

## **Mit Vielfalt umgehen lernen - Interkulturelle Bildung als Herausforderung für Unterricht und Schulalltag**

Fachkonferenz am 20. und 21. April 2009  
in der Vertretung des Landes Mecklenburg-Vorpommern beim Bund, Berlin

### **Tagungsdokumentation**

Montag, 20. April 2009

### **Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – Möglichkeiten und Grenzen eines Faches**

*Prof. Dr. Dietmar von Reeken*

#### **1. Einleitung**

Gesellschaftlich scheinen mir Bestrebungen zur Durchsetzung interkultureller Lernprozesse eher in den Hintergrund geraten. Dabei gibt es hierzu bereits eine längere wissenschaftliche Diskussion und seit 1996 auch einen entsprechenden Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz mit dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Die Realität in den Schulen scheint bislang allerdings auch eher bescheiden zu sein: Empirische Untersuchungen zeigen, dass der Umgang mit kultureller Differenz vor allem in den weiterführenden Schulen häufig völlig unzureichend und ohne Berücksichtigung des wissenschaftlichen Erkenntnisstands geschieht. Interkulturelle Bildung ist, zugespitzt formuliert, in der Schulwirklichkeit vielfach eine „Feiertagspädagogik“, die sich auf die Veranstaltung von Projektwochen und Schulfesten beschränkt und hierbei über folkloristische Elemente wie das Spielen ausländischer Musik und den Verzehr exotischer Speisen nicht hinauskommt.

Was hat das alles mit Geschichtsunterricht zu tun? Die neuere Forschung zum Interkulturellen Lernen ist sich darin einig, dass die Hauptaufgabe zur Zeit darin besteht, die Zielsetzungen interkulturellen Lernens in den Fächern zu verankern, da hier die eigentliche Arbeit stattfinden muss. Dies stellt eine wichtige Herausforderung auch für den Geschichtsunterricht dar, der dieser allerdings nur nachkommen wird, wenn interkulturelles Lernen nicht nur eine von außen kommende Anforderung darstellt, sondern auch kompatibel ist mit den Zielsetzungen und Prinzipien des Faches selbst. Vor diesem Hintergrund gibt es seit einigen Jahren eine intensiviertere Diskussion in der deutschen Geschichtsdidaktik, deren Grundzüge und Ergebnisse ich Ihnen in meinem Vortrag in vier Schritten präsentieren möchte: Zunächst gebe ich eine kurze Einordnung zu meinem Verständnis von Interkulturellem Lernen, das dann die Grundlage für die fachdidaktischen Erörterungen darstellt, anschließend präsentiere ich Ihnen den Stand geschichtsdidaktischen Nachdenkens über interkulturelles Lernen, erörtere dann mögliche Probleme und Grenzen, um schließlich einige Überlegungen zur Praxis interkulturell profilierten Geschichtsunterrichts anzustellen<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Grundlage für diesen Vortrag ist folgender Aufsatz: Dietmar von Reeken: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2003, S. 233-241. Hier finden sich auch die Nachweise für Zitate etc.

## 2. Interkulturelles Lernen: Begriff und Entwicklung

Zunächst also einige Vorbemerkungen zur Begrifflichkeit und damit zum theoretischen Hintergrund: Grundlegend für eine begriffliche Klärung ist der verwendete Kulturbegriff. Es geht dabei nicht um Kultur im Sinne von „Hochkultur“ (also um Musik, Literatur, bildende Kunst, Theater etc.). Vielmehr wird Kultur verstanden als „ein einer Gesellschaft gemeinsames System von Kenntnissen, Werten und Haltungen, das die Lebensweise einer Gesellschaft ausmacht“.

Kulturelle Symbole, Regeln, Verhaltensmuster und Wertvorstellungen werden von Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation erworben; dabei spielen die Sprache, Rituale und Traditionen, Institutionen (wie die Schule), Medien, vor allem aber die Menschen im unmittelbaren Umfeld als Kulturvermittler eine zentrale Rolle. Allerdings verläuft diese Vermittlung nicht nur als Einbahnstraße; vielmehr ist der Erwerb kultureller Identität immer auch eine ganz individuelle Gestaltungsleistung des Einzelnen. Die kulturelle Zugehörigkeit eines Menschen ist in der modernen Gesellschaft keineswegs statisch, sondern ebenso dynamisch wie die Kulturen selbst; sie verändert sich im Laufe des menschlichen Lebens durch äußere Einflüsse und eigene Erfahrungen und deren Deutung. „Kulturen“ sind daher auch keine fest zementierten Gruppen, sondern in Zusammensetzung und Selbstverständnis ebenfalls veränderlich.

„Interkulturelles Lernen“ meint vor dem Hintergrund eines solchen Kulturbegriffes, dass Menschen verschiedener kultureller „Zugehörigkeit“ gleichberechtigt mit- und voneinander etwas über ihre kulturellen Bezugssysteme und Bedingtheiten lernen, sei es nun direkt über persönlichen Kontakt, sei es vermittelt über Medien. Kulturelle Differenz wird dabei, dies ist von zentraler Bedeutung, nicht als zu überwindendes Problem angesehen, sondern als „kulturelles Kapital“ und damit als – zumindest potenzielle – Bereicherung menschlicher Erfahrung und menschlichen Wissens.

Die Entwicklung von Konzepten interkulturellen Lernens geschah in Deutschland vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels. Allein zwischen 1955 und dem sogenannten „Anwerbestopp“ 1973 kamen mehr als fünf Millionen Menschen aus acht europäischen Anwerbestaaten als Arbeitsmigranten nach Westdeutschland, wobei viele der sog. „Gastarbeiter“ ihre Familien nachholten. In den 1970er Jahren wurden daher erste „ausländerpädagogische“ Konzepte entworfen, um vor allem sprachliche „Defizite“ bei „Gastarbeiterkindern“ zu beheben, aber auch um deren Fähigkeit zur Rückkehr in ihre Herkunftsländer zu erhalten. Nach der oben genannten Definition können diese Konzepte noch nicht als „interkulturelles Lernen“ verstanden werden, weil es hier nicht um gegenseitiges Lernen von Menschen unterschiedlicher Kulturen ging – die Kinder ohne Migrationshintergrund sollten nach diesen Vorstellungen nichts anderes lernen als bislang. Im Verlauf der 1980-er und 1990-er Jahre änderte sich die gesellschaftliche Situation in dreifacher Hinsicht:

- durch deutlich steigende Ausländerzahlen,
- durch die Veränderung der Zusammensetzung dieser Gruppe durch Aussiedler aus Osteuropa, Asylbewerber und Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge sowie
- durch die allmähliche gesellschaftliche und politische Anerkennung der Tatsache, dass diese dauerhaft in Deutschland leben werden.

Daher wurden neue pädagogische Konzepte entwickelt, die nunmehr zunehmend auf Minderheits- und Mehrheitskultur(en) zielten.

Für das Verständnis der Zielsetzungen dieser pädagogischen Konzepte ist es wichtig zu verstehen, wovon sie nicht ausgehen: Sie setzen mehrheitlich nicht auf einen „Kulturrelativismus“, der davon ausgeht, dass kulturelle Phänomene nur in ihrem eigenen Kontext verstanden, beurteilt und betrachtet werden können und daher prinzipiell gleichwertig sind, und sie sprechen sich auch gegen ein bloßes Umdrehen der Bewertungen aus im Sinne eines „kulturellen Überläufertums“, wie dies Lutz Tornow und Bodo von Borries genannt haben; ein Bei-

spiel aus dem Geschichtsunterricht wäre die Behandlung der Kreuzzüge, wenn das Stereotyp „gute Europäer und böse Moslems“ jetzt durch das Stereotyp „böse Europäer und gute Moslems“ ersetzt würde. Vielmehr basieren die Konzepte mehrheitlich auf einem „gebremsten Universalismus mit Differenzvorbehalt“, bei dem die Menschenrechte als Minimalkonsens und als gemeinsame Basis aller Kulturen gelten. Relativität von Meinungen und Urteilen heißt also nach diesem Verständnis nicht „anything goes“, solange es nur kulturell verankert ist.

Interkulturelles Lernen im Rahmen von Schule ist nach diesen Konzepten ein Unterrichtsprinzip, das alle Schulformen und Schulfächer durchzieht und mittlerweile in Deutschland bildungspolitisch und pädagogisch breite Unterstützung findet. Die konkrete Umsetzung ist – jenseits notwendiger schulorganisatorischer und bildungspolitischer Maßnahmen und ungeachtet entsprechender Gestaltung des Schullebens und -klimas – vor allem eine Angelegenheit der einzelnen Fächer.

### **Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht: Begründungen und Zielsetzungen**

Auch in der Geschichtsdidaktik wird in jüngster Zeit verstärkt über die eigenen Aufgaben bei der Förderung interkulturellen Lernens nachgedacht. Dies lag und liegt vor allem an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die auch am Geschichtsunterricht nicht spurlos vorüber gehen:

Die Europäisierungs- und vor allem Globalisierungsprozesse der vergangenen Jahre und Jahrzehnte haben deutlich gemacht, dass ein – ohnehin nicht unproblematischer – Geschichtsunterricht mit ausschließlich nationaler Perspektive mittlerweile nicht mehr akzeptabel ist. „Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt“ – so hat Rolf Schörken 1980 einen Aufsatz überschrieben, in dem er Vorüberlegungen zu einer „Didaktik des Fremdverstehens“ entfaltete. Schörken war damit innerhalb der deutschen Geschichtsdidaktik der erste, der sich mit der Herausforderung der – damals noch nicht so genannten – Globalisierung für den Geschichtsunterricht auseinandersetzte. Auch wenn Globalisierungstendenzen in der Geschichte schon viel früher zu verzeichnen waren, erhielten diese Prozesse in den letzten drei Jahrzehnten einen deutlichen Schub und gelangten nach dem Ende des Kalten Krieges auch ins allgemeine Bewusstsein. Immer stärker wird die gegenseitige Abhängigkeit und Verflechtung von Staaten und Menschen auf der ganzen Erde betont, ob es sich nun um wirtschaftliche Beziehungen, um die notwendige politische Zusammenarbeit bei der Lösung globaler Umweltprobleme oder um den ständig wachsenden Tourismus handelt. Und immer stärker geraten diese Zusammenhänge auch in das Bewusstsein der einzelnen Menschen und werden durch neue Erfahrungen im Urlaub, im Umgang mit den Medien, im alltäglichen Konsum „fremdländischer“ Produkte usw., vor allem aber in der täglichen Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen gestützt. Ein Leben in einer solchen globalisierten Welt erfordert aber Wissen über die anderen Kulturen, mit denen man es täglich zu tun hat und mit denen man gemeinsames globales (Über-)Leben organisieren muss, und es erfordert daher auch ein anders akzentuiertes historisches Lernen.

Mindestens genauso bedeutsam waren die Veränderungen in den Schulen selbst, die sich in den vergangenen Jahrzehnten vollzogen haben: Die Schülerschaft in den verschiedenen Schulformen sieht deutlich anders aus als noch vor einer Generation: Je nach Einzugsgebiet der Schulen und je nach Schulform (stärker in den Hauptschulen als in den Gymnasien) hat ein beträchtlicher Teil der Schüler einen „Migrationshintergrund“, und Statistiken gehen davon aus, dass dies künftig bei fast einem Drittel der deutschen Schüler der Fall sein wird. Dabei unterscheiden sich die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen beträchtlich, wie man an einem kleinen Beispiel sehen kann: Die Kollegin Bettina Alavi, die sich in den letzten Jahren viel mit unserem Thema beschäftigt hat, hat in einem Aufsatz die Abiturklasse ihrer Tochter aus dem Jahr 1998 vorgestellt, wo von 23 Schülerinnen und Schülern 13 aus unterschiedlichen multiethnischen Lebenszusammenhängen kamen. Die Biographien dieser Jugendlichen differierten im Hinblick auf die jeweiligen Bezugsländer (vom Nahen Osten über

Italien bis nach Kanada und Afrika), die Intensität des Kontakts mit diesen Ländern (von kurzen Aufenthalten bis zu vielen Jahren), die Verweildauer in Deutschland (einige waren in Deutschland geboren, andere lebten erst wenige Jahre hier), den Wechsel der Länder, den Grad der „Assimilation“ oder „Integration“ und den Grad der bewussten Zuordnung zur Herkunftskultur der Eltern. Für den Geschichtsunterricht ergibt sich hier eine besondere Situation, weil diese Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Geschichten in sich tragen – die Geschichten ihrer Herkunftskulturen und, wenn sie bereits länger in Deutschland leben, auch die deutsche Geschichte – und vielfach auch Mischformen von beiden Geschichten. Aus vergleichenden geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Forschungen wissen wir, dass das Konzept von Geschichte, also die Wahrnehmung und Bewertung historischer Phänomene, aber auch das Wissen über sie, in hohem Maße kulturabhängig ist. Besonders zugespitzt wird dies in einer Äußerung eines jungen „Deutsch-Türken“ beim Besuch der KZ-Gedenkstätte Neuengamme deutlich, der lakonisch feststellte: „Adolf Hitler ist Euer Problem, nicht unser Problem!“ Weniger krass, aber ebenso einleuchtend ist ein zweites Beispiel, das Bodo von Borries in diesem Zusammenhang anführte: „Was bedeutet Prinz Eugen für eine aus Deutschen, Ungarn und Türken gemischte Lerngruppe: ‚Befreier‘, ‚Unterdrücker‘ oder ‚Eroberer‘?“

Wenn der Geschichtsunterricht den Adressatenbezug historischen Lernens Ernst nehmen will, so könnten aus dieser veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft zumindest drei verschiedene Konsequenzen folgen: (1) Zum einen kann man der Auffassung sein, dass eine Gesellschaft ein Mindestmaß an Gemeinsamkeiten benötigt und Ghettosierungen vermeiden soll, so dass die Zuwandererkinder im Geschichtsunterricht vor allem die Geschichte ihrer neuen Heimat, also die deutsche Geschichte, kennen lernen sollen, um sich möglichst gut integrieren zu können – die Folge für den Geschichtsunterricht wäre lediglich eine Anpassung seiner Methoden, nicht aber der Zielsetzungen und Inhalte. (2) Eine zweite Konsequenz könnte sein, den Geschichtsunterricht ethnisch-kulturell getrennt zu erteilen, wie z. B. den Religionsunterricht, um so jeder Kultur mit ihrem Geschichtsverständnis gerecht werden zu können; kann, so hat etwa Bodo von Borries zugespitzt gefragt, „türkischen Jungen (und Mädchen) ein Unterricht über die Geschichte der ‚Frauenemanzipation‘ zugemutet werden? Geraten sie damit nicht in einen Wissenskonflikt und ein Spannungsverhältnis mit dem Elternhaus?“. Abgesehen von den sehr erheblichen schulorganisatorischen Problemen angesichts der Heterogenität der kulturellen Biographien würde dies für den Geschichtsunterricht bedeuten, dass das Konzept für die autochthonen Kinder nicht verändert werden, sondern lediglich zusätzliche Konzepte z. B. für einen türkischen Geschichtsunterricht entwickelt werden müssten. (3) Die dritte Möglichkeit ist, dass sich durch die multiethnische Zusammensetzung der Schulklassen auch der Geschichtsunterricht insgesamt verändern muss – dies ist die Position derjenigen, die Konzepte interkulturellen Geschichtslernens vertreten. Dabei wird im Sinne der allgemeinen Konzepte der interkulturellen Pädagogik auch hier davon ausgegangen, dass die verschiedenen Geschichten, die die Kinder und Jugendlichen in sich tragen, durchaus auch befruchtend auf die Qualität historischen Lernens insgesamt wirken können.

Wenn man die geschichtstheoretische Einsicht Ernst nimmt, dass Geschichte eine Verknüpfung von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen darstellt, und wenn historische Lernprozesse auf diesem Geschichtsverständnis gründen, dann müssen veränderte Gegenwartslagen, -interessen und -bedürfnisse auch Auswirkungen auf das Selbstverständnis des Geschichtsunterrichts haben, dann ist ein solches Reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen nichts der Geschichte Äußerliches, sondern eine notwendige Folge des Gegenwartsbezuges der Geschichte. Die entscheidende Frage für den Geschichtsunterricht muss also lauten:

Welche historischen Orientierungen brauchen alle Heranwachsenden (ungeachtet ihrer Herkunft und ihrer kulturellen Prägung) in Gesellschaften, die durch Migration und Globalisierung geprägt werden?

Die Antwort hierauf lautet wohl, dass sie lernen müssen,

- kulturelle Vielfalt auszuhalten und zu akzeptieren,
- Abwehrhaltungen gegenüber dem „Fremden“ bei sich selbst und anderen u.a. als Ergebnis kultureller Sozialisation zu verstehen
- und, so Andreas Körber, „mit unterschiedlichen Interessen, Normen, Werthaltungen und Deutungsmustern *umzugehen*, d.h. einen Kulturkontakt über Geschichte so zu gestalten, dass er zu einer wirklichen Perspektivenerweiterung führt“.
- Hierzu gehört aber natürlich auch der Erwerb von Wissen über andere Kulturen und deren historische Entwicklung und über die Bedingungen und Formen von Kulturkontakten und Kulturkonflikten in der Geschichte als Grundlage von Verstehen und Verständigungsprozessen.
- Zusammenfassen lässt sich dies vielleicht unter dem Begriff der „interkulturellen historischen Kompetenz“.

Diese Kompetenz zielt zumindest in zwei Richtungen:

1. Zum einen zielt sie auf *Fremdverstehen*, also das Verstehen (und Akzeptieren) des historisch bzw. kulturell „Anderen“ aus seinen jeweiligen historischen Bedingungen und Voraussetzungen – also ein zentrales Ziel von historischem Lernen überhaupt. Dass hier immer nur Annäherungen möglich sind, ist selbstverständlich; es geht zumindest darum, so Bettina Alavi, „den Grad des Unverständnisses zu senken“.
2. Zum anderen soll durch dieses Fremdverstehen auch ein verändertes *Selbstverstehen* erreicht werden, indem die Lernenden feststellen, dass auch ihr eigenes historisches Denken kulturell geprägt ist, und indem sie durch die Konfrontation mit fremden Denk- und Handlungsweisen, Normen und Werten ihre eigenen Selbstverständlichkeiten in Frage stellen und neue Möglichkeiten menschlichen Denkens und Handelns für sich entdecken. Dies kann auch den Identitätsbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen nachhaltig fördern.

Geschichte als zentrales Element interkulturellen Lernens soll uns also zeigen,

- „wie ‚wir‘ geworden sind, was ‚wir‘ sind,
- wie ‚die anderen‘ geworden sind, was ‚die anderen‘ sind,
- wie die Zuordnungen und Abgrenzungen von ‚uns‘ und ‚den anderen‘ ... entstanden sind und sich verändert haben
- und wie die Gruppen ‚wir‘ und ‚die anderen‘ sich heute notwendig begegnen, überschneiden und relativieren“ (Alavi/von Borries)

### **Probleme und Grenzen interkulturellen Geschichtsunterrichts**

Veröffentlichungen über interkulturelles Lernen sind häufig von großem pädagogischen Optimismus geprägt. Dies ist zwar sympathisch, kann aber auch sehr problematisch sein, weil der Optimismus den Blick verstellt auf die zahlreichen Widerstände, Probleme und Grenzen, denen sich eine Realisierung der hohen Zielsetzungen gegenüber sieht und die sogar gegen die eigenen Absichten negative Effekte hervorrufen können. Eine realistische Perspektive auf die Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens auch im Geschichtsunterricht erhöht jedenfalls die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz durch die Beteiligten und der tatsächlichen Umsetzung im Unterrichtsalltag.

Folgende Problemkomplexe müssen theoretisch und pragmatisch mitbedacht werden:

1. Mit interkulturellem Lernen löst man keine gesellschaftlichen und politischen Probleme. Dies ist banal, muss aber gegen entsprechende Illusionen, wie sie die öffentliche Diskussion immer wieder prägen, betont werden. Wenn in *Politik und Gesellschaft* kein Klima der Akzeptanz herrscht, kann der Geschichtsunterricht kein solches Klima herstellen. Außerdem werden kulturelle Konflikte durch erhebliche soziale Unterschiede noch verschärft, was einen auf Gleichberechtigung zielenden Unterricht weiter erschwert.
2. Die Statistiken über die Verteilung der Schülerschaft auf die verschiedenen Schulformen und den Schulerfolg zeigen eindrucksvoll, dass in Deutschland das *Schulsystem* selbst zur institutionellen Diskriminierung von Migrantenkindern beiträgt. Auch dieses Problem ist durch fachunterrichtliche Konzepte kaum zu bewältigen, sollte aber bei der Planung von Lernprozessen auch im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden, z. B. durch eine entsprechende sprachliche Gestaltung, die Migrantenkinder nicht von vornherein benachteiligt.
3. Interkulturelles Lernen ist in der deutschen *Gesellschaft* nur bedingt konsensfähig. Die Debatten der letzten Jahre über Einwanderung, multikulturelle Gesellschaft, Leitkultur, doppelte Staatsbürgerschaft etc. und die fremdenfeindlichen Aggressionen haben gezeigt, dass bei der Förderung interkultureller Lernprozesse in den Schulen auch mit Widerständen zu rechnen ist – und dies nicht nur aus reaktionärer Gesinnung, sondern auch, weil es ohne Zweifel reale Integrationsprobleme gibt.
4. Auch bei den Heranwachsenden können Widerstände gegen die Infragestellung oder gar Aufhebung von Gruppenzugehörigkeiten und Gruppenidentitäten durch interkulturelles Lernen auftreten, da für *Kinder und Jugendliche* in ihrer Entwicklung die Definition und Ausbalancierung von Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen (Ethnie, Religion, Altersgruppe/Peer-group, Nation, Anhängerschaft eines Fußballvereins usw.) eine wichtige Rolle bei der *Identitätsentwicklung* spielt. Diese Zugehörigkeiten sind subjektiv besonders wichtig, wenn die Welt immer undurchschaubarer wird und sich in immer kürzeren Zeiträumen verändert, denn sie geben Denk- und Verhaltenssicherheiten, während die Infragestellung solcher Identitäten durch Interkulturelles Lernen eher verunsichernd wirken kann. Dies spricht nicht gegen einen kritischen Umgang mit solchen (Selbst-)Zuschreibungen, aber für deren sensible Berücksichtigung in unterrichtlichen Prozessen, insbesondere in den wichtigen Gesprächsphasen.
5. Für *Lehrerinnen und Lehrer* ist die Berücksichtigung neuer Inhalte oder neuer Perspektiven auf alte Inhalte mit einem erheblichen Arbeitsaufwand verbunden, da sie in ihrer Ausbildung in der Regel nicht mit solchen Themen und Zugängen vertraut gemacht wurden. Auch veröffentlichte reflektierte Unterrichtserfahrungen sind bislang noch Mangelware. Hinzu kommt, dass neuere Studien zeigen, dass auch die Persönlichkeit der Lehrer und ihre politischen Einstellungen zur Einwanderung ihren Umgang mit kultureller Verschiedenheit im Unterricht in hohem Maße beeinflussen.
6. Erleichtert würden die Schwierigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer durch die Bereitstellung entsprechender *Unterrichtsmedien*. Gerade die multiperspektivische Bearbeitung historischer Probleme setzt ja voraus, dass entsprechendes Quellenmaterial aus verschiedenen kulturellen Perspektiven zur Verfügung steht, was aber nur bedingt der Fall ist; ja häufig fehlt sogar die Voraussetzung dafür, nämlich eine entsprechende geschichtswissenschaftliche Aufarbeitung..

### **Überlegungen zur Praxis interkulturellen Geschichtsunterrichts**

Die Diskussionen über interkulturellen Geschichtsunterricht sind in Deutschland bis auf einige Vorläufer erst relativ jung, nämlich gerade einmal zehn Jahre. Zu erwarten, dass entsprechende Konzepte bereits auf breiter Front Eingang in den alltäglichen Geschichtsunterricht gefunden hätten, wäre daher zu optimistisch. Immerhin gibt es in der deutschen Geschichtsdidaktik eine Reihe von Vorschlägen, wie die Konzepte in die Praxis umgesetzt werden können. Und in den letzten Jahren sind auch einige Unterrichtsvorschläge und Materialsammlungen erschienen.

Prinzipiell ist – und das ist eine Besonderheit unseres Faches – jedes historische Thema geeignet, Fremdverstehen zu fördern, denn die Beschäftigung mit der Vergangenheit ist immer eine Begegnung mit dem Fremden, dem Fremden in der eigenen wie dem Fremden in der fremden Geschichte. Dennoch gibt es nach Auffassung der Forschung Themen, die besonders geeignet sind, interkulturelle historische Lernprozesse zu ermöglichen. Eine solche Auswahl von möglichen Themenbereichen haben Bettina Alavi und Bodo von Borries entwickelt, die ich Ihnen hier kurz vorstellen möchte:

Besonders geeignete historische Themenfelder (nach von Borries)

1. *Kulturkontakt als Anregungspotenzial und Kulturzusammenstoß als Katastrophenauslöser*  
(z. B. Begegnungen zwischen Christentum und Islam, Europa und China usw.)
2. *„Fremdheit“ zwischen Differenzerfahrung und Projektionsmechanismus*  
(z. B. Mythos und Wirklichkeit der Indianer, der „edle Wilde“ usw.)
3. *Minderheiten, Migrationen und Massaker*  
(z. B. Juden, Hugenotten, Chinesen in Südostasien, Völkermord im 20. Jahrhundert)
4. *Vormoderne multikulturelle Gesellschaften*  
(z. B. das Römische oder das Osmanische Reich oder das maurische Spanien)
5. *Menschenrechte: Die notwendige Kombination von Universalität und Authentizität*  
(z. B. die europäische Tradition konfrontiert mit Menschenrechtsdiskussionen außerhalb des europäischen Kulturkreises, wie im Islam, im Buddhismus oder in China)
6. *Individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse*  
(z. B. Kindheiten in verschiedenen Kulturen; Erfindung der Nation im 19. Jahrhundert)

Um dies noch ein wenig zu veranschaulichen: Bettina Alavi hat in ihrer Arbeit mehrere Unterrichtsbeispiele entwickelt, von denen ich Ihnen eines kurz vorstellen möchte: Sie behandelt hierin das maurische Spanien im Mittelalter, das (siehe oben Themenfeld 4) in den ersten Jahrhunderten unter den Omayyaden ein weitgehend friedliches Zusammenleben („Convivencia“) verschiedener Religionen ermöglichte. Seine unterrichtliche Behandlung kann Schülern sowohl die Bedingungen dieses friedlichen Zusammenlebens vermitteln als auch die Konsequenzen, die dies für die dort lebenden Menschen (Moslems, Christen und Juden) hatte, aber auch die Grenzen und das Ende dieses Modells unter dem Einfluss eher fundamentalistischer Kräfte in Islam und Christentum. Angesichts der Kompetenzen von Kindern einer 7. Klasse und der schwierigen Materiallage hat sie sich dazu entschieden, diese kurze Unterrichtsreihe methodisch vor allem auf eine(fiktive) Geschichtserzählung zu einer Liebesbeziehung zwischen einem Moslem und einer Christin und auf ein Rollengespräch über die Auswirkungen des Endes der „Convivencia“ auf die dort lebenden Juden zu stützen.

Methodisch ist es im interkulturellen Geschichtsunterricht von entscheidender Bedeutung, dass *Multiperspektivität* als Prinzip konsequent im Unterricht umgesetzt wird. Darüber hinaus spielt auch die *Sprache* in einem solchen Geschichtsunterricht eine besondere Rolle: „Ursprünglich ethnozentrische Begriffe (z. B. ‚Naher‘ und ‚mittlerer Osten‘, ‚der Westen‘) oder Einteilungen (Antike, Mittelalter, Neuzeit, Zeitalter der Entdeckungen) werden oft unreflektiert gebraucht, d. h. ohne deren Entstehung und Bedeutung in unterschiedlichen Weltregionen

zu thematisieren. Vorsicht ist auch geboten, wenn auf fremde Kulturen Begriffe angewendet werden, die im europäischen Kontext entstanden sind (z. B. Nation, Demokratie), oder aber bei Begriffen, die zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen höchst unterschiedliches bedeuteten (so Ehre, Eigentum, Tugend, Familiensinn).“ (Alavi/von Borries 2001, S. 73f.). Schließlich können auch die „Neuen Medien“ die Durchführung interkultureller Projekte im Geschichtsunterricht besonders befördern, weil hierdurch zusätzlich zu der Repräsentanz des „Anderen“ durch Unterrichtsmedien (Textquellen, Bildquellen etc.) auch der persönliche Kontakt treten kann – Andreas Körber hat Vorschläge gemacht, wie man solche Kontakte über das *Internet* zur Förderung interkulturellen Geschichtslernens nutzen kann.

Die Voraussetzungen für eine solche Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts müssen allerdings gegeben sein. Über das gesellschaftliche Klima hinaus, das ich bereits erwähnt habe, liegen diese Voraussetzungen zumindest auf drei Ebenen:

1. Den *Geschichtslehrern* kommt eine wichtige Rolle zu. Konzepte und praktische Beispiele interkulturellen Geschichtslehrens und -lernens sollten daher selbstverständlicher Teil der Lehreraus- und fortbildung sein.
2. Die *Curricula* müssen eine solche interkulturelle Akzentuierung möglich machen. Da Multiperspektivität immer zeitlich aufwändiger ist als Monoperspektivität, sind Lehrpläne, die inhaltlich „entschlackt“ sind und auf exemplarisches Lernen setzen, zu bevorzugen. Ob die neuen kompetenzorientierten Curricula hier bessere Rahmenbedingungen liefern, können wir nachher gerne diskutieren – ich bin nach einer Durchsicht einiger neuer Lehrpläne eher skeptisch. Kleines Beispiel aus Niedersachsen: Das neue Kerncurriculum Geschichte für das Gymnasium dort ist stofflich kaum entschlackt worden, und das trotz der Einführung von „G8“. Und interkulturelles Lernen wird im Curriculum explizit auch nur im Zusammenhang mit bilingual erteiltem Geschichtsunterricht erwähnt.
3. Lehrerinnen und Lehrer brauchen entsprechende *Schulbücher* und *Unterrichtsmaterialien*, die insbesondere die Perspektive des oder der „Anderen“ beinhalten. Möglicherweise ist es (nicht zuletzt aus sprachlichen Gründen) besonders sinnvoll, solche Materialiensammlungen in multiethnischen Gruppen von Wissenschaftlern und Lehrern zu erarbeiten.

### **Fazit**

Interkultureller Geschichtsunterricht ist ohne Zweifel schwierig, und er ist sicher angesichts gegenläufig wirkender gesellschaftlicher und psychischer Prozesse nur begrenzt wirksam, was die Durchsetzung einer toleranten, friedliebenden und demokratischen Gesellschaft angeht – hier sollte man sich keine Illusionen machen. Er ist aber, dies ist die Überzeugung eines Großteils der deutschen Geschichtsdidaktik, überaus notwendig, ja unverzichtbar. An den Voraussetzungen für seine Verbreitung aber müssen wir alle in unseren Wirkungskreisen und in unseren Bundesländern noch verstärkt arbeiten.