

Institutionalisierung der Lehre in Welt- und Globalgeschichte in Deutschland und den USA – ein Vergleich

Einführung

Wird heute der Stand des Unterrichts im Feld der Welt- und Globalgeschichte mit Blick auf die USA und die Bundesrepublik verglichen, dann herrscht der Eindruck von einem beinahe uneinholbaren Vorsprung nordamerikanischer Universitäten vor. Für die einen ist dabei die quantitative Überlegenheit entscheidend, denn Einführungskurse zur Weltgeschichte gehören zum Repertoire von inzwischen weit mehr als der Hälfte der US-amerikanischen Hochschulen, während sie an deutschen Universitäten an einer Hand abzuzählen sind.¹ Für andere handelt es sich vielmehr um einen qualitativen Unterschied, denn das Schiff der Weltgeschichte habe inzwischen definitiv den Hafen der teleologischen und eurozentrischen alten Universalgeschichte verlassen, die auf dieser Seite des Atlantik für lange Zeit dominierte, und sei am Ufer einer modernen, weil die ganze Welt gleichberechtigt einbeziehenden World History oder Globalgeschichte vor Anker gegangen.

Bezeichnenderweise führt Patrick Manning in seiner jüngst unter dem Titel „Navigating World History“ vorgelegten Übersicht zu den Tendenzen der Forschung und Lehre im Fach Weltgeschichte zwar reichlich europäische Ahnherren auf, die der neuen World History eine Vorgeschichte geschrieben haben, aber nach Abschnitten über Geschichtsphilosophie bis 1900, über ein Zeitalter der großen Synthesen 1900–1965 und über eine Fragmentierung in „Themes and Analyses, 1965–1990“ folgt ein Kapitel „Organizing a Field since 1990“, das sich ausschließlich nordamerikanischen Entwicklungen zuwendet und sich auch bibliographisch darauf konzentriert, was in den USA über die neue Weltgeschichte geschrieben wurde.² Die „Revolution in Historical Studies“, die durch das neue Interesse an globalen Interaktionen und die

1 So das Argument vor allem bei E. Fuchs, Welt- und Globalgeschichte – ein Blick über den Atlantik, in: *geschichte.transnational* 31.03.2005, <http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/2005-03-004>.

2 P. Manning, *Navigating World History. Historians create a Global Past*, New York 2003, S. 17-121.

verstärkte Hinwendung zur Geschichte der nichtwestlichen Welt hervorgerufen wurde,³ hat ihren Ort ganz eindeutig zwischen Boston und Irvine, und wenn von der Ersetzung der Area Studies durch eine Konjunktur der Global Studies die Rede ist⁴, dann beruft sich diese Einschätzung gleichfalls auf Erfahrungen an nordamerikanischen Universitäten. Mit der These von einer Professionalisierung der World History in den letzten 10-15 Jahren, die analog zu der verlaufe, die die Nationalgeschichtsschreibung am Ende des 19. Jahrhunderts erlebte, grenzen Manning und andere Autoren die jüngsten Entwicklungen grundsätzlich gegen alles vorher da Gewesen ab und zeichnen zugleich eine Landkarte der frühen Professionalisierer (im angelsächsischen Bereich) und der unterentwickelten Gebiete.⁵

Diese Befunde sind in den letzten Jahren auf vielfache Weise dazu genutzt worden, um die europäischen Historiographien und Sozialwissenschaften auf einen Entwicklungsrückstand hinzuweisen, unter den Druck einer Defizitwahrnehmung zu setzen und zur produktiven Auseinandersetzung mit diesen Trends zu zwingen.⁶ Der Mechanismus könnte als Paradebeispiel für die Einleitung eines kulturellen Transfers betrachtet werden und lässt sich damit leicht vergleichen mit Aneignungsvorgängen, die auch schon in umgekehrter Richtung über den Atlantik funktioniert haben.⁷ Folgt man dieser methodischen Spur, dann könnte man zynisch argumentieren, es käme gar nicht darauf an, ob die Befunde

3 Ebd., S. 121-182.

4 Ebd., S. 166 ff.

5 P. Manning, *Methods and Materials*, in: M. Hughes-Warrington (Hrsg.), *Palgrave Advances in World Histories*, New York 2005, S. 44-63, hier bes. S. 48 ff. sowie weitere Beiträge dieser außerordentlich nützlichen Einführung. Für eine Perspektive, die auch Entwicklungen in Asien einbezieht vgl. z. B. D. Sachsenmaier, *Global History and critiques of western perspectives*, in: *Comparative Education* 42 (2006), no 3, S. 1-20 und den Aufsatz von Arif Dirlik in diesem Heft.

6 So etwa die Bemühungen von Eckhardt Fuchs mit einer Tagungsserie an den Deutschen Historischen Instituten in Washington und London zunächst die Rezeption des Vorsprungs US-amerikanischer Historiker in Europa anzutreiben und daraus die Anregung für ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe zu gewinnen: E. Fuchs/B. Stuchtey (Hrsg.), *Across Cultural Borders. Historiography in a Global Perspective*, Lanham 2002; B. Stuchtey/E. Fuchs (Hrsg.), *Writing World History, 1800-2000*, Oxford 2003. Die in diesem Heft teilweise dokumentierte Tagung in Washington 2004 bildete den Abschluss dieser Konferenzserie.

7 Einen materialreichen Überblick zur Auseinandersetzung der amerikanischen Bildungslandschaft und der Geschichtswissenschaft mit einem vermeintlichen deutschen Modell gibt G. Lingelbach, *Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Göttingen 2003.

über einen quantitativen oder gar qualitativen Vorsprung der nordamerikanischen World History zutreffen, solange nur die erwünschten Veränderungen des akademischen Unterrichts hin zu einer stärkeren Anpassung an die Orientierungsbedürfnisse einer immer mehr auf globalen Interaktionen beruhenden Welt eintreten. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass die mythische Überhöhung der World History-Bewegung jenen in die Hände spielt, die sie ausschließlich als Ausfluss einer hegemonialen Weltordnung empfinden und teilweise ohne nähere inhaltliche Kenntnisnahme als Weltbild des Neoliberalismus denunzieren und damit wiederum von Parochialisten genutzt wird, die nur allzu gern in angestammten Rahmen der Geschichtsinterpretation verharren möchten.

Zum anderen schließlich dürften sowohl die intellektuellen Sozialisierungen, als auch die institutionellen Arrangements sowie die anders gearteten Verwicklungen der Europäer in die aktuellen Weltläufe den Bedarf an europäischen Perspektiven auf die Globalgeschichte wachsen lassen. Damit ist keineswegs eine Absage an Kooperation (übrigens nicht nur mit den nordamerikanischen Historikern) gemeint, sondern vielmehr die emanzipatorische Bewegung hin zu einem Zustand, in dem der Einheitsdruck einer vermuteten Ökumene der Welthistoriker zugunsten einer präziseren Bestimmung transnationaler Dialogformen verringert wird.

Darin steckt durchaus ein gewisses Dilemma. Denn einerseits wird die Auffassung liberaler „World Historians“ auch in Europa breite Zustimmung finden, dass die Lehre einer multiperspektivischen Weltgeschichte die gemeinsame Verantwortung der Menschen auf dem und für den Planeten stärken kann⁸, aber andererseits kann dies nicht über Machtasymmetrien auf eben dieser Erde hinwegtäuschen. Die Analogie, die David Christian bemüht, wenn er heutigen World Historians die Aufgabe zumisst, einer Global Governance das Geschichtsbild zu liefern, wie es einst die Nationalhistoriker für ihre Regierungen taten, hat insoweit einen Pferdefuß, als die eine Weltregierung, die Gerechtigkeit, Frieden und vernünftige Ressourcennutzung einführt und an die Stelle eines oft gewaltsamen und Ungerechtigkeit produzierenden internationalen Systems tritt, bisher nicht absehbar ist.⁹

8 Einer der Gründungstexte der neuen Globalgeschichte, das Protokoll einer Tagung von 1989 im italienischen Bellagio, war stark von diesem Impuls getragen und der Gedanke inspiriert bis heute viele Autoren und Lehrende, wie sich leicht an einem Vergleich einschlägiger Vorworte und Manifeste zeigen lässt. B. Mazlish/R. Buultjens (Hrsg.), *Conceptualizing Global History*, Boulder 1993.

9 D. Christian, Scales, in: Hughes-Warrington, (Anm. 5), S. 64-89. Selbstverständlich ist das kein Einwand gegen die von Christian u.a. favorisierte Perspektive der „big history“, die die Menschheitsgeschichte mit der Naturgeschichte zu ver-

Es gibt also einigen Grund, im Falle der Globalgeschichte jenen (zuweilen mit Schreckstarre nur allzu leicht zu verwechselnden) Zustand der Erstfaszination zu überwinden, bei dem sich näheres Hinsehen erübrigt. Wir versuchen deshalb im Folgenden die akademischen Unterrichtssysteme Deutschlands und der USA hinsichtlich des Platzes, den die Weltgeschichte einnimmt, zu kontrastieren. Erweiterungen auf andere europäische Fälle müssen ebenso wie mehr als exemplarische Beschreibungen einzelner Institutionen in den verglichenen Ländern späteren Publikationen vorbehalten bleiben. Es geht uns hier zunächst um die Entwicklung eines komparatistischen Arguments, das Anregungen geben kann für die weitere Entfaltung des Feldes der globalen oder transnationalen Geschichte, die die Pfadabhängigkeit historischer Entwicklung zum Ausgangspunkt.

Die Entwicklung in Deutschland

Für unseren Vergleich können wir von der langen Tradition der Weltgeschichtsschreibung als christliche Heilsgeschichte¹⁰ ebenso absehen wie von den umfangreichen Bemühungen der Aufklärungshistoriker des späten 18. Jahrhunderts¹¹, auch wenn sich in den meisten dieser Entwürfe zugleich die Vorlesungstätigkeit von Professoren spiegelte. Denn am Beginn des 19. Jahrhunderts erleben die deutschen Universitäten einen grundlegenden Schwenk zur Darstellung der „vaterländischen Geschichte“, die noch nicht notwendigerweise am Projekt der nationalen Einheit ausgerichtet war, sondern auch die Besonderheiten der Geschichte des jeweiligen Territorialstaates in den Mittelpunkt einer Ausbildung durch Historiker, Staatsrechtler und Theologen rücken konnte, die aber jedenfalls gestärkter Identifizierung mit dem partikularen Raum dienen sollte.¹² Diese romantisch inspirierte Auseinandersetzung mit dem Univer-

binden sucht und nicht zuletzt an die prekäre ökologische Bilanz der heutigen Globalisierung erinnert.

- 10 H. Zedelmaier, Die Marginalisierung der *Historia sacra* in der frühen Neuzeit, in: *Storia della Striografia* 35 (1999), S. 15-26.
- 11 H. E. Bödeker, The Debates about Universal History and National History around 1800: A Problem-oriented Historical Attempt, in: *Proceedings of the British Academy* 134 (2006), S. 135-170. Für den europäischen Kontext siehe zuletzt S. Berger/M. Donovan/K. Passmore (Hrsg.), *Writing National History: Western Europe since 1800*, London 1999.
- 12 C. Friedrich/M. Middell/Ulrike Sommer, Der prachtliebende Kurfürst und sein ränkevoller Rat auf dem falschen Weg für das vielgeliebte Sachsen – Geschichtsbilder in sächsischen Lehrbüchern im 19. und 20. Jahrhundert, in: H.-W. Wollersheim/H.-M. Moderow/C. Friedrich (Hrsg.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*, Leipzig 2002, S. 161-214.

salismus der Französischen Revolution und der napoleonischen Gewalt-einigung Europas bildete den Auftakt für eine Entwicklung, in der das Projekt nationalisierter Gesellschaften Priorität gewann: neben der Integration von Volkswirtschaften, der machtpolitischen Konsolidierung der Nationalstaaten stellte die Befestigung der Kulturnation, der eine gemeinsame Sprache und Tradition gestiftet wurde, eine wesentliche Dimension dar. Zum kulturpolitischen Instrumentarium gehörte nicht nur die Durchsetzung der Einsprachigkeit, sondern auch die Ausbildung (einer vor allem ab den 1860er Jahren stark anwachsenden Zahl) von Volksschul- und Gymnasiallehrern, die der nationalgeschichtlichen Master Narrative Durchschlagskraft und Anpassung an die lokalen und regionalen Besonderheiten sicherten. Der zeitliche und sachliche Zusammenhang von Verfachlichung und Professionalisierung der Geschichtswissenschaft einerseits und der Nationalisierung der Gesellschaft andererseits ist Gegenstand zahlreicher Darstellungen zur Historiographiegeschichte.¹³ Hieraus ist auf eine Art Erblast gefolgert worden, die die deutsche Geschichtswissenschaft immer wieder unter die Dominanz des nationalgeschichtlichen Paradigmas gezwungen habe, gegen die entsprechende Emanzipationsbemühungen der historischen Komparatistik und jener Strömungen, die für eine stärkere Berücksichtigung der west- und osteuropäischen sowie der außereuropäischen Geschichte eingetreten sind, lange Zeit chancenlos oder jedenfalls marginalisiert blieben. Der quantifizierende Blick auf die Buchproduktion, die Curricula und geschichtspolitische Initiativen scheint diese Auffassung zwingend zu belegen.

Allerdings vernachlässigt diese Interpretation das Paradoxon, dass das 19. Jahrhundert, das als Zeitalter der Nationalisierung gekennzeichnet wird, zugleich bestimmt war von zwei wichtigen Tendenzen, die der Beschränkung allein auf die Nationalgeschichte entgegenstanden. Erstens löste die Revolution in Frankreich eine lang währende Auseinandersetzung um die Wege der Transformation zur bürgerlichen Gesellschaft aus, die den Gesellschaftsvergleich inspirierte, und zweitens ist in der Mitte des Jahrhunderts eine Intensivierung der globalen Interaktionen festzustellen¹⁴, die sich von der frühneuzeitlichen („primitiven“)

13 Zusammenfassend G. G. Iggers, *Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart*, München 11968; Wien/Köln/Weimar 21997; ders., *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*, Göttingen 1993.

14 Ch. Bright/M. Geyer, *Globalgeschichte und die Einheit der Welt im 20. Jahrhundert*, in: *Comparativ* 4 (1994), H. 5, S. 13-45; C. Bayly, *The Birth of the Modern*

Globalisierung dadurch unterschied, dass sich nunmehr keine Gesellschaft mehr bei Strafe des Verlustes ihrer Handlungs- und Entscheidungssouveränität den neuartigen Vernetzungen entziehen konnte, die mit der Verdichtung und Beschleunigung der Kommunikation sowie dem Entstehen von tatsächlich funktionierenden Weltmärkten einhergingen. Die Nationalisierung der Gesellschaften und die entschiedene Betonung des Nationalstaates war also keine Abkehr von globalen Zusammenhängen, sondern ganz im Gegenteil die Entwicklung eines geeignet erscheinenden Instrumentes, um machtpolitisch Souveränität und Konkurrenzfähigkeit nach außen zu behaupten und die nötige Integration nach innen (angesichts von neuen sozialen Dynamiken und regionalen Sonderinteressen) zu sichern.¹⁵

Weltweit kann man in den Jahren zwischen 1840 und 1880 Bemühungen erkennen, auf diese Herausforderung zu reagieren und ältere Territorialisierungsregimes¹⁶ umzubauen (der Bogen reichte von der 48er Revolution in Europa bis zur Meiji-Bewegung in Japan, von der russischen Reformbewegung von 1861 bis zur relativen Autonomie Kanadas 1868, erfasste die Karibik von Santo Domingo bis Kuba und schloss den amerikanischen Bürgerkrieg 1861-65 ein).

Dagegen zeichnet sich in den Jahren nach 1880 ein anderes Muster ab, bei dem nun konsolidierte Nationalstaaten mit entsprechenden kolonialen „Ergänzungsräumen“ um die Profite aus der globalen Interaktion in Form von Kontrolle über Rohstoffvorkommen und Absatzmärkte, aber auch um geostrategische Absicherungen ihrer Kolonialreiche bzw. informellen Empires rangen. Die Globalgeschichte trat in eine neue Phase ein, die freihändlerisch ausgerichtete Herrschaftsform des britischen Empire wurde von europäischen Konkurrenten, aber auch den aufstrebenden USA, die sich zum Anwalt der Dekolonisierung machten, herausgefordert.

Die Zäsur zwischen beiden Etappen lässt sich in der Geschichtswissenschaft gut nachvollziehen: Während zunächst die prominentesten Historiker dem Herbeischreiben der nationalen Einheit ihre Feder liehen,

World 1780-1914, Oxford 2004; J. Osterhammel/N. P. Petersson, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*, München 2003.

15 U. Engel/M. Middell, *Bruchzonen der Globalisierung, globale Krisen und Territorialitätsregimes – Kategorien einer Globalgeschichtsschreibung*, in: *Comparativ* 15 (2005), H. 5-6, S. 5-38.

16 Zum Konzept der Territorialisierungsregimes vgl. Ch. Maier, *Consigning the Twentieth Century to History: Alternative Narratives for the Modern Era*, *American Historical Review* 105 (2000), S. 807-831 und ders., *Transformations of Territoriality 1600–2000*, in: G. Budde/S. Conrad/O. Janz (Hrsg.), *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*, Göttingen 2006, S. 32-55.

begann in den späten 1880er Jahren die Reflexion über ein Geschichtsbild, das den vermehrten Interaktionen Rechnung tragen sollte. Neue Koalitionen mit der Anthropogeographie und der Ethnologie, die sich auf Erkundungsfahrten auf andere Kontinente machten, entstanden ebenso wie das Bedürfnis, die Vorzüge des eigenen Bildungssystems, in dem sich die Historiker in einer repräsentativen Zentralrolle wähten, anderen Völkern zu präsentieren. Die Stilisierung des deutschen Universitätsmodells, die mit prachtvoll ausgestatteten Bänden für die Ausstellung in Chicago 1893 ein erstes sichtbares Zeichen gefunden hatte¹⁷, diente auch der Attraktion einer internationalen Klientel.¹⁸ Konkurrierende Bemühungen französischer Einrichtungen wurden misstrauisch beobachtet¹⁹ und stimulierten eigene Anstrengungen, auf einem sich internationalisierenden Bildungsmarkt präsent zu sein.

Parallel dazu galt es die Grenzen der historischen Ausbildung in den Historischen Seminaren neu abzustecken. Auf die wachsende Zahl der Studierenden, die sich aus der Bildungsexpansion des Kaiserreichs ergab, reagierten die Universitäten zunächst mit einer Vermehrung der Professuren entlang chronologischer Teilungskriterien: die Alte Geschichte und bald auch die Mittlere Geschichte trennten sich von der Behandlung der Neuzeit ab. Die Wirtschafts- und Sozialgeschichte erhielt Impulse aus der Prominenz der Nationalökonomie und trug ebenfalls das Ihre zur Aufmerksamkeit für ausländische Entwicklungen bei.

17 F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, 2 Bde., Berlin/Leipzig 1896–1897, ders., *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlin 1902.

18 Den ausländischen Studenten, die Deutschlands beste Hochschulen bevölkerten, folgten bald die Einrichtung internationaler Auskunftsbüros, Gästehäuser, Austauschprogramme mit amerikanischen Professoren und französischen oder belgischen Sprachassistenten sowie internationale Sommerkurse, mehrbändige Buchprojekte zur Staatengeschichte mit Beteiligung ausländischer Gelehrter usw. usf. Innerhalb von nur anderthalb Jahrzehnten entwickelte das deutsche Hochschulwesen in nuce alle jene Formen der Internationalisierung, die bis heute ihre Funktionalität erweisen. B. vom Brocke, *Der deutsch-amerikanische Professoren-austausch: Preußische Wissenschaftspolitik, internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik vor dem Ersten Weltkrieg*, in: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 31 (1981), S. 128–182, ders., *Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive*, Hildesheim 1991.

19 Ch. Charle, *L'élite universitaire française et le système universitaire allemand (1880–1900)*, in: M. Espagne/M. Werner (Hrsg.), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemande (18^{ème}–19^{ème} siècles)*, Paris 1988, S. 345–358; ders., *La républiques des universitaires 1870–1940*, Paris 1994.

Aber nach diesen ersten Binnendifferenzierungen galt die Aufmerksamkeit eher einer räumlichen Diversifikation: Hochschullehrerstellen für westeuropäische (englische oder/ und französische) Geschichte wurden an den fortgeschrittensten Universitäten eingerichtet und gleichzeitig entstanden erste Professuren für osteuropäische (zunächst vorzugsweise russische) Geschichte. Parallel dazu entstanden die Regionalwissenschaften in eigenen Instituten, die sich zunächst aus der (vorwiegend philologischen) Beschäftigung mit den alten Zivilisationen in Ägypten, China, Indien entwickelten, aber schon bald durch Forschungsreisen eine zaghafte Öffnung zu den modernen Gesellschaften dieser Länder suchten, während die Afrika- und Lateinamerikaforschung von vornherein stärker durch geostrategische, handels- bzw. missionspolitische Erwägungen inspiriert war.

Zwischen den 1890er Jahren und dem Ersten Weltkrieg entfaltete die bildungspolitische Großmacht Deutschland einen ihren ökonomischen, politischen und militärischen Interessen entsprechenden Apparat der Wissensproduktion und -vermittlung, der alles andere als provinziell beschränkt, sondern vielmehr global ausgerichtet war.

Die dominanten Interpretationsmuster aus der Perspektive europäischer Überlegenheit, die mit sozialdarwinistischen, rassistischen und nationalistischen Theoremen grundiert wurden, erfuhren durchaus bemerkenswerte Erschütterungen, als es den Aufstieg der USA zur Weltmacht (spätestens mit dem Sieg über das spanische Imperium 1898) und zum alternativen Modernisierungsmodell sowie dem für viele überraschenden Sieg der japanischen über die Armee des Zaren in Fernost 1905 zu verarbeiten galt. In der Folge wuchs das Interesse der „Generation von 1890“ an nordamerikanischen Entwicklungen stark an²⁰, aber auch das Bemühen nahm zu, andere überseeische Entwicklungen in die existierenden Gesellschaftsinterpretationen zu integrieren.²¹

In dieser Konjunktur des Interesses an globalen Entwicklungen²² galt es eine Entscheidung über dessen Platz im Wissenschaftssystem zu treffen. Die „Gelehrtenpolitik“ des Wilhelminischen Kaiserreichs legte

20 G. Kamphausen, *Die Erfindung Amerikas in der Kulturkritik der Generation von 1890*, Weilerswist 2002

21 Über die intellektuelle Resonanz der Erfahrungen der Amerikareise von 1904 vgl. M. Middell, *Erkenntnis und Erkenntnisverlust: Karl Lamprechts Vorlesung über universalgeschichtliche Probleme 1904 in New York*, in: *Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte. Festschrift für Hartmut Kaelble*, hrsg. von R. Hohls/I. Schröder/H. Siegrist, Stuttgart 2003, S. 277-282.

22 H. Bergenthum, *Weltgeschichten im Zeitalter der Weltpolitik. Zur populären Geschichtsschreibung im Wilhelminischen Deutschland*, München 2004.

durchaus Aufmerksamkeit der Historiker für die aktuellen Vorgänge nahe²³, aber ihre Mehrheit konzentrierte sich auf die Analyse der Nationalgeschichte und der historischen Hintergründe für das Verhalten der europäischen Konkurrenten.

An einer bemerkenswerten Kontroverse zwischen dem Leipziger Neuzeithistoriker Erich Brandenburg, der selbst großes Interesse an der Geschichte des zeitgenössischen Imperialismus bewies und sich mit einer ausführlichen Zeitungsausschnittsammlung während des Ersten Weltkrieges zu einem Vorreiter zeithistorischer Dokumentation entwickelte²⁴, und dem für eine stärker universalhistorisch ausgerichtete Lehre plädierenden Kulturhistoriker Karl Lamprecht über die Ausweitung des Gegenstandes historischer Ausbildung über Europa hinaus, lassen sich die Argumente nachvollziehen: Dem einen standen bei der Differenz zwischen einer Beschränkung auf die „politische Geschichte Europas und der mittelmeerischen Staatenwelt“ einerseits und der Ausweitung auf „die Gesamtgeschichte der menschlichen Kulturentwicklung“²⁵ die gerade errungene Verfachlichung und Professionalität auf dem Spiel, dem anderen waren diese nur durch die Weiterentwicklung in Richtung der aktuell interessierenden Gegenstände zu sichern.

Brandenburg argumentierte gegen die Einbeziehung ostasiatischer Geschichte in den unmittelbaren Gegenstand der historischen Ausbildung:

„Es ist doch unmöglich, am Historischen Seminar alles zu bieten, was dem Historiker wissenschaftlich wertvoll sein kann; sonst müssten wir Juristen, Philologen, Kunsthistoriker, Nationalökonomien zu Übungen heranziehen und eine kleine Nebenuniversität bilden.“²⁶

23 R. vom Bruch, *Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung: Gelehrtenpolitik im Wilhelminischen Deutschland (1890–1914)*, Husum 1980; ders., *Weltpolitik als Kulturmission: Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges*, Paderborn 1982; ders., ‚Militarismus‘, ‚Realpolitik‘ und ‚Pazifismus‘. Außenpolitik und Aufrüstung in der Sicht deutscher Hochschullehrer (Historiker) im späten Kaiserreich, in: *Militär-geschichtliche Mitteilungen* No. 1 (1986), S. 37–58.

24 C. Friedrich, Erich Brandenburg. *Historiker zwischen Wissenschaft und Politik*, Leipzig 1998.

25 Lamprecht an das Sächsische Ministerium für Volksbildung vom 15. März 1905, in: Sächsisches Hauptstaatsarchiv, Ministerium für Volksbildung 10281/203 PA Lamprecht, Bl. 98.

26 Brief Erich Brandenburg an Karl Lamprecht vom 5. März 1905, in: Sächsisches Hauptstaatsarchiv, Ministerium für Volksbildung 10281/203 PA Lamprecht, Bl. 104.

Vielmehr solle man die Interessenten an außereuropäischer Geschichte auf die entsprechend spezialisierten Nachbarinstitute verweisen. Und ebenso gab er zu bedenken, dass schon Ranke im Vorwort seiner Weltgeschichte vor Dilettantismus und Phantastereien gewarnt hätte, „wenn sie sich von dem festen Boden der Nationalgeschichte losreißen wollte.“ Brandenburg ging jedoch nie soweit, die Bedeutung der Zeitgeschichte für die Koordinaten des Lehr- und Forschungsgegenstandes zu leugnen. Das Argument, die Geschichtswissenschaft könne sich aufgrund ihrer Methodik nur mit entwickelten Staaten und Verwaltungen befassen, da sie keine geeigneten Instrumente der Quellenkritik für nichtschriftliche Überlieferungen besitze, erwies sich als zwiespältig, denn die platte Teilung der Welt in europäische Zivilisation und außereuropäische Rückständigkeit verlor immer mehr ihre Plausibilität, und das Interesse am Agieren der Konkurrenten in den Kolonien wurde existentiell.

Lamprecht vermochte dagegen nicht einzusehen, warum die überlieferten Institutionalisierungsformen als Schutzwall gegen neue Erfordernisse erhalten sollten und verwies auf seinen Publikumserfolg und die internationale Anerkennung als Beleg für das erreichbare Niveau weltgeschichtlich orientierter Arbeiten. Selbstbewusst führte er den Erfahrungsschatz der Kulturgeschichte bei der Auswertung materieller Zeugnisse ins Feld und plädierte für eine enge Zusammenarbeit mit den Nachbarfächern, die mit diesen Quellenbeständen schon länger arbeiteten. Er wusste sich einig mit vergleichbaren Bemühungen in Hamburg und Frankfurt a. M. sowie Kiel, wo Pläne für die Gründung von Universitäten bzw. des Königlichen Instituts für Seeverkehr und Weltwirtschaft ebenfalls den Bedarf an „Übersee-Geschichte“ betonten.²⁷ Es nimmt kaum wunder, dass zwischen diesen Standorten eine dichte Kommunikation über die Frage herrschte, ob die überlieferten Institutsstrukturen der neuen Ausrichtung günstig seien oder eher an neuartige Forschungsinstitute und interdisziplinäre Lehrverbände zu denken sei.²⁸

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zahlreiche deutsche Historiker, wenn auch nicht die Mehrheit der Fachvertreter, nach einer neuen Art der Geschichtsbetrachtung suchten, die dem Orientierungsbedürfnis in einer neuen Welle der Globalisierung Rechnung trug. Hierfür stellten sie die gerade erst konso-

27 Vgl. dazu ausführlicher M. Middell, *Weltgeschichtsschreibung im Zeitalter der Verfachlichung und Professionalisierung. Das Leipziger Institut für Kultur- und Universalgeschichte 1890–1990*, Leipzig 2005, S. 350f.

28 *Forschungsinstitute. Ihre Geschichte, Organisation und Ziele*, hrsg. von L. Brauer/A. Mendelssohn Bartholdy/A. Meyer unter red. Mitarbeit von J. Lemcke, 2 Bde., Hamburg 1930.

lierte Verfasstheit des Faches in institutioneller Hinsicht und hinsichtlich des Kanons der Themen und Methoden in Frage und entwickelten eigene Organisationsmodelle mit interdisziplinär ausgerichteten Forschungs- und Lehrinstituten. Das Interesse der Studierenden war beträchtlich, wie die rasch wachsenden Zahlen an Lamprechts 1909 gegründetem Institut für Kultur- und Universalgeschichte in Leipzig belegen, wo mehr als 300 Studenten eingeschrieben waren – etwa genau so viele wie am parallelen Historischen Seminar. Die neue Institutsstruktur hatte eine straffere Organisation des akademischen Unterrichts zur Folge.²⁹ Dies diente einer verbindlichen Einführung in die europäische und außereuropäische Geschichte – unter Einbeziehung von Gelehrten aus den jeweiligen Ländern – und ihrer Zusammenführung in einem Ansatz, der gleichermaßen komparatistisch wie interaktionsorientiert war und die älteren Modelle der eurozentrischen Universalgeschichte weit hinter sich ließ. Der Forschungsstand war selbstredend für ein solches Konzept aus heutiger Sicht noch ungenügend, aber es handelte sich hier um sehr konsequente Versuche, die Geschichtswissenschaft jenen neuen Erfordernissen anzupassen, die sich für eine Weltmacht wie das Kaiserreich aus den globalen Verflechtungen ergaben.

Man würde es sich allerdings viel zu einfach machen, nur auf die wenigen Standorte zu schauen, an denen sich neue Institute bildeten, die eine den heutigen Globalgeschichtskonzepten nicht unähnliche Lehre etablierte. Denn parallel erfolgte der bereits erwähnte Ausbau der traditionellen Historischen Institute mit Professuren für die Geschichte anderer europäischer Länder, und, was vielleicht entscheidender ist, immer mehr Studierende machten von der Option Gebrauch, die Brandenburg in der Kontroverse mit Lamprecht gewiesen hatte: sie studierten Geschichte und Regionalwissenschaften parallel und profitierten so von der Professionalisierung der Afrikakunde, Lateinamerikawissenschaft, Sinologie, Indologie, Japanologie, Osteuropakunde usw. usf. Im Unterschied zu vielen anderen Universitätssystemen, in denen die Studenten auf ein Fach festgelegt waren oder in einem multidisziplinären Kurs wie am US-amerikanischen College eine rasche Einführung in die Vielfalt der an der Hochschule existierenden Wissensordnungen erhielten, bot die Organisation des Studiums an den deutschen Universitäten den Studierenden die Möglichkeit, sich selbst aus einem breiten Angebot die inte-

29 M. Middell, Die Entwicklung des Historischen Unterrichts in Deutschland – Expansionskrisen und universitäre Reformen im diachronen Vergleich: Die Umstrukturierung des Geschichtsstudiums im Kaiserreich, der DDR und in der aktuellen Reformdebatte der Bundesrepublik: in: G. Lingelbach (Hrsg.), Geschichtsstudium im Vergleich, Stuttgart 2006 (i. Dr.)

ressierenden Aspekte zusammenzustellen. Es sind allerdings kaum Angaben verfügbar, in welchem Maße von diesen Möglichkeiten Gebrauch gemacht wurde. Verfolgt man die biographischen Auskünfte im Laufe späterer akademischer Karrieren³⁰, so erwähnt allerdings eine seit dem Ersten Weltkrieg signifikant wachsende Zahl von Historikern Studienabschnitte in den Regionalwissenschaften und der Slawistik.

Wir haben es also mit zwei Wegen zu tun, auf denen das Interesse an Weltgeschichte in den deutschen Universitäten befriedigt wurde. Der quantitativ weniger bedeutsame, aber auf Kohärenz des Ausbildungsprogramms gerichtete war die Einführung neuer Studiengänge zur Universalgeschichte oder historischen Soziologie, meist verbunden mit der Schaffung neuer Institutionen, in denen Vertreter der älteren Disziplinen mit jenen der neu entstehenden Regional- und Sozialwissenschaften zusammenwirkten. Der viel häufiger anzutreffende war der Ausbau der Regionalwissenschaften in eigenständigen Instituten und die Kombination entsprechender Studienabschnitte im Fach Geschichte mit solchen in den Area Studies oder den philologischen Disziplinen durch die Studierenden jenseits speziell konfigurierter Studienprogramme.³¹

Den neuen Stellenwert der Regionalwissenschaften erkannte die deutsche Hochschulpolitik und bemühte sich sowohl um einen koordinierten Ausbau als auch um den praktischen Einsatz der neu gewonnenen Expertise „im Dienste wohlverstandener nationaler Selbstbehauptung und internationaler Verständigung“.³² Erste Anstrengungen, nach dem französischen Vorbild der *Ecole libre des sciences politiques* eine Hochschule für Auslandspolitik zu gründen, scheiterten 1917 an der

30 Etwa in Lebensläufen für Promotions- und Habilitationsverfahren. Diese Quelle eignet sich besonders, weil hier auch Angaben über Teilstudien in bestimmten Fächern relevant erschienen, um die Breite des Interesses, die der Kandidat in seiner Studienzeit bewiesen hatte, aufzuzeigen. Für Zwecke außerhalb der Hochschule beschränkten sich solche Angaben häufig auf die mit einem Diplom abgeschlossenen Fächer.

Eine genauer quantifizierende Auswertung ist allerdings noch Desiderat, die hier zusammengefassten Eindrücke entstammen der Auswertung von ca. 150 Habilitationsverfahren an den Universitäten Leipzig und Berlin zwischen 1890 und 1960.

31 Dass zwischen beiden Wegen keine chinesische Mauer stand, belegt etwa die gemeinsame Autorenschaft von Brandenburg und Lamprecht an der Ullstein-Weltgeschichte, die Pflugk-Hartung 1909 in sechs Bänden herausgab: eine stark eurozentrisch geprägte Geschichte der internationalen Beziehungen stand dort neben einem Essay, der das Ende der europäischen Dominanz voraussagte und eine neue Interaktionsgeschichte skizzierte, die nicht ohne Detailkenntnisse der außereuropäischen Kulturen auskommen konnte.

32 R. vom Bruch, *Weltpolitik als Kulturmission* (Anm. 23), S. 97.

Weigerung, dem Reich besondere Kompetenzen einzuräumen und wurden an die bildungspolitische Kompetenz der Bundesstaaten verwiesen. Aber das Thema war auf die Agenda gerückt, und in der Debatte zwischen dem Islamwissenschaftler Carl Heinrich Becker, der später vom Referenten zum Minister im preußischen Kultusministerium aufrücken sollte, und dem Pädagogen Eduard Spranger resümierte letzterer ebenfalls 1917:

„Wir sind, fast ohne es zu merken, zugleich mit der späten Vollendung unseres nationalen Daseins in das Zeitalter der Weltwirtschaft und damit der Weltpolitik hineingewachsen. Deshalb liegt auch die nächste Aufgabe gar nicht darin, den neuen kolonialen und imperialistischen Bestrebungen des Zeitalters der Weltpolitik gerecht zu werden (wie dies Becker mit dem Ausbau der Auslandsstudien verlangte – M.M.³³), sondern nachzuholen, was wir bisher überhaupt nicht gehabt haben: eine Erziehung des Volkes zum Verkehr mit anderen Völkern.“³⁴

Beckers Politik war in den Folgejahren darauf gerichtet, die Auslandsstudien systematisch auszubauen, und er versicherte sich dabei der Unterstützung nicht nur der Vertreter der besonders zu fördernden Fächer, sondern auch der Hochschulen inner- und außerhalb Preußens, denen er eine neue Legitimitätsressource bot, indem er ihnen nationale Bedeutung in einer konzertierten Wissensproduktion über den Rest der Welt offerierte.

Obwohl diese Politik zum Ausbau der Auslandswissenschaften einige Kontinuitätsmerkmale zur Situation vor 1914 aufwies, bildete der Erste Weltkrieg doch in mehrerlei Hinsicht eine gravierende Zäsur.

Zunächst hatte die Kriegsniederlage alle kolonialen Ambitionen beendet und Deutschlands Rolle als Großmacht in der Weltpolitik deutlich zurück geschnitten. Das Interesse an globalen Zusammenhängen entwickelte sich jetzt aus der Perspektive der Revanche, der Rückgewinnung einer machtpolitischen Position und damit einer Störung der Nachkriegsordnung, weniger jedoch aus dem Blickwinkel der Verantwortung für das Funktionieren der Weltpolitik.

Unter dem Eindruck einer als offen empfundenen Grenzlage, deren Revision erklärtes Ziel nicht nur der Konservativen war, radikalisierte sich die vor 1914 in ersten Ansätzen verfolgte Forschung zum Aus-

33 Die gesamte Diskussion analysiert vorzüglich G. Müller, *Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908–1930*, Köln/Weimar/Wien 1991, Kap. 5.

34 E. Spranger, *Denkschrift für die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten*: in: *Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik* 11 (1917), H. 9, Sp. 1031.

landsdeutschtum in Richtung einer Ethnisierung der darum rankenden Konflikte und der Instrumentalisierung als „fünfte Kolonne“ für künftige militärische Abenteuer. Gerade die Untersuchung der Auslandsdeutschen schlug die Brücke zwischen den Weltgeschichtsansätzen und der ethnopolitisch aufgeladenen Volksgeschichte³⁵, die seit 1924 in der deutschen Historiographie an Raum gewann und ein neues, im Sinne der Revisionspolitik dynamischeres Paradigma der Nationalgeschichte anbot als die alte Machtstaatszentrierung.

Ab 1916 war es zu einem ersten Kriegseinsatz der deutschen Geisteswissenschaften gekommen, der die Nutzung der Auslandswissenschaften in den 30er und 40er Jahren präfigurierte.³⁶ Bei der Besetzung Belgiens und dem Vorstoß in Richtung Balkan ebenso wie bei der Inspiration für den Dihad zur Unterminierung britischer Kolonialherrschaft im Nahen Osten spielten Kulturwissenschaftler, Linguisten und Geographen eine wachsende Rolle bei der direkten Beratung der Militärs, und von diesen Erfahrungen aus entwickelte sich in den 1920er Jahren eine neue Ausrichtung der Regionalwissenschaften, die allerdings vor 1914 bereits die Kolonialwissenschaften mitbestimmt hatte. An die Stelle eines kulturvergleichenden Ansatzes, der für die Unterrichtung von Weltgeschichte unmittelbar kompatibel war, trat nun ein politisch-praktischer Verwertungszweck der Auslandswissenschaften, der sich institutionell in einer Spezialisierung einzelner Standorte auf bestimmte Weltregionen niederschlug: Das britische Imperium sollte in Kiel bearbeitet werden, das russische Reich in Breslau und Königsberg, Amerika und der Nahe und Mittlere Osten in Berlin, der Balkan in Leipzig, Frankreich in Bonn und Italien nebst dem westlichen Mittelmeerkreis in München.³⁷ Dieser Vorschlag Sprangers, der zwar nicht restlos umgesetzt wurde, aber doch für sich hatte, die bereits existierende Schwerpunktbildung handlich zusammenzufassen, zerriss die vor Kriegsbeginn bestehenden Konstellationen, die durch eine breite Aufstellung der Regionalwissenschaften in Berlin und Leipzig, in geringerem Maße auch in

35 Vgl. dazu W. Oberkrome, *Volksgeschichte. Methodische Innovation und völkische Ideologisierung in der deutschen Geschichtswissenschaft 1918–1945*, Göttingen 1993; M. Hettling (Hrsg.), *Volksgeschichten im Europa der Zwischenkriegszeit*, Göttingen 2003; M. Middell/U. Sommer (Hrsg.), *Historische Ostforschung und historische Westforschung im europäischen Vergleich*, Leipzig 2004.

36 Für das elaboriertere System der militärischen und geheimdienstlichen Nutzung der Geisteswissenschaftler siehe F.-R. Hausmann, „Deutsche Geisteswissenschaft“ im Zweiten Weltkrieg. Die „Aktion Ritterbusch“ (1940–1945), Dresden/München 1998.

37 Spranger (Anm. 34), Sp. 1052 ff.

Kiel, Hamburg und Frankfurt, eine universalgeschichtlich ausgreifende Komparatistik ermöglichten.

Die Weltgeschichte verschwand nicht aus dem Unterricht, schon weil die vor 1914 gegründeten neuen Institutionen und die Vorreiter der aus dem Geist der Weltpolitik begründeten Universalgeschichte nicht verschwanden, aber die Entwicklung hatte erkennbar den Höhepunkt intellektueller Innovationskraft und gesellschaftlicher Resonanz überschritten. Bemerkenswert bleibt die Propyläen-Weltgeschichte, die Walter Goetz am Ende der Weimarer Republik herausgab. Der Liberale bemühte sich zwar auch in der zweiten Hälfte der 20er Jahre noch vergeblich um die Mitwirkung westeuropäischer Kooperationspartner, aber in der Interpretation der modernen Geschichte gelang dieser Darstellung der Anschluss an eine Meistererzählung, die parlamentarische Demokratie zum Maßstab der politischen Entwicklung machte und diese aus den Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts herleitete. Die deutsche Entwicklung ließ sich in Goetz' Augen mit dem Aufstieg der westlichen Zivilisation versöhnen seit die Republik das Kaiserreich abgelöst hatte. Ein solches Konzept – dessen Randständigkeit im zeitgenössischen geistigen Spektrum sich spätestens erwies, als der prominente Kulturhistoriker und frühere Reichstagsabgeordnete gleich nach Machtantritt der Nazis zur Emeritierung gezwungen wurde, während das hier entwickelte Narrativ später noch eine große Wirkmacht entfalten sollte – begründete die intensive Aufmerksamkeit für westeuropäische Entwicklungen und bot gleichzeitig deutlich weniger Anlass zur Befassung mit afrikanischer, asiatischer oder südamerikanischer Geschichte.

Die 20er Jahre waren in einem doppelten Sinne präfigurierend für die Entwicklung nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches. Die Politisierung der Auslandswissenschaften hatte sich unter der Nazi-Diktatur noch erheblich zugespitzt³⁸ und bot für die nur langsam rekonstruierten Regionalwissenschaften der Nachkriegszeit keinen Anknüpfungspunkt, sondern war vielmehr Anlass für eine weitgehende Rephilologisierung, die ganz im Gegensatz zu den Area Studies stand, die zeitgleich als Produkt des Kalten Krieges in den USA entstanden. Die Geschichtswissenschaft konzentrierte sich dagegen auf die Erklärung des „deutschen Sonderwegs“ in den Faschismus und tat dies vor allem vor der Folie der westeuropäischen und nordamerikanischen Entwicklungen zu demokratischen Ordnungen.³⁹ Das Narrativ der von Walter

38 L. Hachtmeister, *Der Gegnerforscher. Die Karriere des SS-Führers Franz Alfred Six*, München 1998.

39 Th. Welskopp, *Stolpersteine auf dem Königsweg. Methodenkritische Anmerkungen zum internationalen Vergleich in der Gesellschaftsgeschichte*, in: *Archiv*

Goetz herausgegebenen Propyläen-Weltgeschichte wurde in den 60er Jahren von der Nachfolge-Ausgabe unter Leitung von Golo Mann aufgegriffen. Spätere Weltgeschichten, wie die des S. Fischer-Verlages, richteten sich zwar (auch in der Wahl der Autoren) an den avancierteren Interpretationen britischer und französischer Historiker aus, verließen aber den etablierten Deutungsrahmen ebenfalls nicht.

Für die Fortführung des Modells einer organisatorisch nicht-integrierten Weltgeschichts-Unterrichtung waren damit die Voraussetzungen alles andere als günstig: Regionalwissenschaften und Historiographie entwickelten sich auseinander; die institutionelle Landschaft der Geschichtswissenschaft wurde neu sortiert und die Folgen des Exodus international orientierter Wissenschaftler ab 1933 erwiesen sich als nicht kurzfristig ausgleichbar. Die Einsicht in die verheerende Kriegsniederlage und die Verbrechen, die die Deutschen zu verantworten hatten, aber auch die eingeschränkte außenpolitische Handlungsfähigkeit in den Koordinaten des Kalten Krieges lenkte das Interesse der Ausbildung in der Bundesrepublik auf die „Erziehung zur Demokratie“ und die Begründung einer sich postnational verstehenden Gesellschaft.

In der DDR stellte sich die Situation weit weniger kontinuierlich gegenüber der Vorkriegszeit dar. Während die Suche nach historischer Legitimation für den „ersten Arbeiter- und Bauernstaat auf deutschem Boden“ die nationalgeschichtlichen Bemühungen beflügelte, bot die internationalistische Tradition der Arbeiter- und der kommunistischen Bewegung Anknüpfungspunkte für eine neue Weltgeschichte, die sich auf Marx' holistisches Geschichtsverständnis berief. Die Unterschiede an den einzelnen Standorten im Kräfteverhältnis zwischen beiden Richtungen hatte wiederum mehr mit institutionellen Kontinuitäten zu tun, als es die Rhetorik des kompletten Neuanfangs glauben machen konnte.⁴⁰

für Sozialgeschichte 35 (1995), S. 339-367; ders., Die Sozialgeschichte der Väter. Grenzen und Perspektiven der Historischen Sozialwissenschaft, in: Geschichte und Gesellschaft 24 (1998), S. 173-198.

40 So begründete sich Leipzigs Zentralstellung für die sog. allgemeine Geschichte – worunter in der DDR alles außerhalb der Nationalgeschichte und der osteuropäischen/Sozialismusgeschichte verstanden wurde – weniger mit einer besonders intensiven Rezeption einschlägiger Passagen bei Marx und Lenin, sondern mit dem Interesse der Protagonisten an einer Fortführung der Lamprechtschen Tradition – ein Interesse, das soweit ging, dass der Marxist Walter Markov darauf bestand, seine Habilitation 1947 bei dem politisch bereits heftig angefeindeten Hans Freyer, dem letzten Direktor des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte abzugeben. Vgl. dazu Middell, Weltgeschichtsschreibung (Anm. 27), Kap. 24. Das Problem verkürzt eine allein auf die Einbindung in den sowjetischen Herrschaftsbereich abhebende Darstellung: J. Dierkes, The Decline and Rise of the Nation in German History Education, in: H. Schissler/Y. N. Soysal (Hrsg.), The

Das konkrete Interesse an weltgeschichtlichen Fragestellungen wurde befördert einerseits durch die Kooperation mit Marxisten West- und Osteuropas bei der Untersuchung moderner Transformationsprozesse⁴¹ und andererseits durch die wissenschaftlichen und politischen Herausforderungen der Dekolonisierungsbewegung, der ostdeutsche Akademiker schon früh beim Aufbau der Bildungssysteme in den neu entstehenden Nationalstaaten in Afrika, dem Nahen Osten und Südostasien zur Seite standen. Da die DDR auf dem Weg zur internationalen Anerkennung und als Teilnehmer der östlichen Entwicklungszusammenarbeit einen rasch wachsenden Bedarf an Experten für politisch-diplomatische, ökonomische und kulturelle Kooperation mit den nationalen Befreiungsbewegungen entwickelte und zugleich die neuen Erfahrungen der nach Unabhängigkeit strebenden Staaten in ihrem Welt- und Geschichtsbild zu verankern suchte, erfuhren die Regionalwissenschaften umfangreiche Förderung.

Historiker wie Walter Markov spielten eine zentrale Rolle in der Ausbildung einer neuen Generation von Akademikern, die bald schon zwischen heimischen Universitäten, Feldforschung und Entwicklungspolitik hin und her wechselten, und die DDR-Hochschulen boten sich Nachwuchswissenschaftlern aus den Staaten der Dritten Welt als Aus- oder Weiterbildungsstätte an. In den 60er Jahren ergab sich auf diese Weise erneut eine Chance, das kulturvergleichende und die Area Studies inkludierende Modell der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zu rekonstruieren, und in der ersten Phase der III. Hochschulreform (bis Frühjahr

Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition, New York 2005, S.82-102, bes. S. 98.

41. Erinnert sei nur an die vom Labrousse-Report auf dem Römer Historikerkongress 1955 in Gang gesetzte Detailforschung zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte des Übergangs vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, an die seit dem Stockholmer Kongress 1960 organisatorisch konsolidierte vergleichende Revolutionsforschung und an die weit ausgreifenden Untersuchungen zur Hanse und zum frühneuzeitlichen Handel, die sich nicht auf Europa begrenzten, sondern die Verbindungen nach Lateinamerika einbezogen. Ebenso lässt sich dieser Liste die Diskussion um die Gentry als typisch britisches Phänomen des 17. Jahrhunderts oder als allgemeinere Kategorie von Transformationsgesellschaften hinzufügen oder auf die Erörterungen einer institutionellen Substitution des bürgerlichen Hegemons der Transformation etwa durch Armeen oder Teile der Staatsbürokratie verweisen. Die zunächst auf europäische Beispiele bezogenen Diskussionen erknüpften sich bald mit der Dependenztheorie, die vor allem durch Intellektuelle, die nach den Entwicklungschancen Lateinamerikas fragten, Nahrung erhielt. So erschien nicht zufällig eine Sammlung von Aufsätzen von Raúl Prebischs, einem der prominentesten Interpreten des peripheren Kapitalismus, 1968 in der DDR: R. Prebisch, Für eine bessere Zukunft der Entwicklungsländer. Ausgewählte ökonomische Studien. Berlin 1968.

1968) entstanden Pläne für neue Institutionen, die die (auch von US-amerikanischen Vorstellungen zur Organisation der Area Studies beeinflussten) Regionalwissenschaften mit einer marxistisch ausgerichteten Weltgeschichte in Unterricht und Forschung verbinden sollten.

Diese kurze Blüte welkte allerdings in der zweiten Phase der Hochschulreform (1968–1971) aus zwei Gründen: Zum einen zwang die Ressourcenschwäche des Landes den rasanten Ausbau der Regionalwissenschaften zu stoppen und die vorhandenen Mittel zu konzentrieren. Dabei wurde erneut die Möglichkeit zunichte gemacht, an einem oder mehreren Standorten eine komparatistische Verbindung zwischen den einzelnen Area Studies herzustellen, und stattdessen jeder Universität die wissenschaftliche Verantwortung für eine Weltregion zugewiesen. Die Konzentration der Asienwissenschaften in Berlin, der Afrika- und Nahostwissenschaften in Leipzig und der Lateinamerikaforschung in Rostock gelang jedoch nur nach langen Abwehrkämpfen der Hochschulen, die Expertise aufgeben sollten, und sie gelang letztlich nicht vollständig. Zum zweiten wurde – mit Ausnahme der historischen Befassung mit Lateinamerika in Leipzig – die Verbindung zwischen Regional- und Geschichtswissenschaften durch Einrichtung separater Institute für die einzelnen Areas weitgehend gekappt und später nur mit Bezug auf die Länder der sog. Dritten Welt in einem Zentralen Rat der Afrika-, Asien- und Lateinamerikawissenschaften wieder etabliert. Die Ausgliederung der nichteuropäischen Geschichte aus den Historischen Instituten war damit erneut bestätigt. Die Chance einer Bündelung der Kompetenzen, die sich theoretisch aus dem gemeinsamen Paradigma marxistischer Gesellschaftstheorie hätte ergeben können, wurde vertan – weil selbstbewusste Spezialisten der Regionalwissenschaften den Auszug aus den „Mutterdisziplinen“ als Ausweis wachsenden Prestiges ansahen, und weil die politisch-ideologische Führung des Landes das Potential einer empirisch fundierten Globalgeschichte nicht zu Unrecht als Gefährdung ihres Deutungsmonopols ansah und deshalb das klassische „divide et impera“ vorzog. Die Vorsicht, die die Protagonisten eines neuen Anlaufes weltgeschichtlicher Interpretation mit der vergleichenden Revolutionsgeschichte in den 1970er Jahren bei der Behandlung der Geschichte des 20. Jahrhunderts walten ließen, bestätigt die engen Spielräume, die der absehbare Konflikt zwischen Globalgeschichte und marxistisch-leninistischer Orthodoxie beließ, wo nicht der systemsprengende Widerspruch zur herrschenden Lehre riskiert wurde.⁴²

42 Im Rückblick resümiert dies selbstkritisch einer der wichtigsten Vertreter der Revolutionskomparatistik: M. Kossok, Im Gehäuse der selbstverschuldeten Unmündigkeit, oder: Umgang mit der Geschichte, in: ders., *Ausgewählte Schriften*,

Während das Projekt eines umfassenden Instituts für Welt- und Regionalwissenschaften mit einer entsprechenden Forschungsagenda nicht realisiert werden konnte, galten folgende Versuche einer lokalen Umsetzung in der Lehre und deren Verallgemeinerung in einem für alle ostdeutschen Universitäten verwendeten Lehrbuch. Dies war immerhin so erfolgreich, dass in den 80er Jahren ein hinreichender Sockel bestand, um mit den aufstrebenden Globalhistorikern in den USA ins Gespräch zu kommen.⁴³

In der Bundesrepublik machten sich die Wirkungen der Dekolonisierung gleichfalls bemerkbar und führten zu einem Aufschwung der historischen Afrika- und Lateinamerikaforschung.⁴⁴ Eine neue Generation von Historikern suchte die Konzentration auf Probleme des deutschen Nationalstaates und der (west-)europäischen Geschichte zu überwinden und erreichte die Verankerung mehrerer Professuren für lateinamerikanische und afrikanische Geschichte in den Historischen Seminaren (so etwa in Hamburg, Bielefeld, Berlin, Eichstätt, Köln u. a.), während andererseits viele Exponenten dieses neuen Interesses an Problemen der Dritten Welt ihr Engagement der Entwicklungszusammenarbeit widmeten und sich aus dem akademischen Betrieb zurückzogen bzw. dort kein Unterkommen fanden.

Ausbildungsbestandteile näherten sich durch die organisatorische Zusammenführung nun stärker an, als dies in der bisherigen Arbeitsteilung zwischen getrennten Instituten der Geschichts- und Regionalwis-

Bd. 3: Zwischen Reform und Revolution: Übergänge von der Universal- zur Globalgeschichte, Leipzig 2000, S. 277-288.

43 M. Kossok, Von der Universal- zur Globalgeschichte, in: ebd., S. 297-308. Der Beitrag wurde zuerst auf dem von Bruce Mazlish und Ralph Buultjens organisierten Kolloquium zur Globalgeschichte im italienischen Bellagio vorgetragen. Das Lehrbuch zur Allgemeinen Geschichte, faktisch die für alle Universitäten verwendete Darstellung zur Weltgeschichte: ders. (Hrsg.), Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1500-1917, Berlin 1986.

44 Die Parallelität in Themenwahlen und Quellengrundlage zur entsprechenden Konjunktur in der DDR ist frappierend. Eine umfassende Aufarbeitung der Regionalwissenschaften in beiden deutschen Staaten sowie in Ostmitteleuropa und Frankreich unternimmt gegenwärtig ein am Historischen Seminar der Universität Hamburg, dem Zentrum für Höhere Studien der Universität Leipzig und dem Geisteswissenschaftlichen Zentrum für Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas angesiedeltes Projekt im DFG-Schwerpunktprogramm „Wissenschaftsgeschichte“. Vgl. dazu F. Brahm/J. Meissner, „Außereuropa“ im Spiegel Allgemeiner Vorlesungsverzeichnisse. Konjunkturen der humanwissenschaftlichen Beschäftigung mit Afrika und Lateinamerika an ausgewählten Hochschulstandorten, 1925 bis 1960, in: M. Middell/U. Thoms/F. Uekoetter (Hrsg.), Verräumlichung, Vergleich, Generationalität. Dimensionen der Wissenschaftsgeschichte, Leipzig 2004, S. 70-94.

senschaften der Fall gewesen war. Eine tatsächliche Integration zu einer weltgeschichtlichen Interpretation stand aber noch aus und blieb letztlich im Gesamtsystem marginales Bemühen von Historikern wie z. B. Ernst Schulin in Freiburg, der einen kleinen Kreis von Schülern mit entsprechender Regionalexpertise um sich scharte⁴⁵, die später vor allem über die Lehrmaterialien der FernUniversität Hagen Impulse für eine neue Art Unterricht im Gebiet der Weltgeschichte setzten.⁴⁶

Die mangelnde Integration der regionalwissenschaftlichen Kenntnisse mit dem Anliegen von Historikern zu einer umfassenderen welt- oder globalgeschichtlichen Deutung wird man also nur begrenzt mit fehlenden Kapazitäten begründen können. Ohne jeden Zweifel ist die personelle Ausstattung der Area Studies in der Bundesrepublik hinter dem Ausbau in den USA, in Frankreich oder Großbritannien zurückgeblieben.⁴⁷ Dies schlägt sich in einer geringeren Möglichkeit zur Ausdifferenzierung von Forschungsfeldern und Lehrangeboten nieder, die in einem Wissenschaftsverständnis, das Detailexpertise in den Vordergrund rückt, als mangelnde Konkurrenzfähigkeit interpretiert werden kann. Der resultierend geringe Einfluss auf öffentliche Debatten und den Unterricht im Sekundarschulbereich ist kürzlich problematisiert worden.⁴⁸ Selbsterklärend ist diese (vermeintliche?) Schwäche jedoch keineswegs. Vielmehr dürften externe Faktoren eine nicht unbeträchtliche

45 G. Hübinger/J. Osterhammel/E. Pelzer (Hrsg.), *Universalgeschichte und Nationalgeschichten*, Freiburg 1994.

46 Aus der Sicht dieses Kreises hat vor allem Jürgen Osterhammel die Rezeption internationaler Weltgeschichtsansätze in der deutschen Historiographie intensiviert: J. Osterhammel, *Sozialgeschichte im Zivilisationsvergleich. Zur künftigen Möglichkeit komparativer Geschichtswissenschaft*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 22 (1996), H. 2, S. 143-164; ders., „Höherer Wahnsinn“. Universalhistorische Denkstile im 20. Jahrhundert, in: H. W. Blanke/F. Jäger/T. Sandkühler (Hrsg.), *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag*, Köln 1998, S. 277-286; ders., *Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie*, in: *Neue Politische Literatur* 43 (1998), S. 374-397; ders., *Geschichte jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich*, Göttingen 2001.

47 Auch ein Vergleich mit der früheren Sowjetunion, die sich ganze Akademie-Institute für die Geschichte jenseits des eigenen Territoriums leistete, bestätigt die relativ schwachen Personalressourcen in Deutschland West und Ost, auch wenn die russischen Forschungen nach den intensiven Wissenschaftsbeziehungen der 50er Jahre einen nachlassenden Einfluss auf die DDR-Historiographie hatten und nach Schwinden von deren Übersetzungsfunktion auch in Westeuropa kaum noch wahrgenommen wurden.

48 M. Riekenberg (Hrsg.), *Geschichts- und Politikunterricht zeitgemäß? Fragen und Bemerkungen aus der Sicht der Regionalwissenschaften*, Leipzig 2005.

Rolle spielen. Nach dem massiven politischen Interesse an Problemen der Dritten Welt in den 1960er Jahren haben Regionalwissenschaften und weltgeschichtliche Ambitionen später gleichermaßen unter einer Konzentration der Bundesrepublik (und analog der DDR) auf interne und europäische Fragen gelitten.

Weltpolitik wurde von Großmächten getrieben, die beiden deutschen Staaten interessierten sich an der Nahtstelle der Blöcke für die Ausgestaltung friedlicher Koexistenz und versuchten die Wirkungen des großen Rüstungswettlaufs und der Kriege auf anderen Kontinenten für die eigenen Gesellschaften zu minimieren. In dieser Großwetterlage geringer werdender Nachfrage stand für die Regionalwissenschaften Ressourcensicherung im Vordergrund – nicht zuletzt, weil bereits die Streichung einer oder zweier Stellen die Gefährdung eines ganzen Weltregionen-Schwerpunktes an einer Universität bedeuten konnte. Der Eindruck, es handele sich um besonders schutzbedürftige Wissenschaften am Rande der Philosophischen Fakultäten schlug sich im wenig schmeichelhaft gemeinten Terminus der „Orchideenfächer“ nieder.

Auch die deutsche Vereinigung wurde nicht zur Chance für Area Studies und Weltgeschichte. Im Gegenteil, die Vertreter der Regionalwissenschaften wichen dem Vorwurf, die entsprechenden Institute in Ostdeutschland hätten mit ihrer umfangreicheren Personalausstattung vorrangig politischen Zwecken gedient, mittels der Betonung ihrer philologischen Wurzeln aus; die starke Hervorhebung der natürlich notwendigen Sprachexpertise sicherte die Existenz, allerdings um den Preis einer partiellen Exotisierung.

Erst die Debatte um angemessene Reaktionen der Humanwissenschaften auf die Herausforderungen der Globalisierung hat die Landschaft verändert: Ein Gespräch zwischen den Afrika-, Asien- und Lateinamerika-Experten und jenen Historikern, die sich für Weltgeschichte als einen möglichen Erklärungshintergrund aktueller Globalisierungsphänomene interessieren, ist in Gang gekommen.⁴⁹ Die wachsenden Umfang einnehmende Umstellung der deutschen Wissenschaftsfinanzierung auf Projektbewilligungen nach einem Peer Review-Verfahren erleichtert Verbände über die Grenzen der Fächer hinweg gegenüber manchem Institutsegoismus. Betrachtet man die aktuelle Förderszenarie, dann fällt beinahe ein Boom von Vorhaben von Sozial-, Kulturwissenschaftlern, Historikern, Geographen und Area-Spezialisten auf, die sich

49 Vgl. dazu die Beiträge im Internet-Forum *Geschichte.Transnational*, die nun auch gedruckt vorliegen: M. Middell (Hrsg.), *Transnationale Geschichte als transnationale Praxis*, Berlin 2006.

um die Interpretation globaler Interaktionen ranken – bezeichnenderweise besonders massiv im Bereich der Doktorandenausbildung.⁵⁰

Der Druck der internationalen Forschung mag dafür ein wichtiges Kriterium sein, aber ohne das öffentliche Interesse an den Zusammenhängen zwischen heimischen Vorgängen und geographisch scheinbar weit entfernten Konflikten und ohne die Wahrnehmung, dass Deutschland in manchen Fragen reichlich unvorbereitet in seine neue weltpolitische Rolle stolpert und dafür nicht nur demokratischer Verständigung, sondern auch wissenschaftlicher Begleitung bedarf, wäre diese veränderte Landschaft nicht zu erklären.

Die Entwicklungen in den USA

Die universitäre Lehre in den USA organisierte sich in Anlehnung an die britischen Einrichtungen der Höheren Bildung, wenngleich seit den ersten College-Gründungen im 17. Jh. wesentliche Unterschiede – u. a. in den Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen oder der Zertifizierung von Leistungen – zum Universitätssystem in Großbritannien bestanden. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts schlossen vor allem Colleges, und weniger Universitäten, mit einem drei- bis vierjährigen festgeschriebenen Curriculum an die Schulausbildung an. Je nachdem wie konfessionell oder säkular die Lehrprogramme jeweils ausgerichtet waren, dominierten alte bzw. moderne Sprachen; Mathematik, Logik, Rhetorik bzw. moderne Naturwissenschaften; Theologie und Moralphilosophie bzw. Ökonomie, Recht oder Ethik. Geschichte wurde selten als

50 Vgl. die Liste der 2005/06 neu eingerichteten Graduiertenkollegs auf der Homepage der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie die zahlreichen Vorhaben zu Graduate Schools im Rahmen der Exzellenzinitiative der Bundesregierung, weiterhin in Mannheim ein aus Landesmitteln finanziertes Promotionskolleg zu kulturellen Dimensionen der Globalisierung. Der Wissenschaftsrat hat im Juni 2006 empfohlen, die Ressourcen der Regionalwissenschaften an den einzelnen Universitätsstandorten in Kompetenzzentren zu bündeln und diese auf eine Global Studies-Perspektive auszurichten. Nicht zu vergessen die sehr positive Evaluierung der nach 1990 entstandenen Geisteswissenschaftlichen Zentren 2005 durch den Wissenschaftsrat. Zumindest drei dieser außeruniversitären Forschungszentren, nämlich das Zentrum für Zeithistorische Forschungen in Potsdam, das Zentrum Moderner Orient in Berlin und das Geisteswissenschaftliche Zentrum für Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas, haben sich einer dezidiert europa- und globalgeschichtlichen Perspektive verschrieben. Vgl. Wissenschaftsrat (Hrsg.), Empfehlungen zu den Regionalstudien (area studies) in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Mainz 2006 (Ms.) Nimmt man diese Entwicklungen zusammen, dann relativiert sich das Scheitern einer Neubesetzung der Direktorenstellen am Max-Planck-Institut für Geschichte in Göttingen mit ausgewiesenen Spezialisten der transnationalen Geschichte.

eigenständiges Fach gelehrt, sondern in Kursen zur Kirchengeschichte, als Bestandteil von Philosophie, im Sprachunterricht oder als Teil der politischen Bildung („government studies“) vermittelt.⁵¹ Erste Veränderungen in diesem klassischen Curriculum zeichneten sich bereits nach Ende des Bürgerkrieges in den 1860er Jahren ab, wurden jedoch verstärkt in den 1880er Jahren umgesetzt: einerseits wurden nun die Lehrpläne flexibler, insbesondere mit der Einführung des ‚elective system‘, das jedem Studierenden eine weitestgehend freie Auswahl seiner Kurse ermöglichte, andererseits wirkte die Professionalisierung und inhaltliche Ausdifferenzierung der Geschichtswissenschaft auch in die Lehre hinein. Geschichte wurde nun häufiger als Pflichtfach in der ‚undergraduate‘-Ausbildung gelehrt und mit dem Entstehen von modernen Forschungsuniversitäten, die Departments mit ausdifferenzierten Lehrstühlen, fächerbezogene Graduiertenschulen sowie die ‚undergraduate‘-Ausbildung miteinander verbanden, entwickelte sich auch eine historisch ausgerichtete Master- und Promotionsausbildung.⁵² Je stärker die Graduiertenausbildung zu einer Fachausbildung wurde, desto mehr wurde am College ein Korpus an historischem Wissen gelehrt, der sowohl an den Geschichtsunterricht der High Schools anschließen konnte, als auch jenen Studierenden, die keine Interesse an einer weiterführenden Beschäftigung mit Geschichte hatten, einen Allgemeinwissen in Geschichte vermittelte. Obwohl eine strikte Entgegensetzung der wissenschaftlichen Fach- bzw. Spezialausbildung an den Departments und einer historischen Allgemeinbildung an den Colleges zu kurz greift, fand eine funktionale Trennung sowie Differenzierung der Lehrinhalte beider Bereiche zweifellos statt.⁵³

Weltgeschichte ereilte in den USA Ende des 19. Jahrhunderts insgesamt ein ähnliches Schicksal wie überall dort, wo die Konstituierung von Geschichte als wissenschaftlicher Disziplin immer kleinteiligere und oft auf die eigene Nation fokussierte Forschungsinteressen mit sich brachte. Zwar widmete der Präsident der American Historical Association, Andrew G. White, auf dem ersten Jahrestreffen des neuen Fachverbands der Historiker seine Eröffnungsrede die Bedeutung von syntheti-

51 Lingelbach (Anm. 7), S. 75 ff.

52 J. Higham, *Professional Scholarship in America*, Baltimore 21982; R. L. Geiger, *To Advance Knowledge. The Growth of American Research Universities 1900-1940*, New York 1986.

53 Daher ist es wenig sinnvoll für eine Charakterisierung der Lehre in den USA nur auf die ‚History Departments‘ bzw. die thematische Ausrichtung der Lehre zu schauen, da an den Colleges, wenngleich von den Historikern aus den Departments, separate Kurse gelehrt wurden, die sich von den Lehrangeboten im Graduiertenstudium wesentlich unterschieden.

sierenden historischen Betrachtungen für das Fach⁵⁴, jedoch schwand Weltgeschichte in den kommenden Jahrzehnten zusehends aus der Forschung und Graduiertenausbildung. Raum fand sie hingegen an den Colleges, deren historische Lehrangebote sich bis in die 1910er Jahre entlang von antiker und mittelalterlicher europäischer Geschichte sowie englischer und US-amerikanischer Geschichte strukturierten. Andere Weltregionen wurden vereinzelt behandelt, gehörten aber keinesfalls zum Kanon des historischen Wissens.⁵⁵ Die für alle Studierenden in der Regel verpflichtenden beiden Geschichtskurse waren einen Grundkurs in US-amerikanischer Geschichte und ein Kurs in ‚general history‘, der europäische Geschichte von der Antike bis in das 17. Jahrhundert deutete. In dem Moment jedoch, als sich dieses Schema weitestgehend durchgesetzt hatte, kündigte sich bereits ein Wandel in der historischen Wissensvermittlung an.

Am 6. April 1917 erklärten die USA dem Deutschen Reich den Krieg, nachdem das Deutsche Reich den uneingeschränkten U-Boot-Krieg ausgerufen hatte. Der Eintritt in den ersten Weltkrieg war nicht nur ein Wendepunkt in der Außenpolitik der USA, da die Strategie des Isolationismus von einem aktiven Eingreifen in die internationale Politik abgelöst wurde und mit diesem Engagement der Aufstieg des Landes zu einer Weltmacht an Geschwindigkeit gewann. Zugleich markieren die 1920er Jahre eine Zäsur in der Geschichte der historischen Lehre. Curriculare Neucrungen in der College-Ausbildung als Ergebnis eines sich wandelnden Selbstverständnisses trugen zu einer Aufmerksamkeit gegenüber Regionen der Welt bei, die außerhalb des eingeübten Blickes lagen. Zudem riefen sie ein Interesse an der kulturellen Verfasstheit vergangener Wirklichkeiten hervor, durch die andere historische Zusammenhänge bzw. Räume in den Blick gerieten. Die Gleichzeitigkeit des außen- und des bildungspolitischen Einschnittes resultiert aus der Verbundenheit beider Bereiche. So waren institutionellen und inhaltlichen Neuerungen in der „undergraduate“-Lehre in den 1920er Jahren militärischen Ausbildungsprogrammen entlehnt, die zeitweilig im Zuge der nationalen Mobilisierung 1918 an den Hochschulen eingerichtet worden waren. Auch später wirkten außenpolitische Interessenlagen, globale Konstellationen und darauf reagierende Bildungsvorstellungen auf eine stetige, wenngleich langsame Erweiterung der historischen Perspektive, die schließlich weltgeschichtliche Perspektiven in die Lehrpläne integrierte.

54 White, Andrew D.: On Studies in General History and the History of Civilizations, in: Papers American Historical Association, 1 (1886), S. 49-72.

55 Lingelbach (Anm. 7), S. 81 ff.

Das Ineinandergreifen dieser Entwicklungen wird nachfolgend anhand einiger Stichdaten nachgezeichnet, um die Institutionalisierungsprozesse von Weltgeschichte in den USA zu periodisieren und zu charakterisieren. Ein solches Anliegen muss zwangsläufig über die institutionelle Vielfalt des amerikanischen Hochschulsystems hinwegsehen, die unterschiedlichen Formen und Wege der Durchsetzung von Weltgeschichte generalisieren, die Ungleichzeitigkeiten synchronisieren und daher skizzenhaft verbleiben.⁵⁶ Ein Blick über den gesamten Zeitraum von 1918 bis zur Gegenwart lässt jedoch drei Zeiträume erkennen, in denen sich die Erweiterung und Diversifizierung des räumlichen Blickfeldes jeweils quantitativ und qualitativ änderte: Die ‚general-education‘-Bewegung, eine in den 1920er Jahren entstandene pädagogische Reformbewegung, verband das Ideal des Colleges, insbesondere der ‚liberal arts‘-Colleges als Ort der Allgemeinbildung. Das Fach Geschichte sollte darin im Verbund mit anderen Sozial- und Geisteswissenschaften dem Verständnis der Gegenwart dienen und daher seinen Blick über die nationalen Grenzen hinaus auf den US-amerikanisch-europäischen Raum richten, dem die Vorstellung einer historisch gewachsenen Zivilisation zu Grunde lag. Die institutionelle Form, in denen die Lehre von Geschichte, nun als Zivilisationsgeschichte, reorganisiert wurde, war militärischen Ausbildungsprogrammen aus der Kriegszeit entnommen, in denen zum ersten Mal interdisziplinäre und verpflichtende Grundlagenkurse gelehrt worden waren.

Der Zweite Weltkrieg bewirkte hingegen ein Interesse an nicht-westlichen Weltregionen, das sich 1942 und im Zuge des Entstehens der Regionalwissenschaften auch in Reformbemühungen für die Lehre äußerte. Wiederum war es der Verweis auf die Herausforderungen der unmittelbaren Gegenwart, der zu einer Öffnung gegenüber neuen Räumen führte. Im Ergebnis fanden seit den 1950er Jahren historisch ausgerichtete Grundlagenkurse wie ‚Chinese‘ oder ‚Islamic Civilization‘ Eingang in die Lehre. Die notwendigen Ressourcen stellen diesmal philanthropische Stiftungen, wie die ‚Carnegie Corporation‘ oder ‚Rockefeller Foundation‘ zur Verfügung, mit deren Förderung schließlich auch die ersten dezidiert globalhistorischen Lehrangebote zu Beginn der 1960 in den Curricula einzelner Colleges auftauchten.

Erst in den frühen 1970er Jahren wurde Weltgeschichte dann auch im Bereich der Graduiertenausbildung gelehrt, wiederum aufbauend auf

56 Wenngleich hier die Konzentration auf der universitären Lehre liegt, sei zumindest darauf verwiesen, dass die Integration von Weltgeschichte in die High School-Lehrpläne einen wesentlichen Anteil an der Durchsetzung des Lehrfaches hatte. Vgl. dazu Fuchs (Anm. 1).

das wissenschaftliche Fundament und die institutionellen Formierung der Regionalwissenschaften, wenngleich dort die Entwicklungen bis in die 1990er Jahre langsamer verliefen als im Bereich der College-Ausbildung. Ein etwas genauerer Blick, vor allem auf die ersten beiden Phasen, verdeutlicht vier Charakteristika der Etablierung von global ausgerichteten historischen Lehrprogrammen in den USA.

Im Frühsommer 1918 rief das ‚Committee of Education and Special Training‘ (CEST), eine Abteilung des Kriegsministeriums, die Bildungseinrichtungen des Landes dazu auf, einen Beitrag zu Kriegsmobilisierung zu leisten und ihre Kompetenzen und Ressourcen zur nationalen Verteidigung zur Verfügung zu stellen. Konkret sollten an den Colleges und Universitäten ‚Special Army Trainings Camps‘ (S.A.T.C.) eingerichtet werden, in denen Rekruten für ihren Einsatz in Europa vorbereitet werden sollten. Zwar waren technische und militärische Fächer Hauptbestandteil dieses Trainings, doch schon im Juli wurde beschlossen, einen für alle Rekruten verpflichtenden Kurs mit dem Titel „Issues of the War“ in die Ausbildung aufzunehmen, der mit den Kriegsursachen und den Kriegzielen vertraut machen sollte.⁵⁷ Unter der Leitung von Frank Aydelotte entwickelte das CEST einen allgemeinen Rahmenplan für diesen Kurs sowie begleitende Materialien, legte aber die Ausarbeitung der Lehrveranstaltungen in die Hände der beteiligten Einrichtungen. Die Rahmenvorgabe sah für den ersten Teil diesen Jahreskurs die Behandlung der historischen und ökonomischen Gründe des Krieges vor, wobei ein Schwerpunkt auf die Beziehungen Europas zu anderen Teilen der Welt am Beispiel von Handlungsbeziehungen oder der kolonialen Expansion gelegt werden sollte. Ein zweiter Teil galt den Regierungsformen der am Krieg beteiligten Länder und ein dritter Teil sollte sich den nationalen Charakteristika dieser Staaten zuwenden.⁵⁸ Deziert vorgeschrieben wurden zwei Dinge: Zum einen sollten bei der Erarbeitung und Lehre dieses Kurses historische, philosophische, ökonomische und soziologische Perspektiven miteinander verbunden werden, mithin Lehrende der respektiven Institute beteiligt werden; und zum anderen sollte der Kurs innerhalb des Trainingsprogramms die Funktion einer humanistischen Ausbildung übernehmen.

Wenngleich der Kurs an 540 Institutionen mit insgesamt 125.000 ‚S.A.T.C.‘-Rekruten von Oktober an nur wenige Wochen stattfand, da am 18. November der Waffenstillstand unterzeichnet und der Krieg beendet wurde, war er wegweisend. Die Hälfte der Einrichtungen be-

57 F. Aydelotte, Final Report of the War Issues Course of the Students' Army Training Corps, Washington 1919, S. 7.

58 Ebd., S. 15.

schloss nämlich sowohl den Kurs im laufenden Jahr zu Ende zu führen, als auch in leicht veränderter Form, u. a. mit der Thematisierung der Friedenskonferenzen und der Nachkriegsordnung, in den allgemeinen Lehrplan zu integrieren.⁵⁹ Dem entsprechend brachte Frederick J. E. Woodbridge, der Dekan der ‚Faculty of Arts and Sciences‘ der Columbia University im November 1918 eine allgemeine Haltung auf den Punkt:

„those who have had to do with the course are beginning to ask themselves if it does not constitute the elements of a liberal education for the youth of today. (...) it has awakened a consciousness of what we, as people, need to know if our part in the world of today is to be intelligent, sympathetic and liberal.“⁶⁰

Ganz in diesem Sinne beschloss zwei Monate später denn auch die Fakultätsversammlung der Columbia University, den ‚Kriegskurs‘ in einen ‚Peace-Issues‘-Kurs umzuwandeln und mit ihm ab Herbst 1919 die Pflichteinführungskurse in Geschichte und Philosophie zu ersetzen.⁶¹ Zwar dauerte die konzeptionelle Erarbeitung über sieben Monate, doch ähnelte das neue Lehrangebot „Introduction into Contemporary Civilization“ frappierend seinem Vorgänger: Die historische Perspektive auf den Krieg und seine Ursachen wurde fortgeführt. Zwei von drei Kursteilen historisierten die Gegenwart bis zum 17. Jahrhundert, wobei wiederum die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und die neue Rolle der USA in den sich wandelnden weltpolitischen Kräfteverhältnissen der Dreh- und Angelpunkt bildete. So wurden beispielsweise unter der Überschrift „Instant Problems of Today“ als globale Herausforderungen der Nationalismus, begrenzte wirtschaftliche Ressourcen sowie unter-

59 Ebd., S. 18-20. In der Literatur finden sich zwar unterschiedliche Wertungen hinsichtlich der Übernahme der Kursinhalte wobei Allardyce die Kontinuität betont, während sich Daniel Segal dahingehend skeptisch äußert: G. Allardyce, *The Rise and Fall of Western Civilization*, in: *American Historical Review* 98 (1982) 3, S. 695-725, hier S. 706; D. Segal, „Western Civ“ and the Staging of History in American Higher Education, in: *AHR* 105 (2000) 3, S. 770-805, hier S. 781. Die an das Kriegsministerium gesandten Abschlußberichte aus den Universitäten, Curriculum-Beschreibungen aus den 1920er Jahren sowie Festschriften aus späterer Zeit sprechen jedoch eindeutig für eine enge Verbindung: Vgl. dazu das dokumentarische Material bei Aydelotte (Anm. 52), sowie u. a. D. Miner (Hrsg.): *A History of Columbia College on Morningside*, New York 1954.

60 *The issues of the War Course in the S.A.T.C. Schedule*, in: *Columbia Alumni News* 10 (1918), H. 6, S. 217.

61 *Committee in Plans, A College Plan in Action. A Review of the Working Principles at Columbia College*, New York 1946, S. vii.

schiedliche Herrschaftsformen in ihren Konsequenzen erörtert.⁶² Und anhand von Themen wie der europäischen Expansion, weltweiter Handelsnetze und dem Entstehen eines Weltmarktes im 18. Jahrhundert, der französischen und britischen Empire, des Imperialismus sowie der internationalen Beziehungen vor 1914 richtete sich der Blick von Europa aus auf den Mittleren und Fernen Osten, nach Afrika über Lateinamerika bis in die USA. Zudem diente der Kurs dem Anliegen einer breiten, humanistischen Bildung, war doch die Grundidee bei seiner Konzeption die Vorstellung,

„[that – Vf.] there is a certain minimum of our intellectual and spiritual tradition which a man must experience and understand if he is to be called educated.“⁶³

In einer Hinsicht jedoch betrat der Kurs Neuland, und zwar hinsichtlich seiner konzeptionellen Rahmung als Auseinandersetzung mit der eigenen Zivilisation. Diese schien nach dem Krieg in Europa und dem zerbrochenen Glauben an die Werte und Institutionen der ‚fortschrittlichen‘ Welt bedroht und bedurfte einer bestätigenden Vergewisserung, welche die USA nun, in ihrem neuen Selbstverständnis als moralischer Verteidiger der westlichen Zivilisation auch in Bereich der Bildung angetreten war.⁶⁴ Ein weiterer Impuls für den Wandel von früheren ‚general history‘-Kursen zu einem Kurs in Zivilisationsgeschichte erwuchs aus der sich verändernden Europagesichtsschreibung. Hatte sich diese bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem auf die Antike, das Mittelalter und die Frühe Neuzeit konzentriert, verschob sich mit dem I. Weltkrieg der Fokus auf die moderne europäische Geschichte und bereite das wissenschaftliche Fundament für die Erarbeitung des neuen Lehrangebotes.⁶⁵ In Anlehnung an den früheren ‚War-Aims-Kurs‘ entstand so in New York ein Grundlagenkurs, der sich aus historischer

62 Introduction to Contemporary Civilization. A Syllabus, New York 21920.

63 L. Trilling, The Van Amringe and Keppel Eras, in: D. Miner (Anm. 54), S.11-14, hier S. 47.

64 P. Stearns, Western Civilization in World History (= Themes in World History), New York 2003, S. 15 f.

65 C. Haskins, European History and American Scholarship, in: AHR 28 (1923) 9, S. 215-227, hier 226. Haskins nimmt in diesem Aufsatz eine umfassende Bestandsaufnahme der Europa-Historiographie vor und plädiert vehement für eine verbindende Betrachtung der europäischen und amerikanischen Geschichte, gerade weil dadurch die nationalen Tendenzen, die in der europäischen Forschung vorherrschend seien, überwunden werden könnten. Auch Higham datiert den Beginn der modernen Europa-Geschichtsforschungen auf den I. Weltkrieg: Higham (Anm. 52), S. 42.

Perspektive mit den zeitgenössischen internationalen Entwicklungen befasste, den atlantisch-europäischen Raum mit dem Konzept der Zivilisation beschrieb und dessen Charakteristika zum festen Bestandteil einer Allgemeinbildung machte.

Mit ihm begann die Entwicklung einer nationenübergreifenden Perspektive in der historischen Lehre im nationalen Maßstab. Allein bis 1926 hatten 34 Colleges und Universitäten den Columbia-Kurs in Zivilisationsgeschichte übernommen wurde und ab Mitte der 1920er Jahre setzte eine umfangreiche Textbuch-Produktion für diese Kurse ein.⁶⁶

Vorangetrieben wurde diese schnelle Verbreitung durch eine Krise in der College-Ausbildung, die seit der Jahrhundertwende zu einem immer dringlicheren Reformbedarf geführt hatte. Das in der Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte System der ‚electives‘, war immer schlechter handhabbar geworden. Die Ausdifferenzierung der Wissenschaften, das Entstehen neuer Fachbereiche und die zunehmende Spezialisierung der Lehrenden brachte zu eine kaum zu überschauende Anzahl von Lehrveranstaltungen mit sich, die nach immer komplizierteren Studienplänen und Pflichtvorgaben geordnet werden mussten. Ferner stand der Bachelor-Abschluss nicht mehr für das klassische Curriculum des 19. Jahrhundert mit seinen festgeschriebenen Kursen aus allen Wissensgebieten und dem Ziel einer breiten Allgemeinbildung. Vielmehr veränderte sich das Curriculum in Richtung einer professionellen Berufsvorbereitung bzw. des spezialisierten Wissenserwerbes.⁶⁷ Zudem waren die Studierendenzahlen rapide angestiegen. Allein zwischen 1890 und 1925 stieg die Zahl der immatrikulierten Studenten um 4,7% schneller als das Bevölkerungswachstum, so dass pure Ratlosigkeit darüber herrschte, wie die Masse an Studierenden in der Lehre zu bewältigen sei.⁶⁸ Mit der größeren Anzahl kamen auch neue soziale Schichten an die Colleges – umso mehr, je stärker der B.A.-Abschluss zu einem Zeichen des sozialen Aufstieges wurde – und die Einwanderungswellen im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts brachten vielfältige Erfahrungshorizonte und Kulturen in die Klassenräume.⁶⁹ Ordnung, Einheit und Integration wurden händeringend gesucht. Aus diesen Heraus- und Überforderungen entstand in den 1920er Jahren die ‚general education‘-Bewegung. Sie trat in Rückgriff auf das Bildungsideal der ‚artes liberales‘ für einheitliche

66 Die Zahl ist zitiert nach: F. Rudolph, *Curriculum. A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636*, San Francisco 1977, S. 238; siehe dazu auch: Segal (Anm. 59), S. 781 ff.

67 R. Frederick, *The American College and University, A History*, New York 1962, S. 215; G. Lingelbach (Anm. 7), S. 132 ff.

68 G. Lingelbach (Anm. 7), S. 134 ff.

69 Vgl. u. a. Stearns (Anm. 64), S. 15 ff.

Lehrpläne ein, die auf die Vermittlung von Allgemeinwissen und auf die Erziehung von moralisch gefestigten Menschen zielen sollten. Den Studierenden sollte darüber hinaus eine Vorstellung von der eigenen Herkunft und kulturellen Traditionen gegeben werden.⁷⁰ Eine ihrer wesentlichen Forderungen war die nach Disziplinen übergreifenden Grund- und Überblickskursen, welche die Breite, Einheit und die Grundprinzipien der Wissensfelder widerspiegeln und einen Ausgleich zu dem spezialisierten Wissen bilden sollte, das in modernen Universitäten entstand. Dem Fach Geschichte als Teil der Sozial- und Geisteswissenschaften wurde darin die Aufgabe zuteil, die Vorstellung von Freiheit historisch aufzuzeigen, die Wertschätzung des intellektuellen, philosophischen Erbes der westlichen Kultur auszubilden sowie ein Bewusstsein für die politischen Pflichten eines engagierten Bürger zu schaffen. Die Stichworte dafür waren ‚civility‘ und ‚civilization‘.⁷¹

Die Idee der ‚civilization‘ in Jahreskurse gegossen vermochte dabei zwei Bedürfnissen gerecht zu zu: Zum einen vermittelte sie kulturelle Grundlagen, die der Integration von Immigranten sowie der sozialen Homogenisierung der Studierenden dienten. Zum anderen griff sie zwischenzeitlich an den Rand gedrängte ältere Kurse in ‚civic‘-education, einer dezidiert historisch-politischen Bildung, auf und gab ihnen mit dem Konstrukt der ‚western Civilization‘ einen Rahmen, der den zeitgenössischen außenpolitischen Interessen der USA entsprach.⁷²

Der Erfolg dieser Bewegung bemisst sich bereits daran, dass zwischen 1920 und 1940 über 40 Universitäten ‚general education‘-Lehrpläne einführten.⁷³ Einen wesentlichen Anteil an diesen curricularen Umstellungen hatte die American Association of University Professors. Sie veröffentlichte 1922 einen Bericht über ausgewählte College-Grundkurse und befürwortete darin deren allgemeinen Charakter. Für den Bereich der Sozialwissenschaften verwies sie explizit auf den ‚Contemporary Civilization‘-Kurs der Columbia University und betonte die Bedeutung seiner interdisziplinären Perspektive. Historiker, Ökonomen, Philosophen, Soziologen und Politikwissenschaftler sollten auch in Zukunft, so hieß

70 Zur ‚general education‘-Bewegung siehe immer noch grundlegend: D. Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia College Experience in its National Setting*, New York 1966; sowie jüngeren Datums: S. Rothblatt, *The Living Arts. Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*, Washington 2003.

71 Bell (Anm. 70), S. 50-51.

72 W. B. Camochan, *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience*, Stanford 1993.

73 Rudolph (Anm. 66), S. 256.

es weiter, wie dies bereits bei den ‚War Aims‘-Kursen der Fall war, zusammenarbeiten.⁷⁴

Für die 1920er und 1930er Jahre lässt sich somit sagen, dass auf der Grundlage militärischer Trainingsprogramme an den Colleges während des I. Weltkriegs, durch die veränderte internationale Kräfteverhältnisse im Ergebnis des Krieges sowie den internen Reformbedarf in der College-Ausbildung die institutionelle Form der interdisziplinären Grundlagen- und Überblickskurse entstand. Mit dem Verweis auf den Bedarf an einer Vergewisserung der kulturellen Traditionen unter mit Hilfe der sich auf die Moderne konzentrierenden Europa-Geschichtsschreibung wurde historisches Wissen in der Form von Zivilisationsgeschichte vermittelt. ‚Civilization‘ bzw. ‚Western Civilization‘ hand dabei eine Region von den USA bis an die Grenze Russlands zusammen.

Die Zäsur für die nächste Phase in der räumlichen Erweiterung der historischen Lehre bildete der II. Weltkrieg, wobei schon vor seinem Ende die Grundlagen für die Entwicklung von globaleren Perspektiven gelegt waren. Die Planungen, Neukonzeptionen und richtungweisenden Überlegungen setzten mit dem Angriff auf Pearl Harbor, am 7. Dezember 1941, ein. Der Präsident des American Council on Education (ACE), einer der großen Interessenvereinigungen im Bereich der Bildungspolitik, beauftragte noch im Dezember eine kleine informelle Gruppe innerhalb des Councils, ein Memorandum über die Situation der Lehre über Asien in amerikanischen High Schools und Colleges zu verfassen und die Dringlichkeit des Ausbaus der Curricula in diesem Bereich aufzuzeigen.⁷⁵ Weitere Treffen, zwei Konferenzen und Beratungen auf den Jahresversammlungen der ‚American Historical Association‘ sowie des ‚National Council of Social Studies‘ führten schließlich im Februar 1943 zu einem Förderantrag an die ‚Rockefeller Foundation‘. Die beantragten Gelder waren dazu bestimmt, landesweit die Bildungseinrichtungen für die Integration Asiens in die Lehrpläne zu sensibilisieren und ihnen zugleich Informationen über diese Region zukommen zu lassen. Stiftungsintern traf dieser Vorschlag auf große Unterstützung, gerade weil er die Schulen und Colleges adressierte und die bereits vorliegenden Arbeiten der ACE in Bezug auf Kurse zur chinesischen Geschichte und

74 Introductory Courses for Freshmen. Report Committee G, American Association of University Professors, in: Bulletin of the American Association of University Professors, 8 (1922) 6, S. 10-40, hier S. 32 ff.

75 George F. Zook an die Mitglieder des Councils, 09. Februar 1942, folder 2264, box 189, series 200R, Record Group 1.1., Rockefeller Foundation Archives, Rockefeller Archive Center, Sleepy Hollow, New York (nachfolgend RAC); Proposal for Exploration of the Needs and Methods of Study of Eastern Asia in the Schools and Colleges of the United States, ACE, Februar 1942, ebd.

Kultur weiterführen konnte.⁷⁶ Die Arbeit des zuständigen ‚Committee on Asiatic Studies in American Education‘ innerhalb der ACE zielte in zwei Richtungen: den Einfluss von Experten und Wissenschaftlern bei der Kursentwicklung zu stärken sowie Lehrern professionelle Unterstützung bei einer dauerhaften und soliden Verankerung der Region in den Curricula zu geben.⁷⁷ Solide bedeutete für die ‚Rockefeller Foundation‘ vor allem eines:

„The program of Asiatic studies in American education needs to be related to the programs of education about Latin America, about geopolitics, about world reconstruction (...) Asiatic studies are to be conceived (...) as one aspect of the reconstruction of civic education in the light of world events and trends.“⁷⁸

Die Behandlung von Asien war somit nicht als lediglich regionale Ergänzung der bestehenden Lehrpläne gedacht, sondern ihr sollte eine Schlüsselstellung im Bereich der historisch-politischen Bildung zufallen und sie sollte mit anderen regionalwissenschaftlichen Kursen eine Einheit bilden.

Mit diesem Anliegen standen die ACE und die Rockefeller Foundation keineswegs allein da. Das ‚American Council of Learned Societies‘, die Dachorganisation von 16 Fachverbänden der geisteswissenschaftlichen Disziplinen, gründete bis 1944 sieben ‚area committees‘ – neben Asien, dem Mittleren und Nahen Osten auch zu Lateinamerika – und intensivierte damit Bemühungen aus den 1930er Jahren, unter der Leitung von Mortimer Graves, dem pazifischen Raum stärkere Aufmerksamkeit in der Lehre zukommen zu lassen.⁷⁹

Zwei weitere Initiativen waren für die Implementierung von regionalwissenschaftliche Kursen relevant: Das ‚Committee on World Regions‘ des Social Science Research Council, der Dachverband für die

76 Protokollauszug, Minutes, Board of Trustees, 01. April 1942, ebd.

77 Proposal for Continued Development of Asiatic Studies in American Education, Committee on Asiatic Studies, ACE, 01. November 1942, S. 5, folder 2265, box 189, series 200R, Record Group 1.1., Rockefeller Foundation Archives, RAC.

78 Ebd., S. 6.

79 Higham (Anm. 52), S. 40 ff. Vgl. auch die Ergebnisse hinsichtlich der räumlichen Ausdifferenzierung der historischen Lehre im Rahmen der Auswertung von Vorlesungsverzeichnissen von 24 Universitäten von 1910–1990: D. J. Frank/E. Schofer/J. C. Torres: Rethinking History. Change in the University Curriculum, 1910–90, in: *Sociology of Education* 67 (1994) 4, S. 231–242, v. a. S. 236 f. Wichtig festzuhalten ist, die Behandlung nicht-westlicher Regionen mit einer massiven Zunahme von Lehrangeboten an den historischen Instituten einhergehend und nicht zur Reduktion von amerikanischer bzw. europäischer Geschichte führte.

Fachverbände der Sozialwissenschaften, legt wenige Monate nach seiner Gründung 1943 einen Bericht über Wege der künftigen Stärkung von Regionalstudien in die Sozialwissenschaften. Der Ausgangspunkt der Überlegungen war die schlichte Feststellung: „The present war has focused attention as never before upon the entire world“.⁸⁰ Damit die USA, so hieß es in diesem Bericht weiter, ihre Rolle als Mitglied der UN nach Ende des Krieges gerecht werden könnten, müssten die Amerikaner andere Länder verstehen und deren Völker, Kulturen und Institutionen würdigen lernen. Dazu bedürfe es neben der Forschung und Graduiertenausbildung vor allem der Lehre am College und an den Schulen.⁸¹ Anregungen sollten dafür auch von den entwickelten Regionalwissenschaften Großbritanniens, Frankreichs, Italiens sowie Deutschlands gewonnen werden.⁸² Zumindest also während der Planungen der Konzentration auf die Area Studies spielte die Lehre, zumal jene unterhalb des Graduiertenstudiums, eine wesentliche Rolle.⁸³ Auch die Position des Faches Geschichte war zu diesem Zeitpunkt keineswegs, wie dann in den 1950er und 1960er Jahren, marginalisiert. Der Bericht bringt im Gegenteil die Wahrnehmung zum Ausdruck, dass die Geisteswissenschaften, die ‚Humanities‘, bislang primär nationale oder gar noch stärker begrenzte Räume betrachtet hätte, während die Sozialwissenschaften bisher keinerlei regionale Expertise entwickelt hätten. „In history alone is regional specialization prevalent.“⁸⁴

80 Report „World Regions of the Social Sciences“, Committee on World Regions, SSCRC, June 1943, S. 1., folder „World Regions Committee, 1943“, box 132, Records of the American Historical Association, Library of Congress, Washington D.C. (nachfolgend LoC).

81 Ebd., S. 2.

82 Ebd. S. 4-6, sowie: M. Graves, A. Memorandum on Regional Studies, 20. April 1943, S. 2 f., box 132, Records of the American Historical Association, LoC.

83 Für die Entwicklung der ‚area studies in den USA siehe u. a.: R. A. McCaughey, *International Studies and Academic Enterprise. A Chapter in the Enclosure of American Learning*, New York 1984; B. Cumings, *Boundary Displacement. Areas Studies and International Studies and After the Cold War*, in: C. Simpson (Hrsg.), *Universities and Empires. Money and Politics in the Social Sciences during the Cold War*, New York 1998, S. 159-188.

84 Report „World Regions of the Social Sciences“ (Anm. 80), S. 2. Auch ein Blick auf die Promotionen zeigt, dass zwischen 1900 und 1951 Geschichte diejenige Disziplin war, in der die meisten Arbeiten im Bereich der Regionalwissenschaften entstanden. Wenngleich zwischen 1951 und 1960 das Fach Geschichte seine dominante Position zugunsten vor allem der Politikwissenschaften abgeben musste, wurden auch 1961 immerhin noch 20 Prozent der Arbeiten an historischen Instituten verfasst wurden. Vgl. dazu: R. McCaughey (Anm. 83), S. 105 f., 139 und 202.

Zudem versammelten sich ein Jahr später, am 15. und 16. März 1944 Wissenschaftler und Bildungspolitiker sowie Vertreter der großen philanthropischen Stiftungen auf Konferenz, um konkrete Vorschläge und Verfahrensweisen für die Verankerung von Regionalstudien in den Curricula zu erarbeiten. Neben vielen Detailspekten wurde insbesondere die Funktion dieser Lehreinheiten erörtert. Sollte die Einführung dieser Kurse mit dem Argument neuer Anforderungen in der ‚general‘ bzw. ‚liberal education‘ angesichts einer veränderten Weltordnung in den verpflichtenden Bereich der Lehre integriert werden oder liege die Relevanz einer regionalen Kompetenz vor allem in einer Berufsvorbereitung?⁸⁵ Obwohl die Frage zugunsten der Allgemeinbildung beantwortet wurde und ein einjähriger Überblickskurs im ersten Jahr des College als die sinnvollste Form bestimmt wurde⁸⁶, waren mit dieser Frage die Stichworte für die beiden Hauptargumente gegeben, die nicht nur für den Bedarf von regional ausgerichteten Lehrbestandteilen, sondern später auch für jene in Weltgeschichte genutzt wurden: Ein gebildeter Bürger, der sich zukünftig verantwortungsvoll und effektiv in die Gesellschaft einbringen soll, muss um die Implikationen der weltweiten Entwicklungen wissen. Und die gestaltende Rolle des Landes bei dem Aufbau der Nachkriegsordnung erfordere eine Expertise zum Einsatz in den neuen Handlungsräumen, die ebenfalls Sprachkenntnissen mit Kulturverständnis verbindet. Ob der politische Bedarf dabei direkt ausgesprochen wurde oder im Sinne einer „education for peace“ artikuliert wurde, ist für die Tatsache unwesentlich, dass zu Beginn der 1940er Jahre unter Einfluss des II. Weltkrieges innerhalb der Bildungselite ein Bewusstsein über die Relevanz des „Restes der Welt“ für die US-amerikanische Gesellschaft und Politik entstand.⁸⁷

Die Erarbeitung und tatsächliche Einführung von historischen Lehrangeboten, die den Blick über die USA und Westeuropa in die Welt richteten, bedurfte jedoch noch des Anstoßes einer anderen Seite. Denn unmittelbar nach Beendigung des Krieges ging die Diskussion von curricularen Veränderungen an national einflussreichen Universitäten zu-

85 Transcript „Area and Language Studies Conference, 1944, S. 14, folder 2508, box 210, series 200R, Record Group 1.1., Rockefeller Foundation Archives, RAC.

86 Ebd., S. 100 sowie im Anhang des Transcripts, das Memorandum „Appendix 5: The Future of Area Studies in American Universities and Colleges“, welches die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst.

87 Hinsichtlich der Bedeutung der ‚education for peace‘ für die frühe Weltgeschichtsschreibung vgl. G. Allardyce, *Toward World History. American Historians and the Coming of the World History Course*, in: *Journal of World History* 1 (1990) 1, S. 23-76, hier S. 26-30.

nächst dahin, ‚general education‘-Programme mit den zum festen Bestandteil gewordenen ‚Western Civilization‘-Kursen einzuführen. Harvards Report über ‚General Education in a Free Society‘ plädierte beispielsweise für einen Einführungskurs mit dem Titel ‚Western Thought and Institutions‘, der darauf abzielt:

„(to) form a comparatively coherent and unified background for an understanding of some of the principal elements in the heritage of Western civilization.“⁸⁸

Der Anreiz kam in den 1950er Jahren in Form von umfangreichen Förderprogrammen der philanthropischen Stiftungen, wie der ‚Ford Foundation‘, der ‚Carnegie Corporation‘ oder der ‚Rockefeller Foundation‘. Beispielhaft sind hier die Verbindungslinien zwischen den vergleichenden Kulturstudien über Indien von Robert Redfield und Milton B. Singer an der University of Chicago, die ab 1951 von der ‚Ford Foundation‘ gefördert wurden und die wenige Jahre später in den ‚general education‘-Kurs in ‚Indian Civilization‘ mündeten.⁸⁹ Bezeichnend für den Einfluss der Stiftungen auf die Lehre ist auch ein Forschungsantrag, den Gustav E. von Grunebaum für Marshall Hodgson, neben William McNeill und Leften Stavrianos einer der Vorreiter in Bereich der Weltgeschichte, 1956 bei der ‚Rockefeller Foundation‘ einreichte. Das ursprüngliche Buchprojekt, das Verfassen einer Monographie über den islamischen Raum, wurde mit der internen Begründung abgelehnt, dass es viel dringender sei, Lehrmaterialien über diese Region zu entwickeln.⁹⁰ Zwar erhielt Hodgson ein Reisestipendium, das ihm für sechs Monate Studien in mehreren arabischen Ländern ermöglichte, aber auch eine Beschreibung all des gesammelten Materials kurz nach der Rückkehr konnte nicht überzeugen.⁹¹ Unterstützung fand erst die Idee, eine Konferenz mit Islamwissenschaftlern an der University of Chicago zu organisieren, die sich mit der Erarbeitung von College-Lehrmaterialien befasste.⁹²

88 General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee, Cambridge, Mass. 1945, S. 217.

89 J. W. Boyer, Three Views of Continuity and Change at the University of Chicago, Chicago 1999, S. 93-116.

90 Inter-Office-Correspondence, JM (John Marshall), 02. Februar 1956, folder 3783, box 442, series 200R, Record Group 1.2., Rockefeller Foundation Archives, RAC; Protokollauszug, Minutes, Board of Trustees, 15. März 1956, ebd.

91 JM (John Marshall) Notizen zu Telefonat mit Marshall Hodgson, 20. September 1957, ebd.

Auf der Grundlage eben dieser Konferenz plante Hodgsons dann einen ‚Islamic Civilization‘-Kurs, der ebenso wie ein ähnlicher Kurs in ‚Chinese Civilization‘ von Herrlee G. Creel sowie dem bereits erwähnte ‚Indian-Civilization‘-Kurs von Redfield und Singer mit finanzieller Unterstützung seitens ‚Carnegie Foundation‘ tatsächlich erarbeitet wurde. Alle drei ‚non-Western-Civilization‘-Kurse waren so überzeugend, dass sie 1959 als Wahlpflichtkurse zum ‚Western-Civilization‘-Kurs in Chicago dauerhaft im Curriculum verankert wurden.⁹³

Das Interesse der Stiftungen entstand im Wesentlichen aus einer Einsicht in die sich immer mehr durchdringende, sich globalisierende Welt. Für eine erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung ebenso wie für effizientes gesellschaftliches Engagement war, so die sich durchsetzende Einschätzung, ein Verständnis in die internationale Eingebundenheit des eigenen Landes sowie die Einwirkungen von globaler Vernetzung auf die eigene Gesellschaft nötig. Für dieses Verständnis und für eine Erklärung des Gewordenseins der Gegenwart bedurfte es historisches Wissen über andere Regionen und deren Verbindung zu den USA. Weltgeschichte als Teil der Allgemeinbildung an den Colleges bot dafür einen idealen institutionellen Ansatzpunkt.

Der Schritt von regionalwissenschaftlichen Lehrangeboten hin zu College-Kursen in Weltgeschichte war von diesem Moment an schnell getan. So bewilligte die ‚Carnegie Corporation‘ 1963 einen Antrag von William McNeill, der seine bald erscheinende Weltgeschichte „The Rise of the West“ schnellstmöglich in die Lehre integrieren wollte.⁹⁴ Zwar waren McNeills Kurs und der bereits ab 1960 angebotene „world histo-

92 Korrespondenz zwischen Hodgsons und Marshall, vom 25. September, 02. Oktober und 12. Dezember 1956, ebd.; sowie Protokollauszug, Minutes, Board of Trustees, 15. Januar 1957, ebd.

93 Bericht von Milton B. Singer an John H. Honey vom 20. März 1959, folder 6, box 484, subseries III.A., Carnegie Corporation, Columbiana Archives, New York (nachfolgend CA).

94 Dabei handelte sich um den zweiten Antrag, nachdem einige Monate zuvor der Erstantrag abgelehnt wurde. In beiden Anträgen findet sich der Verweis auf die ‚non-Western-Civilization‘-Kurse der UoC als basis für den geplanten Kurs in Weltgeschichte, vgl.: Proposal for Support of an Experimental Course in World History, UoC. 23. November 1962, S. 1, folder 7, box 483, subseries III.A., CA; sowie: Förderantrag, William McNeill, 03. Dezember 1963, ebd. Die Carnegie Corporation hatte zuvor bereits finanzielle Unterstützung für das Verfassen seines Buches „The Rise of the West. A History of the Human Community“ gegeben, das 1963 erschien. Vgl. dazu: Proposal for an Interpretive World History. Seeking the Interrelations Among the Great Civilizations, William McNeill, undatiert, vermutl. März 1957, folder 2, box 484, subseries III.A., Carnegie Corporation, CA.

ry“-Kurs von Leften Stavrianos an der Northwestern University die ersten Kurse an US-amerikanischen Colleges, und die Entwicklungen an anderen Orten gingen viel langsamer von statten, aber es war ein Anfang gemacht, das Grundmuster gelegt. Zwischen 1942 und den frühen 1960er Jahren entstanden auf der Grundlage von regionalwissenschaftlichen Lehrangeboten und durch die Förderung von philanthropischen Stiftungen College-Kurse in Weltgeschichte, deren Ziel eine historisch-politische Bildung war, die auf die wahrgenommene Globalisierung sowie den Bedarf an Expertise für die Außenpolitik des Landes reagierte.

Die Entwicklung seit den frühen 1960er Jahren kann in wenigen Umrissen skizziert werden, da sie im wesentlichen durch zwei Tendenzen gekennzeichnet ist, die zudem weitestgehend bekannt sind: Zum einen erwiesen sich die College-Kurse in Weltgeschichte als so erfolgreich, dass sie 2001/ 2002 an über der Hälfte der U.S.-amerikanischen Colleges und Universitäten (65 Prozent) angeboten wurden, während die ‚Western Civilization‘-Kurse als Alternativangebote nur an 50 Prozent der Einrichtungen gelehrt wurden.⁹⁵ Zudem nahm das ‚College Board‘ eine non-profit-Organisation, die Vorbereitungskurse und Zulassungsprüfungen für die Colleges anbietet, im Jahre 2002 Weltgeschichte als anrechenbaren Kurs für das Fach Geschichte auf.⁹⁶ Die Anzahl von Lehrbüchern und Kursen, die allein in den letzten sechs Jahren hinzugekommen sind, ist kaum mehr zu überschauen, so dass eine Vielzahl thematischer und methodischer Zugänge zur Auswahl steht.⁹⁷ Und schließlich existiert seit der Gründung der World History Association 1982 ein (mitglieder-)starker Interessenverband, der sich der Stärkung von Weltgeschichte in der Lehre verschrieben hat.⁹⁸ Zum anderen hat sich Weltgeschichte seit den 1970er Jahren auch innerhalb der Graduiertenausbildung langsam etablieren können. Doch trafen und treffen die Bemühungen hier auf größeren Widerstand. 2005 bestanden an neun Universitäten Promotionsprogramme in Weltgeschichte, und das ist gemessen bspw. an Programmen in den Area Studies verschwindend

95 Fuchs, S.7 (Anm. 1).

96 Siehe die Informationen darüber unter: http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_worldhist.html.

97 Vgl. die Buchbesprechungen u. a. auf: www.worldhistory.connected.com; insbesondere die Ausgabe von Februar 2006. Einen Überblick über verschiedene Kurspläne auch über das College hinaus findet sich bei: A. Adams /M. Adas /K. Reilly (Hrsg.), *World History. Selected Course Outlines and Reading Lists from American Colleges and Universities*, Princeton ⁴1998. Sie auch die Diskussionsplattform: www.h-net.org/~world.

98 Die Internetpräsentation ist unter: www.thewha.org zu finden.

gering.⁹⁹ Zwar reicht die Zahl von Promotionen mit welthistorischen Blickwinkel über die Doktoranden an diesen Universitäten hinaus, aber die Skepsis innerhalb der Disziplin gegenüber Weltgeschichte als Forschungsfeld, zumal als Rahmen für eine Qualifikationsarbeit, ist weiterhin dominierend.

Der Blick zurück auf den gesamten Verlauf der Integration von Weltgeschichte in U.S.-amerikanische universitäre Curricula scheint eine Erfolgsgeschichte par excellence zu sein. Doch bei all der Durchsetzungskraft und festen Verankerung, die im Laufe von beinahe 100 Jahren erwuchs, sind Rückschläge, Widerstände und Defizite Teil der Entwicklung. Kritik innerhalb der Disziplin, Ablehnung von Fakultäten, negativ beschiedene Förderanträge gehören ebenso in das Bild, wie die skizzierte langsame, aber erfolgreiche Institutionalisierung. Langfristig betrachtete hat sicherlich die Verlagerung des Interesses der philanthropischen Stiftungen von den Area Studies zu anderen Aufgabenfelder zur größten Verzögerung geführt, die in eben jenem Moment begann, als sich aus den Regionalwissenschaften heraus die ersten ‚world-history‘-Kurse entwickelten. Ende der 1960er und in den 1970er Jahren geriet zudem das Bildungsprogramm einer ‚general education‘ in die Kritik, so dass viele Colleges und Universitäten ihren Anteil an der College-Ausbildung wesentlich reduzierten. Zwar ließ diese Abwehrhaltung in den 1980er Jahren wieder nach, doch mit dem Beginn der ‚cultural wars‘ wurde die Lehre von Weltgeschichte wiederum mit erheblichen Vorwürfen, Widerständen und Vorbehalten konfrontiert. Die Ablehnung von nationalen Standards von Weltgeschichte für die High Schools durch den amerikanischen Kongress war dabei die wohl stärkste Niederlage.¹⁰⁰

Der Blick auf die Erfolge bei der Etablierung von global-historischer Lehre hat davon unbesehen vier Charakteristika des Institutionalisierungsprozesses in den USA erkennbar werden lassen, die noch einmal zusammengefasst werden sollen: Erstens öffnete sich ein institutioneller Freiraum zuerst an den Colleges und zwar in Form von interdisziplinären Überblicks- und Grundkursen, die auf die ‚War-Aims‘-Kurse der militärischen Trainingscamps während des I. Weltkriegs zurückgingen und in den 1920er Jahren zum festen Bestandteil einer Allgemeinbildung an den Colleges wurde. Zweitens und damit verbunden, beinhal-

99 Vgl. auch hier Fuchs (Anm. 1), S. 7.

100 C. Lockard, *World History and the Public. The National Standards Debate*, in: *Perspectives* 38 (2000) 5, S. 32-35, oder online: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2000/>; zudem: G. Nash/C. Crabtree/R. Dunn, *History on Trial. Cultural Wars and the Teaching of the Past*, New York 1998.

tete Allgemeinbildung im gesamten Zeitraum eine historisch-politische Bildung, deren inhaltliche Ausrichtung und Zielsetzung sich jedoch im Laufe des 20. Jahrhunderts mehrfach wandelte. Die Veränderungen waren dabei jeweils eine Reaktion auf neue außenpolitischen Interessenlagen und die Position der USA in der Weltpolitik einerseits sowie auf die immer stärker in das Bewusstsein tretenden Prozesse der globalen Vernetzung und Verbundenheit andererseits. Nach dem I. Weltkrieg suchte man vor allem den Werten, Traditionen und Institutionen einer transatlantischen, europäisch-amerikanischen Zivilisation ein neues Fundament zu geben und sah das eigene Land in der Rolle des Verteidigers und Garanten der gemeinsamen Geschichte. Im Gegensatz dazu lenkten der II. Weltkrieg und der Kalte Krieg die Aufmerksamkeit auf andere Weltregionen. Für die gewonnenen Einflusssphären wurde alsbald Experten benötigt, die mit Sprach- und Landeskenntnissen zum erfolgreichen Agieren im außenpolitischen Auftrag befähigt waren. Zugleich beschleunigten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die globalen Vernetzungen und Verdichtungen und ließen ein Bewusstsein für deren Prägestärke für das Leben des Einzelnen sowie die Gesellschaft entstehen, das Wissen über die Welt immer relevanter machte.

Drittens, wurde eine globale Perspektive in der historischen Lehre als Zivilisationsgeschichte eingeführt und dies ist auch heute noch der dominierende konzeptionelle Rahmen der meisten US-amerikanischen Weltgeschichten. Da das Konzept der Zivilisation nationale Unterschiede und Grenzen nur am Rande betrachtet, dafür jedoch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge und Charakteristika in den Mittelpunkt rückt, haben sich darüber neue, transnationale Räume als Einheiten der Betrachtung etablieren können. Auch die frühen Zivilisationskurse, obwohl sie sich zunächst nur auf den ‚Westen‘ beschränkten, brachten insofern die Welt in die Klassenräume, als der Begriff der Zivilisation eine Referenz auf die Menschheit als Ganzes impliziert, unabhängig davon, ob nur einzelne Zivilisationen betrachtet werden.¹⁰¹

Viertens schließlich haben sich die ersten ‚world history‘-Kurse auf der Grundlage von Area Studies, d. h. in Kooperation und unter Nutzung der Kompetenzen in den Regionalwissenschaften herausgebildet. So griff zum einen die Argumentation für ihre Etablierung auf die gleichen

101 B. Mazlish, *Civilization and its Content*, Stanford 2004. Immer noch grundlegend für den Begriff der „Zivilisation“ sind: L. Febvre, *Civilisation. Evolution of a word and a group of ideas*, in: P. Burke (Hrsg.), *A new kind of history. From the Writings of Febvre*, New York 1973, S. 219-257; sowie J. Fisch, *Zivilisation, Kultur*, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, hrsg. von O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck, Stuttgart 1992, S. 679-774.

Begründungsmuster zurück, die zwei Jahrzehnte vorher bei der Entwicklung der Area Studies angeführt wurden. Zum anderen brachte das starke Interesse der philanthropischen Stiftungen im Bereich der Regionalwissenschaften auch die finanzielle Grundlage für die Entwicklung globalhistorischer Lehrveranstaltungen mit sich.

Zusammenfassung

Versuchen wir abschließend einige vergleichende Beobachtungen:

1. Gemeinsam ist den Entwicklungen in beiden Ländern die Parallelität von Weltpolitik und welthistorischem Interesse, wobei der I. Weltkrieg, wenngleich in ganz unterschiedlicher, ja geradezu entgegengesetzter Weise, eine Zäsur darstellte. In den USA setzten ab 1919 welthistorische Betrachtungen zunächst im Rahmen der Vorstellung einer US-amerikanisch-europäischen ‚Western Civilisation‘ ein, in der sich das Legitimations- und Orientierungsbedürfnisse einer transatlantisch agierenden und das Erbe der schwer erschütterten alten Imperien antretenden Weltmacht äußerte. Dieses weltgeschichtliche Narrativ institutionalisierte sich in bemerkenswerter Geschwindigkeit im Rahmen von ‚general education‘-Programmen innerhalb der ‚undergraduate‘-Ausbildung und verdankte dabei den Bemühungen der Hochschulen, zum Kriegserfolg beizutragen wichtige Anregungen. In Deutschland führte die Niederlage von 1918 in eine anhaltende Krise welthistorischer Perspektiven, obwohl sich vor 1914 – auf der Suche nach einer wissenschaftlichen Begleitung der forcierten weltpolitischen Bemühungen – ein Zentrum der Diskussion um den Platz globaler Interaktionen im Geschichtsunterricht herausgebildet hatte und vielfältige methodische Innovationen getestet wurden. Aus der Position des Kriegsverlierers, in der Hoffnung auf Revanche, diente die historische Auseinandersetzung mit anderen Regionen vor allem den politisch-praktischen Zielen der Auslandswissenschaften. Die organisatorischen Innovationen dienten nun der Konsolidierung eines radikal völkischen Deutungsmusters, das die Beziehungen zu Entwicklungen in anderen Historiographien (besonders den aufstrebenden Sozialhistorikern der Annales in Frankreich) unterbrach.

2. Dieser grundlegende Unterschied in der weltpolitischen Positionierung nach Ende des Krieges führte in der Folge zu unterschiedlichen Institutionalisierungsprozessen von Weltgeschichte. Während in den USA, begleitet von der weiteren Festigung des Landes als Weltmacht und neuen weltpolitischen Einflussphären im Ergebnis des II. Weltkrieges, ‚Western Civilization‘ um die Betrachtung nicht-westlicher Zivilisationen, vor allem des pazifischen Raumes ergänzt wurde, um in

den 1960er Jahren, geprägt durch die Dekolonisierung, dezidiert globalgeschichtliche Perspektiven in die Lehre zu integrieren, fiel es in Deutschland nach 1945 schwer, an die politisch inakzeptabel gewordenen Regional- und Auslandswissenschaften anzuknüpfen, und dort, wo dies geschah, führte es nicht selten in methodische Sackgassen. In der Bundesrepublik blieben Bemühungen um eine Integration von regionalwissenschaftlichen Forschungen, die im Zuge der Dekolonisierung entstanden waren, im universitären Lehr- und Forschungsbetrieb die Ausnahme. In der DDR boten sich angesichts der länderübergreifenden Kooperation marxistisch argumentierender Historiker, u. a. in Bezug auf eine Weltgeschichte der Arbeiterbewegung, sowie durch den politischen Bedarf an Expertise für die Unterstützung von nationalen Befreiungsbewegungen mehr Ansatzpunkte und eine größere Bandbreite an welt-historischen Perspektiven. Diesen waren jedoch insofern Grenzen gesetzt, als sie unter das Joch eines parteilichen Deutungsmonopols gezwungen wurden.

3. Gemeinsam ist Welt- und Globalgeschichte in beiden Ländern ferner, dass sie – unabhängig vom Grad ihrer institutionellen Verankerung sowie ihrer inhaltlichen Ausgestaltung – mit dem Argument des Bedarfes an einer historischen Erklärung der weltweiten Verbindungen, Beeinflussungen und Interessenlagen institutionalisiert wurde. Je stärker das Bewusstsein in einer globalisierten Welt zu leben wurde, je notwendiger entwicklungspolitisches Engagement schien, desto deutlicher das Plädoyer den historischen Blick zu weiten. Dass dies in USA wesentlich früher in die Lehre vordrang, lag primär daran, dass das College der institutionelle Ort für die Vermittlung einer Allgemeinbildung und damit einer historisch-politischen Bildung war, während in Deutschland diese Aufgabe im wesentlichen dem obersten Abschnitt der schulischen Bildung zufiel, wo zwar weltgeschichtliche Narrative gelehrt wurden, aber faktisch keine Verbindung zur laufenden Forschung besteht.

4. In beiden Fällen entscheidet sich die Art, Weltgeschichte zu unterrichten, an der Beziehung zu den Regionalwissenschaften. Obwohl in Deutschland ein vor dem Weltkrieg durchaus bestehendes Bündnis in den 1920er Jahren zerbrach und sich erst in den 1990er Jahren langsam zu erneuern begann, während in den USA die Area Studies (beginnend in den 1930er, vor allem jedoch in 1940er Jahren) das Fundament für eine neue Welt- und Globalgeschichte boten, konnte sich in beiden Fällen Globalgeschichte nicht ohne die regionalwissenschaftliche Expertise entwickeln. Mit dem Ende des Kalten Krieges sind in den USA die einst so gepriesenen Regionalwissenschaften in eine Rechtfertigungskrise geraten, so dass heute in beiden Ländern eine Neuformierung des Ver-

hältnisses ausgehandelt wird: Steht in Deutschland die Entscheidung an, ob und in welcher institutionellen Form Regionalwissenschaften und Historiker dauerhaft zusammenfinden, stellt sich in den USA die Frage, ob sich die Regionalwissenschaften und die daraus erwachsene Weltgeschichte aus dem Gewand ihrer politischen Intentionen befreien wollen und werden. Die schnellere Integration der Regionalspezialisten in die institutionellen Zusammenhänge der ‚klassischen‘ Fächer wie Geschichts- oder Sozialwissenschaften folgt einem pragmatischeren Vorgehen beim Zuschnitt auf die Nachfragen an den Universitäten. Sie hat im Übrigen auch ihren Preis, wie die zuweilen recht umstandslose Auflösung von Regionalzentren an einzelnen Hochschulen zeigt.

5. Schließlich stehen Welthistoriker in beiden Ländern vor der Herausforderung, Europa als Region zu konzipieren und in eine Globalgeschichte zu integrieren, reflektierend mit der Kritik am Eurozentrismus umzugehen. Selbstredend sind dabei die Ausgangsvoraussetzungen jeweils verschieden: In den USA wird in den Gräben der gewachsenen Konfrontation zwischen den Narrativen von einer ‚Western Civilization‘ und der aus den Area Studies erwachsenen World History gekämpft. Demgegenüber haben sich in Deutschland Europa-Historiographie und Regionalstudien zur außereuropäischen Geschichte über viele Jahrzehnte entfremdet und finden heute erstmals wieder im gemeinsamen Bemühen um die Transnationalisierung der Geschichtswissenschaft zusammen. Allerdings ist dieser Prozess keineswegs konfliktfrei, und nicht selten begegnen Auffassungen, dass der Begriff der Welt- oder Globalgeschichte lediglich die nichteuropäische oder nichtwestliche Welt umfasse – ein Missverständnis, das von einigen Vertretern der Area Studies durchaus genährt wird, um eine Bedeutungsmehrung ihrer allzu oft marginalisierten Fächer zu erreichen, und das von Europahistorikern ebenfalls zu hören ist, weil sie sich auf die Inklusion der so lange negierten außereuropäischen Geschichte in Lehrprogramme wenig vorbereitet fühlen. Allerdings kann heute weder europäische Geschichte noch ernsthaft ohne die Kenntnisnahme der harschen Kritik an den intellektuellen Verwerfungen des Eurozentrismus betrieben werden, noch nützt den Area Studies eine Art intellektuelle Emigration aus der Verantwortung gegenüber dieser Kritik an die Seite der Kritiker. Der häufig eher implizit geführte Streit verweist auf die Belastungen einer lang dauernden strukturellen Trennung. Ob die daraus resultierenden Hemmnisse für globalgeschichtliche Lehrangebote unter dem Druck gesellschaftlicher Nachfrage überwunden werden können, ist derzeit für die meisten Standorte noch offen, aber ermutigende erste Beispiele sind mit dem European Master „Global Studies“, der auf entsprechende Kooperatio-

nen zwischen Geschichts- und Regionalwissenschaften in Leipzig und in Wien zurückgeht, oder durch die Anstrengungen nach einer Neuordnung der Area Studies in Berlin sowie die Zusammenfassung der regionalwissenschaftlichen Institute im Hamburger Leibniz-Institut GIGA gegeben. Sind sie erfolgreich, dürfte dies auch Akteure an anderen Standorten ermutigen.

6. Während zunächst sowohl in den USA als auch in Deutschland die Annäherung von Historikern und Spezialisten der Area Studies viele Energien absorbiert und der Schwenk von *Western Civ.* zu *World* oder *Global History* die Aufmerksamkeit auf die nichtwestliche Welt gelenkt hat, ist seit Kurzem eine Tendenzen zu erkennen, nach dem Verhältnis von Global- und Nationalgeschichte zu fragen. Dahinter steckt die Einsicht, dass die Phase der massiven Nationalisierung von Gesellschaften keineswegs eine Phase lediglich marginaler Globalisierung war, sondern im Gegenteil ein viel komplexerer Zusammenhang zwischen beiden Tendenzen anzunehmen ist, Nationalisierung als eine Form des Umgangs mit Globalisierung anzusehen ist. Transnationale Geschichte und die Untersuchung von kulturellen Transfers versucht den historischen Spuren solcher Transzendierungen des Nationalen gerecht zu werden – allerdings vor dem deutlich unterschiedenen Hintergrund des Einwanderungslandes einerseits, das stolz mit seiner kulturellen Vielfalt umgeht, und einer Gesellschaft in der Mitte Europas andererseits, die sich erst zögerlich ihre eigenen historischen Integrationsleistungen bewusst macht und durch eine lange Geschichte kultureller Homogenisierungsstrategien geprägt ist. Mögen deshalb die Herausforderungen für transnationale Geschichte auch verschieden sein, bleibt diese Art der Geschichtsbetrachtung, die in den letzten Jahren auf beiden Seiten des Atlantik enorm an Attraktivität gewonnen hat, eine Art Brücke zwischen den sich vorher einigermaßen verständnislos gegenüberstehenden Lagern der Global- und Nationalhistoriker. Höchstwahrscheinlich sind die Chancen für die Mobilisierung der nötigen personellen Ressourcen, die eine Ausweitung von transnational und globalgeschichtlich ausgerichteten Lehrprogrammen erlauben, durch diese Annäherung der zahlenmäßig immer noch überwiegenden Gruppe von Fachleuten der nationalen Vergangenheit an die Verflechtungen der modernen Welt sogar größer als bei einer Konfrontation beider Ansätze und wechselseitiger Blockade.

Der Blick zurück legt Spezifika und Pfadabhängigkeiten frei, die sich in den Institutionalisierungsprozessen auf beiden Seiten des Atlantiks spiegeln. Aber heute steht die Globalgeschichte beider Länder (und vieler anderer) vor vergleichbaren Herausforderungen, die sich aus der Eingebundenheit in eine und aus der Konfrontation mit einer globalisier-

ten Welt ergeben. Angesichts der unterschiedlichen historischen Ausprägung von Globalgeschichte, den jeweils spezifischen Universitätsstrukturen sowie den unterschiedlichen Positionen und Interessenlagen in der Weltpolitik werden wohl verschiedene Antworten und Umgangsformen gefunden werden. Kooperationen befördern eine kritische Annäherung und damit hoffentlich auch ein Verständnis für die unterschiedlichen historischen Wurzeln, die eine simple Kopie der jeweils anderen Form, Globalgeschichte zu betreiben, unmöglich machen.