

Globales Lernen im Geschichtsunterricht

Verflechtungsgeschichtliche Perspektiven für die Lehrer*innenbildung

Nicole Schwabe^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie,

Bielefeld Graduate School in History and Sociology,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

nicole.schwabe@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Während globalgeschichtliche Ansätze sich aus der Geschichtswissenschaft nicht mehr wegdenken lassen, dominiert im Geschichtsunterricht ein nationales Narrativ. Der Unterricht verpasst auf diese Weise nicht nur den Anschluss an gegenwärtige Entwicklungen in der Wissenschaft, sondern verfehlt das selbst gesetzte Ziel, den Schüler*innen Orientierung in ihrer Lebenswelt zu bieten. Wie kann historisches Lernen einen Beitrag dazu leisten, dass sich Schüler*innen in einer zunehmend globaleren Welt zurechtfinden und dazu befähigt werden, Gesellschaft mitzugestalten? Welche Akzente kann die geschichtsdidaktische Lehrer*innenbildung im Rahmen der Querschnittsaufgabe Globales Lernen für die Demokratiebildung setzen? Wie muss sich der Geschichtsunterricht verändern, um der Diversität an Lebenswelten, die in einem Klassenraum zusammenfinden, gerecht zu werden? Im Praxisprojekt *Wissen um globale Verflechtungen* haben Didaktiker*innen und Fachwissenschaftler*innen an der Universität Bielefeld gemeinsam Unterrichtsmaterialien für den Schulunterricht entwickelt, um aufzuzeigen, wie sich die Forderung einer Perspektiverweiterung sowie die Förderung verflechtungsgeschichtlicher Perspektiven im Unterricht in der Schulpraxis umsetzen lassen. Davon ausgehend formuliert der vorliegende Artikel Impulse für die Lehrer*innenbildung.

Schlagwörter: Geschichtsdidaktik, Demokratiebildung, Globales Lernen, Verflechtungsgeschichte, Diversität



Wie kann historisches Lernen Schüler*innen in einer zunehmend globaleren Welt Orientierung bieten und sie dazu befähigen, Gesellschaft mitzugestalten? Wie können verstärkt verflechtungsgeschichtliche Perspektiven in die Lehrer*innenbildung einbezogen werden, um den gegenwärtigen Herausforderungen einer demokratischen-politischen Bildung gerecht zu werden? Der vorliegende Artikel geht diesen Fragen nach und plädiert mit Blick auf die Inhaltsebene des Geschichtsunterrichts für mehr Diversität und die Förderung eines global vernetzten Denkens. Die weitgehend theoretischen Reflexionen stellen einen Impuls zur Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung respektive der Ausbildung von Geschichtslehrer*innen dar. Um in diesen Ausführungen auch eine praktische Dimension der Reflexionen aufzuzeigen, wird exemplarisch auf die Unterrichtsmaterialienreihe *Wissen um globale Verflechtungen* verwiesen, die seit 2014 vom Center for InterAmerican Studies der Universität Bielefeld (i.F. CIAS) herausgegeben wird. Die Unterrichtsbausteine verfolgen das Ziel, globale Bezüge im Schulunterricht zu stärken und Schüler*innen frühzeitig dazu anzuregen, ein raumgeographisches Containnerdenken zu hinterfragen. Entsprechend des regionalen Fokus der Forschungsarbeit des CIAS liegt der geographische Ausgangspunkt der Materialien in den Amerikas (von Kanada, den USA bis Mittel- und Südamerika). Auch in thematischer Perspektive knüpfen die Materialien an aktuelle Forschungsbeiträge an und behandeln global bedeutsame Phänomene wie Migration, Umwelt- und Ressourcenkonflikte oder globale soziale Ungleichheit. Es sollen Perspektiven über den Doppelkontinent aufgezeigt werden, die mit geläufigen Stereotypen brechen.

1 Warum Globales Lernen im Geschichtsunterricht?

1.1 Orientierung in einer verflochtenen Welt

Aus der Perspektive der Schule scheint mir die Frage berechtigt, inwiefern fehlende globale Perspektiven im Geschichtsunterricht ein Problem darstellen. Wäre es nicht wichtiger, dass Schüler*innen sich in ihrem direkten lokalen Umfeld und der nationalstaatlich verfassten Gesellschaft, in der sie leben, zurechtfinden? Den Schüler*innen Orientierung in ihrer eigenen Lebenswelt zu bieten, ist immerhin unbestrittenes Ziel des Geschichtsunterrichts. So heißt es beispielsweise im Kernlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen: „Die Auswahl der Inhaltsfelder geht im Interesse der Gegenwartsbezogenheit und der Lebensweltorientierung von Fragen aus, die den Menschen zu Beginn des 21. Jahrhunderts als bedeutsam erscheinen.“ (MSW NRW, 2014, S. 17)

In einer global vernetzten Welt ist die Differenzierung zwischen nicht-globalem Nahbereich und komplexen, weltumspannenden Prozessen in der Ferne ebenso wie eine Begegnung jedoch nicht tragfähig. Lebenswelten von Schüler*innen sind global verflochten. Dabei beziehe ich mich keineswegs nur auf Schüler*innen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte. Globale Verflechtungen durchdringen unser aller Lebenswelten. Es ist also nicht notwendig, eine globale Perspektivierung des Unterrichts über die Anwesenheit von Schüler*innen zu legitimieren, die Migrationserfahrung mit in den Klassenraum bringen. Globale Verflechtungen denken zu lernen bedeutet nicht, die *Anderen* oder das *Fremde* zu verstehen, sondern die eigene Gesellschaft von einer *anderen* Perspektive aus zu betrachten und den gewohnten nationalen bzw. eurozentrischen Blickwinkel zu verlassen.

Im Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland werden soziale, nationale und kulturelle Ereignisse anderer Gesellschaften und Regionen jenseits Europas genauso wie transregionale Verflechtungen und Migration weitgehend ausgeblendet (vgl. Völkel, 2013, S. 144; Grewe, 2016). Die Geschichtsdidaktiker*innen Susanne Popp und Philipp Bernhard sehen zwar auch in den klassischen Themen des Geschichtscurriculums weltgeschichtliche Bezüge, betonen jedoch, dass diese stets in einer „nationalhistorischen Optik“ behandelt werden. Auf diese Weise verstelle der Geschichtsunterricht den Blick

auf globale Zusammenhänge, woraus problematische Fehlschlüsse und eurozentrische Geschichtsbilder bei den Lernenden resultieren können (vgl. Bernhard & Popp, 2021, o.S.).

Die traditionelle Chronologie „der“ Geschichte wird auf einen westlich-europäischen Traditionszusammenhang von der griechischen Antike über das römische Reich zur „modernen Welt“ konzentriert. Es zeigen sich hier zwar in Teilen deutliche Differenzen zwischen den Bundesländern; die egozentrische Perspektive, die sich aus der traditionellen Chronologie ableitet, wird jedoch an zahlreichen Stellen deutlich. Dabei antwortet das Makronarrativ, das Schüler*innen über ihre gesamte Schullaufbahn hinweg nahegebracht wird, auf die Frage: Wo kommen *Wir* her? In dieser nationalen Autobiographie treten andere Gesellschaften zumeist nur in einer Nebenrolle auf. Ein emblematisches Beispiel dafür ist der aktuelle Lehrplan Geschichte (Gymnasium) des Landes Baden-Württemberg. Dieser betont sehr deutlich die Hauptrolle einer deutsch-nationalen und europäischen Geschichte. Die Inhaltsfelder folgen einer traditionellen chronologischen Themensetzung. Zur Ergänzung werden sogenannte „Fenster zur Welt“ eingeführt, welche in jeder Bildungsplaneinheit an ein bis zwei Stellen verankert sind und die innerhalb von einer (!) Doppelstunde beispielsweise die Geschichte Chinas oder Russlands behandeln sollen. In der Erläuterung zu den Inhaltsbezogenen Kompetenzen des Lehrplans wird dieses Vorgehen wie folgt begründet:

„Die nationale und die europäische Ebene stehen im Vordergrund des Geschichtsunterrichts. Allerdings werden die deutsche und die europäische Geschichte immer wieder durch die sozusagen darunter beziehungsweise darüber liegende regionale und globale Ebene konkretisiert, ergänzt und bisweilen relativiert.

Die Regionalgeschichte ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen anschaulichen, eng auf ihre Lebenswelt bezogenen Zugang zur Geschichte. [...]

Die globalisierte Welt ist ein Kennzeichen des 21. Jahrhunderts. In den Klassenzimmern begegnen sich zunehmend Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Kulturen. Deshalb soll auch aus der Perspektive der Globalisierung ein Blick auf die Vergangenheit geworfen werden.“ (MKJS BW, 2016, S. 8)

Während die in der Vorstellung der Verfasser*innen des Lehrplans „darunter“ liegende Regionalgeschichte mit der Lebenswelt der Schüler*innen gleichgesetzt wird, wird die globale Ebene abstrakt schematisch als „darüber liegend“ gekennzeichnet und damit von den Lebenswelten der Schüler*innen getrennt. Gleichzeitig steht ein Teil der Schüler*innen im Klassenzimmer scheinbar repräsentativ für die Globalisierung. Mit der Begegnung von Schüler*innen „unterschiedlicher Kulturen“ wird schließlich die Auseinandersetzung mit der „globalisierten Welt“ begründet, welche entgegen des Forschungsstands der Geschichtswissenschaft (siehe oben) fälschlicherweise als Kennzeichen des 21. Jahrhunderts klassifiziert wird. An dieser Stelle zeigt sich, wie provisorisch und unzureichend sich der Geschichtsunterricht bisher an gesellschaftlichen Wandel und die Herausforderungen einer sich zunehmend globalisierenden Welt angepasst hat. Gleichzeitig wird deutlich, wie notwendig die weitere Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist, um eine derart essenzialisierende Perspektive auf Kultur und ein Denken in räumlichen Containern abzubauen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass der Geschichtsunterricht seinem selbst gesetzten Ziel, Schüler*innen Orientierung in ihrer Lebenswelt zu bieten, gegenwärtig nicht gerecht wird. Susanne Popp spricht hier auch von einer *nostrozentrischen* Bedeutungsstruktur, die der Unterricht vermittelt. Diese Selbstbezogenheit stellt Popp nicht grundlegend in Frage; vielmehr kritisiert sie, dass den Schüler*innen nicht die Möglichkeit geboten werde, diese Erzählung einzuordnen und sich deren Beschränktheit bewusst zu werden. Damit wehrt sich Popp nicht grundlegend gegen einen nationalen Bezugspunkt, sondern plädiert für die Einordnung in einen globalen Zusammenhang, eine welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens (vgl. Popp, 2005, S. 499). Lernen, sich in globalen Zusammenhängen zurechtzufinden, lässt

sich nicht nur als ein subjektives Interesse der Schüler*innen fassen; vielmehr muss auch von einem objektiven Interesse ausgegangen werden. Denn eine demokratische Schule verfolgt das Ziel, Schüler*innen zur gesellschaftlichen Partizipation und politischen Mündigkeit zu befähigen, und das bedeutet zunehmend auch danach zu fragen, welche Fähigkeiten sie als Bürger*innen einer globalisierten Welt benötigen. Politische Entscheidungen aus Unfähigkeit nur aus einer nationalen Perspektive zu treffen, bedeutet, dem komplexen Gefüge, in das die Bundesrepublik Deutschland eingebunden ist, nicht gerecht zu werden.

1.2 Sensibilisierung für historische Machtasymmetrien

In politischen Debatten werden globale Phänomene und das Bild eines Zusammenrückens der Welt oft als eine Tendenz der letzten zwanzig oder dreißig Jahre gefasst. Diese Erzählung findet sich auch in zahlreichen Beiträgen zu Globalem Lernen wieder. Dagegen sind global handelnde Akteure, der transregionale Austausch oder Interdependenzen unterschiedlicher Weltregionen – wie globalgeschichtliche Arbeiten überzeugend festgestellt haben – keine neuen Phänomene, sondern lassen sich über Jahrhunderte zurückverfolgen (s. hierzu u.a. Fäßler, 2007, sowie Osterhammel & Petersson, 2012). Für Shalini Randeria und Regina Römhild ist diese Interpretation von Globalisierungsprozessen als einer *neuen* Dimension des Kontakts mit einer *fremden* Welt einer sehr wirkmächtigen Teilung der Welt in das *Eigene* und das *Fremde* geschuldet. Sie sehen dahinter eine Logik, die eine geteilte Vergangenheit ausklammert und jede Beteiligung des *Fremden* an der *eigenen* Geschichte leugnet. Dabi handelt es sich um eine Logik, die Differenzen essenzialisiert und sich in einem marginalisierenden und verfremdenden Blick auf Migrant*innen wiederholt (vgl. Randeria & Römhild, 2013, S. 17). Im Geschichtsunterricht liegt damit ein großes Potenzial, diesem Blick etwas entgegensetzen und die Verflochtenheit der Welt historisch zu situieren.

Der Einfluss postkolonialer Theorie auf die Forschungslandschaft führte in Deutschland zu einem vermehrten Interesse an verflechtungsgeschichtlichen Forschungsansätzen, die sich von einem separatistischen Raumverständnis, also dem Verständnis von national oder regional abgeschlossenen Einheiten, abwenden und stattdessen beginnen, auf die Zwischenräume zu schauen, d.h. auf Austauschprozesse und Wechselbeziehungen, die lange keine Beachtung fanden (vgl. Randeria & Römhild, 2013, S. 17). Um Weltprobleme nicht nur aus der Vogelperspektive zu betrachten, setzen neue Ansätze der Global- und Verflechtungsgeschichte lokales Wissen mit globalen Dynamiken in Verbindung. Globale soziale Ungleichheiten und Machtasymmetrien werden in einer historischen Tiefendimension – im Spiegel ihrer kolonialen Wurzeln – in den Blick genommen. Außerdem liegt den Zugängen ein dynamisches, hybrides Verständnis von Kultur zugrunde. Hier besteht mit Blick auf die traditionelle Chronologie, die Verflechtungen mit anderen Weltregionen und die Hybridität von Kultur ausklammert, großer Aufholbedarf in der historischen Bildung.

2 Verflechtungsgeschichtliche Perspektiven für die Lehrer*innenbildung

Die Unterrichtsmaterialienreihe *Wissen um globale Verflechtungen* verfolgt das Ziel, am Beispiel konkreter Unterrichtsentwürfe Impulse aus der Forschung für den Schulunterricht nutzbar zu machen.¹ Im Folgenden möchte ich mich auf den Geschichtsunterricht konzentrieren und zwei Materialien vorstellen, die in konzeptioneller Perspektive ganz unterschiedliche Herangehensweisen für eine Perspektiverweiterung aufzeigen. Im ersten Material mit dem Titel „Kalter Krieg in Lateinamerika“ geht es darum, ein bekanntes Thema aus einem anderen Blickwinkel in der Welt zu betrachten. Um eine andere Perspektive auf das Thema „Kalter Krieg“ im Unterricht aufzuzeigen, werden in den Materialien unterschiedliche lokale Perspektiven aus Lateinamerika behandelt. Das zweite Unterrichtsmaterial setzt an der Regionalgeschichte Ostwestfalens an und verfolgt globale Verflechtungen am Beispiel der wirtschaftlichen Tätigkeit der Bielefelder Kaufmannsfamilie Upmann. Diese beiden Zugänge können das Nachdenken über die Herausforderung eines global vernetzten Denkens im Geschichtsunterricht anstoßen. Die Frage, was es bedeutet, die eigene Gesellschaft von einer *anderen* Perspektive zu betrachten und den gewohnten nationalen bzw. eurozentrischen Blickwinkel zu verlassen, stellt jedoch eine Querschnittsaufgabe für den Geschichtsunterricht dar. Sie lässt sich mal prominenter, mal subtiler anhand ganz unterschiedlicher historischer Momente und verschiedener Themen stellen. Doch sie zu beantworten, setzt voraus, die bekannten Wege zu verlassen.

2.1 Kalter Krieg in Lateinamerika

Die Forschung zum Kalten Krieg war lange auf die beiden Supermächte USA und UdSSR fokussiert, und insbesondere Zentraleuropa wurde als zentraler Ort der Konfrontation in den Blick genommen. Neuere Forschungsbeiträge plädieren demgegenüber für eine Erweiterung der Forschungsperspektive. Der Autor des Unterrichtsmaterials *Kalter Krieg in Lateinamerika* (2018a, 2018b), Mirko Petersen, hat sich in seiner Promotion mit Argentinien in der Frühphase des Kalten Krieges beschäftigt und den geopolitischen Diskurs über die Sowjetunion unter der Präsidentschaft Juan Peróns untersucht. Im Anschluss an das Feld der *Global Cold War Studies* setzt sich Petersen mit einem Land auseinander, das im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Kalten Krieg bisher weniger Beachtung gefunden hat. In der Handreichung zum Unterrichtsmaterial erläutert Petersen die Auswirkungen dieser Perspektiverweiterung auf die Forschung. Es gerate erstens die geläufige Bezeichnung „Kalter“ Krieg ins Wanken: Obwohl eine direkte kriegerische Auseinandersetzung zwischen der Sowjetunion und den Vereinigten Staaten von Amerika ausblieb, lassen sich im Kontext der Systemkonfrontation zahlreiche kriegerische Auseinandersetzungen aufzählen. So nennt Petersen den Stellvertreterkrieg und die Teilung Koreas, den Vietnamkrieg und die sowjetische Invasion in Afghanistan. Daran wird deutlich, wie eine globale Erweiterung der Perspektive das historische Urteil ganz entscheidend verändert. Zweitens möchte Petersen im Anschluss an die *Global Cold War Studies* dazu anregen, den Blick auf Akteur*innen der sogenannten „Dritten Welt“ zu verändern und diese als eigenständig Handelnde anzuerkennen (Petersen, 2018a, S. 5). Dieses Umdenken in der gegenwärtigen Forschung veranschaulicht Petersen im Unterrichtsmaterial anhand von drei Fallstudien (Nicaragua, Argentinien und Chile) und bietet Quellenbeispiele, die diese unterschiedlichen Perspektiven für den Geschichtsunterricht

¹ Die Reihe knüpft an die bestehenden Curricula an, und die Materialien lassen sich so im Schulunterricht einsetzen. Der Entwicklung der Reihe ging im Jahr 2014 eine Lehrplananalyse der Fächer Geschichte, Geografie, Sozialwissenschaften sowie der fremdsprachlichen Fächer Spanisch und Englisch voraus. Untersucht wurden die Curricula der Länder Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg und Niedersachsen. Die Materialien eignen sich für den Einsatz am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II.

greifbar machen. Die Schüler*innen bekommen einleitend einen Überblick zu Ereignissen in Lateinamerika, die im Zusammenhang mit dem Kalten Krieg standen. Danach findet anhand von Quellenmaterialien eine vertiefende Auseinandersetzung mit den drei unterschiedlichen Fallstudien statt. Ein Makro-Überblick wird auf diese Weise mit lokalen Perspektiven kombiniert, und durch die Unterschiedlichkeit der drei Fälle wird die Diversität der Region hervorgehoben. Das Material lässt sich in der Sekundarstufe II einsetzen, und das Thema Kalter Krieg im Geschichtsunterricht kann damit gewinnbringend erweitert werden.

2.2 „Respekt, Ehre, Verdienst? Die Upmanns – Geschichte eines globalen Familienunternehmens“

Die Unterrichtsmappe zur Geschichte der Bielefelder Kaufmannsfamilie Upmann verfolgt in fünf Stationen, die historisches Quellenmaterial für eine Gruppenarbeit bereitstellen, die Spuren des Unternehmens an unterschiedlichen Orten der Welt. An diesem Beispiel wird die Verflochtenheit der Welt im 19. Jahrhundert deutlich. Hermann Dietrich Upmann verließ seine Heimatstadt Bielefeld zusammen mit seinem Bruder, weil sich das wirtschaftliche Überleben der Familie als problematisch darstellte. In Kuba gründeten sie eine Tabakmanufaktur, vermehrten ihr Kapital und kamen zu großem Ansehen. Eine Erfolgsgeschichte, auf die sich heute noch zurückblicken lässt? Die Autorin des Materials, Barbara Frey, beschäftigt sich im Rahmen der postkolonialen Aufarbeitung der Regionalgeschichte Bielefelds seit Jahren mit der Geschichte der Upmanns. Die von ihr zusammengetragenen Quellen bieten den Schüler*innen nicht nur einen Einblick in die Familiengeschichte, sondern ermöglichen es, den weiteren gesellschaftlichen Kontext zu rekonstruieren, in dem sich die Upmanns bewegten. Die erste Station setzt sich mit dem Leben in Bielefeld zu Beginn des 19. Jahrhunderts auseinander und gibt Aufschluss über die Gründe für das Auswandern des 23-jährigen Hermann Dietrich Upmann. Es folgen zwei Stationen, die sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen Kubas während seiner Ankunft beschäftigen. Danach geht es in einer kulturwissenschaftlichen Perspektive um die wirtschaftlichen Aktivitäten der Upmanns im Tabakgeschäft. Es schließt sich eine Materialstation zur globalen Expansion des Familienkapitals am Beispiel des Bankengeschäfts und zur Rückkehr Hermann Dietrich Upmanns nach Bremen an. In der letzten Station geht es um die Rückwirkungen des wirtschaftlichen Erfolgs der Upmanns auf ihrer Heimatstadt Bielefeld. Damit sich die Schüler*innen ein umfassendes historisches Urteil bilden können, werden die am Leben Hermann Dietrich Upmanns orientierten Stationen durch ein Interview mit der Kulturwissenschaftlerin Claudia Rauhut ergänzt, die auf den größeren globalen Kontext der Zeit verweist und einen Überblick zur Geschichte des transatlantischen Handels mit versklavten Menschen gibt (Rauhut, o.D.). Am Beispiel der Fallstudie Upmann werden so wirtschaftliche Verflechtungen und die globalen Zusammenhänge des Handelns lokaler Akteur*innen deutlich. Die Geschichte der Upmanns wird dazu in einen größeren historischen Kontext eingeordnet, und es wird ein Überblick zu den Voraussetzungen ihres wirtschaftlichen Erfolgs im Tabakgeschäft gegeben, denn ein angemessenes historisches Urteil lässt sich nicht ohne diese Einordnung treffen.

3 Ausblick: Impulse für mehr Horizontalität in der Wissensproduktion

Abschließend soll der Blick über das Klassenzimmer hinausgehen und die Ausrichtung sowie die inhaltliche Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland im Kontext globaler Wissensasymmetrien betrachtet werden. Die Reflexionen zu einer globalen Perspektivierung werden auf diese Weise einen Schritt weitergedacht, denn es bedarf nicht nur einer Perspektivverschiebung mit Blick auf die Inhalte des Geschichtsunterrichts, sondern es gilt auch den methodologischen Nationalismus in unseren fachdidaktischen Reflexionen zu betrachten. Unser Handeln als Fachdidaktiker*innen und die gesellschaftliche Wissensproduktion, an der wir mitwirken, müssen dazu im Kontext globaler Ungleichheitsstrukturen betrachtet werden. Betrachtet man die selbst-bezogene, national-zentrierte Ausrichtung des deutschen Geschichtsunterrichts in einem globalen Gefüge, werden Asymmetrien deutlich. So macht der indische Historiker Dipesh Chakrabarty in seinem Plädoyer für postkoloniale Perspektiven in der Geschichtsschreibung auf ein asymmetrisches Verhältnis zwischen europäischen Historiker*innen und Historiker*innen des globalen Südens aufmerksam:

„Historiker aus der Dritten Welt fühlen sich verpflichtet, die europäische Geschichtsschreibung zu berücksichtigen; wogegen Historiker aus Europa ihrerseits keine Notwendigkeit erkennen, dieses Interesse zu erwidern. [...] ‚Sie‘ verfassen ihre Werke in relativer Unkenntnis nichtwestlicher Geschichte, ohne dass dies offenbar die Qualität ihrer Arbeit beeinträchtigt. Das ist jedoch eine Geste, die ‚wir‘ nicht erwidern können. Wir können uns auf dieser Ebene nicht einmal eine Gleichheit oder Symmetrie der Unkenntnis leisten, ohne Gefahr zu laufen, ‚altmodisch‘ oder ‚überholt‘ zu wirken.“ (Chakrabarty, 2010, S. 41)

Das von Chakrabarty beschriebene Ungleichheitsverhältnis mag auch für die Wissensproduktion im Geschichtsunterricht einen kritischen Anstoß zur Selbstreflexion geben. Sind die Selbstbezogenheit und die Ignoranz gegenüber anderen Weltregionen und globalen Verflechtungen ein „normales“ Verhalten einer nationalstaatlich organisierten Gesellschaft? Können sich das alle Nationen so leisten? Auf welchem Fundament beruht die Selbstverständlichkeit, mit der sich diese Wissensformationen tradieren? Einen weiteren Anstoß für eine kollektive Selbstreflexion gibt die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie. Sie warnt davor, dass die fehlende Auseinandersetzung mit anderen Weltregionen zu einseitigen stereotypen Erzählungen führt, die sich weiter tradieren, wenn diesen keine anderen Erzählungen gegenübergestellt werden.

“The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story [...] I’ve always felt that it is impossible to engage properly with a place or a person without engaging with all of the stories of that place and that person. The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar.” (Adichie, 2009, o.S.)

Ich möchte dazu anregen, sich als Fachdidaktiker*in und als Lehrer*in dieser Kritik anzunehmen und das eigene Weltverhältnis kritisch zu hinterfragen. Dazu gehören konsequenterweise die kritische Auseinandersetzung mit unseren Kulturvorstellungen und eine ehrliche Auseinandersetzung mit eigenen rassistischen Vorstellungswelten. Der vorliegende Artikel mag einige theoretische Impulse und praktische Vorschläge präsentiert haben, wie sich verflechtungsgeschichtliche Perspektiven in den Geschichtsunterricht einbeziehen lassen. Um Schüler*innen in einer zunehmend globaleren Welt Orientierung zu bieten und sie dazu zu befähigen, Gesellschaft mitzugestalten, ist es jedoch weitergehend notwendig, in der Lehrer*innenbildung konsequent die Frage zu stellen, welche Weltbilder wir vermitteln, wenn wir Geschichte unterrichten.

Literatur und Internetquellen

- Adichie, C.N. (2009). *The Danger of a Single Story*. TED Talk. Zugriff am 22.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.
- Bernhard, P., & Popp, S. (2021). Erste Schritte auf dem Weg zu globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht – Drei Interventionen. *Lernen aus der Geschichte*. Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15048>.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz: Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M. & New York, NY: Campus.
- Fäßler, P. (2007). *Globalisierung: Ein historisches Kompendium*. Köln: Böhlau utb. <https://doi.org/10.36198/9783838528656>
- Frey, B. (2019). *Respekt, Ehre, Verdienst? Die Upmanns – Geschichte eines globalen Familienunternehmens* (Unterrichtsmaterialienreihe „Wissen um globale Verflechtungen“, Bd. 7). Bielefeld: kipu. Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/geschichtswissenschaft/forschung/geschichtskultur-region/unterrichtsreihen/1900-2000/die-upmanns>.
- Grewe, B. (2016). Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potenziale für das historische Lernen. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, A. Kenkmann & C. Kuchler (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs: Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen* (S. 297–320). Göttingen: V & R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006354.297>
- MKJS BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Geschichte*. Vom 23. März 2016. Zugriff am 30.12.2021. Verfügbar unter: [http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016 BW/ALLG/GYM/G](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016%20BW/ALLG/GYM/G).
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 30.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/>.
- Osterhammel, J., & Petersson, N.P. (2012). *Geschichte der Globalisierung: Dimensionen, Prozesse, Epochen* (5., durchges. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Petersen, M. (2018a). *Kalter Krieg in Lateinamerika: Unterrichtsbausteine für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II* (Unterrichtsmaterialienreihe „Wissen um globale Verflechtungen“, Bd. 5). Bielefeld: kipu.
- Petersen, M. (2018b). *Dossier: Kalter Krieg in Lateinamerika. Handreichung für den Geschichtsunterricht*. (Unterrichtsmaterialienreihe „Wissen um globale Verflechtungen“). Bielefeld: kipu.
- Popp, S. (2005). Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 56 (9), 491–507.
- Randeria, S., & Römhild, R. (2013). Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage. In S. Conrad, S. Randeria & R. Römhild (Hrsg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (2., erw. Aufl.) (S. 32–72). Frankfurt a.M. & New York, NY: Campus.
- Rauhut, C. (o.D.). *Interview zum transatlantischen Versklavungshandel und historischer Verantwortung*. Zusatzmaterial zur Unterrichtsmappe 7: Die Upmanns. Geschichte eines globalen Familienunternehmens. Hrsg. v. Center for InterAmerican Studies der Univ. Bielefeld. Zugriff am 22.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=uLVLNX87Yqo>.

Schwabe, N. (2020). *Geschichtsunterricht de-zentrieren. Globale Verflechtungen historisch denken lernen*. Bielefeld: kipu. <https://doi.org/10.4119/unibi/2943282>

Völkel, B. (2013). Von ungewollten Nebenwirkungen eines traditionellen chronologischen Geschichtsunterrichts. *Historische Mitteilungen*, 26, 401–412.

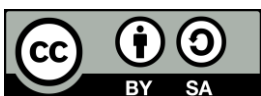
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schwabe, N. (2022). Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Verflechtungsgeschichtliche Perspektiven für die Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (2), 38–46. <https://doi.org/10.11576/pflb-4956>

Online verfügbar: 28.02.2022

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>