

## Eine Stärkung des globalhistorischen Ansatzes im Geschichtsunterricht

### Chance oder Herausforderung für die Praxis des Geschichtsunterrichts?<sup>1</sup>

Gabriele Lingelbach und Mona Rudolph befassen sich in ihrem Beitrag mit den Perspektiven der Globalgeschichte für Wissenschaft und Unterricht. Dabei gehen sie zunächst auf die Relevanz des globalgeschichtlichen Ansatzes für Geschichtsunterricht an Schulen und Universitäten ein, um anschließend aufzuzeigen, wie sich globalgeschichtliche Perspektiven in den Geschichtsunterricht integrieren lassen.

Der hier vorliegende Beitrag gibt diesem Aufbau folgend die wesentlichen Aspekte zusammenfassend wieder und kommentiert sie im Hinblick auf die Grundlagen der Geschichtsdidaktik sowie schulpraktische Überlegungen. Der Fokus liegt dabei auf der Relevanz des globalgeschichtlichen Ansatzes für den Prozess historischen Lernens, auf den Möglichkeiten, durch Globalgeschichte fundamentale Menschheitsprobleme zu behandeln sowie konkret auch die postkoloniale Perspektive stärker zu berücksichtigen. Schließlich wird der Frage nachgegangen, ob eine Stärkung des globalgeschichtlichen Ansatzes eher eine Herausforderung oder eher eine Chance für die Praxis des Geschichtsunterrichts darstellt.

---

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p38>.

>> 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.

# Globalgeschichte als lebensweltlicher Anlass für historisches Lernen

Wer sich vergegenwärtigt, was unter historischem Lernen zu verstehen ist und welche Ziele schulischer Geschichtsunterricht verfolgt, kommt nicht umhin, das enorme Potential zu erkennen, das der globalgeschichtliche Ansatz hier bietet. Bei historischem Lernen handelt es sich um einen individuellen Prozess, in dessen Verlauf Wahrgenommenes erschlossen, eingeordnet und beurteilt wird.<sup>2</sup> Der Bezug des aus der Geschichte Gelernten auf sich selbst – sowohl den Menschen im Allgemeinen, als auch das konstruierende Subjekt und die Gesellschaft, in der es lebt, ist zentrales Ziel von Geschichtsunterricht.<sup>3</sup> Problemorientierte Fragestellungen, die sich aus der eigenen Lebenswelt ergeben und deren Beantwortung eine erkennbare Relevanz für die Lebenswelt der Lernenden zukommt, können demnach als überaus geeigneter Ausgangspunkt für das historische Lernen und damit auch für den Geschichtsunterricht angesehen werden.<sup>4</sup>

Die problemorientierten historischen Fragestellungen, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in besonderem Maße bewegen, beziehen sich oftmals auf fundamentale Menschheitsprobleme<sup>5</sup> und sind folglich in ihrer Komplexität und Tragweite nicht nur aus globalhistorischer Perspektive viel besser zu verstehen, sondern es wird auch eine zukünftige Problemlösung in den allermeisten Fällen nur möglich sein, wenn globale Perspektiven mitgedacht werden.

- 
- 2 Vgl. *Jörn Rüsen*, Erfahrung, Deutung, Orientierung – drei Dimensionen des historischen Lernens, in: ders. (Hrsg.), *Historisches Lernen*. Köln 1994, 64–73.
  - 3 Vgl. dazu z.B. *Peter Gautschi/Jan Hodel/Hans Utz*, Kompetenzmodell für »Historisches Lernen« – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. 2009, 5f., [https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi\\_Hodel\\_Utz\\_2009\\_Kompetenzmodell.pdf](https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf) (letzter Zugriff: 4.8.2022). Vgl. *Heinrich Ammerer*, Geschichtsbewusstsein als fundamentale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: *Christoph Kühberger* (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive*. Wien 2012, 3–8. Vgl. *Michael Sauer*, *Geschichte unterrichten*. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 8. Aufl., unveränd. Nachdr. der 5., aktualisierten und erw. Aufl. Seelze 2009, 19.
  - 4 Vgl. dazu ebd.; *Uwe Uffelmann*, Problemorientierung, in: *Ulrich Mayer* (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts. 2004, 78–90, hier 78f. Vgl. zudem *Klaus Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: *Ulrich Mayer* (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts. 2004, 91–112, hier 91f.
  - 5 Es gibt in deutschen Lehrplänen seit längerem die Vorgabe, sich mit den an Klafkis überzeitlichen Schlüsselproblemen angelehnten fundamentalen Menschheitsproblemen zu befassen. Vgl. z.B. Ministerium für Schule und Bildung (Hrsg.), *Geschichte. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2019, 8. Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.), *RAHMENPLAN Gymnasium Integrierte Gesamtschule Geschichte*. Erprobungsfassung 2002. Rostock 2002, 34. Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), *Lehrplan Gymnasium Geschichte*. Dresden 2019, 2. Vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Fachanforderungen Geschichte*. Kiel 2016, 13. Zu den Schlüsselproblemen vgl. z.B. *Dietmar von Reeken*, Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die Schlüsselprobleme, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 5/6, 1999, 292–304.

Zu Recht beleuchten Lingelbach und Rudolph dementsprechend zunächst die lebensweltliche Relevanz globalhistorischer Perspektiven für Studierende und Schüler\*innen. Sie sei zum einen in ihrem Wissen um »die Existenz und die Rückwirkungen weltweiter Verflechtungen« begründet, welches beispielsweise die Beschäftigung mit globalen Problemstellungen wie Klima- und Artenschutz bewirkt habe, zum anderen verweist der Beitrag auf »intensive Globalisierungserfahrungen« der Jugend, ermöglicht z.B. durch Mediennutzung und transkontinentale Reisen, und auf die Tatsache, dass mittlerweile ein Drittel der Schüler\*innen an deutschen Schulen einen Migrationshintergrund haben.<sup>6</sup>

Letztgenannter Aspekt verdient hinsichtlich der lebensweltlichen Lernausgangslage besondere Aufmerksamkeit: So ist die Auseinandersetzung etwa mit der historischen Dimension von Migration, insbesondere Flucht, Vertreibung und Kriegen oder auch Themen wie der Genese der Stellung der Frau in unterschiedlichen gegenwärtigen Gesellschaften – und eben nicht nur in westlichen Gesellschaften – für viele Schüler\*innen fundamental notwendig zur Verortung der eigenen Biographie und somit dem Geschichtsunterricht in der pluralen Demokratie einer postmigrantischen Gesellschaft angemessen.<sup>7</sup>

## **Globalgeschichte als Chance, fundamentale Menschheitsprobleme sichtbar zu machen**

Das insbesondere für junge Menschen dringendste Problem jedoch ist die Zukunft der irdischen Biosphäre, ohne die auch individuelle Zukunft nicht gedacht werden kann. Dementsprechend sollten zukünftige Lehrpläne nicht nur den globalhistorischen Ansatz stärker berücksichtigen, letztlich ist auch eine Weitung dieses Ansatzes im Sinne der Big History ein Desiderat. Vertreter\*innen dieser Perspektive betrachten die menschliche Geschichte im Rahmen der sehr viel umfassenderen Geschichte des Planeten Erde und des Universums als Ganzes.<sup>8</sup> So wie die postkoloniale Perspektive ein Bewusstsein dafür geschaffen hat und immer noch schafft, wie dringend eine eurozentristische Grundhaltung überwunden werden muss, so verdeutlicht der Ansatz

---

6 Siehe den Beitrag *Globalgeschichte – Perspektiven für Wissenschaft und Unterricht* von Gabriele Lingelbach und Mona Rudolph im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p38>.

7 Vgl. Naika Foroutan, *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld 2019, 32–36.

8 Vgl. David Christian, *Big History. Die Geschichte der Welt - Vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit*. München 2018, 180.

der Big History die Obsoleszenz des Anthropozentrismus. Der Homo sapiens verfügt über die geophysikalische Kraft, die Biosphäre grundlegend zu verändern. Wer sich z.B. mit der Industrialisierung befasst, darf den Blick in der Gegenwart nicht nur auf z.B. gesellschaftliche oder politische Folgen richten. Ebenso wenig reicht es, sich bei dem Blick auf die Folgen für die Umwelt nur auf bestimmte Regionen zu beschränken – der unter dem Begriff Great Acceleration zusammengefasste, dramatische, kontinuierliche Anstieg der Wachstumsrate über eine Vielzahl von Maßen menschlicher Aktivität führte zu einer globalen Klimakrise und dem ersten großen Massensterben der Arten seit fünfundsiebziger Millionen Jahren, das auch das Überleben des Menschen in Frage stellt.<sup>9</sup> Unmittelbarer noch als durch Klimakrise und Artensterben ist aktuell jedes Leben auf der Erde durch die Möglichkeit eines Nuklearkrieges bedroht, die der Menschheit schockartig wieder vor Augen geführt wurde, als Wladimir Putin im Zuge der russischen Invasion in die Ukraine »Abschreckungswaffen« in Alarmbereitschaft hat setzen lassen.<sup>10</sup> Diese dramatische Entwicklung zeigt einmal mehr die Aktualität der fundamentalen Menschheitsprobleme nach dem Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen, der bereits in den siebziger Jahren die menscheitsvernichtende Komponente der Klafksischen Schlüsselprobleme herausstellte.<sup>11</sup>

Wünschenswert wäre nicht nur vor diesem konkreten Hintergrund, dass eine nach dem Verständnis der ›Big History‹ erweiterte globalhistorische Perspektive zu sinnstiftenden Erzählungen führt, die ein »Gefühl der Orientierung und Gemeinsamkeit«<sup>12</sup> evozieren, das für die Bewältigung globaler Probleme wie Klimakrise, Menschenrechtsverletzungen und Kriegen dringend notwendig ist. Gleichgültigkeit in Verbindung mit Entmenschlichung von Menschen, die zum Beispiel in nicht westlichen Teilen der Welt verhungern oder auf der Flucht ums Leben kommen, sind Ausdruck einer verbreiteten Sichtweise, der globalhistorische Erzählungen somit entgegenwirken könnten.

---

9 Vgl. dazu ebd. 309ff. Vgl. *John Robert McNeill, The Great Acceleration*. Cambridge 2014, sowie *Susanne Popp*, Die unterschätzte Bedeutung globalhistorischer Zusammenhänge im Geschichtsunterricht. Abschiedsvorlesung von Frau Professorin Popp vom 9.2.22, eigene Mitschrift, <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/phihist/professuren/geschichte/didaktik-der-geschichte/aktuell/abschiedsvorlesung-von-frau-professorin-popp/> (letzter Zugriff: 24.2.2022).

10 Vgl. Putin versetzt Abschreckungswaffen in Alarmbereitschaft, in: *Süddeutsche Zeitung*, 28.2.2022.

11 Vgl. *Wolfgang Hilligen*, *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. 4., völlig neubearb. Aufl. Opladen 1985, 183, 188, 302.

12 *Christian*, *Big History* (wie Anm. 8), 10.

# Lehrplan-Eurozentrismus und globale Herausforderungen

Sowohl die stärkere Berücksichtigung des globalgeschichtlichen Ansatzes in deutschen Lehrplänen, als auch die o.g. erweiterte Auslegung dieses globalhistorischen Ansatzes im Sinne der Big History sind letztlich als eine dringende politische Notwendigkeit der Gegenwart anzusehen: So, wie die nationalhistorische Perspektive gewählt worden war, weil sie in der Phase des Nation Buildings politisch und gesellschaftlich gebraucht wurde, konnte die eurozentrische Sichtweise zur europäischen Einigung beitragen und – wie bei der nationalen Einigung – zum entsprechenden Selbstbewusstsein verhelfen, hier insbesondere angesichts von Merkmalen der europäischen Zivilisation wie Demokratie und Aufklärung. Hierbei handelt es sich jedoch um ein aus heutiger Sicht problematisches Selbstbewusstsein, denn zum einen gehe es fälschlicher Weise davon aus, andere Kulturen hätten nichts Bemerkenswertes zustande gebracht, so Lingelbach und Rudolph.<sup>13</sup> Das aus dieser Auffassung resultierende »Gefühl der globalen Überlegenheit«<sup>14</sup> werde teilweise genutzt um die westliche Dominanz zu rechtfertigen. Zum anderen entspreche ein solches Selbstbewusstsein Popp zufolge zumindest insofern nicht den historischen Tatsachen, als dass es nur einen Teil der Medaille zeige und die »dunklere Seite der westlichen Moderne«<sup>15</sup>, nämlich »Rassismus, Zwangsherrschaft, Sklaverei und enorme[...] wirtschaftliche[...] Ausbeutung«<sup>16</sup> komplett ausblende.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass genau diese »dunklere Seite« maßgeblich zu den globalen Herausforderungen beigetragen hat, denen wir und zukünftige Generationen werden begegnen müssen. Globale Herausforderungen, nämlich die Bekämpfung von internationalem Terror, Seuchen, Hunger und weiteren Fluchtursachen, global organisierter Kriminalität, dem internationalen Rückgang demokratischer Systeme, der Sicherung des Friedens sowie dem bereits erwähnten Klima- und Artenschutz begründen folglich die politische und gesellschaftliche Notwendigkeit für eine stärkere Ausrichtung der bundesdeutschen Lehrpläne an einem globalhistorischen

---

13 Vgl. *Lingelbach/Rudolph*, Globalgeschichte (wie Anm. 6). Vgl. dazu auch *Popp*, Die unterschätzte Bedeutung (wie Anm. 9). So habe etwa die erfolgreiche Sklavenrevolution, die 1804 zur Gründung der Republik Haiti führte oder der Boxeraufstand im kolonialen China bisweilen Verwunderung ausgelöst, bei der mitschwinge, dass hier People of Color souverän und erfolgreich politisch handelten.

14 *Lingelbach/Rudolph*, Globalgeschichte (wie Anm. 6).

15 *Walter D. Mignolo*, The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options. Durham 2011. Bemerkenswert ist in diesem Kontext aktuell auch die ARTE-Dokumentation *Rottet die Bestien aus* von Raoul Peck (2021): Sie stellt sich dem Narrativ europäischer Überlegenheit mit einer Erzählung entgegen, die die Verbrechensgeschichte des Westens zusammenfasst.

16 *Popp*, Die unterschätzte Bedeutung (wie Anm. 9).

Grundnarrativ.<sup>17</sup> Das Wissen um die »historische Gewordenheit« der Globalisierung, halten Lingelbach und Rudolph abschließend zur Relevanz globalgeschichtlicher Perspektiven für den Geschichtsunterricht fest, sei die Voraussetzung für ein Verständnis der »Strukturen und Funktionsmechanismen einer globalisierten Welt«<sup>18</sup> und somit ist es unabdingbar für die Auseinandersetzung mit den o.g. globalen Herausforderungen.

## **Didaktische Profilierungsmöglichkeiten globalhistorischer Fragestellungen – Eine Chance für den postkolonialen Geschichtsunterricht?**

Weder über das konkrete Was, noch über das konkrete Wie globalhistorisch unterrichtet werden solle, herrsche jedoch bislang Einigkeit unter Globalhistoriker\*innen, so Lingelbach und Rudolph.<sup>19</sup> Zumindest als thematische Schwerpunkte erkennbar seien die Entstehung und Auswirkungen globaler Phänomene wie Seuchen oder internationaler Konflikte, der Transfer spezifischer Ideen und Konzepte wie etwa der Transfer von rassistischem Denken, sowie transkontinentaler Netzwerke oder supranationaler Organisationen wie die Frauen- oder Umweltschutzbewegungen. Auch biete es sich an, Verlauf und Folgen transnationaler oder interkultureller Kontakte zu erarbeiten.<sup>20</sup>

Aus unterrichtspraktischer Sicht ist an dieser Stelle anzumerken, dass sowohl eigene Alteritätserfahrungen als auch allgemeine Folgen interkultureller Kontakte für Lernende aus ihrer Lebenswelt heraus oft nachvollziehbar sind und sich daher nicht nur häufig als adäquater Einstieg in den individuellen Prozess historischen Lernens eignen, sondern, je nach Fragestellung, einen wertvollen Orientierungs- und Integrationsbeitrag leisten können. Gerade die postkoloniale Perspektive bietet hier vielfach wertvolle Möglichkeiten, wichtige didaktische Prinzipien in die Konzeption und Gestaltung von Geschichtsunterricht einzubringen: Der Umgang mit Geschichtskultur, insbesondere Erinnerungskultur, sowie das Bewusstsein für Narrativität und Perspektivität können handlungsorientiert und fächerübergreifend behandelt werden: So können historische Orte und Erinnerungsorte beispielsweise auf vielfältige Weise erkundet werden,

---

17 Den »struktur- und sinngebenden Bezugsrahmen« für die bundesdeutschen Lehrpläne und dementsprechend für aktuelle Schulbücher gebe auch 2021 immer noch ein »nationalhistorisches Gesamtnarrativ«. Vgl. *Susanne Popp/Phillip Bernhardt/Jutta Schumann*, Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20, 2021, 18–32, hier 18.

18 *Lingelbach/Rudolph*, *Globalgeschichte* (wie Anm. 6).

19 Vgl. ebd.

20 Vgl. ebd.

Lernende könnten sich hierbei durch Standbilder in historische europäische und koloniale Perspektiven einfühlen, Plakate könnten gemalt, die Umgestaltung von Denkmälern oder Performances konzipiert, Mahnmale entworfen werden.<sup>21</sup> Auch könnten historisch Lernende Debatten über Namensänderungen von Straßen oder Orten führen, die nach Kolonialverbrechen benannt sind, oder auch ein Rollenspiel durchführen, bei dem z.B. Christoph Kolumbus post mortem in einem fiktiven Prozess des Genozids an der indigenen Bevölkerung Amerikas angeklagt wird.<sup>22</sup> Bei der Durchführung eines solchen Rollenspiels ist jedoch unbedingt darauf achten, dass in Reflexionsphasen der Unterschied zwischen erinnerungskulturellen Argumenten und Argumenten aus »echten«/historischen Perspektiven herausgestellt wird.

So wie bei diesen Unterrichtsbeispielen kann Lernenden auch durch andere postkoloniale Fragestellungen unter Berücksichtigung der Prinzipien Quellenorientierung und Multiperspektivität die Problematik der sogenannten »stummen Gruppen«<sup>23</sup> vor Augen geführt werden, die sich in vielfacher Hinsicht dazu eignet, wesentliche Grundfragen der Geschichtswissenschaft zu reflektieren.

Lingelbach und Rudolph zufolge eigne sich die postkoloniale Perspektive, um das Narrativ europäischer Überlegenheit dadurch zu dekonstruieren, dass bei der Untersuchung globaler Verflechtungen auf Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekte ein besonderes Augenmerk gelegt werde, denn somit sei es möglich, den sogenannten Subalternen eine aktivere Rolle beizumessen.<sup>24</sup>

Angemessen erscheinen die hier angeführten Ansätze, im Rahmen eines globalgeschichtlichen Unterrichts den Fokus stärker auf die postkoloniale Perspektive zu setzen, auch insofern, als dass das zentrale Ziel von Geschichtsunterricht in der Ausbildung eines differenzierten Geschichtsbewusstseins besteht und sicherlich ein großer Anteil der Lernenden eher in der Geschichte sogenannter Subalternen als ausschließlich in der Geschichte europäischer Machthaber\*innen die Geschichte seiner Vorfahr\*innen erkennen kann.

---

21 Siehe dazu: ReMapping Memories Lisboa-Hamburg: ReMapping Memories Lisboa – Hamburg. Lugares de Memória (Pós)Coloniais – Goethe Institut Portugal 2022, <https://www.re-mapping.eu/de> (letzter Zugriff: 4.8.2022). YouTube: BISMARCK-DEKOLONIAL (official Trailer), 2021, <https://youtu.be/3Z9Jc-BRzfk> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Deutschlandfunkkultur.de: Debatte um Denkmäler – Wie Bismarck dekolonisieren? Kodjo Gläser und Hannimari Jokinen im Gespräch mit Marietta Schwarz, 18.7.2020, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/debatte-um-denkmaeler-wie-bismarck-dekolonisieren-100.html> (letzter Zugriff: 4.8.2022).

22 Diese Unterrichts-idee geht zurück auf einen 1997 in der Honduranischen Hauptstadt Tegucigalpa stattgefundenen Schauprozess gegen Christoph Kolumbus als »Hauptverantwortlichen« für den Tod von 70 Millionen amerikanischen Ureinwohnern«. Vgl. Hero Buß, Ein Prozeß gegen Kolumbus 1998, in: Die Welt, 20.7.1998, <https://www.welt.de/print-welt/article623742/Ein-Prozess-gegen-Kolumbus.html> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Der Prozess wird bereits im Lehrwerk Zeiten und Menschen als problemorientierter Einstieg genutzt. Vgl. Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), Zeiten und Menschen. Band 2. Paderborn 2008, 96.

23 Vgl. z.B. Martin Lücke, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: ders./Michele Barricelli (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2017, 281–288, hier 288.

24 Vgl. Lingelbach/Rudolph, Globalgeschichte (wie Anm. 6).

# Globalgeschichtlicher Unterricht – eine neue Herausforderung für Lehrkräfte?

In der Globalgeschichte vorherrschend und grundsätzlich auch für den Unterricht an Schulen und Universitäten geeignet seien Lingelbach und Rudolph zufolge sowohl die makro- als auch die mikrohistorische Perspektive. Während der makrogeschichtlichen Perspektive nicht nur das unterrichtliche Potential innewohne, weltweite Zusammenhänge aufzuzeigen, sondern auch zugleich sie zu erklären und sie überdies auch leichter in die Fachcurricula integriert werden könne, bestehe ihr Hauptdefizit hinsichtlich ihrer Eignung für Unterricht und Lehre vor allem in ihrer Abstraktion: Sie biete keine Empathie- oder Identifikationsangebote, es gebe zu wenig geeignete Quellen und eine Reduktion der Komplexität sei schwierig, so Lingelbach und Rudolph.<sup>25</sup>

Untersuchungen zeigen, dass in der Tat die Reduktion komplexer Inhalte und damit verbundene didaktische Profilierung eines Unterrichtsthemas eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellt, die Geschichtslehrkräfte alltäglich bewältigen müssen und an der nicht nur Lehrkräfte in Ausbildung bisweilen scheitern.<sup>26</sup> Schwerer wiegen wahrscheinlich jedoch die mangelnde Konkretion und die fehlenden Identifikationsmöglichkeiten aufgrund der zentralen Bedeutung, die der Selbstverortung des lernenden Subjekts bei der Ausbildung des individuellen Geschichtsbewusstseins beizumessen ist.

Ein mikrogeschichtliches Vorgehen könne, so Lingelbach und Rudolph, konkretes Handeln einzelner Menschen oder kleinerer Kollektive beleuchten und dies anschließend als Fallbeispiel nutzen, an dem selbst komplexe und abstrakte Zusammenhänge aufgezeigt werden könnten. Bei mikrohistorischen Arbeiten werde vor allem Fragestellungen nach Kulturtransfer oder Mischungsverhältnissen von Globalisierungs- und Lokalisierungsprozessen nachgegangen. Hinsichtlich der unterrichtlichen Eignung der mikrohistorischen Perspektive sehen Lingelbach und Rudolph vor allem die »Gefahr des anekdotischen Geschichtenerzählens«, das einen analytischen Zugriff auf abstrakte historische Zusammenhänge erschwere, sowie die Herausforderung, die Darstellungen von Kulturkontakten nicht monoton im immergleichen Ablauf zu erzählen.<sup>27</sup>

Zu einer Vermischung der Mikro- mit der Makroebene komme es in globalhistorischen Veröffentlichungen kaum. Laut Lingelbach und Rudolph gelinge dies am

---

25 Vgl. ebd.

26 Vgl. z. B. *Gerhard Henke-Bockschatz/Christian Mehr, Professionalisierung des Lehrerhandelns am Beispiel des problemorientierten Geschichtsunterrichts*, in: Bettina Alavi u. a. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen 2013, 97–116, hier 110.

27 Demzufolge werde zunächst die Perzeption des Fremden und anschließend entweder die selektive Rezeption und ggf. kreative Adaption oder aber eine Ablehnung des Wahrgenommenen betrachtet. Vgl. *Lingelbach/Rudolph, Globalgeschichte* (wie Anm. 6).



ehesten dem Global Commodity Chain-Ansatz<sup>28</sup> nach Sidney W. Mintz. Sidney stelle Bezüge zwischen den historischen Lebenswelten indigener Arbeiter\*innen in spezifischen Anbaugebieten des Zuckerrohrs sowie britischer Zuckerkonsument\*innen auf der einen und dem makrostrukturellen Blick auf den globalen Aufstieg der Plantagenwirtschaft in der Frühen Neuzeit auf der anderen Seite her.<sup>29</sup> Für den Unterricht sei dieser, die Mikro- mit der Makrogeschichte vereinende Warenkettenansatz, ebenfalls geeignet, da er die Schwächen der jeweils anderen Perspektive ausgleiche – in abgewandelter Form im Übrigen auch bei migrationsgeschichtlichen Fragestellungen, so Lingelbach und Rudolph.

Der Hinweis, dieser Ansatz eigne sich insbesondere für interdisziplinäres Arbeiten, ist insofern als für die Praxis besonders wertvoll hervorzuheben, als dass ein Blick in die bundesdeutschen Lehrpläne zeigt: Ein prozentual nicht zu unterschätzender Anteil des Geschichtsunterrichts an Schulen wird ohnehin im Rahmen interdisziplinärer Schulfächer wie Weltkunde, Welt- und Umweltkunde, Gesellschaftskunde oder im Rahmen eines in vielen Lehrplänen verankerten fächerübergreifenden Projektunterrichts gehalten.<sup>30</sup>

Nun ist Geschichtsunterricht, der durch unterschiedliche Ansätze wie das genetische Prinzip, das diachrone oder synchrone Verfahren, die großen Zusammenhänge – und damit etwa auch »globale Entwicklungsprozesse«<sup>31</sup> verständlich macht, gängige Praxis. Gängige Praxis ist es dabei ebenfalls, immer wieder auch dem Prinzip der Exemplarität zu folgen und perspektivische Einsichten zu ermöglichen, indem z.B. das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren genutzt oder historische Fallanalysen herangezogen werden, an denen allgemeine Erkenntnisse festgemacht werden können, sei es induktiv oder deduktiv.<sup>32</sup> Ob aus makrohistorischer Perspektive oder exemplarisch – hier: aus mikrohistorischer Perspektive – Geschichtslehrer\*innen und Geschichtsdozierende werden sich immer in einem Spannungsfeld zwischen Abstraktion und Konkrektion befinden und je nach Thema und Lerngruppe mal eher das eine, mal eher das andere favorisieren oder unterschiedliche Ansätze kombinieren. Insofern verfügen

---

28 Vgl. dazu auch *Mona Rudolph*, Das global commodity chain-Narrativ. Deskriptive und analytische Potenziale und Fallstricke, in: Gabriele Lingelbach (Hrsg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. 1. Auflage. Berlin 2022, 129–142.

29 Vgl. *Lingelbach/Rudolph*, *Globalgeschichte* (wie Anm. 6). Vgl. *Sidney Wilfred Mintz*, *Sweetness and power. The place of sugar in modern history*. New York, NY 1985, 64–101.

30 Vgl. u.a. Das Fach Gesellschaftswissenschaften in bundesdeutschen Fachplänen in den Jahrgangsstufen 5/6. Übersicht, <http://www.bildungserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Vgl. auch *Simone Lässig* (Hrsg.), *Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*. Schwalbach/Ts. 2007; vgl. *Thomas Hill* (Hrsg.), *Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte*. Bielefeld 2002.

31 Vgl. *Sauer*, *Geschichte unterrichten* (wie Anm. 2), 56.

32 Vgl. z.B. ebd., 55–63. Vgl. *Michele Barricelli*, Thematische Strukturierungskonzepte, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2010, S. 47–62.

Geschichtslehrer\*innen grundsätzlich bereits über das didaktische und methodische Rüstzeug, globalgeschichtliches Lernen im Unterricht anzubahnen und zu begleiten.

Im Hinblick auf die universitäre Lehre verweisen Lingelbach und Rudolph neben der Problematik eines Mangels an Fremdsprachenkenntnissen bei Lehrenden und Lernenden auf die für globalgeschichtliche Fragestellungen oftmals zu stark begrenzte fachliche Expertise der Lehrenden, welche »in der Regel regionale Wissensschwerpunkte«<sup>33</sup> haben.

Dabei handelt es sich um ein grundsätzliches Dilemma, mit dem Geschichtslehrer\*innen an Schulen alltäglich konfrontiert sind – und zwar nicht nur angesichts globalhistorischer Fragestellungen: Niemand kann gleichermaßen Spezialist\*in etwa der Kirchen-, Rechts- und Technikgeschichte für Antike, Mittelalter und Neuzeit sein und gleichzeitig über eine große Expertise bezüglich der Stadt-, Regional- und Nationalgeschichte sowie der europäischen Geschichte verfügen. Nicht zuletzt in Anbetracht der Tatsache allerdings, dass Geschichtslehrer\*innen an Schulen mindestens ein zweites Fach, außerhalb des Gymnasiums oftmals mehr als zwei Fächer unterrichten, fiele der minimal höhere Grad der Herausforderung, der mit einer Zunahme globalgeschichtlichen Unterrichtens einherginge, tatsächlich kaum ins Gewicht.

Lingelbach und Rudolph unterstreichen am Ende ihres Beitrags erneut die Gegenwartsrelevanz der Globalgeschichte, indem sie zu bedenken geben, dass selbst die im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie feststellbare Rückkehr nationaler Denk- und Vorgehensweisen nur bei oberflächlicher Betrachtung ein Argument gegen die globalhistorische Perspektive liefere, denn selbstverständlich stelle auch diese Entwicklung eine Reaktion auf vorherige globale Verflechtungen dar, deren Kenntnis unabdingbar für ein tiefergehendes Verständnis des Phänomens sei, so dass selbst dieses Beispiel das »Aufbrechen des nationalstaatlichen Paradigmas im Geschichtsunterricht und die Berücksichtigung globalgeschichtlicher Perspektiven im Schulcurriculum«<sup>34</sup> nahe lege.

## Fazit

Der Position, dass globalgeschichtliche Perspektiven im Schulcurriculum<sup>35</sup> berücksichtigt werden sollten, ist grundsätzlich zuzustimmen. In der Tat bildet ein »nationalhistorisches Gesamtnarrativ« nach wie vor den »struktur- und sinngebenden Be-

---

33 *Lingelbach/Rudolph*, Globalgeschichte (wie Anm. 6).

34 *Ebd.*, 12.

35 *Vgl. ebd.*

zugsrahmen«<sup>36</sup> für die bundesdeutschen Lehrpläne. Allerdings muss an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass in den letzten Jahren bereits vermehrt globalhistorische Themen Einzug in bundesdeutsche Lehrpläne und Lehrbuchreihen gehalten haben<sup>37</sup> und insofern die Formulierung, es bestehe die Notwendigkeit einer stärkeren »Beriicksichtigung der globalhistorischen Perspektive« dem gegenwärtigen Stand eher entspricht.

Insbesondere die lebensweltliche Relevanz des globalgeschichtlichen Ansatzes nebst ihrer Rolle beim Prozess des historischen Lernens sowie das Potential globalgeschichtlicher Fragestellungen, fundamentale Menschheitsprobleme sichtbar zu machen, welche seit Jahrzehnten ohnehin in den Lehrplänen stehen, sprechen dafür, noch einen Schritt weiter zu gehen und wie Philipp Bernhard, Susanne Popp und Jutta Schumann eine obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichts-curricula zu fordern.<sup>38</sup>

Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass dabei von einem erweiterten Begriffsverständnis der Globalgeschichte ausgegangen werden sollte, da die fundamentalen Probleme unserer Zeit die gesamte Menschheit betreffen und diese vom nicht-menschlichen irdischen Leben nicht getrennt betrachtet werden können, wie Corona-Krise, Klimakrise, Artensterben und die aktuelle nukleare Bedrohungssituation in beklemmender Weise vergegenwärtigen.

Darüber hinaus hat dieser Kommentar dargelegt, inwiefern der globalhistorische Geschichtsunterricht insbesondere für postkoloniale Fragestellungen eine Chance sein kann. Die von Lingelbach und Rudolph beleuchtete Vorgehensweise, wie sogenannten

36 Vgl. *Popp/Bernhardt/Schumann*, Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer (wie Anm. 17), 18f.

37 Das *Kursheft Geschichte* des Cornelsen Verlags von 2002 zeigt asiatisch-chinesische Geschichte und thematisiert u.a. auch Weltkarten mit China im Mittelpunkt. *Klaus Mäding*, China. Kaiserreich und Moderne. 1. Auflage, 4. Druck. Berlin 2002, 40. Ein thematischer Schwerpunkt des Zentralabiturs Geschichte in Niedersachsen war bereits 2010 »Chinas Weg in die Moderne von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Staatsgründung von 1949«. Dieser ist dem curricularem »Rahmenthema [...] Globale Perspektiven historischer Forschung zuzuordnen«. Niedersächsisches Kultusministerium, Abitur 2010 – Thematische Schwerpunkte Geschichte. 10: Geschichte, [https://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13\\_zentralabitur/zentralabitur\\_2006/10geschichte.pdf](https://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2006/10geschichte.pdf) (letzter Zugriff: 4.8.2022). Es finden sich auch auf dem Landbildungsserver Baden-Württemberg Unterrichtsbeispiele, die »sowohl die globale als auch die regionale Ebene von Geschichte explizit ansprechen. Vgl. auch Kolonialismus lokal – wie man Regionalgeschichte und Globalgeschichte verbinden kann – Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2022, <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterrichtsmaterialien/methodische-zugaenge/kolonialismus-lokal> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Im aktuellen Lehrplan der Oberstufe von Schleswig-Holstein ist bspw. verankert »Europäische Expansion – auf wessen Kosten und zu wessen Nutzen?«, Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Geschichte (wie Anm. 4), 28. So findet man u.a. im schleswig-holsteinischen Schulbuch des *Buchner Kollegs* entsprechende Unterrichtsmaterialien zu außereuropäischen Kulturen und Globalisierungsthemen. Vgl. *Rolf Schulte/Benjamin Stello* (Hrsg.), *Buchners Kolleg Geschichte*. Ausgabe Schleswig-Holstein, 1. Auflage. Bamberg 2016, 92-135, 226-239. Siehe zuletzt auch »Bevor die Spanier kamen – das Reich der Inka in Südamerika«, sowie »Aufbruch ins globale Zeitalter: im Schulbuch *Zeiten und Menschen*. Vgl. Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), *Zeiten und Menschen – Geschichte G9*. Druck A. Braunschweig 2020, 88f, 95ff.

38 Vgl. auch *Popp/Bernhardt/Schumann*, Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer (wie Anm. 17), 18f.

Subalternen eine gestaltende, aktivere Rolle in der Geschichte zugestanden werden könnte, wird hier durch mehrere, fächerübergreifende und handlungsorientierte Ansätze für den an der postkolonialen Perspektive orientierten Geschichtsunterricht ergänzt.

Ferner wird dargelegt, dass Geschichtslehrer\*innen bereits über die für einen stärker globalgeschichtlich ausgerichteten Unterricht notwendigen Verfahren zur didaktischen Strukturierung verfügen und dass Konkretisierungen von Lingelbach und Rudolph, wie die mikrohistorische mit der makrohistorischen Herangehensweise insbesondere für ausgewählte konkrete globalhistorische Themen in geeigneter Weise, ggf. auch fächerübergreifend, verbunden werden könnten, hierbei wertvolle Anhaltspunkte für die praktische Umsetzung darstellen.

Letztlich ist also festzustellen, dass der globalgeschichtliche Ansatz für die Unterrichtspraxis eher eine Chance als eine Herausforderung darstellt: Während Herausforderungen wie die Notwendigkeit einer weiteren fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise der Lehrkräfte relativiert werden konnte, wurde gezeigt, dass eine Stärkung der Globalgeschichte im Schulunterricht vielfältige Möglichkeiten bietet, das umzusetzen, was laut Lehrplänen im Geschichtsunterricht ohnehin passieren soll: Das Geschichtsbewusstsein soll gestärkt werden, indem das lernende Subjekt Lebensweltbezüge herstellt, sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft orientieren kann. Es soll fächerübergreifend unterrichtet werden. Die großen Menschheitsprobleme sollen Lernenden bewusst und Lösungsansätze angedacht werden. Wird der Begriff Globalgeschichte auch noch, wie oben angedacht, weiter gefasst, kann ein solcher Unterricht nicht nur die Lehrpläne erfüllen, sondern guter, effektiver Geschichtsunterricht sein, der Hoffnung auf eine bessere Zukunft schaffen kann.

---

## Autorin

### Kerstin Klein

Abgeordnete Geschichts- und Französischlehrerin am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der geschichtsdidaktische Umgang mit Desinformation sowie Oral History im Geschichtsunterricht.

[kklein@histosem.uni-kiel.de](mailto:kklein@histosem.uni-kiel.de)