

Globalgeschichte – Perspektiven für Wissenschaft und Unterricht

Studierende und Schüler*innen verfügen heutzutage über ein deutlich ausgeprägteres Bewusstsein für die Existenz und die Rückwirkungen weltweiter Verflechtungen als frühere Generationen.¹ Eindrücklich stellt dies etwa die Bewegung ›Fridays for Future‹ unter Beweis, deren Aktivist*innen sich für eine rasche Umsetzung der Pariser Klimaziele einsetzen, um einer rapiden Erderwärmung und den hieraus resultierenden weltweiten Folgen Einhalt zu gebieten. Schüler*innen und Studierende sind sich heute der weltumspannenden Interdependenzen aber nicht nur bewusster, sondern weisen auch deutlich diversere biographische Hintergründe auf als dies noch vor einigen Jahren oder Jahrzehnten der Fall war. So besitzt laut der 21. Sozialerhebung des Studentenwerks von 2016 jede*r fünfte Studierende in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund.² Gemäß der Studie lassen sich diese zwanzig Prozent weiterführend differenzieren: So entfallen fünf Prozent auf Kinder von Spätaussiedler*innen, vier Prozent auf Bildungssiedler*innen – also Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und deutschem Abitur –, weitere vier Prozent auf deutsche Studierende mit mindestens einem Elternteil, das über eine ausländische Staatsangehörigkeit verfügt, drei Prozent auf Kinder eingebürgerter Eltern, zwei Prozent auf eingebürgerte Studierende und zuletzt besitzen zwei Prozent eine doppelte Staatsangehörigkeit.³ An deutschen Schulen fallen diese Zahlen noch eindeutiger aus, denn im Jahr 2018 besaßen über zehn Prozent der hiesigen Schüler*innen keinen deutschen Pass und etwa

1 Vgl. *Susanne Popp*, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Susanne Popp/Johanna Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Schwalbach 2003, 68.

2 Vgl. *Studentenwerke*, Studieren mit Migrationshintergrund, 2016, <https://www.studentenwerke.de/de/content/studieren-mit-migrationshintergrund> (letzter Zugriff: 4.8.2022).

3 Vgl. ebd.

➤ Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

ein Drittel wies einen sogenannten Migrationshintergrund auf.⁴ Hinzu kommt, dass die momentanen Schüler*innen- und Studierendengenerationen sich durch intensive Globalisierungserfahrungen – beispielsweise in Form von transkontinentalen Reisen, Austauschprogrammen oder Mediennutzung – auszeichnen. Es ist die lebensweltliche Ubiquität globaler Verflechtungen, die die Lebenszusammenhänge aktueller Schüler*innen und Studierender von denen jener Generationen unterscheidet, die noch vor dreißig Jahren den Bildungssektor prägten.

Diese Beispiele illustrieren die Relevanz globalgeschichtlicher Perspektiven für den Geschichtsunterricht an Schulen und Universitäten. Während es allerdings die Freiheit der universitären Lehre ermöglicht, diese Entwicklungen sowie die Lebensumstände und Erfahrungshorizonte von Studierenden mittels globalgeschichtlicher Perspektivierungen in Seminaren und Vorlesungen aufzugreifen, muss der globalgeschichtliche Geschichtsunterricht an Schulen deutlich stärker legitimiert werden.⁵ Ursächlich hierfür ist zum einen die nach wie vor in den Schulcurricula dominierende Fokussierung auf die nationale Geschichte und zum anderen die nur begrenzte Stundenzahl, die für den Geschichtsunterricht zur Verfügung steht.⁶ Auf diesen Umstand verweist etwa Jörg van Norden und fordert von der Geschichtsdidaktik eine stichhaltige Auseinandersetzung mit dieser Auswahlproblematik.⁷ Wenngleich die Chancen und auch Vorteile transnational ausgerichteter Unterrichtseinheiten nicht von der Hand zu weisen seien, müsse »ihre Relevanz überzeugen, um unterrichtlich berücksichtigt zu werden«.⁸

Sucht man nach einem solchen Relevanzkriterium, so könnte von der Prämisse ausgegangen werden, dass die Geschichtswissenschaft eine Orientierungsfunktion besitzt und die Aufgabe hat, aufklärend und erklärend zum Verstehen der historischen Gewordenheit der Gegenwart beizutragen.⁹ Aus dieser Sichtweise heraus kommen Lehrkräfte nicht umhin, im Unterricht die historischen Tiefendimensionen aktueller Entwicklungen aufzuzeigen, wollen sie dieser Orientierungsfunktion gerecht werden.¹⁰ Um die Strukturen und Funktionsmechanismen einer globalisierten Welt ver-

4 Vgl. ebd.

5 Jörg van Norden, Gedankenspiele zu Globalgeschichte und Globalem Lernen, in: Michelle Barricelli u.a., Globalgeschichtliche Perspektiven und globales Lernen im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen«. Bielefeld 2018, 9.

6 Vgl. ebd., vgl. Matthias Middell, Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?, in: Popp/Fors-ter (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte (wie Anm. 1), 35f.

7 van Norden, Gedankenspiele (wie Anm. 5), 9.

8 Ebd.

9 Vgl. Robert Schnepf, Geschichte erklären. Grundprobleme und Grundbegriffe. Göttingen 2011, 10.

10 Vgl. Susanne Popp, Globalgeschichte und Geschichtsunterricht. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektivierung, in: Gabriele Lingelbach (Hrsg.), Narrativen und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin u.a. 2022, 162.

stehen zu können, ist das Wissen um die Genese eben dieser Globalisierung eine wichtige Voraussetzung eines jeden Schülers, einer jeden Schülerin.

Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich mit der Frage, wie sich globalgeschichtliche Perspektiven in den Geschichtsunterricht integrieren lassen. Hierfür wird zunächst ein Blick auf die Frage geworfen, was unter dem Begriff der Globalgeschichte zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt werden mehrere in der Globalgeschichtsschreibung vorherrschende Perspektiven genauer vorgestellt. Im Anschluss wird eruiert, inwieweit diese unterschiedlichen globalgeschichtlichen Perspektiven auch im Geschichtsunterricht eine Rolle spielen könnten.

Themenschwerpunkte und Fragestellungen der Globalgeschichte

Was lässt sich unter Globalgeschichte verstehen, die im Unterricht stärkere Berücksichtigung finden sollte? Welche theoretischen und methodischen Instrumentarien stehen bereit, um welche Themen zu behandeln? Den Antworten auf diese Fragen kann sich allenfalls angenähert werden, denn trotz des seit geraumer Zeit anhaltenden Aufschwungs globalgeschichtlicher Forschungsarbeiten, herrscht unter Globalhistoriker*innen noch kein allgemein akzeptierter Konsens über die theoretischen und methodischen Grundlagen und die zu untersuchenden Themenbereiche.¹¹

Gleichwohl lassen sich übergreifende thematische Schwerpunkte identifizieren: So interessieren sich Globalhistoriker*innen in starkem Maße für die Entstehung und die Auswirkungen weltumspannender Phänomene. Viele dieser Globalgeschichten weisen einen distinkten Fokus auf kulturelle oder soziale Phänomene auf.¹² Das zuletzt gesteigerte Interesse an weltweiten Globalisierungs- und Integrationsprozessen rückte aber auch wieder wirtschaftsgeschichtliche Fragestellungen in den Blick etwa in Form der Analyse von Warenlieferketten (der auf unterschiedliche Kontinente verteilten arbeitsteiligen Herstellung von Produkten) oder der Genese globaler Finanztransaktionen.¹³ Jenseits dieser Schwerpunkte entdecken Globalhistoriker*innen aber

11 Vgl. *Gabriele Lingelbach*, Potenziale und Spezifika einer globalgeschichtlichen Perspektivierung der deutschen Geschichte, in: *Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento / Jahrbuch des italienisch-deutschen historischen Instituts in Trient* 47, 2021, 83.

12 Vgl. *Peter Fäßler*, *Globalisierung. Ein historisches Kompendium*. Wien u.a. 2007, 15.

13 Siehe hierzu beispielsweise: *Christiane Berth*, *Kaffeewelten. Historische Perspektiven auf eine globale Ware im 20. Jahrhundert*. Göttingen 2015; *Andrea Durry/Thomas Schiffer*, *Kakao. Speise der Götter*. München 2012; *Iain Gatley*, *Tobacco. A Cultural History of How an Exotic Plant Seduced Civilization*. New York 2001; *Bernd-Stefan Grewe*, *Gold. Eine Weltgeschichte*. München 2019.

auch stetig neue Themenfelder und machen sie für globalgeschichtliche Auseinandersetzungen fruchtbar. Hierzu zählen etwa die Entwicklung des Klima- und Artenschutzes, die weltweite Aus- und Verbreitung der monotheistischen Weltreligionen, die Geschichte von globalen Seuchen oder auch internationale Konflikte um seltene Metalle oder überlebenswichtige Rohstoffe.¹⁴ Jüngere globalhistorische Untersuchungen setzen sich darüber hinaus mit illegalen Ökonomien oder auch mit grenzüberschreitender Kriminalität in Form von Waffen- und Drogenhandel oder Geldwäsche auseinander.¹⁵ Des Weiteren untersuchen Globalhistoriker*innen den Länder- und Kontinentengrenzen überschreitenden Transfer von spezifischen Ideen und Konzepten wie etwa von rassistischem Denken.¹⁶ Auch transkontinentale Netzwerke oder supranationale Organisationen geraten ins Blickfeld der Darstellungen, etwa die Frauen- oder die Umweltschutzbewegungen.¹⁷ Untersucht werden bei diesen Themensetzungen nicht nur die Verdichtung globaler Vernetzungen, sondern oft auch die Abwehrreaktionen auf ebendiese Verflechtungen.

Bei vielen Arbeiten zu den aufgezeigten und anderen Themen stehen jeweils der Verlauf und die Folgen transnationaler oder interkultureller bzw. intergesellschaftlicher Kontakte im Mittelpunkt. Diese Interaktionen spannen sich häufig über weite geographische Distanzen hinweg, überbrücken diese und verbinden so unterschiedlich strukturierte Gesellschaften miteinander.¹⁸ Gegenseitige Wahrnehmungen und Interaktionen werden in Arbeiten zu diesen Themen ebenso berücksichtigt, wie die Prozesse von selektiver und kreativer Rezeption oder lokaler Adaption von kulturellen oder auch sozialen Strukturen, die ihren Ursprung oft in weit entfernten Weltregionen hatten. Als konkretes Beispiel können etwa die Arbeiten von Maren Möhring herangezogen werden, die sich mit den Folgen der sogenannten Gastarbeiter*innenzuwanderung und des Anstiegs des westdeutschen Tourismus auf die Ernährungsgewohn-

14 Siehe hierzu: *Christiane Runyan/Paolo D'Odorico*, *Global Deforestation*. Cambridge 2016; *Richard Grove*, *Green Imperialism. Colonial Expansion, Tropical Island Edens and the Origins of Environmentalism, 1600-1800*. Cambridge 1995; *Peter Beyer*, *Religions in Global Society*. London 2006; *Mark Honigsbaum*, *Das Jahrhundert der Pandemien*. München 2021; *Michael Nest*, *Coltan*. Cambridge 2013.

15 Siehe u.a. *Paul Gootenberg*, *Cocaine in Chains. The Rise and Demise of a Global Commodity, 1860-1950*, in: *Steven Topic* (Hrsg.), *From Silver to Cocaine. Latin American Commodity Chains and the Building of the World Economy, 1500-2000*. Durham/London 2006, S. 321-351.

16 Siehe hierzu *Claudia Bruns/Michaela Hampf* (Hrsg.), *Wissen - Transfer - Differenz. Transnationale und interdiskursive Verflechtungen von Rassismus ab 1700*. Göttingen 2011.

17 *Christa Wichterich*, *Transnationale Frauenbewegungen und Global Governance. Die Politik des Möglichen zwischen Emanzipation, Selbstregulierung und Anpassung*. Berlin 2007; *Joachim Radkau*, *Natur und Macht. Eine Weltgeschichte der Umwelt*. München 2012.

18 Um nur einige wenige Titel zu nennen, die diese Perspektive verfolgen: *Charles S. Maier*, *Among Empires. American Ascendancy and Its Predecessors*. Cambridge 2006; *John Richards*, *The Unending Frontier. An Environmental History of the Early Modern World*. Berkeley 2003; *Margaret Walsh*, *The American West. Visions and Revisions*. Cambridge 2005; *Adam M. McKeown*, *Chinese Migrant Networks and Cultural Change. Peru, Chicago, Hawaii, 1900-1936*. Chicago 2001.

heiten der Bundesdeutschen auseinandersetzt.¹⁹ Sie zeigt anhand des Besuchs von italienischen, griechischen oder auch türkischen Restaurants ebenso wie anhand der Inhalte bundesrepublikanischer Speisekammern, wie sich der westdeutsche Alltag – hier im Bereich der Ernährung – durch Globalisierungsphänomene verändert hat, wie Speisen aus anderen Ländern in der Bundesrepublik aber nicht lediglich eins zu eins übernommen, sondern an die bereits vorhandenen Ernährungsgewohnheiten angepasst und so verändert wurden.

Neben horizontalen Vernetzungen, die mit Hinblick auf die vorherrschenden Machtverhältnisse ›auf Augenhöhe‹ erfolgen, interessieren sich besonders viele Globalhistoriker*innen für die Etablierung und die Auswirkungen von asymmetrisch konfigurierten, grenzüberschreitenden Machtkonstellationen und Ungleichheiten. Hierbei dominieren Untersuchungen zur Kolonialgeschichte und zu den Interdependenzen zwischen Metropolen und Peripherien.²⁰ Dabei sind die konkreten Themen, die in diesem Zusammenhang untersucht werden, überaus vielfältig und können von der Geschichte der Arbeit europäischer Missionar*innen in asiatischen oder afrikanischen Regionen bis zu den Folgen der Besiedlung des nordamerikanischen Kontinents durch europäische Siedler*innen reichen.²¹ Dabei spielen Phänomene wie die Kulturkontakte mit der indigenen Bevölkerung, deren Unterdrückung, Vertreibung und Ermordung ebenso eine Rolle wie Phänomene der Métissages, das heißt der teilweisen, selektiven und kreativen Übernahme von kulturellen oder sozialen Mustern auf beiden Seiten, also aufseiten der Siedler*innen bzw. Kolonisator*innen wie der Indigenen gleichermaßen.

Alle Globalhistoriker*innen, die derlei Phänomene untersuchen – seien es die Folgen weltumspannender Prozesse an ausgesuchten Orten, seien es die Ursachen, der Verlauf und die Folgen interkultureller Kontakte – interessieren sich für die exogenen Ursachen von Veränderungen der eigenen Untersuchungseinheit, sei letztere eine Lokalität, eine Region, eine Nation, eine ortsgebundene Struktur oder ein orts-

19 Vgl. *Maren Möhring*, *Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. München 2016; vgl. *Maren Möhring/Alexander Nützenadel* (Hrsg.), *Ernährung im Zeitalter der Globalisierung*. Leipzig 2007.

20 Siehe einführend u.a.: *Boris Barth* (Hrsg.): *Das Zeitalter des Kolonialismus*. Darmstadt 2007; *Frederick Cooper*, *Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive*. Frankfurt/M. 2012; *Andreas Eckert*, *Kolonialismus*. Frankfurt/M. 2006; *Claudia Kraft/Alf Lüdtker/Jürgen Martschukat* (Hrsg.), *Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen*. Frankfurt/M. 2010; *Jürgen Osterhammel*, *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*. München 2006.

21 Siehe hierzu u.a.: *Ulrich van der Heyden/Jürgen Becher* (Hrsg.), *Mission und Gewalt. Der Umgang christlicher Missionen mit Gewalt und die Ausbreitung des Christentums in Afrika und Asien in der Zeit von 1792 bis 1918/19*. Stuttgart 2000; *Bernhard Maier*, *Die Bekehrung der Welt. Eine Geschichte der christlichen Mission in der Neuzeit*. München 2021; *Peter van der Veer*, *Imperial Encounters. Religion and Modernity in India and Britain*. Princeton 2001; zur Forschung in puncto Besiedlung Nordamerikas mit weiterführenden Literaturangaben siehe *Sebastian Schlund*, *Von frontier, middle ground und indigenocide. Narrative des Kulturkontakts in Siedlungskolonien*, in: Gabriele Lingelbach (Hg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. Berlin 2022, 43–60; einen Überblick zur Siedlungsgeschichte Nordamerikas bietet *Paul Frymer*, *Building an American Empire. The Era of Territorial and Political Expansion*. Princeton 2017.

gebundenes Kollektiv. Hierin unterscheidet sich die Globalgeschichte deutlich von nationalgeschichtlichen Darstellungen, die nur selten Einflussfaktoren und Entwicklungen jenseits der nationalen Grenzen berücksichtigen: Nationalstaatliche Untersuchungen fokussieren eher auf endogene Ursachen nationaler Entwicklungen und blenden exogene Prozesse aus, lassen mithin transnationale Wechselwirkungen meist unberücksichtigt.²² Globalhistoriker*innen fragen dagegen danach, welche äußeren ›Einflüsse‹, welche erzwungenen oder freiwilligen Kontaktaufnahmen Wandel vor Ort in Gang setzten. Sie analysieren, wie sich Erfahrungen und Alltagshandeln, wie sich Stereotypen in Bezug auf ›Andere‹ und ›Fremde‹, wie sich Mentalitäten und Vorstellungswelten, soziale, demographische, ökonomische oder politische Strukturen durch Transfers und Verflechtungen veränderten. Ebenso fahnden sie nach den gegenseitigen Abhängigkeiten und Ausbeutungsverhältnissen, die zwischen den so verbundenen Gesellschaften entstanden.

Bei der Untersuchung globaler Verflechtungen kommt den Rückkopplungseffekten – also den Folgen an beiden Polen der Interaktionsbeziehungen – ein zentraler Stellenwert zu. Solcherlei Rückkopplungseffekte standen beispielsweise bei der Erforschung der deutschen Kolonialgeschichte von den 1880er Jahren bis zum Ersten Weltkrieg im Blickpunkt, denn hier gerieten, inspiriert von postkolonialen Theoremen, insbesondere die Rück- und Auswirkungen des deutschen Kolonialerwerbs auf das Deutsche Kaiserreich in den Fokus.²³ Analysiert wurden u.a. die Entwicklung der Kolonialbewegung im Kaiserreich und die Auseinandersetzungen mit ihren Gegner*innen, die Herausbildung und Institutionalisierung der Kolonialwissenschaften, die Einrichtung der ethnologischen Sammlungen, die Kolonialausstellungen oder auch die Völkerschauen und die Rolle der Kolonisierten in der Werbung.²⁴ Es rückte somit jener gesellschaftliche Wandel in der deutschen Metropole ins Blickfeld, der daraus folgte, dass deutsche Akteure an der kolonialen Durchdringung und Kolonisierung in Afrika, Ozeanien und Asien beteiligt waren.

22 Vgl. Popp, Weltgeschichte (wie Anm. 1), 75f.

23 Siehe hierzu beispielsweise die Beiträge von Eckert, Conrad, Honold, Zimmerman, Kundrus, Gosewinkel und van Laak in *Jürgen Osterhammel/Sebastian Conrad* (Hrsg.), *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen 2014.

24 *John Phillip Short*, *Magic Lantern Empire. Colonialism and Society in Germany*. Ithaca 2012; *Benedikt Stuchtey*, *Die europäische Expansion und ihre Feinde. Kolonialismuskritik vom 18. bis in das 20. Jahrhundert*. München 2010; *H. Glenn Penny*, *Objects of Culture. Ethnology and Ethnographic Museums in Imperial Germany*. Chapel Hill 2002; *Alexander Honold*, *Ausstellung des Fremden – Menschen- und Völkerschau um 1900. Zwischen Anpassung und Verfremdung: Der Exot und sein Publikum*, in: *Conrad/Osterhammel* (Hrsg.), *Das Kaiserreich transnational* (wie Anm. 23), 170–190; *Hilke Thode-Aroda/Peter Hempenstall* (Hrsg.), *From Samoa with Love? Samoa-Völkerschauen im Deutschen Kaiserreich. Eine Spurensuche*. München 2014; *Eric Ames*, *Carl Hagenbeck's Empire of Entertainments*. Seattle 2008; *David Ciarlo*, *Rasse konsumieren. Von der exotischen zur kolonialen Imagination in der Bildreklame des Wilhelminischen Kaiserreichs*, in: *Birthe Kundrus* (Hrsg.), *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Frankfurt 2003, 135–179; *Stefanie Wolter*, *Die Vermarktung des Fremden. Exotismus und die Anfänge des Massenkonsums*. Frankfurt 2005.

Dabei wird die Berücksichtigung von Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekten auch der zunehmend vorgebrachten Forderung nach einer ›Provinzialisierung Europas‹ und damit der Loslösung vom bisherig dominanten Eurozentrismus in der Geschichtswissenschaft gerecht.²⁵ Denn viele Globalhistoriker*innen fordern, dass sich die Geschichtswissenschaft von der Vorstellung lösen müsse, dass Wandel stets von Europa ausging und lediglich in andere Weltregionen exportiert worden sei, während die nichtwestliche Welt die Neuerungen allerhöchstens passiv übernommen habe und ihrerseits ohne Gestaltungskraft gegenüber europäischen Gesellschaften geblieben sei. Diese Sichtweise lässt sich durch die Untersuchung von Rückkopplungseffekten korrigieren, da durch die zunehmenden globalen Interaktionen auch afrikanische oder asiatische oder lateinamerikanische Akteure, ihre Handlungen und ihre Entscheidungen, Wandel in Europa anstießen. Die globale Perspektivierung ermöglicht es so zudem, den sogenannten Subalternen, also zum Beispiel den Kolonisierten, den *slave workers*, den chinesischen Kulis und anderen armen Arbeitsmigrant*innen nicht mehr lediglich eine passive Rolle im Weltgeschehen zuzuschreiben, sondern ihre Handlungsmacht – ihre *Agency* – und damit ihre Subjektposition wahr und ernst zu nehmen.

Unterschiedliche Perspektiven

Grundsätzlich lassen sich zwei Vorgehensweisen unterscheiden, globalgeschichtliche Phänomene darzustellen: Man kann sich ihnen entweder mittels einer makrogeschichtlichen oder einer mikrogeschichtlichen Perspektive nähern. Als ein überzeugendes Beispiel für eine systematisch makrogeschichtliche Studie kann Jürgen Osterhammels Verwandlung der Welt herangezogen werden.²⁶ Die Stärke dieser Studie liegt in der erklärenden Kraft, mit der Osterhammel es vermag, weltweite Zusammenhänge aufzuzeigen und ihre Dynamiken sowie Ursachen zu ergründen. Dabei ist die Abhandlung nicht nur makrogeschichtlich, sondern auch komparatistisch angelegt; verglichen werden beispielsweise das Migrationsregime im Pazifik mit jenem im Atlantik, es wird die Geschichte des Baumwollhandels seit dem 18. Jahrhundert skizziert und analysiert, wie die Entstehung einer Textilindustrie in Europa und den USA sich auf die textilproduzierenden Regionen in Indien auswirkte, die bis dato welt-

25 Vgl. *Dipesh Chakrabarty*, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt u.a. 2010.

26 *Jürgen Osterhammel*, Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München 2009.

führend waren und den Welthandel mit ihren Produkten beherrscht hatten.²⁷ Darüber hinaus werden die Entstehung weltumspannender Kommunikationstechniken wie der Telegraphie oder der Aufstieg imperialer Metropolen und kolonialer Hafenstädte analysiert.²⁸ Wenngleich makrogeschichtliche Darstellungen wie die »Verwandlung der Welt« es vermögen, eine Vielzahl schlüssiger Erklärungen und Zusammenhänge zu präsentieren, fehlt es ihnen oftmals an Eindringlichkeit, denn sie bleiben eher auf einer abstrakten Ebene. Es mangelt ihnen also an Konkretion, etwa in Form des Handelns individueller Menschen. Stattdessen liegt das Augenmerk auf Strukturen und Prozessen, damit stehen derlei Studien eher in der historiographischen Tradition der Gesellschaftsgeschichte Bielefeldscher Prägung, als dass sie sich von den in den 1980er und 1990er Jahren aufkommenden kultur-, alltags- und mikrogeschichtlichen Ansätzen inspirieren ließen.

Auf der anderen Seite gibt es eine zweite Gruppe von Darstellungen, die eher die Mikroebene fokussieren. Sie erfassen paradigmatisch anhand von Episoden oder auch Gegenständen Transfers und gehen dabei häufiger deskriptiv und seltener analytisch vor. In den mikrogeschichtlichen Arbeiten stehen dementsprechend häufig eher einzelne individuelle *cultural brokers* im Fokus, in kolonialgeschichtlichen Untersuchungen etwa Dolmetscher, Karawanenführer, Missionare oder Forschungsreisende.²⁹ Oder es werden kleinere Kollektive wie ein Dorf oder eine Gruppe von Missionaren untersucht.³⁰ Beispielhaft lässt sich hierfür die Arbeit *Skandal in Togo* von Rebekka Habermas nennen, die mosaikartig die Zwangsarbeit indigener Kolonialisierter auf Baumwollplantagen, die Missionierungsversuche einzelner Styler Missionare und die koloniale Rechtsprechung in Deutsch-Togo thematisiert und illustriert.³¹ Da Habermas in ihrer Untersuchung primär auf die lokalen Vorgänge in dem deutschen Kolonialgebiet blickt, identifiziert sie vielfach eindrücklich, welche Konsequenzen die Beziehungen zwischen Kolonialiserten und Kolonialisierenden vor Ort hatten.³² Die Stärke dieser mikrogeschichtlichen Aufarbeitungen zeigt sich vor allem in ihrer Plastizität, die es ermöglicht, auch komplexe und abstrakte Zusammenhänge fassbar am Fallbeispiel

27 Vgl. ebd, 123ff, 235f, 101.

28 Vgl. ebd, 1012-1029, 402-432.

29 Siehe z.B. *Volker Matthies*, Im Schatten der Entdecker. Indigene Begleiter europäischer Forschungsreisender. Bonn 2018; *Rebekka Habermas/Richard Hölzl* (Hrsg.), Mission entangled. Missionarinnen und Missionare als Akteure der Transformation und des Transfers. Außereuropäische Kontaktzonen und ihre europäischen Resonanzräume (1860-1940). Köln 2014; *Michael Pesek*, Koloniale Herrschaft in Deutsch-Ostafrika. Expeditionen, Militär und Verwaltung seit 1880. Frankfurt 2005, 102-160.

30 Vgl. *Donald R. Wright*, The World and a Very Small Place in Africa. A History of Globalization in Niimi, the Gambia. New York 2010; *Katharina Stornig*, Sisters Crossing Boundaries. German Missionary Nuns in Colonial Togo and New Guinea, 1897-1960. Göttingen 2013.

31 *Rebekka Habermas*: Skandal in Togo. Ein Kapitel deutscher Kolonialherrschaft. Bonn 2017, 143ff.

32 Vgl. ebd, 142-150.

darzulegen. Gleichwohl ist es diesen Untersuchungen oftmals nicht möglich, die empirischen Befunde in übergreifende Zusammenhänge einzubetten und abstrahierende Erklärungsansätze für die beschriebenen einzelnen Entwicklungen vorzubringen.³³

Führend ist bei mikrogeschichtlichen Arbeiten neben dem Kulturtransferansatz vor allem der Glokalisierungsansatz, wie er etwa in Deutschland unter anderem von Angelika Eppe vertreten wird.³⁴ Die Wortschöpfung signalisiert bereits, dass es um Mischungsverhältnisse von Globalisierungs- und Lokalisierungsprozessen geht und damit auch um die Anpassung globaler Muster an lokale oder regionale Strukturen. Um nur ein Beispiel aus einer Vielzahl von Studien zu nennen: Donald R. Wright beleuchtet in seiner Untersuchung *The World and a Very Small Place in Africa* die Folgen globaler Integrationsdynamiken am Beispiel der Region Niimi in Gambia, indem er fragt, wie sich die zunehmende weltwirtschaftliche Arbeitsteilung und die Ausbreitung von Plantagenökonomien auf die Lebenswelten der Bewohner*innen Niimis auswirkten.³⁵ Wright zeigt lebensnah auf, welche Konsequenzen die koloniale Erschließung dieser einst prosperierenden afrikanischen Region durch die Eingliederung in weltwirtschaftliche Zusammenhänge hatte, nämlich dass eine Erdnussmonokultur entstand und die lokale Wirtschaft abhängig wurde von der Entwicklung von Erdnusspreisen auf globalen Märkten.

Makro- und mikrogeschichtliche Perspektiven stehen in der Globalgeschichte oftmals separiert nebeneinander, denn in nur wenigen globalgeschichtlichen Veröffentlichungen wird die Analyse von Makro- mit jener der Mikroebenen miteinander verbunden. Am ehesten gelingt dies noch den ›Global Commodity Chain‹-Historiker*innen, die gewissermaßen zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene hin und her ›springen‹ können: Commodity Chain Historians verfolgen den Weg einer Ware, wie etwa der Baumwolle, von ihrem Produktionsort über die Stationen der Verarbeitung, des Transports, des Zwischenhandels, bis hin zu den Konsument*innen.³⁶ Auf diese Weise gelingt es ihnen nicht nur, die Metamorphose eines Erzeugnisses vom ursprünglichen Rohprodukt zum Konsumgut und alle hierfür notwendigen Arbeitsschritte und Dienstleistungen nachzuvollziehen, sondern zugleich Einsicht in die Prozesse und Entwicklungen zu gewähren, die an den einzelnen Stationen der Lieferkette

33 Siehe dazu ausführlicher: *Gabriele Lingelbach*, Narratives of Global History. Expounding Global Interconnections, in: Stefan Berger/Nicola Brauch/Chris Lorenz (Hrsg.), *Analysing Historical Narratives. On Academic, Popular and Educational Framings of the Past*. Oxford 2021, 99-115.

34 Vgl. *Angelika Eppe*, Lokalität und die Dimension des Globalen. Eine Frage der Relationen, in: *Historische Anthropologie* 21/1, 2013, 4-25.

35 Vgl. *Wright*, *World* (wie Anm. 30).

36 Zur Warenkette von Baumwolle siehe: *Giorgio Riello*, *Cotton. The Fabric that Made the Modern World*. Cambridge 2013; *Sven Beckert*, *King Cotton: Eine Geschichte des Kapitalismus*. München 2014. Siehe dazu ausführlicher *Mona Rudolph*, *Das global commodity chain*-Narrativ. Deskriptive und analytische Potenziale und Fallstricke, in: *Gabriele Lingelbach* (Hg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. Berlin 2022, 129-142.

vor Ort in Gang gesetzt wurden. Von großem Vorteil für die Darstellung ist, dass sich nationalstaatliche Grenzen mühelos überwinden lassen, denn die Analyse der oftmals transkontinentalen Fertigungswege endet nicht an nationalstaatlichen Grenzen. Als gleichfalls vorteilhaft erweist sich bei den Produktbiografien, dass sie nicht aus der Perspektive eines dominierenden Akteurs/ einer dominierenden Akteurin oder einer Organisation geschrieben werden und auf diese Weise besonders intensiv nach Machthierarchien und Interdependenzen zwischen verschiedenen Akteursgruppen fahnden können.

In überaus inspirierender Weise gelang dies beispielsweise Sidney Mintz, der den Weg des Zuckers von dessen Anbau, über die Verarbeitung, den Transport bis hin zum Verzehr in seiner Darstellung *Die süße Macht* rekonstruierte.³⁷ Sowohl aus mikro- als auch aus makrogeschichtlicher Perspektive widmete sich Mintz den diversen Etappen des Warenwegs der Saccharose, angefangen von den Plantagen auf Haiti über die Transportrouten auf dem Mittelmeer bis hin zum vorrangigen Konsumort in Großbritannien. Der Global Commodity Chain-Ansatz ermöglichte es Mintz, nicht nur die einzelnen Stationen des Fertigungswegs genauer zu betrachten, sondern zugleich einen Konnex zwischen spezifischen Anbauorten des Zuckerrohrs in den karibischen Kolonien und dem globalen Aufstieg der Plantagenwirtschaft in der Frühen Neuzeit herzustellen und so mikro- und makrogeschichtliche Ebenen miteinander zu verweben.³⁸ In ähnlicher Manier verfuhr Mintz auch in Hinblick auf die Zuckerrohrarbeiter*innen und die kolonialen Arbeits- und Migrationsregime, denn auch hier konnte er übergreifende Zusammenhänge aufzeigen. Demnach bedingten sich der steigende Konsum von Zucker in Europa und die Sklav*innenarbeit auf den karibischen Zuckerrohrplantagen wechselseitig:³⁹ So führte die europäische Nachfrage nach Zucker zum Anbau von immer mehr Zuckerrohr und zu einem gesteigerten Bedarf der Produzent*innen an billigen Arbeitskräften, wodurch wiederum umfangreichen Sklav*innenaushebungen in Afrika Vorschub geleistet wurde.⁴⁰ Kurzum: Mintz Darstellung der Saccharose kann nicht nur die Wechselwirkungen zwischen den politischen Rahmenbedingungen und den jeweiligen Regionen des Zuckerkreislaufes auf der Makroebene erklären, vielmehr vermag er es gleichzeitig, auch konkrete und ausgesprochen anschauliche Episoden über die Auswirkungen dieser Zusammenhänge innerhalb der mikrostrukturellen Kontexte wiederzugeben. Ermöglicht werden diese darstellerischen Vorzüge dadurch, dass es der Global Commodity Chain-Ansatz erlaubt, beliebig oft zwischen dem makrostrukturellen Panorama des Fertigungspfades

37 *Sidney W. Mintz, Sweetness and Power. The Place of Sugar in Modern History.* London 1985.

38 Vgl. ebd, 64-75.

39 Vgl. ebd, 85-88.

40 Vgl. ebd, 101.

und den Lebenswelten der indigenen Arbeiter*innen auf den Zuckerplantagen oder auch der Konsument*innen in Großbritannien zu wechseln. Auf abstrakterer Ebene schafft der Warenkettenansatz damit eine Verbindung zwischen der Alltagsnähe, die vorwiegend der Kulturgeschichte gelingt, und dem erhöhten Erklärungspotential, das vorrangig wirtschaftsgeschichtlichen Betrachtungen immanent ist.⁴¹

Chancen und Risiken eines globalgeschichtlichen Unterrichts

Sowohl die makro- als auch die mikrohistorische Perspektive auf globalgeschichtliche Phänomene lassen sich in den Unterricht an Schulen sowie Universitäten integrieren. Dennoch sind beide Optionen nicht nur mit Chancen, sondern auch mit Herausforderungen behaftet, die nun nachfolgend diskutiert werden.

Lehrenden, die den mikrohistorischen Ansatz verfolgen, bietet sich der enorme Vorteil der Konkretion. Anhand der Erfahrungen von historischen Individuen lässt sich exemplarisch darlegen, wie umfassend die Lebenswelten von Menschen in der Vergangenheit bereits von Globalisierungsentwicklungen geprägt waren. Oder wie sie unter den Folgen bestimmter transnationaler Verdichtungen litten oder von ihnen profitierten und wie sich die Vorstellungswelten und Deutungsmuster sowie die Praktiken von Individuen oder kleinen Kollektiven als Folge wachsender globaler Interaktionen veränderten. Anhand alltagsgeschichtlicher Episoden lassen sich beispielsweise anschaulich die Veränderungen und Prozesse konkretisieren, die durch die US-amerikanischen Besatzer nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Westdeutschland hervorgerufen wurden.⁴² Dabei lässt sich etwa darlegen, wie mit der Ankunft von immer mehr US-amerikanischen Soldaten zunehmend US-amerikanische Konsumartikel Verbreitung fanden. So entwickelte sich etwa die Denim-Jeans zum begehrten Kaufobjekt

41 Vgl. *Hartmut Berghoff/Jacob Vogel*, Wirtschaftsgeschichte als Kulturgeschichte: Ansätze zur Bergung transdisziplinärer Synergiepotentiale, in: dies. (Hrsg.), *Wirtschaftsgeschichte als Kulturgeschichte. Dimensionen eines Perspektivwechsels*. Frankfurt 2004, 13.

42 Es gibt zahlreiche Lokalstudien, die die durch die amerikanischen Besatzer hervorgerufenen Veränderungen aufzeigen. Um nur einige wenige zu nennen: *Camilo Erlichman/Christopher Knowles* (Hrsg.), *Transforming Occupation in the Western Zones of Germany: Politics, Everyday Life and Social Interactions, 1945-1955*. London 2018; *Theodor Scharnholtz*, *German-American Relations at the Local Level*. Heidelberg, 1948-1955, in: *Thomas W. Maulucci/Detlef Junker* (Hrsg.), *GIs in Germany. The Social, Economic, Cultural and Political History of the American Military Presence*. Cambridge 2013, 142-160; *Winfried Mönch*, »Little America« in Groß-Stuttgart. Anmerkungen zur U.S.-Garnisonierung 1945-1992, in: *Die alte Stadt* 21 (1994), 19-31.

vieler westdeutscher Jugendlicher.⁴³ Die Plastizität dieser historischen Vorgänge ließe sich im schulischen Unterricht etwa insbesondere mit einem Fokus auf die Bemühungen der US-amerikanischen GIs gegenüber deutschen Jugendlichen verdeutlichen, die nicht nur die Kinder und Jugendlichen mit Kaugummi und Schokolade versorgten, sondern auch Sportprogramme für diese ins Leben riefen.⁴⁴ Erzählungen wie diese Reeducationbemühungen holen jugendliche Schüler*innen aus ihrer Lebenswelt ab, bieten ihnen Anknüpfungspunkte und erleichtern ihnen so den Lernprozess.

Eindrücke wie diese erleichtern Übersetzungen und Transfers in Bezug auf gegenwärtige Globalisierungserfahrungen, machen darüber hinaus Empathieangebote und können das Interesse der Schüler*innen an der Vergangenheit wecken, indem sie die Andersartigkeit individueller Lebenswelten betonen. Nicht zuletzt gehen anschauliche Episoden im Geschichtsunterricht mit dem Vorteil einher, dass sie gegebenenfalls länger im Gedächtnis verhaftet bleiben. Zudem ist der Einsatz von Primärquellen leicht zu bewerkstelligen, es gibt eine Vielzahl von Dokumenten, mit deren Hilfe sich die Perspektive individueller Akteure gut rekonstruieren lässt.

Gleichwohl bringt die mikrogeschichtliche Gestaltung eines globalgeschichtlichen Unterrichts Herausforderungen mit sich. So besteht u.a. die Gefahr eines anekdotischen Geschichtenerzählens. Zwar können sich historische Episoden als ungemein anschaulich erweisen, doch erschweren sie es, über einen analytischeren Zugriff historische Zusammenhänge zu erklären, da anekdotisches Erzählen eine Extrapolation auf eine abstraktere Ebene potenziell unterbindet. Wie Globalisierungsprozesse entstehen, was sie antreibt bzw. hemmt, warum sie sich verändern – all dies kann kaum im Unterricht angesprochen werden, wenn der Fokus auf Einzelschicksale, auf Erfahrungen konkreter Akteur*innen, auf die Lebenswelten kleinerer Kollektive gelegt wird. Zweitens besteht die Gefahr, dass das Narrativ, mit dem Kulturkontakte dargestellt werden, wenn zu häufig erzählt, monoton wirkt: Darstellungen von Kulturkontakten folgen meist einem Dreischritt von selektiver Perzeption ›fremden‹ Kulturguts über die ebenso selektive Rezeption desselben bis zur kreativen Adaption oder es wird die Ablehnung von Kulturkontakten dargelegt, die zu Verfestigungen von Abgrenzungen führt.

Dagegen haben Lehrende, die den Unterricht nicht mit einer mikro-, sondern eher mit einer makrogeschichtlichen Form der Globalgeschichte bestreiten, den Vorteil, dass sie die Geschichte der Verflechtung und der sich verdichtenden Weltzusammen-

43 Vgl. *Marcel Thomas*, *Asymmetrical (Be)Longing: Villagers, Spatial Practices and the German ›Other‹*, in: *Erica Carter/Jan Palmowski/Katrin Schneider* (Hrsg.), *German Division as Shared Experience. Interdisciplinary Perspectives on the Postwar Everyday*. New York 2019, 114.

44 Vgl. *Petra Goedde*, *GIs and Germans. Culture, Gender and Foreign Relations, 1945-1949*. New Haven 2003, 127ff; *Karl-Heinz Füssl*, *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955*. Paderborn 1994.

hänge nicht nur beschreiben, sondern zugleich erklären können. Um im bereits aufgeführten Beispiel der Besatzungszeit von 1945 bis 1955 zu bleiben, könnten aus makrostruktureller Perspektive politische, kulturelle sowie ökonomische Transferprozesse zwischen der Sowjetunion und der Sowjetischen Besatzungszone bzw. der DDR mithilfe der Fragestellung nach der Sowjetisierung Ostdeutschlands in den Blick genommen werden. In gleicher Weise ließe sich diese makrostrukturelle Betrachtung auf die westlichen Besatzungszonen applizieren, indem im Geschichtsunterricht beispielsweise die Gründungen von Parteien oder von Zeitschriften thematisiert werden, um generellere Aussagen über Handlungsspielräume von Akteur*innen in besetzten Gesellschaften zu treffen. So ließen sich aus makrogeschichtlicher Ebene auch grundlegende Funktionsweisen von Besatzungsregimen darlegen.⁴⁵ Die großen Chancen dieser Unterrichtsmethode liegen in den Abstraktionsmöglichkeiten begründet, mit denen etwa die antiamerikanischen Vorurteile, Reeducation-Vorstellungen in den USA oder aber Geschlechterrollen über den Kontakt mit der Besatzungsmacht analysiert werden können. In gleicher Manier ließen sich gewandelte Formen des Rassismus in Westdeutschland ins Blickfeld der Unterrichtseinheit rücken. Abstrakter gesprochen, ließen sich also Ermöglichungsfaktoren, intendierter oder unintendierter gesellschaftlicher Wandel in Besatzungsgesellschaften sowie die jeweiligen Handlungsspielräume der betreffenden Akteur*innen thematisieren. Der makrogeschichtliche Zugang vermittelt Schüler*innen und Studierenden mithin das erklärende Potential der Geschichtswissenschaft. Ein weiterer Vorzug dieser makrostrukturellen Betrachtungsweise ist, dass sie deutlich kompatibler mit Schullehrplänen ist, denn sie lässt sich müheloser in die bestehenden Curricula integrieren.⁴⁶

Dennoch besitzt auch die makrohistorische Variante der Globalgeschichte Fallstricke, denn sie eröffnet aufgrund der Abstraktheit keine Identifikations- und Empathieangebote. Des Weiteren würde es eine Herausforderung darstellen, die im Schulunterricht notwendige Komplexitätsreduktion historischer Zusammenhänge vorzunehmen, ohne ein Themengebiet allzu oberflächlich zu erarbeiten. Da gerade makrohistorische Ansätze mit abstrakten Begriffen und stark theorieorientiert arbeiten, sind sie zudem in den niedrigeren Schulklassen nur bedingt anwendbar. Und nicht zuletzt fällt es schwer, aussagekräftige und prägnante Primärquellen zu finden, mit denen Lehrende zusammen mit den Schüler*innen die jeweiligen Themen erarbeiten könnten.

Um im Unterricht die Vorzüge sowohl der Makro- als auch der Mikrogeschichte miteinander verknüpfen zu können, eignet sich aber der bereits angesprochene *Global Commodity Chain*-Ansatz – also die Warengeschichte – besonders gut, da er die An-

45 Zu Besatzungsregimen allgemein siehe *Tatjana Tönsmeier*, Besatzungsgesellschaften. Begriffliche und konzeptionelle Überlegungen zur Erfahrungsgeschichte des Alltags unter deutscher Besatzung im Zweiten Weltkrieg, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*. 18.12.2015, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.663.v1>.

46 Vgl. *Popp*, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 169.

schaulichkeit der Mikroebene mit dem explanativen Potential der makrostrukturellen Perspektive verknüpft.⁴⁷ So bieten Stoffgeschichten den Vorteil, dass sich viele Schwächen der jeweils anderen Perspektive umgehen lassen. Darüber hinaus bietet der Warenkettenansatz die Chance interdisziplinärer Unterrichtsformen. Sowohl auf universitärer als auch auf schulischer Ebene lassen sich Lieferketten aus verschiedenen Blickwinkeln und Fachrichtungen sondieren. Mit Hinblick auf den Schulunterricht wäre es etwa denkbar, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Disziplinen sich während schulischer Projektwochen dem Warenweg der Baumwolle mit ihren Schüler*innen annehmen. Dieses Vorgehen bringt Schülerinnen und Schülern nicht nur die Gegenwartsrelevanz von Lieferketten näher, sondern fördert auch vernetztes Lernen. Noch einfacher lässt sich diese Methodik in der Universitätslehre umsetzen, indem interdisziplinäre Seminare, Workshops oder Exkursionen zusammen etwa mit der Ethnologie oder den Wirtschaftswissenschaften angeboten werden. Gänzlich unabhängig von der konkreten Umsetzung in Schulen oder an Universitäten erhöht aber auch hier der interdisziplinäre Unterricht die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden die Unterrichtsinhalte langfristig im Gedächtnis behalten, da es sich um eine besonders eindrückliche und lebensnahe Vermittlungsform handelt.

Auch die Migrationsgeschichte kann mit einer dem Warenkettenansatz verwandten Herangehensweise unterrichtet werden, wenn der Weg einzelner Menschen von ihrer Heimatregion über die Reise bis zur Niederlassung am neuen Lebensmittelpunkt rekonstruiert wird und die Schüler*innen ihnen auf dieser Reise quasi folgen, um darüber zu diskutieren, welche Veränderungen die Migrant*innen aber auch die Aus- und Einwanderungsregionen infolge von Migrationsprozessen durchlaufen haben. Andere Themengebiete wie die Geschichte des Kolonialismus, von Wissenstransfers oder von Besatzungsregimen bleiben dagegen außen vor, da sie mit Hilfe des Global Commodity Chain-Ansatzes nicht fassbar werden.⁴⁸ Ganz ähnlich verhält es sich mit weiteren globalgeschichtlich relevanten Phänomenen, wie etwa der Entstehung supranationaler Strukturen. Solche Thematiken bieten sich nicht dafür an, im Unterricht zwischen der makro- und der mikrohistorischen Perspektive zu wechseln.

Speziell für den universitären Unterricht, der im Gegensatz zum Schulunterricht Themenfelder aus wissenschaftlicher und forschender Perspektive aufschließen soll, ergibt sich darüber hinaus eine Anzahl weiterer Herausforderungen. Erstens offenbart sich mit Hinblick auf die Empirie oftmals ein Sprachenproblem. Insbesondere bei Themen wie der Migrationsgeschichte oder auch der Kolonialgeschichte sind viele Quellen in Sprachen geschrieben, die den meisten Studierenden nicht geläufig sind.

47 Vgl. *Bernd-Stefan Grewe*, *Wie verortet man eine globale Verflechtungsgeschichte? Global Commodity Chains und die Verkettung lokaler Kontexte*, in: Boris Barth/Stefanie Gänger/Niels Petersson (Hrsg.), *Globalgeschichten. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Frankfurt 2014, 58f, 66ff.

48 Vgl. ebd, 59-66.

Doch ist die Anzahl derjenigen Studierenden, die gleich mehrere Sprachen aus unterschiedlichen geographischen Regionen beherrschen, ausgesprochen gering. Wagt man aber etwa einen Vergleich des Themenkomplexes der Lebens- und Arbeitsbedingungen indigener Kolonisierter in mehreren Kolonialreichen, dann kommt man nicht umhin, Quellen in diversen Sprachen zu sichten, denn schließlich müssen die Tabakplantagen in der Karibik ebenso berücksichtigt werden, wie der Kautschuk- und Kaffeeabbau in Deutsch-Ostafrika. Demnach müssten Dozierende sowie Studierende im vorliegenden Beispiel unter anderem über Sprachkenntnisse in Spanisch, Englisch, Deutsch, Niederländisch sowie Suaheli verfügen, wenn man im Unterricht mit Originalquellen arbeiten will. Aber auch bezüglich der Sekundärliteratur, die im universitären Unterricht als Vorbereitungstexte oder Diskussionsgrundlage dient, ergeben sich Fallstricke, denn auch hier lassen sich nicht alle Themenfelder über die Forschungsliteratur erschließen. So findet sich beispielsweise nur ausgesprochen wenig Literatur zur nordafrikanischen Migrationsgeschichte, die nicht frankophon ist. Zur Einbeziehung Chinas in den Baumwollhandel in der Frühen Neuzeit liegen viele Arbeiten auf Mandarin vor, die den allermeisten deutschen Studierenden und Dozent*innen verschlossen bleiben. Dieses Problem verliert allerdings angesichts der mittlerweile vorhandenen digitalen Übersetzungsprogramme zunehmend an Bedeutung. Als auch in Zukunft weiterhin erschwerend erweisen sich aber die jeweils national geprägten Wissenschaftsstile. So folgen etwa französische Forschungstexte oftmals dem in Frankreich üblichen Argumentationsschema These-Antithese-Synthese, was auf deutsche Leser*innen gegebenenfalls verwirrend wirken kann.

Darüber hinaus besteht für Lehrende innerhalb der Globalgeschichte eine große Gefahr, mit dem eigenen Dilettantismus konfrontiert zu werden, da Forscher*innen in der Regel regionale Wissensschwerpunkte haben. Globalgeschichtliche Analysen überqueren jedoch ganz wortwörtlich die geographisch definierten Grenzen der eigenen Expertise. So müssen etwa bei transnationalen Verflechtungen der neuen Frauenbewegungen, des Abolitionismus oder des Vegetarismus die Entstehungskontexte in überaus unterschiedlichen Weltregionen in Betracht gezogen werden, wodurch Lehrende rasch an ihre Wissensgrenzen stoßen können. Ebenjene Gefahr bergen auch Warengeschichten, denn auch hier muss der Ware von ihrem Produktionsort über den Vertriebsweg bis zur Verarbeitung, zum Verkauf und zum Endkonsumenten gefolgt werden. In einem Seminar müssten Lehrende und Studierende demnach die Formen und die Folgen beispielsweise des Kaffeeanbaus in den betreffenden lateinamerikanischen wie auch den afrikanischen Anbaugebieten erarbeiten, die Geschichte transkontinentaler Transportsysteme, Händler*innennetzwerke und Hafenstädte nachvollziehen sowie von jenen Regionen, in denen die Etablierung und das Wachstum von Kaffeeröstereien sozialen Wandel hervorrief. Aber wohl kein Dozent und keine Dozentin verfügt gleichermaßen über spezifische Kenntnisse der guadaltekischen

und tansanischen Geschichte, über die Geschichte von britischen oder deutschen Reedereien und Hafenstädten rund um den Globus und kaum jemand besitzt noch zusätzlich vertieftes Wissen über die Alltags- und Konsumgeschichte in den Amerikas und Europa.

Globalgeschichtlicher Unterricht als Chance?

In den bisherigen Ausführungen überwogen eher die dargestellten Risiken eines globalgeschichtlichen Unterrichts die Chancen. Für eine abschließende, stärker nochmals die Chancen des globalgeschichtlichen Unterrichts herausstellende Betrachtung lohnt es sich, abermals auf die Gegenwartsrelevanz der Globalgeschichte zu verweisen und die Frage aufzuwerfen, ob ein globalgeschichtlicher Unterricht angesichts der derzeitigen Deglobalisierungstendenzen zukunftsfähig ist.⁴⁹ Deutlich erkennbare Anzeichen der derzeitigen Deglobalisierung sind die Corona-Pandemie einerseits und die Rückkehr des Nationalstaates sowie der Wiederaufstieg des Nationalismus andererseits, die zusammengenommen eine spürbare Reduktion der bis dato vorherrschenden Verdichtung globaler Interaktionen mit verursacht. Tatsache ist jedoch, dass auch der verstärkte Rückgriff auf nationalstaatliche Vorgehensweisen und Strategien eine Reaktion auf die vorherigen Verflechtungen, also auf Globalisierungsprozesse, darstellt und somit ebenfalls aus globaler Perspektive analysiert werden muss: Es ist in Form der Pandemie ein globales Phänomen, das Renationalisierungstendenzen hervorgerufen hat. In anderen Worten: Globalisierungsphänomene sind aktueller denn je, gerade angesichts der derzeitigen Deglobalisierungstendenzen. Diese Erkenntnis legt auch auf langfristige Sicht ein Aufbrechen des nationalstaatlichen Paradigmas im Geschichtsunterricht und die Berücksichtigung globalgeschichtlicher Perspektiven im Schulcurriculum nahe.⁵⁰

Allerdings muss ein globalgeschichtlich ausgerichteter Unterricht nicht zwangsläufig zu Lasten der deutschen Geschichte gehen. Praktikabler ist viel eher eine Neukontextualisierung der deutschen Geschichte unter globalgeschichtlichen Gesichtspunkten.⁵¹ Dies ließe sich beispielsweise umsetzen, indem Unterrichtsinhalte zur deutschen Nationalgeschichte nicht mehr ausschließlich germanozentrisch, sondern viel stärker aus europäischer oder globaler Perspektive erarbeitet werden, indem beispielsweise

49 Stefanie Gänger/Jürgen Osterhammel, Denkpause für Globalgeschichte, in: Merkur 24.7.2020, <https://www.merkur-zeitschrift.de/author/stefanie-gaenger-und-juergen-osterhammel/> (letzter Zugriff: 4.8.2022).

50 Vgl. Popp, Weltgeschichte (wie Anm. 1), 68ff; Popp, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 170.

51 Vgl. Popp, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 170ff.; Lingelbach, Potenziale (wie Anm. 11).

die deutsche Migrationsgeschichte, die Globalisierung der deutschen Wirtschaft, die Folgen der napoleonischen Besatzung oder die transnationalen Inspirationsquellen Neuer Sozialer Bewegungen in Deutschland behandelt werden. So könnte die deutsche Geschichte im Unterricht europäisiert und globalisiert werden. Auf diese Weise könnte zudem ein essentialistisches Verständnis korrigiert werden, welches ›Deutschland‹ oder gar ›das deutsche Volk‹ und seine historischen Entwicklungen als nach außen abgeschlossene und nach innen homogene Entität konzipiert, die sich von einem undifferenzierten ›Anderen‹ abgrenzt.⁵² Und damit wäre eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts – ein kritisches Korrektiv zu Engführungen, falschen Vorannahmen und Vorurteilen darzustellen – wahrgenommen.

Autorinnen

Gabriele Lingelbach

Professorin für Globalgeschichte des 19. bis 21. Jahrhunderts an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Globalgeschichte sowie die Disability History. lingelbach@histosem.uni-kiel.de

Mona Rudolph

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl der Globalgeschichte des 19. bis 21. Jahrhunderts an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihr Forschungsinteresse gilt der Global- bzw. Kolonialgeschichte sowie der wirtschaftlichen Globalisierungsgeschichte. rudolph@histosem.uni-kiel.de

52 Vgl. Popp, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 164f, 169.