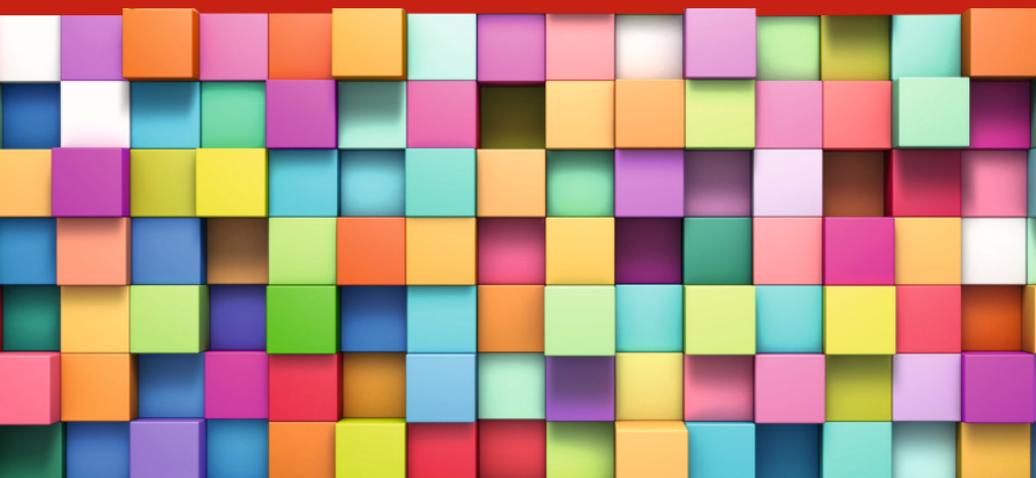


METHODEN HISTORISCHEN LERNENS



ELISABETH GENTNER

# Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Elisabeth Gentner

# Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht



Elisabeth Gentner

# Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Bände wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergremium benannten Gutachtern – geprüft.

Die Reihe „Methoden historischen Lernens“  
wird herausgegeben von  
Michele Barricelli  
Peter Gautschi  
Christine Gundermann  
Martin Lücke  
Vadim Oswald

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer,  
Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

© WOHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2019

[www.wohenschau-verlag.de](http://www.wohenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design  
Titelbild: afxhome, adobe stock  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
ISBN 978-3-7344-0808-3 (Buch)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

# Inhalt

<b>1.</b>	<b>Einführende Bemerkungen</b> .....	9
<b>2.</b>	<b>Wozu interkulturelles Geschichtslernen?</b> .....	12
2.1	Ein bildungspolitisches Muss und eine gesellschaftliche Notwendigkeit? .....	12
2.2	Interkulturelles Lernen als Demokratiebildung und Extremismusprävention .....	19
2.3	Interkulturelles Lernen an Schulen: Eine Zusammenfassung .....	20
2.4	Interkulturelles Geschichtslernen im Speziellen .....	22
<b>3.</b>	<b>Begriffe und Debatten im Blickfeld von inter- kulturellem Lernen</b> .....	26
3.1	Intrakulturell – multikulturell – interkulturell – transkulturell? .....	26
3.2	Ein Kampf der Kulturen? .....	30
3.3	Eine „Leitkultur“ für Deutschland? .....	31
3.4	Der Begriff „Kultur“ – eine Annäherung .....	32
3.5	Ein „cultural turn“ .....	34
<b>4.</b>	<b>Interkultureller Geschichtsunterricht: Zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik</b> ....	37
4.1	Transnationale Geschichte .....	37
4.2	Histoire croisée .....	38
4.3	Globalgeschichte .....	39
4.4	Kulturelle Kontakte: Klassifizierungen .....	43
4.5	Interkulturelles Geschichtslernen vs. Globalgeschichte? .	45
4.6	Intersektionalität und der Diversity-Ansatz .....	47
4.7	Interkulturelles Geschichtslernen und inklusives Geschichtslernen .....	54
<b>5.</b>	<b>Geschichtsunterricht postkolonial: Der kleine Bruder des interkulturellen Geschichtslernens?</b> .....	56

6		
<b>6.</b>	<b>Interkulturelles Geschichtslernen und die Kompetenzorientierung</b>	64
6.1	Das Kompetenzmodell der Forschungsgruppe FUER Geschichtsbewusstsein	64
6.2	Narrative Kompetenz	68
6.3	Urteilskompetenz	69
<b>7.</b>	<b>Interkulturelles Lernen in der Verzahnung mit fachdidaktischen Prinzipien</b>	71
7.1	Multiperspektivität und Kontroversität	71
7.2	Fremdverstehen und Alterität	77
7.3	Interkulturelles Geschichtslernen: Der Gegenwartsbezug	82
7.4	Urteilsbildung im interkulturellen Geschichtsunterricht	83
7.5	Didaktische Reduktion – Exemplarisches Lernen	85
7.6	Problemorientierung	88
7.7	Begriffskompetenz und Sprachreflexion	90
<b>8.</b>	<b>Der Vergleich und der Transfer im interkulturellen Geschichtsunterricht</b>	94
8.1	Der Vergleich: Komparatistische Ansätze beim interkulturellen Lernen	94
8.2	Der Transfer beim interkulturellen Lernen	99
<b>9.</b>	<b>Das Potenzial von Quellen im interkulturellen Geschichtsunterricht</b>	101
9.1	Der Reisebericht als besondere Quellengattung	102
9.2	Der Brief als besondere Quellengattung	105
9.3	Das Tagebuch als besondere Quellengattung	108
9.4	Karten	108
9.5	Bildquellen: Eine besondere Chance für den interkulturellen Geschichtsunterricht	112
<b>10.</b>	<b>Methoden zur Unterstützung interkulturellen Lernens</b>	121
10.1	Gesprächsorientierte Methoden interkulturellen Lernens	121

10.2	Die Debatte	122
10.3	Die Diskussion	123
10.4	Das Standbild im interkulturellen Geschichtsunterricht	124
10.5	Das szenische Spiel im interkulturellen Geschichtsunterricht	124
<b>11.</b>	<b>Die Periodisierung von Geschichte: Kein Patentrezept?</b>	129
<b>12.</b>	<b>Grenzübergreifende Schulbücher</b>	132
12.1	Das deutsch-französische Geschichtsbuch (DFGB)	133
12.2	Das deutsch-polnische Schulbuch	134
12.3	Die deutsch-israelische Schulbuchkommission	135
12.4	Die arabisch-europäischen Schulbuchempfehlungen	137
<b>13.</b>	<b>Bilingualer Geschichtsunterricht: Der Inbegriff interkulturellen Lernens?</b>	140
<b>14.</b>	<b>Interkulturelles Lernen an außerschulischen Lernorten</b>	145
<b>15.</b>	<b>Interkulturelles Lernen in Form von Schülerwettbewerben</b>	149
15.1	Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten	149
15.2	Der Schülerwettbewerb zu Osteuropa	150
<b>16.</b>	<b>Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht: Herausforderungen und Grenzen</b>	158
<b>17.</b>	<b>Hotspots: Eine Themenauswahl – Beispiele der Umsetzung</b>	162
17.1	Migration	164
17.2	Kulturkontakte	170
17.3	Grenzüräume	174
17.4	Europäische Geschichte: Ein Fall für den interkulturellen Geschichtsunterricht?	177
17.5	Der Islam – islamische Gesellschaften: Ein heißes Eisen im interkulturellen Geschichtsunterricht?	182

17.6	Nation und Nationalismus: Formen der Identitätsbildung? .....	187
17.7	Der Genozid: Produkt eines übersteigerten Nationalismus? .....	190
17.8	Imperien: Beispiele multikultureller Gesellschaften? ....	197
17.9	Die Geschichte des Osmanischen Reiches und der Türkei: Ein Übergang von Imperium zu Nationalstaat ..	198
<b>18.</b>	<b>Schlussbetrachtung</b> .....	<b>205</b>
	<b>Literatur</b> .....	<b>207</b>
	<b>Anmerkungen</b> .....	<b>227</b>

## 1. Einführende Bemerkungen

„Der ‚Normalfall Vielfalt‘ ist im Klassenzimmer längst eingetreten, ohne dass die Aus- und Weiterbildungskonzepte für Lehrer entsprechend angepasst wurden“<sup>1</sup>, so ist auf „SPIEGEL ONLINE“ (6. September 2016) zu lesen. Immer wieder wird im Hinblick auf den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit auf die Schlüsselfunktion des Faches Geschichte verwiesen. Auf die Frage, wie sich eine Schule konkret interkulturell öffnen kann, antwortete 2013 Yasemin Karakaşoğlu, Turkologin und Erziehungswissenschaftlerin, in einem Interview mit bildungsklick.de, einer digitalen Bildungsplattform, wie folgt:

*„Für Schulbücher bedeute es, dass – egal in welchem Fach – sich die Vielfalt der Namen, der Lebensentwürfe, der Hintergründe von Kindern und Jugendlichen in Texten und Bildern widerspiegeln. Dass es bei den Inhalten – etwa im Fach Geschichte – verschiedene Sichtweisen gibt, in denen sich auch die Kinder mit Familien aus unterschiedlichen Herkunftsländern wiederfinden können.“<sup>2</sup>*

Jedoch stellt die Herbert-Quandt-Stiftung, eine Unternehmensstiftung der BMW AG, die in der Vergangenheit Schulenwettbewerbe zum „Trialog der Kulturen“ ausgeschrieben hat, 2011 ernüchert fest: Interkulturelle Geschichte ist „noch weit davon entfernt, ein ‚Mega-Thema‘ zu sein“<sup>3</sup>. Etwas schleppend vollzieht sich ein Wandel in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer: Im Bildungsplan 2016 von Baden-Württemberg stellt z. B. „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (BTV) eine wichtige Leitperspektive dar, denn „in der modernen Gesellschaft begegnen sich Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung“<sup>4</sup>. Diese Leitperspektive erfährt eine weitere Verankerung und Konkretisierung in den jeweiligen Fachcurricula. Für das Fach Geschichte wird ganz speziell der zentrale Stellenwert dieser Leitperspektive hervorgehoben, denn „die Geschichte der Menschheit ist seit ihren Anfängen sowohl durch vielerlei wechselseitige Kultureinflüsse als auch durch Konflikte zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen geprägt“. Das Fach Geschichte präsentiere sich gleich-

sam als eine Ansammlung von „Beispielen für Intoleranz, aber auch für gegenseitigen Respekt und Akzeptanz von Vielfalt“<sup>5</sup>. Dies impliziert, dass die Geschichte eine Fundgrube interkultureller Begegnungen ist, die für den Geschichtsunterricht erschlossen und fruchtbar gemacht werden muss. Hierfür ist es notwendig, im Fach Geschichte die kulturelle Zugehörigkeit, d.h. die kulturelle Bedingtheit, von Individuen und Personengruppen, die Heterogenität ihrer Denk- und Handlungsweisen sowie die daraus resultierenden Folgen verstärkt in den Blick zu nehmen. Dem Anderen in der Geschichte immer wieder aufs Neue mit Interesse und Neugierde zu begegnen und den Blick über den Tellerrand zu wagen, darin kann eine besondere Quelle der Motivation für Schülerinnen und Schüler begründet liegen.

Karakaşoğlu weist auf die zentrale Schwierigkeit beim interkulturellen Lernen hin, eine ausgewogene Balance zu finden und mit Fingerspitzengefühl vorzugehen: „Das Ignorieren von Unterschiedlichkeit ist ein Problem, das andere ist die Überbetonung oder stereotypisierende Behandlung von nationalen oder religiösen Herkunft.“<sup>6</sup> In diesem Dilemma findet sich interkultureller Geschichtsunterricht wieder, der im größeren Kontext eines diversitätssensiblen Geschichtslernens zu verankern ist. Bei der Umsetzung im Klassenzimmer steht interkulturelles Geschichtslernen vor zahlreichen Herausforderungen: Wie lassen sich konkret Settings des interkulturellen Lernens im Geschichtsunterricht schaffen? Was heißt es, eine interkulturelle Brille im Geschichtsunterricht aufzusetzen? Zunächst kann festgestellt werden: Der interkulturelle Geschichtsunterricht muss Mittel und Wege finden, um für die Gegenwart und Zukunft ein hohes Maß der Bedeutsamkeit zu haben und der „Allgegenwart von Geschichte“ Rechnung zu tragen. Darin liegt eine besondere Chance für den interkulturell sensiblen Geschichtsunterricht und einer globalgeschichtlich orientierten Betrachtungsweise.

Gerade der „global turn“ der 1990er Jahre hat interkulturelles Lernen verstärkt in den Blick genommen und wichtige Impulse gesetzt. Für die folgenden Betrachtungen sei festgehalten: Globalgeschichtlich orientierte Ansätze und interkulturell angelegter Geschichtsunterricht bereichern sich gegenseitig und müssen zusammengedacht werden. Im Folgenden soll in einem ersten Teil insbesondere aufgezeigt werden, wie sich interkulturell sensibler Geschichtsunterricht zur Auslotung seines Potenzials mit geschichtsdidaktischen und methodischen Prinzipien sinnvoll verknüpfen lässt. Im zweiten Teil des Buches soll schließlich anhand von Fallbeispielen interkulturelles Lernen veran-

schaulich und sollen geeignete Themenbereiche vorgestellt werden, um es mit konkreten historischen Fachinhalten und Fragestellungen zu verbinden. Eine „interkulturelle“ Profilierung des Geschichtsunterrichts kann dabei auf einer Inhaltsebene erfolgen und von einer geeigneten Materialauswahl sowie einer methodisch-didaktischen Schwerpunktsetzung und Akzentuierung begleitet sein.

An vielen Stellen des Buches werden Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander bezogen. Dadurch soll verdeutlicht werden, dass interkultureller Geschichtsunterricht mehr als die Beschäftigung mit interkulturellen Phänomenen und Ereignissen der Vergangenheit umfasst. Auch wenn die jeweiligen kulturellen Voraussetzungen der Lernenden und damit die kulturellen Unterschiede einer Lerngruppe nicht primär im Fokus stehen, wird an geeigneten Stellen darauf eingegangen und verwiesen. Denn eine kulturell heterogene Schülerschaft muss unterschiedliche Zugänge zur Geschichte finden können, sodass sich Jugendliche mit zentralen Fragestellungen aus Vergangenheit und Gegenwart gemeinsam auseinandersetzen können und sich z. B. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht ausgeschlossen fühlen. Ein kulturell segregiert stattfindender Geschichtsunterricht kann nicht Ziel interkulturellen Lernens sein.

## 2. Wozu interkulturelles Geschichtslernen?

### 2.1 Ein bildungspolitisches Muss und eine gesellschaftliche Notwendigkeit?

Interkulturelles Lernen ist ein bildungspolitisches und pädagogisches Leitprinzip, gleichsam eine Querschnittsaufgabe schulischer Bildung, und beschränkt sich nicht nur auf den Geschichtsunterricht. Der Ansatz der „Interkulturellen Erziehung“ entstand in den 1980er Jahren und sah als Adressaten Kinder sowohl der Minderheitengruppen als auch der Mehrheitsgesellschaft vor. Ursprünglich hat sich interkulturelles Lernen aus der „Ausländerpädagogik“, die bereits in den 1970er Jahren aufgekommen war, entwickelt; diese hatte gezielt die schulische Ausbildung der Kinder von Arbeitsmigranten in den Blick genommen. Die Notwendigkeit einer interkulturell sensiblen Pädagogik und Fachdidaktik ist in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz, der auf das Jahr 1996 zurückgeht, festgehalten. Darin ist zu lesen:

*„Vor dem Hintergrund einer durch Globalisierung, Migration, das Zusammenwachsen Europas, Fluchtbewegungen etc. bewirkten kulturellen Pluralisierung unserer Gesellschaft einerseits und der ausländerfeindlichen Ausschreitungen Anfang der 90er Jahre andererseits hat sich die Kultusministerkonferenz den Herausforderungen und Fragen gestellt, die sich aus diesen Entwicklungen und Ereignissen für Bildung und Erziehung in der Schule ergaben, und 1996 erstmals „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ formuliert. In diesem Orientierungsrahmen für die gemeinsame interkulturelle Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler wurde interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule definiert.“<sup>7</sup>*

Diese Empfehlung enthält vor allem auch eine Begründung für die Notwendigkeit interkulturellen Lernens und eine Darlegung des soziopolitischen Kontextes Mitte der 1990er Jahre. Wieso sprach also 1996 die Kultusministerkonferenz diese Empfehlungen aus? Bestand hierfür eine besondere gesellschaftliche Notwendigkeit? Nach der deutschen Wiedervereinigung war in der Bundesrepublik Deutschland eine ausländerfeindliche Grundstimmung, die in diesem Ausmaß bisher noch nicht zutage getreten war, zu beobachten: Im sächsischen Hoyerswerda wurden 1991 Asylsuchende aus ihren Unterkünften ver-

trieben und mit Steinen beworfen. In Rostock wurden ein Jahr später die Unterkünfte von Asylbewerbern in Brand gesetzt. Es folgten die Brandanschläge von Mölln (1992) und Solingen (1993), die auf türkische Familien verübt wurden. So kam gerade in den 1990er Jahren vor dem Hintergrund fremdenfeindlicher und rechtsextremer Tendenzen, die vor allem bei Jugendlichen zu beobachten waren, verstärkt die Forderung nach interkultureller Bildung in der Bundesrepublik Deutschland auf. Interkulturelles Lernen sollte einen wichtigen Beitrag zum „Abbau von Vorurteilen“, zur „Förderung von Toleranz“ und zur „Entwicklung von Kompetenzen für die Einwanderungsgesellschaft“<sup>8</sup> leisten und war insbesondere als eine konkrete Präventionsmaßnahme gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit gedacht.

Seit vielen Jahrzehnten ist Deutschland bereits ein Einwanderungsland – ohne dass dies jedoch so klar im Bewusstsein der Deutschen verankert ist. Mit dem Thema eines multi- und interkulturellen Miteinanders in Deutschland befasste sich vom 21. Mai bis 16. Oktober 2016 eine Ausstellung im Deutschen Historischen Museum. Die Ausstellung zum Thema „Immer bunter. Einwanderungsland Deutschland“ (englischer Titel: „Multicultural. Germany, a Country of Immigration“) skizzierte den historischen Verlauf der Migrationsbewegungen in Deutschland, beschäftigte sich aber auch mit aktuellen und „heikleren“ Fragestellungen wie dem „Umgang mit fremden Kulturen und Religionen und nationaler Identität [sowie] Parallelgesellschaften, Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie“<sup>9</sup>. Dabei sollte den Besuchern der Ausstellung vor Augen geführt werden, dass die Bundesrepublik Deutschland auf eine facettenreiche Immigrationsgeschichte zurückschaut: Mitte der 1950er Jahre kam es aufgrund des schnellen Wirtschaftswachstums und im Zuge des Wirtschaftswunders zu einem Arbeitskräftemangel. Darin ist auch die Ursache dafür zu suchen, dass die damalige Bundesrepublik dazu überging, aktiv im Ausland Arbeitskräfte, die sogenannten „Gastarbeiter“, anzuwerben. Hinzu kam, dass mit dem Mauerbau von 1961 auch der bis dahin andauernde Arbeitskräftezustrom aus der DDR endete. Der erste Anwerbevertrag wurde 1955 mit Italien geschlossen. Im Jahr 1960 folgten dann Abkommen mit Spanien und Griechenland sowie mit der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968). Die 1960er Jahre bis zum Anwerbestopp 1973 gelten als die Boomjahre der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte. Ursprüngliches Ziel der Gastarbeiter war es, nur ein paar Jahre in Deutschland zu bleiben, um dann in ihre Heimat zurückzukehren. Auf der Basis eines Rotati-

onsprinzips sollten Gastarbeiter nach einer gewissen Zeit wieder in ihre Heimatländer zurückkehren und durch andere ersetzt werden. Dies ist auch ein Grund dafür, dass die Gastarbeiter in Deutschland recht provisorisch meistens in Baracken und Wohnheimen lebten und zunächst zeitlich befristete Arbeitsverträge eingingen. Mit dem Anwerbestopp entschieden sich aber viele ehemalige Gastarbeiter dazu, nun dauerhaft in Deutschland zu bleiben. Erst recht spät stellte man sich in der Bundesrepublik daher Fragen zur aktiven Integrationspolitik sowie zu einem gelingenden interkulturellen Miteinander. Lange war zu beobachten, wie die Gastarbeiter und ihre Familien, die sie allmählich nachholten, „auf sich gestellt – ohne Perspektive im Niemandsland zwischen zwei Kulturen“<sup>10</sup> lebten.

Zu Beginn der 1990er Jahre erlebte das wiedervereinigte Deutschland einen erneuten Anstieg von Zuwanderung. Aufgrund erleichterter Ausreisebedingungen kamen bereits seit den 1980er Jahren verstärkt Angehörige von deutschen Minderheiten als Aussiedler bzw. Spätaussiedler aus den (ehemaligen) Sowjetrepubliken, aus Rumänien und Polen nach Deutschland. Außerdem suchten während des Balkankonflikts in den 1990er Jahren viele Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien Asyl. Mit der EU-Osterweiterung trat ab 2004 eine weitere spezifische Form der Migration ein, die auch als Arbeitsmigration bzw. Pendelmigration bezeichnet wird. All diese Faktoren trugen in ihrer Gesamtheit zu einer wachsenden kulturellen Pluralisierung der Bundesrepublik Deutschland und zu einer Heterogenisierung der Schülerinnen und Schüler in deutschen Klassenzimmern bei.

Eine wichtige grundlegende Zielsetzung von interkulturellem Lernen im Geschichtsunterricht ist daher, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass die Bundesrepublik auf eine jahrzehntelange Einwanderungsgeschichte zurückblickt und sich damit zu einem Einwanderungsland entwickelt hat. Interkulturelles Lernen möchte diesen Entwicklungen Rechnung tragen und auch auf kulturelle Mischformen, d.h. auf Hybridität, hinweisen. Dass Menschen Mehrfachzugehörigkeiten und eine daraus resultierende plurale Rollenidentität besitzen, ist dabei eine Selbstverständlichkeit.

Mit der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten stellte sich aber auch die dringliche Frage nach einheitsstiftenden Identitätswürfen im Deutschland der 1990er Jahre. In diesem Kontext sollte interkulturelles Lernen also auch zum Ziel haben, den eigenen kulturellen Horizont zu reflektieren, zu erweitern sowie den Blick auf neue Sichtweisen zu ermöglichen. „Im Spannungsfeld zwischen der Aner-

kennung und der Abgrenzung von anderen Identitäten“ können Jugendliche ihr Bewusstsein für ihre Identität schärfen und schließlich ihre eigene Identität entwickeln.<sup>11</sup> Damit erhebt interkulturelles Lernen auch den Anspruch, zu einer umfassenden Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beizutragen. Mit der zunehmenden europäischen Integration hat des Weiteren eine verstärkte Auseinandersetzung mit einer europäischen Identitätsbildung und einem europäischen Bewusstsein zu erfolgen.

In der überarbeiteten Fassung der Kultusministerkonferenz vom 5. Dezember 2013 wird hinsichtlich interkulturellen Lernens insbesondere auf den „Umgang mit Vielfalt“ im Kontext der Globalisierung hingewiesen und entsprechend ergänzt:

*„Mit der wachsenden sozio-kulturellen Vielfalt und den damit verbundenen Anforderungen an eine gleichberechtigte Teilhabe aller in jedem Bereich des gesellschaftlichen Lebens sind die interkulturelle Öffnung und der Abbau struktureller Diskriminierung zu besonderen Herausforderungen geworden. Schulen stehen vor der Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln.“<sup>12</sup>*

Ein Augenmerk – so die weiteren Ausführungen – sollte beim interkulturellen Lernen auf die „Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinanderzusetzen und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“, gelegt werden.

Inzwischen haben Themen wie Migration, Fluchtursachen, Integration und Heimat(en) eine ganz neue Aktualität und Relevanz erhalten. Im Jahr 2015 sahen sich Deutschland und Europa mit der Zuwanderung von Flüchtlingen vor allem aus Syrien, dem Irak, Afghanistan, Afrika, Pakistan und Ländern des ehemaligen Jugoslawiens konfrontiert. So kamen im „langen Sommer der Migration“ 2015 mehr als 900.000 Flüchtlinge nach Deutschland. Heribert Prantl bezeichnet in einem Artikel der *Süddeutschen Zeitung* vom 17. August 2015 die Flüchtlingsfrage als ein „Jahrhundertproblem“: Es ist „nicht nur ein Problem des Sommers 2015; es ist das Problem des 21. Jahrhun-

derts.“<sup>13</sup> Enorme Integrationsleistungen von den aufnehmenden Staaten und Gesellschaften sind notwendig, damit die Zuwanderer eine neue Heimat in Deutschland und in Europa finden können. Flüchtende und aufnehmende Gesellschaften stehen dabei vor neuen Herausforderungen und Aufgaben, die weit in die Zukunft reichen werden. Der ehemalige Bundespräsident Joachim Gauck stellte dies in einer Rede am 7. April 2016 anlässlich der Eröffnung des Symposiums „Flüchtlinge in Deutschland: Integration ermöglichen – Zusammenhalt stärken“ wie folgt heraus:

*„Unser Land verändert sich, nicht ganz über Nacht, aber doch in einem ungewohnten Ausmaß. Menschen, die vor kriegerischen Konflikten und Verfolgung fliehen oder die einfach wegen der wirtschaftlichen Not, die sie zu Hause erleiden, herkommen, sie werden unsere Nachbarn, manche vorübergehend und andere auf Dauer.“<sup>14</sup>*

In Anbetracht dieser Veränderungen forderte Gauck auch zu einer aktiven Integrationspolitik, zu einem politischen Diskurs, zur Empathie, zu einem gegenseitigen Interesse und einer Offenheit auf, betont aber auch im Besonderen den hohen Stellenwert von interkulturellem Wissen und Lernen. Vor dem Hintergrund der Fluchtzuwanderung von 2014 und 2015 haben außerdem die Kultusministerkonferenz, Migrantenselbstorganisationen und Bildungsmedienverlage in einer gemeinsamen Veröffentlichung erklärt, dass die „Grundlagen für Offenheit und Respekt frühzeitig zu legen“ seien, „damit Schulen dazu beitragen können, Diversität und Migration als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit zu verankern“<sup>15</sup>. Gerade in Anbetracht von fremdenfeindlichen Ausschreitungen und nationalistisch-völkischen Bewegungen, wie sie z. B. im August 2018 in Chemnitz auftraten, gewinnen solche Forderungen eine ganz aktuelle Tragweite.

Es wird deutlich, dass interkulturelles Lernen eine komplexe Aufgabe für die Zukunft darstellt, derer sich gerade auch die Schulen mit pädagogischen und methodisch-didaktischen Neuausrichtungen zu stellen haben. Daher ist es an Schulen wichtig, den Blick für den Umgang mit kultureller Vielfalt zu schärfen und interkulturelle Kommunikation einzuüben.<sup>16</sup>

Mit der Finanz- und Schuldenkrise in Europa, neu entstehenden europakritischen Bewegungen, neuen europäischen Nationalismen, dem Brexit und den Forderungen nach mehr Transparenz und Parti-

zipation in der Europäischen Union geht auch eine Skepsis gegenüber der europäischen Idee und dem europäischen Projekt bei den Bürgerinnen und Bürgern der EU-Mitgliedstaaten einher. In Anbetracht dieser zahlreichen politischen und wirtschaftlichen Herausforderungen ist die Frage berechtigt: Quo vadis, Europa? Da auch der Geschichtsunterricht sich dieser zentralen Fragestellung widmen muss, darf interkulturelles Lernen deshalb nicht nur eine Auseinandersetzung mit außereuropäischer Geschichte bedeuten, sondern muss sich auch Fragen nach europäischen Prozessen und Identitäten – in ergebnisoffener Form – zuwenden, ohne einem Eurozentrismus zu verfallen. In diesem Zusammenhang wird aktuell die Forderung nach einem Mehr an „Europakompetenz“ laut. Darunter ist zu verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler „sprachliche, kulturelle, historische, ökonomische und politische Kompetenzen ausbilden, die es ihnen ermöglichen, im wachsenden europäischen Einigungsprozess erfolgreich zu partizipieren“. Daher müssen die Schülerinnen und Schüler „interkulturelle Kompetenzen erwerben“ – möglichst im interdisziplinären Zusammenwirken unterschiedlicher Unterrichtsfächer –, worunter „ein tieferes Verständnis und Empathie für unterschiedliche Weltanschauungen und Lebensstile in einem Europa der kulturellen Vielfalt“ zu verstehen ist. Denn ein „europäisches Geschichtsbewusstsein, das jedem Einzelnen ermöglicht, ein individuelles retrospektives Konstrukt zu erarbeiten und begründet zu urteilen sowie Standpunkte zu den zentralen Fragen einzunehmen, ist unverzichtbar“<sup>17</sup>. Jedoch kann „nur im Vergleich mit außereuropäischen Kulturen [...] nach möglichen Spezifika der europäischen Entwicklung gefragt werden“<sup>18</sup>. Hier spielt der interkulturelle Vergleich eine zentrale Rolle.

Kulturelle Verflechtungen nehmen im Zuge der Globalisierung eher zu. Moderne Kommunikationsmedien wie das Internet befördern die Globalisierung zusätzlich. Es mag daher nicht verwundern, dass die Bertelsmann-Stiftung die interkulturelle Kompetenz schlichtweg als die Schlüsselkompetenz für das 21. Jahrhundert bezeichnet.<sup>19</sup> Darunter wird im Bericht der Stiftung allgemein die „Fähigkeit einzelner Personen“ verstanden, „mit der wachsenden Heterogenität in einer globalisierten Welt umzugehen“, sich darin zurechtzufinden und sich gleichzeitig kritisch damit auseinanderzusetzen. Interkulturelles Lernen hat in diesem Zusammenhang die Zielsetzung, „to become a citizen of the world instead of a puppet or even a victim of globalization“ und „to navigate in a globalizing world“<sup>20</sup>. Voraussetzung für ein interkulturell sensibles Agieren ist eine politische und soziokulturelle Mün-

digkeit, ein kritisches Reflexions- und Urteilsvermögen sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Durch den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sollen junge Menschen dazu befähigt werden, „sich ihres eigenen zeitgenössischen Standortes bewusst“ zu werden und „diesen historisch einzuordnen verstehen“ sowie „gleichzeitig durch Wissen über die Vergangenheit und den fachlich adäquaten Umgang damit zu einer demokratisch fundierten [...] Gegenwarts- und Zukunftsanalyse“ zu gelangen.<sup>21</sup>

Im Jahr 2003 hielt die UNESCO in einer „Erklärung über interkulturelle Bildung im neuen europäischen Umfeld“ fest, dass in Europa die „Vielfalt unserer Gesellschaften im Hinblick auf Herkunft, Kultur, Sprache, Religionen und Bildungssysteme“ groß sei, und ist sich des „beunruhigenden Fortbestehens fremdenfeindlicher und rassistischer Praktiken, der Gewalt und Intoleranz“ bewusst.<sup>22</sup> Bereits 2001 wies die UNESCO in ihrer „Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ auf die Bereicherung durch kulturelle Vielfalt hin: „Als Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt für die Natur.“<sup>23</sup> Kulturelle Vielfalt wird in diesem Zusammenhang sogar als Motor gesellschaftlicher Entwicklung betrachtet.

Pluralismus ist zu einer gesellschaftlichen Realität in ganz unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen geworden und beschränkt sich nicht nur auf Personen unterschiedlicher Nationen und Ethnien: Eine Heterogenisierung der Gesellschaft findet deshalb auch jenseits der Einwanderungsgesellschaft statt und führt insgesamt zu einer Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen und geistigen Dispositionen. Interkulturelles Lernen soll sich daher – im Sinne eines diversitätssensiblen Ansatzes – zum Ziel setzen, Vielfalt im Allgemeinen als eine Bereicherung für eine Gesellschaft herauszustellen sowie Respekt und Wertschätzung gegenüber Verschiedenheit entgegenzubringen. Soziokulturelle Unterschiede können sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beziehen: Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters und Geschlechts, unterschiedlicher psychischer, geistiger und physischer Disposition begegnen sich in der modernen Gesellschaft und interagieren miteinander.

## 2.2 Interkulturelles Lernen als Demokratiebildung und Extremismusprävention

Im Zentrum der Demokratiebildung, der sogenannten Citizenship Education, steht das Konzept des mündigen Bürgers, der über die Fähigkeit des kritisch-reflexiven Selbstdenkens verfügt.<sup>24</sup> Eine Schlüsselrolle fällt hierbei sicherlich dem Politik- und Geschichtsunterricht zu. Im Sinne eines freiheitlich-demokratischen Bildungsauftrags ist Schule im Speziellen auch als ein wichtiger Handlungsraum für Extremismusprävention zu verstehen. Jeglicher Form von schulischer Extremismusprävention ist gemeinsam, dass sie eine Prävention von menschenabwertenden und antidemokratischen Haltungen vorsieht und einen konstruktiven Umgang mit Pluralität und Differenz einfordert. Eine „Gesellschaft [...], in der sich alle, die in Deutschland leben, wahrgenommen und vertreten fühlen“ – diese Vision skizziert der ehemalige Bundespräsident Joachim Gauck in seiner Rede vom 7. April 2016. Sich dieser Aufgabe und Herausforderung zu stellen, ist umso wichtiger, wenn man bedenkt, dass die „Verbreitung fremden- und demokratiefeindlicher Parolen [...] längst nicht vor den Schultoren“<sup>25</sup> haltmacht.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass das Migrationsgeschehen in der Folge zu xenophoben Tendenzen und zu einem Erstarren rechtspopulistischer Parteien in Europa geführt hat. Für Deutschland sind z.B. relativ starke Wahlerfolge für die AfD (Alternative für Deutschland) zu verbuchen; besonders bei der Altersgruppe der unter 30-Jährigen ist eine wachsende Anhängerschaft für die AfD mit Besorgnis festzuhalten. Es zeigt sich die Tendenz, Antworten auf die Fragen der Zeit in einer „nationale[n] Selbsthilfe“ bzw. einem „Rückzug in die feste Burg des autoritären Staates“<sup>26</sup> zu suchen. Es können sogar „neo-rassistische Praktiken“ beobachtet werden, „die in der Mitte und nicht am Rand unserer Gesellschaft ausgetragen werden“<sup>27</sup>. Im Zentrum dieses Neorassismus, der eine Kombination von Fremdenfeindlichkeit und Populismus ist, steht die Vorstellung einer strikten Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden und einer eigenen kulturellen Hegemonie. Für Multikulturalismus in einer Gesellschaft der Vielfalt bleibt dabei kaum mehr Platz; stattdessen rücken einfache Antworten und Identitätsangebote, die auf nationalen Konzepten beruhen, in den Vordergrund. Interkulturelles Lernen muss umso mehr die Suche nach Identität begleiten, Denkanstöße und Identitätsangebote liefern sowie eine Abgrenzung und eine Identifizierung ermöglichen. Sich aktiv mit

dem Fremden auseinanderzusetzen, ist im 21. Jahrhundert also nicht mehr nur eine „bildungsbürgerliche Marotte“, sondern eine „gesellschaftliche und ökonomische Notwendigkeit“<sup>28</sup>. Eine wichtige Säule interkulturellen Lernens muss daher auch eine konkrete Auseinandersetzung mit den Ängsten beim Umgang mit kultureller Andersartigkeit bilden.

Gleichzeitig sehen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag einer akuten Bedrohung durch islamistisch motivierten Terror ausgesetzt. Zielgruppe interkulturellen Lernens sind deshalb auch sich radikalisierende Jugendliche, die anfällig für menschenverachtende und gewaltbejahende Ideologien sind. Denn wenn „aus der Undurchschaubarkeit der realen Welt Gefühle von Bedrohtheit, Angst und Ohnmacht folgen, wächst die Neigung zur Flucht: zur Flucht in einfache Weltbilder, in Fundamentalismus und Extremismus oder gar in offene Gewalt“<sup>29</sup>. Daher rückt die schulische Prävention von salafistischen Ideologien zunehmend in den Fokus, was sich auch an den zahlreichen Publikationen und schulischen Präventionsprojekten z. B. auf Länderebene ablesen lässt. In solch einem Kontext kann der Islam per se vorschnell unter Generalverdacht geraten und als eine Gefahr für Menschenrechte und Demokratie wahrgenommen werden. Da der politische Diskurs zum Islam eine zunehmende Polarisierung erfahren hat, kann auch die Ausbildung einer Islamophobie in Deutschland und in Europa wahrgenommen werden. Diese Islamfeindlichkeit beruht auf einer Abwertung von Menschen aufgrund von ethnisch-kulturellen bzw. religiösen Merkmalen. Interkulturelles Lernen müsste hier die Schülerinnen und Schüler zu einer differenzierten Sichtweise auf den Islam in Vergangenheit und Gegenwart befähigen, Berührungsängste abbauen sowie den interkulturellen und interreligiösen Dialog befördern. Ein Präventionskonzept zum Islam hat deshalb zwei Stoßrichtungen: Es muss sowohl den Salafismus als auch islamophobe Einstellungen adressieren.<sup>30</sup>

### **2.3 Interkulturelles Lernen an Schulen: Eine Zusammenfassung**

Im Hinblick auf interkulturelles Lernen in einem schulischen Setting stand an deutschen Schulen zunächst der fächerübergreifende bzw. projektorientierte Unterricht im Vordergrund. Als übergeordnete Leit motive und prinzipielle Ziele interkultureller Bildung nennt Georg Auernheimer<sup>31</sup>:

- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.

Darüber hinaus nennt Helmut Essinger als Prinzipien für das interkulturelle Lernen noch die „Erziehung zur Empathie“, die ein „Einfühlungsvermögen in andere Kulturen, in die Situation anderer Menschen wie z.B. der Flüchtlinge“ bedeutet, und die „Erziehung zur Solidarität“ und zur Zivilcourage, wodurch ein „Eintreten für all diejenigen, die in unserer Gesellschaft verfolgt, diskriminiert werden“, befördert werden soll.<sup>32</sup>

Damit geht einher, dass die Schülerinnen und Schüler eine Neugier und eine Offenheit für Neues entwickeln und dazu angeregt werden, ihren eigenen Standpunkt zu reflektieren und kulturelle Vielfalt aktiv als Bereicherung wahrzunehmen und zu verstehen. Durch die enge Verquickung von Kognition und Emotion bei den Lernzielen bedeutet interkulturelles Lernen in allen Fächern immer auch ein möglichst ganzheitliches Lernen. Schulen werden dabei als Orte verstanden, „in denen Heranwachsende – anders als sonst in der Gesellschaft [...] – Identitätsentwürfe unbefangen präsentieren und erproben können“<sup>33</sup>. Nicht zuletzt muss der Erwerb interkultureller Kompetenzen als ein „kontinuierlicher, dynamischer Prozess“<sup>34</sup> verstanden werden.

Interkulturelles Lernen an Schulen bezieht sich aber nicht nur auf schulorganisatorische und pädagogische Maßnahmen, sondern ist inzwischen vor allem eine Angelegenheit der einzelnen Unterrichtsfächer und deren curricularer Ausgestaltung geworden. Vor allem seit den 1990er Jahren befassen sich die Didaktiken unterschiedlicher Fächer verstärkt mit den Möglichkeiten und Bedingungen interkulturellen Lernens. Richtungsweisend war hier die Veröffentlichung des Handbuchs „Fachdidaktik interkulturell“ (2000)<sup>35</sup>, in dem eine konsequent fachdidaktische Perspektive eingenommen wird und fachspezifische Umsetzungen des interkulturelles Lernen entwickelt werden. Interkulturelles Lernen in den Unterrichtsfächern sollte sich nicht nur auf „folkloristische Elemente“ und exotische Themenfelder beschränken.<sup>36</sup> „Multikulti“ scheint zwar „in“ zu sein, jedoch nur so lange, wie sich das Fremde als „genießbar“ und „verdaulich“<sup>37</sup> präsentiert. Denn interkulturelles Lernen ist weit mehr als die Verinnerlichung eines bestimmten Lifestyles oder ein Bewusstsein für globale Brennpunkte. So bedeutet interkulturelles Lernen an Schulen gerade auch die Beschäftigung mit kulturellen Abweichungen, kulturell bedingten Irritationen,

Ängsten und Spannungen sowie die Förderung eines Empathievermögens. Ein Hauptziel besteht folglich darin, die irrationale Angst vor Fremdem zu vermindern und damit eine pluralistisch-liberale Haltung zu befördern. Dies kann gelingen, indem Stereotypisierungen und Pauschalurteile bewusst gemacht, als Konstrukte entlarvt und aufgebrochen werden.

#### 2.4 Interkulturelles Geschichtslernen im Speziellen

Seit Mitte der 1990er Jahre beschäftigt sich auch die Geschichtsdidaktik zunehmend mit dem Thema des interkulturellen Lernens und kann interkulturelles Lernen als integraler Bestandteil von historischem Lernen betrachtet werden. Die Dissertation von Bettina Alavi (1998)<sup>38</sup> gilt hierzu als wegweisend. Historisches Lernen bedeutet unweigerlich eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und damit einer Form der Fremdheit und der gewissen Andersartigkeit. Entsprechend weist Bodo von Borries 2001 darauf hin: „Geschichte ist per se Fremdverstehen – übrigens auch per se interkulturell.“<sup>39</sup> Denn die Erfahrung von Andersartigkeit (Alterität) bzw. eine „Differenzerfahrung“<sup>40</sup> ist ein konstitutives Element von Geschichte. Das Fach Geschichte beschäftigt sich mit Themenfeldern, die eine mehr oder weniger große zeitliche Entfernung aufweisen. Nicht nur die Geschichte fremder Völker bedeutet daher z.B. eine Begegnung mit einer fremden Welt und mit Andersartigkeit, sondern auch eine Beschäftigung mit dem Leben im Mittelalter kann den Schülerinnen und Schülern Einblicke in eine ihnen völlig fremde Welt gewähren. Interkulturelles Geschichtslernen vereint in sich also sowohl eine diachrone als auch eine synchrone Fremderfahrung, wodurch Schülerinnen und Schüler eine „doppelte Fremdheit des Fremden“ erfahren – quasi eine Multi-Alterität von Vergangenheitem und Fremdem.<sup>41</sup>

Indem beim interkulturellen Geschichtslernen – im Unterschied zu anderen Fächern – der Umgang mit dem Anderen via Umweg über die Geschichte erfolgt, eröffnen sich viele Chancen und Möglichkeiten: Anhand eines reichhaltigen Pools an kulturellen Kontaktsituationen können diachrone Vergleiche gezogen, Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten zwischen Vergangenheit und Gegenwart herausgestellt sowie Entwicklungsprozesse aufgezeigt werden.<sup>42</sup> Dadurch wird der Aufbau eines vernetzten Geschichtswissens befördert. Ein weiterer Vorteil ist, dass die zu behandelnden Themenfelder eine entsprechende zeitliche Distanz aufweisen. Damit gehen eine geringere emotionale Involviertheit und eine geringere direkte Betroffenheit einher. Daher ist es im

Gegensatz zu gegenwärtigen interkulturellen Themengebieten besser möglich, sich vorbehaltloser und offener auf „interkulturelle Gedankenexperimente“ einzulassen und „interkulturelle Phänomene“ zu analysieren. Interkulturelles Geschichtslernen bedeutet daher auch, eine ausgewogene Balance zwischen emotionaler Anteilnahme und rationaler Analyse zu finden. Der interkulturelle Geschichtsunterricht kann den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Möglichkeiten, Bedingungen und Spielräume menschlichen Denkens und Handelns in Geschichte und Gegenwart aufzeigen. Durch den Vergleich bzw. die Bezugnahme auf unterschiedliche „kulturelle Settings“ werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche historische Handlungsalternativen vermittelt und können kulturelle Begegnungen als ein prinzipielles Miteinander und Gegeneinander wahrgenommen werden.

Es besteht durchaus eine Tradition, sich im Geschichtsunterricht mit außereuropäischen Kulturen und Gesellschaften zu beschäftigen. Dies geschah aber oftmals unter anderen Vorzeichen; denn Unterschiede zu europäischen Entwicklungen wurden eher kontrastiv herausgestellt und Bezüge zu außereuropäischen Kulturen eher sporadisch eingeflochten: Eine eher untergeordnete Rolle spielte, Verbindungslinien der wechselseitigen Beeinflussungen aufzuspüren.<sup>43</sup> Durch eine stärkere Beachtung einer globalen, europäischen, nationalen und regionalen Ebene und durch eine Neuperspektivierung vieler Themenfelder können Ereignisse in einer größeren Vernetztheit behandelt werden. Ziel ist dabei, „promoting and developing a new form of (world) consciousness“<sup>44</sup>. In der Geschichtsdidaktik fehlt bisher jedoch noch eine engere Verzahnung von interkulturellem Geschichtslernen und globalgeschichtlichen Betrachtungsweisen, die sich im Zuge des „global turn“ entwickelten.

Vor dem Hintergrund einer Migrationsgesellschaft gerät zunehmend in den geschichtsdidaktischen Fokus, wie in deutschen Klassenzimmern Jugendliche mit Migrationshintergrund „historische Narrationen und Geschichtsbilder“ subjektiv verarbeiten, wie sie ihre eigene Geschichte entdecken und in den „Dimensionen [...] nationaler Geschichts- und Erinnerungskultur“ interpretieren. Indem – ausgehend von einer Pluralität von Geschichtsbildern – neue historische Bezüge hergestellt und „Räume für Überschneidungen und Überkreuzungen“<sup>45</sup> entstehen, erfährt Geschichte ein „Crossover“. So lautet auch der Titel des von Viola B. Georgi und Rainer Ohliger 2009 herausgegebenen Sammelbandes. Zielsetzung interkulturellen Lernens, das auch verstärkt im Kontext des inklusiven Lernens zu betrachten ist,

muss dabei sein, „to educate minorities“, was als „essential for citizen integration“ zu erachten ist, aber auch „to educate majorities“, was ein „learning from other cultures, understanding them better“ umfasst.<sup>46</sup>

Unsere moderne Lebenswelt des 21. Jahrhunderts ist multikulturell und global geprägt. Da die Gegenwart auch immer historisch Gewordenes ist, muss sich der Geschichtsunterricht mit interkulturellen Fragestellungen beschäftigen und muss sich auch der interkulturell sensible Geschichtsunterricht immer wieder neu erfinden. So beschreibt Jürgen Kocka in seinem Aufsatz zum Thema „Wozu Geschichte?“ (1972) die gegenwarts- und gesellschaftsbezogenen Funktionen von Geschichte bereits folgendermaßen: „Historische Erkenntnis ist für das Verständnis, für die Erklärung und für die richtige praktische Behandlung einzelner Gegenwartsphänomene unentbehrlich, weil sie deren historische Ursachen und Entwicklung aufdeckt.“<sup>47</sup> Jede Deutung, jede Konstruktion und jede Wahrnehmung von Geschichte erweist sich als kulturabhängig. Denn „Wahrnehmung, Kenntnis und Bewertung historischer Phänomene“ stellen keine „anthropologische Konstante“ dar, sondern sind „in hohem Maße kulturabhängig“<sup>48</sup>. Geschichte entpuppt sich unweigerlich als eine kulturspezifische Narration über Vergangenes. Im Geschichtsunterricht wird folglich der Umgang mit den verschiedenen Narrativen von Geschichte eingeübt: Diese werden konstruiert, miteinander verglichen, dekonstruiert, schließlich beurteilt und wieder neu konstruiert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass gerade der interkulturell sensible Geschichtsunterricht sich die „Entwicklung einer angemessenen Hermeneutik“<sup>49</sup> zur Aufgabe machen muss. In Anbetracht unserer multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen muss der jeweils hergestellte Gegenwarts- und Zukunftsbezug für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein – unabhängig von ihrer jeweiligen kulturellen Herkunft. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten nicht den Eindruck erhalten, erinnerungspolitisch ausgeschlossen zu sein, weil sie nicht am gleichen kulturellen Gedächtnis teilhaben.<sup>50</sup>

Vorsicht ist jedoch davor geboten, die eigene Kultur und die andere Kultur als Entitäten zu verstehen. Gerade der Konstruktcharakter von kulturellen Vorstellungen muss selbst immer wieder Gegenstand der Geschichtsbetrachtung sein. Außerdem darf sich interkultureller Geschichtsunterricht nicht nur mit Best-Practice-Beispielen des kulturellen Miteinanders beschäftigen. Er hat auch gegenläufige Entwicklungen zu thematisieren, wozu neben dem kulturellen Gegeneinander z. B. auch die Herausbildung eines Nationalismus

und damit verbundene Bestrebungen einer kulturellen Homogenisierung gehören.

Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht macht nicht die Konzeption völlig neuer Curricula notwendig; vielmehr soll es darum gehen, bisherige Inhalte mit neuen zu verknüpfen, gegebenenfalls neue Fragestellungen aufzuwerfen und Inhalte neu zu akzentuieren. Ähnlich wie globalgeschichtliche Ansätze sieht interkulturelles Geschichtslernen in der Geschichtsdidaktik weniger eine Gegenüberstellung von National- und „Weltgeschichte“ vor, sondern verfolgt eher einen integrativen Ansatz, bei dem die Geschichte der eigenen Gesellschaft und Kultur als Teil der globalen Geschichte verstanden wird. Dies impliziert eine permanente „thematische Modernisierung zu Gunsten aktueller Orientierungsbedürfnisse“ der Schülerinnen und Schüler.<sup>51</sup> Für das interkulturelle Geschichtslernen soll schließlich noch herausgestellt werden, dass sich Kultur und Gesellschaft gegenseitig bedingen und man nicht die „soziologischen Tatsachen aus den Augen“ verlieren sollte.<sup>52</sup> Interkulturelles Geschichtslernen darf kein Entweder-Oder zwischen Sozial- und Kulturgeschichte bedeuten. Durch diese Verquickung beider Bereiche kann einer Überbewertung des Kulturellen gegenüber anderen gesellschaftlichen Faktoren, d.h. einem Kulturalismus, entgegengewirkt werden.

Interkulturelles Lernen erfolgt in der Praxis nicht als Inseln – immer mal wieder in einzelnen Stationen –, sondern ist integraler Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Dies setzt eine enge Verquickung von inhaltlichen und methodisch-didaktischen Aspekten voraus: Bisherige Ansätze, Inhalte und Methoden müssen neu perspektiviert werden.