es vor allem um die Überwindung eines eurozentristischen Geschichtsbildes – durch und verabschiedete Musterlehrpläne.⁵ 1957 begann die UNESCO mit der Herausgabe einer mehr als zwanzigbändigen „History of the Cultural and Scientific Development of Mankind“ für Gymnasiasten und College-Studenten in aller Welt. Damit wurde nicht nur die Idee von einem internationalen Geschichtslehrbuch wiederaufgegriffen, sondern auch ein weltgeschichtlicher Ansatz an die Stelle nationalgeschichtlich orientierter Lehrbücher gesetzt. Allerdings fand dieses Unterfangen wenig Resonanz in den Schulen und Universitäten. Die UNESCO-Konferenz zur Schulbuchforschung im Georg-Eckert-Institut 1988 fokussierte daher schließlich auf die Präsentation weltgeschichtlicher Perspektiven in den nationalen

4 F. Pingel, UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision, Hannover 1999, S. 10.

5 Eine Liste der internationalen Tagungen zur Revision der Schulgeschichtsbücher zwischen 1945 und 1965 findet sich bei O.-E. Schüddekopf, Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945–1965. Tatsachen und Probleme, Braunschweig 1966, 89ff.

Schulbüchern und verabschiedete sich damit vom Konzept eines standardisierten Lehrbuches.⁶

Die Aktivitäten der UNESCO berührten sich mit entsprechenden Bestrebungen des Europarates. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses wurde die Frage der Darstellung Europas und seiner Geschichte im Schulbuch und Unterricht auf dem Kontinent diskutiert. Allein zwischen 1953 und 1983 führte der Europarat zwölf Konferenzen über Geschichtslehrbücher und den Geschichtsunterricht durch, in deren Kontext – faktisch in Fortsetzung der Völkerbundaktivitäten – fast 1000 Schulbücher aus 17 Ländern geprüft wurden. Als ein wichtiges Ergebnis der Konferenzen zur Revision der Schulbücher wurde 1964 der Versuch unternommen, eine für alle Europäer geltende Terminologie historischer Begriffe aufzustellen.⁷ Auf den Treffen 1969 in Braunschweig und 1971 in Strasbourg wurde empfohlen, europäische und Weltgeschichte in den Lehrplan mit dem Ziel aufzunehmen, dass „the history of Europe should be viewed in a world perspective.“⁸ 1992 forderte der Europarat die Einbeziehung Europas in die Schulbücher, wobei sowohl der Europarat als auch die europäischen Bildungsminister die Idee einer standardisierten einheitlichen Version zur europäischen Geschichte im Unterricht ablehnten.⁹ Versuche in dieser Richtung gab es trotzdem weiterhin, wie das 1992 erschienene und von zwölf europäischen Historikern verfasste erste „Europäische Geschichtsbuch“ zeigt, das allerdings auf allgemeine Kritik stieß. Die Idee eines solchen einheitlichen und verbindlichen Geschichtslehrbuches wurde schließlich 1997 auf der Konferenz der europäischen Bildungsminister in Kristiansand erneut abgelehnt.¹⁰ Erwähnt sei ebenfalls, dass auf Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten des Europarates 1993 und 1997 das Projekt „Lernen und Lehren der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert“ initiiert und seitdem in einer Reihe von Konferenzen und entsprechenden

6 Pingel (wie Anm. 4), S. 16.

7 Grundbegriffe der Geschichte. 50 Beiträge zum Europäischen Geschichtsbild, Gütersloh 1964.

8 Against Bias and Prejudice: The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks. Recommendations on History Teaching and History Textbooks Adopted at Council of Europe Conferences and Symposia 1953 – 1983, Strassburg 1986, 7 und 36.

9 Vgl. F. Pingel (Hrsg.), Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft, Frankfurt a.M. 1995.

10 F. Delouche, Europäisches Geschichtsbuch, Stuttgart 1992; M. Stobart, Fifty Years of European Co-operation on History Textbooks: The Role and Contribution of the Council of Europe, in: Internationale Schulbuchforschung 21 (1999), 151.

Tagungsbänden realisiert wurde. Die Geschichte Europas wurde dabei über thematische Längsschnitte behandelt.

All diese Bestrebungen seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts waren weniger ein Resultat nationaler Reformbestrebungen, sondern gingen auf Initiativen internationaler Organisationen zurück. Jüngst hat der UN-Generalsekretär – einer Anregung der Ministerpräsidenten Spaniens und der Türkei, Zapatero und Erdogan, folgend – die Gründung einer „Alliance of Civilizations“ befürwortet, mittels derer die kulturellen und sozialen Grenzen zwischen westlicher und muslimischer Welt überbrückt werden sollen. In der entsprechenden High-level Group, die sich im Mai 2006 zu ihrem dritten Treffen in Dakar einfand, wurden auch Vorschläge diskutiert, inwieweit ein Weltgeschichtscurriculum, die entsprechende Förderung der Lehrerbildung, Öffentlichkeitsarbeit und professionelle Forschung einen Beitrag zu interkultureller Bildung und dem besseren Verständnis gegenwärtiger Globalisierungsprozesse zu leisten vermögen. Diese Vorschläge basieren allerdings ausschließlich auf amerikanische Weltgeschichtskonzeptionen und -curricula, letztere vor allem auf den AP Kursen für Weltgeschichte. Diese Initiative der Vereinten Nationen, Vorschläge aus verschiedenen Weltteilen für eine global abgestimmte Politik der Weiterbildung von Lehrern zu sammeln, zeigte in ihrer Resonanz, dass die Idee eines einheitlichen Curriculums oder auch nur einer dominanten Interpretation der Geschichtlichkeit aktueller Globalisierungsprozesse kaum eine Chance hat und stattdessen die Praxis des Dialogs und Respekt gegenüber der Perspektivenvielfalt leitende Prinzipien werden müssen.¹¹ Diese Haltung liegt der mit dem Ziel eines Europäischen Hochschulraumes im Anschluss an die Bologna-Deklaration von 1999 verfolgte Reform der nationalen Hochschulsysteme zugrunde. Diese Reform bietet nicht nur die Möglichkeit, durch die Auflösung traditioneller disziplinärer Strukturen Weltgeschichte in die universitäre Lehre zu integrieren, sondern führt – wie entsprechende Programme an verschiedenen Universitäten zeigen – zugleich zu einer erheblichen Variationsbreite und Diversifizierung weltgeschichtlicher Lehre.¹²

11 Vgl. <http://www.unis.unvienna.org/unis/pressrels/2005/sgsm10004.html>.

12 Zahlreiche Initiativen, die sich nicht auf Nordamerika und Europa beschränken, sondern ebenso in Asien und Ozeanien anzutreffen sind, wurden vorgestellt auf einem internationalen Kolloquium in Boston 2004, auf einer Fachtagung an der Macquarie-University aus Anlaß des Internationalen Historikerkongresses in Sydney im Juli 2005 und auf dem I. Europäischen Kongress für Welt- und Globalgeschichte in Leipzig im September 2005 sowie zuletzt im Juni 2006 auf der Jahrestagung der World History Association in Long Beach. Zu universitären Programmen siehe unten.

Nationale Entwicklungen

Empirische Forschungen über Entwicklungen von universitären Geschichtslehrplänen sind rar, internationale vergleichende Analysen existieren bisher nicht. So lassen sich nur wenig Aussagen über curriculare Entwicklungen, Lehrinhalte und -methoden machen. Eine Ausnahme bilden die USA. Eine soziologische Langzeitstudie, die *history departments* an 24 Universitäten über einen Zeitraum von 1910 bis 1990 untersucht, zeigt drei konsistente Trends: eine dramatische Ausdehnung des geographischen Gegenstandsbereiches, eine, wenn auch erhebliche langsamere Beschränkung der behandelten Zeitperioden und die Expansion neuer Themengebiete. Hinsichtlich des geographischen Fokus ist innerhalb dieses Zeitraumes ein Rückgang der Geschichtskurse zu Europa von 61,1% auf 33,6% und eine Zunahme von Weltgeschichtskursen von 0,4% auf 2,2% zu verzeichnen.¹³ Blickt man auf gegenwärtige Entwicklungen, wird dieser Trend bestärkt. Die Unzufriedenheit mit den – seit ihrer Einführung an der Columbia University 1919 – Einführungskursen über „Western Civilization“ und die Krise des Konzepts der Allgemeinbildung in den 1960er Jahren führten zu einer langjährigen, politisch und wissenschaftlich äußerst kontroversen Curriculumdebatte, die zwar die Einführung von World History Surveys zur Folge hatte, aber keinesfalls zur Ablösung von Western Civ führte. Ein Blick auf die aktuelle Statistik zeigt aber, dass sich hinsichtlich der College-Programme für Undergraduates in Geschichte ein Anstieg der Kurse in Weltgeschichte feststellen lässt. 2000/01 boten landesweit 59% dieser Programme Weltgeschichtskurse an, verglichen mit 100% zur Geschichte der USA, 91% zur europäischen Geschichte, 78% zur Geschichte Asiens und 73% zur Geschichte Lateinamerikas. Nur 46% offerierten Kurse in Western Civ.

Im Folgejahr 2001/02 stieg der Anteil von Weltgeschichte auf 65%, während Western Civ einen Zuwachs auf 50% verzeichnete.¹⁴ Hinsichtlich der Zahl von Weltgeschichtskursen per Historischem Institut belegt Weltgeschichte mit dem Durchschnitt von 6,6 den dritten Platz nach USA-Geschichte (25) und europäischer Geschichte (13,4). Western Civ

13 D. J. Frank/E. Schofer/J. C. Torres, Rethinking History: Change in the University Curriculum, 1910–90, in: *Sociology of Education* 67 (1994), S. 231–242, hier: S. 236 f.

14 See R. B. Townsend, History Majors and Enrollments Rose Sharply between 1998 and 2001, in: *Perspectives* (February 2003), online version <http://www.historians.org/perspectives/issues/2003/0302/> (2.2. 2005), Figure 3; ders., Latest Figures Show Sizable Increases in History Majors and Bachelor's Degrees, in: *Perspectives* (April 2004), online version <http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0404/> (2.2. 2005), Figure 4.

wurde nur noch in durchschnittlich 4.6 Kursen gelehrt.¹⁵ Insgesamt wird man sagen können, dass sowohl Western Civ als auch Weltgeschichte durchschnittlich von der gleichen Anzahl von Studenten besucht werden und in den Programmen etwa gleichwertig vertreten sind. Das heißt zwar, dass sich ein paradigmatischer Wechsel im Curriculum noch nicht vollzogen hat und der Widerstand in vielen Departments nach wie vor hoch ist, sich aber Weltgeschichte insgesamt als Lehrfach neben Western Civ durchgesetzt hat.

Dies bezieht sich allerdings nur auf das Studium auf dem Undergraduate-Niveau. 2004 existierte ein Doktorandenprogramm im Feld der World History nur an neun Universitäten und auch die aktuellsten Entwicklungen für das Graduiertenstudium fallen nicht sehr positiv aus – denkt man etwa an die Schließung des World History Center von Patrick Manning an der Northeastern University oder an den Rückgang der Stellenausschreibungen für Weltgeschichte von 6,1% im Jahre 1995/96 auf 5,7% im Jahr 2004.¹⁶

In Deutschland verlief die Entwicklung wesentlich diskontinuierlicher, wobei die Abwehr weltgeschichtlicher Ansätze in den Curricula bis heute vorherrscht.¹⁷ Bereits in den Debatten der Zwischenkriegszeit hatten sich die deutschen Geschichtslehrer gegen eine weitergehende curriculare Reform gesperrt. Verschiedene Initiativen zur Revision der Lehrbücher und zur Einführung eines weltgeschichtlichen Ansatzes im Unterricht, etwa 1931 von Hugo Lötschert, stießen auf Ablehnung. Dagegen stellte der Vorsitzende des deutschen Geschichtslehrerverbandes, Arnold Reimann, die Erziehung zum „deutschen Volkstum“ vor diejeni-

15 Townsend, *History Majors* (wie Anm. 14), Figure 3.

16 University of California, Santa Cruz; Columbia University; Georgia State University; University of Hawaii; University of North Carolina, Chapel Hill; Northeastern University; Rice University; Washington State University; University of Wisconsin, Milwaukee. Siehe die leicht abweichende Liste bei P. Manning, *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, New York 2003, S. 80. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass der Rückgang der Stellenangebote in den Bereichen der europäischen und amerikanischen Geschichte noch viel gravierender ausfiel. Vgl. R. B. Townsend, *Job Market Report 2004*, in: *Perspectives* (January 2005) (online version <http://www.historians.org/Perspectives/Issues/2005/0501/0501new1.cfm>, Table 1).

17 Vgl. S. Popp/J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2003; E. Fuchs, *Geschichtsunterricht jenseits von Nationalgeschichte: Probleme der Curriculum- und Schulbuchrevision*, in: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 69 (2005), 17-26. Siehe auch E. Fuchs/K. Mundy (eds.), *Teaching World History*, in: *World History Connected* 3:3 (2006) (<http://www.worldhistoryconnected.press.uiuc.edu>).

ge zur „Völkerversöhnung“, „nationalen Selbsterhaltungswillen“ vor die „Verantwortlichkeit gegen die gesamte Menschheit“ und führte aus, dass man von einem deutschen Lehrer nicht erwarten könnte,

„daß er sich zum Agitator für eine Sache machen läßt, die in der Idee zwar vorzüglich, in der Wirklichkeit aber in erster Linie dazu geschaffen ist, den Deutschen den Lebensraum dauernd zu nehmen und sie in der schimpflichen Lage des Versailler Diktats festzuhalten.“¹⁸

Einem weltgeschichtlich ausgerichteten Lehrplan wurde vom deutschen Geschichtslehrerverband so ein nationalistisch ausgerichteter Curriculum mit den mit antifranzösischen Ressentiments verbundenen Forderungen nach „gleichberechtigter Behandlung“ Deutschlands in den internationalen Beziehungen und der Revision des Versailler Vertrages entgegengestellt.¹⁹

Dies änderte sich zwar nach 1945 mit dem Wegfall der nationalistisch-chauvinistischen Ausrichtung, aber bis in die Gegenwart dominiert der nationalgeschichtlich ausgerichtete Unterricht. Die erwähnten bilateralen Schulbuchverhandlungen haben daran wenig geändert. In Deutschland erließ die Kultusministerkonferenz zwar bereits 1978 und 1990 als Reaktion auf die Entschlüsseungen des Europarates Richtlinien über das Thema „Europa im Unterricht“, wobei die Schaffung eines „europäische(n) Bewusstsein(s) als pädagogischer Auftrag der Schule“ formuliert wurde, denen allerdings – wie Lehrplanstudien zeigen – vor allem in der Sekundarstufe I zunächst wenig Erfolg bei der konkreten Umsetzung in Lehrplänen oder gar der Erarbeitung entsprechender didaktischer Methoden beschieden war.²⁰ Durchgesetzt haben sich dagegen immerhin entsprechende Prüfkriterien für die Zulassung von Lehr- und Lernmitteln.

18 A. Reimann, Gutachterliche Äußerung zu Dr. H. Lötscherts Vorschlägen, in: *Vergangenheit und Gegenwart* 21 (1931), 216 f., 220.

19 W. Hohmann, *Völkerbundspädagogik und Abrüstungsfrage*, in: *Vergangenheit und Gegenwart* 22 (1932), 103.

20 Vgl. A. Natterer, *Europa im Schulbuch. Die Darstellung der europäischen Einigung in baden-württembergischen Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde der Sekundarstufe I*, Grevenbroich 2001, 26ff., Zit. 30; A. Kesidou, *Die europäische Dimension der griechischen und baden-württembergischen Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarschule*, Frankfurt a. M. 1999; J. Rohlfes, *Europa im Geschichtsunterricht*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), 245-259; F. Pingel, *Europa im Schulbuch*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 44 (1993), 550-566; *Erfurter Kriterien für den Prüfungsaspekt „Europäische Dimension“ bei Lehr- und Lernmitteln*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 18 (1996), 81-84.

Eine Sonderentwicklung kann für die DDR festgehalten werden, wo unter dem Label „Allgemeine Geschichte“ an den Universitäten – mit besonderer Forschungsbasierung vor allem in Leipzig – ein genuin weltgeschichtlich ausgerichtetes Curriculum entlang dem marxistischen Muster der Gesellschaftsdeutung etabliert wurde.²¹

Andere europäische Länder haben wiederum eigene Formen des Kompromisses zwischen dominanter Nationalisierung der Geschichtsbilder und deren Europäisierung bzw. Öffnung zu weltgeschichtlichen Deutungen gefunden.²² Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs haben sich die Anstrengungen vervielfacht, ein Gespräch über gemeinsame Perspektiven der Europäer auf die Geschichte ihres Kontinents und auf das Verhältnis zu anderen Weltregionen in Gang zu setzen und in gemeinsamen Einrichtungen wie dem Europäischen Hochschulinstitut in Florenz oder in gemeinsamen Forschungsprogrammen eine Generation von Historikern auszubilden, deren Erfahrungen nicht mehr ausschließlich an die Institutionen (Archive, Universitäten, Bibliotheken usw.) eines Landes gebunden sind. Die Mobilität des Sokrates-Programms für die Studierenden europäischer Hochschulen und das sehr erfolgreiche Netzwerk Euroclio haben angehende Lehrer und die in der Lehrerweiterbildung engagierten Akademiker stärker miteinander in Kontakt gebracht. Allerdings machen geschichtspolitische Debatten wie beispielsweise diejenige über die Erinnerung an Völkermord und Vertreibung skeptisch gegenüber Erwartungen an einen schnellen und durchschlagenden Erfolg dieser Europäisierung. Und gleichzeitig wohnt der Konzentration auf europäische Perspektiven die Gefahr inne, dass die Globalisierung des Geschichtsverständnisses lediglich am Rande mitverhandelt wird.

Solcher Skepsis stehen allerdings zwei Entwicklungen entgegen, von denen die transnationale Qualität des historischen Unterrichts nachhaltig beeinflusst wird und die einen Quantensprung bewirken könnten, weil sie sich nicht allein auf das Engagement einer (bisher immer Minderheit gebliebenen) Gruppe von Europa-Enthusiasten stützt.

21 Vgl. dazu ausführlicher den Beitrag von M. Middell und K. Naumann in diesem Heft.

22 Siehe etwa die Aufsätze über Russland, die Türkei, Griechenland, Spanien und Frankreich in dem vorzüglichen Band: H. Schissler/Y. Nuhoglu Soysal (Hrsg.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula*, New York 2005. Im Ergebnis eines Forschungsprogramms der European Science Foundation befindet sich gegenwärtig ein Band in Vorbereitung, der Anfang 2007 erscheinen wird: M. Middell/K. Naumann (Hrsg.), *World History as an Alternative to National History – European Perspectives*.

1. Die laufende gesellschaftliche Diskussion über globale Verflechtungen lenkt nicht nur Aufmerksamkeit auf die Kosten und Gewinne, die sich aus der täglich erlebbaren Verdichtung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen ergeben, sondern sie stellt auch bislang gültige Wissensordnungen und die darauf gründende Hierarchie der Disziplinen in Frage. Diejenigen, die zwischen der Vergangenheit und der heutigen Globalisierung einen scharfen qualitativen Bruch postulieren, stellen zugleich die Nützlichkeit historischer Untersuchungen und eines darauf gründenden Unterrichts in Frage. Geschichte und Geschichtsunterricht kommen in diesem Weltbild nur mehr als putzige Folklore im Bereich des Infotainment vor, und die Historiographie würde die über lange Zeit behauptete Orientierungsfunktion in der Gesellschaft weitgehend einbüßen und an Sozialwissenschaftler oder Ökonomen abtreten. Traditionelle Verteidigungslinien von Historikern werden brüchig, der Modernisierungsdruck wächst erheblich. Und zugleich vollzieht sich innerhalb des Faches international ein wichtiger Wandel, der diesen Druck zur Überprüfung lange befestigter Narrative noch erhöht: die Zunahme der Zahl und des intellektuellen Einflusses derjenigen Historiker, die aus postkolonialer Perspektive argumentieren und nach einer „Provinzialisierung Europas“ rufen – sei es aus den Universitäten Asiens, Afrikas und Lateinamerikas direkt, sei es von Lehrstühlen in Ländern aus, die sich dieses Erneuerungspotential bereits zu sichern versuchen.

2. Die sog. Bologna-Reform zur Einführung einer standardisierten Form der Studiengänge und zur Ermöglichung wachsender Mobilität der Studierenden in einem einheitlichen europäischen Hochschulraum beschleunigt die Zirkulation von Innovationen und erlaubt transnationale Bündnisse von einzelnen Hochschulstandorten, deren Konsortien inzwischen wie im Falle des Erasmus-Mundus-Programms der EU²³ auch umfänglich gefördert werden. Der European Master „Global Studies – A

23 Das 2004 gestartete Programm hat sich das ehrgeizige Ziel gesetzt, innerhalb von fünf Jahren 100 European Master Programme einzurichten, die jeweils von Konsortien mindestens dreier europäischer Universitäten getragen werden. Es zielt mit großzügigen Stipendienangeboten auf eine Klientel aus exzellenten nichteuropäischen Studierenden, fördert aber auch Bewerber aus Europa und insbesondere deren Mobilität an die außereuropäischen Partnerhochschulen der Konsortien.

Verwiesen sei auch auf das EU-Programm Asia-Link, das in gleicher Weise gemeinsame Studienangebote europäischer Konsortien mit Universitäten in Asien fördert, und auf eine neue, dem Modell des Erasmus-Mundus-Programms nachgebildete Förderinitiative der EU zur Kooperation mit US-amerikanischen Hochschulen auf dem Undergraduate-Niveau. Hinzu kommen vielfältige nationale Initiativen.

European Perspective“, der von den Universitäten Leipzig, Wien, Wrocław und der London School of Economics gemeinsam angeboten wird, nutzt diese neuen Möglichkeiten für ein dezidiert europäisches Lehrprogramm, das gleichzeitig die globalgeschichtlichen Bemühungen in den beteiligten Hochschulen stimuliert.²⁴ Universitäten in Erfurt, Mannheim, Hamburg, Berlin, Köln u.a. haben ihrerseits Anstrengungen in der Graduiertenausbildung bzw. in der Fokussierung ihres Geschichtsstudiums unternommen, Kompetenz für einzelne oder mehrere Weltregionen mit der historischen Ausbildung zu neuartigen Studiengängen zu verknüpfen. Die gegenwärtig in der Bundesrepublik ermunterte Gründung von eigenständigen Graduate Schools für eine strukturierte Doktorandenausbildung mit je nach Standort ganz unterschiedlichen thematischen und methodischen Zugriffen wird diesen Prozess zweifellos weiter vorantreiben.²⁵

Damit verringert sich der Druck zur Vereinheitlichung der Curricula auf nationaler Ebene und stattdessen werden Netzwerke über Ländergrenzen hinweg ermutigt. Der Anschluss an das angelsächsische Modell der Studienstruktur und die Zunahme fremdsprachiger Lehrangebote geben der Internationalisierung einen deutlichen Schub.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Studienangebote im Bereich der Globalgeschichte an einigen Universitäten entstehen, an denen die Fächerkonstellation dies begünstigt. Dabei zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen Sozial-, Kultur- und Geschichtswissenschaften zu den Area Studies dafür eine zentrale Rolle spielt. Dies wiederholt scheinbar die Entwicklung in den USA, wo die Regionalwissenschaften in den letzten 15 Jahren einen neuen Platz im Fächerspektrum und dabei nicht selten direkt in den Historischen Seminaren gesucht haben. Die teilweise ganz anderen Traditionen dieser Disziplinen sorgen jedoch in Europa für divergierende Lösungen für neue Studienprogramme.

Die Annäherung an die angelsächsische Studienstruktur meint keineswegs, dass Welt- oder Globalgeschichte in einer einzigen Sprache gelehrt werden könnte, vielmehr besteht in der Herausforderung der europäischen Mehrsprachigkeit gerade eine Chance, die Referenzen sehr unterschiedlicher historiographischer Schulen zur Geltung zu bringen und mit der notwendigen Übersetzungsarbeit zwischen deren kategoria-

24 Vgl. für Einzelheiten zu diesem Programm die Darstellung unter www.uni-leipzig.de/zhs/global_studies.

25 Nachdem zunächst der Deutsche Akademische Austauschdienst mit den Internationalen Promotionsprogrammen diesen Prozess eingeleitet hatte, ist er mit der sog. Exzellenzinitiative der Bundesregierung zu einem zentralen Bestandteil der Hochschulreform geworden und ergänzt die bewährte Form der Graduiertenkollegs.

len Systemen bereits eine Einübung der kulturellen Techniken zu unterrichten, ohne die die These von der Multiperspektivität von Globalgeschichte hohle Phrase bliebe.

Das neue Interesse an der Globalgeschichte hat wohl in Europa nur eine Chance, wenn es sich mit einer transnationalen Praxis in Forschung und Lehre verbindet. Dies meint die Integration der verschiedenen europäischen Ansätze einschließlich ihres geschichtspolitischen Hintergrundes, es meint Studienformen, die auf der Mobilität der Studierenden und den damit verbundenen Erfahrungen aufbauen, und es meint die Stärkung von Konsortien aus Hochschulen aus verschiedenen Ländern gegen den Versuch der nationalen Historiographien, die Curricula wiederum vor allem im Rahmen der Nationalstaaten zu vereinheitlichen.

Ohne Auseinandersetzung mit den Entwicklungen in anderen Teilen der Welt wird sich die Identität einer europäischen Globalgeschichtsschreibung und Lehre im neu zu begründenden Fach Weltgeschichte allerdings kaum ausprägen können. Diesem Anliegen dienen die Beiträge in diesem Heft, indem sie einen Einblick in neuere Entwicklungen in Australien (Marnie Hughes-Warrington) und in China (Xia Jiguo und Wan Lanjuan) geben, auf die Politisierung der Diskussion um die neue World History in den USA aufmerksam machen (Jerry Bentley) und die Erfolge im Bereich der Lehrerweiterbildung vorführen, die die hauptsächlich in Nordamerika tätige World History Association erzielt hat (Heidi Roupp). John F. Richards zeigt, welche Inspirationen World History aus der Umweltgeschichte beziehen kann und ihre traditionellen Untersuchungseinheiten wie Zivilisationen, Reiche oder Nationalstaaten in diesem Zugriff ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Arif Dirlik erörtert vor dem Hintergrund konstruktivistischer Raumtheorien die Schwierigkeiten, angemessene Basisentitäten für ein globalgeschichtliches Narrativ zu finden, die nicht nur einer spezifischen historischen Erfahrung verpflichtet sind. Der Beitrag von Matthias Middell und Katja Naumann vergleicht schließlich die Faktoren der unterschiedlichen Entwicklung eines weltgeschichtlich ausgerichteten Unterrichts in den USA und Deutschland während des 20. Jahrhunderts.