

Universität Siegen
Fachbereich Geschichte
Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte und Neueste Geschichte

**MÖGLICHKEITEN EINES GLOBAL ORIENTIERTEN
GESCHICHTSUNTERRICHTS – DAS BEISPIEL CHINA**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für die Sekundarstufe II mit Zusatzprüfung für die Sekundarstufe I, dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Dortmund vorgelegt von

Peter Hombach

Umfasst neben dem Textteil einen gesonderten Materialband

Gutachterin: Prof. Dr. Susanne Popp

Siegen, den 21.05. 2004

Inhaltsverzeichnis:

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | EINLEITUNG | 1 |
| 2 | „GLOBALISIERUNG“ ALS IMPULS FÜR GESCHICHTSWISSENSCHAFT UND - DIDAKTIK..... | 4 |
| 2.1 | SKIZZE DER GESCHICHTSWISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION | 5 |
| 2.2 | GESCHICHTSDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN..... | 9 |
| 2.2.1 | <i>Geschichtsdidaktik und Globalisierung</i> | <i>9</i> |
| 2.2.2 | <i>Problemfelder des gegenwärtigen Kerncurriculums.....</i> | <i>13</i> |
| 3 | PERSPEKTIVEN EINES GLOBAL ORIENTIERTEN GESCHICHTSUNTERRICHTS..... | 17 |
| 3.1 | BEISPIELE FÜR GLOBAL ORIENTIERTE CURRICULA | 17 |
| 3.2 | DIDAKTISCH-METHODISCHE ANREGUNGEN ZUR FÖRDERUNG EINES GLOBAL ORIENTIERTEN GESCHICHTSBEWUSSTSEINS | 19 |
| 3.3 | AKTUELLE MÖGLICHKEITEN ZUR INTEGRATION GLOBALER PERSPEKTIVEN..... | 22 |
| 3.4 | DIE ROLLE VON HILFSMITTELN | 25 |
| 3.5 | KONZEPTIONELLE GRENZEN UND PROBLEME IN DER UMSETZUNG..... | 28 |
| 3.6 | WELTGESCHICHTLICHE PERSPEKTIVEN IN SCHULBÜCHERN | 31 |
| 3.7 | WELTGESCHICHTLICHE EINFLÜSSE IN LEHRPLÄNEN | 33 |
| 4 | DAS BEISPIEL CHINA ALS ANSATZPUNKT FÜR GLOBAL ORIENTIERTES LERNEN..... | 36 |
| 4.1 | STELLUNG IN DER GESCHICHTSDIDAKTISCHEN DISKUSSION..... | 36 |
| 4.1.1 | <i>Geschichtsdidaktische Begründung des Themas.....</i> | <i>36</i> |
| 4.1.2 | <i>Berücksichtigung Chinas innerhalb der deutschen Geschichtsdidaktik.....</i> | <i>40</i> |
| 4.1.3 | <i>Mögliche Themen chinesischer Geschichte im weltgeschichtlichen Kontext.....</i> | <i>42</i> |
| 4.2 | PROBLEME IN DER UMSETZUNG..... | 45 |
| 5 | KONZEPTION VON UNTERRICHTSREIHEN | 47 |
| 5.1 | INHALTE DER UNTERRICHTSREIHEN | 47 |
| 5.2 | DIDAKTISCH-METHODISCHE ZIELE DER UNTERRICHTSREIHEN | 48 |
| 6 | „DIE SEIDENSTRABE ALS BEISPIEL FÜR TRANSKONTINENTALE KONTAKTE“ | 50 |
| 6.1 | SACHANALYSE | 50 |
| 6.1.1 | <i>Geschichte und Verlauf der Seidenstraße</i> | <i>51</i> |
| 6.1.1.1 | <i>Entstehung und Geschichte</i> | <i>51</i> |
| 6.1.1.2 | <i>Verlauf und Natur.....</i> | <i>54</i> |
| 6.1.2 | <i>Die Seidenstraße als transkontinentaler Faktor.....</i> | <i>55</i> |
| 6.1.2.1 | <i>Warenaustausch und Organisation des Handels.....</i> | <i>56</i> |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6.1.2.2 | <i>Kultur- und Techniktransfer</i> | 59 |
| 6.1.2.3 | <i>Verbreitung von Religionen und dessen Auswirkungen</i> | 62 |
| 6.1.2.4 | <i>Austausch durch Reisende</i> | 66 |
| 6.1.2.5 | <i>Ausbreitung von Krankheiten</i> | 70 |
| 6.1.2.6 | <i>Die Seidenstraße heute</i> | 72 |
| 6.2 | EINORDNUNG IN DEN LEHRPLAN | 73 |
| 6.3 | ZIELE DER UNTERRICHTSREIHE | 74 |
| 6.4 | DIDAKTISCH-METHODISCHE ANALYSE | 76 |
| 6.5 | AUFBAU DER UNTERRICHTSREIHE | 82 |
| 7 | „DAS ZEITALTER DER EXPANSION IN GLOBAL ERWEITERTER PERSPEKTIVE“ | 83 |
| 7.1 | SACHANALYSE | 83 |
| 7.1.1 | <i>Europäische und chinesische Expansion im Vergleich - ausgewählte Aspekte</i> | 84 |
| 7.1.1.1 | <i>Unterschiede im Expansionsverlauf</i> | 85 |
| 7.1.1.1.1 | <i>Die chinesische Expansion</i> | 85 |
| 7.1.1.1.2 | <i>Plötzliches Ende der überseeischen Expeditionen</i> | 89 |
| 7.1.1.1.3 | <i>Wesentliche Unterschiede zur europäischen Expansion</i> | 91 |
| 7.1.1.2 | <i>Unterschiede in den Folgen der Expansion</i> | 95 |
| 7.1.1.2.1 | <i>Die Unterwerfung der Inkas und Azteken</i> | 95 |
| 7.1.1.2.2 | <i>Der europäisch-chinesische Kulturkontakt</i> | 96 |
| 7.2 | PRÄSENZ DES THEMAS IN LEHRPLÄNEN UND SCHULBÜCHERN | 102 |
| 7.2.1 | <i>Einordnung in den Lehrplan</i> | 102 |
| 7.2.2 | <i>Behandlung des Themas in Schulbüchern</i> | 103 |
| 7.3 | ZIELE DER UNTERRICHTSREIHE | 107 |
| 7.4 | DIDAKTISCH-METHODISCHE ANALYSE | 109 |
| 7.5 | AUFBAU DER UNTERRICHTSREIHE | 115 |
| 8 | FAZIT | 116 |
| 9 | LITERATURVERZEICHNIS | 119 |

1 Einleitung

„Globalisierung“ ist längst zu einem allgegenwärtigen und häufig zitierten Schlagwort geworden. Kaum jemand vermag präzise zu formulieren, was dieser Begriff eigentlich genau umfasst und doch ist er zur Leitkategorie verschiedener Wissenschaftsdisziplinen geworden und wird zur Erklärung unterschiedlichster Prozesse und Phänomene angeführt. Auch die Geschichtswissenschaft und insbesondere die Geschichtsdidaktik beschäftigen sich zunehmend mit jenen Prozessen, die sich unter dem Begriff „Globalisierung“ summieren lassen. In der Geschichtsdidaktik stehen dabei die Auswirkungen auf Curricula und den Geschichtsunterricht im Vordergrund. Dabei ist man sich weitgehend einig, dass die Globalisierungsprozesse das historische Lernen vor neue Herausforderungen stellen, auch wenn das Thema „Weltgeschichte“ in der geschichtsdidaktischen Diskussion keineswegs neu ist. In aktuellen Ansätzen wird dieses Thema jedoch unter völlig neuen Gesichtspunkten behandelt. Eine geschichtsdidaktische Schlussfolgerung für das historische Lernen in Deutschland ist das Anstreben eines „global orientierten Geschichtsunterrichts“, der das nationalhistorische Basis-Narrativ in einen neuen, globaleren Zusammenhang stellt und dessen Zielkategorie ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ ist.

Meine Examensarbeit befasst sich insbesondere mit der Fragestellung, was man unter einem solchen, global orientierten Geschichtsunterricht verstehen könnte und wie ein entsprechend ausgerichtetes Geschichtsbewusstsein zu definieren ist. Im Mittelpunkt der Betrachtung soll stehen, welche Umsetzungsmöglichkeiten es diesbezüglich derzeit in Deutschland gibt. Diese Möglichkeiten sollen dann anhand des Beispiels China exemplarisch durch zwei Entwürfe von Unterrichtsreihen konkretisiert werden.

Meine Arbeit lässt sich inhaltlich in zwei Abschnitte teilen. Der erste Teil, der die Kapitel zwei bis vier umfasst, enthält geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen für den zweiten Teil, der die Konzeption der Unterrichtsreihen beinhaltet .

In Kapitel zwei werde ich einen komprimierten Überblick über die geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Diskussion im Zuge einer Reaktion auf die Globalisierungsprozesse geben. Im Mittelpunkt steht dabei die aktuelle Debat-

te in der Geschichtsdidaktik, welche die Kritik an dem gegebenen Kerncurriculum einschließt. Es werden Beurteilungskriterien und konkrete Problemfelder benannt werden.

Das dritte Kapitel wird sich mit der Konzeption eines global orientierten Geschichtsunterrichts befassen und Bausteine eines global orientierten Geschichtsbewusstseins angeben. Die Probleme aus Kapitel zwei werden aufgegriffen und an ihnen konkrete Forderungen an den Geschichtsunterricht festgemacht. Dabei wird sich zeigen, dass neben didaktisch-methodischen Konzepten Hilfsmittel wie historische Karten und Zeitleisten unerlässlich sind. Daneben werden Probleme bei der Umsetzung eines global orientierten Geschichtsunterrichts thematisiert und die konzeptionellen Grenzen eines solchen Unterfangens aufgezeigt. Außerdem wird ein kritischer Blick in aktuelle Schulbücher und Lehrpläne geworfen, um den Grad weltgeschichtlicher Themen im gegenwärtigen Geschichtsunterricht festzustellen.

Kapitel vier beschäftigt sich mit dem konkreten Beispiel China. Es wird dabei vor allem den Fragen nachgegangen, warum man sich mit China im Geschichtsunterricht verstärkt auseinandersetzen sollte und wie das Thema bisher in der Geschichtsdidaktik berücksichtigt wurde. In Bezug auf die vorangegangenen Kapitel wird thematisiert, welche Rolle China bei der Konzeption eines global orientierten Geschichtsunterrichts zukommt. Überdies werden auch Probleme bei der Realisierung angesprochen.

Im fünften Abschnitt werde ich zunächst allgemein auf die Unterrichtsreihen eingehen, indem ich die ausgewählten Themen begründe und allgemeine didaktisch-methodische Ziele aufstelle, die für beide Unterrichtsreihen gültig sind.

Das sechste Kapitel stellt den Entwurf einer Unterrichtsreihe zu dem Thema: „Die Seidenstraße als Beispiel für transnationale Kontakte“ vor. Diese Reihe ist als Längsschnitt konzipiert und berücksichtigt vor allem die Faktoren des Kontakts und Transfers. Es wird sich herausstellen, wie vielfältig und bedeutend die Transferleistungen der Seidenstraße waren.

Das siebte Kapitel beinhaltet schließlich die Konzeption der Unterrichtsreihe: „Das Zeitalter der Expansion in global erweiterter Perspektive“. Hier wird vor allem auf die Methode des historischen Vergleichs gesetzt, die für den Unterricht gewinnbringende Fragestellungen aufwirft und den Schülern die Möglichkeit bietet, zu spekulieren.

Nach einem abschließenden Fazit finden sich in einem gesonderten Band geeignete Materialien für die beiden Unterrichtreihen, die Grundlage für den Unterricht sein sollen.

Ich werde mich in meiner Darstellung der Studien- und Forschungsergebnisse zum Thema Globalisierung in Geschichtswissenschaft bzw. -didaktik weitgehend auf die Situation des deutschsprachigen Raumes beziehen. In der Auswahl der Forschungsbeiträge, die ich vorstellen werde, beschränke ich mich im Wesentlichen auf neuere Studienergebnisse, die an die aktuelle Diskussion anknüpfen. Vor allem werde ich mich auf die Aufsätze von Susanne Popp stützen, dessen Schlussfolgerungen Grundlage des zweiten Teils sein werden.

Zum Thema China habe ich verschiedene wissenschaftliche und didaktische Abhandlungen herangezogen sowie einige populärwissenschaftliche Beiträge. Hervorzuheben ist der Artikel von Christoph R. Hatscher zum Thema „China im Geschichtsunterricht“¹, der wohl der aktuellste deutsche geschichtsdidaktische Beitrag zu diesem Thema ist. Eine sehr gute Grundlage zur Positionierung Chinas in der Weltgeschichte bietet die von Gluck/Embree herausgegebene Aufsatzsammlung „Asia in Western and World History“, ein Ergebnis des amerikanischen „Columbia Project on Asia in the Core Curriculum“, das sich auf die „National Standards for World History“ bezieht und damit sowohl die asiatische Geschichte innerhalb einer „world history“ konzipiert als auch den Anspruch erhebt, Hilfsmittel für Lehrerinnen und Lehrer zu sein.

Des Weiteren möchte ich McKays „A History of World Societies“ und Bentleys „Traditions & Encounters“ nennen, die beide hervorragende Grundlagen für einen global orientierten Geschichtsunterricht darstellen und überdies umfangreiche und nützliche Literaturhinweise enthalten.

¹ Vollständige bibliographische Angaben siehe Literaturverzeichnis

2 „Globalisierung“ als Impuls für Geschichtswissenschaft und -didaktik

„Globalisierung“ ist ein Begriff der Gegenwartsdiagnose, der offensichtlich in der Lage ist, den Charakter des gegenwärtigen Zeitalters prägnant zu beschreiben und somit der derzeitigen Epoche eine Überschrift zu verleihen. Auch unter Historikern scheint dieser Begriff Veränderungen auszulösen. So ist eine Ausweitung der Fragestellungen ins Große zu beobachten, wobei weit gefasste Prozessbegriffe wie Rationalisierung, Industrialisierung, Urbanisierung, etc. zur Beschreibung von Veränderungsprozessen dienen. All diese Vorgänge haben gemeinsam, dass sie langfristig ablaufen, in unterschiedlichen Formen und Intensitäten auf allen Kontinenten auftreten und eine bedeutende verändernde Kraft freisetzen. Metabegriffe wie „Modernisierung“ versuchen, solche Einzelprozesse zu bündeln. In diesem Sinne kann man auch „Globalisierung“ als einen solchen Metabegriff bezeichnen.²

Historische Prozesse wurden bisher überwiegend regional untersucht. Dass heute viele Aspekte unseres Daseins nur noch im Kontext weltweiter Verflechtungen verstanden werden können, ist Konsens. Die Frage, der sich die Geschichtswissenschaft stellen muss, ist, ob solche globalen Verflechtungen nicht auch schon früher eine größere Rolle gespielt haben als gemeinhin angenommen. Und: Welcher Art waren diese Verflechtungen, wie funktionieren sie und summieren sie sich tatsächlich zu einem Prozess auf, der mit dem Begriff „Globalisierung“ beschrieben werden könnte?³

Solche Fragestellungen sind es, die auch die historische Bildung vor eine neue Herausforderung stellen. Dabei geht es vor allem darum, für die Heranwachsenden eine angemessene, lebensweltliche Orientierung im Zeitalter der Globalisierung zu schaffen. Die Diskussionen sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch speziell in der Geschichtsdidaktik sind keineswegs neu. An dieser Stelle kann nur eine knappe Darstellung des umfangreichen Meinungsspektrums erfolgen, um anhand dessen Schlussfolgerungen für ein adäquates Vorgehen im heutigen Geschichtsunterricht zu ziehen.

Vorab sei darauf hingewiesen, dass die Terminologie sehr uneinheitlich ist. Sie spiegelt die Vielfalt der theoretischen und methodologischen Ansätze wieder. So

² Vgl. Osterhammel, Geschichte der Globalisierung, S. 7ff.

³ Vgl. ebd., S. 9 f.

werden Begriffe wie „Weltgeschichte“, „Universalgeschichte“ und „Globalgeschichte“ selbst dann sehr unterschiedlich verwendet, wenn vergleichsweise ähnliche Zugänge gemeint sind. Einige Autoren umgehen dieses Problem, indem sie die Begriffe synonym verwenden, andere bestehen auf einer strikten Trennung.⁴

Ich werde im Folgenden die Terminologien der jeweiligen Autoren übernehmen und gleichzeitig versuchen, stets deutlich zu machen, welcher Zugang gemeint ist.

2.1 Skizze der geschichtswissenschaftlichen Diskussion

Es gibt zahlreiche Definitionen von dem durchaus kontrovers diskutierten Begriff der Globalisierung, die nicht selten auch Ausdruck von Werturteilen sind. Das Spektrum der Definitionsangebote reicht von Globalisierungseuphorikern, die den Beginn einer neuen Ära begrüßen bis hin zu Globalisierungsgegnern, die eine globale Herrschaft des westlichen Großkapitals heraufziehen sehen. Einigkeit besteht darüber, dass die Globalisierung die Bedeutung des Nationalstaates in Frage stellt und das Machtverhältnis zwischen Staaten und Märkten zugunsten letzterer verschiebt. Des Weiteren ist man sich einig, dass Globalisierung großen Einfluss auf das hat, was man unter „Kultur“ zusammenfasst. Einerseits ist eine globale Vorherrschaft der amerikanischen Massenkultur feststellbar, die man als Homogenisierung verstehen könnte, andererseits formieren sich aber auch Gegenbewegungen, die aus Protest gegen Globalisierung die Verteidigung lokaler Eigenart betreiben, sich dazu aber durchaus der modernsten Technologien bedienen. Schließlich wurde noch der Begriff der „Glokalisierung“ eingeführt, um die lokale Wirkung globaler Tendenzen zu betonen.⁵

Für HistorikerInnen stellt das Phänomen der Globalisierung eine neue Herausforderung dar, auf die man auf unterschiedlichen Ebenen reagiert hat. Speziell in der internationalen Geschichtswissenschaft zeichnet sich seit einiger Zeit eine Renaissance der Weltgeschichte ab, teilweise unter dem Etikett „Globalgeschichte“, was auf den außerwissenschaftlichen Impuls für diesen Trend verweist. Nachdem die traditionelle, eurozentristische Weltgeschichte seit den 1960er Jahren im Niedergang begriffen war, begann sich in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts wieder eine wachsende Zahl von Human- und Sozialwissenschaftlern erneut der Weltgeschichte zuzuwenden, dieses Mal jedoch aus einem anderen Blickwinkel.

⁴ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

⁵ Vgl. Osterhammel, Geschichte der Globalisierung, S. 10

Die zentrale Frage dieses Neubeginns war wohl, wie sich in einer Zeit beschleunigter Globalisierung Geschichte analysieren und begreifen lässt. Nach der Überwindung der althergebrachten, weltbürgerlich geprägten Weltgeschichte und des darauf folgenden Rückzugs von der Makro- auf die Mikroebene kam es am schnellsten im angloamerikanischen Bereich zu einer Wiederbelebung der Weltgeschichte.⁶

Genauer gesagt fand hier bereits in den 1960er Jahren ein Aufschwung einer neuen „world history“ statt, zunächst konzipiert als „Aufstieg des Westens“, also dem Aufstieg der USA zur heute einzigen Supermacht. Organisatorisch fand dieses neue Interesse einen Rahmen in der „World History Association“ mit ihrem „World History Journal“.⁷

Bedeutende Vertreter dieser „World history“ waren Oswald Spengler und Arnold Toynbee, die die Geschichten außereuropäischer Völkern zu verstehen suchten und diese analytisch auf ein Level mit der Europäischen hieften. Toynbee's „A Study of History“ von 1950 benutze Zivilisationen als Vergleichsgröße zum Studium einer Weltgeschichte. Diese Betrachtungsweise wurde auch von McNeill und Eisenstadt aufgegriffen.⁸

Inzwischen hat man sich größtenteils von dem Dogma einer westlichen Überlegenheit gelöst und es gibt nicht nur in den USA vielfältige Zugänge zu einer neuen Weltgeschichte. Dabei kann man grundsätzlich mehrere Richtungen unterscheiden: Die einen konzentrieren sich auf die Rekonstruktion der kulturellen Kontakte zwischen den Kontinenten. Eine Interpretationsrichtung, die mit dem Begriff der „cultural encounters“ belegt ist, spürt dabei dem Grad der Vernetzung verschiedener Zivilisationen im Laufe der Geschichte nach und hilft so das Entstehen des heutigen Weltzustandes nachzuvollziehen. Ein zweiter Zugang entwirft ein Interpretationsschema des modernen Weltsystems und fragt vor allem nach einer Erklärung für soziale Ungleichheit im Weltmaßstab. Eine dritte Strömung schließlich geht von einer fortschreitenden Globalisierung und einem wachsenden Bewusstsein für diesen Vorgang aus. Die Betrachtungsperspektive wird dadurch umgedreht und die moderne Welt als Ausgangspunkt der Untersuchungen genommen.⁹

⁶ Vgl. Edelmayr [u.a.], Globalgeschichte, S.7 f.

⁷ Vgl. Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, S.52 f.

⁸ Vgl. Pomper, The Theory and Practice of World History, S. 3

⁹ Vgl. Middell, Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?, S.41 f.

William McNeill entwirft in einem neueren Beitrag eine globale Geschichtsbe-
trachtung als evolutionäre Geschichte der Menschheit und des Kosmos, wobei er
besonders die Bedeutung interdisziplinärer Betrachtungsweisen betont und vor
allem die Einbeziehung der Naturwissenschaften in die moderne historische For-
schung fordert. Für ihn stehen historische Fragestellungen im Mittelpunkt, die die
immense Lernfähigkeit des Menschen, die Rolle von Bedeutungssystemen wie
Sprache, Schrift und Fortschritte in Kommunikation und Transport thematisie-
ren.¹⁰

Angesichts solch weit gefasster Fragestellungen ist die Frage berechtigt, ob hier
die traditionelle nationalhistorische Meistererzählung durch eine globale ersetzt
werden soll. Die nationalhistorische Meistererzählung, verstanden als Sammlung
bestimmter Erzählmuster, die den historischen Diskurs einer Gesellschaft domi-
nieren, ist im 19. Jahrhundert entstanden. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde sie
in Frage gestellt und bekam Konkurrenz von neuen Disziplinen wie Sozial- und
Kulturgeschichte. Es ist jedoch unbestritten, dass es bis heute so etwas wie ein
nationalhistorisches Basis-Narrativ gibt.¹¹

Doch was auf nationaler Ebene – zumindest dem Anschein nach – funktioniert,
lässt sich nicht ohne weiteres auf eine globale Ebene übertragen.

Man muss sich sicherlich von der Vorstellung verabschieden, es könne eine einzi-
ge gültige Version der Menschheitsgeschichte entworfen werden, in die sich die
verschiedenen National- und Regionalgeschichten einfügen lassen. Die von der
UNESCO nach dem 2. Weltkrieg in Auftrag gegebene „History of Mankind“ ist
an einem solchen Anspruch gescheitert. Dies belegt sehr gut, dass es nicht nur
eine, sondern viele konkurrierende „Weltgeschichten“ gibt, die immer von einem
nationalen bzw. regionalen oder andersartig geprägten ideologischen Standpunkt
aus konzipiert sind. Eine objektive Erfassung der Menschheitsgeschichte ist also
illusorisch, genauso wie die Annahme, die National- und Regionalgeschichten
würden addiert „ein Ganzes“ ergeben. Sie sind gerade nicht als räumliche Seg-
mente einer allgemeinen Welt- oder Menschheitsgeschichte konzipiert, sondern
strukturell von den Identitätsansprüchen eines „Wir-Kollektivs“ bestimmt, dass zu
dieser Identitätsbildung eine Abgrenzung nach außen vornimmt.¹²

Folgerichtig kann es keine global einheitliche Geschichtsschreibung geben, denn
„eine globale Kultur verfügt im Unterschied zu den nationalen Kulturen über kein

¹⁰ Vgl. McNeill, Unvertraute Perspektiven, S. 17 ff.

¹¹ Vgl. Middell, Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?, S.36 ff.

¹² Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 80

Gedächtnis. Eine ‚Nation‘ kann sich zu ihrer Herausbildung auf latente Erfahrungen und Bedürfnisse der Bevölkerung stützen und ihnen Ausdruck verleihen, während einer ‚globalen Kultur‘ keine wirklichen Bedürfnisse und keine sich entwickelnde Identität entsprechen. Es existiert kein ‚Weltgedächtnis‘, das einer *Vereinigung* der Menschheit dienlich sein könnte; bis auf den heutigen Tag eignen sich die meisten globalen Erfahrungen – Kolonialismus und die beiden Weltkriege – nur dazu, uns an unsere geschichtlichen Auseinandersetzungen zu erinnern.“¹³

Nur der Nationalstaat hat also an der Pflege eines „offiziellen Gedächtnisses“ Interesse. Weltgeschichtsschreibung braucht dagegen ein Strukturierungsprinzip, welches verständlicherweise nicht der Nationalstaat sein kann.¹⁴

So befassen sich die unterschiedlichen Zugänge einer „globally conceptualized world history“ oder „global history“ überwiegend mit räumlich, sachlich und zeitlich strikt umgrenzten Fragen zumeist transregionalen oder kulturellen Zuschnitts und arbeiten oft mit Konzepten eines „global and comparative framework“ sowie diachronen und synchronen Vergleichsoperationen. Verstärkt werden dabei Human- und Naturwissenschaften einbezogen und die „Umweltgeschichte“ wird nunmehr als konstitutives Element der menschlichen Evolution und Geschichte konzipiert. Dieser Abbau der traditionellen Schranken zwischen den Disziplinen wird von den „global historians“ zugleich als Antwort der historischen Disziplinen auf die Herausforderungen der Globalisierung interpretiert.¹⁵

Es sei noch erwähnt, dass ein Hindernis für die Beschäftigung mit Welt- und Globalgeschichte innerhalb der Geschichtswissenschaft selbst besteht, und zwar der permanente Konflikt zwischen Spezialisten und Generalisten. Unzweifelhaft ruht jeder Fortschritt der Wissenschaft vor allem auf den Forschungsergebnissen der Spezialisten. Doch deren häufig zu beobachtende Arroganz gegenüber Generalisten, die eine breitere Einordnung der Detailfakten versuchen, verhindert oft eine konstruktive Zusammenarbeit beider Professionen. Und genau eine solche, gleichberechtigte und sich konstruktiv ergänzende Kooperation ist für eine effektive Beschäftigung mit Weltgeschichte notwendig.¹⁶

¹³ Smith, A. D. (1997): *Towards a Global Culture?*, in Featherstone, M. (Hg.): *Global Culture*, London., S. 180, zitiert nach Beck, *Was ist Globalisierung?*, S. 152

¹⁴ Vgl. Strotzka, *Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen*, S. 282

¹⁵ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

¹⁶ Vgl. Geiss, *Weltgeschichte und Globalisierung*, S.50 f.

2.2 *Geschichtsdidaktische Überlegungen*

„Teaching world history is both necessary and impossible. It is necessary because we know that the conventional boundaries of historical knowledge are too narrow for the world today. It is impossible because the expanse of world history across space and time is too broad for the classroom.“¹⁷

Dieses Zitat belegt, vor welcher großer Herausforderung die Geschichtsdidaktik im 21. Jahrhundert steht, wenn sie angemessen auf die Globalisierungsprozesse reagieren will und weltgeschichtliche Perspektiven in die Curricula und den Unterricht integrieren will.

Die ungeheure Faktenfülle, die man mit einer Weltgeschichte verbindet, schreckt auf den ersten Blick ab und legt ein Festhalten an einem europazentrischen Geschichtsbild nahe.¹⁸ Die Frage ist also, *wie* man Weltgeschichte in das bestehende Curriculum einbeziehen kann und *welche konkreten Modelle* es für die Umsetzung eines global orientierten Geschichtsunterrichts gibt. In der Geschichtsdidaktik gibt es verschiedene Ansätze dazu.

2.2.1 **Geschichtsdidaktik und Globalisierung**

Ähnlich wie in der Geschichtswissenschaft durch die Globalisierungsdebatte neue Forschungsansätze entstanden sind, wird auch die Geschichtsdidaktik vor neue Herausforderungen gestellt: „Unabhängig von der Diskussion darüber, wie ‚Globalisierung‘ exakt zu definieren und bewerten sei, unabhängig auch davon, ob die damit bezeichneten Prozesse eine qualitativ neue oder nur quantitativ gesteigerte historische Dynamik aufweisen – das Thema ist für die Geschichtsdidaktik und für die historische Bildung an Schulen zweifellos relevant, sofern Konsens besteht, dass es dem Geschichtsunterricht aufgegeben sei, die lebensweltliche Orientierung der Heranwachsenden zu unterstützen und sie in der Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, Gegenwart und Zukunft in ihrem Zusammenhang mit Vergangenheit und im Lichte langfristiger Veränderungen zu interpretieren“¹⁹

Nach Auffassung von Popp sind dabei besonders zwei Aspekte von prinzipieller geschichtsdidaktischer Relevanz: 1.) Die mit der Globalisierung einhergehende

¹⁷ Gluck, *Asia in World History*, S. 199

¹⁸ Vgl. Strotzka, *Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen*, S. 281

¹⁹ Popp, *Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?*, S. 70

Schwächung des Nationalstaats und 2.) die Veränderungen der lokalen Lebenswelten im Zuge der globalen Dynamik.²⁰

Zum ersten Punkt ist anzumerken, dass der Geschichtsunterricht seit seinen Anfängen die heranwachsende Generation bewusstseinsmäßig und affektiv an den eigenen Staat binden sollte. Dies bedeutet, dass bei relativ homogenen Nationalstaaten die Identifikation mit der eigenen Nation und bei multiethischen Gebilden, wie z. B. dem Habsburgreich, die Bindung an die Dynastie im Vordergrund stand. Der Geschichtsunterricht tradierte nationale Mythen und verankerte die Überlegenheit der eigenen Nation unter der Verwendung von Feindbildern im Bewusstsein der Lernenden. Diese nationalstaatliche Perspektive nahm den bestehenden Nationalstaat zum Ausgangspunkt und projizierte diesen auf einen fiktiven Urzustand zurück.²¹

Der Geschichtsunterricht übernahm also eine wichtige Funktion bei der Tradierung einer nationalstaatlichen Meistererzählung, die er damit zugleich produzierte und stabilisierte.²²

Im Zuge der „sozialwissenschaftlichen Wende“ der 60er und 70er Jahre hat sich die Geschichtsdidaktik von diesem überlieferten „historischen Nationalunterricht“ durch die Neuorientierung von Zielen, Inhalten und Methoden zwar verabschiedet, doch sind auch heute noch die Ziele des historischen Lernens in der Schule mit der Idee einer nationalen Identität verknüpft und die Kerncurricula um ein nationalhistorisches Narrativ zentriert. Die traditionelle nationalhistorische Politikgeschichte wurde jedoch zugunsten demokratie-, sozial-, alltags-, mentalitäts-, geschlechter- und umweltgeschichtlichen Themen erheblich zurückgedrängt.²³

Diese Zugänge sind vielfach transnational ausgerichtet, werden im Unterricht jedoch vorrangig mit deutschen Geschichtsinhalten gefüllt. Geschichtsdidaktisch ist daran vor allem zu kritisieren, dass die Auswahlentscheidungen zu Gunsten der nationalhistorischen Inhalte nicht thematisiert und begründet wurden und somit die Selektivität der Auswahl nicht deutlich hervortritt. So bleibt bei den SchülerInnen oft unklar, ob es sich um rein deutsche oder internationale Phänomene handelt und inwieweit das deutsche Beispiel im globalen Maßstab repräsentativ ist.²⁴

²⁰ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

²¹ Vgl. Strotzka, Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 278 f.

²² Vgl. Middell, Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?, S. 36 f.

²³ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

²⁴ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 71 f.

Auch die in Punkt 2.) thematisierten Veränderungen im Bereich regionaler Identitäten betreffen die Geschichtsdidaktik in zentralen Bereichen ihres Selbstverständnisses. Folgt man Ulrich Becks Diagnose, in der „Entterritorialisierung des Sozialen“ ein zentrales Merkmal der Globalisierung zu sehen, dann muss man davon ausgehen, dass die herkömmlichen Muster und Strategien der individuellen und kollektiven Identitätskonstruktion und der lebensweltlichen Orientierung, also zweier Hauptaufgaben der Geschichtsdidaktik, einer grundlegenden Veränderung bedürfen.²⁵

Beck geht davon aus, dass die imaginäre Gemeinschaft der Nation nicht durch die noch imaginärere Gemeinschaft der Menschheit ersetzt wird, sondern dass die neue Welt, die – wie er sagt – einen „transnationalen“ Charakter besitzt, vor allem durch eine Eigenschaft gekennzeichnet wird²⁶: „Es ist die Anwesenheit des Abwesenden oder, anders gesagt: die Entterritorialisierung des Sozialen, von welcher die neue Große Erzählung handelt. Daß [sic!] der Raum der Gesellschaft nicht mehr durch Anwesenheit an einem Ort definiert und begrenzt wird, ist eine Schlüsselerfahrung der modernen Gesellschaft, wodurch diese sich von vormodernen Epochen unterscheidet. Das bedeutet: geographische und soziale Nähe fallen auseinander. Man muß [sic!] nicht an einem Ort leben, um zusammenzuleben, und an demselben Ort zu leben heißt keineswegs, zusammenzuleben.“²⁷

So geht es letztlich darum, dass „ein territorial fixiertes Epochenbild des Sozialen, welches die politische, soziale und wissenschaftliche Imagination im Großen wie im Kleinen zwei Jahrhunderte lang in Bann geschlagen und beflügelt hat, [sich auflöst] [...] [und] es [...] eine neue Dialektik von globalen und lokalen Fragen gibt, die durch das Raster nationaler Politik fallen. Diese ‚glokalen‘ Fragen gehören auf die Tagesordnung.“²⁸

Folgt man diesen Überlegungen aus geschichtsdidaktischer Sicht, ist die Anbahnung so genannter „glokaler“ Kompetenzen durch den Geschichtsunterricht unerlässlich.²⁹ Dies würde unter anderem eine neue Dimensionierung der Identitätskategorie implizieren. Es kann in Unterricht und Bildung nicht additiv um nationales, europäisches und menschliches Geschichtsbewusstsein und entsprechende Dimensionen von Identität gehen, sondern nur um eine komplexe, gestufte, balancierte Identität, die lokale und regionale, nationale, europäische und globale Di-

²⁵ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

²⁶ Vgl. Beck, Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich?, S. 10 f.

²⁷ ebd., S. 12

²⁸ ebd., S. 17f.

²⁹ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

mensionen umfassen muss.³⁰ Hinzu kommen zahlreiche weitere Kompetenzen wie die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und der angemessenen Verarbeitung von sozialer Differenz und ihrer symbolischen Darstellung.³¹

Man könnte meinen, die übers Internet global kommunizierenden SchülerInnen würden aus eigener Kraft über solche Kompetenzen eines global orientierten Geschichtsbewusstseins verfügen. Deutsche Jugend-Surveys geben wenig Anlass zu solchen Hoffnungen. In der kollektiven „mental map“ bestehen mächtige Barrieren, die einen als warm, lebensnah und „quasi-natürlichen“ regionalen bzw. nationalen Identitätsbezirk von einem zwar positiv bewerteten, aber als abstrakt und personenfern erlebten europabezogenen Bereich trennen. Für die globale Dimension dürfte sich das Bild kaum besser ausnehmen.³²

Überdies fand die empirische Untersuchung über das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher von Borries beispielsweise über das „Fremdverstehen“ heraus, dass dies für die meisten der befragten SchülerInnen plakativ zwar eine der Hauptaufgaben eines „geschichtsbewussten Menschen“ ist. Praktisch aber denken die meisten Jugendlichen gar nicht daran, sich auf „Sich-Hinein-Versetzen“, auf Rekonstruieren aus den damaligen Bedingungen und zeitgenössischen Möglichkeiten einzulassen, sondern moralisieren entsprechend der heute gültigen Menschenrechtskonzeptionen. Zur Empathie zeigten sich die Probanden im Mittel nicht bereit oder fähig. Dieses „Auseinanderklaffen“ von normativem und faktischem „Fremdverstehen“ ist eine tragende Grundstruktur des Geschichtsbewusstseins und lässt sich auch auf andere Kompetenzen übertragen.³³

Forster beobachtet neben der Erkenntnis, dass regionale Gemeinschaften miteinander vernetzt und voneinander abhängig sind, und dem Bewusstsein, dass sie eine gemeinsame Geschichte haben, auch eine Neubelebung von Regionalismus und Nationalismus, die sie als Reaktion auf Verunsicherung und das Gefühl von Bindungslosigkeit und Entwurzelung zurückführt. Dies ist durchaus nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass das regionale und nationale Kollektiv diejenige Gemeinschaft ist, in der der Einzelne sozialisiert wird, in der er Sicherheit und Schutz findet und in der er letztlich auch wesentlich seine Identität findet. Die Tendenz zu einer Renaissance von Nationalismus und Regionalismus ist solange unbedenklich, wie sie nicht in ideologische Rechtfertigungen, Intoleranz oder

³⁰ Vgl. Erdmann, Was verstehen wir unter Weltgeschichte?, S. 23

³¹ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

³² Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 72

³³ Vgl. Borries, Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 387

Fremdenhass münden. Hier setzen entsprechende Aufgaben für Erziehung und Bildung ein. Es ist wichtig weitere Bezugsrahmen zu öffnen, beispielsweise durch Vermittlung transnationaler Perspektiven, Ziele und Ethik-Konzepte. Daneben kann der Geschichtsunterricht Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Kritikfähigkeit stärken.³⁴

Regionalismus zu leben bedeutet nicht, die regionalen und lokalen Besonderheiten um ihrer selbst willen zu beleben, sondern die Verschiedenartigkeit zu betonen, die hier als Reichtum des gesellschaftlichen Lebens verstanden wird. Neben der Konsolidierung der lokalen Gemeinschaften kommt vermehrt die Tendenz zur Bildung von Makroregionen oder sogar Euroregionen zum Vorschein. Es ist deshalb wichtig, Regionalismus und Universalismus in Einklang zu bringen.³⁵

Ein Geschichtsunterricht, der sich der nationalstaatlichen Perspektive verpflichtet fühlt, muss angesichts solcher Entwicklungen antiquiert erscheinen. Wie aber soll eine Blickfelderweiterung im Rahmen des Unterrichts umgesetzt werden?³⁶

2.2.2 Problemfelder des gegenwärtigen Kerncurriculums

Die Frage ist zunächst, ob das bestehende Curriculum den neuen Herausforderungen gewachsen ist. Wie bereits erwähnt, wurde die nationalhistorische Politikgeschichte durch die Aufnahme neuer Zugänge zurückgedrängt. Dabei blieb jedoch die grundsätzliche Bindung an ein nationalhistorisches Basis-Narrativ erhalten. Dieses lässt transnationale Perspektiven nur in Exkursen zu, die entweder funktional vom Basis-Narrativ abhängen oder mit isolierten „Blicken über den europäischen Tellerrand“ vorgenommen werden. Dabei wird die Selektivität und Repräsentativität der ausgewählten Beispiele selten transparent gemacht und es bleibt unklar, aus welchem gedanklichen Zusammenhang das jeweilige Beispiel gewählt wurde und warum es eine exemplarische Funktion wahrnehmen kann.³⁷

Blieb es also in den letzten Jahren grundsätzlich bei einem national zentrierten Basis-Narrativ in den bestehenden Curricula, so wurde bestimmten Aspekten und Kompetenzen, die als zentrale Bausteine eines global orientierten Geschichtsunterrichts gelten könnten, große Aufmerksamkeit zuteil. Hierzu zählen die Förde-

³⁴ Vgl. Forster, Globale Gesichtsperspektiven und soziale Identifikation, S. 112 f.

³⁵ Vgl. Suchonski, Konzeption eines Lehrwerks für Regionalgeschichte, S. 117

³⁶ Vgl. Strotzka, Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 280

³⁷ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 71 f.

rung des „Fremdverstehens“³⁸ und des „Perspektivenwechsels“³⁹, Fragen der Identitätsbildung und der lebensweltlichen Orientierung durch Geschichtsbewusstsein sowie die Anbahnung von kritischer Medien-Kompetenz.⁴⁰

Das Thema „Globalisierung“ wird explizit im Curriculum nur auf der Sachebene angesprochen, z. B. als Aspekt der Migration oder des Kulturtransfers. Grundsätzliche Überlegungen, ob der mit der „Globalisierung“ einhergehende Wandel nicht ein epochaler sei und möglicherweise eine neue Art des historischen Fragens, Denkens und Arbeitens auch für das historische Lernen in der Schule erforderlich macht, fehlen dagegen.⁴¹ Es ist vielmehr zu erwarten, „dass man wieder einmal die [...] Verfahren einer moderaten geschichtsdidaktischen Anpassung an neue Herausforderungen bevorzugen wird. Nicht anders als die eher schlecht als recht in das Curriculum integrierten Geschlechter- und Umweltgeschichte, wird wohl auch das Thema ‚Globalisierung‘ als ‚Aspekt‘ oder ‚Prinzip‘ in den Präambeln neuer Lehrpläne verankert werden [...], ohne dass man das nationalhistorische Kerncurriculum und dessen Kompatibilität mit den Erfordernissen eines global orientierten Geschichtsbewusstseins ernsthaft diskutierte.“⁴²

Es ist also fraglich, ob das gegenwärtige Curriculum tatsächlich die bestmögliche Ausgangsbasis bezüglich eines global orientierten Geschichtsbewusstseins darstellt.⁴³ Im nationalhistorischen Kerncurriculum sind für die Anbahnung eines solchen Geschichtsbewusstseins einige problematische Tendenzen enthalten:

- Zum einen ist das Fehlen eines permanent präsenten Weltmaßstabes bei der Konstruktion historischer Unterrichtsthemen gravierend. Ohne einen solchen Vergleichsmaßstab können die SchülerInnen nur sehr bedingt erkennen, welche Merkmale eines historischen Gegenstands als spezifische (lokal-regionale, nationale) oder als regionale Varianten allgemeinerer Sachverhalte anzusehen sind. Es geht nicht darum, eine Konstruktionsperspektive durch eine andere zu ersetzen, aber es müssen verschiedene, und darunter auch stets globale, betrachtet werden, damit die Lernenden sich jene Unterscheidungsoperationen des historischen Denkens habituell aneignen können.⁴⁴

³⁸ Vgl. z. B. Erdmann, Verständnis wecken für das Fremde

³⁹ Vgl. z. B. Bergmann, Multiperspektivität

⁴⁰ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ Zu weltgeschichtlichen Tendenzen in aktuelle Lehrplänen siehe 3.7,S.33

⁴⁴ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

- Das Fehlen solchen Unterscheidungsvermögens verführt die SchülerInnen tendenziell dazu, das Narrativ, mit dem sie konfrontiert werden, und somit die Nationalhistorie grundsätzlich für „einzigartig“ zu halten. Dies aber unterstützt die nachweisbare Neigung der SchülerInnen, dort, wo es sich um Abstraktionen handelt, „Wesens“-Begriffe einzusetzen. So ist beispielsweise das deutsche oder französische Volk in derselben Weise eine Entität wie ein Individuum, und diesem werden „Wesens“-Eigenschaften zugeschrieben. Somit dringt in den demokratischen Geschichtsunterricht eine für nationalistische Geschichtsbilder typische Konzeption ein.⁴⁵
- Überdies begünstigt ein nationalhistorisches Narrativ, dass man nicht konsequent in global- und weltgeschichtliche Zusammenhänge einbettet unfreiwillig eine historisch unangemessene und ideologisch fragwürdige Überbetonung von endogenen Faktoren historischen Wandels einhergehend mit einer Marginalisierung der exogenen Faktoren.⁴⁶
- Ein weiteres Problem eines nationalstaatlich orientierten Geschichtsunterrichts ist das Ausgehen von einem „Wir-Gefühl“, das zu einer Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Anderen führt, wobei ersteres noch durch ausgewählte Vorfahren, die dadurch gleichsam adoptiert werden, erweitert wird. Das Ergebnis ist ein Marsch durch die Geschichte, der stark von einem Fortschrittsdenken geprägt ist und letztlich in der eigenen Kultur kulminiert.⁴⁷
- Die Verzerrung und Stereotypisierung „des Anderen“ gehört zu den Grundproblemen des Geschichtsunterrichts. „Das Andere“ wird jeweils vor dem Hintergrund der eigenen Kultur wahrgenommen, die das Maß aller Dinge ist, und erstarrt so häufig zu Stereotypen, die entweder positiv oder negativ besetzt sind. Die extremsten Ausprägungen solcher Stereotypen sind die Idealisierung (z. B. der Indianer zu „native americans“) und die Funktionalisierung als Feindbild. Der gegenwärtige Geschichtsunterricht zeichnet sich auch durch die Parteinahme für eine Seite – meist die der Sieger – aus. Die „Feinde“ müssen dementsprechend negativ dargestellt werden, um den Kampf gegen sie gerechtfertigt erscheinen zu lassen.⁴⁸

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 75

⁴⁷ Vgl. Strotzka, Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 284

⁴⁸ Vgl. ebd, S. 285

- Nicht zuletzt trägt die Struktur des gegenwärtigen Narrativs auch dazu bei, dass die historische „mental map“ vieler SchülerInnen noch immer allzu viele „Völker ohne Geschichte“ aufweist. So halten viele Jugendliche Afrika für eher geschichtslos. Zu dieser Einschätzung trägt auch der Unterricht bei, denn die Geschichte dieses Kontinents wird dort nur höchst selektiv und in funktionaler Abhängigkeit vom nationalen oder europäischen Darstellungsstrang behandelt.⁴⁹
- Schließlich trägt das nationalhistorische Basis-Narrativ konstitutiv dazu bei, territorial fixierte soziale Kontinuität als historischen Normalfall zu betrachten und damit Migration als historischen Ausnahmefall darzustellen. Damit aber wird die menscheitsgeschichtliche Bedeutung von Migration höchst inkorrekt abgebildet.⁵⁰ Es sei nur auf die enorme historische Dynamik der zentralasiatischen und arabischen Nomadenvölker, deren Einflussbereich vom Schwarzen Meer bis zur Chinesischen Mauer reichte verwiesen, insbesondere deren Staatenbildende Kraft.⁵¹

Das gegenwärtige, nationalhistorisch ausgerichtete Kerncurriculum beinhaltet also zahlreiche in Hinblick auf ein global orientiertes Geschichtsbewusstsein problematische Implikationen. Wie aber könnte man diesen Tendenzen zurzeit entgegenwirken, ohne gleich das bestehende Curriculum, vor allem das Basis-Narrativ, durch ein global Orientiertes zu ersetzen (denn dies ist meiner Meinung nach kurzfristig nicht zu erwarten)? Der nächste Abschnitt wird versuchen, auf diese Frage eine geschichtsdidaktisch adäquate Antwort zu finden, bevor dann Grenzen und Gefahren eines global ansetzenden Geschichtsunterrichts thematisiert werden.

⁴⁹ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 76

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 76

⁵¹ Vgl. Feldbauer, Globalgeschichte 1450-1620, S. 25 f.

3 Perspektiven eines global orientierten Geschichtsunterrichts

Viele der geschichtsdidaktischen Autoren legen zwar überzeugend dar, dass mehr Weltgeschichte in unsere Curricula einfließen muss, wenn es aber um konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im deutschen Geschichtsunterricht geht, bleiben sie vage und unverbindlich: „Das Thema ‚Globalisierung‘ wird vielfach in didaktischen Begründungszusammenhängen angesprochen, ohne dass explizite Anstrengungen erkennbar würden, die Qualität und den Stellenwert der Globalisierungsprozesse für das fachdidaktische Denken und Handeln zu erschließen oder die Frage anzugehen, wie man das Konstrukt eines ‚global orientierten Geschichtsbewusstseins‘ theoretisch explizieren, normativ bestimmen und ggf. in Curricula und didaktische Strategien überführen könne.“⁵²

Die Frage ist beispielsweise, ob existierende internationale Modelle, die – in welcher Form auch immer – weltgeschichtlich ausgerichtet sind, uns ein Vorbild sein können und wenn ja, inwieweit sie auf unser System übertragbar sind. Im Mittelpunkt der folgenden Betrachtung soll jedoch primär stehen, welche Umsetzungsmöglichkeiten in Deutschland momentan vorhanden sind.

3.1 Beispiele für global orientierte Curricula

Im Folgenden sollen zwei Beispiele für Curricula mit globaler Ausrichtung kurz vorgestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass sich beide Modelle nicht ohne weiteres auf den deutschen Geschichtsunterricht übertragen lassen.

Das erste Beispiel ist das italienische Experiment für die „scuola media“, das mit dem vorgegebenen nationalhistorischen Curriculum arbeitet, dieses aber auf ein global konzipiertes Rahmencurriculum bezieht, das zu einer konsequenten Re-Situierung regionaler Themen in einem menscheitsgeschichtlichen Rahmen führt.⁵³

Das Konzept zentriert sich um das Begriffspaar der neolithischen und industriellen Revolution und weist dem Spannungsverhältnis zwischen sesshaften und nomadischen Kulturen die Rolle des Ankerkonzepts für das historische Lernen im

⁵² Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

⁵³ Vgl. ebd.

Weltmaßstab zu. Die welthistorische Bedeutung der Migration wird also betont und so die Betrachtungsweise des territorialen Nationalstaats verändert.⁵⁴

Als zweites Beispiel sei das „world history“-Curriculum der „National Standards for World Teaching“⁵⁵ genannt. Diese Standards von 1996 sahen sich in der amerikanischen Öffentlichkeit heftiger Kritik ausgesetzt und der Senat verwarf dieses Unterfangen fast einstimmig. Zu linksliberal mutete die Konzeption des Curriculums an und Kritiker bemängelten, dass die negativen Seiten des „american dream“ zu stark betont würden.⁵⁶

Das „world history“-Curriculum ist in 9 Epochenkapitel unterteilt:

Era 1: The Beginnings of Human Society.

Era 2: Early Civilizations and the Emergence of Pastoral Peoples, 4000-1000 BCE.

Era 3: Classical Traditions, Major Religions, and Giant Empires, 1000 BCE - 300 CE.

Era 4: Expanding Zones of Exchange and Encounter, 300-1000 CE.

Era 5: Intensified Hemispheric Interactions, 1000-1500 CE.

Era 6: The Emergence of the First Global Age, 1450-1770.

Era 7: The Age of Revolutions, 1750-1914.

Era 8: A Half-Century of Crisis and Achievement, 1900-1945.

Era 9: The 20th Century Since 1945: Promises and Paradoxes. World History Across The Ages.⁵⁷

Dieser Aufbau verdeutlicht die narrative Grundstruktur des Curriculums, wobei konsequent auf die klassische Dreiteilung „Antike, Mittelalter, Neuzeit“ verzichtet wird. Vielmehr steht die „Verdichtung von Systemzusammenhängen“ im Zentrum des Narrativs, das sich damit grundsätzlich auf die Idee der Globalisierung bezieht, ohne jedoch den Fehler rückwärtsgewandter Projektion zu begehen.⁵⁸

Der epochenchronologische Aufbau legt aber keineswegs einen chronologisch vorgehenden Geschichtsunterricht nahe. Vielmehr empfehlen die „Standards“ Langzeit-Studien zum sozialen Wandel in einzelnen Gesellschaften sowie „inter-regionalhistory“ zur Verknüpfung regionaler und globaler Perspektiven in ver-

⁵⁴ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 85

⁵⁵ Vgl. National Standards for World History, <<http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html>>

⁵⁶ Vgl. Strotzka, Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 278

⁵⁷ Vgl. <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html>

⁵⁸ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

gleichenden Verfahren als wichtigste Lernzugänge zur „world history“. Die Organisation der Epochen folgt – im Gegensatz zu vielen deutschen Schullehrwerken – stets vergleichbaren inhaltlichen und methodischen Fragestellungen und bietet somit eine gute Grundlage für diachrone und synchrone Querverbindungen.⁵⁹

Allerdings ist auch bei diesem Curriculum nicht zu übersehen, dass die „Genealogie“ der „western civilisation“ das implizite inhaltliche Zentrum bildet, denn dieser Strang wird kohärent und epochenübergreifend entfaltet, was für die Regionen Ost-, Südost- und Zentralasien, Sub-Sahara/Afrika sowie Zentral- und Südamerika nicht gilt.⁶⁰

3.2 Didaktisch-methodische Anregungen zur Förderung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins

Weitgehender Konsens in der hiesigen geschichtsdidaktischen Diskussion scheint darüber zu bestehen, dass keinesfalls eine enzyklopädische Fülle additiver historischer Wissensbestände zu sämtlichen Weltregionen angestrebt werden kann. Daher kann man sich nicht an jenem Typ der „Weltgeschichte“ orientieren, der Regional- und Nationalhistorien in weltweitem Rahmen aneinanderreicht. Das global orientierte historische Lernen muss den Fokus vielmehr auf Relationen zwischen verschiedenen Sach- und Betrachtungsebenen richten, nicht aber auf eine additive Fülle. In diesem Fall lautet die Devise „Weniger ist mehr“, auch wenn es im Interesse einer Erweiterung der historischen „mental map“ der Heranwachsenden durchaus begrüßenswert wäre, wenn sie im Unterricht gezielt angeleitet würden, selbstständig historische Sachverhalte zu erschließen, die über den Gesichtskreis der „western civilization“ hinausreichen.⁶¹

Orientiert man sich an den in den vorhergehenden Kapiteln genannten Ansätzen einer – wie auch immer ausgerichteten „global history“ und bezieht man die genannten Probleme des gegenwärtigen Curriculums mit ein, ergeben sich im Hinblick auf einen global orientierten Geschichtsunterricht folgende didaktische und methodische Forderungen:

- Die gezielte Förderung eines elementaren zeit-räumlichen historischen Orientierungsvermögens durch eine systematische und kontinuierliche Re-Situierung der „regionalen“ bzw. nationalhistorischen Narrative und The-

⁵⁹ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 82 f.

⁶⁰ Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

⁶¹ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 79

men in globalhistorischen Rahmenkonzepten. Dabei soll nicht nur eine Horzionterweiterung über den traditionell deutsch-europäischen Fokus angestrebt werden, sondern auch die Habitualisierung einer „Weltmaßstabsbewusstheit“⁶²

- Das Bemühen, das Konzept der evolutionären Entwicklung der Menschheit in ihren grundlegenden Strukturen stärker als bisher in das historische Lernen einzubeziehen. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil das Vorhandensein der Imagination der „einen“ Menschheit im Hinblick auf ein global orientiertes Geschichtsbewusstsein konstituierend ist. Andererseits bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, die europäische „Überlegenheit“ nicht mehr auf ein besonderes europäisches Wesen zurückzuführen, sondern mit einer fundierten menscheitsgeschichtlichen Betrachtungsweise zu analysieren.⁶³
- Eine Identifizierung von und Fokussierung auf Themen, die in Vergangenheit, Gegenwart und absehbarer Zukunft von herausragenden menscheitsgeschichtlicher Bedeutung waren bzw. sind. Dies sind z.B. „global trends“ und „big questions“ nach McNeill, aber auch großräumige Austausch- und Abhängigkeitsbeziehungen („web of connections“) oder gemeinsame Menschheitserfahrungen („global experiences“) sowie auch die Globalisierung selbst.⁶⁴
- Ein Bemühen um eine verstärkt interdisziplinäre Ausrichtung des Geschichtsunterrichts. Die SchülerInnen sollen erfahren, dass die Bearbeitung vieler historischer Fragestellungen die Zusammenarbeit mit human- und naturwissenschaftlichen Disziplinen erfordert, die hilfreiche Impulse geben können.⁶⁵
- Deutschland muss auch auf die Anforderungen einer multikulturellen Gesellschaft reagieren. Sinn und Zweck der Erziehung und Bildung in einer solchen Gesellschaft kann es nicht sein, die „Wir-Identitäten“ der Migrantenschüler zu wahren. Vielmehr bietet die Anwesenheit dieser Schüler die Chance, dass Migranten und Schüler gemeinsam Kenntnisse über andre Kulturen und Geschichten erwerben, Vorurteile abbauen und über Ich- und Wir-Identität reflektieren. Ziel sollte es sein, dass einheimische und

⁶² Vgl. Popp, Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

⁶³ Vgl. ebd.; zu einer solchen menscheitsgeschichtlichen Betrachtungsweise vgl. z. B. Diamond, Arm und Reich

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Vgl. ebd.

Migrantenschüler durch die eigene und fremde Geschichten und Kulturen lernen, Gruppenkonzepte zu überwinden.⁶⁶

- Ein Zurückdrängen der Funktion von Feindbildern als konstituierendes Element der Identitätsbildung. Wenn man beispielsweise die Perser nicht mehr als übermächtigen Aggressor darstellt, der die freiheitsliebenden Griechen unterdrückt, sondern z. B. den Lobpreis der Juden für die religiöse Toleranz der Perser thematisiert, wäre dies schon ein erster Schritt das starre Feindbildschema aufzulösen.⁶⁷
- Die Förderung der Kompetenzen des „Perspektivenwechsels“ und des „Fremdverstehens“. Gerade im Hinblick auf die derzeitigen Internationalisierungsprozesse gewinnen jene Fähigkeiten an Bedeutung, deren Ziel der Toleranzerwerb ist. Es geht um die bewusste Annahme der Vielfalt: Geschichte ist Vielfalt und zugleich auch die Erzählung von der Geschichte der Vielfalt.⁶⁸ Noch genauer bringt es vielleicht die Formel „Verständnis wecken für das Fremde“ auf den Punkt. „Das Fremde“ ist dabei nicht auf fremde Menschen reduziert, sondern umfasst alles Fremdartige, Unerkennbare. Erdmann hält es für realistischer von „Verständnis wecken“ im Sinne einer Fähigkeit, sich in jemanden oder etwas hineinzusetzen, etwas zu verstehen und Einfühlungsvermögen zu erwerben, zu sprechen als den Anspruch zu erheben, im Geschichtsunterricht wirklich das Fremde allumfassend verstehen zu können.⁶⁹
- Ein Geschichtsunterricht, der globale Aspekte einbezieht, muss sich verstärkt der Methode des Vergleichs bedienen, da dieser die einzige Möglichkeit für einen Historiker bietet, ein Phänomen unter unterschiedlichen Bedingungen untersuchen zu können.⁷⁰ Kaelble stellt eine Ausweitung dieser Methode fest, auch als Auswirkung der wachsenden internationalen Verflechtungen und Abhängigkeiten. Dabei rückt der Vergleich verschiedener Länder in historischer Perspektive in den Mittelpunkt des Interesses, um damit aktuelle Entwicklungen besser erklären zu können, die Gesellschaft anderer Länder besser zu verstehen und auch von ihnen zu lernen. Darüber hinaus ist der Vergleich auch in der Geschichtswissenschaft im-

⁶⁶ Vgl. Pantazis, Der Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft, S. 263

⁶⁷ Vgl. Strotzka, Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 285

⁶⁸ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, S. 34 f.

⁶⁹ Vgl. Erdmann, Verständnis wecken für das Fremde, S. 7 f.

⁷⁰ Vgl. Strotzka, Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 283

mer wichtiger geworden, da heute nicht mehr der Nationalstaat, sondern historische Prozesse und Dynamiken im Vordergrund stehen.⁷¹

- Die Entwicklung einer global orientierten Raumwahrnehmung der Schüler. Dem Raum kommt im Geschichtsunterricht im Zeitalter der Globalisierung eine gesteigerte Bedeutung zu, insbesondere die Entwicklung einer globalen Raumwahrnehmung. Im Unterricht wurde bisher der Grundsatz einer konzentrischen Vorstellung des Raumbegriffs, der den Begriff des Raumes vom Nahen zum Fernen bildete, verfolgt. Dieses lineare Vorgehen erscheint jedoch überholt und unlogisch, da überhaupt nicht berücksichtigt wird, dass die Verflechtung und wechselseitige Wirkung der verschiedensten Räume heute Realität ist. Eine zeitgemäße Konstruktion des Raumbegriffs sollte auf einen ständigen Wechsel der Betrachtungsweise setzen. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen die Fähigkeit erlangen sollten, historische Ereignisse auf mehreren, sich verflechtenden Raumebenen zu studieren.⁷²
- In einem global ausgerichteten Geschichtsunterricht wird es – schon aus Mangel an adäquaten Unterrichtsmaterialien – verstärkt auf selbstständige Informationsbeschaffung durch die SchülerInnen ankommen. Im Zeitalter moderner Kommunikationsmöglichkeiten ist das Internet Hauptinformationsquelle für solche Recherchen. Problematisch ist dabei die Informationsflut, die sich hier auf die Schüler ergießt und der sie gegebenenfalls nicht mehr Herr werden.⁷³ Aus diesem Grund ist es notwendig, die SchülerInnen mit einer kritischen Medienkompetenz auszustatten, die sie in die Lage versetzt, Informationen zu selektieren und zu verarbeiten.

Diese Auflistung zeigt, dass es in einem global orientierten Geschichtsunterricht nicht primär auf inhaltliche Neugestaltung, sondern eine neue methodische, perspektivische und konzeptionelle Ausrichtung des historischen Lernens ankommen wird.

3.3 Aktuelle Möglichkeiten zur Integration globaler Perspektiven

Doch wie sollen angesichts der geschilderten Probleme im nationalhistorisch ausgerichteten Kerncurriculum, welche erst langfristig behoben werden könnten, die-

⁷¹ Vgl. Kaelble, der historische Vergleich, S. 7 ff.

⁷² Vgl. Fischer-Dardai, die Raumwahrnehmung in der Zeit der Globalisierung, S. 239 ff.

⁷³ Vgl. Rave, Computer im Geschichtsunterricht, S. 453

se Forderungen zurzeit umgesetzt werden? Hinsichtlich einer konkreten Umsetzung kann die Antwort momentan nur folgendermaßen aussehen: „Angesichts der begrenzten Unterrichtszeit, die dem deutschen Geschichtsunterricht im Nebenfach zur Verfügung steht, in Anbetracht fehlender einheimischer Traditionen und Erfahrungen mit weltgeschichtlichen Curricula, mit Bezug auf kaum zu leugnende, didaktisch jedoch nur schwer zu korrigierende Schief lagen selbst bei den qualitativ sehr ansprechenden Konzeptionen der ‚globally conceptualized world history‘ sowie schließlich im Hinblick auf die begrenzten Möglichkeiten der Übertragbarkeit internationaler Anregungen in das deutsche Curriculumssystem liegt der Gedanke nahe, die geschichtsdidaktische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung darin zu suchen, hier und da „Weltzusammenhänge“ in den Blick zu nehmen und ausgewählte Beispiele für eine globale Weltgeschichtsdimension [...] in den Unterricht einzubeziehen.“⁷⁴

Wie eine solche „globale Erweiterung“ klassischer Unterrichtsthemen aussehen könnte, sei anhand einiger Beispiele gezeigt. Popp erwartet die Förderung weltgeschichtlicher Perspektiven beim historischen Lernen bereits dann,

- wenn z.B. bei der didaktischen Modellierung des Themas „Abwehr der arabisch-islamischen Expansion im 8. Jh.“ nicht allein der „europäische“ Sieg über die Muslime Berücksichtigung findet, sondern auch die fast zeitgleich erfolgte Niederlage der chinesischen Tang, die im Jahre 751 in der Nähe des Flusses Talas (751) von muslimischen Truppen geschlagen wurden, was aber nicht zur Gefährdung der chinesischen Kultur, sondern vielmehr zu einem gesteigerten Transfer chinesischer Kulturleistungen nach Westen führte;
- wenn die didaktische Modellierung des europäisch-christlichen Rittertums z. B. die „weltgeschichtliche“ Rolle des Pferdes für Krieg und Expansion sowie für die Transformation gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen mit einbeziehen würde;
- wenn z.B. die Geschichte des Christentums und des Islams in den allgemeinen Zusammenhang der Entstehung und Verbreitung von Weltreligionen in dem Jahrtausend um die Zeitenwende eingebettet und darüber hinaus auf die „weltgeschichtlich“ höchst bedeutsame Funktion sämtlicher „Weltreligionen“ für die transregionale Vernetzung von Kulturen und die Herausbildung und Tradierung von kulturellen Mus-

⁷⁴ Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht?, S. 88

tern und Identitäten bezogen würde, die bis heute weltweit höchst wirksam sind;

- wenn die didaktische Modellierung z.B. der antiken griechischen Kultur verstärkt den zeitgenössischen asiatisch-nordafrikanisch-mediterranen Kulturtransfer, ohne den die griechische Kultur kaum denkbar ist, einbeziehen würde, damit diese den Lernenden nicht nur als vorbildhaft-„klassische“ Traditionslegung unseres heutigen Selbstverständnisses, sondern in gleichem Maße auch in einer genuin „historisierenden“ Perspektive erschlossen wird;
- wenn z.B. bei der Auseinandersetzung mit dem antiken römischen Imperium immer auch ein Blick auf den zeitgenössischen eurasisch-afrikanischen Gesamtzusammenhang geworfen würde (etwa hinsichtlich anderer Großreiche, der Ausbreitung von Religionen oder der transkontinentalen Handelsbeziehungen), damit die historische „mental map“ der Lernenden nicht allein von einem Imperium Romanum ausgefüllt wird, das die „ganze“ damalige „Welt“ zu umfassen scheint, von einigen „Barbaren“ an der Peripherie einmal abgesehen; dann hätte nämlich schon die Weltkarte des Ptolemäus (2. Jh. n. Chr.) eine „globlere“ Perspektive aufzuweisen gehabt als das entsprechende Geschichtsbild heutiger Schülerinnen und Schüler;⁷⁵

Es wäre also schon viel gewonnen, wenn man bei den traditionellen Themen des Geschichtsunterrichts verstärkt auf welt- oder globalgeschichtliche Rahmungen achten würde, mit denen man vertrauten Objekten überraschende und aufschlussreiche historische Aspekte abgewinnen kann. Entscheidend ist der Gedanke, dass es im Interesse einer globalen Erweiterung des historischen Lernens im Geschichtsunterricht vermutlich weniger darauf ankommt, neue Themen welt- oder globalgeschichtlichen Inhalts zum gegebenen Curriculum hinzuzufügen, als den historischen Horizont der Lernenden konsequent zu erweitern, indem man das nationalhistorische Curriculum mit welt- oder globalgeschichtlichen Perspektivierungen für neue Fragestellungen und gedankliche Entdeckungen im Zuge einer Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungs- und Sachebenen vom Lokalen zum Globalen zugänglich macht.⁷⁶

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 89 f.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 88 ff.

Vor diesem Hintergrund sind auch die in Kapitel 6 und 7 folgenden Unterrichtsentwürfe zu sehen, in denen ich mich bemüht habe, die hier beschriebenen Gedanken an konkreten Beispielen in die Praxis umzusetzen

3.4 Die Rolle von Hilfsmitteln

Zu einer ersten globalgeschichtlichen Orientierung benötigen die SchülerInnen eine Reihe von Hilfsmitteln, die sie in die Lage versetzen, bestehende zeitliche, räumliche und bewusstseinsmäßige Schranken zu überwinden. Im Folgenden sollen einige dieser elementaren Werkzeuge eines global orientierten Geschichtsunterrichts beschrieben werden.

Zum einen ist eine globale Annäherung an historische Ereignisse schwerlich ohne ähnlich orientierte Karten zu erreichen. Für die an ein europazentrisches Weltbild gewöhnten Schüler wirken diejenigen Karten, die mit ihrer ungewöhnlichen Darstellungsweise die Beobachter geradezu zwingen, die historische Situation aus der räumlichen Perspektive der Zeitgenossen zu sehen, sicherlich befremdend. Dennoch sollte der Grundsatz der Multiperspektivität, der bei Bild- und Textquellen inzwischen selbstverständlich ist, auf die verschiedenen Projektionen bzw. Weltkarten im Sinne einer Multidimensionalität übertragen werden. So sollte die Welt von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet werden, und nicht nur vom europazentrischen. Dies würde sehr anschaulich zeigen, dass die Welt nicht nur in Richtung Ost-West, sondern auch in Richtung Nord-Süd rund ist. Neue, polständige Karten können für diese Sichtweise sehr hilfreich sein.⁷⁷

Aber auch „herkömmliche“ Mercator-Weltkarten können helfen, die Schüler in eine globale Dimension einzuweisen – vorausgesetzt, sie sind entsprechend konzipiert. Ein herausragendes Beispiel ist der von Jeremy Black herausgegebene „Atlas der Weltgeschichte“.⁷⁸ Hier findet man nach dem Epochenprinzip angeordnete Weltkarten, die „die historischen Abläufe aus einem globalen Blickwinkel in einer Serie chronologischer Darstellungen der Welt in 20 Jahrtausenden [präsentieren]. Die Karten zeigen die Veränderungen der verschiedenen Kulturen und ihrer Umwelt von der Frühgeschichte bis zur Gegenwart, wobei jeweils für jeden Kontinent eine Darstellung der wichtigsten Entwicklungen und Ereignisse gege-

⁷⁷ Vgl. Fischer-Dardai, die Raumwahrnehmung in der Zeit der Globalisierung, S. 244 f.

⁷⁸ Vgl. Black, Atlas der Weltgeschichte

ben wird.“⁷⁹ Ich denke, dieser Atlas ist für die räumliche Orientierung ein sehr geeignetes Hilfsmittel.

Denn eine solche Orientierung erfordert einen Vergleichsmaßstab, den nur die Weltkarte bieten kann. Wenn z. B. das römische Reich unterrichtet wird, füllt es in der Regel die gesamte didaktisch entfaltete historische Welt aus, an deren Rändern sich nur noch „Barbaren“ tummeln. Dagegen kann die Karte „Die Welt 1-250 n. Chr.“ (vgl. Black, S.46/47) den Lernenden weitere Großreiche auf dem eurasischen Kontinent zeigen. Überdies kann man durch den Gebrauch von Weltkarten auf die Problematik der Taxonomie der Kontinente aufmerksam machen. Die Frage ist, wie eine klassifikatorische Einteilung der eurasischen Landmasse in Europa und ein letztlich nur als „Nicht-Europa“ zu definierendes Asien zu rechtfertigen ist.⁸⁰

Neben der räumlichen ist die zeitliche Orientierung ein zweiter Grundpfeiler eines global orientierten Geschichtsbewusstseins. Hauptproblem der Entwicklung einer Zeitvorstellung im globalen Maßstab ist, dass die traditionellen Epochenbegriffe, an denen sich die SchülerInnen bislang orientierten, in welthistorischer Perspektive weitestgehend unbrauchbar sind.

Immanuel Geiss bietet zur Überwindung dieses Periodisierungsproblems eine „Periodisierung der schriftlich dokumentierten Weltgeschichte“ an:

- Eurasischer Alter Orient (ca. 3000 – ca. 500/330 v. Chr.)
- Eurasische Antike (ca. 500 v. Chr. – 476/500 n. Chr.)
- Eurasisches Mittelalter (ca. 476/500 – 1492/98 n. Chr.)
- Globale Neuzeit seit der Expansion Europas in Übersee (ab 1492/98)
 - Frühneuzeit: von der Expansion Europas bis zum Vorabend der französischen Revolution (1492/98 – 1789)
 - „Klassische“ Neuzeit (Vorschlag): von der Französischen Revolution bis zum Vorabend des Ersten Weltkrieges (1789 – 1914)
 - Globale Zeitgeschichte, vom Ersten Weltkrieg bis zum Untergang der Sowjetunion (1914 – 1989/91)
 - Jüngste Zeitgeschichte der allerneusten Globalisierung (seit 1989/91)⁸¹

Solche und andere Periodisierungsangebote nach Raum und Zeit können gewiss nur Rahmenkonzepte sein, die mit konkretem Inhalt ausgefüllt werden müssen.⁸²

⁷⁹ ebd., S. 11

⁸⁰ Vgl. Popp, ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“

⁸¹ Vgl. Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, S. 62 f.

Sicher ist es auch schon hilfreich, mit Hilfe einer geeigneten Zeitleise auf globale Maßstäbe aufmerksam zu machen.

Daneben sind Nachschlagewerke – abgesehen von dem Internet – ein wichtiges Hilfsmittel. Denn in einem global orientierten Geschichtsunterricht wird es verstärkt auf selbstständige Informationsrecherche der SchülerInnen ankommen. Ein in diesem Kontext sehr hilfreiches Nachschlagewerk ist die sechsbändige Reihe „Geschichte griffbereit“ von Imanuel Geiss. Der Herausgeber spricht von einem „Naturrecht“ so genannter Anfänger wie Schüler und Studenten auf eine intelligente und elementare Einführung in die Weltgeschichte, aus der gleichzeitig die Pflicht für professionelle Historiker erwächst, diesen legitimen Erklärungsbedarf so kompetent und umfassend wie möglich zu erfüllen. Er plädiert für eine erste Orientierung als fundierten Einstieg in die Weltgeschichte, der so weltgeschichtlich wie möglich und so detailliert wie nötig sein soll.⁸³ Für einen solchen Einstieg ist die „Geschichte griffbereit“ – Reihe meiner Meinung nach tatsächlich sehr geeignet. Sie stellt ein wertvolles Hilfsmittel in Bezug auf einen global orientierten Geschichtsunterricht dar.

Schließlich ist für eine weltgeschichtliche Orientierung – neben der räumlich zeitlichen – eine sachsystematische Strukturierung historischer Prozesse und Strukturen hilfreich. Eine Möglichkeit einer solchen Strukturierung zeigt wiederum Imanuel Geiss mit seinen „Historischen Mechanismen“ auf, denen er die Bedeutung heuristischer Hilfsmittel für das historische Lernen zuweist. Sie sind Idealtypen, teilweise in mathematische Formeln aus der Naturwissenschaft gepackt, die zu einer groben und raschen Orientierung gedacht sind.⁸⁴ Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle folgende vorstellen:

- Insgesamt zeigt sich in der Menschheitsgeschichte ein durchgängiges Wachstum der Menschheit – quantitativ in der Zunahme der Bevölkerung und des von ihr genutzten Territoriums und qualitativ in der Zunahme und steigenden Komplexität ökonomischer und kultureller Hervorbringungen. Beide Zuwächse lassen sich idealtypisch, um alle Schwankungen nach Zeit und Raum bereinigt, mit der Exponentialkurve der Parabel erfassen: $y = x^2$
- Die Analyse der Macht von Staaten nach Quantität (Größe der Bevölkerung und Territorium) und Qualität (Funktionseliten, Wohlstand, Bildung,

⁸² Vgl. ebd., S. 63

⁸³ Vgl. Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, S. 50 ff.

⁸⁴ Vgl. Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, S. 64 ff.

Freiheit) kombiniert Aristoteles mit Einsteins Kernformel der Relativitätstheorie $E = mc^2$: $M(\text{acht}) = \text{Quantität} \cdot \text{Qualität}^2$. Qualität im Quadrat zählt oft – aber nicht immer – mehr als Quantität: Großreiche waren oft stark in Quantität *und* Qualität zugleich.

- Entwicklungen zu komplexen Gesellschaften, namentlich seit den Anfängen der Zivilisation, sind nur durch vielfache Kontakte und Austauschbeziehungen nach außen möglich.⁸⁵

Sicherlich ist es grundsätzlich nicht unproblematisch, solche „Mechanismen“ aufzustellen, könnte man doch daraus schlussfolgern, Geschichte sei vorhersehbar. Wenn man sie aber zu einer groben Orientierung heranzieht, kann man erstaunliche Parallelen entdecken und historische Objekte besser in einen Gesamtzusammenhang einordnen. Letztlich werden auch moderne Kommunikationsmittel – vor allem das Internet – eine verstärkte Rolle als Informationsbeschaffer spielen.

3.5 Konzeptionelle Grenzen und Probleme in der Umsetzung

Bergmann spricht von einer „Globalisierungsfalle“ des Geschichtsunterrichts, wenn man aus einem multiperspektivisch ausgerichteten Geschichtsunterricht automatisch die Implikation einer globalen Perspektivenerweiterung ableitet. Besonders problematisch sei die damit verbundene fast beliebige Ausdehnung der narrativen Wissenskomplexe, die zudem nur einen abstrakten Bezug zu den Lebenswirklichkeiten der SchülerInnen hätten.⁸⁶ Das Einbeziehen außerdeutscher und außereuropäischer Geschichte in das historische Lernen sei nur dann sinnvoll, wenn „es Kontakte, wechselseitige Beziehungen gibt, die nach historischen Verstehen und historischen Erklären verlangen.“⁸⁷ Die Globalisierung erzwingt weniger eine inhaltliche Ausweitung als eine Stärkung der formalen, methodischen und kategorialen Kompetenzen der SchülerInnen.⁸⁸

Hier wird ein wichtiges Problem eines global orientierten Geschichtsunterrichts angesprochen, nämlich die Auswahl der Themen.

Man kann dem Anspruch einer „historischen Korrektheit“ nicht gerecht werden und versuchen, alles zu berücksichtigen. Selektion, die oft brutal in ihren Ausmerzungen ist, ist die einzige Antwort. Das bedeutet natürlich, dass man mit Verall-

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 64 f.

⁸⁶ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, S. 65 f.

⁸⁷ ebd., S. 66

⁸⁸ Vgl. ebd., S.66.

gemeinerungen und Pauschalisierungen arbeiten muss, die in ihren Inklusionen wiederum Probleme beinhalten. Afrika wird beispielsweise meist nur ungenügend berücksichtigt, „bedeutendere“ Staaten wie England und Japan überstrahlen „Unbedeutendere“ wie Brasilien und Kanada und Themen wie Kriege, Politik, Handel und Technologien überlagern andere wie Familie, Geschlechter und Alltag. Weltgeschichte ist überwiegend „männlich“, nicht nur wegen des Patriarchats, sondern auch durch die Fokussierung auf Eliten.⁸⁹ Doch mit diesen Problemen hat auch schon der „normale“ Geschichtsunterricht ständig zu kämpfen. Im Kontext einer welt- oder globalgeschichtlichen Ausrichtung potenzieren sich diese aber sicherlich noch einmal.

Eine weitere Gefahr ist, dass andere Kulturen, die im Zuge eines global ausgerichteten Geschichtsunterrichts in das Blickfeld kommen, zu Klischees erstarren, was dem angestrebten Ziel eines solchen Unterrichts direkt widerspricht. Gerade solche Klischees sind mit oder ohne Unterricht vorhanden, dessen Aufgabe es wäre, diese zu bearbeiten und differenzieren. So wurden die „National Standards“ in den USA unter anderem deshalb kritisiert, weil sie die nichtwestlichen Kulturen wohlwollender als die westlichen darstellten. So würden beispielsweise die Menschenopfer der Azteken nicht erwähnt. Dieses Beispiel zeigt die Problematik eines Maßstabes auf, der von außen an eine Kultur herangelegt wird. Die strengere Bewertung der westlichen Kultur könnte darin begründet sein, dass gerade sie universelle Beurteilungskriterien geschaffen hat. Da Jugendliche aber ohnehin oft ihre eigenen Werte als Maßstab ansetzen, muss gerade hier eine Problematisierung im Unterricht einsetzen, um vorschnellen Urteilen gegenüber Anderen Vorschub zu leisten.⁹⁰

Eine zu beachtende Falle weltgeschichtlicher Ansätze ist die Linearität ihrer Konstruktion. Geschichte wird immer von der Gegenwart aus geschrieben, man kennt also das „Ergebnis“ der historischen Prozesse bereits. So wird es schwer, die Vergangenheit nicht in gerader Linie zu „heute“ zu erzählen. Es ist jedenfalls einfacher, als die Teleologie des „Wir“ und „Jetzt“ zu durchbrechen. Oft werden welt-historische Narrative von globalen Überschriften wie „Ursprünge“ und „Revolutionen“ getragen. Die „ersten“ bei etwas zu sein, die „Wiege“ der Zivilisation zu repräsentieren, als die „Erfinder“ des Papiers zu gelten oder die „Urheber“ der Aktiengesellschaft zu vertreten wird positiv bewertet. Die „Begründer“ der Ty-

⁸⁹ Vgl. Gluck, *Asia in World History*, S. 207

⁹⁰ Vgl. Strotzka, *Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen*, S. 281

rannei, die „Väter“ des Genozids oder die „Vorreiter“ der Umweltzerstörung – Attribute, die derselben Logik folgen würden – werden allerdings nicht benannt. Vielmehr scheint die Geschichte mit innovativen Veränderungen voranzuschreiten, die zwangsläufig im heutigen Zustand der Moderne kulminieren. So besteht die Gefahr, einen Wettkampf der Zivilisationen (z.B.: Song-China war bereits im 11. Jahrhundert modern, Japan im 18. Jahrhundert schon postmodern) oder einen Wettlauf der „Ersten“ (z.B.: Wer erfand das Papier oder das Rad?) zu konzipieren.⁹¹

Weitere mögliche Probleme ergeben sich aus der Methode des historischen Vergleichs. Der Vergleich bedient sich bestimmter kulturspezifischer Kategorien, die in der anderen, zu vergleichenden Kultur nicht unbedingt ein Äquivalent besitzen müssen. Die Qualität eines Phänomens wird also mittels eines Parameters bestimmt, der nicht neutral ist, sondern häufig aus der eigenen Perspektive erwächst. Zudem muss man sich der Tatsache bewusst sein, ob Ähnlichkeiten oder Unterschiede untersucht werden sollen. Wenn die Gegenwart als Bezugsgröße herangezogen wird, dann ist es für die SchülerInnen unvermeidlich, dass andere Kulturen als defizitär oder minderwertig angesehen werden.⁹²

Zusätzlich ergeben sich praktische Probleme bei der Umsetzung. Hier ist vor allem der erhöhte Zeitaufwand speziell für die Vorbereitung des Unterrichts zu nennen, der aus der mangelnden Vorkenntnis der Lehrer wie auch der Schüler resultiert. Die Lösung für dieses Problem kann meiner Meinung nach nur in einer verstärkten Handlungsorientierung des Unterrichts und einer gezielten Förderung der Methodenkompetenzen der SchülerInnen liegen. Die Lernenden müssen systematisch dazu angeleitet werden, selbstständig Recherche zu betreiben. Dass heißt, sie müssen lernen, mit Nachschlagewerken, Monographien und Handbüchern sowie vor allem dem Internet angemessen und differenziert umzugehen. Die SchülerInnen sollten beispielsweise in die Lage versetzt werden, Tatsachen von Mutmaßungen zu trennen und wissenschaftliche Beiträge von journalistischen zu unterscheiden, also die Quantität des Angebots nach ihrer Qualität zu beurteilen.

⁹¹ Vgl. Gluck, *Asia in World History*, S. 205

⁹² Vgl. Strotzka, *Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen*, S. 283

3.6 Weltgeschichtliche Perspektiven in Schulbüchern

Ein aussagekräftiges Instrument zur Analyse des Status quo im deutschen Geschichtsunterricht sind Schulbücher. Der Grad, mit dem hier weltgeschichtliche Themen angesprochen werden, und zwar im Sinne eines global orientierten Geschichtsbewusstseins, kann Auskunft über das Gewicht dieser Zugänge im aktuellen Geschichtsunterricht geben.

Maria Zenner hat zu weltgeschichtlichen Ansätzen in Schulbüchern eine Analyse durchgeführt. Sie stellt zunächst Schwierigkeiten in der Erfassung moderner Weltgeschichte fest: „Einmal ist eine individualisierende historische Betrachtungsweise der einzelnen Staaten, Völker, Kulturen und Regionen notwendig, weil auf diese Weise die Schwierigkeiten und Probleme einer Völkerverständigung erst bewußt [sic!] gemacht und Fremdverstehen durch Geschichte gefördert werden können.“⁹³ Diese Betrachtungsweise wurde jedoch bisher vor allem auf den Nationalstaat reduziert.

Ein anderes Problem ergibt sich daraus, dass man notwendigerweise angesichts der Komplexität und Fülle der historisch-politischen Phänomene mit generalisierenden Zusammenfassungen und Einordnungen und Vergleichen arbeiten muss. Solche Betrachtungsweisen sind notwendig, denn sie machen die Geschichte der Menschheit überschaubar und dadurch deutbar. Sie bilden die Grundlage für den Aufbau von Kategorien und Werten, die zur Orientierung der SchülerInnen unerlässlich sind.⁹⁴

Hier liegen aber auch Gefahren, denn „wenn die globale Dimension der historisch-politischen Existenz der Menschheit in der Gegenwart nicht auf ahistorische Analysen der politischen und wirtschaftlichen Systeme und der Ideologien der Gegenwart und sehr allgemeine Wertungen und moralische Appelle an menschliche Verantwortung und Solidarität beschränkt bleiben soll, müssen differenziertere Vorstellungen von der Geschichte der verschiedenen Völker und Kulturen in der Vergangenheit gewonnen werden.“⁹⁵ Auf dieser Basis erst kann ein Bild der Menschheitsgeschichte erarbeitet werden und Fähigkeiten wie Toleranz, Fremdverstehen und interkulturelle Kommunikation ausgebildet werden.⁹⁶ Vor diesem Hintergrund untersuchte Zenner weltgeschichtliche Perspektiven in Schulbüchern und kam zu folgendem Ergebnis:

⁹³Zenner, Probleme der Erfassung, S.148

⁹⁴ Vgl. ebd., S.148

⁹⁵ ebd., S.148

⁹⁶ Vgl. ebd., S.148

Menschheits- und Weltgeschichte wird besonders unter folgenden Ansätzen in Schulbüchern thematisiert:

- Fundamentale und elementare Menschheitsfragen der Bedürfnisbefriedigung, der grundlegenden Wirtschafts- und Vergesellschaftungsformen werden anhand der Vor- und Frühgeschichte thematisiert. Auch die Industrialisierung wird als ein die Lebensbedingungen der gesamten Menschheit verändernder Prozess gekennzeichnet. Weltgeschichte erscheint so als Geschichte von Zivilisationsstufen oder –stadien.
- Die Menschheit insgesamt wird bei der Behandlung von Weltreligionen mit ihren universal - menschheitlichen Vorstellungen, von philosophischen Systemen und von naturrechtlichen Ideen und Normen in den Blick genommen.
- Die Darstellung von Weltreichen ist überwiegend auf die Eroberung eines solchen Reiches, seine politische und wirtschaftliche Organisationsform gerichtet. Am selbstverständlichsten werden Weltverflechtungen im wirtschaftlichen Bereich angeboten. Defizite bestehen in der Darstellung interkultureller Begegnung und Zivilisation.
- Eine Auflösung des eurozentrischen Geschichtsbildes und Ansätze einer globalen Perspektive lassen sich am ehesten bei der Darstellung von Epochen intensiver Berührung unterschiedlicher Kulturen und Lebenskreise feststellen. Dabei handelt es sich vor allem um die Auflösung des römischen Weltreiches, der Herausbildung der Kulturkreise Abendland, islamische Welt und Byzanz sowie den Zeitaltern der Kreuzzüge und der europäischen Expansion.⁹⁷

In diesen Zusammenhängen kommen also bereits weltgeschichtliche Sichtweisen in deutschen Schulbüchern vor.

Dessen ungeachtet hat in Deutschland die Diskussion – ganz im Gegensatz zu den USA – um eine moderne Konzeption von Weltgeschichte in Forschung und Unterricht gerade erst begonnen, wie unlängst eine internationale Konferenz zur Schulbuchforschung feststellte. Die Gründe dafür liegen unter anderem in den unterschiedlichen Gesellschaften beider Länder und den verschiedenen Wissenschaftstraditionen. Es ist dennoch zu erwarten, dass die aus den USA kommenden

⁹⁷ Vgl. ebd., S.149

Impulse, Weltgeschichte zu unterrichten, auch in Deutschland stärker als bisher aufgegriffen werden.⁹⁸

3.7 Weltgeschichtliche Einflüsse in Lehrplänen

Die Berücksichtigung globaler Aspekte erfordert auch Überlegungen bezüglich einer Neustrukturierung der Lehrpläne. Die naheliegendste Lösung wäre die Erweiterung des bestehenden Kanons durch außereuropäische Themen. Dies wäre jedoch angesichts der begrenzten Unterrichtszeit wenig praktikabel. Insgesamt ist eine Ablösung von epochenzentrierten Lehrplänen durch themenzentrierte festzustellen. Diese beinhalten schwerpunktmäßig thematische Längsschnitte, die die Möglichkeit bieten, historische Sachverhalte auf außereuropäische Regionen auszuweiten.⁹⁹

Gegen thematische Längsschnitte spricht, dass der Kontext, in dem das Phänomen auftritt, vorerst nicht bekannt ist. Die spezifischen Bedingungen und der Entwicklungsgrad der Gesellschaft werden erst im zweiten Schritt thematisiert.¹⁰⁰

Die Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen sind grundsätzlich epochenstrukturiert, weisen aber auch themenzentrierte Elemente auf. Vor allem der Lehrplan für die Sekundarstufe II weist größere Offenheit bezüglich der Themenauswahl auf und enthält überdies Formulierungen, die als Reaktionen auf die Globalisierungsprozesse verstanden werden können. In den Richtlinien heißt es: „Auch die kultur- und zivilisationsgeschichtliche Dimension historischer Betrachtung darf sich nicht auf Gegenwartsgeschichte oder unmittelbar auf diese einwirkende Phänomene beschränken, sondern braucht die zeitliche Tiefe und die vergleichende Betrachtung auch der ganz anderen und fremden Kulturkreise und Zivilisationsformen, um ein Spektrum für Möglichkeiten eigener Zukunftsgestaltung zu öffnen“¹⁰¹

⁹⁸ Radkau, Hat die Weltgeschichte die Schulbuchforschung erreicht?, S. 387 f.

⁹⁹ Vgl. Strotzka, Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 287

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 287 f.

¹⁰¹ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II NRW, S. 19 f.

| Lehrplantypen | Epochenstrukturierter Lehrplan | Themenstrukturierter Lehrplan |
|------------------------|--|---|
| Bereiche | | |
| Gliederung | Epochen aneinandergereiht. Querschnitt (Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Religion etc.). | Epochenübergreifend. Themen (Probleme) längsschnittartig behandelt. |
| Schwerpunkt | Zusammenhang zwischen den Bereichen. | Vergleich von gleichen Phänomenen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten. |
| Analyseinstrument | Kausalanalyse, Bedingungsanalyse. | Vergleich Unterschiede oder Ähnlichkeiten herausarbeiten. |
| Interesse und Ergebnis | Gewinnen eines komplexen Bildes einer Epoche. | Ausgehend von einer Fragestellung werden die Entwicklung und die verschiedenen Manifestationen eines Phänomens untersucht. |
| Zeitvorstellung | Die Epochen sind Inseln in einem Strom der Zeit. Sie scheinen aufeinander zu folgen, aber sie sind oft gleichzeitig. | Themen werden vorerst ohne zeitliche Fixierung behandelt. Arbeit mit einer Zeitleiste ermöglicht die zeitliche Fixierung. |
| Räumliche Orientierung | Die Epochen werden innerhalb eines bestimmten Raumes behandelt. Dieser wird vorher bestimmt. | Die Phänomene treten an verschiedenen Orten auf. Sie müssen jeweils lokalisiert werden. Es können auch außer-europäische Räume einbezogen werden. |
| Vorteile | Längere und intensivere Beschäftigung mit einer Epoche unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte. | Bewusstere Wahrnehmung eines Problems, weil es an verschiedenen Beispielen untersucht wird. Der Gegenwartsbezug ist leichter herzustellen, weil er gewöhnlich Ausgangspunkt des Längsschnittes ist. |
| Nachteile | Das "Bild" einer Epoche ergibt sich nicht zwangsläufig. Die Zusammenhänge sind meist nicht so einsichtig, wie dies intendiert ist. Tendenz zum Eurozentrismus. | Die Vielzahl von Beispielen kann verwirren. Das Phänomen wird vom Kontext isoliert. Unzureichende Zeit- und Raumvorstellungen erschweren die Durchführung. |

Tabelle 1 - Vergleich von epochen- und themenzentrierten Lehrplänen¹⁰²

In den Lehrplan für die Sekundarstufe II ist so ein Handlungs- und Kulturraum „Geschichte außereuropäischer Kulturen“ aufgenommen. Dessen besondere Gewichtung geht davon aus, „dass wir in einer Welt der globalen Verflechtung und Verantwortung leben. Die Sensibilisierung der SchülerInnen für das Leben in der ‚Einen Welt‘ ist aber nur eine Intention, die mit dieser Schwerpunktsetzung verbunden ist. Sie versucht, die gemeinsame Verantwortung der Industriestaaten für politische Unterdrückung [...], kriegerische Verwicklungen oder soziale Zurücksetzung in Vergangenheit und Gegenwart bewusst zu machen.“¹⁰³ Ohne vertiefte

¹⁰² ebd., S. 288

¹⁰³ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II NRW, S. 32

Kenntnisse historisch-politischer Wirkungszusammenhänge könnten sich die Lernenden nicht für eine bessere Weltordnung engagieren. Gefordert wird ein tiefergehender Kulturvergleich, der sich nicht auf das Zeitalter des Imperialismus, der Dekolonisierung und die politischen Probleme heutiger Entwicklungsländer beschränken dürfe¹⁰⁴: „Lebensordnungen, Denkformen, religiöse Vorstellungen oder Mentalitäten können meist nur über eine Untersuchung ihrer längeren Vorgeschichte verstanden werden. Es geht darum, wenigstens einmal exemplarisch eine andere Kultur oder Zivilisation aus ihren eigenen Wurzeln heraus zu verstehen und in ihrer Besonderheit und Andersartigkeit wahrzunehmen.“¹⁰⁵ Der Vergleich mit den Grundlagen der europäisch-westlichen Kultur und Zivilisation verstärke das Bewusstsein für deren wesentliche Prinzipien, überprüfe die gewohnten Identifikationsmuster und fordere die SchülerInnen zu persönlicher Wertentscheidung heraus.¹⁰⁶

Trotz solcher Tendenzen und einer teilweisen Themenzentrierung der Lehrpläne ist doch festzustellen, dass die meisten Themen ausschließlich am deutschen bzw. europäischen Beispiel behandelt werden und eine Beschäftigung mit außereuropäischer Geschichte die Ausnahme bleibt und vor allem dann geschieht, wenn sie funktional vom nationalhistorischen Narrativ abhängt. Eine konsequente Erweiterung der Themen um welt- oder globalgeschichtliche Aspekte oder zumindest eine solche Rahmung sind nicht zu erkennen.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 32

¹⁰⁵ ebd., S. 32

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 32

4 Das Beispiel China als Ansatzpunkt für global orientiertes Lernen

Nachdem in den vergangenen Kapiteln die allgemeine Motivation und theoretische Begründung für die Anbahnung eines global orientierten Geschichtsunterrichts dargelegt sowie mögliche Zugänge und Hilfsmittel vorgestellt wurden, sollen mit Hilfe dieser Überlegungen im Folgenden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten anhand des Beispiels China aufgezeigt werden. In den Abschnitten dieses Kapitels wird zunächst eine geschichtsdidaktische Begründung erfolgen und die bisherige Stellung chinesischer Geschichte innerhalb der Geschichtsdidaktik analysiert werden, bevor mögliche Themen vorgestellt und Probleme bei der Umsetzung thematisiert werden.

4.1 Stellung in der geschichtsdidaktischen Diskussion

Im Laufe der Jahrhunderte festigte sich im Westen ein Bild von China als einem konstanten, statischen und autarkem Gebilde, das schwer zu durchdringen ist und das sich erst durch europäischen Einfluss zu ändern begann.¹⁰⁷

Woher kommt ein solches China-Bild? Liegt es nicht vielleicht an der große Unwissenheit der Europäer über die Geschichte dieses Landes, die es als so unabänderlich und schwerfällig erscheinen lassen? Ist dieses Bild überhaupt stimmig? Oder muss man nicht bei genauem Hinsehen diese Einschätzung über das „Reich der Mitte“ revidieren?

Dem Geschichtsunterricht kommt – neben anderen Faktoren – naturgemäß bei der Festigung solcher Eindrücke eine bedeutende Rolle zu. Die Frage ist, welche Bedeutung die chinesische Geschichte im aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurs einnimmt und wie – wenn überhaupt – eine Beschäftigung mit diesem Thema stattfand bzw. stattfindet. Zunächst aber sollen einige Argumente angeführt werden, die für eine Behandlung der chinesischen Geschichte sprechen.

4.1.1 Geschichtsdidaktische Begründung des Themas

Wie bereits in 3.5 gesehen, ist Selektion in einem global orientierten Geschichtsunterricht unerlässlich. Die Frage ist, nach welchen Kriterien eine solche Auswahl

¹⁰⁷ Vgl. Hsu, Some misconceptions about chinese history, S. 718

erfolgen sollte. Imanuel Geiss stellt dazu fest: „Zumindest in der Lehre ist [...] es am besten, stets von den großen Zentren welthistorischer Entwicklungen [...] auszugehen, wenn man so will ‚Allgemeinplätzen‘ der Weltgeschichte. Sie sind stärker im allgemeinen Bewusstsein präsent oder lassen sich leichter ins allgemeine Bewusstsein bringen. Zudem ziehen Zentren logisch Peripherien nach sich, die nicht mehr als sprichwörtlich ‚marginal‘ abgewertet werden dürfen.“¹⁰⁸

China gehört sicherlich zu solchen Zentren weltgeschichtlicher Entwicklung. Am meisten dürfte den SchülerInnen die heutige Bedeutung Chinas präsent sein. Dies könnte ein Anknüpfungspunkt sein, wenn man den Lernenden zeigt, welche Bedeutung dem „Reich der Mitte“ in der Vergangenheit zukam. Während Wolfgang Keller, wie auch andere geschichtsdidaktischen Autoren, aus der Perspektive der späten 70er Jahre schreibt und daher größtenteils veraltete Motive für eine Beschäftigung mit China anführt, nennt Hatscher in seinem Beitrag nicht weniger als zehn Punkte, um das Thema China (speziell die Behandlung des 19. und 10. Jahrhunderts) didaktisch zu begründen. Er ist der Ansicht, dass „gerade der Geschichtsunterricht [...] der allgemeinen schulischen Verpflichtung nachkommen [sollte], der nachfolgenden Generation das geistig-methodische Rüstzeug mit auf den Weg zu geben, um sich in einer tagtäglich komplexer werdenden Welt ein Leben lang zurechtzufinden. Dazu gehört eben auch die Auseinandersetzung mit dem volkreichsten Staat der Erde, in dem viele Beobachter die kommende Weltmacht des 21. Jahrhunderts sehen.“¹⁰⁹ Die aus meiner Sicht wichtigsten seiner Argumente sollen hier genannt werden:

- Es besteht ein allgemeines Defizit, was die Vorkenntnisse zum Thema China betrifft. Diese Ausgangslage begünstigt in geradezu idealer Weise die Bildung von Vor-Urteilen und führt schließlich zu vollkommen falschen Vorstellungen von der realen chinesischen Welt in den Köpfen der SchülerInnen. Die Ersetzung diffuser emotionaler Klischees durch fundierte, an Quellen nachvollziehbare rationale Urteile muss daher ein vorrangiges Ziel jeder Beschäftigung mit der chinesischen Geschichte im Unterricht sein.
- Die Geschichte der VR China bietet ein besonderes Beispiel für die originäre Anverwandlung europäischen Gedankengutes. Marxismus-Leninismus-Stalinismus tritt hier als Maoismus auf, Kapitalismus wandelt sich hier zu „sozialistischer Marktwirtschaft“. Das genaue Studium der je-

¹⁰⁸ Geiss, Weltgeschichte und Globalisierung, S. 59

¹⁰⁹ Vgl. Hatscher, China im Geschichtsunterricht, S. 566

weiligen chinesischen Spielart schärft einerseits den Blick für übergeordnete theoretische Gemeinsamkeiten von chinesischen und europäischen Ideologie-Modellen, andererseits lassen sich daran gravierende praktische Unterschiede zu historischen Prozessen in Europa festmachen. So kann bei den Schülern sowohl der Vorstellung einer übertriebenen Ferne Europas zu China als auch einer alles nivellierenden Gleichsetzung entgegengetreten werden.

- Die Beschäftigung mit China im Geschichtsunterricht ermöglicht die so oft gestellte und ebenso selten umgesetzte Forderung nach der Vermittlung von interkulturellen Erfahrungen in der Schule. Gerade weil die chinesische Tradition in grundsätzlichen Konstanten von der - als bekannt vorausgesetzten - europäischen abweicht, eröffnet eine schulische Auseinandersetzung mit ihr die große Chance, klassische eurozentrische Sichtweisen zu relativieren. Der Blick auf das „ganz Andere“ weckt bei den Schülern zum einen die Neugier, dessen Logik zu begreifen, zum anderen eröffnet er in aller Regel einen neuen Zugang zu dem „Altbekanntem“ der vertrauten Umgebung und Geschichte.
- Die ältesten chinesischen politischen Traditionen gehen bis ins zweite vorchristliche Jahrtausend zurück, die chinesische Staatlichkeit wird historisch spätestens greifbar mit der ersten Einigung des Reiches unter Qin Shihuangdi (221 v. Chr.). Die Kette der über 25 chinesischen Dynastien bricht erst 1911/12 mit der Abdankung der Qing ab. Damit stellt China wohl das eindrucksvollste Beispiel eines Vielvölkerstaats durch die Jahrtausende dar. Es wäre zu prüfen, inwiefern hieraus Lehren für Einigungsprozesse anderer Staatenbundsysteme, wie zum Beispiel der EU, zu ziehen sind.
- Das chinesische Kaiserreich war bis zum 18. Jahrhundert de facto eine der bedeutendsten politischen und kulturellen Kräfte der Welt. Nach zahlreichen politischen und wirtschaftlichen Fehlschlägen, die China im 20. Jahrhundert erleiden musste, deutet heute vieles darauf hin, dass das „Reich der Mitte“ als „Greater China“, also mit der unmittelbar chinesisch beeinflussten Welt, zu der auch Korea, Taiwan und Vietnam zählen, in naher Zukunft seine traditionelle Rolle als Weltmacht wieder einnehmen wird. Manche Beobachter halten im 21. Jahrhundert sogar eine Ablösung der USA durch China in der Rolle der führenden Weltmacht für denkbar. Vor diesem Hintergrund ist eine genauere Auseinandersetzung mit China für

„Demnächst-Abiturienten“, denen man die Fähigkeit zur Einschätzung auch komplexer politischer Situationen abverlangen muss, geradezu zwingend.

- Weltgeschichte ohne chinesische Geschichte ist ein Widerspruch in sich selbst. Der chinesische Kulturraum hat sich in fundamental anderer Art und Weise als der amerikanische nicht nur die längste Zeit über ohne europäischen Einfluss selbstständig entwickelt, sondern er hat sich bis auf den heutigen Tag einen hohen Grad an Eigenständigkeit bewahrt. Chinesische Geschichte muss gemeinsam mit der Geschichte der indisch-islamischen Welt und der europäisch-amerikanischen das Fundament einer künftigen Universalgeschichte bilden, die allein noch den Anforderungen des Geschichtsunterrichts im Zeitalter der Globalisierung gerecht werden kann. Ein Verzicht auf die Behandlung chinesischer Geschichte im Geschichtsunterricht entzieht den Schülern von vornherein die Chance, sich in diesem Teil unserer Welt zu orientieren, ihn in auch nur bescheidenem Maß zu verstehen.
- Der chinesische Beitrag zum Weltkulturerbe ist enorm und doch im Westen so gut wie unbekannt. Buchdruck, Kompass und Schießpulver, ohne deren Erfindung nach einem Wort von Francis Bacon (1561-1626) die europäische Geschichte nicht vorstellbar sei, gab es weitaus früher in China. Dies gilt es zu bedenken, wenn China in der Öffentlichkeit heutzutage oft pauschal auf reine Spiritualität und ein angeblich typisches östliches Denken, das dem technisch-wissenschaftlichen Vorgehen Europas in allem entgegengesetzt sei, reduziert wird. Andererseits ist natürlich die Frage nach dem „Warum“ der gänzlich anderen Entwicklung unter dem Einfluss des chinesischen Konfuzianismus im Gegensatz zum okzidental Rationalismus zu stellen.
- Die VR China besitzt mit ihren 1,3 Milliarden Menschen, einem Fünftel der Menschheit insgesamt, den größten Binnenmarkt der Welt, der eine starke Sogwirkung für die EU, Japan und die USA besitzt. Erfolgreicher Handel mit China aber setzt zumindest eine ungefähre Kenntnis der Kultur und Geschichte dieses riesigen Landes voraus. Gerade weil sich aus dem Kreis der künftigen Abiturienten und Studenten die zukünftigen Führungskräfte in Politik und Wirtschaft rekrutieren werden, ist es unbedingt notwendig, den Schülern der gymnasialen Oberstufe wenigstens zu

einem Wissensfundament über China zu verhelfen, auf dem sie später dann selbständig aufbauen können.¹¹⁰

Diese Liste wäre sicher noch erweiterbar.¹¹¹ Sie zeigt aber, dass hinreichende Begründungen für die Behandlung Chinas im Geschichtsunterricht vorhanden sind. Doch welchen Stellenwert hat die deutsche Geschichtsdidaktik der chinesischen Geschichte bisher zugewiesen?

4.1.2 Berücksichtigung Chinas innerhalb der deutschen Geschichtsdidaktik

Trotz der zahlreichen Gründe, die für eine Auseinandersetzung mit dem Thema China im Geschichtsunterricht sprechen, wurde diesem in der deutschen Geschichtsdidaktik bislang nur wenig Aufmerksamkeit zuteil. Auch wenn hier und da festgestellt wurde, dass die Beschäftigung mit chinesischer Geschichte eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, blieben die tatsächlichen Bemühungen darum oft mehr im Bereich der Lippenbekenntnisse.¹¹²

Älteste didaktische Beiträge zum Thema China stammen von Hans Süßmuth¹¹³ und Wolfgang Keim¹¹⁴. Sie beschäftigen sich wie auch Kellers „China im Unterricht“ mit der Neuesten Geschichte Chinas und sind primär politisch und sozialwissenschaftlich ausgerichtet. Die Beschäftigung mit dem Thema wird mit zeitnahen Argumenten wie der Frage nach dem Modellcharakter der Volksrepublik China oder Chinas Position im Kalten Krieg begründet.¹¹⁵ Zwar stellt Keim beispielsweise Material zum vorrevolutionären China in Form von Statistiken und Karten bereit, dieses dient jedoch nur einer Hinführung zur Neuesten Geschichte.¹¹⁶ Ähnliche didaktische Modellierungen finden sich auch in Veröffentlichungen neueren Datums¹¹⁷ sowie in didaktischen Zeitschriften.¹¹⁸ Auch Hatscher bewegt sich mit der Thematisierung des „Zwei-Linien-Kampfes“ in diesem Rahmen.¹¹⁹

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 566 ff.

¹¹¹ siehe 4.1.3

¹¹² Vgl. ebd., S. 569

¹¹³ Vgl. Süßmuth, Die Geschichte der Volksrepublik China.

¹¹⁴ Vgl. Keim, Wolfgang, Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China, Teil I: Didaktischer Kommentar

¹¹⁵ Vgl. Keller, China im Unterricht, S. 13 ff.

¹¹⁶ Vgl. Vgl. Keim, Wolfgang, Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China, Teil II: Materialien

¹¹⁷ Vgl. z. B.: Cornelissen, J./Zuber, K.-H.(1995): China im 20. Jahrhundert, in Zuber, K.-

H./Holzbauer, H.(Hg.): bsv Geschichte N 4. Das 20. Jahrhundert, 4. Aufl., München, S. 238-245

¹¹⁸ Vgl. Praxis Geschichte 7, 1994, H.4: „China im 20. Jahrhundert.“

¹¹⁹ Vgl. Hatscher, China im Geschichtsunterricht, S. 568 ff.

Im Jahr 2000 beschäftigte sich ein Heft von „Geschichte lernen“ mit dem Thema China.¹²⁰ Schwerpunkt dieses Heftes ist wiederum die Neuzeit, unter anderem werden der Boxeraufstand, die Revolution von 1911 und die VR China thematisiert. Der Basisartikel „Chinesische Selbstwahrnehmung und der Westen“ von Harm Mögenburg skizziert, wie sich das „Reich der Mitte“ selbst und wie es die ausländischen „Barbaren“ in den letzten zwei Jahrhunderten wahrnahm. Dieser Artikel eignet sich meiner Meinung nach auch gut zur Behandlung dieses Themas im Unterricht. Mögenburgs eigene Vorschläge zu China als Unterrichtsthema sind allerdings rudimentär und wirken auf mich weniger brauchbar.

Er sieht das größte didaktische Potential für einen Einstieg in das Thema China in einem historischen Kulturvergleich. SchülerInnen könnten so am eindrucksvollsten das „ganz Andere“ kennen lernen und auf diese Weise „Alteritätserfahrungen“ machen, die irritieren und zu weiteren Nachforschungen anregen. Als Themenkomplexe schlägt er beispielsweise vor:

- *Klischees und Assoziationen*: „gelbe“ Haut, „Schlitzaugen“, Große Mauer, Dschunken etc.
- *Essen*: Leben ohne Reis ist in China undenkbar. Gegenüber europäischen Begrüßungsformeln begrüßen sich Chinesen mit „Haben sie schon gegessen?“
- *Kleidung*: Zopf, ausrasierte Stirn, „Chinesenhut“, „Lilienfüße“ etc.

Ähnliche Aufzählungen werden noch für die Bereiche *Wohnen* und *Ästhetik* gemacht.¹²¹

Leider lässt der Autor dieser stichpunktartigen Liste keine Skizze einer möglichen Unterrichtskonzeption folgen, so dass unklar bleibt, wie der angestrebte Kulturvergleich konkret aussehen könnte. Dass eine reine Aufzählung von Klischees, Äußerlichkeiten und lexikonartigem Wissen nicht sehr ergiebig in Hinblick auf ein global orientiertes Geschichtsbewusstsein ist, dürfte außer Frage stehen. Ich denke, dieser Ansatz eignet sich allenfalls für einen Einstieg in das Thema China. Des Weiteren finden sich in diesem Heft noch Artikel zu „Schrift und Sprache“ und der „Lebenswirklichkeit chinesischer Frauen“.

Überdies ist im Klett-Verlag eine Sonderausgabe der „Geschichte und Geschehen“-Reihe für das Gymnasium in Sachsen-Anhalt mit dem Titel „China – das

¹²⁰ Vgl. Geschichte lernen Heft 74 (2000)

¹²¹ Vgl. Mögenburg, Es gibt ein Innen und Außen, S.17

Reich der Mitte“ erschienen.¹²² Diese Ausgabe eignet sich meiner Einschätzung nach gut für eine erste Orientierung in der chinesischen Geschichte. Sie informiert knapp und auf elementarem Niveau, unterstützt durch Quellen- und Bildmaterial, über Kaiserreich und Verwaltungssystem, die klassischen Lehren, das alltägliche Leben und andere Themenfelder. Ich denke, diese Ausgabe eignet sich besonders gut für einen Einstieg in die chinesische Geschichte in der Unter- und Mittelstufe. Insgesamt ist also festzustellen, dass sich die geschichtsdidaktischen Beiträge in Deutschland zum Thema China bislang stark auf die Neuzeit konzentrierten und in ihrer Motivation und Zielsetzung teilweise veraltete Denkmuster bedienen oder erst mit dem imperialistischen Kolonialismus des 19. Jahrhunderts einsetzen. Hinweise auf eine globalgeschichtliche Begründung des Themas finden sich fast ausschließlich in Zusammenhang der zu erwartenden weltmachtpolitischen Stellung Chinas.

4.1.3 Mögliche Themen chinesischer Geschichte im weltgeschichtlichen Kontext

Im Folgenden soll eine Auswahl zentraler Themen chinesischer Geschichte, die sich hinsichtlich eines global orientierten Geschichtsunterrichts eignen, vorgestellt werden. In der deutschen Geschichtsdidaktik vermisst man – wie im vorangegangenen Kapitel angesprochen – eine Beschäftigung mit diesen Fragen noch. Deshalb habe ich einige Beispiele aus der US-amerikanischen Literatur ausgewählt, die nicht unbedingt auf den deutschen Geschichtsunterricht übertragbar sind, aber durchaus einige Anregungen enthalten. Die Frage lautet: Was sind die „major questions“ der chinesischen Geschichte und welche Aspekte eignen sich für eine Betrachtung im Kontext einer Weltgeschichte?

Der wesentlichste Unterschied zwischen westlich-europäischer und chinesischer Geschichte ist vielleicht die nahezu ununterbrochene Einheit Chinas als Zivilisation.¹²³ Diese Einheit Chinas, die in Kontrast zur Uneinigkeit Europas¹²⁴ steht, hat eine lange Tradition. Seit China 221 v. Chr. erstmals unter einem Herrscher vereint war, ist es dies auch die längste Zeit geblieben und zwar mit einem einzigen Schriftsystem und einer dominierenden Sprache. Demgegenüber ist Europa einer politischen Einigung zu keiner Zeit nahe gewesen. Im 14. Jahrhundert war es in

¹²² Vgl. Scholz, China- Das Reich der Mitte

¹²³ Vgl. Wakeman, China in the context of world history, S. 710

¹²⁴ Es ist die Frage, inwieweit Europa und China in diesem Sinne vergleichbar sind.

tausend unabhängige Kleinstaaten zersplittert und heute sind es immer noch fast 40 und es werden 45 Sprachen gesprochen.¹²⁵

Zunächst sind geographische Faktoren für die Ausbildung eines kontinentalen Großreiches verantwortlich. Zivilisation entwickelte sich in China seit jeher in den Tälern der drei größten Flüsse, des Hunag He (Gelber Fluss), des Yangzi und des Xi Jiang. Dieses Flusssystem ermöglichte eine ertragreiche Landwirtschaft und sorgte für Bevölkerungswachstum. Zusätzlich wurde das Innere Chinas durch Gebirgsketten und Wüsten geschützt.¹²⁶

Aber über die geographischen Faktoren hinaus sind nicht – wie Mark Elvin¹²⁷ behauptete – allein die Stärke militärischer Waffen und politisches Geschick für die lange Dauer des chinesischen Imperiums verantwortlich, sondern auch kulturelle, religiöse und ideologische Faktoren. Die Idee der traditionellen chinesischen Weltordnung, dieses „alles unter einem Himmel“ umfassenden Gebildes mit der „himmlischen Dynastie“ an dessen Spitze entfaltete durch die Jahrhunderte eine ungeheure integrative Kraft, die diese multiethische und multilinguistische Einheit zusammenhielt und Bedrohungen euro-asiatischer Migrationsbewegungen und barbarischer Einfälle standhielt. Diese Bedrohungen waren jenen Vorgängen, die zum Zusammenbruch des römischen Reiches und der Fragmentierung des Mittelalters führten, durchaus ähnlich. Die spannende Frage ist also: Warum divergieren die Geschichten von China und Europa nach dem Fall der ersten Großreiche, des römischen Imperiums und des Han-Reiches?¹²⁸

China wurde bereits 589 n. Chr. wieder unter der Sui-Dynastie vereint, während Europa 800 mit der Krönung Karls des Großen das Heilige Römische Reich schuf, welches nur dem Anschein nach eine Einheit repräsentierte. Auch die Sui-Dynastie ging schnell unter und wurde von der Tang-Dynastie beerbt, welcher nach rund dreihundert Jahren wiederum die Song-Dynastie folgte. Es gab also immer wieder Brüche in der Einheit Chinas. Unter dieser Perspektive der wiederkehrenden Einheit, scheint Erneuerung und Rekapitulation, die wiederholte Restauration des dynastischen Zyklus, das Hauptmotiv chinesischer Geschichte zu sein. China erscheint wie ein „Steh-Auf-Männchen“, das sich in einer Endloschleife ständig neu erfindet, um dann wieder unterzugehen.¹²⁹

¹²⁵ Vgl. Diamond, Arm und Reich, S.??

¹²⁶ Vgl. Zelin, Themes in Chinese History, S. 690

¹²⁷ Vgl. Elvin, M. (1973): The Pattern of the Chinese Past, S.17-22

¹²⁸ Wakeman, China in the context of world history, S. 710

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 710 f.

Andere Hauptthemen der chinesischen Geschichte sind Bevölkerungswachstum und der Aufstieg in die Oberschicht. Ersteres ist unter anderem mit dem zu begründen, was der französische Historiker Braudel eine „biologische Revolution“ nennt. Diese fand in China viel früher als im Westen statt und begann zwischen dem 9. und 12. Jahrhundert mit der Entdeckung und der Einfuhr von Reis, der in China besonders gut gedieh und zwei bis dreimal pro Jahr Ernte abwarf. Dieses neue Nahrungsmittel war eine viel effizientere Energiequelle für den Menschen als europäischer Weizen oder Gerste und hatte einen vergleichbaren Einfluss wie später die Einführung von Mais. Eine Folge war, dass sich die chinesische Bevölkerung zwischen dem 14. und 18. Jahrhundert vervierfachte.¹³⁰ Die große Bevölkerungszahl ist ein durchgängiges Thema chinesischer Geschichte. Schon das neolithische China war relativ dicht bevölkert und man kann konstatieren, dass Asien immer Heimat von der Hälfte oder zwei Dritteln der Weltbevölkerung war und ist.¹³¹

Dieses immense Bevölkerungswachstum erlaubte urbane Konglomerate nie dagewesenen Ausmaßes, die von jener Art wachsender Kommerzialisierung begleitet wurde, die Marco Polo während seines China-Besuchs so fasziniert hatte. China war eine Zeit lang Innovationsführer und erreichte manche Industrialisierungsgrade 400 Jahre vor Europa. Diese Voreiterstellung wurde durch eine Reihe von Gründen beendet, unter anderem durch die Mongolenherrschaft.¹³²

Ein weiterer wichtige Faktor in der Geschichte Chinas war die Struktur der chinesischen Führungsschicht. Das chinesische Examinationssystem ist einmalig und inspirierte Aspekte des englischen und französischen Staatsdienstes. Es geht bereits in die Han-Zeit zurück, wurde aber erst im 15. Jahrhundert zur Hauptrekrutierungsquelle des bürokratischen Apparats, als die Ming-Kaiser den Zugang zu höheren Ämtern beschränkten. In die Führungsschicht des Reiches konnten nur jene aufsteigen, die die strengen Auswahltests bestanden. Dazu musste man die konfuzianischen Klassiker (in der vom Thron vorgegebenen Interpretation) studieren und das bedeutete, Texte im Umfang von 900 000 Zeichen zu lernen.¹³³

Weitere Möglichkeiten, das Thema China zu behandeln, hat Madeleine Zelin zusammengestellt:

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 712

¹³¹ Vgl. Gluck, *Asia in World History*, S. 209

¹³² Vgl. Wakeman, *China in the context of World History*, S.712

¹³³ Vgl. ebd., S. 716 f.

- *Nationale Identität und kulturelle Tradition*: China ist eine der ältesten kontinuierlichen Zivilisationen und das dominierende kulturelle Zentrum Ostasiens. Mit seiner reichhaltigen philosophischen, politischen, ökonomischen, künstlerischen und wissenschaftlichen Tradition entwickelte es eine starke Identität als universale Zivilisation.¹³⁴
- *Landwirtschaft und Bevölkerung*: Die chinesische Ökonomie war traditionell abhängig vom Nassreisanbau, einer sehr arbeitsintensiven Kultivierungsform. Ein chinesischer Bauer konnte seinen Lebensunterhalt durch die Geburt vieler Kinder und den Kauf neuen Landes sichern. Ein System, das weder Modernisierung förderte, noch Überschüsse für den Staat erwirtschaftete. Nach der Kollektivierung der 1960er Jahre, die erfolglos blieb, kehrte man im Zuge der Reformen in den 80er Jahren zur individuellen Kontrolle der Landwirtschaft zurück. Dies hatte zwar positive Folgen für die Produktivität, stand aber dem Ziel der Bevölkerungsbegrenzung entgegen.¹³⁵
- *Familie und Staat*: Die Philosophie des Konfuzianismus, die die Einhaltung der hierarchischen Ordnung innerhalb der Familie als Voraussetzung für eine funktionierende Gesellschaftsordnung betrachtet, beeinflusste alle Bereiche des Lebens. Analog zur Familie wurde Regierungsgewalt als Herrschaft eines Mannes und seiner moralischen Integrität, nicht des Gesetzes, definiert. Dies hatte weitreichende Konsequenzen auf das politische System und die gesellschaftliche Ordnung.¹³⁶

Diese Themenvorschläge können – wie gesagt – nur Anregungen für den deutschen Geschichtsunterricht sein. Die beiden Unterrichtsentwürfe stellen zwei konkrete Ansatzpunkte dar, China in den Geschichtsunterricht einzubeziehen.

4.2 Probleme in der Umsetzung

Da China in den meisten Bundesländern nicht zum festgelegten Kanon historischer Themen gehört, mit denen SchülerInnen üblicherweise konfrontiert werden, ist nur eine sehr geringe Vorkenntnis vorauszusetzen. Darüber hinaus wird China auch im heutigen Geschichtsstudium nur am Rande thematisiert, etwa als Beispiel für den europäischen Imperialismus im Fernen Osten oder in Überblicksvorlesun-

¹³⁴ Vgl. Zelin, *Themes in Chinese History*, S. 690 ff.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 695 ff.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 699 ff.

gen zur allgemeinen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Die Wissens-Basis der meisten Geschichtslehrer dürfte also im Allgemeinen kaum größer sein als die der Schüler. Außerdem reicht für eine gewinnbringende Beschäftigung mit chinesischer Geschichte eine Beschränkung auf die Moderne allein nicht aus. Die Konsequenz dieser Probleme für LehrerInnen ist ein erheblich höherer Zeitaufwand für die fachliche Vorbereitung sowie speziell für die didaktische Aufbereitung des Materials. Hier liegen die Schwierigkeiten etwa bei der Fremdheit der meisten chinesischen Namen und Begriffe, der Unkenntnis auch nur des groben Verlaufes der asiatischen Geschichte und das Problem der Transkription der chinesischen Schrift.¹³⁷

Zusätzlich zu den beschriebenen Problemen bei der Behandlung chinesischer Geschichte sehe ich ein weiteres zeitliches Problem: Im Hinblick auf die straffen inhaltlichen Lehrplanvorgaben und die begrenzte Unterrichtszeit des Fachs Geschichte dürfte es schwer sein, genügend Freiraum für eine nicht allzu oberflächliche Beschäftigung mit Aspekten chinesischer Geschichte zu schaffen. Und dieses Problem vergrößert sich zusätzlich noch dadurch, dass es im Hinblick auf ein global orientiertes Geschichtsbewusstsein nicht mit der Einbeziehung eines Beispiels getan ist.

Überdies könnte eine fehlende Motivation der SchülerInnen Probleme bei der Umsetzung bereiten. Ich denke, es kommt daher bei der Themenwahl verstärkt darauf an, Themen vorzuziehen, die auch den Schülern plausibel erscheinen.

¹³⁷ Vgl. Hatscher, China im Geschichtsunterricht, S.564

5 Konzeption von Unterrichtsreihen

Im Folgenden sollen nun anhand zweier Entwürfe von Unterrichtsreihen Möglichkeiten eines global orientierten Geschichtsunterrichts aufgezeigt werden. Im Sinne einer konsequenten Horizonterweiterung der SchülerInnen sollen hier vertraute historische Objekte aus einer neuen, global erweiterten Perspektive betrachtet werden. So wird zum einen die ungeheure Leistung transkontinentaler Transferleistungen in den Blick genommen, zum anderen die Phase der Expansion mit der chinesischen Komponente resituiert.

Zudem habe ich mich bemüht – im Rahmen der Möglichkeiten – adäquates Material für die beiden Unterrichtsreihen zusammenzustellen. Dazu gehört vor allem geeignetes Kartenmaterial, Zeitleisten sowie Quellen- und Bildmaterial.¹³⁸ Dieses Material ist in einem gesonderten Band zusammengestellt. Alle Querverweise auf Materialien oder Abbildungen beziehen sich daher auf diesen Materialband. Die dortige Zusammenstellung ist freilich nur ein Vorschlag, erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und kann durch anderes, didaktisch aufbereitetes Material ergänzt oder ersetzt werden.

Außerdem sind die folgenden Entwürfe nicht in Hinblick auf eine konkrete Lerngruppe konzipiert und müssten dementsprechend für eine jeweilige Gruppe konkretisiert werden.

5.1 *Inhalte der Unterrichtsreihen*

Wie in 4.1.2. festgestellt, beschäftigt sich das Gros der bisher erschienenen fachdidaktischen Literatur und der publizierten Unterrichtsentwürfe zum Thema „China im Geschichtsunterricht“ mit der chinesischen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Dort finden Themen wie die Revolution von 1911, der Boxeraufstand, der Maoismus¹³⁹ oder der so genannte Zwei-Linien-Kampf im China des 20. Jahrhunderts Berücksichtigung.¹⁴⁰ Über die Neuere Geschichte Chinas ist also bereits didaktisches Material, wenn auch nicht in einem wünschenswert großen Umfang, vorhanden. Die didaktische Begründung für die Behandlung Chinas im Geschichtsunterricht ist zudem nicht immer vor dem Hintergrund eines global orientierten Geschichtsbewusstseins zu sehen.

¹³⁸ siehe Materialband

¹³⁹ Vgl. Geschichte lernen Heft 74

¹⁴⁰ Vgl. Hatscher, China im Geschichtsunterricht, S. 571 ff.

Doch im Hinblick auf eben dieses darf die Thematisierung der chinesischen Rolle in der Menschheitsgeschichte – meiner Meinung nach – nicht bei der „jüngeren“ Vergangenheit einsetzen. Es sollte nicht der Eindruck entstehen, dass China mit der Kolonialgeschichte des 19. Jahrhunderts plötzlich auf der Bühne der Weltgeschichte auftritt und bis dahin als eine historisch stumme Gruppe wahrgenommen wird. Gerade das „Reich der Mitte“ bietet dem Geschichtsunterricht die Chance, auf die ungeheure Kontinuität dieses Reiches hinzuweisen und diese in Kontrast zu den vielfältigen Umbrüchen in der europäischen Geschichte zu setzen. In diesem Sinne wurden die Epochen der Antike und des Mittelalters bisher vernachlässigt. Abgesehen davon, dass diese europäischen Epochenbezeichnungen nicht ohne weiteres auf China übertragbar sind, beschäftigen sich die nun folgenden Entwürfe von Unterrichtsreihen mit eben diesen Zeiträumen.

5.2 Didaktisch-methodische Ziele der Unterrichtsreihen

Neben der inhaltlichen Zielsetzung der jeweiligen Reihe stehen generelle, geschichtsdidaktische und methodische Ziele im Mittelpunkt. Dazu zählen:

- Sensibilisierung für den Umgang mit einer globalgeschichtlichen (global erweiterten) Dimension historischer (Standard-) Themen
- Anbahnung der Fähigkeit, globale und lokale Phänomene zu erkennen und unterscheiden. Den Lernenden soll z. B. klar werden, dass die Expansion als globales Phänomen lokal ganz unterschiedliche Ausprägungen hatte.
- Förderung der Erkenntnis, dass es in der Geschichte keine zwangsläufigen, alternativlosen Entwicklungen gibt. Dadurch beispielsweise, dass die maritimen Expeditionen als ein weltumspannendes Phänomen betrachtet werden, das zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus unterschiedlichen Motiven und in verschiedenen Formen in der Welt auftrat und dadurch, dass dieses Phänomen zu unterschiedlichsten Konsequenzen führte, soll den SchülerInnen bewusst werden, dass es zu allen Handlungsmustern Alternativen gibt und dass historische Prozesse nicht vorhersagbar oder schicksalhaft sind.

- Ausbau der Kompetenzen des „Fremdverstehens“ und „Perspektivenwechsels“. Diese Fähigkeiten sind Grundvoraussetzung für soziales Denken und Handeln und nicht zuletzt Voraussetzung für Toleranz.¹⁴¹
- Ausformung der verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins.¹⁴² Im Hinblick auf ein global orientiertes Geschichtsbewusstsein sind vor allem die Ebenen des Temporal-, Wirklichkeits-, Identitäts- und Historizitätsbewusstseins relevant.
- Schulung einer präzisen begrifflichen Erfassung historischer Phänomene. Besonders in der zweiten Unterrichtsreihe ist dies von Bedeutung. Wann kann man von Eroberung sprechen, wann von Begegnung oder Befruchtung?
- Einüben in die Methode des historischen Vergleichs. Die SchülerInnen sollen erkennen können, welche historische Phänomene nach welchen Kriterien vergleichbar sind. Wichtig ist, dass ihnen bewusst wird, was der historische Vergleich leisten kann und was nicht.
- Förderung entdeckenden Lernens. Durch eine verstärkte Handlungsorientierung soll die Selbstständigkeit der SchülerInnen gefördert werden. Vor allem in Hinblick auf Recherchetätigkeiten sollte eine gezielte Förderung erfolgen.

¹⁴¹ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, S. 35

¹⁴² Vgl. Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 132 f.

6 „Die Seidenstraße als Beispiel für transkontinentale Kontakte“

Gerade die Globalisierungsprozesse zeigen uns von welcher großer Bedeutung Faktoren des Austausches und Transfers in der Menschheitsgeschichte waren und sind. Denn schon immer begründeten sich Fortschritt und Innovation am Austausch von Wissen und Kultur. Der Bedeutung solcher Transferleistungen wird meiner Einschätzung nach im gegenwärtigen Geschichtsunterricht kaum Rechnung getragen. Vielmehr konzentriert man sich auf Nationalstaaten, die sich über feste Grenzen definieren und fast ausschließlich auf politischer Ebene miteinander zu agieren scheinen. Nomadische Lebensweisen werden als defizitär beurteilt und erhalten keinen eigenen Raum im historischen Lernen.

Die folgende Unterrichtsreihe rückt die Leistung von transkontinentalen Austauschfaktoren am Beispiel der Seidenstraße in den Mittelpunkt der Betrachtung. Man muss sich fragen, ob das, was wir heute als zentralasiatische Kultur bezeichnen ohne den Ost-West-Handel je entstanden wäre und sich so weiträumig verbreitet hätte.¹⁴³ Dabei ist zu beachten, dass ein transkontinentaler Austausch, wie ihn die Seidenstraße ermöglichte, immer große Chancen aber auch bedrohliche Risiken mit sich bringt.

Insgesamt soll die menscheitsgeschichtliche Bedeutung von Migration und Transfer betont werden: „Yet every historian likewise grants a special place to the role of movement and trade in civilisation. Implicit in assigning this privileged place to the history of trade and cultural contact is the notion that change is of particular interest and that throughout history a great deal of change has been externally generated.“¹⁴⁴ In diesem Sinne befasst sich die folgende Sachanalyse mit den Transferleistungen der Seidenstraße.

6.1 *Sachanalyse*

Verbindungen zwischen China und Europa hat es seit ältester Zeit gegeben. Sie basierten auf dem Austausch von Handelsgütern, ermöglichten diplomatische Kontakte und beförderten auch das Wissen von der jeweils anderen Kultur. Sie waren aber keineswegs kontinuierlich, sondern sporadisch, liefen meist über Mit-

¹⁴³ Vgl. Uhlig, Die Seidenstraße, S. 37

¹⁴⁴ Bulliet, The era of asian discovery, S. 316

telsmänner ab und waren immer wieder von längeren Zeiträumen unterbrochen, in denen Handel, Verkehr und Austausch von Informationen behindert wurden.¹⁴⁵

Die Seidenstraße, die wohl wichtigste dieser Verbindungen, bezeichnet nicht eine bestimmte Route, die Ostasien mit Europa verbindet, sondern ein Netz von Handelsstraßen. Die Bezeichnung „Seidenstraße“ geht auf den im 19. Jahrhundert lebenden Deutschen Ferdinand von Richthofen zurück, obwohl auch die Byzantiner schon eine ähnliche Bezeichnung verwendeten. Die Seide nämlich war es, die die Fantasie der Beobachter besonders beflügelte.¹⁴⁶

In dem Jahrhundert seit der Konzeption dieses Begriffes für dieses Straßennetz hat die Seidenstraße die westliche Vorstellungskraft bezaubert. Man verband mit diesem Begriff die Vorstellung von legendären Städten, exotischen Menschen, Bergketten und Wüstenlandschaften und von den Heldentaten der Reisenden. Reiseberichte wurden um die Jahrhundertwende zu Bestsellern.¹⁴⁷

Zunächst soll ein kurzer Überblick auf den Verlauf und die Entstehung der Seidenstraße folgen bevor auf die transkontinentale Bedeutung dieses Netzes von Handelsstraßen eingegangen wird.

6.1.1 Geschichte und Verlauf der Seidenstraße

6.1.1.1 Entstehung und Geschichte

Niemand weiß, wann und wo in China die erste Karawane mit Waren in Richtung Westen aufgebrochen ist. Sicher wurden vorher schon Güter von Ort zu Ort, von Provinz zu Provinz weiter getragen, bis sie ihren Bestimmungsort erreichten. Als man sich schließlich des Potentials der eigenen Waren auf lokalen Märkten bewusst wurde, mag man die ersten Händlerkarawanen in Bewegung gesetzt haben. Seit alters her kannte man Plätze, wo sich Nomaden trafen, um Waren, aber auch Neuigkeiten auszutauschen. Sie lagen in Oasen, an Wasserstellen oder markanten Punkten in Wüsten und Steppen. Die Wege zwischen diesen Punkten verliefen nicht zufällig, sondern folgten der sichersten Route, der besten Begehbarkeit des Geländes und vermieden potentielle Gefahrenstellen. So hatten sich aus Erfahrung Straßen ergeben, die, oft hundert und mehr Meter breit, nicht die kürzesten, wohl aber die sicherste und beste Verbindung zwischen zwei Punkten darstellten. Diese

¹⁴⁵ Vgl. Reichert, *Begegnungen mit China*, S. 10

¹⁴⁶ Vgl. Franck/Brownstone, *The Silk Road*, S. 2.

¹⁴⁷ Vgl. Foltz, *Religions of the Silk Road*, S. 2

wurden zu Fernrouten, an denen schließlich gesicherte Rastplätze, Karawansereien, Siedlungen und feste Städte entstanden.¹⁴⁸

Doch vor der klassischen Antike war der Fernhandel eine gefährliche Angelegenheit. Archaische Gesellschaften waren relativ klein und kompakt. Während sie ihr eigenes Gebiet effektiv beherrschen und verteidigen konnten, entzogen sich größere Regionen ihrer Kontrolle. Handel zwischen zwei solchen Gesellschaften war deshalb stark anfällig für Überfälle durch Piraten. Dieses Risiko wurde in der Antike durch zwei Entwicklungen reduziert, was einen stimulierenden Effekt auf den Fernhandel hatte. Zum einen investierten Herrscher – allerdings primär aus administrativen und militärischen Gründen – durch den Bau von Straßen und Brücken stark in den Ausbau ihrer Infrastruktur. Andererseits entstanden Großreiche, die gelegentlich eine Ausdehnung erreichten, die sie zu direkten Nachbarn machten. Am westlichen Ende der Seidenstraße erhöhte sich das Tempo des Fernhandels in der hellenistischen Zeit spürbar. Die von Alexander dem Großen begründeten Kolonien in Persien und Baktrien zogen griechische Kaufleute an, die das neu eroberte Land mit dem Mittelmeerraum verknüpften und die Seleukiden kontrollierten die Zugänge zu Indien, Syrien und Palästina¹⁴⁹

Eine entscheidende politische Voraussetzung für die vollständige Öffnung des östlichen Endes der Seidenstraße war die chinesische Expansion nach Westen. Unter dem Kaiser Wudi (141-87 v. Chr.) verdoppelte sich die Größe des Han-Reiches fast. Er reagierte auf Grenzbedrohungen mit der Eroberung der feindlichen Gebiete. Seine Armeen drangen so weiter in den Norden, Süden und Westen vor und unterwarfen zahlreiche angrenzende Staaten. Der Sieg über die Xiongnu brachte endgültig die Kontrolle über Zentralasien. Wudis Truppen nahmen Pamir und Ferghana in Besitz und so konnten die Handelswege zwischen China und dem Westen geöffnet werden. Der Handel entlang der Seidenstraße florierte und überschwemmte die Hauptstadt des Han-Reiches mit westlichen Reisenden und Luxusgütern.¹⁵⁰

Während der Ostteil nun relativ sicher war, drohte der Westen sich in ein Schlachtfeld zu verwandeln. Lange Auseinandersetzungen der Römer mit den Parthern konnten erst durch das diplomatische Geschick des Augustus beendet werden und es gelang, für einige Zeit Frieden mit den Parthern zu schließen. Und

¹⁴⁸ Vgl. Uhlig, Die Seidenstraße, S. 35

¹⁴⁹ Vgl. Bentley, Traditions & Encounters, S. 296 f.

¹⁵⁰ Vgl. Paludan, Chronicle of the Chinese emperors, S. 36 ff.

dieser machte auch das westliche Ende der Seidenstraße sicher und führte zu einer Belebung des Handels mit Fernost.¹⁵¹

Einen ersten Höhepunkt erlangte der Fernhandel zwischen Ost und West also zur Zeit des Römischen und des Han-Reiches, genauer in den ersten beiden nachchristlichen Jahrhunderten.

Eine weitere Blütezeit erlebte die Seidenstraße dann während der Tang-Dynastie, die die Perser als dominierende Macht über die Seidenstraße ablöste. Der erste Tang-Kaiser brachte große Teile Zentralasiens sowie das Tarim-Becken unter seine Kontrolle und das oströmische Reich konnte Teile seiner asiatischen Besitzungen zurückerobern und sich so einen Zugang zur Seidenstraße sichern. Das byzantinische Reich blieb ein Hauptumschlagplatz für östliche Waren.¹⁵²

Nach der Tang-Zeit nahm der Handelsverkehr entlang der Seidenstraße ab. Zur Zeit der „fünf Dynastien“ konnte die innere Stabilität der Tang-Dynastie nicht gehalten werden und benachbarte Völker konnten erneut die Karawanen überfallen.¹⁵³

Einen entscheidenden Beitrag zu einer direkteren Vernetzung von Asien und Europa leistete die Mongolenherrschaft im 13. Jahrhundert. Die mongolischen Eroberungen leiteten eine Ära häufigen und ausgedehnten Kontakts ein. Sobald sie in ihren neuen Besitztümern Ordnung und Stabilität geschaffen hatten, ließen sie sich auf Kontakte mit Fremden ein. In ihrem universalen Machtanspruch waren sie gastfreundlich zu ausländischen Reisenden, auch wenn dessen Herrscher sich nicht unterworfen hatten. In dieser Zeit kam es zu einer dramatischen Zunahme des Austausches von Waren und Menschen.¹⁵⁴

Letztlich war das Mongolenreich jedoch sehr kurzlebig. Bereits 1262 begann der Verfall des riesigen Imperiums, auch wenn der östliche Teil unter der Herrschaft Khubilai Khans länger stabil blieb, und der chinesische Nationalismus lebte wieder auf. 1368 wurde die Fremdherrschaft Chinas schließlich durch Installierung der Ming-Dynastie beendet, die mit ihrer isolationistischen Politik der Landverbindung zwischen Ost und West neue Hindernisse in den Weg stellte. Trotz des mongolischen Friedens erreichte der Handel entlang der Seidenstraße nie wieder ein Volumen, wie es der Islam zur Zeit der Tang-Dynastie begünstigt hatte. Der Niedergang der Seidenstraße wurde vor allem durch das Aufkommen eines ver-

¹⁵¹ Vgl. Franck/Brownstone, *The Silk Road*, S. 115 f.

¹⁵² Vgl. Franck/Brownstone, *The Silk Road*, S. 182 f.

¹⁵³ Vgl. Wild, *The Silk Road*

¹⁵⁴ Vgl. Rossabi, *The Mongols and the west*, S. 55

stärkten Seehandels und neuer Märkte in Südostasien begünstigt. Hier entfielen die Gefahren der langen Reise und die Abgaben an die Zwischenhändler. Endgültig verlor die Seidenstraße in der Frühen Neuzeit im Zuge der weltweiten Expansionsphase an Bedeutung.¹⁵⁵

Nach einer langen Zeit der Bedeutungslosigkeit hat die Seidenstraße in jüngster Zeit wieder an Gewicht gewonnen. Der Bau von Straßen, der durch die Entdeckung großer Ölreserven begünstigt wurde, hat den Zugang zu den unwirtschaftlichen Gegenden erleichtert und die Region wurde industrialisiert. Auch die Handelswege an sich wurden wieder eröffnet und sind nicht zuletzt für den Tourismus bedeutend.¹⁵⁶

6.1.1.2 Verlauf und Natur

Älteste Berichte über die Seidenstraße stammen aus der griechisch-römischen Antike. Den Verlauf der Nordroute, die nördlich des Tarim-Beckens verlief, hat Herodot um 430 v. Chr. detailliert beschrieben, wobei er die Stationen der Route mit den Namen der dort ansässigen Völker bezeichnet.¹⁵⁷ Nach seiner Beschreibung verlief die Nordroute von der Mündung des Don zunächst nach Norden, ehe sie dann nach Osten abbog zu dem Gebiet der Parther und von dort weiter über einen Karawanenpfad nördlich des Tien-shan, der in der westlichen chinesischen Provinz Kann-su endete. Eine ähnlich zusammenhängende Beschreibung der Südroute ist nicht erhalten. Versucht man sie zu rekonstruieren, dann beginnt diese Route in Mesopotamien. Sie verläuft über Ekbatana nach Kyreschata und erreicht dann den Fluss Silis¹⁵⁸. Danach sind die Angaben widersprüchlich. Ein dritter Weg bestand aus einer Kombination von See- und Landweg und setzte sich aus einer ägyptischen und mesopotamischen Route zusammen, die beide nach Bargy-zaga, einem Hafen an der Mündung des Namada in den Indischen Ozean führten. Alle drei Routen der Seidenstraße sind das Ergebnis einer sich über mehrere Jahrhunderte erstreckenden Entwicklung.¹⁵⁹

Dabei war die Seidenstraße alles andere als eine natürliche Route. Vom Mittelmeer bis nach China mehr oder weniger durch Wüste verlaufend, ist sie eine der unwirtschaftlichsten Strecken der Erde, die durch versengtes, wasserloses Land läuft

¹⁵⁵ Vgl. Wild, *The Silk Road*

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

¹⁵⁷ Karten von den Routen der Seidenstraße: siehe Materialband

¹⁵⁸ Bezeichnung nach Plinius. Strabo nennt ihn „Yaxartes“ (vgl. Haussig, S. 21)

¹⁵⁹ Vgl. Haussig, *Geschichte Zentralasiens*, S. 12 ff.

und eine Oase mit der nächsten verbindet.¹⁶⁰ Hat man – von Westen kommend – die Taklimakan-Wüste erreicht, ist man umgeben von den höchsten Gebirgsketten der Erde. Nur ein paar eisige Pässe, die mit ihren tiefen Schluchten und 5000 zu überwindenden Höhenmetern zu den schwersten der Welt gehören, führen durch das Gebirge. Auch das Klima ist rau. Sandstürme sind häufig, im Sommer steigt die Temperatur auf über 40°C an und im Winter sinkt sie oft unter -20°C.¹⁶¹ Allein die immense Bedeutung der Strecke für transnationale Kommunikation zwischen Ost und West hielt diese Verbindung über die Jahrtausende aufrecht.¹⁶²

Außer durch Oasen wurde die Strecke auch durch militärische Stationen wie Haltepunkte zum Wechseln der Pferde unterbrochen, die den Durchgangsverkehr sicherten. Gerade durch die geographische Beschaffenheit bedingt, bildeten sich nur wenige feste Verkehrs- und Handelswege aus, die höchst verletzlich waren, und so konnten kriegerische Wirren in nur einem Abschnitt den gesamten Ost-West-Verkehr unterbrechen.¹⁶³

Nur wenige bereisten in der Geschichte der Seidenstraße die gesamte Strecke von etwa 8000 km. Der Handel lief immer über mehrere Zwischenstationen und jede Nation, die von der Strecke tangiert wurde, wollte ihren Profit als Zwischenhändler maximieren. Und so kam es durch die Konkurrenz untereinander immer wieder zu Konflikten, die in bewaffneten Auseinandersetzungen endeten. Allein unter der Mongolenherrschaft im 13. und 14. Jahrhundert war fast ganz Asien unter einem Herrscher vereint und dies führte zu einem sicheren und geschützten Handel. Außerdem öffnete diese „Pax Mongolica“ das Tor für europäische Reisende, von denen Marco Polo der wohl berühmteste war.¹⁶⁴

6.1.2 Die Seidenstraße als transkontinentaler Faktor

Die Seidenstraße war nicht nur eine der größten und bedeutendsten Handelsstraßen der Welt, sondern – was vielleicht noch bedeutender ist – ein Weg zum Austausch von Ideen. Einige der fundamentalsten Techniken und Erfindungen wie die Schrift, das Rad, die Technik des Webens und Papier wurden durch sie verbreitet. Eine Schlüsselrolle kam dabei den Religionen zu. Buddhismus und Islam hatten, jeweils zu ihrer Zeit, einen prägenden Einfluss auf die Route, aber auch andere

¹⁶⁰ Vgl. Franck/Brownstone, *The Silk Road*, S. 2 f.

¹⁶¹ Vgl. Wild, *The Silk Road*

¹⁶² Vgl. Franck/Brownstone, *The Silk Road*, S. 2 f.

¹⁶³ Vgl. Bauer, *China und die Fremden*, S. 82

¹⁶⁴ Vgl. Franck/Brownstone, *The Silk Road*, S. 3

Religionen wie das Christentum und der Konfuzianismus nutzten diese. Überdies wurden auch Pflanzen und Gemüse durch die Seidenstraße ausgetauscht. So fanden beispielsweise Orangen, Pfirsiche und Birnen ihren Weg nach Europa und Weintrauben, Gurken und Feigen gelangten in das „Reich der Mitte“. Außerdem erreichten auch die zuerst in Zentralafrika domestizierten Pferde über die Seidenstraße sowohl West- und Ostasien.¹⁶⁵

Im Folgenden sollen nun die vielfältigen Transferleistungen dieser Handelsroute in thematisch gegliederten Längsschnitten analysiert werden. Dabei ist zu beachten, dass eine strikte Trennung der Themen nicht immer möglich ist und sich die Abschnitte somit teilweise überlappen.

6.1.2.1 Warenaustausch und Organisation des Handels

Seide war für den Westen wohl das außergewöhnlichste Handelsgut, das die Seidenstraße passierte. Schließlich gab dieser Stoff der Route auch ihren Namen. Dennoch verzerrt dieser Begriff die Wirklichkeit des Handels, denn es wurden natürlich viele andere Waren über diese Handelsstraßen ausgetauscht. Karawanen in Richtung China transportierten unter anderem Gold, Elfenbein, kostbare Steine und Glas. In die andere Richtung wurden vor allem Pelze, Keramik, Jade, Bronze, Lacke und Eisen getragen. Viele dieser Güter wurden unterwegs eingetauscht und wechselten so mehrmals den Besitzer bevor sie ihr endgültiges Ziel erreichten.¹⁶⁶ Überdies erreichten neue Pflanzen und Nahrungsmittel das „Reich der Mitte“, wie z. B. Weintrauben, Granatäpfel, Sesam, Saubohnen und Luzerne.¹⁶⁷

Neben Seide waren vor allem Gewürze bis in die Neuzeit wichtige Handelswaren aus Südostasien. Sie wurden nicht nur als Würzmittel und Aromastoffe, sondern auch als Medikamente, Anästhetika, Aphrodisiaka, Parfum und für Zaubersprüche verwendet.¹⁶⁸

Nichtsdestoweniger war das begehrteste chinesische Produkt die Seide. Die Entwicklung der Seidenweberei und die Gewinnung von Fäden aus den Kokons des Seidenspinners, was stets mit der Anpflanzung von Maulbeerbäumen als Nahrungsquelle verbunden war, lässt sich in China bis in das zweite Jahrtausend v. Chr. zurückführen. Mit der Zeit bildeten sich vielfältige Sorten von Seide aus und

¹⁶⁵ Vgl. Franck/Brownstone, *The Silk Road*, S. 2

¹⁶⁶ Vgl. Wild, *The Silk Road*

¹⁶⁷ Vgl. Twitchett/Fairbank, *The Cambridge History of China*, S. 579

¹⁶⁸ Vgl. Bentley, *Traditions & Encounters*, S. 301

man benutze sie nicht nur zur Herstellung von Kleidung, sondern auch als Schreibstoff und Maluntergrund. Die Herstellung großer Mengen für den Export, einhergehend mit der Ausbildung von Seidenmanufakturen, erfolgte erst mit dem Ende der „Zeit der Streitenden Reiche“ im 3. Jahrhundert v. Chr.¹⁶⁹

Zu dieser Zeit war Seide ein überaus seltener Stoff im Westen. Auch nach der Öffnung des östlichen Teils der Seidenstraße blieb der Weg lang, quälend und durch Konflikte bedroht und es gelangten nur geringe Mengen an Seide bis in das Römische Reich. Nur die Reichsten konnten sich bescheidene Mengen des kostbaren Stoffes leisten. In der Zeit der „Pax Augusta“, als auch das westliche Ende der Seidenstraße sicher war, verlangte die römische Oberschicht verstärkt nach östlicher Seide, Gewürzen und Juwelen, denn man wollte den opulenten fernöstlichen Lebensstil nachahmen.¹⁷⁰

Wie Purpur und Glas gehörte Seide zu den Luxusartikeln. Zunächst benutzte man sie als Schmuck, später diente sie auch zum Überziehen von Kissen und wurde schließlich auch zur Herstellung von Kleidern verwendet. Der Stoff ist leicht, strapazierfähig und angenehmer zu tragen als Leinen oder Wolle, und so eroberte die Seide ihren Platz in den modischen Vorstellungen der Menschen. Allerdings wurde auch Kritik an dem sich steigernden Seidenimport laut. Man sah in ihm einerseits einen Grund für die Finanzmisere der Städte, andererseits wurde die Seide als ein Indiz für die zunehmende Dekadenz des Volkes gewertet.¹⁷¹

Es waren gerade die Parther, die von dem sich belebenden Handel am meisten profitierten. Sie hatten den zentralen Teil der Seidenstraße unter Kontrolle und konnten so hohe Gewinne für ihre Mittelsmann Tätigkeit einstreichen. Chinesische Seide verbreitete sich rasch im gesamten römischen Reich und hatte bedeutenden Einfluss auf das römische Leben. Die Wohlhabenden gaben ein Vermögen dafür aus und die Seide umgab zusätzlich das Geheimnis ihrer Herstellung. Lange glaubte man, dass dieser Stoff aus einer Pflanze hergestellt würde.¹⁷²

Auch als man die Herstellungstechnik kannte, war man im Westen nicht in der Lage, Seide zu weben, denn es war unmöglich den Erzeuger des Rohstoffs für die Seidenherstellung, die Raupe des Seidenspinners, in den Westen zu bringen. Sie überstand die lange Reise nicht und so entschied man sich, die Kokons von bestimmten Schmetterlingsarten zur Herstellung von so genannter „Wildseide“ zu

¹⁶⁹ Vgl. Haussig, Geschichte Zentralasiens, S. 57 ff.

¹⁷⁰ Vgl. Franck/Brownsone, The Silk Road, S. 112 f.

¹⁷¹ Vgl. Drège, Marco Polo und die Seidenstraße, S. 16

¹⁷² Vgl. Franck/Brownstone, The silk road, S. 112 ff.

nutzen. Dies minderte aber den Bedarf an chinesischer Seide nicht entscheidend.¹⁷³

Seinen Höhepunkt erreichte der „Weltverkehr“ mit dem Ende des ersten christlichen Jahrhunderts. Durch ihn wurden zwei Weltreiche, das Römische und das Chinesische, einander näher geführt und eine ähnlich enge Beziehung wurde erst anderthalb Jahrtausende später wieder erreicht. Das Römische Reich fasste damals die verschiedensten Länder von der Nordsee bis zur Sahara, vom Atlantik bis zum Euphrat und dem Kaspischen Meer zusammen und besaß außerdem die wichtigsten Zugangsstraßen zum fernen Orient. In China hatten die Kaiser der Han-Dynastie schon zwei Jahrhunderte zuvor ihre Macht weit nach Westen ausgedehnt und sie beherrschten den Durchgangsverkehr durch Zentralasien.¹⁷⁴

Sowohl im Norden als auch im Süden wurde der Fernhandel in der Zeit der chinesischen Reichsteilung bis zur Sui-Dynastie aufrechterhalten. In diesem Zeitraum drang die Kenntnis um die Seidenherstellung nach Byzanz. In der Tang-Zeit lag der Fernhandel in den Händen zentralasiatischer Kaufleute und es gab auf chinesischer Seite weiterhin außerordentlich exportorientierte Unternehmungen, wie z. B. in der Keramikherstellung. In der späten Tang-Zeit ging die Kontrolle des Handels mehr und mehr in chinesische Hände über und es wurden staatliche Kontrollbehörden zur Beaufsichtigung des Staatsmonopols gegründet.¹⁷⁵

Ein großes Problem war die Sicherheit der Handelsstraßen. Von China bis Ägypten überfielen Piraten die Karawanen auf den engsten Passagen der Route, wo sie besonders leicht an ihre Beute gelangen konnten.¹⁷⁶ Das Han-Reich stattete deshalb seine Karawanen mit speziellen Verteidigungsarmeen aus und weitete die Große Mauer entlang Teilen der Route aus.¹⁷⁷

Die Organisation des transkontinentalen Handels war höchstkomplex und schwierig. Hunderttausende Tiere, eine große Anzahl von Viehtreibern und Tonnen von Handelsgütern mussten versammelt und bewegt werden. Dabei mussten Mensch und Tier auf der langen Reise mit ihren geographischen und klimatischen Bedingungen am Leben erhalten werden.¹⁷⁸ Üblicherweise bereisten die Kaufleute aber nicht die gesamte Strecke, um ihre Waren zu verkaufen. Vielmehr lief der Handel über mehrere Zwischenhändler ab. Während das westliche Ende der Seidenstraße

¹⁷³ Vgl. Haussig, Geschichte Zentralasiens, S. 54

¹⁷⁴ Vgl. Bauer, China und die Fremden, S. 79 f.

¹⁷⁵ Vgl. Mende, Wirtschaft, S. 177

¹⁷⁶ Vgl. Franck/Brownstone, The Silk Road, S. 122

¹⁷⁷ Vgl. Wild, The Silk Road

¹⁷⁸ Vgl. Bulliet, The era of asian discovery, S.320 f.

lange die Parther, später die Sassaniden, kontrollierten, waren es in Zentralasien vor allem Nomadenstämme, die den Warenaustausch dominierten.¹⁷⁹

Eine große Bedeutung bei der Organisation des Handels kam dem zweihöckrigen (bzw. baktrischen) Kamel zu, das in Zentralasien beheimatet war. Es hat den Vorteil, dass es hitzeresistenter als einhöckrige Kamele ist und ein Winterfell besitzt, so dass es gut an die starken Klimaschwankungen angepasst ist. Daher wurden diese Kamele seit Beginn der Handelsbeziehungen benutzt.¹⁸⁰

6.1.2.2 Kultur- und Techniktransfer

Der Transfer von technischen Errungenschaften, kulturellen Gütern oder Ideologien geschah weniger absichtlich und langfristiger als der Austausch von Waren. Lange Zeit waren die Reisenden in der Regel keine Bauern, Architekten oder Künstler, die ihre Kenntnisse direkt hätten verbreiten können, sondern Zwischenhändler, die bestimmte Waren zwischen zwei Punkten hin und her bewegten.

Fernreisen aller Art, ob aus kommerziellen, politischen, diplomatischen oder missionarischen Gründen, stimulierten den kulturellen Austausch zwischen verschiedenen Gesellschaften. Lieder, Geschichten, religiöse Ideen, philosophische Ansichten und wissenschaftliches Wissen kursierten unter den Reisenden. Westliche Troubadouren zogen beispielsweise muslimische Poesie und Liebeslieder heran und europäische Wissenschaftler konsultierten ihre jüdischen und muslimischen Kollegen. Außerdem fand durch die Einführung neuer Nahrungsmittel auch ein agrikultureller Austausch statt.¹⁸¹

Überdies wurden bedeutende Techniken wie die Papierherstellung und der Buchdruck, chemische Prozesse wie die Destillation sowie effizientere Pferdegeschirre und der Steigbügel über Asien verbreitet.¹⁸² Auf einige wichtige Neuerungen, die über die Seidenstraße transportiert wurden, soll hier beispielhaft eingegangen werden:

Eine entscheidende Veränderung in Zentralasien war die Einführung domestizierter Pferde. Diese waren hoch begehrt und wurden in ein bestehendes Wertesystem integriert, in dem die Göttlichkeit der weltlichen Herrscher durch fahrende Wagen symbolisiert wurde. Karren, Wägen und Räder gehören zu den häufigsten Grabbeilagen jener Zeit. Das Ergebnis der Integration von Pferden in dieses System

¹⁷⁹ Vgl. Bentley, *Traditions & Encounters*, S. 302

¹⁸⁰ Vgl. Bulliet, *The era of asian discovery*, S.320 f.

¹⁸¹ Vgl. Bentley, *Traditions & Encounters*, S. 582

¹⁸² Vgl. Bulliet, *The era of asian discovery*, S.318 f.

war die Erfindung des Streitwagens, der bei beschränkter Kampftauglichkeit eine hohe Symbolkraft besaß. Diese zentralasiatische Entwicklung breitete sich sowohl in westlicher als auch östlicher Richtung aus und hatte auf beiden Seiten großen Einfluss. Auf dem Schlachtfeld war der Streitwagen schnell veraltet, aber römische Generäle benutzen ihn wegen seiner Symbolkraft lange bei Triumphzügen und Wagenrennen waren auch in byzantinischer Zeit noch populär. Die Chinesen ersetzten die Zwei-Pferde-Anspannung durch ein einpferdriges System und benutzen den Streitwagen hauptsächlich als Transportmittel für die Oberschicht. Die bemerkenswerteste Folge dieser Entwicklungen aber war die wachsende Bedeutung des Reitens in Zentralasien.¹⁸³

Bedeutende chinesische Erfindungen, die über die Seidenstraße transportiert wurden, waren beispielsweise die Papierherstellung und der Buchdruck. Die Gründe für diese Entwicklungen waren vielfältig. Einerseits brauchte die straff organisierte chinesische Bürokratie eine rationale Kommunikation sowie Mittel zur Verbreitung standardisierter Regeln und Verfahren in einer einheitlichen Schriftform. Andererseits führte eine vor allem im Buddhismus begründete Vorstellung von der für eine Wiedergeburt besonders nützlichen Vervielfältigung von heiligen Schriften zu der Ausbildung einer regelrechten Druckindustrie. Die Papierherstellung geht schon in das 2. Jahrhundert v. Chr. zurück, eine weit verbreitete Verwendung zum Schreiben ist aber erst im 2. Jahrhundert n. Chr. festzustellen.¹⁸⁴

Wahrscheinlich war Papier zunächst ein Nebenprodukt der Seidenherstellung. Das in Ostasien hergestellte Papier unterscheidet sich in erster Linie in seinen Grundsubstanzen von dem heute in Massenproduktion aus Holzfasern hergestellten Papier. Die in Ostasien auch heute noch in Handarbeit hergestellten Papiere nutzen Pflanzen mit relativ langen Fasern und einer hohen (zeitlichen) Haltbarkeit. Beide Eigenschaften erlaubten dort die Nutzung von Papier zu Zwecken, die über den Nutzen als Schreibpapier hinausgehen. Raumdekorationen und Kleidungsstücke wurden in Ostasien traditionell auch aus Papier hergestellt. Das Wissen um die Papierherstellung wurde lange als Staatsgeheimnis gewertet. 751 wurde sie illegal nach Samarkand gebracht, von wo sich die Technik in die arabische Welt verbreitete. Über den Kulturkontakt zwischen dem christlichen Abendland und dem ara-

¹⁸³ Vgl. Bulliet, *The era of asian discovery*, S.319

¹⁸⁴ Vgl. Schmidt-Glintzer, *Schrift – Papier – Druck*, S. 152 ff.

bischen Orient sowie dem islamischen Spanien gelangte das Schreibmaterial seit dem 12. Jahrhundert nach Europa.¹⁸⁵

Ähnlich wie die Papierherstellung gelangte auch das Schiesspulver, die Grundlage für die Entwicklung von Schusswaffen, Kanonen und Raketen, von China in den Westen. Älteste alchemistische Texte, die eine Mischung erwähnen, die auf Schiesspulver schließen lässt, stammen wohl aus der Mitte des 9. Jahrhunderts. Seit dieser Zeit ist auch der militärische Einsatz dieser Substanz nachgewiesen. Bei der Übermittlung in den Westen spielte wieder die arabische Welt eine bedeutende Rolle. In arabischen Abhandlungen von 1240 bzw. 1280 werden erstmals Salpeter („chinesischer Schnee“) und Schiesspulver sowie Feuerwaffen, „fliegendes Feuer“ und Raketen genannt. Das erste europäische Werk, das Angaben über die Zusammensetzung von Schiesspulver enthält, ist das *Liber ad Comburendos Hostes* (Über die Benutzung von Feuer zum Sengen der Feinde), welches auf das 13. bis 14. Jahrhundert datiert wird.¹⁸⁶

In der umgekehrten Richtung war z. B. Glas ein begehrtes Gut. Im Raum zwischen Sidon und Babylon gelang syrischen Handwerkern um das Jahr 2000 v. Chr. der entscheidende technische Durchbruch mit der Erfindung der Glasmacherpfeife. Das Blasen des Glases mit der Pfeife ermöglichte es, nicht nur einfache, bauchige Gefäße zu fertigen, sondern auch dünnwandige, feinere, mannigfaltig verformte Gläser. Die gut entwickelten Handelsbeziehungen unter den Völkern des Römischen Reiches, sein Straßen- und Verkehrssystem und die auf wirtschaftlichen Fortschritt bedachte römische Verwaltung waren ideale Voraussetzungen für die schnellere Verbreitung der neuen Erfindung und damit der Glasmacherkunst in allen Teilen des Imperiums, wo es vielfach zur Gründung von Glashütten kam. Hundert Jahre nach der Zeitenwende gelang in Alexandria durch Beimengung von Manganoxid in Verbindung mit weiterentwickelten Ölen erstmals die Schmelze von farblosem Glas. Die Prunksucht der römischen Kaiser gab der Glasherstellung weiteren Auftrieb. Kunstvoll gearbeitete Luxusgläser mit Filigran-, Mosaik- und Schliffdekor kamen in Mode. Glas wurde zu Schmuck verarbeitet und zu Edelsteinimitationen benutzt und die antike Glasmalerei stand in hoher Blüte. Über die Seidenstraße wurden die römischen Glasspezialitäten bis

¹⁸⁵ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Papier>

¹⁸⁶ Vgl. Vogel, Das Schiesspulver und dessen militärische Nutzung, S. 146 ff.

nach China geliefert, obwohl es dort bereits seit langer Zeit Glas aus eigener Herstellung gab.¹⁸⁷

6.1.2.3 Verbreitung von Religionen und dessen Auswirkungen

Das vielleicht bedeutendste Gut, das über die Seidenstraße transportiert wurde war nicht die Seide, sondern Religion. So kam beispielsweise der Buddhismus über die nördliche Route von Indien nach China, am stärksten während der Nördlichen Wei-Dynastie im vierten und fünften Jahrhundert.¹⁸⁸

Bereits im dritten vorchristlichen Jahrhundert hatte sich der Buddhismus in Nord-Indien etabliert und verbreitete sich zuerst in Baktrien und Ceylon. Hauptsächlich Kaufleute waren für eine Konvertierung zugänglich und diese verbreiteten ihren Glauben entlang der Seidenstraße. Zunächst konnte sich der Buddhismus so in den Oasen entlang der Seidenstraße etablieren, wo die Kaufleute rasteten. Die Oasenstädte waren zu kosmopolitischen Zentren geworden, wo sich Kaufleute aus den verschiedensten Ländern trafen und dabei auch religiöse Vorstellungen austauschten. So übernahmen viele Oasenstädte bereits im 2. Jahrhundert v. Chr. den Buddhismus. Von dort aus breitete sich der Buddhismus in die zentralasiatischen Steppen und nach China aus.¹⁸⁹

Im „Reich der Mitte“ war der Buddhismus bis zum Ende der Han-Zeit (220 n. Chr.) vorwiegend unter den ausländischen Bevölkerungsgruppen zu Hause. Erst nachdem sich entlang der zentralasiatischen Handels- und Reisewege Zentren des Buddhismus gebildet hatten, wurden die Übermittlung und der Austausch von den Lehren des Buddhismus intensiver, und zahlreiche Mönchsdelegationen führten zu einer erheblichen Erweiterung und Differenzierung des in China verbreiteten Lehrgutes.¹⁹⁰ Bei den buddhistischen Reisenden muss man zwischen Missionaren und Pilgern unterscheiden. Zuerst kamen die Missionare von Westen nach China und ab dem vierten Jahrhundert reisten Pilger von Osten her nach Indien.¹⁹¹

Der erste buddhistische Missionar, der in chinesischen Quellen belegt ist, war Shih-kaio, ein parthischer Mönch, der 148 n. Chr. die damalige Hauptstadt Lo-yang erreichte und als erster systematisch buddhistische Texte ins Chinesische übersetzte. Ihm folgten zahlreiche Missionare.¹⁹²

¹⁸⁷ Vgl. <http://www.inkognito.net/members/frauensache/Nachrichten/Informiert/GE00060301.html>

¹⁸⁸ Vgl. Wild, The Silk Road

¹⁸⁹ Vgl. Bentley, Traditions & Encounters, S. 303

¹⁹⁰ Vgl. Schmidt-Glintzer, Das alte China, S. 62

¹⁹¹ Vgl. Haussig, Geschichte Zentralasiens, S. 185

¹⁹² Vgl. Foltz, Religions of the Silk Road, S. 50 f.

Chinesische Pilger benutzten dieselben Wege wie die Missionare, um nach Indien zu reisen und hier heilige Texte zu studieren und die Ursprungszentren ihres Glaubens zu besuchen.¹⁹³ Zahlreiche Mönchsgesandtschaften aus China sind bekannt. Angefangen von der Reise des Mönches Zhu Shixin um 260 n. Chr. bis zu jener des bedeutendsten Tang-Mönches Xuanzang (600?-664) sind es 54 Delegationen.¹⁹⁴

In China wurde der Buddhismus nach dem Ende der Han-Dynastie immer beliebter, die Wei-Dynastie machte ihn dann zur offiziellen Religion und stütze ihre Herrschaft darauf. Der Buddhismus stimulierte das intellektuelle Leben, brachte neue Wertsysteme und vereinigte Menschen aller Schichten. Denn elitäre Kreise konnten die buddhistische Lehre ebenso befolgen wie niedriger gestellte Bürger. Darüber hinaus verbreitete sich das Mönchswesen schnell, buddhistische Tempel und Klöster wurden flächendeckend errichtet.¹⁹⁵

Für das Christentum war eine Verbreitung östlich Kleinasien – abgesehen von wenigen Ausnahmen – erst mit dem Beginn des Sassaniden-Reiches im dritten Jahrhundert n. Chr. möglich. Auch wenn es nie zur dominanten Religion in Zentral- und Ostasien wurde, nutze man doch die Vorzüge der Seidenstraße, um bis an die chinesische Grenze vorzustoßen. Zur Zeit des Mongolenreiches war das nestorianische Christentum eine kulturelle Waffe, mit der man rechnen musste.¹⁹⁶

Diese Lehre geht auf den griechischen Theologen Nestorius zurück. Sie wurde 612 auf der Synode von Seleukia-Ktesiphon mit der christologischen Formel *Babai des Großen* dahingehend expliziert, dass Christus zwei Naturen oder Hypostasen in einer Person vereinigt. Der auferstandene Christus stand im Mittelpunkt des nestorianischen Glaubens was auch durch das nestorianische Kreuz, das Kreuz des Erhöhten, symbolisiert wird.¹⁹⁷

Im Jahr 432 wurde das nestorianische Christentum von der römischen Kirche geächtet und ihre Anhänger ostwärts getrieben worden. Kaufleute verbreiteten diesen Glauben über die Seidenstraße bis in den nördlichen Iran und nach China. 638 wurde dort, in Changan, die erste nestorianische Kirche eingeweiht.¹⁹⁸ Weder die persischen Christen noch die byzantinisch-orthodoxe Mission konnten sich mit diesen Erfolgen der Nestorianer messen. Eine verstärkte Verbreitung des Christen-

¹⁹³ Vgl. Bulliet, *The era of asian discovery*, S. 326

¹⁹⁴ Vgl. Schmidt-Glintzer, *Das alte China*, S. 62

¹⁹⁵ Vgl. McKay, *A History of Human Societies*, S. 196

¹⁹⁶ Vgl. Bulliet, *The era of asian discovery*, S. 326 f.

¹⁹⁷ Vgl. Klimkeit, *Die Seidenstraße*, S. 83

¹⁹⁸ Vgl. Wild, *The Silk Road*

tums fand schließlich mit der Mongolenherrschaft des 13. Jahrhunderts statt. Christliche Missionare aller Konfessionen fanden über die Seidenstraße ungehinderten Zugang nach Ostasien. Vor allem die abendländischen Orden – Franziskaner und Dominikaner – waren vertreten und hinterließen durch gotische Kirchenbauten ihre Spuren.¹⁹⁹

Diese Verbreiterung des Christentums ist aber eher bescheidenen Ausmaßes im Vergleich zur geographischen Ausbreitung des Islams, die die anderer Religionen bei weitem übertraf.

Anders als das Christentum und der Buddhismus verbreitete der Islam seine Lehre mit der Kraft des Schwertes.²⁰⁰ Die Muslime waren vom Dschihad, dem Heiligen Krieg, überzeugt, auch wenn er explizit im Koran, der Grundlage des Islam, nicht erwähnt wird. Der Islam verstand sich jedoch wie das Christentum als missionarische Religion und hat dies wie keine andere durchgesetzt.²⁰¹

Der Islam entstand auf der Arabischen Halbinsel und reflektierte die sozialen und kulturellen Bedingungen seines Ursprungsgebiets zunächst recht gut. Die ansässigen Nomaden waren in Stämmen organisiert, verwandtschaftliche Beziehungen waren in der rauen Umgebung manchmal lebenswichtig und besaßen höchsten Stellenwert. So überdauerten Klan-Identitäten und Loyalitäten auch das Aufkommen des Islam. In diese Beduinen-Gesellschaft trat der Prophet Muhammad ein, dessen Hedschra 622 den Beginn des Islam markiert.²⁰²

Nach dem Tod Muhammads 632 begann sich der Islam (arab.: *Unterwerfung, Hingabe (an Gott)*) schnell über die arabische Halbinsel zu verbreiten und in den nächsten hundert Jahren dominierte er eine der alten römischen Provinzen nach der anderen: Zuerst Syrien, dann Ägypten und ganz Nordafrika. 711 überquerte eine muslimische Streitmacht die Straße von Gibraltar und besiegte das schwache westgotische Königtum Spaniens, das bis zum 12. Jahrhundert unter muslimischer Kontrolle blieb.²⁰³ Ziemlich schnell war auch der westliche Teil der Seidenstraße unter muslimischer Kontrolle und man kontrollierte den transasiatischen Handel. Aufgrund dieser muslimischen Dominanz kommerzieller Aktivitäten kann man von einer „Islamisierung“ der Seidenstraße sprechen. Der Islam verbreitete sich

¹⁹⁹ Vgl. Haussig, *Geschichte, Zentralasiens*, S. 220

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 242

²⁰¹ Vgl. McKay, *A History of World Societies*, S. 249

²⁰² Vgl. Bentley, *Traditions & Encounters*, S. 356 f.

²⁰³ Vgl. McKay, *A History of World Societies*, S. 249

zunächst in den städtischen Zentren entlang der Seidenstraße und erst später in den ländlichen Gegenden.²⁰⁴

Aber auch in Zentralasien, China, Bengal und später in Indonesien entstanden muslimische Gemeinden, allerdings ohne militärische Eroberung oder politische Absorption.²⁰⁵ Nachdem sich das Persische Reich unter muslimischer Kontrolle befand, setzte sich die Expansion in östlicher Richtung fort.²⁰⁶

Die arabische Eroberung weiter Teile Asiens, der Vorstoß nach Indien und der 751 an den Ufern des Talas errungene Sieg über die Chinesen setzten deutliche Zeichen weltpolitischer Veränderungen. Ohne die damit verbundene Verbreitung der neuen Religion – des Islam – wären dies eine der unzähligen und längst vergessene Machtverschiebungen im asiatischen Raum. Hier aber zeigt sich, dass, wie bei anderen religiösen Einflussnahmen entlang der Seidenstraßen, Religion eine nachhaltigere und intensivere Wirkung hat als Politik. Denn sie ist nicht an ständig wechselnde Herrscher, sondern vielmehr an Glaubensordnung gebunden. Der Islam, der von Anfang an religiöse und politische Macht als eins gesehen hat, war dadurch außerordentlich erfolgreich. Als seine politischen Vertreter erkannt hatten, dass Toleranz gegenüber anderen Religionen eine Schwächung der eigenen Position bedeutete, zogen sie daraus die Konsequenz und führten die Zwangsislamisierung, die schließlich zur Unterbrechung der alten freien Handelswege zwischen Ost und West führte, mit wachsender Strenge durch.²⁰⁷

Keine Religion hat in der Weltgeschichte den Handel so begünstigt wie der Islam. Muhammad war selbst ein Kaufmann.²⁰⁸ Der Islam trat Handel und Kommerz viel aufgeschlossener gegenüber als das westliche Christentum, das dazu tendierte, die Anhäufung von Reichtum zu verdammen. Da aber die muslimische Theologie vollkommen mit profitablen ökonomischen Aktivitäten vereinbar ist, spielten diese auch eine gewichtige Rolle in der islamischen Welt. Auch wenn Nomaden zu den ersten Konvertierten gehörten, war der Aufstieg des Islam mit einem kaufmännischem (und keinem landwirtschaftlichen) Umfeld verbunden. Der Kaufmann hatte eine respektable Position innerhalb der muslimischen Gesellschaft während man – im Gegensatz zum mittelalterlichen Westen oder China – auf landwirtschaftliche Tätigkeiten mit Geringschätzung blickte. Überdies enthält der Koran kein Verbot, mit Ungläubigen zu handeln. Diese Faktoren begünstigten die

²⁰⁴ Vgl. Foltz, *Religions of the Silk Road*, S. 89 ff.

²⁰⁵ Vgl. Bulliet, *The era of asian discovery*, S. 327

²⁰⁶ Vgl. McKay, *A History of World Societies*, S. 249

²⁰⁷ Vgl. Uhlig, *Die Seidenstraße*, S. 257 f.

²⁰⁸ Vgl. Foltz, *Religions of the Silk Road*, S. 89 ff.

Entstehung einer Art Frühkapitalismus, der sich durch privaten Besitz von Produktionsmitteln, Profit als Hauptziel ökonomischer Aktivitäten und einer Geldwirtschaft auszeichnete.²⁰⁹

Repräsentierte der Islam zu Beginn die nomadische und merkantile Struktur arabischer Gesellschaften, so absorbierte er mit der Zeit die Einflüsse der eroberten Territorien. So übernahmen Muslime persische Finanz- und Verwaltungsstrukturen und wurde später auch von griechischen und indischen Traditionen inspiriert. Die neue islamische Gesellschaft wurde also zu einer Vermischung unterschiedlichster kultureller Einflüsse.²¹⁰

Neben den großen Weltreligionen nutzen auch kleinere religiöse Gruppen wie der Zoroastrismus und Manichäismus – beides Lehren persischen Ursprungs – Teile der Seidenstraße zur Verbreitung ihres Glaubens.²¹¹

6.1.2.4 Austausch durch Reisende

Zur Zeit des Römischen und des Han-Reiches wussten die beiden Großreiche recht wenig voneinander. Auch wenn die Chinesen Berichte über Reisende aus einem Reich „irgendwo im Westen“ gehört hatten und wussten, dass dorthin ein Großteil ihrer Seide exportiert wurde, wusste man wenig über die Menschen und die Kultur dieses Reiches. Die Seide lief über mehrere Zwischenhändler bevor sie Rom erreichte und so bestand kein direkter Kontakt.²¹² Man sah die Römer als eine Art alter ego an und bezeichnete sie wie sich selbst als „Große Qin“. Außerdem waren sie davon überzeugt, dass die Römer Maulbeerbäume und Seidenraupen züchten. Man konnte sich nicht vorstellen, dass das Geheimnis der Seidenherstellung erst im 6. Jahrhundert nach Konstantinopel gelangt.²¹³

Ähnlich ungenau waren die Kenntnisse über die Chinesen im Römischen Reich. Erst gegen Ende der vorchristlichen Zeit tauchten unter Augustus in der Literatur des Öfteren die Namen *Seres* und *Sera* auf, was Seidenvolk bzw. Seidenland bedeutet. Die Römer wussten über die Herkunft der begehrten Seide nur, dass sie weither aus dem Osten kam. So wählte man einfach den Namen der Seide zur Bezeichnung des unbekanntes Volkes ihrer Hersteller, ohne damit genaue geographische oder ethnographische Vorstellungen zu verbinden. Aus diesem Mangel an Kenntnissen knüpften sich an die Herstellung der Seide und das Seidenvolk

²⁰⁹ Vgl. McKay, A History of world societies, S. 264 ff.

²¹⁰ Vgl. Bentley, Traditions & Encounters, S. 356

²¹¹ Vgl. Drège, Marco Polo und die Seidenstraße, S. 42 f.

²¹² Vgl. Murphey, Eurasia, S. 10

²¹³ Vgl. Drège, Marco Polo und die Seidenstraße, S. 27

viele Legenden an.²¹⁴Die Römer stellten sich beispielsweise vor, die Seide sei ein Produkt, dass auf einer Art „Wollbaum“ im Land der Serer wachse. Man war davon überzeugt, die Serer seien Wassertrinker, die 200 oder 300 Jahre alt werden.²¹⁵

In der Folgezeit ging die Initiative zur Erforschung der Welt mehr von den Europäern als den Chinesen aus. Die chinesische Vorstellung von China als dem Zentrum der Welt mit der höchsten Kultur ließ es nicht als sinnvoll erscheinen, aus bloßer Neugierde unzivilisierte Barbaren aufzusuchen, die ohnehin – von der chinesischen Zivilisation angezogen – Tributgesandtschaften an den Kaiser schickten, um sich unter seine Oberhoheit zu begeben. Doch auch im Westen flossen die Informationen über China lange Zeit noch spärlich. Erst das mongolische Großreich, welches sich zeitweise von China bis nach Polen und Syrien erstreckte, erlaubte einen direkteren Informationsaustausch.²¹⁶

Daneben führte auch die Verteuerung fernöstlicher Waren unter islamischer Kontrolle der Seidenstraße zu einer verstärkten Reisetätigkeit europäischer Kaufleute, die sich zusammenschlossen, um die Risiken des Warenaustausches nicht alleine tragen zu müssen. Venedig wurde ein Zentrum solcher Konglomerate, die im Zuge der „Pax Mongolica“ begünstigt werden.²¹⁷

Die bedeutendste, weil am besten überliefertste Reise solcher Kaufleute, war die des Marco Polo, dessen Reisebericht „il milione“ weltberühmt wurde. Er gehört zu den wichtigsten Reiseberichten überhaupt, denn er eröffnete dem Abendland eine völlig neue Welt, von der man bis dahin kaum etwas geahnt hatte. Polo beschreibt darin das Mongolische Weltreich auf dem Höhepunkt seiner Macht und die chinesische Kultur der Sung-Zeit.²¹⁸ Der Bericht, der früh in andere Sprachen übersetzt wurde, wurde zu einer wichtigen Quelle für die Europäer.²¹⁹

²¹⁴ Vgl. Franke, China und das Abendland, S. 5

²¹⁵ Vgl. Drège, Marco Polo und die Seidenstraße, S. 27

²¹⁶ Vgl. Walravens, China und das Abendland, S. 431

²¹⁷ Vgl. Drège, Marco Polo und die Seidenstraße, S. 62 ff.

²¹⁸ Schon zu Lebzeiten zweifelte man seine Berichte an und bis heute ist ihre Authentizität nicht geklärt. Die These, Marco Polo wäre gar nicht in China gewesen, stützt sich darauf, dass in seinen Reisebeschreibungen weder die chinesische Mauer noch die typischen chinesischen Schriftzeichen und der schon damals in China weit verbreitete Buchdruck erwähnt werden. Sie stützt sich ferner auf das Fehlen chinesischer und mongolischer Bezeichnungen in dem Werk und eine ganze Reihe von Ungenauigkeiten. Zudem sind bedeutende Teile des Werkes erst später angefügt worden, bis ins 16. Jahrhundert hinein. Allgemein gilt aber die Ansicht: „until definite proof has been adduced that the Polo book is a world description, where the chapters on China are taken from other, perhaps Persian, source [...], we must give him the benefit of the doubt and assume that he was there after all.“ (Franke, H. (1966): Sino-Western Contacts under the Mongol Empire, Journal of the Royal Asiatic Society, Hong Kong Branch 6, S. 54, zitiert nach: Rossabi, The Mongols and the West, S. 58)

²¹⁹ Vgl. Franke, China und das Abendland, S. 13

1271 brach Marco Polo mit seinem Vater Nicolò und seinem Onkel Maffeo von Venedig aus in Richtung China auf. Die beiden Brüder waren erst zwei Jahre zuvor von einer Reise in den Fernen Osten zurückgekehrt, bei der sie bereits mit dem Großkahn Kubilai zusammen getroffen waren. Dieser hatte ihnen eine Nachricht für den Papst mitgegeben, in der er um 100 Gelehrte bat, die ihm die christliche Religion näher bringen sollten. Der neu gewählte Gregor X. instruierte die Polos, gab ihnen aber nur zwei Dominikabermönche mit, die alsbald wieder umkehrten.²²⁰

Die Hinreise beschreibt Marco Polo in wenigen Zeilen: „Nachdem sie mehrere Tagereisen durch Wüsten gezogen waren und manchen gefährlichen Ort berührt hatten, gelangten sie in Richtung Nordost und Nord so weit, daß [sic!] sie endlich Nachrichten über den Großkahn erhielten, der damals seine Residenz in der neuen und prächtigen Stadt Schangtu hatte.“²²¹ Hinter diesem lapidaren Kommentar stecken drei Jahre mühevoller Reise. Welchen Weg die drei Kaufleute genau beschritten ist weder für die Hin-, noch die Rückreise bekannt, denn Marco Polo beschreibt sowohl die Orte, die sie passieren, als auch diejenigen, die sie nur vom Hörensagen kennen.²²²

Wahrscheinlich führte die Reise der drei über Bagdad zum Persischen Golf und weiter nach Mittel- und Zentralasien, von wo aus sie über den Pamir und das Tarim-Becken Peking erreichten.²²³ Kubilai Khan war enttäuscht, dass die Polos ohne die gewünschten Gelehrten zurückkehrten. Schnell aber wurde er durch den einundzwanzigjährigen, leicht zu beeindruckenden Marco verzaubert, der sich während der Reise unter anderem des Persischen bemächtigt hatte. Der Großkahn vertraute dem relativ unerfahrenen Venezianer einige Aufgaben an, dessen Bedeutung Polo später aufbauschte. Nichtsdestoweniger bereiste Marco Polo weite Teile Chinas und konnte vieles vom Mongolischen Reich beobachten. Als erstes beeindruckte ihn die Größe und Pracht des Hofes, der verschwenderische, luxuriöse Lebensstil des Großkahn und die imposante Architektur der Paläste.²²⁴

Er berichtet außerdem von der staatlichen Organisation, dem Steuer und Geldwesen und dem hervorragenden Post- und Kurierdienst, welcher das gesamte Reich durchzog. Besonders die Hauptstadt der 1279 gestürzten Südlichen Sung-Dynastie, Hangchou (Quinsai), machte mit ihrer Größe und Pracht sowie ihrer

²²⁰ Vgl. Drége, Marco Polo und die Seidenstraße, S. 65 ff.

²²¹ Vgl. ebd., S. 69

²²² Vgl. ebd., S. 69

²²³ Vgl. Uhlig, Die Seidenstraße, S. 263

²²⁴ Vgl. Rossabi, The Mongols and the West, S. 59 f.

Kultiviertheit und Raffinesse größten Eindruck auf Marco Polo. Zwei der längsten Kapitel seines Berichtes sind ihrer Beschreibung gewidmet.²²⁵ Die Stadt hatte zur Zeit seines Besuchs etwa 1,5 Millionen Einwohner. Marco Polos Heimatstadt Venedig brachte es zur selben Zeit gerade einmal auf 100000.²²⁶

Marco Polo berichtet als Beamter Kubilai Kahns vor allem aus der mongolischen Perspektive, beobachtet vorwiegend Äußerlichkeiten und Materielles. Chinesisches Geistesleben, Religion, Philosophie, Literatur und Kunst finden bei ihm kaum Beachtung. Aber auch ohne dies enthält sein Bericht schon genug Elemente, die für das damalige Europa unerhört neu waren.²²⁷

Dazu gehörte beispielsweise, dass Marco Polo als erster über den Gebrauch von Kohle als Heizstoff berichtete, was den Chinesen erlaubte, mehrmals in der Woche ein Bad zu nehmen. Unvorstellbar für die Europäer der damaligen Zeit. Außerdem berichtete er über die Porzellanherstellung, die dadurch eine enorme Aufwertung in Europa erfuhr, und durch seine Beschreibungen der mongolischen Schlachten wurde den Europäern die Stärke der nomadischen Reiterheere bewusst.²²⁸

Die Asienreisen der Polos waren aber keineswegs die ersten Besuche von Europäer in China. Auch in der umgekehrten Richtung hatte es schon lange Reisaktivitäten entlang der Seidenstraße gegeben.²²⁹ Der älteste bekannteste Reisebericht ist der des Königs Mu (Mu Wang) der Zhou-Dynastie. Der Reisebericht, *Mu tianzi zhuan*, wurde im 4. bis 5. Jahrhundert verfasst. Es enthält Beschreibungen des Tarim-Beckens, der Pamir-Berge und Teile des heutigen Irans, wo auch sein legendäres Treffen mit Xiwangmu stattfand.²³⁰ Daneben ist die bedeutende Reise des Chang Ch'ien (Zhang Qian) zu nennen, der von Kaiser Wudi ausgesandt wurde, um alle Verbündeten der Xiongnu aufzuspüren. Dieses Ziel erreichte der Gesandte nicht, aber seine legendären Reisen – die erste dauerte zwölf Jahre – brachten ihn an den östlichen Rand der griechischen Welt, nach Baktrien und Turkestan.²³¹ Seine politischen und kulturellen Informationen über die Staaten Zent-

²²⁵ Vgl. Franke, China und das Abendland, S. 14

²²⁶ Vgl. Rossabi, The Mongols and the West, S. 60

²²⁷ Vgl. Franke, China und das Abendland, S. 14

²²⁸ Vgl. Rossabi, The Mongols and the West, S. 60

²²⁹ Eine umfangreiche Zusammenstellung bedeutender europäischer und chinesischer Reisender entlang der Seidenstraße sowie Literaturhinweise finden sich auf der Homepage der „silk road foundation“: <http://www.silk-road.com/toc/index.html>

²³⁰ Vgl. <http://www.silk-road.com/toc/index.html>. Siehe dazu auch Franck/Brownstone, The Silk Road, S. 33-39 sowie Mirsky, The great chinese travellers, S. 3-12

²³¹ Zu den Reisen des Chang Ch'ien siehe Mirsky, The great chinese travellers, S.13-29 und Franck/Brownstone, The Silk Road, S. 93 ff.

ralasiens und das, was er über das entfernte römische Reich in Erfahrung brachte, revolutionierte die chinesischen Kenntnisse über fremde Länder und legte den Grundstein für die große Expansion nach Westen.²³²

Darüber hinaus bereisten vor allem buddhistische Mönche die Seidenstraße, um die heiligen Stätten in Indien aufzusuchen. Auf europäischer Seite waren es vor allem christliche Missionare, die vor den Polos die Seidenstraße bereisten.²³³ Wie im vorangegangenen Kapitel gesehen, nutzen nestorianische Missionare bereits im 6. und 7. Jahrhundert n. Chr. die Handelsrouten.

Im 13. und 14. Jahrhundert entsandte dann der Heilige Stuhl mehrere Gesandtschaften an den Mongolenhof, mit der Absicht, die Missionstätigkeit auf den Fernen Osten auszudehnen. Diese Reisen sind durch die Berichte der päpstlichen Legaten erhalten. In chinesischen Quellen findet sich dagegen kaum etwas darüber. Man könnte also schlussfolgern, dass in dieser Zeit Europa China „entdeckt“ hat und nicht umgekehrt.²³⁴

6.1.2.5 Ausbreitung von Krankheiten

Genauso wie religiöse Vorstellungen oder kulturelle Güter, verbreiteten sich auch immer wieder Krankheiten und Infektionen entlang der Seidenstraße. Fernreisende verhalfen den Erregern, sich über ihr Ursprungsgebiet hinaus zu verbreiten und so Populationen anzugreifen, die weder ererbte noch erworbene Immunität gegen die Krankheiten, die sie auslösten, besaßen. So entstanden Epidemien, die zu dramatischen Konsequenzen führen konnten.²³⁵ Krankheiten waren insgesamt die größten Todbringer der Geschichte und haben dessen Verlauf auch entscheidend mit beeinflusst. Bis zum Zweiten Weltkrieg starben in Kriegen mehr Menschen an Krankheiten als in Schlachten.²³⁶

Im 2. und 3. Jahrhundert n. Chr. wurden das Römische und das Han-Reich von großflächigen Epidemien heimgesucht. Die destruktivsten Krankheiten zu dieser Zeit waren wohl Pocken und Masern, vielleicht auch schon die Beulenpest. Alle drei haben eine vernichtende Wirkung, wenn sie in Populationen ausbrechen, die keine Resistenz gegen sie aufgebaut haben und keine Medikamente zur Heilung kennen. Als diese Plagen in den Bevölkerungen beider Großreiche ausbrachen,

²³² Vgl. Paludan, *Chronicle of the chinese emporers*, S. 36 ff.

²³³ Vgl. Drége, *Marco Polo und die Seidenstraße*, S. 33 ff.

²³⁴ Vgl. Bauer, *China und die Fremden*, S. 158 f.

²³⁵ Vgl. Bentley, *Traditions & Encounters*, S. 308

²³⁶ Vgl. Diamond, *Am und reich*, S. 245

sank die Bevölkerungszahl rapide. Im Römischen Reich sank die Einwohnerzahl von ca. 60 Millionen zur Zeit des Augustus auf ca. 40 Millionen im 4. Jahrhundert.²³⁷ China erreichten die Epidemien später als die Mittelmeerregion, ihr Effekt auf die Populationsgröße war aber vergleichbar. Dieser demographische Rückgang bedingte sozialen und ökonomischen Wandel. Der Handel zwischen den Reichen ging zurück und beide Ökonomien zogen sich in eine regionale Autarkie zurück. Letztlich führten Epidemien zu einer Instabilität in China nach dem Fall der Han-Dynastie und leisteten einen Beitrag zum Untergang des weströmischen Reiches.²³⁸

Ähnlich wie in China und Rom sind die Auswirkungen der Krankheiten zu dieser Zeit in Zentralasien nicht nachvollziehbar, da keine gesicherten Daten existieren. Es ist aber sehr wahrscheinlich dass die Seuchen hier zu ähnlichen Konsequenzen führten.²³⁹ Ein besser dokumentiertes Beispiel für die Ausbreitung von Krankheiten entlang der Seidenstraße ereignete sich im 14. Jahrhundert:

In den 1330er Jahren brach in China die tödliche Beulenpest aus. Die Plage, die hauptsächlich Nagetiere befiel und über Flöhe auf den Menschen übertragen wurde, war hochansteckend. Die Pest führte zu Fieber, einem schmerzvollen Anschwellen der Lymphdrüsen und fleckigem Ausschlag im Gesicht.²⁴⁰

Lange Zeit trat die Beulenpest nur in der südchinesischen Provinz Yunnan auf. Im frühen 14. Jahrhundert verbreiteten Mongolenheere infizierte Flöhe von Yunnan aus über weite Teile Chinas. 1331 soll die Pest im Nordosten 90 % der Bevölkerung dahingerafft haben und in den 1350er Jahren brachen im ganzen Land Epidemien aus. Von China aus verbreitete sich die Beulenpest rasch entlang der Seidenstraße.²⁴¹ Vor allem der Transport von Pelzen begünstigte die schnelle Verbreitung der Seuche.²⁴²

Westlich des Aral-Sees lässt sich die tödliche Spur der Pest über die Ust-Ur-Platte um den Nordrand des Kaspischen Meeres herum bis nach Astrachan verfolgen, das 1346 heimgesucht wurde. Weiter südlich erreicht sie das Don-Gebiet, das Asowsche Meer und schließlich das Nordufer des Schwarzen Meeres.²⁴³

²³⁷ Für diese Dezimierung waren nicht allein die Krankheiten verantwortlich. Auch bewaffnete Konflikte spielten eine Rolle.

²³⁸ Vgl. Bentley, *Traditions & Encounters*, S. 308 ff.

²³⁹ Vgl. ebd., S. 310

²⁴⁰ Vgl. <http://www.byu.edu/ipt/projects/middleages/LifeTimes/Plague.html>

²⁴¹ Vgl. Black, *Atlas der Weltgeschichte*, S. 72

²⁴² Vgl. Diamond, *Arm und reich*, S. 245

²⁴³ Vgl. Bergdolt, *Der Schwarze Tod in Europa*, S. 33

Von dort brachten sie muslimische Kaufleute nach Südwestasien, Ägypten und Nordafrika und Genuesen und andere italienische Händler in Richtung Westen nach Italien. Weitere drei Jahre benötigte dann der „Schwarze Tod“, wie die Pest bald genannt wurde, um bis nach Nordeuropa vorzudringen. Man nimmt an, dass ein Drittel der europäischen Bevölkerung allein dieser Pestwelle zum Opfer fiel.²⁴⁴

Interessanterweise scheint die Ausbreitungsgeschwindigkeit von Ost nach West kontinuierlich zugenommen zu haben. Sicher ist, dass der unter der Mongolenherrschaft florierende Handel die Mobilität von Mensch und Tier, einschließlich der Pestflöhe, förderte. Europa war zunehmend beunruhigt über diese neue, unheimliche Seuche. Die Reiseberichte waren eindrucksvoll, wahres vermischte sich mit Phantasiebildern und jedermann wollte unheilvolle Vorzeichen erkannt haben.²⁴⁵

Überdies begünstigten die Ausdehnung von Großreichen, Massenauswanderungen, kulturübergreifende Handelsbeziehungen und Fernreisen die Verbreitung von Krankheiten wie der Pest. Historische Prozesse zwischen 500 und 1500 trugen dazu bei: China dehnte seinen Einflussbereich südlich des Yangzi aus und muslimische Heere stießen nach Indien, Persien und Nordafrika vor. Muslimische Kaufleute weiteten ihre Handelsnetze in den Gebieten am Indischen Ozean und in der Sahara aus. Missionare, Pilger, Gesandte, Verwaltungsbeamte und andere Reisende wagten sich in abgelegene Regionen Eurasiens und Nordafrikas vor. Aus solchen Begegnungen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen ergaben sich unter anderem biologische Veränderungen, die die Bevölkerungsentwicklung der östlichen Hemisphäre nachhaltig beeinflussten.²⁴⁶

6.1.2.6 Die Seidenstraße heute

Heute hat die Seidenstraße einen eher romantischen, abenteuerlichen Stellenwert. Bücher wie von Stein oder Hedin haben die orientalische Mystik der Route dem Westen näher gebracht und Reisen „auf den Spuren Marco Polos“ ziehen einen wachsende Zahl von Touristen in diese abgelegenen Regionen. China erkannte das touristische Potential sehr schnell, nachdem es in den späten 1970ern seine Türen für ausländische Reisende öffnete. Dies führte dazu, dass viele Sehenswür-

²⁴⁴ Vgl. Black, Atlas der Weltgeschichte, S. 72

²⁴⁵ Vgl. Bergdolt, Der Schwarze Tod in Europa, S. 34

²⁴⁶ Vgl. Black, Atlas der Weltgeschichte, S. 72

digkeiten und Kulturdenkmäler entlang der Seidenstraße restauriert wurden und man von offizieller Seite Sorge für die Erhaltung dieser Monumente trägt. Überdies wurde mit archäologischen Ausgrabungen dem Leben entlang der Seidentrasse nachgespürt. Reisende entlang der Taklimakan-Wüste treffen vor allem auf Stadtruinen und Überreste von Höhlen. Eine Hauptattraktion aber bildet die Bevölkerung und der bis heute erhalten gebliebene Lebensstil. Viele Touristen kommen heute aus Japan, um jene Stätten zu besuchen, die die buddhistische Religion auf ihrem Weg nach Japan passierte. Eine Reise in das Taklimakan-Gebiet ist auch heute – trotz einiger Erleichterungen – immer noch sehr beschwerlich, allein auf Grund der klimatischen und geographischen Bedingungen.²⁴⁷

Dennoch werden zahlreiche Reisen nach dem Motto „Kunst und Kultur entlang der Seidenstraße“²⁴⁸ oder „Seidenstraße – auf den Spuren Marco Polos“²⁴⁹ angeboten. Geworben wird mit mehrwöchigen Reisen in die einmalige Natur und Kultur der Region.

6.2 Einordnung in den Lehrplan

Das Thema der Unterrichtseihe berührt als Längsschnitt verschiedene Fachinhalte der Sekundarstufe I. Der historische Längsschnitt zählt zu „den Prinzipien der Unterrichtsgestaltung [...] als Möglichkeit zur systematischen und strukturierenden Untersuchung bestimmter thematischer Zugriffe. Sein Ziel besteht darin, diese Themenbereiche epochenübergreifend auf ihre genetische Entwicklung, d.h. grundsätzlich auf die Aspekte von Wandel und Kontinuität zu befragen.“²⁵⁰ In diesem Sinne kann man auch die vorliegende Unterrichtsreihe betrachten. Ihr Gegenstand ist die ungeheure Kontinuität der Seidenstraße als transkontinentaler Faktor, der im Verlauf der Geschichte die unterschiedlichsten Transferleistungen ermöglichte.

Da hier die verschiedensten Themenbereiche berührt werden, empfiehlt sich meiner Meinung nach der Einsatz dieser Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 7 vor der Behandlung des Fachinhaltes 7.3: Neues Denken – Neue Welt²⁵¹. Die zuvor behandelten Themenkomplexe beinhalten eine Vielzahl der tangierten Themen wie Ausbreitung des Islam, das Römische Reich und die Pest. Man kann also zu-

²⁴⁷ Vgl. Wild, *The Silk Road*

²⁴⁸ Vgl. z. B. <http://www.himal-samthar.de/sr000024.htm>

²⁴⁹ Vgl. z. B. <http://home.snafu.de/fredlange/reisen/seidenst.htm>

²⁵⁰ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I NRW, S.133

²⁵¹ Vgl. ebd., S. 50 f.

mindest auf Vorkenntnisse in der westlich – europäischen Geschichte zurückgreifen, was den Längsschnitt erleichtert, da die asiatisch-chinesische Geschichte nicht voraussetzbar ist. Nach dem Konstruktionsprinzip der Orientierung an Grundbegriffen²⁵² lassen sich die verschiedenen historischen Strukturen und Vorgänge unter den Begriffen „Transfer“ und „Kontakt“ subsumieren.

6.3 Ziele der Unterrichtsreihe

Neben den in 5.2 beschriebenen Zielen gilt für diese Unterrichtsreihe folgendes:

Ziel der Unterrichtsreihe

Die SchülerInnen sollen die Bedeutung der Seidenstraße als transkontinentaler Faktor erkennen und wissen, dass über dieses Netz von Handelsstraßen nicht nur Waren transportiert, sondern auch Ideen, Kultur und Religion sowie Krankheiten ausgetauscht wurden. Dies zeigt die ungeheure Bedeutung solcher Handelsstraßen und Migrationsbewegungen in der Weltgeschichte.

Feinlernziele

- Die SchülerInnen sollen wissen, dass die Seidenstraße ein Netzwerk von Handelsstraßen bezeichnet und den groben Verlauf dieser Routen kennen.
- Den Lernenden soll der geographische Charakter der Landschaft und die klimatischen Bedingungen entlang der Seidenstraße bewusst werden.
- Die SchülerInnen sollen wissen, dass es seit dem 2. Jahrtausend v. Chr. Handelskontakte entlang der Seidenstraße gegeben hat, die um die Zeitenwende intensiviert wurden
- Insbesondere sollen die Lernenden die wichtigsten Handelswaren benennen können und wissen, dass z.B. der Handel zwischen dem Römischen Reich und dem Han-Reich keinen direkter war, sondern über Zwischenhändler ablief
- bewusst werden, warum die Seidenherstellung so lange ein Geheimnis war und warum die Seide ein so begehrtes Produkt war.
- Daneben soll den SchülerInnen klar werden dass neben Handelsgütern auch kulturelle Einflüsse und technische Neuerungen über die Seidenstraße transportiert wurde

²⁵² Vgl. ebd., S. 44

- Insbesondere soll klar werden, welchen Einfluss die Erfindung neuer Technologien hatte und welche Auswirkungen mit ihrer Verbreitung verbunden waren. Das Beispiel des Streitwagens zeigt, wie eine Konstruktion zu unterschiedlichen Zwecken verwendet wurde.
- Überdies sollen Schülerinnen wissen, dass alle großen Weltreligionen die Seidenstraße zur Verbreitung ihres Glaubens nutzen
- Dabei sollen sie erkennen, dass die Ausbreitung von religiösen Vorstellungen auf unterschiedliche Weise geschah. Das Christentum und der Buddhismus betrieben ihre missionarischen Tätigkeiten durch persönliche Überzeugung, während der Islam auch Gewalt zur Durchsetzung seiner Glaubensordnung gebrauchte.
- Überdies sollen die Lernenden den Anlass und groben Verlauf der Reise Marco Polos kennen.
- Sie sollen sich speziell mit seinem Reisebericht auseinandersetzen und kritisch hinterfragen, wie realistisch seine Darstellung ist.
- Außerdem sollen die SchülerInnen erkennen, dass der Austausch von Waren, Technologien oder Religionen, der immer über Personen erfolgte, auch negative Seiten hatte, so z. B. die Verbreitung von Krankheiten.
- Insbesondere sollen die SchülerInnen wissen, auf welchen Wegen sich die Pest von China aus nach Europa verbreitete und zu welchen Konsequenzen dies führte.
- Die Lernenden sollen wissen, dass auch heute noch einige Teile der Seidenstraße genutzt werden. Insbesondere soll die Bedeutung für den Tourismus eingeschätzt und bewertet werden.

6.4 Didaktisch-methodische Analyse

Da dieser Längsschnitt die unterschiedlichsten Themenbereiche des Lehrplans tangiert, ist auf eine angemessene didaktische Reduktion der jeweiligen Einzelphänomene zu achten. Es sollte nicht darum gehen, lückenlose Prozesse aufzuzeigen oder Detailwissen anzustreben, sondern um die Strukturierung unfassender Zeitabläufe und das Aufzeigen von Querverbindungen.

Wie in 6.2. erwähnt, dürften einige der Themen zumindest teilweise bekannt sein und damit ergeben sich zur Einführung des Themas verschiedene Ansatzpunkte. Da zu erwarten ist, dass Antike und Mittelalter vorwiegend am europäischen Beispiel behandelt wurden, schließt sich an der Schwelle zur Frühen Neuzeit die nüchterne Frage an, wie es bis zu diesem Zeitpunkt um die außereuropäische – genauer gesagt die asiatische – Geschichte bestellt ist. Man könnte beispielsweise fragen, was sich eigentlich zur Zeit des römischen Reiches bzw. des klassischen Griechenlands in Zentral- und Ostasien befand; ob und wie Europa mit dem asiatischen Kontinent verbunden war; ob man voneinander wusste oder nicht. Durch ein solches Brainstorming kann man den Wissenstand der SchülerInnen feststellen und eine erste grobe Orientierung schaffen. Im Idealfall fällt das Stichwort „Seidenstraße“ von Seiten der Schüler, ansonsten wird es der Lehrer früher oder später einbringen. Spannend wäre in diesem Zusammenhang festzustellen, was die Lernenden mit diesem Begriff assoziieren.

Zur Erarbeitung der unterschiedlichen Transferleistungen der Seidenstraße erscheint mir die Methode des „Gruppenpuzzle“ sehr geeignet zu sein. Dabei wird mit einer doppelten Gruppenstruktur gearbeitet: Stammgruppen und Expertengruppen. Die Stammgruppen erhalten alle die gleiche Aufgabe (Die Bedeutung der Seidenstraße als transkontinentaler Faktor), es sind also arbeitsgleiche Gruppen. Zur Bearbeitung dieser Aufgabe sind weitere Kenntnisse notwendig. Jedem Mitglied der Stammgruppe wird nun ein Bereich zugeordnet, für den es zuständig ist. Für diese Bereiche werden die Expertengruppen (je eine zum Thema „Handel“, „Kultur“, „Reisen“, „Religion“, „Krankheiten“, und „Seidenstraße heute“) gebildet, die gemeinsam daran arbeiten. In den Expertengruppen sind also die jeweils zuständigen Mitglieder der Stammgruppen zusammengefasst. Haben sich die Expertinnen und Experten über ihren Teilbereich kundig gemacht, kehren sie in die Stammgruppen zurück. Hier wird jetzt gemeinsam die Beantwortung der gestellten Aufgabe erarbeitet. Aus der Konstruktion ist klar, dass die Aufgabe nur

gelöst werden kann, wenn jedes einzelne Mitglied der Gruppe seinen Teil einbringt.²⁵³

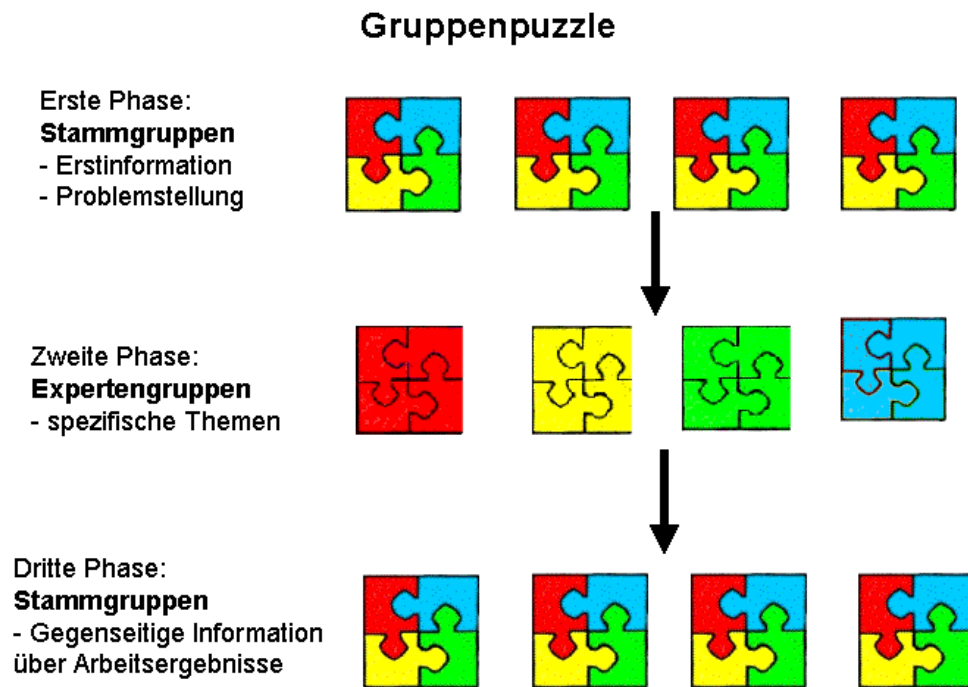


Abbildung 1 – Schematische Darstellung eines Gruppenpuzzles²⁵⁴

In den Stammgruppen sollte zunächst eine kurze Einführung in das Thema Seidenstraße stattfinden, insbesondere sollten sie sich mit der Entstehung, der Beschaffenheit und dem Verlauf der Seidenstraße beschäftigen. Dazu sollten geeignete historische Karten (Abb. 6, Abb. 12) sowie Landschaftsbilder (Abb. 7, Abb. 8) herangezogen werden, damit die SchülerInnen eine Vorstellung von dem Verlauf und der Beschaffenheit der Seidenstraße gewinnen. Die Karte „Handel in der Alten Welt um 1 n. Chr.“ (Abb. 12) beispielsweise zeigt das Römische Reich am westlichen Rand des eurasischen Kontinents als Teil eines weit verzweigten Handelsnetzes. Durch diese ersten Informationen sollen die Schülerinnen für das Thema sensibilisiert werden und in die Lage versetzt werden, die geographische und geologische Tragweite zu erfassen. Dazu trägt auch (M3) bei, durch dessen lebendige Beschreibung der unwirtlichen Regionen, durch die die Seidenstraße verläuft, den Lernenden bewusst gemacht wird, wie strapaziös und gefährlich das Reisen auf diesen Routen war.

²⁵³ Zur Methode des Gruppenpuzzle: <http://www.lehrerfortbildung-bw.de/themen/doppelklick/bausteine/puzzle.htm> oder <http://www.educeth.ch/didaktik/puzzle/>

²⁵⁴ Quelle der Abb.: <http://www.weinreichpeter.de/schule/deutsch/Methoden/gruppenpuzzle.gif>

Nach dieser orientierenden Phase sollte ein kurzer Austausch der Gruppe im Plenum erfolgen, bei dem vielleicht auch erste offene Fragen aufkommen. Fragestellungen, die die Stammgruppe beantworten soll, könnten lauten:

Was wurde alles über die Seidenstraße ausgetauscht?

Wie bedeutend war der Austausch über die Seidenstraße für Europa (bzw. China)?

Wie hängen die unterschiedlichen „Transportgüter“ zusammen?

Anschließend sollten die Expertengruppen gebildet werden. Jeder Gruppe wird dabei eines der Längsschnittthemen zugeordnet. Es werden also 6 Gruppen gebildet: „Handel“, „Kultur“, „Reisen“, „Religion“, „Krankheiten“, und „Seidenstraße heute“. Jede Expertengruppe erhält spezifische Arbeitsaufträge und Materialien, mit deren Hilfe sich die Expertinnen und Experten mit ihrem jeweiligen Gebiet vertraut machen sollen. Die Arbeitsaufträge könnten folgendermaßen aussehen:

Handel:

- *Beschreibe den Transport von Waren über die Seidenstraße! Wie wurde der Handel organisiert?*
- *Warum war Seide ein so bedeutendes Gut (für Römer und Chinesen)?*

Anhand von (M3)-(M5) sollen sich die SchülerInnen über die Geschichte der Seide und den Seidenhandel informieren. Ich denke, die Einbeziehung der Seidenherstellung könnte ein interessanter Zugang für die SchülerInnen sein und sie erklärt, warum China so lange eine Monopolstellung in der Seidenherstellung inne hatte. (M6) stellt dann überblicksartig die Handelsgüter zwischen Römischen Reich und Han-Reich dar. Überdies sollen sich die SchülerInnen über die Organisation des Handels informieren und die Bedeutung von militärischem Schutz beurteilen.

Kultur:

- *Informiere dich darüber, welche wichtigen Erfindungen über die Seidenstraße transportiert wurden. Wie geschah dies?*

- *Erkläre anhand einiger Beispiele, welche Auswirkungen mit der Einführung neuer Techniken verbunden waren. Wie wurde der Streitwagen in Rom bzw. in China eingesetzt?*

(M10) zeigt den SchülerInnen, welche Erfindungen in China vor dem 14. Jahrhundert gemacht wurden. Durch die Bearbeitung der Leitfrage 6 können sie überprüfen, welche Erfindungen sich nach Europa verbreiteten und welche unabhängig von China in Europa neu erfunden wurden. Darüber hinaus sollte die Gruppe einzelne Erfindungen herausgreifen und näher bearbeiten. Die SchülerInnen sollen erarbeiten, welche Auswirkungen z. B. die Erfindung des Papiers hatte und überdies feststellen, dass manche Neuerungen regional unterschiedlich eingesetzt wurden.

Reisen:

- *Welche Bedeutung hatten Reisende in der Geschichte der Seidenstraße? Aus welchen Anlässen wurden Reisen unternommen?*
- *Stelle einige wichtige Beobachtungen Marco Polos zusammen! Wie glaubwürdig klingen seine Beschreibungen für dich?*

Diese Gruppe soll ich vor allem auf den Reisebericht Marco Polos stützen. Ich denke, dass die Person Marco Polos durchaus eine motivierende Wirkung auf die SchülerInnen haben könnte. Vielen dürfte der Name geläufig sein und mit gewissen Assoziationen besetzt sein. Die Lernenden sollen seine Reise zeitlich einordnen und untersuchen, welche bedeutende Reisen es vor ihm gab und aus welchen Gründen sie unternommen wurden. Dabei soll festgestellt werden, dass vor allem ökonomische oder religiöse Motive ausschlaggebend waren wie auch Abenteuerlust und Neugier. Außerdem sollen einige Eindrücke Marco Polos aufgegriffen und beurteilt werden.

Religion:

- *Begründe, warum die Seidenstraße für die Religionen eine große Bedeutung hatte!*
- *Welche Religionen nutzen die Seidenstraße? Auf welche Weise und zu welchem Zweck taten sie es? Warum waren sie unterschiedlich „erfolgreich“?*

Die Gruppe Religion sollte sich zunächst grundsätzlich über die betreffenden Religionen (Buddhismus, Islam, Christentum) informieren, insbesondere deren Entstehung. Ein hervorragendes Hilfsmittel bietet der von Ninian Smart herausgegebene „Atlas der Weltreligionen“.²⁵⁵ Hier finden die SchülerInnen kompakte Informationen über sämtliche bedeutsame Religionsgemeinschaften und zudem geeignetes Karten- und Bildmaterial. Anschließend sollten sie sich auf die Nutzung der Seidenstraße durch die drei Religionen konzentrieren. Dabei sollte festgestellt werden, dass jede der Glaubensgemeinschaften die Seidenstraße auf ihre Art nutzte und deshalb auch unterschiedlich erfolgreich in der Verbreitung ihrer Religion war.

Krankheiten:

- *Versuche, den Weg der Pest von China ins mittelalterliche Europa zu verfolgen! Wie wird der Erreger übertragen?*
- *Aus welchen Gründen konnte es zu einer solch großen Ausbreitung der Pest kommen? Welche Auswirkungen waren damit verbunden?*

Diese Gruppe soll sich einerseits mit der menscheitsgeschichtlichen Bedeutung von Krankheiten beschäftigen, andererseits das konkrete Beispiel der Pest betrachten. Anhand der Karte über die Ausbreitung von Krankheiten (Abb. 22) können die SchülerInnen den Weg der Pest von China nach Europa verfolgen. Die Lernenden sollen erkennen, welche Gründe bei der Verbreitung der Pest eine Rolle spielten und wie die Auswirkungen in Europa und China waren.

Seidenstraße heute:

- *Für wen hat die Seidenstraße auch heute noch eine große Bedeutung? Wie erklärst du dir dieses Interesse?*
- *Informiere dich über Reiseangebote entlang der Seidenstraße! Könntest du dir selbst eine Reise entlang der Seidenstraße vorstellen?*

²⁵⁵ Vgl. Smart, Atlas der Weltreligionen

Mit dieser letzten Gruppe wird der Bogen bis zur Gegenwart gespannt. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass diese Route auch heute noch existiert und beispielsweise für die Tourismusbranche von Bedeutung ist. Sie können in Reiseangeboten stöbern und so herausfinden, was diese Reisen attraktiv macht und ob es auch für sie selbst attraktiv wäre, dorthin zu fahren.

Nachdem so die Expertengruppen jeweils ihr spezifisches Thema bearbeitet haben, kehren die Expertinnen und Experten in ihre Stammgruppe zurück. Hier berichten sie den anderen Mitgliedern, was sie in ihrem Themenfeld jeweils über die Seidenstraße und ihre Transferleistungen in Erfahrung gebracht haben. So erhalten die Gruppenmitglieder einen umfassenden Eindruck von den Transferleistungen der Seidenstraße. Anschließend sollte die Stammgruppe versuchen, die vorgegebenen Fragestellungen zu beantworten. Es soll also eine Einschätzung über die Bedeutung des Transfers entlang der Seidenstraße gegeben werden. Wichtig ist auch die dritte Frage: Die Stammgruppen sollten durch den Austausch der Experten feststellen, dass die Faktoren nicht isoliert zu betrachten sind, sondern funktional voneinander abhängig sind. So sollte z. B. erkannt werden,

- dass die Verbreitung von Kultur und Religion Hand in Hand gingen
- dass jegliche Form von Reisenden anfällig für die Übertragung von Krankheiten war
- dass die Verbreitung des Islams zur Belebung des transkontinentalen Handels führte

Abschließend sollte ein Meinungsaustausch im Plenum erfolgen, in der die einzelnen Stammgruppen ihre Ergebnisse vorstellen. Nach dieser Präsentation und der Diskussion über das konkrete Beispiel der Seidenstraße könnte auch eine Diskussion über die generelle Bedeutung von Faktoren wie Transport, Transfer und Austausch in der Menschheitsgeschichte erfolgen. Die Lernenden sollen versuchen, weitere Beispiele zu finden, aus denen die Bedeutung solcher Faktoren ersichtlich wird. Man könnte die SchülerInnen überdies dazu auffordern, Spekulationen über eine Geschichte der Menschheit ohne diese Faktoren anzustellen. Ergebnis dieser Diskussion sollte sein, dass isolierte Staatengebilde sich sehr viel langsamer weiter entwickeln und dass oft Impulse von außen zu Innovation und Fortschritt führen. So könnte diese Unterrichtsreihe dazu beitragen, zu einer an-

gemessene Darstellung von endogenen und exogenen Faktoren historischen Wandels zu gelangen.

Bezogen auf die sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Hans-Jürgen Pandel²⁵⁶, stärkt diese Reihe vor allem das ökonomische Bewusstsein der SchülerInnen. (z. B. durch Preisentwicklung und Konsumverhalten: Glas, Seide waren früher Luxuswaren, heute für jeden erschwinglich) sowie das Historizitätsbewusstsein (Phasen des engen Kontakts und der Abschottung wechseln sich ab), das Wirklichkeitsbewusstsein (Die Pest kam aus China nach Europa, viele Erfindungen wurden zuerst in China gemacht) und das Temporalbewusstsein (zeitliche Einordnung, Geschichte der Seidenstraße).

6.5 *Aufbau der Unterrichtsreihe*

| Abschnitt | Inhalt | Zeit/Sozialform | Materialien |
|---|---|---|-----------------------------------|
| (1) Verlauf und Entstehung der Seidenstraße | Den Einstieg in das Thema soll eine Beschäftigung mit den geographischen und klimatischen Bedingungen der Regionen, durch die die Seidenstraße verläuft, bilden. Außerdem soll der grobe Verlauf der wichtigsten Handelsrouten bekannt sein. Durch diese Betrachtung sollen die SchülerInnen die geographische Dimension dieser Handelsstraßen einschätzen können und sich der Strapazen und Gefahren einer Reise bewusst werden. | 1 Stunde Stammgruppe → Expertengruppe | (M3), Abb. 6 – Abb. 8, Abb. 12 |
| (2) Bedeutung der Seidenstraße als transkontinentaler Faktor | Der zweiten Abschnitt der Reihe zeigt, dass die Seidenstraße nicht nur Handelsgüter, sondern auch Krankheiten, Religionen und kulturelle Güter transportiert hat. Durch die Präsentation der Ergebnisse der Expertengruppen erhalten die SchülerInnen eine umfassende Vorstellung von den Transferleistungen der Seidenstraße | 1 Stunde Expertengruppe | (M3) - (M11), Abb. 7 – Abb. 22 |
| (3) Allgemeine Bedeutung von Transfer und Transport | Abschließend soll diskutiert werden, welchen Stellenwert Faktoren des Austausches und Transport in der Menschheitsgeschichte zukommen. | 1 Stunde Expertengruppe → Stammgruppe | |

²⁵⁶ Vgl. Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 130-142.

7 „Das Zeitalter der Expansion in global erweiterter Perspektive“

Die Zeit von 1450-1600 wird oft auch als das „Zeitalter der Expansion“ bezeichnet, wobei meistens ausschließlich die Europäische gemeint ist. Die folgende Unterrichtsreihe verfolgt das Ziel, diese europäische Expansion in einer global erweiterten Perspektive zu betrachten und das Bild einer weltumspannenden Dynamik entstehen zu lassen, die Auswirkungen auf die gesamte Menschheit hatte und nicht ausschließlich von Europa ausging. In Lehrplänen und Schulbüchern wird diese „Frühneuzeit“ immer noch stark eurozentrisch behandelt und zumindest der asiatische Kontinent kommt nur marginal vor.²⁵⁷

Dabei kann man „die [europäische] Expansion [...] als Teil eines die gesamte Menschheitsgeschichte und sukzessive den ganzen Erdball umfassenden Interaktions- und Kommunikationsprozess sehen.“²⁵⁸

China kommt bei der Konzeption eines solchen Ansatzes eine bedeutende Rolle zu: „In conceptualizing China’s position in the world during the first phase of Western expansion, it seems no longer adequate to pose a model of Western ‚impact‘ and Chinese ‚response‘. Rather, we need to think of China’s history in this era as but one part of an increasingly interconnected process of world history, one in which China, the West, and indeed much of the rest of the globe underwent changes marked by an increasingly similarity to another, as well as by growing systemic interdependence.“²⁵⁹

Die folgenden, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Überlegungen sind der Versuch eine solche Darstellung der frühen Neuzeit zu erlangen.

7.1 Sachanalyse

Wie bereits dargestellt, war Europa bis zum 15. Jahrhundert Teil, aber sicherlich nicht Zentrum eines eurasischen Kommunikationsnetzwerkes, das sich besonders zwischen 1250 und 1350 im Zeichen der „Pax Mongolica“ zunehmend verdichtete. Bestimmend für diesen Prozess waren die politisch – militärische Stärke der zentralasiatischen Reitervölker sowie die ökonomische und kulturelle Attraktivität Ostasiens und der Islamischen Welt. Im 15. Jahrhundert begann dann der große

²⁵⁷ siehe Kapitel 7.2

²⁵⁸ Feldbauer, Globalgeschichte 1450-1620, S. 24

²⁵⁹ Rowe, China and the world, S. 466

Expansionsschub der europäischen Seefahrernationen, der das bestehende Netzwerk ausweitete und vertiefte, zugleich aber auch das Antlitz der Welt grundlegend veränderte. Warum dieser große Expansionsschub letztlich von Westeuropa und nicht etwa China ausging, ist eine der meistdiskutiertesten Fragen einer global ansetzenden Geschichtswissenschaft. Welcher Antwort man aber auch zugeneigt ist, eines steht fest: Der „Sieg“ der Europäer stand keineswegs von vornherein fest, und die Bewohner der anderen Kontinente waren sicherlich nirgends nur passive Opfer entschlossen handelnder oder gar überlegener Europäer.²⁶⁰

Schwerpunkt der Reihe soll die Rolle Chinas in diesem „Expansionszeitalter“ sein. Das „Reich der Mitte“ hätte wohl am ehesten mit den Europäern konkurrieren können und an diese Vorstellung knüpfen sich interessante Fragestellungen an, wie z.B.: „Warum umfuhren die chinesischen Schiffe nicht Afrikas Südspitze nach Westen und kolonisierten Europa, bevor [die Europäer] um das Kap der Guten Hoffnung segelte[n] und damit das Startsignal für die Kolonisierung Ostasiens gab[en]? Und warum überquerten chinesische Schiffe nicht den Pazifik und kolonisierten Amerikas Westküste? Kurzum, warum verlor China seinen technischen Vorsprung vor dem lange Zeit so rückständigen Europa?“²⁶¹ Solche und ähnliche Fragestellungen, die in der didaktischen Analyse sicherlich noch präzisiert werden müssen, sollen Aufhänger für den folgenden Vergleich von chinesischer und europäischer Expansion sein.

7.1.1 Europäische und chinesische Expansion im Vergleich - ausgewählte Aspekte

Zwischen 1400 und 1700 kamen fast alle Erdteile erstmals in intensiveren Kontakt zueinander. Das europäische Verlangen nach südasiatischen Gewürzen ließ sie die westliche Hemisphäre entdecken und binnen kurzer Zeit wurden Nord- und Südamerika Teil eines weltumspannenden Handelssystems. Die bestimmenden Faktoren dieser beginnenden „Globalisierung“ waren Handel und Verkehr. Chinesische Seide und Porzellan wurden überall zu gefragten Gütern, die Chinesen begehrten ihrerseits Elfenbein und Sklaven aus Ost-Afrika, Afrikaner indische Textilien und die Europäer asiatische Gewürze. Zentrum all dieser Bestrebungen und des kommerziellen Handels war der Indische Ozean. Hier fand nicht nur ein Wa-

²⁶⁰ Vgl. Feldbauer, Globalgeschichte 1450-1620, S. 25

²⁶¹ Diamond, Arm und Reich, S. 510

renaustausch, sondern auch Kampf um beste medizinische Versorgung und Wettstreit der Religionen statt.²⁶²

Aber wie entstand dieses weltumspannende kommerzielle und kulturelle Netzwerk? Von wem ging die Initiative aus und wer setzte sich letztlich durch?

7.1.1.1 Unterschiede im Expansionsverlauf

Im ersten Teil dieses Abschnittes sollen Unterschiede in den Motiven, Zielen und dem Verlauf der chinesischen und europäischen Expansion im Mittelpunkt stehen. Dabei werde ich zunächst auf Verlauf und Ende der chinesischen Expeditionen eingehen und dann diese mit der europäischen Expansion – dessen Verlauf ich hier weitgehend als bekannt voraussetze – vergleichen.

7.1.1.1.1 Die chinesische Expansion

Lange bevor die Europäer bis nach Asien vorstießen, besaß China maritime Handelskontakte. Die Anfänge der händlerischen und wirtschaftlichen Expansion Chinas nach Südostasien und nach Westen sind in das 11. und 12. Jahrhundert zu datieren. Bis ins 15. und 16. Jahrhundert hatte sich bereits ein regelrechtes Netz weit verzweigter Handelsbeziehungen und diplomatisch-politischer Kontakte im asiatischen, indischen und islamischen Raum entwickelt, obwohl die offizielle chinesische Außenpolitik unter der Ming-Dynastie (1368-1644) überwiegend isolationistische Züge trug. Eine Ausnahme bildete die Regierungszeit des Kaisers Yongle (1403-1424).²⁶³

Dieser wird als ein „geborener Herrscher“ charakterisiert, der eine exzellente schulische und militärische Ausbildung genoss. In seine Regierungszeit fällt die Verlegung der Hauptstadt nach Peking (Beijing), das eine bessere strategische Stellung gegenüber den Mongolen bot, die nach wie vor die Hauptfeinde des Reiches waren. Die Verbotene Stadt und Monumente wie der Tempel des Himmels wurden in Peking errichtet und sind bis heute grundsätzlich unverändert geblieben. Yongle vergrößerte den Einfluss Chinas durch militärische Kampagnen, Seeexpeditionen und diplomatischen Offensiven.²⁶⁴

²⁶²Vgl. McKay, A History of World Societies, S. 491

²⁶³ Vgl. Schottenhammer, China, S. 180

²⁶⁴ Vgl. Paludan, Chronicle of the chinese emperors, S. 163 f.

Um die Motive der chinesischen Expansionsbewegung zu verstehen, ist es notwendig, sich mit dem Selbstverständnis der Chinesen und insbesondere der Stellung des Kaisers zu beschäftigen:

Dem chinesischen Kaiser oblag es als „tianzi“ (= Sohn des Himmels), die Harmonie zwischen Menschheit und Kosmos aufrechtzuerhalten. Demzufolge erstreckte sich sein Herrschaftsanspruch zumindest nominell auf die ganze Welt. Zugleich war er aber auch Souverän Chinas und von der Stärke dieses Staates hing ab, wie nahe er dem universalen Machtanspruch tatsächlich kam. Legitimation erfuhr der Kaiser durch das „Mandat des Himmels“, dass ihm aber auch wieder entzogen werden konnte. Zur Bestätigung dieser Legitimation war es für ausländische Gesandtschaften üblich, „Tribut“ darzubringen. Bei diesem Tribut, oft landestypische (Luxus-) Güter, ging es weniger um den materiellen Wert, als um einen diplomatischen Symbolakt. Der Kaiser war zu Gegenleistungen verpflichtet, und diese überstiegen oft den Wert des dargebrachten Tributs. Vorrangig war die Bestätigung des kaiserlichen Herrschaftsanspruches.²⁶⁵

Unter diesem Blickwinkel sind auch die großen Seeexpeditionen des frühen 15. Jahrhunderts unter dem Admiral Zheng He (1373? – 1435) zu sehen. Denn die Ausweitung des kaiserlichen Tributsystems war eines der Hauptmotive:

Kaiser Yongle hatte 1402 seinen Neffen und rechtmäßigen Erben vom Kaiserthron vertrieben und die Macht als dritter Herrscher der Ming-Dynastie an sich gerissen. Dem Usurpator fehlte es jedoch an Legitimation seiner Herrschaft. Er beschloss, diese durch angemessene Projekte wie den Aufbau einer Flotte zu erzwingen. An der Größe und Pracht der Dschunken sollte die ganze Welt erkennen, dass in China ein neuer, mächtigerer Kaiser den Thron bestiegen hatte.²⁶⁶

Im Jahr 1403 befahl Kaiser Yongle den Küstenprovinzen, eine solche, gewaltige Flotte zu bauen. Zentrum der Produktion, an der insgesamt 30000 Arbeiter beteiligt waren, war Longjiang, zu dem die inneren Provinzen über den Yangzi Holz herbei schafften. Die so entstandene Flotte war mit 317 Dschunken, 100 Beibooten und mit 28000 Mann Besatzung die größte Seestreitkraft vor dem Ersten Weltkrieg.²⁶⁷

China war den Europäern zu diesem Zeitpunkt in der Schiffstechnik überlegen, mit Ausnahme der Navigation. Sie hatten bei weitem die größeren Schiffe – das größte war 150 Meter lang – und sie benutzen im Gegensatz zu den Europäern

²⁶⁵ Vgl. Höllmann, *Wo der Himmel endet*, S. 414 f.

²⁶⁶ Vgl. Philip, *Die Armada des Kaisers*, S. 71

²⁶⁷ Vgl. McKay, *A History of World Societies*, S. 498

mehrmastrige Schiffe. Die europäischen Karavellen brachten es dagegen nur auf 30 Meter Länge, sie beherrschten dafür die Nautik besser.²⁶⁸

1405 stach die riesengroße Flotte unter dem Oberkommando des Eunuchen Zheng He in See, obwohl dieser nie zuvor auf dem Meer gewesen war. Doch dem Kaiser war die Loyalität und Kampferfahrung dieses Vertrauten wichtiger, denn die Flotte war vermutlich nicht nur von wirtschaftlicher und außenpolitischer, sondern auch von innenpolitischer²⁶⁹ Bedeutung.²⁷⁰

Der Kommandant dieses Unterfangens, Zheng He, wurde als Muslim in der südwestlichen Provinz Yunnan geboren. Mit zehn Jahren wurde er nach einem lokalen Aufstand von chinesischen Truppen gefangen genommen. Nachdem er kastriert worden war, wurde er als Eunuch dem Hofe des Prinzen Zhu Di²⁷¹ zugeteilt, wo er schnell zu einem wichtigen Begleiter des Prinzen wurde. Die Tatsache, dass Zheng He mit dem Kommando über diese gewaltige Flotte betraut wird, zeigt, welche wichtige Stellung er am Hofe einnahm.²⁷²

Dieses Unternehmen von 1405 war das erste von sieben großen Seeexpeditionen, die die Chinesen bis an die Ostküste Afrikas brachten. Sie umsegelten Südostasien und überquerten den Indischen Ozean bis zum Roten Meer und dem Persischen Golf. Zheng He war als Muslim zu Verhandlungen mit den muslimischen Herrschern prädestiniert und galt als guter Organisator und Diplomat. An Handel war er jedoch eher uninteressiert. Seine Ziele waren eher geographischer und politischer Natur. Wo auch immer die Flotte an Land ging, wurden diplomatische Kontakte geknüpft, die das kaiserliche Tributsystem ausweiteten. Zheng He kam mit Loyalitätsgelöbnissen, den jeweiligen Herrschern selbst oder deren Gesandten zurück. Seine Flotte sammelte seltene Gewürze, Pflanzen und Tiere.²⁷³

So gelangte 1414 die erste Giraffe, die in China je gesehen wurde, durch Bengalen in das „Reich der Mitte“. Dies war ein großes Ereignis und nachdem auch der melindische Botschafter eine Giraffe dargebracht hatte, steuerte Zheng Ho's nächste Expedition Afrika an.²⁷⁴

²⁶⁸ Vgl. Bosworth, *The Rise and Fall of 15th Century Chinese Seapower*, a.a.O.

²⁶⁹ Vielleicht sollte Zheng He nach dem untergetauchten Neffen (dem rechtmäßigen Kaiser) suchen und somit die Eventualität seiner Rückkehr ausschließen (vgl. Philip, *Die Armada des Kaisers*, S. 70)

²⁷⁰ Vgl. Philip, *Die Armada des Kaisers*, S. 70 f.

²⁷¹ Vgl. des späteren Kaiser Yongle

²⁷² Vgl. ebd., S. 70 f.

²⁷³ Vgl. Paludan, *Chronicle of the Chinese emperors*, S. 166

²⁷⁴ Vgl. Mirsky, *The Great Chinese Travellers*, S. 257

In erster Linie waren die Unternehmungen also diplomatischer Natur, in mancher Hinsicht auch kommerzieller. Diese Komponente stand aber nicht im Vordergrund. Insgesamt wurden friedliche Absichten verfolgt, wenn auch Kavallerie an Bord der Schiffe war. Vor allem in religiösen Fragen gaben sich die Chinesen tolerant. In Arabien sprach man die Sprache des Propheten und erinnerte an die Moscheen im islamisierten Südwestchina, in Indien opferte man Hindutempeln und in Ceylon verehrte man Buddha.²⁷⁵

Ein eindrucksvoller Beleg für diese Haltung bildet eine in Ceylon entdeckte, dreisprachige Stele, deren Aufbau unterschiedlich begründet wird: „Die chinesische Version motiviert die Errichtung des Gedenksteins mit dem Ruhm Buddhas, in der Tamilfassung will man damit Devundara Davigo ehren, und der persische Text lässt dies zum Lobe Allahs und islamischer Heiliger geschehen.“²⁷⁶ Die Chinesen handelten also nicht aus einem Missionierungsgedanken heraus.

Zheng He's Expeditionen machten China zur bedeutendsten Seemacht der Welt. Die kaiserliche Flotte dominierte den gesamten Indischen Ozean, das Rote Meer und den Persischen Golf, die Gewässer Sumatras und Javas sowie das Chinesische Meer. Möglicherweise sind einzelne Schiffe sogar bis zur australischen Nordküste gelangt, zweihundert Jahre vor den Europäern.²⁷⁷ Die Malaien und arabischen Sultane, die bis dahin den asiatischen Seehandel beherrschten, wurden von der so genannten „Schatzflotte“ verdrängt und die Piraten in mehreren Seeschlachten vernichtend geschlagen. Dabei verzichteten die Chinesen – anders wie später die Europäer – auf die Errichtung fester Küstenstützpunkte zur Untermauerung ihres Herrschaftsanspruchs.²⁷⁸

²⁷⁵ Vgl. Höllmann, *Wo der Himmel endet*, S. 413

²⁷⁶ ebd., S. 413 f.

²⁷⁷ Eine Theorie des britischen Marinehistorikers Gavin Menzies geht noch weiter. So soll sich die Schatzflotte mehrfach aufgeteilt haben und unter anderem die Magellanstraße und die Nord-Ost-Passage nördlich Sibiriens gefunden haben. An verschiedenen Orten der Welt seien Gedenksteine aufgebaut, darunter auch Nordamerika. (vgl. dazu Menzies, Gavin (2003): 1421: Als China die Welt entdeckte; <http://www.1421.tv>) Seine Angaben wurden bisher jedoch nicht bestätigt. Menzies argumentiert unter anderem mit prä-kolumbianischen Weltkarten, in die seiner Ansicht nach die Erkenntnisse der Chinesen eingeflossen sind

²⁷⁸ Vgl. Philip, *Die Armada des Kaisers*, S. 74 f.

7.1.1.1.2 Plötzliches Ende der überseeischen Expeditionen

1424 starb Kaiser Yongle und mit seinem Tod endeten auch die überseeische Expansion Chinas. Wahrscheinlich erging im Jahre 1433 aus der Verbotenen Stadt der folgenreiche Befehl zur Einstellung der Expeditionen.²⁷⁹

Gegen Ende des 15. Jahrhunderts war nur noch ein Drittel der chinesischen Flotte seetüchtig. Gleichzeitig wurden Gesetze erlassen, die das unerlaubte Überschreiten der Reichsgrenzen mit der Todesstrafe belegten. China kehrte damit zu einer Abkapselungspolitik zurück.²⁸⁰

Der Grund für diese Einstellung der Offensivpolitik ist bis heute eine ungelöste Frage: „The reason for the Chinese decision to end overseas enterprise remain mysterious. Yet speculation about them helps to sharpen the contrast between China and Europe“²⁸¹

Einigkeit besteht weitgehend darin, dass China mit dieser Entscheidung eine einmalige Chance verpasst hat: „[...] das Reich der Mitte [stieß] einen historischen Wimpernschlag lang das Tor zur Weltherrschaft [auf] [...] – [zog] sich dann [zurück] [...] und [überlies] den Europäern den Weg zur Herrschaft über den Globus.“²⁸²

Wie also kam es zu dieser folgenreichen Entscheidung? Welche unmittelbaren und langfristigen Faktoren spielten dabei eine Rolle?

Unmittelbarer Anlass der Entscheidung, die Überseeexpeditionen zu stoppen, war wahrscheinlich ein erbitterter Machtkampf bei Hofe zwischen Gewinnern und Verlierern von Zheng He's maritimen Eroberungen. Die Profite des Überseehandels kamen vor allem den Palasteunuchen zugute, die sich auch als Bankiers und Händler betätigten. Ihre ärgsten Konkurrenten waren die konfuzianischen Beamten, zu deren Weltbild ein autarkes, auf sich selbst bezogenes China gehörte. Nach dem Tod Yongles 1424 setzten die Beamten unter seinen schwächeren Nachfolgern den kaiserlichen Beschluss durch, auf weitere Expeditionen zu verzichten.²⁸³

Doch über diese situative Begründung hinaus gibt es weitere Deutungsversuche, von denen einige genannt seien:

Eine ökonomische Erklärung wäre Chinas wirtschaftliche Selbstgenügsamkeit: Chinas Wirtschaft orientierte sich an den Möglichkeiten und Herausforderungen

²⁷⁹ Vgl. Philip, *Die Armada des Kaisers*, S. 75

²⁸⁰ Vgl. Höllmann, *Wo der Himmel endet*, S. 414

²⁸¹ Cell, *The expansion of Europe, 1450-1700*, S. 427

²⁸² Philip, *Die Armada des Kaisers*, S. 70

²⁸³ Vgl. ebd., S.75

der zwei wichtigsten Flüsse, des Huang He und des Yangzi. Diese beiden Ströme durch einen Kanal miteinander zu verbinden, war ein Jahrhundert-Projekt gewesen, das ungefähr zu dem Zeitpunkt vollendet wurde, da die Übersee-Expeditionen eingestellt wurden. Vom zeitgenössischen europäischen Standpunkt aus gesehen, waren der Küsten- und Übersee-Handel Chinas beeindruckend. Gemessen am gesamten Handelsvolumen war er jedoch marginal und die Autarkie der Ökonomie war immer charakteristisch für China. Das einzige wichtige Importgut schien Silber zu sein, von dem man kaum genug bekommen konnte. Wäre die Übersee-Expansion weiter gegangen, dann wahrscheinlich aus einem gesteigerten Bedarf an Silber. Dieser wurde jedoch bald durch spanische Exporte, Tributzahlungen von benachbarten Staaten und generell den Hartgeldfluss aus dem Westen gedeckt.²⁸⁴

Eine sehr interessante Erklärung, die sich auf politische und geographische Faktoren stützt, bietet Jared Diamond: Die politische Einheit der gesamten Region unter einem Herrscher ist seiner Meinung nach ein entscheidender Faktor, den es zu berücksichtigen gilt. Durch diese Einheit führte eine einzige Entscheidung dazu, dass in dem gesamten riesigen Raum des chinesischen Reiches keine Schiffe mehr gebaut wurden. Diese Entscheidung wurde zusätzlich durch den Abriss aller Werften unumkehrbar gemacht. Wenn man diese Entwicklung mit dem Beginn der europäischen Überseeerkundungen vergleicht, muss man feststellen, dass Europa zu dieser Zeit in viele kleinere und größere Staaten zersplittert war. Kolumbus gelang es erst beim fünften Versuch, einen Herrscher für sein Vorhaben zu gewinnen. Vier mal wurde er also abgewiesen. Wäre Europa unter einem dieser Herrscher, die Kolumbus die Unterstützung verweigert hatten, vereint gewesen, so hätte die Kolonisierung Nord- und Südamerikas möglicherweise gar nicht erst begonnen. Gerade weil Europa aber so zersplittert war, konnte es Kolumbus nach mehreren Fehlschlägen gelingen, einen der vielen europäischen Fürsten zu gewinnen. Nachdem so die Spanier mit der Kolonisierung Amerikas begonnen hatten, sahen sich bald andere europäische Staaten veranlasst, dort ebenfalls Kolonien zu gründen und von dem Reichtum des „neuen“ Kontinents zu profitieren. So verbreitete sich dieses Streben nach Überseeexpansion über den ganzen Kontinent und die entstehende Konkurrenz beschleunigte das Tempo zusätzlich. Ähnlich verlief es in Europa auch mit anderen Errungenschaften und Erfindungen.²⁸⁵

²⁸⁴ Vgl. Cell, *The expansion of Europe, 1450-1700*, S. 427 f.

²⁸⁵ Vgl. Diamond, *Arm und Reich*, S. 511 f.

Diese Konsequenzen der politischen Uneinigkeit Europas stehen in scharfem Gegensatz zu den Folgen der politischen Geschlossenheit Chinas. Immer wieder kam es vor, dass der chinesische Hof innovative Entwicklungen stoppte, nicht nur im Bereich der Hochseeschifffahrt. So machte China im 14. Jahrhundert an der Schwelle zu einer industriellen Revolution kehrt und verabschiedete sich gegen Ende des 15. Jahrhunderts ganz von der Herstellung mechanischer Geräte und der Weiterentwicklung der Technik.²⁸⁶

Diamond führt diese Gedankengänge noch weiter und legt die Ursachen für Chinas Einheit und Europas Uneinigkeit dezidiert dar. Diese Argumentationen möchte ich hier nicht weiter ausführen. Gerade sein Ansatz scheint mir aber für eine Behandlung in der Schule sehr gewinnbringend zu sein, da er für die SchülerInnen ungewohnte und überraschende Perspektiven beinhaltet.

Letztlich könnten auch soziale und ideologische Gründe nicht unerheblich für das Ende der chinesischen Expansion sein: Wie Max Weber in seiner Studie über die Weltreligionen festgestellt hat, führte das ethische System des Konfuzianismus zu einer Aufrechterhaltung einer tief konservativen Sozialstruktur, die das Entstehen einer einflussreichen Bourgeoisie und eines kapitalistischen Geistes verhinderte. Alle Macht war im bürokratischen Staatsapparat gebündelt, dessen Zugang durch strenge Prüfungen über die konfuzianischen Klassiker beschränkt war. Es gab nichts einer puritanischen Ethik vergleichbares. Das chinesische System beseitigte erworbene Gesinnungen nicht, sondern absorbierte diese. Auch wenn an diesem Argument etwas dran ist, so war der Konfuzianismus wohl doch auch genügend offen und flexibel, um entgegengesetzte Standpunkte zu unterstützen. Hätte China sich zur Fortsetzung seiner Expansion entschieden, wären unzweifelhaft konfuzianische Gründe dafür angeführt worden.²⁸⁷

7.1.1.1.3 Wesentliche Unterschiede zur europäischen Expansion

Zur selben Zeit, als die Chinesen bis Ostafrika vordrangen, war Europa noch weit von einer maritimen Expansion solchen Ausmaßes entfernt.

1350 dauerte eine Fahrt von der Ost- zur Westküste des Mittelmeers genauso lange wie tausend Jahre zuvor und sogar im 15. Jahrhundert wusste man wenig mehr über die Erdoberfläche als im römischen Reich. Den Europäern fehlte das natur-

²⁸⁶ Vgl. ebd., S. 512

²⁸⁷ Vgl. Cell, The expansion of Europe, S. 428

wissenschaftliche und technologische Wissen der Chinesen und so hätten sie Expeditionen, die den chinesischen Unternehmungen unter Zheng He vergleichbar gewesen wären, nicht durchführen können.²⁸⁸

Die europäische Expansion begann eigentlich schon mit den (allerdings folgenlosen) Wikingerfahrten des 9. und 10. Jahrhunderts, als die Wikinger Grönland und die Nordküste Amerikas erreichten. Mitte des 15. Jahrhunderts, als Europa – wie gesagt – schlecht für überseeische Entdeckungsfahrten gerüstet war, sah man sich in Westeuropa einer Bedrohung ausgesetzt: Der türkischen Expansion. Die Türken kombinierten exzellente Militärstrategie mit effektiver Verwaltung der eroberten Territorien. 1453 eroberten sie Konstantinopel und im frühen 16. Jahrhundert kontrollierten sie den gesamten östlichen Mittelmeerraum. Aufgrund dieser Türkenherrschaft in Vorderasien wurden die traditionellen Handelsrouten nach Asien der westeuropäischen Kontrolle entzogen und es mussten neue, sichere Handelswege nach Asien gefunden werden. Vor allem der spanischen Monarchie gelang es als Reaktion auf die türkische Bedrohung, die Macht im Land zu zentralisieren und zu neuer Stärke aufzulaufen. Dennoch waren es die als Landmacht unbedeutenden Portugiesen, die den Anfang zur überseeischen Expansion machten. 1415 nahmen sie die nordafrikanische Stadt Ceuta ein und in der Folgezeit stießen sie immer weiter an der afrikanischen Westküste vor, erreichten Guinea und Timbuktu. 1487 gelang die erste Umseglung des Kaps der guten Hoffnung und zwischen 1497 und 1499 erreichte Vasco da Gama Indien. Lissabon wurde zum Eingangshafen für asiatische Produkte, von denen die Gewürze am meisten Profit brachten.²⁸⁹

Technologische Entwicklungen verhalfen den Portugiesen, wie auch später den Spaniern zu ihrem Erfolg. Weiter entwickelte Schiffe ersetzten Menschenkraft durch Windkraft und neue nautische Instrumente wie der magnetische Kompass sowie verbesserte Seekarten trugen zu einer effektiveren Seefahrt bei. Die Motive für die Expansion waren vielfältig und komplex. Demographischer Druck bestand nicht, da die Bevölkerungszahl in Europa durch die Pest drastisch dezimiert worden war. Neben dem materiellen Profit als Hauptmotiv spielte der Christianisierungsgedanke eine wichtige Rolle ebenso wie das Gedankengut der Renaissance.²⁹⁰

²⁸⁸ Vgl. McKay, A History of World Societies, S. 499

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 499 ff.

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 501 f.

Die bedeutendste Expedition dieser Expansionsphase war die „Entdeckung“ Amerikas durch Christoph Kolumbus 1492. Zahlreiche europäische Nationen rühmen sich, die Heimat dieses Seefahrers zu sein. Heute darf es als gesichert gelten, dass Kolumbus 1451 in Genua geboren wurde. Seit 1473 lebte er in Lissabon und von hier aus unternahm er auch seine ersten Hochseefahrten als Kommandant, wenngleich er auch zuvor schon einige Erfahrung in der Schifffahrt besaß. Im Jahr 1483 gelangte er bis an die westafrikanische Küste und wahrscheinlich hat er auch Madeira, die Azoren, die Kanaren und die Kapderven aufgesucht. Wann genau sein großer Lebensplan heranzureifen begann, weiß man nicht, schon weil es sich dabei bestimmt nicht um einen plötzlichen Einfall handelte. Verschiedene Faktoren spielten bei der Vorbereitung des Unternehmens eine wichtige Rolle: So erwarb er gründliche Kenntnisse der Himmelszonen und Gestirne und detailliertes Verständnis für die Meere und ließ sich von Werken wie der „Tractatus de imagine mundi“ des Kardinals Pierre d’Ailly bestärken, der erklärte, der Weg nach Indien in westlicher Richtung sei bei günstigen Winden in wenigen Tagen zurückzulegen. Ebenfalls von großer Wirkung war der Reisebericht Marco Polos, durch dessen geographischen (falschen!) Angaben er sich ebenfalls bestätigt fühlte.²⁹¹

Kolumbus trug sein Vorhaben zunächst dem portugiesischen König Johann II. vor, der an ein „sehr großes Festland im Westen“ geglaubt haben soll, konnte ihn und dessen Kosmographen aber letztlich nicht gewinnen. So begab er sich 1485 nach Kastilien, um die spanischen Herrscher, Isabella von Kastilien und Ferdinand von Aragon, für die Sache zu gewinnen. Isabella war an dem missionarischen Aspekt der Reise interessiert, sie wollte dem Großkahn von China, den man seit Marco Polo als den Christen gegenüber aufgeschlossen betrachtete, das Evangelium bringen und so gleichzeitig dem Islam in den Rücken fallen. Zuerst aber musste die Reconquista zu einem Abschluss gebracht werden. Mit der Einnahme Granadas 1492 war dieses Ziel erreicht und kurz darauf unterzeichnete Kolumbus die „Kapitulationen“ von Santa Fé, die ihm Titel und Prärogativen eines Admirals, Vizekönigs und Gouverneurs der von ihm noch zu entdeckenden „Inseln und Festländer“ übertrug.²⁹²

Eine sehr wichtige Rolle in Kolumbus’ Persönlichkeit spielte die christliche Religion, die zugleich auch ein wichtiges Motiv der gesamten Expansionsbewegung war. Kolumbus war ein sehr religiöser Mann, er teilte die religiöse und nationalis-

²⁹¹ Vgl. Bitterli, Die Entdeckung Amerikas, S. 45 ff.

²⁹² Vgl. Mauro, Die europäische Expansion, S. 39

tische Inbrunst der Spanier, mit der die Rückeroberung Granadas begleitet wurde und verstand wie die meisten Europäer seiner Zeit das Christentum als missionarische Religion, die zu Orten und Menschen, bei denen sie nicht existierte, gebracht werden sollte. Und so sah er sich in erster Linie als göttlicher Gesandter.²⁹³

Am 3. August 1492 verließ die aus drei Schiffen bestehende Flotte, der „Pinta“, der „Niña“ und der „Santa Maria“ als Flugschiff des Kolumbus mit 90 Mann Besatzung den Hafen von Palos, auf der Suche nach einer westlichen Route nach Asien. In der Nacht zum 12. Oktober sichtete der Ausguck der „Pinta“ Land. Es handelte sich um die Insel Guanahani in der Bahamas-Gruppe, die Kolumbus am nächsten Morgen als Erster betrat, sofort in San Salvador umtaufte und für Spanien in Besitz nahm. Der Kontakt mit den von nun an als „Indianern“ bezeichneten Bewohnern verlief vorerst friedlich, doch ansonsten war der Ertrag der Reise ernüchternd. „Entdeckt“ wurden Kuba und Haiti, wenig Gold, erst recht nicht China oder Japan. Kolumbus aber war bis an sein Lebensende davon überzeugt, sich in der Nähe Indiens befunden zu haben.²⁹⁴

Obwohl er zuerst ignorierte, was er sah, konnte er sich der Einsicht nicht entziehen, hier nicht die Märkte Asiens gefunden zu haben. So änderten sich seine Ziele, Kolumbus unternahm noch weitere Expeditionen, half bei der Etablierung von Handelsbeziehungen und legte mit dem Aufbau einer Verwaltung den Grundstein für die spätere spanische Kolonialverwaltung. Es folgten die Eroberung der Azteken- und Inka-Reiche und die fast vollständige Kolonialisierung der „Neuen Welt“ durch die Europäer.²⁹⁵

Aus dieser knappen Darstellung der europäischen Expansion werden entscheidende Unterschiede zur chinesischen Expansion in den Motiven, Zielen und Charakter der Fahrten erkennbar.

Während in China vor allem die fehlende Herrschaftslegitimation des Kaisers, ein Bemühen um die Ausweitung des kaiserlichen Tributsystems sowie innenpolitische Faktoren zu den überseeischen Expeditionen führen, sind es in Europa hauptsächlich kommerzielle Interessen und religiös-missionarische Bestrebungen. Das Wegfallen der traditionellen Handelsrouten führte zu dem Bedürfnis, neue überseeische Wege zu finden. Daneben spielte aber auch der aus der Renaissance kommende Gedanke einer Entdeckungsfreudigkeit eine Rolle. Diese war in China, dass sich traditionell als Zentrum der Welt betrachtete, nicht in diesem Maße

²⁹³ Vgl. McKay, A History of World Societies, S. 506

²⁹⁴ Vgl. Gründer, Geschichte der europäischen Expansion, S. 38 f.

²⁹⁵ Vgl. McKay, A History of World Societies, S. 506

vorhanden. Man erwartete eher, dass Ausländer zum Kaiser kamen und Tribut darbrachten.

In China ging die Initiative vom Kaiser aus und wurde auch durch seinen Erlass unwiderruflich beendet. Zheng He führte seine Befehle ergeben aus und gelangte zu einigem Ruhm. In Europa musste Christopher Kolumbus das spanische Königspaar mühsam von seiner Unternehmung überzeugen.

7.1.1.2 Unterschiede in den Folgen der Expansion

In Hinblick auf die europäische Expansion sollte nicht vergessen werden, dass Kolumbus auf der Suche nach einem westlichen Seeweg nach Indien war. Dass der östliche lang und umständlich war, heißt nicht, dass er nicht genutzt wurde und die europäische Expansion eindimensional nach Amerika ausgerichtet war. Sie hatte sehr wohl eine asiatische (und afrikanische) Komponente. Wie unterschiedlich die europäische Expansion in den verschiedenen Kontinenten ablief, angefangen von dem Auftreten der Europäer und dem Verhalten der Einheimischen bis hin zu den Auswirkungen der Kulturkontakte, soll nun die Gegenüberstellung von Azteken und Inkas mit den Chinesen zeigen.

7.1.1.2.1 Die Unterwerfung der Inkas und Azteken

Bald nach der „Entdeckung“ Amerikas begann die Entdeckung und Eroberung des mittel- und südamerikanischen Festlandes, die „sowohl was die räumliche Ausdehnung dieser Expansionsbewegung als auch ihre Dauer betrifft, ein weltgeschichtlich einzigartiges Ereignis [war].“²⁹⁶

Wieso aber konnten die Reiche der Inkas und Azteken so schnell erobert werden? Zu den Gründen des spanischen Erfolgs zählen die überlegene Militärtechnik mit Kanonen, Waffen aus Stahl, Pferden, aber auch ansteckende Krankheiten eurasischer Herkunft, Schiffbau und Navigation, die zentralistische Ordnung europäischer Staaten und nicht zuletzt die Schrift.²⁹⁷

Zu diesen Vorraussetzungen kommen die spezifischen Bedingungen des überseeischen Kulturkontakts. Das Auftreten der kriegserprobten, militärtechnisch weit

²⁹⁶ Bitterli, Die Entdeckung Amerikas, S. 211

²⁹⁷ Vgl. Diamond, Arm und Reich, S. 87; Der Autor geht ausführlich auf die Gründe der spanischen Überlegenheit ein und seine Analyse reicht dabei weit über die unmittelbaren Faktoren hinaus, die ihm für eine hinreichende Erklärung nicht ausreichen. So geht er elementaren Fragen nach, wie z. B.: Warum war nicht Atahualpa in Spanien, um es zu erobern?

überlegenen Spanier wirkte auf die Indianer wie ein Schock. Man konnte sich, vor allem in der ersten Phase des Zusammenpralls, die Überlegenheit der Europäer nur durch die Göttlichkeit ihres Wesens oder durch einen magischen Zauber erklären. Auch die Art und Weise des Verhaltens der Fremden löste Verwirrung aus: Die Eindringlinge verlangten die Unterwerfung unter einen Herrn, der unendlich weit entfernt war und den nie jemand gesehen hatte, sie lösten Kriege aus, ohne zuvor verhandelt zu haben und sie empfahlen einen Sinneswandel, der die Aussicht auf ein ewiges Leben eröffnete, unter dem sich niemand etwas vorstellen konnte. Dies alles wirkte in höchstem Maße verstörend und lähmte die Widerstandsregungen. Hinzu kam, dass die indianischen Völker weder in politischer noch sozialer Hinsicht homogene Gebilde waren. So waren sie für die Spanier leicht zu instrumentalisieren. Überdies spielen auch Endzeitprophezeiungen und eingeschleppte Krankheiten der Spanier eine Rolle für die schnellen Eroberungen.²⁹⁸

Auf eine detaillierte Darstellung der Eroberungen soll an dieser Stelle verzichtet werden. Vielmehr soll nun auf den europäisch-chinesischen Kulturkontakt und dessen Unterschiede eingegangen werden.

7.1.1.2.2 Der europäisch-chinesische Kulturkontakt

Ähnliches wie die schnelle Unterwerfung der Inkas und Mayas vermochten die Portugiesen bei ihrer Ankunft im Indischen Ozean und insbesondere in China nicht vollbringen.

Chinas maritime Expeditionen waren - wie bereits dargelegt - nur noch Legende, als die Portugiesen gegen Ende des 15. Jahrhunderts als erste europäische Seemacht nach Ostasien vordrangen. Sturheit, Arroganz und Unverständnis gegenüber dem Gastland sowie Intrigen und Feindseligkeiten im europäischen Lager sorgten dafür, dass sich der westliche Einfluss in China in Grenzen hielt.²⁹⁹

Und das, obwohl die Portugiesen in China durchaus anders auftraten als mit Vertretern anderer Fremdkulturen. Pointiert gesagt, traten sie in Afrika als Entdecker, in Indien als Eroberer und im fernen Osten als Geschäftsleute auf. Während die Portugiesen beispielsweise im Indischen Ozean das arabische Handelsmonopol brechen konnten und höchst profitable Handelsbeziehungen etablierten, war ihr

²⁹⁸ Vgl. Bitterli, Die Entdeckung Amerikas, S. 212

²⁹⁹ Vgl. Höllmann, Wo der Himmel endet, S. 414

Spielraum in China in geographischer und sozialer Hinsicht begrenzt. Es waren die Chinesen, die bestimmten, wo sich der Kulturkontakt abzuspielen hatte und wer sich daran beteiligen sollte. In einem begrenzten Rahmen war der Handel zwar geduldet und erwünscht, aber die Gastgeber machten deutlich, dass sie darauf nicht angewiesen waren und die Modalitäten der „kontrollierten Kulturbeziehung“ selbst bestimmen wollten.³⁰⁰

Bei ihrer Ankunft in der Bucht von Kanton 1517 wurden die Portugiesen erst einmal als Tributgesandtschaft eingeordnet. Die dabei nach europäischem Brauch abgefeuerten Salutschüsse wurden von den Chinesen zunächst als martialische Ambitionen missverstanden. Dennoch gelang es den Portugiesen, das Vertrauen der Behörden zu gewinnen und zunächst freundliche und gewinnbringende Beziehungen einzuleiten. Ein Chronist berichtete, die „Leute mit den hohen Nasen und tief liegenden Augen“ seien gekommen, um Tribut darzubringen. Da sie die Sitten nicht gekannt hätten, habe er angeordnet, dass sie sich vor einer Audienz beim Generalgouverneur drei Tage in den Zeremonien üben sollten. Diese günstige Ausgangsposition verspielten die Portugiesen jedoch schnell, indem sie von geschickter Kooperation in Kolonialherrenattitüde verfielen.³⁰¹

Im Jahre 1520 machte sich der portugiesische Handelsbevollmächtigte Tomé Pires mit einer pompösen Delegation und nicht unbegründeten Hoffnungen auf die Eröffnung lukrativer Handelsbeziehungen auf den Weg nach Peking. Doch zu einer Audienz beim Kaiser kam es gar nicht erst, das Sendeschreiben des Königs von Portugal wurde verbrannt, die Annahme der Geschenke verweigert und die Delegation mit Vorwürfen überschüttet. Den Grund für diese Behandlung bildeten wahrscheinlich Vorfälle, die sich an der Küste ereignet hatten und Peking gemeldet worden waren. Dort nämlich hatten die Portugiesen durch rücksichtsloses Vorgehen schockiert. Sie verweigerten den Chinesen die üblichen Zollabgaben, sprachen Recht nach eigenem Gutdünken und begannen trotz Widerstand mit dem Bau von Befestigungsanlagen. Durch dieses törichte Verhalten wurde jede Hoffnung auf eine Fortsetzung der glücklich begonnenen Beziehungen zunichte gemacht. Tomé Pires wurde eingekerkert und nach 1522 wurde es europäischen Seefahrern unter Androhung der Todesstrafe untersagt, chinesische Küstengewässer aufzusuchen.³⁰²

³⁰⁰ Vgl. Bitterli, *Alte Welt – neue Welt*, S. 152 f.

³⁰¹ Vgl. Bauer, *China und die Fremden*, S. 171 f.

³⁰² Vgl. Bitterli, *Alte Welt – neue Welt*, S. 154 ff.

In dieser Frühzeit des Kontakts unterschieden die Chinesen zwei Gruppen von Europäern: Erstens „folanji“ (=Franken), ein Begriff, der zuerst die Portugiesen, später auch die Spanier bezeichnete und zweitens „hongmao“ (=Rothhaarige), eine Bezeichnung, die man vorwiegend für Niederländer und Briten verwendete. Dieser Mangel an Ethnonymen musste zwangsläufig zu Missverständnissen führen, wenn man beispielsweise Portugiesen und Spanier aufgrund fehlender Informationen miteinander verwechselte. Andererseits gab es aber auch bewusste Retusche des Geschichtsbildes. Um die eigene Position zu unterstreichen, bediente man sich gerne bestimmter Klischees und Topoi, wobei die Wahl der hierfür verwendeten Bilder verblüffend stark an abendländische und nahöstliche Vorstellungen erinnert.³⁰³

Der pauschalisierende Charakter der Terminologien, mit denen die Europäer bezeichnet wurden, zeigt, dass man sich auf chinesischer Seite selten die Mühe machte, einzelne europäische Nationen zu unterscheiden. Während der Begriff „Folangji“ noch vage auf das Herkunftsgebiet der europäischen Seefahrer hinweist, gab es weitere gebräuchliche Bezeichnungen, die den enormen zivilisatorischen Abstand der Fremdlinge zu den Bewohnern des „Reiches der Mitte“ betonten und sich ziemlich genau mit dem Wort „Barbaren“ übersetzen lassen.³⁰⁴

Das Verhalten der Chinesen und das vorläufige Ende der portugiesisch-chinesischen Beziehungen kann nur verstanden werden, wenn man einige Grundtatsachen von Staatsordnung und –bewusstsein in Erinnerung ruft.

Das Neuartige an diesen Beziehungen war, dass hier Vertreter zweier Kulturen aufeinander trafen, deren Ethnozentrik eine lange geschichtliche Tradition hatte und völlig ungebrochen war. China sah sich als „Reich der Mitte“, das als Ausgangspunkt aller höheren Lebensformen und Kultur auf die Außenstaaten ausstrahlt, in einem noch ausschließlicheren Maße als Zentrum der Welt an, als es die abendländische Christenheit je getan hatte und die Stellung des Kaisers³⁰⁵ unterstrich den Anspruch auf globale Priorität. Auf dieses Riesenreich, das sich auch wirtschaftlich unter der Ming-Dynastie gut entwickelt hatte, trafen die Portugiesen. China verband keine großen Hoffnungen mit der Ankunft der Fremden, ein Bedürfnis nach Belebung des Außenhandels bestand nicht. Und das Auftreten der Portugiesen, war – wie gesagt – wenig geeignet, Sympathien zu wecken. Im Falle Chinas überschätzte man die Reichweite der eigenen Macht genauso wie man die

³⁰³ Vgl. Höllmann, *Wo der Himmel endet*, S. 418 f.

³⁰⁴ Vgl. Bitterli, *Alte Welt – neue Welt*, S. 157

³⁰⁵ siehe 7.1.1.1.1

Größe dieses Landes unterschätzte und übersah, dass man im Gegensatz zu Indien, nicht auf Lokalkonflikte hoffen konnte, die die eigene Sache begünstigten.³⁰⁶

Letztlich war man sich bewusst, dass man es hier mit einem Kulturvolk zu tun hatte. So werden die Chinesen in den europäischen Quellen so gut wie nie als „Barbaren oder „Wilde“ bezeichnet. Der herablassende Tonfall, der die Darstellungen über archaische Kulturen Afrikas und Asiens oft begleitete, fehlte in den Berichten über China.³⁰⁷

Außerdem war der Handel mit den Chinesen für die Portugiesen viel zu einträglich, als dass sie klein beigegeben hätten. Teils mit, teils ohne stillschweigende Duldung der chinesischen Beamten statteten sie in den folgenden dreißig Jahren den Küstenbereichen regelmäßige Besuche ab. Dabei konnten sie mit der Unterstützung der Einheimischen rechnen, für die der Handel genauso ertragreich war wie für die Portugiesen. Mit der Zeit wurden die Handelsrestriktionen wieder abgemildert und die Portugiesen konnten sich in Macao niederlassen.³⁰⁸

Aber auch dies änderte nichts daran, dass die Europäer in China nur wenig Einfluss auf grundlegende Güter wie Kultur oder Religion nehmen konnten. Auch die kurze Blütezeit der Jesuiten-Mission in China vermochte keine größeren Erfolge zu bringen.

Neben dem materiellen Profit war die Bekehrung von „Heiden“ ein Hauptmotiv der europäischen Expansion. So wurden neben Indianern und Moslems auch die konfuzianisch-buddhistisch geprägte Bevölkerung Chinas Objekt christlicher Missionierung. In China dominierte diese der neu gegründete Jesuiten-Orden³⁰⁹, dessen Vertreter oft auch Mathematiker, Astronomen oder Kartographen waren. In dieser Eigenschaft gelangten sie auch an den Hof und konnten den Kaiser mit westlichen Errungenschaften, wie z. B. einer Uhr faszinieren. Die Jesuiten waren aber primär an der Missionierung interessiert und glaubten zunächst, dass sie, indem sie technologische Neuerungen präsentieren, auch die Überlegenheit der christlichen Religion demonstrierten. Diesen Zusammenhang erkannten die Chinesen jedoch nicht an.³¹⁰

³⁰⁶ Vgl. Bitterli, *Alte Welt – neue Welt*, S. 156 ff.

³⁰⁷ Vgl. ebd., S. 172

³⁰⁸ Vgl. Bauer, *China und die Fremden*, S. 172 f.

³⁰⁹ Ordensgründer war Ignatius von Loyola, 1540 wurde die Ordensgründung durch Papst Paul III. bestätigt. (vgl. Hartmann, *Die Jesuiten*, S. 9-13)

³¹⁰ Vgl. McKay, *A History of World Societies*, S. 512

Dabei hatten die Jesuiten durchaus erkannt, dass ohne Erlernen der Sprache und Anpassung an die chinesische Etikette keine Möglichkeit zur Verbreitung des Christentums bestand. Die Einsicht, dass nicht die Anzahl der Taufen, sondern die Erlangung einer festen Position im chinesischen Gesellschaftsgefüge entscheidend sei, ist untrennbar mit der Person des italienischen Jesuiten-Paters Matteo Ricci verbunden.³¹¹

Er war der erste Europäer, der die Verbotene Stadt betreten durfte und er hatte erkannt, dass er die Chinesen „mit ihren eigenen Waffen schlagen musste“. Ricci lernte chinesisch, studierte die klassischen philosophischen Texte und erlangte so die Anerkennung der Gelehrten. Mit seinen mathematischen, geographischen und astronomischen Fähigkeiten übertraf er die chinesischen Wissenschaftler und so wurde auch der Kaiser Wanli auf den Jesuiten-Pater aufmerksam und zeigte sich von den westlichen Errungenschaften beeindruckt.³¹²

Eine noch engere Bindung an den Hof knüpfte Riccis Nachfolger, der Deutsche Adam Schall von Bell. Er wurde aufgrund seiner Kenntnisse in Astronomie und dem Kalenderwesen zum Leiter des astronomischen Amtes ernannt und stieg in die höchste Beamtenklasse auf.³¹³

Dass solch ein Aufstieg überhaupt möglich war, zeigt, dass China – im Gegensatz zu den europäischen Staaten – ein polyethnisches Gebilde war, das oft auch landesfremde Machteliten³¹⁴ besaß. Dies hatte zur Folge, dass Probleme des sozialen Zusammenlebens und der politischen Ordnung nicht durch Ausgrenzung und Marginalisierung gelöst werden konnten, sondern durch einen interethnischen Interessenausgleich.³¹⁵ China verstand sich als universale Kulturgemeinschaft, die sich nicht auf ethnische Gruppen oder Territorien beschränkte und der prinzipiell jeder angehören konnte.³¹⁶

So konnte in dieser Gesellschaft auch ein „angepasster“ Deutscher wie Adam Schall von Bell in die höchsten Kreise der Gesellschaft aufsteigen.

Er trug, genau wie auch Ricci, die einheimische Tracht mit „Chinahut“ und Zopf und beachtete Sitten und Höflichkeitsformen.³¹⁷

³¹¹ Vgl. Bauer, China und die Fremden, S. 175

³¹² Vgl. Paludan, Chronicle of the chinese emporers, S. 186

³¹³ Vgl. Bauer, China und die Fremden, S. 174

³¹⁴ Bedeutendste Beispiele hierfür sind die Mongolenherrschaft und die Qing-Dynastie

³¹⁵ Vgl. Feldbauer, Globalgeschichte 1450-1620, S. 28

³¹⁶ Vgl. Zelin, Themes in Chinese History, S. 691

³¹⁷ Vgl. Hartmann, Die Jesuiten, S. 58

Zwar zeigte man am Hof – wie gesagt – großes Interesse an technologischen Neuerungen und bediente sich des astronomischen, kartographischen und ballistischen Wissens, der häufig naturwissenschaftlich ausgebildeten Ordensleute. Die Anzahl der Bekehrten blieb jedoch gering.³¹⁸

So zählte zu Beginn des 18. Jahrhunderts, also beinahe 150 Jahre nach Beginn der Missionstätigkeiten die christliche Gemeinde in China kaum mehr als 200000 Mitglieder, knapp 0,1% der Bevölkerung. Die Jesuiten verfolgten zunächst die Zielsetzung, die staatstragende Oberschicht zu gewinnen und hofften darauf, dass die Bekehrung dieser Schicht automatisch auf andere Bevölkerungsschichten weiterwirken würde. Dabei überschätzten sie jedoch den religiösen Stellenwert der chinesischen Elite. Zwar konvertierten einige bedeutende Gelehrten-Beamte. Ihr Christentum war meist jedoch nicht mehr als eine private Marotte, der Hauptbereich ihrer gesellschaftlichen und intellektuellen Ambitionen blieb dem Konfuzianismus verhaftet.³¹⁹

Insgesamt konnte sich das Christentum also nicht durchsetzen. Dies lag auch an der für Chinesen missverständlichen Argumentation. So musste etwa die Darstellung der Kreuzigung fast zwangsweise zu einer Pervertierung des angestrebten Propagandaeffekts führen: Ein gemarterter und gedemütigter Christus, auf dem auch noch der Verdacht des Aufruhrs lag, hatte in den Augen der Chinesen sein Gesicht verloren und konnte kaum als Vorbild fungieren.³²⁰

Ohne eine gewisse Anpassung und Toleranz wäre die „Ausbeute“ der Jesuiten sicherlich noch geringer ausgefallen. Ebendiese Toleranz führte aber letztlich zur Einstellung der jesuitischen China-Mission. Schall von Bell und Ricci hielten nämlich insbesondere zwei wesentliche chinesische Eigenheiten für grundsätzlich mit dem Christentum vereinbar: die traditionelle Ahnenverehrung und die Lehre des Konfuzius. Mit dieser Meinung standen sie in scharfem Gegensatz zu den Dominikanern und Franziskanern, die inzwischen auch nach China gekommen waren und die durch die Akkommodationsmethode der Jesuiten eine Verfälschung des wahren Christentums fürchteten. Im so genannten Ritenstreit kam es schließlich zur Anklage in Rom und so verbat 1704 ein Dekret der Inquisition die Anpassungsmethode der Jesuiten.³²¹

³¹⁸ Vgl. Höllmann, *Wo der Himmel endet*, S. 414

³¹⁹ Vgl. Bauer, *China und die Fremden*, S. 175 f.

³²⁰ Vgl. Höllmann, *Wo der Himmel endet*, S. 414

³²¹ Vgl. Hartmann, *Die Jesuiten*, S. 58 f.

Trotz der missionarischen Erfolglosigkeit hatte der Kontakt zwischen Europäern und Chinesen Auswirkungen auf beiden Seiten. Die Jesuiten waren wahrscheinlich für die „Wiedergeburt“ der chinesischen Mathematik im 17. und 18. Jahrhundert verantwortlich und ihr Wirken stimulierte auch die Ausbildung anderer Wissenschaftsdisziplinen. Die Europäer kamen ihrerseits durch die Chinesen beispielsweise auf die Idee, Hängebrücken zu bauen und erste elektrostatische und magnetische Experimente leiteten sich von chinesischen Modellen ab. Schließlich machten Reiseberichte über chinesische Gesellschaft und Bräuche die Europäer sensibler für die Unterschiedlichkeit von Menschen und Sitten.³²²

Im Rokoko wurden dann sogar dekorative Elemente und neue Techniken fernöstlicher Kunst übernommen und die „Chinoiserie“ wurde maßgebend für die Gestaltung höfischer Interieurs. Ähnlichen Einfluss hatte zuletzt der Islam gehabt. Zu einer ernsthaften geistigen Annäherung an die fernöstlichen Kulturen führte diese Modeströmung aber letztlich nicht.³²³

Während sich die Azteken von der Überlegenheit der Spanier beeindruckt zeigten und die Übermächtigkeit des christlichen Gottes anerkannten, mussten die Portugiesen den Herrschaftsanspruch des chinesischen Kaisers akzeptieren und sich der strengen Etikette des Hofes unterwerfen. Treffen die Europäer in Amerika auf archaische Hochkulturen, so begegnen sie mit China einer ebenbürtigen traditionsreichen Kultur, für die sie ihrerseits „Barbaren“ sind. Infolgedessen gelingt es ihnen unter diesen Bedingungen auch nicht, für die Chinesen mehr als Handelspartner oder Botschafter wissenschaftlicher und kultureller Entwicklung zu sein.

7.2 Präsenz des Themas in Lehrplänen und Schulbüchern

7.2.1 Einordnung in den Lehrplan

Für eine nicht allzu oberflächliche Behandlung des Themas bietet sicherlich die gymnasiale Oberstufe am ehesten den benötigten zeitlichen und inhaltlichen Freiraum. Wie in 3.7 dargelegt, ist hier im Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe II ein exemplarischer Kulturvergleich vorgesehen, der unter dem Aspekt eines geeigneten „Leitproblems“ durchaus auch einen längeren Zeit-

³²² Vgl. McKay, A History of World Societies, S. 512 f.

³²³ Vgl. Bitterli, Alte Welt – neue Welt, S. 177

raum in Anspruch nehmen kann.³²⁴ Das Thema „Das Zeitalter der Expansion“ ließe sich in diesem Sinne in das Zeitfeld 3: „Mittelalter und frühe Neuzeit“ und die Handlungs- und Kulturräume 3 und 4, „Europäische Geschichte“ und „Geschichte außereuropäischer Kulturen“ einordnen.³²⁵ Setzt man ein chronologisches Vorgehen voraus, würde sich also eine Behandlung in der Jahrgangsstufe 12 anbieten. Dabei ist die Unterrichtsreihe sowohl in einem Grund- als auch in einem Leistungskurs vorstellbar.

Möglich im Rahmen des gymnasialen Lehrplans wäre auch ein Einsatz in der Jahrgangsstufe 7, hier unter Fachinhalt 7.3. „Neues Denken, neue Welt“³²⁶. Dieses Themenfeld ist allerdings von den Vorgaben her sehr europazentrisch besetzt³²⁷ und aufgrund der begrenzten Unterrichtszeit ist eine adäquate Behandlung des Themas meiner Meinung nach nicht uneingeschränkt möglich. Hier könnte man die SchülerInnen allenfalls mit einer welt- oder globalgeschichtliche Rahmung konfrontieren, wenn man z. B. die Lernenden mit einer Weltkarte darauf aufmerksam macht, dass neben dem politisch zersplitterten Europa ein gewaltiges, politisch geeintes China existierte, welches schon Jahrzehnte vor Kolumbus eine riesige Flotte zur Erkundung der Welt aussandte, dieses Unterfangen nach relativ kurzer Zeit aber wieder beendete. Allein diese Tatsache, unterlegt mit Karten- und Bildmaterial, würde schon genügen, um die Perspektive der SchülerInnen zu erweitern, „Was wäre, wenn“ - Fragen zuzulassen und den Lernenden so zu ermöglichen, Hypothesen alternativer Geschichtsverläufe aufzustellen. Damit wäre immerhin gezeigt, dass es keine zwangsläufigen Geschichtsverläufe gibt und Europa nicht a priori zur Eroberung der Welt bestimmt war.

Für eine detailliertere Beschäftigung mit dem Thema, wie es die Sachanalyse intendiert, eignet sich jedoch eine zwölfte Jahrgangsstufe besser.

7.2.2 Behandlung des Themas in Schulbüchern

Maria Zenner hat in ihrer bereits angesprochenen Untersuchung einige Beurteilungskriterien zur Darstellung der Frühen Neuzeit in Schulbüchern aufgestellt. Ihrer Auffassung nach sind folgende Grundfragen hinsichtlich der Inhaltsauswahl und der Perspektivik der Darstellung zu berücksichtigen:

³²⁴ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II NRW, S. 32 ff.

³²⁵ Vgl. ebd., S.26 ff.

³²⁶ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I NRW, S.51

³²⁷ Vgl. ebd., S. 79 ff.

- a) Wird die Ausweitungsephase eurozentrisch unter dem Handeln der Europäer dargestellt oder entsteht das Bild einer weltgeschichtlichen Situation, die für mehrere Kulturen und Völker bedeutsam ist?
- b) Wie wird die Situation begrifflich erfasst und interpretiert? Als Begegnung zwischen Völkern (Kulturen), Eroberung, Konflikt, Befruchtung oder Unterwerfung?
- c) Werden Motivations- und Legitimationsprobleme des Handelns thematisiert und kritisch analysiert?
- d) Werden kosmopolitische Denk- und Lebensformen dargestellt?
- e) Werden die Folgen der Annäherung unter dem Aspekt der Ausweitung weltgeschichtlicher Beziehungen erörtert?
- f) Werden Probleme der Verarbeitung und Deutung der geschichtlichen Epoche in den betroffenen Völkern und Kulturen erörtert?³²⁸

Zenner kommt zu folgenden Ergebnissen:

Zu a): In einer Reihe neuerer Geschichtsbücher wird vor den Entdeckungseisen eine Darstellung der übrigen Welt gegeben, so dass die Welt, die entdeckt und erobert wird, als eine geschichtliche Welt in vielfältigen Prägungen, Leistungen und Lebensformen durchaus sichtbar wird. Europa tritt also nicht in eine ahistorische Welt, sondern in geschichtliche Räume ein.

Zu b): In den neueren Geschichtsbüchern wird durchgängig die personengeschichtliche Darstellung der Entdeckungen und Eroberungen und ihrer Leistungen relativiert durch eine differenziertere Darstellung der Eingriffe in die außereuropäische Welt: Eroberung, Unterwerfung, Zerstörung gewachsener Wirtschafts- und Lebensformen und älterer kultureller und wirtschaftlicher Verflechtungen. (z.B. zwischen Arabern und Indien).

Zu c): Motivations- und Legitimationsprobleme sowie ihre Messung an christlichen Normen werden sowohl bei der Behandlung der Kreuzzüge wie bei der Unterwerfung und Christianisierung der Indios und dem Sklavenhandel im Text, häufig aber auch durch Quellenmaterial aufgeworfen.

Zu d): Das Problem kosmopolitischer Denk- und Lebensformen wird de facto kaum berührt. Es taucht allenfalls bei der Behandlung des byzantinischen Kulturkreises oder den Kreuzfahrerstaaten auf. Hier muss von einem wirklichen Defizit ausgegangen werden.

³²⁸ Vgl. Zenner, Probleme der Erfassung, S. 149 f.

Zu e): Die weltwirtschaftlichen Verflechtungen und Veränderungen (Dreieckshandel) und der asiatische Fernhandel werden fast überall dargestellt. Neue Formen menschlicher Lebensgestaltung und menschlichen Zusammenlebens werden kaum berührt.

Zu f): Hier muss man in bundesdeutschen Geschichtsbüchern fast durchgängig von einem Defizit sprechen. Nur für die Epoche der Kreuzzüge werden teilweise Quellen aus byzantinischer und arabischer Sicht geboten.³²⁹

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit meinem Eindruck. Ich habe zusätzlich neuere Schulbücher für die Sekundarstufe I herangezogen. In den meisten wird die europäische Expansion unter der Überschrift „Neues Denken – Neue Welt“ thematisiert. Voraus gehen meist Abhandlungen über die Renaissance und den Humanismus. Hier möchte ich nur auf zwei Beispiele eingehen, die die große Bandbreite des Angebots aufzeigen.

Im „Geschichtsbuch – Neue Ausgabe“ (Band 2: „Das Mittelalter und die Frühe Neuzeit“), das mir als sehr positives Beispiel aufgefallen ist, beginnt die Darstellung der Expansionsphase aus Sicht der außereuropäischen Völker. Es wird hinterfragt, wie diese Völker (an den Beispielen Aztekenreich, Persien, Benin und Indien), die für die Europäer „Wilde“ waren, die Europäer wahrnahmen. Darauf folgt eine Darstellung der außereuropäischen Welt vor den Entdeckungen, was an den Beispielen Inka- und Mali-Reich vertieft wird. Außerdem findet man eine Weltkarte, die die Welt um 1450 darstellt. An die Behandlung der europäischen Expansion (Motive, Verlauf, Eroberung) schließt sich ein Kapitel über die wirtschaftlichen Folgen und die Entstehung eines Welthandels an sowie eines über den Sklavenhandel. Schließlich werden die Auswirkungen der Kulturkontakte auf das europäische Menschenbild analysiert: Sind die Fremden „Wilde“ oder die Europäer selbst? Abschließend folgt eine Darstellung Chinas vom 14. bis ins 18. Jahrhundert anhand einer Karte und einer Zeitleiste, die hauptsächlich Erfindungen und Reisen von Europäern beinhaltet (Zheng Hes Expeditionen werden nicht erwähnt), sowie zwei Quellen über das Verhältnis zwischen China und Europa.³³⁰

Diese Darstellung der Expansionsphase erfüllt die Kriterien Zenners recht gut. Es wird versucht, eine weltumspannende Sichtweise darzustellen, begrifflich wird differenziert und die Folgen der Annäherung werden ebenso erörtert wie Probleme

³²⁹ Vgl. ebd., S. 150 f.

³³⁰ Vgl. Hofacker/Schuler, Das Mittelalter und die frühe Neuzeit, S. 190 ff.

me bei der Verarbeitung. Dabei wechseln die Perspektiven häufig und vor allem der Einstieg aus Sicht der außereuropäischen Völker scheint mir gelungen. Defizite sehe ich allenfalls bei der Darstellung kosmopolitischer Denk- und Lebensformen.

Eine knappere und personenzentriertere Darstellung findet sich in „Geschichte und Geschehen A2“. Hier wird im Kapitel „Eine ‚Neue Welt‘ wird von Columbus entdeckt“ die Landung der Spanier auf der Insel San Salvador als Aufhänger für die Betrachtung der Expansionsphase genommen. Es wird kurz auf die Geschichte der „altamerikanischen“ Kulturen eingegangen und auf die Motive der Europäer. Dann folgt eine Beschreibung des ersten Kontakts zwischen Weißen und Indios und eine Textquelle aus dem Tagebuch des Kolumbus. Schließlich wird die Eroberung Mittel- und Südamerikas am Beispiel des Aztekenreiches erörtert und die Kolonialherrschaft der Europäer behandelt.³³¹ Insgesamt erscheint mir diese Darstellung stark eurozentrisch geprägt. Es wird keine weltumspannende Sichtweise geboten, weder vor der Expansionsphase, noch der Welthandel als Folge. Afrika wird nahezu ausgeblendet, nicht einmal der Sklavenhandel kommt ausführlicher vor und Asien taucht nur im Zusammenhang mit den Motiven der Europäer auf.

Ähnlich sieht es auch im „Forum Geschichte“ (Band 2: Das Mittelalter und die Frühe Neuzeit) aus. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung der Entdeckung (Kolumbus) und Eroberung (Azteken, Inkas) der „Neuen Welt“. Immerhin wird das Problem der „Indianerfrage“ thematisiert und auf den „Dreieckshandel“ eingegangen.³³² Schließlich sei noch Band 2 von „Wir machen Geschichte“ erwähnt. Dieser bietet ähnlich wie das „Geschichtsbuch“ eine Weltkarte zum Einstieg, behandelt dann die „Entdeckung“ Amerikas zwar sehr um die Person des Kolumbus zentriert, aber auch sehr differenziert (Meinungsstreit um Kolumbus; Das Jahr 1992 und das „Problem der Entdeckungen“). Außerdem finden sich Kapitel über die Mayas, den Dreieckshandel, die Azteken und die Kolonialisierung der Neuen Welt.³³³

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in dieser höchst beliebigen und deshalb kaum repräsentativen Stichprobe neuerer Geschichtsbücher teilweise eine Auflösung der eurozentrischen Sichtweise in der Darstellung der Frühen Neuzeit versucht wurde. Ich halte dieses Bestreben nicht in allen Fällen für gelungen, denke aber, dass eine solche Darstellungsweise bei diesem Thema noch am ehesten versucht wird.

³³¹ Vgl. Bergmann u. a., Geschichte und Geschehen A2, S. 212 ff.

³³² Kunz u. a., Forum Geschichte, S. 190 ff.

³³³ Hinrichs/Stehling, Wir machen Geschichte, S. 182 ff.

7.3 Ziele der Unterrichtsreihe

Allgemein gelten die in 5.2 beschriebenen Ziele. Daneben ergeben sich in Hinblick auf die Sachanalyse folgende Ziele für diese Reihe:

Ziel der Reihe:

Die SchülerInnen sollen erkennen, dass die Expansion kein rein europäisches, sondern ein globales Phänomen war, das zuerst von China ausging. Die Lernenden sollen wissen, dass dieser „global trend“ lokal unterschiedliche Ausprägungen hatte und aus unterschiedlichen Motiven und mit unterschiedlichen Zielen unternommen wurde.

Feinlernziele

- Die SchülerInnen sollen die Kenntnis erlangen, dass China den Europäern lange in technologischen und nautischen Kenntnissen überlegen war und ca. 90 Jahre vor der Entdeckung Amerikas als erstes eine groß angelegte Überseeexpansion betrieb.
- Insbesondere sollen die Lernenden wissen, dass die Hauptmotive für diese Expeditionen vor allem in der fehlenden Herrschaftslegitimation des Kaisers Yongle, der Ausdehnung des kaiserlichen Tributsystems sowie innenpolitischen Gründen lagen. Kommerzielle oder gar religiöse Interessen waren zweitrangig.
- Daneben sollen die SchülerInnen die Motive und Ziele der europäischen Expansion benennen können: So führten vor allem das Suchen nach einem neuen überseeischen Weg nach Indien, das Streben nach materiellem Profit und der christliche Missionierungsgedanke zu dem Entstehen einer Expansionsbewegung.
- Sie sollen erkennen, dass ein qualitativer Unterschied zwischen der chinesischen und europäischen Expansion besteht. Während die chinesische Flotte auf die Errichtung von Stützpunkten verzichtete und nach diplomatischem und kommerziellem Austausch die fremden Länder wieder verließ, nahmen die Europäer die entdeckten Landmassen in Besitz, unterwarfen die Einheimischen und begannen mit der Missionierung derselben.
- Die Lernenden sollen sich mit der Person Zheng He's beschäftigen und seine Bedeutung für die chinesische Expansion bewerten.

- In vergleichender Perspektive sollen sie sich mit der Person des Christoph Kolumbus auseinandersetzen und feststellen, inwieweit er stellvertretend für die Menschen seiner Generation steht. Darüber hinaus sollten Zustandekommen und Verlauf seiner Entdeckung Amerikas bekannt sein.
- Dabei soll insgesamt klar werden, dass das globale Phänomen der Expansion ganz unterschiedliche Ausprägungen und Begründungen hatte. Durch den Vergleich der Personen Kolumbus und Zheng He sollen die Lernenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten und feststellen inwieweit man diese konkreten Ergebnissen auf eine allgemeine Ebene übertragen kann.
- Überdies sollen sie verschiedene Erklärungsansätze zum Ende der chinesischen Expansion kennen lernen und diese anhand bestimmter Kriterien bewerten können.
- Es soll erkannt werden, warum es den Spaniern so leicht gelingen konnte, die Azteken und Inkas zu besiegen: Nicht nur technische Überlegenheit und militärische Stärke führten zum schnellen Sieg der Europäer, sondern auch Aberglaube der Indianer und eingeschleppte Krankheitserreger.
- Die Lernenden sollen wissen, dass es um 1500 durch die Portugiesen erstmals zu einem direkten, intensiveren Kontakt zwischen Europäern und Chinesen kam.
- Die Qualität der Kulturbeziehung zu den Inkas und Azteken und deren Folgen sollen bewertet werden. In diesem Zusammenhang soll insbesondere klar werden, dass man das Handeln der Europäer im Kontext der damaligen Zeit sehen muss und nicht mit unseren heutigen moralischen Kategorien bewerten darf.
- Wichtig dabei ist, dass ihnen bewusst wird, dass die Darstellungen auf beiden Seiten von Klischees, Vorurteilen und Unwissen geprägt sind. Darüber hinaus sollen sie einschätzen können, warum die Portugiesen sowohl handelspolitisch wie auch auf dem Feld der Missionierung keinen Erfolg bei den Chinesen hatten. Außerdem sollen sie auch hier die Folgen des Kulturkontakts bewerten.
- Die SchülerInnen sollen erkennen, dass die Qualität der portugiesisch-chinesischen Kulturbeziehung eine andere als beispielsweise zwischen Europäern und Inkas/Azteken war. Unter diesem Gesichtspunkt ist es wichtig, dass den Lernenden die grundsätzliche Verschiedenartigkeit dieser

Kulturen aufgezeigt wird. Während die Azteken und Inkas technisch und kulturell auf einem „niedrigeren“ Niveau als die Europäer waren, war China auf einigen Gebieten den Europäern überlegen. Überdies fanden die Portugiesen mit dem „Reich der Mitte“ ein politisch geeintes Grosseich vor, das auf fremde Einflüsse nicht angewiesen war und seinerseits die Modalitäten des Kulturkontakts bestimmte. Konnten also die Europäer durch die Demonstration ihrer Macht die Azteken bzw. Inkas leicht beeindrucken und dadurch diese beispielsweise auch von der Überlegenheit des christlichen Gottes überzeugen, gelang ihnen dies bei den Chinesen nicht, deren religiöser Pluralismus ebenso wenig aufzuweichen war, wie die Macht des Kaisers. Diese Unterschiede sollen auch durch angemessene Bezeichnungen begrifflich untermauert werden.

7.4 Didaktisch-methodische Analyse

Aufgrund der Fülle und Komplexität des in der Sachanalyse beschriebenen Stoffs, ist es unablässig, diesen mittels didaktischer Reduktion auf ein grundlegendes Niveau zu reduzieren, das so detailliert wie nötig sein sollte.

Da eine geringe Vorkenntnis der Schüler vorauszusetzen ist, wäre es hilfreich zunächst durch eine Weltkarte³³⁴ und eine chinesisch-europäische Zeitleiste³³⁵ eine grobe Orientierung zu schaffen. Letztere fördert vor allem das Temporalbewusstsein³³⁶ der Lernenden und hilft bei der Einordnung von Ereignissen. Außerdem wäre es sinnvoll einige grundlegende politische, gesellschaftliche und kulturelle Aspekte Chinas anzusprechen, damit ein gewisses Vorverständnis für eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema vorhanden ist.³³⁷ Diese können die SchülerInnen am besten durch eigene Recherche zusammentragen.

Eine chronologische Behandlung des Themas erscheint mir am sinnvollsten, was auch zur Folge hat, dass die chinesischen Expeditionen als erstes thematisiert werden. Dies könnte bei den SchülerInnen die Erkenntnis verstärken, dass die Chinesen tatsächlich die ersten waren, die eine Expansion dieses Ausmaßes betrieben.

³³⁴ Vgl. z. B. Black, Atlas der Weltgeschichte, S.42/43 bzw. S.54/55

³³⁵ siehe (M1); Zum Vergleich eine europäische Zeitleiste heranziehen. Noch besser wäre eine chinesisch-europäische Zeitleiste.

³³⁶ Vgl. Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstsein, S. 133

³³⁷ Die Vermittlung solcher „Basics“ könnte z. B. anhand der Sonderausgabe von „Zeitreise“ (vgl. Scholz) oder dem Basis-Artikel aus „Geschichte lernen“ 74/2000 (vgl. Mögenburg) erfolgen. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang auch die Bände der „Geschichte griffbereit“-Reihe von Imanuel Geiss oder „Das Alte China“ aus der Reihe „Beck Wissen“.

Das Thema der Expansion sollte also nicht zunächst „standardmäßig“ behandelt und dann China als flüchtiges Beispiel angehängt werden (nach dem Motto :“Übrigens, eine chinesische Expansion gab es auch noch“). Chinesische und europäische Expansion sollen gleichberechtigt nebeneinander stehen, den SchülerInnen soll die Offenheit der historischen Situation bewusst werden.

Bergmanns multiperspektivischem Geschichtsunterricht folgend, soll am Anfang der Reihe eine „historische Frage“ stehen, die die SchülerInnen mit Hilfe der Materialien und Quellen zu beantworten versuchen.³³⁸

Die „major question“, die dieser Reihe vorangestellt sein soll, ist: „Warum haben die Europäer und nicht die Chinesen Amerika entdeckt?“. Eine solche Fragestellung grenzt das Thema weiter ein und soll für die SchülerInnen eine orientierende Wirkung haben, die ihnen eine zielgerichtete Bearbeitung ermöglicht. Vielleicht hat diese Fragestellung, die die SchülerInnen wahrscheinlich zunächst verwundert, auch eine motivierende Wirkung und macht neugierig auf das Thema. Außerdem kann diese fiktive Fragestellung zur Ausprägung des Wirklichkeitsbewusstseins³³⁹ beitragen.

Die vorangestellte „historische Frage“ soll anhand eines synchronen Vergleichs der chinesischen und europäischen Expansion erschlossen werden. Dabei ist zu beachten, dass sich die Fragestellung direkt mittels der Heuristik aus der Anwendung des Vergleiches ergibt. Denn der Vergleich erlaubt, „Probleme und Fragen zu identifizieren, die man ohne ihn nicht oder nur schwer erkennen würde.“³⁴⁰

Diese beiden Phänomene weisen sowohl in ihrer Ausprägung als auch bei den Motiven und Zielen erhebliche Unterschiede auf. Der historische Vergleich soll also primär die Unterschiede beider Phänomene im Sinne eines individualisierenden und analytischen Vergleichs³⁴¹ untersuchen.

Anhand von Materialien zur europäischen Expansion und des Materials (M14) sollen die SchülerInnen einen zeitlichen und inhaltlichen Überblick über die chi-

³³⁸ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, S. 32

³³⁹ Vgl. Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 134

³⁴⁰ Haupt/Kocka, Historischer Vergleich, S. 12

³⁴¹ Klassifikation nach Kaelble: Der individualisierende Vergleich will Eigenarten feststellen, Unterschiede zwischen vergleichbaren Gesellschaften und ihrer historischen Entwicklung erkennen und typisieren sowie allgemeine und individuelle Merkmale unterscheiden (vgl. Kaelble, Der historische Vergleich, S. 35 ff.). Der analytische Vergleich hat die Zielsetzung der Ursachenanalyse (vgl. ebd., S. 49)

nesischen Expeditionen und die europäische Expansion, insbesondere die „Entdeckung“ Amerikas, gewinnen.³⁴²

Im individualisierenden Vergleich sollen die SchülerInnen individuelle von allgemeinen Phänomenen unterscheiden. Anhand der Texte und Materialien sowie der Karte (Abb. 26) und Zeitleiste ((M1)) soll den Lernenden bewusst werden, dass das Phänomen der Expansion ein „global trend“ war, der sich nicht auf Europa beschränkte oder ausschließlich von Europa ausging. Es soll überdies festgestellt werden, dass dieses allgemeine Phänomen in Europa und China individuelle Merkmale aufwies. Den SchülerInnen soll klar werden, dass Motive, Ziele und Durchführung der Expeditionen grundsätzlich verschieden waren.

Zur Pointierung des angestrebten Vergleichs soll eine gewisse Personalisierung durch die Gegenüberstellung der Personen des Christoph Kolumbus und des Zheng He ((M13)) beitragen. Diese darf allerdings auch nicht überbewertet werden. Auch wenn beide in gewisser Weise stellvertretend für ihre Zeit standen, sollte doch der individuelle Charakter der Persönlichkeiten betont werden. Beide müssen im Kontext der jeweiligen Zeit und Kultur gesehen werden, da sonst die Gefahr von ahistorischen Wertungen - z.B. über die Behandlung der Einheimischen durch die Europäer - groß ist. Natürlich erscheint heute das Vorgehen der Europäer als mit den Menschenrechten und dem Prinzip der Toleranz nicht vereinbar, aber „wer von der bedingungslosen überzeitlichen Gültigkeit der Menschenrechte [...] überzeugt ist, verkennt nicht nur alle vormodernen Gesellschaften und den grundlegenden Prozeß [sic!] der ‚Erfindung und Entdeckung der Menschenrechte‘, sondern kann auch die Tatsachen und die Gründe der Nichteinhaltung in heutigen Staaten mit anderen mentalen Traditionen nicht begreifen.“³⁴³

Sicherlich ist es auch Ziel des Geschichtsunterrichts, so etwas wie ein „moralisches Bewusstsein“ anzubahnen, das mit Kategorien wie „Richtig – falsch“ arbeitet. Aber es gilt die Differenz von gegenwärtigen und historischen Normen zu berücksichtigen.³⁴⁴ Allerdings treten durch einen direkten Personenvergleich Gemeinsamkeiten und Unterschiede besonders markant hervor.

³⁴² Für einen Überblick über die chinesischen Expeditionen eignet sich auch der Artikel „Die Armada des Kaisers“ von Leo Philip in der GEO-Epoche: „Das alte China“ gut.

³⁴³ von Borries, Bodo (1992): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland, 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler, S. 63, zitiert nach: Bergmann, Multiperspektivität, S. 35

³⁴⁴ Vgl. Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 138

Die Ergebnisse des Vergleichs bilden die Grundlage zur Beantwortung der „major question“. Dazu soll ein analytischer Vergleich angestrengt werden, mit dem die SchülerInnen unterschiedliche Erklärungsansätze³⁴⁵ für das Ende der chinesischen Expansion bearbeiten und bewerten sollen. Für diesen Themenkomplex eignet sich eine Gruppenarbeit besonders gut. Jede Gruppe kann sich mit einer Begründung auseinandersetzen, und anhand eines Fragenkatalogs festhalten, für wie plausibel und wahrscheinlich sie die jeweilige These halten. Solche Fragen könnten sein:

- *Womit erklärt der Autor das Ende des überseeischen Engagements der Chinesen?*
- *Wie argumentiert er? Hat er „Beweise“?*
- *Für wie stichhaltig haltet ihr diese Theorie? Was spricht für, was gegen seine Argumente?*

Die Gruppenergebnisse werden anschließend präsentiert und diskutiert. Durch das Kennen lernen verschiedener Alternativen sollen die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, sich ein eigenes Urteil über die Gründe zu bilden. Anschließend sollen die Lernenden in Kleingruppen arbeiten, um Hypothesen für einen alternativen Geschichtsverlauf aufzustellen. Der Arbeitsauftrag könnte so lauten:

Vorausgesetzt, die Chinesen hätten sich entschieden, die Expeditionen fortzusetzen: Wie könnte die Geschichte dann verlaufen sein? – Bildet in der Gruppe eine Hypothese und untermauert diese mit Argumenten! Berücksichtigt dabei den Charakter der chinesischen Expansion (im Gegensatz zu dem der europäischen).

Nach dem Vorstellen der jeweiligen Hypothesen, erfolgt eine kontroverse Diskussion, indem die SchülerInnen die Vorschläge der jeweils anderen Gruppen kritisch bewerten und ihre eigene These „verteidigen“. Kriterien sind dabei, wie schlüssig die Gruppen argumentieren und wie realistisch (oder unrealistisch) die Hypothesen sind.

Man könnte das Ende der chinesischen Expansion auch aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Jared Diamond zieht aus dem chinesischen Rückzug beispielsweise die Lehre: „Die Zeiten ändern sich, [...] Vorherrschaft in der Vergangenheit garantiert keine Vorherrschaft in der Zukunft“³⁴⁶ Unter diesem Aspekt könnte man auf den fortwährenden Wechsel von Vormachtstellungen in der Menschheitsgeschichte eingehen und gleichzeitig hinterfragen, wer wohl in Zu-

³⁴⁵ siehe die Thesen von Diamond, Philip, Cell

³⁴⁶ Diamond, Arm und Reich, S. 516

kunft Anspruch darauf erheben kann, eine „globale Supermacht“ genannt zu werden. Bei ihren Prognosen werden nicht wenige Schüler China als Anwärter auf eine entsprechende Stellung in der Zukunft nennen.

Überdies wäre eine Bearbeitung dieser Fragestellung in der Form eines Plan- oder Simulationsspiels möglich: Solche Spiele „zielen weniger auf das Individuelle in historischen Entscheidungsalternativen ab als auf das Typische oder regelhafte des Prozesses mit seinen Entscheidungen und Konsequenzen. Spiele dieser Art bezwecken die Schulung historischer Entscheidungs- und Analysefähigkeiten. Eine besondere Schwierigkeit und Herausforderung bedeutet es, wenn Simulationen andere als die historischen Entscheidungen ergeben.“³⁴⁷ In diesem Sinne könnte man die SchülerInnen nur mit dem Beginn der chinesischen Expeditionen konfrontieren und sie dann in einem Simulationsspiel den weiteren Verlauf der Geschichte prognostizieren lassen. Dabei werden sie idealiter im Sinne des entdeckenden Lernens „[...] im Prozess des Nachdenkens über ein Phänomen von sich aus auf grundsätzliche Fragen und Probleme stoßen, sie formulieren, selber über Lösungswege nachdenken und Antworten erarbeiten.“³⁴⁸ So werden höchstwahrscheinlich Abläufe konstruiert, die von den tatsächlichen historischen abweichen. Konfrontiert man anschließend die Lernenden mit dem „realen“ Geschehen, können sich interessante Diskussionsansätze ergeben.

Insgesamt stärken diese Ansätze vor allem das Historizitätsbewusstsein³⁴⁹ der SchülerInnen, also die Fähigkeit, Sachverhalte nach ihrer Veränderlichkeit und Veränderbarkeit zu denken.

Die Unterschiede in den Folgen der Expansion sind aus meiner Sicht am geeignetsten als ein verstehender Vergleich³⁵⁰ zu konzipieren. Dabei sollte das Ziel sein, die Kompetenzen des „Fremdverstehens“ und der „Perspektivenübernahme“ zu festigen.

Die Lernenden sollen sich anhand von Texten und Quellen zunächst mit der Beziehung der Spanier zu den Azteken und Inkas beschäftigen. Dabei sollen sie sich insbesondere mit der dominanten Rolle der Europäer und deren Ursachen auseinandersetzen. Die SchülerInnen sollen die Qualität dieser Kulturbeziehungen be-

³⁴⁷ Mayer, Spiele im Geschichtsunterricht, S. 449

³⁴⁸ Henke-Bockschatz, Entdeckendes Lernen, S. 406

³⁴⁹ Vgl. Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, S. 135

³⁵⁰ Kaelble charakterisiert diese Art des Vergleichs als Instrument zum besseren Verständnis anderer Gesellschaften und ihrer „andersartigen“ inneren Logik. (vgl. Kaelble, Der historische Vergleich, S. 64)

urteilen und sich dann der Beziehung zwischen den Europäern und den Chinesen widmen. Anhand der Quellen (M15) – (M17) soll auch diese analysiert und bewertet werden, bevor dann in einem erneuten Vergleich beide Beziehungen einander gegenüber gestellt werden.

(M16) zeigt den SchülerInnen, dass der erste intensivere direkte Kontakt zwischen Europäern und Chinesen um 1500 auf die Initiative der Portugiesen zurückzuführen ist. Schon ihre Ankunft sorgte für einige Verwirrung bei den Chinesen. Mit Hilfe der Materialien soll ihnen klar werden, dass die Darstellungen über den jeweils anderen auf beiden Seiten von Klischees, Vorurteilen und Unwissen geprägt sind. Wichtig dabei ist, die Lernenden darauf hinzuweisen, dass in den Quellen fast nur qualitative Aussagen über Äußerlichkeiten gemacht werden, die meist einen oberflächlichen ersten Eindruck widerspiegeln.³⁵¹

Anhand dieser Kontrastierung sollen die Lernenden erkennen, dass die Qualität der Kulturbeziehung zu China eine andere als zu den Inkas und Azteken ist. Die SchülerInnen sollen versuchen, diesen Unterschied zu erklären.

Eine Alternative zu diesem Vorgehen wäre, vergleichbar zu dem oben erwähnten Simulationsspiel, die SchülerInnen nach der Beschäftigung mit dem europäisch – amerikanischen Kulturkontakt selbständig einschätzen zu lassen, wie die Beziehung zu den Chinesen vermutlich war und erst im nächsten Schritt die Texte und Quellen hinzuzuziehen.

Zur Vertiefung der chinesisch-europäischen Beziehung und zur Verstärkung der Kontrastierung soll schließlich eine Betrachtung der China-Mission der Jesuiten beitragen. Anhand der Materialien (M18)– (M23) soll den SchülerInnen klar werden, warum die Missionierung der Chinesen scheiterte. (M18) zeigt, dass die Missionare anfangs durchaus zuversichtlich waren und deshalb auch bereit, die Strapazen der langen Reise ((M19)) auf sich zu nehmen. Als Person waren sie mit ihren westlichen Errungenschaften auch durchaus willkommen in China ((M21),(M22)). Den christlichen Glauben konnten sie in China jedoch nicht durchsetzen ((M23)). Diese Erfolglosigkeit sollen die SchülerInnen wiederum in Bezug zu den Missionierungsbemühungen in Latein- und Südamerika setzen, wo weite Teile der Bevölkerung konvertierten. Diese Gegenüberstellung rundet den Vergleich abschließend ab.

³⁵¹ Vgl. Bitterli , Alte Welt - neue Welt, S.174 f.

7.5 Aufbau der Unterrichtsreihe

| Abschnitt | Inhalt | Zeit/Sozialform | Materialien |
|---|---|--|---|
| (1) Die chinesische Expansion | Dieser Komplex zeigt, dass die Chinesen als erste mit einer riesigen Flotte eine vergleichsweise große überseeische Expansion wagen. Er beschäftigt sich also mit den Expeditionen unter Zheng He, den Motiven und Formen der chinesischen Expansion und der Person Zheng Hes | 1 Stunde UG, Einzel- und Partnerarbeit | (M13), (M14), Ab. 23 – Abb. 27) |
| (2) Die europäische Expansion im Vergleich | Dieser zweite Abschnitt verfolgt die „traditionellen“ Sichtweise der Expansion. Voraussetzungen, Motive und Folgen der europäischen Expansion sollen ebenso wie die Person Kolumbus diskutiert werden. Im Zentrum soll die „Entdeckung“ Amerikas stehen. Da das Thema schon in der Mittelstufe behandelt wird, ist eine gewisse Vorkenntnis voraussetzbar. | 2 Stunden UG, Einzel- und Partnerarbeit | Schulbuch oder andere geeignete Materialien |
| (3) Das Ende der chinesischen Expansion | Die Frage, warum Europa und nicht China Amerika entdeckte, soll Aufhänger für eine intensive Beschäftigung mit unterschiedlichen Erklärungsmustern für das plötzliche Ende der chinesischen Expansion sein. Dazu werden Impulse aus der Forschungsliteratur unablässig sein. Darüber hinaus sollen Hypothesen über den Verlauf der Geschichte aufgestellt werden, vorausgesetzt die Chinesen hätten anders entschieden. Die aufgestellten Hypothesen sollen kritisch bewertet und kontrovers diskutiert werden. | 1 Stunde Gruppenarbeit | Diamond, Cell, Philip |
| (4) Unterwerfung von Inkas und Azteken | In diesem Abschnitt sollen die Ursachen für die schnelle Unterwerfung des Azteken- und Inka-Reiches durch die Spanier erarbeitet werden. Die Qualität und die Auswirkungen des „europäisch- indianischen“ Kontakts sollen analysiert werden, insbesondere die Missionierung Mittel- und Südamerikas | 1 Stunde UG, Einzel- und Partnerarbeit | Schulbuch oder andere geeignete Materialien |
| (5) Chinesen und Portugiesen | Diese Einheit thematisiert den Kontakt zwischen Portugiesen und Chinesen, der zugleich den ersten intensiveren Austausch von europäischer und chinesischer Kultur darstellt. Verhalten von Portugiesen und Chinesen, insbesondere Fremden gegenüber, aber auch das Selbstverständnis beider Völker sollen angesprochen werden. Unterstützt wird diese Betrachtung durch zeitgenössische Quellen | 1 Stunde UG, Einzel- und Partnerarbeit | (M15), (M16), (M17) |
| (6) China-Mission der Jesuiten | In diesem Abschnitt soll der Versuch einer christlichen Missionierung Chinas untersucht werden. Betrachtet werden sollen die Personen Matteo Ricci und Adam Schall von Bell und die Gründe für das Scheitern der Missionierung. Überdies sollen die Auswirkungen dieses Kontakts auf beiden Seiten analysiert werden. | 1 Stunde UG, Einzel- und Partnerarbeit | (M18)-(M23), Abb. 30 – Abb. 32 |

8 Fazit

Die knappe Darstellung der geschichtswissenschaftlichen und –didaktischen Diskussion um die Konzeption einer Welt- oder Globalgeschichte bzw. eine adäquate Einbeziehung globaler Perspektiven in Curricula und Geschichtsunterricht, die in den ersten beiden Kapiteln vorgenommen wurde, hat gezeigt, wie lebhaft diese Debatte in Gang ist und wie vielfältig die Ansätze sind. Trotz der vermehrten Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Aspekte ist das heutige Geschichtscurriculum in Deutschland prinzipiell immer noch um ein nationalhistorisches Basis-Narrativ zentriert. Es ist nicht zu erwarten, dass sich dies bald grundlegend ändern wird und es stellt sich die Frage, wie die identitätsbildende Funktion des Narrativs an die neuen Gegebenheiten angepasst werden könnte. Genauso wenig, wie der Entwurf *einer* gültigen Menschheitsgeschichte funktionieren kann, ist es möglich, ein „historisch korrektes“ Geschichtscurriculum zu konzipieren, das alle Perspektiven mit einbezieht. Versuche US-amerikanischer oder italienischer Lehrpläne, ein weltgeschichtliches Narrativ zu konzipieren, weisen neben vielen viel versprechenden Ansätzen immer noch kaum zu übersehende Schwachstellen auf.

Letztlich kann daher ein global orientierter Geschichtsunterricht in Deutschland zur Zeit nur auf Basis der in 3.3 vorgestellten Aspekte definiert werden und den in 3.2. genannten Anregungen folgen. Es geht also vornehmlich darum, das vorhandene Narrativ konsequent in global- bzw. weltgeschichtliche Rahmungen einzubetten und so durch entsprechende Modellierungen neue Fragestellungen und Perspektivierungen aufzuzeigen. Dies habe ich im zweiten Teil meiner Arbeit am konkreten Beispiel China mit dem Entwurf von zwei Unterrichtsreihen versucht umzusetzen. Im vierten Abschnitt wurde ausführlich dargelegt, warum China bei der Konzeption eines global orientierten Geschichtsunterrichts eine wichtige Rolle zukommt.

Zum Thema China ist noch festzustellen, dass meiner Einschätzung nach innerhalb der deutschen Geschichtsdidaktik eine intensivere Beschäftigung mit chinesischer Geschichte über die Neuere Geschichte hinaus dringend geboten wäre. In diesem Fall wäre man nicht so sehr auf Beiträge aus den USA angewiesen, die sich nicht immer problemlos auf den deutschen Geschichtsunterricht übertragen lassen. Man scheint sich jedoch des Potentials einer solchen Beschäftigung noch nicht bewusst geworden zu sein.

Die vorgelegten Unterrichtsreihen repräsentieren unterschiedliche „Modelle“ oder „Zugänge“ eines global orientierten Geschichtsunterrichts. Während die erste Unterrichtsreihe eine themenzentrierte Struktur aufweist und Längsschnitte zur Behandlung des Themas anbietet, erweitert die Zweite ein traditionelles Thema des Geschichtsunterrichts, die europäische Expansion, um eine chinesische Perspektive. Man könnte dies als eine global erweiterte Perspektive bezeichnen, denn eine wirklich Globale wurde auch mit dieser Darstellung nicht erreicht und ist wohl auch kaum zu erreichen. Immerhin können sich die SchülerInnen durch diese Erweiterung der Betrachtungsebene von der Sichtweise lösen, die Expansion sei ein rein europäisches Phänomen.

Bei beiden Unterrichtsreihen geht es primär nicht darum, Detailwissen zu vermitteln. Ihre Leistung besteht meines Erachtens nach vielmehr im Auflösen von fest gefügten Bildern und in einer Horizonterweiterung der SchülerInnen, indem die Lernenden auf die weltgeschichtliche Perspektive aufmerksam gemacht werden. Diese Betrachtungsweise trägt zur Sensibilisierung der SchülerInnen für die globalgeschichtliche Dimension bei. Den vertrauten Objekten des Römischen Reiches oder der europäischen Expansion werden durch die Unterrichtssequenzen neue, für die SchülerInnen vermutlich überraschende, Aspekte abgewonnen. Dadurch ergeben sich neue und aufschlussreiche Fragestellungen und gedankliche Entdeckungen.

Die Unterrichtsreihe über die Seidenstraße vermittelt den Lernenden unter anderem, dass das ihnen bekannte Großreich der Antike, das Römische Reich, nicht das einzige zu dieser Zeit war und das zudem Han-Reich und Imperium Romanum durch die Seidenstraße einen regen Waren- und Kulturaustausch pflegten, auch wenn dieser eher indirekt ablief. Außerdem werden die menscheitsgeschichtliche Bedeutung von Faktoren wie Transfer, Kontakt, Religion und Krankheiten exemplarisch aufgezeigt. Die Thematisierung der „Pest“ sorgt für die Einbeziehung eines menscheitsgeschichtlichen Problems von globaler Relevanz („global experience“) und zeigt die Doppelseitigkeit der dichtereren transregionalen Vernetzung. Auch in dieser Hinsicht kann man von einer sensibilisierenden Wirkung sprechen, denn dem Einfluss solcher Faktoren wurde m. W. im Geschichtsunterricht bisher nur begrenzt Rechnung getragen.

Die zweite Unterrichtsreihe, welche die europäische Expansion in einem global erweiterten Kontext betrachtet, macht den SchülerInnen bewusst, dass auch das chinesische Ming-Reich durchaus die technischen Fähigkeiten – und zwar vor

Europa – zu groß angelegten überseeischen Expeditionen hatte. Der entscheidende Unterschied war aber, dass China traditionell ein autarkes Reich mit universellem Machtsanspruch war, das keine Veranlassung zur Eroberung ausländischer Territorien sah und auch von keiner religiösen Gesinnung bestimmt wurde, die eine Zwangsmissionierung fremder Völker hätte implizieren können. Es waren also vor allem mentalitätsgeschichtliche Aspekte, die Europäer und Chinesen trennten und letztlich dazu führten, dass die Europäer Amerika eroberten und weltweit Kolonien errichteten.

Können solche grundlegenden Erkenntnisse durch die vorliegenden Unterrichtsreihen vermittelt werden, so ist aus meiner Sicht in Bezug auf ein global orientiertes Geschichtsbewusstsein schon viel gewonnen. Führt man entsprechende Konzeptionen auch in ähnlichen Sachzusammenhängen durch oder achtet man zumindest auf eine konsequente welt- oder globalgeschichtliche Rahmung der curricular vorgegebenen Themen, so lässt sich langfristig erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler sich mehr und mehr den globalen Zusammenhängen und Beziehungsgeflechten in der Geschichte bewusst werden. Dies wird tendenziell auch dazu führen, dass den Lernenden die Selektivität der Inhalte des Geschichtsunterrichts bewusst wird und ihnen so transparent gemacht wird, welches der ausgewählten Beispiele in welchem Zusammenhang jeweils eine exemplarische Funktion wahrnehmen kann.

Für solche grundlegenden Erkenntnisse kommt es weniger darauf an, dass Schüler historische Daten und Fakten auf Abruf bereithalten oder detaillierte Kenntnisse in außereuropäischer Geschichte besitzen, sondern auf das Erfassen von übergreifenden Zusammenhängen, die Fähigkeit, lokale historische Phänomene in einen globalen Kontext einzuordnen, das Aneignen von Methoden wie „Fremdverstehen“ und „Perspektivenwechsel“ sowie einer zeitlich-räumlichen Orientierung. Im Zuge solcher Bestrebungen wird es – wie bereits angesprochen – auch vermehrt auf die Selbständigkeit der SchülerInnen ankommen, genauso wie auf Kenntnisse auf dem Gebiet historischer Arbeitstechniken und Kompetenzen im Umgang mit den „neuen“ Medien. Und um dies zu erreichen, wird sich der deutsche Geschichtsunterricht – mehr als im Inhaltlichen – vor allem didaktisch und methodisch neu orientieren müssen.

9 Literaturverzeichnis

BAUER, Wolfgang (Hg.) (1980): China und die Fremden: 3000 Jahre Auseinandersetzung in Krieg und Frieden. München.

BECK, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung?: Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a. M.

BECK, Ulrich (1998): Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? – Eine Einleitung, in: Beck, Ulrich (Hg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt a. M.

BENTLEY, Jerry H. (Hg.) (2003): Traditions & Encounters: a global perspective on the past, 2. Aufl., Boston u. a.

BERGDOLT, Klaus (1995): Der Schwarze Tod in Europa: Die Große Pest und das Ende des Mittelalters, 3., durchgesehene Aufl., München.

BERGMANN, Klaus (2000): Multiperspektivität: Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.

BITTERLI, Urs (1986): Alte Welt – neue Welt: Formen des europäisch-überseeischen Kulturkontakts vom 15. bis zum 18. Jahrhundert. München.

BITTERLI, Urs (1999): Die Entdeckung Amerikas: Von Kolumbus bis Alexander von Humboldt (Beck'sche Reihe; 1322), Neuausg., München.

BLACK, Jeremy (Hg.) (2002): Dumont Atlas der Weltgeschichte, 2. aktualisierte Aufl., Köln.

BORRIES, Bodo von (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung der Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim u. a.

BOSWORTH, Michael L. (1999): The Rise and Fall of 15th Century Chinese Seapower, Internet: <http://www.cronab.demon.co.uk/china.htm>, Stand: 18.05.2004

BULLIET, Richard M. (1997): The era of asian discovery: trade and the contact of cultures, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S. 424-437

CELL, John W. (1997): The expansion of Europe 1450-1700, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S. 424-437

DIAMOND, Jared (2002): Arm und reich: Die Schicksale menschlicher Gesellschaften, 4. Aufl., Frankfurt a. M.

DRÈGE, Jean-Pierre (1992): Marco Polo und die Seidenstraße (Abenteuer Geschichte; 30), Ravensburg.

EDELMAYER, Friedrich u. a. (Hg.) (2002): Globalgeschichte 1450-1620: Anfänge und Perspektiven. Wien. S.7-10

ERDMANN, Elisabeth (Hg.) (1999): Verständnis wecken für das Fremde: Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts (Studien zu Politik und Wissenschaft). Schwalbach/Ts.

ERDMANN, Elisabeth (1998): Was verstehen wir unter Weltgeschichte?, in: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, Information 19

FELDBAUER, Peter (2002): Globalgeschichte 1450-1620: Von der Expansions- zur Interaktionsgeschichte, in: Edelmayr, Friedrich; Feldbauer, Peter; Wakouning, Marija (Hg.): Globalgeschichte 1450-1620: Anfänge und Perspektiven. Wien, S.23-32

FISCHER-DARDAI, Agnes (2001): Die Raumwahrnehmung in der Zeit der Globalisierung und die Möglichkeiten ihrer Entwicklung im Geschichtsunterricht, in: Pellens, Karl u. a. (Hg.): Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Frankfurt a. M., New York, S. 239-247

FOLTZ, Richard C. (1999): Religions of the Silk Road: Overland trade and cultural exchange from antiquity to the fifteenth century, London.

FORSTER, Johanna (2003): Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation. Bildungstheoretische Überlegungen, in: Popp, Susanne/Forster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte: Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S. 105-121

FRANCK, Irene M./BROWNSTONE, David M. (1986): The silk road: a history. New York u.a.

FRANKE, Wolfgang (1962): China und das Abendland, Göttingen.

GEISS, Imanuel (2003): Weltgeschichte und Globalisierung, in: Popp, Susanne/Forster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte: Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S.50-67

GLUCK, Carol (1997): Asia in World History: Introduction, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S.199-212

GRÜNDER, Horst (2003): Eine Geschichte der europäischen Expansion: Von Entdeckern und Eroberern zum Kolonialismus, Leipzig/Mannheim.

HARTMANN, Peter C. (2001): Die Jesuiten (C.H. Beck Wissen in der Beck'schen Reihe; 2171). München.

HATSCHER, Christoph R. (2001): China im Geschichtsunterricht, in GWU 10/01, S.564 – 578

HAUPT, Heinz-Gerhard/KOCKA, Jürgen (1996): Historischer Vergleich: Methoden, Aufgaben, Probleme. Eine Einleitung, in: Haupt, H.-G./Kocka, J. (Hg.): Geschichte und Vergleich: Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung, Frankfurt a. M./New York, S. 9-46

HAUSSIG, Hans W. (1983): Die Geschichte Zentralasiens und der Seidenstraße in vorislamischer Zeit. Darmstadt.

HENKE-BOCKSCHATZ, Gerhard (1997): Entdeckendes Lernen, in: Bergmann, Klaus [u.a.] (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Aufl., Selze-Velber, S.406-410

HÖLLMANN, Thomas O. (1992): Wo der Himmel endet: Vom Umgang mit fremden Ländern, Völkern und Kulturen im chinesischen Kaiserreich, in: Bott, Gerhard (Hg.): Focus Behaim Globus, Teil 1: Aufsätze, Nürnberg, S. 411-422

HSU, Cho-yun (1997): Some misconceptions about chinese history, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S.718-722

KAELBLE, Hartmut (1999): Der historische Vergleich: eine Einführung in das 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M.; New York.

KEIM, Wolfgang (1974): Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China. Teil 1. Didaktischer Kommentar, Modellbeschreibung, Materialstruktur, Lehrerbegleitbögen (Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht. Modell 23). Frankfurt a. M. /Köln.

KEIM, Wolfgang (1974): Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China. Teil 2: Materialien: vorrevolutionäres China, revolutionäres China, sozialistisches Modell China (Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht. Modell 24). Frankfurt a. M. /Köln.

KELLER, Wolfgang [u. a.] (1980): China im Unterricht : Modelle u. Materialien zur Fächerkooperation im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld, Freiburg/Würzburg.

KLIMKEIT, Hans-Joachim (1988): Die Seidenstraße: Kulturbrücke zwischen Morgen- und Abendland (DuMont-Dokumente), Köln.

MARMÉ, Michael (1997): China, 300 – 1200, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S. 330-335

MAURO, Frédéric (1984): Die europäische Expansion (Wissenschaftliche Paperbacks Sozial- und Wirtschaftsgeschichte; 17). Wiesbaden.

MAYER, Ulrich (1997): Spiele im Geschichtsunterricht, in Bergmann, Klaus [u.a.] (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Aufl., Selze-Velber, S.447-450

MCKAY, J./HILL, B./BUCKLER, J./EBREY, P. (Hg.) (2000): A History of World Societies, 5. Aufl., Boston/New York.

MCNEILL, William H. (2003): Unvertraute Perspektiven: Zur Annäherung von evolutionstheoretischen Wissenschaften und Geschichtswissenschaft, in: Popp, Susanne/Forster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte: Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S.17-34

MENDE, Erling von (1988): Wirtschaft, in: Goepper, Roger (Hg.): Das Alte China: Geschichte und Kultur des Reiches der Mitte, München, S.149-186

MIRSKY, Jeanette (1965): The great Chinese travellers, Woking u.a.

MÖGENBURG, Harm (2000): Es gibt ein Innen und Außen: Chinesische Selbstwahrnehmung und der Westen, in: Geschichte lernen Heft 74 (2000), S.9-17

MURPHEY, Rhoads (1997): The shape of the world: Eurasia, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S. 9-13

National Standards for World History (1996): Exploring Past to Present, National Center for History in Schools, Los Angeles, Internet:
<http://www.wssnet.ucla.edu/nchs/standards/world-standards5-12.html>, Stand: 18.05.2004

OSTERHAMMEL, Jürgen/Petersson, Niels P. (2003): Geschichte der Globalisierung: Dimensionen, Prozesse, Epochen. München.

PALUDAN, Ann (1998): Chronicle of the chinese emporers: the reign-by-reign record of the rulers of imperial china, London.

PANDEL, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12, S. 130-142.

PANTAZIS, Vassilios (2002): Der Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft: Das Beispiel der griechischen Migrantenkinder (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft; Bd. 58), Frankfurt a. M.

PHILIP, Leo (2002): Die Armada des Kaisers, in: GEO Epoche Nr. 8: Das Alte China, Hamburg, S.63-76

POMPER, Philip (1998): Introduction: The Theory and Practice of World History, in: Pomper u. a.: World history: ideologies, structures, and identities, Malden, Mass. u.a., S. 1-20

POPP, Susanne (2003): Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Popp, Susanne/Forster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte: Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S.68-104

POPP, Susanne (2002): Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik, in: *sowi-online-journal* 2002, Internet: http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/geschichtsdidaktik_popp.htm, Stand: 18.05.2004

RADKAU, Verena (2000): Hat die Weltgeschichte die Schulbuchforschung erreicht?, in: *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 22, S. 387-388

RAVE, Josef (1997): Computer im Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus [u.a.] (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarbeitete Aufl., Selze-Velber, S. 451-455

REICHERT, Folker (1992): *Begegnungen mit China: Die Entdeckung Ostasiens im Mittelalter* (Beiträge zur Geschichte und Quellenkunde des Mittelalters; Bd. 15), Sigmaringen.

ROSSABI, Morris (1997): The Mongols and the West, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): *Asia in Western and World History. A Guide to Teaching*. Armonk N. Y., S. 55-62

ROWE, William T. (1997): China and the World: 1500-1800, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): *Asia in Western and World History. A Guide to Teaching*. Armonk N. Y., S. 466-473

SCHMIDT-GLINTZER, Helwig (1999): *Das alte China: von den Anfängen bis zum 19. Jahrhundert* (C.H. Beck Wissen in der Beck'schen Reihe; 2015), 2. Aufl., München.

SCHMIDT-GLINTZER, Helwig (1999): *Geschichte Chinas bis zur mongolischen Eroberung: 250 v. Chr. – 1279 n. Chr.*, in: Bleiken, J. (Hg.): *Oldenbourg Grundriss der Geschichte*, Bd.26. München u.a.

SCHMIDT-GLINTZER, Helwig (1994): Schrift – Papier – Druck, in: Eggebrecht, Arne (Hg.): *China, eine Wiege der Weltkultur: 5000 Jahre Erfindungen und Entdeckungen*. Mainz, S. 152-164

SCHOTTENHAMMER, Angela (2002): China: Ein Emporium der wirtschaftlichen Prosperität, in: Edelmayer, Friedrich; Feldbauer, Peter; Wakouning, Marija (Hg.): Globalgeschichte 1450-1620: Anfänge und Perspektiven. Wien, S.179-197

SCHOLZ, Birgit (2000): China - Das Reich der Mitte (Zeitreise: Sonderausgabe für das Gymnasium in Sachsen-Anhalt). Leipzig.

SMART, Ninian (Hg.) (2000): Atlas der Weltreligionen, Köln.

SÜSSMUTH, Hans (1967): Die Geschichte der Volksrepublik China. Ein didaktischer Entwurf, in: Politik und Zeitgeschichte. B33/67. S. 3-32

STROTZKA, Heinz (2001): Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen: Probleme und Perspektiven, in: Pellens, Karl u. a. (Hg.): Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Frankfurt a. M., New York, S. 275-291

TWITCHETT, Denis/LOEWE, Michael (1986): Te Ch'in and Han Empires 221 B.C. – A.D. 220 (The Cambridge History of China; Volume I), Cambridge u. a.

UHLIG, Helmut (1988): Die Seidenstraße: Antike Weltkultur zwischen China und Rom, 7. Aufl., Bergisch Gladbach.

VOGEL, Hans-Ulrich (1994): Das Schießpulver und dessen militärische Nutzung, in: Eggebrecht, Arne (Hg.): China, eine Wiege der Weltkultur: 5000 Jahre Erfindungen und Entdeckungen. Mainz, S. 146-151

WAKEMAN, Frederic Jr. (1997): China in the context of world history, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S. 710-717

WALRAVENS, Hartmut (1988): China und das Abendland, in: Goepper, Roger (Hg.): Das Alte China: Geschichte und Kultur des Reiches der Mitte, München, S.431-444

WENCHAO, Li (2000): Die christliche China-Mission im 17. Jahrhundert: Verständnis, Unverständnis, Mißverständnis (Studia Leibnitiana: Supplementa; Vol. 32), Stuttgart.

WILD, Oliver (1992): The Silk Road, Internet:
<http://www.ess.uci.edu/~oliver/silk.html>, Stand: 18.05.2004

ZELIN, Madeleine (1997): Themes in Chinese History, in: Embree, Ainslie T./Gluck, Carol (Hg.): Asia in Western and World History. A Guide to Teaching. Armonk N. Y., S. 690-709

ZENNER, Maria (1992): Probleme der Erfassung eines globalen Geschichtsraumes im Geschichtsunterricht der Bundesrepublik Deutschland, in: Fürnrohr, Walter (Hg.): Geschichtsbewusstsein und Universalgeschichte: Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit (Studien zur internationalen Schulbuchforschung; 73). Frankfurt a. M.

Richtlinien und Lehrpläne

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Geschichte. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1999

Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Geschichte. Hg. v. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1993

Schulbuchliteratur

Hofacker, H.-G.; Schuler, T. (Hg.) (1994): Das Mittelalter und die frühe Neuzeit (Geschichtsbuch – Neue Ausgabe: Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, Band 2), Berlin.

Kunz, Christoph u.a. (Hg.) (2002): Das Mittelalter und die Frühe Neuzeit (Forum Geschichte, Band 2), Berlin.

Bergmann, Klaus u. a. (2001): Geschichte und Geschehen A2: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, 2. Aufl., Stuttgart.

Hinrichs, Ernst/Stehling, Jutta (1997): Vom frühen Mittelalter bis zum Beginn der Neuzeit (Wir machen Geschichte; Band 2), Frankfurt a. M.

Internetquellen (Stand: 18.05.2004):

<http://www.silk-road.com/toc/index.html>

<http://www.himal-samthar.de/sr000024.htm>

<http://home.snafu.de/fredlange/reisen/seidenst.htm>

<http://www.1421.tv>

<http://www.byu.edu/ipt/projects/middleages/LifeTimes/Plague.html>

<http://www.inkognito.net/members/frauensache/Nachrichten/Informiert/GE00060301.html>

<http://www.lehrerfortbildung-bw.de/themen/doppelklick/bausteine/puzzle.htm>

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen – selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Siegen, den 21.05.2004
