

Universität Siegen

Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, Neueste Geschichte

Möglichkeiten eines global orientierten Unterrichts – das Beispiel Afrika

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

vorgelegt von:

Dennis Röder

Gutachterin:

Prof. Dr. Susanne Popp

Siegen, den 25. November 2004

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Geschichtsunterricht im Zeitalter der Globalisierung. Zwischen Orientierungskrise und Modernisierung	13
2.1. Zur lebensweltlichen Relevanz des Geschichtsunterrichts in der Gegenwart	13
2.2. Für eine Neuorientierung des Geschichtsunterrichts	17
3. Die globale Dimension im Geschichtsunterricht. Neuere Entwicklungen in Wissenschaft und Unterricht - Impulse für den deutschen Geschichtsunterricht?	20
3.1. Von der Welt- zur Globalgeschichte. Professionalisierung und Pluralisierung der Weltgeschichtsschreibung	20
3.1.1. Weltgeschichte im Kontext der Entstehung der modernen Geschichtswissenschaften.....	21
3.1.2. Kontinuitäten und Paradigmenwechsel in der Weltgeschichtsschreibung nach 1945	25
3.1.2.1. Zwischen Kontinuität und Kritik: Theorien und Modelle zur Erklärung weltgeschichtlicher Zusammenhänge	27
3.1.2.2. Weltgeschichte als Globalgeschichte. Die multidimensionale Öffnung der Geschichtsbetrachtung	31
3.1.3. Perspektiven der Welt- und Globalgeschichte in der deutschen Geschichtsforschung.....	39
3.2. Globale Zugänge und Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung im Geschichtsunterricht	43

3.2.1. „Welt“ und Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Ansätze und potentielle Probleme in der Umsetzung	43
3.2.1.1. Nationale und internationale Tendenzen	43
3.2.1.2. „Welt“ im deutschen Geschichtsunterricht I: „Außereuropäische Geschichte“	47
3.2.1.3. „Welt“ im deutschen Geschichtsunterricht II: „Interkulturelles Geschichtslernen“	50
3.2.1.4. Zusammenfassung.....	52
3.2.2. Konzeptionelle und didaktische Aspekte eines global orientierten Geschichtsunterrichts.....	53
3.2.2.1. Modelle und Leitprinzipien	53
3.2.2.2. Globalgeschichtliche Perspektiven und Möglichkeiten im deutschen Geschichtsunterricht.....	60
3.3. Fazit.....	71

4. Das Beispiel Afrika.

Die Integration des afrikanischen Kontinents in einen global orientierten Geschichtsunterricht..... 73

4.1. Empirische Bestandsaufnahme: Afrika im deutschen Geschichtsunterricht	76
4.1.1. Die Konzeption der Geschichte Afrikas in Schulgeschichtsbüchern	77
4.1.2. Schülervorstellungen zu Afrika und afrikanischer Geschichte	83
4.1.3. Inhaltlich-methodische Konsequenzen: Afrika in einem global orientierten Geschichtsunterricht	91
4.2. Möglichkeiten der Darstellung Afrikas in einem global orientierten Geschichtsunterricht	94
4.2.1. Beispiel 1: Transatlantischer Sklavenhandel.....	94

4.2.1.1. Das Themenfeld im Unterricht. Relevanz und heuristische Eingrenzung	95
4.2.1.2. Die Anfänge des atlantischen Sklavenhandels in afrikanischer Perspektive – Konzeption einer Unterrichtsreihe	101
4.2.1.2.1. Warum Afrika? Globale und afrikanische Dimensionen zu Beginn des Sklavenhandels um 1500. Eine Sachanalyse.....	101
4.2.1.2.2. Didaktisch-methodische Vorschläge zum Aufbau der Unterrichtsreihe	109
4.2.1.3. Alternative und weiterführende inhaltlich-didaktische Perspektivfelder	124
4.2.1.4. Materialhinweise für den Unterricht und zur Unterrichtsvorbereitung.....	128
4.2.2. Beispiel 2: Geschichte der Stadt	131
4.2.2.1. Der Platz Afrikas in einer Globalgeschichte der Stadt. Einige Notizen zur Orientierung	131
4.2.2.2. Vorschläge für den Unterricht	139
4.2.2.2.1. Unterrichtsrelevante Vorbemerkungen und Umsetzungsmöglichkeiten	139
4.2.2.2.2. Handelsstädte als Machtzentren in Afrika und Europa. Eine Unterrichtsskizze am Beispiel der Handelsräume Ostsee und Sahara	142
5. Fazit und Schlussbemerkungen	150
6. Bibliographie	157
7. Anhang	

1. Einleitung

„Geschichte braucht Beweglichkeit und die Fähigkeit, ein ausgedehntes Gelände zu vermessen und zu erkunden, mit anderen Worten, die Fähigkeit, sich jenseits der eigenen Wurzeln zu bewegen. Das ist der Grund, warum wir nicht wie Pflanzen sein dürfen – unfähig, unser Habitat und den heimischen Boden zu verlassen, weil kein einzelnes Habitat oder eine Umweltische unseren Gegenstand erschöpfen kann. Unser Ideal ist nicht der Eichbaum oder der Mammutbaum, und sei er noch so majestätisch, sondern kann nur der Zugvogel sein, der in der Arktis ebenso zu Hause ist wie in den Tropen und über den halben Globus fliegt.“¹

Eric Hobsbawm

Seit dem 1. Mai 2004 besteht die Europäische Union aus 25 Mitgliedstaaten mit insgesamt mehr als 450 Millionen Menschen. Dadurch wird die Frage, was „Europa“ überhaupt ist und wie man es politisch, geographisch, kulturell, wirtschaftlich oder historisch fassen, definieren, eingrenzen und konstruieren kann, derzeit in besonderem Maße diskutiert. Spätestens mit der Einführung des Euro als offizielle europäische Währung und der Verlagerung zahlreicher Befugnisse von der jeweiligen nationalen auf die europäische Politikebene, hat „Europa“ als „transnationales“ Staatengebilde und universaler Kollektivbegriff größere Bedeutung im globalen und lokalen Geschehen bekommen. In der gegenwärtig so kontrovers diskutierten Debatte um einen zukünftigen Beitritt der Türkei zur Europäischen Union, aber auch vor dem Hintergrund täglich neuer Nachrichten über „afrikanische Flüchtlingsströme“ nach Europa und den damit verbundenen Plänen zum Bau so genannter „Auffanglager“ in Nordafrika, zeigt sich jedoch mitunter ganz offen die „alte Angst“ vor dem „außereuropäischen Fremden“ und „Anderen“, die trotz der in den letzten Jahren häufiger propagierten Vorstellung von der „Einen Welt“ nicht verschwunden ist. Lange Zeit durch die bipolare Welteinteilung in „Ost“

¹ Hobsbawm (2003), S. 467.

und „West“ verdeckt, scheint die Abgrenzung durch Kultur- und Kontinentbegriffe in Zeiten erhöhter Orientierungslosigkeit, wirtschaftlicher Unsicherheit und dem unterschweligen Angstgefühl vor dem gesichtslosen und schwer zu fassenden Phänomen „Globalisierung“, mit all seinen realen und fiktiv zugeschriebenen Konsequenzen, wieder bedeutsamer geworden zu sein.

Vor dem Hintergrund dieser einschneidenden Veränderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts stellen sich auch bildungspolitische Grundsatzfragen, zum Beispiel, was man in Zukunft unter einer „europäischen Identität“ verstehen und wie man sie praktisch in den Schulen fördern kann *ohne* den Gedanken einer „Festung Europa“ zu propagieren, und wie sich mit ihr, besonders im Zusammenhang mit den Ereignissen des 11. September 2001, der Blick „über den europäischen Tellerrand“ auf eine globale Perspektive vereinbaren lassen kann.

Dabei kommt dem Geschichtsunterricht große Bedeutung zu, tradiert, stiftet und fördert er doch für unverzichtbar gehaltene historische „Identitäten“, deren Definition seit Beginn des Geschichtsunterrichts im 19. Jahrhundert immer wieder durch die jeweiligen politischen Konstellationen und gesellschaftlichen Legitimitäts- und Orientierungsbedürfnisse bestimmt wurde.² Ebenso wie der Identitätsbegriff, unterliegt auch die Vorstellung von dem, was Geschichte ist und wer oder was sie geprägt und angetrieben hat, einem ständigen Wandel. Begreifen wir Geschichte somit als „Ergebnis eines Rekonstruktionsvorgangs, den jede Gegenwart für sich selbst neu in Gang setzt“,³ so ergeben sich eine Reihe von Ausgangsfragen, die für den weiteren Verlauf dieser Arbeit entscheidend sein werden:

- Welche Fragen stellt die Gegenwart zu Beginn des 21. Jahrhunderts an die Vergangenheit?
- Was ist das spezifisch Neue an diesen Fragen im Vergleich zu denen vorangegangener Generationen?

² Vgl. hierzu den Artikel von Flemming (1994).

³ Schönemann (2003), S. 12.

- Welches Wissen sollten heutige Schüler⁴ von Geschichte erwerben?
- Welche Konsequenzen könnte dies für die inhaltliche und methodische Konzeption des Geschichtsunterrichts haben?
- Welche Funktion kommt dem Geschichtsunterricht vor dem Hintergrund einer zunehmenden Europäisierung und innerhalb des gegenwärtigen Globalisierungsprozesses zu?
- Welchen Stellenwert sollten in Zukunft Geschichtsräume außerhalb Europas im deutschen Geschichtsunterricht bekommen und welchen Beitrag könnten sie zum Aufbau eines europäischen und global orientierten Geschichtsbewusstseins leisten?

Vergleicht man die Welt zu Beginn des 21. mit der zu Beginn des 20. Jahrhunderts, so fällt sehr schnell auf, dass die Bedeutung Europas und seiner Nationalstaaten, global gesehen, in den letzten einhundert Jahren erheblich gesunken ist. Damit hat Europa im Verlauf des 20. Jahrhunderts auch das Monopol auf die Konstruktion von Geschichte und die Definitionsmacht auf das, was „Welt“ ausmacht und bedeutet, verloren. Ehemals von Europäern als „geschichtslose Völker“ titulierte „außereuropäische“ Weltregionen haben im Verlauf dieser einhundert Jahre ihre eigene Geschichte erforscht und darin auch ihr Verhältnis zu Europa historisch analysiert. Beschäftigt man sich wiederum in Europa mit der Konstruktion eines europäischen Geschichtsbewusstseins, so wird sich ebenfalls die Sicht auf die „außereuropäische Welt“ kaum vermeiden lassen. Eine europäische Identität kann somit nicht aufgebaut werden, ohne einen Blick auf die übrigen Entwicklungen in der Welt zu werfen, diese mit den europäischen Entwicklungen in Beziehung zu setzen und zu vergleichen. Diese globale Perspektive wird zudem immer notwendiger, je größer das Gewicht der ehemaligen „Verlierer der Geschichte“ in der Gegenwart und der Zukunft sein wird. Es sind nicht nur die Fragen zur Weltbevölkerungsentwicklung und deren Folgen, zum globalen Terrorismus oder zu teilweise noch aus Sklaverei, Kolonialismus und Imperialismus herrührenden Problemen und Reparationsforderungen, die

⁴ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass allein aus Gründen einer möglichen Beeinträchtigung des Leseflusses im gesamten Verlauf der Arbeit auf die Unterscheidung in männliche und weibliche Personengruppen (Schüler/Schülerinnen, SchülerInnen, LehrerInnen etc.) verzichtet wird und stattdessen die maskulinen Formen (Schüler, Lehrer) beibehalten werden.

zu einer europäischen Beschäftigung mit „der außereuropäischen Welt“ herausfordern. Auch die Vorstellung einer immer kleiner werdenden, global verflochtenen Welt verdeutlicht mehr und mehr, dass eine strikte Trennung in „Europa“ und „die Welt außerhalb Europas“ nicht nur für gegenwärtige und zukünftige, sondern auch für vergangene Entwicklungen eine künstliche, wenig Sinn machende Unterscheidung ist, die eine Vielzahl von Phänomenen nur unzureichend erklären und zu einer verzerrten Geschichtsvorstellung führen kann.

Ziel dieser Arbeit soll es deshalb sein, alternative, globaler ausgerichtete inhaltliche und methodische Herangehensweisen an einen in vielen Aspekten weiterhin in traditionellen, nationalen Bahnen ablaufenden Geschichtsunterricht in Deutschland vorzustellen. Dabei soll insbesondere auf die geschichtsdidaktischen Überlegungen zur Welt- bzw. Globalgeschichte, einer in den letzten Jahren bedeutender gewordenen Teildisziplin der internationalen Geschichtswissenschaften, eingegangen und mögliche Bausteine eines global orientierten Geschichtsbewusstseins herausgearbeitet werden. Im Zentrum dieser Arbeit soll das Beispiel Afrika und Aspekte seiner oft vernachlässigten Geschichte stehen. Die perspektiverweiterten Ansatzpunkte der Globalgeschichte sollen dabei genutzt werden, nach alternativen Möglichkeiten zur Integration des afrikanischen Kontinents in den Geschichtsunterricht zu fragen.

Die Gliederung der Arbeit wird durch zwei große Teilabschnitte (Kapitel drei und vier) bestimmt.

Ihnen vorangestellt ist zunächst ein Einführungskapitel (Kapitel zwei), das sich konkret mit den veränderten Lebenswelten der Schüler und bildungspolitischen Herausforderungen (Stichwort „PISA-Schock“) auseinandersetzen möchte und, darauf aufbauend, für inhaltliche und methodische Neuorientierungen und Veränderungen in der Konstruktion des gegenwärtigen Kerncurriculums im deutschen Geschichtsunterricht plädiert. Das Kapitel soll insbesondere an die geschichtsdidaktische Diskussion über die tiefgehenden Folgen der Globalisierung und ihre Auswirkungen auf räumliche Perspektiven und Zugänge zu Geschichte im Unterricht heranzuführen.

Das dritte Kapitel knüpft an diese geschichtsdidaktischen Herausforderungen in Folge der Globalisierungsdebatte an und erweitert den Blick auf internationale Entwicklungen in Geschichtswissenschaft und –didaktik. Zunächst wird in einem Unterkapitel auf die Gründe zur Distanz gegenüber transnationalen und transkontinentalen Darstellungen in Wissenschaft und Unterricht einzugehen sein. Welche Rolle spielte „Welt“ in der Geschichte der Geschichtswissenschaften und des Geschichtsunterrichts? Wie haben sich die Perspektiven auf die eigene Nation, auf Europa und auf die Welt im Laufe der Zeit verändert? In einem weiteren Schritt geht es besonders darum, die inneren und äußeren Faktoren aufzuzeigen, die dafür verantwortlich waren, dass sich die internationalen Geschichtswissenschaften im Laufe des 20. Jahrhunderts und besonders nach 1945 von einer auf die nationale oder europäische Geschichte fixierten Betrachtungsweise partiell gelöst und vermehrt globale Perspektiven in ihre Darstellungen integriert haben. In diesem Kontext soll insbesondere die sich vor allem in den USA ab den 1990er Jahren durchgesetzte „globale Weltgeschichte“ und eine Diskussion über ihre alternativen Akteure und Themenfelder im Vordergrund stehen. Auf dieser Basis wird in dem anschließenden geschichtsdidaktischen Unterkapitel zu fragen sein, wie die geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisse didaktisch sinnvoll umgesetzt werden können. Zunächst sollen dabei anhand der Arbeitsfelder „Außereuropäische Geschichte“ und „Interkulturelles Geschichtslernen“ die derzeit üblichen Herangehensweisen an die Auseinandersetzung mit „Welt“ im deutschen Geschichtsunterricht problematisiert und vor dem Hintergrund der Geschichte des deutschen Geschichtsunterrichts kritisch beleuchtet werden. Daraufhin werden aus der gegenwärtig hochaktuellen internationalen geschichtsdidaktischen Diskussion über einen global orientierten Geschichtsunterricht wichtige inhaltlich-strukturelle und methodische Leitprinzipien und Modelle zusammengefasst und nach Möglichkeiten und Grenzen gefragt, diese in die jetzigen Strukturen des Curriculums im deutschen Geschichtsunterricht zu integrieren. In diesem Zusammenhang wird auch auf die unterschiedlichen bildungspolitischen und organisatorischen Voraussetzungen, besonders im amerikanisch-deutschen Vergleich, einzugehen sein.

Der zweite große Teil dieser Arbeit (Kapitel vier) wird schließlich exemplarisch anhand des häufig als „exotisch“ und „geschichtslos“ beschriebenen afrikanischen Kontinents die aus Kapitel drei gewonnenen didaktischen Erkenntnisse pragmatisch zu konkretisieren versuchen und der Frage nachgehen, warum Afrika auch im deutschen Geschichtsunterricht eine stärkere Berücksichtigung finden sollte. Zunächst soll in einer Art empirischer Bestandsaufnahme geklärt werden, welche Rolle Afrika im gegenwärtigen deutschen Geschichtsunterricht spielt. Dies wird anhand von Schulbuchuntersuchungen und Schülervorstellungen zur Geschichte Afrikas zu analysieren sein. Die sich daraus ergebenden Ansatzpunkte sollen schließlich in die Vorstellung von zwei global orientierten Unterrichtsreihen einfließen.

Die erste, ausführlichere Besprechung wird sich dabei mit dem Themenfeld „Atlantischer Sklavenhandel“ und besonders mit seinen im Geschichtsunterricht häufig vernachlässigten Anfängen befassen. Wie kam es eigentlich dazu, dass ausgerechnet Afrika zum „Exporteur“ von Millionen von Sklaven zwischen 1500 und 1900 wurde? Wie entstand das Bild vom „schwarzen Afrikaner“ als Sklave? Welche Möglichkeiten bietet das Themenfeld, globalhistorische Entwicklungen in diesem Zeitraum aufzuzeigen und Afrikaner als handelnde Akteure darzustellen? Im Anschluss an die vorgestellte Unterrichtsreihe wird zu fragen sein, welche alternativen oder weiterführenden Inhalte sich im Kontext des „atlantischen Sklavenhandels“ anbieten, Afrika in globaler Perspektive zu unterrichten. Abschließend soll auf einige Literatur- und Materialhinweise eingegangen werden, die für die Unterrichtsvorbereitung bzw. im Unterricht selbst hilfreich sein könnten.

Die zweite Unterrichtsreihe versteht sich eher als skizzenhafter Vorschlagskatalog verschiedener Möglichkeiten zum Themenfeld „Geschichte der Stadt“. Sie rückt den Vergleich zwischen afrikanischen und europäischen Handelsstädten noch vor der „europäischen Expansion“ ins Zentrum der Betrachtung und fragt nach der Bedeutung der Sahara und der Ostsee als Großräume der Städtkonzentration zwischen dem elften und 15. Jahrhundert.

Beide Unterrichtsvorschläge sind primär an den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I gerichtet. Für das erste Beispiel des „Atlantischen Sklavenhandels“ findet sich im Anhang dieser Arbeit eine Auswahl an

Unterrichtsmaterialien mit möglichen Aufgabenstellungen und Anregungen zur Weiterarbeit.

Versucht man sich einen Überblick über die Literatur zur Globalgeschichte, einem global orientierten Geschichtsunterricht und zu einer globalhistorischen Sicht auf Afrika zu verschaffen, so fällt auf, dass ein Großteil der Monographien, Sammelbänder, Artikel und Zeitschriftenaufsätze in den späten 1990er Jahren, hauptsächlich jedoch erst in den Jahren nach 2000 publiziert wurde. Die starke Konzentration auf die US-amerikanische Geschichtswissenschaft und dem in den USA fest etablierten Schulfach „World History“ bringt es mit sich, dass die englischsprachigen Publikationen deutlich überwiegen.

In dieser Arbeit wurde aus der angloamerikanischen Literatur besonders auf die Arbeiten von Jerry Bentley,⁵ Patrick Manning⁶ und Benedikt Stuchtey bzw. Eckhardt Fuchs⁷ zurückgegriffen. Die im Jahre 2000 bzw. 2003 neu aufgelegten Handbücher von John McKay u.a.⁸ und Jerry Bentley und Herbert Ziegler⁹ waren eine große Hilfe, einen inhaltlichen Überblick über global orientierte Geschichtsdarstellungen zu bekommen und die reichhaltig vorhandenen Schrift- und Bildquellen als Material für die eigenen Unterrichtssequenzen zu Afrika nutzbar zu machen.

Im deutschsprachigen Raum sind besonders die Arbeiten von Jürgen Osterhammel zur Welt- bzw. Globalgeschichte zu nennen,¹⁰ die wichtige Gedankenimpulse und „Aha-Erlebnisse“ geliefert haben. Daneben hat der globale Blick auf die Geschichte der Geschichtswissenschaften von Lutz Raphael¹¹ große Dienste erwiesen, einen Überblick über Entwicklungen, Strömungen, Modelle und Theorien der internationalen

⁵ Bes. Bentley, Jerry H.: *Shapes of World History in Twentieth Century Scholarship*, Washington D.C. 1996.

⁶ Manning, Patrick: *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, New York 2003.

⁷ Stuchtey, Benedikt/ Fuchs, Eckhardt (Hg.): *Writing World History. 1800-2000*, Oxford 2003.

⁸ McKay, John u.a.: *A History of World Societies*, Boston 2000.

⁹ Bentley, Jerry/ Ziegler, Herbert: *Traditions and Encounters*, New York 2003².

¹⁰ Bes. Osterhammel, Jürgen: „Höherer Wahnsinn“. *Universalhistorische Denkstile im 20. Jahrhundert*, in: Blanke, Horst Walter/ Jaeger, Friedrich/ Sandkühler, Thomas (Hg.): *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute*, Köln (u.a.) 1998, S. 277-286, der Artikel „Weltgeschichte“, in: Jordan, Stefan (Hg.): *Lexikon Geschichtswissenschaft. 100 Grundbegriffe*, Stuttgart 2003, S. 320-325 und das zusammen mit Niels Petersson verfasste Buch zur „Geschichte der Globalisierung“, München 2003.

¹¹ Raphael, Lutz: *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme*, München 2003.

Geschichtswissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert zu bekommen, die unerlässlich waren für ein Verständnis globalhistorischer Intentionen und Alternativvorschläge. Die Aufsätze des Afrikahistorikers Andreas Eckert¹² haben sehr geholfen, erste Anhaltspunkte möglicher Themenfelder für eine globalhistorische Perspektive auf Afrika zu bekommen.

Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist besonders auf die Aufsätze im Sammelband „Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht“, herausgegeben von Susanne Popp und Johanna Forster,¹³ zurückgegriffen worden, hier speziell auf die von Imanuel Geiss,¹⁴ Matthias Middell,¹⁵ Susanne Popp¹⁶ und Hanna Schissler.¹⁷ Wichtige Artikel zu einzelnen Themenaspekten sind auch aus den Zeitschriften „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“,¹⁸ und der „Internationalen Schulbuchforschung“ des Georg-Eckert-Instituts¹⁹ für diese Arbeit verwendet worden. Aus dem Internet hat sich speziell die Seite des Historischen Seminars der Universität Hannover als nützlich erwiesen, da die dortigen didaktisch aufbereiteten Artikel in vielen Fällen globalhistorische Orientierungen mit Aspekten der afrikanischen Geschichte verknüpft haben.²⁰ Insgesamt fällt jedoch auf, dass es darüber hinaus keine deutschsprachige Literatur über globalhistorische Möglichkeiten zur Integration Afrikas in den Geschichtsunterricht gibt.

Die Konzentration auf das Beispiel Afrika soll insgesamt auch dafür genutzt werden, im Verlauf der gesamten Arbeit immer wieder in Querverweisen auf die hauptsächlich durch die „europäische Geschichtsbille“ geprägten Sichtweisen auf Afrika hinzuweisen. Im

¹² Bes. Eckert, Andreas: Fitting Africa into World History. A Historiographical Exploration, in: Stuchtey/ Fuchs 2003, S. 255-270.

¹³ Vgl. Popp/ Forster (Hg.) 2003.

¹⁴ Geiss, Imanuel: Weltgeschichte und Globalisierung, S. 50-67.

¹⁵ Middell, Matthias: Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht, S. 35-49.

¹⁶ Popp, Susanne: Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, S. 68-101.

¹⁷ Schissler, Hanna: Weltgeschichte als Zeitgeschichte. Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart am Beispiel der USA und Deutschlands, S. 173-195.

¹⁸ Bes. Popp, Susanne: Geschichte jenseits der Nationalhistorie?, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 100-122.

¹⁹ Bes. Middell/ Popp/ Schissler: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen, in: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003), S. 149-154.

²⁰ Vgl. etwa den Artikel von Andrea Hintze unter http://www.geschichte.uni-hannover.de/fachgebiete/afrika/aeg/perspektiven/010_grundlagentext.pdf oder speziell die Artikel zu afrikanischen Themenfeldern unter http://www.geschichte.uni-hannover.de/fachgebiete/afrika/druck/aeg_d.html.

Schluss teil sollen noch einmal die wesentlichen Erkenntnisse zur Integration des afrikanischen Kontinents in einen global orientierten Geschichtsunterricht zusammengefasst und ein Ausblick auf zukünftige Problem- und Perspektivfelder gegeben werden.

2. Geschichtsunterricht im Zeitalter der Globalisierung. Zwischen Orientierungskrise und Modernisierung

2.1. Zur lebensweltlichen Relevanz des Geschichtsunterrichts in der Gegenwart

Eine der erstaunlichsten Veränderungen der Gegenwart betrifft den Stellenwert der zwei wichtigsten Orientierungskategorien menschlicher Existenz, Zeit und Raum. Dauerte beispielsweise eine Schiffsreise von Regensburg nach Wien im 14. Jahrhundert knapp eine Woche²¹ und kamen Jules Vernes achtzig Tage um die Welt im 19. Jahrhundert der Realität schon sehr nahe,²² so kann ein Flugzeugreisender die Strecke von Deutschland nach Australien heutzutage bequem in weniger als einem Tag zurücklegen.²³ Darüber hinaus ist das Internet zu einem der wichtigsten Kommunikationsmedien geworden und hat, zumindest virtuell, die Distanz zwischen Zeit und Raum fast aufgehoben.

Der Begriff „Globalisierung“ als Umschreibung dieser „space-time-compression“²⁴ ist zu *dem* Epochennamen der Gegenwart geworden.²⁵ Er

²¹ Moraw (1989), S. 47.

²² Dazu näher: Osterhammel (2001), S. 157. Das Erscheinungsdatum des Romans fällt zusammen mit einer „Revolutionierung des Raumbewußtseins“ in den 1870er Jahren, als sich zum ersten Mal „das Gefühl der Schließung und folgenden Geschlossenheit des planetarischen Zusammenhangs“ einstellte.

²³ Die grenz- und kontinentüberschreitende Reise per Flugzeug mit all ihren positiven und negativen Konsequenzen hat sich in den letzten Jahren zu einem alltäglichen Phänomen entwickelt. Allein im Jahr 2000 sind weltweit 3 Milliarden Flugreisen registriert worden, davon mehr als 600 Millionen grenzüberschreitend; vgl. Hacker (2003), S. 98.

²⁴ Harvey (1989), S. 240.

²⁵ Zur gegenwärtigen Epochensignatur „Zeitalter der Globalisierung“ und zur Namensgebung vorangegangener Jahrzehnte siehe Osterhammel/ Petersson (2003), S. 7. Eine systematische

beschränkt sich nicht mehr nur auf wirtschaftliche, sondern auch auf sämtliche gesellschaftliche Bereiche, die sich, ob gewollt oder nicht, globalisiert zu haben scheinen: „Das Globale lauert und droht nicht als das Große Ganze draußen – es nistet und lärmt im ureigenen Raum des ureigenen Lebens“, so die etwas düster ausfallende Diagnose von Ulrich Beck.²⁶

Geht man davon aus, dass die rasante Entwicklung der technischen Transport- und der medialen Kommunikationsmöglichkeiten mit all ihren Folgen zu einem allumfassenden Wandel unseres Lebens, zu einer „Globalisierung der Biographie“²⁷ geführt haben, so hat dies besonders große Auswirkungen auf die Lebenswelten der Schüler, die, im Vergleich zu vorangegangenen Schülergenerationen, wesentlich intensiver mit der gesteigerten Präsenz von „Welt“ um sie herum konfrontiert werden.²⁸ Neben der Globalisierung der Reiseziele hat sich auch der jugendliche Alltag globalisiert, „Welt“ kommt zu ihnen in Form von erweiterten kulturellen und kulinarischen Angeboten, neuen Berufsperspektiven, aber auch einer zunehmenden Bilder- und Informationsflut via Fernsehen und Internet. Einwanderung und Migration haben auch die Zusammensetzung der Klassen in mehrfacher Hinsicht verändert. Der „multiethnische Klassenraum“ ist längst Realität geworden, Schüler mit unterschiedlichen kulturellen und damit auch geschichtlichen Hintergründen und Vorstellungen besuchen den gleichen Unterricht. Während für viele Menschen das „Fremde“ in einem scheinbar plötzlichen Umbruch im deutschen Alltag eintraf und das „Selbstbild eines homogenen, abgeschlossenen, abschließbaren nationalstaatlichen Raums mit Namen Bundesrepublik“²⁹ in seinen Grundfesten erschütterte, geht ein Großteil der Jugendlichen, die in den Globalisierungsdiskurs hineingeboren wurden und von denen nur wenige bewusst das Ende des Kalten Krieges mitbekommen haben, mit den globalen gesellschaftlichen Veränderungen

Analyse von „Globalisierung“ muss an dieser Stelle unterbleiben. Trinczek (2002) bietet einen ersten Einstieg in die größtenteils von Sozialwissenschaftlern dominierte Diskussion.

²⁶ Beck (1997), S. 129.

²⁷ Ebd.

²⁸ Dies zeigt beispielsweise ein Vergleich der Shell-Jugendstudien der letzten Jahrzehnte und besonders das Kapitel zur Klassifizierung der gegenwärtigen Jugend als „Global Culture. ‚Von Kleinkleckersdorf in die weite Welt‘“, in: 50 Jahre Shell Jugendstudie. Von Fräuleinwundern bis zu neuen Machern, München 2002, S. 76-93.

²⁹ Beck (1997), S. 34.

selbstsicherer um als ältere Vertreter der Bevölkerung. Aufgrund jener aufgezeigten schulischen und außerschulischen Realitäten und erweiterten Möglichkeiten scheint es somit wahrscheinlich, dass die Mehrheit der Jugendlichen ihre eigene Welt zunehmend als Wechselspiel zwischen lokalen, nationalen, europäischen und globalen Identifikationsangeboten begreift.³⁰

Was bedeutet dies für den Lernort Schule, was für den Geschichtsunterricht in Deutschland?

Längst haben die Erziehungswissenschaften auf die Veränderungen der schulischen Lebenswelten reagiert und „Weltorientierung“ als eines ihrer Kernprinzipien verkündet.³¹ Unterricht müsse sich zukünftig auf „epochale Schlüsselprobleme“³² konzentrieren, Bildung insgesamt das globale Bewusstsein schärfen. So gehört „Globales Lernen“³³ spätestens seit den 1990er Jahren zu den wichtigsten pädagogischen Lernprinzipien. Fächerübergreifende Methodenkompetenz und der Umgang mit „neuen Medien“ gehören mittlerweile zu den Standardthemen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung.

Seit den 1970er Jahren hat sich in der geschichtsdidaktischen Diskussion die Vermittlung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts herauskristallisiert, womit Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftsorientierung miteinander verknüpft und der Bezug zur gegenwärtigen Welt und Lebenswirklichkeit der Schüler hergestellt werden sollen.³⁴ Forderungen, den Geschichtsunterricht an die Lebenswirklichkeiten der Schüler anzupassen, sind seitdem immer wieder aufgestellt worden. Da Schüler einen geschichtsbewussten Menschen jedoch überwiegend als jemanden charakterisieren, der sich „möglichst

³⁰ Zur Konstruktion von Identitäten zwischen Region, Nation, Europa und Welt siehe Erdmann (1998), S. 23.

³¹ So z.B. bei Heymann (1997), wo „Weltorientierung“ einer der sieben Teilbereiche eines Konzepts von Allgemeinbildung bildet.

³² Siehe dazu: Klafki (1995).

³³ Zur Geschichte, Prinzipien und Umsetzungsmöglichkeiten des „globalen Lernens“ sei auf Bühler (1996) und Fountain (1996) verwiesen. Die Vorstellung von „globalem Lernen“ als inhaltlich-methodische Zielsetzung im Unterricht behandelt Wessely (2004), bes. S. 34/35.

³⁴ Zum Geschichtsbewusstsein als zentrale geschichtsdidaktische Kategorie siehe u.a. Jeismann (2000) und Borries (2003).

viele Informationen über vergangene Geschehnisse³⁵ verschafft, scheint ihnen in ihrem erlebten Geschichtsunterricht diese integrale Verbindung zu ihrer eigenen Gegenwart und Zukunft fremd geblieben zu sein. „Was hat das mit mir zu tun?“ gehört sicherlich zu den generationsübergreifenden Standardfragen von Schülern an den Geschichtsunterricht. Sie bekommt aber in Zeiten einer offensichtlich größer werdenden Orientierungssuche innerhalb einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Gesellschaft größere Bedeutung.

Obwohl sich die Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren mit einer Vielzahl von Publikationen etwa zur Rolle der neuen Medien im Geschichtsunterricht der Lebenswirklichkeit der Schüler zu nähern versuchte oder die alte Frage nach dem Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht neu stellte,³⁶ wurde dem Geschichtsunterricht besonders von jüngeren Geschichtsdidaktikern ein „Modernisierungsrückstand“³⁷ bescheinigt, da er zu wenig oder überhaupt nicht auf die gegenwärtige, globaler ausgerichtete Lebenswelt der Jugendlichen eingehe. Der Inhaltskanon und die Grundstruktur des Geschichtsunterrichts („Von Plato bis Nato“) haben sich im Großen und Ganzen seit Jahrzehnten nicht verändert.³⁸ Die deutsche Nation und bestenfalls die europäische Dimension bilden weiterhin den narrativen Basisrahmen, obgleich sich der Geschichtsunterricht seit der so genannten „sozialwissenschaftlichen Wende“ der 1970er Jahre thematisch durch sozial-, kultur-, geschlechter- und später auch umweltgeschichtliche Fragestellungen erweitert hat. Hinzu gekommen sind zudem die gesamte Nachkriegsgeschichte und aktuelle weltpolitische und deutschlandspezifische Fragen, die sich nach dem Ende des Kalten Krieges und der DDR ergeben haben. Seit den 1990er Jahren hat sich der Geschichtsunterricht vermehrt für die europäische Geschichte, aber auch für die so genannte außereuropäische Geschichte zu interessieren begonnen.³⁹

³⁵ Das Verständnis der Schüler von Geschichtsbewusstsein untersuchte Borries (1995), S. 188.

³⁶ Zum Thema „Geschichte und neue Medien“ siehe z.B. Grosch, Waldemar: Computerspiele im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2002 oder Oswalt, Vadim: Multimediale Programme im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2002. Zur Neuformulierung der Rolle des Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht sei auf Bergmann (2000) hingewiesen.

³⁷ So z.B. Völkel (2002), S. 10.

³⁸ Kuss (2001), S. 15.

³⁹ Eine aktuelle Übersicht über „neue Inhalte und Forschungsansätze“ findet sich bei Sauer (2003a), S. 32-35. Siehe dazu auch Rohlfes (2004), S. 258. Der Geschichtsdidaktiker

Während also die Themenfelder in den letzten zwanzig Jahren kontinuierlich angestiegen sind und zu einer Stoffaufblähung geführt haben, besteht die Gefahr, dass der Geschichtsunterricht die pädagogischen Herausforderungen der Globalisierung unterschätzt, Lebenswirklichkeiten und Orientierungsbedürfnisse seiner Schüler nicht ernst nimmt und dazu beiträgt, dass sich bei den Schülern ein „doppeltes Geschichtsbild“⁴⁰ entwickelt, nämlich ein eigenes, relevantes, durch außerschulische Sozialisationsbereiche gewonnenes und ein fremdes, identifikationsloses, durch den Geschichtsunterricht hervorgebrachtes Geschichtsbild. Nimmt man das didaktische Prinzip der „Weltorientierung“ wörtlich, so hat sich der Geschichtsunterricht, der „Welt“ weiterhin nur in Bezug auf die „eigene“ Nation oder den „eigenen“ Kontinent wahrnimmt, einer „Weltorientierung“ mit all seinen inhaltlich-methodischen Konsequenzen bisher weitestgehend verschlossen.

2.2. Für eine Neuorientierung des Geschichtsunterrichts

Im Verlauf der gegenwärtigen Debatte um nationale Bildungsstandards nach dem so genannten „PISA-Schock“ ist auch das Schulfach Geschichte in eine neue Legitimitätskrise geraten.⁴¹

Die zunehmende Zentralisierung (Stichwort „Standardisierung“, „Kerncurriculum“, „Zentralabitur“), die Verkürzung der allgemeinen Schulzeit und die allgemeine Evaluierungskultur (Vergleichsarbeiten, Schüler-, Lehrer-, Schulkontrollen), die eine zunehmende Beeinflussung der Bildungspolitik durch europäische und globale Entwicklungen erkennen lassen,⁴² haben Folgen für den Stellenwert einzelner Fächer im

konstatiert in seiner aktuellen Literaturübersicht zu Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in Deutschland: „Noch nie war das Themenspektrum so breit und für unterschiedliche Impulse so offen“.

⁴⁰ Der Begriff „Geschichtsbild“ folgt hier der Definition von Karl-Ernst Jeismann als „Metapher für gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit mit tiefem zeitlichem Horizont, denen eine Gruppe von Menschen Gültigkeit zuschreibt“. Siehe dazu: Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51-52 (2002), S. 13.

⁴¹ Siehe dazu: Günther-Arndt (2003b), bes. S. 254.

⁴² Zur „Globalisierung als Herausforderung für nationalstaatliche Pflichtschulsysteme“ vgl. Adick (2000).

Schulcurriculum. Schon vor PISA hat sich beispielsweise der Trend hin zu modernen Fremdsprachen und naturwissenschaftlicher Bildung auf Kosten von klassischen Fächern (besonders Latein, Griechisch) mit der Begründung eines zunehmenden „internationalen Wettbewerbsdrucks“ verschärft.⁴³ Geschichtslehrer wurden in den vergangenen Jahren nur wenig eingestellt, entscheidend ist die Kombination mit „Nachfragefächern“ wie Mathematik, Physik, Biologie oder etwa Spanisch. Befürchtungen des Geschichtslehrerverbandes in Nordrhein-Westfalen, dass Geschichte durch die Wahl einer zweiten Fremdsprache bzw. einer zweiten Naturwissenschaft in der Oberstufe marginalisiert werde, haben sich (bislang) jedoch nicht bestätigt.⁴⁴ Allerdings wurde durch Schulbuchuntersuchungen und Bestandsaufnahmen herausgestellt, dass der Geschichtsunterricht besonders an Hauptschulen zunehmend an Bedeutung verliert.⁴⁵ Pläne, das Nebenfach Geschichte in der Sekundarstufe I nur noch einmal wöchentlich zu unterrichten,⁴⁶ ebenso wie die „Geschichtslücke“ der achten Klassen an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, lassen erahnen, dass es in Zukunft schwieriger werden wird, an altbewährten Unterrichtsstrukturen und Unterrichtsinhalten festzuhalten.

„Wie weiter?“⁴⁷ fragt ein Teil der Geschichtsdidaktik und fordert als Reaktion auf die oben skizzierten lebensweltlichen, bildungspolitischen und inhaltlichen Veränderungen „eine neue Grundorientierung“⁴⁸ für den Geschichtsunterricht. Es dürfte wohl kaum zu bestreiten sein, dass der gegenwärtige Geschichtsunterricht einer Reform bedarf⁴⁹ und die Geschichtsdidaktik hat in den letzten Jahren verschiedenste Lösungsansätze entwickelt, wie ein zukünftiges Geschichtslernen in der Schule aussehen könnte. Allerdings gibt es hier, ebenso wie in den anderen Fachdidaktiken, selbstverständlich keine einheitlichen

⁴³ Ebd., S. 165.

⁴⁴ Zum Vergleich die Jahresberichte des NRW-Geschichtslehrerverbandes von 2003 und 2004, in: GPD 31, 1/2 (2003), S. 110 bzw. GPD 32, 1,2 (2004), S. 152.

⁴⁵ Siehe dazu: Schneider (2000), S. 406.

⁴⁶ Vgl. Pandel (2001), S. 169.

⁴⁷ Vgl. Pandel (Hg.) 2001.

⁴⁸ Kuss (2001), S. 14.

⁴⁹ Anders die Schlussfolgerungen bei Sauer (2004), S. 220: „Von einer grundsätzlichen Orientierungskrise kann man [...] wohl kaum sprechen. [...] alles in allem stehen die Chancen für die allmähliche Realisierung eines theoretisch reflektierten, methodisch bewussteren und inhaltlich modernisierten Geschichtsunterrichts wohl nicht so schlecht, wie es die Klagen glauben machen.“

Vorstellungen über die inhaltlichen, methodischen und strukturellen Neuorientierungen. In welche Richtung soll sich der gegenwärtige Geschichtsunterricht entwickeln? Soll es dabei um eine grundlegende Neukonstruktion des Unterrichts oder lediglich um eine Akzentverschiebung bestimmter Arbeitsfelder gehen?

Unter den neuen Konzepten und Unterrichtsvorschlägen in der geschichtsdidaktischen Diskussion spielen die Globalisierung und die räumlich-zeitlichen Bewusstseinsveränderungen für das Geschichtslernen in der „Einen Welt“ nur eine untergeordnete Rolle.⁵⁰ Bodo von Borries beispielsweise tritt für eine „thematische Modernisierung zu Gunsten aktueller Orientierungsbedürfnisse“⁵¹ ein. Seiner Meinung nach vernachlässige der Geschichtsunterricht „aktuell bestehende Orientierungsprobleme“ wie etwa „die Geschlechterfrage, die Umweltgeschichte, die Geschichte der Informations- und Kommunikationstechniken, die Migrationsgeschichte oder die zunehmende Europäisierung bzw. Globalisierung“. Klaus Bergmann geht in seinen Konzeptionsplänen für einen zukünftigen Geschichtsunterricht von den großen Fragen der Gegenwart aus, wobei Globalisierung als eine dieser Fragen dazugehört.⁵² In den Schulbüchern taucht Globalisierung lediglich auf der Sachebene im Zusammenhang mit der Nachkriegsgeschichte und der aktuellen Situation auf.

Wird „Globalisierung“ also in den Schulbüchern als eigenständiges Thema nur explizit für die Zeit nach 1945 erwähnt, so bleibt es in der geschichtsdidaktischen Debatte größtenteils bei Anregungen und wenig ausdifferenzierten Lösungsansätzen, das „G-Wort“ zwar irgendwie als Thema in den Unterricht zu integrieren, ohne jedoch dabei zu einer erweiterten, grundlegenden Reflexion über die veränderten räumlichen Sichtweisen und Fragen an Geschichte und den Geschichtsunterricht in Folge der Globalisierung zu gelangen. Sicherlich wird einer ernsthaften Auseinandersetzung auch aus dem Grund ausgewichen, weil man ahnt, welche radikalen Folgen dies für die bisherige, im Großen und Ganzen weiterhin nationale Ausrichtung des Geschichtsunterrichts haben könnte.

⁵⁰ Auf die „geschichtsdidaktische Distanz zum Thema ‚Globalisierung‘“ geht Popp (2002) in ihrem Einführungskapitel näher ein.

⁵¹ Borries (2001), S. 26.

⁵² Bergmann (2000), S. 25.

Im Folgenden soll es darum gehen, die internationale Entwicklung des Globalisierungsdiskurses in Geschichtswissenschaft und -unterricht zu vertiefen und mit einer historischen Betrachtung von „Weltgeschichte“ zu verknüpfen, die besonders seit der letzten Dekade in den USA als „globally conceptualized world history“ enorme Bedeutung bekommen hat. Daran anschließend wird zu fragen sein, welche Impulse und didaktische Fragen sich daraus für den deutschen Geschichtsunterricht ergeben.

3. Die globale Dimension im Geschichtsunterricht. Neuere Entwicklungen in Wissenschaft und Unterricht - Impulse für den deutschen Geschichtsunterricht?

3.1. Von der Welt- zur Globalgeschichte. Professionalisierung und Pluralisierung der Weltgeschichtsschreibung

In seiner bereits als Standardwerk bezeichneten Monographie von 2003 zur Geschichte und Institutionalisierung der Weltgeschichte zieht Patrick Manning das folgende Fazit: „The rise of world history clearly represents the biggest area of change in historical studies at present.“⁵³

Wie ist der gegenwärtige Trend von „Weltgeschichte“, einer mittlerweile in den USA anerkannten und etablierten Teildisziplin der Geschichtswissenschaft zu erklären, die noch im 19. und frühen 20. Jahrhundert nicht als Wissenschaft verstanden und eher „dilettantischen Freizeithistorikern“ überlassen wurde? Wie hat sich die Vorstellung und

⁵³ Manning (2003), S. 167.

Bedeutung von „Weltgeschichte“ seitdem verändert und welche geschichtswissenschaftlichen, fachexternen und gesellschaftlichen Veränderungen haben dazu beigetragen? Schließlich: welche Themenfelder haben sich im Laufe der Zeit als dominierend in weltgeschichtlichen Betrachtungen herauskristallisiert und welche Auswirkungen hat dies auf die inhaltliche Forschungsausrichtung und das Selbstverständnis von „Weltgeschichte“ als ein zunehmend bedeutend werdender Teil der Geschichtswissenschaften?

3.1.1. Weltgeschichte im Kontext der Entstehung der modernen Geschichtswissenschaften

1889 brachte Kaiser Wilhelm II die staatspädagogischen Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts in einer Kabinettsorder auf den Punkt: „Die vaterländische Geschichte und zwar auch die neuere Geschichte, welche jetzt hinter die Geschichte fremder Länder, des Altertums und des Mittelalters zurückgestellt werde, sei vorzugsweise zu lehren.“⁵⁴

Nation und Geschichte führten von Anfang an eine enge Beziehung. Sowohl der Geschichtsunterricht als auch die gerade erst entstandene professionelle Geschichtswissenschaft wurden in den patriotischen Dienst gestellt und entwickelten sich in allen neu entstandenen Nationalstaaten zu bedeutenden machtpolitischen Legitimitätsinstitutionen. Die fachinterne Beurteilung der Historiker und ihrer Werke hing fortan entscheidend von ihrer nationalen Orientierung ab. Inhaltlich dominierte eine eng gefasste politisch-militärische Ereignisgeschichte der eigenen Nation, die auf der einen Seite an eine strenge Quellenkritik gebunden war und andererseits das politische Handeln der historischen Akteure quasireligiös zu idealisieren pflegte.⁵⁵

„Welt“ spielte für die neuen Berufshistoriker allein in Bezug auf die eigene Nation eine große Rolle und in diesem Sinne war Globalisierung bereits im 19. Jahrhundert ein Thema in den Geschichtswissenschaften, so

⁵⁴ Zitat entnommen aus: Ullrich (1994), S. 247.

⁵⁵ Zur Entstehung der modernen Geschichtswissenschaften und dem weltweiten „Siegeszug der Berufshistoriker“ zwischen 1880 und 1914, zur politischen Bedeutung der thematischen Ausrichtung auf Staat und Nation und zu einer globalen Querschnittsanalyse der Geschichtswissenschaften um 1900 sei auf Raphael (2003), S. 66-80 verwiesen.

beispielsweise in den Werken zur Geschichte der Weltwirtschaft und der internationalen Beziehungen.⁵⁶ Allerdings dominierte die „Container-Vorstellung“⁵⁷ der Welt als Sammlung in sich geschlossener Einheiten, wobei der eigenen Nation ein höherstehender Platz eingeräumt wurde. In ihrem Selbstverständnis als Berufshistoriker mit staatspolitischer Bedeutung hatten fachfremde Wissenschaftler, die sich zwar mit Geschichte, jedoch nicht mit einer nationalen, quellenorientierten Geschichte befassten, den Status von Amateuren. Dazu zählten besonders all diejenigen Wissenschaftler, die weltgeschichtliche Gesamtentwürfe auf der Basis philosophischer oder ökonomischer Leitideen verfassten.⁵⁸

Das Interesse und das Wissen über die Welt und Regionen auch außerhalb Europas hatten sich seit der Entdeckung Amerikas und der Renaissance stark verbreitet. Im Laufe der Zeit entstanden auf Basis von Tagebüchern, Reiseberichten und tradierten Erzählungen Enzyklopädien, die eine noch unsystematische Form von Weltgeschichte darstellten.⁵⁹ Hatten im europäischen Mittelalter religiöse Schriften mit ihrer eigenen zielgerichteten, universalhistorischen Deutung dominiert, so begann sich während der Aufklärung die religiöse Weltgeschichte zu säkularisieren, nachdem in den geschichtsphilosophischen Betrachtungen der Mensch und sein Platz innerhalb der Welt ins Zentrum rückte.⁶⁰ Schon 1784 forderte beispielsweise Gottfried Herder in seiner Weltgeschichte, den gemeinsamen Ursprung der Menschheit anzuerkennen und auch die Geschichte nichtchristlicher Kulturen in ihren eigenen Epochen zu beachten.⁶¹

⁵⁶ Dazu: Osterhammel/ Petersson (2003), S. 16-18.

⁵⁷ Beck (1997), S. 49.

⁵⁸ Vgl. Allardyce (1990), S.25: „As the practice of history became professional, the practice of world history became identified with amateurism.“

⁵⁹ Zu den frühen weltgeschichtlichen Versuchen siehe Manning (2003), S. 22. „Neue Welten in der europäischen Geschichtsschreibung der Frühen Neuzeit“ behandelt näher Osterhammel (2001), S. 91-102.

⁶⁰ Siehe dazu: Osterhammel (2003), S. 321, der von einer „Säkularisierung der universalhistorischen Auffassung“ spricht.

⁶¹ Stuchtey/ Fuchs (2003), S. 4 und bes. Bitterli (1976), S. 325. Herder verfolgte dabei einen deduktiven Ansatz, beschrieb zunächst das Planetensystem, dann die Erde und die ihm bekannten Kontinente. Allein über Afrika wisse man noch zu wenig, „um das Treiben und Drängen der Völker daselbst“ zu beurteilen.

Gehörte einerseits eine kosmopolitische Bildung zu den Kernprinzipien der Aufklärung, so erhielt der Prozess der Weltgeschichte andererseits eine zunehmend lineare, europäisch dominierte Ausrichtung, die antike Idealsvorstellungen mit den europäischen Staatskonzeptionen der Französischen Revolution verband. Das Bild, wonach Europa, quasi als Erwachsener auf höchster Entwicklungsstufe, seinen kindlichen Entwicklungsstand gleich einem Spiegelbild in den „primitiven schriftlosen Völkern“ außerhalb Europas beobachten könne, wurde zu einem Topos in den universalhistorischen Darstellungen der Aufklärung.⁶²

Diese eurozentrische Weltgeschichte setzte sich gleichzeitig mit dem Entstehen des modernen europäischen Nationalstaates als Folge der Französischen Revolution durch. Geschichtliche Entwicklung wurde fortan nahezu ausschließlich auf Europa beschränkt, während besonders farbige und schriftlose außereuropäische Völker im Zustand geschichtsloser „Barbarenvölker“ verharrten. Dieser Status wurde in der weltgeschichtlichen Konzeption von Georg Wilhelm Friedrich Hegel besonders Afrika zugeschrieben: „Diese Völker sind aus sich nie herausgekommen, haben in der Geschichte keinen Fuß gefasst. [...] Dieses Afrika bleibt in seiner ruhigen, trieblosen, aus sich nicht treibenden Sinnlichkeit und ist noch nicht in die Geschichte eingetreten und hat keinen weiteren Zusammenhang mit der Geschichte, als dass die Einwohner zu Sklaven in ärmerer Zeit gebraucht wurden.“⁶³

„Weltgeschichte“ meinte in der späten Aufklärung somit Eurozentrismus und die Einteilung der Welt in ein zivilisiertes Europa und eine größtenteils „primitive“ außereuropäische Welt, der keine Geschichte zugeschrieben wurde. Sowohl „Welt“ als auch „Geschichte“ waren mit dem Höhepunkt des europäischen Imperialismus auf Europa fixiert. Mit dem Einsetzen der

⁶² Zur geschichtsphilosophischen Begründung dieser Hierarchie Europa-Außereuropa durch Immanuel Kants „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“, siehe bes. Rothermund (1994), S. 207. Die Vorstellung eines Kind-Erwachsenen-Verhältnisses in der Weltgeschichte wird besonders stark bei Friedrich Schiller, dem Namensgeber der „Universalgeschichte“ als eurozentrische Weltgeschichte, betont: „Sie (die europäischen Entdecker, D.R.) zeigen uns Völkerschaften, die auf den mannichfaltigsten Stufen der Bildung um uns herum gelagert sind, wie Kinder verschiedenen Alters um einen Erwachsenen herum stehen und durch ihr Beispiel ihm in Erinnerung bringen, was er selbst vormals gewesen und wovon er ausgegangen ist. [...] Wie beschämend und traurig aber ist das Bild, das uns diese Völker von unserer Kindheit geben!“ Siehe: Schiller, Friedrich: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte. Eine akademische Antrittsrede (1789), in: Hardtwig (1990), S. 18-36, hier: S. 24.

⁶³ Vgl. Hegel (1996), S. 99/100.

Moderne wurde „Weltgeschichte“ zunehmend verstanden als europäisches „Gleichgewicht von Nationalstaaten“.⁶⁴ Damit näherte sich die Weltgeschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts den Vorstellungen der nationalhistorischen Geschichtsschreibung an und ordnete sich schließlich dem „Primat der Nation“ unter.⁶⁵ Geschichtsphilosophische Weltentwürfe wurden fortan ebenso wie die Geschichte der außereuropäischen Völker aus der wissenschaftlichen Geschichtsforschung ausgegliedert, außereuropäische Geschichte beispielsweise der Völkerkunde, später der Ethnologie überlassen.⁶⁶ Geschichtswissenschaftler, die sich von dem nationalen, politikdominierten Blick auf Geschichte zu lösen versuchten und nationenübergreifende, weltgeschichtliche Darstellungen verfassten, bildeten nur eine kleine Minderheit und wurden von der Mehrheit öffentlich diskreditiert.⁶⁷ Die Geschichtswissenschaft begab sich bis zum Zweiten Weltkrieg in eine Art „splendid isolation“ und distanzierte sich von den Entwicklungen in ihren neu entstandenen Nachbarwissenschaften. Weltgeschichtliche Fragestellungen, etwa zur Entstehung und Geschichte des Kapitalismus oder zur Sonderrolle des europäischen Bürgertums, wurden „an den Rändern des Wissenschaftsbetriebs“⁶⁸ nicht von Historikern, sondern von Soziologen und Ökonomen wie Karl Marx oder Max Weber in Angriff genommen. Historische Vergleichsstudien im Weltmaßstab, unter professionellen Historikern verpönt, entstanden außerhalb der Geschichtswissenschaften.⁶⁹

⁶⁴ Middell (2002b), S. 237. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, dass selbst „transnational ausgerichtete Geschichtsdarstellungen“ am Ende des 19. Jahrhunderts zur „Fundierung der nationalen Meistererzählung“ beitrugen, da sie besonders die Überlegenheit Europas gegenüber den „geschichtslosen Völkern“ außerhalb Europas betonten, „und damit den Weg zu einer Alternativgeschichte auf anderer territorialer Grundlage verstellten.“

⁶⁵ Die zunehmende Annäherung der europäischen Weltgeschichte an das Ideal „Nation“ und die nationale Geschichtsschreibung betonten auch Stuchtey/ Fuchs (2003), S. 5: „The universalization of European history thought coincided with a nationalistic and Eurocentric historiography that barely took non-European peoples into account or, with the exception of the classical civilizations, condemned them as ‘stagnant’ or ‘without history’. There was a close connection between modernity, the modern historical discipline, and Eurocentrism.”

⁶⁶ Zur geschichtswissenschaftlichen „Ausgliederung des Anderen aus der Moderne“ bzw. aus der wissenschaftlichen Geschichtsforschung, vgl. Conrad/ Randeria (2002), S. 21 und Raphael (2003), S. 196. Eine differenzierte Sicht auf die Geschichtsforschung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts liefert Marx (1988), der insbesondere den deutschen historiographischen Blick auf das vorkoloniale Afrika in diesem Zeitraum untersucht hat.

⁶⁷ Zum Methodenstreit um die Jahrhundertwende, besonders um die Person Karl Lamprechts, siehe Raphael (2003), S. 73.

⁶⁸ Ebd., S. 197.

⁶⁹ So zum Beispiel die räumlich weit ausholende Vergleichsanalyse zur Stadtgeschichte von Max Weber (Weber 1999). Mit seinen Theorien und Konzeptionen einer regionalübergreifenden historischen Komparatistik führte der französische Historiker Marc

In Deutschland bekam „Weltgeschichte“ durch den Nationalsozialismus einen neuen, rassistisch-überhöhten Sinn. Die Tradition der Weltgeschichtsschreibung von der Aufklärung über die soziologisch-ökonomische Richtung des 19. Jahrhunderts bis zu den universalgeschichtlichen Schriften einiger Geschichtswissenschaftler um 1900 wurde in Deutschland nach 1945 nicht mehr weitergeführt. „Weltgeschichte“ war ab sofort ein negativ besetzter Begriff.⁷⁰ Die Geschichtswissenschaften und auch der Geschichtsunterricht behielten ihre nationale Ausrichtung und verbanden sie erneut mit einer staatspolitischen Zielsetzung, allerdings natürlich nicht mehr im Sinne einer patriotischen Bildung und Erziehung, sondern einer kritischen Untersuchung über den „deutschen Sonderweg“ und die Ursachen und Folgen des Nationalsozialismus. Dies hatte neben einer wachsenden Distanz zu weltgeschichtlichen Aspekten und der Kontinuität des nationalen Erzählrahmens über die Zeit nach 1945 hinaus auch zur Folge, dass die Debatte um eine Modifikation der Weltgeschichtsschreibung der deutschen Forschungslandschaft weitestgehend verschlossen blieb und sich nach Frankreich und später in die USA verschob, wo sie wieder zunehmend Gewicht in Wissenschaft und Unterricht bekam.

3.1.2. Kontinuitäten und Paradigmenwechsel in der Weltgeschichtsschreibung nach 1945

Die Zeit nach 1945 war gekennzeichnet durch einen rasanten Anstieg fundierten geschichtlichen Wissens über Regionen außerhalb Europas. Im Zuge der Entkolonialisierung kam es zu einem weltweiten Boom an Universitätsgründungen. Mit dem Export des europäischen Nationenmodells in die ehemaligen Kolonien Asiens, Lateinamerikas und Afrikas wurde auch die professionelle Geschichtswissenschaft globalisiert, internationale Forschungsstandards festgelegt und Lehrstühle für

Bloch in den 1920er und 30er Jahren ein Schattendasein in den Geschichtswissenschaften (vgl. Bloch 1994).

⁷⁰ Siehe dazu: Geiss (2003), S. 52.

asiatische, afrikanische und lateinamerikanische Geschichte ins Leben gerufen.⁷¹ Damit brachten die globalen politischen Veränderungen nach 1945 auch die Rückkehr der „geschichtslosen Völker“ in die geschichtswissenschaftliche Forschungsgemeinschaft.⁷² Ebenso trugen die neu entstandenen Geschichtswissenschaften vor Ort oder in den Instituten in Europa und den USA zu einer Öffnung des Quellenbegriffs bei, indem etwa archäologische Funde und mündlich tradierte Zeugnisse zu integralen Bestandteilen der Forschung wurden. In der geschichtswissenschaftlichen Betrachtung begannen sich besonders die Fakultäten in den ehemaligen Kolonien von der europäischen Dominanz in der Geschichtsbetrachtung zu lösen und weit in die eigene Vergangenheit zurückzugehen.⁷³ Die Suche nach nationalen Ursprüngen und einer eigenen Identität beherrschte die Forschungen vor Ort in den 1950er und 60er Jahren.

Weltgeschichtliche Zugänge wurden in der internationalen Geschichtswissenschaft nach 1945 zunächst gemieden. Dies hing in der „westlichen“ Historiographie sicherlich einerseits mit einer Kontinuität der Ablehnungshaltung seit Beginn der modernen Geschichtswissenschaft, andererseits aber auch verstärkt mit den neuen Realitäten einer bipolaren Welteinteilung und der universalhistorischen Tendenz der marxistisch-leninistischen Geschichtsschreibung zusammen. Der Versuch der nach dem Zweiten Weltkrieg gegründeten UNESCO, Anfang der 1950er Jahre als Reaktion auf Nationalismus und Rassismus eine Weltgeschichte der gesamten Menschheit in sechs Bänden zu verfassen, auf deren Grundlage in friedenspädagogischer Absicht Geschichtsschulbücher für alle Staaten der Erde konzipiert werden sollten, scheiterte neben nationalen Einwänden auch an der Blockbildung des Kalten Krieges und der europäischen

⁷¹ Die institutionelle Geschichte des Faches „Afrikanische Geschichte“ behandeln Eckert (1997), bes. S. 50/ 51, und Marx (2000), bes. S. 446-449. Die ersten Universitäten in Afrika nach 1945 entstanden in Ghana, Nigeria und in Senegal. „Afrikanische Geschichte“ als eigenständiges akademisches Fach wurde 1948 an der School of Oriental and African Studies in London eingerichtet, der erste Professor war seit 1963 Roland Oliver. In den USA gilt Philip Curtin als einer der Wegbereiter des Faches Afrikanische Geschichte.

⁷² Siehe dazu: Raphael (2003), S. 196/ 197.

⁷³ Mit den ersten geschichtswissenschaftlichen Forschungsthemen afrikanischer Universitätsinstitute der 1960er Jahre (bes. Sklavenhandel, Kolonialherrschaft, Islamisierung) beschäftigt sich näher Marx (2000), bes. S. 449-457.

Skepsis vor einer Integration der Geschichte der „geschichtslosen Völker“.⁷⁴

Insgesamt hielt sich somit die Mehrheit der Fachhistoriker von weltgeschichtlichen Zugriffen fern, während eine Minderheit französischer und amerikanischer Historiker zunächst weitestgehend ohne Beachtung blieb und erst in den 1990er Jahren als Vorläufer der Globalgeschichte wiederentdeckt wurde.⁷⁵

3.1.2.1. Zwischen Kontinuität und Kritik: Theorien und Modelle zur Erklärung weltgeschichtlicher Zusammenhänge

„Weltgeschichte“ ist bei einem Großteil der professionellen Historiker zwar ein viel benutzter Terminus und findet sich in zahlreichen Monographietiteln wieder, allerdings besteht eine eigentümliche Kontinuität des Verständnisses von Weltgeschichte als enzyklopädische und eurozentrische Weltgeschichte vom 18. und 19. Jahrhundert bis hinein in die Gegenwart. Besonders in Handbüchern oder Atlanten wird der Begriff „Weltgeschichte“ weiterhin verwendet, um eine meist auf Europa konzentrierte, chronologisch angeordnete Faktendichte zu umschreiben

⁷⁴ Zum Konzept der Weltgeschichte im UNESCO-Projekt vgl. bes. Allardyce (1990), S. 26-40 und Manning (2003), S. 51. Allardyce, S. 28, verweist auf das neue Verständnis von „Weltgeschichte“ als „Friedensgeschichte“, das nach dem 2. Weltkrieg entstand: „The idea of a connection between education and peace, of course, was old and universal. The idea of a connection between history and peace was, to say the least, less widely shared“. Auf S. 37 geht der Verfasser näher auf die Kritik einiger „westlicher“ Historiker an der UNESCO-Weltgeschichte ein. So beschwerte sich beispielsweise der Harvard-Professor Franklin L. Ford über die Darstellung der Weltgeschichte zwischen 1300 bis 1775. Besonders missfiel ihm dabei die angebliche Bevorzugung der afrikanischen über die europäische Geschichte: „I have yet to be convinced that England in these centuries was less significant to the history of mankind, than were Mandingo, the Mali Empire, Kano, and the Ashanti federation, dealt earlier and at greater length.“

⁷⁵ So hatte Fernand Braudels Werk über die Geschichte des Mittelmeeres schon in der populärer werdenden kulturgeschichtlich orientierten Historiographie große Bedeutung erlangt. William McNeills „Rise of the West“ (1963) wird allgemein als Wendepunkt zu einer „neuen Weltgeschichte“ innerhalb der Geschichtswissenschaft gesehen, die sich von den universalhistorischen Modellen des 18. und 19. Jh. verabschiedet habe. Dazu bes. Bentley (1996), S. 15.

und eine „one-damned-thing-after-another-history“⁷⁶ zu betreiben.⁷⁷ Gerade in den 1990er Jahren gab es in vielen mit wissenschaftlichem Anspruch verfassten historischen Sachbüchern und Atlanten eine Renaissance dieser Art von Weltgeschichte, die eine globale Überblicksdarstellung suggerierte, dabei jedoch beispielsweise Maya- und Inkakulturen, große Teile des südlichen Afrikas und ganz Australien bis zum Eintreffen der Europäer ignorierte.⁷⁸ Auf den Verweis von Zusammenhängen zwischen den Kontinenten, auf übergreifende Kategoriebildungen und Synthesen wurde dabei verzichtet, Daten und Fakten einer „europäischen Erfolgsgeschichte“ isoliert nebeneinander gestellt.

Schon im Zuge der Entstehung zahlreicher Nationen und nationaler Geschichtsschreibungen während der Zwischenkriegszeit kamen fachfremde Versuche auf, zu universalhistorischen, übergreifenden Darstellungen zurückzukehren und die „nationale Nabelschau“ der Historiker zu überwinden. Dabei regte sich ebenfalls Widerstand gegen die lineare, evolutionistische Ausrichtung der Weltgeschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts, und die Vorstellung einer zyklischen Weltauffassung in Kulturkreisen und organismusähnlichen Zivilisationen hatte für eine kurze Zeit große Popularität.⁷⁹ Auch diese kulturmorphologische Weltgeschichte, in der Kulturen und Zivilisationen als geschlossene Einheiten dargestellt werden, erlebte mit der Publikation von Samuel Huntingtons Buch „Kampf der Kulturen“ in den 1990er Jahren und besonders nach dem 11. September 2001 eine Renaissance.⁸⁰

⁷⁶ Manning (2003), S. 47.

⁷⁷ Beispiele sind etwa der in der Tradition des 19. Jahrhunderts stehende „Grosse Ploetz“ (Ploetz 1999), der sich als „Daten-Enzyklopädie der Weltgeschichte“ versteht oder der dtv-Atlas der Weltgeschichte (Kinder/ Hilgemann 1995), in dessen 1. Band von insgesamt 128 Karten gerade einmal zwei Weltkarten (S. 16: „Hochkulturen“ und dann erst wieder S. 242: „Das spanisch-portugiesische Weltreich um 1580“) abgebildet sind.

⁷⁸ So etwa die CD-ROM mit dem vielversprechenden Titel „Historica. Weltgeschichte multimedial erleben. Für Jugendliche und Erwachsene“, Cornelsen Software, Berlin 1997.

⁷⁹ Siehe dazu bes. Costello (1994), S. 46-96, der sich näher mit den weltgeschichtlichen Konzepten von Oswald Spengler und Arnold Toynbee auseinandersetzt.

⁸⁰ Huntington (1998), besonders Kapitel 2 „Kulturen in Geschichte und Gegenwart“, S. 49-65. Nach Huntington ist die zeitgenössische Welt in sechs Kulturkreise eingeteilt. Auffallend ist in Bezug auf Kontinuitäten der Weltgeschichtsschreibung, dass für den Verfasser (S. 61) nicht genau feststeht, ob es einen genuin afrikanischen Kulturkreis gibt, da es „am bedeutsamsten war, dass der europäische Imperialismus das Christentum südlich der Sahara einführte“ während „in ganz Afrika Stammesidentitäten“ weiter vorherrschten.

Aber auch die evolutionistische, lineare Vorstellung des Verlaufs der Weltgeschichte kam in der Frage nach der Sonderrolle des Westens und seines kapitalistischen Systems im Verlauf der sozioökonomischen Modernisierungsdebatte der 1950er und 60er Jahre wieder auf.⁸¹ Immanuel Wallerstein, amerikanischer Soziologe und Afrikanist, ging in seinen Erklärungen zur Dominanz der kapitalistischen Weltordnung bis ins 15. Jahrhundert zurück und entwickelte mit seinem „Weltsystem“-Ansatz ein weltgeschichtliches Konzept, wonach sich der Globus in ein von Europa dominiertes Zentrum, Semiperipherien und von Europa ausgebeutete Peripherien entwickelt habe.⁸² Dabei wurde „Weltgeschichte“ zu einem ökonomisch vernetzten System verschiedenster politischer Gebilde, wobei sich Wallersteins Untersuchungen besonders auf das Gegensatzpaar Europa-China konzentrierten. Afrika beispielsweise blieb als „externe Arena“ außen vor und fand keinen Platz in dieser ökonomischen Weltgeschichte.⁸³

Die Konzeption der Weltgeschichte als „Weltsystem“ erlag insgesamt der Gefahr, wieder in eine eurozentrische Geschichtsbetrachtung zurückzufallen und aufgrund des gewählten Blickwinkels Europa als Akteur und den Rest der Welt als passives Objekt erscheinen zu lassen. Die unilineare Ausrichtung des Modells ließ kaum Spielraum für alternative Entwicklungen oder ein Ausbrechen aus dem europäisch-westlichen Korsett. Zwar wurde der Weltsystem-Ansatz aufgrund dieser Kritik zeitlich und räumlich modifiziert, behielt jedoch weiterhin seine Tendenz einer geschlossenen Geschichtstheorie.⁸⁴ Das Modell Weltsystem hat sich ebenfalls bis in die Gegenwart gehalten, spielt aber vor dem Hintergrund der neu entstandenen Globalgeschichte nur noch eine untergeordnete Rolle in den Sozial- und Geschichtswissenschaften.

Kann man somit von einer Kontinuität der modellhaften, evolutionistischen und eurozentrischen Weltgeschichtsschreibung nach 1945 sprechen, die

⁸¹ Zur soziologischen Modernisierungsdebatte um die westliche Sonderrolle in der Weltgeschichte siehe Raphael (2003), S. 203.

⁸² Zum Weltsystem-Ansatz sei auf Rothermund (1994), S. 111-119, Osterhammel (1998), S. 283/284 und Manning (2003), S. 61-65 verwiesen.

⁸³ Zur Behandlung Afrikas im Weltsystem-Ansatz vgl. Eckert (2003a), S. 267: „Immanuel Wallerstein [...] theorizes only the European side of structured, unequal exchange among the elements of what he calls the modern world system and therefore excludes Africa for much of its history as beyond the `peripheries` of this system.“

⁸⁴ Dazu: Osterhammel (1998), S. 284.

sich teilweise bis in die Gegenwart gehalten hat, so gab es auf der anderen Seite spätestens seit der Nachkriegszeit und im Zuge der Dekolonisation zahlreiche Gegenbewegungen, die diese Form der Weltgeschichte kritisierten und sich für eine Neuorientierung territorialer und methodischer Perspektiven einsetzten.

Große Impulse gingen beispielsweise von den im Zuge der weltweiten Protestbewegungen Ende der 1960er Jahre entstandenen kritischen Sozial- und Kulturwissenschaften aus, besonders durch den dekonstruktivistischen und perspektivverändernden Ansatz der Orientalismusthese von Edward Said.⁸⁵ Außereuropäische Wissenschaftler, die eine radikale Abkehr von der eurozentrischen Geschichtswissenschaft forderten und an deren Stelle einen neuen, nichteuropäisch zentrierten Geschichtsverlauf postulierten, führten in der internationalen Geschichtswissenschaft eher ein Schattendasein.⁸⁶ Allerdings gingen von dieser Richtung wichtige Impulse aus, die bereits als gesichert geglaubte Erkenntnisse in Zweifel zogen und eine globale Öffnung geschichtswissenschaftlicher Forschungsfragen einleiteten.⁸⁷

Zunehmend widersetzten sich auch Teile der Geschichtswissenschaft dem Weltsystem-Ansatz und dem allgemeinen, in den 1970er und 80er Jahren recht populären, öffentlichen Diskurs über Industrie- und Entwicklungsländer und der damit verbundenen Welteinteilung in Erste, Zweite und Dritte Welt. Der amerikanische Historiker Eric Wolf war einer der ersten, der die „Völker ohne Geschichte“ aus ihrer Rolle innerhalb der „externen Arena“ oder der ausgebeuteten, nicht näher definierten „Peripherie“ zurück in die Weltgeschichte holte und ihren Anteil beim „Aufstieg Europas“ neu gewichtete.⁸⁸ Dabei kehrte er den Ansatz von Wallerstein um und erforschte die Zusammenhänge zwischen Peripherie

⁸⁵ Said (1978). Zu dem Einfluss von Saids Monographie und dem darin vollzogenen Perspektivwechsel siehe Conrad/ Randeria (2002), S. 22/23.

⁸⁶ So z.B. der senegalesische Wissenschaftler Cheikh Anta Diop, der mit seinen kontroversen Thesen für große Aufmerksamkeit sorgte, bes. dass Afrika die Wiege der Menschheit und die ägyptische Kultur eine genuin schwarzafrikanische Kultur sei und die Ursprünge der europäischen Kultur demzufolge nicht in Athen, sondern im kulturellen Einfluss der schwarzafrikanischen Kultur Ägyptens begründet liegen. Diop stellte dem Eurozentrismus den Afrozentrismus gegenüber und ging mit den gleichen Methoden vor, wie die westliche Weltgeschichtsschreibung. Seine Thesen werden aber als Versuch gewertet „to put Africa on the map of world history“. Dazu: Eckert (2003a), S. 259.

⁸⁷ Eine moderate, viel diskutierte und in Forschungskreisen anerkannte Version von Diops Thesen lieferte in den späten 1980er Jahren Bernal (1992).

⁸⁸ Wolf (1986).

und Zentrum aus Sicht der Peripherie und der „externen Arena“. Massiv kritisierte er dabei die linear ausgerichteten Weltentwürfe und entwicklungsschematischen, westlichen Geschichtsdeutungen der Vergangenheit, wonach sich das kapitalistische, freiheitliche Europa quasi aus dem antiken Griechenland, der „vorgeschichtlichen Miß Liberty“,⁸⁹ entwickelt habe und Geschichte zu einem „historischen Etappenrennen [werde, D.R.] bei dem jeder Teilnehmer die Fackel der Freiheit an den nachfolgenden Stafettenläufer übergibt“.⁹⁰ Er plädierte für neue Fragen an die Geschichte, die sich von dem nach innen homogenen und nach außen isolierten Kulturmodell verabschieden und den Fokus nun auf das globale „Bündel von Beziehungen“ legen müssten. Insgesamt bedeutete Wolfs Monographie einen großen Schritt nach vorn in Richtung einer Neuausrichtung der Weltgeschichtsschreibung, auch wenn sich seine Analyse größtenteils wieder auf eine ökonomische Erforschung der Entstehung des europäischen Kapitalismus beschränkte.⁹¹

Mit der Zäsur des Jahres 1989, dem Ende der bipolaren Welteinteilung und der Öffnung der Grenzen sahen manche Historiker das „Ende der Geschichte“ gekommen.⁹² Andere Geschichtswissenschaftler wiederum begannen, neue Fragen an die Geschichte zu stellen, eurozentrische Weltmodelle endgültig zu verwerfen und eine alternative Weltgeschichte zu konzipieren, die sich als Antwort auf die globalen Veränderungen der 1990er Jahre verstand.

3.1.2.2. Weltgeschichte als Globalgeschichte. Die multidimensionale Öffnung der Geschichtsbetrachtung

Da sich die Erkenntnis schon vor fünfhundert Jahren durchgesetzt hat, dass die Erde keine Scheibe, sondern eine Kugel – lateinisch: Globus - ist, werden neuere Satellitenfotos wohl kaum noch als Beweisfotos der äußeren Erscheinungsform des Planeten herangezogen. Verharrt man in dieser Satellitenperspektive, so mag es jedoch merkwürdig klingen, dass die Vorstellung, dass alle Bewohnergruppen dieser Erdkugel ohne

⁸⁹ Ebd., S. 20.

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Zur Kritik an Wolfs Monographie siehe Manning (2003), S. 69.

⁹² Vgl. Fukuyama (1992).

Ausnahme eine geschichtliche Vergangenheit haben, die noch dazu in vielen Teilen miteinander verbunden ist, sich erst in den letzten Jahrzehnten verbreitet hat. Universitäre Geschichtshandbücher, wie beispielsweise das von Jerry Bentley und Herbert Ziegler verfasste „Traditions and Encounters. A Global Perspective on the Past“, wären noch vor wenigen Jahren unmöglich gewesen. Schon im Vorwort bekommt der Leser einen Eindruck von dem fundamentalen Wandel der Herangehensweise an die Geschichtsbetrachtung im Zeitalter der Globalisierung: „Global interactions and global problems are by no means new features of world history. To the contrary, there is a long historical context for contemporary globalization, and only in the light of the past experience is it possible to understand the contemporary world“.⁹³

Angeregt durch die veränderte weltpolitische Stellung der USA nach dem Ende des Kalten Krieges und dem Beginn der Globalisierungsdebatte, aber auch als Reaktion auf die multikulturelle Zusammensetzung an amerikanischen Hochschulen, entwickelte sich innerhalb der amerikanischen Weltgeschichtsforschung, die sich seit den frühen 1980er Jahren als eigenständiges Fach an vielen Universitäten etablieren konnte,⁹⁴ eine Gegenbewegung, die einerseits die teilweise noch vorherrschenden eurozentrischen Tendenzen in den weltgeschichtlichen Darstellungen kritisierte und andererseits für eine alternative Konzeption von Weltgeschichte als Globalgeschichte eintrat, die innerhalb der World History-Disziplin aufgehen sollte.⁹⁵

Worin unterscheiden sich die Vertreter einer Globalgeschichte von denen, die sich weiter als „World Historians“ bezeichnen? Wie hat sich das Verständnis einer Weltgeschichtsschreibung seit den 1990er Jahren verändert?

„World History“ hat sich in den amerikanischen Geschichtswissenschaften von einer Randerscheinung zu einer der populärsten, neuen

⁹³ Bentley/ Ziegler (2003), S. xxxi („Preface“).

⁹⁴ Zur Etablierung der „World History“ an amerikanischen Universitäten siehe: Allardyce (1990), S. 25/26.

⁹⁵ Zu den Anfängen der Diskussion um eine neue Weltgeschichte als Globalgeschichte siehe Mazlish/ Buultjens (1993) und Geyer/ Bright (1995).

Forschungsgebiete entwickelt.⁹⁶ Seit der ersten Publikation der fachinternen Zeitschrift „Journal of World History“ 1990, der Integration einer eigenen Rezensionssektion in den „American Historical Review“, der Errichtung neuer „World History“-Lehrstühle an Universitäten und schließlich auch seit der Modifikation und Etablierung des Faches „World History“ an amerikanischen Schulen, hat sich in einer Vielzahl von Publikationen die Debatte um eine Neuorientierung der Weltgeschichtsschreibung niedergeschlagen. In Folge der Globalisierungsdebatte hielt dann auch das „G-Wort“ Einzug in die „World History“ und seit 1993 sprach man schließlich auch von einer „global history“.⁹⁷

Vertreter der „global history“ betonen mit dieser Namensgebung, dass sie sich einerseits von dem weiterhin noch häufig mit Eurozentrismus verbundenen Begriff „World History“ abgrenzen und andererseits die gegenwärtige Globalisierung als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen noch stärker in den Vordergrund stellen wollen.⁹⁸ Dies führt häufig zu der Annahme, Globalgeschichte sei gleichzeitig die Geschichte der Globalisierung, wobei dieser Aspekt nur den neuzeitlichen Teil innerhalb einer Globalgeschichte darstellt, die zeitlich ansonsten viel weiter zurückreichen kann.⁹⁹ Dabei wird zudem herausgestellt, dass der Tradition der „großen Weltentwürfe“ und den Versuchen, *eine* Geschichte der *einen* Menschheit zu konzipieren, eine Absage erteilt wird. „Global history“ solle weder aufgrund ihres gegenwärtigen Bezugs in eine Art „Präsentismus“ verfallen und in teleologischer Absicht eine Weltgeschichte entwerfen, die sich im Laufe der Zeit immer mehr globalisiert habe und schließlich wieder in einem „Rise-of-the-west“-Konzept ende, noch dürfe sie sich alleine auf konstruierte Träger der Geschichte wie Nationen, Völker, Kulturen oder Kontinente berufen, die, für sich genommen, wieder die Gefahr einer geschlossenen Geschichtstheorie in sich bergen und bestimmte

⁹⁶ Dies macht allein der umfangreiche bibliographische Teil bei Manning (2003), S. 379-413, deutlich.

⁹⁷ Mazlish/ Bultjens (1993). Zur weiterhin umstrittenen Terminologie zwischen Universal-, Welt- und Globalgeschichte sei auf Mazlish (1998) verwiesen.

⁹⁸ Ebd., bes. Mazlish/ Bultjens (1993), S. 1-6.

⁹⁹ Auf diesen besonderen Aspekt der Begriffsdefinition geht Rothermund (2002) näher ein. Siehe dazu auch: Hopkins (2002). Osterhammel/ Petersson (2003), S. 27-45, beginnen ihre konzise Analyse der „Geschichte der Globalisierung“ mit Konzepten, die die Globalisierungsgeschichte vor 1750 ansetzen, betonen aber die Zäsur des 18. Jahrhunderts, mit der erst ein wirklich globaler Wandel eingesetzt habe, der eine Geschichte der Globalisierung erst ab diesem Zeitpunkt rechtfertige.

Phänomene überhaupt nicht ausreichend erklären könnten. Stellt man somit Globalgeschichte in Kontrast zur „alten“ Welt- oder Universalgeschichte, so wird die Veränderung klar: „global history“ hat eine dezentrierte und anti-deterministische Öffnung des *räumlich-zeitlichen* Analyserahmens und gleichzeitig auch eine *methodische* Öffnung zum Ziel, die die Multidimensionalität der Geschichtsprozesse betonen soll. Mit der Implementierung der Weltgeschichte als global history hat sich somit, zumindest in den USA, bereits in den 1960er Jahren durch William McNeill angedeutet, dann aber erst in den 1990er Jahren flächendeckend, eine „Entmystifizierung von Weltgeschichtsschreibung“¹⁰⁰ durchgesetzt, die nun als legitimierter Teil *innerhalb* der Geschichtswissenschaften versucht, ihre Ziele zu verwirklichen und ihre Themenbereiche quellenkritisch zu erforschen.

Welche Themenbereiche stehen dabei im Vordergrund, wie hat sich die methodische Herangehensweise verändert?

Sowohl die National-, als auch die Weltgeschichtsschreibung von der Aufklärung über die Kulturkreislehre bis hin zum Weltsystem-Ansatz haben für sich mehr oder weniger geschlossene Einheiten als Analyserahmen gewählt, die in einem bestimmten Machtverhältnis zueinander stehen und gewissermaßen als Motoren zum Antrieb des Geschichtsprozesses fungieren. Dieses Modell der geschlossenen Einheiten hat sich, trotz sozial- und kulturwissenschaftlicher Modifikationen im Innenleben dieser Einheiten, im Großen und Ganzen bis 1989 erhalten. Erst die Globalisierungsdebatte rief ein globales Bewusstsein hervor, das zuvor durch Ost-West-Welteinteilungen oder Vorstellungen einer Ersten, Zweiten und Dritten Welt unterdrückt oder kaum beachtet wurde.¹⁰¹ Hinzu kam die Erkenntnis, dass das vom „Westen“ exportierte Nationenmodell in ethnisch heterogeneren Weltregionen neue Konflikte auslöste und somit kein global tragfähiges Modell darstellte. Diese Erkenntnis setzte eine neue Debatte über die „eigentlichen“ Initiatoren der Veränderung in Gegenwart und Zukunft in Gang. Die Bedeutung der Nation wurde dabei deutlich relativiert, während beispielsweise das Modell „Region“ einen neuen Aufschwung

¹⁰⁰ Osterhammel (1998), S. 282.

¹⁰¹ Dazu näher: Mazlish (1998), S. 49.

erlebte.¹⁰² Auch wurde neu gefragt, ob der nationale oder kontinentale Basisrahmen nicht insgesamt zu einer Verzerrung des Geschichtsbildes beitrage und vielmehr „transnationale“ oder „transkontinentale“ Prozesse im Vordergrund stehen müssten, da sie zu einem großen Teil ebenso die Vergangenheit wie auch die Gegenwart geprägt hätten.¹⁰³

Bei diesen Punkten setzten die Vertreter der „global history“ an und stellten die Frage nach den historischen Akteuren neu. Dabei wurde Abstand genommen von der Betonung auf scheinbar systemimmanente Veränderungsursachen innerhalb von Gesellschaften, Kulturen oder Nationen und stattdessen der Versuch unternommen, eine „Bindestrichhistorie“¹⁰⁴ zu konzipieren, die nach denjenigen Akteuren Ausschau hält, die dafür verantwortlich sind, dass sich eine Verbindung zwischen unterschiedlichen, oft weit entfernten geographischen Räumen ergibt, die in einer „traditionellen“ Geschichtsschreibung überhaupt keine Erwähnung finden würden. Primäres Ziel sollte dabei nicht zwingend eine planetarische Perspektive sein, auch das Aufzeigen von räumlichen Vernetzungsbereichen, die den eigenen lebensweltlich erfahrbaren Zusammenhang sprengen und Nationen-, Kontinentgrenzen oder natürliche Hindernisse wie Gebirge, Wüsten, Ozeane überwinden, sollten in den Bereich einer Globalgeschichte gehören. Für Jürgen Osterhammel definiert sich Weltgeschichte als Globalgeschichte daher „weniger durch den Umfang der betrachteten Gegenstände und den Allgemeinheitsgrad der über sie getroffenen Aussagen als durch die Reichweite der untersuchten Beziehungen“.¹⁰⁵ Derartige Untersuchungen sind - das wird Historiker kaum verwundern - nicht genuin neu. Allerdings hat die Intensität, Horizonsweiterung und Breite ihrer Erforschung und die Verdichtung zu so etwas wie einem wissenschaftlichen Konzept „Globalgeschichte“ eine neue Dimension erreicht, die sich mit Entwicklungen vor 1990 nicht vergleichen lässt.

¹⁰² Vgl. z.B. Lindner, Rolf (Hg.): Die Wiederkehr des Regionalen. Über neue Formen kultureller Identität, Frankfurt a.M. 1994. Die Gründung des „Instituts für Europäische Regionalforschungen“ an der Universität Siegen in den 1990er Jahren gehört ebenfalls in diesen Kontext.

¹⁰³ Mit diesen Aspekten hat sich die deutsche Geschichtswissenschaft erst relativ spät befasst, vgl. z.B. den Aufsatz von Patel (2004).

¹⁰⁴ Osterhammel (1998), S. 282.

¹⁰⁵ Osterhammel (2003), S. 325.

Aus der Vielzahl an Publikationen, die seit der letzten Dekade die verschiedensten Phänomene und Ereignisse globalgeschichtlich untersucht haben, lassen sich mehrere, sich häufig überschneidende „Trendbereiche“ herausfiltern, die sich als besonders geeignet erwiesen haben, historisch gewachsene Vernetzungen global zu analysieren.¹⁰⁶

- **Wirtschaftshistorische Untersuchungen.** Sie gehören zu den klassischen Inhalten einer Globalgeschichte. Dabei beschränken sich die Analysen schon lange nicht mehr auf binationale Wirtschaftsbeziehungen oder Vernetzungen der westlichen Welt, sondern haben sich zeitlich-räumlich ausgedehnt und behandeln besonders vorneuzeitliche Fernhandelsnetze, die indirekten oder direkten Einfluss auf verschiedenen Kontinenten hatten, so etwa die Geschichte der Seidenstraße oder des Transsaharahandels. Auch die Ursprünge, Verlaufsprozesse und Folgen der Industrialisierung werden global betrachtet und zu einem zunehmend wichtigeren Thema.¹⁰⁷ Stoffe, Mineralien, Gebrauchsgegenstände und Handelsprodukte werden im Hinblick auf ihre wirtschaftliche Bedeutung in einem globalen Rahmen untersucht.

- **Umweltgeschichtliche Studien.** Seit dem die Umwelt in blockübergreifenden Protesten während der 1970er Jahre zum Thema geworden ist, haben sich Wissenschaftler und damit auch Historiker für Aspekte der Umweltgeschichte interessiert, die von Anfang an global ausgerichtet war.¹⁰⁸ Als wichtige Vernetzungsbereiche werden von der Globalgeschichte besonders biologische Diffusionen untersucht, die künstliche Grenzen überwinden, etwa die Folgen der weltweiten Ausbreitung von Pflanzen und Tieren, die Verbreitung von Mikroben und Infektionskrankheiten, der Ursprung und Verlauf von Seuchen, aber auch die Ausbreitung der Landwirtschaft und die unterschiedlichen geographischen Voraussetzungen bei der Domestikation von Tieren und Pflanzen. In weit ausholenden Studien werden die langfristigen, sich oft in gletscherhafter Langsamkeit verbreiteten Prozesse dargestellt und

¹⁰⁶ Die folgende Einteilung basiert im Wesentlichen auf dem sich für Publikationen nach 1990 beschränkten Bibliographieteil bei Manning (2003), S. 395-413. Zitiert werden im Folgenden bes. diejenigen Darstellungen, auf die im Verlauf dieser Arbeit noch Bezug genommen werden soll.

¹⁰⁷ So z.B. Stearns (1993) und Berman/ Rittner (1998).

¹⁰⁸ Siehe bes. die Pionierstudie von Crosby (1991).

erdgeschichtliche Befunde (beispielsweise die Ausrichtung der Kontinentalachsen) oder klimatische Veränderungen (Eiszeiten, El Nino) so global historisiert, dass die Folgen für die weltgeschichtliche Entwicklung bis in die Gegenwart hinein sichtbar werden.¹⁰⁹

• **Soziokultureller Themenbereich.** Dieser Bereich erlebte mit dem Aufschwung der Kulturwissenschaften in den 1980er und 1990er Jahren einen enormen Boom. Ein Hauptuntersuchungsgebiet globalgeschichtlicher Untersuchungen konzentriert sich dabei auf die Migrationsgeschichte, die in den letzten Jahren zunehmend bedeutsamer geworden ist. Dabei hat sie sich von ihrer zeitlich-räumlichen Begrenztheit auf eine oft nur im binationalen Rahmen vollzogene Migration weißer Menschen gelöst und sich ausgeweitet auf die Erforschung der Verbreitung des frühen Menschen, der Ursprünge und Folgen großer Völkerwanderungen, der Geschichte der Nomadenvölker, der Sklaverei und deren Konsequenzen, des Kolonialismus und Imperialismus, des Wandels der Arbeitsmigrationen im Kontext weltweiter Urbanisierung, des Reisens, der Pilgerfahrten etc. Auch die Bedeutung der Religionen und ihrer historischen Verbreitung von Ideen, Werten und Idealen ist ein bedeutendes Thema geworden. Ausgehend von der Amerikanisierungsdebatte der Gegenwart sind auch viele neue globalgeschichtliche Studien erschienen, die die Verbreitung der Konsumgewohnheiten und einzelner Nahrungsmittel in historischen Quer- und Längsschnittanalysen untersuchen.¹¹⁰ Die Kulturgeschichte hat sich insgesamt für vielfältige Themen mit Hilfe der historischen Komparatistik global geöffnet.

• **Wissenschaftlich-technischer Bereich.** Naturwissenschaftliche Darstellungen, ebenso wie wichtige Aspekte der Technikgeschichte, haben in den letzten Jahren ein immer größeres Gewicht bekommen. Studien zur Bedeutung von landwirtschaftlichen Geräten, Anbaumethoden, Waffensystemen, Transportmitteln, mündlichen und schriftlichen Überlieferungstechniken, Energiegewinnungsmethoden oder architektonischen Konstruktionen bis hin zur Erklärung chemisch-

¹⁰⁹ Dieser biologisch-umweltgeschichtliche Ansatz findet sich besonders bei Diamond (1998).

¹¹⁰ Siehe dazu z.B. Kiple (2000).

physikalischer Entwicklungsprozesse, versuchen, globale Verbindungslinien zu Wissensverbreitung und Wissensvermittlung zu ziehen und dabei regionale Spezifika zu beachten. Eng damit zusammen hängt die Erforschung demographischer Strukturen und ihre Bedeutung für den Aufbau überregionaler, globaler Vernetzungen.

• **Regionaluntersuchungen.** Diese Darstellungen versuchen entweder die Herausbildung und Entwicklung von – modisch gesprochen – „hybriden Mischformen“ innerhalb eines großen, oft nur durch natürliche Grenzen abgetrennten Raumes wie etwa Ozeane oder Imperien zu untersuchen, oder sie unterziehen ihre Analyse einer „glokalen Betrachtung“,¹¹¹ die ihren Fokus auf die Reziprozität zwischen globalen und lokalen Einflüssen legt. Kontinentgeschichten werden beispielsweise so neu geschrieben, dass in der Analyse der Zusammenhang zwischen global bedeutsamen Vorgängen und den lokalen Ausprägungen klar wird. Selbst kleinste Regionen werden in die Globalgeschichte eingeordnet. Hier spielen besonders persönliche Migrationsgeschichten eine zunehmend wichtigere Rolle, um die Verbindungen lokal-global anschaulicher zu machen.¹¹²

Selbst bei dieser kleinen Auswahl globalgeschichtlicher „Trendbereiche“ wird deutlich, dass sich in dieser Art der Geschichtsbetrachtung eine Bedeutungsverschiebung von einer eher macht- und politikgeschichtlich orientierten Geschichtsschreibung hin zu einer eher auf kommunikative Verbindungen ausgerichteten Darstellung vollzogen hat. Das soll nicht heißen, dass Staaten-, Nationen- und Politikgeschichte keine Rolle mehr spielen, im Gegenteil. Die Vertreter der Globalgeschichte betonen aber, dass Machtausübung und –festigung immer auch an eine Vielzahl von unterschiedlichen Faktoren gebunden ist, die sich oft nur im globalen Rahmen und einer möglichst breit angelegten, interdisziplinären Herangehensweise erklären lassen.

Festzustellen ist, dass sich der Fokus der Betrachtungen seit den 1990er Jahren vom europäisch-nordamerikanischen Raum besonders auf

¹¹¹ Den Begriff „glokal“ als Neologismus aus „global“ und „lokal“ prägte zuerst Robertson (1998).

¹¹² Siehe dazu: Zemon Davis (2001).

historische Entwicklungen in Asien und Afrika verschoben hat.¹¹³ Dabei ist die Globalgeschichte auch aus den eigenen Reihen kritisiert worden, etwa bei zu schnellen Vorstößen, globale Vernetzungen ohne ausreichendes Quellenmaterial aufzuzeigen,¹¹⁴ dem Versuch, eine eurozentrische Geschichtsbetrachtung zwanghaft umschreiben zu wollen¹¹⁵ oder der als zu einseitig wahrgenommenen Relativierung der europäischen Geschichte.¹¹⁶

Insgesamt hat der globalgeschichtliche Ansatz jedoch zu einer Alternative geführt, sowohl die National-, als auch die „alte“ Weltgeschichtsschreibung zu „entterritorialisieren“. Dieser - zum ersten Mal im wahrsten Sinne des Wortes – „globale“ Zugang hat auch zur Folge, dass sich die Geschichtswissenschaft insgesamt interdisziplinären Hilfen nicht mehr verschließen kann. Zumindest in den USA ist mit der Implementierung der Globalgeschichte in den Universitätsalltag die „alte Trennung“ zwischen Geistes- und Naturwissenschaften wieder aufgehoben worden.¹¹⁷ Sowohl der planetarisch-verknüpfende Blickwinkel als auch ein selbstverständliches, interdisziplinäres Arbeiten werden als „moderner“ Zugang zum Verständnis von Geschichte im Zeitalter der Globalisierung begriffen.

3.1.3. Perspektiven der Welt- und Globalgeschichte in der deutschen Geschichtsforschung

¹¹³ Raphael (2003), S. 211.

¹¹⁴ Darauf weisen Osterhammel/ Petersson (2003), S. 21 hin: „[...] nicht jede Münze, die fern von ihrem Ursprungsort in einer archäologischen Grabungsstätte gefunden wird, [darf, D.R.] schon als Beweis für Globalisierung gelten [...]“.

¹¹⁵ Etwa in Gavin Menzies Buch „In 1421: The Year China Discovered America“ (2002). Zur Kritik an diesem Buch siehe: Finlay, Robert: How Not to (Re)Write World History. Gavin Menzies and the Chinese Discovery of America, in: Journal of World History 2 (2004), S. 229-242.

¹¹⁶ Zimmerer (2004), S. 14, kritisiert, dass es globalgeschichtliche Untersuchungen gibt, die häufig die Dominanz Europas seit der Neuzeit fast ganz ausblenden und „in denen weder Kolumbus noch Luther, weder Hitler noch Stalin behandelt werden“.

¹¹⁷ Zur Interdisziplinarität der Globalgeschichte siehe Manning (2003), S. 131-136.

„Die Historiker sind nicht die ersten ‚globalen Denker‘, sie sollten aber auf keinen Fall die letzten sein.“¹¹⁸

Manfred Kossok

Mit der Professionalisierung und Institutionalisierung der Welt- und Globalgeschichte an US-amerikanischen Universitäten haben auch nicht-amerikanische Historiker mit der Rezeption der Inhalte und Methoden dieser neuen geschichtswissenschaftlichen Richtung begonnen.¹¹⁹ Sieht man von wenigen Ausnahmen ab, so hat sich jedoch die universitäre Globalgeschichte selbst noch nicht globalisiert und bleibt weitestgehend „eine nordamerikanische Veranstaltung“.¹²⁰ Besonders die deutsche Geschichtswissenschaft tut sich in ihrer Tradition einer nationalgeschichtlichen Perspektive weiterhin schwer mit einem multidimensionalen Selbstverständnis, das sowohl auf eine thematische als auch auf eine regionale Ausweitung der Inhalte abzielt. Zwar hat es in den letzten fünfzehn Jahren immer wieder Appelle, Forderungen und Gedankenansätze zu einer global ausgerichteten Geschichtsforschung gegeben, eine Distanz zu „Weltgeschichte“ herrscht jedoch weiter vor.¹²¹ Da sich seit 1945 der geschichtswissenschaftliche Blick eher nach innen als nach außen gerichtet hatte, sind die Schriften der französischen Annales-Schule wenig, die der Weltgeschichtsforschung in den USA fast gar nicht beachtet worden. Das Jahr 1989 bedeutete jedoch eine ambivalente Zäsur in der deutschen Geschichtswissenschaft. Der Betrachtungsblick richtete sich fortan sowohl vermehrt nach innen als auch nach außen. Während in den USA die Globalisierungsdebatte auch die Historiker erreichte, beschäftigten sich die deutschen Historiker in den 1990er Jahren zunehmend mit kulturgeschichtlichen, oft sehr spezifischen,

¹¹⁸ Kossok (2000), S. 302.

¹¹⁹ In der deutschen Geschichtswissenschaft darf wohl Jürgen Osterhammel als derjenige Historiker gelten, der sich schon früh mit der Entwicklung von Welt- und Globalgeschichte in den US-amerikanischen Geschichtswissenschaften beschäftigt hat.

¹²⁰ Zimmerer (2004), S. 14. Seit 2003 wird jedoch auch an der Universität Wien ein Modul „Globalgeschichte“ angeboten. Ein Indiz der wachsenden Bedeutung der Weltgeschichte in den deutschen und europäischen Geschichtswissenschaften ist ebenso der für September 2005 geplante 1. Europäische Kongress für Welt- und Globalgeschichte, der in Leipzig stattfinden soll.

¹²¹ Die Appelle und Forderungen tauchen kontinuierlich im Kontext der Historikertage auf und reichen von Christian Meiers Feststellung der „Provinz der Historiker“ (1989) über die Rede Roman Herzogs auf dem Münchener Historikertag 1996 und seiner Forderung nach einer „global denkenden Geschichtsforschung“ (Herzog 1996) bis hin zur Kritik an der weiterhin ausgebliebenen Umsetzung auf den Historikertagen in Aachen (2000) und Halle (2002).

aber auch transkulturellen Fragestellungen. In den letzten Jahren ist das Gewicht der Umweltgeschichte, auch aufgrund ihrer wachsenden Bedeutung in schulischen Lehrplänen, gestiegen und es liegen weltgeschichtliche Darstellungen zu diesem alternativen inhaltlichen Zugang vor.¹²²

Aber auch auf anderen Ebenen lässt sich eine gesteigerte Aufmerksamkeit an globalen Zugängen erkennen. So hat das scheinbar große öffentliche Interesse an weltgeschichtlichen Fragestellungen in jüngster Vergangenheit zu einer Welle der „kleinen Reihen“ geführt, die auf hohem wissenschaftlichen Niveau verfasst sind und einem breiten Publikum außereuropäische Geschichte und globalgeschichtliche Forschungsdebatten näher bringen.¹²³ Groß angelegte Tagungen versuchen, den Diskurs zwischen den Wissenschaften besser zu vernetzen und den Fokus auf eine „Kontext-Geschichte“ zu legen, die sowohl geographische Räume als auch verschiedene Wissenschaftsrichtungen miteinander in Beziehung setzt.¹²⁴ Der 45. Deutsche Historikertag in Kiel 2004 stand unter dem Motto „Kommunikation und Raum“ und griff damit die alte und neue Diskussion um einen „spatial turn“ in den Geschichtswissenschaften auf. Beide Komponenten des Mottos gehören zu den integralen Bestandteilen einer Globalgeschichte und erstmals hat sich auf einem deutschen Historikertag eine Untersektion der Didaktik mit der „Integration globalgeschichtlicher Perspektiven im Geschichtsunterricht“ auseinandergesetzt.¹²⁵

Die zunehmende Anzahl von Tagungen, Diskussionsrunden und Sammelbänden zu den Konzepten, Ideen und erhofften Impulsen einer „neuen Weltgeschichte“ lassen es somit nicht zu, von einer pauschalen Distanz innerhalb der deutschen Geschichtsforschung zu sprechen. Die Ziele und Ideen der Globalgeschichte werden nicht mehr nur einfach als

¹²² Vgl. Radkau (2000).

¹²³ Gemeint ist die Wissensreihe des Beck-Verlags. Neuere Bücher sind z.B. zur Geschichte Afrikas (Ansprenger 2002), zur Bedeutung von Seuchen und Mikroben in der Weltgeschichte (Hacker 2003) oder zur Geschichte der Globalisierung (Osterhammel/ Petersson 2003) erschienen.

¹²⁴ So etwa der im Juni 2004 an der Universität Hannover veranstaltete Kongress „Africa in Context. Historical and Contemporary Interactions with the World“.

¹²⁵ Siehe das Programmheft zum 45. Historikertag, S. 73 und eine erste Beurteilung der Sektion von Katja Gorbahn im Internet unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=463> (gelesen 03.11.2004).

amerikanische Variante einer populärwissenschaftlichen Weltgeschichte belächelt, sondern – zumindest bei einem kleinen Teil – erstmals ernst genommen und auf ihre Machbarkeit und ihren Nutzen im deutschen Kontext hin überprüft. Dies betrifft die historische Fachwissenschaft ebenso wie die Geschichtsdidaktik.

Wie sieht es jedoch konkret mit den Vorschlägen zur didaktischen Umsetzung von globalgeschichtlichen Inhalten und Themenfeldern im Geschichtsunterricht aus? Inwieweit lassen sich globalgeschichtliche Konzepte aus anderen Ländern im deutschen Geschichtsunterricht umsetzen? Welche methodischen, strukturellen, organisatorischen, aber auch politischen Konsequenzen könnte dies haben? Welche Kompetenzen müsste ein Lehrer haben, der seinen Geschichtsunterricht globaler ausrichten möchte? Wie lässt sich dies überhaupt mit normativen Vorgaben (Lehrplänen), aber auch mit sozial erwachsenen Voraussetzungen (etwa: konservative Grundeinstellung, „natürliches“ Denken in nationalen Kategorien) vereinbaren? Welche methodischen Konsequenzen dürfte ein global ausgerichteter Geschichtsunterricht haben und welchen Beitrag könnte er für ein erfolgreicherer Lernen und Arbeiten vor dem Hintergrund des „PISA-Schocks“ leisten?

Im Folgenden soll es besonders darum gehen, sich diesen didaktisch relevanten Fragen anzunähern und dabei über den Tellerrand der gängigen Vorschläge zur Integration der Globalisierung in den Geschichtsunterricht zu schauen.

3.2. Globale Zugänge und Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung im Geschichtsunterricht

3.2.1. „Welt“ und Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Ansätze und potentielle Probleme in der Umsetzung

3.2.1.1. Nationale und internationale Tendenzen

Im Jahre 1960, als sich in Afrika der Dekolonisierungsprozess auf dem Höhepunkt befand und sich gleichzeitig die bipolare Welteinteilung zu verhärten begann, stieß das historisch interessierte Lesepublikum der noch jungen Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ (GWU) auf den Aufsatz eines Geschichtslehrers mit der provokanten Überschrift „Weltgeschichte in der Schule?“.¹²⁶ Über vierzig Jahre später erfährt diese Frage innerhalb eines geschichtsdidaktischen Sammelbandes eine Renaissance.¹²⁷

Bedenkt man die wenig ausgereifte geschichtsdidaktische Diskussion und die vorherrschende inhaltlich-methodische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts in der „Adenauer-Zeit“, so ist es bemerkenswert, inwieweit sich die innovativen Ideen dieses Geschichtslehrers mit gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Argumenten und Konzepten für eine global konzipierte Weltgeschichte im Geschichtsunterricht – zumindest oberflächlich – vergleichen lassen und als hochaktuelle Anregungen gelesen werden können. So argumentiert der Geschichtslehrer in seinem Aufsatz beispielsweise, dass sich „aus den globalen Aspekten des aktuellen Geschichtserlebens“ ergeben habe, dass es nicht mehr möglich sei, „den Partnern im weltgeschichtlichen Geschehen die Geschichtlichkeit abzusprechen“ und fordert deshalb „unser Geschichtsbild zu einer globalen Sicht auszuweiten“.¹²⁸ Ein weiteres Argument für Weltgeschichte im Geschichtsunterricht sieht er in der Tatsache, dass er selbst an einer Schule unterrichtete „in der über 20% der

¹²⁶ Erbe (1960).

¹²⁷ Siehe beispielsweise die Aufsatzüberschrift bei Popp (2003): „Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung“.

¹²⁸ Erbe (1960), S. 705/706.

Schüler und Schülerinnen aus überseeischen Ländern kommen, wobei außer Australien alle Erdteile vertreten sind“.¹²⁹ Aufgrund dieser Tatsachen könne man als Lehrer nicht darauf warten, bis die Lehrpläne auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren, sondern müsse sich von dem „wissenschaftlichen Gewissen“¹³⁰ lösen und stattdessen ein neues Selbstverständnis des Ausprobierens und Experimentierens entwickeln. Sein Konzept für den Geschichtsunterricht in der elften Klasse¹³¹ sieht so aus, dass zunächst die Lehrperson selbst durch eine Art Vorlesung einen globalen Rahmen für eine bestimmte Epoche schafft, worauf hin die „eigene“ Geschichte dort eingeordnet wird. Die Schüler sollen dann in Kurzreferaten oder Projekten an Gruppentischen bestimmte Aspekte der außereuropäischen Geschichte bearbeiten. Außerdem wird die Zusammenarbeit mit der Geographie und „Gegenwartskunde“ betont. Es fällt zudem auf, dass der Geschichtslehrer von den herkömmlichen nationalen Themen Abstand nimmt und bereits für Themenfelder eintritt, die eine Verbindung zwischen den Kontinenten ermöglichen und an moderne globalgeschichtliche Themenansätze erinnern, so die Behandlung des „Streitwagens“ als Beispiel eines Falls kontinentalübergreifender Bedeutung,¹³² die Rolle von Regionen verknüpfenden Großreichen oder die Bedeutung der „Völkerwanderungen“, die beispielsweise Europa und Asien miteinander verbunden haben.

Zweifelsohne war dieser Geschichtslehrer mit der Forderung nach Weltgeschichte im Geschichtsunterricht seiner Zeit weit voraus. Seine Ausführungen lassen erkennen, dass er Weltgeschichte bereits als globale Weltgeschichte begreift und scheinbar neue Argumente, wie beispielsweise den „multiethnischen Klassenraum“ oder „fächerübergreifendes und selbstständiges Arbeiten“ in der Terminologie seiner Zeit bereits anspricht.

¹²⁹ Ebd., S. 706.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd., S. 707/708.

¹³² Die „Diffusion des Streitwagens“ taucht beispielsweise in dem Aufsatz von Rothermund zur Globalgeschichte aus dem Jahr 2002 als „globalgeschichtliches Phänomen“ wieder auf.

Weltgeschichte als Option für den deutschen Geschichtsunterricht wurde allerdings bis in die späten 1990er Jahre auch in der geschichtsdidaktischen Diskussion mit großer Distanz betrachtet.¹³³ International gesehen hat Weltgeschichte allerdings in vielen Ländern der Erde eine lange Tradition als eigenständiges Unterrichtsfach vorzuweisen. Besonders in den Nachfolgestaaten der ehemaligen UdSSR (Russland, einige osteuropäische Länder), aber auch in vielen asiatischen Staaten (China, Japan) und den USA gehört „Weltgeschichte“ zur schulischen Ausbildung. Dabei sind die Gründe für deren Implementierung in den Fächerkanon sehr unterschiedlich. Häufig ist das Unterrichtsfach als Ausdruck einer wachsenden internationalen Bedeutung oder Ausrichtung des jeweiligen Landes in den Stundenplan aufgenommen worden und hat sich zum Ziel gesetzt, die Schüler historisch über die Regionen der Welt zu informieren, die auch für die eigene Nation aus ideologischen, soziokulturellen oder wirtschaftlichen Gründen wichtig sind oder sein könnten.

In den meisten Ländern mit „Weltgeschichte“ wird der Geschichtsunterricht an Sekundar- und Oberschulen traditionell so konzipiert, dass er in einen, die „eigene“ nationale Geschichte betreffenden Kurs und einen, die „externe“, vom nationalen Narrativ getrennten, weltgeschichtlichen Kurs aufgespaltet wird.¹³⁴ Dies hat zur Folge, dass allein durch diese institutionelle Trennung die „eigene“ Geschichte im Vergleich zur Weltgeschichte ein ungleich höheres Gewicht bekommt und sich zwei unterschiedliche Erzählstränge herausbilden, die von Geschichtslehrern und Schülern nur selten in Beziehung gesetzt werden. Neben dieser institutionellen Trennung zwischen „Wir-Geschichte“ und „Nicht-Wir-Geschichte“ als internationaler Regelfall, haben im Verlauf der Entwicklung

¹³³ Der Begriff „Weltgeschichte“ selbst wurde besonders nach 1968 und mit dem Beginn der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte aus der geschichtsdidaktischen Diskussion verbannt. Soweit ich dies überblicken kann, sind erst gegen Ende der 1990er Jahre geschichtsdidaktische Aufsätze und Diskussionsansätze erschienen, die wieder explizit den Begriff Weltgeschichte zum Thema machen, z.B. bei Erdmann (1998), Ballof (1999) und Lautzas (1999). Im 1997 erschienenen „Handbuch der Geschichtsdidaktik“ ist noch die Rede von „Universalgeschichte“, vgl. Eder (1997). Der Verband der Deutschen Geschichtslehrer lehnte bis zum Ende der 1990er Jahre weltgeschichtliche Einflüsse in den Geschichtsunterricht weitgehend mit der Begründung ab, dass die Schüler zunächst das „eigene“ Fremde (z.B. das europäische Mittelalter) kennen lernen sollten, *bevor* sie mit dem „Fremden“ außerhalb Europas konfrontiert werden (vgl. Ballof 2003).

¹³⁴ Vgl. dazu beispielsweise Schissler (2003) für die Situation des Geschichtsunterrichts in den USA und Hiroto (2003) für die „Trennungspraxis“ in Japan.

von Weltgeschichtskursen besonders gesellschaftliche und politische Veränderungen, aber auch universitäre Voraussetzungen einen Einfluss auf die jeweilige Gewichtung zwischen dem nationalgeschichtlichen und dem weltgeschichtlichen Kurs gehabt.¹³⁵

Das Fach „Weltgeschichte“ wurde in den „westlichen“ Ländern (besonders USA, Japan) lange Zeit im Sinne eines „Rise-of-the-West“-Kurses unterrichtet. Mit dem Ende des Kalten Krieges und dem Beginn der Globalisierungsdebatte, aber auch aufgrund der Forderung nach einer historischen Einbeziehung der an Bedeutung gestiegenen afroamerikanischen, lateinamerikanischen und asiatischen Minderheit in den „Rise-of-the-West“-Prozess, kam es in Folge einer notwendigen Schulreform in den USA Anfang der 1990er Jahre auch zu einer Modifikation des Weltgeschichtskurses vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Durchsetzung der Globalgeschichte. 1996 wurden schließlich die National Standards for World History nach einer großen inneramerikanischen Debatte als Leitkonzept für den schulischen Weltgeschichtskurs auf Basis globalgeschichtlicher Prinzipien beschlossen.¹³⁶ Seit dem Jahr 2000 werden auch so genannte AP-Kurse („Advanced-Placement“-Kurse) für World History angeboten, deren Endprüfung für eine Aufnahme an eine Universität relevant sein kann. Die World History Standards sind in den internationalen Geschichtsdidaktiken vermehrt rezipiert worden und galten besonders den italienischen Entwürfen als Vorbild für eine Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts.¹³⁷ Auch die deutsche geschichtsdidaktische Diskussion um eine global ausgerichtete Konzeption des Geschichtsunterrichts,¹³⁸ die besonders durch die Impulse des

¹³⁵ Jüngstes Beispiel sind die Maßnahmen der republikanischen Regierung in den USA, die in einem „Education Act“ als Reaktion auf die Ereignisse des 11. Septembers 2001 die Gewichtung zwischen amerikanischer und Weltgeschichte in den High Schools wieder in Richtung nationale Geschichte verschoben haben. Es bleibt abzuwarten, inwieweit die Wahlbestätigung der republikanischen Regierung im November 2004 auf lange Sicht diese Tendenz verstärken wird. In Italien sind 2001 geschichtsdidaktische Versuche gescheitert, den nationalen Geschichtsunterricht in ein weltgeschichtliches Rahmenkonzept einzuordnen. Hier argumentierte die Mitte-Rechts-Koalition mit den antiken-christlichen Wurzeln Italiens und lenkte den Fokus der Themenfelder im Geschichtsunterricht wieder zurück auf einen italienisch-europäischen Basisrahmen.

¹³⁶ Zur Debatte um die National Standards for World History vgl. Nash/ Crabtree (1997), bes. S. 164-171 und Nolte (1997).

¹³⁷ Siehe dazu: Cajani (2003).

¹³⁸ Vgl. u.a. Middell (2003); Popp 2002, 2003; Schissler (2003).

Welthistorikertages in Oslo 2000 zunehmend intensiver geführt wird,¹³⁹ orientiert sich stark an den US-amerikanischen Unterrichtsmodellen. Bevor danach gefragt werden kann, inwieweit mögliche Leitprinzipien globalgeschichtlich orientierter Unterrichtskonzepte als didaktische Anregungen für den deutschen Geschichtsunterricht herangezogen werden können, soll zunächst beispielhaft anhand der Arbeitsfelder „außereuropäische Geschichte“ und „Interkulturelles Geschichtslernen“ auf die gegenwärtig dominierenden inhaltlich-methodischen Annäherungen an „Welt“ im deutschen Geschichtsunterricht eingegangen und auf die damit verbundenen didaktischen Problemfelder aufmerksam gemacht werden.

3.2.1.2. „Welt“ im deutschen Geschichtsunterricht I: „Außereuropäische Geschichte“

Schlägt man die GWU zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf, so stößt man erneut auf den Aufsatz eines Geschichtslehrers, der allerdings in der Behandlung außereuropäischer Geschichtsräume große Schwierigkeiten sieht: „Der Lehrer wird mit neuen Stoffen überhäuft, deren Relevanz manchmal nicht einsichtig ist. ‚Das Reich der Mitte‘ soll in Sachsen-Anhalt in Klasse 7 behandelt werden. Die europäische Antike kennen die Schüler nicht, wenn sie ans Gymnasium kommen. Liegen die Wurzeln unserer Kultur nun in China? [...] Sich auf europäische Geschichte zu konzentrieren soll nicht heißen, den kulturellen Horizont der Schüler einzuengen [...]. Es darf nicht so weit kommen, dass Schüler die Orientierung in Raum und Zeit verlieren.“¹⁴⁰

Die so genannte „außereuropäische Geschichte“ gehört heute in allen deutschen Lehrplänen, besonders in denen der Sekundarstufe II, zu einem obligatorischen Themenfeld des Geschichtsunterrichts. So betont beispielsweise der nordrhein-westfälische Lehrplan der Sekundarstufe II die „besondere Gewichtung der außereuropäischen Kulturen“ als Reaktion auf die „Welt der globalen Verflechtung und Verantwortung“.¹⁴¹ Die

¹³⁹ Vgl. dazu den Sammelband von Pellens u.a. (2001).

¹⁴⁰ Rettberg (2001), S. 106/107.

¹⁴¹ Lehrplan NRW Geschichte Sek. II (1999), S. 32.

didaktische Umsetzung scheint die Lehrer jedoch vor Probleme zu stellen: Wie kann man die Relevanz der Geschichte einer exemplarischen außereuropäischen Gesellschaft den Schülern vermitteln? Führt eine zusätzliche Behandlung der außereuropäischen Geschichte nicht zu einer Überforderung der Schüler und zu Zeitproblemen bei den Lehrern?

Die „außereuropäische Geschichte“ hat sich seit den 1980er Jahren im Prinzip als „deutsche Variante“ des Begriffs Weltgeschichte entwickelt.¹⁴² Dabei wird dem Beginn der europäischen Expansion um 1500 in der inhaltlichen Darstellung eine wichtige Brückenfunktion zwischen Europa und dem Rest der Welt zugewiesen. Dieser Zeitpunkt bildet gewöhnlich auch die Zäsur und den Ausgangspunkt, von wo an es im Geschichtsunterricht praktisch möglich und legitim ist, auch die Geschichte außereuropäischer Regionen zu integrieren.¹⁴³

Zunächst stand die europäische Begegnung mit dem „Fremden“, „Anderen“ und „Exotischen“ im Unterricht im Vordergrund. Zentrale methodische Arbeitsbereiche wurden die Kategorien „Multiperspektivität“ und „Fremdverstehen“, die bereits vorher schon generell auf die Quellenanalyse angewandt und nun räumlich ausgeweitet wurden.¹⁴⁴ Längsschnittverfahren, die sich als eine immer beliebtere Alternative zum traditionell chronologisch angeordneten Geschichtsunterricht entwickelten, versuchten, den Umgang mit den „Anderen“ im Verlauf der Geschichte zu untersuchen, so beispielsweise in einer der ersten Ausgaben der Ende der 1980er Jahre gegründeten praxisorientierten Zeitschrift „Geschichte lernen“.¹⁴⁵ „Die Anderen“ war noch ein räumlich unabhängiger Terminus, der sich sowohl auf Minderheitengruppen innerhalb (z.B. Juden) als auch auf Nationen und Völker außerhalb Europas (z.B. Afrikaner) bevorzugt im kolonialen Kontext bezog. Seit Mitte der 1990er Jahre beschäftigten sich dann mehrere Ausgaben der Zeitschrift explizit mit außereuropäischen Geschichtsräumen. Das „alte Afrika“, ebenso wie China, Japan,

¹⁴² Siehe dazu: Middell (2002a), S. 14.

¹⁴³ Zu der besonderen Rolle der europäischen Expansion für die Konstruktion einer außereuropäischen Geschichte vgl. Osterhammel (1995), S. 269.

¹⁴⁴ Als einer der ersten (und damals weitgehend isolierten) Geschichtsdidaktiker, der sowohl die Kategorie „Fremdverstehen“ und „Multiperspektivität“ räumlich erweiterte als auch die Forderung aufstellte, der Geschichtsunterricht müsse die „Weltorientierung der heranwachsenden Jugend“ berücksichtigen, gilt Rolf Schörken. Vgl. seinen heute noch hochaktuellen und sehr lesenswerten Aufsatz „Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt“ (1980).

¹⁴⁵ „Die Anderen“, Geschichte lernen 3 (1988).

Lateinamerika und Indien, wurden als eigenständige geschichtliche Räume behandelt, die europäische Perzeptionsgeschichte bildete nur noch einen Teilaspekt. Unterrichtsentwürfe etwa zur afrikanischen und chinesischen Geschichte wurden seit Ende der 1990er Jahre dann auch vermehrt in anderen geschichtsdidaktischen Zeitschriften vorgestellt.¹⁴⁶

Mit der Einführung außereuropäischer Geschichten in den Geschichtsunterricht sind jedoch eine Reihe praktischer Probleme verbunden. Vergleichbar mit der gängigen Praxis nach der sozialwissenschaftlichen Öffnung des Geschichtsunterrichts in den 1970er Jahren, wird in Schulbüchern häufig zwischen einer allgemeinen, nationalorientierten und einer speziellen, außereuropäischen Geschichte getrennt.¹⁴⁷ Da eine Integration in die gängige Hauptgeschichte nur in den seltensten Fällen vorgenommen wird, könnte aus Schülersicht der Eindruck entstehen, dass sich parallel und abgeschottet eine weniger bedeutsame Geschichte neben einer bedeutungsvolleren „eigenen“ Geschichte abgespielt hat.¹⁴⁸ Hinzu kommt die weiterhin vorherrschende problematische Praxis, den Geschichtsunterricht zunächst in einem „vorgeschichtlichen“ Weltraum beginnen zu lassen („Urgeschichte“), das Blickfeld jedoch mit Beginn der schriftlichen Hochkulturen zunehmend auf Europa einzuengen (griechische und römische Antike, Mittelalter) und erst

¹⁴⁶ Vgl. etwa Hatscher (2001) zur chinesischen Geschichte und Harding (2001a) zu Benin als Beispiel einer „afrikanischen Welt“.

¹⁴⁷ Z.B. in: „Wir machen Geschichte Band 2: Vom frühen Mittelalter bis zum Beginn der Neuzeit“ (Hinrich/ Stehling 1997). Hier wird im letzten Kapitel des Buches „Japan im Feudalismus“ (S. 224-243) behandelt und nur selten auf synchrone Entwicklungen im europäischen Mittelalter eingegangen. Stattdessen findet sich später im allgemeinen Glossar unter dem Stichwort „Feudalismus“, S. 244, die Erklärung: „System der sozialen, politischen und kirchlichen Verhältnisse des Mittelalters“. Auf unterschiedliche Periodisierungen und Variationen des Feudalismus in Japan wird nicht mehr eingegangen, die unterschiedliche Gewichtung der europäischen und japanischen Geschichte hingegen beibehalten. Eine solche Trennung (europäische Geschichte-außereuropäische Geschichte) steht in der allgemeinen Tradition der „Trennungsgeschichten“ in Geschichtsschulbüchern seit den 1970er Jahren. Jüngst hat Popp (2004) auf den vergleichbaren Fall der Geschlechterdarstellung in Schulbüchern hingewiesen. Hier entsteht häufig der Eindruck einer allgemeinen, männlichen Geschichte und einer davon getrennten besonderen Frauengeschichte, ohne dass auf weitreichende Zusammenhänge eingegangen wird.

¹⁴⁸ Siehe die oft sehr anregenden Themenhefte von „Geschichte lernen“, die jedoch weitestgehend in der Tradition der „area studies“ verhaftet bleiben und nur selten darauf aufmerksam machen, wie spezielle Themen oder Längsschnittstudien in den Gesamtrahmen des Geschichtsunterrichts integriert werden könnten. Bergmann (2000), S. 65, spricht in diesem Zusammenhang von der „Globalisierungsfälle historischen Lernens“. Schüler lernen etwas von der Geschichte Chinas, Mexikos, Benins oder Indiens, ohne dass ihnen jedoch der Bezug und die Relevanz zur Lebenswelt und zur „eigenen“ Geschichte in ausreichendem Maße bewusst wird.

wieder um 1500, quasi zeitgleich mit der europäischen Expansion, räumlich zu öffnen. Dies hat zur Folge, dass die Darstellung außereuropäischer Kulturen in den Schulbüchern meistens erst nach dem Mittelalter oder sogar erst im Kontext des Imperialismus einsetzt und häufig in einem sehr kurz und oberflächlich gehaltenen, abgetrennten Kapitel möglichst von ihren Ursprüngen her schnell zusammengefasst wird. Dies könnte bei den Schülern zu der Fehlinterpretation führen, dass die europäische Geschichte den Hauptstrang der Weltgeschichte insgesamt und „naturgemäß“ bestimmt, während die außereuropäische Geschichte als „Sammeletikett“ in einer Randposition der mentalen Landkarten der Schüler stehen bleibt.¹⁴⁹

3.2.1.3. „Welt“ im deutschen Geschichtsunterricht II: „Interkulturelles Geschichtslernen“

Parallel zur inhaltlich-räumlichen Ausweitung des Geschichtsunterrichts hat sich die Geschichtsdidaktik seit dem Ende der 1990er Jahre den methodischen Impulsen aus anderen Wissenschaften geöffnet. Besonders galt es, alternative didaktische Konzepte zu entwickeln, die in der Lage sind, die problematische Trennung zwischen europäischer und außereuropäischer Geschichte im Unterricht aufzuheben. Hier versprach man sich von dem neuen fächerübergreifenden Feld „Interkulturelle Kommunikation“ wichtige Impulse für eine Verbesserung des historischen Lernens im Geschichtsunterricht.

Das Konzept „Interkulturelle Kommunikation“ entstand in wirtschaftswissenschaftlichen Universitätsfächern als Reaktion auf den zunehmenden Kontakt unterschiedlicher Kulturen in einer global vernetzten Wirtschaft und wurde als „soft skill“ zur Vermeidung kultureller Missverständnisse bevorzugtes Thema in betrieblichen Fortbildungskursen. Aber auch die Erziehungswissenschaften und mit

¹⁴⁹ Auf die vorherrschende „narrative Leitlinie“ der „Genealogie der europäisch-westlichen Kultur“ im Geschichtsunterricht und den Folgen für das Verständnis von Weltgeschichte und dem verorteten Platz außereuropäischer Regionen geht Popp (2002), bes. S. 113, näher ein.

einiger Verspätung ebenso die sprach- und geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken entwickelten seit den 1990er Jahren unterrichtsrelevante Konzepte, die der Frage nachgingen, wie interkulturelles Lernen Schülern in dem jeweiligen Fach vermittelt werden könnte.¹⁵⁰ In der deutschen Geschichtsdidaktik bildet das Feld „Interkulturelles Geschichtslernen“ gegenwärtig einer der Forschungsschwerpunkte.¹⁵¹ Im Gegensatz zu dem in die Kritik geratenen Adjektiv „multikulturell“ werden nun die historischen Kontakte, Beziehungen und Verbindungen zwischen Gruppen unterschiedlicher Kulturen in den Mittelpunkt des historischen Lernens gestellt. Die „alten“ geschichtsdidaktischen Kategorien „Multiperspektivität“ und „Fremdverstehen“ bleiben als wichtige Säulen bestehen, erfahren jedoch, genauso wie der „Wir-und-die-Anderen“-Ansatz der 1980er Jahre eine Erweiterung. Es soll nicht mehr nur um ein bloßes Verstehen des Anderen gehen, sondern um eine tiefere historische Analyse der Gründe, die zu dem Erleben von Fremdheit geführt haben.¹⁵² Insgesamt wird der Aufbau einer „interkulturellen historischen Kompetenz“ zum wichtigsten methodischen Ziel.¹⁵³ Im Zentrum der Betrachtung stehen historische Fallbeispiele, die Kulturkonflikte und Kulturbegegnungen näher untersuchen und auf die Gegenwart übertragbar sein sollen. Im Gegensatz zur „außereuropäischen Geschichte“ liegt der Schwerpunkt beim interkulturellen Geschichtslernen deutlicher auf der *Verknüpfung* zwischen inhaltlichen, methodischen und schülerbezogenen Lern- und Empathieaspekten.

Während die außereuropäische Geschichte jedoch die räumliche Erweiterung der Geschichtsbetrachtung betont, spielen der Aufbau und die Weiterentwicklung eines historischen Raumbewusstseins beim interkulturellen Geschichtslernen nur eine sekundäre Rolle. Darüber hinaus kann man sich bei einer Vielzahl von Unterrichtsvorschlägen nicht immer des Eindrucks erwehren, dass unter dem neuen Etikett des interkulturellen Lernens oft alte, traditionelle räumliche Bezugsrahmen

¹⁵⁰ Erst im Jahr 2000 erschien ein fachdidaktisches Handbuch zu den Möglichkeiten des interkulturellen Lernens in den verschiedenen Fächern, siehe: Reich/ Holzbrecher/ Roth (2000).

¹⁵¹ Rohlfes (2004), S. 258. Vgl. auch Rösen (1998), Alavi 1998, 1999, Alavi/ Borries 2000, Körber (2001) und Reeken (2003).

¹⁵² Siehe dazu: Körber (2001), bes. S. 19.

¹⁵³ Ebd., S. 11-16.

verborgen sind.¹⁵⁴ Das liegt besonders auch daran, dass „Interkulturalität“ ein insgesamt sehr weit gefasster Begriff ist und sich damit offen für ein großes Definitions- und Interpretationsspektrum zeigt. In wissenschaftlicher Hinsicht trifft er auf das Problem, „Kultur“ adäquat zu definieren, in der konkreten Unterrichtssituation läuft er Gefahr, „kulturelle Begegnungen“ auf Nationen zu beschränken und an alten Herangehensweisen unter dem neuen Etikett „Kultur“ festzuhalten.

3.2.1.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen, dass mit der Behandlung einer außereuropäischen Kultur oder dem verstärkten Fokus auf interkulturelles Geschichtslernen im Unterricht ein globaler Zugang nur partiell möglich ist. Zwar sind sowohl die verstärkte Integration außereuropäischer Regionen und interkultureller Aspekte in den Geschichtsunterricht Ausdruck der Globalisierung, ein global ausgerichtetes Orientierungsbedürfnis können sie jedoch nur rudimentär befriedigen. Während der Begriff der „außereuropäischen Geschichte“ eine künstliche Trennung zu Europa konstruiert und gleichzeitig zu sehr dem europäischen Geschichtsverlauf folgt, als dass er alternative Herangehensweisen und didaktisch sinnvolle Querverweise vor der europäischen Expansion zulassen würde, bedeutet interkulturelles Geschichtslernen auf der einen Seite sicherlich eine wichtige Abkehr vom additiven „Containermodus“ und der inhaltlich-methodischen Hinwendung zu übergreifenden historischen Verbindungslinien, allerdings beschränkt es sich allzu oft auf exemplarische Fallbeispiele, die Verbindungs- und Entwicklungslinien im globalhistorischen Zusammenhang nur selten ansprechen können. Die

¹⁵⁴ Beispielsweise bei Harding (2001b), S. 137-139, dessen Materialsammlung in erster Linie die Geschichte afrikanischer Staatenbeziehungen im Zwischenseengebiet wiedergibt. Übersetzte und didaktisch aufbereitete Quellen zu Kriegen in Zentralafrika und dem Völkermord in Ruanda sind ebenso begrüßenswert wie historische Hintergrundinformationen zu den Staaten Zaire, Ruanda und Burundi, Uganda, Angola und Zimbabwe. Sicherlich kann man die Konflikte auch als „beispielloses Versagen des ‚interkulturellen Lernens‘“ sehen, allerdings frage ich mich, ob der Begriff „Interkulturalität“ in diesem Fall nicht überspannt wurde, da im Kern die verschiedenen Geschichten und Interessen der Staaten und transnationalen Organisationen, weniger jedoch interkulturelle Fragestellungen im Zentrum der Betrachtung stehen.

global angelegten umweltgeschichtlichen und wissenschaftlich-technischen Dimensionen werden zudem im interkulturellen Geschichtslernen größtenteils ignoriert.¹⁵⁵ Auch die zwei zentralen geschichtsdidaktischen Kategorien Multiperspektivität und Fremdverstehen, die im deutschen Geschichtsunterricht die Verbindung zu „Welt“ methodisch erfassen sollen, erfahren in konkreten Unterrichtsvorschlägen doch wieder nur eine Betrachtung im traditionellen Rahmen.¹⁵⁶

Vor dem Hintergrund dieser im deutschen Geschichtsunterricht vorhandenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die historischen Welt-Aspekte in einem geeigneten didaktischen Rahmen in den Unterricht zu integrieren, sollen im folgenden Kapitel die internationalen didaktischen Konzepte und Leitprinzipien eines global orientierten Geschichtsunterrichts vorgestellt und mögliche Alternativen zur gängigen Praxis im deutschen Geschichtsunterricht entwickelt werden.

3.2.2. Konzeptionelle und didaktische Aspekte eines global orientierten Geschichtsunterrichts

3.2.2.1. Modelle und Leitprinzipien

Die neueren global angelegten didaktischen Entwürfe orientieren sich an den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Globalgeschichte. In der noch sehr jungen geschichtsdidaktischen Forschung zur Umsetzung globalhistorischer Aspekte im Unterricht geht es vor allem um die Formulierung von Zielen, Themenfeldern und Methoden, die mit dieser Neuausrichtung verbunden sind. Die theoretisch sehr hochgesteckten

¹⁵⁵ Vgl. hierzu die Kritik am Kulturbegriff von Radkau (2003), S. 646.

¹⁵⁶ Vgl. Bergmann (2000). Kaum ein angefügtes Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf Perspektivübungen, die z.B. die eigene, nationale Geschichte in Bezug zu Entwicklungen anderer Nationen auch außerhalb Europas setzt oder die Perspektiven von „Nicht-Europäern“ auf Europa behandelt. Der Großteil der Beispiele spielt sich innerhalb der klassischen Themenfelder des nationalorientierten Geschichtsunterrichts ab.

Ansprüche der wissenschaftlichen Globalgeschichte müssen ebenso in einen sinnvoll didaktisch reduzierten Rahmen gebracht werden wie die sich ständig erweiternde Forschung über die verschiedensten globalhistorischen Aspekte. Alle didaktischen Konzepte betonen bereits zu Beginn ausdrücklich ihre Distanz zu einer additiv oder als „Totale“ verstandenen Weltgeschichte und legen ihren Schwerpunkt deshalb auf übergreifende Fragestellungen, Epocheneinteilungen und Vernetzungsbereiche, die allesamt eine historische Orientierung im Weltmaßstab erleichtern sollen. Ein wichtiges übergeordnetes Ziel wird darin gesehen, die Trennung zwischen Weltgeschichte und „eigener“ Geschichte durchlässiger zu machen und Makro- und Mikroperspektive im Unterricht nicht isoliert, sondern immer in ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander zu präsentieren. Dies soll im Laufe der Zeit dann zu so etwas wie einer Veralltäglichen von „glokalen“ Verknüpfungsleistungen (Stichwort: „glokales Geschichtsbewusstsein“) und einer qualitativ verbesserten historischen Orientierungsfähigkeit in Raum und Zeit führen.

Auf welchen inhaltlich-methodischen und didaktischen Leitprinzipien beruhen die Fundamente der verschiedenen globalhistorischen Unterrichtskonzepte?

Es gibt bisher noch keinen Konsens in der Frage, wie man Globalgeschichte am besten/ sinnvollsten/ einfachsten unterrichten kann.¹⁵⁷ Ausgangspunkt und Basisgerüst für alle weiteren Überlegungen ist häufig ein in grobe Zeit- und Themenabschnitte eingeteiltes globales Rahmenkonzept, das in manchen Fällen von der Entstehung des Planeten Erde, meistens jedoch von dem Beginn der Menschheitswerdung ausgeht und bis in die Gegenwart reicht.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Diese Frage hat beispielsweise das German Historical Institute in Washington, D.C. veranlasst, im März 2005 eine Konferenz zum Thema „Teaching World History“ zu veranstalten, um zumindest europäische und US-amerikanische Vorstellungen anzunähern.

¹⁵⁸ Geiss (2003), bes. S. 56/57, plädiert dafür, die unterschiedlichen Zugänge zum Beginn der Geschichte in den Natur- und Geisteswissenschaften aufzuheben und mit dem Urknall auch die schulische Einführung in eine globale Weltgeschichte zu beginnen, da sich „aus der Anknüpfung an den Urknall [...] Chancen zu größerer Distanz und Objektivität hienieden auf Erden“ ableiten lassen. Die National Standards for World History (Nash/ Crabtree 1996) lassen ihre Betrachtung in Afrika mit „The Beginnings of Human Society“ anfangen.

Die verschiedenen Rahmenkonzepte beruhen auf bestimmten Leitprinzipien, die man in einen *inhaltlich-strukturellen* und einen *methodischen* Sektor unterteilen kann.

Inhaltlich-strukturell gesehen dominieren, so kann man sagen, die drei folgenden, miteinander in Beziehung stehenden, heuristischen Basisklassifikationen, die in einem global angelegten Geschichtsunterricht eine grundsätzliche Neuorientierung erfahren sollen: Einteilung der Zeit (**Periodisierungsfrage**), Tradierung von „Geschichte“/ Auslösung geschichtlichen Wandels (**Frage nach den Akteuren**) und die damit verbundene Schwerpunktsetzung in der Thematik (**Frage nach Themenfeldern**).

Methodisch gesehen sind die internationalen Konzepte bisher weniger ausgereift. Insgesamt kann man aus den verschiedenen Konzepten, Entwürfen und didaktischen Anregungen drei Leitkompetenzen in den Mittelpunkt des historischen Lernens herausstellen, die eine entscheidende Bedeutung in einem global angelegten Geschichtsunterricht bekommen sollen: die Fähigkeit, bereichsübergreifende Fragen jenseits des „Hier und Jetzt“ zu stellen (**heuristische Kompetenz**), die schrittweise Verbesserung in der Aufstellung, Durchführung und Interpretation von historischen Vergleichen (**Vergleichskompetenz**) und die adäquate Nutzung von Medien, besonders Kartenmaterial und Internetressourcen, für die historische Arbeit (**Medienkompetenz**).

Was die *inhaltlich-strukturellen* Leitprinzipien angeht, so kommt der Periodisierung auf globaler Ebene in den verschiedenen weltgeschichtlichen Konzepten eine entscheidende Bedeutung zu. So wird allgemein die Idee verfolgt, dem Orientierungsbedürfnis in Raum und Zeit entgegenzukommen, indem der Fokus auf mehr oder weniger große Zeitabschnitte gelegt wird, die streng chronologisch angeordnet sind.¹⁵⁹ Dabei verzichten alle Konzepte durchgehend auf die europäische, linear ausgerichtete Trias Antike-Mittelalter-Neuzeit und versuchen dieser eine

¹⁵⁹ Bes. Geiss (2003), S. 54, plädiert dafür, „das nach 1968 in Verruf geratene Prinzip der Chronologie als einfachste und leichteste Form historischen Lernens für Anfänger tunlichst wieder [zu, D.R.] rehabilitieren“.

„neutralere“ Periodisierung in „Eras“ oder einfachen Jahresziffern entgegenzustellen.¹⁶⁰ Dass dies auf der globalen Ebene Schwierigkeiten hervorrufen kann, liegt auf der Hand. So hängen mit der Periodisierungsfrage terminologische Problemfelder eng zusammen. Imanuel Geiss beispielsweise plädiert für eine „Elementarisierung der Weltgeschichte“¹⁶¹ und versucht ein Einstiegskonzept in weltgeschichtliche Zusammenhänge zu liefern, das dem Prinzip „so weltgeschichtlich wie möglich, so detailliert wie nötig“¹⁶² folgen soll. Dabei richtet er seine Periodisierung auf die chronologisch angeordneten Kategorien „Wildheit“ („Beginn der Menschheit in Afrika“), „Barbarei“ („extensive Landwirtschaft [...] ausgehend vom Fruchtbaren Halbmond“) und „Zivilisation“ („komplexe hierarchisch strukturierte Gesellschaften“) aus.¹⁶³ Zweifel dürfen an dieser Stelle angebracht sein, ob Schüler nicht aufgrund dieser insgesamt sinnvollen, jedoch terminologisch schiefen Periodisierungseinteilung, stereotype Bilder („wilde Afrikaner“) bestätigt sehen und ob die Klärung der jeweils verwendeten Epochenbegriffe nicht zu mehr Konfusion als Klarheit führen könnte.¹⁶⁴ Die National Standards for World History versuchen hingegen, auf historisch besetzte Begriffe zu verzichten. Ihre Periodisierung folgt weniger einer Zentrum-Peripherie-Einteilung¹⁶⁵ als dem Leitprinzip der „Globalisierung“.¹⁶⁶ Die AP-Kurse hingegen haben ihren Schwerpunkt eher auf einer thematischen- als auf einer

¹⁶⁰ So z.B. die National Standards, die sich aus 9 chronologisch angeordneten Zeitaltern und einem Kapitel über „long-term changes and recurring patterns in world history“ (z.B. Demographie-, Urbanisierungs-, Sklavengeschichte etc.) zusammensetzen. Auch der DuMont Atlas der Weltgeschichte (Black 2002) ist einer der wenigen Weltgeschichtsatlanten, der im ersten Teil seiner globalen Betrachtung auf europäische Periodenbenennungen verzichtet und stattdessen globale Zusammenfassungen in simplen Jahreszahlen wiedergibt („Die Welt 1000-1200“ etc.).

¹⁶¹ Geiss (2003), S. 54.

¹⁶² Ebd., S. 50.

¹⁶³ Ebd., S. 58-62. Der Verfasser orientiert sich dabei eng an der Periodisierungseinteilung bei Spier (1998).

¹⁶⁴ Auf die Schwierigkeiten einer Periodisierung der Weltgeschichte für den afrikanischen Kontinent hat jüngst Bley (2004) in einem Essay aufmerksam gemacht.

¹⁶⁵ Die Frage ist, ob man eine Zentrum-Peripherie-Einteilung im Geschichtsunterricht überhaupt vermeiden kann. Hauptproblem des derzeitigen Geschichtsunterrichts ist es allerdings, dass Europa und die „westliche Zivilisation“ weiterhin in *allen* Phasen der Geschichte im Zentrum stehen und damit eine „Totale“ in der Darstellung bilden, die nur noch wenig mit einer wirklich historischen Betrachtung zu tun hat.

¹⁶⁶ Dies lässt sich bes. an den Begriffsüberschriften der Zeitalter zwischen 300-1770 zeigen, die im Großen und Ganzen eine zunehmende Vernetzung (zunächst hemispherisch, dann global) behandeln. Besondere Rolle spielen zu dieser Zeit: Islam, weltweite Staatenbildung, Vergrößerung der Handelsnetze, Mongolenherrschaft, Stadtentwicklung und transozeanische Verbindungen, die zwischen 1450 bis 1770 zur „Emergence of the First Global Age“ führen und damit den in vielen Weltregionen bereits vorhandenen Vernetzungsgedanken auf globaler Ebene bis in die Gegenwart weiterführen.

Epocheneinteilung und beschränken sich auf den Zeitraum der letzten tausend Jahre. Periodisierung wird hier allerdings selbst zum Thema gemacht, die Schüler werden mit verschiedenen Epocheneinteilungen und Vorstellungen über Zeit konfrontiert.¹⁶⁷

Schaut man sich die vorherrschenden Akteure an, die als geeignet angesehen werden, den Geschichtsunterricht auf einer weltgeschichtlichen Ebene zu führen, so gruppieren sich diese hauptsächlich um „major civilizations“, „societies“ oder grenzüberschreitende Akteure (Menschen, Tiere, Pflanzen, Güter, Mikroben, Religionen etc.).¹⁶⁸ Die letztgenannten Akteure sollen besonders stark die „connections“, „encounters“ und „contacts“ verschiedener Weltregionen auf einer transkontinentalen Ebene betonen. Der italienische Entwurf legt den Schwerpunkt seiner global agierenden Akteure neben den Großreichen speziell auf das Nomadentum.¹⁶⁹ Diese spannungsreiche Beziehung zwischen sesshaften und nicht-sesshaften Gesellschaften sollen die Schüler als globales Phänomen und Migration als Normalfall der Geschichte begreifen. Dabei werden die Neolithische und die so genannte Industrielle Revolution zu bedeutsamen Ankerpunkten und Leitthemen in der Geschichte, das Verhältnis Mensch-Umwelt zum entscheidenden globalen Zugang.¹⁷⁰ Großes Gewicht bekommt im Gegensatz zu traditionell angelegten Schulbüchern der Beginn der Menschheit und die „Globalisierung des Menschen“, da „die Ausbreitung der Menschen auf der Erde das grundlegende ‚Weltbild‘ bietet, in dem alle weiteren didaktisch verankert werden“.¹⁷¹ Gleichzeitig wird damit direkt zu Beginn des Geschichtsunterrichts der Fokus auf die Einheit des Menschengeschlechts gelegt, bevor die Besprechung in einzelne Menschengruppen (Ägypter, Griechen, Perser, Römer, Juden, Afrikaner, Europäer, Deutsche) und Regionen zerfällt.¹⁷²

¹⁶⁷ So heißt es in den Zielen der AP-Kurse u.a.: „Periodization, explicitly discussed, forms the organizing principle for dealing with change and continuity from that point of present“, siehe: Popp (2003), S. 85.

¹⁶⁸ Vgl. dazu Nash/ Crabtree (1996), S. 132.

¹⁶⁹ Vgl. beispielsweise das „Raster eines Curriculums für Weltgeschichte“ in: Cajani (2003), S. 200-202.

¹⁷⁰ Ebd., S. 202.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Damit verfolgt ein global orientierter Geschichtsunterricht auch ein friedenspädagogisches Leitprinzip, das trotz des misslungenen UNESCO-Projekts an Bedeutung für einen weltgeschichtlichen Geschichtsunterricht nicht verloren hat. Besonders in Bezug auf die Geschichte der frühen Menschen ist es entscheidend, vor dem Hintergrund rassistischer und

Methodisch gesehen betonen die Konzepte, besonders die National Standards, die Bedeutung historischer Kompetenzen, die von den Schülern schrittweise entwickelt werden sollen.¹⁷³ Ziel ist dabei, das Zeit-Raum-Verhältnis so global zu öffnen, dass die Schüler fähig sind, bereichsübergreifende Fragen an die Geschichte zu formulieren und dabei sorgfältig zwischen regional besonderen und universalen, allgemeingültigen Phänomenen und Entwicklungen unterscheiden lernen, ein Bewusstsein für die eigene Standortabhängigkeit bekommen und kontinuierlich mit multiperspektivischen inhaltlichen und methodischen Zugängen konfrontiert werden. Eng damit zusammen hängt ein tiefergehendes Verständnis im Umgang mit historischen Vergleichen. Ausgehend von der Tatsache, dass historische Vergleiche im öffentlich-alltäglichen Diskurs die Regel sind und bei Schülern und Lehrern implizit in vielen Variationen auch im Geschichtsunterricht angewendet werden,¹⁷⁴ versucht ein global angelegter Geschichtsunterricht die Bedeutung einer systematischen Vergleichsanalyse herauszustellen und diesen aus lernpsychologischen und methodischen Gründen räumlich übergreifend auszuweiten. Vorschläge, inhaltliche Vergleiche im Unterricht zu behandeln, gibt es reichlich: sie reichen von diachronen Zivilisations-, Institutions- oder thematischen Vergleichsoperationen (z.B. „Stadtentwicklung“ vom Beginn der Urbanisierung bis in die Moderne in verschiedenen Weltregionen oder „Sklaverei“ in der Weltgeschichte etc.¹⁷⁵) bis zu synchronen Vergleichen, die beispielsweise den Normalfall der „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ stärker ins Bewusstsein rücken oder die als speziell dargestellten „Sonderweg“-Geschichten einzelner

neuerdings an Popularität zunehmender kreationistischer Weltannahmen, das Gemeinsame der Menschen zu betonen. Aber auch andere Gründe bestimmen dieses friedenspädagogische Leitprinzip der „Einen Welt“. So betont Popp (2002), S. 112: „[...] der Bezug auf eine Menschheits-Gemeinschaft wird umso wichtiger, je mehr die soziale Integrationskraft des Nationalstaats schwindet und dabei ‚national‘ sowie von kulturellen Überlegenheitsannahmen gegründete Konkurrenz- und Abwehrgefühle gegen ‚Fremde‘ stärker werden.“

¹⁷³ Siehe Nash/ Crabtree (1996), S. 14-24: „Standards in Historical Thinking“.

¹⁷⁴ Dazu näher: Riekenberg (2004), S. 269. Implizite Vergleiche finden sich im Geschichtsunterricht regelmäßig in der essentiellen Gegenüberstellung früher-heute (ohne Vergleich kein Gegenwartsbezug!) oder dem Vergleich zwischen „hier“ und „anderswo“. Verschiedene Quellengattungen, Statistiken, Zahlen, Nationengeschichten etc. werden im Prinzip ständig im Geschichtsunterricht verglichen, ohne dass dem Vergleich als geschichtsdidaktische Methodenkategorie größere Bedeutung zugemessen würde.

¹⁷⁵ Diese Beispiele finden sich bei Nash/ Crabtree (1996), S. 133.

Regionen, Völker oder Nationen in einem relativierenden Licht erscheinen lassen.

Medienkompetenz bildet die meiner Meinung nach dritte große Methodensäule innerhalb eines global orientierten Geschichtsunterrichts. Neben dem verstärkten kritischen Umgang mit dem Internet, legen die Konzepte großen Wert auf die systematische Kartenarbeit, um neben dem Zeit-, den gleichwertigen Fokus auch auf die Entwicklung eines globalen Raumbewusstseins zu legen.¹⁷⁶ Die dauerhafte Präsenz einer möglichst die Kontinent- und Inselgrößen adäquat wiedergebenden Weltkarte¹⁷⁷ für die verschiedenen Zeiträume eines wie immer im Einzelfall vorgenommenen globalen Rahmenkonzepts soll dazu führen, die Wechselwirkungen zwischen Raum- und Zeitdimension besser zu verstehen und die Besprechung neuer Inhalte und Themenfelder in den globalen Kontext sinnvoll einzuordnen und zu erleichtern.

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Die neueren Rahmenkonzepte einer global konzipierten Weltgeschichte im Geschichtsunterricht versuchen, Vertrautes mit Fremden bzw. die regionale mit der globalen Ebene zu verknüpfen, um bei den Schülern so etwas wie ein „glokales Geschichtsbewusstsein“ entstehen zu lassen, in dem Innen- und Außenperspektive sich permanent gegenseitig befragen. Diese Befragung beruht im Wesentlichen auf inhaltlich-strukturellen und methodischen Leitprinzipien, die ebenfalls miteinander in Beziehung stehen. „Vernetzung“ wird zu einem Schlüsselbegriff, inhaltlich vorgegeben durch die Globalisierung als „roter Faden“ der Geschichte und strukturell besonders durch an „große“ globale Trends ausgerichtete Periodisierungseinteilungen und der Wahl von transregionalen Akteuren als maßgebliche Träger und Veränderer globalhistorischer Prozesse. Dieser inhaltlich-strukturelle Rahmen bildet die Basis für die methodische

¹⁷⁶ Vgl. dazu Böttcher (2004), bes. S. 225/226. Kartenarbeit, lange Zeit vernachlässigt, wird in der allgemeinen didaktischen Forschung wieder zunehmend wichtiger. Sie wird als „entscheidender Beitrag zur Ausprägung von Gedächtniskarten (mental maps)“ gesehen, deren erforderliche Transferleistungen schon früh im Geschichtsunterricht eingeübt werden sollten. Insgesamt stellt die Entwicklung einer Kartenkompetenz eine „unverzichtbare Grundkompetenz und Kulturtechnik“ dar, die in einer globalisierten Welt an Bedeutung gewinnt. Die Kategorie „Raumbewusstsein“ wird jedoch im häufig zitierten Pandelschen Konzept des Geschichtsbewusstseins ignoriert (vgl. dazu Borries 2003, S. 107).

¹⁷⁷ Für den Unterricht werden in diesem Zusammenhang die Karten des Peters-Atlas und des DuMont Atlas der Weltgeschichte empfohlen.

Arbeit, die sich ebenfalls ganz an dem Leitprinzip der „Vernetzung“ orientiert: die heuristische Kompetenz betont die Fähigkeit zum bereichsübergreifenden, verlinkten Fragen, multidimensionale Vergleichsoperationen werden zu *dem* Instrument der Schüler, sich die Welt globalhistorisch zu erschließen, während Medien wie das Internet und vor allem die Arbeit mit Weltkarten ein sukzessives globalhistorisches Raum- bzw. Orientierungsbewusstsein auf Schülerseite aufzubauen versuchen.

Aufgrund der fachlichen Trennung in den USA zwischen Welt- und US-amerikanischer Geschichte könnte dort ein „globales“ Geschichtslernen erschwert werden. Letztlich muss sogar offen bleiben, inwieweit die so oft gelobten World History Standards ihren didaktischen Anspruch vor dem Hintergrund des amerikanischen Schulsystems überhaupt einlösen können. Prinzipiell bieten im Gegensatz dazu der deutsche Geschichtsunterricht und damit auch die Geschichtsschulbücher die günstige Voraussetzung, integrativ ausgerichtet zu sein.¹⁷⁸

Im folgenden Kapitel soll nun abschließend erörtert werden, welche didaktischen Möglichkeiten sich aus diesem institutionellen Vorteil des deutschen Schulsystems ergeben und auf welche Grenzen man stoßen kann, wenn die internationalen Impulse auch für einen global orientierten Geschichtsunterricht in Deutschland genutzt werden sollen.

3.2.2.2. Globalgeschichtliche Perspektiven und Möglichkeiten im deutschen Geschichtsunterricht

Globalhistorische Perspektiven haben in aktuellen Lehrplanvorgaben einiger Bundesländer an Bedeutung gewonnen.¹⁷⁹ Zwar bleibt noch abzuwarten, welche Konzeptionsänderungen sich mit der Lehrplanreform

¹⁷⁸ Zum Vergleich der institutionellen Voraussetzungen im US-amerikanischen und deutschen Geschichtsunterricht sei auf Schissler (2003), bes. S. 188 verwiesen.

¹⁷⁹ Beispielsweise im Rahmenthema „Globale Perspektiven historischer Erfahrung“ des Geschichtslehrplans für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen. Auch der nordrhein-westfälische Lehrplan versucht mit der Erweiterung der geschichtlichen Perspektive auf außereuropäische Kulturen, die Schüler für das Leben in der „Einen Welt“ zu sensibilisieren. Die didaktischen Möglichkeiten und Grenzen der niedersächsischen Rahmenrichtlinien zum Thema „Die Eine Welt“ erörtert näher Hintze (vgl. http://www.geschichte.uni-hannover.de/fachgebiete/afrika/aeg/perspektiven/010_grundlagentext.pdf, gelesen 15.07.2004)

2006 auch für den Geschichtsunterricht ergeben, bildungspolitisch, so scheint es aber, geht der Trend – zumindest in der Oberstufe - zu mehr globalhistorisch orientierten Aspekten. Inhaltlich betrachtet, wird besonders im zunehmenden Einfluss der Umweltgeschichte der Schlüssel gesehen, den deutschen Geschichtsunterricht global zu öffnen.¹⁸⁰

Auf der anderen Seite darf man sich keine Illusionen machen, dass ein in der Sekundarstufe I zweistündig unterrichtetes Nebenfach aufgrund der institutionellen und inhaltlichen Vorgaben in der Lage sei, den Geschichtsunterricht auf einer konstant global gehaltenen Ebene zu führen. Didaktisches Ziel darf weder eine historisch verzerrte Sicht auf Weltgeschichte als permanente Vernetzungsgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, noch eine inhaltlich-räumliche Überforderung der Schüler sein. Gerade im Anfangsunterricht kann die große Motivation der Schüler zerstört werden, wenn zunächst versucht wird, mit den Schülern ein allgemeines Rahmenkonzept der Weltgeschichte zu erarbeiten.¹⁸¹

Jedoch sollten die Lehrer sich die veränderten Lebenswirklichkeiten ihrer Schüler immer ins Gedächtnis zurückrufen und bereits früh eine passende Balance zwischen nahen und anscheinend fernen Themen finden oder geeignete Vergleichsebenen in den Unterricht integrieren, die Aspekte von unbekanntem mit denen bekannter Weltregionen verknüpfen. Die im Geschichtsunterricht weiterhin gängige „konzentrische Vorstellung des Raumbegriffs (‘vom Kleinen zum Großen’/ ‚vom Nahen zum Fernen’)“¹⁸² und die Distanz zu überregionalen Darstellungen im Grundschul- und

¹⁸⁰ Vgl. Radkau (2003). Radkau fordert eine „Grüne Revolution im Geschichtsunterricht“ anhand von zehn Thesen. These eins, S. 645/646, beschäftigt sich dabei explizit mit der „einzigartige(n) Chance“ für eine Rückkehr zu einer weltgeschichtlichen Perspektive im Geschichtsunterricht anhand von umwelthistorischen Zugängen: „Der Mangel an einer globalen Perspektive dürfte seit langem – und heute mehr denn je – eines der empfindlichsten Defizite des Geschichtsunterrichts sein [...]. Die Mensch-Natur-Beziehung [...] besitzt [...] einfache Grundstrukturen, die die Kulturen und Zeiten übergreifen: schon ganz einfach deshalb, weil dabei Naturgesetze ins Spiel kommen, die unabhängig von Raum und Zeit sind.“

¹⁸¹ Es wird aber immer wieder darauf hingewiesen, dass die Schüler möglichst früh anhand von Postern, Plakaten, Bildern etc. die Epochen der Menschheitsgeschichte im Klassenzimmer permanent vor Augen haben sollten, damit sie darin das übliche exemplarische Arbeiten einordnen können. Die Struktur und Organisation eines solchen „Geschichtsfries der Menschheit“ bleibt allerdings eine große Herausforderung, vgl. dazu näher Gautschi (2000), S. 155.

¹⁸² Zur Kritik an dieser künstlich-linearen Raumvorstellung sei auf Fischer-Dardai (2001), bes. S. 242 verwiesen.

Unterstufenalter entspricht jedenfalls weder den Lebenswirklichkeiten, noch den kognitiven Fähigkeiten und Interessenslagen der Schüler.¹⁸³

Lehrer werden dieser Argumentation nur wenig Aufmerksamkeit schenken, so lange sich eine Veränderung der geschichtswissenschaftlichen- und didaktischen Positionen nur langsam auf die traditionelle Schulbuchkonzeption niederschlägt.¹⁸⁴ Da sich an deutschen Universitäten weiterhin eine historische Ausbildung am nationalen und europäischen Rahmen orientiert¹⁸⁵ und außereuropäische Lehrstühle wenig, globalhistorische überhaupt nicht verankert sind, werden zukünftige Lehrer auch nur rudimentär mit inhaltlichen und didaktischen Fragestellungen dieser Art konfrontiert. Die universitäre Situation korreliert mit dem Mangel an Unterrichtsmaterial zu globalhistorischen Zugängen. Vieles ist entweder nur auf Englisch erhältlich oder befindet sich verstreut im Internet.

Bedenkt man diese wichtigen institutionellen, inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen des deutschen Geschichtsunterrichts und verbindet diese mit den internationalen Forschungen zur Globalgeschichte und ihren didaktischen Prinzipien vor dem Hintergrund der Veränderungen der schulischen Lebenswelt, so ergeben sich dennoch, dank der integrativen Ausrichtung des deutschen Geschichtsunterrichts, eine Reihe inhaltlicher und methodischer Umsetzungsmöglichkeiten:

- **Globale Querschnitte als Unterrichtsprinzip.** Ein Weg, die Vorstellung der „Einen Welt“ auch in die Sekundarstufe I zu bringen und dabei kontinuierlich eine globale Raumorientierung im Geschichtslernen der Schüler zu verankern, könnte in globalen Querschnittsdarstellungen liegen, die beispielsweise zu Beginn einer Unterrichtsreihe oder zur Wiederholung und Festigung des Stoffes am Ende einer Sequenz eingesetzt werden. Dabei sollte primäres Ziel die Verbesserung der historischen Orientierung

¹⁸³ In den letzten Jahren ist Jean Piagets Konzeption des räumlichen Denkens durch neue entwicklungspsychologische Einsichten immer mehr in die Kritik geraten. Die Vorstellung von Raum als vom Kind unabhängige Struktur und das zunehmende Verständnis für Karten wird, so nimmt man an, etwa zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr ausgeprägt sein. Dazu näher: Gautschi (2000), S. 14. Allerdings muss konstatiert werden, dass man über Entstehung und Entwicklung des historischen Lernens im Kindes- und Jugendalter insgesamt noch zu wenig weiß, um zu endgültigen Konzepten zu gelangen.

¹⁸⁴ Zur Bedeutung des Schulbuches im Geschichtsunterricht und einer Beispielanalyse zur Konzeption der Geschichte Afrikas in den Schulgeschichtsbüchern siehe das Kapitel 4.2.1., S. 75-81, in dieser Arbeit.

¹⁸⁵ Dies wurde jüngst von Brenner (2004) erneut kritisiert.

in Raum und Zeit sein. Idealerweise werden die traditionellen Unterrichtsinhalte auf diesem Weg mit den globalen Rahmenbedingungen innerhalb eines bestimmten Zeitraumes verknüpft. Diese Verknüpfung gelingt aus zeitökonomischen, aber auch aus lernpsychologischen Gründen wohl am ehesten durch Weltkarten, die topographische und politische Informationen einer Epoche/ eines Zeitpunktes („Die Welt um 500“, „Die Welt um 1900“ etc.) zusammenfassen und die Schüler gleichzeitig visuell mit dem Raum „Welt“ kontinuierlich konfrontieren.¹⁸⁶ Verschiedene inhaltlich-methodische Anknüpfungspunkte sollten sich daraus für den Aufbau und den weiteren Verlauf des Unterrichts im „gängigen Rahmen“ ergeben. So könnten die Weltkartendarstellungen Ausgangspunkt für tiefergehende Untersuchungen sein, Impulse und Anregungen für Kurzreferate oder zum Selbststudium liefern oder eine nützliche Außen- und Vergleichsperspektive zum traditionellen Hauptgegenstand des Unterrichts anbieten.¹⁸⁷ Dabei wäre es sicher sinnvoll, wenn die Schüler beginnen, eine Mappe zu erstellen, in der sie die Weltkarten der verschiedenen Zeiträume chronologisch anordnen, so dass ihnen auch der zeitliche Veränderungsprozess global präsent wird. Die Lehrer sollten somit die globalen Querschnitte in Form von Weltkarten nicht einfach an die Klasse ausgeben, sondern den Schülern genügend Impulse und Anregungen geben, Europa mit dem Rest der Welt zu verbinden und besonders auf bereits existierende Interessen bei Schülern für Themen, Regionen und Entwicklungen außerhalb Europas eingehen. Es macht zudem Sinn, einige übergreifende Fragen an die jeweiligen

¹⁸⁶ Als unverzichtbares Hilfsmittel gilt in diesem Zusammenhang der DuMont Atlas der Weltgeschichte (Black 2002). Er ist in zwei große Teile eingeteilt: Epochen der Weltgeschichte und einzelne Geschichtsräume. Besonders der erste Teil kann für den Unterricht wertvoll sein. Weltkarten gibt es hier in der Funktion von Überblicksdarstellungen zu verschiedenen Zeitpunkten (um 5000 v.Chr., um 500 n.Chr. usw.) oder zu spezifischen Themenfeldern, die eine häufig gewohnte Binnensicht aufbrechen und globale Perspektiven anbieten können (z.B. „Die Herausbildung organisierter Religionen zwischen 1500-500 v. Chr.“, „Der Indische Ozean um 1000“, „Globaler Sklavenhandel 1400-1860“, „Globale Migration 1860-1920“).

¹⁸⁷ Z.B. in Bezug auf die römische Antike und einem Vergleich zwischen Rom und dem Han-Reich (hier könnte mit Hilfe von Weltkarten die Vorstellung von der „Totale“ des römischen Weltreiches relativiert und transkontinentale Verknüpfungswege wie die Seidenstraße thematisiert werden). Für den Zeitraum des Mittelalters könnten die unbekannteren außereuropäischen Geschichtsräume präsenter, „bekannter“ gemacht werden (z.B. anhand eines Vergleichs der Größenverhältnisse: mittelalterliches Europa vs. „Reich des Groß-Khan“ oder des transkontinentalen Themenfelds „Mongolensturm“. Die Entwicklung in den Amerikas und in Afrika könnte ebenfalls ein größeres Gewicht bekommen und wird nicht nur auf „präkoloniale Aspekte“ reduziert).

Weltkarten zu stellen und von den Schülern in kurzer Zeit erarbeiten zu lassen. Eine dieser Fragen könnte dann auch schon zu dem vorgegebenen Lehrplanthema hinführen. Als Alternative könnten Lehrer im Stile einer Universitätsvorlesung einen Fünfminuten-Vortrag über die „global trends“ einer Epoche/ eines Zeitpunktes halten,¹⁸⁸ während die Schüler beispielsweise üben, dass für sie Wichtigste und Interessanteste aufzuschreiben oder erwähnte Flüsse, Gebirge, Inseln, Landnamen etc. auf der Weltkarte einzuordnen.

- **Global angelegte Längsschnitte.** Es ist umstritten, inwieweit thematische Längsschnitte bereits in der Sekundarstufe I sinnvoll sind.¹⁸⁹ Geht man davon aus, dass ein global orientierter Unterricht seinen Fokus auf die Ausbildung einer Orientierungsfähigkeit in Raum und Zeit legt, dann scheint es sinnvoller, den chronologischen Aufbau erst mit der elften Klasse in breiterem Maße zu lockern. Meist ist die Themenauswahl eines Längsschnittes so allgemein angelegt, dass sie sich durchaus eignet, global analysiert zu werden. Aktuelle Probleme (z.B. globaler Terrorismus) lassen sich ebenso global historisieren wie menschliche Grunderfahrungen („Krieg und Frieden“, „Hunger“, „Leben-Tod“, „Jugend-Alter“, „Zeitvorstellungen“ etc.).¹⁹⁰ Globalgeschichtliche „Trendbereiche“ sind zudem sehr gut mit dem Lehrplan vereinbar, so beispielsweise die Geschichte der Sklaverei (siehe „Menschen- und Bürgerrechte“ als unverzichtbarer Gegenstand) oder die der Genozide im 20. Jahrhundert („Geschichte des 20. Jahrhunderts und Zeitgeschichte“, Verbindung der Handlungs- und Kulturräume mit dem unverzichtbaren Gegenstandsbereich „NS-Herrschaft“).¹⁹¹ Umweltgeschichtlich finden sich ebenso einige didaktische Anregungen, das Verhältnis Mensch-Natur in

¹⁸⁸ Dieser kurze Vortrag könnte auf die Einführungen bei Black (2002) oder den global trends der National Standards for World History basieren. Es soll dabei nicht um die Präsentation von trockenem Faktenwissen gehen, sondern um eine Art Referatspräsentation, die mit vielfältigen visuellen Mitteln (Karten, Statistiken, Fotos, Powerpointpräsentation) arbeitet und die Schüler bereits früh mit Referatstechniken konfrontiert. Solche Einleitungsvorträge dienen besonders auch der Motivation, dem Erwecken von Neugierde und Interesse und dem Herstellen von Bezügen zur Gegenwart. Mit der Zeit könnten Schüler dann selbst einen solchen Vortrag in Gruppen oder vor dem Klassenplenum präsentieren.

¹⁸⁹ Dazu: Erdmann (2002), S. 23.

¹⁹⁰ Für die Behandlung dieser anthropologischen Themenfelder tritt Schneider (2000) schon in der 6.-8. Klasse an Hauptschulen ein.

¹⁹¹ Lehrplan NRW Sek. II (1999), S. 14/15 („Didaktische Strukturskizze“).

einem globalgeschichtlichen Rahmen zu unterrichten.¹⁹² In diesem Zusammenhang ist auch die Geschichte von Seuchen im Verlauf der Weltgeschichte interessant, die längsschnittartig in Projekt- oder Gruppenarbeit analysiert werden kann und sich nicht, wie oft im Fall der Pest, auf Europa beschränken darf.

• **Globale Neuplatzierung vertrauter nationaler Zugänge.** Dieser Ansatz verfolgt eine Art „Worldization of national history“ (Carol Gluck),¹⁹³ in dem er den gewöhnlich nationalen Zugangsweg kritisch hinterfragt und aus einer globalen Position heraus betrachtet. Dabei geht es besonders darum, der häufig als „natürlich“ empfundenen nationalen Erzählebene globale Vergleichsebenen entgegenzustellen, die versuchen sollen, eine Unterscheidungsfindung bei den Schülern zwischen nationalen und universalen Problem zu erleichtern.¹⁹⁴ Dies betrifft beispielsweise die häufig global oder überregional angelegten „ismus-Konzepte“ (Feudalismus, Liberalismus, Sozialismus, Kommunismus, Faschismus etc.), die im Unterricht jedoch nur selten außerhalb eines eng begrenzten regionalen oder nationalen Rahmens behandelt werden. Auch Gegenstandsbereiche wie Städte, Adel, Reichsbildung, Landwirtschaft, Fernhandel etc. unterliegen häufig ebenfalls national-europäischen Blickwinkeln. Allerdings können Besonderheiten und Gemeinsamkeiten im Prinzip nur mit Hilfe eines synchronen-diachronen Vergleichs geklärt

¹⁹² Beispielsweise Radkau (2002). Hier werden u.a. „Hirten und Bauern“ in ein „weltweites Spannungsfeld“ eingeordnet, Städte und Umweltprobleme längsschnittartig und global untersucht und didaktische Anregungen für eine Weltgeschichte der Umwelt im 20. Jahrhundert gegeben.

¹⁹³ Zitiert aus: Schissler (2003), S. 189.

¹⁹⁴ Bes. Popp (2003), S. 73-77, geht auf die Schwierigkeiten ein, wenn Schülern bei neuen Themen immer nur der alte nationale Rahmen als Zugangsbasis im Geschichtsunterricht angeboten wird. So könnte sich die Vorstellung der Einzigartigkeit und der Wesenhaftigkeit der eigenen Nation durchsetzen und endogene Faktoren bei historischen Erklärungen ungleich höher bewertet werden. Popp fürchtet dabei um die „Qualität historischen Lernens“ (S. 73/74) und verlangt deshalb von einem qualitätsbewussten Geschichtsunterricht, „die Lernenden zu befähigen, bei historischen Analyse- und Urteilsprozessen zuverlässig zwischen allgemeinen und spezifischen Aspekten des Gegenstands zu unterscheiden und kritisch zu prüfen, in welchen Hinsichten ein historischer Sachverhalt als spezielle Ausprägung oder als Beispiel für eine Fallklasse zu bestimmen sei.“

werden, der die Entwicklung an einem anderen Ort zum gleichen Zeitpunkt mit den traditionellen Inhalten in Beziehung setzt. Inwieweit hat sich beispielsweise der europäische vom japanischen Feudalismus unterschieden? Worin unterschied sich speziell die Entwicklung in Deutschland in den 1920er und 30er Jahren von anderen Ländern, wenn man doch global gesehen in dieser Periode von einem „Untergang des Liberalismus“¹⁹⁵ sprechen kann? Was unterschied die mittelalterliche europäische Stadt von anderen Städten der Welt? Bleibt im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I wahrscheinlich nicht viel Zeit zu einem ausführlichen Vergleich, so sollten die Schüler zumindest dazu befähigt werden, bestimmte Teilbereiche in Beziehung setzen zu können und in kontinuierlichen Randnotizen durch Kartendarstellungen, Kurzreferate, Diskussionsansätze, übergreifende/ vergleichende Fragestellungen, Gruppen- und Projektarbeiten oder auch in Form einer alternativen Einführungsstunde mit einer Außenperspektive konfrontiert werden, damit ihre globale Vergleichs- und Unterscheidungskompetenz zwischen regionalen Besonderheiten und überregionalen Gemeinsamkeit kontinuierlich auf- und ausgebaut werden kann.

• **Historisierung „glokalen“ Erlebens.** „Globalisierung [...] wird fassbar im Kleinen, Konkreten, im Ort, im eigenen Leben, in kulturellen Symbolen, die alle die Signatur des ‚Glokalen‘ tragen.“¹⁹⁶ Dieser Unterrichtsansatz versucht, die bei Schülern häufig ahistorischen Auffassungen über die Auswirkungen der Globalisierung zu historisieren und dabei den Fokus auf die unmittelbar vertraute Lebensumgebung der Schüler zu legen. Wie ist meine Region mit der Welt verknüpft? Wo kann ich konkret Verbindungen zwischen der äußeren Welt und meinem Umfeld entdecken? Sowohl die Alltagsgeschichte dieses Region-Welt-Erlebens als auch globale Veränderungen mit ihren regionalen Auswirkungen (Kriege, Migration, Modifikation von Weltbildern etc.) könnten behandelt werden. Dabei wird der Schwerpunkt auf exemplarischen Untersuchungen mit „Fremdheitsbegegnungen“, kritischen Besprechungen von Biographie- und Reiseberichtsauszügen oder kultur- und mentalitätsgeschichtlichen

¹⁹⁵ Siehe dazu die globale Darstellung der 1920er und 30er Jahre bei Hobsbawm (1995), S. 143-183. Auf dieses Beispiel geht Popp (2003), S. 74, näher ein.

¹⁹⁶ Beck (1997), S. 91.

Fragestellungen liegen, die allesamt die grenzüberschreitenden Erfahrungen und Prozesse betonen und den Schülern ein historisches Bewusstsein davon vermitteln sollen, „dass kulturelle Vermischung, die Integration des Fremden ins Eigene, keineswegs ein dramatisch neuer Vorgang ist, sondern lange historische Wurzeln hat“.¹⁹⁷ Dies kann in Form von Projekten einzeln oder in Gruppenarbeiten stattfinden (z.B. Erforschung der Weltgeschichte von vertrauten Alltagsgegenständen und Konsumgewohnheiten, Geschichte verschiedener Kommunikations- und Transportmittel und ihre Bedeutung für das eigene Raumbewusstsein), oder in Form von anschaulichen exemplarischen Fallstudien zu sonst häufig abstrakt bleibenden oder die Menschenmassen betonenden Unterrichtseinheiten wie Industrialisierung, dem Beginn weltweiter Arbeitsmigrationen und der ansteigenden Debatte über „Fremde“ im eigenen Land (besonders im kolonialen Kontext) oder der Darstellung transregionaler, -nationaler und –kontinentaler Migrationen in Folge von Kriegen etc. Die Personifizierung der ansonsten häufig „außereuropäischen Masse“ durch Biographiebeispiele, Romanauszüge, Reise- und Augenzeugenberichte etc. sollte dabei im Mittelpunkt stehen.¹⁹⁸ Schüler könnten auch in Partnerarbeit jeweils die „fremde“ und die „eigene“ Geschichte kontrastiv gegenüberstellen und die unterschiedlichen Perspektiven klarmachen. Auch könnten neuzeitliche globale Querschnitte als Anknüpfungspunkt herangezogen werden, die Entwicklungen in der eigenen Region zu einem bestimmten Zeitpunkt genauer zu untersuchen und mit den globalen Trends zu vergleichen (z.B. „Die Welt um 1900“ – „Meine Region um 1900“).

• **Historisierung von Weltbildern bzw. Bildern von „Welt“.** Mit dem Versuch, den Geschichtsunterricht globaler zu öffnen, sollte eine stärkere Fokussierung auf die geschichtlichen Vorstellungen von „Welt“ verbunden werden. Als Teil des problemorientierten Geschichtsunterrichts sind „perspektivisch-ideologiekritische Untersuchungen“ zwar längst im

¹⁹⁷ Middell (2003), S. 45/46.

¹⁹⁸ Zur Ausbildung eines globalen Bewusstseins hält Zemon Davis (2001) besonders die „Vermenschlichung“ der Globalgeschichte, speziell im Kontext der Migrationsgeschichte, für entscheidend.

Lehrplan vorgeschrieben,¹⁹⁹ Reflexionen über den eigenen Platz in der Welt, über weltgeschichtliche Annahmen oder historische Betrachtungen über die Erforschung der Welt kommen jedoch im Unterricht sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Oberstufe weiterhin zu kurz. Der Konstruktionscharakter der eigenen Geschichte müsste, besonders vor dem Hintergrund der Globalisierung und dem zunehmenden Kontakt mit „anderen Geschichten“ und alternativen Zugängen, deutlicher in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts gestellt werden. In Gruppenarbeiten könnten beispielsweise verschiedenste religiöse, wissenschaftliche und alltägliche Erklärungen zum Gang der Weltgeschichte verglichen und debattiert werden. Auch sollte ein „kritischer Dialog über die eigenen Vorurteilsstrukturen“²⁰⁰ geführt werden. Schüler könnten sich auf die Suche machen, historische Erklärungen für das Zustandekommen von bekannten Stereotypen zu finden. Dies sollte besonders mit dem Themenfeld „Europa“ und der Konstruktion von kontinentalen Mythen²⁰¹ verbunden und beispielsweise mit der Darstellung der Welt auf europäischen und asiatischen Karten verglichen werden. Die unterschiedlichen historischen Vorstellungen von dem, was man unter dem Begriff „Kontinent“ verstand und nach welchen Kriterien er konstruiert wurde, könnte in einem Längsschnitt untersucht werden.²⁰² „Bilder von Welt“ sollten in jeder neuen Unterrichtseinheit kurz behandelt werden: wie stellten sich die Griechen,

¹⁹⁹ Lehrplan NRW Sek. II (1999), S. 24/25. Diese „Grundform der historischen Untersuchung“ ist sehr allgemein gehalten, z.B.: „Der eigene Standort lässt sich nur in Auseinandersetzungen mit konkurrierenden Deutungen historischer Phänomene gewinnen“.

²⁰⁰ Hintze (vgl. FN 183), S. 12.

²⁰¹ Siehe dazu: Lewis/ Wigen (1997), bes. das Kapitel „The Architecture of Continents“, S. 21-46, welches das bisher kaum erforschte historische Verständnis von den Erdteilen und die geopolitische und kulturelle Konstruktion der Kontinente von der Antike bis die Gegenwart näher untersucht.

²⁰² Ebd. Interessant für den Geschichtsunterricht ist beispielsweise die Konstruktion des griechischen antiken Weltbildes als Mittelposition zwischen Europa und Asien. Auch die religiöse Überfrachtung der Einteilung der Welt in drei Kontinente im Mittelalter, die nun nach den Nachfolgern Noahs (Sem, Cham, Japhet) benannt wurden und für gewisse Eigenschaften standen (Cham stand beispielsweise für Afrika und bedeutete „Hitze“), spielte für das Weltbild kommender Jahrhunderte eine große Rolle. Besonders die im 19. Jahrhundert aufkommende Gleichsetzung zwischen den physisch-geographischen Kontinentbezeichnungen und kulturell-rassistischen Kontinenteigenschaften ist bezeichnend. So teilte Carl Ritter die Welt in Europa (weiße Menschen), Afrika (Schwarze), Asien (Gelbe) und Amerika (Rote) auf. Auch die nur langsame Eingliederungsgeschichte des amerikanischen Kontinents in das vorher so dominante zwei- oder dreikontinentale Weltbild (Libyen bzw. Afrika spielte im Vergleich zu Europa und Asien meist nur eine rudimentäre Rolle) könnte ein Unterrichtsthema darstellen. Ebenso die verschiedenen Ansichten über den „kontinentalen Status“ von Europa (Europa als Halbinsel Asiens? Grenzdiskussionen Europa/ Asien und deren Folgen, Sahara als Südgrenze Europas!?) und die Gründe, warum manche Gebiete keine Kontinente wurden (z.B. wenn man Europa mit Indien vergleicht).

wie die Römer, wie Menschen im europäischen Mittelalter die Welt vor? Welches Wissen hatten sie überhaupt von der Welt? Wie weit reichte der räumliche Horizont? Welches Bild hatten außereuropäische Völker von Europa? „Historische Weltkarten im Wandel“ könnte ebenso ein Längsschnittthema bilden wie etwa die Geschichte der Wissenschaften, besonders der Naturwissenschaften. Dabei bietet sich besonders das fächerübergreifende Arbeiten an. Welche Vorstellungen hatten die Menschen im 19. Jahrhundert davon, wie alt der Planet Erde ist? Auf welche Hindernisse stießen Naturwissenschaftler in ihrer Forschung? Wie hat sich das Wissen über unser Planetensystem entwickelt und gewandelt? Wie fanden Forscher das Alter der Erde heraus? Gerade die Betrachtung des Wandels von Weltbildern und Bildern von Welt könnte Schüler zu der Einsicht verhelfen, dass die eigenen Bilder ebenfalls „historisch“ sind und auf Konstruktionen beruhen, die erst mit Hilfe der „globalen Brille“ entlarvt werden können.

Folgt man den im vorangegangenen Kapitel aufgestellten Leitprinzipien eines global orientierten Geschichtsunterrichts, so ergeben sich methodisch gesehen noch folgende Anmerkungen:

So weit wie sich dies realisieren lässt, sollte der Unterricht das selbstentdeckende Lernen der Schüler in den Mittelpunkt stellen und ihnen zahlreiche Zugänge anbieten, um Fragen an Geschichte zu stellen und verschiedene Interessensrichtungen zu fördern. Um möglichst früh mit Techniken des „Lernen lernen“ in Berührung zu kommen, sollte die Arbeit an kleineren „Forschungsprojekten“, Referatspräsentationen, Literaturrecherchen, Rezensionen und Textzusammenfassungen ebenso mehr Gewicht bekommen wie das fächerübergreifende Arbeiten, besonders mit der Geographie (Erkundung der Welt, Klimageschichte etc.), aber auch der Biologie (z.B. zu Themen wie Rassismus, Entstehung des Menschen, Seuchenverbreitung etc.) und Chemie (z.B. erdgeschichtliche Vorgänge, Verfahren zur Altersbestimmung). Generell müsste die Arbeit mit Kartenmaterial und der Umgang mit Weltkarten und ihren unterschiedlichen Zentrierungen intensiviert werden.²⁰³

²⁰³ Zur gegenwärtigen Situation von Kartendarstellungen in Schulgeschichtsatlanten vgl. Mittag (1997), S. 209. Danach kommen Schüler in den derzeit verwendeten Schulatlanten nur bei drei Themenbereichen mit einer globalen Sicht auf Geschichte in Berührung: 1. Karten zur

Neben dem Vergleich von historischen Weltkarten unterschiedlicher geographisch-kultureller Standpunkte (z.B. chinesisches, europäisches, osmanisches Kartenmaterial), spielt insgesamt der historische Vergleich im Unterricht eine entscheidende Rolle. Dabei gilt es Vergleichsebenen zu finden, die das „Exotische“ außereuropäischer Regionen nicht übertrieben darstellen. Als besonders geeignet werden in diesem Kontext das so genannte „Gruppenpuzzle“ oder das Lernen an Stationen angesehen.²⁰⁴ Verschiedene regionalübergreifende Dimensionen historischer Erfahrung von der politikgeschichtlichen, über die sozial- und wirtschaftsgeschichtliche, bis hin zur kultur-, umwelt- und geschlechtergeschichtlichen Dimension können jeweils getrennt in Gruppenarbeit erarbeitet werden und beim späteren gegenseitigen Erklären und Beibringen miteinander in Beziehung gesetzt und räumlich-zeitlich verglichen werden. Das Stationenlernen²⁰⁵ oder das projektorientierte Arbeiten²⁰⁶ bieten sich für den historischen Vergleich an, da in möglichst kurzer Zeit viele historische Informationen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden bereichsübergreifender Phänomene an verschiedenen Arbeitstischen individuell oder in Gruppen erarbeitet und untereinander oder bei späteren Klassendiskussionen verglichen werden können.²⁰⁷ Brisante Vergleiche (siehe Völkermorddebatten) sollten ebenso wie aktuelle Vergleiche thematisiert werden. Auch der internationale Vergleich von Schulbüchern oder Nachrichten kann ein historisches

Vor- und Frühgeschichte, 2. Karten zu „Entdeckungen“ im 15./ 16. Jahrhundert (+ Kolonialismus und später Imperialismus) und 3. Karten zur Geschichte im 20. Jahrhundert. Nützliche Informationen zur Verwendung geeigneter Weltkartendarstellungen finden sich bei Wright (2003).

²⁰⁴ Vgl. dazu die „World History Teaching Strategies“ bei Lopes Don (2003). Zum „Gruppenpuzzle“ siehe bes. Gautschi (2000), S. 84-87.

²⁰⁵ Vgl. dazu den Artikel von Gautschi (2004).

²⁰⁶ Dazu sei bes. auf Strotzka/ Windischbauer (1999) verwiesen.

²⁰⁷ Es ist in diesem Zusammenhang erstaunlich, wie groß die Einflüsse reformpädagogischer Modelle und Leitprinzipien vom Beginn des 20. Jahrhunderts auf aktuelle „neue“ Methodenvorschläge, wie Stationenlernen und Projektarbeit, sind. Dies betrifft besonders Aspekte des individuellen Lernens, der Einübung in eigenverantwortliches Handeln, der selbstständigen Organisation von Zeit und Lernstoff, der Arbeitsformen im Klassenzimmer wie z.B. die Idee der Lernwerkstatt etc. (vgl. dazu beispielsweise die wieder hochaktuellen Prinzipien des „Daltonplans“ der Reformpädagogin Helen Parkhurst für die Sekundarstufe I, ausführlich beschrieben bei Popp 1995, bes. Kapitel 3: „Systematische Darstellung und Analyse des Daltonplans im reformpädagogischen Kontext“, S. 90-182). Diese Renaissance reformpädagogischer Ideen ist auch eine Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung, der Idee des „lebenslangen Lernens“ und der Demokratisierung des individuellen Wissenserwerbs. Darauf fußt i.W. das Konzept des „Globalen Lernens“ und auch ein global orientierter Geschichtsunterricht scheint in seiner Methodik den reformpädagogischen Leitideen sehr nahe zu stehen.

Ereignis von mehreren Seiten beleuchten. Tagespolitische „Weltthemen“ müssten im Unterricht vermehrt aufgegriffen, die Verbindungen zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft verständlicher gemacht werden. Besonders in der Sekundarstufe I gilt es neu nachzudenken, wie man dem antichronologischen Trend im Unterricht entgegenzutreten könnte. Die Bedeutung der Chronologie und der Periodisierung für das Verständnis von Geschichte sollte anhand weniger Ankerdaten unterstrichen werden. Dabei kann es sicherlich nicht um eine neue weltgeschichtliche Faktenfülle gehen. Die Anregungen der National Standards for World History könnten aber beispielsweise dafür genutzt werden, am Ende von Unterrichtsreihen kurz die jeweilige Epoche/ das jeweilige Thema in den globalen Kontext zu stellen und die wesentlichen Eckpunkte so zusammenzufassen, dass den Schülern eine spätere Wiederholung bzw. die Einordnung in neue Unterrichtsinhalte leichter fallen könnte.

3.3. Fazit

Wie die vorangegangenen Kapitel deutlich gemacht haben, bezieht ein global orientierter Geschichtsunterricht seine Argumentation aus dem Konzept der „Einen Welt“ und den maßgeblichen gesellschaftsübergreifenden Veränderungen, die sich nach 1989 ergeben haben. Dabei bleibt er nicht auf der Stufe einer bloßen Integration der Globalisierung als neues Themenfeld des Geschichtsunterrichts stehen, sondern fordert konsequent eine „Globalisierung der historischen Lernperspektive“²⁰⁸ ein. Folgt man der These von Hanna Schissler, wonach Definition und Popularität von Weltgeschichte immer an die Zeitgeschichte gebunden ist und sich nach den jeweils vorherrschenden Orientierungsbedürfnissen richtet,²⁰⁹ so wird diese übergreifend angelegte, inhaltlich-methodische Perspektivveränderung als adäquate Antwort auf die derzeitige Konjunktur von Weltgeschichte und dem gestiegenen globalen Orientierungsbedürfnis gesehen. Sie versteht sich somit als

²⁰⁸ Siehe Popp, in unveröffl. Handout zum Hauptseminar „Globales Geschichtslernen – Das Modell der Querschnitte“, Wintersemester 2002/03, Universität Siegen.

²⁰⁹ Schissler (2003), S. 174.

Reaktion auf drängende lebensweltliche und friedenspädagogische Fragen, aber auch als notwendige didaktische Umsetzungsform international längst gängiger geschichtswissenschaftlicher Forschungsansätze und bildungspolitischer Standards.

In diesen Vorstellungen könnten aber auch Anstöße zur schrittweisen Behebung ganz alltäglicher Unterrichtsprobleme gesehen werden. Dies betrifft etwa den pädagogischen Spagat zwischen zunehmender Stofffülle und fachlichen Einschnitten. Hier scheinen die Verknüpfungsalternativen (intensive Arbeit mit Vergleichen, zeitgleiche Betrachtung globaler Entwicklungen, bereichsübergreifende Fragestellungen) nicht nur aus didaktischer Sicht zu einer Verbesserung historischen Lernens, sondern möglicherweise auch zu einer Akzeptanzerweiterung bei Lehrern zu führen, die sonst häufig als irrelevant und zeitproblematisch angesehenen Inhalte in den Verlauf des Geschichtsunterrichts zu *integrieren*. Ebenso könnten die Vorstellungen eines global orientierten Geschichtsunterrichts das Fach selbst von seinem lebensfremden Ruf und aus seiner Legitimationskrise befreien, indem es sich den veränderten Gegenwartsperspektiven und wichtigen Zukunftsfragen stellt, seine Orientierungsbedeutung auch für andere Fächer klarmacht und sich selbst davor nicht scheut, immer wieder fächerverbindende und -übergreifende Perspektiven in den Unterricht einzubauen.

Geschichte und Geschichtsunterricht haben lange Zeit die Funktion übernommen, nationale Sichtweisen zu propagieren, zu fördern und zu festigen. Dabei hat sich generationsübergreifend eine Art Selbstverständlichkeitsdenken in festgefahrenen, quasi natürlichen nationalen Kategorien entwickelt, das sich bis heute mehr oder weniger stark erhalten hat. „Wir“ und „Die“, „schwarz und weiß“, „christlich“ und „islamisch“, „Okzident“ und „Orient“ sind Gegensatzpaare, die parallel zum oberflächlichen Bedeutungsverlust des Nationalstaates seit 1989 wieder stärker an Boden gewonnen haben.

Die Unterscheidung in Gegensatzpaare, in differenziert betrachtete „Wir“-Gruppen und häufig pauschal beurteilte „Ihr“-Gruppen, mag menschlich sein. Gerade hier scheinen die Leitprinzipien eines global orientierten Geschichtsunterrichts aber ein wichtiges ethisch-humanistische Gegengewicht einzunehmen. Eine planetarische oder globale Perspektive

bringt nicht nur eine relativierend wirkende Distanzierung, sie könnte auch *neben* nationalen, kulturellen und kontinentalen Identifikationskonstruktionen bei den Schülern schrittweise ein übergeordnetes, von Differenzierungen unabhängiges Identitätsbewusstsein als *Mensch* entwickeln und noch deutlicher die Verantwortung und das Handeln der Menschen zur Gestaltung der Geschichte in den Mittelpunkt stellen.

Diese Vorstellungen sind wegweisend, wenn wir uns in den folgenden Kapiteln nach Afrika begeben und danach fragen, wie ein in Geschichte und Gegenwart häufig als fremd und exotisch dargestellter Kontinent innerhalb eines global orientierten Geschichtsunterrichts „historischer“ und „realistischer“ dargestellt werden kann.

4. Das Beispiel Afrika. Die Integration des afrikanischen Kontinents in einen global orientierten Geschichtsunterricht

„Africa is at once the most romantic and the most tragic of continents. Its very names reveal its mystery and wide-reaching influence. It is the ‘Ethiopia’ of the Greek, the ‘Kush’ and ‘Punt’ of the Egyptian, and the Arabian ‘Land of the Blacks.’ To modern Europe it is the ‘Dark Continent’ and ‘Land of Contrasts’; in literature it is the seat of the Sphinx and the lotus eaters, the home of the dwarfs, gnomes, and pixies, and the refuge of

the gods; in commerce it is the slave mart and the source of ivory, ebony, rubber, gold, and diamonds. [...] There are those, nevertheless, who would write universal history and leave out Africa.”²¹⁰

Als William du Bois 1915 diese Eingangszeilen zu seinem Buch „The Negro“ schrieb, war die Welt noch eine europäische Welt, dominiert von europäischen Machtansprüchen, Kulturvorstellungen und Geschichtskonzepten. Afrika hatte demzufolge keine eigene Geschichte, die Vorstellung eines von „primitiven Stämmen“ bevölkerten Kontinents war Allgemeingut und in Verbindung mit dem europäischen Zivilisationsargument eine wichtige Voraussetzung zur kolonialen Ausbeutung des „schwarzen Kontinents“.²¹¹ Diese einheitliche Vorstellung des statischen, geschichtslosen, „natürlich gebliebenen“ Kontinents hat sich vehement bis in die Gegenwart gehalten und prägt nicht nur in Spielfilmen, Tourismusanzeigen oder den täglichen Nachrichten, sondern auch in der populärwissenschaftlichen und historischen Literatur unser kollektives Bild von Afrika.²¹² Lange Zeit hat sich selbst die Weltgeschichtsschreibung mit einer Integration Afrikas schwer getan. Noch heute spielt Afrika eine Sonderrolle auch in vielen globalhistorisch angelegten Darstellungen. So darf vielfach nicht vergessen werden, auf die besonders schlechte Quellenlage über genuin afrikanische Geschichtsprozesse in einem eigens dafür vorgesehenen Kapitel hinzuweisen, ohne jedoch auf generelle Wissenslücken in der Weltgeschichtsforschung aufmerksam zu machen.²¹³ Manche Darstellungen haben zudem die Tendenz, die Ereignisse auf dem Kontinent an den Schluss zu stellen und, im Vergleich zum Rest der Welt, relativ kurz zu halten.²¹⁴

²¹⁰ Du Bois (1970), S. 5.

²¹¹ Vgl. dazu den Aufsatz von Eckert (2004).

²¹² Es gibt unzählige negative und stereotype Beispiele nach 1945 zur medialen, kulturellen, geschichtlichen und politischen Darstellung Afrikas. Sie reichen von Schriften professioneller Historiker (z.B. Hugh Trevor-Roper) über die Standardbeschreibungen in populärwissenschaftlichen Büchern von Peter Scholl-Latour (2001) bis hin zu festgefahrenen kolonialen Vorstellungen in aktuellen Spielfilmen wie „Tränen der Sonne“ oder „Lara Croft“. Vgl. dazu bes. den Sammelband von Arndt (2001). Die alltäglichen Erfahrungen eines Afrikaners in Deutschland und die permanente Konfrontation mit gängigen Stereotypen über Afrika und Afrikaner mit all ihren Facetten hat eindrucksvoll Oji (2001) beschrieben.

²¹³ So beispielsweise in dem globalgeschichtlichen Sammelband zur Welt um das Jahr 1000 von Brüggemeier/ Schenkluhn (2000), S. 76-84.

²¹⁴ Etwa bei Bernier (2000), S. 401-425, in dessen knapp 500seitigem Buch über die Welt um das Jahr 1800 die Geschichte Afrikas am Schluss auf 24 Seiten abgehandelt wird. Besser gelingt dies Wills (2003) in seiner globalen Querschnittsdarstellung zum Jahr 1688. Hier taucht Afrika nicht in einem abgetrennten Endkapitel auf, sondern bereits zu Beginn und immer

In den letzten Jahren und Jahrzehnten ist zu beobachten, dass sich vermehrt Afrikahistoriker, wie beispielsweise Philip Curtin oder Patrick Manning, der wissenschaftlichen Welt- und Globalgeschichte und der Rolle Afrikas in dieser ihre volle Aufmerksamkeit widmen.²¹⁵ Auch ein Teil der kleinen Gruppe von Afrikahistorikern in Deutschland hat als einer der ersten Vertreter der deutschen Geschichtswissenschaft für eine breitere Forschungsbasis von Weltgeschichte an Universitäten plädiert.²¹⁶ In diesem historischen Wissenschaftszweig sieht man den geeignetsten Weg, die auch in den Afrikawissenschaften zu beobachtende Spezialisierungstendenz zu überwinden und den Kontinent vor dem Hintergrund einer zunehmenden öffentlichen Marginalisierung in eine globale Weltgeschichte zu integrieren.

Sind wir zunächst davon ausgegangen, dass ein wesentliches Argument für einen global orientierten Geschichtsunterricht in den gesellschaftlichen Veränderungen des gegenwärtigen Zeitalters der Globalisierung begründet liegt, so zeigt sich im Hinblick auf Afrika, dass der Kontinent auf der Landkarte der Globalisierung einen weißen Fleck bildet. Die Vorstellung einer zunehmenden Vernetzung, die dem Begriff Globalisierung inne wohnt, scheint in Afrika auf ihre Grenzen gestoßen zu sein. So wird Afrika als „Verlierer der Globalisierung“ und „Krisenkontinent“ tituliert und bekommt somit einen Sonderstatus außerhalb eines sich offenbar natürlich vollziehenden globalen Verdichtungsprozesses.²¹⁷ Nimmt, wie wir im zweiten Kapitel angenommen haben, die Konfrontation der Jugendlichen mit „Welt“ immer stärker zu, so bleibt Afrika von dieser „Welt“ doch weitestgehend ausgeschlossen, der weiße Fleck der Globalisierung korreliert mit dem weißen Fleck in den Köpfen der Schüler. Während die Globalisierung die Verbindungen zu regional weit entfernten Räumen durchlässiger gemacht hat, bleiben die „mentalen Mauern“ in Bezug auf Afrika größtenteils bestehen. Ereignisse in Japan oder Kanada erscheinen uns wesentlich „näher“, „vertrauter“, „wärmer“ als Ereignisse in Ruanda

wieder in Verbindung mit globalen Entwicklungen dieses Zeitraumes. Ärgerlich ist hier allerdings die deutsche Übersetzung. Begriffe wie „Eingeborene“, „Häuptling“ und „Stamm“ wurden in Bezug auf Afrika sehr häufig und unkommentiert verwendet.

²¹⁵ Vgl. Curtin 1981, 1984, 1997 und Manning (2003).

²¹⁶ Siehe hierzu beispielsweise Harneit-Sievers (Hg.) 2000, Bley 2000, 2004 und Eckert 2003, 2004.

²¹⁷ Ein Blick in den jährlich publizierten „Atlas der Globalisierung“ von *Le Monde Diplomatique* macht diese Dimensionen deutlich.

oder Burundi, obwohl die geographische Entfernung zum Nachbarkontinent Afrika wesentlich geringer ist.

Die folgenden Kapitel werden sich mit der Frage näher auseinandersetzen, wie in Bezug auf Afrika das Problem der Relevanz mit den Argumenten, Leitprinzipien und Umsetzungsmöglichkeiten eines global orientierten Geschichtsunterrichts verknüpft werden kann. Dabei werden zunächst in einer empirischen Bestandsaufnahme Lehrpläne, Schulbücher und Schülervorstellungen näher untersucht und Konsequenzen abgeleitet, die schließlich in den didaktischen Anregungen und Unterrichtsreihen berücksichtigt werden sollen.

4.1. Empirische Bestandsaufnahme: Afrika im deutschen Geschichtsunterricht

Im Jahre 1982 kam eine Untersuchung zu „Afrika im Geschichtsunterricht der Bundesrepublik Deutschland“ zu dem folgenden Fazit: „Schon jetzt [...] kann festgehalten werden, daß Afrika sich im Geschichtsunterricht der Bundesrepublik anschiebt, aus einer untergeordneten Rolle herauszuwachsen.“²¹⁸

Wie sieht die Situation nach der deutschen Vereinigung und im Kontext von Europäisierung und Globalisierung mehr als zwanzig Jahre später aus?

Schaut man sich beispielsweise die Gymnasiallehrpläne von Nordrhein-Westfalen an,²¹⁹ so fällt auf, dass Afrika in der Sekundarstufe I kein einziges Mal erwähnt wird. Zwar kann es oberflächlich in Verbindung mit den klassischen Themen zumindest nördlich der Sahara vorkommen (z.B. Ägypten, Kyrene, Punische Kriege), seine Bedeutung im Kontext der „Entdeckung“ und Erschließung Amerikas (transatlantischer Sklavenhandel) ist im Unterricht der Sekundarstufe I jedoch nicht als eigenständiges Themenfeld vorgesehen. Auch in der neunten Klasse wird Afrika trotz des Schwerpunktes „Imperialismus“ erstaunlicherweise nicht

²¹⁸ Tiemann (1982), S. 147.

²¹⁹ Lehrplan NRW Sek. I (1994) bzw. Lehrplan NRW Sek. II (1999).

explizit erwähnt. Stattdessen ist häufiger die Rede von der moralischen Verantwortung für die Länder der „Dritten Welt“.²²⁰ Wie wir bereits gehört haben, sind nach der letzten Lehrplanrevision für die Sekundarstufe II die Möglichkeiten zur Integration außereuropäischer Geschichtsräume in der Oberstufe erheblich gestiegen. Allerdings ist es hier den einzelnen Schulen selbst überlassen, für welchen „außereuropäischen Handlungs- und Kulturraum“ sie sich schließlich entscheiden.

Afrika ist somit laut Lehrplänen kein „Pflichtgegenstand“ im Geschichtsunterricht. Schüler können theoretisch eine Schullaufbahn durchlaufen, ohne im Geschichtsunterricht mit Afrika konfrontiert zu werden. Allerdings geben die Lehrpläne auch genügend Freiraum, Aspekte der afrikanischen Geschichte zu integrieren. Wie und ob dies geschieht und welche Konsequenzen dies für das Geschichtsbild der Jugendlichen hat, soll im folgenden in zwei Teilen untersucht werden. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Präsentation Afrikas in Schulgeschichtsbüchern, der zweite Teil fragt nach den Vorstellungen der Schüler zu Afrika und afrikanischer Geschichte. Schließlich sollen in einem dritten Teil die Untersuchungsergebnisse als Anknüpfungspunkte für die Integration Afrikas in einen global orientierten Geschichtsunterricht herangezogen werden.

4.1.1. Die Konzeption der Geschichte Afrikas in Schulgeschichtsbüchern

Das Schulgeschichtsbuch ist sicherlich das wichtigste und am häufigsten verwendete Hilfs-, Arbeits- und Vorbereitungsmittel der Schüler und Lehrer im Geschichtsunterricht.²²¹ Es definiert nicht nur die inhaltlichen Schwerpunkte, sondern führt die Schüler auch systematisch an die methodischen Herangehensweisen im Unterricht heran. Besonders in der Sekundarstufe I bestimmt es weitestgehend als „heimlicher Lehrplan“ den Verlauf des Unterrichts und erfüllt eine wichtige Orientierungsfunktion für die Reihenplanung der Lehrer. Damit ist es zu einem nicht unbedeutenden

²²⁰ Vgl. z.B. Lehrplan NRW Geschichte Sek. I (1994), S. 104. So wird im Kontext des Themenfeldes „Imperialismus“ vorgeschlagen, den „Eingriff des Kolonialismus in bestehende Lebens- und Wirtschaftsformen in Ländern der Dritten Welt an konkreten Einzelbeispielen“ darzustellen.

²²¹ Zur Bedeutung des Schulbuchs im Geschichtsunterricht siehe: Fröhlich (1997), bes. S. 422.

Teil aber auch verantwortlich für das, was Schüler als Geschichte deuten und begreifen. Nur in den seltensten Fällen wird es selbst zur Quelle gemacht und gemeinsam im Unterricht einer kritischen historischen Analyse unterzogen.²²² Das, was Geschichte im Geschichtsunterricht ist und das, was Geschichte im Schulgeschichtsbuch ist, stellt für den Großteil der Schüler und Lehrer im oft hektischen Schulalltag eine Einheit dar. Geht man von dieser weiterhin bedeutsamen Stellung des Schulbuchs im Geschichtsunterricht der Gegenwart aus, so ist in unserem Kontext besonders zu fragen, welches historische Wissen bzw. welche Vorstellungen, Konzepte, Bilder etc. Schülern über Aspekte der Geschichte Afrikas in den Geschichtsschulbüchern vermittelt werden und welche Konsequenzen dies für die Entwicklung des historischen Lernprozesses haben könnte. Dabei sollen im folgenden die Darstellung Afrikas im Europäischen Geschichtsbuch und die Untersuchungsergebnisse der wichtigsten Studien zur Präsentation Afrikas in deutschen Geschichtsschulbüchern mit aktuellen Tendenzen verglichen werden.

Das Europäische Geschichtsbuch²²³ wurde 1992 von zwölf europäischen Historikern aus zwölf verschiedenen Nationen herausgegeben. Es sollte keine „Propagandaschrift zur Verherrlichung Europas“²²⁴ sein, sondern ein Versuch, die gemeinsame Geschichte Europas vor dem Hintergrund des europäischen Einigungsprozesses zu verfassen und dabei besonders „die Bewusstmachung der Dialektik verschiedener Ebenen (lokal, regional, national, Weltbürger-Bewußtsein) historischen Bewusstseins“ in den Mittelpunkt zu stellen und das „eurozentrische Bild zu korrigieren“.²²⁵ Allerdings fällt sowohl bei einer Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses als auch beim verwendeten Kartenmaterial auf, dass das Buch einer konsequenten eurozentrischen Geschichtsschreibung folgt.²²⁶ Lediglich ein Kapitel setzt sich explizit mit den Beziehungen Europas zum Rest der Welt

²²² Scholle (1997), S. 369.

²²³ Delouche (1992).

²²⁴ Ebd., S. 5.

²²⁵ Tiemann (1996), S. 44.

²²⁶ Dies geht soweit, dass Europa teilweise anthropomorphe Züge annimmt, so z.B. in den Kapitelüberschriften „Wesenszüge Europas“ (S. 9) oder „Europa auf dem Weg in die Moderne“ (S. 286).

auseinander.²²⁷ Afrika wird hier in Verbindung mit den „Entdeckungen“ Spaniens und Portugals erwähnt.²²⁸ Die Kapitelüberschrift „Afrikaroute“²²⁹ und das entsprechende Kartenmaterial machen dabei zudem deutlich, dass Afrika zunächst als bloßer „Umschiffungskontinent“ verortet wird. Lediglich die Küstenreiche werden näher erwähnt, wobei nur kurz auf die „afrikanische Kunst“ in Benin eingegangen wird.²³⁰ Hingegen sucht man ein eigenes Kapitel zum transatlantischen Sklavenhandel vergebens, nur kurz und wertneutral wird auf die „Umriss eines Dreieckshandels zwischen Europa, Afrika und Amerika“²³¹ eingegangen. Erst im Kontext des Imperialismus finden die Schüler eine Weltkartendarstellung, die die „europäischen Besitzungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts“²³² darstellen soll. Dabei sind jedoch die Größenverhältnisse der Kontinente nicht maßstabsgetreu wiedergegeben. Europa wirkt überproportional groß, Afrika dagegen klein und mit starker horizontaler Ausrichtung. Der „Scramble for Africa“ und die kolonialen Gräueltaten werden mit keinem Wort erwähnt, lediglich ein kleiner Absatz macht beiläufig darauf aufmerksam, dass die Europäer in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts „die letzten noch ‚freien‘ Gebiete auf der Welt in ihren Besitz, vornehmlich in Afrika“²³³ nahmen. Auch die Dekolonisierung mit der Kapitelüberschrift „Der Verlust der Kolonien“²³⁴ einzuleiten, zeugt von dem durchgängigen eurozentrischen Blick auf die Weltgeschichte in diesem Schulbuch. Positiv zu vermerken ist, dass im Kontext der „Entdeckungen“ viele historische Weltkarten abgebildet wurden, die zeitgenössische europäische Vorstellungen von Afrika wiedergeben.²³⁵ Insgesamt könnten die Schüler jedoch den Eindruck bekommen, Europa habe sich aus sich selbst heraus so entwickelt, wie es heute ist. Verbindungslinien zu Afrika bleiben weitestgehend ohne Erwähnung, Kartendarstellungen brechen mit

²²⁷ Kapitel VI: „Begegnung mit der Welt“ (15.-18. Jahrhundert), S. 190-221.

²²⁸ Delouche (1992), S. 196-201.

²²⁹ Ebd., S. 199.

²³⁰ Ebd. So wird eine Tonfigur einfach mit „Afrikanischer Kunst“ betitelt und mit einem Text versehen, der weniger eine historische Erklärung, als eher eine europäisch-paternalistische Sicht auf die Entwicklungen liefert: „Ende des 15. Jahrhunderts besuchten portugiesische Missionare Benin an der westafrikanischen Küste. Sie ermutigten die Eingeborenen, ihre Kunst des Bronze gießens weiterzuentwickeln und so ihre Geschichte zu erzählen.“

²³¹ Ebd., S. 217.

²³² Ebd., S. 307.

²³³ Ebd., S. 309.

²³⁴ Ebd., S. 355.

²³⁵ Ebd., beispielsweise S. 202 (Weltkarte Paolo Toscanellis, 1474) und S. 205 (Weltkarte von Agnese, 1543).

der Sahara als Grenze in den meisten Fällen ab, Quellen sind teilweise sachlich falsch zugeordnet.²³⁶ Eine afrikanische Perspektive auf Europa als Versuch, die eurozentrische Betrachtung zu durchbrechen, wird nicht gewagt.

Zu welchen Ergebnissen kommen hingegen die Untersuchungen zur Darstellung der Geschichte Afrikas in deutschen Geschichtsschulbüchern? Im Gegensatz zu Analysen der Afrikadarstellung der 1970er und 1980er Jahre, sind neuere empirische Untersuchungen zur Präsentation Afrikas in Schulbüchern vergleichsweise selten. Zudem konzentriert sich der Schwerpunkt der Analysen auf das Fach Erdkunde, während Schulbuchdarstellungen zur afrikanischen Geschichte kaum kritisch untersucht wurden.²³⁷

Bereits 1982 versuchte ein Sammelband die Präsentation Afrikas im Geschichtsunterricht europäischer Länder zu vergleichen.²³⁸ Hierbei wurde bei der Analyse einiger deutscher Geschichtsschulbücher herausgestellt, dass Afrika im Unterricht typischerweise in Verbindung mit den drei Themenbereichen „Zeitalter der Entdeckungen“, „Imperialismus“ und „Entkolonisierung“ vorkomme.²³⁹ Grundsätzlich bestimmend sei dabei der rote Faden Europa: „Afrika gerät in die Interessensphäre der Europäer und erhält deswegen seinen Platz im Schulgeschichtsbuch“,²⁴⁰ so das Fazit der Untersuchung. Methodisch und didaktisch fiel dem Verfasser dabei auf, dass die darstellenden Teile im Großen und Ganzen sehr blass blieben oder eher den Eindruck einer kurzen Zusammenfassung als einer tiefergehenden historischen Analyse hinterließen. Afrikaner werden häufig in der Opferposition dargestellt, die tiefen Veränderungen des „scramble for Africa“ nur oberflächlich und wenig pointiert behandelt. Allerdings könne man in Einzelfällen bereits erkennen, dass „der Wandel historiographischer

²³⁶ Ebd., S. 200. Hier soll eine Bildquelle einen Ausschnitt aus dem Katalanischen Atlas von 1375 mit der Figur des Priesters Johannes darstellen, „einem christlichen Herrscher, dessen Reich Kartographen irgendwo in Afrika oder Asien ansiedelten [...]“. Stattdessen zeigt die Figur jedoch Mansa Musa, den muslimischen König Malis, mit einer Goldkugel in der Hand (vgl. Bentley/ Ziegler 2003, S. 503). Informationen über das Königreich Mali sucht der Leser jedoch vergebens.

²³⁷ Poenicke (2001), S. 7. Vgl. dazu beispielsweise Engel (1972) und Diestel (1978).

²³⁸ Führenrohr (Hg.) 1982.

²³⁹ Tiemann (1982), S. 141, 143, 147.

²⁴⁰ Ebd., S. 146.

Sichtweisen Afrikas zu wirken beginnt“,²⁴¹ etwa in der kritischen Darstellung des Sklavenhandels und des deutschen Kolonialismus.

Erst 2001 erschien eine weitere Studie, die u.a. die Darstellungsstrukturen zur afrikanischen Geschichte anhand sechs aktueller Geschichtsbücher neu untersuchte.²⁴² Ergebnis war hier, dass Afrika in den Schulbüchern fast ausschließlich im Zusammenhang mit vier Themenbereichen vorkommt.²⁴³ Größeres Gewicht scheint in den gegenwärtigen Schulbüchern dabei die Bedeutung Afrikas als „Wiege der Menschheit“ im Themenfeld „Vorgeschichte und Steinzeit“ zu bekommen. Der zweite Bereich konzentriert sich auf die ägyptische Pharaonenkultur als Beispiel einer Hochkultur.²⁴⁴ Die Themenbereiche drei und vier decken sich dann mit der bereits herausgestellten Dominanz in den Untersuchungen von 1982. Auch 2001 kommt die Untersuchung zu dem Fazit: „Afrikas Geschichte per se hat [...] in den Schulbüchern für Geschichte keine Bedeutung“. ²⁴⁵ Was die konzeptionelle Darstellung angeht, so ist der Verfasserin aufgefallen, dass die Geschichte Afrikas in den Schulbüchern häufig als übersichtliche, einheitliche und schnell zusammenfassbare Geschichte präsentiert wird, die besonders in zeitlicher Verzerrung und unter Hervorhebung alter „mittelalterlicher“ Königreiche als kurze Vorgeschichte zur „Entdeckung Afrikas“ durch Europa oder im Kontext des Imperialismus auf wenigen Seiten erscheint.²⁴⁶ Neu an der Untersuchung

²⁴¹ Ebd., S. 147.

²⁴² Poenicke (2001).

²⁴³ Ebd., S. 32.

²⁴⁴ Dieser Bereich wird bei Tiemann (1982), S. 141, nicht zu Afrika gezählt, da er historisch Europa als „Wiege seiner Kultur“ zugeordnet wird. Es darf zudem bezweifelt werden, ob Schüler die Hochkultur Ägypten gerade auch aufgrund der gängigen Darstellung im Geschichtsunterricht überhaupt mit Afrika assoziieren.

²⁴⁵ Poenicke (2001), S. 32.

²⁴⁶ So beispielsweise im Geschichtsschulbuch „Wir machen Geschichte Band 4: Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart“ (Hinrichs 1998). Hier findet sich ein eigenes, breit angelegtes Kapitel zur afrikanischen Geschichte („Die Entstehung der Dritten Welt: Afrika – Der vergessene Kontinent?“, S. 166-185). Zu begrüßen sind die Versuche, in den Aufgabenteilen Vergleichspunkte zum europäischen Mittelalter zu finden, besonders zu den Größenordnungen der Städte und dem Aufbau der Königreiche, allerdings muss bezweifelt werden, ob in der 10. Klasse überhaupt noch ausreichend Zeit bleibt, diese in der 7. Klasse besprochenen Themenfelder zu wiederholen. Auffallend sind die stark verzerrt wirkenden Tendenzen, den Schülern möglichst kurz und knapp einen Abriss der „afrikanischen Geschichte“ zu geben bzw. Afrika als Ganzes zu behandeln („Afrika wird selbstständig“, „afrikanische Zivilisation“). Das Kapitel endet mit mehr als fragwürdigen und unmöglich zu beantwortenden Arbeitsaufgaben (S. 183): „Fasst die afrikanische Geschichte kurz zusammen!“ und „Schreibt eine kurze afrikanische Geschichte aus der Sicht eines Afrikaners!“.

von 2001 ist der nicht zu unterschätzende Schwerpunkt auf terminologische Problemfelder. Historische Konzepte wie „Stamm“, „Hottentotten“ oder „Buschmann“ werden vielfach weiterhin unkommentiert erwähnt, ohne dass eine terminologische Historisierung stattfinden würde.²⁴⁷ Während in Einzelfällen der Kolonialismus und auch der Imperialismus weiter unkritisch oder sogar positiv dargestellt werde, sei doch die Tendenz zu beobachten, dass die Rolle Deutschlands im Kolonialismus, besonders im Kontext des Herero-Aufstandes, wesentlich ausführlicher und kritischer behandelt werde, als dies noch in den 1980er Jahren der Fall gewesen ist.²⁴⁸ Allerdings spielten Kategorien wie „Multiperspektivität“ und „kulturelle Selbstreflexion“ bisher in Bezug auf afrikanische Geschichte im Unterricht keine bedeutsame Rolle.

Ein kurzer Blick in Geschichtsschulbücher, die nach 2001 erschienen sind, bestätigt den Trend zur stärkeren Betonung Afrikas als „Wiege der Menschheit“.²⁴⁹ Zu kritisieren ist in diesem Zusammenhang jedoch die gängige Praxis fast aller Geschichtsbücher des ersten Geschichtsjahrganges, das Kapitel „Steinzeit“ bzw. „Sammlerinnen und Jäger“ mit einem aktuellen Foto nackter, schwarzer „Jäger“ oder „Buschmänner“ (häufig Khoisan in der Kalahari oder in Südafrika) einzuleiten oder zu illustrieren.²⁵⁰ Die visuelle Verknüpfung zwischen ältester menschlicher Vergangenheit und Gegenwart dürfte bei Schülern der sechsten Klasse - hier werden historische Vorstellungen noch besonders durch Bilder geprägt - schnell zu einer Bestärkung der häufig schon vorhandenen Überzeugung führen, dass sich diese Form der Nahrungsbeschaffung in ganz Afrika seit Beginn der Menschheit kaum verändert hat und der Kontinent weiterhin größtenteils in einer naturverbundenen, „primitiven“ Statik verharret.²⁵¹

²⁴⁷ Poenicke (2001), S. 33. Die begrifflichen Konzepte sind jüngst bei Arndt (Hg.) 2004 in dem Lexikon zu „Afrika in der deutschen Sprache“ historisiert und zusammengefasst worden. Geiss (2003), S. 58, sieht hingegen beispielsweise „Stamm“ als unschuldige, universal verbreitete Kategorie, die nur aufgrund „einer neuen Empfindsamkeit verordneter ‚political correctness‘“ verpönt ist. Dass diese Diskussion nicht ganz so neu ist, sieht man an den Forschungsergebnissen von Bley (1986), der schon früh die kolonialen Konzepte hinter dem Begriff „Stamm“ nachweisen konnte.

²⁴⁸ Poenicke (2001), S. 37.

²⁴⁹ So beispielsweise in „Geschichte Geschehen Band 1“ (Fries 2003), S. 30.

²⁵⁰ Ebd., S. 34, 36.

²⁵¹ Zur Macht und Bedeutung der Bilder im Geschichtsunterricht vgl. Sauer (2000), bes. S. 7/8. Sauer stellt fest, dass Bilder in Geschichtsschulbüchern nicht mehr länger als reine

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich in den letzten zwanzig Jahren in der Schulbuchdarstellung zur Geschichte Afrikas nur wenig verändert hat. Dies betrifft besonders den weiterhin größtenteils nicht vorhandenen Perspektivwechsel und die immer wieder vorgebrachte Vorstellung, den Kontinent als Einheit mit *einer* Geschichte kurz darstellen zu wollen. Zudem bestimmen, trotz einer breiter angelegten Darstellung über Aspekte der afrikanischen Geschichte, das zeitlich-räumliche Nebeneinander einer europäischen und einer afrikanischen Geschichte die Schulbuchkonzeptionen. Lediglich in der Bedeutung Afrikas als Ursprungsort der Menschheit sind neueste Forschungsergebnisse auch in die Schulbücher eingedrungen, die bei Themenfeldern wie Kolonialismus, Imperialismus und Dekolonisierung weiterhin größtenteils unberücksichtigt bleiben.²⁵² Besonders auch der sich hartnäckig haltende visuelle und terminologische Kernbestand in Bezug auf Afrika ist zu kritisieren. Auch wenn für Schüler die Schulgeschichtsbücher nicht mehr allein das ausmachen, „was sie als Geschichte ‚erfahren‘“,²⁵³ so bedarf es einer dringenden Korrektur der oben skizzierten problematischen Kontinuitäten in der Darstellung.

4.1.2. Schülervorstellungen zu Afrika und afrikanischer Geschichte

Illustrationen, sondern als „gleichberechtigte“ Quellen im Unterricht zu gebrauchen sind. Besonders bei den Schülern der Sekundarstufe I sei ein sinnvoller Umgang mit Bildern bedeutsam, „denn stärker als bei Erwachsenen sind es bei ihnen wohl die Bilder, die in den Köpfen bleiben und historische Vorstellungen prägen.“ Es ist erstaunlich, dass gerade Sauer als Verfasser des ersten Kapitels zur „Ur- und Frühgeschichte“ im Schulbuch Geschichte Geschehen (vgl. Fries 2003, S. 24-46) die Macht der Bilder in Bezug auf Afrika nicht berücksichtigt hat.

²⁵² Dies betrifft etwa eine exakte historische Analyse über die genauen Gründe, warum es gerade am Ende des 19. Jahrhunderts zur „kolonialen Aufteilung“ Afrikas gekommen ist. Meist wird dies aus einer monoperspektiven, europäischen Sicht geschildert, ohne auf politische, wirtschaftliche, religiöse Veränderungen im Afrika des 19. Jahrhunderts, aber auch auf weltpolitische Entwicklungen insgesamt einzugehen. Zu diesem speziellen Kritikpunkt am traditionellen Geschichtsunterricht vgl. auch das 10. Thesenargument bei Middell/ Popp/ Schissler (2003), S. 152.

²⁵³ Zitiert nach Fröhlich (1997), S. 422.

Schülervorstellungen zu einem bestimmten Themenfeld setzen sich aus einer komplexen Verbindung von Vorwissen, Vorerfahrungen, Motivationsgrad, gesellschaftlichen Einflüssen, kulturellem Hintergrund etc. zusammen. Sie sind Ausdruck wichtiger menschlicher Strukturierungsvorgänge und verdeutlichen, wie Individuen durch Anwendung bestimmter Begriffe, Konzepte und Theorien, Sinn und Bedeutung in ihrer Auseinandersetzung mit „Welt“ konstruieren.²⁵⁴

Die didaktische Erforschung von Schülervorstellungen zur Geschichte stellt besonders heraus, dass außerschulisch erworbene Vorstellungen („Alltagskonzepte“) selbst nach Jahren systematischen Unterrichts neben dem schulischen Geschichtswissen weiter existieren und sich dabei als äußerst festgefahren und resistent erweisen.²⁵⁵ Dies betrifft besonders den ahistorischen Umgang mit dem „Referenzsystem Gegenwart“, das dominante Denken in anthropomorphen Bezugskategorien bei Institutionen, Strukturen und geographischen Gebilden und die häufig vorgenommene Stereotypisierung sozialer und politischer Ordnungskategorien (arm/reich, Demokratie/Diktatur, primitiv/zivilisiert).²⁵⁶

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen und empirischen Erkenntnisse ist im Folgenden zu fragen, welche Resultate bisherige Untersuchungen zu Schülervorstellungen über Afrika und afrikanische Geschichte erbrachten. In einem weiteren Schritt sollen diese mit einer eigens durchgeführten, nicht repräsentativen Untersuchung verglichen und mögliche Konsequenzen innerhalb eines global orientierten Geschichtsunterrichts erörtert werden.

Im deutschsprachigen Raum sind bisher nur wenige empirische Untersuchungen zum allgemeinen Afrikabild bei Schülern und ihren Vorstellungen über die afrikanische Geschichte durchgeführt worden.²⁵⁷ Versucht man die Ergebnisse der bisherigen Befragungen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden zu ihren Vorstellungen über Afrika und

²⁵⁴ Zum lernpsychologischen Forschungsfeld mentaler Voreinstellungen und den Entstehungs- und Veränderungsfaktoren subjektiver Theorien bzw. konzeptgeleiteter Verarbeitungsprozesse siehe: Zimbardo/ Gerrig (1999), bes. S. 143-147.

²⁵⁵ Auf theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungsergebnisse zu Schülervorstellungen zur Geschichte geht Günther-Arndt (2003a), S. 27-32, näher ein.

²⁵⁶ Ebd., S. 31.

²⁵⁷ Vgl. etwa Tröger (1993), Pichlhöfer (1999), Schmidt-Wulffen (1999), Poenicke (2001).

afrikanischer Geschichte zusammenzufassen, so ergibt sich folgendes Bild:

- auf das Stichwort „afrikanische Geschichte“ folgt eine fast durchweg zu beobachtende Nennung von Phasen, die im Gedächtnis der Schüler als europäisch bestimmt gelten, hauptsächlich Sklavenhandel („Dreieckshandel“), Kolonialzeit, Apartheid, „Entdeckung“.²⁵⁸
- auf Assoziationsfragen zu „Schwarzafrika“ stehen Begriffe wie Hitze, Armut und Hunger im Vordergrund. Mit dieser „natürlichen Kausalität“ werden zugleich materielle Defizite verbunden.²⁵⁹
- Afrika selbst wird häufig als Land und nicht als Kontinent bezeichnet.²⁶⁰
- Afrika wird als Synonym für das Leben auf dem Land gebraucht.²⁶¹
- die Vorstellungen der Schüler verändern sich im Verlauf der Schulzeit kaum, „das Afrikabild der Jugendlichen ist [...] statisch“.²⁶² Selbst bei der Studierendenumfrage zeigt sich eine Resistenz afrikaspezifischer Stereotypen.²⁶³

Anfang Juli 2004 sind in einer eigens durchgeführten, nicht repräsentativen, schriftlichen Befragung an zwei Sekundarschulen (Gesamtschule, Gymnasium) insgesamt 89 Schüler zu Vorstellungen über Afrika, der Bedeutung des Kontinents für die Weltgeschichte und seiner Rolle im Geschichtsunterricht befragt worden.²⁶⁴ Die Probanden verteilten sich auf jeweils zwei zehnte und zwölfte Klassenstufen, wobei der Anteil der Zehntklässler im Vergleich zu den Oberstufenschülern deutlich höher lag.²⁶⁵ Die Befragung fand kurz vor den Sommerferien im Zeitraum vom 14. bis 20. Juli 2004 statt. Sie hat jeweils nicht mehr als zwanzig Minuten

²⁵⁸ Poenicke (2001), S. 10.

²⁵⁹ Bes. deutlich bei Schmidt-Wulffen (1999), S. 10.

²⁶⁰ Poenicke (2001), S. 8.

²⁶¹ Schmidt-Wulffen (1999), S. 10.

²⁶² Ebd., S. 11.

²⁶³ Vgl. die Ergebnisse bei Pichlhöfer (1999).

²⁶⁴ Dieser Befragungsteil zu Afrika findet sich am Ende eines generellen Fragebogens zur Einschätzung und Beurteilung des Geschichtsunterrichts. Er besteht insgesamt aus elf Fragen, wobei sich die ersten sieben Fragen generell auf Geschichtsvorstellungen und den Geschichtsunterricht beziehen, während Frage acht die Nennung der außereuropäischen Themenfelder verlangt, die im bisherigen Geschichtsunterricht der Schüler angesprochen oder behandelt wurden. Im Zentrum des Interesses sollen an dieser Stelle jedoch die letzten drei Fragen zu Afrika stehen. Der gesamte Fragebogen und die Schülerantworten zu dem Afrikateil befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

²⁶⁵ Von den 89 Probanden entfielen 56 (63%) auf die zehnten Klassen (27 bzw. 29 Schüler) und 33 (37%) auf die Oberstufenkurse (23 Schüler im Grundkurs, 10 im Leistungskurs).

gedauert, insgesamt sind nahezu alle Fragebogen ausgefüllt zurückgekommen.²⁶⁶

Ziel dieser schriftlichen Befragung war es, neben den gängigen Assoziationen zum afrikanischen Kontinent herauszufinden, welchen Platz die Schüler in ihren Vorstellungen Afrika in der Weltgeschichte geben und welche Möglichkeiten und Grenzen sie überhaupt darin sehen, wenn Afrika zum Gegenstand im Geschichtsunterricht gemacht wird. Dadurch sollte der Schwerpunkt auf einer Reflexion über geschichtliche Inhalte der Weltgeschichte und des Geschichtsunterrichts liegen. Eine vollständige empirische Auswertung der schriftlichen Befragung bleibt an dieser Stelle aus. Vielmehr wird es darum gehen, erste inhaltliche Tendenzen, Vergleichspunkte und Besonderheiten in individuellen Schülerkonzepten aufzuzeigen, aus der sich mögliche Anknüpfungspunkte weiterer Überlegungen ergeben sollen.

Die erste Frage die sich mit Afrika im Geschichtsunterricht beschäftigt, diene im Wesentlichen dem Zweck, die allgemeinen Schülervorstellungen und Assoziationen zum afrikanischen Kontinent zu erfragen.²⁶⁷ Wie erwartet, decken sich die Ergebnisse größtenteils mit den Vorgängeruntersuchungen. Umweltfaktoren wie klimatische oder geologische Besonderheiten (Hitze, Trockenheit, Sonne, Wüste, Regenwald) stehen häufig in Verbindung mit materiellen Defiziten (besonders „Armut“, Hungersnot).²⁶⁸ Neben dieser Überbetonung der Armut dominieren Vorstellungen eines „verseuchten“ Kontinents (tödliche Krankheiten, AIDS, schlechte medizinische Versorgung, hygienisch

²⁶⁶ Lediglich zwei Fragebogen aus den zehnten Klassen mussten als ungültig gewertet werden.

²⁶⁷ Sie lautet: „Wenn ein Geschichtsunterricht nicht nur deutsche und europäische, sondern auch außereuropäische Geschichte einbeziehen soll, so kann man sich zum Beispiel mit Aspekten der afrikanischen Geschichte beschäftigen. Was verbindest du mit dem afrikanischen Kontinent?“

²⁶⁸ Diese Tendenz ist besonders in den zehnten Klassen zu beobachten, während die Oberstufenschüler nur in zwei Fällen auf die Verbindung zwischen ungünstigen klimatischen Voraussetzungen und Armut eingehen.

schlechte Lebensbedingungen).²⁶⁹ Gelegentlich wird Afrika als Land bezeichnet („Entwicklungsland“, „armes Land“), das seine Natürllichkeit bewahrt habe. Auffallend ist die einheitliche Terminologie. Besonders die Vorstellungen eines „primitiven“ und von „Stämmen“ dominierten Kontinents tauchen klassenübergreifend immer wieder auf.²⁷⁰ Personennamen werden mit Ausnahme von Nelson Mandela nicht mit Afrika assoziiert.

Wie beantworteten die Schüler die Frage zur Rolle Afrikas in der Weltgeschichte?²⁷¹

Ziel hierbei war besonders, den Schülern zunächst bedeutsame Ereignisse für die Weltgeschichte aus der europäischen Geschichte ins Gedächtnis zurückzurufen und sie dann mit einer Perspektivveränderung auf die Bedeutung der afrikanischen Geschichte für die Weltgeschichte zu konfrontieren. Auffallend ist, dass diese Frage besonders in den zehnten Klassen in vielen Fällen unbeantwortet blieb.²⁷² Gleichzeitig offenbart die

²⁶⁹ Diese Vorstellung des Kontinents der Krankheiten und Seuchen findet man in allen Klassen durchgängig verbreitet. In diesem Zusammenhang ist der schon 1989 publizierte Essay von Susan Sontag („Aids als Metapher“) interessant. Sontag macht durch eine Vielzahl von Beispielen darauf aufmerksam, dass die Namen von bestimmten, oft todbringenden Krankheiten und Infektionen (bes. Sexuallykrankheiten – hierzu wird häufig fälschlicherweise Aids gezählt) immer wieder als Metapher für das Böse, Verunreinigte, Fremde und Andere mystifiziert und bes. in der europäischen Vorstellung eines vereinten christlichen Abendlandes als Abwehrbegriff gegen ganze Menschengruppen von „außerhalb“ eingesetzt wurde. „Aids“ scheint somit zu einer Chiffre geworden, die anfangs noch primär mit Homosexuellen verbunden wurde, im Laufe der 1990er Jahre jedoch zunehmend pauschal für „Afrika“ und die „afrikanische Krankheit“ stand (häufig werden umgekehrt auch ökonomische Probleme in Afrika mit Krankheitsbegriffen umschrieben). Darin, so Sontag, offenbare sich das Gegensatzpaar „gesund“ (westliche Welt) und „krank“ (arme Länder, bes. in Afrika), welches sich auch implizit auf das rein Äußerliche (weiße vs. schwarze Hautfarbe) bezieht und unterschwellig die weiße Angst vor dem schwarzen, verunreinigten Menschen, der eine todbringende Krankheit in die „gesunde Welt“ einschleppt, wieder zum Leben erwecke. Die häufige Nennung todbringender Krankheiten als Assoziation zu Afrika könnte in unserem Fall sicherlich darauf hindeuten, dass die Schüler damit stellvertretend die für sie als besonders groß empfundene „Fremdheit“, „Andersartigkeit“ und „Wildheit“ des afrikanischen Kontinents zu betonen versuchen.

²⁷⁰ So assoziierten allein 23 Schüler (28%) Afrika mit „Stämmen“ und Vorstellungen von „Primitivität“. Auffällig ist zudem die häufige Bezeichnung von Kriegen auf dem Kontinent als „Bürgerkriege“.

²⁷¹ Diese Frage lautet: „Sicherlich fallen dir viele Ereignisse ein, die für die Weltgeschichte wichtig waren, wie z.B. die Entwicklung der europäischen Städte im Mittelalter, die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus 1492, die Französische Revolution und die Verkündigung der allgemeinen Menschenrechte, der Zweite Weltkrieg, die Europäische Einigung etc. Welche weltgeschichtlich bedeutsamen Ereignisse fallen dir zum Stichwort ‚afrikanische Geschichte‘ ein?“

²⁷² So ließen 22 Schüler der zehnten Klassen (40%) eine Lücke bei dieser Frage oder betonten, dass sie bisher im Geschichtsunterricht noch nicht mit Themen der afrikanischen Geschichte konfrontiert worden sind. Im Vergleich dazu ließ nur ein Oberstufenschüler eine Lücke bei dieser Frage.

allgemeine thematische Reduzierung der Antworten auf ganz bestimmte Kernbereiche den fest in den Köpfen der Schüler verankerten Assoziationsweg. So kreiste ein Großteil der Antworten um die Ankerpunkte Sklavenhandel und Kolonialismus bzw. Dekolonisierung.²⁷³ Ein hoher Prozentsatz des Oberstufengrundkurses verband Afrika und Weltgeschichte mit der Rolle Nelson Mandelas während der südafrikanischen Apartheid.²⁷⁴ Einige Schüler des Leistungskurses stellten den Herero-Aufstand als ein Beispiel afrikanischen Widerstandes gegen den deutschen Kolonialismus heraus. Nur selten wurde Abstand von der Vorstellung genommen, Afrika könne seine Bedeutung in der Weltgeschichte nur durch Europa definieren.²⁷⁵

Die Abschlussfrage schließlich forderte die Jugendlichen auf, zu einer Aussage des Historikers Hugh Trevor-Roper von 1963 Stellung zu nehmen und sie mit ihrem eigenen bisher erlebten Geschichtsunterricht in Beziehung zu setzen.²⁷⁶ Diese Reflexionsaufgabe hat zu einer Vielzahl ausführlicher und differenzierter Kommentare geführt. Nahezu alle Schüler konstatierten dabei, dass in ihrem bisher erlebten Geschichtsunterricht Aspekte der außereuropäischen Geschichte und speziell der afrikanischen Geschichte kaum oder keine Rolle gespielt haben. Eine kleine Schülergruppe zeigte sich kritisch gegenüber Forderungen, die Inhalte des Geschichtsunterrichts auch auf außereuropäische bzw. afrikanische Themenfelder auszuweiten. Primäre Bedeutung müsse Europa behalten (Frage der Gewichtung), gleichzeitig meinte eine Minderheit, Afrika im

²⁷³ So ergab eine Frequenzanalyse, dass das Wortfeld „Sklavenhandel“ in 24 Schülerantworten (27%), Kolonialismus in 39 (44%) und Dekolonisierung in 10 (11%) Antworten vorkam.

²⁷⁴ 18 Schüler des Geschichtsgrundkurses (78%) sahen in der Apartheid und in ihrer Abschaffung die entscheidende Bedeutung Afrikas für die Weltgeschichte. Diese Häufung hängt damit zusammen, dass dieses Thema kurz vor der schriftlichen Befragung im Englischunterricht durchgenommen wurde.

²⁷⁵ Ein Schüler des Leistungskurses machte auf „Welthandel“ und „Handelswege“ aufmerksam. Nur ein Schüler der 10. Klasse empfand den Ursprung des homo sapiens sapiens in Afrika bedeutsam für die Weltgeschichte.

²⁷⁶ Die Schüler wurden aufgefordert, zu dem folgenden, übersetzten Zitat Stellung zu nehmen: „Neuerdings fordern junge Studenten Vorlesungen über die Geschichte Schwarzafrikas. Vielleicht werden wir in der Zukunft so weit sein, etwas afrikanische Geschichte in den Schulen zu unterrichten. Aber jetzt in der Gegenwart gibt es keine, es gibt nur die Geschichte der Europäer in Afrika. Der Rest ist größtenteils Dunkelheit, wie die Geschichte in Amerika vor Kolumbus. Und Dunkelheit ist kein Thema für Geschichte.“ Die konkrete Aufgabenstellung lautete: „Wie würdest du diese Zeilen kommentieren, 40 Jahre danach und vor dem Hintergrund deines bisher erlebten Geschichtsunterrichts und deines eigenen geschichtlichen Wissens?“ Zitat entnommen aus: Trevor-Roper (1989), S. 9. Vgl. dazu auch Eckert (2003b), S. 58.

Geschichtsunterricht würde auf nur geringes Interesse bei den Schülern stoßen (Frage des Interesses). Besonders Schüler der zehnten Klassen gelangten bei dieser Abschlussfrage zu der Erkenntnis, ein nur rudimentäres, lückenhaftes Wissen über die Geschichte Afrikas zu besitzen.²⁷⁷

Verbunden mit dieser kritischen Selbstreflexion haben Schüler in vielen Fällen gleichzeitig einige Gründe genannt, warum man Afrika in den Geschichtsunterricht integrieren müsste/ könnte/ sollte. Diese verschiedenen Begründungen der Schüler kann man in fünf Hauptgruppen einteilen:

- *Argument „Interesse“*. Ein Teil der Schüler brachte das simple Argument vor, Afrika und afrikanische Geschichte sei interessant. Schüler hätten ein generelles Interesse an „Dunkelheit“, Afrika sei dafür ein gutes Beispiel.
- *Hintergrundwissen/ Orientierung für Gegenwart*. Hier wurde von Schülern das Argument vertreten, dass afrikanische Geschichte zum Allgemeinwissen gehöre und zum besseren Verständnis der Gegenwart beitragen könne.²⁷⁸
- *Argument „Lebensweltliche Relevanz“*. Einige Schüler betonen die historischen Verbindungen zwischen der Geschichte Afrikas und Deutschlands. Auch historisch gewachsene Vorurteile über Afrikaner hätten direkte Auswirkungen auf das eigene Leben und könnten ein Grund sein, Afrika im Geschichtsunterricht zu thematisieren.
- *Ethische Gründe*. Eine kleine Anzahl Schüler vertritt das Argument, afrikanische Geschichte im Unterricht zu behandeln, um das historische Verständnis der Kulturen zu verbessern und dabei die Menschen in Afrika in den Mittelpunkt zu stellen.²⁷⁹

²⁷⁷ Dabei fällt auf, dass viele Schüler der zehnten Klassen in der ersten Person Singular sprechen und erstaunt konstatieren, dass sie über die Geschichte Afrikas eigentlich nichts wissen. So stellt eine Schülerin der zehnten Klasse fest: „Als ich diese Fragen bekommen habe, merke ich erst, wie wenig ich über Afrika weiß!!!“. Die Formulierungen der Oberstufenschüler sind hingegen in diesem Punkt wesentlich distanzierter und analytischer.

²⁷⁸ So kommentiert ein Schüler der 10. Klasse: „Die Welt wächst immer mehr zusammen und mit geschichtlichem Wissen kann man eine Basis schaffen. Man muss auch über den Tellerrand schauen!“ Auch eine Schülerin der 12. Klasse meint, dass es „in Zeiten zunehmender Globalisierung [...] gewiss interessant [wäre, D.R.] auch etwas über andere Kontinente zu erfahren und ihre Kultur besser zu verstehen“. Jedoch kommt sie zu dem Schluss: „Aber am wichtigsten bleibt unsere eigene Geschichte.“

²⁷⁹ Eine Schülerin der 10. Klasse argumentiert folgendermaßen: „Ich finde es gut, über Afrika zu reden, wenn man auch von den Menschen redet, die dort geboren sind und dort leben. Über Europäer in Afrika zu reden um etwas über Afrikaner zu erfahren finde ich nicht so gut.“

- *Verbesserung der Unterrichtsgestaltung.* Eine Beschäftigung mit afrikanischer Geschichte könne den Geschichtsunterricht „auffrischen“ und „herrliche Themen für Diskussionen“ bieten. Besonders einige Schüler des Oberstufengrundkurses sehen darin eine willkommene Abwechslung zu einem einseitig auf die deutsche Geschichte konzentrierten Geschichtsunterricht.²⁸⁰ Ein Schüler der zehnten Klasse kritisiert heftig die Konzeption der Schulbücher und deren Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung der Lehrer: „Auch heute sind nur wenige Seiten eines Geschichtsbuches mit Texten über Schwarzafrika bedruckt und diese sind meist am Ende des Buches abgedruckt und somit auch am Ende des Schuljahres vorgesehen und werden fast immer von den Lehrern übersehen.“

Verglichen mit den Vorgängeruntersuchungen hat diese schriftliche Befragung die Resistenz der Stereotypenbezeichnungen über Afrika erneut bestätigt. Afrika erscheint überaus negativ als undifferenzierte Gegenfolie zu Europa und zum eigenen Lebensstil. Es fällt aber auf, dass die Mehrheit der Schüler sich neben dem Schwarz-Weiß-Denken durchaus auch kritisch mit dem eigenen „Nichtwissen“, dem bisher erlebten Geschichtsunterricht und mit gesellschaftlichen Darstellungsformen zu Afrika auseinandersetzt. Bedenklich bleibt, dass die Schüler den afrikanischen Kontinent in ihren „mental maps“ im Prinzip als geschichtslos und großen weißen Fleck verorten. Hinzu kommt, dass die rudimentär ausgebildeten historischen Kenntnisse über Afrika zu einem Großteil in anderen Fächern, jedoch kaum im eigenen Geschichtsunterricht ausgebildet zu sein scheinen.

²⁸⁰ Eine Schülerin des Grundkurses beklagt beispielsweise: „Mein geschichtliches Wissen bezieht/ beschränkt sich vor allem auf die deutsche Geschichte. Dieses Wissen ist zwar wichtig, aber ich denke, dass es überflüssig ist, immer wieder Hitler und den 2. Weltkrieg auszugraben und das auch noch in Klasse 12!“ Eine andere Schülerin des gleichen Kurses kritisiert den Geschichtsunterricht und dessen Inhalte: „[...] ich weiß von ‚Apartheid‘ und ‚Versklavung‘ nur durch meinen Englischunterricht! [...] Hitler herrscht halt noch immer, zumindest in Geschichte.“

4.1.3. Inhaltlich-methodische Konsequenzen: Afrika in einem global orientierten Geschichtsunterricht

Afrika scheint weiterhin durch eine „Mauer der Mythen“²⁸¹ von Europa getrennt. Die Schüleräußerungen, die durchaus das öffentliche Bild über den Kontinent widerspiegeln, haben verdeutlicht, dass die Vorstellungen über Afrika im Prinzip auf einen kleinen, kaum wandelbaren Kernbestand bestimmter visueller und terminologischer Konzepte beruhen. Diese Konzepte scheinen dermaßen fest im kollektiven Gedächtnis verankert, dass der Versuch eines „conceptual change“²⁸² utopisch erscheinen mag. Mehr als andere Kontinente scheint Afrika durch einheitliche Extremvorstellungen bestimmt, die entweder in den meisten Fällen negativ bis hoffnungslos ausgerichtet sind, oder aber das Besondere, Exotische, Folkloristische und Natürliche überbetonen. Dies geschieht immer in einer antithetischen Gegenüberstellung zu einem überaus positiv besetzten Begriff „Europa“. Zudem bleibt Afrika der einzige Kontinent, der weiterhin durch die Hautfarbe definiert wird.²⁸³ Doch nicht nur in diesem Fall hat sich der „koloniale Blick“ auf Afrika erhalten. Die Betonung der Andersartigkeit korreliert weiterhin mit der Vorstellung des geschichtslosen Kontinents. Geschichte als Prozess und Entwicklung können Schüler täglich in ihrer engsten Umgebung erfahren, etwa im „Fortschritt“ der Kommunikationstechnologie. Diese Entwicklung wird Afrika nicht zugeschrieben. Der Kontinent wird somit zu einem Gegenpol der Moderne konstruiert, dem alles fehlt, was „wir“ haben. Das betrifft eben auch die Geschichte.

Der traditionelle Geschichtsunterricht läuft Gefahr, durch seine Konzeption die Exotikvorstellungen über Afrika zu zementieren. Eine Revision dieser Betonung auf die Andersartigkeit und Fremdheit darf nicht mit einer geschichtlichen Einebnung und einer Leugnung regionaler Besonderheiten verwechselt werden. Es muss vielmehr darum gehen, so früh wie möglich Afrika und seine Bewohner in historischer Perspektive so „normal“

²⁸¹ Diesen Ausdruck zur Umschreibung des historisch gewachsenen Verhältnisses zwischen Europa und Afrika prägte Ki-Zerbo (1981), S. 24.

²⁸² Siehe dazu: Günther-Arndt (2003a), S. 27.

²⁸³ Zur Geschichte der rassistischen Ausgrenzung über die Hautfarbe sei auf den sehr interessanten Aufsatz von Münch (1995) verwiesen.

darzustellen, wie der traditionelle Geschichtsunterricht mit Europa und den Menschen seiner Geschichte verfährt: „Africa is neither more or less than part of the planet, and it is pointless to pretend that [...] it leads a ,traditional existence shielded from the outside world, as though it were another planet', which passively absorbs the shock of having been made dependent on other parts of the world “ (Jean-Francois Bayart).²⁸⁴

Aus den Ergebnissen und Tendenzen der empirischen Bestandsaufnahmen zu „Afrika im deutschen Geschichtsunterricht“ ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen, die ein global orientierter Geschichtsunterricht aufgreifen müsste, wenn er sich um eine Reduzierung der geschichtslosen Afrikafelder auf der Geschichtskarte seiner Schüler kümmern möchte.

Dazu gehört sicherlich eine „kritische Selbstreflexion“ und Historisierung der gängigen Stereotypen. Dies betrifft besonders eine Auseinandersetzung mit der Vorstellung des geschichtslosen Afrikas und der damit eng verknüpften „natürlichen“ Trias Geschichte-Schrift-Zivilisation. Gerade in der Beschäftigung mit Afrika könnten Schüler sich von ihrer häufig noch in Schulbüchern anzutreffenden „Selbstverständlichkeitsgleichung“ Geschichte = schriftliche Quellen lösen und multidimensionale Zugänge zu Geschichte kennen lernen.

Eine weitere Konsequenz ergibt sich aus dem Umgang mit der speziellen Afrika-Terminologie.²⁸⁵ Zwei Wege sind hier denkbar: Schüler könnten auf der einen Seite auf die eurozentrischen Begriffe und die dahinter steckenden historischen Konzepte aufmerksam gemacht werden und ein Verständnis davon bekommen, dass man in der Beschäftigung mit Geschichte auch immer mit der Sprache der Sieger konfrontiert wird, oder aber die Lehrer ersetzen von vornherein die besetzten Begriffe für den täglichen Unterrichtsgebrauch durch wertneutralere Termini. So könnte eine prinzipielle Gleichberechtigung auf sprachlicher Ebene langsam

²⁸⁴ Zitiert nach Eckert (2004), S. 5.

²⁸⁵ Zur geschichtlichen Bedeutung bestimmter Termini, die fast ausschließlich im Zusammenhang mit Afrika verwendet werden (z.B. „Buschmänner“, „Stämme“, „Häuptling“, „Dritte Welt“ etc.), vgl. bes. Poenicke (2003), S. 15-56 und den Sammelband von Arndt (2004).

eingübt werden und sich schließlich zu einer Selbstverständlichkeit im allgemeinen Umgang mit unterschiedlichen historisch-geographischen Räumen entwickeln. Speziell auf Afrika bezogen, sollte im Unterricht auch auf die gängige Unterscheidung zwischen vor- und nachkolonialer Entwicklung verzichtet werden. Häufig wird damit eine geschichtliche Phase überbetont, die in weiten Teilen des Kontinents auf das späte 19. und frühe 20. Jahrhundert beschränkt ist. Insgesamt könnte besonders im Geschichtsunterricht der Einheitlichkeitsmythos des Monolithen „Afrika“ aufgehoben werden, in dem Räume, Städte, Völker, Gemeinschaften, Religionen etc. konkret benannt und kartographisch/ fotografisch gezeigt werden. Die Schüler müssten ein Bewusstsein sowohl für die räumliche Weite, als auch für die komplexe Sprachen- und Kulturvielfalt auf dem Kontinent bekommen.

Inhaltlich gesehen, eröffnen die von den Schülern häufig vorgebrachten natürlichen Kausalketten zwischen Mensch und Umwelt vielfältige umweltgeschichtliche Zugänge. Ebenfalls dürfte eine tiefer gehende historische Betrachtung der Dimensionen des atlantischen Sklavenhandels von Bedeutung sein, da in diesem Kontext die Meinung vorherrscht, ganz Afrika sei von der Sklaverei betroffen gewesen. Dieser rote Faden der Opfergeschichte zieht sich im Denken der Schüler dann zum Kolonialismus. Hier müsste besonders im Kontext des Imperialismus neu nachgedacht werden, wie Afrikas Rolle „historischer“ im Unterricht dargestellt werden kann. Auch die Schülervorstellung des Kontinents der Bürgerkriege müsste zeitlich-räumlich erweitert und Vergleichspunkte zu Entwicklungen in Europa gefunden werden.

Auffällig ist, dass trotz einer empirisch nachgewiesenen Personalisierungstendenz in den Schülervorstellungen zur Geschichte,²⁸⁶ die Schüler mit Afrika kaum Personen verbinden. Ohne einen gewissen Grad an Personalisierung wird eine Verankerung Afrikas in den „mental maps“ der Schüler jedoch wohl kaum gelingen. Deshalb müsste der Versuch einer Neuausrichtung der Perspektive auf afrikanische Geschichte auch damit verbunden sein, mehr handelnde Akteure und Interessengruppen auf afrikanischer Seite in den Mittelpunkt zu stellen.

²⁸⁶ Vgl. Günther-Armdt (2003a), S. 28.

4.2. Möglichkeiten der Darstellung Afrikas in einem global orientierten Geschichtsunterricht

Im Folgenden wird anhand der Beispiele „transatlantischer Sklavenhandel“ und „Geschichte der Stadt“ - in Anknüpfung an die Schlussfolgerungen aus dem vorangegangenen Kapitel - nach unterrichtsrelevanten Ansatzpunkten zu fragen sein, wie mit Hilfe global orientierter Geschichtsvorstellungen afrikanische Handlungsperspektiven historisch differenzierter im Unterricht vermittelt und mit bekannten Inhalten verknüpft werden können.

Die Eingrenzung auf „Sklavenhandel“ und „Stadt“ erfolgte besonders aus dem Grund, dass sich beide Themenfelder mit herkömmlichen Inhalten des Kerncurriculums besonders gut verbinden lassen. Während jedoch der transatlantische Sklavenhandel in erster Linie mit Afrika assoziiert wird, werden „Städte“ in Verbindung mit Afrika gewöhnlich nicht in den Blick genommen. Die Frage stellt sich somit für das erste Beispiel, wie es gelingen kann, mit Hilfe von Perspektiverweiterungen bestehende Stereotypen über den Handel mit afrikanischen Sklaven abzubauen, während die Aufgabe des zweiten Beispiels im Wesentlichen darin besteht, Afrika überhaupt erst einmal in den Themenkomplex „Stadt“ zu integrieren. Anhand des Ankerpunktes „Sklavenhandel“ sollen im Anschluss an die Vorstellung der Unterrichtsreihe weiterführende Themenfelder und didaktische Anknüpfungspunkte vorgestellt werden, die in der fachwissenschaftlichen Diskussion als besonders geeignet angesehen werden, Afrika durch globalhistorische Ansätze mit Europa und der Welt in Verbindung zu bringen.

4.2.1. Beispiel 1: Transatlantischer Sklavenhandel

4.2.1.1. Das Themenfeld im Unterricht. Relevanz und heuristische Eingrenzung

Zum 200. Geburtstag des 1804 von ehemaligen afrikanischen Sklaven gegründeten Staates Haiti, riefen die Vereinten Nationen das Jahr 2004 zum „Internationalen Jahr des Gedenkens an den Kampf gegen die Sklaverei und ihre Abschaffung“ aus.²⁸⁷ „Dieses dunkle Kapitel in der Geschichte der Menschheit sollte ihren vollen Platz in den Schulbüchern und in den Lehrplänen jedes Landes der Welt finden“, so der UNESCO-Generaldirektor Koichiro Matsuura in seiner Eröffnungsansprache zu dem Gedenkjahr.²⁸⁸

Alle bisher veröffentlichten Schülerbefragungen haben verdeutlicht, dass der Handel mit afrikanischen Sklaven zu den häufigsten Beispielen gehört, das Jugendliche mit dem Stichwort „afrikanische Geschichte“ assoziieren.²⁸⁹ Auffallend ist jedoch die Tendenz zu einer Totalgeneralisierung des gesamten afrikanischen Kontinents, der von Europäern und Amerikanern versklavt und unterdrückt worden sei. Dabei werden sowohl die schwarze Hautfarbe, als auch die simple Tatsache, dass Afrikaner eben Afrikaner sind, als zwei wichtige Faktoren angesehen, die zum Sklavenhandel geführt haben. Neben den gängigen Vorstellungen eines europäisch dominierten „Dreieckshandels“ ist auffällig, dass der offenbare „Endpunkt“ des Sklavenhandels in den USA und die dortige Sklavenbefreiung von den Schülern meist überbetont wird, während der „Anfangspunkt“ in Afrika kaum eine Rolle spielt. Besonders der Amerikanische Bürgerkrieg wird häufig genannt. Dies ist sicherlich ein Spiegelbild der breiten literarischen und medialen Verarbeitung der US-amerikanischen Sklavengeschichte von „Onkel Toms Hütte“ über „Vom Winde verweht“, „Fackeln im Sturm“ bis hin zu „Amistad“.²⁹⁰ Während die Schüler also durchaus betonen, dass die afrikanischen Sklaven in der

²⁸⁷ vgl. <http://www.unesco-heute.de/0104/ij2004.htm> (gelesen 29.09.2004).

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Vgl. Poenicke (2001), S. 10. Die eigens durchgeführte Umfrage erbrachte ebenfalls eine Häufung bestimmter Topoi, die im Kontext des Sklavenhandels immer wieder genannt wurden, so z.B. „Versklavung und Verschleppung nach Amerika“, „Sklavenhandel mit USA“, „Sklavenausfuhr“, „Dreieckshandel“, „Sklavenhandel in USA und Bürgerkrieg“.

²⁹⁰ Zur Beziehung zwischen medialer Verarbeitung und der besonders in Deutschland verbreiteten Tendenz, die Sklaverei in den Südstaaten der USA als das entscheidende, durchgängige und dominante Zentrum des atlantischen Sklavenhandels zu betrachten, siehe Zeuske (2003), S. 23.

„Neuen Welt“ (= USA) ihre Befreiung erkämpft haben oder befreit wurden, konstruieren sie für die Entwicklung auf dem afrikanischen Kontinent mit Beginn des Sklavenhandels eine Art „afrikanische Translationslehre“, die eine quasi natürliche Etappenlogik *Sklavenhandel – Kolonialismus – Bürgerkriege - gegenwärtiges Chaos* entstehen lässt.

Schaut man sich die Darstellungen zu dem Themenfeld in Geschichtsschulbüchern an,²⁹¹ so ergibt sich ein ähnliches Bild. Aufgrund der Lehrplanvorgaben und dem Schwerpunkt auf eine europäische Geschichtsbetrachtung wird die Vorstellung eines europäisch initiierten und dominierten „Dreieckshandels“ ins Zentrum gerückt.²⁹² Dadurch wird das ganze Unternehmen „Sklavenhandel“ aus einer monoperspektivischen, ökonomischen Sicht erklärt: Sklaven werden zu einem Teil dieses Kreislaufes, Afrika hat in diesem vermeintlich geschlossenen System von Europa die Aufgabe zuerteilt bekommen, möglichst viele schwarze Sklaven zu liefern. Warum gerade Afrika zum Hauptlieferanten von Sklaven wurde, erfahren die Schüler in den Schulbüchern nicht. Dies scheint als „natürlich“ gegeben, der Vorgang „Dreieckshandel“ ein ohne Probleme verlaufener Prozess gewesen zu sein, in dem die Machtpositionen von Anfang an feststanden. Die Entwicklungen auf dem afrikanischen Kontinent, gar eine Differenzierung in afrikanische Mithelfer und Unterstützer, Sklavenorganisationen, Widerstandsformen und Opfergeschichten findet nicht statt. Die Betrachtung beginnt entweder an der afrikanischen Westküste oder sofort auf einem Sklavenschiff, das in Richtung „Neue Welt“ unterwegs ist.²⁹³ Afrikanische Hintergründe werden nahezu komplett ausgeblendet. Stattdessen wird dieser „Dreieckshandel“ als „Weltsystem“ beschrieben, wobei „Welt“ auf die westliche Hemisphäre beschränkt wird.²⁹⁴ Wenn wir in

²⁹¹ Als Beispiele wurden an dieser Stelle die Darstellungen zum atlantischen Sklavenhandel in dem älteren, 1985 von Wolfgang Hug veröffentlichten Geschichtsbuch „Unsere Geschichte. Band 2: Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts“ mit dem 1997 von Ernst Hinrichs herausgegebenen Schulbuch „Wir machen Geschichte. Band 2: Vom frühen Mittelalter bis zum Beginn der Neuzeit“ verglichen.

²⁹² In beiden Schulbüchern findet sich eine klassische schematische Kartendarstellung des „Dreieckshandels“.

²⁹³ Ausnahme ist hier eine kleine Quelle in „Wir machen Geschichte“ (1997), S. 191, in der ein Wissenschaftler die Jagdgebiete der Sklavenhändler beschreibt und die Schüler anschließend auf einer Afrikakarte die Gebiete heraussuchen sollen, die besonders von den Sklavenjagden betroffen waren.

²⁹⁴ „Wir machen Geschichte“ (1997), S. 192. Eine Aufgabenstellung lautet: „Erläutert mit Hilfe des Schemas das Weltsystem des Dreieckshandels!“

der umstrittenen Terminologie von Wallerstein bleiben,²⁹⁵ so könnten sich auch folgende Fragen ergeben: welche weltssystemverändernden Ereignisse haben diesen „Dreieckshandel“ überhaupt in Bewegung gesetzt? Welche Rolle spielte Afrika in diesem Weltsystem, wenn wir Arabien und Asien auch in dieses Weltsystem mit integrieren? Welches Bild ergibt sich dann von dem afrikanischen Sklavenhandel? Wie könnte man durch diesen globalen Blick die Beginne, den Verlauf und die Folgen des transatlantischen Sklavenhandels für Afrika als Ganzes besser verstehen?

Sklaverei hat es mit Ausnahme der Aborigines in Australien die gesamte Weltgeschichte über in allen Weltregionen gegeben.²⁹⁶ 2004 wurden der westlichen Welt durch eine stärkere mediale Präsenz die jahrhundertealten Kontinuitäten des afrikanisch-arabischen Sklavenhandels und -jagens im Sudan verstärkt ins Bewusstsein gerufen. Neue weltweite Formen der Sklaverei, die mit den Möglichkeiten globaler Mobilität, dem Aufstieg des Internets und dem komplexen Problem der Armut zusammenhängen, machen deutlich, dass Sklaverei und menschliche Arbeit unter sklavenähnlichen Bedingungen keineswegs der Vergangenheit angehören und sich auch Europäer weiterhin direkt oder indirekt daran beteiligen oder diese unterstützen.²⁹⁷

Der Geschichtslehrplan klammert die Sklaverei im Themenfeld der klassischen griechischen Antike noch weitestgehend aus, erst im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Grundlagen des römischen Imperiums taucht sie im Unterricht explizit auf.²⁹⁸ Die millionenfache, systematische Versklavung schwarzer Afrikaner als neuartige Dimension der Frühen Neuzeit innerhalb der europäischen Expansionsgeschichte hat hingegen, wie bereits erwähnt, den Weg in die Lehrpläne nicht gefunden.²⁹⁹ Dass die Entstehung der modernen westlichen Welt zu einem Großteil aber eben auch auf dieser Sklavenarbeit basiert und deren sozioökonomische, kulturelle und politische Dimensionen und neu

²⁹⁵ Vgl. Kapitel 3.1.2.1., S. 27/28, in dieser Arbeit.

²⁹⁶ McKay u.a. (2000), S. 518.

²⁹⁷ Siehe dazu: Bales (2001). Der Verfasser kommt auf die Zahl von 27 Millionen Menschen, die gegenwärtig weltweit unter Sklavenbedingungen leben müssen.

²⁹⁸ Vgl. Lehrplan NRW Geschichte Sek. I (1994), S. 68, wo Sklaverei erstmals als „Grundlage wirtschaftlicher Prosperität“ für das römische Imperium innerhalb des Themenfeldes „Leben im Zentrum des Imperiums in der frühen Kaiserzeit“ erwähnt wird.

²⁹⁹ Siehe Kapitel 4.1., S. 74.

entstandenen Verbindungsnetze (neue europäische Luxusgüter wie Zucker, Kakao und Tabak, Ankurbelung der Industrialisierung, Qualitätssteigerung der Schifffahrt, Entstehung neuer „globaler Berufsfelder“, verstärkte Urbanisierung, veränderter Lebensstil, „Erfindung“ des Rassismus) sich sowohl im Leben einer europäischen Großstadt wie Liverpool als auch in kleinsten deutschen Regionen wie dem Siegerland und dessen frühneuzeitlichen indirekten Verbindungen zum afrikanischen Kongoreich bis hin nach Brasilien und Peru mal stärker und mal schwächer zeigen konnten,³⁰⁰ wird im Geschichtsunterricht nur wenig thematisiert. Sklavenbeschaffung, Sklavenverschiffung, Sklavenhandel und Sklavenarbeit erfordern einen mindestens vier Jahrhunderte langen Blick an die „Peripherien“ des expandierenden Europas. Gerade auf dem Höhepunkt des Sklavenhandels in den 1780er Jahren wird jedoch im Unterricht das Blickfeld im Zusammenhang mit der gewöhnlich vom Sklavenhandel getrennt behandelten Französischen Revolution auf den innenpolitischen europäischen Rahmen verengt.

Stellt man allerdings Überlegungen zu einem zukünftigen ausbalancierten europäischen Geschichtsverständnis und Geschichtsbewusstsein an, so gehört der transatlantische Sklavenhandel als ein im Wesentlichen von Europäern verübtes Massenverbrechen ebenso hinein, wie die Folgen dieses Sklavenhandels, die sich insbesondere auf das Verhältnis Europa-Afrika bis in die Gegenwart auswirken. So betont Eric Wolf: „[...] auch Europa lässt sich nicht begreifen ohne ein Verständnis der Rolle, die Afrika bei seiner Entwicklung und seiner Expansion gespielt hat. Am Hineinwachsen Europas in seine historische Dimension hatten nicht nur die europäischen Kaufleute und die anderen Profiteure des Sklavenhandels ihren maßgeblichen Anteil, sondern auch diejenigen Afrikaner, die als Organisatoren, als Agenten und als Opfer an diesem Handel beteiligt waren.“³⁰¹

³⁰⁰ So ist im Zusammenhang mit der Regentschaft des Statthalters von Siegen-Nassau, Johann Moritz, im 17. Jahrhundert eine goldene Taufschale, die im Königreich Kongo angefertigt wurde und nach Peru verschifft wurde, schließlich wieder von Brasilien aus nach Siegen gebracht worden, wo sie heute im Oberen Schloss zu besichtigen ist.

³⁰¹ Wolf (1986), S. 324/325.

Neben diesen Relevanzpunkten für ein zukünftiges europäisches Geschichtsbewusstsein spielen sicherlich auch die öffentlichen Diskussionen und Wahrnehmungen eine große Rolle, den transatlantischen Sklavenhandel aus afrikanischer Sicht in den Unterricht zu integrieren. Ähnlich wie bei der deutschen Auseinandersetzung um den Nationalsozialismus, ist die öffentliche Diskussion um den atlantischen Sklavenhandel und die Verantwortung der westlichen Welt aufgeladen mit Emotionen, einem pauschalen und einseitigen visuellen Kernbestand und „ex post facto-Fehlschlüssen“, die Geschichte einseitig auf ihre Resultate beschränken und von diesem Standpunkt aus vergangene Entwicklungen beurteilen. Stereotypisierende Annahmen, aber auch Verharmlosungen und gewagte Vergleiche³⁰² vermischen sich häufig zu einer kaum hinnehmbaren „Analyse“ der Geschichte des Sklavenhandels. Nüchterne und historisierende Betrachtungen sind selten. So kann man bei Schülern einen wirklich historischen, chronologisch aufgebauten Wissensbestand über Entstehung und Verlauf des transatlantischen Sklavenhandels kaum voraussetzen, noch weniger die Fähigkeit zu historischen Verknüpfungsleistungen, die besonders das Verhältnis Europa-Afrika in seiner Historizität und Wandelbarkeit verstehen.

Ein wichtiger Anknüpfungspunkt für eine alternative Darstellung des Handels mit afrikanischen Sklaven im Geschichtsunterricht sind die bei Schülern vorherrschenden Dichotomien Sklaven-Sklavenhalter, schwarz-weiß, Opfer-Täter, ebenso die Sklaverei selbst, die als ursprüngliches Bindeglied zwischen Europa und Afrika wahrgenommen wird. Ausgehend von diesen Vorstellungen und einer Einordnung des Sklavenhandels in Zeit- und Raumdimensionen, soll im folgenden der Blick zurück an den Anfang gehen und dabei speziell auf afrikanische Perspektiven, Macht- und Handlungsräume eingegangen werden. Wie hat sich der transatlantische Sklavenhandel in Afrika entwickelt? Wie kann man die afrikanischen „Startvoraussetzungen“ historisch adäquat im Unterricht darstellen und dabei die Verantwortung auf europäischer und afrikanischer

³⁰² Z.B. bei Plumelle-Urbe (2004). Die Verfasserin, Nachfahre von afrikanischen Sklaven, lehnt kategorisch die euphemistische Bezeichnung „Sklavenhandel“ ab, beschreibt die Vorgänge terminologisch in „Deportationen“ und „Konzentrationslagern“ und bringt die Geschichte der europäisch durchgeführten Sklaverei und des Kolonialismus in eine direkte Linie mit den Praktiken der deutschen NS-Herrschaft.

Seite im Verhältnis beleuchten, ohne dabei die europäische Verantwortung zu relativieren?³⁰³ Die Schüler sollten sowohl afrikanische und europäische Motive, aber auch globale Zusammenhänge kennen lernen und danach fragen, warum sich der Sklavenhandel so entwickelt hat, wie er sich entwickelt hat und besonders mit möglichen Alternativwegen und kontrafaktischen Fragestellungen konfrontiert werden. Dabei erscheint es sinnvoll, dass die Schüler zunächst von dem bekannten „Resultat“ ausgehen, daraufhin eine historische Erkundungsfahrt zu den Anfängen unternehmen und aus dem Blickwinkel verschiedenster afrikanischer Protagonisten die Begegnung mit den Europäern und den schrittweisen Aufbau eines Sklavennetzes „nachvollziehen“ und historisieren können. Hier sollte besonders hinterfragt werden, wie das europäische Bild vom Afrikaner als Sklave entstand und inwieweit die Geschichte Afrikas während dem so genannten „Dreieckshandel“ fremd oder selbstbestimmt verlief. Dabei gilt es, sinnvolle Differenzierungsbeispiele auszuwählen und möglichst plastisch und kurz die komplexen über Jahrhunderte gehenden Entwicklungen zu verdichten und zusammenzufassen.

Im Folgenden soll eine globalhistorisch angelegte Unterrichtseinheit (Sachanalyse und didaktisch-methodische Umsetzungsmöglichkeiten) vorgestellt werden, die sich mit diesen skizzierten Aspekten beschäftigen wird und in dieser heuristischen Leitfrage subsumiert werden kann:

„Wie beurteilen wir Theorie und Praxis des so genannten ‚Dreieckshandels‘ als ‚Weltsystem‘, wenn wir uns mit afrikanischen Perspektiven, Macht- und Handlungsräumen besonders in der Entstehungs- und Anfangsphase des transatlantischen Sklavenhandels auseinandersetzen?“

³⁰³ Auf dieses didaktische Problem macht besonders Poenicke (2003), S. 71, aufmerksam: „Vor allem besteht eine Tendenz dazu, die Verantwortung der Europäer für den transatlantischen Sklavenhandel durch Hinweise auf afrikanische Mitverantwortung, bereits bestehende Sklaverei und den transsaharischen arabischen Sklavenhandel zu relativieren.“ Deshalb müsse man sich bei der Darstellung dieses Themenfeldes im Unterricht im Besonderen Gedanken machen über die Frage „Wie sollte der Anteil an der Verantwortung für den transatlantischen Sklavenhandel auf europäischer und auf afrikanischer Seite im Verhältnis beschrieben werden?“

4.2.1.2. Die Anfänge des atlantischen Sklavenhandels in afrikanischer Perspektive – Konzeption einer Unterrichtsreihe

4.2.1.2.1. Warum Afrika? Globale und afrikanische Dimensionen zu Beginn des Sklavenhandels um 1500. Eine Sachanalyse

1489 meldeten kongolesische Provinzfürsten ihrem König, dass an der Küste weiße Meereslebewesen gesichtet wurden.³⁰⁴ 1789, genau dreihundert Jahre später und zu Beginn der Französischen Revolution, wurden allein bis zu 100 000 Afrikaner in europäischen Sklavenschiffen von der West- und Südküste Afrikas in die „Neue Welt“ verschleppt.³⁰⁵ Insgesamt geht man in der Forschung heute davon aus, dass zwischen 1500 und 1900 bis zu zwölf Millionen Afrikaner in die Amerikas, besonders auf die Karibikinseln und nach Brasilien, versklavt wurden.³⁰⁶ Rund sechs Millionen Afrikaner sind in diesem Zeitraum von Europäern nach Asien zur Sklavenarbeit verschifft worden (besonders nach Indien, China und Indonesien), ein großer Teil wurde zudem Opfer des arabischen Sklavenhandels und musste in den islamischen Regionen des „Vorderen Orients“ und in Afrika selbst Sklavenarbeit verrichten. Man schätzt, dass rund acht Millionen Afrikaner innerhalb afrikanischer Staaten und Königreiche Sklaven waren oder auf Handelswegen durch die Sahara besonders nach Marokko, die angrenzenden Mittelmeerregionen und auch nach Europa als Sklaven verkauft wurden. Der atlantische Sklavenhandel bildete somit einen wichtigen Teil und eine neue Dimension des Handels mit afrikanischen Sklaven, insgesamt muss man aber konstatieren, dass mit dem Beginn der so genannten europäischen Expansion gleichzeitig auch eine „Afrikanisierung der Erde“ verbunden ist.³⁰⁷ Der Handel mit

³⁰⁴ Iliffe (2000), S. 175.

³⁰⁵ Bentley/ Ziegler (2003), S. 713.

³⁰⁶ Zum gegenwärtigen Forschungsstand sei auf Iliffe (2000), S.176, verwiesen. Diese und die folgenden Zahlen stammen aus McKay u.a. (2000), S. 641.

³⁰⁷ McKay u.a. (2000), S. 632, machen darauf aufmerksam, dass eine räumliche Fixierung auf den „atlantischen Dreieckshandel“ historisch gesehen ein falsches Bild von der Rolle Afrikas in der Weltgeschichte der Sklaverei abgeben würde. Afrikaner waren bereits vor der „europäischen Expansion“ im „Vorderen Orient“, in Indien und in China vornehmlich als Hausklaven tätig. Nachkommen afrikanischer Sklaven leben heute auch im Irak, Iran, Indien und Pakistan (siehe dazu: Falola 2004). Der atlantische Sklavenhandel brachte schließlich die Verbreitung schwarzer Afrikaner auch in die westliche Hemisphäre. Gleichzeitig war bis ins 19. Jahrhundert hinein der Anteil Afrikaner, die amerikanischen Boden betraten, immer

Afrikanern entwickelte sich zu einem weltweiten Phänomen. Auf keinem anderen Kontinent wurden Menschen derart in Bewegung gesetzt, die vorher kaum vorstellbare Distanzen überwinden und Sklavenarbeit auf allen damals bekannten Kontinenten verrichten mussten. Aber warum Afrikaner? Wie hat sich der atlantische Sklavenhandel entwickelt? Was ist zwischen dem Moment, als die Kongolesen die Portugiesen an der Atlantikküste entdeckten bis zur millionenfachen Verschleppung von Afrikanern unterschiedlichster Herkunft geschehen?

Das europäische Bild vom Afrikaner als Sklave ist ein neuzeitliches Phänomen.³⁰⁸ Sklavenarbeit war im mittelalterlichen Europa keineswegs unbekannt. Schottische Bergarbeiter mussten für ihre englischen Herren Sklavenarbeit leisten, die Wikinger verkauften Tausende ihrer westeuropäischen Gefangenen auf Sklavenmärkten. Lange Zeit hat Europa selbst Sklaven nach Byzanz und in die islamische Welt geliefert, besonders die noch nicht christianisierten Slawen und Griechen. Die osteuropäischen Slawen, auf die etymologisch der Begriff „Sklave“ zurückgeht, wurden besonders auf Zypern und Sizilien beim Zuckerrohranbau eingesetzt oder von aufstrebenden Stadtstaaten wie Genua und Venedig an arabische Kaufleute verkauft. Der Reichtum Venedigs beruhte zu einem Großteil auf slawischen, aber auch auf türkischen und mongolischen Sklaven. Unliebsame Minderheiten, Kriminelle, Ausgestoßene und Frauen, die unter Hexenverdacht standen, wurden von Genuesen und Venezianern ebenfalls an Muslime verkauft. Die Portugiesen verbannten besonders die jüdische Minderheit auf ihre neu entdeckte westafrikanische Insel Sao Tomé, wo sie auf Zuckerrohrplantagen arbeiten musste. Aber auch afrikanische Königreiche, insbesondere Mali und Benin, hatten aufgrund ihrer engen Verbindungen zur islamischen Welt Tausende von Sklaven, besonders weiße Sklavinnen aus Osteuropa und Vorderasien, durch die transsaharischen Handelswege

deutlich höher gewesen, als derjenige der Europäer. Ebenso gelang es den Europäern nicht, in den 400 Jahren Sklavenhandel ins Innere Afrikas vorzudringen.

³⁰⁸ Eine gelungene, konzise Zusammenfassung der Sklavereigeschichte aus globaler Perspektive findet sich bei McKay u.a. (2000), S. 517-520. Die Verfasser verweisen besonders auf die Zäsur 1453 und die Eroberung Konstantinopels durch das Osmanische Reich, die den traditionellen Zugang zu weißen Sklaven (Slawen) unterbrach und die Nachfrage nach Sklaven zunehmend in südwestliche Richtung gen Afrika südlich der Sahara verschob.

ins südliche Afrika importieren lassen.³⁰⁹ Neben dem subsaharischen Gold brauchten die südeuropäischen Regionen aufgrund der demographischen Folgen der Pest neue Arbeitskräfte, nachdem die Slawen größtenteils nicht mehr in Frage kamen. Hier musste man auf einer der wenigen damals von der Pest nicht betroffenen Gebiete, eben dem Afrika südlich der Sahara, zurückgreifen. So gab es bereits Mitte des 14. Jahrhunderts einen Markt für schwarze Sklaven in Südeuropa, von dem indirekt auch Großreiche südlich der Sahara (Mali, Songhay) profitierten.³¹⁰

Sklaverei bildete aber auch für den Großteil der afrikanischen Gemeinschaften und Staaten eine natürliche Form des Besitzes und der Machtausübung.³¹¹ Während in Europa „Land“ das wichtigste Statussymbol darstellte, war in Afrika aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte der Faktor „Mensch“ entscheidend. Ähnlich wie es in Europa die Unterscheidung zwischen Knecht/ Magd/ Leibeigene und Sklaven gab, so hatte Afrika ebenso verschiedene Formen der Sklaverei. Überwiegend wurde man Sklave durch die Institution der Verpfändung, durch Kriegsgefangenschaft oder durch die Ausstoßung aus einer Gemeinschaft. Menschen, die unter Hunger litten, verkauften sich freiwillig als Sklaven. In den meisten Fällen behielten Sklaven ihre Identität, wurden als Haus- oder Kriegersklaven eingesetzt und in den neuen Familienverband integriert. Sklaven konnten Verwaltungsbeamte werden, sich frei bewegen, bedeutende Machtpositionen erlangen und respektvolle Aufgaben übernehmen, wie beispielsweise die Ozu-Sklaven, die die Heiligtümer im Igbo-Gebiet bewachten.³¹²

Mit dem Eintreffen der Europäer an der west- und zentralafrikanischen Küste wurde dieser Teil Afrikas ebenso in einen transkontinentalen Fernhandel integriert, wie vor ihm schon lange der nord- und ostafrikanische Raum mit seinen Verbindungen in die Mittelmeerregionen und den Indischen Ozean. Besonders intensive Kontakte entstanden

³⁰⁹ Ki-Zerbo (1981), S. 217.

³¹⁰ Iliffe (2000), S. 172.

³¹¹ Zur Geschichte tiefverwurzelter Formen von Sklaverei in afrikanischen Gesellschaften und den Unterschieden zum europäischen Verständnis siehe: Kaese (1991), S. 1-20 und Thornton (1998), bes. S. 74-97.

³¹² Prokasky (2001), S. 83; Iliffe (2000), S. 103/104; Kaese (1991), S. 7. Sklaven spielten beispielsweise auch im Königreich Benin eine Schlüsselrolle bei der Inthronisierung neuer Könige („Oba“), wie diverse Bronzefiguren aus Benin verdeutlichen.

zwischen dem zentralafrikanischen Kongokönigreich und dem europäischen Königreich Portugal.³¹³ Diese Beziehungen intensivierten sich vor dem Hintergrund der Öffnung des atlantischen Ozeans, der „Entdeckung“ Amerikas und der Gründung der portugiesischen Kolonie Brasilien. Aufgrund der reichhaltig vorhandenen schriftlichen Überlieferungen geben sie aber auch einen guten Einblick in afrikanische Macht- und Handlungsoptionen vor dem Hintergrund einschneidender globaler Veränderungen im 16. Jahrhundert.

Bereits im 14. Jahrhundert hatten sich mehrere Dörfer und Gemeinden zum Kongoreich zusammengeschlossen und ihren Glauben an den Gott *mani kabunga* bekundet.³¹⁴ Die Könige (*manikongo*) regierten auf Basis eines Gottesgnadentums in der Hauptstadt Mbanza Kongo. Fruchtbare Land und ein angenehmes Klima sorgten für einen Bevölkerungsanstieg, Schätzungen gehen davon aus, dass bei Ankunft der Europäer rund zweieinhalb Millionen Menschen in diesem Königreich lebten.³¹⁵ Das politische System beruhte auf Tributzahlungen, die Steuern sollen in Verbindung mit großen Festen eingetrieben worden sein. Der Großteil des Wohlstandes wurde durch die Landwirtschaft eingebracht, es hatte sich aber auch durch die Spezialisierung des Handwerkes (Töpfer, Weber, Fischer, Schmiede) und dem Austragen wöchentlicher Märkte ein weitverknüpftes Handelsnetz mit Nachbarstaaten und –gemeinden entwickelt. Besonders von der Halbinsel Luanda importierte das Kongoreich so genannte *nzimbu*-Muscheln, die offizielle Währung des Staates. Sklaven haben wohl keinen eigenen „Stand“ innerhalb der Gesellschaft gebildet, sie waren hingegen in die einzelnen Familienverbände integriert oder übernahmen spezielle königliche Schutzaufgaben. Schriftlich überliefert ist, dass zwischen 1510 und 1520 Kriegsgefangene aus dem benachbarten Kimbundu in der Hauptstadt zum Verkauf angeboten wurden.³¹⁶

³¹³ Eine immer noch äußerst lesenswerte Darstellung zum Verhältnis der Königreiche Kongo und Portugal ist bei Birmingham (1977), bes. S. 542-554, zu finden. Die nachfolgende Darstellung konzentriert sich zu einem Großteil auf diesen Ausführungen.

³¹⁴ Zu den Ursprüngen des Kongoreiches siehe Ki-Zerbo (1981), S. 189-193 und Iliffe (2000), bes. S. 109/ 110.

³¹⁵ Diese geschätzte Zahl findet sich bei Wolf (1986), S. 311.

³¹⁶ Birmingham (1977), S. 550.

Die lange Zeit der Regentschaft des Kongokönigs Afonso I. (1506-1543) gibt Aufschluss über die Beginne des atlantischen Sklavenhandels aus afrikanischer Perspektive. Der häufige Briefkontakt zwischen Afonso I. und verschiedenen portugiesischen Königen³¹⁷ macht deutlich, dass der Verkauf von Sklaven zunächst ein Randthema bildete. Kongo zeigte sich hocheifrig über den neuen Handelspartner, importierte von den Portugiesen Textilien aus England, Irland, Frankreich und Flandern, Weizen aus Marokko, Messingwaren und Glasperlen aus deutschen Regionen, Flandern und Italien. Portugal wiederum hatte sein Interesse auf die in Europa weit verbreiteten Gerüchte von Goldfunden und Gewürzen in Afrika fixiert und nahm aus Zentralafrika vornehmlich Pfeffer, Kautschuk, Färbholz, Bienenwachs, Leder, Gold und zunehmend auch Sklaven mit nach Lissabon. Afonso I. gab den portugiesischen Händlern häufig an die zwanzig Sklaven mit als Tausch für neue Kleider aus Europa.³¹⁸ Besonders zu Beginn des 16. Jahrhunderts entwickelten sich aus einer rein ökonomischen Zusammenarbeit auch Ansätze eines kulturellen Austauschs. Afonso I. übernahm den christlichen Glauben und ließ sich taufen. Portugiesische Lehrer, Künstler und Richter migrierten ins Kongoreich und heirateten Kongolesinnen. Junge Verwandte und Freunde des Königs verbrachten ein „Auslandsstudium“ in Lissabon und wurden von mehreren Sklaven zum Schutz begleitet, ein Kongolese wurde sogar Bischof in Portugal. Portugiesen kämpften in der kongolesischen Armee mit, die Portugiesen bekamen dafür einen Großteil der gemachten Kriegsgefangenen als Sklaven.

Aufgrund des zunehmenden Anbaus von Zuckerrohr auf Sao Tomé und dem durch den „Mikrobenschock“ verursachten Massensterben der indianischen Bevölkerung Brasiliens, stieg der portugiesische Bedarf an billigen Arbeitskräften. Hier forderte man von dem Kongokönigreich, seine Praxis des Sklavenverkaufs zu intensivieren. Einige Provinzfürsten in Küstennähe versuchten daraus, Profit zu erwirtschaften und begannen auf eigene Faust, Sklaven zu beschaffen. Private Organisationen wurden gegründet, die sich auf die Anschaffung von Sklaven spezialisierten. Eine neue dominante Schicht von kongolesischen Sklavenhändlern entstand,

³¹⁷ Die über zwanzig Briefe des Kongokönigs, die in einem kreolischen Portugiesisch verfasst wurden, zählen zusammen mit den Dokumenten des Songhay-Reiches zu den wenigen ursprünglichen noch vorhandenen west- und zentralafrikanischen schriftlichen Quellen.

³¹⁸ Thornton o.J., S. 3.

die hinter dem Rücken des Königs mit den Portugiesen über den Sklavenverkauf verhandelte. Nachdem die Kontrolle über den Handel Afonso I. aus den Händen zu gleiten drohte, wandte er sich in mehreren Beschwerdebriefen direkt an den portugiesischen König, in denen er forderte, die zunehmende Sklaverei sofort zu beenden.³¹⁹ Afonso I. kritisierte besonders die brutale Praxis der Entführungen und Gefangennahme selbst angesehener und hochrangiger Bürger des Königreiches und fürchtete um die Einheit des Staates vor dem Hintergrund eines dramatischen Bevölkerungsrückganges. Nachdem der portugiesische König erwiderte, Kongo habe ja außer Sklaven nichts zu bieten,³²⁰ verschob sich der professionelle Sklavenhandel der Portugiesen nach Süden in das Königreich Ndongo. Auch hier war der Handel mit Sklaven gängige Praxis, aber die Herrscher, besonders Königin Nzinga (1624-56), machten den Europäern sehr schnell klar, wo sie für sich eine Übertretung der gültigen Normen sahen. Königin Nzinga, ebenso wie der etwa zur gleichen Zeit regierende Kongokönig Garcia II. versuchten, entlaufene Sklaven zu beschützen.³²¹

In seiner Darstellung zur Rolle Afrikas am Beginn des atlantischen Sklavenhandels kommt John Thornton zu folgendem Ergebnis: „[...] the evidence strongly suggests that it was the decisions of African states that determined participation in this particular branch of trade and not so much European pressure.“³²² Stark autarke Gemeinschaften, wie etwa die Baga und die Kru, wehrten sich vehement gegen den Sklavenhandel und den Kontakt mit Europäern, so dass sich diese aus dem Gebiet wieder zurückzogen.³²³ Ruanda, Buganda und verschiedene Pferdegesellschaften wie etwa die Masai und Turkana beteiligten sich ebenfalls nicht am

³¹⁹ Der Brief in deutscher Übersetzung findet sich in Auszügen in Iliffe (2000), S. 176. Große Passagen zitieren auf englisch Bentley/ Ziegler (2003), S. 703.

³²⁰ Elbl (1992), S. 193, betont in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Schreibstile der kongolesischen und portugiesischen Könige. Während Afonso I. die Worte mit äußerster Vorsicht auswählte und respektvoll den portugiesischen König in der damals so üblichen Aristokratensprache in der 3. Person Singular adressierte, legte der portugiesische König mit der Zeit immer weniger Wert auf die Gepflogenheiten, sprach den kongolesischen König nur noch in der 2. Person Singular an und formulierte seine Anliegen wesentlich direkter und respektloser.

³²¹ Zur Rolle von Königin Nzinga und König Garcia II im Sklavenhandel siehe Thornton o.J.

³²² Thornton (1998), S. 112.

³²³ Iliffe (2000), S. 173. Die Kru im heutigen Liberia widersetzen sich hartnäckig und begingen viele Morde an Europäern, so dass diese schließlich das Gebiet verließen.

Sklavenhandel.³²⁴ Auf der anderen Seite konnten die Verschleppungen zur Küste nicht ohne eine große Bereitschaft verschiedenster afrikanischer Gruppen funktionieren.³²⁵ Europäer waren kaum selbst an der Jagd nach Sklaven beteiligt. Als der atlantische Sklavenhandel beendet wurde, war kaum ein Europäer ins Innere Afrikas vorgedrungen. So hatte sich auch das europäische Bild von Afrika in den vierhundert Jahren zwischen 1500 und 1900 kaum verändert.³²⁶ Es waren vielmehr Einheimische, die Flusswege, Handelsplätze und Unterschiede zwischen den Gemeinschaften genau kannten und, meist bewaffnet auf Pferden, Sklaven an die Küste heranschafften.³²⁷ Besonders betroffen waren nichtstaatlich organisierte Gemeinschaften, wie etwa die Igbo.³²⁸

Die Einsicht in diese europäisch-afrikanische „kollaborative Veranstaltung“³²⁹ wurde lange Zeit geleugnet oder als Relativierung des europäisch-amerikanischen Verbrechens missverstanden.³³⁰ Sie gehört aber dazu, wenn man Afrika ebenso wie Europa als Kontinent verschiedenster Kulturen und Gemeinschaften begreifen möchte, dessen Menschen in der Frühen Neuzeit eine afrikanische Identität ebenso wenig ausgebildet hatten wie Europäer eine europäische. Bestimmend waren regionale, sehr verschieden gelagerte Machtinteressen und Motive, die sich auf die ungeheure europäische Nachfrage nach Sklaven ergaben. Mit der Einfuhr Tausender Feuerwaffen aus Europa brachte die Zunahme des Sklavenhandels auch eine Brutalisierung in Afrika mit sich, die zur Errichtung großer militärischer Staaten wie Ashante und Dahomey führte,

³²⁴ Bentley/ Ziegler (2003), S. 713.

³²⁵ Thornton (1998), S. 74, fordert deshalb eine konsequente Neubetrachtung des so genannten „Dreieckshandels“: „[...] the slave trade (and the Atlantic trade in general) should not be seen as an ‚impact‘ brought in from outside and functioning as some sort of autonomous factor in African history. Instead, it grew out of and was rationalized by the African societies who participated in it and had complete control over it until the slaves were loaded onto European ships to transfer to Atlantic societies.“

³²⁶ Dies zeigt sowohl ein Vergleich von europäischen Karten über diese Jahrhunderte hinweg, als auch beispielsweise Lexikaartikel und Berichte, die sich inhaltlich kaum veränderten.

³²⁷ Iliffe (2000), S. 180. Es waren besonders Großhändler wie die Soninke, die im westlichen Afrika auf Raubzügen zu Pferd erbeutete Sklaven an die Küsten transportierten.

³²⁸ Zum überproportional großen Sklavenanteil der igbosprachigen Gebiete, siehe: Prokasky (2001), S. 83/84.

³²⁹ Osterhammel (2000), S. 43.

³³⁰ Ebd., S. 44. Erst in den 1990er Jahren wurde mit dem Harvard-Professor Henry Louis Gates, einem schwarzen Intellektuellen, das Tabu gebrochen, über dieses europäisch-afrikanische Zusammenspiel zu sprechen.

die im Wesentlichen von den Profiten der Sklavenjagd lebten.³³¹ Es waren gerade diese Staaten, die sich im 19. Jahrhundert der Abschaffung der Sklaverei widersetzen. So hatte die Sklavenbefreiung auf dem amerikanischen Kontinent paradoxerweise zur Folge, dass die Sklaverei in Afrika selbst wieder anstieg.

Was die demographischen Folgen in Afrika selbst angeht, so ist sich die Forschung uneins, ob der atlantische Sklavenhandel auf lange Sicht überhaupt einen Bevölkerungsrückgang in Afrika verursacht habe.³³² Fest steht, dass Regionen im westlichen und südlichen Afrika, besonders an der Kongomündung und in Angola, große Bevölkerungsrückgänge verzeichnen mussten. „Während des gesamten atlantischen Sklavenzyklus gelangten 11 bis 12 Millionen Afrikaner in den Sklavenhandel – hinzu kommt eine nicht schätzbare Zahl derjenigen, die bei der Sklavenjagd und beim Transport zur Küste ihr Leben verloren. Diese Menschen waren Opfer eines Massenverbrechens; Afrika *als Ganzes* war dies nicht.“³³³

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Beginne des atlantischen Sklavenhandels zunächst auf einer freiwilligen und gleichberechtigten Anbindung West- und Zentralafrikas an einen transkontinentalen Handel mit Europa beruhen. Aus afrikanischer Sicht bildete die Nachfrage nach Sklaven zu Beginn nur einen kleinen Teil der wirtschaftlich-kulturellen Beziehungen zu Europa. Sie wurde darüber hinaus aber auch nicht als außergewöhnlich betrachtet und stellte zunächst auch nur eine Kontinuität bereits bestehender Praktiken dar. Die Europäer konnten vielfach diese bereits existierenden und für viele afrikanische Gemeinschaften bedeutsamen Formen der Sklaverei für ihre eigenen Zwecke ausnutzen. Dabei stießen sie bei der Begegnung mit verschiedenen afrikanischen Gesellschaften sowohl auf Widerstand, als auch auf eine offene Zusammenarbeit. Wie das Beispiel Kongo verdeutlichen sollte, sind die afrikanischen Herrscher von den Europäern nicht gezwungen worden,

³³¹ Zur Geschichte Dahomeys und seiner Rolle im atlantischen Sklavenhandel findet sich im Internet auf der Homepage des Historischen Seminars der Universität Hannover ein interessanter Aufsatz von Gunnar Meyer, der neben einem ausführlichen Literaturteil auch Karten- und Bildmaterial bereitgestellt hat, vgl. die allgemeine Übersicht auf: <http://www.geschichte.uni-hannover.de/fachgebiete/afrika> (gelesen 24.09.2004).

³³² Siehe dazu das kontrovers diskutierte Buch von Manning (1990).

³³³ Osterhammel (2000), S. 44/45.

Sklavenhandel zu betreiben und zu intensivieren, noch mussten sie sich von Anfang an einer klaren Übermacht Europa ergeben, im Gegenteil. Die afrikanische Seite konnte, wenn sie denn wollte, ihre Machtposition offen zeigen und sich auch dem Sklavenhandel weitestgehend entziehen, wenn sie die gültigen Normen durch die Europäer verletzt sah. Für den Geschichtsunterricht dürfte die Erkenntnis wichtig sein, dass weder die europäische Nachfrage nach Sklaven für die „Neue Welt“, noch die globalen Ereignisse um 1500 als *eigenständige* Argumente ausreichen, warum sich Afrika zwingend als *der* Kontinent herausstellte, der in den folgenden Jahrhunderten die meisten Sklaven um den Erdball lieferte. Es ist vielmehr eine komplexe Vielschichtigkeit von Gründen, wobei afrikanische Macht- und Handlungspositionen eine entscheidende Rolle gespielt haben.

4.2.1.2.2. Didaktisch-methodische Vorschläge zum Aufbau der Unterrichtsreihe

Die folgende Skizze einer möglichen Unterrichtsreihe zum Thema „Afrikanische Macht- und Handlungsräume zu Beginn des atlantischen Sklavenhandels“ beruht auf einer Einteilung in fünf Themenblöcke. Diese bauen zwar inhaltlich aufeinander auf, sind in den meisten Fällen jedoch für sich genommen auch an anderen Stellen der Unterrichtsplanung einsetzbar. In erster Linie soll sich diese Unterrichtsreihe an Schüler der Sekundarstufe I richten und könnte beispielsweise direkt an die Darstellung zur „europäischen Entdeckung der Neuen Welt“ in der siebten Klasse anknüpfen.³³⁴ Dabei geht es besonders darum, ein Gegengewicht zu dem häufig einseitigen Blick auf den (nord-) amerikanischen Kontinent zu schaffen, in dem im Unterricht der Bedeutungsanstieg Afrikas für die Europäer im Kontext der „europäischen Expansion“ stärker betont wird. Dass ein solches „afrikanisches Gegengewicht“ im Geschichtsunterricht schon in der Epoche der Frühen Neuzeit aufgebaut wird, könnte zudem den Vorteil haben, dass spätere Entwicklungen, wie etwa die Haitische

³³⁴ Vgl. Lehrplan NRW Geschichte Sek. I. (1994), S. 79, Fachinhalt 7.3.: „Neues Denken, neue Welt“.

Revolution als Reaktion auf die Französische Revolution oder der Beginn des Imperialismus in Afrika am Ende des 19. Jahrhunderts, für die Schüler nicht mehr im historisch luftleeren Raum stattfinden, sondern in einen größeren historischen Rahmen kontextualisiert werden können. Gleichzeitig bietet sich die Geschichte der Entstehung, des Verlaufs und der Abschaffung des atlantischen Sklavenhandels auch als exemplarisches Brückenthema an, die „europäische Expansion“ ab 1500, die Französische Revolution, den europäischen Kolonialismus/ Imperialismus und die Amerikanische Revolution bzw. den einhundert Jahre später geführten Amerikanischen Bürgerkrieg sinnvoll miteinander zu verzahnen und in Beziehung zu setzen. Chronologisch und inhaltlich gesehen, verknüpft der atlantische Sklavenhandel im Prinzip die zeitliche Lücke, die - an Gymnasien in NRW - zwischen dem Ende der siebten und dem Beginn der neunten Klasse entsteht. Er könnte somit als wichtiger „Knotenpunkt“ des europäisch-afrikanisch-amerikanischen Verhältnisses am Ende der siebten Klasse behandelt und zu Beginn der neunten Klasse sowohl im Längsschnitt „Europa“, als auch in Bezug auf die Französische Revolution und den Imperialismus erneut angesprochen werden.

Die Unterrichtsreihe versucht zunächst von dem Schülerwissen über den Handel mit Afrikanern auszugehen, in einem zweiten Schritt den historischen Rahmen zur Geschichte der Sklaverei generell zu erweitern, um dann das Fallbeispiel der Beziehungen zwischen dem kongolesischen und portugiesischen Königreich von seinen Anfängen her näher zu untersuchen. Hierbei gilt es besonders, die Gründe für den Wandel und die Veränderungen in dem Verhältnis der beiden Reiche aufzuspüren und mit globalen Veränderungen um 1500 in Beziehung zu setzen. Der atlantische Sklavenhandel steht in seiner breiten Dimension im vierten und fünften Schritt im Mittelpunkt. Die Sicht der afrikanischen Profiteure und Mithelfer soll ebenso behandelt werden wie afrikanische Widerstands- und Opfergruppen. Besonders der fünfte Themenblock möchte abschließend die demographischen Folgen des Sklavenhandels für Afrika und die Welt näher beleuchten und zu einer kritischen Überprüfung und Beurteilung der von den Schülern anfänglich geäußerten Assoziationen zum atlantischen Sklavenhandel gelangen. Eine Auswahl an Materialien mit möglichen Arbeitsaufträgen und Impulsfragen zur Unterrichtsreihe, auf die jeweils an

entsprechender Stelle im Text fortlaufend nummeriert mit „M“ hingewiesen wird, finden sich im Anhang dieser Arbeit. Darüber hinaus sei besonders auch auf mögliche weiterführende Unterrichtsanregungen in den Fußnoten hingewiesen.

(i) Einstiegsphase: Das Bild vom Afrikaner als Sklaven

Die Unterrichtsreihe sollte mit einigen „typischen“ visuellen und inhaltlichen Bezugspunkten zum atlantischen Sklavenhandel beginnen.

Dabei bieten sich verschiedene Einstiege ein: Die Schüler könnten beispielsweise mit einem Textausschnitt aus Montesquieus „Rechtliche Überlegungen zur Sklavereifrage“ konfrontiert werden, in dem der Philosoph schon 1748 in einfacher und ironischer Form die wesentlichen Gründe aufzählt, warum es gerade Afrikaner waren, die von den Europäern versklavt wurden (**M1**). Die Schüler könnten diese Gründe dann mit ihren eigenen Assoziationen und Vorstellungen vergleichen und sich generell zu ihrem persönlichen Bild von Afrika und Afrikanern äußern. Diese Äußerungen über Afrika und den Sklavenhandel könnten auf Karteikarten geschrieben und während der gesamten Unterrichtsreihe sichtbar an einer Pinnwand befestigt werden. Alternativ könnte man sich auch vorstellen, mit dem Belegungsplan eines Sklavenschiffes zu beginnen und die Schüler Vermutungen äußern lassen, wie viele Sklaven auf ein Schiff gezwungen wurden, wie es überhaupt gelingen konnte, diese Menschenmassen für die Arbeit nach Amerika zu verschiffen und warum es ausgerechnet Afrikaner waren, die versklavt wurden (**M2**). Diese genannten Gründe könnten dann mit dem Montesquieu-Text verglichen werden. Auch charakteristische Filmausschnitte aus „Amistad“ oder „Roots“ bieten sich in diesem Zusammenhang an, beispielsweise die Momente der Verschiffung an der afrikanischen Küste oder die brutale Misshandlung von Sklaven auf dem Schiff selbst.

Ein klassischer Einstieg könnte auch die „Brainstorming“-Methode sein. Schüler schreiben auf Karteikarten in zwei bis drei Stichworten ihre Vorstellungen über den Handel mit afrikanischen Sklaven auf und versuchen daraufhin selbstständig diese zu systematisieren, in dem an der Pinnwand/ der Tafel Überschriften (z.B. „Sklavenbefreiung“,

„Amerikanischer Bürgerkrieg“, „Dreieckshandel“, „Auf dem Schiff“, „In Afrika“ etc.) gesucht und Schwerpunkte herausgestellt werden. Diese dienen besonders auch zur Orientierung des Lehrers, um im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe besser auf individuelles Wissen und Themenschwerpunkte eingehen zu können. Die strukturierende Karteikartenarbeit kann auch zum Schluss dieses ersten Themenblocks eingesetzt werden, nachdem über den Belegungsplan, die Filmausschnitte und/ oder den Montesquieu-Text gesprochen wurde. Die eigenen Wissensvorstellungen der Schüler sollten während der gesamten Unterrichtseinheit sichtbar im Klassenraum präsent bleiben.

Als sinnvollen Übergang zum zweiten Themenblock bietet es sich an, dass die Schüler zuhause in Lexika nachschlagen, was unter dem Stichwort „Sklave“ zu finden ist, woher das Wort „Sklave“ überhaupt kommt und auf was es sich ursprünglich bezog.

(ii) Sklaverei und Sklavenbilder vor/um 1500

Dieser Themenblock versucht, in Anknüpfung an die Einstiegsphase, das Bild vom Afrikaner als Sklaven zu historisieren und alternative Sklavenbilder dieser afrikanischen Totale entgegenzustellen. Dabei sollten die Schüler erkennen, dass Sklaverei ein weltgeschichtliches Phänomen ist, dem ebenso Europäer vor (und auch nach!) 1500 zum Opfer gefallen sind. Zudem knüpft dieser Themenblock an das Mittelalter an und versucht, über die Geschichte der Sklaverei das Vorwissen der Schüler wieder zu aktivieren, Bezugspunkte herzustellen und die im Unterricht oft wenig transparenten Kontinuitäten zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit sichtbar zu machen.

Zunächst müssten die Nachforschungen der Schüler zum Begriff „Sklave“ im Klassenplenum präsentiert und auf weitere Bezugspunkte zwischen „Sklaven“ und dem Original „Slawe“ hingewiesen werden, etwa in der englischen Bezeichnung „slave“ oder im geopolitischen Begriff „Jugoslawien“, der den Schülern eine räumliche Orientierung geben könnte, woher Sklaven für den Okzident und Orient vor dem atlantischen Sklavenhandel mit Afrikanern hauptsächlich kamen. Darüber hinaus sollten Vermutungen geäußert werden, wann und warum gerade Slawen zu „Prototypen“ von Sklaven wurden und dies, trotz des atlantischen

Sklavenhandels mit Afrikanern, bis weit in die Gegenwart geblieben sind (siehe etwa Hitlers Ausspruch: „Slawen sind Sklaven!“).³³⁵

Daraufhin sollten die Schüler eine leere Weltkarte ausgeteilt bekommen, in die sie wichtige Ereignisse, Orte, Räume, Bewegungen etc. im Verlauf der Unterrichtsreihe eintragen können („eigene Themenweltkarte“).³³⁶ Aufgrund ihrer Recherchen sollten sie zunächst die Regionen kennzeichnen, aus denen primär Slawen kamen und mit Pfeilen grob die Richtungen andeuten, wohin Slawen überwiegend versklavt wurden.

Als Ergänzung oder Alternative bietet es sich an, ein arabisches Gemälde aus dem 13. Jahrhundert zu zeigen, das einen arabischen Sklavenmarkt zeigt, auf dem Europäer und Afrikaner verkauft werden (**M3**). Nach einer Bildbeschreibung müsste das Zentrum des damaligen Sklavenhandels (Orient, besonders Konstantinopel) auf der Weltkarte der Schüler mit einer entsprechenden Notiz vermerkt und über Gründe gesprochen werden, warum der Sklavenhandel sowohl in der christlichen, als auch in der islamischen Welt damals so weit verbreitet war. Eine Möglichkeit wäre es aber auch, aus der Perspektive des afrikanischen Königreiches Mali (Höhepunkt 13./ 14. Jahrhundert) diesen Themenblock beginnen zu lassen und die Bedeutung der Sklaverei für seinen Reichtum zu erörtern. Schilderungen des afrikanischen Reisenden Ibn Battuta verdeutlichen beispielsweise, dass verschiedenste afrikanische Reiche Tausende von Sklavinnen in den Orient „exportierten“, gleichzeitig aber auch aufgrund der durch den Islam entstandenen Fernhandelsbeziehungen Handelsgüter, Reisende und islamische Pilger vom südlichen ins nördliche Afrika und umgekehrt unterwegs waren (**M4**). Nach diesen Schilderungen könnte man auf das arabische Gemälde zu sprechen kommen und die Schüler eine Phantasiegeschichte über das Bild erzählen lassen. Wer waren die Personen? Woher kamen sie? Wer könnte von dem orientalischen Sklavenhandel profitiert haben? Welche Rolle spielte Mali in diesem Handel?

Als Anknüpfungspunkt für eine Projektarbeit oder eine Vertiefung des Themas in Zusammenarbeit mit anderen Fächern könnte man sich

³³⁵ Vgl. Delacampagne (2004), S. 11. Hier wird die Geschichte des „Schwarzen Kontinents“ mit der Geschichte des Balkans verglichen und auf die Konsequenzen des Sklavenhandels für beide Weltregionen eingegangen.

³³⁶ Leere Weltkarten oder Weltkarten mit reinen geographischen Informationen findet man leicht im Internet, besonders mit Hilfe der Suchmaschine „Google“ und deren Suchoption nach Bildern.

vorstellen, dass die Schüler in Gruppenarbeit Posterpräsentationen zu Sklaven und Sklavenbilder im Mittelalter und der Frühen Neuzeit anfertigen, etwa im Kontext der Wikinger, des Stadtstaates Venedig, der Mongolen, der Bedeutung Konstantinopels oder der Kreuzzüge. Im Unterricht selbst wird sicher nur wenig Zeit dazu sein. Hier könnte man sich aber vorstellen, dass die Schüler in Gruppendiskussionen die ihnen bekannten Gesellschaften mit Sklaven auflisten und anhand von Atlanten, Geschichtsllexika und Internetseiten sich zumindest oberflächlich einen Überblick über verschiedene Sklavengruppen und unterschiedliche Gründe der Sklaverei und Versklavung erarbeiten.

Um auf den dritten Themenblock überzuleiten, sollten sich die Schüler zuhause mit Hilfe eines Nachschlagewerkes der Fragestellung widmen, welche Ereignisse sie als besonders wichtig empfinden, die ihrer Meinung dazu geführt haben, dass sich um 1500 mehr und mehr Europäer für Afrika zu interessieren begannen. Diese müssten sie dann in eine Zeitleiste eintragen.

(iii) Afrika und Europa um 1500. Fallbeispiel Kongo-Portugal

Dieser Themenblock zerfällt aus didaktischen Gründen in zwei Sinnabschnitte. Zunächst soll es darum gehen, dass die Schüler die Begegnung des Kongoreiches mit den Portugiesen zeitlich und räumlich einordnen und dabei die Schwierigkeiten einer ersten Begegnung zweier völlig unterschiedlicher Kulturen nachvollziehen, transferieren und historisieren können. Nachdem sie sich ein erstes Urteil über den Beginn der Beziehungen anhand von Bildern und Berichten gemacht haben, steht im zweiten Teil des Themenblocks die Beurteilung der Veränderungsgründe im kongolesisch-portugiesischen Verhältnis im Vordergrund. Hierbei müssten die Schüler die Sklavereifrage als entscheidenden „Knackpunkt“ herausstellen können und zwar sowohl im unterschiedlichen Verständnis der zwei Kulturen, als auch in einer allgemein sich verändernden „globalen Lage“, die eben auch große Auswirkungen auf das Leben im Kongoreich hatte.

Einsteigen könnte man in diesen Abschnitt der Unterrichtsreihe mit verschiedenen historischen Welt- oder Afrikakarten, die in Europa im 16./17. Jahrhundert angefertigt wurden. Anbieten würde sich beispielsweise

die Weltkarte von Sebastian Münster (1532) oder die von Hondius Henricus (1630) (**M5**). Die Schüler könnten zunächst versuchen, das Alter der Karten zu erraten bevor sie diese beschreiben und Unterschiede zu heutigen Welt- oder Afrikakarten feststellen. In möglichst wenigen Punkten sollten sie dann versuchen, die europäischen Vorstellungen von Afrika um 1500 zusammenzufassen und einige der Ereignisse nennen, die sie als bedeutsam für das Verhältnis Europa - Afrika zu Beginn des 16. Jahrhunderts ansehen. Daraufhin bekommen sie die Weltkarte „Die Welt im 16. Jahrhundert“ ausgeteilt, verbunden mit der Aufgabe, zunächst ihren eigenen geographischen Standort, dann das Königreich Portugal und schließlich das Königreich Kongo zu finden (**M6**). Sie übertragen Portugal und Kongo daraufhin auf ihre eigene thematische Weltkarte und erhalten, falls sie dies in ihren Hausaufgaben nicht herausbekommen haben, die Information, dass im Jahre 1483 der portugiesische Seefahrer Diogo Cao mit seinen Seeleuten von Lissabon aus bis an die Küste des Kongoreiches gesegelt ist. Die Schüler zeichnen die Schiffsroute ein und schätzen sowohl die Entfernung als auch die Dauer einer damaligen Schiffsreise und vergleichen diese mit heutigen Schifffahrts- und Flugzeiten. Denkbar wäre auch, sich zunächst anhand einer Afrikakarte für den Zeitraum um 1500 einen Überblick über Staaten und Städte zu verschaffen und Informationen, die darüber in Lexika gefunden wurden, beispielsweise in Partnerarbeit zu vergleichen (**M7**). Ebenso sollten sich die Schüler in einem Atlas anhand einer aktuellen Afrikakarte über die heutige geopolitische Lage des Kongos erkundigen (**M8**).

Im Anschluss daran könnte eine historisch fiktive Geschichte vorgelesen werden, die davon handelt, wie einige Kongolesen bei der Arbeit an ihren Booten die Ankunft der Portugiesen miterleben (**M9**). Die Schüler könnten diese Geschichte dann weitererzählen (nach Leitfragen, z.B.: wie dürften die Kongolesen die unbekanntenen Besucher beschrieben haben? Was könnte ihnen am meisten aufgefallen sein? Welche Theorien über die Ankunft der Fremden haben sie vielleicht aufgestellt?, oder nach vorgegebenen Stichworten). Dabei ist darauf aufmerksam zu machen, dass sich für den Hauptteil der Erdbevölkerung um 1500 die Welt in einem Radius von durchschnittlich nicht mehr als fünfzig Kilometern abspielte und dass die Ankunft der Portugiesen für die Kongolesen genauso ein

einschneidendes Erlebnis gewesen sein muss, wie wenn beispielsweise die Kongolesen um 1500 an der britischen Atlantikküste gelandet wären. Nachdem einige Aufsätze der Schüler verlesen und mit den wenigen Forschungsergebnissen zu kongolesischen Kosmologieannahmen verglichen wurden,³³⁷ sollten die Schüler noch auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht werden, die damit verbunden sind, wenn zwei völlig unbekannte Kulturen aufeinandertreffen.³³⁸ So könnte auf Beispiele aus Science-Fiction-Filmen hingewiesen oder auch ein Filmausschnitt aus Star Trek Episoden (z.B. „The First Contact“) angesehen werden, in dem die Probleme und das Gelingen oder Misslingen eines ersten Zusammentreffens in ihrer Entwicklung geschildert werden.³³⁹ Die Schüler könnten und sollten aber vor allem über ihre eigenen Erfahrungen an dieser Stelle berichten (Reisen ins Ausland, erste Begegnung mit „Anderssprechenden“ und Leuten anderer Hautfarbe, anderer Kulturen, anderer Kontinente etc.).

Im Anschluss daran eignet sich die Betrachtung eines zeitgenössischen Bildes, welches die Ankunft der Portugiesen beim kongolesischen König zeigt (**M10**). Diese Momentaufnahme zu Beginn des Kontakts könnte von den Schülern gleich einem Hofberichterstatler kommentiert oder aus der Sicht der Portugiesen dargestellt werden. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu einer königlichen Audienz in Europa sollten ebenso wie persönliche Eindrücke zur anfänglichen Beziehung Kongo-Portugal geäußert werden. Zunächst könnten in Partnerarbeit diese ersten Eindrücke gesammelt und dann im Klassenplenum miteinander verglichen

³³⁷ Siehe hierzu: Northrup (2002), bes. S. 18-21 und Wills (2003), S. 57. Textpassagen aus Briefen und mündlichen Tradierungselementen lassen vermuten, dass die Mehrheit der Kongolesen davon ausging, dass die weißen Europäer nicht zu dieser Welt gehörten und aus dem Land der Toten unter der Erde und des Meeres zurück zur Welt kamen. Sie sahen in ihnen, aufgrund ihrer religiösen Vorstellungen, Meeresgeister, deren Haut mit weißen Pigmenten angestrichen sei und die nach langer Zeit des Todes wieder aus dem Ozean emporgestiegen seien. Diese Vorstellung hielt sich besonders in der Zeit des Sklavenhandels, nachdem die Angehörigen der eigenen Familien nicht mehr nach Afrika zurückkehrten.

³³⁸ Eibl (1992) fasst in ihrem Aufsatz die unterschiedlichen „First Contact“-Erlebnisse zwischen Portugiesen und den verschiedenen west- und zentralafrikanischen Gemeinschaften um 1500 zusammen. Sie geht dabei besonders auf die immensen linguistischen und logistischen Probleme ein, ebenso auf die häufigen Missverständnisse, die aufgrund nonverbaler Kommunikation (Zeichensprache) entstanden. Das gegenseitige Misstrauen muss besonders bei den ersten Kontakten äußerst hoch gewesen sein, Angriffe aus Hinterhalten (besonders mit giftigen Pfeilen und Kriegsbooten, die im Gegensatz zur portugiesischen Ausrüstung wesentlich effektiver waren) waren nicht selten. Spezielle kulturelle Symbole, wie das Hinterlassen eines Spiegels (Handel), eines Kuchens (Freundschaftsangebot) und eines Kreuzes (Christentum), wurden beispielsweise von den Einwohnern auf Cape Verde nicht verstanden und vernichtet. Häufig zog sich ein erstes Verhandeln über Tage hin.

³³⁹ Vgl. hierzu auch O’Roark/ Wood (2000), S. 9.

werden. Als Kontrast bietet sich in diesem Zusammenhang auch der alternative Blick auf die Ankunft der Portugiesen in Japan an. Auf einigen zeitgenössischen Gemälden sieht man zudem schwarze Afrikaner, die von den Portugiesen als Sklaven mit nach Japan verschifft wurden (**M10, Ergänzung**).

Um das Verhältnis zwischen dem kongolesischen und dem portugiesischen Königreich näher von den Schülern untersuchen zu lassen, bietet es sich an, dass die Schüler an einzelnen Gruppentischen spezielle Schlüsselbereiche dieser Beziehung erarbeiten („Erarbeitungsphase“) und sich diese später in neu zusammengewürfelten Gruppen gegenseitig erklären und vermitteln, um eine Art Gesamtbild zu erhalten („Lehrphase“). Diese „Gruppenpuzzle-Methode“³⁴⁰ führt zu einem dazu, dass die Schüler sich individuell auf „ihrem Gebiet“ als Experten und Lehrer verstehen können, damit ihre traditionelle Rolle des Lernenden verlassen und höher motiviert sind, Dinge zu behalten und weiterzugeben, aber gleichzeitig auch dazu, dass sie in den neuen Gruppen Bezugspunkte zu ihrem eigenen Thema finden und miteinander verknüpfen können. Nach der Erarbeitungs- und Lehrphase sollte am Schluss im Klassenplenum allgemein auf Fragen eingegangen werden, die im Verlauf des Gruppenpuzzles unklar geblieben sind oder zu neuen Diskussionen geführt haben. Anbieten würden sich in unserem Kontext die Themenbereiche „Politik/ Herrschaft“, „Religion“, „Wirtschaft/ Handel“ und „Kultur/ Gesellschaft“. Zu jedem Bereich könnte man sich vorstellen, dass zunächst Rückgriff auf die Geschichte des Kongoreiches selbst genommen und in einem zweiten Schritt die Bedeutung des Bereichs für die Beziehungen mit Portugal herausgestellt wird. Das Lernmaterial dürfte im Wesentlichen aus zusammengeschnittenen Textpassagen der Sekundärliteratur und aus zusammenfassenden Informationen guter Internetseiten bestehen.³⁴¹ Dass sich einzelne Themenbereiche überschneiden, wird den Schülern beim Lehren und Lernen schnell

³⁴⁰ Vgl. dazu S. 67 in dieser Arbeit.

³⁴¹ Die Internetseite <http://www.uiowa.edu/~africart/toc/people/Kongo.html> (gelesen 03.10.2004) präsentiert beispielsweise erste historische Informationen zum Kongoreich in einem geschichtlichen, einem wirtschaftlichen, einem politischen und einem religiösen Themenblock jeweils getrennt voneinander, so dass sich diese Abschnitte bereits gut eignen, an die Schülergruppen ausgeteilt und von ihnen gegenseitig erklärt zu werden. Auch bei Wolf (1986), S. 311-315, finden sich interessante Abschnitte zur Ursprungsgeschichte, zu Wirtschaftsformen und zu gesellschaftlichen Aspekten des Kongoreiches, die, in vereinfachter Form, auch sinnvoll für den Unterricht sein könnten.

auffallen. Dies betrifft besonders die Frage der Sklaverei, die mit der Intensivierung der Beziehung zu Portugal neben dem „selbstverständlichen“ gesellschaftlichen, schließlich auch den wirtschaftlichen und politischen Sektor mehr und mehr dominierte. Mit Hilfe dieser Gruppenpuzzle-Methode könnte in sehr schneller Zeit eine Fülle von historischer Information im Klassenraum zirkulieren, die zum Verständnis der Anfänge und des Anwachsens des Sklavenhandels von großer Bedeutung ist. Im Anschluss daran sollten die Schüler mit Auszügen aus den Briefen konfrontiert werden, die der Kongokönig Afonso I. 1526 an seinen portugiesischen „Kollegen“ adressierte. Da mit Hilfe des Gruppenpuzzles bereits bekannt ist, dass die Könige über zwanzig Jahre in einem engen Briefkontakt standen und sich Afonso I. immer als ausgesprochen weltoffen verstanden hatte, könnten die Schüler zu der Vermutung gelangen, dass das Jahr 1526 eine Zäsur in den kongolesisch-portugiesischen Beziehungen darstellt.

Diese Briefe von Afonso I. aus dem Jahr 1526 sollten einen zentralen Platz in der Unterrichtsreihe einnehmen (M11). Sie sind einer der wenigen überlieferten schriftlichen Quellen eines afrikanischen Herrschers zu Beginn des Sklavenhandels und vermitteln einen konkreten Einblick in die Intensivierung und den Bedeutungsanstieg des Sklavenhandels im Kongo. Sie geben eine Beurteilung der portugiesischen Politik aus afrikanischer Sicht wieder und stellen konkrete Fragen an die Zukunft des Kongoreiches. Darüber hinaus verdeutlichen sie die entschiedene und machtvolle Politik des Kongokönigs, gleichzeitig aber auch die zunehmende Bedrohung von innen und außen und die damit verbundene Hoffnung, von dem Freund Portugal unterstützt zu werden. Die Schüler sollten die von Alfonso I. konstatierten Veränderungen in Stichpunkten herausschreiben und versuchen, sich die konkreten Handlungen, die den Briefen vorausgegangen sind, auszumalen, vorzustellen, in Geschichten zu packen oder aufzuzeichnen. Sie könnten Fragen an den Text stellen und sie von ihren Nachbarn beantworten lassen, könnten versuchen, die indirekten Redewendungen des Königs wegzulassen und die Botschaft in einer direkten Sprache zu verfassen oder spekulieren und aufschreiben, was der portugiesische König auf die Briefe geantwortet haben könnte. Eine andere Möglichkeit wäre auch, vor dem Hintergrund der Briefe einen Zeitungsbericht zur Lage im Kongoreich im Jahr 1526 zu verfassen und

diesen mit selbstgezeichneten Skizzen/ Karten und erdachten Interviews zu versehen. Schließlich sollten die Schüler individuell und in schriftlicher Form Vermutungen äußern, wie sie sich die weitere Zukunft des Kongoreiches vorstellen und dies mit Darstellungen auf Internetseiten oder in Geschichtsbüchern vergleichen. Anbieten würde sich auch ein Biographievergleich der Könige Afonso I. und Garcia II., der ungefähr hundert Jahre später den Kongo regierte. Kleine Biographieausschnitte sind im Internet verfügbar.³⁴² Ein kurzer Blick auf das Leben von Garcia II. würde verdeutlichen, dass zwar der atlantische Sklavenhandel Mitte des 17. Jahrhunderts deutlich angestiegen war und mittlerweile mehrere europäische Mächte daran beteiligt waren, der kongolesische Monarch jedoch weiterhin eine bedeutende Machtstellung einnahm und Portugal sich bereits in Angola eine eigene Kolonie zur Sklavenausfuhr hatte errichten müssen, da eine Kooperation in der Sklavenfrage mit dem Kongoreich nicht mehr möglich war.

(iv) Entwicklung des Sklavenhandels in Afrika aus multiperspektivischer Sicht

Nachdem die Schüler anhand des Fallbeispiels über die anfänglichen Beziehungen zwischen dem Kongo und Portugal eine differenziertere Sicht auf die „Expansion Europas“ bekommen und die Beginne des atlantischen Sklavenhandels aus einer afrikanischen Perspektive kennen gelernt und in die globalen Zusammenhänge eingeordnet haben, könnte es in einem nächsten Schritt um die sich zunehmende Beschleunigung und Intensivierung dieses Handels aus der Sicht unterschiedlicher afrikanischer Gruppen gehen. Dabei sollten die Schüler erkennen, dass die afrikanischen Sklaven in Afrika nur aufgrund eines von Afrikanern kontrollierten und organisierten Handels an die Westküsten zu den Europäern verschleppt werden konnten. Ihnen sollte zudem die schrittweise Militarisierung und Brutalisierung der afrikanischen Gesellschaften als Folge des atlantischen Sklavenhandels bewusst werden. Gleichzeitig ist es wichtig, Macht und Ohnmacht von Widerstands- und Opfergruppen zu beurteilen und herauszustellen.

³⁴² Siehe dazu auch den Aufsatz von Thornton (vgl. <http://www.millersv.edu/%7Ewinthrop/Thornton.html>; gelesen 26.09.2004).

Ausgangspunkt könnten die sich unter der besonders betroffenen westafrikanischen Bevölkerung entwickelten Vorstellungen über die „weißen Europäer“ sein, die als „Kannibalen aus dem Land der Toten“³⁴³ beschrieben wurden (**M12**). Diese Topoi könnten zum Anlass genommen werden, darüber nachzudenken, wie sich das Bild vom „weißen Mann“ in Westafrika über die Zeit verändert hat und welche Voraussetzungen solche tradierten und festgefahrenen Topoi erfüllen müssen, bis dass sie schließlich zu einem festen Bestandteil der Mentalitätsgeschichte Westafrikas geworden sind und dort bis in die Gegenwart bei vielen Gemeinschaften überlebt haben.

Daran anschließend kann man sich vorstellen, dass jeder Schüler ein Aufgabenblatt bekommt, auf dem sie/ er einige Aufgaben ihrer/ seiner Wahl bearbeiten muss. Das Aufgabenblatt könnte sich auf „afrikanische Gruppen im Sklavenhandel“ beziehen und in die drei unterschiedlich am Sklavenhandel beteiligten Gruppen eingeteilt sein: 1. afrikanische Mithelfer und Profiteure, 2. afrikanische Widerstandsgruppen und „Neutrale“ und 3. die Sklaven selbst und ihre Geschichten. Der Klassenraum müsste so arrangiert werden, dass auf drei großen Tischen für die entsprechenden Themengruppen Lernmaterial und Impulse zum Weiterforschen bereitgelegt werden und die Schüler Gelegenheit bekommen, durch Verweise auf entsprechende Seiten im Internet zu recherchieren. Die Fragen und Aufgaben könnten sich dabei auf das Übertragen und Identifizieren von bestimmten Länder-, Städte- und Reichsnamen auf die Themenweltkarte, auf die Kennzeichnung der Gebiete, die sich nicht bzw. die sich besonders am Sklavenhandel beteiligten, auf das Schreiben kleiner Biographien (z.B. von Dona Beatriz), auf das Einzeichnen der Sklaventransporte bis zur Küste auf Basis von Berichten ehemaliger Sklaven (z.B. von Olaudah Equiano³⁴⁴) oder auf eine Beurteilung der Reaktionen mancher neu entstandener militärisch orientierten Reiche (z.B. Dahomey) auf das Ende des Sklavenhandels beziehen. In diesem Kontext

³⁴³ Iliffe (2000), S. 183.

³⁴⁴ Vgl. hierzu seine „Merkwürdige Lebensgeschichte“ von 1789 (siehe Edwards 1990). Denkbar ist, dass die Schüler Passagen aus seinem Buch lesen (besonders die Afrikadarstellungen, die Schilderungen seines Wohnortes, seine Verschleppung und die tagelangen Märsche bis zur Küste) und sich darüber hinaus über das Internet weitere Informationen über Olaudah Equiano verschaffen und anhand dieser Person die globalen Dimensionen festmachen, die der Sklavenhandel für viele Afrikaner mit sich brachte. Sicherlich müsste auch darüber diskutiert werden, ob die Erfahrungen von Equiano „typisch“ waren für Sklaven aus Afrika.

ist auch denkbar, dass sich einige Schüler näher mit dem Zusammenhang zwischen dem rapiden Anstieg von Feuerwaffen und einer wachsenden Brutalisierung beschäftigen (wie viele Feuerwaffen sind in Folge des Sklavenhandels nach Afrika gelangt? Welche Konsequenzen hatte dies? Was war das entscheidend Neue an Feuerwaffen im Gegensatz zu traditionelleren Waffensystemen? Wie haben Feuerwaffen das alltägliche Leben verändert? etc.).

Die Ergebnisse der bearbeiteten Aufgabenblätter könnten in der Klasse erneut gemischt, verteilt und von einzelnen Schülern präsentiert und besprochen werden. Dieser Themenblock sollte dabei weniger zu einer systematischen Aufarbeitung sämtlicher afrikanischer Positionen, sondern eher als erster Einblick in die Komplexität des Sklavenhandels und seiner Durchführung auf dem afrikanischen Kontinent verstanden werden. Es kann nicht darum gehen, dass die Schüler die Geschichte Dahomeys und Oyos genau kennen, sondern eher, dass sie von großen Reichen erfahren haben, die im Zuge des Sklavenhandels entstanden sind und damit gleichzeitig auch begreifen, dass Afrikaner auf der anderen Seite nicht nur bloße Opfer dieses Handels waren, sondern in vielen Fällen offenen Widerstand geleistet oder große Flüchtlingsströme innerhalb Afrikas ausgelöst haben, die alles andere als Passivität ausdrücken.

(v) Die demographischen Dimensionen des Sklavenhandels. Beurteilung und Fazit

In diesem abschließenden Themenblock sollten die Schüler ein Bewusstsein für die demographischen Dimensionen des gesamten, knapp vierhundert Jahre dauernden Sklavenhandels bekommen und dabei auch die Hauptzielorte der Sklaven in der Amerikas identifizieren. Einen ersten Überblick könnte dabei die Weltkarte zum „globalen Sklavenhandel 1400-1860“ im DuMont Atlas der Weltgeschichte bieten (**M13**).

Als methodisches Ziel steht zunächst der auch für den Geschichtsunterricht so wichtige erfolgreiche Umgang mit Zahlenmaterial im Vordergrund. Dieser könnte so eingeübt werden, dass verschiedene Statistiken und Tabellen mit den entsprechenden Zahlenangaben ausgeteilt werden und die Schüler diese graphisch mit Pfeilangaben umsetzen und auf ihre Themenweltkarte in jeweils unterschiedlichen Farbtönen übertragen (**M14**). In den einzelnen Tabellen könnten dabei an

verschiedenen Stellen Lücken gelassen werden, die von den Schülern selbst auszufüllen bzw. auszurechnen sind (z.B. Gesamtzahl der Sklaven, Prozentzahlen etc.). Denkbar wäre auch, dass die Schüler sich in Partnerarbeit an der Einteilung von Philip Curtin orientieren und sich jeweils abwechselnd (Schüler 1 beginnt mit Zeitraum 1451-1600, Schülerin 2 macht Zeitraum 1601-1700, Schüler 1 dann 1701-1810 und Schülerin 2 schließlich 1811-1870) die wechselvolle Demographieggeschichte des atlantischen Sklavenhandels anhand von Kartenmaterial erklären (**M15**). Auch könnte man sich vorstellen, dass sie von einer Darstellungskarte ausgehen sollen, die lediglich Prozentwerte angibt und die Aufgabe bekommen, diese in die absolute Anzahl der Menschen umzurechnen, die in die verschiedenen Regionen der Amerikas gelangt sind (**M16**). Parallel dazu müsste die Demographiefrage in Afrika thematisiert werden. Den Schülern müsste klar gemacht werden, dass es nicht ausreicht, die Zahlen über den Bevölkerungsanstieg Afrikas von 1500 bis 1900 zu kennen³⁴⁵ und daraufhin zu behaupten, dass der Sklavenhandel kaum oder sogar keine Auswirkungen auf das Bevölkerungswachstum des Kontinents gehabt hätte. Es wird viel mehr Gewinn bringen, wenn sie versuchen, Vergleichsoptionen, etwa mit der Bevölkerungsentwicklung in der gesamten Welt und in einzelnen Erdteilen im gleichen Zeitraum und in der „longue durée“, heranzuziehen, diese den Zahlen in Afrika entgegenzustellen und nach den Gründen für demographische Änderungen in Afrika über einen langen Zeitraum zu fragen (**M17**). Neben der wichtigen, im Unterricht zu betonenden Erkenntnis, dass nur rund fünf Prozent aller Sklaven nach Nordamerika kamen, es aber in der Karibik zu ganzen Bevölkerungsaustauschen kam und die schwarze Bevölkerung in Brasilien in manchen Regionen bis heute die Mehrheit bildet,³⁴⁶ ist es wichtig, dass die Schüler besonders in Afrika einen Überblick bekommen haben, welche Gebiete am stärksten betroffen waren und in welchen Regionen das „normale Leben“ weiterging, ohne dass dies demographische Konsequenzen gehabt hätte. So gilt am Schluss dieser demographischen

³⁴⁵ Vgl. Bentley/ Ziegler (2003), S. 708.

³⁴⁶ In diesem Zusammenhang gibt es eine Anekdote über den derzeitigen US-Präsidenten George W. Bush, der im Sommer 2002 bei einem Staatsbesuch in Brasilien den damaligen brasilianischen Präsidenten Fernando Cardoso gefragt haben soll: „Gibt es hier in Brasilien eigentlich auch Schwarze?“. Bushs Sicherheitsberaterin Condoleeza Rice soll dann schnell entgegnet haben: „Mr. President, Brasilien hat wahrscheinlich mehr Schwarze als die USA, man sagt, es ist das Land mit den meisten Schwarzen außerhalb Afrikas.“ Nachgelesen bei: <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,19665,00html> (gelesen 28.09.2004).

Frage zu betonen: „Die Unterbevölkerung, die der Sklavenhandel in der afrikanischen Geschichte verursacht hatte, war, demographisch gesehen, zwar ein Unglück, jedoch durchaus keine Katastrophe. Die Afrikaner überlebten.“³⁴⁷

Zum Abschluss dieser Unterrichtsreihe sollten die Schüler mit ihren anfänglichen Assoziationen zum Thema „Handel mit afrikanischen Sklaven“ konfrontiert werden und von diesem Punkt aus zu einer eigenen Beurteilung des atlantischen Sklavenhandels gelangen. Sie sollten nun fähig sein, Sklaverei generell und die Anfänge des atlantischen Sklavenhandels in Afrika differenzierter zu betrachten und ebenso die unterschiedlichen Motive afrikanischer Personen- und Interessengruppen in ihre Argumentation mit einzubeziehen. Darüber hinaus sollten sie etwas zum Verhältnis Europa-Afrika gelernt haben. Dies betrifft einerseits das sich wandelnde, düster werdende Bild von Europa und Europäern in Westafrika, als auch die Korrektur des verzerrten Bildes einer „Europäisierung der Erde“ ab 1500. Abschließen könnte man die Reihe mit einem Gemälde von William Blake: „Europa unterstützt von Amerika und Afrika“, das die drei Kontinente als drei gleich große, nebeneinander stehende Frauen allegoriert und deutlich macht, dass Europa während der gesamten Periode des atlantischen Sklavenhandels immer auf das Land und die Menschen der beiden anderen Kontinente angewiesen war (**M18**). Als Alternative bietet es sich auch an, eine historische Afrikakarte aus dem 19. Jahrhundert zu zeigen und diese mit den bereits bekannten Karten aus dem 16. Jahrhundert zu vergleichen.³⁴⁸ Den Schülern wird sehr schnell auffallen, dass der europäische Fortschritt und die so genannte europäische Expansion bei Afrika aufhörte. Diese Erkenntnis könnte ihnen besonders viel bringen, wenn wieder einmal von der „Europäisierung der Erde“ oder der „afrikanischen Passivität“ während dem atlantischen Sklavenhandel die Rede ist.

³⁴⁷ Iliffe (2000), S. 187.

³⁴⁸ In diesem Zusammenhang sei auf die Internetseite <http://diglib1.amnh.org/galleries/maps/index.html> (gelesen 26.09.2004) verwiesen. Hier findet man eine Zusammenstellung an historischem Kartenmaterial, das die europäische Entwicklung des Kartenwissens über Afrika von 1562-1940 sehr gut wiedergibt. Eine generelle Übersicht über Kartenmaterial zu Afrika findet man auf der Seite der Universität Texas unter <http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/html> (gelesen 30.09.2004).

4.2.1.3. Alternative und weiterführende inhaltlich-didaktische Perspektivfelder

Ausgehend von der Geschichte des atlantischen Sklavenhandels mit dem Schwerpunkt Afrika könnten für einen Geschichtsunterricht mit global orientierter Sichtweise auch die folgenden Zugänge in Frage kommen:

- Die Geschichte der Haitischen Revolution im Kontext der klassischen Unterrichtsdarstellungen zur Französischen Revolution könnte beispielsweise den Höhepunkt des atlantischen Sklavenhandels mit den europäischen Ideen der Aufklärung verknüpfen. Die Meinung, dass versklavte Afrikaner und ihre Nachfahren sich Freiheit und Vernunft überhaupt nicht vorstellen konnten, wurde um 1800 stillschweigend als Weltordnung vorausgesetzt.³⁴⁹ Die Haitische Revolution würde gerade hier die Ambivalenz der Aufklärungsideen offenbaren und eine wichtige globale Gegenfolie zur häufigen Binnensicht auf die „weiße“ Französische Revolution liefern. Gleichzeitig fokussiert sie den Blick auf den wesentlich bedeutenderen Sklavenhandel in der Karibik und könnte im Unterricht mit historischen Darstellungen zur Geschichte der karibischen Inseln oder den kulturellen Folgen der afrikanischen Zwangsmigration (z.B. Voodoo-Religion, Kreolsprachen, veränderte Ess-, Trinkgewohnheiten) auch fächerübergreifend verknüpft werden.

- Um der Vorstellung entgegenzutreten, es gebe nur eine Geschichte der Europäer in Afrika, bietet sich als alternatives Unterrichtsbeispiel ein Blick auf die Verbindungen Chinas zu Afrika an, die wesentlich weiter zurückreichen und im Gegensatz zu dem belasteten Verhältnis zwischen Europa und Afrika alternative Perspektiven offenbaren, die nicht von einer

³⁴⁹ Zur Haitischen Revolution und deren Rezeption in der europäischen Öffentlichkeit sei auf den Aufsatz von Trouillot (2002) verwiesen.

gewaltsamen Expansions- und Sklavenpolitik bestimmt waren. Schriftlich fixierte Eindrücke der Chinesen von Afrika sind schon durch Beamte der Tang-Dynastie festgehalten, die im neunten Jahrhundert erstmals afrikanischen Boden betraten.³⁵⁰ Die vielen Funde von chinesischem Porzellan an der ostafrikanischen Küste zeugen von einem weitverzweigten Handel Afrika-Indien-China. Vergleiche europäischer und chinesischer Weltkarten im 12. Jahrhundert zeigen, dass die chinesischen Kartographen bereits eine Vorstellung von Afrika als einen Kontinent mit Dreiecksspitze hatten, während das untere Ende Afrikas auf europäischen Karten offen blieb.³⁵¹ Chinesische Gemälde aus dem dreizehnten Jahrhundert bilden bereits vereinzelt afrikanische Sklaven in chinesischen Haushalten ab. Die Expeditionen von Zheng He 1414-33 nach Ostafrika könnten im Unterricht mit der Entdeckung Amerikas durch Kolumbus verglichen werden.³⁵²

- Die Geschichte der europäischen Expeditionen nach Afrika im Verlauf des Sklavenhandels könnte im Unterricht erweitert werden zu einer Geschichte der europäischen *Versuche* zwischen 1500 bis 1900, ins Innere Afrikas zu gelangen. Dies würde neben der Kartierungsgeschichte des Kontinents³⁵³ vor allem auch eine historische Analyse der Gründe betreffen, warum es Europäern mehr als vierhundert Jahre und trotz des

³⁵⁰ Vgl. dazu Collins (2001), S. 5-8, Dokument 3: „Tuan Ch'eng-Shih: China's Discovery of Africa, 863“.

³⁵¹ Zum Afrikabild (bes. zur Kartierung des Kontinents) im europäischen Mittelalter siehe Herkenhoff (1990). So beruhten die mittelalterlichen Ansichten in Europa über Afrika nicht auf eigenen Anschauungen und Erfahrungen, sondern gingen auf antike Quellen zurück. Bis ins 15. Jahrhundert nahm man die Südgrenze Afrikas nördlich des Äquators an. Noch im 9. Jahrhundert zeigen Karten römische Provinzen, während die arabische Eroberung Nordafrikas im gesamten Mittelalter nicht kartiert wurde. Hingegen spielte eine antike

„Wundergeographie“ und die Darstellung von Fabelwesen auf Afrikakarten eine große Rolle.

³⁵² Vgl. hierzu bes. Snow (1988), S. 1-36. Hier finden sich u.a. alte chinesische Afrikakarten und zeitgenössische Porträtaufnahmen von dem „chinesischen Kolumbus“ Zheng He. Snow geht auf die ersten Kontaktaufnahmen zwischen Chinesen und Afrikanern an der ostafrikanischen Küste ein. Danach werden wohl wenige Chinesen tatsächlich afrikanischen Boden betreten haben, aber Afrika war zwischen dem 9. und 15. Jahrhundert im noch weltoffenen China sehr präsent. Bes. geht Snow, S. 29, auf die Expedition von Zheng He nach Ostafrika ein und kontrastiert diese mit der „Entdeckung“ Amerikas durch Kolumbus. Während Zheng He beispielsweise mit einer riesigen Flotte ankam, besaß Kolumbus zunächst nur drei Schiffe. Aber: „[...] travelling in thousands, armed to the teeth, the Chinese were not aggressive. Unlike the Portuguese they stormed no cities and conquered no land. [...] The Chinese were tactful, anxious to avoid disturbing the small coastal states anymore than was necessary to achieve their basic ends.“ Zheng He zeigte sich sehr fasziniert von afrikanischen Giraffen und verschifft einige von ihnen in einem äußerst riskanten Transport nach China. Dort wurden sie als Einhörner verehrt (diese galten im Konfuzianismus als heilige Tiere) und repräsentierten gleichzeitig die Macht des Kaisers.

³⁵³ Vgl. FN 348.

atlantischen Sklavenhandels nicht gelungen ist, einen Großteil des Kontinents zu erforschen. Dies erfordert neben dem Blick auf die afrikanischen Organisationszusammenhänge des Sklavenhandels und den häufig von Afrikanern selbst verbreiteten Kannibalismusmythen als Abwehrmittel gegen zu viel europäische Intervention, auch eine Beschäftigung mit umweltgeschichtlichen Besonderheiten (Tse-Tse-Fliege und Schlafkrankheit) und technischen Entwicklungen in Europa und Afrika.³⁵⁴ Gerade die Entstehung von zahllosen Mythen, Erzählungen und Afrikabildern aufgrund der europäischen Unkenntnis des Kontinents könnte im Unterricht im Kontext des Imperialismus von Bedeutung sein.

- Schüler bekommen im Unterricht häufig den verzerrten Eindruck, Geschichte und Entwicklung vollziehen sich maßgeblich auf den Landmassen der Kontinente. Die Beschäftigung mit dem atlantischen Sklavenhandel könnte die Möglichkeit bieten, ein Gegenbild gegen diese festen Vorstellungen aufzubauen, in dem die überaus wichtige Geschichte des Atlantiks selbst thematisiert wird. Die Geschichte von Küstenregionen, Schifffahrtserlebnissen, der europäischen Seeschifffahrt, der Durchführung und des Verlaufs von Sklavenaufständen auf den Booten und die Geschichte schwarzer Seefahrer und Piraten gehören ebenso in die Geschichte des Sklavenhandels wie Entwicklungen auf den Kontinenten. Warum stieg gerade Europa zur Seemacht auf? Warum gelang dies nicht afrikanischen Gesellschaften? Wie lange dauerte eine Überfahrt im 16. Jahrhundert, mit welchen Gefahren war sie verbunden? Wie oft kam es vor, dass Aufstände auf den Schiffen erfolgreich waren und welche Folgen hatte dies für die Afrikaner an Bord? Welche Rolle spielten afrikanische

³⁵⁴ In diesem Kontext sei, besonders für Oberstufenkurse, die weitausholende Perspektive von Diamond (1998), bes. S. 495-500, empfohlen, die von der Frage ausgeht: „Warum gelang es Europäern, Afrika südlich der Sahara zu kolonisieren?“, zunächst jedoch mit kontrafaktischen Fragen beginnt und die „Startbedingungen“ beider Kontinente natur-, umwelt- und menschengeschichtlich historisiert. Diamond betont dabei bes. den gewaltigen zeitlichen Vorsprung der Evolutionsgeschichte in Afrika, die Vorteile klimatischer und lebensräumlicher Verhältnisse und die „besonders große menschliche Vielfalt“: „[...] hätte ein Außerirdischer unseren Planeten vor 10 000 Jahren besucht, so wäre er vermutlich zu dem Schluß gekommen, Europa werde dereinst als Ansammlung von Vasallenstaaten eines subsaharische Großreichs enden.“ Die Gründe für die europäische Kolonisation, bes. ab dem 19. Jahrhundert, sieht Diamond bes. in der unterschiedlichen Entwicklung der Landwirtschaft, der Verfügbarkeit domestizierter Tiere, der ab 1500 einsetzenden unterschiedlichen technischen Entwicklung und in der jeweiligen Achsenausrichtung der Kontinente, die Europa durch die Ost-West-Ausrichtung im Gegensatz zur afrikanischen Nord-Süd-Ausrichtung historische Vorteile erbrachte.

Piraten? Besonders in der Oberstufe könnten diese Fragen im Kontext aktueller Forschungsdebatten behandelt und diskutiert werden.³⁵⁵ Auch Vergleiche mit der Geschichte des Indischen Ozeans als „östliches Sklavenmeer“ würden sich anbieten.

- Neben den Beginnen des atlantischen Sklavenhandels in Afrika wird im Unterricht auch der Abschaffung der Sklaverei und deren Folgen für Afrika zu wenig Beachtung geschenkt. Hier bietet es sich an, das Themenfeld „Industrialisierung“ globalhistorisch zu erweitern und die Bereiche „Arbeit“ und „Soziale Frage“ auch auf den afrikanischen Kontinent auszudehnen. Die Palmöl- und Kautschukproduktion in Afrika war beispielsweise ein wichtiger Motor der europäischen Industrialisierung und wurde als Ersatz des Sklavenhandels in Afrika paradoxerweise erneut unter Sklavenarbeit verrichtet. Dabei schenken die Europäer jedoch der innerafrikanischen Sklavenarbeit nur wenig Beachtung, missbrauchten diese nur am Ende des 19. Jahrhunderts als Argument, dem Kontinent Humanität und Zivilisation zu bringen. Diese enge Verzahnung zwischen Industrialisierung und Kolonialismus bzw. Imperialismus könnte an Fallbeispielen deutscher oder englischer Kolonien gezeigt werden, wo häufig chinesische und indische Kontraktarbeiter im afrikanischen Eisenbahn- und Bergbau tätig waren. Gerade die Übergangsphase von der Sklavenarbeit zum Kontraktarbeitersystem könnte im Unterricht auch aus der Sicht gegenwärtiger globaler Arbeits- und Migrationsprozesse interessant sein.

- Ausgehend von dem kongolesisch-portugiesischen Fallbeispiel könnten die Schüler weitere Erstbegegnungen von Kulturen weltweit erforschen. Wie sah der „First Contact“ zwischen Europäern und Bewohnern des Königreiches Benin aus? Wie in anderen Weltregionen (Japan, China, Australien)? Als alternative Fallbeispiele zur Erforschung der Geschichte des Sklavenhandels mit afrikanischen Perspektiven könnten auch Stadtportraits in Frage kommen, die Schüler in Gruppenarbeiten

³⁵⁵ Dies betrifft beispielsweise die Debatte um den „Black Atlantic“, ausgelöst durch das Buch von Paul Gilroy, welches einen weiten Bogen spannt und verschiedene Fächerdisziplinen (bes. Geschichte, Kunst, Literatur und Religion) miteinander verbindet. Auch die Ende der 1990er Jahre erschienene Monographie von Bolster (1997) zu schwarzen Seefahrern und Piraten könnte, auch aufgrund der relativ großen Anzahl an Bildern, die visuelle Vorstellung einer „weißen Seeschiffahrt“ relativieren und generelle Impulse geben, die Kategorie „Meer“ und seine „Weltbewohner“ in Projekten u.ä. näher historisch zu analysieren.

vorbereiten, beispielsweise die Geschichte der Städte Algier, Luanda oder Accra im Vergleich zu europäischen Städten wie Liverpool, Nantes oder Marseilles.

4.2.1.4. Materialhinweise für den Unterricht und zur Unterrichtsvorbereitung

Neben den global ausgerichteten Zusammenfassungen zum atlantischen Sklavenhandel in den Handbüchern von Bentley/ Ziegler und McKay u.a.³⁵⁶ sei im Folgenden zusätzlich auf einige nützlich erscheinende Internetseiten und auf Textpassagen aus der Sekundärliteratur hingewiesen, die in ihrer konzisen und verständlichen Form als geeignet angesehen werden, zur Unterrichtsvorbereitung oder im Unterricht selbst Verwendung zu finden.

Um sich zunächst einen Überblick über aktuelle fachwissenschaftliche Aufsätze, Diskussionen und Konferenzberichte zu verschaffen und zusätzlich eine große Anzahl an Links zu verschiedensten Projekten, Quellensammlungen, Archivbeständen, Rezensionen und Bibliographien zum atlantischen Sklavenhandel zu erhalten, empfiehlt sich die Internetseite der **Universität Stanford**.³⁵⁷ Hier stößt man u.a. auch auf den kurzen und gut lesbaren Aufsatz von **John Thornton** zu zentralafrikanischen Handlungsoptionen während den Beginn des atlantischen Sklavenhandels.³⁵⁸ Thornton betont, dass Sklaverei für viele Herrscher in Afrika völlig normal war, dass allerdings Europäer immer wieder versuchten, bestimmte Grenzen zu übertreten und dabei auf Kritik und Widerstand von afrikanischen Herrschern gestoßen seien. In seinem Aufsatz portraitiert er sehr eingängig und quellenorientiert den kongolesischen König Afonso I., die Königin von Ndongo, Nzinga, und den Kongokönig Garcia II. Möchte man sich im Unterricht mit afrikanischen

³⁵⁶ Vgl. Bentley/ Ziegler (2003), bes. S. 697-721 (Kapitel 26: „Africa and the Atlantic World“) bzw. McKay u.a. (2000), bes. S. 517-520 (nähere Untersuchung zu dem Zusammenhang zwischen Weltgeschichte, Sklaverei und Afrika) und S. 620-645 (Kapitel 20: „Africa and the World, ca. 1400-1800“).

³⁵⁷ <http://www-sul.stanford.edu/depts/ssrg/africa/history/hislavery.html> (gelesen 30.09.2004).

³⁵⁸ <http://www.millersv.edu/%7Ewinthrop/Thornton.html> (gelesen 26.09.2004).

Machtpositionen während dem atlantischen Sklavenhandel beschäftigen, dann empfiehlt sich dieser Aufsatz als kurzer Überblick und Einstieg in die Thematik.

Zur Verwendung im Unterricht hingegen eignet sich besonders das Internetangebot der **UNESCO**, speziell die Seiten zum „**anti-slavery**“-**Projekt**. Hier finden sich neben didaktischen Hinweisen eine Fülle von Materialien (Karten, Fotos, zeitgenössische Gemälde etc.), Unterrichtsentwürfen und methodischen Vorschlägen.³⁵⁹

Die **Universität Virginia** hat auf ihrer Internetseite eine Materialsammlung zu verschiedensten Aspekten der visuellen Repräsentation des atlantischen Sklavenhandels zusammengestellt.³⁶⁰ Hier findet sich viel Kartenmaterial (historische Karten, Geschichtskarten, viele „dynamische Karten“) und eine große, gut recherchierte und mit vielen nützlichen historischen Informationen belegte Gemälde- und Bilderkollektion zu dem Themenfeld. Besonders nützlich erscheinen die individuellen Porträts von Sklaven und ihren Geschichten.

In seinem zwölf Seiten langen Kapitel zum atlantischen Sklavenhandel rückt **Franz Ansprenger**³⁶¹ von seiner sonst eher politikdominierten Darstellung über die Geschichte Afrikas etwas ab und schildert die vierhundertjährige Geschichte des Sklavenhandels kompakt und bereichsübergreifend. Neben Zusammenfassungen der wichtigsten Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte, ordnet er die Situation in Westafrika um 1500 in einen globalen Kontext ein und portraitiert in wenigen Abschnitten auch die Entwicklung des Kongoreiches. Er erwähnt die deutschen Verstrickungen in den Sklavenhandel (Brandenburg) ebenso wie die afrikanisch-europäische Arbeitsteilung des Sklavenhandels. Interessant ist die knappe Darstellung zum Wiener Kongress und der dort geführten Debatte um die Zukunft des Sklavenhandels, die im Unterricht in diesem Kontext meist keine Erwähnung findet. Am Schluss des Kapitels geht Ansprenger noch kurz

³⁵⁹ <http://www.antislavery.org/breakingthesilence/about.shtml> (gelesen 30.09.2004).

³⁶⁰ <http://hitchcock.itc.virginia.edu/Slavery/search.html> (gelesen 27.09.2004).

³⁶¹ Ansprenger (2002), S. 42-54.

auf die Paradoxien der Vergangenheitsbewältigung ein und betont, dass der Sklavenhandel in der „afrikanischen Diaspora“ mehr als auf dem afrikanischen Kontinent selbst erinnert und tradiert wird.

John Iliffes Kapitel zum Sklavenhandel³⁶² ist multiperspektivisch angelegt und betont die demographischen, politischen und wirtschaftlich-sozialen Dimensionen. Interessant sind besonders die Passagen über das Verhältnis des atlantischen zum transsaharischen Sklavenhandel, die sich beide aufgrund ihrer verschiedenen geschlechtsspezifischen Forderungen (jener bevorzugte Männer, letzter genannter Frauen) über die Jahrhunderte ergänzt haben und zu einem frauendominierten West- und einem männerdominierten Ostafrika geführt haben. Iliffe betont darüber hinaus die Kontinuität afrikanischer Institutionen und Unabhängigkeit trotz des Sklavenhandels, aber auch die Fortsetzung und Intensivierung des Sklavenhandels in Afrika trotz der ansonsten weltweiten Abschaffung. Seine Darstellung ist gekennzeichnet durch die Balance zwischen detailbewussten, regionalen Geschichten und allgemeinen, kontinentübergreifenden und verknüpfenden Synopsen.

Jürgen Osterhammels kurzer Band zum atlantischen Sklavenhandel³⁶³ bietet sich besonders gut als Einführung in ein globales Verständnis zu dem Themenfeld an. Es ist verständlich geschrieben und eignet sich für den Einsatz im Mittel- und Oberstufenunterricht. Osterhammel beschreibt den Sklavenhandel aus der globalen Perspektive und betont dessen bindende Wirkung für die atlantische Welt. Daneben bietet er eine ausgewogene Darstellung auch zum orientalischen und innerafrikanischen Sklavenhandel. Er ordnet den atlantischen Sklavenhandel in eine Weltgeschichte der Sklaverei ein und nimmt dabei die sinnvolle Unterteilung in Sklavenhaltergesellschaften und Gesellschaften mit Sklaven vor. Er analysiert das 19. Jahrhundert globalhistorisch als Jahrhundert der Abschaffung der Sklaverei und betont, dass mit deren Abschaffung direkt die Kolonisation Afrikas verbunden ist. Was die Anfänge des Sklavenhandels angeht, stellt er die häufig von späteren „Rasse-Aspekten“ dominierte Sicht historisch klarer dar, in dem er

³⁶² Iliffe (2000), S. 172-213.

³⁶³ Osterhammel (2000). Dieser Band kann kostenlos beim Verlag bestellt werden.

herausstellt, dass der Sklavenhandel kein Resultat eines tiefverwurzelten europäischen Rassismus gewesen sei und die Motive auch nicht in einer tiefen Verachtung gegenüber schwarzen Afrikanern begründet seien. Insgesamt bietet der kurze Band eine reichhaltige differenzierte Sicht auf den Sklavenhandel.

Auch **Michael Zeuske** gelingt in seinem Aufsatz die globale Perspektive auf den atlantischen Sklavenhandel,³⁶⁴ den er zudem mit inhaltlich-didaktischen und heuristischen Hinweisen direkt auch an Geschichtslehrer richtet. Er betont besonders die Perspektive der Versklavten, die sich durch den Handel atlantisch-global erweitert hat und in der Wasser, Meer, Ozean, Küsten etc. eine entscheidende Rolle gespielt haben. Zudem stellt Zeuske heraus, dass der Sklavenhandel nicht von Anfang an „schwarz“ gewesen sei, da Kolumbus zunächst indianische Sklaven nach Europa verschleppen ließ und nicht Afrikaner nach Amerika. Auch was die häufig verzerrte Sicht auf die USA angeht, betont er, dass jene erst im 19. Jahrhundert im Vordergrund standen. Bis zu diesem Zeitpunkt spielte Nordamerika nur eine marginale Rolle im atlantischen Sklavenhandel. Wichtig für den Unterricht könnte auch die Konstruktion des Kontinents Afrika selbst sein, die im Wesentlichen durch die versklavten Afrikaner in Amerika weiter betrieben wurde, während die Identitätsfrage als Afrikaner in Afrika selbst bis ins 20. Jahrhundert keine große Rolle spielte.

4.2.2. Beispiel 2: Geschichte der Stadt

4.2.2.1. Der Platz Afrikas in einer Globalgeschichte der Stadt. Einige Notizen zur Orientierung

Nach einer Schätzung der Vereinten Nationen werden im Jahr 2020 die größten Städte der Erde in Afrika liegen.³⁶⁵ Lagos, Kinshasa, Nairobi und

³⁶⁴ Zeuske (2003).

³⁶⁵ Anderson/ Rathbone (2000), S. 1.

Kairo zählen bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu „Megacities“,³⁶⁶ deren Bevölkerung in den letzten Jahrzehnten überproportional angestiegen ist. Afrika hat im Vergleich zu allen anderen Kontinenten die rasanteste Urbanisierung vorzuweisen. Schon heute leben mehr Afrikaner in Städten als auf dem Land.³⁶⁷ Damit liegt Afrika im weltweiten Trend einer zunehmenden Verstädterung, die man gegenwärtig ebenso in Asien (besonders in Indien, Pakistan, China und Indonesien) als auch in Amerika (Brasilien, Mexiko, Kolumbien und Argentinien) beobachten kann. Diese gewaltigen menschlichen Konzentrationsprozesse haben dazu geführt, dass Fragen zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlichster Herkunft neu gestellt, Handel-, Transport- und Verkehrsnetze überregional ausgebaut wurden und mehr Menschen als je zuvor indirekt oder direkt mit global verbreiteten Produkten, Informationen, Krankheiten und sozioökonomischen Problemen, aber auch mit kulturellen Angeboten und „fremden Welten“ in Berührung gekommen sind und diese mit lokalen Traditionen und Vorstellungen zu verbinden versuchen.

Städte als Spiegelbild und Brennglas sämtlicher menschlicher Wünsche, Probleme und Gegensätze, als zentraler Ort des ökonomischen, sozialen und kulturellen Austauschs und Wandels und als Knotenpunkt der Modernisierung, der Bewegung, des Fort- aber auch des Rückschritts haben aufgrund ihrer entscheidenden Bedeutung für die Globalisierung auch unter globalhistorischer Perspektive in den letzten Jahren zu einem Anwachsen des Forschungsinteresses geführt.³⁶⁸ Welche Funktion kommt der Stadt in der weltgeschichtlichen Entwicklung zu? Welche globalen Gemeinsamkeiten und welche regionalen Besonderheiten sind erkennbar? Welche Rolle spielen Städte in Afrika historisch gesehen, wenn man bedenkt, dass Urbanisierung hier überwiegend als Gegenwarts- und Zukunftsphänomen wahrgenommen wird?

Die Stadt gehört zu den klassischen Untersuchungsfeldern einer übergreifend angelegten Geschichtsschreibung. Max Weber hat mit seiner

³⁶⁶ Zur Rolle von Mega-Cities und Weltstädten in der gegenwärtigen Globalisierung sei auf den Sammelband von Feldbauer u.a. (Hg.) 1997 hingewiesen.

³⁶⁷ Vgl. hierzu auch den Artikel „Urbanisierung/ Verstädterung“ in: Mabe (Hg) 2001, S. 208-216.

³⁶⁸ Siehe dazu beispielsweise der Sammelband von Feldbauer/ Mitterauer/ Schwentker (2002) zum Vergleich der „vormodernen Stadt“ in Asien und Europa.

1921 posthum veröffentlichten Orient-Okzident-Vergleichsstudie und der berühmten Forschungsfrage nach den Besonderheiten der europäischen Stadt und der Bedeutung eines freien Bürgertums, die historische Stadtforschung aus ihrer verengten binneneuropäischen Perspektive heraus befreit und allgemeine Vergleichskriterien entwickelt, Städte unterschiedlicher Kulturräume zu untersuchen und in Beziehung zu setzen.³⁶⁹ Afrika spielte jedoch in dieser Pionierstudie zur globalen Geschichte der Stadt keine Rolle. Ebenso räumte Fernand Braudel in seiner welthistorisch angelegten Stadtuntersuchung Afrika keinen Platz ein.³⁷⁰ Er unterschied die Weltregionen in Zivilisationen und Kulturen. Stärkstes äußeres Zeichen einer Zivilisation war Braudel zufolge das Vorhandensein von Städten als zentraler Entwicklungsort eines Schriftsystems, welches wiederum erst die Ausbildung eines „richtigen“ Geschichtsbewusstseins ermöglichen könne. Die Komponenten *Stadt-Schrift-Geschichte-Zivilisation* gehörten in diesem eurozentrischen Geschichtsdenken somit aufs Engste zusammen. Afrika südlich der Sahara erhielt von Braudel daher den Status einer „Kultur“, die von ihm als „Zivilisation, die noch nicht zur Reife gelangt ist“³⁷¹ definiert wurde. Demzufolge sind sämtliche Städte im südlichen Afrika unter dem Einfluss von Außen (Europäer, Islam) entstanden, während die Gründung und der Bau von Städten durch Afrikaner der Logik dieses Geschichtsbildes widersprachen.

Die Vorstellung eines stadtlosen südlichen Afrikas vor Ankunft der Muslime und Europäer hängt eng mit der allgemeinen Vorstellung des „geschichtslosen Kontinents“ zusammen. Als beispielsweise der Archäologe Peter Garlake Ende der 1960er Jahre nachweisen konnte, dass die Stadt Groß-Simbabwe schon im zehnten Jahrhundert durch einheimische Bewohner erbaut wurde, musste er seinen Posten als Leiter des Archäologischen Dienstes von Süd-Rhodesien verlassen.³⁷² Historiker haben erst Ende der 1970er Jahre damit begonnen, sich für das

³⁶⁹ Weber (1999).

³⁷⁰ Vgl. Braudel (1985), Kapitel 8 „Die Städte“, S. 523-611. Ausführlich analysiert Feerman (2002), bes. S. 55-61, die europäisch dominierte Konzeption von „Stadt“ und die Rolle Afrikas in der Darstellung von Braudel.

³⁷¹ Braudel (1985), S. 100.

³⁷² Dazu näher: Sauer (2003b), S. 47.

Phänomen „Stadt“ in Afrika zu interessieren.³⁷³ Die Ausgrabungen im Nigerdelta und die Intensivierung der internationalen historischen Stadtforschung als Folge der gegenwärtigen Urbanisierungswelle haben dazu geführt, dass erst in jüngster Zeit im Zuge globalhistorischer Fragestellungen sich auch die unterschiedlichen Formen der Stadtentwicklung in Afrika in ihrer Differenziertheit vermehrt als Forschungsgegenstand herauskristallisiert haben.³⁷⁴

Ebenso wenig wie es *die* europäische Stadt gibt, gibt es *die* afrikanische Stadt. Versuche, Städte in Afrika in ein allgemeingültiges Klassifikationsraster einzuordnen, gestalten sich aufgrund eines häufig von europäischen Blickwinkeln dominierten Stadtbegriffs als äußerst schwierig. Formen, Ausprägungen, Funktionen und Gründungsmotive der Städte sind vielschichtig. Betrachtet man die Geschichte des Kontinents mit seinen engen Verbindungen zu Europa und Asien, so macht es Sinn, die Stadtentwicklung in Afrika in genuin afrikanische Stadtgründungen, islamische Städte, europäische Kolonialstädte und hybride Mischformen zu unterscheiden.³⁷⁵

Insgesamt ist die Stadtentwicklung in Afrika eng mit der allgemeinen Demographiegeschichte des Kontinents verbunden. Strikte Abgrenzungen zwischen Stadt und Land, ebenso zwischen Stadt und Staat sind somit in vielen Fällen nur schwer auszumachen.³⁷⁶ Hinzu kommen regionale geographische und klimatische Bedeutungsfaktoren, die Landwirtschaft, Sesshaftwerdung und Siedlungskonzentrationen ermöglicht oder verhindert haben. Eine Schlüsselrolle haben - genauso wie in anderen Weltgegenden auch - Flüsse gespielt. Insbesondere an den Ufern des Nils und Nigers, aber auch in den Kongoflusstälern, entlang des Limpopo-Verlaufs und an größeren Seen (Tschadsee) sind im Laufe der

³⁷³ Zur Geschichte der Stadtgeschichtsforschung in Afrika vgl. Shaw u.a. (Hg.) 1993, bes. S. 21-25.

³⁷⁴ Der Sammelband von Anderson/ Rathbone (2000) ist in diesem Kontext das aktuellste Beispiel.

³⁷⁵ Siehe hierzu die Typologie afrikanischer Städte in sechs Punkten von O'Connor (1983) in Shaw u.a. (Hg.) 1993, S. 24: „Indigenous, Islamic, Colonial, European, Dual and Hybrid.“ Die Klassifizierung bei Vorläufer (2002), S. 180, in vorkoloniale, koloniale und nachkoloniale afrikanische Städte betont zu sehr die europäische Gesichtsperspektive.

³⁷⁶ Darauf machen Shaw u.a. (Hg.) 1993, S. 30, aufmerksam und fragen aus der Perspektive der Archäologie: „How far is it valid to attempt to draw a distinction between state and town in Africa? [...] It is clear that successful studies of urban complexity in Africa cannot be separated from an understanding of surrounding settlements hierarchies and inter-regional networks of production and exchange. It may be that archaeological attention will move away from a concern with urban centres [...] to a consideration of zones of urbanism.“

afrikanischen Geschichte immer wieder kleinere und größere Städte und Großsiedlungen entstanden. Dabei zählt der nordafrikanische Raum, insbesondere Ägypten und Nubien, zu einer der weltweit ersten Gebiete, in denen sich Urbanisierung entwickeln konnte. Hier stiegen Städte zu bedeutenden religiösen und dynastischen Zentren mit Tempeln, Palästen und sakralen Anlagen auf.³⁷⁷ Parallel zur griechischen und römischen Antike konnte sich südlich der Sahara das äthiopische Aksum zu einer großen Residenz- und Handelsstadt entwickeln und mit seiner Kontrolle des Weihrauchhandels eine wichtige Handelsbrücke zwischen Rom und Indien bilden.³⁷⁸ Während sich in Nordafrika phönikische und griechisch-römische Städte als bedeutende Eisenbearbeitungsstätten und Handelsstädte entwickeln konnten (Karthago, Alexandria),³⁷⁹ entstanden durch die Eisenverarbeitung und die Intensivierung der Landwirtschaft in Westafrika um die Zeitenwende neue Impulse zur Entstehung von städtischen „Ballungszentren“. Besonders im Nigerdelta entwickelte sich eine eigenständige afrikanische Urbanisierung, die sich spätestens ab 300 n.Chr. und parallel zur Stagnation der Urbanisierung in Europa durch eine Reihe von günstigen äußeren Bedingungen stetig zu vergrößern begann.³⁸⁰ So haben Klimaforscher nachgewiesen, dass die Jahrhunderte zwischen 300 und 1000 n.Chr. in Afrika südlich der Sahara, besonders in Westafrika, äußerst niederschlagsreich und mild gewesen sind. Dies hat im Laufe der Zeit zu einem immensen Bevölkerungswachstum in der Region geführt.³⁸¹ Gleichzeitig wurde um das Jahr 300 das einhöckige Kamel als „Wüstenschiff“ von afrikanischen Berbern aus dem arabischen Raum in die Region eingeführt und führte zu einer beträchtlichen

³⁷⁷ Vgl. dazu die Themenkarte „Urbane Zivilisationen“ und die Bedeutung des Nils für Ägypten in Black (2002), S. 28.

³⁷⁸ Die Bedeutung Aksums als wichtige ostafrikanische Handelsstadt wird auch bei Black (2002), S. 46, auf der Geschichtsweltkarte für den Zeitraum 1-250 n.Chr. unterstrichen.

³⁷⁹ Iliffe (2000), S. 46, geht kurz auf die Bedeutung Karthagos („Neue Stadt“) ein: „[...] ihre historische Rolle in Afrika lag in der Eingliederung des Nordens in die Geschichte des Mittelmeeres in dem Augenblick [8. Jh. v.Chr., D.R.], als das Austrocknen der Sahara die Verbindung zum tropischen Afrika unterbrach.“

³⁸⁰ Zur Entstehung und Geschichte so genannter „Clustered cities“ im Nigerdelta, siehe McIntosh (2000). Brüggemeier/ Schenkluhn (2000) gehen in ihrem Kapitel zur Stadt besonders auf die Entwicklung einer eigenständigen afrikanischen Urbanisierung im Nigerdelta ein.

³⁸¹ Vgl. Iliffe (2000), S. 69. So kam es im 1. Jahrtausend n.Chr. zu einer Verdopplung der Bevölkerung in Afrika. Die Zeit zwischen 1100-1500 war speziell in Westafrika dann wieder von einer allgemeinen Trockenperiode geprägt. Besonders das 18. Jahrhundert gilt allgemein als äußerst trocken und heiß. Zwischen 1738-59 soll in Folge einer Dürrekatastrophe die Hälfte der Bevölkerung in Timbuktu gestorben sein.

Beschleunigung des bereits bestehenden Transsaharahandels.³⁸² Für die Stadt Djenne am Niger³⁸³ sind schon um 400 n.Chr. dichtbelegte Friedhöfe nachgewiesen worden, um 800 n.Chr. besaß die Stadt eine riesige Stadtmauer. Reste von runden und quadratischen Backsteinhäusern sind ausgegraben worden, ebenso Figuren aus Terrakotta. Um die Stadt herum müssen mehrere Dutzend Handwerksdörfer gelegen haben, die auf die Verarbeitung von Eisenerz spezialisiert waren, das aus den fünfzig Kilometer entfernten Gruben herangeschafft wurde. Timbuktu wurde im zwölften Jahrhundert als Verbindungsstadt zwischen Sahara und südlichem Afrika von Tuareg-Nomaden gegründet. Damit erweiterte sich auch der Handel mit Salz aus der Sahara in die Nigerregion.³⁸⁴

Die Ausbreitung des Islams in großen Teilen Afrikas brachte schließlich auch die Anbindung eines bereits bestehenden regionalen westafrikanischen Wirtschafts- und Städtesystems an die globalen Entscheidungszentren der damaligen Zeit mit sich.³⁸⁵ Besonders die jeweiligen nördlichen und südlichen Endpunkte der knapp zweitausend Kilometer langen Saharastrecke wuchsen zu bedeutenden Handelsstädten innerhalb neu entstandener, afrikanisch-islamischer Großreiche an (Fès in Marokko, Koumbi Saleh in Ghana, Timbuktu, Gao und Djenne in Mali und später in Songhay, dazu zahlreiche Hausa-Stadtstaaten, besonders Kano, in der Sahelzone). Aber auch die Bedeutung von Wüstenstädten, wie Taoudenni, Tamanrasset, Terhazza und Ghat als wichtige Zwischenstationen und Handelsplätze, stieg in der „Blütezeit“ des Transsaharahandels zwischen 1000 und 1500 n.Chr. an. Die Städte im Nigerdelta wurden im Zuge der Islamisierung zu Zentren geistlichen

³⁸² Auf die Bedeutung des Kamels im ansteigenden Transsaharahandel geht ausführlich Fischer (1982), bes. S. 22-24, ein. Die Vorzüge des Kamels liegen besonders in seiner außerordentlich leistungsfähigen Niere, dem geringen Wasserbedarf, den Speicherkapazitäten in seinem Höcker, die an den Wüstensand angepassten Hufen und seine multifunktionale Verwendung als Reit-, Trag- und Milch gebendes Tier.

³⁸³ Zu Djenne und den bisherigen archäologischen Ausgrabungsergebnissen vgl. Iliffe (2000), S. 69 und bes. Brüggemeier/ Schenkluhn (2000), S. 187/188. Hier finden sich auch ein Grundrissplan der Stadt und Ausgrabungsfotos von den runden und quadratischen Häusern bzw. den Überresten eines Friedhofs und der Stadtmauer.

³⁸⁴ Ursprungsmythen und zeitgenössische Stadtbeschreibungen von Timbuktu, besonders von Leo Africanus und As Sadi, aber auch aus dem Geschichtswerk Ta'rikh al-Fattash der Kaufmannsfamilie Ka'ti aus Timbuktu, finden sich bei Fischer (1982), S. 197-209.

³⁸⁵ Zur Bedeutung des Islams in Afrika bis 1500 n.Chr. sei auf das Kapitel bei Ansprenger (2002), S. 31-42, verwiesen. Hier werden besonders die Vergrößerung und Entstehung der Städte Gao und Timbuktu im Zuge der Gründung islamischer Großreiche beschrieben, gleichzeitig auch die Verbreitung des Islams im südlichen Afrika, der im Gegensatz zum südlichen Europa und Nordafrika nicht durch eine Eroberungspolitik, sondern i. W. durch Handel verbreitet wurde.

Lebens. Moscheen, Universitäten und Gelehrtenviertel wurden gegründet, Timbuktu soll allein im 15. Jahrhundert an die 150 Koranschulen und mehrere große Bibliotheken besessen haben.³⁸⁶ Die Größe der Städte übertraf in dieser Region in vielen Fällen die der europäischen Städte im gleichen Zeitraum.³⁸⁷ Die orientalische und europäische Nachfrage nach Gold führte nicht nur zur Gründung von Goldminen-Städten (Bamako), sondern auch zu beträchtlichem Wohlstand der Nigerstädte. Der Islam brachte ebenso einen Aufschwung des ostafrikanischen Küstenhandels. Die Swahili-Stadtstaaten (Kilwa, Mombasa, Mogadishu, Sansibar etc.) hatten ihre Glanzzeit zu Beginn des 14. Jahrhunderts. Gold, Elfenbein und Sklaven wurden über mehrere Zwischenstationen und Handelsstädte (hier besonders Groß-Zimbabwe) an die Küste befördert. Indische Gewürze und chinesisches Porzellan gelangten in die ostafrikanischen Städte und weit ins Innere des Kontinents.

Die Ankunft der Europäer an den westafrikanischen Küsten um 1500 stellte zunächst keine entscheidende Zäsur dar. Nur langsam entstanden aus Küstenstützpunkten, Handelsniederlassungen und Sklavenumschlagplätzen bedeutsamere Städte nach europäischem Muster (Luanda und Kapstadt als frühe Beispiele). Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts entstanden hauptsächlich in Südafrika im Kontext neuer Gold- und Diamantenfunde „europäische Städte“ in Afrika (Johannesburg, Durban). Mombasa wurde besonders wichtig als Ausgangspunkt für die Erschließung des Kontinents durch Eisenbahnen (Ugandabahn).³⁸⁸ Neben Europäern und Afrikanern stellten Inder und Chinesen in den Kolonialstädten (besonders in Ost- und Südafrika) einen hohen Bevölkerungsanteil.³⁸⁹ Viele Hauptstädte wurden neu gegründet oder gemäß dem kolonialen Interesse verlegt. Es war aber auch gerade jene im

³⁸⁶ So in den Beschreibungen des Ta'rikh al-Fattashs, siehe: Fischer (1982), S. 205.

³⁸⁷ Ebd., S. 195. In Gao beispielsweise wurden bei einer Volkszählung im Jahre 1585 7626 Häuser gezählt, was einer Bevölkerung zwischen 75 000 bis 100 000 Menschen entspricht. London hatte in der Mitte des 16. Jahrhunderts rund 60 000 Einwohner, in Madrid lebten um das Jahr 1600 65 000 Menschen (vgl. Bentley/ Ziegler 2003, S. 653).

³⁸⁸ Iliffe (2000), S. 274. Besonders Mombasa, aber auch Dar es Salaam, Dakar und Conakry florierten durch den Eisenbahnbau, während andere Städte verfielen. Zudem brachen viele traditionelle Handelssysteme, besonders der Transsaharahandel, in Folge des Eisenbahnbaus weitgehend zusammen.

³⁸⁹ Vgl. dazu Vorlaufer (2002), S. 185. Zur Bedeutung chinesischer Kontraktarbeiter in Afrika im 19. Jahrhundert siehe Snow (1988), S. 37-68. Die Geschichte der Inder als Kellner, Straßen- und Eisenbahnarbeiter, Marktverkäufer und Arbeiter auf Zuckerrohrplantagen in den wachsenden Städten Südafrikas, besonders in Kapstadt zwischen 1860-1911, behandeln näher Bhana/ Brain (1990), bes. S. 99-127.

20. Jahrhundert ständig wachsende afrikanische Städtkultur, aus der die Proteste gegen die kolonialen Machthaber hervorgingen. Der Dekolonisierungsprozess in Afrika ging im Wesentlichen von den Städten aus, in denen sich so etwas wie ein „afrikanisches Bewusstsein“ entwickelte, während in eher ländlichen Gebieten weiterhin regionale Identitätsmuster vorherrschten.

Dieser auf wenige Beispiele konzentrierte Grobüberblick über globalhistorische Aspekte der Stadtentwicklung in Afrika sollte in erster Linie verdeutlichen, dass der afrikanische Kontinent, ebenso wie alle anderen Kontinente auch, eine eigene urbane Tradition vorzuweisen hat. Städte, Stadtstaaten und Großsiedlungen bildeten nicht nur bloße ökonomische Zentren, sondern auch kulturelle, religiöse und soziale Mittelpunkte. Erst im 19. Jahrhundert sind zunehmend europäische Städtevorstellungen nach Afrika gelangt. Sieht man diese kurze Zeitspanne im Vergleich zum Gesamtverlauf der mehr als fünftausend Jahre Stadtgeschichte in Afrika, so waren verschiedene andere Einflüsse von größerer Bedeutung. Gerade die Impulse durch den Islam brachten in weiten Teilen Afrikas eine Vergrößerung bereits bestehender Städte, aber auch die Entstehung neuer, orientalisches beeinflusster Stadttypen, deren Konzeptionen sich häufig ohne Probleme mit afrikanischen Vorstellungen und Traditionen verbinden ließen.

Man hat den Islam immer wieder als „außerafrikanische“ Religion angesehen, ohne seinen bedeutsamen Beitrag für „innerafrikanische“ Stadtentwicklungen mit all ihren synkretistischen Konsequenzen bis in die Gegenwart zu betonen. Weder ist das Christentum in Europa, noch der Islam in Afrika entstanden. Während man jedoch das Christentum als eine mit Europa eng verbundene Religion auffasst, werden die Einflüsse des Islams in Afrika als „von außen“ kommend interpretiert, ohne dabei zu erwähnen, dass die europäische Stadtentwicklung besonders durch christliche Bauwerke und am Christentum ausgerichtete Lebensweisen beeinflusst wurde, die ebenfalls „von außen“ erst im fünften und sechsten Jahrhundert über die Alpen ins nördliche Europa gelangt sind. Die Eigenständigkeit urbaner Traditionen sollte ebenso wie die gegenseitige Beeinflussung und Vermischung verschiedenster kultureller und religiöser Vorstellungen beachtet werden, wenn man sich im Geschichtsunterricht im

Kontext der europäischen Stadtentwicklung auch mit Städten in Afrika näher beschäftigen möchte.

4.2.2.2. Vorschläge für den Unterricht

4.2.2.2.1. Unterrichtsrelevante Vorbemerkungen und Umsetzungsmöglichkeiten

Das Themenfeld „Stadt“ im Geschichtsunterricht bietet eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten an die unmittelbare Vorstellungs- und Lebenswelt der Schüler. Städte üben eine große Anziehungskraft auf Jugendliche aus. Hier läuft ihrer Meinung nach das „richtige“ Leben ab, hier befinden sich sämtliche Möglichkeiten des Einkaufens und Ausgehens, hier werden sie in der Zukunft einmal eine Arbeitsstelle oder einen Platz an der Universität anstreben. Die Stadt steht in einem scharfen Kontrast zum Land und damit auch zu unterschiedlichen Vorstellungen und Konzepten von Lebensgestaltung und Weltansichten. Dynamik, Wandel, Fortschritt, Entwicklung, modernes Leben – dies sind Topoi, die eng mit Städten verbunden werden, während das Leben „auf dem Land“ oder „in der Provinz“ weniger linear, als vielmehr zirkulär, statisch und konservativ empfunden wird. Dahinter verbirgt sich ein „naives“ Geschichtsverständnis, das sich in der bipolaren Dichotomie „Stadt = Zukunft, Land = Vergangenheit“ ausdrückt.

Diese strengen Stadt-Land-Dichotomien bestimmen auch die Schülervorstellungen zu Afrika (und damit indirekt natürlich auch zu Europa!). Wie wir bereits gesehen haben, verbinden Schüler mit dem afrikanischen Kontinent maßgeblich das Leben auf dem Land.³⁹⁰ „Die Stadt spielt in der Vorstellung der Schüler keine Rolle“, konstatiert Schmidt-Wulffen in seiner Untersuchung über Schülerassoziationen zu „Afrika“. Deswegen werden auch „andere Akzentuierungen modernen Lebens wie Hochhäuser, Autoverkehr, Technik, Industrie, Fernsehen“ nicht

³⁹⁰ Siehe dazu Kapitel 4.1.2., S. 81.

erwähnt.³⁹¹ Schüler stellen erschrocken fest, dass in Bezug auf eine afrikanische Stadtgeschichte weiße Flecken ihre historische Wissenslandkarte dominieren.³⁹² Dadurch, dass auf der einen Seite Städte mit ihren spezifischen Lebensgestaltungskonzepten immer mehr die Biographie der Jugendlichen bestimmen, diese jedoch auf der anderen Seite weiterhin mit Afrika nicht in Verbindung gebracht werden, könnten sich die tief verwurzelten Assoziationen eines exotischen, fremden, „nicht in unsere Welt passenden“ Kontinents noch verstärken.³⁹³

Insbesondere zu Beginn des Geschichtsunterrichts in der sechsten und siebten Klasse stoßen Themengegenstände auf großes Interesse, die entweder einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweisen und für sie „greifbar“ sind, oder solche, die den Schülern besonders fremd und deshalb auch spannend und aufregend erscheinen.³⁹⁴ Die historische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Stadt“ bietet sich in vielerlei Hinsicht besonders gut an, eine Brücke zwischen diesem greifbar Nahen und dem exotisch Fernen herzustellen und damit einen wesentlichen Beitrag für ein „globales“ Geschichtsverständnis zu leisten. Im Gegensatz zum Themenfeld „europäische Expansion“, wird durch den Versuch, Stadtgeschichte im Unterricht globaler zu betrachten, der Fokus auf eine vom europäischen Einfluss losgelöste und unabhängige Entwicklung gelegt, die in sämtlichen Weltregionen vorzufinden ist. Damit kann eine lokalhistorische Beschäftigung mit „Stadt“ im Unterricht auch zu einer Relativierung dominanter eurozentrischer Annahmen führen. Dies betrifft insbesondere die Phase der verstärkten Urbanisierung in Teilen Europas des Hoch- und Spätmittelalters, die aus einer globalen, amerikanischen, asiatischen oder eben auch einer afrikanischen Querschnittsperspektive durchaus Überraschungsmomente bei Schülern erzeugen und übergreifende Fragestellungen hervorrufen kann.

Allgemein gesehen, könnte im Unterricht anhand von jeweils einer Stadt in Europa und Afrika eine Untersuchung verschiedener Dimensionen

³⁹¹ Schmidt-Wulffen (1999), S. 10.

³⁹² So stellte beispielsweise ein Schüler der 10. Klasse in der eigens durchgeführten Untersuchung fest : „Ich kenne nicht mal größere Städte, die vielleicht im Mittelalter eine Rolle gespielt haben usw.“

³⁹³ Darauf macht auch Poenicke (2003), S. 111, aufmerksam.

³⁹⁴ Vgl. dazu die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum jugendlichen Geschichtsbewusstsein von Kölbl/ Straub (2001), bes. Absatz 62.

historischer Erfahrung (politik-, sozial-, wirtschaft-, kultur-, geschlechter-, demographie-, umwelt-, technikgeschichtlich etc.) in vergleichender Perspektive erfolgen³⁹⁵ oder auf den Spuren von Max Weber danach gefragt werden, worin sich eine Stadt in Europa in der Antike, im Mittelalter und in der Neuzeit von anderen Städten in anderen Weltregionen unterschied. Da dies bei Weber und im Prinzip all seinen Nachfolgern versäumt wurde, könnte es beispielsweise für einen Oberstufengeschichtskurs durchaus eine Herausforderung darstellen, die Fragestellung Webers erneut aufzunehmen und Stadtentwicklungen im europäischen Mittelalter mit Stadtentwicklungen in Afrika im Zeitraum zwischen 500 bis 1500 n.Chr. zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und die Bedeutung der Stadt auf den beiden Kontinenten bis in die Gegenwart untersuchen. Ebenso könnte der historische Vergleich zwischen Europa und Afrika die pauschale Dichotomie zwischen Stadt und Land in Frage stellen. Wo finden sich in Europa, wo in Afrika in der Geschichte Regionen, die besonders urbanisiert waren, welche Gründe haben dazu geführt, dass es in anderen Regionen nur zu vereinzelt oder überhaupt keinen Stadtgründungen kam? Was könnte ein europäisch-afrikanischer Vergleich über das Stadt-Land-Verhältnis beispielsweise um das Jahr 1000 für Resultate erbringen?³⁹⁶ Welche Rolle spielen geographische und klimatische Faktoren? Gab es in Afrika etwas Vergleichbares wie den Feudalismus oder das Bürgertum überhaupt? Welche Rolle spielten Adelige, Könige, religiöse Oberhäupter und Ideen in der Geschichte von Städten? Welche Gefahren waren Städte in Europa, welche in Afrika ausgesetzt?

Insbesondere im Oberstufenunterricht könnten zudem die prinzipiell global ausgerichteten „Leitprobleme“³⁹⁷ wie „Arbeit“, „Gleichheit/ Ungleichheit“, „das Eigene und das Fremde“ oder „Konflikte, Kriege und Friedensordnungen“ mit der Bedeutung und Entwicklung von Städten verknüpft und gängige europäische Beispiele mit afrikanischen Beispielen

³⁹⁵ Methodisch gesehen bietet sich in diesem Kontext sicherlich das bereits erwähnte „Gruppenpuzzle“ an.

³⁹⁶ Hier sei besonders auf den Sammelband von Brüggemeier/ Schenkluhn (2000) verwiesen, bes. auf die Kapitel III („Agrarische Systeme“), S. 135-181 und IV („Städte“), S. 182-250, die einen globalen Überblick und regionale Entwicklungen für das Jahr 1000 ausbalanciert darstellen, dabei auch die Vorstellungen eines städtischen Europas für diesen Zeitraum deutlich relativieren können, während gleichzeitig urbane Entwicklungen in Afrika in ausreichendem Maße Erwähnung finden und differenziert betrachtet werden.

³⁹⁷ Vgl. Lehrplan NRW Geschichte Sek. II (1999), S. 36-44.

kontrastiert werden. Dies ließe sich etwa in Querschnittsanalysen realisieren, beispielsweise zu Urbanisierungsphänomenen im 19. und 20. Jahrhundert und der Entstehung von Weltstädten oder einer Untersuchung zur Bedeutung des Eisenbahnbaus im Zusammenhang mit der Entstehung von Großstädten und den daraus erwachsenen Konflikten mit traditionellen Transportwegen (dies könnte man exemplarisch an Einzelbeispielen in Europa, Afrika und Amerika untersuchen). Längsschnittartig könnten sich Schüler in Projekten mit jeweils einer Stadt von ihrer Gründungsgeschichte bis in die Gegenwart nach einem vorher aufgestellten Kriterienkatalog beschäftigen und deren Ergebnisse später kontrastieren.³⁹⁸ Vielleicht könnte man hier gemeinsam mit der eigenen Stadtgeschichte der Jugendlichen beginnen und dann Städte aus verschiedenen Kontinenten auswählen, die in Gruppenarbeit unter einer bestimmten Fragestellung historisch untersucht werden.

Im Folgenden soll eine inhaltlich-methodische Beispielskizze ausführlicher vorgestellt werden, die den historischen Vergleich zwischen Handelsstädten in Afrika und Europa im Zeitraum zwischen 1000 bis 1500 in den Mittelpunkt stellen möchte.

4.2.2.2. Handelsstädte als Machtzentren in Afrika und Europa. Eine Unterrichtsskizze am Beispiel der Handelsräume Ostsee und Sahara

Anknüpfend an den obligatorischen Fachinhalt „Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen“ der siebten Klasse,³⁹⁹ könnte sich eine Unterrichtssequenz über drei bis vier Stunden mit Entwicklung, Bedeutung und Reichweite von Handelsknotenpunkten im europäisch-afrikanischen Vergleich zwischen 1000 bis 1500 n.Chr. beschäftigen. Hier bietet es sich an, die für die Schüler vertrauten, im Kontext von Fernhandelsbündnissen entstandenen Hansestädte des Ost- und Nordseeraums⁴⁰⁰ mit dem für viele Schüler völlig fremden Handelsraum

³⁹⁸ Vgl. hierzu die Anregungen des Längsschnittprojekts „Cities: Windows on the World“ einer Oberstufenklasse in den USA bei Ratté (2001). Verglichen wurden die Heimatstadt der Schüler mit der Geschichte der Städte Athen, Banaras (Indien), Timbuktu, San Juan (Puerto Rico) und Tokio.

³⁹⁹ Siehe: Lehrplan NRW Geschichte Sek. I (1994), S. 70-74.

⁴⁰⁰ Hansestädte tauchen sowohl im Lehrplan der Sekundarstufe I in Verbindung mit „Produktion und Handel“ als „konstitutive Elemente mittelalterlicher Städte“ auf (S. 72), als

der angrenzenden Saharagebiete (Schwerpunkt Gebiete südlich der Sahara) in Beziehung zu setzen. In beiden Regionen haben sich etwa im gleichen Zeitraum aufgrund der spezifischen geographischen Lage, technischer Verbesserungen, bestimmter Ressourcenvorkommen und der Verbreitung handelsfördernder Ideen und Einstellungen, Stadtzentren entwickelt, die zu Drehscheiben und Kontrollpunkten des Handels mit bestimmten Produkten, aber auch zu sozialen und transregionalen „Netzwerken“⁴⁰¹ mit weitreichender Machtfülle wurden. Gleichzeitig trafen sich Kaufleute aus verschiedensten Gegenden, besprachen bestimmte Währungsstandards, richteten ihr Geschäft auf allgemeine Vorgaben aus, vereinigten sich zu Handelsbündnissen und tradierten neben dem ökonomischen Wissen auch politische, kulturelle und religiöse Werte über vorher als unüberwindbar geglaubte natürliche Grenzen. Beide Fallbeispiele sollen zudem die Vermischung zwischen wirtschaftlicher und politischer Macht, ebenso die Bedeutung der Religion und ihrer Institutionen für das alltägliche „damalige“ Leben klar machen.

Wo zeigen sich konkrete inhaltliche Vergleichspunkte, wie könnten diese methodisch im Unterricht verknüpft und umgesetzt werden, welche Erkenntnisse müssten am Ende dieser kleinen Unterrichtssequenz die Schüler über europäische und afrikanische Handelszentren bekommen haben und wie können sie diese in den Kontext der Entwicklung der Städte im europäischen Mittelalter sinnvoll einordnen?

Zunächst einmal sollten die Schüler ein Bewusstsein für die unterschiedlichen geographisch-klimatischen Bedingungen in diesen Gebieten bekommen und Überlegungen zu unterschiedlichen Formen der menschlichen Auseinandersetzung mit der jeweils vorzufindenden Umwelt anstellen. Welcher Baustoff wurde zwischen 1000-1500 n.Chr. für den Häuserbau in den jeweiligen Regionen verwendet? Wie schützten sich die Bewohner vor Kälte und Hitze? Welche Rolle spielten Sandstürme in der Sahara und Stürme an der Ostsee, welche Maßnahmen ergriffen die Stadtbewohner gegen diese jeweiligen Naturgewalten? Welche Kleidung

auch in gängigen Schulbüchern jeweils zum Abschluss der Kapitel zur mittelalterlichen Stadt bzw. dem Sonderteil zur Bedeutung des Handels in und zwischen Städten (vgl. Hinrichs/ Stehling 1998, S. 79 oder Schmid 1993, S. 128/129).

⁴⁰¹ Zur Analyseeinheit „Netzwerk“ in der fachwissenschaftlichen Diskussion über die Funktion von Städten als Zentren und Verbindungspunkte eines größeren Verbundes mit dem Fokus auf Handel, siehe: Schwentker (2002), bes. S. 264.

trugen die Menschen in der Sahelzone, welche im Ostseeraum? Diese Eingangsfragen sollten mit genügend Kartenmaterial verknüpft werden, damit erste räumlich-zeitliche Orientierungen hergestellt werden können. Zudem müsste ein Bewusstsein für die jeweiligen Größen und Entfernungen entstehen. Hier könnten die Schüler in modernen Atlanten anhand der Maßstabslegenden die Distanz vom südlichsten zum nördlichsten Punkt der Sahara ausrechnen und beispielsweise mit der Entfernung von Lübeck nach Nowgorod vergleichen.

Ein weiterer wichtiger Vergleichspunkt, der vor allem dazu geführt hat, dass sich die Urbanisierungsentwicklung beschleunigte, ist die Verbesserung der jeweiligen Transportmittel zur Überwindung der natürlichen Barrieren Wüste und Meer. Hier könnten die Schüler in Partnerarbeit die Vorzüge des Kamels in der Wüste mit der Entwicklung neuer Schiffstypen im Ostseeraum (Kogge, Holk, Kraweel) vergleichen und danach fragen, wie die Welt in diesen Regionen vor der Einführung dieser Transportmittel aussah und welche konkreten Verbesserungen das „Wüstenschiff“ und die Ostseeschiffe mit sich brachten.⁴⁰²

Vergleichen könnten die Schüler auch die unterschiedlichen Gefahren und Schwierigkeiten, die mit einem Transport der Waren von Stadt zu Stadt durch die Wüste oder über die Ostsee verbunden waren. Ebenso wie es Überfälle, Entführungen und Raub seit jeher auf „normalen“ Wegen und Straßen im ländlichen Europa gegeben hat, so ist es seit Einführung des Transsaharahandels und der Seeschifffahrt auf der Ostsee immer wieder zu Überfällen auf Karawanen und Handelsschiffe gekommen. Hier könnten sich die Schüler genauer mit der Rolle der Tuareg-Nomaden und ihrer Bedeutung für die Geschichte der Sahara und der Städte in der Sahelzone auseinandersetzen und sich im Vergleich dazu mit der Geschichte der Vitalienbrüder um Klaus Störtebeker und der politischen Bedeutung des Piratentums in der Ostsee beschäftigen. Natürliche Gefahren, wie Sand- und Meeressturm, Verdursten und Ertrinken etc. könnten ebenso thematisiert werden.

Mit Hilfe von Wandzeichnungen oder selbst erstellten Kartendarstellungen könnte in Gruppenarbeit ein Überblick über die wichtigsten

⁴⁰² Bei Schmidt-Wulffen (1990), S. 89, findet sich ein didaktisch aufbereiteter Text zum „Schiff der Wüste“. Informationen über die technischen Veränderungen der jeweiligen hanseatischen Schiffstypen kann man bei Moraw (1989), S. 321, nachlesen.

Schiffahrtsrouten der Hanse und den Karawanenrouten im Transsaharahandel hergestellt werden.⁴⁰³ Die Herstellung solcher Wandkarten ist besonders gut geeignet für einen fächerübergreifenden Unterricht. Während der Geschichtsunterricht den historischen Rahmen erarbeitet, werden im Geographieunterricht Umsetzung und Herstellung von Kartendarstellungen besprochen und schließlich im Kunstunterricht die beiden thematischen Geschichtskarten gemalt. Das Erstellen solcher Karten fördert einerseits das historische Raumbewusstsein und konfrontiert die Schüler andererseits mit den entscheidenden Zentren der beiden Handelssysteme. Daran anschließend könnten die Schüler in Nachschlagewerken und im Internet recherchieren, was sie über die Geschichte der Städte an den jeweiligen Endpunkten des Handels herausfinden können. In Frage kommen zum Beispiel für die Hanse die Städte entlang der Seehandelsstraße London-Brügge-Hamburg-Lübeck-Nowgorod, für den Transsaharahandel die Handelszentren Djenne, Timbuktu, Gao und Kano im Süden, und Fes, Sidschilmassa, Tripoli und Kairo im Norden. Die Schüler sollten dabei besonders auch die Größenverhältnisse der Städte im Zeitraum zwischen 1000 bis 1500 untersuchen. Dabei wird ihnen beispielsweise auffallen, dass London und Timbuktu mit jeweils knapp über 20 000 Einwohnern damals in etwa gleich groß waren.

Ein wichtiger Vergleichspunkt betrifft die jeweiligen Güter und Waren, die von den „Hafenstädten“ an den „Küsten“ über die „Meere“ in andere Zentren transportiert wurden.⁴⁰⁴ Konzentrierten sich die Haupthandelswaren der Hanse auf Wolle, Tücher, Pelze, Holz, Kupfer, Eisen, Pech, Wachs, Salz, Trocken- und Salzfish (Hering!), Getreide, Bier, Wein, Honig und Öl,⁴⁰⁵ so zirkulierten im Transsaharahandel Produkte wie Datteln, Muscheln, Mangos, Bananen, Melonen, Kürbisse, Gurken und Reis. Dominiert wurde der Transsaharahandel jedoch von dem Handel mit Gold, Salz und Sklaven.⁴⁰⁶ Besonders das Edelmetall

⁴⁰³ Vgl. hierzu die Präsentation einer Unterrichtsskizze auf dem 45. Historikertag in Kiel, die sich projektorientiert und fächerübergreifend mit den Handelsrouten der Hanse beschäftigt hat (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=466>; gelesen am 25.10.2004).

⁴⁰⁴ Interessant ist, dass die Araber die Sahara immer auch mit einem Meer verglichen haben. Neben der Beschreibung des Kamels als „Wüstenschiff“, nannten sie die an die Wüste angrenzenden Städte „Küstenstädte“ oder „Hafenstädte“, das ganze Gebiet „Küste“ (arabisch: „Sahel“). Siehe dazu: Fischer (1981), S. 31.

⁴⁰⁵ Moraw (1989), S. 317.

⁴⁰⁶ Vgl. McKay u.a. (2000), S. 284-287.

Gold wurde im 14. und 15. Jahrhundert zu einer immer bedeutenderen Handelsware. Tücher und Waffen aus dem Mittelmeerraum gelangten dafür vermehrt ins südliche Afrika. Die Schüler könnten die verschiedenen „Ursprungsgebiete“ der Handelswaren auf den Kartendarstellungen markieren oder mit Hilfe von Pfeilbeschriftungen die Handelsrichtungen darstellen. Als weiterführende Aufgabe kann man sich auch vorstellen, dass die Geschichte dieser Waren selbst thematisiert oder anhand von anderen Beispielen untersucht wird, welche Handelswaren eine bestimmte Stadt „groß“ gemacht haben. Besonders die Rolle von Gold in der (europäischen) Geschichte und der damit hergestellte Bezug zu Afrika sollte im Unterricht betont werden. Im Zusammenhang mit den verschiedenen Handelswaren, könnten die Schüler auch mit unterschiedlichen Zahlungsmitteln konfrontiert werden und damit ihre Totalvorstellung eines globalen Geldverkehrs relativieren. Stadtentwicklung hing nicht zwingend mit dem Aufstieg der Geldwirtschaft zusammen. So konnte sich mit der Intensivierung des Transsaharahandels in Gao das Salz als allgemeines Zahlungsmittel durchsetzen. Auch Kaurimuscheln blieben in vielen Gebieten Afrikas über Jahrhunderte eine bedeutende Währung.⁴⁰⁷

Ein letzter Vergleichspunkt könnte sich mit den verbindenden Elementen beschäftigen, die die Städte des Transsaharahandels bzw. die der Hanse zusammengehalten haben. Vielleicht könnte man hier die integrative Wirkung des Islams mit all seinen umfassenden kulturellen Konsequenzen für die west- und nordafrikanischen Städte mit der Entwicklung eines bürgerlichen, kaufmännischen „Bewusstseins“ als „Sprengkraft der Ständeordnung“⁴⁰⁸ in den europäischen Hansestädten in Beziehung setzen.

Methodisch gesehen dürfte die didaktische Umsetzung des Vergleichs der Handelsstädte im Ostsee- und Sahararaum besonders gut in einem offenen Projektunterricht realisierbar sein.⁴⁰⁹ Geht man von vier

⁴⁰⁷ Vgl. Fischer (1981), bes. S. 114, 145/146 und Wills (2003), S. 63. Kaurimuscheln waren über lange Zeit Zahlungsmittel sowohl in Westafrika als auch in China. Gründe waren u.a. ihre Unverwechselbarkeit, ihre Haltbarkeit und die ovale Form, die an das weibliche Geschlechtsorgan denken ließ.

⁴⁰⁸ Lehrplan NRW Geschichte Sek. I (1994), S. 72.

⁴⁰⁹ In diesem Zusammenhang sei besonders auf die sehr anregenden Ideen in dem Buch von Strotzka/ Windischbauer (1999) hingewiesen. Im Folgenden wird immer wieder auf den

Unterrichtsstunden für diese Sequenz aus, so könnte die Lehrperson in der ersten Stunde eine Einführung in die Thematik anhand eines Lehrervortrags geben. Die Schüler sollten ihre Vorstellungen zur Hanse äußern, die ihnen bekannten Städte in Afrika aufzählen und andere bedeutende Handelsverbindungen in der Geschichte nennen können. Sie sollten auch ansatzweise an die Geschichte und die Bedeutung der Sahara für den afrikanischen Kontinent herangeführt werden und andere „natürliche Barrieren“ auf der Welt nennen können, die im Laufe der Geschichte von Menschen aus Handelsgründen oder anderen Motiven überwunden wurden (z.B. die Alpen und das Stichwort „Hannibal“, die Pyrenäen, das Mittelmeer, der Atlantik etc.).

Für die zweite und dritte Stunde der Unterrichtssequenz wird den Schülern ein Arbeitsblatt mit mehreren kleineren, überschaubaren Aufgaben ausgeteilt, die wiederum in Pflicht- und Wahlaufgaben getrennt sind. Das Klassenzimmer wird zu einer Art „Lernwerkstatt“ umfunktioniert, Gruppentische gebildet und Nachschlagewerke, Weltgeschichtsatlanten, Internetausdrucke, Bildbände, Plakate, Karteikarten, Pinnwände, Computer mit Internetzugang etc. bereitgestellt. Die Schüler versuchen dann, in den zwei Stunden soviel wie möglich von ihren Einzel-, Partner- und Gruppenaufgaben zu bearbeiten. Wahlaufgaben könnten sich beispielsweise darauf beziehen, Informationen aus Lexika zu den Tuareg-Nomaden zusammenzufassen oder herauszufinden, woher Stadtnamen wie „Hamburg“ oder „Timbuktu“ stammen, aus welchen Motiven heraus diese Städte ursprünglich gegründet wurden und wie sie von ihren Bewohnern und von außen beschrieben wurden. Ebenso denkbar ist eine Beschäftigung mit Sonni Ali und seine über sieben Jahre dauernden Bemühungen, Djenne zu erobern. Vielleicht könnten Schüler hier Entsprechungen bei Hansestädten finden, die ebenfalls in Konflikt mit übergeordneten politischen Machthabern standen oder sogar Kriege gegen andere Städte und Regionen führten.

Als eine Partneraufgabe würde es sich anbieten, zwei Stadtportraits, beispielsweise von Gao und Nowgorod, zu bearbeiten. Zunächst lesen die Schüler in Stillarbeit eine kleine Textzusammenfassung über Geschichte und Handelsbedeutung jeweils einer Stadt, stellen anschließend nach

vorgegebenen W-Fragen (wann, wo, was, warum, wie, wie viele, wieso...) Fragen an den Text und schreiben sich diese mit den entsprechenden Antworten ins Heft.⁴¹⁰ In einem nächsten Schritt tauschen sich die beiden Schüler ihre Hefte aus und fragen sich gegenseitig ihre W-Fragen ab. So bekommen beide Schüler einen kleinen kontrastiven Einblick in die verschiedenen Geschichtsabläufe zweier bedeutender europäischer und afrikanischer Handelsstädte.

Das Spiel „Memory“⁴¹¹ könnte eine Methode darstellen, spielerisch in einzelnen Schülergruppen zwei zeitgleiche Entwicklungen in Europa und Afrika nebeneinander zu stellen und Vergleiche deutlicher zu machen. Die Schüler finden sich jeweils zu viert an einem Gruppentisch ein und versuchen, die jeweiligen Entwicklungs- und Begriffspaare zu identifizieren und später in ihr Heft zu schreiben. Daran anschließend sollte durch die Recherche in Nachschlagewerken oder Schulbüchern das Verständnis der Vergleiche vertieft werden und weiterhin unklare Begriffe in eigenen Worten definiert werden. Memorypaare könnten beispielsweise sein:

- *„Kamel = Beschleuniger des Transsaharahandels seit 300 n.Chr.“ vs. „Kogge = Beschleuniger des Ostseehandels, ab 14./15. Jh.: Holk“.*
- *„Insel Gotland = Zentrum des Ostseehandels“ vs. „Städte Timbuktu, Gao und Djenne = Zentren des südlichen Endpunkts des Transsaharanhandels“.*
- *„Ostseehandel: Salz und Hering“ vs. „Transsaharahandel: Gold, Sklaven, Salz“ usw.*

In Partnerarbeit könnte eine Zeitleiste erstellt werden, die kontrastiv Entwicklungen in Europa und Afrika verdeutlicht. Ein Schüler bekommt beispielsweise die Aufgabe, verschiedenste Ereignisse der Stadtgeschichte von Timbuktu mit Hilfe von Nachschlagewerken und Internet zu datieren und in eine chronologische Reihenfolge zu bringen. Ein weiterer Schüler führt dies anhand einer Stadt im Ostseeraum durch (z.B. Lübeck). Nachdem die Schüler ihre kleine Datenliste sortiert und aufgeschrieben haben, überlegen sie nun gemeinsam, auf welche Weise sie zusammen mit Bildmaterial und eigenen Zeichnungen eine Zeitleiste

⁴¹⁰ Zur Methode „W-Fragen zu einem Text entwickeln“, die ursprünglich auf H. Klippert zurückgeht, siehe Strotzka/ Windischbauer (1999), S. 57.

⁴¹¹ Ebd., S. 67. Die Vorteile des Memory-Spiels werden bes. darin gesehen, dass es das historische Vergleichsbewusstsein schärft, „Fachgespräche“ und Diskussionen auslösen und das historische Wissen vertiefen kann.

auf ein Plakat erstellen und dabei die verschiedenen Stadtentwicklungen zusammenführen und verknüpfen können.

Eine Aufgabe könnte auch darin bestehen, in Partnerarbeit Stadtpläne zu vergleichen. Die Schüler bekommen entweder eine zeitgenössische Beschreibung einer Stadt (z.B. Ibn Battuta über Timbuktu oder Djenne) und versuchen auf dieser Basis, einen eigenen Stadtplan zu konzipieren oder sie beschreiben sich gegenseitig ihre Stadtpläne (z.B. von Timbuktu und Brügge), während ein Partner jeweils die Stadt, so wie er/ sie sich diese vorstellt, aufmalt. Bei dem anschließenden Vergleich (wie waren Häuser gebaut? Wo waren Kaufleute untergebracht? Wie sahen Straßen/ Wege aus? Welches Gebäude bildete den Mittelpunkt der Stadt? Wie waren politische und wirtschaftliche Macht verbunden? etc.) werden dann Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Stadtarchitektur festgestellt und auch die Gründe thematisiert, warum das Wissen über viele historische Städte in Afrika im Vergleich zu Städten in Europa „beschränkter“ ist.

Die vierte, abschließende Stunde dieser kleinen Unterrichtssequenz sollte wieder im Klassenplenum stattfinden und zu einer Wiederholung und Festigung der gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden. So könnten die Schüler auf leeren Weltkarten wichtige Städte und Handelswege eintragen, Lückentexte ausfüllen, Fragen in Quizform beantworten.⁴¹² Auch sollten aktuelle Transerverknüpfungen hergestellt werden. Welche Bedeutung hat heute der Handel in der Ostsee, welche der Handel durch die Sahara? Welche Produkte werden heute vornehmlich gehandelt? Welche Entwicklung ist bei den jeweiligen Transportsystemen festzustellen? Welche Bedeutung spielen heute noch Städte wie Lübeck, Nowgorod und Brügge bzw. Djenne, Timbuktu und Gao?

Zusammenfassend betrachtet, sollte diese Unterrichtssequenz mit dem Schwerpunkt auf einen offenen, projektorientierten Geschichtsunterricht auf der einen Seite die methodischen Kompetenzen der Schüler im Umgang mit unterschiedlichen Materialien und übergreifenden

⁴¹² Ebd., S. 141. Hier finden sich zahlreiche, variationsreiche Testmöglichkeiten, wie man alternativ zu der gängigen, häufig wenig effektiven kurzen mündlichen Wiederholung zu Beginn einer Geschichtsstunde, historisches Wissen bei den Schülern besser und in Einklang mit neueren gedächtnispsychologischen Forschungen festigen kann, beispielsweise durch Ordnungsaufgaben, Mehrfachwahlaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Korrekturen von falschen Aussagen, Beschriften einer stummen Karte, Ergänzen einer Tabelle, Identifizieren von Aussagen etc.

Fragestellungen stärken, auf der anderen Seite aber natürlich auch der im Unterricht häufigen Überbetonung auf europäische Handelssysteme und Städtebünde ein afrikanisches Vergleichsbeispiel entgegenstellt werden, das in einer Querschnittsperspektive und noch vor der Darstellung zur „europäischen Expansion“ Städtebildung auch außerhalb Europas thematisiert und mit den Prozessen in Europa in Beziehung setzt. Städte und Stadtentwicklungen sollten dabei sowohl als lokales, als auch als globales Phänomen begriffen und ein Bewusstsein für regionale Besonderheiten und transkontinentale Gemeinsamkeiten geweckt werden.

5. Fazit und Schlussbemerkungen

Anhand der exemplarischen Beschäftigung mit Darstellungsformen zu Aspekten der afrikanischen Geschichte im Unterricht sollte im Verlauf dieser Arbeit der Versuch unternommen werden, curriculare Problemfelder in der Betrachtung von Weltregionen außerhalb Europas herauszuarbeiten und Möglichkeiten global orientierter Sichtweisen als Alternative/ Ergänzung/ Gegengewicht zum weiterhin überwiegend national

orientierten deutschen Geschichtsunterricht vorzustellen, zu erörtern und Lösungswege zu einer sinnvollen didaktischen Umsetzung zu finden.⁴¹³

Die besondere Schwierigkeit im gegenwärtigen, national orientierten Kerncurriculum wurde darin gesehen, dass bei einem gleichzeitigen Anstieg der Inhalte und einer aus europäischen und globalen Herausforderungen erwachsenen Tendenz zu Standardisierung, Zentralisierung und Schulzeitverkürzung, „neue“ Inhalte, obgleich ihrer unterschiedlichen sozialen und räumlichen Ausrichtung (Gendergeschichte, Umweltgeschichte, „außereuropäische Geschichte“ etc.), in den meisten Fällen weiterhin getrennt von dem nationalen Hauptstrang der „Allgemeingeschichte“ unterrichtet werden. Vor dem Hintergrund tiefgreifender Veränderungen im Verständnis von Geschichte und des Menschenbildes insgesamt, einem erhöhten globalen Orientierungsbedürfnis, dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher national und kulturell geprägter Geschichten im Klassenzimmer und den räumlichen Horizonterweiterungen der gegenwärtigen Schülergeneration, wurde jedoch besonders herausgestellt, dass der aus der problematischen Konzeption des Geschichtsunterrichts heraus resultierende, verzerrte Blick auf die übermäßig groß erscheinende „eigene“ Geschichte „mit Europa als riesigem Kopf, an dem die anderen Teile der Welt in schwächtigen Stücken wie Strümpfe hängen“,⁴¹⁴ nicht mehr tragbar und zeitgemäß ist. Jedoch hat der historische Blick auf die eurozentrische Weltgeschichte, auf die Entstehungsfaktoren des Geschichtsunterrichts und der professionellen Geschichtswissenschaften und ihr Verhältnis zur „außereuropäischen Welt“ auch verdeutlicht, dass sich dennoch einzelne, tiefverwurzelte historische Denkstrukturen und Geschichtskonzepte des 19. Jahrhunderts im deutschen Geschichtsunterricht bis hinein ins 21. Jahrhundert gehalten haben.

Im Verlauf der Arbeit hat sich als Reaktion auf diesen konstatierten „Modernisierungsrückstand“ immer mehr der Begriff „Vernetzung“ als geeignet erwiesen, Verbesserungen im historischen Lernen

⁴¹³ Dabei sollte nicht in einem simplen Umkehrschluss die nationale einfach durch eine globale Grundstruktur ersetzt werden, vgl. hierzu die Debatte um den Begriff „Meistererzählung“ und die Frage der zukünftigen Konstruktion von Geschichte in nationaler, europäischer und/ oder globaler Perspektive bei Jarausch (2002) und Middell (2002b).

⁴¹⁴ Cajani (2003), S. 196.

herbeizuführen, Verbindungen zwischen didaktischen, inhaltlichen, methodischen und fächerübergreifenden Lern- und Erkenntniszielen herzustellen und die Impulse aus den Arbeitsfeldern „Globales Lernen“ und „global history“ für den Geschichtsunterricht und dessen Perspektive auf die Geschichte und die Welt fruchtbar zu machen. Besonders der häufig vernachlässigten Kategorie „Raumbewusstsein“ wurde größere Bedeutung geschenkt, und sie wurde nicht, wie häufig üblich, von der klassischen Kategorie „Zeitbewusstsein“ getrennt betrachtet. Beide Kategorien wurden vielmehr in einem dialektischen Verhältnis gesehen, ebenso wie die globalen und lokalen Dimensionen der Geschichtsdarstellung. Diese „Fusion“ zu einem „glokalen Geschichtsbewusstsein“ mit räumlich-zeitlicher Erweiterung wurde als wesentliches Ziel eines „modernen“ Geschichtsunterrichts im 21. Jahrhundert herausgestellt, der mit Hilfe bereichsübergreifender Fragen, systematischer Vergleichsarbeiten, einer erhöhten visuellen Präsenz von Weltkarten und allgemeinen transnationalen, -kulturellen, und –kontinentalen Perspektiverweiterungen und Fragestellungen einer starren Standortgebundenheit entgegenwirken könnte und sollte.

Ausgehend von der weitgehenden Marginalisierung des afrikanischen Kontinents im aktuellen Globalisierungsprozess und im kollektiven europäischen Gedächtnis, wurde anhand dieses „außereuropäischen“ Beispiels gefragt, wie man diesen scheinbar statischen Zustand angemessen historisieren, Querverbindungen und Interdependenzen zu europäischen und globalen Ereignissen und Phänomenen klarer herausarbeiten und die in den Schülervorstellungen geäußerten Dichotomien „zivilisiertes Europa“ – „primitives Afrika“ abschwächen kann. Eine weitere Überfrachtung des Geschichtsunterrichts durch neue Inhalte kam dabei genauso wenig in Betracht wie ein abgetrenntes Gegenüberstellen „exotischer“ und „europäischer“ Themenfelder. Um Relevanzbezüge für Lehrer *und* Schüler deutlicher in den Blick zu nehmen, sollte sich die Beschäftigung mit Afrika in einem global orientierten Geschichtsunterricht deshalb viel mehr auf traditionelle, vertraute Inhalte konzentrieren und dabei sowohl den afrikanischen Kontinent in „Bekanntes“ integrieren, als auch „Bekanntes“ erweitern und mit scheinbar „Fremden“ konfrontieren. Entgegen älteren Untersuchungen zur

Entwicklung des kindlichen Raumbewusstseins wurde betont, dass der Blick auf globale Entwicklungen und Orientierungen im Weltmaßstab möglichst früh und kontinuierlich praktiziert werden müsse, da ein erstmaliges Aufgreifen in der Oberstufe nur zu einer Zementierung des „Besonderen“, „Anderen“, „Außereuropäischen“ führen würde. Diese Erkenntnisse waren mit ein Grund dafür, dass sich beide vorgestellten Unterrichtsskizzen auf die Sekundarstufe I, besonders auf die Unterstufe, bezogen, da hier die Vorbehalte noch besonders groß scheinen, globale inhaltliche und methodische Aspekte zu integrieren.

Anhand der gängigen bekannten, „klassisch“ eurozentrisch unterrichteten Themenfelder „Sklavenhandel“ und „Geschichte der Stadt“ sollte pragmatisch gezeigt werden, dass eine Geschichtsbetrachtung in künstlich abgeschlossenen Räumen wie Kontinente, Länder, Regionen etc. bestimmte Phänomene nur unzureichend erklären und einordnen kann, eine globale Perspektive über Meeres- und Wüstengrenzen hinweg jedoch durchaus normative Annahmen und das Denken in Selbstverständlichkeitskategorien lockern könnte und sich darüber hinaus auch ohne Schwierigkeiten mit dem Lehrplan vereinbaren lässt. Sklaven und Städte, so die maßgebliche Intention der Unterrichtsskizzen, sollten bei den Schülern zunächst als globale Phänomene begriffen werden, bevor regionale und zeithistorische Spezifika in Europa und Afrika in den Blick genommen werden sollten.

Es hat sich an beiden Beispielen erst durch das Aufzeigen der globalen Perspektive gezeigt, dass der europäische Einfluss auf Afrika viel begrenzter war, als die europäische Geschichtsschreibung suggeriert. Die Entwicklung von Städten auf dem afrikanischen Kontinent hat sich beispielsweise größtenteils unabhängig von Europa vollzogen, der Aufbau des Sklavenhandels war eng mit den Forderungen und der dominanten Machtstellung vieler afrikanischen Herrscher verbunden und hing besonders auch von einer regional sehr unterschiedlich verlaufenden ersten Kontaktaufnahme zwischen Europäern und Afrikanern ab.

Die globale Perspektive hat zudem den historischen Blick auf unterschiedliche natürliche und soziale Voraussetzungen geschärft und die Frage nach der Auseinandersetzung der Menschen mit ihrer Umwelt

erweitert: Wie lebten Menschen in bestimmten Weltregionen, wie wird ihre Geschichte dadurch geprägt? Wie werden natürliche Grenzen überwunden? Welchen Einfluss haben religiöse Überzeugungen auf den Alltag, auf Mentalitäten, auf das Weltbild? Besonders könnte die globale Perspektive auf Afrika und Europa bei Schülern ein Bewusstsein für die Bedeutung und Konsequenzen von demographischen und umweltgeschichtlichen Strukturen und damit einhergehenden unterschiedlichen Bedürfnissen von Menschen (Expansion? Schiffsbau? Bedeutung von Land und Mensch etc.) geweckt werden.

Da von Seiten der Schüler allgemein pauschale Urteile im Kontext des „Sklavenhandels“ und der Stadtentwicklung dominierten (Sklaven = Afrikaner, Städte = europäisch, kommen in Afrika gar nicht vor), wurde auf der methodischen Ebene versucht, ein differenzierteres Bild zu zeichnen, in dem die Tendenz zur Gesamtbetrachtung Afrikas als Land, Monolith, Einheit aufgebrochen und die Geschichtsdarstellung in Kontinentbegriffen größtenteils vermieden werden sollte. In der konkreten Nennung von Geschichtsräumen, handelnden Interessengruppen und Personen (Kongo, Portugal, Atlantik, Pazifik, Karibik, Sahel, Djenne, Lübeck, Sahara, Ostsee, Tuareg-Nomaden, König Alfonso I., Johann Moritz, Olaudah Equiano etc.) sollten sich gerade die „glokalen Dimensionen“ spiegeln, die es von den Schülern zu entdecken galt. Diese Entdeckung wiederum, so stellte sich im Verlauf der jeweiligen Unterrichtsskizzen heraus, scheint im Unterricht am besten durch eine stärkere Konzentration auf offene, in der Tradition der Reformpädagogik stehenden Methoden (Stationenlernen, Gruppenpuzzle, projektorientiertes Arbeiten, Planarbeit, Anleitung zu selbstständigen Lernen und Arbeiten, multiperspektivischer Zugang zu Materialien etc.) zu realisieren sein, die am ehesten den „natürlichen“, monoperspektivischen Zugang auf *ein* Schulbuch, *ein* Arbeitsblatt, *eine* Quelle, *eine* Statistik, *ein* Bild etc. aufbrechen und vielfältige, multiperspektivische, räumlich-übergreifende Alternativen anbieten können.

In der Einbettung afrikanischer und anderer übergreifender, globaler Perspektiven in den Inhalts- *und* Bilderkanon des derzeitigen Geschichtsunterrichts wurde die geeignetste, realistischste Lösung gesehen, inhaltliche Relevanzfragen mit strukturellen bzw.

bildungspolitischen Vorgaben und den geschichtsdidaktischen Forderungen nach einem „global orientierten Geschichtsunterricht“ in Einklang zu bringen. „Vertrautes“, sei es der „vertraute Blick“ auf Afrikaner als Sklaven oder auf die Stadt als „vertrautes westliches Phänomen“, sollte dabei immer als Anknüpfungspunkt dienen, um globale Perspektiverweiterungen zu ermöglichen und das „eigene“, europäisch dominierte Geschichtsdenken zu dekonstruieren und in geeigneter Form zu relativieren. Die Einübung in globalhistorisches Lernen sollte sich im Unterricht auf vielfältige Bereiche weltgeschichtlichen Interesses erstrecken. Die Beschäftigung mit Afrika ist in diesem Kontext nur ein Beispiel von vielen gewesen. Es hat sich aber gezeigt, dass die gängigen, häufig aus einer rein westeuropäischen Perspektive betrachteten Phänomene und Themenfelder des Geschichtsunterrichts, wie etwa der Feudalismus, die Französische Revolution, der Sklavenhandel, die Industrialisierung und die Soziale Frage, die Stadt- und Landwirtschaftsentwicklung, die Dialektik zwischen Nah- und Fernhandel, die Genoziddebatte, die Kriege des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, die Geschichte der Diktaturen, die Entstehung von Nationalstaaten usw. geeignete Ankerpunkte darstellen, einen räumlich übergreifenden Rahmen aufzubauen und scheinbar weit entfernte Entwicklungen über Europa, Afrika, Asien, Amerika und Australien hinweg miteinander zu verzahnen. Globale Zugvogelperspektiven in Form von Querschnitten, Längsschnittuntersuchungen oder einer dialektisch-glokalen Themeneinbettung sind dabei durchaus realistisch umsetzbare inhaltlich-methodische Herangehensweisen. In der integrativen Ausrichtung des deutschen Geschichtsunterrichts wurde darüber hinaus, im Gegensatz zur international üblichen Trennung des Geschichtsunterrichts in eine „Nationalgeschichte“ und eine „Weltgeschichte“, ein maßgeblicher Vorteil gesehen, globale und lokale Dimensionen verstärkt zu thematisieren und zu verbinden.

Die theoretischen Forderungen an eine globale, inhaltlich-methodische Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind gestellt. Sie sind als wesentlicher Beitrag zu einem kritischen europäischen Geschichtsbewusstsein vor dem Hintergrund tiefgreifender

bildungspolitischer Veränderungen zu verstehen. In der praktischen Umsetzung sind jedoch Unterstützungen und Veränderungen von vielerlei Seiten her notwendig. Dies betrifft in erster Linie die Lehramtsausbildung an den Universitäten (in ganz Deutschland gibt es derzeit beispielsweise nur vier Professoren für Afrikanische Geschichte), die Neukonzeption der so genannten „außereuropäischen Geschichte“ in den Schulbüchern (besonders in zukünftigen „Europäischen Geschichtsbüchern“!) und eine intensivere Beschäftigung mit dem Themenfeld „Globalisierung“ und „globale Gesichtsperspektiven“ bei Lehrerfortbildungen. Eine noch bedeutendere Rolle wird in Zukunft sicherlich das Internet und der dort stattfindende gegenseitige Erfahrungs- und Materialaustausch von Lehrern aus verschiedenen Ländern und Kontinenten spielen. Ein Kernproblem stellt jedoch weiterhin das ungenügend vorhandene Unterrichtsmaterial dar, auf das Lehrer bisher zurückgreifen können. Dabei kommt der Bereitschaft und der Geduld der Lehrer, sich über den traditionellen Tellerrand hinaus selbst fortzubilden und sich für einen breit angelegten, interdisziplinären Geschichtsunterricht zu engagieren und neue Ideen zu entwickeln, eine nicht unerhebliche Bedeutung zu.

„Ich möchte noch einmal betonen“, schließt der Geschichtslehrer Hans Walter Erbe seinen Beitrag zur „Weltgeschichte in der Schule“ 1960 in der GWU, „es ist schwer für einen normal, d.h. an deutschen Universitäten vorgebildeten Geschichtslehrer, die nötige, zumal für selbständige Schülerarbeit geeignete Literatur zu finden und heranzuschaffen. Man wird das Gefühl, sich dilettantisch in wenig bekanntem Gefilde zu bewegen, nicht los [...]. Das ist wahrhaft eine unbehagliche Situation! Aber ich wiederhole: seitdem ich vor der Klasse wieder dastehe wie ein Referendar in den ersten Anfängen, der nicht weiß, wie er es bis zur nächsten Stunde schaffen soll, und ich oft genug gestehen muss, dass ich einfach nicht genügend Bescheid weiß und erst nachschlagen muss, seitdem ich als Lehrer wieder so ins Stottern geraten bin, finde ich das Unterrichten so qualvoll begeistert wie einst in jungen Jahren.“⁴¹⁵

⁴¹⁵ Erbe (1960), S. 708.

Dieser Einstellung ist auch im Hinblick auf die Vorstellungen eines zukunftsfähigen, schülerorientierten und weltoffenen Geschichtsunterrichts im 21. Jahrhundert nichts mehr hinzuzufügen.

6. Bibliographie

(i) Richtlinien und Lehrpläne

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):

- Geschichte. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium Sekundarstufe I in NRW, Frechen 1993.
- Geschichte. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule in NRW, Frechen 1999.

(ii) Schulbücher

BITTNER, VERA u.a. (Hg.): Geschichte und Geschehen A1, Stuttgart 1995 (Band 1).

DELOUCHE, FRÉDÉRIC (Hg.): Europäisches Geschichtsbuch. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I und II, Stuttgart 1992.

FRIES, URSULA U.A. (Hg.): Geschichte Geschehen Sekundarstufe I, Leipzig 2003 (Band 1).

HINRICHS, ERNST/ STEHLING, JUTTA (Hg.): Wir machen Geschichte. Vom frühen Mittelalter bis zum Beginn der Neuzeit, Frankfurt a.M. 1997 (Band 2).

HINRICHS, ERNST/ STEHLING, JUTTA (Hg.): Wir machen Geschichte. Vom Ende des 1. Weltkriegs bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M. 1998 (Band 4).

HUG, WOLFGANG (Hg.): Unsere Geschichte. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. 1985 (Band 2).

PROKASKY, HERBERT: Afrika – ferner Nachbar. Geschichte in Westafrika am Beispiel der Edo und Ibo im Gebiet des heutigen Südnigeria, Paderborn 2001 (Geschichts-Kurse für die Sekundarstufe II, Band 8).

RADKAU, JOACHIM: Mensch und Natur in der Geschichte. Kursmaterialien Geschichte Sekundarstufe II/ Kollegstufe, Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf 2002.

SCHMID, HEINZ DIETER (Hg.): Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, Berlin 1993, 4. Auflage (Band 2: Die europäische Christenheit).

(iii) Literatur

- ADICK, CHRISTEL: Globalisierung als Herausforderung für nationalstaatliche Pflichtschulsysteme, in: Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Globalisierung, Frankfurt a.M. 2000, S. 156-168.
- ALAVI, BETTINA: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt a.M. 1998.
- ALAVI, BETTINA: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. Ein Plädoyer für einen modifizierten Geschichtsunterricht und eine veränderte Lehrerbildung, in: Internationale Schulbuchforschung 21 (1999), S. 235-248.
- ALAVI, BETTINA/ BORRIES, BODO VON: Geschichte, in: Reich/ Holzbrecher/ Roth (Hg.) 2000, S. 55-91.
- ALLARDYCE, GILBERT: Toward World History. American Historians and the Coming of the World History Course, in: Journal of World History 1, 1 (1990), S. 23-76.
- ANDERSON, DAVID M./ RATHBONE, RICHARD (Hg.): Africa's Urban Past, Oxford 2000.
- ANSPRENGER, FRANZ: Geschichte Afrikas, München 2002.
- ARNDT, SUSAN (Hg.): AfrikaBilder, Münster 2001.
- ARNDT, SUSAN/ HORNSCHEIDT, ANTJE (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster 2004.
- ASENDORF, MANFRED (u.a.): Geschichte. Lexikon der wissenschaftlichen Grundbegriffe, Reinbek bei Hamburg 1994.
- BALLOF, ROLF: Gedanken zu einer weltgeschichtlichen Perspektive des Geschichtsunterrichts, in: GWU 50, 4 (1999), S. 263-264.
- BALLOF, ROLF: Zum Umgang mit dem Mittelalter, in: Ders. (Hg.): Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit, Wiesbaden 2003, S. 11-16.
- BALES, KEVIN: Die neue Sklaverei, München 2001.
- BECK, ULRICH: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a.M. 1997.
- BECK, ULRICH (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt a.M. 1998.
- BENTLEY, JERRY H.: Shapes of World History in Twentieth-Century Scholarship, Washington, D.C. 1996.

- BENTLEY, JERRY H.: Von der Nationalgeschichte zur Weltgeschichte, in: *Comparativ* 12, 3 (2002), S. 57-70.
- BENTLEY, JERRY H./ ZIEGLER, HERBERT F.: *Traditions and Encounters. A Global Perspective on the Past*, New York 2003².
- BERGMANN, KLAUS u.a. (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997 (5. Auflage).
- BERGMANN, KLAUS: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach/ Ts. 2000.
- BERGMANN, KLAUS: *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts. 2002.
- BERMAN, DANIEL/ RITTNER, ROBERT: *The Industrial Revolution. A Global Event*, Los Angeles 1998.
- BERNAL, MARTIN: *Schwarze Athene. Die afroasiatischen Wurzeln der griechischen Antike. Wie das klassische Griechenland „erfunden“ wurde*, München/ Leipzig 1992.
- BERNIER, OLIVIER: *The World in 1800*, New York u.a. 2000.
- BHANA, SURENDRA/ BRAIN, JOY: *Setting Down Roots. Indian Migrants to South Africa, 1860-1911*, Johannesburg 1990.
- BIRMINGHAM, DAVID: *Central Africa from Cameroun to the Zambesi*, in: Oliver, Roland (Hg.): *The Cambridge History of Africa 3 (1050-1600)*, Cambridge u.a. 1977, S. 519-566.
- BITTERLI, URS: *Die „Wilden“ und die „Zivilisierten“. Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung*, München 1976.
- BITTERLI, URS: *Die Entdeckung des schwarzen Afrikaners. Versuch einer Geistesgeschichte der europäisch-afrikanischen Beziehungen an der Guineaküste im 17. und 18. Jahrhundert*, Zürich 1980².
- BLACK, JEREMY: *DuMont Atlas der Weltgeschichte*, Köln 2002².
- BLEY, HELMUT: *Tribalismus oder Die Verzerrung der afrikanischen Geschichte*, in: *Sozialwissenschaftliche Informationen: SOWI* 15, 4 (1986), S. 5-10.
- BLEY, HELMUT u.a. (Hg.): *Sklaverei in Afrika. Afrikanische Gesellschaften im Zusammenhang von europäischer und interner Sklaverei und Sklavenhandel*, Pfaffenweiler 1991.
- BLEY, HELMUT: *Afrikanische Geschichte im Kontext von Weltgeschichte. Konsequenzen für die Lehrpraxis*, in: Harneit-Sievers (Hg.) 2000, S. 37-48.

- BLEY, HELMUT: Probleme der Periodisierung am Beispiel Afrikas im Kontext der Weltgeschichte. Ein Essay, in: Averkorn, Raphaela u.a. (Hg.): Europa und die Welt in der Geschichte. Festschrift für Dieter Berg, Bochum 2004, S. 35-50.
- BLOCH, MARC: Für eine vergleichende Geschichtsbetrachtung der europäischen Gesellschaften, in: Middell, Matthias/ Sammler, Steffen (Hg.): Alles Gewordene hat Geschichte. Die Schule der ANNALES in ihren Texten 1929-1992, Leipzig 1994, S. 121-167 („Pour une histoire comparée des sociétés européennes, in : Revue de synthèse historique, ursprünglich 1928 erschienen).
- BÖHLER, KATJA/ HOEREN, JÜRGEN (Hg.): Afrika. Mythos und Zukunft, Bonn 2003.
- BOLSTER, JEFFREY W.: Black Jacks. African American Seamen in the Age of Sail, Cambridge (Mass.)/ London, 1997.
- BORRIES, BODO VON: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/ München 1995.
- BORRIES, BODO VON: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik, in: Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S. 7-32.
- BORRIES, BODO VON: Artikel Geschichtsbewusstsein, in: Jordan (Hg.) 2003, S. 104-108.
- BÖTTCHER, CHRISTINA: Umgang mit Karten, in: Mayer/ Pandel/ Schneider (Hg.) 2004, S. 225-254.
- BRAUDEL, FERNAND: Sozialgeschichte des 15.-18. Jahrhunderts. Der Alltag, München 1985.
- BRENNER, MICHAEL: Abschied von der Universalgeschichte. Ein Plädoyer für die Diversifizierung der Geschichtswissenschaft, in: Geschichte und Gesellschaft 30, 1 (2004), S. 118-124.
- BRÜGGEMEIER, FRANZ-JOSEF/ SCHENKLUHN, WOLFGANG (Hg.): Die Welt im Jahr 1000, Freiburg i. Br. 2000.
- BÜHLER, HANS: Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“, Frankfurt a.M. 1996.
- CAJANI, LUIGI: Weltgeschichte im italienischen Geschichtscurriculum, in: Popp/ Förster 2003, S. 196-215.

- COLLINS, ROBERT O. (Hg.): Documents from the African Past, Princeton 2001.
- CONRAD, SEBASTIAN/ RANDERIA, SHALINI (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus, Frankfurt a.M. (u.a.), 2002.
- CONRAD, SEBASTIAN/ RANDERIA, SHALINI: Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt, in: Dies. (Hg.) 2002, S. 9-49.
- COOPER, FREDERICK: What is the Concept of Globalization Good For? An African Historian`s Perspective, in: African Affairs 100 (2001), S. 189-213.
- COSTELLO, PAUL: World Historians and their Goals. Twentieth-Century Answers to Modernism, DeKalb (Illinois) 1994.
- CROSBY, ALFRED W.: Die Früchte des weißen Mannes. Ökologischer Imperialismus 900-1900, Frankfurt a.M./ New York 1991.
- CURTIN, PHILIP D.: Recent Trends in African Historiography and their Contribution to History in General, in: Ki-Zerbo, J. (Hg.): General History of Africa I. Methodology and African Prehistory, Berkeley 1981, S. 54-71.
- CURTIN, PHILIP D.: Cross-cultural Trade in World History, Cambridge 1984.
- CURTIN, PHILIP D.: Africa and Global Patterns of Migration, in: Gungwu, Wang (Hg.): Global History and Migrations, Oxford 1997, S. 63-94.
- DAVIDSON, BASIL: The Lost Cities of Africa, Boston (u.a.) 1987³.
- DELACAMPAGNE, CHRISTIAN: Die Geschichte der Sklaverei, Düsseldorf/ Zürich 2004.
- DE LA GUÉRIVIÈRE, JEAN: Die Entdeckung Afrikas. Erforschung und Eroberung des schwarzen Kontinents, München 2004.
- DIAMOND, JARED: Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1998.
- DIESTEL, SUSANNE: Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern. Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsbüchern, Weinheim/ Basel 1978.
- DU BOIS, W.E. : The World and Africa. An inquiry into the part which Africa has played in world history, New York 1965.
- DU BOIS, W.E.: The Negro. With a new Introduction by George Shepperson, Oxford u.a. 1970 (ursprünglich 1915 erschienen).

- DUNN, ROSS E. (Hg.): The New World History. A Teacher's Companion, Boston/ New York 2000.
- DUNN, ROSS E.: Constructing World History in the Classroom, in: Stearns u.a. (Hg.) 2000, S. 121-140.
- ECKERT, ANDREAS: Grundprobleme und Forschungsfelder in der neueren afrikanischen Geschichte, in: Neue Politische Literatur 42, 1 (1997), S. 48-69.
- ECKERT, ANDREAS/ WIRZ, ALBERT: Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus, in: Conrad/ Randeria (Hg.) 2002, S. 372-392.
- ECKERT, ANDREAS: Fitting Africa into World History. A Historiographical Exploration, in: Stuchtey/ Fuchs (2003a), S. 255-270.
- ECKERT, ANDREAS: Die Jahrhunderte des Sklavenhandels. Über die Schwierigkeit, über afrikanische Geschichte zu schreiben, in: Böhler/ Hoeren (Hg.) 2003, S. 58-65.
- ECKERT, ANDREAS: Afrika in der Welt. Annäherungen an globalhistorische Perspektiven. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, gehalten auf der Tagung „Global History“, Villa Vigoni (Italien), 9.-12.5.2004.
- EDER, KLAUS: Artikel Universalgeschichte, in: Bergmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997 (5. Auflage), S. 175-177.
- EDWARDS, PAUL (Hg.): Merkwürdige Lebensgeschichte des Sklaven Olaudah Equiano, von ihm selbst veröffentlicht im Jahre 1789, Frankfurt a.M. 1990.
- EHRET, CHRISTOPHER: The Civilizations of Africa. A History to 1800, Oxford 2002.
- EIBACH, JOACHIM/ LOTTES, GÜNTHER (Hg.): Kompass der Geschichtswissenschaft. Ein Handbuch, Göttingen 2002.
- ELBL, IVANA: Cross-Cultural Trade and Diplomacy. Portuguese Relations with West Africa, 1441-1521, in: Journal of World History 3, 2 (1992), S. 165-204.
- ENGEL, JOACHIM: Afrika im Schulbuch unserer Zeit. Eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlichen und unter fachlichen, vorwiegend wirtschaftlich-sozialgeographischen Aspekten, Hamburg 1972.
- ERBE, HANS WALTER: Weltgeschichte in der Schule?, in: GWU 11 (1960), S. 705-708.

- ERDMANN, ELISABETH: Was verstehen wir unter „Weltgeschichte“?, in: Information. mitteilungen, communications 19, 1 (1998), S. 14-27.
- ERDMANN, ELISABETH: Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2002.
- FALOLA, TOYIN: Africa and Slavery in Context. Keynote Speech, gehalten auf der VAD-Tagung „Afrika im Kontext. Weltbezüge in Geschichte und Gegenwart“ am 02.06.2004, <http://www.vad-ev.de> (gelesen 29.09.2004).
- FEIERMAN, STEVEN: Afrika in der Geschichte. Das Ende der universalen Erzählungen, in: Conrad/ Randeria 2002, S. 50-83.
- FELDBAUER, PETER u.a. (Hg.): Mega-Cities. Die Metropolen des Südens zwischen Globalisierung und Fragmentierung, Frankfurt a.M. 1997.
- FELDBAUER, PETER/ MITTERAUER, MICHAEL/ SCHWENTKER, WOLFGANG (Hg.): Die vormoderne Stadt. Asien und Europa im Vergleich, Wien 2002.
- FISCHER, RUDOLF: Gold, Salz und Sklaven. Die Geschichte der großen westafrikanischen Sudanreiche, Tübingen 1982.
- FISCHER-DARDAI, AGNES: Die Raumwahrnehmung in der Zeit der Globalisierung und die Möglichkeiten ihrer Entwicklung im Geschichtsunterricht, in: Pellens (u.a.) 2001, S. 239-247.
- FLEMMING, JENS: Artikel Identität, in: Asendorf u.a. (Hg.) 1994, S. 329/330.
- FOUNTAIN, SUSAN: Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen, Braunschweig 1996.
- FRÖHLICH, KLAUS: Artikel Schulbucharbeit, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.) 1997, S. 422-430.
- FUKUYAMA, FRANCIS: Das Ende der Geschichte, München 1992.
- FÜRNROHR, WALTER (Hg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt, München 1982.
- GAUTSCHI, PETER: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 2000².
- GAUTSCHI, PETER: Stationenlernen, in: Mayer/ Pandel/ Schneider (Hg.) 2004, S. 515-531.
- GEISS, IMANUEL: Weltgeschichte und Globalisierung, in: Popp/ Forster (Hg.) 2003, S. 50-67.

- GEYER, MICHAEL/ BRIGHT, CHARLES: World History in a Global Age, in: American Historical Review 100, 10 (1995), S. 1034-1060.
- GILROY, PAUL: The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness, Cambridge/ Mass., 1993.
- GÜNTHER-ARNDT, HILKE (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003.
- GÜNTHER-ARNDT, HILKE: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Dies. (Hg.) 2003a, S. 23-47.
- GÜNTHER-ARNDT, HILKE: PISA und der Geschichtsunterricht, in: Dies. (Hg.) 2003b, S. 254-264.
- HACKER, JÖRG: Menschen, Seuchen und Mikroben. Infektionen und ihre Erreger, München 2003.
- HARDING, LEONHARD: Einführung in das Studium der Afrikanischen Geschichte, Hamburg/ Münster 1994².
- HARDING, LEONHARD: Die Entdeckung einer afrikanischen Welt – Das Königreich Benin, in: GWU 52, 10 (2001a), S. 579-601.
- HARDING, LEONHARD (2001b): Ruanda und Zentralafrika – eine neue Materialsammlung zum interkulturellen Lernen am Beispiel eines aktuellen Konflikts im Internet, in: Körber (Hg.) 2001, S. 137-139.
- HARNEIT-SIEVERS, AXEL (Hg.): Afrikanische Geschichte und Weltgeschichte: regionale und universale Themen in Forschung und Lehre, Berlin 2000.
- HARDTWIG, WOLFGANG (Hg.): Über das Studium der Geschichte, München 1990.
- HARVEY, DAVID: The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change, Oxford 1989.
- HATSCHER, CHRISTOPH R.: China im Geschichtsunterricht, in: GWU 52, 10 (2001), S. 564-578.
- HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH: Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Nachschrift von Karl Gustav Julius von Griesheim. Hg. von Karl Brehmer, Hamburg 1996.
- HERKENHOFF, MICHAEL: Der dunkle Kontinent. Das Afrikabild im Mittelalter bis zum 12. Jahrhundert, Pfaffenweiler 1990.
- HERZOG, ROMAN: Rede zum 41. Deutschen Historikertag in München, in: Weinfurter, Stefan/ Siefarth, Frank Martin (Hg.): Geschichte als Argument. Berichtsband zum 41. Deutschen Historikertag in München, 17.-20. September 1996, München 1997, S. 16-23.

- HEYMANN, HANS WERNER: Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht, in: Ders. (Hg.): Allgemeinbildung und Fachunterricht, Hamburg 1997, S. 8-17.
- HINTZE, ANDREA: Globale Perspektiven historischer Erfahrung: Außereuropäische Geschichte in der Schule. Zum Problem der konzeptionellen/ didaktischen Bewältigung der Rahmenrichtlinien zum Thema „Die Eine Welt“ (http://www.geschichte.uni-hannover.de/fachgebiete/afrika/aeg/perspektiven/010_grundlagentext.pdf, gelesen 15.07.2004).
- HIROTO, OKO: „Weltgeschichte“ in der japanischen Schule, in: Popp/ Forster 2003, S. 216-228.
- HOBBSAWM, ERIC: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München/ Wien 1995.
- HOBBSAWM, ERIC: Gefährliche Zeiten. Ein Leben im 20. Jahrhundert, München/ Wien 2003.
- HOPKINS, A.G. (Hg.): Globalization in World History, London 2002.
- HUNTINGTON, SAMUEL P.: Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München/ Wien 1998².
- ILIFFE, JOHN: Geschichte Afrikas, München 2000².
- JARAUSCH, KONRAD/ SABROW, MARTIN (Hg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen 2002.
- JARAUSCH, KONRAD: Die Krise der nationalen Meistererzählungen. Ein Plädoyer für plurale, interdependente Narrative, in: Jarauschi/ Sabrow (2002), S. 140-162.
- JEISMANN, KARL-ERNST: „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, Paderborn 2000, S. 46-72.
- JONES, ADAM: Africa in World History, in: Storia della Storiografia 35 (1999), S. 75-82.
- JORDAN, STEFAN (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. 100 Grundbegriffe, Stuttgart 2003.

- KAELBLE, HARTMUT: Welche Chancen für eine Weltgeschichte?, in: Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 1, 3 (2004), <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Kaelble-3-2004> (gelesen: 13.10.2004).
- KAESE, WOLFGANG: Sklaverei in Afrika. Annäherung an eine Definition, in: Bley (Hg.) 1991, S. 1-20.
- KINDER, HERMANN/ HILGEMANN, WERNER: dtv-Atlas der Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriß. Band 1: Von den Anfängen bis zur Französischen Revolution, München 1995 (29. Auflage).
- KIPLE, KENNETH (Hg.): The Cambridge World History of Food, Cambridge 2000.
- KI-ZERBO, JOSEPH: Die Geschichte Schwarz-Afrikas, Frankfurt a.M. 1981.
- KLAFKI, WOLFGANG: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/ Basel 1995 (5. erw. Auflage), S. 43-81.
- KÖLBL, CARLOS/ STRAUB, JÜRGEN: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische Analysen, in: Forum Qualitative Sozialforschung 2, 3 (September 2001), <http://qualitative-research.net/fqs> (gelesen 10.10.2004).
- KÖRBER, ANDREAS: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – eine Einleitung, in: Ders. (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Münster (u.a.) 2001, S. 5-25.
- KOSSOK, MANFRED: Von der Universal- zur Globalgeschichte, in: Ders.: Ausgewählte Schriften (Hrsg. von Matthias Middell), Leipzig 2000, Bd. 3: Zwischen Reform und Revolution. Übergänge von der Universal- zur Globalgeschichte, S. 297-307.
- KUSS, HORST: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Eine Chance für historisches Lernen?, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 29, 1/ 2 (2001), S. 10-21.
- LEWIS, MARTIN W./ WIGEN, KÄREN E.: The Myth of Continents. A Critique of Metageography, Berkeley/ Los Angeles/ London 1997.
- LIEBIG, SABINE: Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Ein Blick über den Tellerrand, in: Zeitschrift für Weltgeschichte 1 (2003), S. 29-39.

- LOPES DON, PATRICIA: Establishing World History as a Teaching Field: Comments from the Field, in: *The History Teacher* 36, 4 (2003), S. 505-526.
- MABE, JACOB E. (Hg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*, Stuttgart 2001.
- MANNING, PATRICK: *Slavery and African Life. Occidental, Oriental, and African Slave Trades*, Cambridge 1990.
- MANNING, PATRICK: *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, New York 2003.
- MARX, CHRISTOPH: "Völker ohne Schrift und Geschichte". Zur historischen Erfassung des vorkolonialen Schwarzafrika in der deutschen Forschung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1988.
- MARX, CHRISTOPH: Afrika. Die afrikanisch-europäische Begegnung, in: *Völker-Rasor*, Anette (Hg.): *Frühe Neuzeit*, München 2000, S. 445-458.
- MAYER, ULRICH/ PANDEL, HANS-JÜRGEN/ SCHNEIDER, GERHARD (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts. 2004.
- MAZLISH, BRUCE/ BUULTJENS, RALPH (Hg.): *Conceptualizing Global History*, San Francisco/ Oxford 1993.
- MAZLISH, BRUCE: *Crossing Boundaries. Ecumenical, World, and Global History*, in: Pomper, Philip u.a. (Hg.): *World History. Ideologies, Structures, and Identities*, Oxford 1998, S. 41-52.
- MCINTOSH, RODERICK J.: *Clustered Cities of the Middle Niger. Alternative Routes to Authority in Prehistory*, in: Anderson/ Rathbone (Hg.) 2000, S. 19-35.
- MCKAY, JOHN P./ HILL, BENNETT D./ BUCKLER, JOHN/ EBREY, PATRICIA BUCKLEY: *A History of World Societies*, Boston 2000.
- MCNEILL, WILLIAM: *The Rise of the West. A History of the Human Community*, Chicago 1963.
- MCNEILL, WILLIAM: *The Rise of the West after Twenty-Five Years*, in: *Journal of World History* 1, 1 (1990), S. 1-21.
- MEIER, CHRISTIAN: *Geschichtswissenschaft in der heutigen Welt. Kritische Bemerkungen und ein Vorschlag*, in: *Saeculum* 40 (1989), S. 188-191.
- MEIER, CHRISTIAN: *Die Welt der Geschichte und die Provinz des Historikers*, Berlin 1989.

- MENNINGER, ANNEROSE: Ein Kontinent wird dunkel. Schwarzafrika im Spiegel der europäischen Geistes- und Wissenschaftsgeschichte der Neuzeit, in: Uffelmann, Uwe/ Seidenfuß, Manfred (Hg.): Verstehen und Vermitteln. Armin Reese zum 65. Geburtstag, Idstein 2004, S. 271-291.
- MIDDELL, MATTHIAS: Global History als kritische Perspektive, in: *Comparativ* 12, 3 (2002a), S. 7-15.
- MIDDELL, MATTHIAS: Europäische Geschichte oder global history – master narratives oder Fragmentierung?, in: Jarauschk/ Sabrow (Hg.) 2002b, S. 214-252.
- MIDDELL, MATTHIAS: Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?, in: Popp/ Schissler (Hg.) 2003, S. 35-49.
- MIDDELL, MATTHIAS/ POPP, SUSANNE/ SCHISSLER, HANNA: Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen, in: *Internationale Schulbuchforschung* 25 (2003), S. 149-154.
- MITTAG, DETLEF: *Geschichtsbilder in Schulgeschichtsatlantien. Ein diachroner und synchroner Vergleich*, Berlin 1997.
- MORAW, PETER: *Von offener Verfassung zu gestalteter Verdichtung. Das Reich im späten Mittelalter 1250-1490*, Frankfurt a.M./ Berlin 1989.
- MOSER-LÉCHOT, DANIEL V.: Strukturen afrikanischer Schulgeschichtsbücher. Von der Nationalgeschichte zur globalen Betrachtungsweise, in: *Internationale Schulbuchforschung* 24 (2002), S. 27-54.
- MÜNCH, PAUL: Wie aus Menschen Weiße, Schwarze, Gelbe und Rote wurden. Zur Geschichte der rassistischen Ausgrenzung über die Hautfarbe, in: *Essener Unikate* 6/ 7 (1995), S. 87-97.
- MURRAY, JOCELYN (Hg.): *Cultural Atlas of Africa*, Oxford 1993.
- NASH, GARY B./ CRABTREE, CHARLOTTE (Hg.): *National Standards for History*, Los Angeles 1996.
- NASH, GARY B./ CRABTREE, CHARLOTTE/ DUNN, ROSS E.: *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, New York 1997.
- NOLTE, PAUL: Ein Kulturkampf um den Geschichtsunterricht. Die Debatte über die „National History Standards“ in den USA, in: *GWU* 47, 9 (1997), S. 512-532.

- NORTHRUP, DAVID: Africa's Discovery of Europe 1450-1850, Oxford 2002.
- OJI, CHIMA: Unter die Deutschen gefallen. Erfahrungen eines Afrikaners, München 2001.
- O'ROARK, ERNEST L./ WOOD, EILEEN E.: Kongo. A Kingdom Divided. A Unit of Study for Grades 7-11, Los Angeles 2000.
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN: Außereuropäische Geschichte. Eine historische Problemskizze, in: GWU 46, 5/6 (1995), S. 253-276.
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN: „Höherer Wahnsinn“. Universalhistorische Denkstile im 20. Jahrhundert, in: Blanke, Horst Walter/ Jaeger, Friedrich/ Sandkühler, Thomas (Hg.): Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute, Köln (u.a.) 1998, S. 277-286.
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN: Sklaverei und die Zivilisation des Westens, München 2000.
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN: Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zur Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich, Göttingen 2001.
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN: Artikel Weltgeschichte, in: Jordan (Hg.) 2003, S. 320-325.
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN/ PETERSSON, NIELS P.: Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen, München 2003.
- PANDEL, HANS JÜRGEN u.a. (Hg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach 2001.
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Richtlinien im 21. Jahrhundert – Immer mehr Ereignisse, immer weniger Stunden, in: Ders. u.a. (Hg.) 2001, S. 165-184.
- PATEL, KIRAN KLAUS: Überlegungen zu einer transnationalen Geschichte, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 52, 7 (2004), S. 626-645.
- PELLENS, KARL/ BEHRE, GÖRAN/ ERDMANN, ELISABETH/ MEIER, FRANK/ POPP, SUSANNE (Hg.): Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierten Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2001.
- PICHLHÖFER, HARALD: Typisch Afrika. Über die Interpretation von Afrikabildern. Eine semiotische Studie, Wien 1999.

- PLOETZ, CARL (Begr.): Der große Ploetz. Die Daten-Enzyklopädie der Weltgeschichte. Daten, Fakten, Zusammenhänge, Freiburg i. Br. 1998 (32. Auflage).
- PLUMELLE-URIBE, ROSA AMELIA: Weiße Barbarei. Vom Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis, Zürich 2004.
- POENICKE, ANKE: Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern, St. Augustin 2001.
- POENICKE, ANKE: Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher, St. Augustin 2003.
- POPP, SUSANNE: Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn 1995.
- POPP, SUSANNE: Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?, in: *sowi-online-journal* 1 (2002) (http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/geschichtsdidaktik_popp.htm; gelesen 20.5.2004).
- POPP, SUSANNE: Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie?, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1, 1 (2002), S. 100-122.
- POPP, SUSANNE/ FORSTER, JOHANNA (Hg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/ Ts. 2003.
- POPP, SUSANNE: Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Popp/ Forster (2003), S. 68-101.
- POPP, SUSANNE: Gender und Geschichtskultur. Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2004*. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 125-148.
- RADKAU, JOACHIM: Natur und Macht. Eine Weltgeschichte der Umwelt, München 2000.
- RADKAU, JOACHIM: Für eine Grüne Revolution im Geschichtsunterricht – Für eine Historisierung der Umwelterziehung. Zehn Thesen, in: *GWU* 54 (2003), S. 644-657.
- RAPHAEL, LUTZ: Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart, München 2003.
- RATTÉ, LOU: „We´re Making History“. Designing a Curriculum for Sixth Grades, in: Williams/ Ratté/ Andrian (2001), S. 39-66.

- REEKEN, DIETMAR VON: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht, in: Günther-Arndt 2003, S. 233-241.
- REICH, HANS H./ HOLZBRECHER, ALFRED/ ROTH, HANS-JOACHIM (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000.
- RETTBERG, JÜRGEN: Abgerissener Dialog. Überlegungen über Verständigungsdefizite zwischen schulischer Lehre und Fachdidaktik, in: GWU 52, 2 (2001), S. 104-110.
- RIECKENBERG, MICHAEL: Der Vergleich, in: Mayer/ Pandel/ Schneider (Hg.) 2004, S. 225-254.
- RITTER, HANS: Die letzten Karawanen der Sahara, Luzern/ Herrsching 1980.
- ROBERTSON, ROLAND: Globalisierung. Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit, in: Beck 1998, S. 192-220.
- ROHLFES, JOACHIM: Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht. Literaturbericht, Teil I/ II, in: GWU 55, 4 (2004), S. 258-274 bzw. GWU 55, 5/6 (2004), S. 341-365.
- ROTHERMUND, DIETMAR: Geschichte als Prozeß und Aussage. Eine Einführung in Theorien des historischen Wandels und der Geschichtsschreibung, München 1994.
- ROTHERMUND, DIETMAR: Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung, in: Periplus. Jahrbuch für Außereuropäische Geschichte 12 (2002), S. 134-141.
- RÜSEN, JÖRN: Einleitung. Für eine interkulturelle Kommunikation in der Geschichte. Die Herausforderungen des Ethnozentrismus in der Moderne und die Antwort der Kulturwissenschaften, in: Ders. u. a. (Hg.) 1998, S. 12-36.
- RÜSEN, JÖRN/ GOTTLÖB, MICHAEL/ MITTAG, ACHIM (Hg.): Die Vielfalt der Kulturen, Frankfurt a.M. 1998 (Erinnerung, Geschichte, Identität 4).
- SAID, EDWARD: Orientalism, New York 1978.
- SAUER, MICHAEL: Bilder im Geschichtsunterricht, Seelze-Velber 2000.
- SAUER, MICHAEL: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2003².
- SAUER, MICHAEL: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik, in: GWU 55, 4 (2004), S. 212-232.

- SAUER, WALTER: Vergessene Glanzzeiten: Afrika geschichtsloser Kontinent?, in: Böhler/ Hoeren (Hg.) 2003b, S. 39-48.
- SCHISLER, HANNA: Weltgeschichte als Zeitgeschichte. Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart am Beispiel der USA und Deutschlands, in: Popp/ Förster (Hg.) 2003, S. 173-195.
- SCHMIDT-WULFFEN, WULF-DIETER: Wüste, Savanne und Regenwald als Lebensräume. Unterrichtsmaterialien für einen arbeitsteiligen Gruppenunterricht in der 6.-8. Schulstufe, Wien 1990.
- SCHMIDT-WULFFEN, WULF-DIETER: „Wie ich Afrika sehe“. Zerrbilder und Korrekturversuche, in: Praxis Geographie 29, 4 (1999), S. 9-13.
- SCHNEIDER, GERHARD: Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Ein Diskussionsbeitrag, in: GWU 51, 7/8 (2000), S. 406-417.
- SCHOLL-LATOURE, PETER: Afrikanische Totenklage. Der Ausverkauf des Schwarzen Kontinents, München 2001.
- SCHOLLE, DIETRICH: Artikel Schulbuchanalyse, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.) 1997, S. 369-375.
- SCHÖNEMANN, BERND: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Günther-Arndt (Hg.) 2003, S. 11-22.
- SCHÖRKEN, ROLF: Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt, in: Süßmuth, Hans: Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn (u.a.) 1980, S. 315-335.
- SCHREIBER, WALTRAUD: Beschäftigung mit dem Fremden in der Geschichte – Orientierung in der multikulturellen Gesellschaft von heute?, in: Dies. (Hg.): Kontakte, Konflikte, Kooperationen. Der Umgang mit Fremden in der Geschichte, Neuried 2001, S. 317-357.
- SCHWENTKER, WOLFGANG: Die „vormoderne“ Stadt in Europa und Asien. Überlegungen zu einem strukturgeschichtlichen Vergleich, in: Feldbauer/ Mitterauer/ Schwentker (Hg.) 2002, S. 259-287.
- SHAW, THURSTAN (Hg.): The Archaeology of Africa. Food, metals and towns, London/ New York, 1993.
- SNOW, PHILIP: The Star Raft. China's Encounter with Africa, London 1988.
- SONTAG, SUSAN: Aids und seine Metaphern, München/ Wien 1989.
- SPIER, FRED: Big History. Was die Geschichte im Innersten zusammenhält, Darmstadt 1998.
- STEARNS, PETER: The Industrial Revolution in World History, Oxford 1993.

- STEARNS, PETER/ SEIXAS, PETER/ WINEBURG, SAM (Hg.): Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives, New York/ London 2000.
- STROTZKA, HEINZ/ WINDISCHBAUER, ELFRIEDE: Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Integration und des interkulturellen Lernens, Wien 1999.
- STROTZKA, HEINZ: Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen. Probleme und Perspektiven, in: Pellens (u.a.) 2001, S. 275-291.
- STUCHTEY, BENEDIKT/ FUCHS, ECKHARDT (Hg.): Writing World History. 1800-2000, Oxford 2003.
- STUCHTEY, BENEDIKT/ FUCHS, ECKHARDT: Introduction. Problems of Writing World History. Western and Non-Western Experiences, 1800-2000, in: Dies. (Hg.) 2003, S. 1-44.
- THORNTON, JOHN: Africa and Africans in the Making of the Atlantic World, 1400-1800, Cambridge 1998².
- THORNTON, JOHN: African Political Ethics and the Slave Trade. Central African Dimensions (<http://www.millersv.edu/%7Ewinthrop/Thornton.html>, gelesen 26.09.2004).
- TIEMANN, DIETER: Afrika im Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, in: Fürnrohr, Walter (Hg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt, München 1982, S. 135-151.
- TIEMANN, DIETER: Ein europäisches Geschichtsbuch, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1, 2 (1996), S. 37-44.
- TREVOR-ROPER, HUGH: The Rise of Christian Europe, New York/ London 1989.
- TRINCZEK, RAINER: Globalisierung – in soziologischer Perspektive, in: sowi-online-journal 1 (2002), http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/soziologie_trinczek.htm (gelesen 17.07.2004).
- TROUILLOT, MICHEL-ROLPH: Undenkbare Geschichte. Zur Bagatellisierung der haitischen Revolution, in: Conrad/ Randeria (Hg.) 2002, S. 84-115.
- ULLRICH, VOLKER: Artikel Geschichtsunterricht, in: Asendorf (u.a.), S. 247-249.

- VÖLKEL, BÄRBEL: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/ Ts. 2002.
- VORLAUFER, KARL: Artikel Stadt, in: Mabe, Jacob E. (Hg.): Das kleine Afrika-Lexikon. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Stuttgart 2002, S. 180-191.
- WEBER, MAX: Die Stadt, in: Nippel, Wilfried (Hg.): Max Weber. Wirtschaft und Gesellschaft. Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte. Nachlaß, Tübingen 1999 (Teilband 5).
- WESSELY, ULI: Politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 7-8, 16.02.2004, S. 32-38.
- WIEMANN, JÜRGEN: Afrika im Zeitalter der Globalisierung, http://www.bpb.de/veranstaltungen/B2ZMOC,0,0,Afrika_im_Zeitalter_der_Globalisierung.html (gelesen 15.07.2004).
- WILLIAMS, MARK/ RATTÉ, LOU/ ANDRIAN, ROBERT K.: Exploring World History. Ideas for Teachers, Portsmouth NH 2001.
- WILLS, JOHN E.: 1688. Was geschah in jenem Jahr rund um den Globus? Ein Mosaik der Frühen Neuzeit, Bergisch-Gladbach 2003.
- WOLF, ERIC R.: Die Völker ohne Geschichte. Europa und die andere Welt seit 1400, Frankfurt a.M./ New York 1986.
- ZEMON DAVIS, NATALIE: Global History, Many Stories (Festvortrag 43. Historikertag Aachen 2000), in: Kerner, Max (Hg.): Eine Welt – Eine Geschichte? 43. Deutscher Historikertag in Aachen 26.-29. September 2000 (Berichtsband), München 2001, S. 373-380.
- ZEUSKE, MICHAEL: Sklaven und Globalisierungen. Umriss einer Geschichte der atlantischen Sklaverei in globaler Perspektive, in: *Comparativ* 13, 2 (2003), S. 7-25.
- ZIMBARDO, PHILIP G./ GERRIG, RICHARD J.: *Psychologie*, Berlin 1999.
- ZIMMERER, JÜRGEN: Ein Globus von den USA. Neuere Versuche, Weltgeschichte zu schreiben, in: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 96 (26.4.2004), S. 14.