

Weltgeschichte in der universitären Lehre – institutionelle Räume, intellektuelle Partner und geschichtspolitische Anbindungen

von Katja Naumann

Beschrittene und zu erschließende Wege einer Integration welt- und globalhistorischer Perspektiven in die universitäre Lehre wurden in diesem Forum von Matthias Middell und Eckhardt Fuchs nachgezeichnet und entworfen¹, danach jedoch kaum mehr thematisiert. Wenn, dann nur am Rande und wenig historisierend. Werden diese Aspekte angeschnitten, hier ebenso wie an anderen Diskussionsorten², findet sich alsbald der Verweis auf die USA: teils mit Bewunderung, teil mit Skepsis wird die beachtliche Durchsetzungskraft angeführt, die ‚world history‘ dort innerhalb weniger Jahrzehnte entfaltete. Beide Beobachtungen – geringe Aufmerksamkeit einerseits und Referenz nach außen andererseits – möchte ich zum Ausgangspunkt nehmen, nachfolgend der Etablierung von Welt- und Globalgeschichte in universitäre Curricula in den USA in den 1950er und 1960er Jahren nachzugehen. Die Referenz auf US-amerikanische Entwicklungen durch einen genaueren Blick auf den Kontext, die Strukturen und Ambivalenzen der dortigen Entwicklung zu schärfen, lässt, so hoffe ich, fundierter abwägen, wovon sich heutige Bemühungen anregen lassen können und an welchen Stellen Achtsamkeit angebracht ist.

Die ersten Initiativen, Weltgeschichte als eigenständigen und integralen Bestandteil universitärer Lehre zu verankern, wurden im

¹Middell, Matthias, Transnationale Geschichte als transnationales Projekt? Zur Einführung in die Diskussion, in: *geschichte.transnational*, 12.01. 2005, unter: <http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/2005-01-001>; Fuchs, Eckhardt, Welt- und Globalgeschichte – ein Blick über den Atlantik, in: *geschichte.transnational*, 31.03.2005, unter: <http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/2005-03-004>. Die Ausführungen basieren auf Forschungen zur Entwicklung von ‚general‘ und ‚world history‘ an ausgewählten US-amerikanischen Universitäten im Rahmen eines Dissertationsprojekts am Zentrum für Höhere Studien der Universität Leipzig.

²Schissler, Hanna, Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 01-02/2005, S. 33-39; Kocka, Jürgen, Sozialgeschichte im Zeitalter der Globalisierung, in: *Merkur* 60(2006)4, S. 305-316 sowie aus international vergleichender Perspektive: Middell, Matthias; Fuchs, Eckhardt, *Teaching World History* (= *Comparativ* 16(2006)1), Leipzig 2006.

Mittleren Westen, genauer in Chicago unternommen: Im Studienjahr 1960/61 bot Leften S. Stavrianos an der Northwestern University erstmals einen Kurs in ‚World History in Modern Times‘ an, der wenig später mit verändertem Titel („World Civilizations“) dauerhaft in das Lehrangebot aufgenommen wurde. Einige Meilen südlich, an der University of Chicago führte William H. McNeill im Herbst 1964 einen ‚World History‘-Kurs ein.³ Wiewohl sich Ausgangspunkt und Intention dieser als Väter der US-amerikanischen Weltgeschichtsschreibung geltenden Historiker erkennbar unterscheiden⁴, weisen die Kontexte beider Kurse vier Gemeinsamkeiten auf, die zugleich allgemeine Tendenzen der Verstetigung dieses Lehrfaches sind:

1. Beide wurden als Kurse für Studierende an ‚liberals arts‘-Colleges eingeführt und als unentbehrlicher Bestandteil einer historisch-politischen Allgemeinbildung begründet: Um 1900 begannen Colleges eine immer bedeutsamere Rolle für den US-amerikanischen Bildungsweg einzunehmen. Aus einem Ort, der eine überschaubare Elite mit dem klassischen Wissenskanon ausstattete, wurde eine Masseneinrichtung, welche die Vermittlung von Allgemeinwissen mit spezialisierter beruflicher Bildung, respektive der Vorbereitung für tatsächliches Forschen verband. Das stand in Verbindung mit den seit ca. 1900 stetig gestiegenen Studierenden-Zahlen, der Öffnung des Bachelorabschlusses für vormals ausgeschlossene Gruppen sowie dessen Aufwertung zu einem Zeichen des sozialen Aufstiegs.⁵

³Northwestern College Announcements 1959/60, S. 73 sowie 1962/63, S. 77; College Announcements of the University of Chicago 1964/65, S. 134.

⁴So beabsichtigt McNeill seine Forschungen, die 1963 als ‚Rise of the West. A History of the Human Community‘ veröffentlicht worden waren, in die Lehre zu integrieren, während Stavrianos seine Weltgeschichte ausgehend von Überlegungen für eine umfassende Restrukturierung der Lehrpläne entwarf. Hinsichtlich der Charakterisierung als Väter der Weltgeschichtsschreibung vgl. Reilly, Kevin, Remembering Leften Stavrianos, 1913-2004, in: *World History Connected* May 2004: <<http://worldhistoryconnected.press.uiuc.edu/1.2/reilly.html>> (17 Apr. 2006).

⁵Statistische Angaben finden sich u.a. in: Goldin, Claudia D.; Katz, Lawrence F., *The Shaping of American Higher Education. The Formative Years in the United States, 1890-1940*, Cambridge, Mass. 1998. Diese Feststellung ignoriert nicht, dass die Zulassungen an

Dieser Bedeutungszuwachs des Colleges ging damit einher, dass die dort gehaltenen historisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen zu einem zentralen Ort der Vermittlung von Geschichtsbildern in den USA wurden, und somit der Ausprägung eines kulturellen Selbstverständnisses wie dessen Einfügen in Ordnungsentwürfe von Welt beistanden. Immerhin ließ sich seit der Jahrhundertwende an dieser Institution eine vergleichsweise große Anzahl von Studierenden erreichen, versprachen also die unterrichteten Synthesen von historischer Interpretation und gefolgerten Handlungsoptionen für die Gegenwart eine beachtliche Tragweite zu entfalten. Wer immer sich in den 1950er und 1960er Jahren (und dies gilt heute sicherlich nicht weniger) in die Formierung von Geschichtsbewusstsein, in das Ringen um Deutungshoheit sowie die Durchsetzung historischer Narrative einzubringen suchte, war auch bestrebt, die Aushandlung der inhaltliche Gestalt des am College vermittelten historischen Allgemeinwissen zu beeinflussen.

Der quantitative Ausbau war zudem von einer Ausdifferenzierung der Einrichtung begleitet. Die Verbindung unterschiedlicher, sich beinahe diametral entgegenstehender pädagogischer Ziele – Allgemeinbildung, Berufsvorbereitung und Forschungskompetenz – an eine Einrichtung zwang ebenso zu einer gewissen Schwerpunktsetzung wie eine zunehmend multiethnisch und sozial differenzierter zusammengesetzte Studentenschaft zu einer Profilbildung und Aufgabenverteilung zwischen den Colleges führte. Im Ergebnis standen bald ‚Community‘ oder ‚Junior Colleges‘ neben ‚Women Colleges‘, diese grenzten sich von ‚Catholic‘ oder ‚Black Colleges‘ ab, welche sich wiederum von den traditionellen ‚liberals-arts‘-College unterschieden.⁶

die ‚Ivy-League‘-Colleges weiterhin von einer massiven Ausgrenzungspolitik bestimmt wurden; vgl. dazu: Karabel, Jerome, *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Boston 2005.

⁶Cohen, Arthur M.; Brawer, Florence B., *The American Community College*, zweite Auflage, San Francisco 1989; Brint, Steven; Karabel, Jerome, *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*, New York 1989; Grant, Gerald; Riesman, David, *The Perpetual Dream. Reform and Experiment in the American College*, Chicago 1978; Harris, John J. III; Figgures, Cleopatra;

Letztere zielten mit ihrem Angebot einer ‚liberal‘ oder ‚general education‘ auf die Erziehung umfassend gebildeter, gesellschaftlich engagierter sowie politisch und moralisch handelnder Bürger.⁷ Die Übersetzung dieser pädagogischen Aufgabe in konkrete Lehrpläne machte – unabhängig von vielen Unterschieden – eine historisch-politische Allgemeinbildung, anders formuliert eine Staatsbürgerkunde (‚civic‘ oder ‚democratic education‘), zum festen Bestandteil der Curricula und band die Auseinandersetzung mit Vergangenen dezidiert an die Analyse zeitgenössischer Konstellationen und Herausforderungen. Damit ließ sich den Erwartungen der Studierenden gerecht werden, die sich vom Besuch eines ‚liberal art-College‘ die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen und gegenwartsrelevanten Wissens, d.h. die Befähigung zur erfolgreichen Lebensgestaltung und Teilnahme an der Gesellschaft, erhofften.⁸ Zudem entsprach dies einem Selbstverständnis, welches sich auf die Ausbildung von Eliten, d.h. einer verhältnismäßig kleinen Gruppe von Studierenden richtete, die sich durch hohe Ambitionen hinsichtlich ihrer künftigen sozialen Stellung sowie gesellschaftlich-politischen Einflussnahme auszeichneten. Für sie ließ sich spätestens in den 1950er Jahren überzeugend die Erfordernis von historischem Wissen begründen, das über die Grenzen des eigenen Landes hinausreichte, war es doch wahrscheinlich geworden, dass sie – ob im

Carter, David G., *Historical Perspectives of the Emergence of Higher Education in Black Colleges*, in: *Journal of Black Studies* 6(1975)1, S. 55-68; Jackson, Cynthia L., *Historically Black Colleges and universities. A reference handbook*, Santa Barbara, Calif. 2003; Adler, Joe Ann; Friedman, Jennifer Adler, *Women's Colleges*, New York 1994; Harwarth, Irene, *Women's Colleges in the United States. History, Issues and Challenges*, Washington 1997.

⁷Vgl. zu Traditionen und Zielen von ‚liberal education‘: Carnochan, W. B., *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience*, Stanford, Calif. 1993; Wegener, Charles, *Liberal Education and the Modern University*, Chicago 1978; Rothblatt, Sheldon, *The Living Arts. Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*, Washington 2003.

⁸Zur Prägekraft der Lehre und der Studierenden: Geyer, Michael, *Das Primat der Lehre. Einige Überlegungen zu den Studiengängen an amerikanischen Hochschulen*, in: *zeitenblicke* 4 (2005)1, S. 1-21.

[9] Einen schnellen Überblick über strukturelle Merkmale von liberal-arts-Colleges bietet, wenngleich nicht historisch angelegt: Breneman, David B., *Liberal Arts Colleges. Thriving, Surviving, or Endangered*, Washington 1994.

Wirtschaftsleben, in der Politik oder in kulturellen Bereichen – mit Aufgaben konfrontiert sein würden, die Kenntnisse jenseits der eigenen Kultur erforderten. Zudem, und dies ist der dritte Aspekt, der diese Colleges zu einem nahe liegenden Ansatzpunkt für die Etablierung von global ausgerichteten Geschichtsbildern werden ließ, waren die meisten dieser Institutionen privat-finanziert. Daher konnten (und mussten) die Lehrenden in Absprache mit den ‚College‘-Leitungen bzw. ‚Board of Trustees‘ verhältnismäßig frei und zügig Lehrinhalte ändern, den ‚Zeichen der Zeit‘ und den Forderungen der Studierenden anpassen, und dafür sowohl inhaltliche Impulse als auch finanzielle Unterstützung von philanthropischen Stiftungen in Anspruch nehmen. Für letztere wiederum war die geschichtspolitische Bedeutung der historischen College-Kurse hinreichender Grund, Instrumente und Kanäle des Einflusses auf Themen, Narrative und Merksätze zu schaffen und zu gestalten.

2. Die Öffnung zu globalen Perspektiven reagierte auf den Eindruck einer notwendig gewordenen Umgestaltung universitärer Lehre: Der sich in Folge des 2. Weltkrieges gewandelte geopolitische und gesellschaftliche Kontext erlaubte eine Rückkehr zur universitären Lehre von vor 1939 schlicht nicht; zu vieles hatte sich geändert, auch innerhalb der Universitäten und Colleges. Ihren Ausdruck fand diese Wahrnehmung auch in einer Neubestimmung des pädagogischen Anliegens allgemeiner historisch-politischer Bildung. Wenngleich sie sich schon in den 1920er Jahren ein erstes Mal grundlegend gewandelt hatte, indem die transatlantische Einheit von Westeuropa und den USA zu ihrem Kern geworden, und demnach die Perspektive auf die eigene Nation bereits geweitet worden war, setzte eine konsequente Entgrenzung des räumlichen Blickwinkels in den frühen 1940er Jahren ein. Verstärkt durch die Erfahrung des Weltkrieges wurde eine primär auf den eigenen Kulturkreis bzw. eigenen Nation gerichtete ‚education for citizenship‘ oder ‚democratic education‘ um eine ‚education for international understanding‘ ergänzt. Beispielhaft hierfür ist insbesondere der 1947 publizierte Bericht der Presidential Commission on

Higher Education, eine von Präsident Truman im Juli 1946 einberufene Expertengruppe, die mit der Aufgabe betraut worden war, die soziale Rolle ebenso wie die Strukturen der Höheren Bildung zu evaluieren, und dies unter besonderer Berücksichtigung der „adequacy of curricula, particularly in the fields of international affairs and social understanding.“⁹

Nach einem Jahr Diskussion wurden in diesem Dokument drei allgemeine Bildungsziele festgeschrieben: „Education for a fuller realization of democracy in every phase of living“, „Education directly and explicitly for international understanding and cooperation“ und „Education for the (...) solution of social problems and to the administration of public affairs.“¹⁰ Begründet wurden diese Schwerpunkte mit dem Verweis auf die neue Rolle der USA in der Weltpolitik, die andere Wissensbestände von ihren Bürgern erfordere: „With World War II and its conclusion has come a fundamental shift in the orientation of American foreign policy. Owing to the inescapable pressure of events, the Nation’s traditional isolationism has been displaced by a new sense of responsibility of world affairs. The need for maintaining our democracy at peace with the rest of the world has compelled our initiative in the formation of the United Nations, and America’s role in this and other agencies of international cooperation requires of our citizens a knowledge of other peoples (...) such as has not hitherto been so urgent.“¹¹

Die Erwartung, die sich an die Auseinandersetzung mit anderen Regionen und Völkern band, formuliert der Bericht ebenso eindeutig: „to fit ourselves for the world leadership that has fallen to America in this crucial moment of history“.¹² Daher also das Plädoyer für eine Befähigung zur internationalen Verständigung und Kooperation, zu

⁹Letter of Appointment of Commission Members, in: Higher Education for American Democracy. A Report of the President’s Commission on Higher Education, Vol. 1, Establishing the Goals, Washington 1947, S. v.

¹⁰Higher Education for American Democracy. A Report of the President’s Commission on Higher Education, Vol. 1, Establishing the Goals, Washington 1947, S. 8.

¹¹Ebd., S. 2.

¹²Ebd., S. 17.

deren festem Bestandteil die Erziehung von Weltbürgern („Preparation for World Citizenship“) werden sollte. Der Weg dorthin bestünde darin, so heißt es in dem Bericht weiter, „to acquire knowledge of, and respect for, other peoples and their cultures – their traditions, their customs, and attitudes, their social institutions, their needs and aspirations for the future.“¹³ Um dieses Wissen in die Lehre, und damit in die Köpfe der Studierenden, zu bringen, gelte es zum einen, die in den Universitäten etablierten Muster zu überwinden, die andere Länder mit Vorbehalten gegenüberstünden, als unterlegen und zurückgeblieben betrachten würden: „We must learn to admit the possible worth of human values and ways of living we ourselves do not accept. (...) We need to perceive the rich advantages of cultural diversity.“¹⁴ Zum anderen sei die Gegenwartsanalyse anderer Weltregionen mit dem Aufzeigen ihrer historische Genese zu verbinden: „(...) we shall have to acquire quickly a sympathetic understanding of the values and aspirations that move men in the vast areas of eastern Europe, Asia, Africa, South America, and the islands in the sea. We can gain this understanding both through a study of their historical development and through knowledge of their contemporary cultures.“¹⁵

Weniger euphemistisch formuliert: Nach dem Ende des 2. Weltkrieges wurde eine geographisch auf die eigene Nation bzw. die westliche Kultur beschränkte historische Bildung den Voraussetzungen für das geopolitische Agieren der USA sowie der weltpolitischen Konstellation nicht mehr gerecht. Der Kalte Krieg und der Systemkonflikt führten zu dem beständigen Bestreben mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln US-amerikanischen Einfluss zu festigen, der sich in den 1950er Jahren über Lateinamerika in den Nahen Osten bis nach Südostasien ausweitete. Dazu gehörte neben militärischer Präsenz auch ziviles politisches und wirtschaftliches Engagement im Zeichen der Entwicklungshilfe, welches landeskundliches und historisches Wissen über jene Regionen erforderte, in denen man bereits handelte oder

zu agieren beabsichtigte. Zudem muss das weltpolitische Vorgehen innerhalb der eigenen Gesellschaft legitimiert werden. Beidem konnte die universitäre Lehre dienen, indem sie eine Ausbildung anbot, die Studierende und künftige Akteure in diesen Gebieten darauf vorbereitete, die Interessen des eigenen Landes innerhalb der besetzten Einflussphären effektiv, d.h. mit Wissen über die jeweiligen Länder und Kulturen, umzusetzen.

Doch die gewandelte geopolitische Konstellation, das neue Selbstverständnis der USA als globale Führungsmacht und das damit verbundene Hegemoniestreben im Kalten Krieg ist nur einer von zwei Aspekten, die die Bereitschaft zu einer Erweiterung der historischen Lehre erklären. Denn spätestens in den 1950er Jahren hatte sich innerhalb der US-amerikanischen Bildungselite ein Bewusstsein von der Prägekraft globaler Zusammenhänge für die eigene Gesellschaft durchgesetzt. „In speed of transportation and communication and in economic interdependence the nations of the globe already are one world; the task is to secure recognition and acceptance of this oneness in the thinking of the people, so that the concept of one world may be realized psychologically, socially, and in good time politically.“¹⁶ Angesichts der zunehmenden Verflochtenheit der Welt, so das Argument, genüge die Behandlung der nationalen oder ‚westlichen Geschichte‘ nicht mehr. Vielmehr müsse einerseits die Geschichte nicht-europäischer Gesellschaften unterrichtet werden, seien Einsichten in ihre Geschichte und Charakteristika zu geben. Andererseits sei das historische Gewordensein der Interdependenzen dieser Regionen mit dem ‚Westen‘ sowie Kenntnis über die maßgeblichen global agierenden Akteure und Institutionen zu vermitteln, um die eigene Gesellschaft ebenso wie die zeitgenössische Welt verständlich zu machen – und damit die Studierenden sinnvoll auf das Leben nach der Universität vorzubereiten.¹⁷

¹⁶Ebd., S. 16.

¹⁷Hinsichtlich der Öffnung gegenüber Weltgeschichte siehe auch die These von Markus Gräser, dass die US-amerikanische Geschichtswissenschaft eine transnationale Disposition auszeichne: Gräser, Markus, ‚Globalizing America‘ und ‚Provincialising Eu-

¹³Ebd.

¹⁴Ebd.

¹⁵Ebd.

Auf diese wahrgenommenen und landesweit artikulierten Erfordernisse konnten Historiker wie Leften S. Stavrianos und William H. McNeill in ihren Begründungen für die Verankerung eines welthistorischen Blickes in der College-Lehre gut zurückgreifen: McNeills' Vorschlag, einen Kurs in Weltgeschichte anzubieten, begründete Alan Simpson, Dean des Colleges der UoC, in einem Förderantrag an die Carnegie Corporation in diesem Sinne auch wie folgt: „The present condition of the world has made some understanding of the whole history of the human family one of the imperatives of a liberal education.“¹⁸. Und Stavrianos schrieb in einem Projektantrag an die Carnegie Corporation ein Zitat von George L. Mosse aus dem Jahre 1949 aufgreifend: „Surely a student, in order to make intelligent political choices in our society, must know more about Russia and about the Far East than such a Western Civilization course can give him“.¹⁹

Ob bzw. inwiefern individuelle Motivationen und intellektuelle Intentionen Eingang in die Lyrik solcher Förderanträge finden, mag nicht eindeutig zu bestimmen sein. Zugänglich wird in dieser Textsorte jedoch, welcher bildungspolitische und gesellschaftliche Bedarf als so virulent angesehen wurde (bzw. ja teilweise in den Ausschreibungstexten explizit formuliert war), dass das Anliegen des beantragten Projektes mit einem Verweis darauf gestärkt werden konnte. Insofern steht der Zusammenhang, den Stavrianos zwischen einer globalhistorischen Ausrichtung der Lehre und dem politischen Nutzen für die eigene Gesellschaft herstellte, für mehr als reine Antragsstrategie in der Hoffnung auf positive Bewilligung. Vielmehr wurde Weltge-

rope'. World History als Feld der amerikanischen Geschichtswissenschaft, in: Grandner, Margarete; Rothermund, Dietmar; Schwentker, Wolfgang (Hgg.), Globalisierung und Globalgeschichte, Wien 2005, S. 183-196.

¹⁸Proposal for an Experimental College Course in World History, 23. November 1962, S. 1., Carnegie Corporation, Subseries III.A., Box 483, Fd. 7, Columbiana Archives, New York.

¹⁹Leften Stavrianos „World History Projekt“, o.D., vermutl. 1958, S. 4, Leften Stavrianos Biographical File, Northwestern University Archives, Evanston IL; Das Zitat von Mosse stammt aus einer Rede auf dem Jahrestreffen der AHA 1948 und ist abgedruckt in: Mosse, George L., Freshman History. Reality or Metaphysics, in: The Social Studies, 15(1949), S. 102.

schichte als Teil einer historisch-politischen Bildung förderwürdig und kosensfähig, deren Zielrichtung auch die Vermittlung von Basiswissen über das eigene Land, dessen kulturelle Werte und Traditionen einschloß: „modern man needs to sense the sweep of world history to see his own civilization in the context of our cultures.“²⁰

Mit der Erfahrung der Wirkmächtigkeit von globalen Prozessen in den 1950er Jahren begann somit eine Sensibilisierung für die Relevanz eines kognitiven Aneignens dieser Entwicklungen, die in die Forderung nach einer Weitung der historisch-politischen Allgemeinbildung mündete. Anders, und mit den Worten von Michael Geyer formuliert: „World history succeeded because it responded pragmatically to a growing disorientation within academia in the face of accelerated globalization.“²¹ Da sie jedoch gleichzeitig geopolitisch relevantes Wissen vermitteln sollte, blieb sie einer national-politischen Anbindung verhaftet und war tatsächlich beides, ‚education for democracy‘ und ‚international understanding‘. Dieses Ineinandergreifen unterschiedlicher räumlicher Bezüge, globaler Blick einerseits und national ausgerichtete historisch-politischer Bildung andererseits trug wesentlich zur erfolgreichen Etablierung und schnellen Durchsetzung dieses neuen Faches in der College-Ausbildung bei.²²

3. In der Praxis wurde die räumliche Öffnung in zwei miteinander verbundenen Schritten umgesetzt: Zunächst wurden regionalwissenschaftliche Kurse, d.h. außereuropäische Geschichte zum Bestandteil der Lehre gemacht. Späterhin wurden diese zum inhaltlichen wie institutionellen Ansatzpunkt für die Etablierung von synthetisierenden

²⁰Higher Education for American Democracy, Anmerk. 11, S. 17.

²¹Revel, Jacques, Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience, Paris 1996; Middell, Matthias, Das „Spiel mit den Maßstäben“ gestern und heute. Kompatibilität und Diversität europäischer Wissenschaftssystem, in: Schalenberg, Marc; Walther, Peter Th. (Hgg.), ... immer im Forschen bleiben“. Rüdiger Bruch zum 60. Geburtstag, Stuttgart 2004, S. 199-212.

²²Geyer, Michael, World History and General Education. How to Bring the World into the Classroom, in: Schissler, Hanna; Soysal, Yasemin Nuhoğlu (Hgg.), The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition, New York 2005, S. 193-210, hier S. 194.

Blickwinkeln. Weltgeschichte wurde also als Weiterführung der bereits etablierten „area studies“ begründet und in den Lehrplänen platziert. So schloss das Seminar von McNeill direkt an Initiativen am College der UoC an, welche den traditionellen Fokus auf Europa und die USA im Pflichtteil des Faches Geschichte erweitert hatten. Bereits 1956, also acht Jahre vor dem ersten Seminar in Weltgeschichte, waren drei Kurse probeweise eingeführt und 1959 als Wahlpflicht-Fächer im Curriculum festgeschrieben worden, die sich der nicht-europäischen Welt zuwandten.²³ Behandelt wurde in ihnen indische, islamische sowie chinesische Kultur und Geschichte. Erarbeitet wurden die konkreten Kursprogramme von Wissenschaftlern, die aus den Regionalwissenschaften und der Geschichtswissenschaft nahe stehenden Sozialwissenschaften kamen. Der Kurs in ‚Indian Civilization‘ wurde maßgeblich von Milton B. Singer, der Ausbildung nach Philosoph und später als Sozialwissenschaftler tätig, konzipiert; jener in ‚Islamic Civilization‘ von Marshall Hogdson, einem Historiker und Islamwissenschaftler, und derjenige über China von Herrlee G. Creel, einem Sprach- und Kulturwissenschaftler. Die Begründung des 1964 eingeführten ‚world history‘-Kurses verweist dezidiert auf die Anbindung an diese Kursen: „The efforts of our own College in the past decade to enlarge the undergraduates’ exposure to world history have probably been as ambitious as those of any in the country. Our required course in the history of Western Civilization was organized in its present form in 1948. In 1956 the Carnegie Corporation helped us to institute year-long elective courses in the civilizations of India, China, and Islam (...) In 1959, we added to our curriculum a year-long course in Russian Civilization and another in Japanese Civilization. In 1962, Milton Singer has organized (...) an Honors Seminar on „The Comparison of Civilizations“. But we have not so far felt ready to develop an integrated course on World History. [...] The opportunity which the College is now determined to seize is the completion of a scholarly contribution to the solution

²³Bericht von Milton B. Singer an John H. Honey vom 20. März 1959, Carnegie Corporation, Subseries III.A., Box 484, Fd. 6, Columbiana Archives, New York.

of this basic problem, by a member of our faculty (...).“²⁴ An der Northwestern University konzipierte Stavrianos Weltgeschichte als Kern einer historischen Ausbildung, die von der High School bis zur Graduiertenausbildung reichen sollte, und auch hier wird die Verbindung zu regionalwissenschaftlichen Lehrangeboten sichtbar: Im College, so Stavrianos Vorstellung, sollten an einen Grundkurs in Weltgeschichte, der sich an Studienanfänger richtete, mehrere ‚Civilization‘-Kurse anschließen, die jeweils die Geschichte der indischen, muslimischen und afrikanischen Welt in den Mittelpunkt stellten.²⁵

Da dieses Anknüpfen an ‚area-studies‘-Lehrangebote die Integration von weltgeschichtlichen Kursen in bestehende Studienprogramme wesentlich erleichterte, lässt sich für die ‚undergraduate‘-Lehre formulieren, was Patrick Manning für die Forschung gezeigt hat: „To put it in the simplest terms, as the area-studies literature grew larger and stronger, scholars grew in curiosity about comparisons and linkages of one area with another.“²⁶

4. Für das Bekanntmachen mit außereuropäischen Kulturen am College, jede einzelne für sich genommen, doch auch für das Aufzeigen von Regionen übergreifenden Zusammenhängen, gaben Fördergelder, bereitgestellt von privaten philanthropischen Stiftungen und staatlicher Bildungspolitik, den entscheidenden Impuls, programmatisch artikulierten Reformdruck umzusetzen und erste Übersetzungsversuche in Seminarpläne und Lektürelisten zu verstetigen. Dass die Kurse von McNeill und Stavrianos von der Carnegie Corporation unterstützt wurden²⁷, ist bereits angeklungen. Doch stand sie mit ihrer Offenheit

²⁴Vgl. Anmerk. 19, S. 1.

²⁵Projektbeschreibung Stavrianos, S. 13, vgl. Anmerk. 18.

²⁶Manning, Patrick, Navigating World History. Historians create a Global Past, New York 2003, S. 160.

²⁷Im Sommer 1956, also einige Jahre früher, bewilligte die Carnegie Corporation die Projektanträge: 1) zur Einrichtung Non-Western-Civilization-Course am College der UoC, Antrag UoC (Robert E. Streeter / Chauncy D. Harris) an die Carnegie Corporation, 5. Juni 1956, Carnegie Corporation, Subseries III.A., Box 484, Fd. 6, Columbiana Archives, New York; 2) zu den Forschungen von McNeill zum Buch „Rise of the West“, McNeill, William, Proposal for an Interpretive World History. Seeking the Interrelations Among Great Civilizations, o.D., vermutl. 1956, Carnegie Corporation, Subseries III.A., Box

gegenüber einer die USA und Europa überschreitenden historischen Perspektive in der College-Lehre keineswegs allein. Auch die Mittelvergabe der Rockefeller Foundation und Ford Foundation in den 1950er Jahren zeugt von einem erheblichen Interesse an der Schnittstelle von ‚non-Western‘ bzw. ‚area-studies‘ und ‚undergraduate‘-Lehre bzw. deren historisch ausgerichteter ‚general education‘. Zum einen war man sich der geschichtspolitischen Bedeutung und Wirkmächtigkeit historischer Allgemeinbildung an den ‚liberal-arts‘-Colleges bewusst. Zum anderen rentierte sich die Zuwendung zu diesen Institutionen, da ein Teil von ihnen – so u.a. das Harvard College, das Columbia College oder das College der University of Chicago – Bestandteil von Forschungsuniversitäten war. Neue Schwerpunktsetzungen in der undergraduate-Lehre konnten durchaus die Graduiertenausbildung ändern und, wenngleich langsamer, auch die Ausrichtung von Forschung prägen. Beispielhaft sind hier die Verbindungslinien zwischen einem ‚Indian Civilization‘-Kurs am College der University of Chicago und verschiedenen Forschungsarbeiten von Robert Redford und Milton B. Singer im Bereich des Kulturvergleiches²⁸; ähnliches gilt für die Arbeit von Marshall Hodgsons, die 1961 unter dem Titel „The Venture of Islam. A short history of Islâmic civilization“ erschien und wesentlich auf jenen Lehrmaterialien aufbaute, die er für den ‚Islamic Civilization‘-Kurs entwickelte.²⁹

Ihren Ausdruck fand die Förderung der Stiftungen erstens in der direkten Finanzierung von Personal- oder Druckkosten für Projekte zur Lehrplan-Entwicklung. So finanzierte die Rockefeller Foundation über das General Education Board von 1905 bis 1964 Bildungsprojekte in Höhe von \$324,6 Mio., die Ford Foundation richtete u.a. 1951 einen speziellen ‚Fund for Advancement of Education‘ ein und stell-

484, Fd. 2, ebd.; sowie 3) das Weltgeschichte-Curriculum-Projekt von Stavrianos, vgl. Anmerk. 20.

²⁸Boyer, John W., Three Views of Continuity and Change at the University of Chicago, Chicago 1999, S. 93-116.

²⁹Vgl. die umfangreicheren die Ausführungen in: Middell, Matthias; Naumann, Katja, Institutionalisierung der Lehre in Welt- und Globalgeschichte in Deutschland und den USA – ein Vergleich, in: *Comparativ* 16(2006)1, S. 78-121, vor allem S.112f.

te allein im Jahr 1955 für insgesamt 630 ‚liberal arts‘-Colleges \$210 Mio. bereit. In vergleichbarer Größenordnung bewegten sich auch die Fördergelder, die von der Carnegie Corporation sowie der ‚Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching‘ bereitgestellt wurden.³⁰ Zweitens wurden Projekte der American Historical Association oder des Dachverbandes ‚American Council of Learned Societies‘ finanziert, die um eine Verbesserung der historischen Lehre bemüht waren.³¹ Und drittens brachte sich eine Reihe von weiteren bildungspolitischen Interessensvertretungen, wie das ‚American Council on Education‘, unterstützt durch Mittel der Rockefeller Foundation, in die Aushandlungen um Struktur und Inhalte der College-Ausbildung ein.³² Und auch wenn diese Gelder keineswegs nur für die Reformierung des Geschichtsunterrichtes verwandt wurden, und im Verhältnis zu anderen Förderrichtlinien klein waren, erfuhren dabei Projekte positive Beurteilungen, die außereuropäische Geschichte in Lehrprogramme und -materialien zu integrieren beabsichtigten.

Hinzu trat das Engagement beim Ausbau der Regionalwissenschaften: In zehn Jahren, zwischen 1951-1961, bewilligte allein die Ford Foundation Projektanträge in der Höhe von \$65 Mio. für Gradier-tenprogramme, Forschungsstrukturen und College-Kurse im Bereich der ‚non-Western-studies‘.³³ Mit dem National Defense Education Act

³⁰Curti, Merle; Nash, Roderick, *Philanthropy in the Shaping of American Higher Education*, New Brunswick 1965, S. 216-234.

³¹So beantragte 1956 ein Committee on South Asian History der AHA bei der Rockefeller Foundation Kosten zur Einladung indischen Gastwissenschaftlern für die Lehre von indischer Geschichte und die Carnegie Corporation förderte von 1957-1960 einen Studie der AHA über den Zustand der historischen Ausbildung; vgl. dazu die Records der American Association, in der Manuscript Division, Library of Congress: Request for a Grant by the Rockefeller Foundation to the American Historical Association prepared by the Association's Committee on South Asian History, 1956, in: Box 476, Fd. 17; sowie die Information von Boyd C. Shafer an das Committee on Graduate Education über die Zusage der Carnegie Corporation vom 4. November 1957, in: Box 481, Fd. 7.

³²Hawkins, Hughes, *Banding together. The Rise of National Associations in American Higher Education, 1887-1950*, Baltimore 1992.

³³Non-Western Studies in the Liberal Arts College. A Report of the Commission on Cultural Understanding, Association of American Colleges, Washington 1964, S. 32. Darüber hinaus aus der Vielzahl der Publikationen: McCaughey, Robert A., *International*

(NDEA) von 1958 verdoppelte der Kongress in Washington die Förderung von Schulen und Universitäten, private wie staatliche. Ein erheblicher Teil dieser Gelder war für die Intensivierung der Sprachvermittlung und den Ausbau der ‚area studies‘ bestimmt - bis 1964 wurden dazu landesweit 55 NDEA-Zentren aufgebaut und ca. \$11 Mio. an 34 Institutionen vergeben –, die wiederum die Konzeption von Lehreinheiten über historische Kulturstudien nach sich zogen.³⁴

Über die Summen, die tatsächlich und direkt in die Institutionalisierung von regionalwissenschaftlichen Lehrangeboten an ‚liberal-arts‘-Colleges geflossen sind, gibt es in der Forschungsliteratur keine präzisen Angaben; sie würden sich auch nur unter großem Aufwand bestimmen lassen. Entscheidender aber als absolute Zahlen ist die grundsätzliche Aufmerksamkeit, die der undergraduate-Lehre durch private Stiftungen und staatliche Bildungspolitik in parallel laufenden Förderlinien gewidmet wurde. Denn mit dem Verweis auf ein Weiterführen der „area-studies“ erhielten eben auch Initiativen für die Implementierung von globalen Blickwinkeln finanzielle Unterstützung. Für die frühe Institutionalisierung von Weltgeschichte war sie umso bedeutsamer, als weder McNeill noch Stavrianos von der eigenen Universität eine Förderung erhielten, die es erlaubt hätte, ihre Vorstellungen von der räumlichen und inhaltlichen Erweiterung der historischen Lehre umzusetzen.

Obwohl William McNeills-Kurs und der bereits ab 1960 angebotene „world history“-Kurs von Leften Stavrianos an der Northwestern University die ersten Kurse an US-amerikanischen Colleges waren und die Entwicklungen an anderen Orten langsamer vorstatten gingen, war ein Anfang gemacht, das Grundmuster gelegt, dem andere unter veränderten Vorzeichen folgten. Daher kann zusammenfassend

Studies and Academic Enterprise. A Chapter in the Enclosure of American Learning, New York 1984; Cumings, Bruce, *Boundary Displacement. Areas Studies and International Studies and After the Cold War*, in: Simpson, Christopher (Hg.), *Universities and Empires. Money and Politics in the Social Sciences during the Cold War*, New York 1998, S. 159-188.

³⁴Non-Western Studies in the Liberal Arts College, Anmerk. 34, S. 33.

festgehalten werden: In den frühen 1960er Jahren wurde Weltgeschichte als Lehrfach an den ‚liberal-arts-Colleges‘ eingeführt. Sie fand ihren Platz im Rahmen der an diesen Einrichtungen vermittelten historisch-politischen Allgemeinbildung, da sich deren Zielsetzung im Ergebnis des 2. Weltkrieges wandelte und auf zwei Aspekte fokussierte: einen wahrgenommenen Einfluss von Globalisierungsprozessen auf die eigene Gesellschaft und den politischen Bedarf der USA als ‚global player‘. Weltgeschichtliche Perspektiven konnten sich in diese Neubestimmung gut einfügen und sich durch die argumentative und institutionelle Bezugnahme auf bereits etablierte ältere regionalwissenschaftliche Lehrangebote sowie mit Hilfe der Förderung philanthropischer Stiftungen institutionalisierten.

Zweifelsohne hat sich „world history“ als Lehrfach in den vergangenen fünf Dekaden mehrfach gewandelt: Die Dekolonialisierungsprozesse in den 1950er und 1960er Jahren einschließlich ihrer intellektuellen Verarbeitung in Form der ‚postcolonial studies‘, die in den 1970er Jahren zunehmende transnationale Vernetzung in der Wirtschaft sowie das Aufbrechen einer stabilen Weltordnung zwischen 1989-91 sind als neue Themen und gewandelte politisch-gesellschaftliche Orientierungspunkte in die Vermittlung von Weltgeschichte, respektive in die historisch-politische Bildung eingeflossen.³⁵

Dennoch scheinen mir die skizzierten Charakteristika – mit Ausnahme der finanziellen Förderung – bis heute weitestgehend unverändert geblieben zu sein:

- Wenngleich es mittlerweile einige Master- und Promotionsprogramme gibt und sich das Forschungsfeld im Prüfungsordnungen und Schwerpunktbereichen verfestigt hat, wird Weltgeschichte auch heute noch zum großen Teil im Rahmen der Allgemeinbildung an den Colleges gelehrt.³⁶

³⁵Dunn, Ross E. (Hg.), *The New World History. A Teacher's Companion*, Boston 2000, besonders Teil 1 zu „World History Teaching over time“; sowie die Beiträge von Deborah Smith Johnson und Richardo Duchesne in: Hughes-Warrington, Marnie (Hg.), *World Histories*, New York 2005.

³⁶Fuchs, Anmerk. 1.

- Zudem lässt sich bis in die Gegenwart eine enge Verknüpfung mit geopolitischen sowie gesellschaftlichen Kontexten beobachten. Zwar stehen nun Schlagworte wie Multikulturalismus, „Multiple Modernities“ sowie das Spannungsverhältnis von Integration und Differenz im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dennoch wirken die politischen Debatten in den USA, und damit auch ihre Rolle in den internationalen Beziehungen, weiterhin auf die Gestalt US-amerikanischer Weltgeschichte. Für die 1970er und 1980er Jahre kommt Lutz Raphael zu der klaren, und berechtigten, Einschätzung: „Die institutionelle Verankerung an amerikanischen Hochschulen (...) kann als Nebenfolge ihrer imperialen Ambitionen und ihrer Weltmachtstellung angesehen werden.“³⁷

Die Diskussion über den Entwurf von ‚National School Standards‘ Mitte der 1990er Jahre hat zu einer ebenso scharfen wie hoch politisierten Auseinandersetzung zwischen Vertretern von „western civilization“ und „world history“ geführt, hinter der letztlich die Frage verhandelt wurde, wie die USA – realpolitisch wie normativ – mit dem „Rest der Welt“ umgeht.³⁸ Und für den Zeitraum seit der Schulstandarddebatte hat Jerry H. Bentley auf die Aneignung von Weltgeschichte durch die US-amerikanische politische Rechte aufmerksam gemacht, die nun zu einer „patriotic world history“ anheben (und dabei auch die Gegenentwürfe der politischen Linken erwähnt): „Because of its claims to general knowledge, and perhaps more importantly because of its increasing prominence in educational curricula, world history has recently become a principal target for interests pressing various political and ideological views.“³⁹

- Auch an dem engen Verhältnis von „area studies“ und „world history“ hat sich bislang wenig geändert, demgegenüber das Konzept von „Western Civilization“ und die Europa-Forschung weiterhin un-

ter dem Verdacht und Vorwurf der Eurozentrik gestellt wird. Zwar erhob sich unter der US-amerikanischen Welthistoriker in den vergangenen Jahren wiederholt das Plädoyer, Europa in weltgeschichtliche Betrachtungen jenseits bekannter Narrative einzufügen, auf empirischer Rekonstruktion beruhende, integrative Interpretationen finden sich bislang jedoch kaum.⁴⁰

Abschließend möchte ich die Aufmerksamkeit nach Deutschland lenken, den historisch geschärften Blick auf gegenwärtige Bemühungen einer globalgeschichtlichen Erweiterung universitärer Lehre richten. Dabei ist zweierlei zu beachten: Zum einen unterscheiden sich – damals wie heute – die historiographischen Traditionen in Deutschland von jenen in den USA ebenso wie die Strukturen und die Organisation der sekundären Bildung dies- und jenseits des Atlantiks differieren, so dass direkte Übertragungen von amerikanischen Mustern und Erfahrungen in die deutsche Hochschullandschaft ins Leere gehen würden. Zum anderen hat sich realgeschichtlich zwischen der Mitte des vergangenen und dem Beginn des 21. Jahrhunderts Wesentliches gewandelt: Die verhältnismäßig stabile globale Machtverteilung der bipolaren Nachkriegsordnung findet sich seit dem Ende des Kalten Krieges von zahlreichen Seiten herausgefordert. Damit werden relativ klar abgegrenzte Handlungsräume durch zeitgleiche und oftmals konfligierende De- und Reterritorialisierungsprozessen porös. In diesen Prozessen geht es um die Teilhabe an Globalisierung, wird um die Position in einer sich globalisierenden Welt gerungen. Welt- und Globalgeschichte kann als kulturelles Deutungsangebot zu einem Teil jener gesellschaftlichen Auseinandersetzung um geopolitische Dominanz bzw. Beibehaltung von Autonomie werden. Daher steht eine global ausgerichtete Geschichtswissenschaft heute auch vor anderen Herausforderungen als vor sechs Dekaden und sie ist mit anderen Er-

³⁷Raphael, Lutz, *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*, München 2003, S. 211.

³⁸Nash, Gary; Dunn, Ross, *History on Trial. Cultural Wars and the Teaching of the Past*, New York, 1997; Lockard, Craig, *World History and the Public. The national standards debates*, unter: <http://www.theaha.org/Perspectives/issues/2000>

³⁹Bentley, Jerry H., *Myth, Wagers, and Some Moral Implications of World History*, in: *Journal of World History* 16(2005)1, S. 51-82, S. 2.

⁴⁰Vgl. für die Forderung nach einer Integration von Europa in weltgeschichtliche Darstellungen: Stearns, Peter N., *Western Civilization in World History*, New York 2003. Eine Skizze der etablierten Metanarrativen findet sich in: Weinstein, Barbara: *History without a Cause? Grand Narratives, World History and the Postcolonia Dilemma*, in: *International Review of Social History* 50(2005)1, S. 71-93.

wartungshaltungen konfrontiert. Nicht zuletzt trägt sie die Offenheit, die Gegensätzen und Ambivalenzen einer im Entstehen begriffenen neuen Weltordnung in sich.⁴¹ In einer solchen Zeit des Überganges fallen fertige Antworten besonders schwer, und sie wären auch politisch hochproblematisch. Vielmehr erweist sich die Agenda einer dem heutigen Stand der Globalisierung angemessenen Geschichtswissenschaft als Gegenstand einer transnationalen Aushandlung. Ein Stück weiterführen kann dabei vielleicht das Aufzeigen von Spannungsfeldern, von Konflikten und Baustellen. In diesem Sinne möchte ich nachfolgend einige Fragen formulieren, die sich auf zwei Aspekte konzentrieren: die Anbindung von Welt- und Globalgeschichte an politische Projekte, also ihre geschichtspolitische Dimension, und ihre Institutionalisierung innerhalb der selbst im Umbruch begriffenen universitären Strukturen.

Geschichtsbetrachtung enthält unweigerlich Lesarten des gegenwärtigen gesellschaftlichen Handlungsbedarfes, bietet Ordnungsvorstellungen für die Zukunft und greift damit in zeitgenössische Entwicklungen ein. Diese Dimension des „world making“⁴² richtet sich bei Welt- und Globalgeschichte vor allem auf das Geschehen jenseits nationalstaatlicher Grenzziehungen, wendet sich transnationalen Handlungsräumen und Austauschprozessen zu, ohne dabei lokale, regionale oder nationale Bedingungsgefüge ablegen zu können. Sie ist eine von vielen Formen Weltpolitik zu betreiben und trägt die darin aufeinander treffenden Interessenlagen ebenso in sich, wie sie verschiedene machtpolitische Ausgangspositionen spiegelt. Das verwundert we-

⁴¹Engel, Ulf; Middell, Matthias, Bruchzonen der Globalisierung, globale Krisen und Territorialitätsregimes-Kategorien einer Globalgeschichtsschreibung, in: dies. (Hgg.), *Bruchzonen der Globalisierung* (= *Comparativ* 15(2005)5-6), Leipzig 2005, S. 5-38.

[44] Vgl. bspw. die Analyse von Michael Geyer und Charles Bright der hegemonialen Dominanz des Westens als Teil eines globalen Ordnungsregimes: *Regimes of World Order. Global Integration and the Production of Difference in Twentieth-Century World History*, in: Bentley, Jerry H.; Bridenthal, Renate; Yang, Anand (Hgg.), *Interactions. Transregional Perspectives on World History*, Honolulu 2005.

⁴²Dirlik, Arif, *Confounding Metaphors, Inventions of World. What is World History for?*, in: Stuchtey, Benedikt; Fuchs, Eckhardt (Hgg.), *Writing World History 1800-2000*, Oxford 2003, S. 91-133.

nig, unterscheidet sie nicht von anderen Formen der Historiographie. Jedoch ist bisher nur in Ansätzen – wie dies aus guten Gründen für andere Bereiche der historischen Forschung von einer professionalisierten Historiographiegeschichte unternommen wurde⁴³ – eine vor allem standortspezifische Reflexion darüber in Gang gekommen, an welche politischen Projekte sich die genutzten globalgeschichtlichen Narrative und Konzeptionen binden. Dabei sticht doch die Diskrepanz zwischen den Abgrenzungsversuchen deutscher Politik, oder zumindest ihrer ambivalenten Haltung, gegenüber dem geopolitischen Vorgehen der USA oder Großbritanniens und einer nahezu ungebrochenen Aneignung von Wissensbeständen aus dem anglo-amerikanischen Raum ins Auge. Bibliographien und Zitationen in Texten, die in den vergangenen Jahren aus deutscher Perspektive und für den deutschen Kontext verfasst wurden, führen beinahe nur Literatur aus dem anglo-amerikanischen Raum auf. Werden bei dieser starken Prägung durch den englischsprachigen Forschungsstand und der Orientierung auf darauf basierende Lehrmaterialien tatsächlich nicht Wertevorstellungen, politische Ordnungsmodelle oder Entwürfe von Weltordnungen hineingetragen, deren sich in Deutschland politisch entgegengesetzt wird bzw. die in den öffentlichen Diskussionen unter heftiger Kritik stehen - man denke nur an historisch-kulturelle Begründungen des

⁴³Vgl. zu breiten Analyse der Anbindung von Geschichtswissenschaft an den Nationalstaat in Form der Nationsgeschichtsschreibung: Conrad, Christoph; Conrad, Sebastian (Hgg.), *Die Nation schreiben. Geschichtswissenschaft im internationalen Vergleich*, Göttingen 2002; Berger, Stefan; Donovan, Mark; Passmore, Kevin (Hgg.), *Writing National Histories. Western Europe since 1800*, London 1999. Zur kritischen Reflexion der Europa-Historiographie: Hudemann, Rainer; Kaelble, Hartmut; Schwabe, Klaus (Hgg.), *Europa im Blick der Historiker. Europäische Integration im 20. Jahrhundert: Bewusstsein und Institutionen* (= *Historische Zeitschrift, Beiheft 17*), München 1995. Duchhardt, Heinz; Kunz, Andreas (Hgg.), *Europäische Geschichte als historiographisches Problem*, Mainz 1997, sowie: Petri, Rolf; Siegrist, Hannes, *Probleme und Perspektiven der Europa-Historiographie* (= *Comparativ* 14(2003)3), Leipzig, 2003; *Ausnahmen in der Leerstelle für die Weltgeschichtsschreibung* stellen dar: Fuchs, Eckhardt; Stuchtey, Benedikt (Hg.), *Writing World History 1800-2000*, Oxford 2003, Pomper, Philip; Elphick, Richard H.; Vann, Richard T. (Hgg.), *World Histories. Ideologies, Structures and Identities*, Malden 1998; Middell, Matthias (Hg.), *Weltgeschichtsschreibung im 20. Jahrhundert* (= *Comparativ* 12(2002)3), Leipzig 2002.

Irakkrieges oder die erneut entbrannte polarisierende Debatte um einen amerikanischen Uni- versus einen europäischen Multilateralismus als Leitlinie für das Agieren in der Welt?⁴⁴ Läßt sich ein Transfer weltgeschichtlicher Interpretationen bereinigen von geopolitischen Interessenlagen bzw. dem politischen Denkmustern eines Landes, die doch immer Annahmen über Dynamiken in internationalen Beziehungen sowie Prozesse kultureller Differenzierung und Begegnung einschließen?

Zum Verhältnis einer in Deutschland bzw. Europa verfassten global ausgerichtete Historiographie und dem weltpolitischen Agieren der Europäischen Union: Mit dem Ende des Kalten Krieges, der Einigung auf eine gemeinsame europäischen Politik – vor allem in den Bereichen der Außen- und Sicherheitspolitik sowie der EU-Handelpolitik – ist auch Europa (wieder) zu einem wesentlichen Akteur geworden, der um politische Einflussphären, um wirtschaftliche Absatzmärkte und kulturelle Handlungsräume und damit um den zukünftigen Platz Europas in der Welt ringt. Möglicherweise ist Jürgen Habermas in seiner kürzlich gegebenen Einschätzung aus Anlass des 50jährigen Jubiläums der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zuzustimmen, dass die EU „den großen geopolitischen Herausforderungen wie auch den wachsenden internationalen Erwartungen, die sich an eine diplomatisch ausgleichende Macht richten“ noch nicht gewachsen ist.⁴⁵ In jedem Fall sind aber die Anstrengungen, diese Rolle zu gestalten, in vollem Gange. Wie verhält sich eine im Kontext dieser politischen Bemühungen verfasste Weltgeschichte zu eben diesen Ambitionen? Inwieweit ist sie davon – bewusst oder unbewußt – geprägt; will bzw. kann sie sich davon distanzieren? Wie realistisch ist in diesem Zusammenhang die Forderung von Kiran Patel nach

⁴⁴Hippler, Jochen, US-Dominanz und Unilateralismus im internationalen System - Strategische Probleme und Grenzen von Global Governance, in: ders.; Schade, Jeanette, US-Unilateralismus als Problem von internationaler Politik und Global Governance, INEF-Report 70, Juli 2003 am Institut für Entwicklung und Frieden (INEF), Duisburg.

⁴⁵Habermas, Jürgen, Europa – Vision und Votum, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 5/2007, S. 517-520, hier 517.

einer wertfreien transnationalen, und man könnte ergänzen, globalen Geschichte überhaupt?⁴⁶ Wäre zumindest ein Nachdenken darüber, mit welchen Interessenlagen – ob wirtschaftliche, zivilgesellschaftliche oder militärische – sich die deutsche Politik im internationalen Geschehen engagiert und in welcher Form dies die historische Beschäftigung beispielsweise mit der kolonialen Vergangenheit Deutschland beeinflusst nicht im Sinne einer selbstkritisch-reflektierenden Weltgeschichtsschreibung? Mehr noch, kann denn ohne Antwort auf diese Fragen bzw. das bewusste Problematisieren das an mehreren Stellen auch in diesem Forum formulierte, und m.E. politisch relevante wie intellektuell herausfordernde, Anliegen eines „provincializing Europe“, d.h. einer nicht-eurozentristischen Behandlung von Europa in Welt- und Globalgeschichten, beruhend auf europäischen Wissensbeständen, Traditionen und historischen Erfahrungen ernsthaft angegangen werden?

In eine andere Richtung geschaut: Die Ausführungen zu den USA haben einmal mehr gezeigt, wie prägend die jeweiligen Strukturen in verschiedenen nationalen Bildungssystemen sind und wie pfadabhängig sich demzufolge die Etablierung von welt- und globalgeschichtlichen Perspektiven gestaltet. Wenngleich – heute wie damals – in den USA ebenso wie in Deutschland eine geographische und inhaltliche Erweiterung mit dem Argument des Bedarfes an einer historischen Erklärung der weltweiten Verbindungen, Beeinflussungen und Interessenlagen begründet wird, differieren die institutionellen Ansatzpunkte in der universitären Lehre. Während sich in den USA die erste universitäre Stufe, das ‚undergraduate‘-Studium mit seinem Bestandteil einer historisch-politischen Allgemeinbildung anbot, konzentriert sich die Lehre in Deutschland weitestgehend auf den Bereich der Graduiertenausbildung. Das wirkt auf die Konzeption der Lehrangebote: Jenseits des Atlantiks bedurfte es von Anbeginn einer Verständigung über die Grundlinien der synthetischen Zusammenschau sowie der Er-

⁴⁶Patel, Klaus Kiran, Transnationale Geschichte - Ein neues Paradigma?, in: geschichte.transnational, 02.02.2005, unter: <http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/2005-02-001>

arbeitung einprägsamer Narrative (womit nicht gesagt ist, dass deren Konstruktion sichtbar gemacht wurde). Hier kann die Vermittlung auf spezialisierte, kleinteilige Themenstellungen und komplexe Zusammenhänge zugeschnitten bleiben, ohne notwendigerweise die dahinter liegenden Großerzählungen zu explizieren.

Abgesehen davon, dass sich dadurch die erwähnte Zurückhaltung bei der Reflexion geschichtspolitischer Implikationen verfestigt, rückt es eine Verständigung über den Wissenskanon von Globalgeschichte als Fach der Lehre in Auseinandersetzung mit der Funktion, die dieses Wissen erbringen soll, in den Hintergrund. Zwar gab es erste Diskussionen über Inhalte und Standards für Curricula in den Universitäten und Schulen, wobei auch die Frage nach dem ‚wofür‘ und dem ‚für wen‘ gestellt wurde,⁴⁷ aber dies sind weitestgehend Ausnahmen. Das Offenlassen einer Bestimmung, ob Welt- und Globalgeschichte ein Bereich der fachlichen Spezialisierung, Bestand einer historischen Allgemeinbildung sein sollte ist, oder in unterschiedlichen Formaten zu beiden Polen gehört, hat jedoch Folgekosten. Damit ist weniger die Frage gemeint, ob sie neben der Graduierten- auch in die Bachelorausbildung zu integrieren ist und erst recht nicht für ein Modell von „world history“ plädiert, wie es an US-amerikanischen College gelehrt wird. Doch würde eine Verständigung darüber, für welche Lebens-, Berufs- und Gesellschaftsbereiche historisches Wissen über globale Verflechtungen und Interaktionen sowie das Vermögen zu kultureller Differenzierung befähigen soll, Weichen für die weitere Konsolidierung der gesamten Forschungsrichtung legen: Genügend Argumente, sie als notwendigen Bestandteil von Allgemeinbildung zu begründen, würde zu zweierlei führen: die inhaltliche Standardisierung für universitäre Einführungs- oder Begleitkurse forcieren und

⁴⁷Riekenberg, Michael (Hg.), *Geschichts- und Politikunterricht zeitgemäß? Fragen und Bemerkungen aus der Sicht der Regionalwissenschaften*, Leipzig 2005; Schissler, Hanna; Middell, Matthias; Popp, Susanne, *Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen*, in: *Internationale Schulbuchforschung/ International Textbook Research* 24 (2003), S. 149-154; Popp, Susanne; Förster, Johann, *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2003.

eine Abstimmung mit den Schulen, allen voran den Gymnasien, in Bezug auf die Lehrerausbildung sinnvoll werden lassen. Eine Positionierung gegenüber den schulischen Einrichtungen steht allein deshalb an, da auch dort globalhistorische Perspektiven zunehmend in der Diskussion sind. Das hat sich nicht zuletzt an der Debatte um die Behandlung des Genozids an den Armeniern in der Sekundärstufe I im Land Brandenburg gezeigt. Sie entbrannte 2005, als nach einem Essen von Brandenburgs Ministerpräsident Matthias Platzeck mit dem türkischen Generalkonsul Aydin Durusay eine Passage aus dem Lehrplan gestrichen wurde, die den armenischen Völkermord zum Thema des Unterrichts machen sollte.⁴⁸

Welt- und Globalgeschichte dagegen eher als Teil einer Spezialisierung – fach- oder berufsspezifisch – zu fassen und in der Universität zu institutionalisieren, müsste einerseits auf Anforderungen transnational agierender beruflicher Zusammenhänge (Firmen, Verbände etc.) reagieren, andererseits für den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs in Abgleich mit bestehenden universitären Strukturen über Karrierewege nachdenken – beides würde Themen, Fragen und Schwerpunkte vorstrukturieren.

Berechtigt ließe sich einwenden, dass ein sich konstituierender Wissensbereich mit dem Herbeibringen solch einer Klarheit überfordert wäre, dass sich vieles im Zuge der Zeit ergeben wird und weniger, noch dazu von einer Stelle aus, geplant werden kann (und sollte) – zu heterogen sind dazu auch die Interessen von transnational oder global arbeitenden Historikern. Zudem liegt ein wesentlicher Unterschied

⁴⁸Vgl. die Berichte in der Presse: Mönch, Regina: *Völkermord an Armeniern aus dem Lehrplan genommen*, in: FAZ, 25.01.2005, S. 33; Schmidt-Häuer, Christian, *Wer am Leben blieb, wurde nackt gelassen*, in: DIE ZEIT, 23. 03. 2005, online zugänglich unter: <http://www.zeit.de/2005/13/Armenier?page=all>. Zum 1. August 2005 wurde der nunmehr gültige Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte eingeführt, der unter dem Themenfeld „Krieg-Technik-Zivilbevölkerung“ die Entgrenzung von Kriegen, ethnische Entflechtung, Ausrottung und Völkermord „an den Herero in Deutsch-Süd-West-Afrika, den Armeniern im Osmanischen Reich, den Tutsi in Ruanda sowie sonstige staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert“ vorsieht, vgl. *Rahmenlehrplan Sekundarstufe 1*, Potsdam 2002, geändert 2005, S. 45.; online zu finden auf dem Brandenburgischen Bildungsserver: <http://www.bildung-brandenburg.de>.

zwischen den USA und Deutschland darin, dass dort bildungspolitischer Bedarf und neue Lehrangebote Impulse für die Forschung setzten, sich Weltgeschichte somit von einem Bereich der Lehre zu einem Forschungsfeld entwickeln konnte, während sich in Deutschland die Aufmerksamkeit zunächst auf die Forschung richtet und davon ausgehend in die Lehre vordringt. Jedoch werden mit der Hochschulreform im Rahmen des Bologna-Prozesses Strukturen eingeführt, die der Lehre größeres Gewicht beimessen als es bisher der Fall war; und die Einführung von Studiengebühren wird den Einfluss der Studierenden intensivieren, was wiederum die Lehre stärkt. Ein häufiger von der Lehre ausgehendes Denken wird daher möglicherweise insgesamt um sich greifen und daher auch für die Institutionalisierung von globalhistorischen Perspektiven notwendig werden.