
Teaching World History

Herausgegeben von
Eckhardt Fuchs und Matthias Middell



Leipziger Universitätsverlag 2006

Comparativ : Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und
vergleichenden Gesellschaftsforschung / hrsg. von Matthias Middell und
Hannes Siegrist – Leipzig : Leipziger Univ.-Verl.

ISSN 0940-3566

Jg. 16, H. 1. Teaching World History – 2006

Teaching World History. Hrsg. von Eckhardt Fuchs und Matthias
Middell – Leipzig : Leipziger Univ.-Verl., 2006

(Comparativ ; Jg. 16, H. 1)

ISBN 3-86583-145-1

© Leipziger Universitätsverlag GmbH, Leipzig 2006
COMPARATIV. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und
vergleichenden Gesellschaftsforschung 16 (2006) 1
ISSN 0940-3566
ISBN 3-86583-145-1

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze

<i>Eckhardt Fuchs/ Matthias Middell</i>	Globaler Isomorphismus versus sozio- kulturelle Konfiguration: Weltgeschicht- liche Curricula im internationalen Vergleich	7
<i>Arif Dirlik</i>	Performing the World: Reality and Representation in the Making of World Histor(ies)	21
<i>Marnie Hughes- Warrington</i>	World Histor(iograph)y Education and Research from an Australian Angle	36
<i>Jerry H. Bentley</i>	The Construction of Textbooks on World History	49
<i>Xia Jiguo/ Wan Lanjuan</i>	Teaching World History at Chinese Universities: A Survey	66
<i>Matthias Middell/ Katja Naumann</i>	Institutionalisierung der Lehre in Welt- und Globalgeschichte in Deutschland und den USA – ein Vergleich	78
<i>John F. Richards</i>	An Emerging Field: World Environmental History	122
<i>Heidi Roupp</i>	Teaching World History	139

Forum

<i>Stefan Troebst</i>	Von Nikita Chruščëv zu Sandra Kalniete. Der <i>lieu de mémoire</i> „1956“ und Europas aktuelle Erinnerungskonflikte	150
-----------------------	---	-----

Literaturbericht

<i>Helmut Goerlich</i>	Verfassungsrecht – Verfassungsgeschichte – Verfassungspolitik. Gängige Inszenierungen einer Wissenschaft und ihre Ebenen	171
Autorinnen und Autoren		187

Globaler Isomorphismus versus sozio-kulturelle Konfiguration: Weltgeschichtliche Curricula im internationalen Vergleich*

Weltgeschichte im Unterricht

Unzweifelhaft hat das Interesse an Weltgeschichte in vielen Ländern in den letzten Jahren rasant zugenommen. Die Welt nach dem Kalten Krieg sucht nach neuen Deutungen, die die aktuelle Konstellationen historisch aufhelle können. Die Prominenz, die der Globalisierungsbegriff bekommen hat, um neue Trends zu beschreiben, lenkt den Blick der Historiker auf weltgeschichtliche Zusammenhänge und damit auf die Frage, welche Rolle politische, wirtschaftliche und kulturelle Interaktionen, Migration und commodity chains zwischen einzelnen Weltregionen für deren Entwicklungschancen gespielt haben und wie sich die Vorgeschichte der heutigen globalen Zusammenhänge charakterisieren und periodisieren lässt. Kann man bereits von einer neuen Weltordnung sprechen? Und welches sind ihre Merkmale, nachdem sich die Hoffnungen auf die schnelle Errichtung einer global governance auf den Trümmern des angeblich nutzlos gewordenen Nationalstaates relativ schnell zerschlagen haben? Keine der heute kursierenden Globalisierungstheo-

* Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge wurden auf der von Eckhardt Fuchs und Karen Oslund organisierten Konferenz „Teaching World History“ gehalten, die im März 2005 am Deutschen Historischen Institut in Washington stattfand. Diese Konferenz bildete den Abschluss einer Reihe von drei Tagungen. Die ersten beiden Treffen fanden 1997 und 2000 an den Deutschen Historischen Instituten in Washington und London statt. Die entsprechenden Tagungsbände erschienen unter E. Fuchs/B. Stuchtey (eds.), *Across Cultural Borders: Historiography in a Global Perspective*, Lanham 2002, und B. Stuchtey/E. Fuchs (eds.), *Writing World History 1800–2000*, Oxford 2003. Der Konferenzbericht des dritten Treffens von 2005 findet sich unter E. Fuchs/K. Oslund, *Teaching World History*, in: *Bulletin of the German Historical Institute Washington D.C.*, 37 (Fall 2005), 87–94. Derjenige Teil der auf dieser Tagung gehaltenen Beiträge, der sich mit Weltgeschichte im Geschichtsunterricht des Sekundarschulbereichs befasst, ist als Spezialheft veröffentlicht: E. Fuchs/K. Oslund (eds.), *Teaching World History*, in: *World History Connected* 3:3 (2006) (<http://www.worldhistoryconnected.press.uiuc.edu>). Beiden Deutschen Historischen Instituten gilt Dank für die finanzielle Unterstützung der Konferenz und dieser Veröffentlichung.

rien kommt ohne ein historisches Narrativ aus, und die Historiker und Historikerinnen – für die erstmals in der Geschichte der professionellen Geschichtswissenschaft nicht mehr von einer selbstverständlichen Diskursherrschaft der Fachvertreter des Westens auszugehen ist – machen sich mit den Instrumenten gründlicher Quellenarbeit daran, diese Narrative auf ihre Plausibilität zu überprüfen. Der Impuls der Forschung trifft sich mit dem Orientierungsbedürfnis der Gesellschaften nicht nur auf dem Buchmarkt, sondern vor allem in der Ausbildung von Schülern und Studenten. Der Geschichtsunterricht ist in manchen Ländern in Bewegung geraten, in anderen sehen sich seine Organisatoren unter Druck, neue Tendenzen zu berücksichtigen. Die Argumente gegen eine Öffnung zu mehr Weltgeschichte sind ebenfalls rasch zur Hand: Überforderung der Lernenden, Verlust der in langen Spezialisierungswellen errungenen Professionalität und der Ideologieverdacht gegenüber weltgeschichtlichen Meistererzählungen.

Dieses Heft will anhand von Fallstudien einen Überblick über einige aktuelle Tendenzen in der weltgeschichtlichen Lehre an Universitäten im internationalen Vergleich geben. Es ist hier noch nicht der Ort, eine Synthese zu wagen, denn die Dinge sind im Fluss, und es kann gehofft werden, dass die Kenntnis der Anstrengungen in anderen Ländern auch in Europa weitere Anstrengungen motiviert.

Blicken wir zunächst einleitend zurück auf Bemühungen um eine Revision der in den einzelnen Ländern gültigen Curricula und um die Neufassung von Lehr- und Handbüchern, die bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden können. Den Akteuren war immer klar, dass die Veränderung der Curricula und Schule und Hochschule unterschiedlichen Regeln folgt, aber doch unauflösbar miteinander verbunden ist. Ohne den Impuls einer entsprechenden Nachfrage an die Ausbildung von Schullehrern an den Universitäten waren Reformen in den Hochschulen kaum durchzusetzen, und umgekehrt sind die Veränderungen in den Schulen auf Anregungen aus dem akademischen Unterricht zwingend angewiesen. Die Verflochtenheit von schulischer und akademischer Reform macht aber diese aber wegen der Prägungen der Bildungssysteme besonders pfadabhängig und erfordert Bemühungen vorrangig auf nationaler Ebene, während die Protagonisten der Weltgeschichte zuallererst kosmopolitisch orientiert waren und internationale Verbindungen anstrebten.

Die auffälligsten und territorial weitreichendsten Aktivitäten entstanden denn auch aus Initiativen internationaler Organisationen mit dem Ziel einer curricularen Angleichung, stießen aber bis in die jüngste Vergangenheit zumeist auf Widerstand innerhalb der nationalen und

subnationalen Kontexte. Eine Ausnahme bildeten die USA, in denen sich Weltgeschichte relativ früh in der Lehre der *history departments* etablieren konnte. Neueste Forschungsergebnisse und die Entstehung neuer Studiengänge in Europa weisen allerdings auf eine Varianz weltgeschichtlicher Zugänge hin und lassen vermuten, dass sich – trotz universitärer Reformen, die Konvergenzvermutungen stärken – die Idee eines einzigen globalen Modells der Deutung von Weltgeschichte und entsprechender einheitlicher Curricula nicht durchsetzen wird.

Internationale Entwicklungen zum Geschichtsunterricht

Internationale Bestrebungen, Geschichtsunterricht und -lehrbücher zu revidieren und zu vereinheitlichen, um das enge national(istisch)e Korsett durch eine nationenübergreifende oder gar welthistorische Geschichtssicht zu ersetzen, begannen im Kontext der pazifistischen Bewegung bereits im Laufe des 19. Jahrhunderts, gewannen dann aber in der Zwischenkriegszeit an Intensität.¹ Die erstmals auf der Generalversammlung des Völkerbundes im September 1920 eingebrachten Vorschläge zu einer Schulbuchrevision führten 1923 zur Einsetzung eines Committee on the International Text-Book of History bei der Internationalen Kommission für geistige Zusammenarbeit (IKGZ). Hier wurde dann zwei Jahre später die sogenannte „Entschließung Casares“ verabschiedet, die eine internationale Kontrolle nationaler Schulbücher und Lehrpläne vorsah, aber zunächst wenig Effekte hatte. Ein von der IKGZ 1932 vorgelegter Bericht über den Zustand der Schulbücher in den Fächern Geschichte, Geographie und Moral- und Staatserziehung und eine noch im selben Jahr durchgeführte Internationale Konferenz für Geschichtsunterricht in Den Haag leitete einen neuen Schub in den Bestrebungen zur Überwindung nationalhistorischer Curricula ein. Die Anzahl der beteiligten Universitätsprofessoren blieb allerdings gering, berühmte Namen fehlten, sieht man von einigen Ausnahmen, wie etwa Fritz Kern und Theodor Mommsen aus Deutschland, Oskar Halecki aus Polen und Johan Huizinga aus Holland ab. Zu den Schwerpunkten des Programms gehörte die Beziehung zwischen National- und Weltgeschichte. Deutlich wurde in den Debatten die Diskrepanz zwischen der Maximalforderung nach einem von international führenden Historikern verfassten Geschichtslehrbuch und jenen Geschichtslehrern und -wissenschaftlern, die auf die nationalen Besonderheiten des Geschichtsunterrichts und die Objektivität historischer Forschung verwiesen.

1 Zum Folgenden vgl. E. Fuchs, Internationale Schulbuch- und Curriculumrevision in historischer Perspektive, in: E. Matthes/C. Heinze (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn 2005, 193-210.

Neben den vom Völkerbund angeregten Aktivitäten – die von zahlreichen bilateralen und regionalen Vereinbarungen, etwa zwischen Frankreich und Deutschland 1935, aber besonders in Skandinavien und Lateinamerika, begleitet waren – wurden auch in anderen transnationalen Organisationen Anstrengungen zur Schulbuchrevision unternommen. Immerhin befassten sich etwa 20 internationale und 44 nationale Organisationen mit der Schulbuchrevision. Unter ihnen kam der internationalen Historikervereinigung ein zentraler Platz zu. Im Kontext von Diskussionen über das Wechselverhältnis zwischen historischer Wissenschaft und Geschichtsunterricht war bereits auf dem zweiten internationalen Historikerkongress in Rom 1903 ein Antrag zur Revision der Geschichtslehrbücher gestellt worden. Trotz der geringen Resonanz dieser ersten Initiative nahmen die Historiker das Thema in der Zwischenkriegszeit erneut auf.² Auf ihrem sechsten internationalen Kongress in Oslo 1928 wurde ein Ausschuss für den Geschichtsunterricht gegründet, der die Schwächen aller der Initiativen, die der Völkerbund, internationale Verbände und das Genfer Erziehungsbüro unternommen hatten, durch die Verknüpfung von Schulbuchrevision und Fachwissenschaft, von Geschichtsforschung und -didaktik zu überwinden trachtete. Trotz unterschiedlicher Meinung der versammelten Zunft über die Möglichkeiten einer solchen internationalen Schulbuchrevision war man sich in der Ablehnung einer internationalen Überwachung des Geschichtsunterrichts einig. Die Protagonisten einer internationalen Verständigung über die Schulbuchrevision hatten daher mit dem auf dem Historikerkongress in Oslo gegründeten Ausschuss für den Geschichtsunterricht kein internationales Kontrollorgan, sondern eine Art Agentur zum Informationsaustausch vor Augen, das zugleich als kompetenter Ratgeber bei der Abfassung der nationalen Schullehrbücher dienen konnte. Der Ausschuss traf sich in den Folgejahren regelmäßig, führte internationale Umfragen und Untersuchungen durch und kooperierte mit anderen internationalen Organisationen, beispielsweise dem Völkerbund.³

Die vielfältigen nationalen und internationalen Initiativen zur Umarbeitung von Geschichts- und Geographielehrbüchern beherrschten die Debatten über die Curricula in der Zwischenkriegszeit, ohne allerdings die damit verbundenen Ideale durch ein international wirksames Vertragswerk einlösen zu können. Der Erfolg blieb daher bescheiden, obwohl 1937 immerhin 26 Staaten eine Deklaration über den Geschichtsunterricht mit der Forderung unterzeichneten, „of giving prominence, in

2 K. D. Erdmann, *Internationale Schulbuchrevision zwischen Politik und Wissenschaft*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 4 (1982), S. 254 ff.

3 *School Text-Book Revision and International Understanding*, Paris 1933, S. 66 ff.

the teaching of world history, to facts calculated to bring about a realisation of the interdependence of nations.“⁴ Angesichts der regionalen Ausbreitung der Revisionsbestrebungen wird man allerdings schon für diese Zeit von einer weltweiten Bewegung sprechen können. So forderte 1930 ein internationaler Kongress südamerikanischer Universitäten eine Lehrbuchrevision. Drei Jahre später verabschiedete der siebente Pan-amerikanische Kongress in Montevideo eine entsprechende Resolution, die sich mit der Unterzeichnung eines bilateralen Vertrages zur Regulierung der Schulbuchrevision zwischen Argentinien und Brasilien im selben Jahr realisierte und den Beginn einer Reihe derartiger Vereinbarungen bildete.

Nach dem Zweiten Weltkrieg fanden die Bemühungen um die Schulbuchrevision ihre Fortsetzung auf drei Ebenen: erstens im Kontext der Re-education-Politik der Besatzungsmächte in Deutschland und Japan; zweitens auf bilateraler Ebene vor allem zwischen den ehemals verfeindeten Nationen in Europa, und drittens innerhalb der Agenda von UNESCO und Europarat.

Die UNESCO verabschiedete bereits in ihrer ersten Sitzung ein neun Punkte umfassendes Programm zur Revision von Lehrbüchern und Lehrmitteln und gab 1949 ein „Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials“ heraus, das auch einen Mustervertrag für entsprechende internationale Abkommen enthielt. Sie führte regelmäßige Sitzungen und Seminare zur Schulbucharbeit und zu den Inhalten der Geschichtslehrbücher – hier ging es vor allem um die Überwindung eines eurozentristischen Geschichtsbildes – durch und verabschiedete Musterlehrpläne.⁵ 1957 begann die UNESCO mit der Herausgabe einer mehr als zwanzigbändigen „History of the Cultural and Scientific Development of Mankind“ für Gymnasiasten und College-Studenten in aller Welt. Damit wurde nicht nur die Idee von einem internationalen Geschichtslehrbuch wiederaufgegriffen, sondern auch ein weltgeschichtlicher Ansatz an die Stelle nationalgeschichtlich orientierter Lehrbücher gesetzt. Allerdings fand dieses Unterfangen wenig Resonanz in den Schulen und Universitäten. Die UNESCO-Konferenz zur Schulbuchforschung im Georg-Eckert-Institut 1988 fokussierte daher schließlich auf die Präsentation weltgeschichtlicher Perspektiven in den nationalen

4 F. Pingel, UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision, Hannover 1999, S. 10.

5 Eine Liste der internationalen Tagungen zur Revision der Schulgeschichtsbücher zwischen 1945 und 1965 findet sich bei O.-E. Schüddekopf, Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945–1965. Tatsachen und Probleme, Braunschweig 1966, 89ff.

Schulbüchern und verabschiedete sich damit vom Konzept eines standardisierten Lehrbuches.⁶

Die Aktivitäten der UNESCO berührten sich mit entsprechenden Bestrebungen des Europarates. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses wurde die Frage der Darstellung Europas und seiner Geschichte im Schulbuch und Unterricht auf dem Kontinent diskutiert. Allein zwischen 1953 und 1983 führte der Europarat zwölf Konferenzen über Geschichtslehrbücher und den Geschichtsunterricht durch, in deren Kontext – faktisch in Fortsetzung der Völkerbundaktivitäten – fast 1000 Schulbücher aus 17 Ländern geprüft wurden. Als ein wichtiges Ergebnis der Konferenzen zur Revision der Schulbücher wurde 1964 der Versuch unternommen, eine für alle Europäer geltende Terminologie historischer Begriffe aufzustellen.⁷ Auf den Treffen 1969 in Braunschweig und 1971 in Strasbourg wurde empfohlen, europäische und Weltgeschichte in den Lehrplan mit dem Ziel aufzunehmen, dass „the history of Europe should be viewed in a world perspective.“⁸ 1992 forderte der Europarat die Einbeziehung Europas in die Schulbücher, wobei sowohl der Europarat als auch die europäischen Bildungsminister die Idee einer standardisierten einheitlichen Version zur europäischen Geschichte im Unterricht ablehnten.⁹ Versuche in dieser Richtung gab es trotzdem weiterhin, wie das 1992 erschienene und von zwölf europäischen Historikern verfasste erste „Europäische Geschichtsbuch“ zeigt, das allerdings auf allgemeine Kritik stieß. Die Idee eines solchen einheitlichen und verbindlichen Geschichtslehrbuches wurde schließlich 1997 auf der Konferenz der europäischen Bildungsminister in Kristiansand erneut abgelehnt.¹⁰ Erwähnt sei ebenfalls, dass auf Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten des Europarates 1993 und 1997 das Projekt „Lernen und Lehren der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert“ initiiert und seitdem in einer Reihe von Konferenzen und entsprechenden

6 Pingel (wie Anm. 4), S. 16.

7 Grundbegriffe der Geschichte. 50 Beiträge zum Europäischen Geschichtsbild, Gütersloh 1964.

8 Against Bias and Prejudice: The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks. Recommendations on History Teaching and History Textbooks Adopted at Council of Europe Conferences and Symposia 1953 – 1983, Strassburg 1986, 7 und 36.

9 Vgl. F. Pingel (Hrsg.), *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M. 1995.

10 F. Delouche, *Europäisches Geschichtsbuch*, Stuttgart 1992; M. Stobart, *Fifty Years of European Co-operation on History Textbooks: The Role and Contribution of the Council of Europe*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 21 (1999), 151.

Tagungsbänden realisiert wurde. Die Geschichte Europas wurde dabei über thematische Längsschnitte behandelt.

All diese Bestrebungen seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts waren weniger ein Resultat nationaler Reformbestrebungen, sondern gingen auf Initiativen internationaler Organisationen zurück. Jüngst hat der UN-Generalsekretär – einer Anregung der Ministerpräsidenten Spaniens und der Türkei, Zapatero und Erdogan, folgend – die Gründung einer „Alliance of Civilizations“ befürwortet, mittels derer die kulturellen und sozialen Grenzen zwischen westlicher und muslimischer Welt überbrückt werden sollen. In der entsprechenden High-level Group, die sich im Mai 2006 zu ihrem dritten Treffen in Dakar einfand, wurden auch Vorschläge diskutiert, inwieweit ein Weltgeschichtscurriculum, die entsprechende Förderung der Lehrerbildung, Öffentlichkeitsarbeit und professionelle Forschung einen Beitrag zu interkultureller Bildung und dem besseren Verständnis gegenwärtiger Globalisierungsprozesse zu leisten vermögen. Diese Vorschläge basieren allerdings ausschließlich auf amerikanische Weltgeschichtskonzeptionen und -curricula, letztere vor allem auf den AP Kursen für Weltgeschichte. Diese Initiative der Vereinten Nationen, Vorschläge aus verschiedenen Weltteilen für eine global abgestimmte Politik der Weiterbildung von Lehrern zu sammeln, zeigte in ihrer Resonanz, dass die Idee eines einheitlichen Curriculums oder auch nur einer dominanten Interpretation der Geschichtlichkeit aktueller Globalisierungsprozesse kaum eine Chance hat und stattdessen die Praxis des Dialogs und Respekt gegenüber der Perspektivenvielfalt leitende Prinzipien werden müssen.¹¹ Diese Haltung liegt der mit dem Ziel eines Europäischen Hochschulraumes im Anschluss an die Bologna-Deklaration von 1999 verfolgte Reform der nationalen Hochschulsysteme zugrunde. Diese Reform bietet nicht nur die Möglichkeit, durch die Auflösung traditioneller disziplinärer Strukturen Weltgeschichte in die universitäre Lehre zu integrieren, sondern führt – wie entsprechende Programme an verschiedenen Universitäten zeigen – zugleich zu einer erheblichen Variationsbreite und Diversifizierung weltgeschichtlicher Lehre.¹²

11 Vgl. <http://www.unis.unvienna.org/unis/pressrels/2005/sgsm10004.html>.

12 Zahlreiche Initiativen, die sich nicht auf Nordamerika und Europa beschränken, sondern ebenso in Asien und Ozeanien anzutreffen sind, wurden vorgestellt auf einem internationalen Kolloquium in Boston 2004, auf einer Fachtagung an der Macquarie-University aus Anlaß des Internationalen Historikerkongresses in Sydney im Juli 2005 und auf dem I. Europäischen Kongress für Welt- und Globalgeschichte in Leipzig im September 2005 sowie zuletzt im Juni 2006 auf der Jahrestagung der World History Association in Long Beach. Zu universitären Programmen siehe unten.

Nationale Entwicklungen

Empirische Forschungen über Entwicklungen von universitären Geschichtslehrplänen sind rar, internationale vergleichende Analysen existieren bisher nicht. So lassen sich nur wenig Aussagen über curriculare Entwicklungen, Lehrinhalte und -methoden machen. Eine Ausnahme bilden die USA. Eine soziologische Langzeitstudie, die *history departments* an 24 Universitäten über einen Zeitraum von 1910 bis 1990 untersucht, zeigt drei konsistente Trends: eine dramatische Ausdehnung des geographischen Gegenstandsbereiches, eine, wenn auch erhebliche langsamere Beschränkung der behandelten Zeitperioden und die Expansion neuer Themengebiete. Hinsichtlich des geographischen Fokus ist innerhalb dieses Zeitraumes ein Rückgang der Geschichtskurse zu Europa von 61,1% auf 33,6% und eine Zunahme von Weltgeschichtskursen von 0,4% auf 2,2% zu verzeichnen.¹³ Blickt man auf gegenwärtige Entwicklungen, wird dieser Trend bestärkt. Die Unzufriedenheit mit den – seit ihrer Einführung an der Columbia University 1919 – Einführungskursen über „Western Civilization“ und die Krise des Konzepts der Allgemeinbildung in den 1960er Jahren führten zu einer langjährigen, politisch und wissenschaftlich äußerst kontroversen Curriculumdebatte, die zwar die Einführung von World History Surveys zur Folge hatte, aber keinesfalls zur Ablösung von Western Civ führte. Ein Blick auf die aktuelle Statistik zeigt aber, dass sich hinsichtlich der College-Programme für undergraduates in Geschichte ein Anstieg der Kurse in Weltgeschichte feststellen lässt. 2000/01 boten landesweit 59% dieser Programme Weltgeschichtskurse an, verglichen mit 100% zur Geschichte der USA, 91% zur europäischen Geschichte, 78% zur Geschichte Asiens und 73% zur Geschichte Lateinamerikas. Nur 46% offerierten Kurse in Western Civ.

Im Folgejahr 2001/02 stieg der Anteil von Weltgeschichte auf 65%, während Western Civ einen Zuwachs auf 50% verzeichnete.¹⁴ Hinsichtlich der Zahl von Weltgeschichtskursen per Historischem Institut belegt Weltgeschichte mit dem Durchschnitt von 6,6 den dritten Platz nach USA-Geschichte (25) und europäischer Geschichte (13,4). Western Civ

13 D. J. Frank/E. Schofer/J. C. Torres, Rethinking History: Change in the University Curriculum, 1910–90, in: *Sociology of Education* 67 (1994), S. 231–242, hier: S. 236 f.

14 See R. B. Townsend, History Majors and Enrollments Rose Sharply between 1998 and 2001, in: *Perspectives* (February 2003), online version <http://www.historians.org/perspectives/issues/2003/0302/> (2.2. 2005), Figure 3; ders., Latest Figures Show Sizable Increases in History Majors and Bachelor's Degrees, in: *Perspectives* (April 2004), online version <http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0404/> (2.2. 2005), Figure 4.

wurde nur noch in durchschnittlich 4.6 Kursen gelehrt.¹⁵ Insgesamt wird man sagen können, dass sowohl Western Civ als auch Weltgeschichte durchschnittlich von der gleichen Anzahl von Studenten besucht werden und in den Programmen etwa gleichwertig vertreten sind. Das heißt zwar, dass sich ein paradigmatischer Wechsel im Curriculum noch nicht vollzogen hat und der Widerstand in vielen Departments nach wie vor hoch ist, sich aber Weltgeschichte insgesamt als Lehrfach neben Western Civ durchgesetzt hat.

Dies bezieht sich allerdings nur auf das Studium auf dem Undergraduate-Niveau. 2004 existierte ein Doktorandenprogramm im Feld der World History nur an neun Universitäten und auch die aktuellsten Entwicklungen für das Graduiertenstudium fallen nicht sehr positiv aus – denkt man etwa an die Schließung des World History Center von Patrick Manning an der Northeastern University oder an den Rückgang der Stellenausschreibungen für Weltgeschichte von 6,1% im Jahre 1995/96 auf 5,7% im Jahr 2004.¹⁶

In Deutschland verlief die Entwicklung wesentlich diskontinuierlicher, wobei die Abwehr weltgeschichtlicher Ansätze in den Curricula bis heute vorherrscht.¹⁷ Bereits in den Debatten der Zwischenkriegszeit hatten sich die deutschen Geschichtslehrer gegen eine weitergehende curriculare Reform gesperrt. Verschiedene Initiativen zur Revision der Lehrbücher und zur Einführung eines weltgeschichtlichen Ansatzes im Unterricht, etwa 1931 von Hugo Lötschert, stießen auf Ablehnung. Dagegen stellte der Vorsitzende des deutschen Geschichtslehrerverbandes, Arnold Reimann, die Erziehung zum „deutschen Volkstum“ vor diejeni-

15 Townsend, History Majors (wie Anm. 14), Figure 3.

16 University of California, Santa Cruz; Columbia University; Georgia State University; University of Hawaii; University of North Carolina, Chapel Hill; Northeastern University; Rice University; Washington State University; University of Wisconsin, Milwaukee. Siehe die leicht abweichende Liste bei P. Manning, *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, New York 2003, S. 80. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass der Rückgang der Stellenangebote in den Bereichen der europäischen und amerikanischen Geschichte noch viel gravierender ausfiel. Vgl. R. B. Townsend, *Job Market Report 2004*, in: *Perspectives* (January 2005) (online version <http://www.historians.org/Perspectives/Issues/2005/0501/0501new1.cfm>, Table 1).

17 Vgl. S. Popp/J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2003; E. Fuchs, *Geschichtsunterricht jenseits von Nationalgeschichte: Probleme der Curriculum- und Schulbuchrevision*, in: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 69 (2005), 17-26. Siehe auch E. Fuchs/K. Mundy (eds.), *Teaching World History*, in: *World History Connected* 3:3 (2006) (<http://www.worldhistoryconnected.press.uiuc.edu>).

ge zur „Völkerversöhnung“, „nationalen Selbsterhaltungswillen“ vor die „Verantwortlichkeit gegen die gesamte Menschheit“ und führte aus, dass man von einem deutschen Lehrer nicht erwarten könnte,

„daß er sich zum Agitator für eine Sache machen läßt, die in der Idee zwar vorzüglich, in der Wirklichkeit aber in erster Linie dazu geschaffen ist, den Deutschen den Lebensraum dauernd zu nehmen und sie in der schimpflichen Lage des Versailler Diktats festzuhalten.“¹⁸

Einem weltgeschichtlich ausgerichteten Lehrplan wurde vom deutschen Geschichtslehrerverband so ein nationalistisch ausgerichteter Curriculum mit den mit antifranzösischen Ressentiments verbundenen Forderungen nach „gleichberechtigter Behandlung“ Deutschlands in den internationalen Beziehungen und der Revision des Versailler Vertrages entgegengestellt.¹⁹

Dies änderte sich zwar nach 1945 mit dem Wegfall der nationalistisch-chauvinistischen Ausrichtung, aber bis in die Gegenwart dominiert der nationalgeschichtlich ausgerichtete Unterricht. Die erwähnten bilateralen Schulbuchverhandlungen haben daran wenig geändert. In Deutschland erließ die Kultusministerkonferenz zwar bereits 1978 und 1990 als Reaktion auf die Entschliebungen des Europarates Richtlinien über das Thema „Europa im Unterricht“, wobei die Schaffung eines „europäische(n) Bewusstsein(s) als pädagogischer Auftrag der Schule“ formuliert wurde, denen allerdings – wie Lehrplanstudien zeigen – vor allem in der Sekundarstufe I zunächst wenig Erfolg bei der konkreten Umsetzung in Lehrplänen oder gar der Erarbeitung entsprechender didaktischer Methoden beschieden war.²⁰ Durchgesetzt haben sich dagegen immerhin entsprechende Prüfkriterien für die Zulassung von Lehr- und Lernmitteln.

18 A. Reimann, Gutachterliche Äußerung zu Dr. H. Lötscherts Vorschlägen, in: *Vergangenheit und Gegenwart* 21 (1931), 216 f., 220.

19 W. Hohmann, *Völkerbundspädagogik und Abrüstungsfrage*, in: *Vergangenheit und Gegenwart* 22 (1932), 103.

20 Vgl. A. Natterer, *Europa im Schulbuch. Die Darstellung der europäischen Einigung in baden-württembergischen Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde der Sekundarstufe I*, Grevenbroich 2001, 26ff., Zit. 30; A. Kesidou, *Die europäische Dimension der griechischen und baden-württembergischen Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarschule*, Frankfurt a. M. 1999; J. Rohlfes, *Europa im Geschichtsunterricht*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), 245-259; F. Pingel, *Europa im Schulbuch*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 44 (1993), 550-566; *Erfurter Kriterien für den Prüfungsaspekt „Europäische Dimension“ bei Lehr- und Lernmitteln*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 18 (1996), 81-84.

Eine Sonderentwicklung kann für die DDR festgehalten werden, wo unter dem Label „Allgemeine Geschichte“ an den Universitäten – mit besonderer Forschungsbasierung vor allem in Leipzig – ein genuin weltgeschichtlich ausgerichtetes Curriculum entlang dem marxistischen Muster der Gesellschaftsdeutung etabliert wurde.²¹

Andere europäische Länder haben wiederum eigene Formen des Kompromisses zwischen dominanter Nationalisierung der Geschichtsbilder und deren Europäisierung bzw. Öffnung zu weltgeschichtlichen Deutungen gefunden.²² Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs haben sich die Anstrengungen vervielfacht, ein Gespräch über gemeinsame Perspektiven der Europäer auf die Geschichte ihres Kontinents und auf das Verhältnis zu anderen Weltregionen in Gang zu setzen und in gemeinsamen Einrichtungen wie dem Europäischen Hochschulinstitut in Florenz oder in gemeinsamen Forschungsprogrammen eine Generation von Historikern auszubilden, deren Erfahrungen nicht mehr ausschließlich an die Institutionen (Archive, Universitäten, Bibliotheken usw.) eines Landes gebunden sind. Die Mobilität des Sokrates-Programms für die Studierenden europäischer Hochschulen und das sehr erfolgreiche Netzwerk Euroclio haben angehende Lehrer und die in der Lehrerweiterbildung engagierten Akademiker stärker miteinander in Kontakt gebracht. Allerdings machen geschichtspolitische Debatten wie beispielsweise diejenige über die Erinnerung an Völkermord und Vertreibung skeptisch gegenüber Erwartungen an einen schnellen und durchschlagenden Erfolg dieser Europäisierung. Und gleichzeitig wohnt der Konzentration auf europäische Perspektiven die Gefahr inne, dass die Globalisierung des Geschichtsverständnisses lediglich am Rande mit verhandelt wird.

Solcher Skepsis stehen allerdings zwei Entwicklungen entgegen, von denen die transnationale Qualität des historischen Unterrichts nachhaltig beeinflusst wird und die einen Quantensprung bewirken könnten, weil sie sich nicht allein auf das Engagement einer (bisher immer Minderheit gebliebenen) Gruppe von Europa-Enthusiasten stützt.

21 Vgl. dazu ausführlicher den Beitrag von M. Middell und K. Naumann in diesem Heft.

22 Siehe etwa die Aufsätze über Russland, die Türkei, Griechenland, Spanien und Frankreich in dem vorzüglichen Band: H. Schissler/Y. Nuhoglu Soysal (Hrsg.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula*, New York 2005. Im Ergebnis eines Forschungsprogramms der European Science Foundation befindet sich gegenwärtig ein Band in Vorbereitung, der Anfang 2007 erscheinen wird: M. Middell/K. Naumann (Hrsg.), *World History as an Alternative to National History – European Perspectives*.

1. Die laufende gesellschaftliche Diskussion über globale Verflechtungen lenkt nicht nur Aufmerksamkeit auf die Kosten und Gewinne, die sich aus der täglich erlebbaren Verdichtung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen ergeben, sondern sie stellt auch bislang gültige Wissensordnungen und die darauf gründende Hierarchie der Disziplinen in Frage. Diejenigen, die zwischen der Vergangenheit und der heutigen Globalisierung einen scharfen qualitativen Bruch postulieren, stellen zugleich die Nützlichkeit historischer Untersuchungen und eines darauf gründenden Unterrichts in Frage. Geschichte und Geschichtsunterricht kommen in diesem Weltbild nur mehr als putzige Folklore im Bereich des Infotainment vor, und die Historiographie würde die über lange Zeit behauptete Orientierungsfunktion in der Gesellschaft weitgehend einbüßen und an Sozialwissenschaftler oder Ökonomen abtreten. Traditionelle Verteidigungslinien von Historikern werden brüchig, der Modernisierungsdruck wächst erheblich. Und zugleich vollzieht sich innerhalb des Faches international ein wichtiger Wandel, der diesen Druck zur Überprüfung lange befestigter Narrative noch erhöht: die Zunahme der Zahl und des intellektuellen Einflusses derjenigen Historiker, die aus postkolonialer Perspektive argumentieren und nach einer „Provinzialisierung Europas“ rufen – sei es aus den Universitäten Asiens, Afrikas und Lateinamerikas direkt, sei es von Lehrstühlen in Ländern aus, die sich dieses Erneuerungspotential bereits zu sichern versuchen.

2. Die sog. Bologna-Reform zur Einführung einer standardisierten Form der Studiengänge und zur Ermöglichung wachsender Mobilität der Studierenden in einem einheitlichen europäischen Hochschulraum beschleunigt die Zirkulation von Innovationen und erlaubt transnationale Bündnisse von einzelnen Hochschulstandorten, deren Konsortien inzwischen wie im Falle des Erasmus-Mundus-Programms der EU²³ auch umfänglich gefördert werden. Der European Master „Global Studies – A

23 Das 2004 gestartete Programm hat sich das ehrgeizige Ziel gesetzt, innerhalb von fünf Jahren 100 European Master Programme einzurichten, die jeweils von Konsortien mindestens dreier europäischer Universitäten getragen werden. Es zielt mit großzügigen Stipendienangeboten auf eine Klientel aus exzellenten nichteuropäischen Studierenden, fördert aber auch Bewerber aus Europa und insbesondere deren Mobilität an die außereuropäischen Partnerhochschulen der Konsortien.

Verwiesen sei auch auf das EU-Programm Asia-Link, das in gleicher Weise gemeinsame Studienangebote europäischer Konsortien mit Universitäten in Asien fördert, und auf eine neue, dem Modell des Erasmus-Mundus-Programms nachgebildete Förderinitiative der EU zur Kooperation mit US-amerikanischen Hochschulen auf dem Undergraduate-Niveau. Hinzu kommen vielfältige nationale Initiativen.

European Perspective“, der von den Universitäten Leipzig, Wien, Wrocław und der London School of Economics gemeinsam angeboten wird, nutzt diese neuen Möglichkeiten für ein dezidiert europäisches Lehrprogramm, das gleichzeitig die globalgeschichtlichen Bemühungen in den beteiligten Hochschulen stimuliert.²⁴ Universitäten in Erfurt, Mannheim, Hamburg, Berlin, Köln u.a. haben ihrerseits Anstrengungen in der Graduiertenausbildung bzw. in der Fokussierung ihres Geschichtsstudiums unternommen, Kompetenz für einzelne oder mehrere Weltregionen mit der historischen Ausbildung zu neuartigen Studiengängen zu verknüpfen. Die gegenwärtig in der Bundesrepublik ermunterte Gründung von eigenständigen Graduate Schools für eine strukturierte Doktorandenausbildung mit je nach Standort ganz unterschiedlichen thematischen und methodischen Zugriffen wird diesen Prozess zweifellos weiter vorantreiben.²⁵

Damit verringert sich der Druck zur Vereinheitlichung der Curricula auf nationaler Ebene und stattdessen werden Netzwerke über Ländergrenzen hinweg ermutigt. Der Anschluss an das angelsächsische Modell der Studienstruktur und die Zunahme fremdsprachiger Lehrangebote geben der Internationalisierung einen deutlichen Schub.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Studienangebote im Bereich der Globalgeschichte an einigen Universitäten entstehen, an denen die Fächerkonstellation dies begünstigt. Dabei zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen Sozial-, Kultur- und Geschichtswissenschaften zu den Area Studies dafür eine zentrale Rolle spielt. Dies wiederholt scheinbar die Entwicklung in den USA, wo die Regionalwissenschaften in den letzten 15 Jahren einen neuen Platz im Fächerspektrum und dabei nicht selten direkt in den Historischen Seminaren gesucht haben. Die teilweise ganz anderen Traditionen dieser Disziplinen sorgen jedoch in Europa für divergierende Lösungen für neue Studienprogramme.

Die Annäherung an die angelsächsische Studienstruktur meint keineswegs, dass Welt- oder Globalgeschichte in einer einzigen Sprache gelehrt werden könnte, vielmehr besteht in der Herausforderung der europäischen Mehrsprachigkeit gerade eine Chance, die Referenzen sehr unterschiedlicher historiographischer Schulen zur Geltung zu bringen und mit der notwendigen Übersetzungsarbeit zwischen deren kategoria-

24 Vgl. für Einzelheiten zu diesem Programm die Darstellung unter www.uni-leipzig.de/zhs/global_studies.

25 Nachdem zunächst der Deutsche Akademische Austauschdienst mit den Internationalen Promotionsprogrammen diesen Prozess eingeleitet hatte, ist er mit der sog. Exzellenzinitiative der Bundesregierung zu einem zentralen Bestandteil der Hochschulreform geworden und ergänzt die bewährte Form der Graduiertenkollegs.

len Systemen bereits eine Einübung der kulturellen Techniken zu unterrichten, ohne die die These von der Multiperspektivität von Globalgeschichte hohle Phrase bliebe.

Das neue Interesse an der Globalgeschichte hat wohl in Europa nur eine Chance, wenn es sich mit einer transnationalen Praxis in Forschung und Lehre verbindet. Dies meint die Integration der verschiedenen europäischen Ansätze einschließlich ihres geschichtspolitischen Hintergrundes, es meint Studienformen, die auf der Mobilität der Studierenden und den damit verbundenen Erfahrungen aufbauen, und es meint die Stärkung von Konsortien aus Hochschulen aus verschiedenen Ländern gegen den Versuch der nationalen Historiographien, die Curricula wiederum vor allem im Rahmen der Nationalstaaten zu vereinheitlichen.

Ohne Auseinandersetzung mit den Entwicklungen in anderen Teilen der Welt wird sich die Identität einer europäischen Globalgeschichtsschreibung und Lehre im neu zu begründenden Fach Weltgeschichte allerdings kaum ausprägen können. Diesem Anliegen dienen die Beiträge in diesem Heft, indem sie einen Einblick in neuere Entwicklungen in Australien (Marnie Hughes-Warrington) und in China (Xia Jiguo und Wan Lanjuan) geben, auf die Politisierung der Diskussion um die neue World History in den USA aufmerksam machen (Jerry Bentley) und die Erfolge im Bereich der Lehrerweiterbildung vorführen, die die hauptsächlich in Nordamerika tätige World History Association erzielt hat (Heidi Roupp). John F. Richards zeigt, welche Inspirationen World History aus der Umweltgeschichte beziehen kann und ihre traditionellen Untersuchungseinheiten wie Zivilisationen, Reiche oder Nationalstaaten in diesem Zugriff ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Arif Dirlik erörtert vor dem Hintergrund konstruktivistischer Raumtheorien die Schwierigkeiten, angemessene Basisentitäten für ein globalgeschichtliches Narrativ zu finden, die nicht nur einer spezifischen historischen Erfahrung verpflichtet sind. Der Beitrag von Matthias Middell und Katja Naumann vergleicht schließlich die Faktoren der unterschiedlichen Entwicklung eines weltgeschichtlich ausgerichteten Unterrichts in den USA und Deutschland während des 20. Jahrhunderts.

Performing the World: Reality and Representation in the Making of World Histor(ies)*

I will take up a question in this discussion that has intruded insistently in my thinking in recent years as I have contemplated the writing and teaching of world history; a question that arises out of the contradictory demands on our conceptualizations of the world of a fluid global situation. This is the question of how best to conceive and organize the spatialities of the world in its historical formations so as to answer to the demands both of a critical historiography and the public/pedagogical functions of history.¹ The question is one that bears more heavily on the pedagogical functions of world history, I think, than on its historiographical premises and implications.

It seems to me that there are two major reasons for the practice of World history. One is historiographical. A world or global perspective makes for better history, first, because it enables the pursuit of historical phenomena and processes across boundaries of all kinds, vastly expanding the spaces available for inquiry and explanation; second, because it opens up historical vision to the proliferation of spatialities and, therefore, temporalities, and allows for a more complex understanding of the processes of history; and, third, in the cognizance of totality that it enforces, it enables a more critical historical consciousness. World history, in other words, is not just a subject-matter, it is also a methodology that at once complements and challenges other ways of doing history.

The other reason, equally important, is to foster among students and the general public (not to speak of many of our fellow-historians) an appreciation of the political, economic and cultural configurations of the world, and of how they came to be, that may be essential to living in a world where differences among humans have acquired unavoidable

* This article is a revised version of an article of the same title first published in the Bulletin of the German Historical Institute (fall 2005) and appeared also in the Journal of World History 16 (2005), no 4. Both articles were based on the keynote address delivered at the conference "Teaching World History" in Washington D.C., 3-5 March 2005.

1 I use "public pedagogical" several times in the course of this discussion. I do so to indicate that the implications of teaching world history go beyond formal schooling, especially in these days of the proliferation of public media.

visibility in their very entanglement, which is the condition of what I have described elsewhere as Global Modernity. Such appreciation is a necessity not just of teaching in the narrow sense of schooling, but as public pedagogy. And it is profoundly political in its implications.

The contradictory demands presented by the historiographical and the public/pedagogical are most readily apparent in the ways in which we spatialize the past, which will be the focus of this discussion. It is my sense that there is a tendency in most world history writing to take as the point of departure for historical analysis modern conceptions of historical spaces, most prominently nations, civilizations and, on occasion, even cultures. There are good historiographical reasons for doing so. After all, one of the fundamental tasks of history is to find in the past clues to the economic, social, political and cultural formations of the present. Contrary to premature declarations of their impending demise, nations and civilizations still represent the fullest articulations of these formations. "Artifices" of history do not lose their historical significance-the power to shape history-simply because they are demonstrably artifices of history. Civilizations, nations, cultures and continents may all be constructs of modernity. Having been constructed, nevertheless, they have been essential in giving modernity its shape and meaning. The organization of the world around these spatialities is part of our consciousness, as it should be apparent from the considerable effort of imagination it takes even to envisage how the world might look otherwise, which, ultimately, is the task of historical deconstruction.² These spatialities present a problem that needs to be investigated, not dismissed. The goal is to historicize them so as to reveal the spatialities (and the temporalities that go with them) that are suppressed when nations, cultures, civilizations, and continents are rendered into reified subjects of history.

Still, the most compelling reason for such "presentism," if I may describe it as such, is the necessity of meeting the public obligations of history: education in the formation of the world as we know it, and as it is presently organized, which may enable us to better understand its workings and problems. In a recent paper, Jerry Bentley refers to this requirement strongly as a "moral responsibility."³ Whether we conceive of citizenship nationally or globally, some knowledge of where conti-

-
- 2 The difficulty is quite apparent in a book such as M. Lewis/K. Wigen, *The Myth of Continents: A Critique of Metageography*, Berkeley 1997 which, having gone through 150 pp. of deconstructing "metageography," ends up with the same configuration of continents and regions!
 - 3 J. H. Bentley, *Myths, Wagers, and Some Moral Implications of World History*, in: *Journal of World History* 16 (2005), no 1, pp. 51-82.

nents and nations are located, how different pasts have produced different social and political structures, or the different value systems we call cultures, traditions or civilizations, and how these continue to shape behavior in all its dimensions is a basic necessity for the responsible conduct of citizenship.

On the other hand, the very reaffirmation of the spaces of nations and civilizations not only serves to legitimate the spaces of contemporary configurations of power, and their projections upon the past, but also, for the same reason, reverses the historical processes that produced those configurations. Spaces implied by nations and civilizations are products, rather than subjects, of complex historical interactions. Greater emphasis on these interactions – and the proliferation of spaces it demands – yields a far more complicated, albeit anarchic, conception of world history.

This perspective, too, is a necessity (if not actually a product) of a world dynamized by phenomena that are increasingly more difficult to contain within conventional political and cultural spaces. And it makes for better, as well as educationally more challenging, history. But it does come at the cost of relegating to the background – philosophically if not historiographically – the spatialities and temporalities that have been informed by the organization of the modern world, the historical consciousness they have fashioned, and the powerful part they have played in the formation of political and cultural identities. There is a “moral responsibility” here, too, but one that calls for a different kind of historical vision, and is informed by a different kind of politics.

This may be one important reason presently that the practice of world history is haunted by questions that refuse to go away in spite of its obvious historiographical and ethical/political promises. There is more than one way to think, write and teach world history, with different historiographical and political premises and implications, and what makes the most sense from one perspective may seem threatening from another. I am most interested here in confronting the historiographical with the public/political consequences of one version of organizing the past: world history organized around nations and civilizations. This approach to world history also foregrounds recognition that the problems of world history are problems of history in general at the present conjuncture. We are all quite familiar with the controversies over “national history standards,” and their entanglement in the so-called “culture wars” in the US. Not only are problems of world history akin to problems of national history, but the one is very much part of the other. If world history may possibly have more profound implications, it is

because it raises questions concerning the very viability, or possibility, of history as we have known it.

Historiographically speaking, what makes world histories based on conventional spatialities of nations or civilizations (or cultures, as they are sometimes described euphemistically), or even world-systems, seem retrograde these days is that these spatialities have become increasingly questionable in the present, raising questions about their deployment in the past. This is by no means to state that they are irrelevant politically, intellectually or historiographically. What is in question is whether they are autonomous subjects of history, or subjects to history themselves, with all the temporal and spatial implications of such subjection. Let me illustrate by referring to some problems in the study of China, Asia and Islam, corresponding respectively to issues of nation, continent and civilization. I will take up issues of world-system analysis in the course of these illustrations. I choose these three because they have been of concern to me in my work, but also because they play a major part in contemporary geopolitics.

The "idea" of China has acquired considerable complexity in recent years, presenting unprecedented challenges in the writing and teaching of Chinese history. The complexity itself is not novel; I derive the term, "idea of China," from the title of a book by Andrew March, published three decades ago.⁴ China as an imagined entity that has assumed different characteristics over time has been the subject of many a splendid study, from Raymond Dawson's *The Chinese Chameleon* to Harold Isaacs' *Scratches on Our Minds*.⁵ The fact that such studies are still called for, and produced, may also alert us to continued resistance among the general public (here, or in China), as well as in scholarship, to viewing China historically.

The present presents its own challenges. The knowledge of changing images of China was not accompanied in the past by any radical questioning of the realities of China, or of being Chinese. Until only a generation ago, the dominant historical paradigm identified China with the boundaries of the so-called "Mainland China," saw in the unfolding of the past the formation-in its more culturalist guises, articulation – of an identifiable "Chineseness," and viewed regions and regionalism as legacies to be overcome in the process of nation-building. China in this

4 A. L. March, *The Idea of China: Myth and Theory in Geographic Thought* New York 1974.

5 R. S. Dawson, *The Chinese Chameleon: An Analysis of European Conceptions of Chinese Civilization*, London 1967, and, H. Isaacs, *Scratches on Our Minds: American Views of China and India*, White Plains, NY 1980.

paradigm was not just a nation, it was a civilization, with a "great tradition" continuous from the earliest times to the present, possibly matched only by India – "five-thousand years of civilization," as the common cliché would have it. It is fair to say that for all their differences otherwise, Chinese and non-Chinese historians shared in this common paradigm.

The culturalism – and the clichés – persist, but they face new challenges, not by phenomena that are necessarily novel in themselves, but by older phenomena that have been given a new kind of recognition. Terms such as "Greater" or "Cultural" China that have become commonplaces of contemporary geopolitics implicitly repudiate the identification of the physical boundaries of "China" or "Chineseness" with the Mainland. Greater China brings in Taiwan, Hong Kong and the populations of Chinese origin in Southeast Asia, while Cultural China is global in scope, and in its reference to a so-called Chinese diaspora that somehow retains a fundamental cultural Chineseness against the very forces of history.⁶ Such a notion of Chineseness carries with it strong racial presuppositions. The new visions of China and Chineseness are at once imperial in spatial pretensions, and deconstructive in their consequences. Spatial expansion of notions of Chineseness brings historical differences into the very interior of the idea of China, calling into question the idea of China as the articulation of a national or civilizational space marked either by a common destiny or a homogeneous culture. The "China Reconstructs" of an earlier day has been transformed in the title of a more recent study into "China Deconstructs," foregrounding the emergent importance of regional differences against pretensions to national unity.⁷ And this is not just the doing of non-Chinese scholars of China, as the most important challenges to the idea of national or civilizational unity and homogeneity come from Taiwan and Hong Kong, bent on asserting their local identities against Beijing's imperial ambitions over territories deemed to be "historically" Chinese. Ideologically speaking, however, it seems to me that the more important effect of these new conceptualization of Chinese spaces is in fact the questioning of those historical claims – that the history of China may be grasped in terms of an expansion from the Central Plains outward when it may be exactly

6 Work of this kind has proliferated in recent years. For outstanding examples, see, Tu Wei-ming (ed), *The Living Tree: The Changing Meaning of Being Chinese Today*, Stanford 1991, and Wang Gungwu, *China and the Chinese Overseas*, Singapore 1992. For "greater China," see the special issue of *China Quarterly* 136 (December 1993).

7 D. S.G. Goodman/G. Segal, *China Deconstructs: Politics, Trade and Regionalism*, London 1994.

the reverse: that looking from the borderlands in is crucial to understanding the formation of so-called Chinese culture, which may be understood as a unified culture only in the sense of variations on common themes. There is an important recognition here that earlier notions of Chinese culture – textbook as well as popular notions – identified Chinese culture with a textual culture, and textual culture with a national identity as Chinese, meaning mostly the culture of the elite. Such identification has done much to disguise the complexity of Eastern Asian cultural formations that has persisted despite political colonization from imperial centers, which also would suggest that the cultural formations of this region are best grasped in ecumenical terms, rather than by the extension to the past of claims of recent origin, most importantly nationalism.

I do not need to belabor here that similar problems plague the very idea of Asia, which is even more obviously a creation of modern Europeans (even if the term itself goes back to the ancient Greeks or Mesopotamians). It was through Jesuit maps that Chinese of the Ming Dynasty found themselves in Asia, and even that did not matter much until the nineteenth century when knowledge of geographical location appeared as a necessity of political survival for the Qing.⁸ Until the modern period, knowledge of what passed for Asia was knowledge of limited spaces produced by states but also by merchants and travelers. It is fair to say that Marco Polo's Asia was not Ibn Battuta's Asia was not Rabban Sauma's Asia or, going back a millenium in time, Faxian or Xuanzang's Asia.⁹ Whether we speak of premodern world systems or

8 For further discussion, see, A. Dirlik, *Chinese History and the Question of Orientalism*, in: *History and Theory* 35 (1996), 4, pp. 96-118. It was the Jesuit missionary, Matteo Ricci that introduced "Asia" to Ming thinkers. It is equally interesting that the "idea of Asia" was largely forgotten until it was revived again in the 19th century, this time as a serious geopolitical problem.

9 Chr. Dawson, *Mission to Asia: Narratives and Letters of the Franciscan Missionaries in Mongolia and China in the Thirteenth and Fourteenth Centuries*, New York 1955; Ibn Battuta, *Travels in Asia and Africa, 1325-1354*, Columbia, MO 1986; R. E. Dunn, *The Adventures of Ibn Battuta: A Muslim Traveler of the 14th Century*; Fa-hsien, *Record of the Buddhistic Kingdoms*, Whitefish, MT 2004; M. Rossabi, *Voyager from Xanadu: Rabban Sauma and the First Journey from China to the West*, Tokyo 1992. For a Song-Yuan geography, see, Chau Ju-kua, *His Work on the Chinese and Arab Trade in the twelfth and thirteenth centuries*, entitled *Chu-fan-chi*, tr. by Fr. Hirth and W.W. Rockhill, Taipei 1970. For the modern, scientific, erasure of alternative mappings, see, Thongchai Winichakul, *Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation*, Honolulu 1994. These mappings, needless to say, are very much entangled in questions of national, class, gender and ethnic power relations.

political states, Asia consisted of localized spaces – either for outsiders or for insiders. Notions of inside and outside are themselves products of modern delineation of spaces; accounts of human motions such as those cited above mark passage from one place to another (kingdoms, cities, Buddhist monasteries, etc), but, as far as I am aware, not one speaks of the crossing of continental boundaries. These spaces were endowed with different significations, moreover, depending on the motives and activities that produced them, so that the same spaces carried multiple meanings – all of them contrasting with the reductionist homogeneity of modern “scientific” mapping.

The multiple “world-systems” Janet Abu-Lughod has identified for 13th Century Eurasia suggests some overarching order of world-systems and their interactions in the delineation of spaces stretching from one end to the other of Eurasia, including large parts of Africa.¹⁰ It is important, however, not to allow the abstract structures suggested by motions of commodities to cover over and erase these other spaces that coexisted with, and created perturbations, within and across the boundaries of world-systems and contributed to their structuring. It is even more important to underline here that world-systems, conceived in terms of national or civilizational entities such as the Mongol, Arabic, Byzantine and the Ottoman Empires, or Song-Yuan-Ming China, or the kingdoms of the Indian sub-continent, not be allowed to cover over the immense differences within the territories designated by these political entities. Abu-Lughod’s preferred term, significantly is “circuits,” referring to networks and their nodes rather than entire surfaces.¹¹ How these “networks” contributed to the formation of the political entities indicated by those terms is a fundamental question that has priority over the more common practice of describing the networks in terms of the political entities – which is putting the formation before some of the crucial processes that went into its making.

These complexities in the notion of Asia persist to this day, ultimately undermining confidence in the possibility of defining such an entity, or delineating its boundaries. The appearance or re-appearance of a discourse of Asian values since the 1980s, in its identification of those values with values that are at best national or regional in origin, only goes to underline the fragmentedness of the notion of Asia. The idea is to be understood at best as a utopian ideal and, therefore, itself another mode of constructing Asia that has many a hurdle to overcome for its

10 J. Abu-Lughod, *Before European Hegemony: The World-System A.D. 1250–1350*, New York 1989.

11 *Ibid.*, chapter 11.

realization. On the other hand, the very effort is indicative of the historical reality and significance the idea of Asia has acquired regardless of who initially constructed it, where, and when. I am not referring here only to the persistence of Orientalist notions of Asia in EuroAmerica or the reification of Asia in elite and state ideologies in Asia itself, but to more radical efforts to find "Asian" alternatives to EuroAmerican hegemony that acknowledge the fragmentedness of Asia, and seek on that basis to produce a more dynamic conception that brings unity and difference together dialectically.¹²

The third case I would like to use by way of illustration is Islam. It is not just George Bush, Samuel Huntington, Benjamin Barber, evangelical Christians or fundamentalist Moslems who reify Islam, taking it out of history as a civilization or a deviation from it. In the aftermath of 9/11, a hue and cry went up all over US campuses about the need to find out more about Islam. Those who led the demand were usually liberal scholars, including specialists on Islam, or various Islamic societies. In another example of identifying a "civilization" with a text, the University of North Carolina even made selections from the Koran into a required assignment for the orientation of incoming freshmen, and got sued in the process. Within my immediate circles, everyone wanted to bring an Islam specialist into the faculty; few thought or said anything about an Afghan, a Central Asian, or a Saudi historian who might have something to say about concrete circumstances that produce terrorists: struggles within Islamic societies over political, cultural and social differences, the entanglement of those struggles within a history of imperialism, and resentments bred currently by US colonialism and imperialism, including cultural imperialism, against a modernity dominated by the same powers that have colonized the many worlds of Islam for more than a century, and continue to do so with the complicity of native elites. Peter van der Veer has written of the importance of nationalism in the religious revival in India.¹³ The relationship between nationalism and a civilization conceived in religious terms is also very much at issue here. It is a contradictory relationship, a relationship of unity and opposition, that is further exacerbated by class, gender and ethnic divisions which

12 Editorial, "Problematizing Asia," in: *Inter-Asia Cultural Studies*, 1.1(April 2000), pp. 5-6. See, also, Young-seo Baik, *Conceptualizing 'Asia' in [the] Modern Chinese Mind: A Korean Perspective*, in: *Inter-Asia Cultural Studies*, 3.2(2002), pp. 277-286.

13 P. van der Veer, *Religious Nationalism: Hindus and Muslims in India*, Berkeley 1994.

are as important in so-called Islamic societies as in others.¹⁴ And yet these problems are routinely ignored in the reification of Islam, when it is clear that such reification no longer serves the purposes, as it might have a millenium earlier, of unifying either a divided world of Islamic societies or their historical "Other," the equally divided world of Christianity.

I do not need to belabor here the historicity of Islam, in the sense both of its temporal transformations and its spatial diversity. Even in Samuel Huntington's delineation of civilizations, Islam stands out for the impossibility of locating it within identifiable boundaries.¹⁵ Aziz Al-Azmeh's *Islams and Modernities*, to cite one outstanding example, has made a cogent case for the diversity both of Islam, and Islamic modernities.¹⁶ Where factionalism is not suppressed by the domination of one or another sect, Islam is divided into competing and conflicting factions, as is quite evident in the tragic case of Iraq, or the competition among sects that has marked the recent Islamic resurgence in Turkey.¹⁷ The evidence of history, once again, seems unable to overcome the weight of established traditions – not traditions of Islam, but traditions of scholarship and popular imagination.

My rehearsal of the historicity, boundary instabilities, and internal differences – if not fragmentations – of nations, civilizations and continents is intended to underline the historiographically problematic nature of world histories organized around such units. These entities are products of efforts to bring political or conceptual order to the world-political and conceptual strategies of containment, sort of to speak. This order is achieved only at the cost of suppressing alternative spatialities and temporalities, however, as well as covering over processes that went into their making. A world history organized around these entities itself inevitably partakes of these same suppressions and cover-ups.

It may not be very surprising that as global forces, including forces of empire, produce economic and cultural processes, and human motions, that undermine modernity's strategies of containment, we have witnessed a proliferation of spaces, as well as of claims to different temporalities. Perhaps it is living in a state of flux that predisposes intellectual life presently to stress motion and process over stable containers; traveling theorists are given to traveling theories, as cultural critics from

14 I have discussed these complications at length in my article "Modernity in Question? Culture and Religion in an Age of Global Modernity" for *Diaspora*.

15 I am referring to S. P. Huntington, *Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York 1997.

16 A. Al-Azmeh, *Islams and Modernities*, London 1993.

17 M. Hakan Yavuz, *Islamic Political Identity in Turkey*, New York 2003.

Edward Said to James Clifford have suggested by word or example.¹⁸ What is important is that we are called upon to face an obligation to view the past differently, to open up an awareness of what was suppressed in a historiography of order, and take note of the importance of human activity, including intellectual and cultural activity, in creating the world – what I had in mind when I proposed “performing the world” as the title for this paper; perform in the sense both of accomplishing the world and representing it, each one an indispensable condition of the other.

At the same time, in a world that seems to be caught up in a maelstrom created by forces that are productive at once of homogenization and heterogenization, history seems to be receding rapidly into the past, even as the past returns to make claims on the present “resurgence of history,” as the French writer Jean-Marie Guehenno puts it in his study of the decline of the authority of the nation-state under the assault of forces of globalization and the resurgence in response of a consciousness of the local.¹⁹ In the world of Global Modernity, we witness a return of civilizational claims, bolstered, ironically, by the same destabilizing forces of transborder ethnicities and diasporas, and calling for alternative epistemologies and alternative claims to historical consciousness. This is the case not just with the so-called “clashes between civilizations.” Different epistemological claims mark struggles over the future of the same civilization, as in the resurgence of biblical attacks in the United States on science and history, which draw upon works that pre-date-and, obviously, have survived-the Enlightenment. One such work is the biblical history of the world written by Bishop James Ussher in the 17th Century, which has been reissued recently. This work, *Annals of the World*, is apparently quite popular among evangelicals who have used it for inspiration in the construction of the proliferating Creation museums and theme parks across the United States.²⁰

The issue here is not merely national against transnational or world history, but the proliferation of space that attends the de-privileging of conventional modes of conceiving of historical spaces. The very deconstruction of national or civilizational spaces, in other words, raises the question of how to reconstruct history spatially and temporally, if that is

18 E. Said, *Traveling Theory*, in: id., *The World, The Text and the Critic*, Cambridge, MA 1983, pp. 226-247; J. Clifford/V. Dhareshwar (eds), *Traveling Theories, Traveling Theorists*. Special issue of *Inscriptions* No. 5 (1989).

19 J.-M. Guehenno, *The End of the Nation-State*, tr. from the French by V. Elliott, Minneapolis 1995.

20 J. Ussher, Larry Pierce and Marion Pierce, in: *Annals of the World*, Green Forest 2003. First published in Latin in 1658.

indeed a desirable goal. Why put Humpty Dumpty back together again, especially after seeing how much mischief he has done? In many ways, this is a fundamental question facing the practice of world history, which simply re-spatializes the past, not through a radical reconsideration of the spaces of history, but simply by rearranging existing spaces from a perspective that supposedly transcends them all. An anarchist (rather than Marxist – as Jerry Bentley would have it!) would see right away the consolidation of hegemony that may be at work in such a rearrangement.

The answer throws us back to the pedagogical functions of history, including world history. While we need to insist on a critical appreciation of the past that views nations and civilizations in their historicity, it seems to me that if world history is to achieve its pedagogical functions, we cannot cavalierly dispense with nations and civilizations in its organization any more than we can do away with national histories in the name of world history, or continents in the name of oceans, localized spatialities or networks.

Is there any way to bring these critical perspectives into history, in this case, world history, without falling into some kind of postmodern and postcolonial cynicism about past ways of doing history? This is *probably* a problem that will be taken up also by other authors of this issue. Here, by way of conclusion, I would like to put forth three considerations.

First, a distinction is necessary, I think, between world history understood as transnational history, and world history as a history of the world.²¹ The confusion of these two understandings of world history disguises the full significance of challenging national histories. The transnational is not the same as world-wide. More importantly, perhaps, the other side of challenging national history from supra-national perspectives is to bring to the surface sub-national histories of various kinds. The radical challenge of transnational history lies in its conjoining of the supra- and the sub (or intra)-national – which calls forth an under-

21 For examples of transnationality, by no means bound to projects of “world history,” see W. P. Webb, *The Great Frontier*, Lincoln 1980; J. Osterhammel, *Colonialism*, Princeton 1997; J. F. Richards, *The Unending Frontier: An Environmental History of the Early Modern World*, Berkeley 2003; and, J. C. Weaver, *The Great Land Rush and the Making of the Modern World, 1650–1900*, Montreal 2003; and a more regionally oriented work, R. Karl, *Staging the World: Chinese Nationalism at the Turn of the Twentieth Century*, Durham 2002. Most works viewed as world history should, less misleadingly, be described as transnational or translocal histories. The confusion points to the hold on the historical imagination of “world history” of past legacies.

standing of transnational as translocal, with all its subversive implications historiographically and politically. If national history serves as an ideological "strategy of containment," the containment of the translocal (as distinct from the world-wide) – as process or structure – is of immediate and strategic importance as it bears directly on the determination and consolidation of national boundaries. The translocal presents challenges that are quite distinct from the multi-cultural, which has been attached to world history, as one of its political and cultural goals. The difference may be the difference between abolishing national history (or at least cutting it down to size among other histories) versus placing it within the perspective of the world.

Second is to reconceive nations and civilizations not as homogeneous units but as historical ecumenes.²² This is readily evident in the case of civilizations conceived in terms of religions, from which the term derives. The volume edited by Michael Adas "Islamic and European Expansion: The Forging of a Global Order" provides a good example.²³ Jerry Bentley suggests in the article to which I referred above that an ecumenical approach is necessary to overcoming the Eurocentrism of world history. His intention is most importantly ethical. The concept of "ecumene," however, may also be translated into a way to grasp spatialities. I would like to suggest here that the idea of the ecumenical may be applied productively to regions, civilizations and continents, among other large entities, as well as to nations; the important issue being the foregrounding of commonalities as well as differences, and recognizing a multiplicity of spatialities within a common space marked not by firm boundaries but by the intensity and concentration of interactions, which themselves are subject to historical fluctuations. Such an understanding of ecumene accords with the term's etymological origins, meaning the inhabited or inhabitable world, which is how peoples from the Greeks to Europeans to the Chinese conceived of the world, which did not encompass the world as we understand it, but referred only to the world that mattered. It was modernity that invented one world out of the many worlds of earlier peoples, and even that has been thrown into doubt by so-called globalization that unifies the known globe, but also fragments it along fractures old and new.

22 "Ecumene" understood as "areas of intense and sustained cultural interaction." This definition is offered by John and Jean Comaroff on the basis of works by Ulf Hannerz and Igor Kopytoff. See, J. Comaroff/J. L. Comaroff, *Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming*, Special issue of *Public Culture* 12.2(2000), pp. 291-343, p. 294.

23 M. Adas (ed.), *Islamic and European Expansion: The Forging of a Global Order*, Philadelphia 1993.

If I may illustrate by an example from the part of the world I study, there has been much talk in recent years of a Confucian or Neo-Confucian Eastern Asia, and, of course, Confucianism long has been held to be a hallmark of a Chinese civilization that holds the central place of hegemony in Eastern Asia. It is interesting to contemplate when Confucius became Chinese; when he was rendered from a Zhou Dynasty sage into one of the points of departure for a civilization conceived in national terms. When the Japanese, Koreans and Vietnamese adopted Confucianism for their own purposes, all the time claiming their own separate identity, did they do so to become part of the Sung or Yuan or Ming, whom they resisted strenuously, or because they perceived in Confucianism values of statecraft and social organization that was lodged in the texts of a tradition that was more a classical than a Chinese tradition, and which unfolded differently in these different states.²⁴ This is what I have in mind when I refer to commonality as well as difference, even radical difference. It could be complicated further by the extension of the argument to the entanglement of societies in a multiplicity of ecumenes. What we call China itself did not simply grow from the inside out, radiating out from a Yellow River plains core, but was equally a product in the end of forces that poured from the outside in, from different directions, producing translocal spaces. These interactions of the inside and the outside produced the China we have come to know, which once formed, would contain them, and push their memories to the margins. Their recovery toward the center of historical inquiry recasts the history of China in more ways than one as I noted above.

In underlining the overdetermination of parts that resist dissolution into homogenized wholes, my goal is not to do away with history by rendering it into a conglomeration of micro-histories. I merely wish to illustrate what a radical and thoroughgoing historicism might lead to. The paradigm (or metaphor, if you like) is one that may be used productively in many cases. One of its advantages is that it also allows for different parts of the ecumene to react differently-and autonomously-with parts of different ecumenes. Regions may in some instances serve similar functions, but an ecumene conceived not in terms of physical proximity but social and cultural constructions may also be deployed across vast distances as, for example, with contemporary migrant populations spread across the globe.

24 For the most up-to-date, comprehensive and illuminating discussions of these issues, see, B. A. Elman/J. B. Duncan/H. Ooms (eds), *Rethinking Confucianism: Past and Present in China, Japan, Korea and Vietnam*, Los Angeles 2002.

The third consideration involves the worlding of world history – its relationship to living in a world that is as much about difference as it is about sameness or commonality. It may be that a day will come when all around the world will conceive of the world – and its history – in identical ways. Until that day arrives, however, we need to be attentive at all times to the limited standpoints and visions from which we think and write history, regardless of how global or universalistic we may wish to be. Societies around the world past and present have thought the world, and its history, differently, which must enter as a fundamental consideration into any practice of world history. This requires, I think, that world history can be written ultimately only as historiography – as an account not just of different conceptualizations of the world, but also of different ways of conceiving the past. This needs to be under girded by a consciousness of our own place in time; a self-reflexiveness that serves as a reminder that we are not at the end but somewhere along the course of history, and that the very next generation may demand a different kind of history than the one(s) that our imagination allows. Awareness of spatial and temporal restrictions is crucial, I think, to any critical practice of world history.

These are merely some thoughts toward different modes of thinking and writing world history that seek to account for processes of commonality and difference, unity and fragmentation, and patterns in motion of homogeneity and heterogeneity. Most important in this consideration is to fulfill the pedagogical goals of world history – the obligation at the most basic level to acquaint students and the public with the whos, wheres and whens of other societies – while also informing it with the critical perspectives demanded by contemporary global transformations-as well as visions of humanity that promise something beyond contemporary ideologies of order. How this may be achieved is secondary to the recognition of complexity – even chaos – in the first place. We need to remind ourselves that thinking, writing and teaching world history – indeed, all history – is not merely an exercise in description but also a performance in the double sense I described it above; as accomplishing and representing the world – not just what it has been, but what it has suppressed in the process of becoming what it is, and what it might yet become by recovering what has been suppressed.

The past is not just a legacy, it is also a project. That such an approach to the past opens it up to the possibility of appropriation for diverse political and social causes is a predicament, which may or may not be undesirable. How the world appears from different social contexts and perspectives, for example, would enrich our own limited concep-

tions of the world, which to me appears as a definite advance even if it complicates our tasks as historians, perhaps even makes them impossible. Then there is the biblical rewriting of history, with its own totalistic claims based on blind faith, which is as pernicious in its consequences for history as creationism is for understanding human evolution and development. All we can do is to acknowledge the presence of such alternatives as answering to different social and political needs over which the historian does not, and probably should not, have control. The best we can do is to ask of ourselves what *our* project might be, while we remain as true as possible to the evidence of the past in all its prolific variation-including variation over the meaning of the world, and of history.

World Histor(iograph)y Education and Research from an Australian Angle¹

Over the past decade, there has been a dramatic shift towards the provision of global and world history programs in secondary schools and universities across the globe. The example of the United States stands out, with recent estimates suggesting that over 65% of tertiary and high school students now undertake some form of study in world history.² Anecdotal evidence points as well to the steady growth of postgraduate coursework offerings in continental Europe, China and Japan. World history research appears to be flourishing, as seen in the emergence of journals (eg *The Journal of World History*, 1990–, *World History Connected*, 2003–, and *The Journal of Global History* 2006–), publications lists, professional organizations, electronic discussion forums, postgraduate research training programs and historiographical surveys such as *Writing World History 1800–2000*, *Navigating World History* (2003), *Palgrave Advances in World Histories* (2005) and *Globalisierung und Globalgeschichte* (2005).³ Yet as Patrick Manning has noted, internationalisation remains a key priority. Daniel Headrick has raised the same issue with the provocative question: is the world history movement ‘unwittingly, part of the same Anglo-American conspiracy to “globalise” the planet that has given us Coca-Cola, rock-and-roll, and the internet’?⁴

-
- 1 An earlier version of this paper was presented at the World History Education conference sponsored by the German Historical Institute in Washington DC in March 2005. I would like to thank the Institute, the organisers Eckhardt Fuchs, Benedikt Stuchtey and Christof Mauch and the scholars present for their support and comments.
 - 2 A. Lintvedt, *The Demography of World History in the United States*, in: *World History Connected*, 2003, vol. 1(1), online at <http://www.whc.uiup.edu>.
 - 3 B. Stuchtey/E. Fuchs (eds), *Writing World History 1800–2000*, Oxford 2003; P. Manning, *Navigating World History: Historians Create a Global Past*, Basingstoke 2003; M. Hughes-Warrington (ed.), *Palgrave Advances in World Histories*, Basingstoke 2005; and M. Grandner/D. Rothermund/W. Schwentker (eds), *Globalisierung und Globalgeschichte*, Wien 2005.
 - 4 P. Manning, *Navigating World History*, p. 19; and D. Headrick, *Review of The New World History Reader*, *The Journal of World History*, 2002, vol. 13(1), p. 186.

The recent growth of the field of world history, and questions raised about its cultural inclusiveness, serve as the mainspring for this paper. It is evident that Anglo-American scholars have made prominent contributions to world history research and teaching. It could be argued, though, that the perception of their efforts as dominant is symptomatic of the limited view that world historians have of the history and historiography of their field. With a wider historical understanding, Anglo-American writings may be seen anew as particular instances that jostle with many intersecting and even competing ways of viewing the world. It is with this limited view that we begin our analysis of world history education and research, an analysis that takes us via a discussion on the form of world history to the conclusion that recognising the embeddedness of historiography in world history – world histor(io-graph)y – is the key to a wider view.

Content without Form?

World history education and research appear to be flourishing, but much work remains to be done to address their treatment as marginal sub-fields in historical studies. It is not possible in the space of this paper to illuminate, challenge and re-articulate all of the historiographical assumptions that explain the marginalisation of world history, but there is one that stands out as formative. This is the perception of world history as a field of content without form. In relation to world history education, this view is to be found in various global contexts, but is typified in a recent report on trends in university education by the Australian Historical Association. Within Australia, New South Wales is the only state or territory that maintains a national rather than a global historical curriculum at secondary level, and just over half of universities offer a world history course to first year students.⁵ Not all university educators, though, see this as a positive development. In their view, the rise of world history courses confirms the decline of student exposure to the study of history in secondary school, increased provision for ‘generalist, non major’ students and the ‘relentless downsizing’ of history departments. As the authors of the report, Carly Miller and Mark Peel have argued:

If many students have been exposed to little, if any, history before attending university, the response of history programs is to attempt to provide that introduction, and a sampling of the rich possibilities of

5 C. Miller/M. Peel, *Canons Old and New? The Undergraduate History Curriculum in 2004*, in: *History Australia*, 2004, vol. 2(1), pp. 14-16.

history, in the first year and to a range of students, a good number of whom will not pursue history much further. For those who do, the common expectation is of a corresponding shift in the curriculum: from accounts of the sweep of national or global change to more specialised thematic subjects.⁶

Underpinning this view is the idea of world history as a thoroughfare – one that compensates for educational poverty and that prepares students for more specialised studies – or as a one-stop destination for students with majors other than history. The same report confirms the growth of upper level undergraduate programs in world history, which tend to be organised on thematic lines (eg studies of migration, or war, or biological and cultural exchange). There is a perception, though, of these being overshadowed by the ever-present first year survey that ‘sweeps’, surveying change on a large scale in a way that cannot satisfy educators, researchers and upper level students.

As currently conceived, the world history survey addresses those with a limited historical knowledge in a fashion that is itself historiographically limited. In the ‘sweep’ of the survey, details are omitted, events are telescoped and the uncertainties or ‘perhapses’ that historians use when evidence is lacking, inconclusive or contradictory are pushed aside in the rush to master the textbook. The past becomes a warehouse that is plundered for test questions, and history making is collapsed into the activity of ‘getting through the content’. This stereotype of the world history survey as content mastery is problematic for at least two reasons. First, it rests on the untested assumption that world history is outside of the optimal spatial and temporal scales for studying and making history. John Gaddis and David Christian have unpacked and rebutted this assumption by likening histories to maps. Maps are conventionally on smaller scales than the phenomena they represent; maps on the same scale as the phenomena they represent are not very helpful, because to find a feature, we would have to walk as far on the map as we would in the world.⁷ Achieving such compression involves selection and thus the omission of particular details. But maps are also available on more than one scale, and maps of different scales serve different purposes. A map of a street, for example, includes different information to that of a map showing a country, or the world. Histories, like maps, can similarly be on different scales; they may be or more or less detailed and can serve

6 Ibid., p. 16.

7 J. L. Gaddis, *The Landscape of History: How Historians Map the Past*, Oxford 2002, p. 32; and D. Christian, *Scales*, in M. Hughes-Warrington (ed.), *Palgrave Advances in World Histories*, pp. 64–89.

different purposes. The scales of histories are those of space and time: a work may range over universal, global or local issues and consider events that took place in an hour or over 13.7 billion years. For example, the field of world history takes in both Mark Kurlansky's analysis of events in 1968 and Christian's account of changes from the origins of the universe.⁸ Scholars may also shift scales within works, moving from the analysis of an individual's actions through to global phenomena. In practice such shifts are unusual, and certain scales have been favoured over others, namely, the analysis of an individual or a community in a single or small number of cultural contexts. While these kinds of histories may highlight important issues and ideas, others remain obscured from view. When we step back and consider changes over hundreds of thousands of years, for instance, the dramatic and unprecedented nature of human population growth in the last two hundred years becomes apparent. World histories written on larger scales need not replace the scales of history writing that researchers and educators are more accustomed to, rather, they offer a complementary view.

Second, it is mistaken to assume that the large spatial and temporal scales implied in world history surveys come at the expense of historiographical form. Compare any two survey texts or curricula and it will be evident that even 'sweeps' have different narrative structures or 'shapes'. As I have argued elsewhere, the many and varied shapes of world histories may be credited to decisions by writers, publishers and audiences.⁹ The past is not packaged for interpretation and telling. There is no necessary or absolute beginning, end or size to any event that happened in the past. Nor is there anyone necessary or absolute way of analysing it or presenting it. A world history need not imply a chronological ordering of events, for example, as Sima Qian's *Shiji* attests. Even within chronologically arranged texts or curricula, some phenomena are emphasised over others, and variations in emphasis give shape to the narrative. If a world historian emphasises the emergence of agriculture, for instance, it might be seen as shaping or even determining everything that follows. If, on the other hand, an historian emphasises Western industrialisation, the preceding events might be presented in such a way as to suggest that they lead to it. Emphasis might be apparent from the amount of space given to the discussion of an event or phenomenon or the favouring of particular kinds of themes or evidence, as with, for

8 M. Kurlansky, 1968: *The Year that Rocked the World*, New York 2005; and D. Christian, *Maps of Time: An Introduction to Big History*, Berkeley 2004.

9 M. Hughes-Warrington, *Shapes*, in *Palgrave Advances in World Histories*, pp. 112-134.

instance the disproportionate space given to the discussion of post-eighteenth century economic developments in many world histories today. Histories, Hayden White writes, are as much about the relationships between events and phenomena as they are the events and phenomena themselves.¹⁰ World history survey texts and curricula are thus far from formless, and their forms are worthy of study for reasons I will sketch out below. Before attending to that, though, I would like to shift our attention to world history research.

When we think of world history research, as Pat Manning notes, it is hard to call to mind any particular methods or materials that help to distinguish it from other fields.¹¹ Indeed the range of works covered in his *Navigating World History* is so wide that it is difficult to detect where the territory of world history begins and other approaches to historical research (eg. transnational, imperial, regional and diasporic) end. Why is the concept of 'history' commonly conjoined with qualifiers such as 'world' or 'European'? Is it because, like Paul Hirst and Michael Oakeshott, we believe that knowledge can be divided into a number of discrete fields on the grounds of characteristic concepts and relations of concepts (logical structure), truth tests and particular skills and techniques?¹² Or is it, as R. G. Collingwood would have it, that each of the fields of history is related to the others as a greater or lesser instantiation of the concept?¹³ We might find in Collingwood's view justification for the belief in a hierarchy between national and world history. But are there fields of history? On this question, Jacques Derrida's writings on metaphysics are helpful. The language of fields implies that the 'historical' activities we engage in are instantiations of, are united by, and can be traced back to something called 'history'.¹⁴ What Derrida seeks to question, however, is whether any mode of representation refers to some real meaning external to language, whether it be a transcendental truth or human subjectivity. At best, texts bear the traces of and constantly refer to other texts in a parodic circle. Thus national histories are as

10 Ibid., p. 94. For a range of views on periodization in world history, see R. E. Dunn (ed.), *The New World History: A Teacher's Companion*, New York 2000.

11 P. Manning, *Methods and Materials*, in: *Palgrave Advances in World Histories*, pp. 44-63.

12 P. H. Hirst, *The Forms of Knowledge Re-visited*, Knowledge and the Curriculum, London 1974, p. 84; and M. Oakeshott, *Experience and its Modes*, Cambridge 1933.

13 R. G. Collingwood, *Speculum Mentis*, Oxford 1924.

14 J. Derrida, *Limited Inc.*, ed. G. Graff, trans. S. Weber, Evanston 1998, p. 236.

much 'a textual labyrinth panelled with mirrors' as are world histories.¹⁵ Neither are *forms* of truth telling, but are practices that might be described as language games. Building on this argument, I believe that there is no 'history' apart from historical practices, and thus no world history apart from world histories. Nor, in consequence, is there any logical, universal or unchanging reason to talk of one practice as 'more historical' than another. When we dismiss world history research as lacking distinct methods or materials, or as a derivative amalgam of smaller approaches and dependent on the historiographical presuppositions and methodologies of them, we position particular assumptions and practices as a solid and desirable foundation for history. If we value some historical practices over others, let us be clear, it is because of historical decisions. And because our views on what history is are themselves historical, they are subject to re-evaluation and change.

World Histo(riograph)y

History, researchers and educators around the world have argued with more and more force, cannot be understood without an appreciation of different historical practices. Students are to be inducted to the practice of history or as David Sylvester puts it, "'to do" history, not merely receive it'.¹⁶ The impact of this historiographical turn, however, is undercut in many places by the unquestioned alignment of historiography simply with debate.¹⁷ Historiography, many students and scholars believe, belongs to the various 'history wars', to the *Historikerstreit*, to Irish revisionism, and so on. Conversely, many historians and educators are reluctant to acknowledge the value of examinations of uncontested historical practices. To their view, attention to historiography retards or even prevents historical research. This view of historiography is mistaken because it presumes that it is ancillary to historical practices and can be disentangled from them. Historiography is embedded in world historical practices, hence my use of the term 'world histor(iograph)y'. Every historical practice establishes or affirms assumptions that define, refine, contract or extend our understanding of 'history'. Some assumptions are subject to great historical and cultural variation, while others are supported so often and for so long that they appear to be universal

15 Ibid., p. 195. See also id., *Of Grammatology*, trans. C. Spivak, Baltimore 1976, pp. 14, 43.

16 D. Sylvester, *Change and Continuity in History Teaching 1900–93*, in: H. Bourdillon (ed.), *Teaching History*, London 1994, p. 16.

17 See the NSW Board of Studies HSC History Extension syllabus at <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au>.

and permanent. Some are openly debated, while others are so deeply held that they cannot be clearly enunciated. Regardless, as I suggested above, all historiographical assumptions are subject to change and open to question.

The explicit, critical consideration of historiographical assumptions is no easy matter, and historians and history students may struggle to bring into focus what they so often take for granted. But the illumination and analysis of historiographical assumptions is worth undertaking for at least three reasons. First, historical practices are infused by decisions or affirmations of what world history ought to be. Selections, methods, representations, definitions and labels support or establish patterns of relations among various peoples – past and present – animals and our geophysical environment. Put simply, historians privilege and they exclude. Historiographical reflection is valuable because it can bring patterns of privilege and exclusion to light, and may encourage historians and history students to augment or even rearticulate their practices and goals. Second, historiographical reflection might help to address the questions of those who are unsure as to just what world histories are and what world historians do. Far from a formless thoroughfare, world history promises insights that complement the efforts of other researchers and educators. Third, the historiographical analysis of world histories has broad social significance because world histories inform public culture. In different contexts, world histories function in different ways, such as supporting or promoting visions of community and environment, guiding economic programs, working as a morally acceptable route to literacy or enhancing feelings of social security or disorder. Exploring what is expected of world histories, when, and by whom, may help to cast critical light on contemporary geopolitical discourses such as that on the health and clash of civilisations.¹⁸

World Histo(riograph)y from a Macquarie Angle

Although the value of historiography to world history education may be recognised in principle, it might be quite reasonably asked how it may be delivered in practice. How can we work within existing programs and offer new ones? In the final part of this paper, I would like to sketch out how the more explicit recognition of historiography in world history has been used to reinvigorate and expand the undergraduate world history program at Macquarie University in Sydney, Australia. This program

18 S. Huntington, *Clash of Civilizations the Remaking of World Order*, New York 1998.

encourages students to see world history as world histories, recognising the decisions of inclusion and exclusion of past and present 'world makers'.

Although it has not yet been systematically documented, even the most cursory glance at library and archival materials suggests that world histories and world history syllabuses are not a recent phenomenon in Australian history. Universal, 'general' and 'cyclopedic' histories circulated in state and private collections in the nineteenth century, and a number of Australian historians such as G. V. Portus, A. G. L. Shaw and Geoffrey Blainey have tried their hand at teaching and writing world history.¹⁹ In 1942, A. H. McDonald even set himself the task of sketching out the features of world history 'from an Australian angle'. To him it was clear that the study of world history ought to be:

Based upon sound local historical research, which provides the evidence for general conclusions; yet local work is stimulated by the broad perspective of world history. Both must go on together, each strengthening the other in its own way, for the common purpose of giving society the knowledge by which it may approach its problems in a national manner.²⁰

McDonald's yoking of world history to national goals continues to be echoed in syllabuses and research schemes that require scholars and educators to articulate 'national benefit'. But his call for the recognition of the interplay of the local and the global, and the play of scales that this entails, is only now being realised.

Australia has a national curriculum on paper but not in practice. After being ratified in 1996, the states and territories continued to pursue state-based policies and syllabuses.²¹ With the exception of New South Wales (NSW) and the Australian Capital Territory (ACT), primary and high school studies in history are to be found in social studies 'global education' programmes. Ostensibly, world history would seem to fit well in these programs, but practical considerations (eg time constraints and a lack of suitable local resources) and local political aspirations have meant that students are instead offered an amalgam of national and re-

19 G. V. Portus, *The Wanted to Rule the World*, Sydney 1944; A. G. L. Shaw, *Modern World History: Social, Political and Economic Development 1780–1950*, Melbourne 1961; and G. Blainey, *A Short History of the World*, Ringwood 2000.

20 A. H. McDonald, *The Study of World History from the Australian Angle* (28 July 1942), in: *Royal Australian Historical Society Journal and Proceedings*, 1943, vol. 29(1), p. 3.

21 K. Piper, *Riders in the Chariot: Curriculum Reform and the National Interest 1965–95*, Camberwell 1997.

gional histories. In Tasmania, for instance, 'A History of Australia in the Pacific' satisfies the requirements of 'studies of society and environment'. Once we have noted that the official policy of the ACT is that it does not have a formal syllabus that leaves only NSW. NSW is the only state in Australia that identifies history as a discrete subject in high school. Split into ancient and modern strands, the syllabus of this most populous state requires students to study Australian history until they are sixteen. After that point, students are able to complement their studies with an 'extension' syllabus that is focused on historiographical debates. The growing popularity of NSW 'History Extension' has generated the production of a cohort of first year university students that are keen to explore different approaches to history making. While student awareness of historiography as a result of 'History Extension' may be seen as a feature peculiar to NSW, it is important to note that 'Extension' students comprise only around one half of first-year enrolments in world history at University. The support of the other half of students for the world history program at Macquarie suggests that the approaches sketched out below might enjoy a wider application.

Since the mid-1990s, world history education at Macquarie University has opened with not one, but two surveys that work on different scales and with different methods and materials. The first, HIST112: An Introduction to World History is the unit that launched what David Christian calls 'big history'. Described first in an article for *The Journal of World History* called 'The Case for "Big History"', Christian set out his arguments for the use of world history education to tell the biggest story of all, that of the origins and evolution of human beings, life, earth and the universe some 13.7 billion years ago.²² Though Christian's account of the past, present and future in 'Case' differs from that set out in the recently published book *Maps of Time*, all of his writings on this sub-field of world history stress that it offers a 'map of reality' or 'a single, and remarkably coherent story, a story whose general shape turns out to be that of a Creation Myth, even if its contents draw on modern scientific research'.²³ Ostensibly, creation myths are about the past, about origins, about how things began. On closer inspection though, Christian argues, creation myths provide coordinates within which people can think about what they are and might be in wider contexts.

22 Christian, D., The Case for "Big History", in: *Journal of World History*, 1991, vol. 2(2), pp. 223-238.

23 D. Christian, *Maps of Time: An Introduction to Big History*, Berkeley 2004, pp. 2-6.

Big history is, as Alfred Crosby has noted, an act of provocation.²⁴ Contemporary historiography asks us to be wary of coherent stories in world history, portraying them as ‘metanarratives’ that legitimate some views and gloss over others. ‘Myth’ is also problematic term, denoting either ahistorical beliefs or ‘naturalised’ assumptions that reinforce the power of particular groups. Further, few historians would see the territory of their discipline extending back before the appearance of writing, let alone *Homo sapiens sapiens*. These three focuses – coherence, myth and the natural sciences – do not appear to sit well with conventional contemporary understandings of world history and even history. But that is the point of Christian’s work, for he wants us think carefully about our commitment to models of world history and history making that in his view make little use of the many scales of view that are available to historians, underplay the interactions between humans and the biosphere and give short shrift to people who are not literate or who do not reside tidily within the boundaries of particular empires or nation states.

Much of contemporary historiography – and history making influenced by it – has a similarly disorienting effect, although it achieves that end through the selection of smaller and smaller units of study. Christian’s large-scale approach is worthy of consideration as an alternative, however, for at least three reasons. First, our struggle with it highlights the (often) unquestioned connection of historical meaning with the study of individuals or selves alone. Second, his use of many forms of scientific evidence and explanation taps into the burgeoning fields of world environmental history and science communication. It is recognised that many contemporary global problems require the collaborative efforts of arts and science researchers, so why not extend that thinking to the problems of the past? Third, Christian’s decisions of inclusion, exclusion and emphasis are writ large, making it easier for readers new to world history to respond critically to his views than more familiar textbook or specialised approaches.

Not everyone, though, is predisposed towards Christian’s decision to focus on the ‘big’. A number of the students who enrol in HIST112 are shaken by their first encounter with *Maps* and with the course. They come to university with expectations about what history is, with little recent experience in the study of science, and sometimes with firm religious beliefs. ‘This is not history’ is a common protest offered in the first weeks of semester. Until the appearance of writing in week seven, the course is akin to a roller coaster ride, and not everyone stays in their seats. But for the majority who do, the reward for persistence is an ex-

24 Review on the back cover of D. Christian, *Maps of Time*.

panded view of science, history and their own critical thinking skills. Students who experienced fear and humiliation in science class at high school are eager to talk about scientific discoveries about the past reported in the news. Others with an interest in environmental history or classical archaeology learn the value of looking backwards and considering evidence furnished by those in the natural sciences. Still others chase up the footnotes and further references to extend or argue against Christian. And some, even though they continue to advance that the invention of writing marks the beginning of history, learn how to more adequately articulate and defend that view.

Those who argue against Christian, though, are in the minority. While the majority of students start out suspicious of big history, they tend to end the unit very firmly in favour of its arguments and methods. On the one hand, this might be considered an educational success. On the other hand, the treatment of HIST112 as a sufficient treatment of world history supports the stereotype of world history as a thoroughfare outlined above. To address this problem, staff and students alike work to draw out and put names to controversies and questions that Christian either omits or downplays in the interests of rendering a 'coherent story'. Key examples are the weeks discussing the origins of life and agriculture. Christian's one account of the origins of life is now supplemented by references to four other theories in the lectures and tutorial readings, and conflicting views over the supposed connection of agriculture with inequality are highlighted. Lectures and tutorials also model the approach students are encouraged to take in their assessment tasks: the critical presentation and analysis of evidence and rigorous referencing. Finally, students are encouraged to take a reflexive stance in assessment tasks, offering 'their historian's perspective' of a scientific theory (assessment task 1), of the differences between big history and other approaches to world history (option in assessment task 2) and of a theme that they consider to be important in the unit (assessment task 3).

Perhaps the most important factor in encouraging students to see big history as one of a number of competing approaches to world history, though, is the second survey, HIST114: *The World Since 1945 from an Australian Perspective*. With its comparatively tiny timescale and use of a national frame, this unit provides a strong contrast to big history. It clearly announces through its title that it is not a continuation of, or more of the same approaches and ideas employed in HIST112. In combination, these surveys embody the 'play of scales' that can show students the possibilities of world history writing and research, possibilities that McDonald alluded to. The combined use of two surveys also high-

lights the pliable form of world histories, and shows students that they are constructed worlds.

Drawing connections across units of study and highlighting differences in focus and method continues in upper level units that focus on the 'Atlantic world' after 1492 (which includes online discussions involving students at Northeastern University, Boston), war and peace in the ancient and modern world, travellers and travel writing from the eighteenth century and the spread of Indian ideas and practices in South-East Asia. Macquarie resembles many other universities in Australia and abroad in its use of thematic frames for upper level world history education. How it differs from other programs, though, is that these thematic studies are not the end of world history study. At the highest level of undergraduate study, historiographical and historical questions relevant to the field come to the fore as the program shifts from a focus on 'world history' to 'world histories'. HIST359, 'World Histories', offers students the chance to uncover and reflect on the shapes of world history making in many different social and historical contexts.

Working through chronologically arranged lectures and thematic tutorial (class) and online discussions held in conjunction with the global studies program at Leipzig University, students unpack forms of terminology (eg, universal, new world, global and general history), methodologies, beginning and end points, scales, approaches to gender and debates on postmodernist and postcolonialist world histories and study the relationships between the makers, distributors and readers and auditors of world histories. One of the major aims of the unit is to show that current historiographical surveys of the field rely too heavily on a limited body of works by European writers, and that they may be revised and expanded in at least five ways, through the extended consideration of world histories made before 1400²⁵; world histories made outside of university settings by male and female writers for male, female and child audiences; traditions of world history making in China and Islamic centres²⁶; world histories made by social and natural scientists in the twentieth and twenty-first centuries; and 'holistic' histories of Indige-

25 See for example A. Momigliano, *Greek Historiography*, in: *History and Theory*, 1978, vol. 17(1), pp. 1-28; R. Mortley, *The Idea of Universal History from Hellenistic Philosophy to Early Christian Historiography*, Lewiston 1996; J. M. Alonso-Núñez, *The Idea of Universal History in Greece: From Herodotus to the Age of Augustus*, Amsterdam 2001; and K. Clarke, *Between Geography and History: Hellenistic Constructions of the Roman World*, Oxford 1999.

26 See for example C. Robinson, *Islamic Historiography*, Cambridge 2003; and G. Hardy, *Worlds of Bronze and Bamboo: Sima Qian's Conquest of History*, New York 1999.

nous groups such as Aboriginal Australians. This expanded view helps to highlight the decisions made by historiographers about how world history is to be understood and shows us that Anglo-American world histories are thus only some among many ways of world making.

In HIST 359, students are encouraged to see that historiographers of world history, as well as world historians, make worlds. But more importantly, they begin to reflect on their own potential contribution to world history making. This reflection is fostered in part by the requirement that they design their own research project and formulate critical questions in response to the classes and readings. But is also triggered by hearing fourth year 'honours' and graduate students talk about their work in 'research spotlights' that run across the semester. In combination, these activities show undergraduates that world history research is both manageable and topical. Just as no survey covers everything, so students come to understand that no world history research project covers everything. Most of the current cohort of world history PhD students at Macquarie report that these activities were instrumental to their decision to pursue honours (fourth year) and graduate study.

Having built up a teaching and graduate research program, two key research and teaching goals remain. The first is to undertake further historical and historiographical research into world history making in communities around the world. Through the study of world histories produced before 1400, by 'popular' authors after 1800 (including women and children's authors), outside of Western Europe and by Indigenous communities, we hope to better align the cultural and historical scope of studies in the historiography of world history with those in world history itself. The second is to further internationalise our undergraduate and graduate training programs through exchanges and the enrolment of more international students at undergraduate and graduate levels. There is no better way to understand world history than by experiencing the world.

The dynamic growth of world history education and research is nothing to be dismayed about. Minus the prevailing view of the first-year survey as a formless thoroughfare, students, teachers and researchers have the opportunity to see the varying shapes of world history as new vistas on history as well as on the world.

The Construction of Textbooks on World History

Textbooks are the workhorses of the academic world. They carry heavy educational burdens, but they rarely command the attention that glamorous, best-selling trade books attract. Since they occupy secure positions in educational curricula, most parties presumably agree that textbooks provide useful service by offering introductions to large bodies of information in more or less coherent and digestible compendia. They certainly play prominent educational roles in that they frequently serve as the organizational core of curricula as well as the principal sources of information for student readers. Yet they do not generally elicit passionate responses from their readers, nor do they usually inspire the kinds of spirited public comment, discussion, and debate that greet provocative trade books.

In spite of the relatively low profile of textbooks in general, history textbooks in particular have become the focus of considerable public attention and sometimes animated discussion in recent years. This recent expression of public interest in history textbooks is a global phenomenon. In East Asia debate focuses mostly on the issue of Japanese behavior in World War II as treated in secondary school textbooks used in Japan. In India it revolves around the accuracy of the Hindutva vision of south Asian history. In Europe it confronts the legacies of World War II as well as more general problems that overtly nationalist representations have generated in a region rich with distinctive national and ethnic groups. In the United States it represents a continuation of the culture wars of the late twentieth century in that it deals prominently with social and cultural issues like national identity and multicultural values. In Australia it centers on the nature of the relationship between Aboriginal Australians and European migrants.

Attention to history textbooks has taken several forms. Consider three approaches that illustrate the various ways this attention has manifested itself. In the first place, it often emerges in evaluations or critiques by those who object to the substantive content or the implications of textbooks. This essay will consider several cases of textbook evaluations and critiques by parties unhappy with what they consider to be improper political and ideological teachings. In the second place, groups of educators representing different national or cultural constituencies

have sometimes taken a step beyond criticizing existing works by organizing projects to produce consensus textbooks that avoid the partial perspectives and problematic formulations that have sometimes turned textbooks into political tools rather than instruments of education and enlightenment. German, French, and Polish educators have participated in textbook commissions, for example, that seek to bring focus to multiple perspectives on World War II in Europe, while tentative efforts along similar lines involving Japanese, Chinese, and Korean educators are underway in east Asia. Finally, in at least a few cases, interested constituencies have attained positions of power that have enabled them to rewrite textbooks unilaterally in order to promote their preferred views of the past. Perhaps the most dramatic recent example of textbook production for purposes of promoting specific political views came from the Republic of India, where the Hindu nationalist government (1998–2004) of Prime Minister Atal Bihari Vajpayee and the Bharatiya Janata Party pulled respectable and responsible history textbooks out of the schools and replaced them with works of crude propaganda touting a mythical past as zealous Hindus would like for it to have been.

In view of all this recently manifested public interest in history textbooks, the Kluge Center in the Library of Congress (Washington, D.C.) organized an international conference on the theme “Stories of our Nations, Footprints of our Souls: History Textbooks in Middle Schools and High Schools” (May 2004), and the 20th International Congress of Historical Sciences (Sydney, Australia) featured the International Congress’s first-ever session devoted specifically to textbooks under the title “Textbooks: From the Narrative of the Nation to the Narrative of Citizens” (July 2005). At the same Congress, parallel sessions on world history organized by the International Society for History Didactics focused largely on textbooks. In all cases, these forums brought fascinating international perspectives to bear on questions of history textbooks.

In whatever forms it takes, and in whatever venues it finds expression, this increased public attention to history textbooks is a matter of some interest for professional historians. There are certainly reasons to welcome recent attentiveness, since it indicates a willingness to take seriously the larger political, social, and cultural implications of history education. This point holds true especially when constructive efforts to improve history education accompany investigations and critiques of textbooks. One conspicuous example of an organization dedicated to constructive efforts is the European Standing Conference of History Teachers’ Associations known as EUROCLIO. Since its foundation in 1993, EUROCLIO has worked to professionalize history teachers and

move beyond exceedingly nationalist history curricula that have inflamed uncritical passions, nourished memories of grievances, and wielded all too much influence in European educational systems. (Unfortunately, for lack of funding, EUROCLIO has dramatically downsized its programs beginning in 2006.) Yet there are also less constructive interventions into debates and discussions of textbooks. Much of the recent commentary on textbooks has come from parties promoting political or ideological causes with scant concern for the discoveries, reasoning, or perspectives of professional historical scholarship. In some cases, the positions staked out by these parties merit the label propaganda rather than respectable historical analysis.

Like all other expressions of historical thought, textbooks of course are cultural and intellectual constructions presenting some variety of situated knowledge rather than neutral, objective, final, or definitive accounts of the past. Indeed, in view of the various interests that inform them, the constructed nature of textbooks is perhaps even more obvious and more overt than is the case with other forms or expressions of historical knowledge. At least five distinct constituencies – textbook authors, textbook publishers, the scholarly community, student readers, and the general public – hold sometimes overlapping but also frequently conflicting or competing interests that leave more or less clear marks on textbooks in history.

Analysis of these constituencies, their interests, and their influence on textbooks in various fields of history would make a large and fascinating study. Here I would like to make a contribution to one chapter of that larger study by exploring the attention recently directed to textbooks in world history for use in high schools and colleges in the USA. This focus might seem somewhat narrow, in that it deals with textbooks in one field of history from a single land. Yet debate on these textbooks holds significant implications. World history has established its place in the educational curriculum more securely in the USA than in other lands, and many of the issues under discussion are generalizable to debates on textbooks in other fields of history and other lands as well.

First, let me outline briefly and in general terms (what I take to be) the principal interests of the five constituencies mentioned above. As for textbook authors, quite apart from pecuniary hopes or incentives, I would like to suggest that most if not all of them also believe they possess some special ability to make some kind of constructive contribution to the larger society. Most textbook authors are presumptuous enough to think they enjoy rare talents for interpreting the findings of professional historical scholarship and communicating them to audiences beyond the

community of professional historians. Moreover, they are often brazen enough to imagine that they have some peculiar insight or wisdom about the past that is crucially important to impart to their readers. As professional historians themselves, textbook authors naturally seek to reflect the best contemporary scholarship in their works. As mediators between the academic world and the larger society, however, they seek further to make historical scholarship useful by drawing out its implications for large audiences of lay readers who are largely unschooled in the finer points of historical analysis. They do so sometimes by instigating dialogues between the past and the present, often by explicitly comparing different societies. Most textbook authors stop short of overtly endorsing specific political, cultural, religious, or ideological positions, although a few unabashedly use their textbooks as vehicles for the communication and advocacy of their personal preferences. In any case, generally speaking, authors of textbooks in world history believe they possess some particular insight into the ways of the world, and they seek to demonstrate the significance of historical awareness for the understanding of the global past and contemporary issues as well.

If textbook authors have financial interests in their work, the stakes are even higher for publishers, who might invest a million dollars or more in the initial production of a major textbook in world history. In return for their massive investments, publishers obviously work energetically to develop projects that will succeed in the marketplace. This does not necessarily mean, however, that the quest for profits squeezes out the concern for quality, for at least two reasons. In the first place, publishers' editorial and marketing staffers are intelligent and reflective professionals who themselves seek to make constructive contributions to the larger society. Even if corporate officers constantly push for increasing sales and profits, my own experience is that editors and marketing professionals, who unlike corporate officers wield direct influence on the actual construction of textbooks, are just as deeply conscientious as textbook authors in their concern to serve larger social purposes as well as corporate interests. Furthermore, in the world of textbooks, and particularly those used in the world of higher education, commercial success hinges crucially on meeting the needs and interests of instructors who assign books for their courses. Publishers consult extensively with instructors for advice on their projects, and they commission much more professional reviewing of textbooks than is the case for scholarly articles and monographs. While instructors certainly take students' needs and interests into account, they demand good scholarship above all else. Publishers certainly have abundant incentive to enhance the appeal of

their textbooks for student readers, but their understanding of student needs and interests comes almost exclusively through the filter of instructors' evaluations. Thus in light of the advice they receive from their principal consultants, publishers have strong interests in the observance of the highest professional standards: commercial success depends directly on the development of textbooks that reflect high-quality scholarship. This point holds true for the world of secondary education as well as higher education, although it is true, as several commentators have recently observed, that publishers of high school textbooks also pay attention to the views of various interest groups as well as professional scholars.

Interests of the larger scholarly community, particularly instructors who assign textbooks for their students, overlap those of textbook authors – not surprisingly, since most textbook authors are also scholars and instructors themselves. The scholarly community obviously demands the observance of high academic standards and the integration of recent scholarship. Yet different instructors seek very different combinations of the myriad potential topics that any given textbook in world history might address – ancient times, the contemporary world, Europe, Africa, women, gender, politics, social history, intellectual history, religious history, and so on – according to their own professional interests and commitments. Furthermore, the world of history education is so varied that different instructors look for very different qualities in their textbooks. Some prefer compact textbooks that offer broad outlines of the global past but little detail – particularly those whose students cannot or will not read extensively because of work or family obligations. Others prefer textbooks that are almost encyclopedic – particularly those seeking to provide their students with a single volume including historical narrative as well as primary source excerpts, discussion of historiographical issues, attention to historical methods, and other features that support a course in world history. A few have abandoned textbooks altogether in favor of readings that focus on particular themes rather than attempting to survey all the world's past. Most, however, continue to rely on comprehensive textbooks that provide reasonably coherent narratives and reasonably thorough discussions of the world's major societies while resisting temptations to swamp readers with detail that does not immediately serve to substantiate the analysis. This is an elusive middle ground, which is the more difficult for authors to find when they are also seeking to integrate the most important recent scholarship and devote attention to issues of high historiographical significance.

As for the students who are the principal readers of world history textbooks, a widely held popular suspicion suggests that many want little more than information that will enable them to do well on the next exam. My own experience in the classroom confirms that this suspicion holds true for some indeterminate number of students. For that group we can at least hope that our courses and textbooks in world history will plant intellectual time bombs that will detonate in some future day and prompt the development of a more sophisticated approach to the world that these students inhabit. Yet it is also clear to me that the popular impression of students as dullards has limited value. Both at my own university and elsewhere I have encountered students who read carefully and think critically about their textbooks. Some of the most incisive comments and spirited queries that have reached me in connection with my own textbook have come from high-school students reading the book for their AP courses in world history. An intermittent stream of messages from these students (sometimes forwarded by their instructors) demonstrates that many students take their courses and their textbooks seriously, read them carefully and critically, and reflect thoughtfully on the messages they encounter. My sense is that alongside those who regard the study of history as a needless bother, some indeterminate number of students takes their study of the past as an opportunity to understand themselves in time and bring historical perspective to their own experiences. For these students, up-to-date scholarship is obviously crucial, as are features such as maps, illustrations, and primary source excerpts that textbooks offer in hopes of illuminating the global past. Another indispensable element is guidance in digesting the best available scholarship and in using it to think critically about the world and its development through time. This characteristic calls for a narrative that prompts students into active and constructive engagement with the world beyond their own society by motivating them to understand it as the product of development through time under specific historical conditions rather than despising or dismissing different peoples, different values, and different social orders because they are unfamiliar or unappealing.

Finally, I would like to suggest that the general public has an enormous stake in world history textbooks and education in world history more generally. After all, general education in world history is not a purely scholarly or academic activity. Rather, insofar as it shapes the ways citizens and voters understand the world in which they live, and insofar as their understanding of that world influences their choices of political leaders, world history textbooks and courses have profound

political implications. In the USA, efforts to articulate the larger public interest in world history have come in several forms, including expressions of individual views in books or essays, reports by commissions that make recommendations about history education, and the work of numerous individuals such as state legislators, local education officials, and members of review boards who seek to represent the public interest when they determine what topics are essential for courses in world history and which textbooks are acceptable for use in their jurisdictions. It is not a simple matter to gauge the general public's interest, understanding, and opinions about textbooks in world history. Some of the most influential individuals work on boards or commissions that review textbooks but do not issue formal, published explanations of their decisions. In these cases it is difficult at best to understand the reasons why some textbooks find favor while others languish. Recently, however, several individuals and groups have published discussions of textbooks or issued public evaluations of textbooks that offer opportunities to take some soundings of lay public opinions about textbooks in world history.

Even on the basis of a cursory consideration it is clear that the interests of these five constituencies overlap to some extent but also offer ample opportunity for conflict and competition. Opportunities for debate and dispute are particularly plentiful at points where professional historical scholarship has generated perspectives that diverge from long-held, widely-shared, and deep-rooted popular views on the nature and purposes of education in history. Granting that no textbook will please all readers, to what extent might it be possible to negotiate the interests of these various constituencies so as to produce world history textbooks that are as meaningful and responsible as possible?

The task of negotiating interests falls largely to textbook authors as guided by their publishers, the evaluations their publishers solicit from instructors, and any comments they might receive from students or the general public. Tensions arise when authors seeking to prepare focused, analytical accounts face calls by the dozens or scores (or hundreds) to devote increased attention to the myriad chronological, regional, and thematic topics that are dear to instructors, students, and others who comment on books in progress of development or revision. Even if they wanted to please everybody, textbook authors and publishers readily understand that they would not be able to do so. Nevertheless, even when they are selective in their efforts to respond as best they can to those suggestions that reflect good current scholarship and that hold best potential to strengthen their works, authors and publishers run the risk of

swamping their textbooks with so much information as to compromise their analytical integrity and render them intellectually indigestible.

Decisions concerning the economics of inclusion or exclusion of specific information can be difficult to make. Yet two other issues – one intellectual, the other ideological – strike me as larger and more substantive problems for textbooks in world history. At the present moment, in my view, the single biggest intellectual challenge for textbooks in world history is the integration of women's history, gender history, and social history more generally into a persuasive analysis of the global past. Reviewers persistently call for more and better attention to these approaches, and rightly so, since they represent some of the most important historiographical developments of recent decades. While world historians have done a generally good job of integrating environmental history, economic history, and the history of technology into their analyses of the global past, they have experienced much greater difficulty with women's history, gender history, and social history. One reason for this difficulty is that scholars have conceived and studied women's history, gender history, and social history almost exclusively within the contexts of individual societies that are supposedly distinct and ostensibly coherent, most of which are indeed national societies.¹ The metanarratives informing these approaches suggest that gender and class are historical categories of universal significance, or very nearly so, but as a matter of everyday historical practice, scholars have conceived and explored women's history, gender history, and social history almost exclusively within the frameworks of national histories rather than in cross-cultural, transregional, or global contexts.

As most practitioners currently understand it today, however, world history as a distinctive approach to the past concentrates on comparative, cross-cultural, systematic, and global analyses of processes that cross the boundary lines of societies rather than the study of social dynamics within national states or individual societies. It is certainly possible for textbooks to incorporate recent scholarship on women's history, gender history, and social history when they discuss individual lands, and indeed most of them are increasingly doing so in their successive editions. It has proven more difficult to develop fresh approaches that make women's history, gender history, and social history central to global historical analysis, although Merry Wiesner-Hanks, Peter Stearns, and

1 See for example Joan W. Scott's influential programmatic essay on Gender: A Useful Category of Historical Analysis, in: *American Historical Review* 91 (1986): 1053-75, which conceives of gender as a focus of historical analysis exclusively in the framework of national communities.

others have begun to chart some promising new directions.² How might historians make the roles of women, gender, and social relations central rather than peripheral issues in the analysis of large-scale historical processes such as the Indo-European migrations, the African diaspora, trade and exchange over the silk roads, the spread of missionary religions, the Columbian exchange, and the like? What are the implications of women's history, gender history, and social history for grand narratives of world history that seek to bring these and other similar processes into clear historical focus? Recent scholarship has offered limited guidance on these questions. Yet large-scale historical processes are some of the defining frameworks of world history as presented in textbooks and introductory courses, so in order for women's history, gender history, and social history to play larger roles in world history, scholars presenting basic research and textbook authors will all need to find imaginative ways to promote integration of intellectual projects that have heretofore followed largely separate paths.

The second big issue, to which I would like to devote a more expansive discussion, has to do with ideological matters. This issue directly engages the distinct interests, as outlined earlier, of textbook authors, student readers, and the general public. Like most other historians, authors of world history textbook flatter themselves with the notion that they possess some special insight into the nature of the world and its development through time, and they view their books as works that can communicate their understanding to larger audiences. In the realm of higher education, authors of world history textbooks mostly take a fairly eclectic approach and seek to accord due attention, as appropriate, to political, social, economic, cultural, gender, technological, and environmental issues. The prevailing assumption at the level of college and university education seems to be that a reasonably balanced account of the past with minimal sermonizing will help readers develop useful perspectives on the global past and the contemporary world. It of course

2 Merry Wiesner-Hanks has called for comparative and cross-cultural approaches to women's history and gender history in several recent publications: *Christianity and Sexuality in the Early Modern World: Regulating Desire, Reforming Practice* (London, 2000); *Gender in History* (Oxford, 2001); and *World History and the History of Women, Gender, and Sexuality*, in: *Journal of World History* (forthcoming). Peter Stearns has recently called for closer integration of world history and social history: *Social History and World History: Prospects for Collaboration*, in: *Journal of World History* (forthcoming). Peter Gran has also sought to develop a global social history, but his project has numerous problems, and it has attracted limited interest to date. See P. Gran, *Beyond Eurocentrism: A New View of Modern World History*, Syracuse, NY 1996.

goes without saying that historical knowledge always reflects some set of ideological principles or implies some understanding of the dynamics governing historical development. As a result, it is inevitable that even when they strive for balance and resist temptations to promote their personal views in overt fashion, textbook authors offer accounts that emphasize their own best understandings and explanations for historical development, which in turn reflect their larger conceptions of the world and the dynamics governing its development. Yet in spite of the occasional (or perhaps inevitable) political or ideological tinge, textbooks intended for college and university students have not commonly become the focus of intense debate on political or ideological issues.

The situation is rather different in the realm of secondary education, which has recently been a site of particularly contentious debate and discussion. Controversy has arisen partly because of concerns that authors have smuggled their personal views into textbooks and partly because of worries that high school textbooks in world history (as well as other fields of study) have been highly susceptible to various pressures to use the historical record as a point of departure for the promotion of social policies, ideological positions, and even religious preferences. To a large extent this problem arises because authors and publishers of high school textbooks must take account of numerous school boards, interest groups, and review agencies that all push for the inclusion of specific information or the development of specific perspectives in textbooks. Diane Ravitch has recently complained with considerable cogency about the skewing of high school textbooks so as to push particular social agendas by sanitizing the historical record, censoring objectionable information, or using the past to reinforce contemporary values. In doing so, she has drawn attention to everyday practices of interest groups, educational agencies, and publishing houses that sometimes result in obfuscation or even outright distortion in world history textbooks used in secondary schools. At the same time, she has also argued that textbooks should present very conservative, patriotic accounts that cast American history and American political values in favorable light while pointing out the flaws of other societies.³

Ravitch is one of the more cogent contemporary critics of high school textbooks. Although she promotes a highly conservative agenda, Ravitch presents a thoroughly principled critique, and she also offers a series of constructive suggestions for improvement of textbooks. In the cases of some other recently published evaluations of world history

3 D. Ravitch, *The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn*, New York, 2003.

textbooks, unfortunately, educational and intellectual principles have not thrived so well in their contest with destructive critical impulses and even with conservative political ideology, which has sometimes become the principal criterion for the evaluation of textbooks. A brief look at the work produced by two textbook evaluation projects will lend substance to these points.

One project was an initiative of the Thomas B. Fordham Institute, an affiliate of the very conservative Thomas B. Fordham Foundation, which promotes reforms to improve primary and secondary education.⁴ Since 2002, the Fordham Foundation has sponsored a series of reports and publications that invoke the tragedies of September 2001 to promote the teaching of patriotic values in social studies and history courses.⁵ Entitled *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, the report discussed here presents ratings of twelve textbooks widely used in American schools – six for courses in U.S. history and another half-dozen for courses in world history. The report appeared under the name of Diane Ravitch, although it is clear that Ravitch served more as organizer, compiler, and editor than as author of the report. The procedure adopted for the evaluation of the textbooks, as outlined in the report itself, was the following: Ravitch selected individuals to serve as reviewers of the chosen texts (four reviewers for the U.S. history texts, five reviewers for the world history texts); Ravitch and the reviewers collaborated to develop a set of criteria for evaluation; each of the reviewers read all six of the chosen textbooks (presumably from cover to cover) in either U.S. history or world history; the reviewers independently rated and commented on all the textbooks that they read; Ravitch compiled their individual contributions and edited them into the final report.

The panel of reviewers for world history textbooks included a university professor of education who is particularly knowledgeable about Japanese history, an instructor of AP world history who holds a Ph.D. in Japanese-American foreign relations, a university professor who is a specialist in the history of early modern European science, another university professor who is a specialist in the Renaissance and early modern

4 D. Ravitch, *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, Washington, D.C. 2004.

5 The other reports include the following: Ch. E. Finn, Jr. et al., September 11: What Our Children Need to Know, Washington, D.C. 2002; Ch. E. Finn, Jr. et al., Terrorists, Despots, and Democracy: What Our Children Need to Know, Washington, D.C. 2003; J. Leming/L. Ellington/K. Porter (eds.), Where Did Social Studies Go Wrong?, Washington, D.C. 2003; and S. Stotsky, *The Stealth Curriculum: Manipulating America's History Teachers*, Washington, D.C. 2004.

English history, and an expert in contemporary foreign relations. The reviewers are all quite distinguished in their own fields. It is notable, however, that none of the five manifests any familiarity with recent scholarship in world history, nor is there any sign that any of them has grappled with the substantive issues and genuine problems of world history as a subfield in the larger discipline of history. Although they have not hesitated to subject the chosen textbooks to stern critique, none of them has published a textbook in world history or otherwise contributed to scholarly historical analysis from transregional or global perspectives.

Nevertheless, any review can be useful, and any critique can be enlightening, both for instructors seeking a textbook for their classrooms and for authors who will sooner or later prepare revised editions of their works. The reviews and critiques presented in the *Consumer's Guide* bear this point out, and readers will determine for themselves the extent to which the report contributes usefully to the larger debates and discussions about world history textbooks. Here I would like to observe that the report exhibits several problems that compromise its value. One problem is that Ravitch, the report's organizer, hand-picked a team of reviewers and chose them on unspecified criteria. It is interesting that many if not most of the reviewers' comments resonate closely with Ravitch's own previously published views. There is little reason why readers of the report should place particular credibility in the review panel or regard it as suitable for its task. Another problem is that the reviewers appear to have paid closest attention to discussions in their own fields of specialization. Time and again, the reviewer with expertise in early modern European science faulted textbook discussions of the scientific revolution, while the reviewer with expertise in the Renaissance cited shortcomings in treatments of that era, and the reviewers knowledgeable about Japan dwelt on factual errors in discussions of Japanese history. Yet another problem, following from the second, is that the panel did not include a single reviewer familiar with recent scholarship in world history who could have paid attention to textbook treatments of global issues. Not surprisingly, the criteria for evaluation make no place for the consideration of large-scale transregional and global processes, and in twenty pages of commentary on world history textbooks, there is not a single mention of any global historical process. It is difficult to resist the inference that the Fordham Institute recruited reviewers and commissioned an evaluation of textbooks in order to lend the cover of academic credibility to the project organizers' preexisting opinions.

A second effort to review world history textbooks is the work of Gilbert T. Sewall, director of the American Textbook Council, which is the operational unit of the Center for Education Studies. Both the American Textbook Council and the Center for Education Studies are extremely conservative agencies, and indeed it would not be unfair to characterize them as organizations aligned with right-wing political interests.⁶ As representative of the American Textbook Council, Sewall has intervened frequently in debates on history curricula. He recently issued two online reports that subject high school textbooks in world history to ideologically charged critiques. "Islam and the Textbooks" assesses treatments of Islam in high school textbooks on world history, while "World History Textbooks: A Review" offers a more general critique of high school textbooks on world history.⁷

Sewall appears to be the sole author of "Islam and the Textbooks," which criticized treatments of Islam in seven popular world history textbooks. The 35-page report focuses on four issues: the concept of *jihad*, the nature of *sharia*, slavery in the Islamic world, and the position of women in the Islamic world. The author consistently characterized the Islamic world as radically different and darkly threatening to American society. The report's opening lines strike an ominous chord: "How classrooms deal with Islamic aggression is an unresolved school-related question of great importance" (p. 5). In fact, Sewall's report does not offer a review of the seven textbooks so much as a running complaint that their treatments fail to characterize Islam in sufficiently negative terms. The report holds that *jihad* refers almost exclusively to holy war, and it insists that *sharia* is "*not a legal system as Americans understand it*" but rather "an accreted medley of precepts, proscriptions, and religious devotions tied to the Koran, interpreted as dicta by an authoritarian, priestly caste" (p. 14, with emphasis in the original). The report's discussions of slavery and women's roles are equally tendentious. Throughout its pages, the report overlooks the large library of respectable scholarship that demonstrates the complexity and diversity of Islam in favor of scare-mongering ideology that portrays Islam as an alien and

6 According to the organization Media Transparency, the Center for Education Studies has derived its financial support for its programs, including textbook evaluations by the American Textbook Council, from extremely conservative and right-wing foundations such as the John M. Olin Foundation, the Smith Richardson Foundation, the John Templeton Foundation, and the Lynde and Harry Bradley Foundation. See <www.mediatransparency.org>.

7 G. T. Sewall, *Islam and the Textbooks*, New York 2003; and *World History Textbooks: A Review*, New York 2004. Both reports are available on the website of the American Textbook Council.

threatening specter. The tenor of Sewall's report is readily apparent in the questions the author would like textbooks to address: "Why have Muslims provoked fear in adjacent civilizations since the seventh century?" and "Why do Muslims so often have difficulty living with their neighbors?" among others (p. 28). Since the textbooks under review do not dwell on questions such as these, the report laments, "American students lose the chance to compare American and 'Western' constitutional values – favorably, one would hope, even triumphantly – to other political systems and ideologies" (p. 28).

Thus Sewall's preferred textbook discussions of Islam would seek to reinforce a conservative, patriotic American identity by pitting it against a disagreeable, alien foil characterized as a dangerous and monolithic "Islam" rather than helping students understand the Islamic faith and the historical processes that have influenced the Islamic world in its development through time.⁸ Indeed, it is not inconceivable that Sewall had even more direct political purposes in mind for his report, which he released in February 2003, on the eve of U.S. President George W. Bush's invasion of Iraq. In light of this timing, it is difficult to suppress the conjecture that Sewall understood his report as one part of the larger campaign to justify the launching of a widely unpopular and highly dubious military operation.

In "World History Textbooks: A Review," Sewall broadened the scope of his review. This 35-page report appeared under Sewall's name, but it draws selectively on comments offered by four conservative reviewers who provided critiques of six textbooks for courses in world history and world cultures for use in grades six through twelve. One of the four reviewers was the same university professor of education with expertise in Japanese history who served also on Diane Ravitch's review panel. The other three included another university professor of education (since deceased) who was knowledgeable in European history, a prominent conservative critic of contemporary society, and a book critic. As in the case of Ravitch's panel, none of these reviewers was conversant with recent scholarship in world history, nor had any of them contributed to

8 Alongside Sewall's report, see also a cogent critique and rebuttal written by Susan Douglass on behalf of the Council on Islamic Education: The Council on Islamic Education's Response to the American Textbook Council Report 'Islam and the Textbooks' (2003). This document is accessible on the website of the Council on Islamic Education website. From Sewall's rejoinder, it is clear that Fred Donner, a distinguished historian of early Islamic society, also issued a strongly worded rebuke of Sewall's report. See G. T. Sewall, *Islam and the Textbooks: A Reply to the Critics* (December 2003), which is accessible on the website of the American Textbook Council.

the understanding of substantive issues and genuine problems of world history as a field of scholarship. From several references in the report, it appears that Sewall also drew on comments from an indeterminate number of unnamed teachers and university historians who did not serve on the panel of reviewers. The report provides only the briefest mention of the issues that the reviewers examined. It does not explain how the team developed criteria or how reviewers went about their work.

“World History Textbooks: A Review” reiterates many charges familiar from Diane Ravitch’s various critiques. The report faults textbooks for poor writing, incoherent discussions, trivial presentations, meaningless classroom activities, promotion of social policies, and distracting clutter in the forms of cartoons and sidebars. The report charges also that the textbooks under review subject European and Euro-American peoples to stern critique while glossing over the problems of other societies and that they spend too much time on insignificant topics like medieval women and sub-Saharan Africa while ignoring more important issues like the Enlightenment and modern science. More than other interventions, Sewall’s report holds that textbooks should make student readers aware who are the friends and who are the enemies of the United States. This point is clear from several passages, including discussions of the Soviet Union, Islamic terrorism, and the following passage on Fidel Castro:

What is missing [in one textbook’s treatment of Cuba] or at least very hard to discern? That Fidel Castro is dictator [*sic*] who has crushed his people for forty years. He has aided and abetted U.S. enemies in the hemisphere by stirring up unrest. He promotes drug trafficking in cocaine. As such, he menaces the U.S. and preys on its underclass. Why is the U.S. doing nothing to free Cuba while it is making efforts to build democracy in the Middle East? Textbooks are silent on this and other timely geopolitical subjects (p. 25).

From this passage and others it appears that in Sewall’s view, some principal purposes of education in world history are to endorse contemporary American political and social values, to legitimize them by focusing attention on their deep historical roots, and to justify American historical experience, including the projection of American influence into the larger world. The practical effect of this approach is to promote friendly discussions of American historical experience and generous treatments of societies that anticipated American political and social values or that contributed to their development, while portraying other societies as cautionary examples of paths to avoid. This “patriotic world history” (as I have called it in another essay) differs profoundly from

most professional historical scholarship, which seeks to understand the world through rigorous analysis of its development through time.⁹ The goal of most professional historical scholarship is to bring the best available evidence and reasoning to bear on the general efforts to discern patterns of continuity and change in human experience and to understand the dynamics that have driven historical development, without preconceived favor or prejudice to any political or ideological persuasion. By contrast, patriotic world history becomes something like a handmaiden to American identity and even a bulwark of support for American policy.

It is clear from a consideration of their textbook review projects that the Thomas B. Fordham Institute and the American Textbook Council have not found effective ways to intervene in discussions about education in world history. Meaningful contributions to the debates will need to reflect familiarity and engagement with the large volume of area studies and world history scholarship that has emerged over the past several decades. Participants in the debates on world history need to do their homework and learn something about the shape of the larger global past and the nature of the world beyond their own society. In their quests for a usable past, however, Ravitch, Sewall, and other exponents of patriotic world history have promoted representations of the global past that reflect their own political and ideological commitments rather than the best available historical scholarship. In extreme cases, the advocates of patriotic world history abuse the educational system by seeking to turn textbooks and curricula into soap boxes on which they promote their preferred political and ideological positions.¹⁰

There are much better ways to teach world history and represent the global past in textbooks. My own opinion is that both student readers and the general public have interests in a more ecumenical world history that seeks to understand the world and its development through time by way of rigorous, hard-headed, critical analysis that refrains from special ideological pleading in the expectation that this study will foster the development of good judgment about the world and its ways among students who will soon take their places as citizens, voters, and leaders. The kind of ecumenical world history that I have in mind would not deny recognition to peoples or societies on the grounds that they did not

9 For a discussion and critique of "patriotic world history," see J. H. Bentley, *Myths, Wagers, and Some Moral Implications of World History*, in: *Journal of World History* 16 (2005), pp. 51-82.

10 For discussion of some extreme cases, see *ibid.*, and F. R.A. Paterson, *Democracy and Intolerance: Christian School Curricula, School Choice, and Public Policy*, Bloomington 2003.

contribute to American political and social values. Nor would it turn the study of history into a game in which those peoples who anticipated contemporary American values win praise while others merit condemnation or simply disappear from view. Rather it would seek to understand the dynamics that have molded the world in its development through time, paying attention as needed to the roles of all peoples who were active participants in the processes that shaped the world's historical development. It would do so by drawing on the best available scholarship rather than building a vision of the global past around the assumption that American political and social values are superior to all others.

My point is not that there is some neutral or objective approach to world history that is free of ideological entanglements: we all know that is not the case. Yet there are many respectable approaches to world history that do not enslave the global past to some particular political or ideological agenda. The kind of ecumenical world history that I have in mind would help students and citizens learn to deal constructively with the world beyond their own societies by engaging it in active study and understanding it as the product of development under specific circumstances through time, rather than simply assuming that different peoples, different values, and different forms of social organization are suspect or dangerous because they are unfamiliar. Because the United States are so wealthy, powerful, and influential, American students and citizens have a moral responsibility to make special efforts to understand the larger world and the effects of American policies in the larger world. Ecumenical world history will not provide easy or automatic answers to specific policy questions, but it stands to reason that honest, rigorous, reflexive study of the global past can help foster the development of good judgment among students and citizens about the world and its ways. Ecumenical world history is a noble and inspiring goal for those seeking to construct world history textbooks that serve the needs of students who are striving to understand the nature of the interconnected, interdependent, globalizing world of the twenty-first century.

Teaching World History at Chinese Universities: A Survey

Since the People's Republic of China was founded in 1949, and especially since China carried out reforms from the policy of opening up, enormous progress has been made in *world general history* education in China. In order to create a picture of the current teaching conditions of this subject at institutions of higher education in China as well as to pinpoint the main channels of transmitting knowledge about *world history* to students, we conducted a survey in early 2005. With this project we also intend to provide useful and practical information for scholars engaged in the study of *world general history* and to encourage teaching reforms in this field.

I. Statistical information from the teacher survey

We distributed one questionnaire to 50 universities, inviting a teacher engaged in the teaching and study of *world history* to fill it out.¹ We received responses from the following 37 universities: East China Normal University, Shandong University, Wuhan University, Fudan University, Beijing Normal University, Sichuan University, People's University, Nanjing University, Nan Kai University, Northeast China

1 According to the discipline structure in the Ministry of Education of the People's Republic of China, *world history* is one of eight subdisciplines under history. The other subdisciplines are: theory and philosophy of history, archaeology and museology, historical geography, philosophy of historical documents, special history, ancient history of China, and modern history of China. Thus teachers who are engaged in the teaching and studying of *world history* generally stay in the same teaching and research section. The main courses or subjects they offered include: *world general history*, special history, dynasty history, and national or state history. Among them, *world general history* is a compulsory course or subject while others are selective. The education of *world general history* is different from that in the U.S. and other countries, for *world general history* in China refers to the history of other countries except China, which means to harshly add up each national history. The so-called *world history* in the U.S. and other countries, which is led by American research and is focused on global relationships and mutual cooperation, is named *global history* by Chinese scholars, so as to distinguish itself from the conceptions of *world history* and *world general history* in China.

University, Jilin University, Neimenggu University, Zhengzhou University, Shanghai University, Nanjing Normal University, Hunan Normal University, Hebei Normal University, Southwest China Normal University, Shanghai Normal University, Qufu Normal University, Shanxi University, Ningxia University, Heilongjiang University, Anhui Normal University, Middle China Normal University, Huaibei Coal Industry Teachers' College, South China Normal University, Capital Normal University, Liaocheng University, Hubei Teachers' College, Hunan University of Science, Xihua Normal University, Yanan University, An Shan Teachers' College, Guangxi University for Nationalities, Baotou Teachers' College, and Jiangxi Science and Teachers' College. Seventeen of these universities are considered first-rate universities; 19 are the key normal universities of their province; and 4 are common universities (some are double-counted). Among the 37 persons who participated, 5 are deans or presidents of universities that teach or study *world history*, 14 are leading scholars in the discipline of *world history*, and 18 are common teachers in *world history*. We believe that this survey is sufficient to reflect the basic condition of *world general history* education in China and that its results provide abundant and comprehensive first-hand material that is thought-provoking.

At the 37 universities investigated, a total of 366 people are engaged in teaching and studying *world history*. Among these, 152 (42%) have been abroad for further studies. An analysis of the age distribution shows that the number of respondents from the age group 20 to 30 years is 43 (12%); 31 to 40 years, 135 respondents (37%); 41 to 50 years, 112 respondents (31%); 51 to 60 years, 68 respondents (19%); and above 60 years, 8 respondents (2%). The highest educational level of participants is as follows: 59 participants (16%) have a bachelors degree, 107 (29%) have a masters degree, and 200 (54%) have a doctoral degree. 263 participants (72%) have a senior professional title.

Looking at the data above, especially at the large number of people who have been abroad for further study and who hold a doctoral degree or senior title, there is no doubt that there is a high level of achievement within the discipline of *world history* in recent years. Yet if we classify these 37 schools into three kinds according to the standard or level of the discipline of *word history* at each, we still find great differences among them.

Table 1: Teacher Qualifications

Type	Number of universities	Members employed	Further study abroad	Doctoral degree	Senior capability
I	11	143	98 (69%)	101 (71%)	118 (83%)
II	17	158	49 (31%)	79 (50%)	106 (67%)
III	9	65	5 (8%)	20 (31%)	39 (60%)

With regard to the total number of class hours of *world general history*, we have information on 36 universities. At 1 university the program spanned 6 semesters; at 9 universities, 5 semesters; at 13 universities, 4 semesters; at 12 universities, 3 semesters; and at the remaining university, 2 semesters. The total number of class hours at the different universities are shown in Table 2.

Table 2: Number of Class Hours of *World General History Teaching*

Universities	Class hours
3	400 and above
12	301 to 399
12	251 to 300
4	201 to 250
4	151 to 200
1	150 and below

Fourteen universities (38%) offered *world general history* in their non-history departments, 18 universities (49%) did not offer it at all, and 5 (15%) did not answer. Excluding the course of *world general history*, 80% of the universities offered more than 10 *world history* elective courses.

To gain a more in-depth view of the teaching methods and quality in the field of *world general history*, we developed the following selective questions.

1. Do you adopt multimedia techniques in your course(s)?

usually	13 persons (35%)
sometimes	20 persons (54%)
few	2 persons (5.5%)
none	2 persons (5.5%)

2. Which teaching methods are used in your *world general history* course?

thoroughly explain entire contents	1 person (3%)
emphasize key events and difficult developments	14 persons (38%)
supplement with extra knowledge to keep up with international studies	21 persons (57%)
instruct students to learn by themselves, supplemented with extra material based on international studies	7 persons (19%)
other ways	1 person (3%)

From these results we conclude that most teachers not only understand the basic foundations of *world general history* education, but they also incorporate the advanced international research into their courses to widen the students' horizon. To the subjective question, "Do you have any suggestions for improving upon teaching methods?" many good ideas were offered, which mainly focused on several aspects mentioned further below (see section II). As to the topic of multimedia teaching, 12 respondents stated that more multimedia methods should be put into practice; the source-building of multimedia teaching should be strengthened; materials or source documents should be shared among institutions; and multimedia materials should be edited for use. Other teachers argued that multimedia methods should not be promoted too much, as they are only audio-visual aids and cannot replace the traditional methods of historical science. Nine teachers proposed that the teaching should be combined with classroom discussion to motivate students to study. The textbooks on *world general history*, the teachers believe, should be revised constantly so that new study results can be incorporated; references should be appended to each chapter and textbooks should include historical maps. The prevalent textbook *World History* should be revised as soon as possible.² In addition, it is imperative that teachers constantly improve their own knowledge of the theory, methods, and research of *world history*. In order to overcome the high degree of specialization, teachers should foster a broader view of *world history*. They should be familiar with the relevant materials and studies, reinforce intercommunication with other scholars, and attach more importance to language training in both Chinese and English.

2 According to our survey 23 institutions use *World History* (six volumes), compiled by Wu Yujin and Qi Shirong.

Global history has become the focus of international historiography since the 1980s. To gain the view of history teachers in China on this subject, we asked the following questions:

1. Are you familiar with *global history*?

Very	5 persons (15%)
a little	28 persons (75%)
heard of	4 persons (10%)

2. Do you give lessons in *global history*?

Yes	24 persons (67%)
no	4 persons (11%)
no answer	8 persons (22%)

3. Have you ever read books about *global history*?

usually	6 persons (16%)
sometimes	29 persons (78%)
no	2 persons (6%)

The teachers have read the following *global history* books: Stavrianos' *A Global History*, Pomeranz's *The Great Divergence*, Wallerstein's *Modern World System*, Frank's *Reorient: Global Economy in the Asian Age*, Spengler's *The Decline of the West*, Toynbee's *The Study of History*, and others. These results prove that teachers have a certain familiarity with the Western tradition and current international scholarship in world and global history.

Teachers articulated, however, widely varying views on *global history*, which are very enlightening. Out of 37 teachers investigated nearly 30 offered their opinions on the topic. Some teachers make a positive evaluation of *global history*. Their arguments can be summarized in six points:

First, the field of *global history* is one that a rising China should take up and that is beneficial when trying to reestablish the *world general history* system after having gotten rid of the fetter of ideology. The key to *global history* lies in its completely new approach. It is neither a superficial change of traditional general history nor the result of a balanced history in area studies. Its focal point is not the nation but the greater region. *Global history* treats the globe as a whole from the angle of domestic politics, nation and race, geography and climate, cultural tradi-

tions, and diplomatic relations, and aims at investigating the features and trends of global history developments by exploring the exchanges and relationships among people, nations, regions, and countries. *Global history* attempts to thoroughly abandon the influence of Eurocentrism and to express the particular Chinese understanding within the international discourse on *world history*. Eurocentrism refers not only to the discipline system but also to the way of research that copies academic results or theories from others, lacking new thoughts and methods.

Second, *global history* could macroscopically draw the general outline of the whole development of *world history* and avoid Eurocentrism.

Third, as a representative historical research method, *global history* is useful to understand the complex world and avoid regarding the program of *world general history* as national history.

Fourth, *global history* reflects an interdisciplinary approach and applies systematic thoughts and methods to historical research.

Fifth, in an era of globalization *global history* opens up new research fields in the study of *world history* and indicates new ways for its future. Sixth, *global history* provides the tools to study the history of the world in its entirety; it offers a structure for its development and highlights trends.

Besides these positive reactions, teachers also expressed their perplexity and anxiety about how to apply *global history* in the course of teaching. Five points were raised. First, *global history* is an effective theoretical method for analyzing history and doing historical research. It emphasizes transnational relationships in the development of history and is helpful in deconstructing Eurocentrism and Sinocentrism. However, it should not be used when compiling textbooks and teaching courses. Especially in the field of ancient history it has led to an artificial exaggeration of relationships among ancient peoples. Therefore, *global history* brings many perplexities into teaching and therefore should not be proposed in the teaching of ancient history.

Second, although *global history* is very useful, its scope is more complicated and intimidating to students. Furthermore, the degree of difficulty of the courses increases rapidly. It therefore makes much more sense to teach history by focusing first on geographical areas. Once the students have mastered the key issues of *world history*, they are then more capable of grasping the concepts of *global history*.

Third, *global history* should be understood and comprehended fully by every teacher who teaches *world history*, even those who teach Chinese history. But the problem still remains, how to effectively teach

global history well, how to incorporate it into the courses, and how to join theory and practice successfully.

Fourth, while *global history* is objective and scientific, it is nonetheless based on a microcosmic view of history. Above all we must teach the essential historical facts. Only after this can we introduce the global dimension of history to students.

Fifth, *global history* is helpful in mastering the general developments of *world history* and placing the significant historical events in an international context, but it is difficult to teach.

In addition to these points, some teachers put forward their suspicion of the term “*global history*.” They believe that it cannot be called “proper history” but that it does provide a legitimate angle to investigate certain questions.

II. Statistical information from the student survey paper

For the student survey, we distributed 340 questionnaires to students at 9 universities: Nankai University, Shandong University, Sichuan University, East China Normal University, Middle China Normal University, Tianjin Normal University, Qufu Normal University, Liaocheng University, and Capital Normal University. We received 313 responses, from which we can draw some conclusions about the degree of students’ understanding of *world general history* and their assessment of teaching and textbooks, as well as their degree of satisfaction with this field. The main questions and feedback are presented below.

1. Do you like the course of *world general history*?

like	188 persons (60%)
generally like	114 persons (37%)
dislike	10 persons (3%)

2. How often do your teachers of *world general history* use multimedia?

Very often	87 persons (28%)
sometimes	101 persons (32%)
little	78 persons (25%)
never	48 persons (15%)

like	188 persons (60%)
generally like	114 persons (37%)
dislike	10 persons (3%)

2. How often do your teachers of *world general history* use multimedia?

Very often	87 persons (28%)
sometimes	101 persons (32%)
little	78 persons (25%)
never	48 persons (15%)

3. What kind of teaching methods do your teachers of *world general history* often use? (multiple choice)

lectures	284 persons (91%)
discussions and disquisitions	125 persons (40%)
comparisons	105 persons (34%)
demonstrations	63 persons (20%)
others	15 persons (5%)

4. What kind of teaching methods are your favorites? (multiple choice)

lectures	99 persons (32%)
discussions and disquisitions	189 persons (60%)
comparisons	130 persons (42%)
demonstrations	138 persons (44%)
others	33 persons (11%)

5. How do your teachers use the *world general history* textbooks? (multiple choice)

vivid description about all the contents	31 persons (10%)
highlight the key and difficult points, sketching others	194 persons (62%)
supplement extra knowledge as well as key and difficult points; keep up with advanced international research	150 persons (48%)
simplify the textbook contents, lead to self-learning, add extra knowledge, and keep up with advanced international studies	75 persons (24%)
others	22 persons (7%)

6. What means do your teachers use to evaluate your performance?
(multiple choice)

questions (quiz)	50 persons	(16%)
written tests	262 persons	(84%)
homework	93 persons	(30%)
research papers	182 persons	(58%)
others	27 persons	(9%)

The responses indicate that most students like *world general history*. From the teachers questionnaire we found out that economic growth led to the improvement of teaching facilities in universities, which allows most teachers to use multimedia if necessary. However, we find that the students estimate the usage of multimedia at a lower level. Aside from this, almost half of the teachers provide extra knowledge in class, keep up with the advanced international studies, and elaborate on the key and difficult points in their classes. The result shows that within postgraduate education, especially that of doctors, teaching standards have improved. However, when it comes to teaching methods, most teachers use traditional means, such as lectures. In contrast, the discussion/disquisition approach is favored by the students. Moreover, teachers usually assess students by written tests. All of these aspects should be deeply discussed and used to improve the present conditions of *world history* teaching.

With regard to these current teaching conditions students suggested six points on how to improve the *world general history* program. First, the necessity to read more foreign history masterpieces. Students suggest that teachers should help them read those books and state that it is better to read some thoroughly. For a beginner, teachers should introduce easier books and frequently conduct activities on reading and comprehension techniques. In addition, recommendations of references on *world history* for selective reading are also needed.

Second, students want to obtain more perceptual knowledge about *world general history*. Multimedia, video documents, classical movies, and introductions of foreign customs are seen as good ways. In order to enhance students' comprehension of geographical spaces, or "spatial perception," textbooks should contain both characters and pictures, particularly history maps.

Third, teachers should talk more about important world topics and try to guide students from ancient to modern times.

Fourth, it is suggested to diversify the means of examination. For example, papers could be used in addition to final examinations.

Fifth, students expect to be offered advanced foreign language classes in order to be able to read more original documents from other countries. In addition, they propose to enforce the study of historical theories and methods and to extend class hours of *world general history*.

Above and beyond classroom teaching, more attention should be paid to students' acquisition of knowledge by themselves, i.e. self-directed learning. We received the following responses to our questions.

1. Have you read any extra books?

usually	67 persons (21%)
sometimes	221 persons (70%)
none	24 persons (9%)

2. If you have read some, please list your favorites. The most popular books are as follows

<i>History</i> by Herodotus	14 persons
<i>The Bible</i>	10 persons
<i>Germania</i> by Tacitus	6 persons
<i>Decline and Fall of the Roman Empire</i> by Edward Gibbon	6 persons
<i>Arrian Anabasis Alexandri</i> by Arrian	5 persons
<i>The Civilization of the Renaissance in Italy</i> by Jacob Burckhardt	4 persons

We also investigated the condition of students' understanding of *global history* using the following questions:

1. Do you know something about the viewpoint of *global history*?

very much	2 persons
basic	154 persons
heard of	138 persons
none	20 persons

2. Have you read some books about *global history*?

regularly	9 persons
some	119 persons

only occasional	150 persons
none	35 persons

3. Which books have you read?

<i>A Global History</i>	73 persons
<i>Modern World System</i>	12 persons
<i>Reorient: Global Economy in the Asian Age</i>	12 persons
<i>The Study of History</i>	12 persons
<i>The Great Divergence</i>	4 persons

III. Conclusion

With the combined results of the teacher and student surveys, we can sum up the current teaching conditions in *world general history* at Chinese universities. With the quick recent development of the Chinese economy, the increasing possibilities of international and national communication, and especially the high-speed development of postgraduate education, teaching facilities were greatly improved and library resources turned abundant. In addition, teachers have improved their academic credentials and broadened their perspectives. All these factors created a beneficial background for teaching reforms. However, many problems need to be resolved in *world general history* education.

With the burgeoning of *global history*, the traditional *world general history* faces great challenges. Our traditional *world general history* is only pieced together by national history and area history. *Global history* pays more attention to the relationships and exchanges among different parts of the world. Our traditional *world general history* teaching is transforming into the “real” *world history* as *global history*, this change, however, is not received with enthusiasm by all teachers. Some are not advocates of *global history* and have problems to combine theory and practice into their teaching as well as to compile *global history* textbooks. One reason for these problems can be seen in the completely different approach of *global history*, which is a kind of microscopic *world history* – or in other words, a kind of *new world history* that is the result of synthetically combining historical theories with methodology. The traditional *world general history* courses are generally arranged in the first or second academic year, and therefore students’ knowledge about area studies and national history is limited and lacks a broader

theoretical foundation. Young teachers who initially approach this subject also feel inadequately prepared for their tasks.

What are solutions to these problems? First, *world general history* should be taught by sophisticated teachers in the third academic year. In the first and second-year courses, such as Chinese history, national history and historical theory and methodology should be arranged, which are helpful to lay the foundation for learning *world general history*.

Second, it is necessary to improve textbooks. Our survey of teachers and students has proven this point. We should compile textbooks on special areas and national history, omit the contents on national history in *world general history* textbooks, and focus on the relations and mutual exchanges among different parts of the world.

Third, we should standardize the class hours of *world general history* at all universities. The investigation has showed that the class hours of this subject currently vary from 420 to 120.

Fourth, teaching methods must be improved. We should change the traditional method to *discussion and disquisition* and guide students in solving problems independently while reading. Finally, there need to be some changes in *examinations* and means of scoring students.

Institutionalisierung der Lehre in Welt- und Globalgeschichte in Deutschland und den USA – ein Vergleich

Einführung

Wird heute der Stand des Unterrichts im Feld der Welt- und Globalgeschichte mit Blick auf die USA und die Bundesrepublik verglichen, dann herrscht der Eindruck von einem beinahe uneinholbaren Vorsprung nordamerikanischer Universitäten vor. Für die einen ist dabei die quantitative Überlegenheit entscheidend, denn Einführungskurse zur Weltgeschichte gehören zum Repertoire von inzwischen weit mehr als der Hälfte der US-amerikanischen Hochschulen, während sie an deutschen Universitäten an einer Hand abzuzählen sind.¹ Für andere handelt es sich vielmehr um einen qualitativen Unterschied, denn das Schiff der Weltgeschichte habe inzwischen definitiv den Hafen der teleologischen und eurozentrischen alten Universalgeschichte verlassen, die auf dieser Seite des Atlantik für lange Zeit dominierte, und sei am Ufer einer modernen, weil die ganze Welt gleichberechtigt einbeziehenden World History oder Globalgeschichte vor Anker gegangen.

Bezeichnenderweise führt Patrick Manning in seiner jüngst unter dem Titel „Navigating World History“ vorgelegten Übersicht zu den Tendenzen der Forschung und Lehre im Fach Weltgeschichte zwar reichlich europäische Ahnherren auf, die der neuen World History eine Vorgeschichte geschrieben haben, aber nach Abschnitten über Geschichtsphilosophie bis 1900, über ein Zeitalter der großen Synthesen 1900–1965 und über eine Fragmentierung in „Themes and Analyses, 1965–1990“ folgt ein Kapitel „Organizing a Field since 1990“, das sich ausschließlich nordamerikanischen Entwicklungen zuwendet und sich auch bibliographisch darauf konzentriert, was in den USA über die neue Weltgeschichte geschrieben wurde.² Die „Revolution in Historical Studies“, die durch das neue Interesse an globalen Interaktionen und die

1 So das Argument vor allem bei E. Fuchs, Welt- und Globalgeschichte – ein Blick über den Atlantik, in: geschichte.transnational 31.03.2005, <http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/2005-03-004>.

2 P. Manning, Navigating World History. Historians create a Global Past, New York 2003, S. 17-121.

verstärkte Hinwendung zur Geschichte der nichtwestlichen Welt hervorgerufen wurde,³ hat ihren Ort ganz eindeutig zwischen Boston und Irvine, und wenn von der Ersetzung der Area Studies durch eine Konjunktur der Global Studies die Rede ist⁴, dann beruft sich diese Einschätzung gleichfalls auf Erfahrungen an nordamerikanischen Universitäten. Mit der These von einer Professionalisierung der World History in den letzten 10-15 Jahren, die analog zu der verlaufe, die die Nationalgeschichtsschreibung am Ende des 19. Jahrhunderts erlebte, grenzen Manning und andere Autoren die jüngsten Entwicklungen grundsätzlich gegen alles vorher da Gewesen ab und zeichnen zugleich eine Landkarte der frühen Professionalisierer (im angelsächsischen Bereich) und der unterentwickelten Gebiete.⁵

Diese Befunde sind in den letzten Jahren auf vielfache Weise dazu genutzt worden, um die europäischen Historiographien und Sozialwissenschaften auf einen Entwicklungsrückstand hinzuweisen, unter den Druck einer Defizitwahrnehmung zu setzen und zur produktiven Auseinandersetzung mit diesen Trends zu zwingen.⁶ Der Mechanismus könnte als Paradebeispiel für die Einleitung eines kulturellen Transfers betrachtet werden und lässt sich damit leicht vergleichen mit Aneignungsvorgängen, die auch schon in umgekehrter Richtung über den Atlantik funktioniert haben.⁷ Folgt man dieser methodischen Spur, dann könnte man zynisch argumentieren, es käme gar nicht darauf an, ob die Befunde

3 Ebd., S. 121-182.

4 Ebd., S. 166 ff.

5 P. Manning, *Methods and Materials*, in: M. Hughes-Warrington (Hrsg.), *Palgrave Advances in World Histories*, New York 2005, S. 44-63, hier bes. S. 48 ff. sowie weitere Beiträge dieser außerordentlich nützlichen Einführung. Für eine Perspektive, die auch Entwicklungen in Asien einbezieht vgl. z. B. D. Sachsenmaier, *Global History and critiques of western perspectives*, in: *Comparative Education* 42 (2006), no 3, S. 1-20 und den Aufsatz von Arif Dirlik in diesem Heft.

6 So etwa die Bemühungen von Eckhardt Fuchs mit einer Tagungsserie an den Deutschen Historischen Instituten in Washington und London zunächst die Rezeption des Vorsprungs US-amerikanischer Historiker in Europa anzutreiben und daraus die Anregung für ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe zu gewinnen: E. Fuchs/B. Stuchtey (Hrsg.), *Across Cultural Borders. Historiography in a Global Perspective*, Lanham 2002; B. Stuchtey/E. Fuchs (Hrsg.), *Writing World History, 1800-2000*, Oxford 2003. Die in diesem Heft teilweise dokumentierte Tagung in Washington 2004 bildete den Abschluss dieser Konferenzserie.

7 Einen materialreichen Überblick zur Auseinandersetzung der amerikanischen Bildungslandschaft und der Geschichtswissenschaft mit einem vermeintlichen deutschen Modell gibt G. Lingelbach, *Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Göttingen 2003.

über einen quantitativen oder gar qualitativen Vorsprung der nordamerikanischen World History zutreffen, solange nur die erwünschten Veränderungen des akademischen Unterrichts hin zu einer stärkeren Anpassung an die Orientierungsbedürfnisse einer immer mehr auf globalen Interaktionen beruhenden Welt eintreten. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass die mythische Überhöhung der World History-Bewegung jenen in die Hände spielt, die sie ausschließlich als Ausfluss einer hegemonialen Weltordnung empfinden und teilweise ohne nähere inhaltliche Kenntnissnahme als Weltbild des Neoliberalismus denunzieren und damit wiederum von Parochialisten genutzt wird, die nur allzu gern in angestammten Rahmen der Geschichtsinterpretation verharren möchten.

Zum anderen schließlich dürften sowohl die intellektuellen Sozialisationen, als auch die institutionellen Arrangements sowie die anders gearteten Verwicklungen der Europäer in die aktuellen Weltläufe den Bedarf an europäischen Perspektiven auf die Globalgeschichte wachsen lassen. Damit ist keineswegs eine Absage an Kooperation (übrigens nicht nur mit den nordamerikanischen Historikern) gemeint, sondern vielmehr die emanzipatorische Bewegung hin zu einem Zustand, in dem der Einheitsdruck einer vermuteten Ökumene der Welthistoriker zugunsten einer präziseren Bestimmung transnationaler Dialogformen verringert wird.

Darin steckt durchaus ein gewisses Dilemma. Denn einerseits wird die Auffassung liberaler „World Historians“ auch in Europa breite Zustimmung finden, dass die Lehre einer multiperspektivischen Weltgeschichte die gemeinsame Verantwortung der Menschen auf dem und für den Planeten stärken kann⁸, aber andererseits kann dies nicht über Machtasymmetrien auf eben dieser Erde hinwegtäuschen. Die Analogie, die David Christian bemüht, wenn er heutigen World Historians die Aufgabe zumisst, einer Global Governance das Geschichtsbild zu liefern, wie es einst die Nationalhistoriker für ihre Regierungen taten, hat insoweit einen Pferdefuß, als die eine Weltregierung, die Gerechtigkeit, Frieden und vernünftige Ressourcennutzung einführt und an die Stelle eines oft gewaltsamen und Ungerechtigkeit produzierenden internationalen Systems tritt, bisher nicht absehbar ist.⁹

8 Einer der Gründungstexte der neuen Globalgeschichte, das Protokoll einer Tagung von 1989 im italienischen Bellagio, war stark von diesem Impuls getragen und der Gedanke inspiriert bis heute viele Autoren und Lehrende, wie sich leicht an einem Vergleich einschlägiger Vorworte und Manifeste zeigen lässt. B. Mazlish/R. Buultjens (Hrsg.), *Conceptualizing Global History*, Boulder 1993.

9 D. Christian, *Scales*, in: Hughes-Warrington, (Anm. 5), S. 64-89. Selbstverständlich ist das kein Einwand gegen die von Christian u.a. favorisierte Perspektive der „big history“, die die Menschheitsgeschichte mit der Naturgeschichte zu ver-

Es gibt also einigen Grund, im Falle der Globalgeschichte jenen (zuweilen mit Schreckstarre nur allzu leicht zu verwechselnden) Zustand der Erstfaszination zu überwinden, bei dem sich näheres Hinsehen erübrigt. Wir versuchen deshalb im Folgenden die akademischen Unterrichtssysteme Deutschlands und der USA hinsichtlich des Platzes, den die Weltgeschichte einnimmt, zu kontrastieren. Erweiterungen auf andere europäische Fälle müssen ebenso wie mehr als exemplarische Beschreibungen einzelner Institutionen in den verglichenen Ländern späteren Publikationen vorbehalten bleiben. Es geht uns hier zunächst um die Entwicklung eines komparatistischen Arguments, das Anregungen geben kann für die weitere Entfaltung des Feldes der globalen oder transnationalen Geschichte, die die Pfadabhängigkeit historischer Entwicklung zum Ausgangspunkt.

Die Entwicklung in Deutschland

Für unseren Vergleich können wir von der langen Tradition der Weltgeschichtsschreibung als christliche Heilsgeschichte¹⁰ ebenso absehen wie von den umfangreichen Bemühungen der Aufklärungshistoriker des späten 18. Jahrhunderts¹¹, auch wenn sich in den meisten dieser Entwürfe zugleich die Vorlesungstätigkeit von Professoren spiegelte. Denn am Beginn des 19. Jahrhunderts erleben die deutschen Universitäten einen grundlegenden Schwenk zur Darstellung der „vaterländischen Geschichte“, die noch nicht notwendigerweise am Projekt der nationalen Einheit ausgerichtet war, sondern auch die Besonderheiten der Geschichte des jeweiligen Territorialstaates in den Mittelpunkt einer Ausbildung durch Historiker, Staatsrechtler und Theologen rücken konnte, die aber jedenfalls gestärkter Identifizierung mit dem partikularen Raum dienen sollte.¹² Diese romantisch inspirierte Auseinandersetzung mit dem Univer-

binden sucht und nicht zuletzt an die prekäre ökologische Bilanz der heutigen Globalisierung erinnert.

- 10 H. Zedelmaier, Die Marginalisierung der *Historia sacra* in der frühen Neuzeit, in: *Storia della Striografia* 35 (1999), S. 15-26.
- 11 H. E. Bödeker, The Debates about Universal History and National History around 1800: A Problem-oriented Historical Attempt, in: *Proceedings of the British Academy* 134 (2006), S. 135-170. Für den europäischen Kontext siehe zuletzt S. Berger/M. Donovan/K. Passmore (Hrsg.), *Writing National History: Western Europe since 1800*, London 1999.
- 12 C. Friedrich/M. Middell/Ulrike Sommer, Der prachtliebende Kurfürst und sein ränkevoller Rat auf dem falschen Weg für das vielgeliebte Sachsen – Geschichtsbilder in sächsischen Lehrbüchern im 19. und 20. Jahrhundert, in: H.-W. Wollersheim/H.-M. Moderow/C. Friedrich (Hrsg.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*, Leipzig 2002, S. 161-214.

salismus der Französischen Revolution und der napoleonischen Gewalteinigung Europas bildete den Auftakt für eine Entwicklung, in der das Projekt nationalisierter Gesellschaften Priorität gewann: neben der Integration von Volkswirtschaften, der machtpolitischen Konsolidierung der Nationalstaaten stellte die Befestigung der Kulturnation, der eine gemeinsame Sprache und Tradition gestiftet wurde, eine wesentliche Dimension dar. Zum kulturpolitischen Instrumentarium gehörte nicht nur die Durchsetzung der Einsprachigkeit, sondern auch die Ausbildung (einer vor allem ab den 1860er Jahren stark anwachsenden Zahl) von Volksschul- und Gymnasiallehrern, die der nationalgeschichtlichen Master Narrative Durchschlagskraft und Anpassung an die lokalen und regionalen Besonderheiten sicherten. Der zeitliche und sachliche Zusammenhang von Verfachlichung und Professionalisierung der Geschichtswissenschaft einerseits und der Nationalisierung der Gesellschaft andererseits ist Gegenstand zahlreicher Darstellungen zur Historiographiegeschichte.¹³ Hieraus ist auf eine Art Erblast gefolgert worden, die die deutsche Geschichtswissenschaft immer wieder unter die Dominanz des nationalgeschichtlichen Paradigmas gezwungen habe, gegen die entsprechende Emanzipationsbemühungen der historischen Komparatistik und jener Strömungen, die für eine stärkere Berücksichtigung der west- und osteuropäischen sowie der außereuropäischen Geschichte eingetreten sind, lange Zeit chancenlos oder jedenfalls marginalisiert blieben. Der quantifizierende Blick auf die Buchproduktion, die Curricula und geschichtspolitische Initiativen scheint diese Auffassung zwingend zu belegen.

Allerdings vernachlässigt diese Interpretation das Paradoxon, dass das 19. Jahrhundert, das als Zeitalter der Nationalisierung gekennzeichnet wird, zugleich bestimmt war von zwei wichtigen Tendenzen, die der Beschränkung allein auf die Nationalgeschichte entgegenstanden. Erstens löste die Revolution in Frankreich eine lang währende Auseinandersetzung um die Wege der Transformation zur bürgerlichen Gesellschaft aus, die den Gesellschaftsvergleich inspirierte, und zweitens ist in der Mitte des Jahrhunderts eine Intensivierung der globalen Interaktionen festzustellen¹⁴, die sich von der frühneuzeitlichen („primitiven“)

13 Zusammenfassend G. G. Iggers, *Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart*, München 1968; Wien/Köln/Weimar 21997; ders., *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*, Göttingen 1993.

14 Ch. Bright/M. Geyer, *Globalgeschichte und die Einheit der Welt im 20. Jahrhundert*, in: *Comparativ* 4 (1994), H. 5, S. 13-45; C. Bayly, *The Birth of the Modern*

Globalisierung dadurch unterschied, dass sich nunmehr keine Gesellschaft mehr bei Strafe des Verlustes ihrer Handlungs- und Entscheidungssouveränität den neuartigen Vernetzungen entziehen konnte, die mit der Verdichtung und Beschleunigung der Kommunikation sowie dem Entstehen von tatsächlich funktionierenden Weltmärkten einhergingen. Die Nationalisierung der Gesellschaften und die entschiedene Betonung des Nationalstaates war also keine Abkehr von globalen Zusammenhängen, sondern ganz im Gegenteil die Entwicklung eines geeignet erscheinenden Instrumentes, um machtpolitisch Souveränität und Konkurrenzfähigkeit nach außen zu behaupten und die nötige Integration nach innen (angesichts von neuen sozialen Dynamiken und regionalen Sonderinteressen) zu sichern.¹⁵

Weltweit kann man in den Jahren zwischen 1840 und 1880 Bemühungen erkennen, auf diese Herausforderung zu reagieren und ältere Territorialisierungsregimes¹⁶ umzubauen (der Bogen reichte von der 48er Revolution in Europa bis zur Meiji-Bewegung in Japan, von der russischen Reformbewegung von 1861 bis zur relativen Autonomie Kanadas 1868, erfasste die Karibik von Santo Domingo bis Kuba und schloss den amerikanischen Bürgerkrieg 1861-65 ein).

Dagegen zeichnet sich in den Jahren nach 1880 ein anderes Muster ab, bei dem nun konsolidierte Nationalstaaten mit entsprechenden kolonialen „Ergänzungsräumen“ um die Profite aus der globalen Interaktion in Form von Kontrolle über Rohstoffvorkommen und Absatzmärkte, aber auch um geostrategische Absicherungen ihrer Kolonialreiche bzw. informellen Empires rangen. Die Globalgeschichte trat in eine neue Phase ein, die freihändlerisch ausgerichtete Herrschaftsform des britischen Empire wurde von europäischen Konkurrenten, aber auch den aufstrebenden USA, die sich zum Anwalt der Dekolonisierung machten, herausgefordert.

Die Zäsur zwischen beiden Etappen lässt sich in der Geschichtswissenschaft gut nachvollziehen: Während zunächst die prominentesten Historiker dem Herbeischreiben der nationalen Einheit ihre Feder liehen,

World 1780-1914, Oxford 2004; J. Osterhammel/N. P. Petersson, Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen, München 2003.

15 U. Engel/M. Middell, Bruchzonen der Globalisierung, globale Krisen und Territorialitätsregimes – Kategorien einer Globalgeschichtsschreibung, in: *Comparativ* 15 (2005), H. 5-6, S. 5-38.

16 Zum Konzept der Territorialisierungsregimes vgl. Ch. Maier, Consigning the Twentieth Century to History: Alternative Narratives for the Modern Era, *American Historical Review* 105 (2000), S. 807-831 und ders., Transformations of Territoriality 1600–2000, in: G. Budde/S. Conrad/O. Janz (Hrsg.), *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*, Göttingen 2006, S. 32-55.

begann in den späten 1880er Jahren die Reflexion über ein Geschichtsbild, das den vermehrten Interaktionen Rechnung tragen sollte. Neue Koalitionen mit der Anthropogeographie und der Ethnologie, die sich auf Erkundungsfahrten auf andere Kontinente machten, entstanden ebenso wie das Bedürfnis, die Vorzüge des eigenen Bildungssystems, in dem sich die Historiker in einer repräsentativen Zentralrolle wähten, anderen Völkern zu präsentieren. Die Stilisierung des deutschen Universitätsmodells, die mit prachtvoll ausgestatteten Bänden für die Ausstellung in Chicago 1893 ein erstes sichtbares Zeichen gefunden hatte¹⁷, diente auch der Attraktion einer internationalen Klientel.¹⁸ Konkurrierende Bemühungen französischer Einrichtungen wurden misstrauisch beobachtet¹⁹ und stimulierten eigene Anstrengungen, auf einem sich internationalisierenden Bildungsmarkt präsent zu sein.

Parallel dazu galt es die Grenzen der historischen Ausbildung in den Historischen Seminaren neu abzustecken. Auf die wachsende Zahl der Studierenden, die sich aus der Bildungsexpansion des Kaiserreichs ergab, reagierten die Universitäten zunächst mit einer Vermehrung der Professuren entlang chronologischer Teilungskriterien: die Alte Geschichte und bald auch die Mittlere Geschichte trennten sich von der Behandlung der Neuzeit ab. Die Wirtschafts- und Sozialgeschichte erhielt Impulse aus der Prominenz der Nationalökonomie und trug ebenfalls das Ihre zur Aufmerksamkeit für ausländische Entwicklungen bei.

17 F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bde., Berlin/Leipzig 1896–1897, ders., Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902.

18 Den ausländischen Studenten, die Deutschlands beste Hochschulen bevölkerten, folgten bald die Einrichtung internationaler Auskunftsbüros, Gästehäuser, Austauschprogramme mit amerikanischen Professoren und französischen oder belgischen Sprachassistenten sowie internationale Sommerkurse, mehrbändige Buchprojekte zur Staatengeschichte mit Beteiligung ausländischer Gelehrter usw. usf. Innerhalb von nur anderthalb Jahrzehnten entwickelte das deutsche Hochschulwesen in nuce alle jene Formen der Internationalisierung, die bis heute ihre Funktionalität erweisen. B. vom Brocke, Der deutsch-amerikanische Professoren austausch: Preußische Wissenschaftspolitik, internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik vor dem Ersten Weltkrieg, in: Zeitschrift für Kulturaustausch 31 (1981), S. 128–182, ders., Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive, Hildesheim 1991.

19 Ch. Charle, L'élite universitaire française et le système universitaire allemand (1880–1900), in: M. Espagne/M. Werner (Hrsg.), Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemande (18^{ème}–19^{ème} siècles), Paris 1988, S. 345–358; ders., La républiques des universitaires 1870–1940, Paris 1994.

Aber nach diesen ersten Binnendifferenzierungen galt die Aufmerksamkeit eher einer räumlichen Diversifikation: Hochschullehrerstellen für westeuropäische (englische oder/ und französische) Geschichte wurden an den fortgeschrittensten Universitäten eingerichtet und gleichzeitig entstanden erste Professuren für osteuropäische (zunächst vorzugsweise russische) Geschichte. Parallel dazu entstanden die Regionalwissenschaften in eigenen Instituten, die sich zunächst aus der (vorwiegend philologischen) Beschäftigung mit den alten Zivilisationen in Ägypten, China, Indien entwickelten, aber schon bald durch Forschungsreisen eine zaghafte Öffnung zu den modernen Gesellschaften dieser Länder suchten, während die Afrika- und Lateinamerikaforschung von vornherein stärker durch geostrategische, handels- bzw. missionspolitische Erwägungen inspiriert war.

Zwischen den 1890er Jahren und dem Ersten Weltkrieg entfaltete die bildungspolitische Großmacht Deutschland einen ihren ökonomischen, politischen und militärischen Interessen entsprechenden Apparat der Wissensproduktion und -vermittlung, der alles andere als provinziell beschränkt, sondern vielmehr global ausgerichtet war.

Die dominanten Interpretationsmuster aus der Perspektive europäischer Überlegenheit, die mit sozialdarwinistischen, rassistischen und nationalistischen Theoremen grundiert wurden, erfuhren durchaus bemerkenswerte Erschütterungen, als es den Aufstieg der USA zur Weltmacht (spätestens mit dem Sieg über das spanische Imperium 1898) und zum alternativen Modernisierungsmodell sowie dem für viele überraschenden Sieg der japanischen über die Armee des Zaren in Fernost 1905 zu verarbeiten galt. In der Folge wuchs das Interesse der „Generation von 1890“ an nordamerikanischen Entwicklungen stark an²⁰, aber auch das Bemühen nahm zu, andere überseeische Entwicklungen in die existierenden Gesellschaftsinterpretationen zu integrieren.²¹

In dieser Konjunktur des Interesses an globalen Entwicklungen²² galt es eine Entscheidung über dessen Platz im Wissenschaftssystem zu treffen. Die „Gelehrtenpolitik“ des Wilhelminischen Kaiserreichs legte

20 G. Kamphausen, Die Erfindung Amerikas in der Kulturkritik der Generation von 1890, Weilerswist 2002

21 Über die intellektuelle Resonanz der Erfahrungen der Amerikareise von 1904 vgl. M. Middell, Erkenntnis und Erkenntnisverlust: Karl Lamprechts Vorlesung über universalgeschichtliche Probleme 1904 in New York, in: Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte. Festschrift für Hartmut Kaelble, hrsg. von R. Hohls/I. Schröder/H. Siegrist, Stuttgart 2003, S. 277-282.

22 H. Bergenthum, Weltgeschichten im Zeitalter der Weltpolitik. Zur populären Geschichtsschreibung im Wilhelminischen Deutschland, München 2004.

durchaus Aufmerksamkeit der Historiker für die aktuellen Vorgänge nahe²³, aber ihre Mehrheit konzentrierte sich auf die Analyse der Nationalgeschichte und der historischen Hintergründe für das Verhalten der europäischen Konkurrenten.

An einer bemerkenswerten Kontroverse zwischen dem Leipziger Neuzeithistoriker Erich Brandenburg, der selbst großes Interesse an der Geschichte des zeitgenössischen Imperialismus bewies und sich mit einer ausführlichen Zeitungsausschnittsammlung während des Ersten Weltkrieges zu einem Vorreiter zeithistorischer Dokumentation entwickelte²⁴, und dem für eine stärker universalhistorisch ausgerichtete Lehre plädierenden Kulturhistoriker Karl Lamprecht über die Ausweitung des Gegenstandes historischer Ausbildung über Europa hinaus, lassen sich die Argumente nachvollziehen: Dem einen standen bei der Differenz zwischen einer Beschränkung auf die „politische Geschichte Europas und der mittelmeerischen Staatenwelt“ einerseits und der Ausweitung auf „die Gesamtgeschichte der menschlichen Kulturentwicklung“²⁵ die gerade errungene Verfachlichung und Professionalität auf dem Spiel, dem anderen waren diese nur durch die Weiterentwicklung in Richtung der aktuell interessierenden Gegenstände zu sichern.

Brandenburg argumentierte gegen die Einbeziehung ostasiatischer Geschichte in den unmittelbaren Gegenstand der historischen Ausbildung:

„Es ist doch unmöglich, am Historischen Seminar alles zu bieten, was dem Historiker wissenschaftlich sein kann; sonst müssten wir Juristen, Philologen, Kunsthistoriker, Nationalökonomien zu Übungen heranziehen und eine kleine Nebenuniversität bilden.“²⁶

23 R. vom Bruch, *Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung: Gelehrtenpolitik im Wilhelminischen Deutschland (1890–1914)*, Husum 1980; ders., *Weltpolitik als Kulturmission: Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges*, Paderborn 1982; ders., 'Militarismus', 'Realpolitik' und 'Pazifismus'. Außenpolitik und Aufrüstung in der Sicht deutscher Hochschullehrer (Historiker) im späten Kaiserreich, in: *Militärgeschichtliche Mitteilungen* No. 1 (1986), S. 37–58.

24 C. Friedrich, Erich Brandenburg. *Historiker zwischen Wissenschaft und Politik*, Leipzig 1998.

25 Lamprecht an das Sächsische Ministerium für Volksbildung vom 15. März 1905, in: Sächsisches Hauptstaatsarchiv, Ministerium für Volksbildung 10281/203 PA Lamprecht, Bl. 98.

26 Brief Erich Brandenburg an Karl Lamprecht vom 5. März 1905, in: Sächsisches Hauptstaatsarchiv, Ministerium für Volksbildung 10281/203 PA Lamprecht, Bl. 104.

Vielmehr solle man die Interessenten an außereuropäischer Geschichte auf die entsprechend spezialisierten Nachbarinstitute verweisen. Und ebenso gab er zu bedenken, dass schon Ranke im Vorwort seiner Weltgeschichte vor Dilettantismus und Phantastereien gewarnt hätte, „wenn sie sich von dem festen Boden der Nationalgeschichte losreißen wollte.“ Brandenburg ging jedoch nie soweit, die Bedeutung der Zeitgeschichte für die Koordinaten des Lehr- und Forschungsgegenstandes zu leugnen. Das Argument, die Geschichtswissenschaft könne sich aufgrund ihrer Methodik nur mit entwickelten Staaten und Verwaltungen befassen, da sie keine geeigneten Instrumente der Quellenkritik für nichtschriftliche Überlieferungen besitze, erwies sich als zwiespältig, denn die platte Teilung der Welt in europäische Zivilisation und außereuropäische Rückständigkeit verlor immer mehr ihre Plausibilität, und das Interesse am Agieren der Konkurrenten in den Kolonien wurde existentiell.

Lamprecht vermochte dagegen nicht einzusehen, warum die überlieferten Institutionalisierungsformen als Schutzwall gegen neue Erfordernisse erhalten sollten und verwies auf seinen Publikumserfolg und die internationale Anerkennung als Beleg für das erreichbare Niveau weltgeschichtlich orientierter Arbeiten. Selbstbewusst führte er den Erfahrungsschatz der Kulturgeschichte bei der Auswertung materieller Zeugnisse ins Feld und plädierte für eine enge Zusammenarbeit mit den Nachbarfächern, die mit diesen Quellenbeständen schon länger arbeiteten. Er wusste sich einig mit vergleichbaren Bemühungen in Hamburg und Frankfurt a. M. sowie Kiel, wo Pläne für die Gründung von Universitäten bzw. des Königlichen Instituts für Seeverkehr und Weltwirtschaft ebenfalls den Bedarf an „Übersee-Geschichte“ betonten.²⁷ Es nimmt kaum wunder, dass zwischen diesen Standorten eine dichte Kommunikation über die Frage herrschte, ob die überlieferten Institutsstrukturen der neuen Ausrichtung günstig seien oder eher an neuartige Forschungsinstitute und interdisziplinäre Lehrverbünde zu denken sei.²⁸

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zahlreiche deutsche Historiker, wenn auch nicht die Mehrheit der Fachvertreter, nach einer neuen Art der Geschichtsbetrachtung suchten, die dem Orientierungsbedürfnis in einer neuen Welle der Globalisierung Rechnung trug. Hierfür stellten sie die gerade erst konso-

27 Vgl. dazu ausführlicher M. Middell, *Weltgeschichtsschreibung im Zeitalter der Verfachlichung und Professionalisierung. Das Leipziger Institut für Kultur- und Universalgeschichte 1890–1990*, Leipzig 2005, S. 350f.

28 *Forschungsinstitute. Ihre Geschichte, Organisation und Ziele*, hrsg. von L. Brauer/A. Mendelssohn Bartholdy/A. Meyer unter red. Mitarbeit von J. Lemecke, 2 Bde., Hamburg 1930.

lidierte Verfasstheit des Faches in institutioneller Hinsicht und hinsichtlich des Kanons der Themen und Methoden in Frage und entwickelten eigene Organisationsmodelle mit interdisziplinär ausgerichteten Forschungs- und Lehrinstituten. Das Interesse der Studierenden war beträchtlich, wie die rasch wachsenden Zahlen an Lamprechts 1909 gegründetem Institut für Kultur- und Universalgeschichte in Leipzig belegen, wo mehr als 300 Studenten eingeschrieben waren – etwa genau so viele wie am parallelen Historischen Seminar. Die neue Institutsstruktur hatte eine straffere Organisation des akademischen Unterrichts zur Folge.²⁹ Dies diente einer verbindlichen Einführung in die europäische und außereuropäische Geschichte – unter Einbeziehung von Gelehrten aus den jeweiligen Ländern – und ihrer Zusammenführung in einem Ansatz, der gleichermaßen komparatistisch wie interaktionsorientiert war und die älteren Modelle der eurozentrischen Universalgeschichte weit hinter sich ließ. Der Forschungsstand war selbstredend für ein solches Konzept aus heutiger Sicht noch ungenügend, aber es handelte sich hier um sehr konsequente Versuche, die Geschichtswissenschaft jenen neuen Erfordernissen anzupassen, die sich für eine Weltmacht wie das Kaiserreich aus den globalen Verflechtungen ergaben.

Man würde es sich allerdings viel zu einfach machen, nur auf die wenigen Standorte zu schauen, an denen sich neue Institute bildeten, die eine den heutigen Globalgeschichtskonzepten nicht unähnliche Lehre etablierte. Denn parallel erfolgte der bereits erwähnte Ausbau der traditionellen Historischen Institute mit Professuren für die Geschichte anderer europäischer Länder, und, was vielleicht entscheidender ist, immer mehr Studierende machten von der Option Gebrauch, die Brandenburg in der Kontroverse mit Lamprecht gewiesen hatte: sie studierten Geschichte und Regionalwissenschaften parallel und profitierten so von der Professionalisierung der Afrikakunde, Lateinamerikawissenschaft, Sino-logie, Indologie, Japanologie, Osteuropakunde usw. usf. Im Unterschied zu vielen anderen Universitätssystemen, in denen die Studenten auf ein Fach festgelegt waren oder in einem multidisziplinären Kurs wie am US-amerikanischen College eine rasche Einführung in die Vielfalt der an der Hochschule existierenden Wissensordnungen erhielten, bot die Organisation des Studiums an den deutschen Universitäten den Studierenden die Möglichkeit, sich selbst aus einem breiten Angebot die inte-

29 M. Middell, Die Entwicklung des Historischen Unterrichts in Deutschland – Expansionskrisen und universitäre Reformen im diachronen Vergleich: Die Umstrukturierung des Geschichtsstudiums im Kaiserreich, der DDR und in der aktuellen Reformdebatte der Bundesrepublik: in: G. Lingelbach (Hrsg.), Geschichtsstudium im Vergleich, Stuttgart 2006 (i. Dr.)

ressierenden Aspekte zusammenzustellen. Es sind allerdings kaum Angaben verfügbar, in welchem Maße von diesen Möglichkeiten Gebrauch gemacht wurde. Verfolgt man die biographischen Auskünfte im Laufe späterer akademischer Karrieren³⁰, so erwähnt allerdings eine seit dem Ersten Weltkrieg signifikant wachsende Zahl von Historikern Studienabschnitte in den Regionalwissenschaften und der Slawistik.

Wir haben es also mit zwei Wegen zu tun, auf denen das Interesse an Weltgeschichte in den deutschen Universitäten befriedigt wurde. Der quantitativ weniger bedeutsame, aber auf Kohärenz des Ausbildungsprogramms gerichtete war die Einführung neuer Studiengänge zur Universalgeschichte oder historischen Soziologie, meist verbunden mit der Schaffung neuer Institutionen, in denen Vertreter der älteren Disziplinen mit jenen der neu entstehenden Regional- und Sozialwissenschaften zusammenwirkten. Der viel häufiger anzutreffende war der Ausbau der Regionalwissenschaften in eigenständigen Instituten und die Kombination entsprechender Studienabschnitte im Fach Geschichte mit solchen in den Area Studies oder den philologischen Disziplinen durch die Studierenden jenseits speziell konfigurierter Studienprogramme.³¹

Den neuen Stellenwert der Regionalwissenschaften erkannte die deutsche Hochschulpolitik und bemühte sich sowohl um einen koordinierten Ausbau als auch um den praktischen Einsatz der neu gewonnenen Expertise „im Dienste wohlverstandener nationaler Selbstbehauptung und internationaler Verständigung“.³² Erste Anstrengungen, nach dem französischen Vorbild der *Ecole libre des sciences politiques* eine Hochschule für Auslandspolitik zu gründen, scheiterten 1917 an der

30 Etwa in Lebensläufen für Promotions- und Habilitationsverfahren. Diese Quelle eignet sich besonders, weil hier auch Angaben über Teilstudien in bestimmten Fächern relevant erschienen, um die Breite des Interesses, die der Kandidat in seiner Studienzeit bewiesen hatte, aufzuzeigen. Für Zwecke außerhalb der Hochschule beschränkten sich solche Angaben häufig auf die mit einem Diplom abgeschlossenen Fächer.

Eine genauer quantifizierende Auswertung ist allerdings noch Desiderat, die hier zusammengefassten Eindrücke entstammen der Auswertung von ca. 150 Habilitationsverfahren an den Universitäten Leipzig und Berlin zwischen 1890 und 1960.

31 Dass zwischen beiden Wegen keine chinesische Mauer stand, belegt etwa die gemeinsame Autorenschaft von Brandenburg und Lamprecht an der Ullstein-Weltgeschichte, die Pflugk-Hartung 1909 in sechs Bänden herausgab: eine stark eurozentrisch geprägte Geschichte der internationalen Beziehungen stand dort neben einem Essay, der das Ende der europäischen Dominanz voraussagte und eine neue Interaktionsgeschichte skizzierte, die nicht ohne Detailkenntnisse der außereuropäischen Kulturen auskommen konnte.

32 R. vom Bruch, *Weltpolitik als Kulturmission* (Anm. 23), S. 97.

Weigerung, dem Reich besondere Kompetenzen einzuräumen und wurden an die bildungspolitische Kompetenz der Bundesstaaten verwiesen. Aber das Thema war auf die Agenda gerückt, und in der Debatte zwischen dem Islamwissenschaftler Carl Heinrich Becker, der später vom Referenten zum Minister im preußischen Kultusministerium aufrücken sollte, und dem Pädagogen Eduard Spranger resümierte letzterer ebenfalls 1917:

„Wir sind, fast ohne es zu merken, zugleich mit der späten Vollendung unseres nationalen Daseins in das Zeitalter der Weltwirtschaft und damit der Weltpolitik hineingewachsen. Deshalb liegt auch die nächste Aufgabe gar nicht darin, den neuen kolonialen und imperialistischen Bestrebungen des Zeitalters der Weltpolitik gerecht zu werden (wie dies Becker mit dem Ausbau der Auslandsstudien verlangte – M.M.³³), sondern nachzuholen, was wir bisher überhaupt nicht gehabt haben: eine Erziehung des Volkes zum Verkehr mit anderen Völkern.“³⁴

Beckers Politik war in den Folgejahren darauf gerichtet, die Auslandsstudien systematisch auszubauen, und er versicherte sich dabei der Unterstützung nicht nur der Vertreter der besonders zu fördernden Fächer, sondern auch der Hochschulen inner- und außerhalb Preußens, denen er eine neue Legitimitätsressource bot, indem er ihnen nationale Bedeutung in einer konzertierten Wissensproduktion über den Rest der Welt offerierte.

Obwohl diese Politik zum Ausbau der Auslandswissenschaften einige Kontinuitätsmerkmale zur Situation vor 1914 aufwies, bildete der Erste Weltkrieg doch in mehrerlei Hinsicht eine gravierende Zäsur.

Zunächst hatte die Kriegsniederlage alle kolonialen Ambitionen beendet und Deutschlands Rolle als Großmacht in der Weltpolitik deutlich zurück geschnitten. Das Interesse an globalen Zusammenhängen entwickelte sich jetzt aus der Perspektive der Revanche, der Rückgewinnung einer machtpolitischen Position und damit einer Störung der Nachkriegsordnung, weniger jedoch aus dem Blickwinkel der Verantwortung für das Funktionieren der Weltpolitik.

Unter dem Eindruck einer als offen empfundenen Grenzlage, deren Revision erklärtes Ziel nicht nur der Konservativen war, radikalisierte sich die vor 1914 in ersten Ansätzen verfolgte Forschung zum Aus-

33 Die gesamte Diskussion analysiert vorzüglich G. Müller, *Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908–1930*, Köln/Weimar/Wien 1991, Kap. 5.

34 E. Spranger, *Denkschrift für die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten*: in: *Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik* 11 (1917), H. 9, Sp. 1031.

landsdeutschtum in Richtung einer Ethnisierung der darum rankenden Konflikte und der Instrumentalisierung als „fünfte Kolonne“ für künftige militärische Abenteuer. Gerade die Untersuchung der Auslandsdeutschen schlug die Brücke zwischen den Weltgeschichtsansätzen und der ethnopolitisch aufgeladenen Volksgeschichte³⁵, die seit 1924 in der deutschen Historiographie an Raum gewann und ein neues, im Sinne der Revisionspolitik dynamischeres Paradigma der Nationalgeschichte anbot als die alte Machtstaatszentrierung.

Ab 1916 war es zu einem ersten Kriegseinsatz der deutschen Geisteswissenschaften gekommen, der die Nutzung der Auslandswissenschaften in den 30er und 40er Jahren präfigurierte.³⁶ Bei der Besetzung Belgiens und dem Vorstoß in Richtung Balkan ebenso wie bei der Inspiration für den Djihad zur Unterminierung britischer Kolonialherrschaft im Nahen Osten spielten Kulturwissenschaftler, Linguisten und Geographen eine wachsende Rolle bei der direkten Beratung der Militärs, und von diesen Erfahrungen aus entwickelte sich in den 1920er Jahren eine neue Ausrichtung der Regionalwissenschaften, die allerdings vor 1914 bereits die Kolonialwissenschaften mitbestimmt hatte. An die Stelle eines kulturvergleichenden Ansatzes, der für die Unterrichtung von Weltgeschichte unmittelbar kompatibel war, trat nun ein politisch-praktischer Verwertungszweck der Auslandswissenschaften, der sich institutionell in einer Spezialisierung einzelner Standorte auf bestimmte Weltregionen niederschlug: Das britische Imperium sollte in Kiel bearbeitet werden, das russische Reich in Breslau und Königsberg, Amerika und der Nahe und Mittlere Osten in Berlin, der Balkan in Leipzig, Frankreich in Bonn und Italien nebst dem westlichen Mittelmeerkreis in München.³⁷ Dieser Vorschlag Sprangers, der zwar nicht restlos umgesetzt wurde, aber doch für sich hatte, die bereits existierende Schwerpunktbildung handlich zusammenzufassen, zerriss die vor Kriegsbeginn bestehenden Konstellationen, die durch eine breite Aufstellung der Regionalwissenschaften in Berlin und Leipzig, in geringerem Maße auch in

35 Vgl. dazu W. Oberkrome, *Volksgeschichte. Methodische Innovation und völkische Ideologisierung in der deutschen Geschichtswissenschaft 1918–1945*, Göttingen 1993; M. Hettling (Hrsg.), *Volksgeschichten im Europa der Zwischenkriegszeit*, Göttingen 2003; M. Middell/U. Sommer (Hrsg.), *Historische Ostforschung und historische Westforschung im europäischen Vergleich*, Leipzig 2004.

36 Für das elaboriertere System der militärischen und geheimdienstlichen Nutzung der Geisteswissenschaften siehe F.-R. Hausmann, „Deutsche Geisteswissenschaft“ im Zweiten Weltkrieg. Die „Aktion Ritterbusch“ (1940–1945), Dresden/München 1998.

37 Spranger (Anm. 34), Sp. 1052 ff.

Kiel, Hamburg und Frankfurt, eine universalgeschichtlich ausgreifende Komparatistik ermöglichten.

Die Weltgeschichte verschwand nicht aus dem Unterricht, schon weil die vor 1914 gegründeten neuen Institutionen und die Vorreiter der aus dem Geist der Weltpolitik begründeten Universalgeschichte nicht verschwanden, aber die Entwicklung hatte erkennbar den Höhepunkt intellektueller Innovationskraft und gesellschaftlicher Resonanz überschritten. Bemerkenswert bleibt die Propyläen-Weltgeschichte, die Walter Goetz am Ende der Weimarer Republik herausgab. Der Liberale bemühte sich zwar auch in der zweiten Hälfte der 20er Jahre noch vergeblich um die Mitwirkung westeuropäischer Kooperationspartner, aber in der Interpretation der modernen Geschichte gelang dieser Darstellung der Anschluss an eine Meistererzählung, die parlamentarische Demokratie zum Maßstab der politischen Entwicklung machte und diese aus den Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts herleitete. Die deutsche Entwicklung ließ sich in Goetz' Augen mit dem Aufstieg der westlichen Zivilisation versöhnen seit die Republik das Kaiserreich abgelöst hatte. Ein solches Konzept – dessen Randständigkeit im zeitgenössischen geistigen Spektrum sich spätestens erwies, als der prominente Kulturhistoriker und frühere Reichstagsabgeordnete gleich nach Machtantritt der Nazis zur Emeritierung gezwungen wurde, während das hier entwickelte Narrativ später noch eine große Wirkmacht entfalten sollte – begründete die intensive Aufmerksamkeit für westeuropäische Entwicklungen und bot gleichzeitig deutlich weniger Anlass zur Befassung mit afrikanischer, asiatischer oder südamerikanischer Geschichte.

Die 20er Jahre waren in einem doppelten Sinne präfigurierend für die Entwicklung nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches. Die Politisierung der Auslandswissenschaften hatte sich unter der Nazi-Diktatur noch erheblich zugespitzt³⁸ und bot für die nur langsam rekonstruierten Regionalwissenschaften der Nachkriegszeit keinen Anknüpfungspunkt, sondern war vielmehr Anlass für eine weitgehende Rephilogisierung, die ganz im Gegensatz zu den Area Studies stand, die zeitgleich als Produkt des Kalten Krieges in den USA entstanden. Die Geschichtswissenschaft konzentrierte sich dagegen auf die Erklärung des „deutschen Sonderwegs“ in den Faschismus und tat dies vor allem vor der Folie der westeuropäischen und nordamerikanischen Entwicklungen zu demokratischen Ordnungen.³⁹ Das Narrativ der von Walter

38 L. Hachtmeister, *Der Gegnerforscher. Die Karriere des SS-Führers Franz Alfred Six*, München 1998.

39 Th. Welskopp, *Stolpersteine auf dem Königsweg. Methodenkritische Anmerkungen zum internationalen Vergleich in der Gesellschaftsgeschichte*, in: *Archiv*

Goetz herausgegebenen Propyläen-Weltgeschichte wurde in den 60er Jahren von der Nachfolge-Ausgabe unter Leitung von Golo Mann aufgegriffen. Spätere Weltgeschichten, wie die des S. Fischer-Verlages, richteten sich zwar (auch in der Wahl der Autoren) an den avancierteren Interpretationen britischer und französischer Historiker aus, verließen aber den etablierten Deutungsrahmen ebenfalls nicht.

Für die Fortführung des Modells einer organisatorisch nicht-integrierten Weltgeschichts-Unterrichtung waren damit die Voraussetzungen alles andere als günstig: Regionalwissenschaften und Historiographie entwickelten sich auseinander; die institutionelle Landschaft der Geschichtswissenschaft wurde neu sortiert und die Folgen des Exodus international orientierter Wissenschaftler ab 1933 erwiesen sich als nicht kurzfristig ausgleichbar. Die Einsicht in die verheerende Kriegsniederlage und die Verbrechen, die die Deutschen zu verantworten hatten, aber auch die eingeschränkte außenpolitische Handlungsfähigkeit in den Koordinaten des Kalten Krieges lenkte das Interesse der Ausbildung in der Bundesrepublik auf die „Erziehung zur Demokratie“ und die Begründung einer sich postnational verstehenden Gesellschaft.

In der DDR stellte sich die Situation weit weniger kontinuierlich gegenüber der Vorkriegszeit dar. Während die Suche nach historischer Legitimation für den „ersten Arbeiter- und Bauernstaat auf deutschem Boden“ die nationalgeschichtlichen Bemühungen beflügelte, bot die internationalistische Tradition der Arbeiter- und der kommunistischen Bewegung Anknüpfungspunkte für eine neue Weltgeschichte, die sich auf Marx' holistisches Geschichtsverständnis berief. Die Unterschiede an den einzelnen Standorten im Kräfteverhältnis zwischen beiden Richtungen hatte wiederum mehr mit institutionellen Kontinuitäten zu tun, als es die Rhetorik des kompletten Neuanfangs glauben machen konnte.⁴⁰

für Sozialgeschichte 35 (1995), S. 339-367; ders., Die Sozialgeschichte der Väter. Grenzen und Perspektiven der Historischen Sozialwissenschaft, in: Geschichte und Gesellschaft 24 (1998), S. 173-198.

- 40 So begründete sich Leipzigs Zentralstellung für die sog. allgemeine Geschichte – worunter in der DDR alles außerhalb der Nationalgeschichte und der osteuropäischen/Sozialismusgeschichte verstanden wurde – weniger mit einer besonders intensiven Rezeption einschlägiger Passagen bei Marx und Lenin, sondern mit dem Interesse der Protagonisten an einer Fortführung der Lamprechtschen Tradition – ein Interesse, das soweit ging, dass der Marxist Walter Markov darauf bestand, seine Habilitation 1947 bei dem politisch bereits heftig angefeindeten Hans Freyer, dem letzten Direktor des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte abzugeben. Vgl. dazu Middell, Weltgeschichtsschreibung (Anm. 27), Kap. 24. Das Problem verkürzt eine allein auf die Einbindung in den sowjetischen Herrschaftsbereich abhebende Darstellung: J. Dierkes, The Decline and Rise of the Nation in German History Education, in: H. Schissler/Y. N. Soysal (Hrsg.), The

Das konkrete Interesse an weltgeschichtlichen Fragestellungen wurde befördert einerseits durch die Kooperation mit Marxisten West- und Osteuropas bei der Untersuchung moderner Transformationsprozesse⁴¹ und andererseits durch die wissenschaftlichen und politischen Herausforderungen der Dekolonisierungsbewegung, der ostdeutsche Akademiker schon früh beim Aufbau der Bildungssysteme in den neu entstehenden Nationalstaaten in Afrika, dem Nahen Osten und Südostasien zur Seite standen. Da die DDR auf dem Weg zur internationalen Anerkennung und als Teilnehmer der östlichen Entwicklungszusammenarbeit einen rasch wachsenden Bedarf an Experten für politisch-diplomatische, ökonomische und kulturelle Kooperation mit den nationalen Befreiungsbewegungen entwickelte und zugleich die neuen Erfahrungen der nach Unabhängigkeit strebenden Staaten in ihrem Welt- und Geschichtsbild zu verankern suchte, erfuhren die Regionalwissenschaften umfangreiche Förderung.

Historiker wie Walter Markov spielten eine zentrale Rolle in der Ausbildung einer neuen Generation von Akademikern, die bald schon zwischen heimischen Universitäten, Feldforschung und Entwicklungspolitik hin und her wechselten, und die DDR-Hochschulen boten sich Nachwuchswissenschaftlern aus den Staaten der Dritten Welt als Aus- oder Weiterbildungsstätte an. In den 60er Jahren ergab sich auf diese Weise erneut eine Chance, das kulturvergleichende und die Area Studies inkludierende Modell der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zu rekonstruieren, und in der ersten Phase der III. Hochschulreform (bis Frühjahr

Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition, New York 2005, S.82-102, bes. S. 98.

- 41) Erinnert sei nur an die vom Labrousse-Report auf dem Römer Historikerkongress 1955 in Gang gesetzte Detailforschung zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte des Übergangs vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, an die seit dem Stockholmer Kongress 1960 organisatorisch konsolidierte vergleichende Revolutionsforschung und an die weit ausgreifenden Untersuchungen zur Hanse und zum frühneuzeitlichen Handel, die sich nicht auf Europa begrenzten, sondern die Verbindungen nach Lateinamerika einbezogen. Ebenso lässt sich dieser Liste die Diskussion um die Gentry als typisch britisches Phänomen des 17. Jahrhunderts oder als allgemeinere Kategorie von Transformationsgesellschaften hinzufügen oder auf die Erörterungen einer institutionellen Substitution des bürgerlichen Hegemons der Transformation etwa durch Armee oder Teile der Staatsbürokratie verweisen. Die zunächst auf europäische Beispiele bezogenen Diskussionen erknüpften sich bald mit der Dependencia-Theorie, die vor allem durch Intellektuelle, die nach den Entwicklungschancen Lateinamerikas fragten, Nahrung erhielt. So erschien nicht zufällig eine Sammlung von Aufsätzen von Raúl Prebischs, einem der prominentesten Interpreten des peripheren Kapitalismus, 1968 in der DDR: R. Prebisch, Für eine bessere Zukunft der Entwicklungsländer. Ausgewählte ökonomische Studien. Berlin 1968.

1968) entstanden Pläne für neue Institutionen, die die (auch von US-amerikanischen Vorstellungen zur Organisation der Area Studies beeinflussten) Regionalwissenschaften mit einer marxistisch ausgerichteten Weltgeschichte in Unterricht und Forschung verbinden sollten.

Diese kurze Blüte welkte allerdings in der zweiten Phase der Hochschulreform (1968–1971) aus zwei Gründen: Zum einen zwang die Ressourcenschwäche des Landes den rasanten Ausbau der Regionalwissenschaften zu stoppen und die vorhandenen Mittel zu konzentrieren. Dabei wurde erneut die Möglichkeit zunichte gemacht, an einem oder mehreren Standorten eine komparatistische Verbindung zwischen den einzelnen Area Studies herzustellen, und stattdessen jeder Universität die wissenschaftliche Verantwortung für eine Weltregion zugewiesen. Die Konzentration der Asienwissenschaften in Berlin, der Afrika- und Nahostwissenschaften in Leipzig und der Lateinamerikaforschung in Rostock gelang jedoch nur nach langen Abwehrkämpfen der Hochschulen, die Expertise aufgeben sollten, und sie gelang letztlich nicht vollständig. Zum zweiten wurde – mit Ausnahme der historischen Befassung mit Lateinamerika in Leipzig – die Verbindung zwischen Regional- und Geschichtswissenschaften durch Einrichtung separater Institute für die einzelnen Areas weitgehend gekappt und später nur mit Bezug auf die Länder der sog. Dritten Welt in einem Zentralen Rat der Afrika-, Asien- und Lateinamerikawissenschaften wieder etabliert. Die Ausgliederung der nichteuropäischen Geschichte aus den Historischen Instituten war damit erneut bestätigt. Die Chance einer Bündelung der Kompetenzen, die sich theoretisch aus dem gemeinsamen Paradigma marxistischer Gesellschaftstheorie hätte ergeben können, wurde vertan – weil selbstbewusste Spezialisten der Regionalwissenschaften den Auszug aus den „Mutterdisziplinen“ als Ausweis wachsenden Prestiges ansahen, und weil die politisch-ideologische Führung des Landes das Potential einer empirisch fundierten Globalgeschichte nicht zu Unrecht als Gefährdung ihres Deutungsmonopols ansah und deshalb das klassische „divide et impera“ vorzog. Die Vorsicht, die die Protagonisten eines neuen Anlaufes weltgeschichtlicher Interpretation mit der vergleichenden Revolutionsgeschichte in den 1970er Jahren bei der Behandlung der Geschichte des 20. Jahrhunderts walten ließen, bestätigt die engen Spielräume, die der absehbare Konflikt zwischen Globalgeschichte und marxistisch-leninistischer Orthodoxie beließ, wo nicht der systemsprengende Widerspruch zur herrschenden Lehre riskiert wurde.⁴²

42 Im Rückblick resümiert dies selbstkritisch einer der wichtigsten Vertreter der Revolutionskomparatistik: M. Kossok, Im Gehäuse der selbstverschuldeten Unmündigkeit, oder: Umgang mit der Geschichte, in: ders., *Ausgewählte Schriften*,

Während das Projekt eines umfassenden Instituts für Welt- und Regionalwissenschaften mit einer entsprechenden Forschungsagenda nicht realisiert werden konnte, galten folgende Versuche einer lokalen Umsetzung in der Lehre und deren Verallgemeinerung in einem für alle ost-deutschen Universitäten verwendeten Lehrbuch. Dies war immerhin so erfolgreich, dass in den 80er Jahren ein hinreichender Sockel bestand, um mit den aufstrebenden Globalhistorikern in den USA ins Gespräch zu kommen.⁴³

In der Bundesrepublik machten sich die Wirkungen der Dekolonisierung gleichfalls bemerkbar und führten zu einem Aufschwung der historischen Afrika- und Lateinamerikaforschung.⁴⁴ Eine neue Generation von Historikern suchte die Konzentration auf Probleme des deutschen Nationalstaates und der (west-)europäischen Geschichte zu überwinden und erreichte die Verankerung mehrerer Professuren für lateinamerikanische und afrikanische Geschichte in den Historischen Seminaren (so etwa in Hamburg, Bielefeld, Berlin, Eichstätt, Köln u. a.), während andererseits viele Exponenten dieses neuen Interesses an Problemen der Dritten Welt ihr Engagement der Entwicklungszusammenarbeit widmeten und sich aus dem akademischen Betrieb zurückzogen bzw. dort kein Unterkommen fanden.

Ausbildungsbestandteile näherten sich durch die organisatorische Zusammenführung nun stärker an, als dies in der bisherigen Arbeitsteilung zwischen getrennten Instituten der Geschichts- und Regionalwis-

Bd. 3: Zwischen Reform und Revolution: Übergänge von der Universal- zur Globalgeschichte, Leipzig 2000, S. 277-288.

43 M. Kossok, Von der Universal- zur Globalgeschichte, in: ebd., S. 297-308. Der Beitrag wurde zuerst auf dem von Bruce Mazlish und Ralph Buultjens organisierten Kolloquium zur Globalgeschichte im italienischen Bellagio vorgetragen. Das Lehrbuch zur Allgemeinen Geschichte, faktisch die für alle Universitäten verwendete Darstellung zur Weltgeschichte: ders. (Hrsg.), Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1500-1917, Berlin 1986.

44 Die Parallelität in Themenwahlen und Quellengrundlage zur entsprechenden Konjunktur in der DDR ist frappierend. Eine umfassende Aufarbeitung der Regionalwissenschaften in beiden deutschen Staaten sowie in Ostmitteleuropa und Frankreich unternimmt gegenwärtig ein am Historischen Seminar der Universität Hamburg, dem Zentrum für Höhere Studien der Universität Leipzig und dem Geisteswissenschaftlichen Zentrum für Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas angesiedeltes Projekt im DFG-Schwerpunktprogramm „Wissenschaftsgeschichte“. Vgl. dazu F. Brahm/J. Meissner, „Außereuropa“ im Spiegel Allgemeiner Vorlesungsverzeichnisse. Konjunkturen der humanwissenschaftlichen Beschäftigung mit Afrika und Lateinamerika an ausgewählten Hochschulstandorten, 1925 bis 1960, in: M. Middell/U. Thoms/F. Uekoetter (Hrsg.), Verräumlichung. Vergleich. Generationalität. Dimensionen der Wissenschaftsgeschichte, Leipzig 2004, S. 70-94.

senschaften der Fall gewesen war. Eine tatsächliche Integration zu einer weltgeschichtlichen Interpretation stand aber noch aus und blieb letztlich im Gesamtsystem marginales Bemühen von Historikern wie z. B. Ernst Schulin in Freiburg, der einen kleinen Kreis von Schülern mit entsprechender Regionalexpertise um sich scharte⁴⁵, die später vor allem über die Lehrmaterialien der FernUniversität Hagen Impulse für eine neue Art Unterricht im Gebiet der Weltgeschichte setzten.⁴⁶

Die mangelnde Integration der regionalwissenschaftlichen Kenntnisse mit dem Anliegen von Historikern zu einer umfassenderen welt- oder globalgeschichtlichen Deutung wird man also nur begrenzt mit fehlenden Kapazitäten begründen können. Ohne jeden Zweifel ist die personelle Ausstattung der Area Studies in der Bundesrepublik hinter dem Ausbau in den USA, in Frankreich oder Großbritannien zurückgeblieben.⁴⁷ Dies schlägt sich in einer geringeren Möglichkeit zur Ausdifferenzierung von Forschungsfeldern und Lehrangeboten nieder, die in einem Wissenschaftsverständnis, das Detailexpertise in den Vordergrund rückt, als mangelnde Konkurrenzfähigkeit interpretiert werden kann. Der resultierend geringe Einfluss auf öffentliche Debatten und den Unterricht im Sekundarschulbereich ist kürzlich problematisiert worden.⁴⁸ Selbsterklärend ist diese (vermeintliche?) Schwäche jedoch keineswegs. Vielmehr dürften externe Faktoren eine nicht unbeträchtliche

45 G. Hübinger/J. Osterhammel/E. Pelzer (Hrsg.), *Universalgeschichte und Nationalgeschichten*, Freiburg 1994.

46 Aus der Sicht dieses Kreises hat vor allem Jürgen Osterhammel die Rezeption internationaler Weltgeschichtsansätze in der deutschen Historiographie intensiviert: J. Osterhammel, *Sozialgeschichte im Zivilisationsvergleich. Zur künftigen Möglichkeit komparativer Geschichtswissenschaft*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 22 (1996), H. 2, S. 143-164; ders., „Höherer Wahnsinn“. Universalhistorische Denkstile im 20. Jahrhundert, in: H. W. Blanke/F. Jäger/T. Sandkühler (Hrsg.), *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag*, Köln 1998, S. 277-286; ders., *Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie*, in: *Neue Politische Literatur* 43 (1998), S. 374-397; ders., *Geschichte jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich*, Göttingen 2001.

47 Auch ein Vergleich mit der früheren Sowjetunion, die sich ganze Akademie-Institute für die Geschichte jenseits des eigenen Territoriums leistete, bestätigt die relativ schwachen Personalressourcen in Deutschland West und Ost, auch wenn die russischen Forschungen nach den intensiven Wissenschaftsbeziehungen der 50er Jahre einen nachlassenden Einfluss auf die DDR-Historiographie hatten und nach Schwinden von deren Übersetzungsfunktion auch in Westeuropa kaum noch wahrgenommen wurden.

48 M. Riekenberg (Hrsg.), *Geschichts- und Politikunterricht zeitgemäß? Fragen und Bemerkungen aus der Sicht der Regionalwissenschaften*, Leipzig 2005.

Rolle spielen. Nach dem massiven politischen Interesse an Problemen der Dritten Welt in den 1960er Jahren haben Regionalwissenschaften und weltgeschichtliche Ambitionen später gleichermaßen unter einer Konzentration der Bundesrepublik (und analog der DDR) auf interne und europäische Fragen gelitten.

Weltpolitik wurde von Großmächten getrieben, die beiden deutschen Staaten interessierten sich an der Nahtstelle der Blöcke für die Ausgestaltung friedlicher Koexistenz und versuchten die Wirkungen des großen Rüstungswettlaufs und der Kriege auf anderen Kontinenten für die eigenen Gesellschaften zu minimieren. In dieser Großwetterlage geringer werdender Nachfrage stand für die Regionalwissenschaften Ressourcensicherung im Vordergrund – nicht zuletzt, weil bereits die Streichung einer oder zweier Stellen die Gefährdung eines ganzen Weltregionen-Schwerpunktes an einer Universität bedeuten konnte. Der Eindruck, es handle sich um besonders schutzbedürftige Wissenschaften am Rande der Philosophischen Fakultäten schlug sich im wenig schmeichelhaft gemeinten Terminus der „Orchideenfächer“ nieder.

Auch die deutsche Vereinigung wurde nicht zur Chance für Area Studies und Weltgeschichte. Im Gegenteil, die Vertreter der Regionalwissenschaften wichen dem Vorwurf, die entsprechenden Institute in Ostdeutschland hätten mit ihrer umfangreicheren Personalausstattung vorrangig politischen Zwecken gedient, mittels der Betonung ihrer philologischen Wurzeln aus; die starke Hervorhebung der natürlich notwendigen Sprachexpertise sicherte die Existenz, allerdings um den Preis einer partiellen Exotisierung.

Erst die Debatte um angemessene Reaktionen der Humanwissenschaften auf die Herausforderungen der Globalisierung hat die Landschaft verändert: Ein Gespräch zwischen den Afrika-, Asien- und Lateinamerika-Experten und jenen Historikern, die sich für Weltgeschichte als einen möglichen Erklärungshintergrund aktueller Globalisierungsphänomene interessieren, ist in Gang gekommen.⁴⁹ Die wachsenden Umfang einnehmende Umstellung der deutschen Wissenschaftsfinanzierung auf Projektbewilligungen nach einem Peer Review-Verfahren erleichtert Verbünde über die Grenzen der Fächer hinweg gegenüber manchem Institutsegoismus. Betrachtet man die aktuelle Förderszenerie, dann fällt beinahe ein Boom von Vorhaben von Sozial-, Kulturwissenschaftlern, Historikern, Geographen und Area-Spezialisten auf, die sich

49 Vgl. dazu die Beiträge im Internet-Forum Geschichte.Transnational, die nun auch gedruckt vorliegen: M. Middell (Hrsg.), *Transnationale Geschichte als transnationale Praxis*, Berlin 2006.

um die Interpretation globaler Interaktionen ranken – bezeichnenderweise besonders massiv im Bereich der Doktorandenausbildung.⁵⁰

Der Druck der internationalen Forschung mag dafür ein wichtiges Kriterium sein, aber ohne das öffentliche Interesse an den Zusammenhängen zwischen heimischen Vorgängen und geographisch scheinbar weit entfernten Konflikten und ohne die Wahrnehmung, dass Deutschland in manchen Fragen reichlich unvorbereitet in seine neue weltpolitische Rolle stolpert und dafür nicht nur demokratischer Verständigung, sondern auch wissenschaftlicher Begleitung bedarf, wäre diese veränderte Landschaft nicht zu erklären.

Die Entwicklungen in den USA

Die universitäre Lehre in den USA organisierte sich in Anlehnung an die britischen Einrichtungen der Höheren Bildung, wenngleich seit den ersten College-Gründungen im 17. Jh. wesentliche Unterschiede – u. a. in den Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen oder der Zertifizierung von Leistungen – zum Universitätssystem in Großbritannien bestanden. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts schlossen vor allem Colleges, und weniger Universitäten, mit einem drei- bis vierjährigen festgeschriebenen Curriculum an die Schulausbildung an. Je nachdem wie konfessionell oder säkular die Lehrprogramme jeweils ausgerichtet waren, dominierten alte bzw. moderne Sprachen; Mathematik, Logik, Rhetorik bzw. moderne Naturwissenschaften; Theologie und Moralphilosophie bzw. Ökonomie, Recht oder Ethik. Geschichte wurde selten als

50 Vgl. die Liste der 2005/06 neu eingerichteten Graduiertenkollegs auf der Homepage der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie die zahlreichen Vorhaben zu Graduate Schools im Rahmen der Exzellenzinitiative der Bundesregierung, weiterhin in Mannheim ein aus Landesmitteln finanziertes Promotionskolleg zu kulturellen Dimensionen der Globalisierung. Der Wissenschaftsrat hat im Juni 2006 empfohlen, die Ressourcen der Regionalwissenschaften an den einzelnen Universitätsstandorten in Kompetenzzentren zu bündeln und diese auf eine Global Studies-Perspektive auszurichten. Nicht zu vergessen die sehr positive Evaluierung der nach 1990 entstandenen Geisteswissenschaftlichen Zentren 2005 durch den Wissenschaftsrat. Zumindest drei dieser außeruniversitären Forschungszentren, nämlich das Zentrum für Zeithistorische Forschungen in Potsdam, das Zentrum Moderner Orient in Berlin und das Geisteswissenschaftliche Zentrum für Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas, haben sich einer dezidiert europa- und globalgeschichtlichen Perspektive verschrieben. Vgl. Wissenschaftsrat (Hrsg.), Empfehlungen zu den Regionalstudien (area studies) in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Mainz 2006 (Ms.) Nimmt man diese Entwicklungen zusammen, dann relativiert sich das Scheitern einer Neubesetzung der Direktorenstellen am Max-Planck-Institut für Geschichte in Göttingen mit ausgewiesenen Spezialisten der transnationalen Geschichte.

eigenständiges Fach gelehrt, sondern in Kursen zur Kirchengeschichte, als Bestandteil von Philosophie, im Sprachunterricht oder als Teil der politischen Bildung („government studies“) vermittelt.⁵¹ Erste Veränderungen in diesem klassischen Curriculum zeichneten sich bereits nach Ende des Bürgerkrieges in den 1860er Jahren ab, wurden jedoch verstärkt in den 1880er Jahren umgesetzt: einerseits wurden nun die Lehrpläne flexibler, insbesondere mit der Einführung des ‚elective system‘, das jedem Studierenden eine weitestgehend freie Auswahl seiner Kurse ermöglichte, andererseits wirkte die Professionalisierung und inhaltliche Ausdifferenzierung der Geschichtswissenschaft auch in die Lehre hinein. Geschichte wurde nun häufiger als Pflichtfach in der ‚undergraduate‘-Ausbildung gelehrt und mit dem Entstehen von modernen Forschungsuniversitäten, die Departments mit ausdifferenzierten Lehrstühlen, fächerbezogene Graduiertenschulen sowie die ‚undergraduate‘-Ausbildung miteinander verbanden, entwickelte sich auch eine historisch ausgerichtete Master- und Promotionsausbildung.⁵² Je stärker die Graduiertenausbildung zu einer Fachausbildung wurde, desto mehr wurde am College ein Korpus an historischem Wissen gelehrt, der sowohl an den Geschichtsunterricht der High Schools anschließen konnte, als auch jenen Studierenden, die keine Interesse an einer weiterführenden Beschäftigung mit Geschichte hatten, einen Allgemeinwissen in Geschichte vermittelte. Obwohl eine strikte Entgegensetzung der wissenschaftlichen Fach- bzw. Spezialausbildung an den Departments und einer historischen Allgemeinbildung an den Colleges zu kurz greift, fand eine funktionale Trennung sowie Differenzierung der Lehrinhalte beider Bereiche zweifellos statt.⁵³

Weltgeschichte ereilte in den USA Ende des 19. Jahrhunderts insgesamt ein ähnliches Schicksal wie überall dort, wo die Konstituierung von Geschichte als wissenschaftlicher Disziplin immer kleinteiligere und oft auf die eigene Nation fokussierte Forschungsinteressen mit sich brachte. Zwar widmete der Präsident der American Historical Association, Andrew G. White, auf dem ersten Jahrestreffen des neuen Fachverbands der Historiker seine Eröffnungsrede die Bedeutung von syntheti-

51 Lingelbach (Anm. 7), S. 75 ff.

52 J. Higham, *Professional Scholarship in America*, Baltimore 21982; R. L. Geiger, *To Advance Knowledge. The Growth of American Research Universities 1900-1940*, New York 1986.

53 Daher ist es wenig sinnvoll für eine Charakterisierung der Lehre in den USA nur auf die ‚History Departments‘ bzw. die thematische Ausrichtung der Lehre zu schauen, da an den Colleges, wenngleich von den Historikern aus den Departments, separate Kurse gelehrt wurden, die sich von den Lehrangeboten im Graduiertenstudium wesentlich unterschieden.

sierenden historischen Betrachtungen für das Fach⁵⁴, jedoch schwand Weltgeschichte in den kommenden Jahrzehnten zusehends aus der Forschung und Graduiertenausbildung. Raum fand sie hingegen an den Colleges, deren historische Lehrangebote sich bis in die 1910er Jahre entlang von antiker und mittelalterlicher europäischer Geschichte sowie englischer und US-amerikanischer Geschichte strukturierten. Andere Weltregionen wurden vereinzelt behandelt, gehörten aber keinesfalls zum Kanon des historischen Wissens.⁵⁵ Die für alle Studierenden in der Regel verpflichtenden beiden Geschichtskurse waren einen Grundkurs in US-amerikanischer Geschichte und ein Kurs in ‚general history‘, der europäische Geschichte von der Antike bis in das 17. Jahrhundert deutete. In dem Moment jedoch, als sich dieses Schema weitestgehend durchgesetzt hatte, kündigte sich bereits ein Wandel in der historischen Wissensvermittlung an.

Am 6. April 1917 erklärten die USA dem Deutschen Reich den Krieg, nachdem das Deutsche Reich den uneingeschränkten U-Boot-Krieg ausgerufen hatte. Der Eintritt in den ersten Weltkrieg war nicht nur ein Wendepunkt in der Außenpolitik der USA, da die Strategie des Isolationismus von einem aktiven Eingreifen in die internationale Politik abgelöst wurde und mit diesem Engagement der Aufstieg des Landes zu einer Weltmacht an Geschwindigkeit gewann. Zugleich markierten die 1920er Jahre eine Zäsur in der Geschichte der historischen Lehre. Curriculare Neucrungen in der College-Ausbildung als Ergebnis eines sich wandelnden Selbstverständnisses trugen zu einer Aufmerksamkeit gegenüber Regionen der Welt bei, die außerhalb des eingeübten Blickes lagen. Zudem riefen sie ein Interesse an der kulturellen Verfasstheit vergangener Wirklichkeiten hervor, durch die andere historische Zusammenhänge bzw. Räume in den Blick gerieten. Die Gleichzeitigkeit des außen- und des bildungspolitischen Einschnittes resultiert aus der Verbundenheit beider Bereiche. So waren institutionellen und inhaltlichen Neuerungen in der „undergraduate“-Lehre in den 1920er Jahren militärischen Ausbildungsprogrammen entlehnt, die zeitweilig im Zuge der nationalen Mobilisierung 1918 an den Hochschulen eingerichtet worden waren. Auch später wirkten außenpolitische Interessenlagen, globale Konstellationen und darauf reagierende Bildungsvorstellungen auf eine stetige, wenngleich langsame Erweiterung der historischen Perspektive, die schließlich weltgeschichtliche Perspektiven in die Lehrpläne integrierte.

54 White, Andrew D.: On Studies in General History and the History of Civilizations, in: Papers American Historical Association, 1 (1886), S. 49-72.

55 Lingelbach (Anm. 7), S. 81 ff.

Das Ineinandergreifen dieser Entwicklungen wird nachfolgend anhand einiger Stichdaten nachgezeichnet, um die Institutionalisierungsprozesse von Weltgeschichte in den USA zu periodisieren und zu charakterisieren. Ein solches Anliegen muss zwangsläufig über die institutionelle Vielfalt des amerikanischen Hochschulsystems hinwegsehen, die unterschiedlichen Formen und Wege der Durchsetzung von Weltgeschichte generalisieren, die Ungleichzeitigkeiten synchronisieren und daher skizzenhaft verbleiben.⁵⁶ Ein Blick über den gesamten Zeitraum von 1918 bis zur Gegenwart lässt jedoch drei Zeiträume erkennen, in denen sich die Erweiterung und Diversifizierung des räumlichen Blickfeldes jeweils quantitativ und qualitativ änderte: Die ‚general-education‘-Bewegung, eine in den 1920er Jahren entstandene pädagogische Reformbewegung, verband das Ideal des Colleges, insbesondere der ‚liberal arts‘-Colleges als Ort der Allgemeinbildung. Das Fach Geschichte sollte darin im Verbund mit anderen Sozial- und Geisteswissenschaften dem Verständnis der Gegenwart dienen und daher seinen Blick über die nationalen Grenzen hinaus auf den US-amerikanisch-europäischen Raum richten, dem die Vorstellung einer historisch gewachsenen Zivilisation zu Grunde lag. Die institutionelle Form, in denen die Lehre von Geschichte, nun als Zivilisationsgeschichte, reorganisiert wurde, war militärischen Ausbildungsprogrammen aus der Kriegszeit entnommen, in denen zum ersten Mal interdisziplinäre und verpflichtende Grundlagenkurse gelehrt worden waren.

Der Zweite Weltkrieg bewirkte hingegen ein Interesse an nicht-westlichen Weltregionen, das sich 1942 und im Zuge des Entstehens der Regionalwissenschaften auch in Reformbemühungen für die Lehre äußerte. Wiederum war es der Verweis auf die Herausforderungen der unmittelbaren Gegenwart, der zu einer Öffnung gegenüber neuen Räumen führte. Im Ergebnis fanden seit den 1950er Jahren historisch ausgerichtete Grundlagenkurse wie ‚Chinese‘ oder ‚Islamic Civilization‘ Eingang in die Lehre. Die notwendigen Ressourcen stellen diesmal philanthropische Stiftungen, wie die ‚Carnegie Corporation‘ oder ‚Rockefeller Foundation‘ zur Verfügung, mit deren Förderung schließlich auch die ersten dezidiert globalhistorischen Lehrangebote zu Beginn der 1960 in den Curricula einzelner Colleges auftauchten.

Erst in den frühen 1970er Jahren wurde Weltgeschichte dann auch im Bereich der Graduiertenausbildung gelehrt, wiederum aufbauend auf

56 Wenngleich hier die Konzentration auf der universitären Lehre liegt, sei zumindest darauf verwiesen, dass die Integration von Weltgeschichte in die High School-Lehrpläne einen wesentlichen Anteil an der Durchsetzung des Lehrfaches hatte. Vgl. dazu Fuchs (Anm. 1).

das wissenschaftliche Fundament und die institutionellen Formierung der Regionalwissenschaften, wenngleich dort die Entwicklungen bis in die 1990er Jahre langsamer verliefen als im Bereich der College-Ausbildung. Ein etwas genauerer Blick, vor allem auf die ersten beiden Phasen, verdeutlicht vier Charakteristika der Etablierung von global ausgerichteten historischen Lehrprogrammen in den USA.

Im Frühsommer 1918 rief das ‚Committee of Education and Special Training‘ (CEST), eine Abteilung des Kriegsministeriums, die Bildungseinrichtungen des Landes dazu auf, einen Beitrag zu Kriegsmobilisierung zu leisten und ihre Kompetenzen und Ressourcen zur nationalen Verteidigung zur Verfügung zu stellen. Konkret sollten an den Colleges und Universitäten ‚Special Army Trainings Camps‘ (S.A.T.C.) eingerichtet werden, in denen Rekruten für ihren Einsatz in Europa vorbereitet werden sollten. Zwar waren technische und militärische Fächer Hauptbestandteil dieses Trainings, doch schon im Juli wurde beschlossen, einen für alle Rekruten verpflichtenden Kurs mit dem Titel „Issues of the War“ in die Ausbildung aufzunehmen, der mit den Kriegsursachen und den Kriegzielen vertraut machen sollte.⁵⁷ Unter der Leitung von Frank Aydelotte entwickelte das CEST einen allgemeinen Rahmenplan für diesen Kurs sowie begleitende Materialien, legte aber die Ausarbeitung der Lehrveranstaltungen in die Hände der beteiligten Einrichtungen. Die Rahmenvorgabe sah für den ersten Teil diesen Jahreskurs die Behandlung der historischen und ökonomischen Gründe des Krieges vor, wobei ein Schwerpunkt auf die Beziehungen Europas zu anderen Teilen der Welt am Beispiel von Handlungsbeziehungen oder der kolonialen Expansion gelegt werden sollte. Ein zweiter Teil galt den Regierungsformen der am Krieg beteiligten Länder und ein dritter Teil sollte sich den nationalen Charakteristika dieser Staaten zuwenden.⁵⁸ Deziert vorgeschrieben wurden zwei Dinge: Zum einen sollten bei der Erarbeitung und Lehre dieses Kurses historische, philosophische, ökonomische und soziologische Perspektiven miteinander verbunden werden, mithin Lehrende der respektiven Institute beteiligt werden; und zum anderen sollte der Kurs innerhalb des Trainingsprogramms die Funktion einer humanistischen Ausbildung übernehmen.

Wenngleich der Kurs an 540 Institutionen mit insgesamt 125.000 ‚S.A.T.C.‘-Rekruten von Oktober an nur wenige Wochen stattfand, da am 18. November der Waffenstillstand unterzeichnet und der Krieg beendet wurde, war er wegweisend. Die Hälfte der Einrichtungen be-

57 F. Aydelotte, *Final Report of the War Issues Course of the Students' Army Training Corps*, Washington 1919, S. 7.

58 Ebd., S. 15.

schloss nämlich sowohl den Kurs im laufenden Jahr zu Ende zu führen, als auch in leicht veränderter Form, u. a. mit der Thematisierung der Friedenskonferenzen und der Nachkriegsordnung, in den allgemeinen Lehrplan zu integrieren.⁵⁹ Dem entsprechend brachte Frederick J. E. Woodbridge, der Dekan der ‚Faculty of Arts and Sciences‘ der Columbia University im November 1918 eine allgemeine Haltung auf den Punkt:

„those who have had to do with the course are beginning to ask themselves if it does not constitute the elements of a liberal education for the youth of today. (...) it has awakened a consciousness of what we, as people, need to know if our part in the world of today is to be intelligent, sympathetic and liberal.“⁶⁰

Ganz in diesem Sinne beschloss zwei Monate später denn auch die Fakultätsversammlung der Columbia University, den ‚Kriegskurs‘ in einen ‚Peace-Issues‘-Kurs umzuwandeln und mit ihm ab Herbst 1919 die Pflichteinführungskurse in Geschichte und Philosophie zu ersetzen.⁶¹ Zwar dauerte die konzeptionelle Erarbeitung über sieben Monate, doch ähnelte das neue Lehrangebot „Introduction into Contemporary Civilization“ frappierend seinem Vorgänger: Die historische Perspektive auf den Krieg und seine Ursachen wurde fortgeführt. Zwei von drei Kursteilen historisierten die Gegenwart bis zum 17. Jahrhundert, wobei wiederum die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und die neue Rolle der USA in den sich wandelnden weltpolitischen Kräfteverhältnissen der Dreh- und Angelpunkt bildete. So wurden beispielsweise unter der Überschrift „Instant Problems of Today“ als globale Herausforderungen der Nationalismus, begrenzte wirtschaftliche Ressourcen sowie unter-

59 Ebd., S. 18-20. In der Literatur finden sich zwar unterschiedliche Wertungen hinsichtlich der Übernahme der Kursinhalte wobei Allardyce die Kontinuität betont, während sich Daniel Segal dahingehend skeptisch äußert: G. Allardyce, *The Rise and Fall of Western Civilization*, in: *American Historical Review* 98 (1982) 3, S. 695-725, hier S. 706; D. Segal, „Western Civ“ and the Staging of History in American Higher Education, in: *AHR* 105 (2000) 3, S. 770-805, hier S. 781. Die an das Kriegsministerium gesandten Abschlußberichte aus den Universitäten, Curriculum-Beschreibungen aus den 1920er Jahren sowie Festschriften aus späterer Zeit sprechen jedoch eindeutig für eine enge Verbindung: Vgl. dazu das dokumentarische Material bei Aydelotte (Anm. 52), sowie u. a. D. Miner (Hrsg.): *A History of Columbia College on Morningside*, New York 1954.

60 The issues of the War Course in the S.A.T.C. Schedule, in: *Columbia Alumni News* 10 (1918), H. 6, S. 217.

61 Committee in Plans, *A College Plan in Action. A Review of the Working Principles at Columbia College*, New York 1946, S. vii.

schiedliche Herrschaftsformen in ihren Konsequenzen erörtert.⁶² Und anhand von Themen wie der europäischen Expansion, weltweiter Handelsnetze und dem Entstehen eines Weltmarktes im 18. Jahrhundert, der französischen und britischen Empire, des Imperialismus sowie der internationalen Beziehungen vor 1914 richtete sich der Blick von Europa aus auf den Mittleren und Fernen Osten, nach Afrika über Lateinamerika bis in die USA. Zudem diente der Kurs dem Anliegen einer breiten, humanistischen Bildung, war doch die Grundidee bei seiner Konzeption die Vorstellung,

„[that – Vf.] there is a certain minimum of our intellectual and spiritual tradition which a man must experience and understand if he is to be called educated.“⁶³

In einer Hinsicht jedoch betrat der Kurs Neuland, und zwar hinsichtlich seiner konzeptionellen Rahmung als Auseinandersetzung mit der eigenen Zivilisation. Diese schien nach dem Krieg in Europa und dem zerbrochenen Glauben an die Werte und Institutionen der ‚fortschrittlichen‘ Welt bedroht und bedurfte einer bestätigenden Vergewisserung, welche die USA nun, in ihrem neuen Selbstverständnis als moralischer Verteidiger der westlichen Zivilisation auch in Bereich der Bildung angetreten war.⁶⁴ Ein weiterer Impuls für den Wandel von früheren ‚general history‘-Kursen zu einem Kurs in Zivilisationsgeschichte erwuchs aus der sich verändernden Europagesichtsschreibung. Hatte sich diese bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem auf die Antike, das Mittelalter und die Frühe Neuzeit konzentriert, verschob sich mit dem I. Weltkrieg der Fokus auf die moderne europäische Geschichte und bereite das wissenschaftliche Fundament für die Erarbeitung des neuen Lehrangebotes.⁶⁵ In Anlehnung an den früheren ‚War-Aims-Kurs‘ entstand so in New York ein Grundlagenkurs, der sich aus historischer

62 Introduction to Contemporary Civilization. A Syllabus, New York 21920.

63 L. Trilling, The Van Amringe and Keppel Eras, in: D. Miner (Anm. 54), S.11-14, hier S. 47.

64 P. Stearns, Western Civilization in World History (= Themes in World History), New York 2003, S. 15 f.

65 C. Haskins, European History and American Scholarship, in: AHR 28 (1923) 9, S. 215-227, hier 226. Haskins nimmt in diesem Aufsatz eine umfassende Bestandsaufnahme der Europa-Historiographie vor und plädiert vehement für eine verbindende Betrachtung der europäischen und amerikanischen Geschichte, gerade weil dadurch die nationalen Tendenzen, die in der europäischen Forschung vorherrschend seien, überwunden werden könnten. Auch Higham datiert den Beginn der modernen Europa-Geschichtsforschungen auf den I. Weltkrieg: Higham (Anm. 52), S. 42.

Perspektive mit den zeitgenössischen internationalen Entwicklungen befasste, den atlantisch-europäischen Raum mit dem Konzept der Zivilisation beschrieb und dessen Charakteristika zum festen Bestandteil einer Allgemeinbildung machte.

Mit ihm begann die Entwicklung einer nationenübergreifenden Perspektive in der historischen Lehre im nationalen Maßstab. Allein bis 1926 hatten 34 Colleges und Universitäten den Columbia-Kurs in Zivilisationsgeschichte übernommen wurde und ab Mitte der 1920er Jahre setzte eine umfangreiche Textbuch-Produktion für diese Kurse ein.⁶⁶

Vorangetrieben wurde diese schnelle Verbreitung durch eine Krise in der College-Ausbildung, die seit der Jahrhundertwende zu einem immer dringlicheren Reformbedarf geführt hatte. Das in der Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte System der ‚electives‘, war immer schlechter handhabbar geworden. Die Ausdifferenzierung der Wissenschaften, das Entstehen neuer Fachbereiche und die zunehmende Spezialisierung der Lehrenden brachte zu eine kaum zu überschauende Anzahl von Lehrveranstaltungen mit sich, die nach immer komplizierteren Studienplänen und Pflichtvorgaben geordnet werden mussten. Ferner stand der Bachelor-Abschluss nicht mehr für das klassische Curriculum des 19. Jahrhundert mit seinen festgeschriebenen Kursen aus allen Wissensgebieten und dem Ziel einer breiten Allgemeinbildung. Vielmehr veränderte sich das Curriculum in Richtung einer professionellen Berufsvorbereitung bzw. des spezialisierten Wissenserwerbes.⁶⁷ Zudem waren die Studierendenzahlen rapide angestiegen. Allein zwischen 1890 und 1925 stieg die Zahl der immatrikulierten Studenten um 4,7% schneller als das Bevölkerungswachstum, so dass pure Ratlosigkeit darüber herrschte, wie die Masse an Studierenden in der Lehre zu bewältigen sei.⁶⁸ Mit der größeren Anzahl kamen auch neue soziale Schichten an die Colleges – umso mehr, je stärker der B.A.-Abschluss zu einem Zeichen des sozialen Aufstieges wurde – und die Einwanderungswellen im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts brachten vielfältige Erfahrungshorizonte und Kulturen in die Klassenräume.⁶⁹ Ordnung, Einheit und Integration wurden händeringend gesucht. Aus diesen Heraus- und Überforderungen entstand in den 1920er Jahren die ‚general education‘-Bewegung. Sie trat in Rückgriff auf das Bildungsideal der „artes liberales“ für einheitliche

66 Die Zahl ist zitiert nach: F. Rudolph, *Curriculum. A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636*, San Francisco 1977, S. 238; siehe dazu auch: Segal (Anm. 59), S. 781 ff.

67 R. Frederick, *The American College and University, A History*, New York 1962, S. 215; G. Lingelbach (Anm. 7), S. 132 ff.

68 G. Lingelbach (Anm. 7), S. 134 ff.

69 Vgl. u. a. Stearns (Anm. 64), S. 15 ff.

Lehrpläne ein, die auf die Vermittlung von Allgemeinwissen und auf die Erziehung von moralisch gefestigten Menschen zielen sollten. Den Studierenden sollte darüber hinaus eine Vorstellung von der eigenen Herkunft und kulturellen Traditionen gegeben werden.⁷⁰ Eine ihrer wesentlichen Forderungen war die nach Disziplinen übergreifenden Grund- und Überblickskursen, welche die Breite, Einheit und die Grundprinzipien der Wissensfelder widerspiegeln und einen Ausgleich zu dem spezialisierten Wissen bilden sollte, das in modernen Universitäten entstand. Dem Fach Geschichte als Teil der Sozial- und Geisteswissenschaften wurde darin die Aufgabe zuteil, die Vorstellung von Freiheit historisch aufzuzeigen, die Wertschätzung des intellektuellen, philosophischen Erbes der westlichen Kultur auszubilden sowie ein Bewusstsein für die politischen Pflichten eines engagierten Bürger zu schaffen. Die Stichworte dafür waren ‚civility‘ und ‚civilization‘.⁷¹

Die Idee der ‚civilization‘ in Jahreskurse gegossen vermochte dabei zwei Bedürfnissen gerecht zu: Zum einen vermittelte sie kulturelle Grundlagen, die der Integration von Immigranten sowie der sozialen Homogenisierung der Studierenden dienten. Zum anderen griff sie zwischenzeitlich an den Rand gedrängte ältere Kurse in ‚civic‘-education, einer dezidiert historisch-politischen Bildung, auf und gab ihnen mit dem Konstrukt der ‚western Civilization‘ einen Rahmen, der den zeitgenössischen außenpolitischen Interessen der USA entsprach.⁷²

Der Erfolg dieser Bewegung bemisst sich bereits daran, dass zwischen 1920 und 1940 über 40 Universitäten ‚general education‘-Lehrpläne einführten.⁷³ Einen wesentlichen Anteil an diesen curricularen Umstellungen hatte die American Association of University Professors. Sie veröffentlichte 1922 einen Bericht über ausgewählte College-Grundkurse und befürwortete darin deren allgemeinen Charakter. Für den Bereich der Sozialwissenschaften verwies sie explizit auf den ‚Contemporary Civilization‘-Kurs der Columbia University und betonte die Bedeutung seiner interdisziplinären Perspektive. Historiker, Ökonomen, Philosophen, Soziologen und Politikwissenschaftler sollten auch in Zukunft, so hieß

70 Zur ‚general education‘-Bewegung siehe immer noch grundlegend: D. Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia College Experience in its National Setting*, New York 1966; sowie jüngeren Datums: S. Rothblatt, *The Living Arts. Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*, Washington 2003.

71 Bell (Anm. 70), S. 50-51.

72 W. B. Carnochan, *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience*, Stanford 1993.

73 Rudolph (Anm. 66), S. 256.

es weiter, wie dies bereits bei den ‚War Aims‘-Kursen der Fall war, zusammenarbeiten.⁷⁴

Für die 1920er und 1930er Jahre lässt sich somit sagen, dass auf der Grundlage militärischer Trainingsprogramme an den Colleges während des I. Weltkrieg, durch die veränderte internationale Kräftelage im Ergebnis des Krieges sowie den internen Reformbedarf in der College-Ausbildung die institutionelle Form der interdisziplinären Grundlagen- und Überblickskurse entstand. Mit dem Verweis auf den Bedarf an einer Vergewisserung der kulturellen Traditionen unter mit Hilfe der sich auf die Moderne konzentrierenden Europa-Geschichtsschreibung wurde historisches Wissen in der Form von Zivilisationsgeschichte vermittelt. ‚Civilization‘ bzw. ‚Western Civilization‘ band dabei eine Region von den USA bis an die Grenze Russlands zusammen.

Die Zäsur für die nächste Phase in der räumlichen Erweiterung der historischen Lehre bildete der II. Weltkrieg, wobei schon vor seinem Ende die Grundlagen für die Entwicklung von globaleren Perspektiven gelegt waren. Die Planungen, Neukonzeptionen und richtungsweisenden Überlegungen setzten mit dem Angriff auf Pearl Harbor, am 7. Dezember 1941, ein. Der Präsident des American Council on Education (ACE), einer der großen Interessenvereinigungen im Bereich der Bildungspolitik, beauftragte noch im Dezember eine kleine informelle Gruppe innerhalb des Councils, ein Memorandum über die Situation der Lehre über Asien in amerikanischen High Schools und Colleges zu verfassen und die Dringlichkeit des Ausbaus der Curricula in diesem Bereich aufzuzeigen.⁷⁵ Weitere Treffen, zwei Konferenzen und Beratungen auf den Jahresversammlungen der ‚American Historical Association‘ sowie des ‚National Council of Social Studies‘ führten schließlich im Februar 1943 zu einem Förderantrag an die ‚Rockefeller Foundation‘. Die beantragten Gelder waren dazu bestimmt, landesweit die Bildungseinrichtungen für die Integration Asiens in die Lehrpläne zu sensibilisieren und ihnen zugleich Informationen über diese Region zukommen zu lassen. Stiftungsintern traf dieser Vorschlag auf große Unterstützung, gerade weil er die Schulen und Colleges adressierte und die bereits vorliegenden Arbeiten der ACE in Bezug auf Kurse zur chinesischen Geschichte und

74 Introductory Courses for Freshmen. Report Committee G, American Association of University Professors, in: Bulletin of the American Association of University Professors, 8 (1922) 6, S. 10-40, hier S. 32 ff.

75 George F. Zook an die Mitglieder des Councils, 09. Februar 1942, folder 2264, box 189, series 200R, Record Group 1.1., Rockefeller Foundation Archives, Rockefeller Archive Center, Sleepy Hollow, New York (nachfolgend RAC); Proposal for Exploration of the Needs and Methods of Study of Eastern Asia in the Schools and Colleges of the United States, ACE, Februar 1942, ebd.

Kultur weiterführen konnte.⁷⁶ Die Arbeit des zuständigen ‚Committee on Asiatic Studies in American Education‘ innerhalb der ACE zielte in zwei Richtungen: den Einfluss von Experten und Wissenschaftlern bei der Kursentwicklung zu stärken sowie Lehrern professionelle Unterstützung bei einer dauerhaften und soliden Verankerung der Region in den Curricula zu geben.⁷⁷ Solide bedeutete für die ‚Rockefeller Foundation‘ vor allem eines:

„The program of Asiatic studies in American education needs to be related to the programs of education about Latin America, about geopolitics, about world reconstruction (...) Asiatic studies are to be conceived (...) as one aspect of the reconstruction of civic education in the light of world events and trends.“⁷⁸

Die Behandlung von Asien war somit nicht als lediglich regionale Ergänzung der bestehenden Lehrpläne gedacht, sondern ihr sollte eine Schlüsselstellung im Bereich der historisch-politischen Bildung zufallen und sie sollte mit anderen regionalwissenschaftlichen Kursen eine Einheit bilden.

Mit diesem Anliegen standen die ACE und die Rockefeller Foundation keineswegs allein da. Das ‚American Council of Learned Societies‘, die Dachorganisation von 16 Fachverbänden der geisteswissenschaftlichen Disziplinen, gründete bis 1944 sieben ‚area committees‘ – neben Asien, dem Mittleren und Nahen Osten auch zu Lateinamerika – und intensivierte damit Bemühungen aus den 1930er Jahren, unter der Leitung von Mortimer Graves, dem pazifischen Raum stärkere Aufmerksamkeit in der Lehre zukommen zu lassen.⁷⁹

Zwei weitere Initiativen waren für die Implementierung von regionalwissenschaftliche Kursen relevant: Das ‚Committee on World Regions‘ des Social Science Research Council, der Dachverband für die

76 Protokollauszug, Minutes, Board of Trustees, 01. April 1942, ebd.

77 Proposal for Continued Development of Asiatic Studies in American Education, Committee on Asiatic Studies, ACE, 01. November 1942, S. 5, folder 2265, box 189, series 200R, Record Group 1.1., Rockefeller Foundation Archives, RAC.

78 Ebd., S. 6.

79 Higham (Anm. 52), S. 40 ff. Vgl. auch die Ergebnisse hinsichtlich der räumlichen Ausdifferenzierung der historischen Lehre im Rahmen der Auswertung von Vorlesungsverzeichnissen von 24 Universitäten von 1910–1990: D. J. Frank/E. Schofer/J. C. Torres: Rethinking History. Change in the University Curriculum, 1910–90, in: Sociology of Education 67 (1994) 4, S. 231–242, v. a. S. 236 f. Wichtig festzuhalten ist, die Behandlung nicht-westlicher Regionen mit einer massiven Zunahme von Lehrangeboten an den historischen Instituten einherging und nicht zur Reduktion von amerikanischer bzw. europäischer Geschichte führte.

Fachverbände der Sozialwissenschaften, legt wenige Monate nach seiner Gründung 1943 einen Bericht über Wege der künftigen Stärkung von Regionalstudien in die Sozialwissenschaften. Der Ausgangspunkt der Überlegungen war die schlichte Feststellung: „The present war has focused attention as never before upon the entire world“.⁸⁰ Damit die USA, so hieß es in diesem Bericht weiter, ihre Rolle als Mitglied der UN nach Ende des Krieges gerecht werden könnten, müssten die Amerikaner andere Länder verstehen und deren Völker, Kulturen und Institutionen würdigen lernen. Dazu bedürfe es neben der Forschung und Graduiertenausbildung vor allem der Lehre am College und an den Schulen.⁸¹ Anregungen sollten dafür auch von den entwickelten Regionalwissenschaften Großbritanniens, Frankreichs, Italiens sowie Deutschlands gewonnen werden.⁸² Zumindest also während der Planungen der Konzentration auf die Area Studies spielte die Lehre, zumal jene unterhalb des Graduiertenstudiums, eine wesentliche Rolle.⁸³ Auch die Position des Faches Geschichte war zu diesem Zeitpunkt keineswegs, wie dann in den 1950er und 1960er Jahren, marginalisiert. Der Bericht bringt im Gegenteil die Wahrnehmung zum Ausdruck, dass die Geisteswissenschaften, die ‚Humanities‘, bislang primär nationale oder gar noch stärker begrenzte Räume betrachtet hätte, während die Sozialwissenschaften bisher keinerlei regionale Expertise entwickelt hätten. „In history alone is regional specialization prevalent.“⁸⁴

80 Report „World Regions of the Social Sciences“, Committee on World Regions, SSCR, June 1943, S. 1., folder „World Regions Committee, 1943“, box 132, Records of the American Historical Association, Library of Congress, Washington D.C. (nachfolgend LoC).

81 Ebd., S. 2.

82 Ebd. S. 4-6, sowie: M. Graves, A. Memorandum on Regional Studies, 20. April 1943, S. 2 f., box 132, Records of the American Historical Association, LoC.

83 Für die Entwicklung der ‚areas studies in den USA siehe u. a.: R. A. McCaughey, International Studies and Academic Enterprise. A Chapter in the Enclosure of American Learning, New York 1984; B. Cumings, Boundary Displacement. Areas Studies and International Studies and After the Cold War, in: C. Simpson (Hrsg.), Universities and Empires. Money and Politics in the Social Sciences during the Cold War, New York 1998, S. 159-188.

84 Report „World Regions of the Social Sciences“ (Anm. 80), S. 2. Auch ein Blick auf die Promotionen zeigt, dass zwischen 1900 und 1951 Geschichte diejenige Disziplin war, in der die meisten Arbeiten im Bereich der Regionalwissenschaften entstanden. Wenngleich zwischen 1951 und 1960 das Fach Geschichte seine dominante Position zugunsten vor allem der Politikwissenschaften abgeben musste, wurden auch 1961 immerhin noch 20 Prozent der Arbeiten an historischen Instituten verfasst wurden. Vgl. dazu: R. McCaughey (Anm. 83), S. 105 f., 139 und 202.

Zudem versammelten sich ein Jahr später, am 15. und 16. März 1944 Wissenschaftler und Bildungspolitiker sowie Vertreter der großen philanthropischen Stiftungen auf Konferenz, um konkrete Vorschläge und Verfahrensweisen für die Verankerung von Regionalstudien in den Curricula zu erarbeiten. Neben vielen Detailspekten wurde insbesondere die Funktion dieser Lehreinheiten erörtert. Sollte die Einführung dieser Kurse mit dem Argument neuer Anforderungen in der ‚general‘ bzw. ‚liberal education‘ angesichts einer veränderten Weltordnung in den verpflichtenden Bereich der Lehre integriert werden oder liege die Relevanz einer regionale Kompetenz vor allem in einer Berufsvorbereitung?⁸⁵ Obwohl die Frage zugunsten der Allgemeinbildung beantwortet wurde und ein einjähriger Überblickskurs im ersten Jahr des College als die sinnvollste Form bestimmt wurde⁸⁶, waren mit dieser Frage die Stichworte für die beiden Hauptargumente gegeben, die nicht nur für den Bedarf von regional ausgerichteten Lehrbestandteilen, sondern später auch für jene in Weltgeschichte genutzt wurden: Ein gebildeter Bürger, der sich zukünftig verantwortungsvoll und effektiv in die Gesellschaft einbringen soll, muss um die Implikationen der weltweiten Entwicklungen wissen. Und die gestaltende Rolle des Landes bei dem Aufbau der Nachkriegsordnung erfordere eine Expertise zum Einsatz in den neuen Handlungsräumen, die ebenfalls Sprachkenntnissen mit Kulturverständnis verbindet. Ob der politische Bedarf dabei direkt ausgesprochen wurde oder im Sinne einer „education for peace“ artikuliert wurde, ist für die Tatsache unwesentlich, dass zu Beginn der 1940er Jahre unter Einfluss des II. Weltkrieges innerhalb der Bildungselite ein Bewusstsein über die Relevanz des „Restes der Welt“ für die US-amerikanische Gesellschaft und Politik entstand.⁸⁷

Die Erarbeitung und tatsächliche Einführung von historischen Lehrangeboten, die den Blick über die USA und Westeuropa in die Welt richteten, bedurfte jedoch noch des Anstoßes einer anderen Seite. Denn unmittelbar nach Beendigung des Krieges ging die Diskussion von curricularen Veränderungen an national einflussreichen Universitäten zu-

85 Transcript „Area and Language Studies Conference, 1944, S. 14, folder 2508, box 210, series 200R, Record Group 1.1., Rockefeller Foundation Archives, RAC.

86 Ebd., S. 100 sowie im Anhang des Transcripts, das Memorandum „Appendix 5: The Future of Area Studies in American Universities and Colleges“, welches die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst.

87 Hinsichtlich der Bedeutung der ‚education for peace‘ für die frühe Weltgeschichtsschreibung vgl. G. Allardyce, *Toward World History. American Historians and the Coming of the World History Course*, in: *Journal of World History* 1 (1990) 1, S. 23-76, hier S. 26-30.

nächst dahin, ‚general education‘-Programme mit den zum festen Bestandteil gewordenen ‚Western Civilization‘-Kursen einzuführen. Harvards Report über „General Education in a Free Society“ plädierte beispielsweise für einen Einführungskurs mit dem Titel „Western Thought and Institutions“, der darauf abzielt:

„(to) form a comparatively coherent and unified background for an understanding of some of the principal elements in the heritage of Western civilization.“⁸⁸

Der Anreiz kam in den 1950er Jahren in Form von umfangreichen Förderprogrammen der philanthropischen Stiftungen, wie der ‚Ford Foundation‘, der ‚Carnegie Corporation‘ oder der ‚Rockefeller Foundation‘. Beispielhaft sind hier die Verbindungslinien zwischen den vergleichenden Kulturstudien über Indien von Robert Redfield und Milton B. Singer an der University of Chicago, die ab 1951 von der ‚Ford Foundation‘ gefördert wurden und die wenige Jahre später in den ‚general education‘-Kurs in ‚Indian Civilization‘ mündeten.⁸⁹ Bezeichnend für den Einfluss der Stiftungen auf die Lehre ist auch ein Forschungsantrag, den Gustav E. von Grunebaum für Marshall Hodgson, neben William McNeill und Leften Stavrianos einer der Vorreiter in Bereich der Weltgeschichte, 1956 bei der ‚Rockefeller Foundation‘ einreichte. Das ursprüngliche Buchprojekt, das Verfassen einer Monographie über den islamischen Raum, wurde mit der internen Begründung abgelehnt, dass es viel dringender sei, Lehrmaterialien über diese Region zu entwickeln.⁹⁰ Zwar erhielt Hodgson ein Reisestipendium, das ihm für sechs Monate Studien in mehreren arabischen Ländern ermöglichte, aber auch eine Beschreibung all des gesammelten Materials kurz nach der Rückkehr konnte nicht überzeugen.⁹¹ Unterstützung fand erst die Idee, eine Konferenz mit Islamwissenschaftlern an der University of Chicago zu organisieren, die sich mit der Erarbeitung von College-Lehrmaterialien befasste.⁹²

88 General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee, Cambridge, Mass. 1945, S. 217.

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

90 Inter-Office-Correspondence, JM (John Marshall), 02. Februar 1956, folder 3783, box 442, series 200R, Record Group 1.2., Rockefeller Foundation Archives, RAC; Protokollauszug, Minutes, Board of Trustees, 15. März 1956, ebd.

91 JM (John Marshall) Notizen zu Telefonat mit Marshall Hodgson, 20. September 1957, ebd.

Auf der Grundlage eben dieser Konferenz plante Hodgsons dann einen ‚Islamic Civilization‘-Kurs, der ebenso wie ein ähnlicher Kurs in ‚Chinese Civilization‘ von Herrlee G. Creel sowie dem bereits erwähnte ‚Indian-Civilization‘-Kurs von Redfield und Singer mit finanzieller Unterstützung seitens ‚Carnegie Foundation‘ tatsächlich erarbeitet wurde. Alle drei ‚non-Western-Civilization‘-Kurse waren so überzeugend, dass sie 1959 als Wahlpflichtkurse zum ‚Western-Civilization‘-Kurs in Chicago dauerhaft im Curriculum verankert wurden.⁹³

Das Interesse der Stiftungen entstand im Wesentlichen aus einer Einsicht in die sich immer mehr durchdringende, sich globalisierende Welt. Für eine erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung ebenso wie für effizientes gesellschaftliches Engagement war, so die sich durchsetzende Einschätzung, ein Verständnis in die internationale Eingebundenheit des eigenen Landes sowie die Einwirkungen von globaler Vernetzung auf die eigene Gesellschaft nötig. Für dieses Verständnis und für eine Erklärung des Gewordenseins der Gegenwart bedurfte es historisches Wissen über andere Regionen und deren Verbindung zu den USA. Weltgeschichte als Teil der Allgemeinbildung an den Colleges bot dafür einen idealen institutionellen Ansatzpunkt.

Der Schritt von regionalwissenschaftlichen Lehrangeboten hin zu College-Kursen in Weltgeschichte war von diesem Moment an schnell getan. So bewilligte die ‚Carnegie Corporation‘ 1963 einen Antrag von William McNeill, der seine bald erscheinende Weltgeschichte „The Rise of the West“ schnellstmöglich in die Lehre integrieren wollte.⁹⁴ Zwar waren McNeills Kurs und der bereits ab 1960 angebotene „world histo-

92 Korrespondenz zwischen Hodgsons und Marshall, vom 25. September, 02. Oktober und 12. Dezember 1956, ebd.; sowie Protokollauszug, Minutes, Board of Trustees, 15. Januar 1957, ebd.

93 Bericht von Milton B. Singer an John H. Honey vom 20. März 1959, folder 6, box 484, subseries III.A., Carnegie Corporation, Columbiana Archives, New York (nachfolgend CA).

94 Dabei handelte sich um den zweiten Antrag, nachdem einige Monate zuvor der Erstantrag abgelehnt wurde. In beiden Anträgen findet sich der Verweis auf die ‚non-Western-Civilization‘-Kurse der UoC als basis für den geplanten Kurs in Weltgeschichte, vgl.: Proposal for Support of an Experimental Course in World History, UoC. 23. November 1962, S. 1, folder 7, box 483, subseries III.A., CA; sowie: Förderantrag, William McNeill, 03. Dezember 1963, ebd. Die Carnegie Corporation hatte zuvor bereits finanzielle Unterstützung für das Verfassen seines Buches „The Rise of the West. A History of the Human Community“ gegeben, das 1963 erschien. Vgl. dazu: Proposal for an Interpretive World History. Seeking the Interrelations Among the Great Civilizations, William McNeill, undatiert, vermutl. März 1957, folder 2, box 484, subseries III.A., Carnegie Corporation, CA.

ry“-Kurs von Leften Stavrianos an der Northwestern University die ersten Kurse an US-amerikanischen Colleges, und die Entwicklungen an anderen Orten gingen viel langsamer von statten, aber es war ein Anfang gemacht, das Grundmuster gelegt. Zwischen 1942 und den frühen 1960er Jahren entstanden auf der Grundlage von regionalwissenschaftlichen Lehrangeboten und durch die Förderung von philanthropischen Stiftungen College-Kurse in Weltgeschichte, deren Ziel eine historisch-politische Bildung war, die auf die wahrgenommene Globalisierung sowie den Bedarf an Expertise für die Außenpolitik des Landes reagierte.

Die Entwicklung seit den frühen 1960er Jahren kann in wenigen Umrissen skizziert werden, da sie im wesentlichen durch zwei Tendenzen gekennzeichnet ist, die zudem weitestgehend bekannt sind: Zum einen erwiesen sich die College-Kurse in Weltgeschichte als so erfolgreich, dass sie 2001/ 2002 an über der Hälfte der U.S.-amerikanischen Colleges und Universitäten (65 Prozent) angeboten wurden, während die ‚Western Civilization“-Kurse als Alternativangebote nur an 50 Prozent der Einrichtungen gelehrt wurden.⁹⁵ Zudem nahm das ‚College Board‘ eine non-profit-Organisation, die Vorbereitungskurse und Zulassungsprüfungen für die Colleges anbietet, im Jahre 2002 Weltgeschichte als anrechenbaren Kurs für das Fach Geschichte auf.⁹⁶ Die Anzahl von Lehrbüchern und Kursen, die allein in den letzten sechs Jahren hinzugekommen sind, ist kaum mehr zu überschauen, so dass eine Vielzahl thematischer und methodischer Zugänge zur Auswahl steht.⁹⁷ Und schließlich existiert seit der Gründung der World History Association 1982 ein (mitglieder-)starker Interessenverband, der sich der Stärkung von Weltgeschichte in der Lehre verschrieben hat.⁹⁸ Zum anderen hat sich Weltgeschichte seit den 1970er Jahren auch innerhalb der Graduiertenausbildung langsam etablieren können. Doch trafen und treffen die Bemühungen hier auf größeren Widerstand. 2005 bestanden an neun Universitäten Promotionsprogramme in Weltgeschichte, und das ist gemessen bspw. an Programmen in den Area Studies verschwindend

95 Fuchs, S.7 (Anm. 1).

96 Siehe die Informationen darüber unter: http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_worldhist.html.

97 Vgl. die Buchbesprechungen u. a. auf: www.worldhistory.connected.com; insbesondere die Ausgabe von Februar 2006. Einen Überblick über verschiedene Kurspläne auch über das College hinaus findet sich bei: A. Adams /M. Adas /K. Reilly (Hrsg.), World History. Selected Course Outlines and Reading Lists from American Colleges and Universities, Princeton ⁴1998. Sie auch die Diskussionsplattform: www.h-net.org/~world.

98 Die Internetpräsentation ist unter: www.thewha.org zu finden.

gering.⁹⁹ Zwar reicht die Zahl von Promotionen mit welthistorischen Blickwinkel über die Doktoranden an diesen Universitäten hinaus, aber die Skepsis innerhalb der Disziplin gegenüber Weltgeschichte als Forschungsfeld, zumal als Rahmen für eine Qualifikationsarbeit, ist weiterhin dominierend.

Der Blick zurück auf den gesamten Verlauf der Integration von Weltgeschichte in U.S.-amerikanische universitäre Curricula scheint eine Erfolgsgeschichte *par excellence* zu sein. Doch bei all der Durchsetzungskraft und festen Verankerung, die im Laufe von beinahe 100 Jahren erwuchs, sind Rückschläge, Widerstände und Defizite Teil der Entwicklung. Kritik innerhalb der Disziplin, Ablehnung von Fakultäten, negativ beschiedene Förderanträge gehören ebenso in das Bild, wie die skizzierte langsame, aber erfolgreiche Institutionalisierung. Langfristig betrachtete hat sicherlich die Verlagerung des Interesses der philanthropischen Stiftungen von den Area Studies zu anderen Aufgabenfelder zur größten Verzögerung geführt, die in eben jenem Moment begann, als sich aus den Regionalwissenschaften heraus die ersten ‚world-history‘-Kurse entwickelten. Ende der 1960er und in den 1970er Jahren geriet zudem das Bildungsprogramm einer ‚general education‘ in die Kritik, so dass viele Colleges und Universitäten ihren Anteil an der College-Ausbildung wesentlich reduzierten. Zwar ließ diese Abwehrhaltung in den 1980er Jahren wieder nach, doch mit dem Beginn der ‚cultural wars‘ wurde die Lehre von Weltgeschichte wiederum mit erheblichen Vorwürfen, Widerständen und Vorbehalten konfrontiert. Die Ablehnung von nationalen Standards von Weltgeschichte für die High Schools durch den amerikanischen Kongress war dabei die wohl stärkste Niederlage.¹⁰⁰

Der Blick auf die Erfolge bei der Etablierung von global-historischer Lehre hat davon unbesehen vier Charakteristika des Institutionalisierungsprozesses in den USA erkennbar werden lassen, die noch einmal zusammengefasst werden sollen: Erstens öffnete sich ein institutioneller Freiraum zuerst an den Colleges und zwar in Form von interdisziplinären Überblicks- und Grundkursen, die auf die ‚War-Aims‘-Kurse der militärischen Trainingscamps während des I. Weltkriegs zurückgingen und in den 1920er Jahren zum festen Bestandteil einer Allgemeinbildung an den Colleges wurde. Zweitens und damit verbunden, beinhal-

99 Vgl. auch hier Fuchs (Anm. 1), S. 7.

100 C. Lockard, *World History and the Public. The National Standards Debate*, in: *Perspectives* 38 (2000) 5, S. 32-35, oder online: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2000/>; zudem: G. Nash/C. Crabtree/R. Dunn, *History on Trial. Cultural Wars and the Teaching of the Past*, New York 1998.

tete Allgemeinbildung im gesamten Zeitraum eine historisch-politische Bildung, deren inhaltliche Ausrichtung und Zielsetzung sich jedoch im Laufe des 20. Jahrhunderts mehrfach wandelte. Die Veränderungen waren dabei jeweils eine Reaktion auf neue außenpolitischen Interessenlagen und die Position der USA in der Weltpolitik einerseits sowie auf die immer stärker in das Bewusstsein tretenden Prozesse der globalen Vernetzung und Verbundenheit andererseits. Nach dem I. Weltkrieg suchte man vor allem den Werten, Traditionen und Institutionen einer transatlantischen, europäisch-amerikanischen Zivilisation ein neues Fundament zu geben und sah das eigene Land in der Rolle des Verteidigers und Garanten der gemeinsamen Geschichte. Im Gegensatz dazu lenkten der II. Weltkrieg und der Kalte Krieg die Aufmerksamkeit auf andere Weltregionen. Für die gewonnenen Einflusssphären wurde alsbald Experten benötigt, die mit Sprach- und Landeskenntnissen zum erfolgreichen Agieren im außenpolitischen Auftrag befähigt waren. Zugleich beschleunigten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die globalen Vernetzungen und Verdichtungen und ließen ein Bewusstsein für deren Prägekraft für das Leben des Einzelnen sowie die Gesellschaft entstehen, das Wissen über die Welt immer relevanter machte.

Drittens, wurde eine globale Perspektive in der historischen Lehre als Zivilisationsgeschichte eingeführt und dies ist auch heute noch der dominierende konzeptionelle Rahmen der meisten US-amerikanischen Weltgeschichten. Da das Konzept der Zivilisation nationale Unterschiede und Grenzen nur am Rande betrachtet, dafür jedoch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge und Charakteristika in den Mittelpunkt rückt, haben sich darüber neue, transnationale Räume als Einheiten der Betrachtung etablieren können. Auch die frühen Zivilisations-Kurse, obwohl sie sich zunächst nur auf den ‚Westen‘ beschränkten, brachten insofern die Welt in die Klassenräume, als der Begriff der Zivilisation eine Referenz auf die Menschheit als Ganzes implizit, unabhängig davon, ob nur einzelne Zivilisationen betrachtet werden.¹⁰¹

Viertens schließlich haben sich die ersten ‚world history‘-Kurse auf der Grundlage von Area Studies, d. h. in Kooperation und unter Nutzung der Kompetenzen in den Regionalwissenschaften herausgebildet. So griff zum einen die Argumentation für ihre Etablierung auf die gleichen

101 B. Mazlish, *Civilization and its Content*, Stanford 2004. Immer noch grundlegend für den Begriff der „Zivilisation“ sind: L. Febvre, *Civilisation. Evolution of a word and a group of ideas*, in: P. Burke (Hrsg.), *A new kind of history. From the Writings of Febvre*, New York 1973, S. 219-257; sowie J. Fisch, *Zivilisation, Kultur*, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, hrsg. von O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck, Stuttgart 1992, S. 679-774.

Begründungsmuster zurück, die zwei Jahrzehnte vorher bei der Entwicklung der Area Studies angeführt wurden. Zum anderen brachte das starke Interesse der philanthropischen Stiftungen im Bereich der Regionalwissenschaften auch die finanzielle Grundlage für die Entwicklung globalhistorischer Lehrveranstaltungen mit sich.

Zusammenfassung

Versuchen wir abschließend einige vergleichende Beobachtungen:

1. Gemeinsam ist den Entwicklungen in beiden Ländern die Parallelität von Weltpolitik und welthistorischem Interesse, wobei der I. Weltkrieg, wenngleich in ganz unterschiedlicher, ja geradezu entgegengesetzter Weise, eine Zäsur darstellte. In den USA setzten ab 1919 welthistorische Betrachtungen zunächst im Rahmen der Vorstellung einer US-amerikanisch-europäischen ‚Western Civilisation‘ ein, in der sich das Legitimations- und Orientierungsbedürfnisse einer transatlantisch agierenden und das Erbe der schwer erschütterten alten Imperien antretenden Weltmacht äußerte. Dieses weltgeschichtliche Narrativ institutionalisierte sich in bemerkenswerter Geschwindigkeit im Rahmen von ‚general education‘-Programmen innerhalb der ‚undergraduate‘-Ausbildung und verdankte dabei den Bemühungen der Hochschulen, zum Kriegserfolg beizutragen wichtige Anregungen. In Deutschland führte die Niederlage von 1918 in eine anhaltende Krise welthistorischer Perspektiven, obwohl sich vor 1914 – auf der Suche nach einer wissenschaftlichen Begleitung der forcierten weltpolitischen Bemühungen – ein Zentrum der Diskussion um den Platz globaler Interaktionen im Geschichtsunterricht herausgebildet hatte und vielfältige methodische Innovationen getestet wurden. Aus der Position des Kriegsverlierers, in der Hoffnung auf Revanche, diente die historische Auseinandersetzung mit anderen Regionen vor allem den politisch-praktischen Zielen der Auslandswissenschaften. Die organisatorischen Innovationen dienten nun der Konsolidierung eines radikal völkischen Deutungsmusters, das die Beziehungen zu Entwicklungen in anderen Historiographien (besonders den aufstrebenden Sozialhistorikern der Annales in Frankreich) unterbrach.

2. Dieser grundlegende Unterschied in der weltpolitischen Positionierung nach Ende des Krieges führte in der Folge zu unterschiedlichen Institutionalisierungsprozessen von Weltgeschichte. Während in den USA, begleitet von der weiteren Festigung des Landes als Weltmacht und neuen weltpolitischen Einflussphären im Ergebnis des II. Weltkrieges, ‚Western Civilization‘ um die Betrachtung nicht-westlicher Zivilisationen, vor allem des pazifischen Raumes ergänzt wurde, um in

den 1960er Jahren, geprägt durch die Dekolonisierung, dezidiert globalgeschichtliche Perspektiven in die Lehre zu integrieren, fiel es in Deutschland nach 1945 schwer, an die politisch inakzeptabel gewordenen Regional- und Auslandswissenschaften anzuknüpfen, und dort, wo dies geschah, führte es nicht selten in methodische Sackgassen. In der Bundesrepublik blieben Bemühungen um eine Integration von regionalwissenschaftlichen Forschungen, die im Zuge der Dekolonisierung entstanden waren, im universitären Lehr- und Forschungsbetrieb die Ausnahme. In der DDR boten sich angesichts der länderübergreifenden Kooperation marxistisch argumentierender Historiker, u. a. in Bezug auf eine Weltgeschichte der Arbeiterbewegung, sowie durch den politischen Bedarf an Expertise für die Unterstützung von nationalen Befreiungsbewegungen mehr Ansatzpunkte und eine größere Bandbreite an welthistorischen Perspektiven. Diesen waren jedoch insofern Grenzen gesetzt, als sie unter das Joch eines parteilichen Deutungsmonopols gezwungen wurden.

3. Gemeinsam ist Welt- und Globalgeschichte in beiden Ländern ferner, dass sie – unabhängig vom Grad ihrer institutionellen Verankerung sowie ihrer inhaltlichen Ausgestaltung – mit dem Argument des Bedarfes an einer historischen Erklärung der weltweiten Verbindungen, Beeinflussungen und Interessenlagen institutionalisiert wurde. Je stärker das Bewusstsein in einer globalisierten Welt zu leben wurde, je notwendiger entwicklungspolitisches Engagement schien, desto deutlicher das Plädoyer den historischen Blick zu weiten. Dass dies in USA wesentlich früher in die Lehre vordrang, lag primär daran, dass das College der institutionelle Ort für die Vermittlung einer Allgemeinbildung und damit einer historisch-politischen Bildung war, während in Deutschland diese Aufgabe im wesentlichen dem obersten Abschnitt der schulischen Bildung zufiel, wo zwar weltgeschichtliche Narrative gelehrt wurden, aber faktisch keine Verbindung zur laufenden Forschung besteht.

4. In beiden Fällen entscheidet sich die Art, Weltgeschichte zu unterrichten, an der Beziehung zu den Regionalwissenschaften. Obwohl in Deutschland ein vor dem Weltkrieg durchaus bestehendes Bündnis in den 1920er Jahren zerbrach und sich erst in den 1990er Jahren langsam zu erneuern begann, während in den USA die Area Studies (beginnend in den 1930er, vor allem jedoch in 1940er Jahren) das Fundament für eine neue Welt- und Globalgeschichte boten, konnte sich in beiden Fällen Globalgeschichte nicht ohne die regionalwissenschaftliche Expertise entwickeln. Mit dem Ende des Kalten Krieges sind in den USA die einst so gepriesenen Regionalwissenschaften in eine Rechtfertigungskrise geraten, so dass heute in beiden Ländern eine Neuformierung des Ver-

hältnisses ausgehandelt wird: Steht in Deutschland die Entscheidung an, ob und in welcher institutionellen Form Regionalwissenschaften und Historiker dauerhaft zusammenfinden, stellt sich in den USA die Frage, ob sich die Regionalwissenschaften und die daraus erwachsene Weltgeschichte aus dem Gewand ihrer politischen Intentionen befreien wollen und werden. Die schnellere Integration der Regionalspezialisten in die institutionellen Zusammenhänge der ‚klassischen‘ Fächer wie Geschichts- oder Sozialwissenschaften folgt einem pragmatischeren Vorgehen beim Zuschnitt auf die Nachfragen an den Universitäten. Sie hat im Übrigen auch ihren Preis, wie die zuweilen recht umstandslose Auflösung von Regionalzentren an einzelnen Hochschulen zeigt.

5. Schließlich stehen Welthistoriker in beiden Ländern vor der Herausforderung, Europa als Region zu konzipieren und in eine Globalgeschichte zu integrieren, reflektierend mit der Kritik am Eurozentrismus umzugehen. Selbstredend sind dabei die Ausgangsvoraussetzungen jeweils verschieden: In den USA wird in den Gräben der gewachsenen Konfrontation zwischen den Narrativen von einer ‚Western Civilization‘ und der aus den Area Studies erwachsenen World History gekämpft. Demgegenüber haben sich in Deutschland Europa-Historiographie und Regionalstudien zur außereuropäischen Geschichte über viele Jahrzehnte entfremdet und finden heute erstmals wieder im gemeinsamen Bemühen um die Transnationalisierung der Geschichtswissenschaft zusammen. Allerdings ist dieser Prozess keineswegs konfliktfrei, und nicht selten begegnen Auffassungen, dass der Begriff der Welt- oder Globalgeschichte lediglich die nichteuropäische oder nichtwestliche Welt umfasse – ein Missverständnis, das von einigen Vertretern der Area Studies durchaus genährt wird, um eine Bedeutungsmehrung ihrer allzu oft marginalisierten Fächer zu erreichen, und das von Europahistorikern ebenfalls zu hören ist, weil sie sich auf die Inklusion der so lange negierten außereuropäischen Geschichte in Lehrprogramme wenig vorbereitet fühlen. Allerdings kann heute weder europäische Geschichte noch ernsthaft ohne die Kenntnisnahme der harschen Kritik an den intellektuellen Verwerfungen des Eurozentrismus betrieben werden, noch nützt den Area Studies eine Art intellektuelle Emigration aus der Verantwortung gegenüber dieser Kritik an die Seite der Kritiker. Der häufig eher implizit geführte Streit verweist auf die Belastungen einer lang dauernden strukturellen Trennung. Ob die daraus resultierenden Hemmnisse für globalgeschichtliche Lehrangebote unter dem Druck gesellschaftlicher Nachfrage überwunden werden können, ist derzeit für die meisten Standorte noch offen, aber ermutigende erste Beispiele sind mit dem European Master „Global Studies“, der auf entsprechende Kooperatio-

nen zwischen Geschichts- und Regionalwissenschaften in Leipzig und in Wien zurückgeht, oder durch die Anstrengungen nach einer Neuordnung der Area Studies in Berlin sowie die Zusammenfassung der regionalwissenschaftlichen Institute im Hamburger Leibniz-Institut GIGA gegeben. Sind sie erfolgreich, dürfte dies auch Akteure an anderen Standorten ermutigen.

6. Während zunächst sowohl in den USA als auch in Deutschland die Annäherung von Historikern und Spezialisten der Area Studies viele Energien absorbiert und der Schwenk von *Western Civ.* zu *World* oder *Global History* die Aufmerksamkeit auf die nichtwestliche Welt gelenkt hat, ist seit Kurzem eine Tendenzen zu erkennen, nach dem Verhältnis von Global- und Nationalgeschichte zu fragen. Dahinter steckt die Einsicht, dass die Phase der massiven Nationalisierung von Gesellschaften keineswegs eine Phase lediglich marginaler Globalisierung war, sondern im Gegenteil ein viel komplexerer Zusammenhang zwischen beiden Tendenzen anzunehmen ist, Nationalisierung als eine Form des Umgangs mit Globalisierung anzusehen ist. Transnationale Geschichte und die Untersuchung von kulturellen Transfers versucht den historischen Spuren solcher Transzendierungen des Nationalen gerecht zu werden – allerdings vor dem deutlich unterschiedenen Hintergrund des Einwanderungslandes einerseits, das stolz mit seiner kulturellen Vielfalt umgeht, und einer Gesellschaft in der Mitte Europas andererseits, die sich erst zögerlich ihre eigenen historischen Integrationsleistungen bewusst macht und durch eine lange Geschichte kultureller Homogenisierungsstrategien geprägt ist. Mögen deshalb die Herausforderungen für transnationale Geschichte auch verschieden sein, bleibt diese Art der Geschichtsbetrachtung, die in den letzten Jahren auf beiden Seiten des Atlantik enorm an Attraktivität gewonnen hat, eine Art Brücke zwischen den sich vorher einigermaßen verständnislos gegenüberstehenden Lagern der Global- und Nationalhistoriker. Höchstwahrscheinlich sind die Chancen für die Mobilisierung der nötigen personellen Ressourcen, die eine Ausweitung von transnational und globalgeschichtlich ausgerichteten Lehrprogrammen erlauben, durch diese Annäherung der zahlenmäßig immer noch überwiegenden Gruppe von Fachleuten der nationalen Vergangenheit an die Verflechtungen der modernen Welt sogar größer als bei einer Konfrontation beider Ansätze und wechselseitiger Blockade.

Der Blick zurück legt Spezifika und Pfadabhängigkeiten frei, die sich in den Institutionalisierungsprozessen auf beiden Seiten des Atlantiks spiegeln. Aber heute steht die Globalgeschichte beider Länder (und vieler anderer) vor vergleichbaren Herausforderungen, die sich aus der Eingebundenheit in eine und aus der Konfrontation mit einer globalisier-

ten Welt ergeben. Angesichts der unterschiedlichen historischen Ausprägung von Globalgeschichte, den jeweils spezifischen Universitätsstrukturen sowie den unterschiedlichen Positionen und Interessenlagen in der Weltpolitik werden wohl verschiedene Antworten und Umgangsformen gefunden werden. Kooperationen befördern eine kritische Annäherung und damit hoffentlich auch ein Verständnis für die unterschiedlichen historischen Wurzeln, die eine simple Kopie der jeweils anderen Form, Globalgeschichte zu betreiben, unmöglich machen.

An Emerging Field: World Environmental History

In recent years, environmental history has emerged as a new fast-moving historical field. Environmental history has developed from its inspiration in the deeply-felt concerns of environmentalists/historians in the United States to encompass a wide array of issues and topics. Practitioners have grown in numbers and spread from its original home in North America to include numerous communities of scholars in Europe and Asia. Increasing numbers of mature historians, intrigued by this historical approach, have realigned their skills and recast their scholarly vision to become active contributors to this field. Growing numbers of history graduate students have found mentors and programs that permit them to systematically study environmental history and complete dissertations that qualify them as environmental historians. Some job openings in history departments are now specifically advertised as environmental history positions.

As the field has grown, practitioners have turned to adjacent fields such as medical, scientific or technological, urban or public health history for insights and data. Environmental historians continually borrow from the entire range of ecological sciences including wildlife studies, botany, marine biology, and limnology. They have eagerly turned to the non-textual sources offered by tree-ring analysis and core analysis of stratified ice and sediment layers. With this explosion of scholarship precisely defining the field and laying out its boundaries is often uncertain and problematic.

However, we can define environmental history simply and directly as the record of humankind's interaction with nature, or the natural environment. This is a reciprocal process: humans from their earliest beginnings have left their imprint on the natural world and, of course, the natural world in all its manifestations – including climate change, storms, droughts, floods etc – has had a profound impact on the quality and the development of human cultures and civilizations. By and large most recent historical work has been directed at chronicling human effects on the environment, rather than the reverse – with the notable exception of systematic climate history.

From either direction, environmental history fits well with a global or world history approach. In the broad sweep of human history we see

at least three major developments that spread throughout the world and that sharply raised human capacity to shape the natural world: the discovery of fire; the Neolithic agricultural revolution; and the industrial scientific revolution. A host of more modest changes have supplemented these massive additions to the technical capacity of humankind. Teaching the effects of human action on the environment as a form of world history is a rich option. A world environmental history class can take the long view stretching back millennia to prehistory, or it can become a detailed examination of the last one or two centuries of human history. Whatever the chronological choice, the teacher of environmental world history has many choices and unusual perspectives to draw upon. Among its other strengths, environmental history demands attention to the material world in a way that runs counter to the cultural studies approach that has been so pervasive in recent years.

World environmental history is but one of an extensive list of broad themes or approaches that can be applied profitably and successfully to the teaching of world history. Many, such as the specialized history of women, gender and sexuality, labor, migration, psychoactive drugs, or racial/genetic diffusion are relatively new, vibrant fields of inquiry. Others, such as the history of the military and warfare, medicine, science and technology, are much older, although they too are being recast in interesting and challenging ways. If applied on a global scale any of these thematic approaches offers a valuable angle of vision from which to view the larger history of humankind. These and other thematic approaches offer an escape from the traditional tropes of traditional world history courses that employ civilizations, empires, world regions and the great religious traditions as primary units of analysis. Thematic world history also permits us to evade some of the claims and counter-claims and the pieties that swirl around the ongoing debate over the rise of Europe in the early modern and modern centuries.

After twenty-five years of teaching world environmental history to undergraduates at Duke University, I remain a firm believer in the pedagogical and intellectual value of this approach. My undergraduate lecture course, History 132, Modern World Environmental History, begins with the New World discoveries and ends with the present—a run of five centuries. This is a one-semester course meeting three times a week for a total of forty or so topics for lectures and discussion. Since nearly all my lectures have been prepared and revised, I now place them on the class web page in advance for the entire semester. Each class meeting we engage in a directed discussion of the day's topic in the lecture notes and assigned readings.

The narrative arc of the course is clear and compelling. Over the past five hundred years human numbers have soared from four to five hundred millions in 1500 to 6.3 billions today – a sixteen-fold increase. Over that same period, human impacts on the environment of the globe have kept pace with the steep rise in the world's population. Humankind's often desperate efforts to reduce scarcity, to improve our material condition have driven massive environmental change on a global scale. The world today, in the early twenty-first century, is by biological standards impoverished and depleted by comparison with what it was in 1500. Steady loss of species has reduced biodiversity. Continued deforestation and intensified land use has reduced total global living biomass and net primary productivity. Throughout the world today, wild animals on land and in the oceans have dwindled to remnant populations that bear little resemblance to the abundant, exuberant populations existing in the fifteenth century.

The massive rise of human settlements in mega-cities, industrialization and fossil fuel consumption has generated waste products of a size and malignancy never before seen in human history. The energy and transport revolutions have permitted global interaction and diffusion of humankind to every part of the globe with the power to impose new, never before seen changes in the natural world. Our capacities now extend to substantial interventions in basic biogeochemical cycles such as the carbon cycle among others – with future consequences that we can only faintly surmise. These new powers have created new responsibilities for us. We – humankind – must now actively manage the world's land, water and air to mitigate the effects of our continuing search for material betterment. This means that we must have intelligent global policies to implement – doing nothing or ignoring these issues is a policy determination with its own consequences.

During the last century, however, humans have begun to acknowledge enormous environmental change, to worry and protest about it, to study it systematically and to put in place plans and projects for mitigation.

However, the course narrative does not attempt to lay blame or to engage in cries of moral outrage. This is especially true in regard to the notion that responsibility for the world's environmental degradation in the early modern and modern worlds can be safely laid at the door of Europe. Or, that the West's growing domination of the world is in any way an adequate or sufficient explanation for excessive human exploitation of the natural world. To be sure the leading demands of the new world economy emerged from the expansive energy of Europe in tan-

dem with world conquest and colonialism. Nevertheless, there is just too much evidence of a universal human tendency to press hard against the environment in every world region regardless of who is in political power for me to bash Western civilization or European perfidy in this course.

I have planned the course around what I consider to be really important take-away messages. These I try to impart forcefully, clearly and repetitively to the students enrolled each semester. They consist of world-scale generalizations that emerge from an environmental historian's angle of vision. Some are obvious; others less visible. These large statements reflect both shared world historical processes and dramatic change – usually technological.

In the remainder of the paper I will list and explain these messages because impressing them on the students is a central goal of the course.

1. Global Maritime Connections

Intensified human impact on the world's environment is directly related to the new global maritime connections that first coalesced in the late fifteenth century. Between 1500 and the present the capacity, efficiency, safety, and predictability of world shipping has grown more impressive. During the sixteenth through mid-nineteenth centuries occurred continuing technical improvements in sailing ships. By 1850 steam power and its accompanying sets of innovations began the new forms of industrial shipping we see today. Accompanying these changes were improvements to knowledge of oceanic wind patterns and currents, as well as construction and refinement of coastal charts, pilotage manuals, improved breakwaters, ports and piers. And, finally, of course improvement in deep sea navigation including invention of the technical means to determine longitude.

2. The New World Connection

The Columbian voyages to the West Indies initiated a new maritime connection between the eastern and western hemispheres. This new link, often referred to as the Columbian exchange, was a turning point in world environmental history of the greatest significance. The biological exchanges that occurred range from invading bacteria and viruses that caused horrific die-offs of New World populations, to the hooved, grazing animals from Europe that so drastically changed the landscapes of much of the new world. The prodigious spread of ungulates enhanced the value of grasslands and brushlands for human populations. The new

Atlantic links created conditions favorable to production of cash crops such as tobacco and sugar, to extraction of timber and fish, and to the mining of silver and gold – all commodities that demanded a heavy investment in labor from new free and forced immigrant communities.

Of course, new plants, especially edible cultivars, made their way back to the Old World. The Atlantic connection further stimulated the economies of Western Europe as that region began to diverge in its economic growth from other regions of Eurasia.

3. Global Settlement, Ranching and Timbering Frontiers

From the sixteenth to the twentieth centuries, frontiers of settlement or commercial pastoralism, occurring in distinctive episodes, drove intensification of human land use around the world. Newly-powerful states and dynamic market forces impelled pioneer settlers to clear forests and woodlands, drain wetlands and irrigate dry lands, in order to create plowed fields for cultivation. These pioneers, after their subsistence needs were met, aimed at producing cash crops for wider markets. Ranchers imported, bred and managed new herds of cattle, sheep, and horses on areas favorably endowed with grasses and water – in the New World this meant human use of a valuable resource largely ignored. Simultaneously, the newcomers, equipped with firearms and more effective organizations, attacked and killed, enslaved, or drove off those hunters, gatherers, shifting cultivators/horticulturalists and nomadic pastoralists. These were the peoples who occupied lands defined as “empty” by the aggressors. The settlers quickly imposed new property rights in land that fostered land markets and transfers of property rights.

In other areas, timber cutters – often drawn from the ranks of pioneer-settlers – fell, processed and shipped timber to voracious world markets. Until the late nineteenth century timbering was confined to forests adjacent to water transport by rivers to ocean freighting. When railways came in the reach of the timber industry expanded to include nearly all global forest cover. However, the primary cause of global deforestation remained the massive expansion of sedentary plow cultivation that prevented regrowth possible with even clear-cutting methods of timbering.

4. The industrial/scientific/energy revolution

During the nineteenth century the British Isles became the first society in the world to shift from biomass fuels to coal as its primary domestic and industrial energy source. Coal then fueled the first steam engines

devised to pump water from coal mines. Steam engines quickly evolved to machines that could move people and goods along defined paths or railways. Simultaneously steam engines were harnessed to paddle wheels in the first steam driven vessels. This energy revolution with steam and fossil fuel was at the heart of the industrial revolution.

For the first time in our history, humankind possessed a new prime mover far more powerful and reliable than wind, water power, gravity or human and animal muscle – even when amplified by levers and other machine. This startling technical breakthrough amplified human capacity to do work and to alter the physical world. The energy revolution encouraged human use of natural resources and manipulation of the flora and fauna of the world's lands and oceans to an unprecedented level – one never seen before in world history. Fast moving developments in systematic observation of nature, in sciences of all types, continued to increase human capabilities and human impacts on the natural world.

5. The world hunt

For five centuries, humankind has engaged in a global assault on the world's wildlife. Fur-bearing creatures on land and in the oceans have been killed and their pelts and skins processed and sold in a world commodity market. Commercial hunting pressure drove many prey species to the point of near-extinction in region after region. Hunters also pursued land and sea animals for their flesh to feed the appetites of growing populations – in local, regional, and even global commodity markets. Market hunters killed millions of land and water birds for their flesh and, in some cases, their plumage.

New markets for fresh-water and ocean fish as well as for shellfish caused commercial fishermen to press relentlessly against regional and ultimately global stocks of these prey species. As early as the first decades of the sixteenth century, a new long-distance whaling industry grew swiftly in Arctic waters to meet the European demand for fats and oils. Shortly thereafter, the world hunt for walruses and seals with their valuable skins and fats put severely depleted these species in both northern and southern waters. New world sea turtles, found in astounding numbers, in warm American waters, were virtually hunted out by the end of the nineteenth century.

At the same time, farmers and ranchers launched wars of extermination against a wide array of animals and birds defined as vermin – that is those animals that menaced or consumed crops or herds.

The end result of the world hunt after five centuries is a steep reduction, largely unrecognized today, of the total numbers of the world's wildlife. Today's wildlife populations are but pitiful remnants of the vast multitudes of birds, mammals and fish that could be found around the world in 1500. The conservation impulses of recreational hunters and fishers have kept alive residual populations of favored game species.

6. Cities, human crowding, and urban pollution

Nineteenth century cities grew in size and number at an ever-increasing pace. The importance of unique urban environments became more salient over time. At first this concern was primarily for health and convenience, later came aesthetic movements for parks and greenery. Expanding cities needed daily infusions of water for domestic and industrial purposes and were forced to reach out via aqueducts to natural and artificial reservoirs miles distant. Expanding cities had to find ways to deal with organic waste, both human and animal, in coordinated municipal systems of disposal that usually involved water-borne piping systems. Expanding cities had to develop drains and sewers to remove storm waters.

At the same time, as new industries in metals, chemicals, dyes, textiles, machine tools and dozens of other specialties were established within city limits, the problems of industrial waste disposal multiplied. No longer could the most convenient disposal of waste in land, water or air sinks be tolerated. Controls and means of mitigation had to be found. When new information about contagious diseases and about the health hazards of industrial pollution moved into public discourse, self-designated sanitarians, engineers, physicians and private reformers developed a new notion of public health. The idea that the municipality and ultimately the state bore a responsibility for the health of its citizens and that measures should be taken to reduce the incidence of contagious disease took hold firmly by the end of the nineteenth century.

7. Irrigated and Industrialized Agriculture

Beginning in colonial India under the British in the mid-nineteenth century, engineers developed the technical skills to build huge perennial canal irrigation projects to secure farmers against droughts and to bring new semi-arid lands under cultivation. The environmental consequences were marked. Large, state-sponsored irrigation projects were one of the most noteworthy contributors to agricultural production in North America, in Asia, and parts of Europe during the twentieth century. The bene-

fits of hydro-electric generation added to the appeal of audacious programs to dam and control “wild” rivers around the world. Problems of insufficient drainage and poor maintenance contributed to salt-encrusted infertile soils and to regions newly-infested with malaria.

Use of steam and then internal combustion engines to draw newly-designed agricultural machinery caused steep reductions in the numbers of draught animals required and the cultivated grains required to feed them.

By the 1950’s newly-discovered and marketed pesticides and herbicides sent crop yields for new hybrid varieties of foodgrains soaring. Finally, the discovery of the Haber-Bosch method of fixing nitrogen from the air – one of the single most important scientific discoveries in world history – offered farmers copious supplies of artificial nitrogenous fertilizer, the last piece in the successful formula for the Green Revolution of the 1960’s – a development that staved off the predicted specter of world food scarcity.

8. Concrete, asphalt, and the internal combustion engine

The invention of reinforced concrete permitted building cities upward with high-rise skyscrapers in new shapes and designs and encouraged new population densities. Concrete and asphalt offered cheap, malleable paving for city streets and sidewalks that laid impermeable, heat-reflective surfaces over most urban land. Concrete and asphalt provided the medium to construct highways connecting cities and towns with a grid of highways and roads – hostile to all forms of life not encased in vehicles – that gave a new mobility to human societies. Petroleum-fueled internal combustion engines generated new forms of air, water and soil pollution. The enormous appeal of the private automobile and the efficiency and versatility of the cargo-hauling truck ensured a rising production, purchase and use of these vehicles in every world region.

9. Post World War II chemicals, heavy metals, and radioactive wastes

During the last half of the twentieth century, booming new industries and industrial capacity diffused from the core regions of Europe and North America to meet the aspirations of new post-colonial nation states in Asia, Africa and Latin America. Deposition of chemical and heavy metal industrial wastes with little or no controls followed accordingly. In the same decades the chemical industry developed thousands of new chemicals that improved productivity and efficiency in every area of

human activity. However the impacts of these new substances on human, plant and animal health were never fully tested or even considered very seriously. The leading example was DDT, which when sprayed or otherwise dispersed, was a dramatically lethal pesticide, but which also lingered in the environment to be consumed and to gather in higher concentrations in the fats of animals higher up the food chain. DDT and many other chemicals had become pollutants on a global scale. The campaign against DDT, begun by Rachel Carson's book, *Silent Spring*, set in motion a reaction against the excesses of the chemical industry and helped to foster a new environmental consciousness.

The most dramatic new environmental issue was that tied to the discovery and first use of atomic weapons on Hiroshima and Nagasaki in 1945. These explosions, and the several hundred other air and water tests of nuclear weapons that followed in the post-war decades, released new radioactive isotopes into air, soil and water. The US tests in Nevada, for example, released radioactive particles that were borne by the jet stream winds right across the continent. This was a new form of industrial pollution that threatened human health in the present and near-term and even posed the menace of human mutation through genetic change. When peaceful uses for atomic energy encouraged the building to nuclear power plants, the possibilities for environmental disasters such as that seen most notably at Chernobyl were thrown into the mix.

10. The global environmental movement and discourse

As early as the 1960's, ecologists, wildlife biologists and other scientists as well as ordinary persons began to worry about and to question the cumulative effect of the juggernaut of economic growth after World War Two. At first muted, this movement swiftly gained added momentum and numbers in North America and Europe. Reactions to the dangers and discomforts of air and water pollution, of unchecked programs of water control, of uncontrolled pesticide use, of loss of wild habitat and many other signs of environmental degradation fueled what became a global movement. For many it seemed that even human survival was at stake. Two unprecedented international conferences gave form, structure and content to a new global environmental movement. The 1968 Biosphere Conference held in Paris founded the International Biological Programme for world-scale environmental monitoring. The 1972 Stockholm meeting, preceded by several years of careful preparatory study and organization, brought together official representatives from 113 countries and a host of non-governmental organizations. After this meet-

ing the UN set up its own United Nations Environmental Program. Dozens of countries established environmental agencies and ministries.

For the next twenty years the world environmental movement grew exponentially with new organizations, new causes and new approaches ranging from contesting elections to direct action to stop the destruction of threatened environments or species. The Rio Conference of 1992 represented the maturation of the movement in a meeting which pitted the concerns of developed countries over global climate change against the anger and direct social concerns of environmental activists of less-developed countries. Finally, the course ends with a discussion of Kyoto and the issues of international state cooperation that now appear essential to adequate human responses to our own actions.

Conclusion

One of my most difficult tasks in teaching this course is to offer a balanced view of what clearly is a nearly unrelieved record of environmental despoliation. I do not believe it responsible teaching to leave the students in a state of despair or to indulge in an extended eulogy for a ravished natural world. Instead, I try to point out that all human actions directed at material survival involve some form of environmental change that can be called degradation. All economic action has an impact on the natural world. We must alter our natural environment to exist as a species. Moreover, much of what has been done in the past cannot be undone – at least in a way to satisfy purists. Instead, we must think of a managed global environment in which we do not, by our own actions, trigger unthinkable global change or in which we create environments that are unpleasant, unhealthy, depressing or otherwise deplorable conditions for human life. We can and must use the regenerative powers of nature to restore some of what we have lost in flora and fauna – even thought that will never be as rich and abundant as it was five centuries ago.

Appendix

History 132 Class Schedule Fall 2004

Course Requirements:

Completion of two in class midterm exams and a take-home final exam. Regular attendance in class. Participation in class discussion.

We will follow a discussion format rather than a formal lecture approach. For many classes lecture notes for the course are posted in the Course Documents Section of the class web page. These notes and the assigned readings will form the basis for discussion in each class. Be sure and read the assigned materials and the lecture notes before coming to class.

Approximate grading weights: Mid-terms 30%; discussion 30%; final exam 40%.

Contacts: richards@duke.edu.

Log in to class web page. <https://courses.duke.edu>

Required books for purchase:

J. R. McNeill, *Something New Under the Sun: An Environmental History of the Twentieth-century world*, 2001.

R. Carson, *Silent Spring*, 1994.

J. F. Richards, *The Unending Frontier: An Environmental History of the Early Modern World*, 2003.

Unless otherwise noted, all other readings can be found in the class web page under Course Documents, Readings Folder.

Class Schedule

Class 1 Mon Aug 23

Introduction to the Course Issues and Themes in World Environmental History

Part I The Early Modern World

Class 2 Wed Aug 25

The Tiger and the Shark: India and the Netherlands

Reading:

Richards, pp. 1-57

Class 3 Fri Aug 27

The Little Ice Age

Reading:

Richards, pp. 57-85

Class 4 Mon Aug 30

Settlement Frontiers: Taiwan

Reading:

Richards, pp. 89-111

Class 5 Wed Sept 1

Energy and Resources: Japan

Reading:

Richards, pp. 148-192

Class 6 Fri Sep 3

Energy and Resources: Britain

Reading:

Richards, pp. 193-241

Class 7 Mon Sep 6

The New World: The West Indies

Reading:

Richards, pp. 309-333

Class 8 Wed Sep 8

Settlement Frontiers: Colonial Mexico

Reading:

Richards, pp. 334-376

Class 9 Fri Sep 10

The World Hunt: Eastern North America

Reading:

Richards, pp. 463-516

Class 10 Mon Sep 13

The World Hunt: Whaling in the Arctic

Reading:

Richards, pp. 574-616

Class 11 Wed Sep 15

First mid Term Exam

Part II The Nineteenth Century

Class 12 Mon Sep 20

The Energy and Industrial Revolution

Reading:

Simmons, *Changing the Face of the Earth*, (Oxford, 1996 2nd. ed.) pp. 208-233; 245-250; 348-367.

Class 13 Wed Sep 22

Energy, Urban Waste and Pollution in the Industrial City

Reading:

A Almandoz, *The Shaping of Venezuelan Urbanism in the Hygiene Debate of Caracas, 1880-1910*, in: *Urban Studies*, 37 (2000)

D. Stradling/P. Thorsheim, *The Smoke of Great Cities: British and American Efforts to Control Air Pollution, 1860-1914*, in: *Environmental History*, 4 (1999), pp. 6-31.

Class 14 Fri Sep 25

Water and Public Health in the Industrial City

Reading:

M. Kaika/E. Jswyngedouw, *Fetishizing the Modern City: The Phantasmagoria of Urban Technological Networks*, in: *International Journal of Urban and Regional Research*, 24 (2000), pp. 120-138.

Sp. H. Brown, *Public Health in U.S. and West African Cities, 1870-1900*, in: *The Historian*, Summer, 56 (1994), pp. 685-699.

Class 15 Mon Sep 27

Perennial Canal Irrigation in Colonial India

Reading:

Sh. Watts, *British Development Policies and Malaria in India 1897-1929*, in: *Past & Present* 165 (1999), pp. 141-181.

Class 16 Wed Sep 29

Wetland Conversions in Tropical River Deltas: The Case of Colonial Myanmar (Burma)

Reading:

J. F. Richards, *Agricultural Impacts in Tropical Wetlands: Rice Paddies for Mangroves in South and Southeast Asia*, in: M. Williams (ed.), *Wetlands: A Threatened Landscape*, London 1990, pp. 217-233.

Class 17 Fri Oct 1

Humans, Wildlife and Disease in Colonial East Africa

Reading:

J. Giblin, *Trypanosomiasis Control in African History: An Evaded Issue*, in: *Journal of African History*, 31 (1990), pp. 59-80.

Class 18 Mon Oct 4

The Pampas of Argentina

Reading:

A. G. Zarilli, *Capitalism, Ecology, and Agrarian Expansion in the Pampean Region, 1890-1950*, in: *Environmental History*, 6 (2001), pp. 561-583.

Class 19 Wed Oct 6

European Settlement in New Zealand

Reading:

A. W. Crosby, *Ecological Imperialism: The Biological Expansion of Europe, 900-1900*, Cambridge 1986, pp. 1-7; 217-268.

Class 20 Wed Oct 13

The World Hunt: Bison and Prairie Dogs on the North American Plains
Reading:

D. Flores, *Bison Ecology and Bison Diplomacy: The Southern Plains from 1800 to 1850*, in: *The Journal of American History*, 78 (1991), pp. 465-485.

S. Jones, *Becoming a Pest: Prairie Dog Ecology and the Human Economy in the Euroamerican West*, in: *Environmental History*, 4 (1999), pp. 531-552.

Class 21 Fri Oct 15

The World Hunt: Whaling and Sealing in the Nineteenth Century
Reading:

J. R. McNeill, "Of Rats and Men: A Synoptic Environmental History of the Island Pacific", *Journal of World History*, 1994, v. 5, pp. 299-349.

Alfredo Zavala-Gonzales and Eric Mellink, "Historical Exploitation of the California Sea Lion, *Zalophus californianus*, in Mexico" *Marine Fisheries Review*, Winter 2000 v. 62 pp. 35-49.

Class 22 Mon Oct 18

The Second Phase of the Industrial Revolution

Reading: McNeill, *Something New Under the Sun*, pp. 296-324.

Class 23 Wed Oct 20

The World Hunt: Big Game Hunting and Species Depletion.
Reading:

William Beinart, "Review Article: Empire, Hunting and Ecological Change in Southern and Central Africa", *Past and Present*, 1990, No. 128 pp. 162-186.

E.I. Steinhart, "Hunters, Poachers and Gamekeepers: Towards a Social History of Hunting in Colonial Kenya", *Journal of African History*, 1989, v. 30, pp. 247-264.

Class 24 Fri Oct 22

Tracking Industrial Wastes in the Long Term

No lecture notes.

Reading: Joel A. Tarr/Robert U. Ayres, *The Hudson-Raritan Basin*, in: B. L. Turner II et. al (eds.) *The Earth As Transformed by Human Action*, Cambridge, 1990.

Part III The Twentieth Century

Class 25 Mon Oct 25

The Twentieth Century According to McNeill

Reading:

McNeill, pp. 3-17; 50-117; 269-295.

Class 26 Wed Oct 27

Industrialized Agriculture and its Environmental Impacts

McNeill, pp. 21-49; 192-227.

Class 27 Fri Oct 29

Reclamation and Water Control in the United States

Reading:

McNeill, pp. 149-191.

Donald Pisani, "Beyond the Hundredth Meridian: Nationalizing the History of Water in the United States", *Environmental History* 2000 v. 5 pp. 466-482.

Class 28 Mon Nov 1

North American Forests and Forestry

Reading: Gordon Whitney, *From Coastal Wilderness to Fruited Plain* (Cambridge, Cambridge University Press, 1994), pp. 299-347.

Class 29 Wed Nov 3

World Forestry and Forests

Reading:

McNeill, pp. 229-237.

J. Fairhead/M. Leach, *Reading Forest History Backwards: The Interaction of Policy and Local Land Use in Guinea's Forest-Savanna Mosaic, 1893-1993*, in: *Environment and History*, 1 (1995), pp. 55-91.

Ch. V. Barber, *Forest resource scarcity and social conflict in Indonesia*, in: *Environment*, 40 (1998), pp. 4-20.

Class 30 Fri Nov 5

Second Mid Term Exam

Class 31 Mon Nov 8

Environmental History of the Union of Soviet Socialist Republics.

Reading:

B. S. Richter, *Nature Mastered by Man: Ideology and Water in the Soviet Union*, in: *Environment and History*, 3 (1997), pp. 69-96.

I. Lipovsky, *The Central Asian Cotton Epic*", *Central Asian Survey* (1995), v. 14, pp. 529-542.

Class 32 Wed Nov 10

Global Dispersal of Heavy Metals and Chemicals: The Case of DDT

Reading:

D. R. Roberts/L. L. Laughlin/P. Hsueh/L. J. Legters, *DDT, Global Strategies, and a Malaria Control Crisis in South America*, in: *Emerging Infectious Diseases*, 3 (1997), pp. 1-12.

Class 33 Fri Nov 12

The Power of a Book

Video: Rachel Carson's *Silent Spring* PBS Video.

Reading:

R. Carson, *Silent Spring*.

Class 34 Mon Nov 15

Oceans in the Twentieth Century: The End to Whaling

Reading:

McNeill, 118-148; 237-252.

G. Bankoff, *Societies in Conflict: Algae and Humanity in the Philippines*, in: *Environment and History* 5 (1999), pp. 97-123.

Class 35 Wed Nov 17

Environmental History of the People's Republic of China

Reading:

F. Lee, *A Harbinger of the Problems Confronting China's Economy and Environment: The Great Chinese Shrimp Disaster of 1993*, in: *Journal of Contemporary China*, 9 (2000), pp. 323-332.

E. B. Vermeer, *Industrial Pollution in China and Remedial Policies*, in: *The China Quarterly*, No. 156 (1998), pp. 952-985.

Class 36 Fri Nov 19

Water and the Environment in the Republic of India

Reading:

K. D. Alley, *Ganga and gandagi: interpretations of pollution and waste in Benaras. (India)*, in: *Ethnology* 33 (1994), no 2, pp. 127-136.

Class 37 Mon Nov 22

Global Pollution and the Cold War: Nuclear Testing

Reading:

P. Coates, *Amchitka, Alaska: Toward the Bio-Biography of an Island*, in: *Environmental History*, 1 (1996), pp. 20-45.

Class 38 Wed Nov 24

Environmental Protection in the United States

Reading:

E. P. Russell III, *Lost Among the Parts Per Billion: Ecological Protection at the United States Environmental Protection Agency, 1970-1993*, in: *Environmental History* 2 (1997), pp. 29-51.

Class 39 Mon Nov 29

Stockholm and the World Environmental Movement

Reading:

McNeill, pp. 325-356.

Class 40 Wed Dec 1

The United Nations and the International Environmental Movement

Reading:

D. Momtaz, The United Nations and the Protection of the Environment: From Stockholm to Rio de Janeiro, *Political Geography* 15 (1996), pp. 261-271.

J. W. Meyer/D. J. Frank/A. Hironaka/E. Schofer/N. Brandon Tuma, The Structuring of a World Environmental Regime, 1870–1990, in: *International Organization*, 51 (1997), pp. 623-652.

Teaching World History

Establishing a world history as a teaching field was a collaborative effort between students, parents and teachers, between teachers and historians, between master teachers and instructors who train teachers, between publishers and professional organizations. The current success of global world history stands in contrast to other attempts at educational reform in American schools. For too long teacher education has received little attention. Yet history teachers are the society's public historians. Though history teaching often goes unnoticed, shared historical memory shapes personal decisions and public policy long after history classes are a faded memory. It is curious that here in the United States, American interests have globalized while America's classroom history, retained an isolationist focus. American history is the required history course in U.S. teacher education but course offerings in the histories of the non-western world are often ignored. The educated public has come to realize there is a need to know the difference between a Palestinian camp and an Israeli settlement. Not all politics are local. It is time to understand forces shaping the modern world.

The past twenty years have dramatically transformed world history. Once an extension of European history, the "new world history" encompasses truly global perspectives on commerce, economic development, colonialism, migration, revolution, religious faith, international relations, social history, and environmental change. By integrating transnational themes, constructing comparative studies, and exploring historic patterns of cross-cultural exchange, world history has recast historians' understanding of international issues. Evidence of the public demand for world history can be measured by the steady increase in the number of high school students taking The College Board's Advanced Placement Test. Students taking The College Board's Advanced Placement Test will have increased from some 20,000 in 2002 to over 85,000 in 2006. The field will only grow in the years to come with increasing globalization and spreading technology bringing people and cultures closer together.

Yet few world history teachers have the training necessary to address the complexities of teaching a global perspective of world history. Nor

are they acquainted with the recent world history scholarship in this rapidly expanding field of study.

Faculty development is essential if teachers are to be expected to develop good world history programs for students in elementary schools and in graduate school. As survey courses in world history become the basic course offerings at the college and university level, Ph.D. candidates find themselves unprepared to teach these courses. If teachers are adequately prepared, students have a better opportunity to learn. The long term goal is to provide the next generation with a working knowledge of how past global history has shaped the present world.

At issue is how to provide teachers who have started careers with the necessary education to teach this course. Returning to universities and colleges for more course work is not a viable option for most. Teachers are academically isolated. Responsibilities for larger and larger classes discourage teachers from pursuing their own education. Finding time for graduate study is even more of a problem for young teachers since many have second jobs and family responsibilities. New approaches to an old problem are needed.

One of the initial steps taken to help teachers become acquainted with world history was The College Board summer workshops. When the College Board decided to develop world history as an Advanced Placement Program in 2000, basic history preparation for social studies teachers consisted of American history and perhaps European history or Western Civilization. Schools and universities, The College Board, the World History Association (WHA), and its U.S. affiliates, sponsored world history institutes across the nation for curriculum design and faculty development. The National Endowment for the Humanities funded the project with matching funds from The College Board and additional moneys from the Leften Stavrianos Teaching Fund. Eleven two week institutes were offered plus one institute online in 2000. In 2001 the number increased to seventeen institutes ranging between six and ten day programs, plus a dozen five day institutes offered by teacher-trainers through The College Board system. By 2002 the number of institutes increased to fifty-five with between twenty and twenty-five teachers in each institute. These programs offered an introduction to conceptualizations of world history, discussions of world history scholarship, and practical approaches to course design, teaching, and assessments.

200 participants attended the first series of institutes. They were educators from middle schools, high schools, community colleges and universities who wanted to become acquainted with the recent scholarship in the field. Many participants were interested in developing or revising

their own world history programs. The number of teaching faculty at each site varied. Generally a master teacher and a professor formed the core faculty sharing responsibilities for teaching each day's schedule. The online institute at University of Colorado, Denver was taught by a single professor and several sites had teams of three. Master teachers offered a lifetime of teaching experience and materials to those just entering the field. At least two visiting scholars attended each program. Often the teaching faculty invited regional world historians so that local educators could become acquainted with professors teaching world history programs at their own local colleges and universities. One of the strengths of this program is that it involved the efforts of the entire world history community.

Sites

The ten regional sites for the first series of world history institutes were in New York, Virginia, Georgia, Texas, Illinois, Colorado, and California. The eleventh institute was offered online. The sites selected shared the following characteristics:

- (A) A local need for world history instruction;
- (B) A close working relationship between local school districts and college/university history departments;
- (C) Institutional experience administering summer workshops and institutes for educators; and
- (D) Regional support for the sustained development of world history programs.

Details at each site were arranged locally. As good ideas developed at one site, they were shared with others through the list serve. Frequent e-mails and telephone calls between teams and the program director developed solutions to specific, local problems and identified the lessons learned by institutes scheduled early in the summer for those scheduled later.

Funding

The participant's registration fee of approximately \$500 paid for a basic 5 day summer workshop to develop a world history knowledge core using a standard workshop model developed by the Advanced Placement Program. NEH funding, during the first year, paid for an additional six days to enable participants to systematically develop world history from a global perspective and to expand the content of their world history programs era by era through greater familiarity. NEH funding pro-

vided for visiting scholars, books and resource materials, a critical review of each educator's program by world history scholars, and a follow-up meeting for evaluation, peer review, and exchange of curriculum and teaching strategies during the spring of 2001. Participants received honoraria for their courses of study. We are currently disseminating exemplary programs through the web and will encourage the participants to organize their own institutes and workshops and a "teachers teaching teachers" program for colleagues.

This program has proved cost effective. The registration fee of between \$375 and \$500 insured that the participants had a seriousness of purpose. World historians regarded this effort as their community service project. Many donated their work at no cost. School districts and history departments hosting the events generously supported the xeroxing, paid for mailings, provided office help and meeting space without charge. Some hosting institutions like the University of North Texas provided \$10,000 in additional financial support to inaugurate this program. The world history publishing community contributed generously to the program by donating textbooks, maps, assessment materials and source books or by providing materials at a significantly reduced cost. Now that the program is over, each participant is slated to receive a year subscription to the World History Association which entitled them to biannual copies of both the *World History Bulletin* and the *World History Journal*.

Contents

This project was designed to address current problems by bringing to bear the skills and knowledge of the World History Association's best teachers and scholars in a nation-wide program of curricular design and faculty development for world history educators at all levels. Through *Developing a New Teaching Field* at 27 sites, participants are designing and revising new curriculum that combines a global conceptualization of world history with rapidly expanding scholarship and historical analysis, new teaching methods, and approaches to assessments in a program of faculty development. Two-thirds of the content of each institute has been common to all institutes; one-third reflects the expertise of the teaching faculty and was specific to their particular institute.

Schedule:

- Day 1: Defining World History from a Global Perspective
- Day 2: Developing a Global Framework: Time and Place

- Day 3: The Big Picture: Geography, Climate, and the Environment—Peopling the Earth
- Day 4: Cross-Cultural Exchange in the Classical and Post Classical Era (300 B.C.E. to 1000 C.E.)
- Day 5: Cross-cultural Exchange (cont'd)
- Day 6: The Advanced Placement Program (Optional)
- Day 7: Establishing a Global Market (1000 to 1750 C.E.)
- Day 8: Responses to Industrialization
- Day 9: Migrations in the Modern World
- Day 10: Diffusion of Modernization—The Socialist Model
- Day 11: Cultural Change in the Modern World

Each day's schedule featured:

- Seminar discussions of recent world history scholarship
- Book reviews by participants
- Discussions of the integration of scholarship, critical thinking, basic skills, and teaching strategies
- Process writing
- Daily development of a specific world history ERA/PERIOD
 - Beginning with an overview of the Big Picture from a Global Perspective
 - Exploring world history topics, themes and possible case studies of the era.
 - Ending with the legacies of the period (continuity and change over time).
- Curricular design
 - Mapping content, skills, sources, teaching strategies, assessments, and enrichment
 - Institutional context of assessments (School & State Standards, AP Program)
- Ongoing course development including collaboration, presentations, and peer coaching

During the summer of 2001, the 17 institutes were modified. The revised schedule offered a 5-7 day program, reflecting the project's financial realities and the need to integrate institutes into the existing 5 day College Board programs. Each day featured an era of world history.

Materials

Each participant received a 4 and 1/2 inch thick notebook of *Journal* articles, teaching materials, ideas for assessments, and bibliographies.

The notebook included specially commissioned articles by Terry Burke on “The Environment and World History, 1500–2000”, Mark Vink on “The ‘New’ or ‘High’ Imperialism, 1870–1914”, and Robert Strayer on “Communist Reform in Comparative Perspective: the Soviet and Chinese Cases”. Each participant received a *Jump Start Manual* with Jerry Bentley’s annotated bibliography for teachers and articles on critical thinking by Bob Bain, curriculum mapping by Marilyn Hitchens, journal writing by Bernadette Glaze, and strategies for active learning by David Smith. In addition all the participants at a particular site read one world history book in common and presented a critical review of another book for their colleagues. The purpose was to introduce educators to literature in the field. The three books most often read in common were either *Old World Encounters: Cross-Cultural Contacts and Exchanges in PreModern Times* by Jerry Bentley, *Technology in World Civilization: A Thousand Year History* by Arnold Pacey, or *The World That Trade Created: Society, Culture, and the World Economy 1400 to the Present* by Kenneth Pomeroy and Steven Topik. Participants made use of a mini world history library of textbooks and teaching materials, the *Advanced Placement Course Description: World History* and *The AP Teacher’s Guide* as they developed and revised courses of study.

Teaching Faculty

The number of teaching faculty at each site varied. Generally a master teacher and a professor formed the core faculty sharing responsibilities for teaching each day’s schedule although the online institute at University of Colorado, Denver was taught by a single professor and several sites had teams of three.

At least two visiting scholars attended each institute. Often the teaching faculty invited regional world historians so that local educators could become acquainted with professors teaching world history programs at their own local colleges and universities. One of the strengths of this program is that it involved the efforts of the entire world history community. Master teachers, often with faculty status at universities and colleges, offered a lifetime of teaching experience and materials to those just entering the field. Few teaching materials exist that offer a bridge between a global conceptualization of world history and current scholarship on the one hand and the development of critical thinking, basic skills, and effective teaching strategies on the other. Some mentoring continues.

Members of the World History Association supported the project as members of the teaching faculty, authors of case studies, and reviewers

of teacher developed courses of study. The teaching faculty at several sites established list serves for continued discussion as the participants taught world history and evaluated their course of study. Monthly discussions continued into the following summer.

Program Evaluations

The program included both formative and summative evaluations. The teaching faculty at each site read daily evaluations by participants which provided kudos for successes and helped pinpoint specific problems to address the following day. Final evaluations provided leaders with reactions to the institutes. Over the summer and fall participants developed courses of study which were reviewed by world history scholars. The next step is to evaluate student learning, knowledge and skills as demonstrated on the examination.. The final step, next fall and winter, is program evaluation.

Growth of the Field

Numerous in-services and workshops had been scheduled for the years 2002-2003. Colleges and universities are developing upper division and graduate courses for teachers seeking course work beyond the introductory survey in world history. This summer world history instructors are participating in 55 world history institutes in the United States and Canada. Students took the first world history advanced placement test, May 21, 2002. The field is expanding rapidly.

Preliminary Lessons Learned

- World history educators must continue the discussion of recent scholarship, approaches to teaching, and course revision in this new field of study.
- Two weeks are needed rather than one to introduce teachers to the recent scholarship and begin the process of program development.
- Participants found that the core teaching faculty and visiting professors provided a wealth of information and a variety of teaching styles which was beneficial in program development.
- Examples of good teaching materials and systematic study of recent scholarship are essential.
- Teachers who have been through the basic, introductory programs need opportunities for further study such as upper division/graduate course work, and more opportunities for travel-study abroad.

- Teachers must have the support of the principal/department chairs/history departments for world history programs to thrive.
- Schools should consider a two year, interdisciplinary world history program, emphasizing skills essential to success in college.
- Because the world history survey is becoming the introductory history/social science course in schools, colleges, and universities, more discussion is needed about how to incorporate materials from related disciplines such as geography, literature, economics, political science, the arts, and archaeology.

The two week workshops were only a beginning. Workshops were not enough to guarantee teachers mastery of world history subject matter. Teachers without firm knowledge of subject matter may resort to a quick fix such as publications, classroom materials, and pre-packaged courses that often absorb valuable class time, are costly, and fail to address student needs. Citizens, working for school reform, assume responsibility for textbook selections. Others, within the national school reform movement, demand standards, assessments, and nationalized testing as avenues to improved education.

Excellent world history courses are not constructed overnight. As in any academic field, world history teachers must master content and design courses that engage students in critical analysis, valid comparisons, writing and discussion.

In world history colleges and universities initiated special graduate courses for world history teachers. Foundations and non-profits supported the development of special world history programs through printed materials, videos, CD's, and the Internet. The Annenberg "Bridging World History" video and its online program is a case in point. The variety of world history websites like World History Matters and World History Network expanded. However, even when foundation funding was available, programs and teaching materials were not free. Teachers in underfunded schools have had to pay for these programs themselves or do without.

The Institutional Context of the Project: World History Association

The World History Association promotes scholarship and teaching in the fields of world and comparative history. In the 1980's the World History Association provided a forum for the pioneering works of world historians such as William McNeill, Philip Curtin, Theodore von Laue, Leften Stavrianos, and Alfred Crosby. In the 1990's the WHA began publishing the *Journal of World History* and the *World History Bulletin*.

All of the association's work including publications and conferences have been accomplished by volunteers. As memberships increased, affiliates were organized. Every major teaching program in world history today reflects the early work of WHA members. Over the years teachers and professors have equally shared both the leadership positions and the day to day work of the organization as colleagues. Approximately one-third of the organization is made up of teachers. The collaborative efforts of members of the association since 1982 have helped establish world history as a viable and robust field of historical inquiry and instruction.

Regional Affiliates

The regional affiliates of the WHA have developed and adapted to meet the needs of world history educators in their regions. The first affiliate was established in 1982. Regional affiliates conduct fall conferences and workshops, publish newsletters, and have websites. H-World is the only non-regional world history affiliate of the WHA, being a listserv for the discussion of world history teaching and scholarship.

The College Board

The College Board Advanced Placement Workshops are recognized by the teaching profession as an important source of quality training programs for teachers. Each summer hundreds of week-long and multi-week Advanced Placement workshops serving 50,000 teachers are scheduled throughout the United States where teachers can learn to write a syllabus, conduct a seminar, and grade essays. Because of the huge demand for faculty development, the WHA and the College Board established a collaborative partnership to provide summer institutes for teachers.

Northeastern World History Center

In the spring of 2001, the administration of the program was moved to Northeastern University World History Center, founded by Patrick Manning.

World History Connected

To meet the demands of educators for more stimulating discussion about world history and teaching needs in this rapidly expanding field, *World History Connected: The e-Journal of Learning and Teaching, Inc.*

[www.worldhistoryconnected.org], University of Illinois Press, was established in 2003 as a peer reviewed journal to support the efforts of the world history teaching community.

High school teachers, college instructors, social studies coordinators, research historians, students, and librarians, motivated by the need to continue serious scholarly discussion about teaching and learning world history, participated in its conceptualization. The mission of *World History Connected, Inc.* is to support and promote the efforts of world history colleagues who wish to combine teaching, learning, and scholarship for the benefit of world history students. *WHC* helps teachers and professors develop a global world history, a history which compares diverse human communities while exploring the economic, social, and cultural networks which have bound them to one another. Finally, *WHC* provides a learning community for world history educators at all levels.

World History Connected, Inc. is free, online world wide. Each issue features book reviews, columns, and peer reviewed articles on scholarly debates, best teaching practices, and latest research on how students learn history. Articles can be downloaded for class use. The Department of History at Washington State University is its institutional home. The journal is a member of the History Cooperative, an official publication of the World History Association and receives funding from The College Board, the Leften Stavrinou Teaching Fund, the World History Association, and private donations. *WHC, Inc.* is incorporated in the state of Colorado as a 501c3 organization.

WHC posts three issues a year. Members of the Editorial Staff are Co-Editors: Heather Streets, Washington State University and Tom Laichas, Crossroads School for Arts and Sciences; Associate Editor: Tim Weston, University of Colorado; and Anne Lintvedt: Book Review Editor. Members of the Editorial Board represent schools as well as colleges and universities across the United States and world wide.

The immediate beneficiaries will be world history students preparing for citizenship in a globalized economy. The journal is unique because it integrates recent world history scholarship, with key world history themes and analytical skills for students from elementary grades to graduate schools. It addresses the need for new program design and faculty development to make a paradigm shift from the "West and the Rest" or a "Parade of Civilizations" to a global perspective of human history.

With increasing globalization and spreading technology bringing people and cultures closer together, the field will only grow in the years to come.

These efforts have done much to end the divide between teachers and professors. Now that world history is established, the next step is to offer programs and materials to teachers and community college instructors educating the general school population. Perhaps the time will come when all teachers receive excellent academic preparation; when teachers engage in collaborative course design; and when peer review of teaching practices is a standard procedure in the teaching field. Based on the success of establishing world history as a teaching field, perhaps the world history experience should serve as a model for other educational reforms.

Stefan Troebst

Von Nikita Chruščëv zu Sandra Kalniete. Der *lieu de mémoire* „1956“ und Europas aktuelle Erinnerungskonflikte¹

*Memory matters politically in ways
which we do not yet fully understand.*

Jan-Werner Müller 2002²

1956 – 1989 – 2004

In seinem bahnbrechenden Buch *Architecture and Ideology in Eastern Europe during the Stalin Era* konstatiert der schwedische Kunsthistoriker Anders Åman, im östlichen Europa habe „dreimal innerhalb von wenig mehr als zehn Jahren alles von neuem begonnen: Am Kriegsende, 1949 und 1956.“³ Zusätzlich zu Åmans als gleichwertig gesetzten Epochenmarken „Befreiung“ bzw. Sowjetisierung sowie „Aufbau des Sozialismus“ ist seit einiger Zeit auch diejenige der Entstalinisierung erneut Gegenstand zeithistorischen Interesses⁴ – auch wenn bezüglich einer Periodisierung des „kurzen“ 20. Jahrhunderts mit Blick auf die Osthälfte Europas dem Epochenjahr 1989 eindeutig die größere Bedeutung zugeschrieben wird.⁵ Nimmt man indes die Erinnerungskultur zum Maßstab,

-
- 1 Eine Kurzfassung dieses Aufsatzes ist unter dem Titel „Am Anfang der GULag-Erinnerung. Das Jahr 1956 und Europas aktuelle Erinnerungskonflikte“ in: *DeutschlandArchiv* 39 (2006), H. 1, S. 19-26, erschienen.
 - 2 J.-W. Müller, Introduction: The Power of Memory, the Memory of Power and the Power over Memory, in: ders. (Hrsg.), *Memory and Power in Post-War Europe. Studies in the Presence of the Past*. Cambridge 2002, S. 1-35, hier S. 2.
 - 3 A. Åman, *Architecture and Ideology in Eastern Europe during the Stalin Era. An Aspect of Cold War History*. New York 1992, S. VII.
 - 4 Siehe etwa H.-H. Hahn/H. Olschowsky (Hrsg.), *Das Jahr 1956 in Ostmitteleuropa*, Berlin 1996; W. Heinemann/N. Wiggershaus (Hrsg.), *Das Internationale Krisenjahr 1956. Polen, Ungarn, Suez*, München 1999 und J. Foitzik (Hrsg.), *Entstalinisierungskrise in Ostmitteleuropa 1953–1956. Vom 17. Juni bis zum ungarischen Volksaufstand*, Paderborn 2001.
 - 5 So von K. Zernack, 1989 – Ein Jahrhundert wird auf die Füße gestellt, in: *Studienstiftung des deutschen Volkes: Jahresbericht 1992*. Bad Godesberg 1993, S. 185-202; J. Rupnik, Dominique Moïsi, 1989 in historischer Perspektive. Geschichte als Schlüssel zur Gegenwart, in: *Transit. Europäische Revue* H. 2, 1991, S. 5-15; oder P. Sztompka, *Looking Back: The Year 1989 as a Cultural and Civi-*

die im Staatssozialismus vor allem Produkt der Geschichtspolitik von Partei und Regierung war, dann tritt 1956 als eigentliche Wendemarke hervor: Mit Nikita S. Chruščëvs am 25. Februar hinter verschlossenen Türen gehaltener Rede vor den Delegierten des XX. Parteitag des KPdSU, in der er von „brutaler Gewalt“ und „Despotismus Stalins“, von „Massenunterdrückung“, „physischer Vernichtung“, „barbarischen Folterungen“, „Massenrepressalien“, „Massenterror“, „brutaler Willkür“, „ungeheuerliche Rechtsbeugungen“ und „Massendeportationen ganzer Völkerschaften“ berichtete⁶, war das Stalinsche und damit zugleich das sowjetkommunistische Deutungsmonopol der Geschichte im gesamten Hegemonialbereich der UdSSR entlegitimiert. Und die Aufstände in Posen im Juni und in Budapest im Oktober vom selben Jahr ließen den Repressions- und Okkupationscharakter sowjetischer Herrschaft deutlich hervortreten.⁷ Der 1956 von Moskau selbst eröffnete Kampf um die Erinnerung fand 1968 in Prag und 1970 in den polnischen Hafenstädten, weniger spektakulär bereits 1965 in Bukarest und ab 1967 in Sofija, und

lizational Break, in: *Communist and Post-Communist Studies* 29 (1996), H. 2, S. 115-129.

- 6 Chruschtschows „Geheimrede“ vom 25. Februar 1956, in: R. Crusius/M. Wilke (Hrsg.), *Entstalinisierung. Der XX. Parteitag der KPdSU und seine Folgen*. Frankfurt a. M. 1977, S. 487-537, hier S. 491, 492, 498, 499, 503, 509 und 520. – Zum deutschen Medienecho auf den 50. Jahrestag der Rede vgl. W. Zank, *Die Wahrheit über den Genossen Stalin*, in: *Die Zeit* Nr. 8 vom 16. Februar 2006, S. 96; M. Wehner, „Stalin hat die Partei zerstört“. Vor fünfzig Jahren entthronte Nikita Chruschtschow mit einer Geheimrede den sowjetischen Diktator. Die ganze Wahrheit sagte er nicht, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* Nr. 7 vom 19. Februar 2006, S. 8; E. Loest, *Die Jahrhundertrede*, in: *DeutschlandArchiv* 39 (2006), H. 1, S. 27-34; M. Ludwig, *Als Chruschtschow Stalin bloßstellte*. Die geheime Abrechnung mit dem Staatsverbrecher war nur für sowjetische Ohren bestimmt, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 49 vom 27. Februar 2006, S. 12; W. Leonhard, *Die bedeutsamste Rede des Kommunismus*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* Nr. 17-18/2006 vom 24. April 2006, S. 3-5. S. auch P. Bender, *Zwei Linien. Das Jahr 1956*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 1 vom 2. Januar 2006, S. 8, sowie zum wissenschaftlichen Ertrag des Jubiläums M. Prozumensčikov, *Ereignisse, die die kommunistische Welt erschütterten*. Zum 50. Jahrestag des XX. Parteitags der KPdSU, in: *Jahrbuch für historische Kommunismusforschung* 2006, S. 49-64 (hier erstmals veröffentlichte Protokolle von Sitzungen des KPdSU-Präsidiums, auf denen der Inhalt der Rede abgestimmt wurde).
- 7 P. Machcewicz, *Polski rok 1956*, Warszawa 1993; G. Litván (Hrsg.), *The Hungarian Revolution of 1956: Reform, Revolt and Repression, 1953-1963*, London/New York 1996. Vgl. auch die aktuellen Überblicke bei M. Kramer, *Entstalinisierung und die Krisen im Ostblock*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* Nr. 17-18/2006 vom 24. April 2006, S. 8-16, und J. Tischler, *Warschau – Budapest 1956*, in: ebd., S. 16-24.

schließlich durch *Charta 77* und *Solidarność* seine Fortsetzung. 1989 war diesbezüglich also lediglich der Endpunkt des 1956 eingeschlagenen Weges. Ein Extremfall ist dabei die ungarische Perspektive auf 1956, in der das Jahr 1989 gänzlich verblaßt, 1956 also als eigentliche Geburtsstunde ungarischer Demokratie firmiert.⁸ Entsprechend wurde bereits 1989 eine staatliche Einrichtung, das „Institut für die Erforschung und Dokumentation der Geschichte der ungarischen Revolution von 1956“ (*Az 1956-os Magyar Forradalom Történetének Dokumentációs és Kutatóintézete Közalapítvány*), gegründet, die dieser Sichtweise verhaftet ist.⁹

Aber auch mit Blick auf die erinnerungskulturellen Schichtung des gesamten Europa ist 1956, nicht 1989, die zentrale Wegmarke, wie vor allem durch den Beitritt von acht Staaten Ostmitteleuropas zur Europäischen Union 2004 offenkundig wurde: Die nun sichtbar werdende Konfliktlinie zwischen dem in der „alten“ EU zum erinnerungskulturellen Gründungsmythos und damit Grundkonsens gewordenen Holocaust-Gedächtnis¹⁰ und der für das „neue Europa“ bestimmenden GULag-Erinnerung war zwar erst durch die „Wende“ von 1989 möglich geworden¹¹, ging aber unmittelbar auf den dramatischen Erinnerungsbruch von

8 G. Seewann/É. Kovács, Ungarn: Der Kampf um das Gedächtnis, in: M. Flacke (Hrsg.), *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*. 2 Bde., Berlin 2004, hier Bd. 2, S. 817-837; G. Litván, Das Jahr 1956 in der heutigen politisch-wissenschaftlichen Diskussion in Ungarn, in: Hahn, Olschowsky (Hrsg.), *Das Jahr 1956*, S. 188-191; Cs. Machos, Wem gehört „1956“? Die Auseinandersetzung der Parteien im postsozialistischen Ungarn um Erbe und Erben der Revolution, in: P. Bock/E. Wolfrum (Hrsg.), *Umkämpfte Vergangenheit. Geschichtsbilder, Erinnerung und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich*, Göttingen 1999, S. 114-142; H. Nyssönen, Der Volksaufstand von 1956 in der ungarischen Erinnerungspolitik, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 47 (1999), S. 914-932; P. Gradwohl, *Historians and the Political Stakes of the Past in Hungary*, in: H. Rousso (ed.), *Stalinism and Nazism. History and Memory Compared*, Lincoln/London 2004, S. 194-217 und M. Lechowska, *Węgrzy patrzą na swą historię (1945–2003)*, Warszawa 2004, S. 131-173.

9 Vgl. URL <http://www.rev.hu>.

10 M. Jeismann, Schuld – der neue Gründungsmythos Europas? Die Internationale Holocaust-Konferenz von Stockholm (26.-28. Januar 2000) und eine Moral, die nach hinten losgeht, in: *Historische Anthropologie* 8 (2000), S. 454-458. Siehe auch D. Levy/N. Sznajder, Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt a. M. 2001, S. 210-216; L. Probst, Europäisierung des Holocaust – eine neue Zivilreligion für Europa?, in: *Kommune. Forum für Politik, Ökonomie, Kultur* 20 (2002), H. 7 (Juli), S. 42-45 und J. Kroh, Holocaust transnational. Zur Institutionalisierung des Holocaust-Gedenkens, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 50 (2005), S. 741-750.

11 S. Troebst, Postkommunistische Erinnerungskulturen im östlichen Europa. Bestandsaufnahme, Kategorisierung, Periodisierung, Wrocław 2005 (= Berichte des

1956 zurück. Und auch „innerosteuropäisch“ dominierte „1956“ über „1989“, wie 2005 die anlässlich des 60. Jahrestags des Kriegsendes aufgebrochene rußländisch-ostmitteleuropäische Kontroverse über die Bedeutung des 8./9. Mai 1945 gezeigt hat. Was aus Moskauer Sicht als „Befreiung vom Faschismus“ gewertet wird, ist in ostmitteleuropäischer Perspektive die Fortsetzung einer Okkupation unter geänderten ideologischen Vorzeichen. Die Unvereinbarkeit dieser doppelt divergierenden Erinnerungsimperative wird immer dann deutlich, wenn die „osteuropäische“ Erinnerungskultur nicht mit der „westeuropäischen“ deckungsgleich ist. Dies trifft vor allem auf die vergleichende Bewertung von Nationalsozialismus und Stalinismus im Allgemeinen sowie von Holocaust und GULag im Besonderen zu. Die Spaltung ist dabei, wie gesagt, eine zweifache: Die Holocaust-Erinnerung teilt Europa in „West“ und „Ost“ – mit der Trennlinie zwischen Deutschland und Ostmitteleuropa – und die GULag-Erinnerung zieht einen tiefen Graben zwischen dem postsowjetischen Rußland und dem vormals sowjetischen Hegemonialbereich.¹²

Im Folgenden soll die Wirkung untersucht werden, welche die 1956 im östlichen Europa entstehende (halb-)öffentlich gewordene GULag-Erinnerung seit ihrem Erreichen EU-Europas im Jahr 2004 entfaltet hat. *Pars pro toto* soll dabei die Kalniete-Korn-Kontroverse in den Fokus genommen werden, die 2004 begann. Diese mit einem veritablen Eklat einsetzende Auseinandersetzung löste zumindest in der deutschen Öffentlichkeit einen Erkenntnisprozess aus, der wenn nicht in einem Konsens, so doch in einem Kompromiss vom Typus *agree to disagree* ausmündete. Vorgeschaltet ist eine begriffsklärende Bemerkung dazu, was unter Erinnerungskultur verstanden wird.

Was ist Erinnerungskultur?

Der zu Beginn der 1990er Jahre im Zuge der deutschen Neuentdeckung von Maurice Halbwachs¹³ geprägte Neologismus „Erinnerungskultur“ wird mittlerweile – mit dem Münchner Zeithistoriker Hans Günther

Willy-Brandt-Zentrums für Deutschland- und Europastudien der Universität Wrocław, 6).

12 S. Troebst, Jalta versus Stalingrad, GULag versus Holocaust. Konfligierende Erinnerungskulturen im größeren Europa, in: Berliner Journal für Soziologie 15 (2005), H. 3, S. 381-400.

13 M. Halbwachs, Das kollektive Gedächtnis, Stuttgart 1967. Vgl. auch N. Pethes/J. Ruchatz (Hrsg.), Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon, Reinbek 2001 und A. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, Stuttgart/Weimar 2005.

Hockerts – als „lockerer Sammelbegriff für die Gesamtheit des nicht spezifisch wissenschaftlichen Gebrauchs der Geschichte für die Öffentlichkeit“¹⁴ sowie – mit Hockerts Kieler Kollegen Christoph Cornelißen – „als Alternative zur Verwendung der vergleichsweise pathetisch konnotierten Formulierung ‚Vergangenheitsbewältigung‘,“ gebraucht.¹⁵ Dabei wird dieser bereits als „Leitbegriff der hiesigen Kulturgeschichtsschreibung“ nobilitierte und damit lexikonreife Terminus¹⁶ deutlich vom Begriff „Geschichtskultur“ mit seinen politischen, kognitiven und ästhetischen Konnotationen unterschieden.¹⁷ Denn während die *Geschichtskultur* im östlichen wie im westlichen Europa zumindest zu Teilen von den Forschungsergebnissen der *Geschichtswissenschaft* geprägt wird, ist die *Erinnerungskultur* dagegen weitgehend resistent. Sie ist in ihrem öffentlichen Teil zumal in Ostmitteleuropa, Südosteuropa und im GUS-Bereich bis heute das Produkt primär staatlicher Symbolvorgaben und steht damit in der Kontinuität einer *Geschichtspolitik*, die bis 1989/91 von den kommunistischen Parteien formuliert wurde.¹⁸ „Erinnerungskultur und Geschichtspolitik“, so Éva Kovács und Gerhard Seewann zum – diesmal verallgemeinerungsfähigen – ungarischen Fall, „sind [...] zwei Seiten derselben Medaille“.¹⁹

Dass in einer Reihe von postkommunistischen Kontexten in der Tat weitgehende Deckungsgleichheit der beiden Bereiche vorherrscht, wird auch beim Anlegen der fünf „Praxisebenen“ deutlich, die der Ethnologe

14 H. G. Hockerts, Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft, in: K. H. Jarausch/M. Sabrow (Hrsg.), *Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt*, Frankfurt a. M./New York 2002, S. 39-73, hier S. 41.

15 C. Cornelißen/L. Klinkhammer/W. Schwentker, Nationale Erinnerungskulturen seit 1945 im Vergleich, in: dies. (Hrsg.), *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*, Frankfurt a. M. 2003, S. 9-27, hier S. 12. Vgl. auch C. Cornelißen, Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), S. 548-563; ders., Zur Erforschung von Erinnerungskulturen in West- und Osteuropa. Methoden und Fragestellungen, in: C. Cornelißen/R. Holec/J. Pešek (Hrsg.), *Diktatur – Krieg – Vertreibungen. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945*, Essen 2005, S. 25-43.

16 Cornelißen, Was heißt Erinnerungskultur? (Anm. 15), S. 550.

17 J. Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: K. Fußmann/H. Th. Grüttner/J. Rüsen (Hrsg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln 1994, S. 3-26.

18 Siehe dazu B. Binder/W. Kaschuba/P. Niedermüller, „Geschichtspolitik“: Zur Aktualität nationaler Identitätsdiskurse in europäischen Gesellschaften, in: H. Kaelble/J. Schreiner (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaft*, Frankfurt a. M. 1998, S. 465-508.

19 Seewann/Kovács, Ungarn: Der Kampf um das Gedächtnis (Anm. 8), S. 817.

Wolfgang Kaschuba in einem Plädoyer für eine „ethnologische Betrachtungsweise von ‚Geschichtspolitik‘“ in Europa aufführt, dienen diese doch zugleich als Transmissionsriemen von Erinnerungskultur:

„[E]rstens der öffentliche Diskurs um (eigene) Geschichte in den Medien; zweitens ein räumliches und territoriales Konzept der Repräsentation und Symbolisierung, ermittelt über Gedächtnisorte und Denkmäler; drittens der symbolische Kampf um Zeichen und Deutungen der ‚Gedenkästhetik‘; viertens der Kanon ritueller und ästhetischer Praxen der Erinnerungsarbeit; und fünftens jenes regelrechte Set von Überlieferungsformen und -figuren wie Erzählungen, autobiographischen Erinnerungsserien, Gedenkfotos, lokalen und nationalen Geschichtsbüchern.“²⁰

In der Außensicht sind im östlichen Europa nach 1989 die öffentliche, geschichtspolitisch determinierte Hälfte der Erinnerungskultur wie auch die andere, das staatlicher Kontrolle weitgehend entzogene individuelle wie familiäre Gedächtnis, zum einen in Interaktion getreten, zum anderen wurde ihre Dichotomie durch die Diversifizierung der parteimonopolistischen Segments aufgesprengt. Von einem regelrechten „Sturz in die Erinnerungspluralität, der weder strukturell noch kulturell vorbereitet oder begleitet worden ist“, spricht daher Soziologe Andreas Lange-nohl mit Blick auf die postsowjetischen Rußländische Föderation²¹, und der genannte Cornelißen konstatiert bezüglich Ostmitteleuropas einen „Ruf nach einer ‚ideologischen‘ Dekolonisation ‚verordneter Erinnerungen‘“.²² Entsprechend ist die Rede von neuen erinnerungskulturellen Dimensionen, die nicht ausschließlich „staatlich“ oder „privat“ bestimmt sind, sondern zivilgesellschaftlich geprägt, parteipolitisch gefärbt oder ethnokulturell determiniert sein können. All dies ist unzweifelhaft zutreffend – aber genauso zutreffend ist die Langzeitwirkung staatlicherseits schwer kontrollierbarer Produzenten von Erinnerungskultur wie etwa der römisch-katholischen Kirche in Polen und Kroatien oder die ethnozentrische Geschichtspolitik nationalkommunistischer Parteiführungen in Rumänien und Bulgarien. Beide Arten von Freiräumen gehen dabei unmittelbar auf die tektonischen Verschiebungen des Jahres 1956 innerhalb des Warschauer Paktes zurück.

20 W. Kaschuba, Geschichtspolitik und Identitätspolitik. Nationale und ethnische Diskurse im Kulturvergleich, in: B. Binder/W. Kaschuba/P. Niedermüller (Hrsg.) Die Inszenierung des Nationalen. Geschichte, Kultur und die Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhunderts, Köln/Weimar/Wien 2001, S. 19–42, hier S. 24.

21 A. Langenohl, Erinnerung und Modernisierung. Die Rekonstruktion politischer Kollektivität am Beispiel des Neuen Russland, Göttingen 2000, S. 314.

22 Cornelißen, Was heißt Erinnerungskultur?, S. 549.

Sandra Kalniete /Salomon Korn

Am 24. März 2004 hielt die damalige lettische Außenministerin und spätere EU-Kommissarin Sandra Kalniete im Leipziger Gewandhaus eine mit „Old Europe, new Europe“ betitelte Rede, während derer der Vizepräsident des Zentralrats der Juden in Deutschland, Salomon Korn, unter Protest den Saal verließ.²³ Auf dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrung als in Sibirien geborenes Kind einer vom NKVD deportierten lettischen Familie²⁴ verletzte Kalniete den bundesdeutschen Konsens bezüglich einer vergangenheitspolitischen Hierarchisierung von Kommunismus und Nationalsozialismus. Die Schlüsselpassage ihrer auf Englisch mit deutscher Konsektivübersetzung gehaltenen Rede lautete:

„Europa hatte sich eben erst von der Plage des Nazismus befreit; und nach Blutvergießen und Krieg war es wohl verständlich, dass nur wenige Menschen die Kraft hatten, der bitteren Wahrheit ins Auge zu blicken, insbesondere der Tatsache, dass der Terror in der einen Hälfte Europas weiterging, wo hinter dem Eisernen Vorhang das Sowjet-Regime weiter Genozide an den Völkern Osteuropas verübte und in der Tat auch am eigenen Volk. Über 50 Jahre lang ist die Geschichte Europas ohne uns geschrieben worden. Die Sieger des Zweiten Weltkriegs haben jeden nach Gut und Böse, Richtig und Falsch eingeteilt. Erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs erhielten die Forscher Zugang zu den archivierten Dokumenten und Lebensgeschichten dieser Opfer. Diese belegen, dass beide totalitäre Regime – Nazismus und Kommunismus – gleich kriminell waren. Es darf niemals eine Unterscheidung geben, nur weil eine Seite auf der der Sieger gestanden hat. Ihr Kampf gegen den Faschismus kann nicht als etwas gesehen werden, das die Sowjetunion, die zahllose Unschuldigen im Namen einer Klassen-Ideologie unterdrückte, für immer von ihren Verbrechen entschuldet. Ich bin überzeugt, dass es die Pflicht unserer Generation ist, diesen Fehler zu beheben. Auch die Verlierer müssen ihre Geschichte schreiben, weil diese einen festen Platz in der

23 Eklat bei Buchmesse-Eröffnung: „Das höre ich mir nicht an“, in: Der Spiegel vom 24. März 2004; E. Fuhr, Leipziger Buchmesse eröffnet mit Eklat. Warum Salomon Korn den Festakt verließ, in: Die Welt vom 26. März 2004; J. v. Altenbockum, Der lange Schatten. Lettland und die „Gleichsetzung“ von Stalinismus und Nationalsozialismus, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 80 vom 3. April 2004, S. 10.

24 In einem 2001 erschienenen Buch dokumentiert die 1952 geborene Sandra Kalniete die Verbannung ihrer Familie nach Togur im Rayon Kolpaševo im westsibirischen Gebiet Tomsk in den Jahren 1947-1957. Siehe S. Kalniete, *Ar balles korpēm Sibīrijas sniegos*, Riga 2001, sowie jetzt auch die deutsche Übersetzung *Mit Ballschuhen im sibirischen Schnee. Die Geschichte meiner Familie*, München 2005.

Geschichte des Kontinents verdient hat. Andernfalls wird diese einseitig bleiben, unvollständig und unehrlich.²⁵

Was Sandra Kalniete hier aus lettischer Mehrheitssicht für das „neue“ Europa einforderte, war wesentlich unspektakulärer als das anschließende deutsche Medienecho vermuten liess. Denn ihre Gleichwertigsetzung von Nationalsozialismus und Kommunismus deckte sich weitgehend mit dem, was in Polen bezüglich des von der Roten Armee verübten, aber sowjetischerseits der Wehrmacht zugeschriebenen Massakers von Katyń oder in Estland in Gestalt des neuen „Museums der Besatzungen Estlands“ – d. h. der sowjetischen 1940/41, der NS-deutschen 1941–1944 und erneut der sowjetischen 1944–1991 –, schon seit längerem geschichtspolitischer Konsens ist: Die eine fremde Besatzungsmacht war genauso menschenverachtend und brutal wie die andere. Diese kumulative Sicht auf die fünf diktatorischen Jahrzehnte 1939–1989 schlug sich im Nach-Wende-Polen sogar institutionell nieder, denn das Mandat der 1999 gegründeten Regierungsbehörde Institut des Nationalen Gedenkens (*Instytut Pamięci Narodowej*) umfasst sowohl die Zeit nationalsozialistischer Besatzung wie die „volkspolnische“ Epoche. Die Kombination des Untersuchungsauftrags für die kommunistische Ära mit demjenigen für den Zweiten Weltkrieg gilt überdies für das 2003 gegründete slowakische Institut des Gedächtnisses der Nation (*Ústav pamäti národa*) in Bratislava. Verstärkt wird diese integrale Perspektive im polnischen Falle noch durch das genannte Jalta-Trauma, d. h. die als Verrat durch London und Washington empfundene Teilung der Interessensphären der Großen Drei bei stillschweigender Zuweisung des verbündeten und nun westverschobenen Polens zum sowjetischen Machtbereich.²⁶ Der exiltschechische Schriftsteller Milan Kundera hat dafür vor mehr als zwanzig Jahren das plastische Bild eines *occident kidnappé*, also eines von Stalin mit Billigung Roosevelts und Churchills „entführten“ Teil des „Westens“, nämlich des östlichen Mitteleuropa, geprägt.²⁷

25 Zit. nach Leipzig liest. Das Lesefest zur Buchmesse, 25.-28. März 2004. Dokumentation: „Es darf keinen Unterschied geben“ (URL <http://www.mdr.de/leipzig-liest/1287299-hintergrund-1198467.html>). Zur englischen Originalfassung siehe S. Kalniete, *Old Europe, new Europe*. Leipzig, 24. März 2004 (URL <http://www.mdr.de/DL/1290734.pdf>).

26 J. Holzer, Jalta, in: E. Kobylińska/A. Lawaty/G.-R. Stephan (Hrsg.), *Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe*, München/Zürich 1992, S. 401-406; S. Troebst, Jalta als polnischer Erinnerungsort, in: *Dialog H.* 62-63 (2003), S. 58-60.

27 M. Kundera, *Un occident kidnappé, ou la tragédie de l'Europe Centrale*, in: *Le Débat* vom 27. November 1983, S. 2-24. Dt. Übers. *Un Occident kidnappé oder Die Tragödie Zentraleuropas*, in: *Kommune 2* (1984), H. 7 (Juli), S. 43-52.

Die Reaktionen im Großen Saal des Gewandhauses wie vor allem in den deutschen Medien auf Sandra Kalnietes Rede belegen, dass im sich erweiternden EU-Europa ein fundamentaler vergangenheitspolitischer Dissens besteht: Der „Westen“, der sich auf den Holocaust als negativen Gründungsmythos Europas bezieht, argwöhnt, dass im „Osten“ dieser Grundkonsens nicht geteilt wird, und der „Osten“ hält den „westlichen“ Erinnerungsprimat bezüglich des Nationalsozialismus für patronisierend, okzidentalisierend und mit Blick auf den Kommunismus relativierend.²⁸ Gleichsam idealtypisch hierfür war die Wirkung der Rede in der deutschen medialen Öffentlichkeit, in welcher eine Eskalationsspirale in Richtung eines pauschalen Antisemitismusvorwurfs an die Adresse sämtlicher vor der EU-Tür stehenden Ostmitteleuropäer in Gang gesetzt wurde, denn die Infragestellung der Singularität nationalsozialistischer Terrorherrschaft wurde reflexartig als Relativierung des Holocausts gewertet.²⁹

Ganz anders der parallele Diskurs der Historiker, der in der Regel auf öffentlicher Bühne kaum wahrgenommen wurde. Der französische Zeithistoriker Henry Rousso, akribischer Erforscher der französischen Vichy-Erinnerung³⁰ sowie Herausgeber eines Sammelbandes zu *Stalinism and Nazism. History and Memory Compared*³¹, forderte im Mai 2004 auf einer Potsdamer Tagung zum Thema „Thinking Europe. Towards a Europeanization of Contemporary Histories“ ganz im Sinne Sandra Kalnietes:

„Von nun an muss die Hinterlassenschaft und das Gedächtnis des Kommunismus mit einbezogen werden, ein umstrittenes und in das Bewußtsein der ‚westlichen‘ Öffentlichkeiten noch nicht recht vorgedrungenes Thema. In manchen Ländern – ich denke hier vor allem an Frankreich, aber auch an Südeuropa – tut sich ein bedeutender Teil der intellektuel-

28 Siehe dazu grundlegend D. Diner, Gedächtnis und Erkenntnis. Nationalismus und Stalinismus im Vergleich, in: Osteuropa 50 (2000), S. 698-708, sowie zuletzt B. Kerski, Ungleiche Opfer, in: Kafka. Zeitschrift für Mitteleuropa Nr. 14, 2004, S. 34-43.

29 Zum Hintergrund vgl. D. Diner, Schulddiskurse und andere Narrative. Epistemisches zum Holocaust, in: ders., Gedächtniszeiten. Über jüdische und andere Geschichte, München 2003, S. 180-200; V. Knigge/N. Frei (Hrsg.), Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München 2002; und „Historikerstreit“. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung, München/Zürich 1987.

30 H. Rousso, Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours. Paris 2. Aufl. 1990 (engl. Übers. The Vichy Syndrome. History and Memory in France since 1944. Cambridge 2. Aufl. 1994); ders./E. Conan, Vichy, un passé qui ne passe pas, Paris 1994; ders., Vichy. L'événement, la mémoire, l'histoire, Paris 2001.

31 Rousso (Hrsg.), Stalinism and Nazism (Anm. 8).

len und gelehrten Milieus schwer mit dem Umstand, dass dieses Erbe für viele Millionen Europäer eine stark negativ besetzte Last darstellt, vor deren Hintergrund die Bilanzen der großen kommunistischen Parteien Westeuropas letztlich als recht nachsichtig erscheinen.³²

Im öffentlichen Teil der Kalniete-Korn-Kontroverse wurde mitunter Bezug auf die kurz zuvor gehaltene Rede der französische Politikerin und Überlebenden von Auschwitz, Simone Veil, vor dem Deutschen Bundestag Bezug genommen. Am 27. Januar 2004, dem europäischen Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus, hatte die ehemalige Präsidentin des Europäischen Parlaments in Berlin gesagt:

„Insbesondere ist die Shoah in einigen osteuropäischen Ländern noch nicht ausreichend anerkannt: auf Grund der Manipulation durch die kommunistischen Regime, die lange an der Macht waren, hat die Erinnerung an das den Völkern von den Nazi-Besatzern zugefügte Leid den Blick auf die Erinnerung an das den Juden manchmal sogar mit dem geheimen Einverständnis dieser Völker zugefügte Leid verstellt. Diese Realität muss man sehen. In den jetzt vom kommunistischen Joch befreiten osteuropäischen Staaten gibt es andere, als Schutzschild fungierende Erinnerungen, die die notwendige Erinnerungsarbeit zur Shoah überdecken: für diese fast ein halbes Jahrhundert lang der sowjetischen Herrschaft unterworfenen Völker haben die Opfer des Kommunismus die Opfer des Nationalsozialismus verdrängt. Schlimmer noch: Erinnerung und Geschichte werden bisweilen so manipuliert, dass sie unter Verweis auf das durch die Sowjets zugefügte Leid als Rechtfertigung für den Antisemitismus dienen. Zu einer Zeit, wo Europa sich nach Osten öffnet, sind diese Entgleisungen in höchstem Maße alarmierend, denn diese angeblichen geschichtlichen Kontroversen berühren die Identität des zukünftigen Europa im Kern. Deutschland, das beide Formen des Totalitarismus erlebt hat und nun wiedervereint ist, kann den neuen Mitgliedstaaten sicherlich eine große Hilfe dabei sein, sich des Problems dieser Ungleichgewichtigkeit der Erinnerung gelassen anzunehmen.“³³

In der Tat ist der Stellenwert der Erinnerung an die industrielle Vernichtung der europäischen Juden in Mittel- und Osteuropa ein anderer als etwa im wiedervereinigten Deutschland. Auf die Formel „*Their Holocaust is not our Holocaust*“ hat der tschechisch-schwedische Journalist Tomas Sniegón unlängst etwa die tschechische Erinnerungskultur ge-

32 H. Rousso, Das Dilemma eines europäischen Gedächtnisses, in: Zeithistorische Forschungen 1 (2004), S. 363-378, hier S. 364.

33 S. Veil, Fondation pour la mémoire de Shoa. Rede vor dem Bundestag, Berlin, 27. Januar 2004 (URL http://www.bundestag.de/bic/presse/2004/pz_0401272).

bracht³⁴, und der ungarische Literaturnobelpreisträger Imre Kertész urteilte, „in Ungarn sieht man den Holocaust gar nicht als zivilisatorisches Trauma – man könnte sagen, dass es gar keinen Holocaust im historischen oder moralischen Selbstbewusstsein dieses Landes gibt“³⁵ – eine Haltung, die auch in Lettland oder in Bulgarien anzutreffen ist, für die sich aber zugleich etliche west- bzw. südeuropäische Parallelen finden lassen. Andererseits wurden nach der Wende neue Holocaust-Denkmale in Bukarest, Riga, Bratislava, Budapest und Moskau errichtet.³⁶ Diesbezüglich ist also bei näherer Betrachtung weniger ein erinnerungskulturelles Ost-West-Gefälle, wie es häufig – und nicht selten mit historisierenden Bezügen auf Osmanisches Reich, Zarenherrschaft und Sowjetmacht – invoziert wird, als vielmehr ein europäisches Patchwork bzw. eine Zentrum-Peripherie-Gliederung erkennbar. Dafür spricht auch, dass der Porrajmos, also die Vernichtung der europäischen Roma³⁷, in den Erinnerungskulturen West- wie Osteuropas wenn überhaupt, dann nur am Rande figuriert, und der Holodomor, d. h. der sowjetische Hungergenozid der Jahre 1932/33 in der Ukraine³⁸, erst in den letzten Jahren in das Bewußtsein der europäischen Öffentlichkeit zu dringen beginnt.

Die Leipziger Kalniete-Rede 2004 sowie zuletzt die Reaktionen in Tallinn, Riga und Vilnius 2005 auf die „feindliche Einladung“ zu den 60-Jahrfeiern des sowjetischen Sieges im Zweiten Weltkrieg nach Mos-

34 T. Sniegón, *Their Genocide, or Ours? The Holocaust as a Litmus Test of Czech and Slovak Identities*, in: K.-G. Karlsson/U. Zander (Hrsg.), *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*, Stockholm 2003, S. 177-200, hier S. 192. Siehe auch J. Grohová, *Czech Disinterest in the Holocaust*, in: *Transitions* 6 (1999), H. 1 (January), S. 66-68.

35 I. Kertész, *A száműzött nyelv*. Budapest 2001, S. 290. Hier zit. nach É. Kovács, „Die nicht in Anspruch genommene Erfahrung“. Zwei fehlende Sätze über die ungarische Shoah, in: H. Uhl (Hrsg.), *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts*, Innsbruck 2003, S. 209-221, hier S. 209.

36 H. Bredekamp, *Bildakte als Zeugnis und Urteil*, in: Flacke (Hrsg.), *Mythen der Nationen*. 1945, Bd. 1, S. 29-66, hier S. 37; P. Jahn (Hrsg.), *Triumph und Trauma. Sowjetische und postsowjetische Erinnerungen an den Krieg 1941-1945*, Berlin 2005, S. 193. Siehe auch J. E. Young (Hrsg.), *Mahnmale des Holocaust. Motive, Rituale und Stätten des Gedenkens*, München 1994.

37 G. Bernáth (Hrsg.), *Porrajmos. Recollections of Roma Holocaust Survivors*, Budapest 2000.

38 Zum ukrainischen Erinnerungsort Holodomor vgl. R. A. Mark/G. Simon (Hrsg.), *Vernichtung durch Hunger. Der Holodomor in der Ukraine und der UdSSR*, Berlin 2004 (= Themenheft von Osteuropa 54 [2004], H. 12); S. Troebst, *Holodomor oder Holocaust?*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 152 vom 4. Juli 2005, S. 8.

kau³⁹ relativieren die auch und gerade öffentlichkeitswirksame dichotomische Unterscheidung einer „heißen“ von einer „kalten“ Erinnerung, die der US-amerikanische Zeithistoriker Charles S. Maier bezüglich der „politischen Halbwertszeit des faschistischen und kommunistischen Gedächtnisses“ getroffen hat. Ihm zufolge ist die Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus, vor allem an den Holocaust, „ein Plutonium der Geschichte, das die Landschaft mit seiner destruktiven Strahlung auf Jahrhundert verseucht“, wohingegen die Erfahrung der Verbrechen des Kommunismus, hier an erster Stelle der Gulag, dem „weit weniger dauerhafte[n] radioaktive[n] Niederschlag z. B. des Isotops Tritium“ entspricht, „der sich relativ schnell verflüchtigt.“⁴⁰ Maier erklärt dies erstens damit, dass die „Gedächtnisgemeinschaft“ der Opfer des Nationalsozialismus ganz West- und Osteuropa umfasst, „während die Sowjets ihr Regime nur Russland und Osteuropa aufzwingen“. Zweitens konstatiert er das Fehlen eines postkommunistischen Äquivalents zur „Holocaust-Industrie“, was sich an der geringen Zahl einschlägiger Mahnmale, Museen u. a. im Ostteil Europas ablesen lasse.⁴¹ Drittens erkennt er einen qualitativen Unterschied zwischen dem „gezielten Terror der nazistischen Politik des Völkermords“ und dem „stochastischen Terror des Stalinismus“ – letztgenannter konnte ihm zufolge nach dem Zufallsprinzip jeden treffen, erstgenannter sortierte „seiner Opfer anhand eindeutig bestimmbarer Eigenschaften“ aus.⁴² Und viertens macht in seiner Sicht ein unterschiedlich hohes „Maß an Scham“ den eigentlichen Unterschied aus: Bezüglich des Nationalsozialismus sei dieses selbst bei den der Tätergeneration nachfolgenden Generationen hoch, bezüglich des Kommunismus sogar bei den eigentlichen Tätern niedrig.⁴³

Selbst abgesehen von der mit Blick auf die Katastrophe von Černobyl doppelt deplazierten Kernenergiemetapher wirkt Maiers Deutung „westlich“-abgehoben, ja nachgerade orientalisierend. Überdies dürften von seinen vier Argumenten das erste wie das dritte aus ostmit-

39 R. Vesper, Feindliche Einladung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 50 vom 1. März 2005, S. 1. Vgl. auch R. v. Lucius, Zwei Geschichtsdeutungen. Die baltischen Länder wollen die EU für ihre Sicht des „9. Mai“ gewinnen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 39 vom 16. Februar 2005, S. 10; und ders., „Kriegs-ende brachte weiteres Morden“, in: ebd., Nr. 52 vom 3. März 2005, S. 9.

40 Ch. S. Maier, Heißes und kaltes Gedächtnis. Zur politischen Halbwertszeit des faschistischen und kommunistischen Gedächtnisses, in: Transit. Europäische Revue H. 22 (Winter 2001/2002), S. 153-165, hier S. 154.

41 Ebd., S. 160-161.

42 Ebd., S. 161-162.

43 Ebd., S. 162-163

tel-, südost- und osteuropäischer Opferperspektive unerheblich sein, das zweite als postkommunistische Nachwirkung kommunistischer Unterdrückung gewertet werden und das vierte zum einen akzeptiert, zum anderen aber als Beleg für die Perfidie des „fremden“ Kommunismus-oktroi gewertet werden. Und schließlich widerlegt der aktuelle Streit sowohl in west- wie in osteuropäischen Staaten über ein europaweites Verbot des Hakenkreuzsymbols Maiers Heiß-Kalt-Theorie: Eine Verbannung der Swastika aus dem öffentlichen Raum stößt etwa in Großbritannien – unter Verweis auf den Hinduismus – auf Ablehnung, während die aus dem Baltikum nach Italien geschwappte Diskussion eines parallelen Verbots des Hammer-und-Sichel-Symbols an Tiber und Po die Emotionen hoch schlagen lässt.⁴⁴ In indirekter Gegenrede zu Maier hat unlängst ein anderer US-amerikanischer Zeithistoriker, nämlich Norman Naimark, das Hauptargument vom intentionalen Unterschied der beiden Terrorregime angezweifelt und unter Bezug auf seine eigene vergleichende Darstellung von Holocaust und sowjetischer Deportationspolitik⁴⁵ Nationalsozialismus wie Stalinismus die Völkermordabsicht als systemimmanent zugeschrieben, sie also als gleichermaßen genozidal kategorisiert. Entsprechend gibt es in Naimarks Sicht die Chance, die bislang geteilte Erinnerung Europas durch ein gemeinsames europäisches Gedächtnis zu ersetzen.⁴⁶ Bemerkenswerterweise fanden diese Äußerungen, getan auf einer internationalen Konferenz des Remarque Institute der New York University und des Einstein Forums Potsdam zum Thema „Open Wounds: Reflections on Nazism, Communism, and

44 R. v. Lucius, Hammer, Sichel, Hakenkreuz. Balten gegen kommunistische Symbole, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 47 vom 25. Februar 2005, S. 5; H.-J. Fischer, Eine italienische Debatte. Streit über Symbole: Ist „Hammer und Sichel“ mit dem Hakenkreuz vergleichbar?, in: ebd., Nr. 49 vom 28. Februar 2005, S. 10; L. Jäger, Mit Haken. Das europaweite Verbot der Swastika ist gescheitert, in: ebd., S. 33; H.-J. Fischer, Wozu taugen Hammer und Sichel? Italiens Kommunisten im Streit, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 279 vom 30. Juni 2005, S. 5.

45 N. Naimark, *Fires of Hatred. Ethnic Cleansing in Twentieth-Century Europe*, Cambridge 2001 (dt. *Flammender Haß. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert*, München 2004).

46 Referat Norman Naimarks in der Sektion „History and Responsibility (2): Grey Zones and Accountability“ der Internationalen Konferenz „Open Wounds: Reflections on Nazism, Communism, and the 20th Century“ des Remarque Institute der New York University und des Einstein Forums Potsdam, Potsdam, 14.-16. April 2005. S. jetzt auch ders., *Die Killing Fields des Ostens und Europas geteilte Erinnerung*, in: *Transit. Europäische Revue* H. 30 (Winter 2005/2006), S. 57-69.

the 20th Century“ im April 2005 in Potsdam, eine verhalten positive Medienresonanz.⁴⁷

Wie stark sich gerade der deutsche erinnerungskulturelle Konsens im Jahr der EU-Osterweiterung verändert hat, belegt das Echo – bzw. besser: Nicht-Echo – in Öffentlichkeit und Medien Deutschlands auf Jorge Sempruns Rede zum 60. Jahrestag der Befreiung des KZ Buchenwald im Weimarer Nationaltheater am 10. April 2005. Der spanische Schriftsteller und ehemalige Buchenwald-Häftling sagte bei dieser Gelegenheit:

„Hoffen wir, dass bei der nächsten Gedenkfeier in zehn Jahren, 2015, die Erfahrung des Gulag in unser kollektives europäisches Gedächtnis eingegliedert worden ist. Hoffen wir, dass neben die Bücher von Primo Levi, Imre Kertész oder David Rousset auch die Erzählungen aus Kolyma von Warlam Schalamow gerückt wurden. Das würde zum einen bedeuten, dass wir nicht länger halbseitig gelähmt wären, zum anderen aber, dass Russland einen entscheidenden Schritt auf dem Weg in die Demokratisierung getan hätte.“⁴⁸

Anders als nach Sandra Kalnietes Leipziger Rede von 2004 rief die Gleichsetzung von KZs und GULag und damit von Nationalsozialismus und Stalinismus diesmal keine Proteste persönlicher oder medialer Art hervor. Ja, selbst Salomon Korn, Sandra Kalnietes seinerzeitiger Kritiker, konzidierte im Umfeld des 60. Jahrestages des Kriegsende, „dass unterschiedliche Erinnerungen friedlich miteinander koexistieren, einander also nicht die Daseinsberechtigung absprechen, [...] sich der westeuropäische sowie der mittel- und osteuropäische Erinnerungsimpervativ nicht wechselseitig aus[schließen]“ sollen.⁴⁹ Dennoch weist Korns Zustimmung zu einem „Nebeneinander unterschiedlicher Erinnerungsimperative“ in Europa eine Bedingung auf:

47 C. Fetscher, Kronzeugen. Einstein-Forum Potsdam: Historiker debattieren über Ideologien und Gräuelt des 20. Jahrhunderts, in: Der Tagesspiegel vom 18. April 2005; F. Augstein, Die Entdeckung des Bösen. Was haben Kommunismus und Nationalsozialismus gemeinsam und wie geht man mit ihrer Geschichte um?, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 92 vom 22. April 2005, S. 16; T. B. Müller, Kriegsenden, Kriegsdenken: Der Bürger als Krieger und das geteilte Gedächtnis Europas, in: Internationale Politik 60 (2005), H. 5, S. 122-125, hier S. 125.

48 J. Semprun, Niemand wird mehr sagen können: „Ja, so war es“, in: Die ZEIT Nr. 16 vom 14. April 2005, S. 52.

49 S. Korn, Die Zukunft der Erinnerung in Europa, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 125 vom 2. Juni 2005, S. 8. Zu einer früheren Meinungsäußerung zum Thema siehe ders., Geteilte Erinnerung. Holocaust-Gedenken in Europa, in: U. Borsdorff/H. Th. Grütter (Hrsg.), Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum, Frankfurt a. M./New York 1999, S. 231-243.

„Das ist und bleibt der ethische Kern des in Westeuropa inzwischen weitgehend unumstrittenen Imperativs, die Ermordung der europäischen Juden im kollektiven Gedächtnis zu bewahren. [...] Aus dem gleichen Grund ist der mittel- und osteuropäische Imperativ, die Erinnerung an die stalinistischen Verbrechen wachzuhalten, berechtigt – wenn und soweit diese Forderung sich nicht gegen den westeuropäischen Konsens richtet.“⁵⁰

Das Nebeneinander, wie Semprún es fordert, ist in Korn's Sicht also ein hierarchisch gestaffeltes Nacheinander.

Auch im weiteren Verlauf des Jahres 2005 herrschte im Diskursstrang Sachlichkeit vor. Die Entscheidung der lettischen Präsidentin Vaira Vīķe-Freiberga, die Einladung des rußländischen Präsidenten Vladimir Putin zum 60. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkriegs in Moskau – anders als ihre Amtskollegen in Estland und Litauen – nicht abzulehnen, sondern anzunehmen, um die lettische Sicht auf das, was in postsowjetischer Tradition „Sieg über den Faschismus“ und die „Befreiung Europas“ heißt, zu präsentieren, fand weithin Anerkennung. Zwar ging ihre Stimme am 9. Mai 2005 auf dem Roten Platz unter, doch hatte sie bereits zwei Tage zuvor den entscheidenden geschichtspolitischen Coup gelandet: Bei einem Zwischenstopp unterwegs nach Moskau verkündete US-Präsident George Bush am 7. Mai in Riga:

„For much of Eastern and Central Europe, victory brought the iron rule of another empire. V-E Day marked the end of fascism, but it did not end oppression. [...] The captivity of millions in Central and Eastern Europe will be remembered as one of the greatest wrongs of history.“⁵¹

Nicht zuletzt ihrer Entscheidung zur Reise nach Moskau wegen bestimmte im November 2005 die international besetzte Jury des Hannah-Arendt-Preises für politisches Denken Vaira Vīķe-Freiberga zur Preisträgerin 2005. In der Pressemitteilung für die Zuerkennung des vom Bremer Senat und der Heinrich-Böll-Stiftung verliehenen Preises hieß es:

„Vaira Vīķe-Freibergas öffentliche politische Interventionen erinnern daran, dass die durch die Sowjetunion erfahrene Unterdrückung für die ostmitteleuropäischen Länder identitätsbildend und prägend war. Nicht zuletzt aus dieser Erfahrung erwuchs in den politischen Freiheitsbewegungen dieser Länder der Wunsch nach einer Rückkehr nach Europa.

50 Korn, Die Zukunft der Erinnerung.

51 President Discusses Freedom and Democracy in Latvia, Riga, Latvia, May 7, 2005 (URL <http://www.whitehouse.gov.edgesuite.net/news/releases/2005/05/print/20050507-8.html>).

Vor diesem Hintergrund ist für Vaira Vīķe-Freiberga elementar, dass die Diktaturerfahrungen Lettlands und der anderen baltischen Länder während der Zeit der sowjetischen Okkupation Teil des gemeinsamen europäischen Erbes und einer gesamteuropäischen Erinnerungskultur werden. Die lebendige Erinnerung an diese Unterdrückungserfahrung und die Erinnerung an den Holocaust in Europa unterstreichen die Aktualität von Hannah Arendts Reflexionen über die verschiedenen Formen totaler Herrschaft.⁵²

Der Diskurs über Holocaust-Gedächtnis vs. Gulag-Erinnerung war damit an einem Punkt angelangt, von dem die Namensgeberin des Preises, Hannah Arendt, bereits 1951 mit ihrem Klassiker *The Origins of Totalitarianism* – deutsch 1955 als *Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft* erschienen – ausgegangen war: von der strukturellen Ähnlichkeit zwischen Nationalsozialismus und Stalinismus.

Nahezu zeitgleich meldeten sich aber auch die Leipziger Kontrahenten wieder zu Wort. In einem Interview mit der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* bekräftigte Sandra Kalniete im November 2005 ihren Vergleich zwischen Kommunismus und Nationalsozialismus und zeigte sich von der Kritik daran überrascht. Zugleich unterstrich sie ihre Ansicht, dass Genozid Mittel sowjetischer Politik gewesen sei.⁵³ Salomon Korn hingegen blickte in einem Essay mit dem Titel „Gezeitenwechsel“ auf das Gedenkjahr 2005 zurück und traf eine deutliche Unterscheidung zwischen „Biographie“ bzw. „subjektiver Erinnerung“ auf der einen und „Geschichte selbst“ auf der anderen Seite: „Der geschändete, gequälte, erniedrigte Überlebende weiß zwar aus eigener Anschauung, wovon er spricht; aber in aller Regel wird er allein daraus nicht unbedingt jene größeren historischen Verknüpfungen erkennen können, in die er und sein Geschick eingebunden waren. Schon daher dürfen unterschiedliche Erinnerungen an unterschiedliche Leiden nicht ohne weiteres gleichgesetzt werden.“⁵⁴ Auch wenn er damit primär auf „ausgebombte und vertriebene Deutsche“ zielte, war doch die Spitze gegen Sandra Kalniete unverkennbar.

Diese replizierte am 16. Februar 2006 zunächst mit einem Gastkommentar in der „Welt“ mit dem Titel „Verdrängter Gulag – Europas

52 Pressemitteilung der Heinrich-Böll-Stiftung vom 28. November 2005 (URL http://www.boell.de/downloads/presse2005/pm_arendtpreis2005.pdf).

53 „Ich werde nie ein ganz freier Mensch sein“. Sandra Kalniete über den Gulag, das Elend ihrer Familie und die Gleichgültigkeit des Westens, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* Nr. 45 vom 13. November 2005, S. 9.

54 S. Korn, *Gezeitenwechsel*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 25 vom 30. Januar 2006, S. 8.

gespaltene Erinnerung“. Hierin knüpfte sie direkt an Ihre zwei Jahre zuvor getätigte Aussage an:

„Im März 2004 wurde mir die Ehre zuteil, zur Eröffnung der Leipziger Buchmesse zu sprechen. Ich sagte damals, ‚die beiden totalitären Regime, Nazismus und Kommunismus, sind gleichermaßen verbrecherisch‘, was einen polemischen Sturm auslöste. Ich bin hier mißverstanden worden. Ich hatte keinen Moment die Absicht zu sagen, daß der Nazismus kein Verbrechen war. Er war ein Verbrechen. Der Nazismus wird im Gedächtnis der Menschheit für immer als Synonym für das schreckliche Verbrechen des Holocaust stehen. Ich wollte vielmehr die Aufmerksamkeit Europas auf die Tatsache lenken, daß es noch ein zweites kriminelles und totalitäres Regime gegeben hat. Wenn ich sage, daß Nazismus und Kommunismus gleichermaßen verbrecherisch waren, dann behaupte ich nicht, daß sie identisch waren. Im Sowjetsystem wurde der Begriff ‚Klassenfeind‘ sehr viel flexibler und weiter angewandt als der Begriff ‚Jude‘ in Nazideutschland. Kaum ein Jude in Deutschland konnte seinen Status ändern, und einmal im Todeslager angelangt, hatten Juden kaum eine Chance zu überleben. Ihr Schicksal war unerbittlich. Wer sich im sowjetischen Gulag wiederfand, konnte hoffen zu überleben, selbst wenn Millionen andere starben. Der zweite große Unterschied ist, daß im Gegensatz zu den Konzentrationslagern der Gulag nicht in erster Linie auf die Ausrottung von Menschen abzielte. Der Existenzzweck des Gulag war wirtschaftlicher Natur, wofür die Inhaftierten völlig entmenslicht und zu Produktionsmitteln gemacht wurden. Der Wert ihres Lebens hing vollständig von ihrer Arbeitsfähigkeit ab. Selbst im Tode erhielten diese Märtyrer ihren Namen nicht zurück. Aus ‚Arbeitseinheiten‘ wurden wertlose Gegenstände.“⁵⁵

Selbigentags hielt Sandra Kalniete in Hamburg die mit „Europa: Wiedervereinigung der Geschichte“ überschriebene Eröffnungsrede zur 6. Jahrestagung des von der Körber-Stiftung geförderten europäischen Geschichtsnetzwerkes „EUSTORY“. Hier entwarf sie das Bild eines seit langem intensiv mit der Vergangenheitsbewältigung des Nationalsozialismus befassten Westeuropa und stellte diesem ein Osteuropa gegenüber, das bis zur Wende von Repression und Terror gekennzeichnet war und über das im Westen ein „falsches Geschichtsbild“ bestanden habe. Erst durch die Öffnung der Archive „erfuhr die Welt da draußen allmählich die Wahrheit“ über „den kriminellen Charakter des totalitären Sowjetregimes“.⁵⁶ Den Schlussakzent aber setzte sie mit einer Quantifizie-

55 S. Kalniete, Verdrängter Gulag – Europas gespaltene Erinnerung, in: Die Welt vom 16. Februar 2006 (URL <http://www.welt.de/data/2006/02/16/846362.html>).

56 S. Kalniete, Europa: Wiedervereinigung der Geschichte. Rede auf der Jahrestagung von EUSTORY. Ms., Hamburg, 16. Februar 2006. Ich danke Meike Köhler der Körber-Stiftung für die Übermittlung des Redetextes.

rung ihres Vergleiches von 2004: Der Kommunismus habe von 1917 bis zur Gegenwart weltweit 94,5 Millionen Todesopfer gefordert, der Nationalsozialismus von 1933 bis 1945 insgesamt 56 Millionen. Dramaturgisch geschickt überließ sie es dabei den Zuhörern, die Schlussfolgerung aus dem Gesagten zu ziehen, dass nämlich der Kommunismus in quantitativer Hinsicht nahezu doppelt so verbrecherisch wie der Nationalsozialismus war. Gut platziert war auch ihr Schlusszitat von Hannah Arendt zu den „Vernichtungsfabriken“ von „Nazis und Bolschewiken“.⁵⁷

Obwohl Sandra Kalniete in ihrer Hamburger Rede also ihre 2004 gemachte Aussage wiederholte, ja explizit unterstrich, gab es 2006 keinen Eklat, wie auch das Medienecho diesmal dem Kantschen „interesselosen Wohlgefallen“ ähnelte.⁵⁸ Ganz offenkundig war Kalnietes Botschaft aus dem „neuen Europa“ im „alten Europa“ in Rekordzeit – binnen zweier Jahre – angekommen: Nationalgesellschaften haben ein Recht auf selbst gewählte Erinnerung – bei entsprechender Beachtung des informellen „EU-Erinnerungsimperativs“ Holocaust-Gedächtnis. Dieser Formel hatte ihr Kontrahent Salomon Korn bereits 2005 explizit zugestimmt; die Kontroverse war beigelegt.

Europäische Erinnerungskultur?

Die Frage, ob im Zeitalter der Globalisierung eine transnational-weltumspannende Erinnerungskultur vorstellbar, ja bereits im Entstehen ist, ist ebenso aktuell wie schwer zu beantworten: Dass der Bezugsrahmen von Erinnerungskultur primär nationalstaatlicher bzw. nationalgesellschaftlicher Art ist, ist unbestritten, aber wie steht es um die Interferenzen übergeordneter, d. h. supranationaler Referenzsysteme wie Religion, Ideologie, Klasse, Geschlecht, Generation, Sprache oder (Groß-)Region? In diese Kategorie gehört auch der Bezugsrahmen „Europa“, und zwar sowohl in konkret-politischer Bedeutung als Europäische Union als auch als Zivilisation in einem historisch-kulturellen Sinne. Im Zuge des Scheiterns der EU-Verfassung 2005 wurde deutlich, dass es neben dem Fehlen einer europäischen Öffentlichkeit vor allem die wenig ausgeprägte kulturelle Identität der Bürger EU-Europas ist, die einen über ökonomische, finanzielle, sicherheitspolitische und rechtliche Regelun-

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vgl. M. Bauer, Schlimme Kommunisten. Sandra Kalniete spricht in Hamburg über das halbierte Gewissen, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 41 vom 18./19. Februar 2006, S. 14 und M. Jeismann, Zur Zukunft. Erinnerungsanspruch: Sandra Kalnietes Rede über Europa, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 42 vom 18. Februar 2006, S. 40.

gen hinausgehenden Grundkonsens, ja selbst eine Debatte darüber behindert. Entsprechend postuliert der Soziologie Ulrich Beck daher, „Europäisierung setzt eine grenzenübergreifende Erinnerungskultur voraus“⁵⁹, stellt der Historiker Bernd Faulenbach die Frage nach „eine[r] europäische[n] Erinnerungskultur als Aufgabe“⁶⁰, und die Gedenkstättenexpertin Sibylle Quack meint, „Europa braucht eine gemeinsame Erinnerungskultur“.⁶¹ Und die EU selbst, die sich explizit zuletzt vor mehr als dreißig Jahren mit dem heiklen Thema ihrer Identität auseinandergesetzt hat⁶², hat den in Paris tätigen exilpolnischen Historiker Krzysztof Pomian beauftragt, ein „Musée d'Europe“ zu konzipieren, das 2007 in Brüssel eröffnet werden soll.⁶³

Aber sind das realistische Forderungen? Selbst wenn man die Möglichkeiten eines EU-Identitätsmanagements als eher beschränkt bewertet, ist dennoch mit Blick auf die Wirkungen der historischen Zäsuren von 1956, 1989 und 2004 zu fragen, ob mit dem Ende von Blockkonformität, Bipolarität und „alter“ EU nicht auch die Koordinaten nationaler Erinnerungskulturen in den beiden Hälften Europas verrückt worden sind. Sind aktuelle europaweit geführte Diskurse, wie diejenigen über das „Jahrhundert der Vertreibung“ oder über historisch-kulturelle Begründungen einer Zugehörigkeit der Türkei zu „Europa“ Belege für eine solche neue gesamteuropäische Erinnerungskultur? Ulrike Ackermann hat dies in einer Synopse der aktuellen Diskussion unlängst verneint⁶⁴, aber muss es denn unbedingt flächendeckend „Europa“ sein? Ist nicht

59 U. Beck, Das kosmopolitische Empire. Ein Plädoyer für ein Europa jenseits des Nationalstaats, in: Internationale Politik 60 (2005), H. 7 (Juli), S. 6-12, hier S. 9.

60 B. Faulenbach, Eine europäische Erinnerungskultur als Aufgabe? Zum Verhältnis gemeinsamer und trennender Erinnerungen, in: S. Flegel/F. Hoffmann/E. Overhoff (Hrsg.), Von der Osterweiterung zur europäischen Nation? Die EU auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, Bochum 2004, S. 91-112.

61 S. Quack, Fremdes und eigenes Leid. Europa braucht eine gemeinsame Erinnerungskultur, in: Süddeutsche Zeitung vom 14. April 2004, S. 14.

62 Dokument über die europäische Identität (1973), in: H. Schulze/I. U. Paul (Hrsg.), Europäische Geschichte. Quellen und Materialien, München 1994, Dok. Nr. II/113, S. 280-283. Siehe auch W. Loth, Europäische Identität in historischer Perspektive. Bonn 2002 (= ZEI Discussion Paper, C 113, 2002).

63 Siehe dazu R. Beier-de Haan, Erinnernte Geschichte – Inszenierte Geschichte. Ausstellungen und Museen in der Zweiten Moderne, Frankfurt/M. 2005, S. 86-88, sowie ein mit „L'Europe, fille de l'Eglise et des Lumières“ betitelter Interview mit Pomian in L'Expansion vom 28. September 2004 (URL <http://www.lexpansion.com/Pages/PrintArticle.asp?ArticleId=78595>).

64 U. Ackermann, Das gesplante Gedenken. Eine gesamteuropäische Erinnerungskultur ist noch nicht in Sicht, in: Internationale Politik 61 (2006), H. 5 (Mai), S. 44-48. S. zuvor bereits S. Troebst, Holodomor oder Holocaust? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 152 vom 4. Juli 2005, S. 8.

ein transnationaler, zwei, drei oder mehr Gesellschaften einschließender Erinnerungsdiskurs auch schon ein Fortschritt gegenüber nationalem Erinnerungsautismus? Wohl kein Zufall ist diesbezüglich die aktive Beteiligung, ja tragende Rolle des wiedervereinigten, sowohl postfaschistischen wie postkommunistischen Deutschland in all den genannten Diskussionssträngen – eine Rolle, die einer Scharnierfunktion für die beiden erinnerungskulturell so unterschiedlichen Hälften Europas gleichkommt. Ohne Timothy Garton Ashs dem bundesdeutschen Modell der Vergangenheitsbewältigung nur teilweise ironisch attestierte „neue Norm der Vollständigkeit“ in Form von „DIN-Standards“⁶⁵ bzw. „„Deutschen Industrienormen“ im Bereich der Geschichtsschreibung“⁶⁶ wörtlich zu nehmen, ist doch die „Exportfähigkeit“ des deutschen Verlaufsmodells unverkennbar. Dies trifft etwa auf die zentraleuropäische Debatte über den erinnerungskulturellen Umgang mit Vertreibung und ethnischer Säuberung zu⁶⁷, aber auch auf Überlegungen von Intellektuellen und politischen Akteuren in der Türkei, ob nicht die förmliche und öffentliche Übernahme der Verantwortung für den Genozid an den Armeniern im Vorläuferstaat Osmanisches Reich 1915/16 europaweit größere Sympathie – und damit bessere Chancen auf einen EU-Beitritt – einbringe als die derzeitige Relativierung, ja Leugnung des Völkermords. Explizit wird dabei auf die internationale Rehabilitierung des

65 T. G. Ash, Straferichte, Säuberungen und Geschichtsstunden, in: ders., *Zeit der Freiheit*. Aus den Zentren des neuen Europa, München 1999, S. 308-333, hier S. 309. – Ein Widerhall hiervon findet sich auch im Programmflyer des genannten Weimarer Symposiums „Der Kommunismus im Museum“, wo es milde patronisierend heißt, „zu einer grundlegenden und umfassenden Aufarbeitung der kommunistischen Herrschaft, wie sie im wiedervereinigten Deutschland stattfinden konnte, fehlte in den postkommunistischen Systemen häufig der politische Wille oder die Kraft der Betroffenen.“

66 T. G. Ash, Mesomnesie, in: *Transit. Europäische Revue*, H. 22, Winter 2001/2002, S. 32-48, hier S. 33. – Zum Presseecho, welches das Zitieren dieser Formulierung auf dem Weimarer Symposium auslöste, vgl. Eine DIN-Norm des Gedenkens, in: *Der Tagesspiegel* vom 30. Oktober 2004; F. Augstein, Im Wettbewerb des Gedenkens, in: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 253 vom 30./31. Oktober/1. November 2004; R. Mönch, Die Neigung zur Vorbildlichkeit. Am deutschen Erinnerungswesen soll die osteuropäische Welt genesen, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 259 vom 5. November 2004, S. 42; und G. Platzdasch, Stasi-Collect-Fiasko. Soll am deutschen Erinnerungswesen die Welt genesen? In: *junge welt* vom 8. November 2004.

67 J. M. Piskorski, Vertreibung und deutsch-polnische Geschichte. Eine Streitschrift, Osnabrück 2005; A. Kruke (Hrsg.), *Zwangsmigration und Vertreibung – Europa im 20. Jahrhundert*, Bonn 2006; S. Troebst, Vertreibungsdiskurs und europäische Erinnerungskultur. Deutsch-polnische Initiativen zur Institutionalisierung seit 2002. Eine Dokumentation, Osnabrück 2006.

besiegten Deutschlands im Zeichen selbstkritischer Aufarbeitung der Vergangenheit verwiesen.⁶⁸

Nicht zuletzt die Kalniete-Korn-Kontroverse demonstriert diese (gesamt-)deutsche Mittlerrolle sowohl im West-Ost-Gegensatz zwischen einem Holocaust-Gedächtnis und einer GULag-Erinnerung als auch im scharfen innerosteuropäischen Konflikt zwischen der imperial geprägten rußländisch-postsowjetischen Erinnerungskultur und der widerständig-ostmitteleuropäischen Gedächtnislandschaft. Auch hier also wird die 1956 begonnene, 1989 geöffnete und 2004 dramatisch intensivierte Diskussion weitergehen – zumal 2006, fünfzig Jahre nach Chruščëvs Rede über die Gesellschaftsverbrechen des Stalinismus und dem Aufstand von Polen und Ungarn gegen kommunistische Parteidiktatur und sowjetische Hegemonie.

68 Vortrag von Fikret Adanır zum Thema „EU Membership of Turkey and the Question of Armenian Genocide“ auf der Konferenz „Conflicting Memories and European Integration“ des Center for European & Mediterranean Studies der New York University, New York, 20.-21. April 2006.

Helmut Goerlich

Verfassungsrecht – Verfassungsgeschichte – Verfassungspolitik. Gängige Inszenierungen einer Wissenschaft und ihre Ebenen¹

Die zahlreichen Gebiete der Wissenschaft – die Wissenschaften – pflegen sich in bestimmten Formen zu inszenieren. Hierzu bedienen sie sich verschiedener Riten und Plätze. Die Topologie der ganz unterschiedli-

- 1 Sammelbesprechung zu: H. Dreier (Hrsg.), *Grundgesetz Kommentar*, Bd. I, Art. 1-19, Mohr Siebeck: Tübingen 2²004, 1741 S.; M. Brenner/P. M. Huber/M. Möstl (Hrsg.), *Der Staat des Grundgesetzes – Kontinuität und Wandel*, Festschrift für Peter Badura zum 70. Geburtstag, Mohr Siebeck: Tübingen 2004, 1283 S.; A. Blankenagel/I. Pernice/H. Schulze-Fielitz, (Hrsg.), *Verfassung im Diskurs der Welt. Liber Amicorum für Peter Häberle zum 70. Geburtstag*, Mohr Siebeck: Tübingen 2004, 916 S.; H. Schulze-Fielitz (Red.), *Leistungsgrenzen des Verfassungsrechts*. (= Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Bd. 62), Mohr Siebeck: Tübingen 2003, 565 S.; darin u. a. die folgenden Beiträge: M. Herdegen/M. Morlok, *Informalisierung und Entparlamentarisierung politischer Entscheidungen als Gefährdungen der Verfassung?*; S. Korioth, *A. v. Bogdandy, Europäische und nationale Identität. Integration durch Verfassungsrecht*; M. Heintzen, *A. Vosskuhle, Beteiligung Privater an der Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben und staatliche Verantwortung*; J. Oebbecke/M. Burgi, *Selbstverwaltung angesichts von Europäisierung und Ökonomisierung*; B. Weber-Dürler (Red.): *Die Staatsrechtslehre und die Veränderung ihres Gegenstandes* (= Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Bd. 63), de Gruyter Verlag: Berlin 2004, 561 S.; darin: J. Kokott, *Th. Vesting, Die Staatsrechtslehre und die Veränderung ihres Gegenstandes: Konsequenzen der Europäisierung und Internationalisierung*; W. Brugger, *Ch. Gusy, Gewährleistung von Freiheit und Sicherheit im Lichte unterschiedlicher Staats- und Verfassungsverständnisse*; A. Scherzberg, *O. Lepsius, Risikosteuerung durch Verwaltungsrecht. Ermöglichung oder Begrenzung von Innovationen*; R. Gröschner/J. Masing, *Transparente Verwaltung. Konturen eines Informationsverwaltungsrechts*; M. Kirsch/P. Schiera (Hrsg.), *Verfassungswandel um 1848 im europäischen Vergleich* (= Schriften zur Europäischen Rechts- und Verfassungsgeschichte, Bd. 38), Duncker & Humblot, Berlin 2001, 408 S.; M. Kirsch/A. G. Kosfeld/P. Schiera (Hrsg.): *Der Verfassungsstaat vor der Herausforderung der Massengesellschaft. Konstitutionalismus um 1900 im europäischen Vergleich* (= Schriften zur Europäischen Rechts- und Verfassungsgeschichte, Bd. 41), Duncker & Humblot, Berlin 2002, 480 S.; M. Grandner/W. Schmale/M. Weinziertl (Hrsg.): *Grund- und Menschenrechte. Historische Perspektiven – Aktuelle Problematiken* (= Querschnitte, Bd. 9), Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München 2001, 368 S.; F. Günther, „Denken vom Staat her“. *Die bundesdeutsche Staatsrechtslehre zwischen Dezision und Integration 1949–1970*, Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München 2004, 364 S.

chen Fächer ist ebenso unterschiedlich. Dies gilt auch dann, wenn nach Name und Form, etwa der Leistungen für die Erlangung eines akademischen Abschlusses, der gewählte Schauplatz identisch erscheint. Auch die Ausstattung der Szenerie ist oft sehr unterschiedlich. Die Wahl der Ausstattung ist meist auch ein Signal des Anspruchs, mit dem man auftritt. Dieser Befund betrifft nicht nur die Promotion und die Habilitation sowie die dafür qualifizierenden Schriften, die meist veröffentlicht werden; hierzu gehören auch andere Formen, die Publizität vermitteln, so etwa in dogmatischen Fächern der wissenschaftliche Kommentar, vor allen aber die Tagungen und ihre Bände, seien es solche fachspezifischer Vereinigungen oder solche, die in freierer Weise zustande kommen und durch eine Publikation ihrer Beiträge hervortreten; des weiteren auch Ringvorlesungen, die dann veröffentlicht werden, oder aber Monographien zum Richtungsstreit eines anderen oder des eigenen Fachs – die im Heimatfach durchaus Dissertationen sein können – oder andere, die ebenso als Erträge eigener Forschung firmieren. Manchmal reizt dabei die Präsentation, manchmal geht es mehr um die Sache.

I.

Die Festschrift als Krönung des gelehrten Lebens gilt dem Fach im deutschsprachigen Raum nicht selten mehr als alles andere für einen Jubilar; die Festschrift, die nicht wie ein bescheidenes Kolloquium als kleines Buch das Licht der Welt erblickt, sondern als voluminöser Band zum hohen Tage feierlich überreicht, wenn auch manchmal noch nicht fertig, nur als Einzelstück an diesem Tage produziert wird, und den so als Gegenstand einer eigenständigen Publikation gefeierten Kollegen der Höhe der Unsterblichkeit jedenfalls im Fach schon nähert.

Als Muster unterschiedlicher Ausgestaltung können in letzter Zeit im Staats- bzw. im Verfassungsrecht die beiden Festschriften für *Peter Badura* und *Peter Häberle* gelten. Der eine als betont auf den Staat fixierter Großordinarius erhielt eine Festschrift, die den Staat an den Anfang stellt, der dann im Titel der Festschrift als der des Grundgesetzes charakterisiert wird. Der andere, nicht der Macht verschrieben, sondern der Muse, der Kultur und der Verfassung erhält hingegen eine Schrift, die als Buch der Freunde auftritt und sich jenseits des Staates als Gegenstand und Wirklichkeit des Fachs – wie man heute sagt – aufstellt. Während *Badura* sich im Laufe seines Weges durch die Wissenschaft vom liberalen jungen Ordinarius zum tragenden Staatsberater im Freistaat Bayern in einem Realismus der Umstände gewandelt hat, blieb *Häberle* immer der, der er war, ein der Wissenschaft wie der Kunst zugewandter leidenschaftlicher Schüler und Lehrer an der Universität,

ein Kommunikator über die Kulturen hinweg, ein Idealist, der allein seinem Gegenstand verpflichtet bleibt. Man ist versucht, schon die äußere Erscheinung der Bände in einen Zusammenhang hierzu zu bringen: Der eine ist gewichtig, der andere bleibt handlich. Ebenso sind die Geehrten ganz unterschiedlich herausgestellt. *Badura* wird vor die Klammer gezogen geehrt, außerhalb der Beiträge, Häberle nach einem Vorwort der Herausgeber und einem Grußwort seines Lehrers durch den Beitrag eines Schülers, der zugleich dessen Beitrag zur Festschrift ist. Im Falle der Festschrift für *Badura* ergeben die Beiträge vier große Abschnitte, nämlich Verfassungsstaat und parlamentarische Demokratie, dann Kirche, Rundfunk und Universität, darauf Wirtschaft und Verwaltung und schließlich Europarecht und internationales Recht. Im Buch der Freunde für *Häberle* sind es sechs Abschnitte, die schon in der Ausweisung wie auch im Gehalt dem Werk des Geehrten um einiges – und vor allem im Stil – näher sind und bleiben, nämlich zuerst Verfassung, Texte und Kultur, dann Verfassungsbegriff und europäische Verfassungsgebung, darauf auf dem Weg zu einem europäischen Gemeinrecht, dann Verfassung und Verfassungsgerichtsbarkeit im internationalen Vergleich, anschließend nationales Verfassungsrecht als Grundierung und zum Schluss Religion und Kunst als Kontexte der Verfassung. Weiter fällt auf, dass in dem Buch der Freunde sehr viel mehr ausländische Autoren zu Wort kommen als im Band für *Badura*, ebenso wie offenbar wirklich persönliche Freunde von *Peter Häberle*, auch diejenigen, die keinen Lehrstuhl vorweisen oder einen solchen noch nicht erreicht haben, sich vielmehr noch in den Niederungen tummeln, und vereinzelt auch solche aus Nachbardisziplinen des Verfassungsrechts, die zu den Großen ihres Fachs gehören. Dieser persönlichen Note entspricht sicher auch die eigene fachwissenschaftliche Kultur, die der Geehrte entwickelt hat. Sie lebt von leisen Tönen und feinen Differenzierungen, meidet den Pomp und das Getöse der Geltungssucht, verlässt sich vielmehr auf die kaum wahrnehmbaren Strömungen der vielen Rinnsale von Kultur und Recht, die den Strom der Zeit ausmachen und letztlich die Entwicklungen prägen. Dem gegenüber steht das Repräsentative und Gewichtige auf der anderen Seite im Vordergrund, ist dies auch und genügt der mit jeder Festschrift beabsichtigten Präsentation vielleicht viel stärker als ein ausgefeilter Gruß auf einem Kalenderblatt, den ein „*Liber Amicorum*“ immer auch überbringen will.

Auf die einzelnen Beiträge selbst kann hier kaum eingegangen werden, soll dies nicht in einer Aufzählung enden, die nichtssagend zu werden droht. Aber anzumerken ist gewiss für beide Werke, dass sich in ihnen ganz unterschiedliche Texte, vom Anspruch im Ansatz bis zur

Qualität in der Durchführung finden. Deshalb wird man schwerlich eine Garantie des Niveaus mit dem Ort der Festschrift oder des „Liber Amicorum“ einhergehen sehen. Allerdings gelingt manches im Buch der Freunde doch in Graden etwas mehr und etwas sichtbarer, und das wird den Herausgebern zu danken sein, die es vermochten, ihre Autoren zu führen und fördern, so dass dieses Bild entstand. Auffällig ist auch, dass sich durch die beiden Bücher gewisse gegenständliche Parallelitäten ziehen, abgesehen von der personalen Parallelität von wenigen Autoren, die in beiden Werken auftreten – wobei man darüber rätseln könnte, wie sich diese Fälle erklären. Die aktuellen Fragen der „Konstitutionalisierung“ nicht nur in Europa, sondern weltweit und damit einhergehend die veränderte Rolle nationaler Verfassungen, führte in beiden Büchern zu Beiträgen etwa einerseits von *Dieter Grimm* – zwar nicht als *Kassandra*, so aber doch als Verteidiger der Verfassung mit seinem – und andererseits *Hasso Hofmann* mit einem Beitrag zum Verfassungsbegriff. Mit der Reichweite von Verfassungen „nach innen“ beschäftigt sich in wie immer eher rätselhafter und zu filigraner Weise in beiden Büchern derselbe Autor, nämlich *Peter Lerche*, dies allerdings in unterschiedlicher Zugänglichkeit, nämlich im Liber noch verborgener, während er in der Festschrift sich mit dem Geehrten in einer Grundfrage auseinandersetzt.

Weiterhin veranlassen die aktuellen Fragen einer Europäisierung des Religionsverfassungsrechts einerseits einen Beitrag von *Stefan Koriath* und andererseits einen solchen von *Gerhard Robbers*, wobei letzterer ebenfalls in der Festschrift auftritt, dort allerdings mit einem Beitrag zum Föderalismus. Zu den weiteren Autoren beider Festspieltruppen gehören auch *Klaus Vogel*, einmal zur fehlenden Bindung an völkervertragswidrige Gesetze im offenen Verfassungsstaat, das andere Mal zur Gesetzgebungszuständigkeit für Lenkungssteuern; *Eberhard Schmidt-Aßmann*, einmal zu europäischer Verwaltung und europäischem Verwaltungsrecht, das andere Mal zum Schutz des Aktieneigentums; sowie *Martin Nettesheim*, einmal mit einem „Essay“ zur politischen Gemeinschaft der Unionsbürger, das andere Mal mit einem Aufsatz zum Wettbewerbsföderalismus²; ferner *Hans F. Zacher*, einmal über Forschung im Bundesstaat, das andere Mal zu „Deutschland den Deutschen“; und schließlich *Hans Heinrich Rupp*, einmal zum Gesetzes- und Parlamentsvorbehalt, das andere Mal zum subjektiven öffentlichen Recht. Inse-

2 Zu den Formen des Festschriftbeitrages könnte man weitere Studien treiben, etwa wenn an die Stelle des Beitrages ein handschriftliches Grußwort auf einem Blatt tritt, wie im Falle von Konrad Hesse am Anfang vor allem anderen im hier besprochenen Liber Amicorum, oder von Thomas Oppermann in der Festschrift für Badura unter dem ominösen Titel „Ein Präsident für Europa“, ein Essay, der indes zu substantiellen Aussagen zum Wandel der Europäischen Union kommt.

samt handelt es sich also um ein kleines Segment, gemessen an der sonst am Anger der Festschriften grasenden „Karawane“ derer, die regelmäßig Beiträge zu solchen Bänden liefern und sich deshalb als die immer weiter ziehende Karawane jener Festspieltruppen fassen lassen, welche die literarische Form und Gattung der Festschrift befördern, erhalten und sich regelmäßig zur Übergabe der Festschrift an den jeweils geehrten Gelehrten, hohen Richter oder Verwaltungsbeamten begegnen. Diese Karawane teilt sich übrigens wissenschaftlich denn auch kaum mehr in Fachzeitschriften mit, da ihre Produktion von den Festschriften absorbiert wird. Außerdem ist sie saturiert und nicht etwa die Speerspitze gestalterischen wissenschaftlichen Fortschritts oder einer Wahrnehmung der Interessen der Wissenschaft.

II.

Ein ganz anderes Instrument der Artikulation der Wissenschaft ist der fachwissenschaftliche Kommentar zu einem Gesetz oder der Verfassung, der meist einen oder mehrere Herausgeber und mit wachsendem Volumen viele Autoren besitzt. Dabei kommt es auf ein durchgehaltenes sicheres und unverbrüchliches Niveau der Leistung aller Beiträge an. Hier ist das bestgelungene Werk im deutschen Verfassungsrecht zweifellos der dreibändige Kommentar zum Grundgesetz, den *Horst Dreier* herausgibt. Soeben ist der erste Band der zweiten Auflage erschienen, der wiederum vor allem die Grundrechte des Grundgesetzes zum Gegenstand hat. Ein solcher Kommentar ist vor allem ein Mittel, im aktuellen Streit einerseits den Standard des Kanons notwendigen Wissens zu entfalten, andererseits aber auch die eigene Position und das eigene Lager so zu platzieren, dass die vertretenen Auffassungen umso besser ins Licht der fachlichen Aufmerksamkeit, seiner Öffentlichkeit und darüber hinaus gelangen.

Autoren des ersten Bandes des Kommentars sind in der zweiten Auflage, neben dem Herausgeber als Autor, *Hartmut Bauer*, *Rolf Gröschner*, *Georg Hermes*, *Werner Heun*, *Johannes Masing*, *Martin Morlok*, *Ingolf Pernice*, *Helmuth Schulze-Fielitz* und *Joachim Wieland*, wobei nur *Masing* neu hinzutreten ist, nachdem *Gertrude Lübke-Wolff* Verfassungsrichterin in einem Senat wurde, der unter anderem mit ihren früheren Gegenständen befasst ist. Die relativ jungen Autoren sind alle an einer deutschen Universität als Hochschullehrer tätig und besaßen schon aufgrund ihrer vorausgegangenen Aktivitäten erhebliches Ansehen. Offensichtlich arbeiten sie weiterhin gut zusammen, auch wenn manche vielleicht heute in etwas größerer Distanz zueinander stehen.

Es ist kaum möglich, die Qualität der Bearbeitungen zu unterscheiden und einzelne Kommentierungen hier zu besprechen. Entscheidend für die Beurteilung ist vielmehr zunächst der Aufbau der jeweiligen Kommentierung, der bewusst stets den internationalen und den europäischen Hintergrund einbezieht, also jede isolierte Stoffbehandlung zu vermeiden sucht. Dabei setzt die Kommentierung jeweils mit dem Historischen ein, nämlich „Herkunft, Entstehung, Entwicklung“, kommt dann zu den „internationalen, supranationalen und rechtsvergleichenden Bezügen“ sowie danach erst zu den „Erläuterungen“. Diese wiederum gliedern sich in allgemeine Bedeutung – bezogen auf das Schutzgut im aktuellen Befund – den Schutzbereich und den Abwehrcharakter im Sinne von „Eingriff und Schranken“. Dabei gehen die objektiven Gehalte des jeweiligen Grundrechtes nicht unter, sondern werden eigens hervorgehoben behandelt. In einem letzten Abschnitt wird dann das Verhältnis zu anderen Bestimmungen im Grundgesetz geklärt. Im Vergleich zu ersten Auflage³ finden sich zahlreiche Verbesserungen und Ergänzungen, die zeigen, dass die Autoren den Kommentar als eine kontinuierlich gepflegte Aufgabe verstehen und ihren Erkenntnisfortschritt weitergeben. Auch bewirkt die Betonung des historischen und des vergleichenden Aspekts der jeweiligen Fragestellungen eine Förderung des entsprechenden Interesses des Lesers. Hinzu kommt, dass diese Vorgehensweise den Kommentar außerdem besonders tauglich macht als Hilfe für diejenigen, die aus Geschichte oder Politik kommend sich um Verständnis einzelner Bestimmungen des Grundgesetzes bemühen. Insofern ist der Kommentar zwischen Theorie und Praxis der Verfassung angesiedelt, vermittelt in der interdisziplinären Kommunikation und ist daher hier in dieser Zeitschrift vielleicht besonders hervorzuheben. Er tritt in dieser Weise und unter diesem Aspekt, zusätzlich neben seiner fachwissenschaftlich gegebenen besonderen Qualität, die schon für die erste Auflage allseits gerühmt wurde, besonders hervor. Gerade unter Aspekten eines Blicks von außen ist dieser Kommentar uneingeschränkt zu empfehlen.

III.

Eine eigene Gattung machen die *Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer* aus. Im öffentlichen Recht sind nämlich Initiation und Anerkennung der Kollegen besonders geprägt durch das Referat auf einer der Tagungen des Fachvereins, eben der „Vereini-

3 Für deren Besprechung siehe exemplarisch: A. Hollerbach, in: Juristenzeitung 54 (1999), S. 888f. sowie ders., in: Juristenzeitung 56(2001), S. 1083.

gung der deutschen Staatsrechtslehrer“, das dann alljährlich im Jahr danach – früher geheftet, nun gebunden – auch erscheint. Ein Referat dort gilt, wie in der Justiz das so genannte dritte Staatsexamen – also die „Erprobung“ eines jungen Richters durch seine Abordnung an das Obergericht seiner Gerichtsbarkeit und die damit am Ende verbundene Beurteilung seiner Arbeit in dieser Zeit –, als die letzte Etappe auf dem Weg zum engeren Kreis der anerkannten Größen. Zwar ist jener Fachverein inzwischen so groß, dass es schon rechnerisch nicht mehr möglich ist, dass jeder einmal vorträgt; auch kennt man sich nicht mehr durch die Bank. Dennoch wird an diesem Ritual festgehalten.

Wer dort durchfällt, der konnte sicher bis vor wenigen Jahren nicht damit rechnen, für eine bessere Position vorgeschlagen und berufen zu werden. Andererseits ist angesichts der Fülle der Mitglieder nicht mehr damit zu rechnen, diese höhere Weihe zu erhalten, es sei denn, man gehörte zu einer der einflussreichen Gruppierungen oder Schulen, die im Vorstand der Vereinigung mehr oder minder stetig repräsentiert sind, da der Vorstand über die Thematik wie über die Referenten entscheidet.

Eben diesem Zuwachs an Personen ist auch ein neues Element der Veranstaltung geschuldet, das in einem der letzten Bände sich niederschlägt, nämlich nicht mehr nur zwei Referenten zu zwei Themen zu haben, sondern nunmehr jeweils zwei Referenten zu vier Themen. Die Verdoppelung der Themenzahl ermöglichte zugleich, aktuellere Thematiken zu behandeln und eher von faktischen Entwicklungen her die Themen zu strukturieren als von rechtsdogmatischen Interessen auszugehen und somit die Verzögerungseffekte der Rechtsfortbildung in Kauf zu nehmen.

Exemplarisch ist hier zuerst der Bd. 62 herauszugreifen: Er folgt bereits der Linie, zu vier Themen insgesamt acht Referenten zu Wort kommen zu lassen. Damit wird zu einer viel stärkeren Konzentration gezwungen, sowohl im Referat als auch in den Beiträgen zur Diskussion im Anschluss. Auch besitzen die Themen eine rechts- oder verfassungspolitische Aktualität, sind also nicht auf das rechtsdogmatische Kondensat einer älteren politischen Entwicklung beschränkt und damit in der Distanz der gelehrten Welt zu Hause. Das gilt sowohl für Wandlungen des parlamentarischen Regierungssystems durch informale und entparlamentarisierte Entscheidungsprozesse, wie auch für die europäische und die nationale Identität in Integrationsprozessen auch dank des Verfassungsrechts, wie auch für jede Form der Zusammenarbeit von privaten Unternehmen und öffentlicher Hand wie auch schließlich für den Wandel der Rolle der Selbstverwaltung angesichts der Europäisierung und Ökonomisierung ihres Umfeldes. Und die Referenten repräsentieren

in ausgewogener Weise den Reformflügel des Fachs wie auch dessen Widerpart. Dabei ist schon die Möglichkeit, dies so zu formulieren, ein Signal für den Wandel der Vereinigung, die diese Tagungsbände publiziert. Sie war früher eher konservativ und traditionalistisch dominiert, litt noch an den Folgen des Dritten Reiches, sofern der Verlust an wissenschaftlicher Qualität zunächst oder jedenfalls lange nicht wettgemacht wurde und war zudem nahezu von denjenigen dominiert, die (wiewohl man die Vereinigung aufgelöst hatte) dennoch mit dem untergegangenen Regime verstrickt gewesen waren. Hier hat sich ein Prozess der Normalisierung vollzogen, den nun auch diese Bände spiegeln. Von besonderem Interesse ist dabei der Ansatz einer neuen, nun europäischen Integrationslehre von *Stefan Koriath* und die kritische Distanz hierzu des Co-Referenten *Armin von Bogdandy*. Diese Bemerkung soll indes nicht von der hohen Qualität der anderen Beiträge ablenken.

Der anschließende 63. Band, der nun auch gebunden vorliegt, bestätigt die erwähnte Entwicklung. Wiederum sind vier Gegenstände behandelt. Auch hier spielt die gegenwärtig beobachtete und viel diskutierte Entwicklung der „Entstaatlichung“ eine erhebliche Rolle. Das mit diesem Wort umschriebene Abrücken von einem hergebrachten Staatsverständnis weist in zwei Richtungen, einerseits „nach oben“ in die Europäisierung und Internationalisierung und andererseits „nach unten“ in einen Wandel der innerstaatlichen Verhältnisse mit starken Bezügen zum Verwaltungsrecht – und dort der Ausbildung von Instrumenten mittelbarer Steuerung und Privatisierung, gerade wenn es um Risiken und Informationsverarbeitung geht. Dem voraus liegt ein Wandel des Verhältnisses von Sicherheit und Freiheit, der 2004 als Gegenstand in diesem Band abgelöst wird von einer eher neoliberalen Perspektive zum Verhältnis von Freiheit und sozialer Sicherung. Nicht immer gelingt dabei den Referenten die Vermittlung theoretischer Einsichten auf einer praktisch-pragmatischen Ebene. Dies gilt umso mehr, je theoretischer der Grundansatz orientiert ist. Deshalb hielten zum ersten Gegenstand (Die Staatsrechtslehre und die Veränderung ihres Gegenstandes. Konsequenzen der Europäisierung und Internationalisierung) die Ergebnisse der Referenten in etwa die Waage. Im Falle des zweiten Beratungsgegenstandes (Gewährleistung von Freiheit und Sicherheit im Lichte unterschiedlicher Staats- und Verfassungsverständnisse) wirkte das Vorverständnis auf die Behandlung des Gegenstandes besonders ein, zumal unter aktuellen Bedrohungen und im Blick auf unausweichliche Veränderungen des Verhältnisses von Freiheit und Sicherheit. Das dritte Thema (Risikosteuerung durch Verwaltungsrecht: Ermöglichung oder Begrenzung von Innovationen) griff einen Gegenstand auf, der seit Anfang

der 1970er Jahre virulent ist, als mit herkömmlichen Instrumenten des Polizeirechts an aktuelle Probleme der technischen Sicherheit von Großanlagen herangetreten wurde, wobei nun die volle Breite des Risikomanagements zu erfassen war. Das letzte Thema (Transparente Verwaltung – Konturen eines Informationsverwaltungsrechts) führte beide Referenten vor allem zu den Forderungen nach einer Informationsgesetzgebung, die die traditionelle Figur des Amtsgeheimnisses im deutschen Verwaltungsrecht zu Grabe tragen wird. Die Stoßrichtung ist überzeugend, ebenso wie die Differenzierungen, welche die Referenten vornahmen, um Schwächen des ersten Zugangs abzufangen, die seit Beginn dieser Reformdebatte aufgetreten sind. Insgesamt also ein gelungener Band, der spiegelt, in welchem Maße sich inzwischen der Reformflügel in dieser Vereinigung durchgesetzt hat und wie damit trotz der hohen Zahl der Mitglieder und trotz der großen Schwierigkeiten der jungen Generation, eine Professur zu erhalten, wie sie bisher nur etwa bei den Historikern bekannt war, insgesamt eine gewisse wissenschaftliche Kultur Platz greift.

IV.

Sammelbände unterschiedlichster Art, etwa aufgrund von Forschungsprojekten, Tagungen, Summer Schools, Ferienkursen oder sonstiger wissenschaftlicher Konferenzen besitzen kein gemeinsames Format, wie es bei Festschriften, Freundesgaben oder wiederkehrenden Tagungsbänden einer etablierten Einrichtung oder einer berufsspezifischen Vereinigung mit latenter Monopolstellung der Fall sein kann. Nicht aus dem Feld der Juristen, sondern der Historiker sind hier einige Beispiele dieser Gattung vorzuführen.

Aus einer Folge von drei Tagungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Projekts italienischer und deutscher historischer Institute in Berlin und Neapel sind zwei Sammelbände zum Verfassungswandel bzw. zum Verfassungsstaat hervorgegangen. Vorausgegangen war ihnen ein Band, auf den hier nicht näher einzugehen ist.⁴

Der Band zum Verfassungswandel um 1848 macht einen ersten Teilabschnitt, der auf das gemeinsame Vorwort der Herausgeber folgt, zum Gesamttitel. In diesem Teilabschnitt werden in der Tat Fragen des Verfassungswandels in der Zeit bis 1848 von *P. Schiera*, *M. Kirsch* und *A. de Francesesco* behandelt. Dann folgen aber zahlreiche Aufsätze ver-

4 Vgl. meine Rezension zu: M. Kirsch/P. Schiera (Hrsg.), Denken und Umsetzung des Konstitutionalismus in Deutschland und anderen europäischen Ländern in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, 1999, in: Die öffentliche Verwaltung 2001, S. 264.

schiedener Autoren zum Wechselverhältnis von Verfassung und Gesellschaft in den Staaten Europas in dieser Zeit, in einem Fall auch für spätere Zeiträume. Es schließen sich Abhandlungen an zur Rezeption von Verfassungsrecht, wobei hier typischer Weise die belgische Verfassung, aber auch die der Paulskirche, eine erhebliche Rolle spielen, abgesehen von britischen Einflüssen in Ungarn. Abschließend folgen Beiträge zu Nationalitätenfragen und Verfassungsrecht, von Preußen-Deutschland über Piemont-Italien und weitere Fragestellungen der italienischen Einigung bis zu den nationalpolitischen Positionen der Kroaten, Serben und Slowenen 1848/49 im Kaisertum Österreich dieser Zeit. Nahezu alle Beiträge zentrieren in der Tat um das Revolutionsgeschehen von 1848. In diesem Sinne gibt der Sammelband eine hilfreiche europäische Perspektive und löst die Betrachtung aus nationalen Verkürzungen. Ebenso setzt der Band an bei der Verknüpfung der Verfassungsfragen mit den Fragen einer nationalen staatlichen Einheit, die in dieser Zeit anfallen. Auch hier ist es gut, sich die Weite der Geschehnisse und ihrer Bewältigung im jeweiligen Rahmen klarzumachen. Dabei wird ein Begriff des Verfassungswandels zugrunde gelegt, der nur historisch zu verstehen ist, nicht etwa rechtlich. Dennoch geht es immer auch um Rechtsfragen und so ist für den Verfassungsrechtler und -historiker von Interesse, was hier erscheint.

Nichts anderes gilt für den letzten Band dieses Projekts zum Verfassungsstaat, der nun von drei Herausgebern (*M. Kirsch, A.G. Kosfeld, P. Schiera*) betreut wurde, die auch eine gemeinsame Einleitung zu Fragen und Problemen des Konstitutionalismus um 1900 vorlegen. Hier finden sich Beiträge mit Bezug zur im Titel des Bandes schon angesprochenen Massengesellschaft in nahezu allen Teilabschnitten. Der erste handelt vor allem von Konstitutionalismus und dem politischem Raum von Eliten, Verfassungen, Parteien und Öffentlichkeit, der zweite von Wahlen und Wahlrechtsbewegungen, der dritte von Rechtsdenken und Verfassungsstaat, der vierte von Verfassungen vor der Herausforderung der nationalen und sozialen Frage sowie der letzte vom Blick anderer Rechtskulturen auf Europa, hier aus Sicht des osmanischen Reiches, des Islam und der Öffnung Japans Ende des 19. Jahrhunderts im Blick auf das deutsche Recht.

Auch hier stehen transnationale Vergleiche im Vordergrund und sind die meisten Beiträge historisch ausgerichtet. Einige zielen zudem auf eine rechtsdogmatische Erfassung des Gegenstandes, etwa im Wahlrecht oder zu Vorstufen der Verfassungsgerichtsbarkeit, dem Genossenschaftsgedanken und Formen der Selbstverwaltung, wobei die Autoren dann oft oder schlicht Juristen sind.

Beide Bände leiden unter der Gefahr, dass einzelne Beiträge durch den gewissermaßen apokryphen Ort ihrer Veröffentlichung der wissenschaftlichen Öffentlichkeit eher verloren gehen. Dagegen können an sich nur die Autoren selbst helfen, indem sie in der üblichen Weise gezielt Sonderdrucke ihrer Beiträge an Autoritäten und Kollegen schicken. In dieser Weise wird eine gewisse Gegensteuerung gegen die alles überflutenden Veröffentlichungen sichergestellt, die allerdings bei der Prominenz wiederum in eine ertränkende Flut der Sonderdrucke umschlagen wird. Insgesamt sind diese Bände aber sicher zu empfehlen, zumal sie einen transnationalen und einen interdisziplinären Einschlag haben und schon deshalb über das übliche hinausgehen. Andere elitärere Sammelbände bedürfen solcher Empfehlungen dann nicht, wenn sie nicht nur institutionell durch die Edition ihren Status absichern, sondern zugleich Forschungsdesideraten genügen und die Beiträge besser koordiniert sind.⁵

V.

Stärker auf ein akademisches Ritual bezogen sind Ringvorlesungen, die als solche firmieren und in einem Sammelband erscheinen. Ringvorlesungen sollen – meist aus einem förmlicheren Anlass – einen Gegenstand umfassend von verschiedenen Seiten spiegeln, aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven auf den Gegenstand aufmerksam machen und manchmal aber auch zugleich die Institution präsentieren, aus der die Beiträge kommen. Sie haben oft interdisziplinären Charakter, bisweilen auch über die Fakultätsgrenzen hinweg. Zu dem Genre solcher Sammelbände gehört auch der eine Wiener Ringvorlesung spiegelnde Band zu den historischen Perspektiven und aktuellen Problematiken von Grund- und Menschenrechten, publiziert in der Reihe Querschnitte, herausgegeben von *Margarete Grandner*, *Wolfgang Schmale* und *Michael Weinzierl*. Sie ist interdisziplinär angelegt, obwohl neben wenigen Juristen wiederum die Historiker dominieren.

Es geht nach der Einleitung der Herausgeber um Grund- und Menschenrechte in vormodernen und modernen Gesellschaften, um die Geschichte dieser Rechte in Frankreich vom 15. Jahrhundert bis zur dortigen Revolution, um sie in Großbritannien vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, um ihre Universalität als Versprechen der amerikanischen

5 Als Resultat einer deutsch-japanisch-koreanischen Tagung in Japan: M. Stolleis/M. Yanagihara (Hrsg.), *East Asian and European Perspectives on International Law* (= Studien zur Geschichte des Völkerrechts, Bd. 7), Baden-Baden 2004; sowie meine Rezension zu diesem Band bei *geschichte.transnational*: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/id=5190>.

Revolution, um das amerikanische Dilemma zwischen Bürgerrechten und Sklaverei, aus juristischer Sicht um diese Rechte in Österreich, um das Recht auf Glaubensfreiheit als Keimzelle des modernen Grundrechtsverständnisses vom 16. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, exemplarisch um die Meinungsfreiheit in Österreich, um die Rechte politischer Partizipation bis ins 20. Jahrhundert, um das Recht auf Arbeit, das Recht auf Entwicklung, um Menschenrechte und Nationalstaat, um Privatheitsrechte angesichts der Informationsgesellschaft sowie um die österreichische Liga für Menschenrechte. Dabei sind die Beiträge sehr unterschiedlich im Umfang und Zuschnitt, auch in der Dokumentation und Argumentation sowie im Anspruch ihrer wissenschaftlichen Kraft. Hervortreten besonders diejenigen des Mitherausgebers *Schmale* zu Grund- und Menschenrechten in vormodernen und modernen Gesellschaften Europas sowie zur Geschichte dieser Rechte in Frankreich vom 15. Jahrhundert bis zur französischen Revolution. Das gilt auch für diejenigen von *Weinzierl* zur Entwicklung in Großbritannien vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Andere beziehen sich auch in der Dokumentation auf diese Beiträge und erreichen selbst manchmal nicht mehr als das höhere Niveau eines propädeutischen Seminars, was sicher auch an dem Aufwand liegt, der dem jeweiligen Autor für die Ausarbeitung möglich war.⁶ Ferner haben diese wohl eher die „Volksbildung“ als die akademische Hörerschaft im Auge. An diesem Maßstab gemessen genügen sie ihren Anforderungen und sind nicht ohne Reiz.

VI.

Habilitationsschriften sind immer noch eine akademische Gattung von Rang. Sie scheinen indes in der Rechtswissenschaft, insbesondere im öffentlichen Recht, immer umfangreicher und kompilatorischer angelegt aufzutreten, was die Bewältigung dieses Formats im Wege eingehender Lektüre noch schwieriger macht. Daher ist der Rezensent umso glücklicher, kein Werk dieser Gattung hier anzeigen zu müssen. Allerdings erlaubt er sich als eine besondere Form des Dankes, auf die ihm zuletzt zugesandten Arbeiten aus dem öffentlichen Recht hinzuweisen.⁷ Es sind

6 Für eine tiefgehende Dokumentation in größerer Breite und im Kontext des deutschen Verfassungsrechts aus traditionellerer Sicht: D. Merten/H.-J. Papier (Hrsg.), *Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa*, Bd. I, Heidelberg 2004, (angelegt auf 10 Bände).

7 Die Dedikationen lassen erkennen, dass der Anlass der Zusendung auch mit Hilfen im Rahmen einer Vertretung einer Stelle oder eines Verfahrens zu tun hatte oder aber ganz weit zurückliegt, so dass aus der Nennung hier kein Schluss auf eine Nähe auch im Übrigen gezogen werden sollte.

diejenigen von *Torsten Kingreen*⁸, *Wolfram Cremer*⁹, *Markus Kotzur*¹⁰ und *Felix Ekhardt*¹¹. Sie sind sehr unterschiedlich angelegt, haben aber einen umfassenden dogmatischen Anspruch gemeinsam und zielen darauf, im Fach einen Status zu bewirken, der unantastbar ist. Aus der Perspektive von Autoren ist das Enzyklopädische oft gefragter als das Inventive, die Neuigkeit des eigenen Ansatzes eher ein Risiko als die Breite der Entfaltung bekannter Ansätze. Auf jeden Fall sollen sie eine Durchdringung des Stoffes sichtbar werden lassen, die nach einer oft eher weiterführenden Dissertation oder Monographie, die vorausgegangen ist, davon überzeugt, dass der Autor in die Wissenschaft gehört, sie nicht nur mit Fleiß und Gründlichkeit, sondern auch in der „einsamen Herrschaft“ über ein ganzes Feld betreiben kann.

VII.

In allen Disziplinen ist heute die Dissertation die erste größere Leistung des Wissenschaftlers und der Abschluss des akademischen Ausweises des Praktikers. Hier gibt es in Abhängigkeit beispielsweise von Fach, eigenem Anspruch und Lehrer die unterschiedlichsten Anforderungen und Erscheinungen.

Von besonderem Reiz ist die hier anzuzeigende Arbeit von *Frieder Günther*, der sich als Historiker mit den Konflikten in der Zunft der Staatsrechtslehrer sowie großen Verfahren der Nachkriegszeit vor dem Bundesverfassungsgericht – also etwa Wiederbewaffnung, Reichskonkordat, Parteiverbote, „Adenauer“-Fernsehen GmbH und außerhalb des Gerichts Notstand – befasste. Es handelt sich geradezu um einen Fall von Enthüllungs- oder Entzauberungsliteratur. Im Wesentlichen geht es um die Konflikte der Staatsrechtslehre zwischen Schmitt- und Smend-Schule, daher die Entgegensetzung von Dezision und Integration im Untertitel, bezogen auf den Dezisionismus der Schmittianer und die Integrationslehre von Rudolf Smend.¹² Die Enthüllung liegt in zahllosen

8 T. Kingreen, *Das Sozialstaatsprinzip im europäischen Verfassungsverbund. Gemeinschaftsrechtliche Einflüsse auf das deutsche Recht der gesetzlichen Krankenversicherung*, Tübingen 2003.

9 W. Cremer, *Freiheitsgrundrechte. Funktionen und Strukturen*, Tübingen 2003.

10 M. Kotzur, *Grenznachbarschaftliche Zusammenarbeit in Europa. Der Beitrag von Art. 24 Abs. 1 a GG zu einer Lehre vom kooperativen Verfassungs- und Verwaltungsstaat*, Berlin 2004.

11 F. Ekhardt, *Zukunft in Freiheit. Eine Theorie der Gerechtigkeit, der Grundrechte und der politischen Steuerung, zugleich eine Grundlegung der Nachhaltigkeit*, Leipzig 2004.

12 Zur weiteren Entwicklung: H. Goerlich, „Gemeinschaft“ aus der Sicht der Staatsrechtslehre, in: *Theodor-Litt-Jahrbuch* 3 (2003), S. 67 ff.; 79 ff.; heute in ande-

Zitaten aus privaten Briefen der Schmitt-Schule, die auch eine gewisse Unkultur dieser Briefwechsel im Sinne des Umganges der Korrespondenten mit anderen und damit auch sich selbst ans Licht und zum Ausdruck bringt, was die Entzauberung und Desillusionierung ausmacht. Teilweise ist dies neben der mangelnden Fachkompetenz im öffentlichen Recht, was vielleicht weniger zu Buche schlagen sollte, sehr deutlich gerügt worden.¹³ Aber muss man sehen, dass diese Dissertation sich auf einem bisher unbekannten Feld bewegt. Andererseits mag die Publikation vielleicht denjenigen peinlich sein, die in der Wissenschaft aktiv sind und gerade jener Schule nahe stehen, die *Günther* wohl nicht zufällig bevorzugt. Deutlich zeigt die Arbeit, wie allein dank der Schweizer Kollegen insbesondere in der Vereinigung der deutschen Staatsrechtslehrer die Balance zu halten war und wie sehr etwa um die Frage einer umfassenden, nicht auf dessen Schule beschränkten Teilnahme an einer Festschrift für Carl Schmitt gestritten wurde. Auf manche Strecken macht *Günthers* Buch den Eindruck, dass er missbraucht worden ist für eine späte Rache oder einen verzögerten unerwarteten Gegenschlag einer Seite, wobei man aus dem Dank und der Zahl der Belege aus einem unveröffentlichten „Depositum“ auch den Schluss ziehen könnte, um wen es sich handelt. Auf der anderen Seite kommt etwas ans Tageslicht, was in der Zunft der Juristen nicht zu übersehen ist: Es handelt sich um ein Fach, und das gilt auch für viele in der Staatsrechtslehre, das vielfach zum sozialen Aufstieg – bei gleichzeitiger Aufnahme in das Milieu der damaligen männlichen deutschen akademischen Jugend und ihrer Barbarismen – benutzt wird, wobei Umgangs- und Ausdrucksformen nicht mit dem Können notwendig wachsen müssen. Und zugleich sind die Intrige, das Doppelspiel und derlei Hinterhof in einem politiknahen Fach ebenso interessant wie in der Wissenschaft überhaupt Klatsch, „Netzwerkarbeit“, die Reputation, die Eitelkeit und der Spott, wenn es andere trifft – sowie vieles andere mehr. Das gilt natürlich umso mehr aus der Sicht und in der Perspektive einer Nachbardisziplin und eignet sich für den Abschluss einer Abhandlung wie dieser, die sich in den Rahmen der Inszenierungen von Wissenschaft stellt, ganz besonders, da sie das Informelle, die Hintergründe wie die ungeschriebene Geschichte, darunter nicht zuletzt menschliche Schwächen und politische Verirrungen in die beschriebenen Formen der Inszenierung einbe-

rem Zusammenhang: A. v. Bogdandy, Europäische Verfassung und europäische Identität, in: Juristenzeitung 59 (2004) S. 53 ff.

- 13 Vgl. die Rezension v. K. Vogel, in: Juristenzeitung 59 (2004), S. 617 f.; weniger betroffen und daher wohl positiv hingegen die Würdigung bei M. Stolleis, Verfassungsbau und Überschau. Frieder Günther untersucht die bundesdeutsche Staatsrechtslehre, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19.4. 2004, S. 36.

zieht. Es steht immer noch zu hoffen, dass die Staatsrechtslehre inzwischen diese Ebenen selbst domestiziert und sich selbst und ihren Angehörigen einen besseren Ton und ebenso einen eher aufrichtigen und fairen Umgang miteinander auferlegt hat. Erst dann wird sie dem Anspruch genügen können, den sie gerne in ihren offiziellen und offiziellen Auftritten und Reden vor sich her trägt. Dann wird sie auch in richtige Balance zu ihrer eigenen Vergangenheit finden und sich diese in Distanz aneignen können, wie *Michael Stolleis*¹⁴ hervorhebt. Vielleicht noch eine Bemerkung: Last not least liest sich diese Dissertation wohl nicht ohne einen Grund wie ein Kriminalroman, jedenfalls für denjenigen, der in die damalige Höhle der Staatsrechtslehre nicht als einer ihrer Löwen geraten ist, sondern wie die Unschuld vom Lande im Glauben an die Wissenschaft. Kehrt er nun in diese Höhle zurück, so wird er dies umso mehr empfinden. Nachdem aber auch die Staatsrechtslehre auf dem freien Felde einer offenen Gesellschaft kampieren muss, wird allmählich auch eine Westorientierung des Fachs im Sinne einer Rezeption des angelsächsischen Verfassungsstaates mehrheitsfähig, so dass die großen Emigranten des öffentlichen Rechts und die Aussiedler in die politische Wissenschaft – ob sie nun zurückgekehrt sind oder nicht – doch noch Gehör finden.

VIII.

Eine Bemerkung am Ende: Andere selbständige Formen der Inszenierung von Wissenschaft sind geisteswissenschaftlichen Fächern kaum bekannt. Für Vorlesungen und Seminare ist die Zuordnung zum Bereich der Lehre zu bestimmend, wiewohl auch hier eindrucksvolle Inszenierungen möglich sind und obgleich auch die Lehre ein Bestandteil der Wissenschaft ist. Allerdings könnte man auch in den Geisteswissenschaften – wie in den Naturwissenschaften – an die Demonstration eines Experiments, an – ähnlich der Aufführung eines Stücks – einen „moot court“ im Sinne des Rollenspiels im Fall vor Gericht oder ähnliche Dinge denken, die sich im Wege des Videos oder Films dokumentieren lassen. Das ließe sich dann auch im Falle von Bewerbungen präsentieren. Solchen Beispielen nähert man sich, wenn akademische Prüfungen auch die Präsentation und die Disputation sowie Diskurse oder diskursorientierte Vorlesungen als Teil des Verfahrens verlangen. Sie sind aber schwerlich nachprüfbar zu würdigen, weil sie sich bisher jedenfalls noch

14 M. Stolleis (Anm. 13); für das Dritte Reich ist dies mehr und mehr auf dem Wege, vgl. auch H. Dreier/W. Pauly, Die deutsche Staatsrechtslehre in der Zeit des Nationalsozialismus, in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 60 (2001), S. 9 ff., S. 73 ff.

nicht authentisch dokumentieren lassen, obwohl dies in einem Zertifizierungsverfahren seitens der Prüfer oder anderer befugter Personen durchaus möglich wäre. Auch das wäre eine neue Form.

Autorinnen und Autoren

Jerry H. Bentley, Prof. Dr., University of Hawai'i

Arif Dirlik, Prof. Dr., University of Oregon

Eckhardt Fuchs, PD Dr. phil. habil., Universität Mannheim
(efuchs@rumms.uni-mannheim.de)

Helmut Goerlich, Prof. Dr., Universität Leipzig, Juristenfakultät
(goerlich@uni-leipzig.de)

Marnie Hughes-Warrington, Dr., Macquarie University, Sydney

Matthias Middell, PD Dr. phil. habil., Universität Leipzig, Zentrum für
Höhere Studien (middell@uni-leipzig.de)

Katja Naumann, MA, Universität Leipzig, Zentrum für Höhere Studien
(knaumann@uni-leipzig.de)

John F. Richards, Prof. Dr., Duke University

Heidi Roupp, Teacher, Program Director, Establishing a Teaching Field:
World History for the 21st Century, Founder and Executive Director,
World History Connected: The e-Journal of Learning and Teaching

Stefan Troebst, Prof. Dr., Geisteswissenschaftliches Zentrum Geschichte
und Kultur Ostmitteleuropa e. V. Leipzig (troebst@rz.uni-leipzig.de)

Wan Lanjuan, Dr. phil, Capital Normal University Beijing

Xia Jiguo, Prof. Dr., Capital Normal University Beijing

Aus dem Inhalt

Aufsätze

- | | |
|---|--|
| <i>Eckhardt Fuchs/
Matthias Middell</i> | Globaler Isomorphismus versus soziokulturelle Konfiguration: Weltgeschichtliche Curricula im internationalen Vergleich |
| <i>Arif Dirlik</i> | Performing the World: Reality and Representation in the Making of World Histor(ies) |
| <i>Marnie Hughes-Warrington</i> | World Histor(iograph)y Education and Research from an Australian Angle |
| <i>Jerry H. Bentley</i> | The Construction of Textbooks on World History |
| <i>Xia Jiguo/Wan Lanjuan</i> | Teaching World History at Chinese Universities: A Survey |
| <i>Matthias Middell/
Katja Naumann</i> | Institutionalisierung der Lehre in Welt- und Globalgeschichte in Deutschland und den USA – ein Vergleich |
| <i>John F. Richards</i> | An Emerging Field: World Environmental History |
| <i>Heidi Roupp</i> | Teaching World History |

Forum

- | | |
|-----------------------|---|
| <i>Stefan Troebst</i> | Von Nikita Chruščëv zu Sandra Kalniete. Der <i>lieu de mémoire</i> „1956“ und Europas aktuelle Erinnerungskonflikte |
|-----------------------|---|