Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 85 (1998)

Heft: 1: Film in der Schule

Artikel: Interkulturelle Anerkennung im Geschichtsunterricht : Diskussionsanstösse

Autor: Mächler, Stefan

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-525732

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Stefan Mächler

Interkulturelle Anerkennung im Geschichtsunterricht

Diskussionsanstösse

Niemand ist heute nur ganz und rein Eines. *Bezeichnungen wie Inder, Frau, Muslim oder Amerikaner sind nicht mehr als erste Orientierungssignale, die, wenn man sie auch nur einen Augenblick lang in die tatsächliche Wirklichkeit weiterverfolgt, alsbald verlöschen.*

So resümiert Edward Said den fluktuierenden Zustand heutiger Identitäten. Er selber ist arabisch-palästinensisch-christlicher Herkunft und lehrt als Literaturprofessor in New York. In seinem jüngsten Buch vertritt er die Ansicht, diese weltweite Mischung der Kulturen und Identitäten sei das Produkt des Imperialismus. Paradoxerweise aber habe genau dieser Imperialismus die Menschen glauben gemacht, «sie seien einzig, hauptsächlich bzw. ausschliesslich weiss oder schwarz oder westlich oder orientalisch. Aber so wie menschliche Wesen ihre eigene Geschichte machen, so machen sie auch ihre eigenen Kulturen und ethnischen Identitäten. Niemand kann die dauerhaften Prägezeichen langer Traditionen, anhaltender Besiedlung, nationaler Sprachen und kultureller Geografien leugnen; doch es scheint – abgesehen von Angst oder Vorurteil – keinen Grund zu geben, auf ihrer Trennung und Unvergleichlichkeit zu beharren, so als ob das alles gewesen sei, worum das menschliche Leben kreiste. Überleben hängt mit den Verbindungen zwischen den Dingen zusammen; den Worten von Eliot zufolge kann die Realität nicht der ‹anderen Echos› beraubt werden, ‹die den Garten bewohnen›. Es ist lohnender – und schwieriger –, konkret und sympathetisch, kontrapunktisch über andere nachzudenken als nur über ‹uns›. Das aber bedeutet auch, den Versuch aufzugeben, andere zu überwältigen, den Versuch aufzugeben, sie ‹einzureihen› oder in Hierarchien zu pressen, vor allem jedoch den Versuch aufzugeben, ständig zu wiederholen, dass ‹unsere› Kultur oder ‹unser› Land die Nummer eins ist (oder nicht die Nummer eins, was das betrifft).»

Ohne direkt davon zu sprechen, skizziert uns Said die Anforderungen an eine interkulturelle Geschichtsdidaktik, an eine Didaktik, die es nur ansatzweise gibt. Seine Ausführungen auf den Geschichtsunterricht übertragend, könnte man fragen: Wie vermeiden wir in der Schule die Behauptung, die Geschichte unseres Landes und unserer Kultur sei die Nummer eins? Wie widerstehen wir der Versuchung, andere durch Geschichte zu überwältigen und in Hierarchien zu pressen? Wie gelingt es, unsere historischen Prägungen zu reflektieren? Wie, aus dem Gefängnis unserer Vorurteile auszubrechen, die uns und unsere Geschichte von anderen trennt und unvergleichlich macht? Wie gelingt es, stattdessen das Verbindende zu sehen und die Stimmen der anderen zu hören, die unsere Welt bewohnen? Wie lernen wir kontrapunktisch und sympathetisch über andere nach-

Wie vermeiden wir die Behauptung, die Geschichte unseres Landes sei die Nummer eins?

zudenken? Und wie begreifen wir die historischen Prozesse, durch die wir Menschen unsere Kulturen und Identitäten erzeugen?

Nationale Identität in der Schule

Der Geschichtsunterricht produziert und vermittelt kollektives Gedächtnis. Wer gehört zu diesem Kollektiv, das miteinander ein Gedächtnis teilt, wer ist davon ausgeschlossen? Beschränkt es sich auf partikulare Gruppen wie zum Beispiel die Herrschenden, die Mehrheitskultur, die Nation? Oder umfasst es vielmehr alle Menschen, die auf dem Territorium unseres Staates wohnen oder alle Menschen, die unsere Erde bewohnen?

Die Schule sollte mit ihrem Geschichtsunterricht Konsens der Bürger herstellen.

Seit Bestehen der Nationalstaaten war die Antwort klar: Geschichte war die Geschichte der Nation. Die Schule sollte mit ihrem Geschichtsunterricht Einheit, Loyalität und Konsens der Bürger herstellen. Dieser Auftrag gehört nicht einfach der Vergangenheit an. So postulieren Meyer und Schneebeli in ihrem Geschichtsbuch von 1988 als Ziel, «das Bewusstsein der nationalen Identität (...) zu vermitteln».

Ist für die Schule die Nation ein geeignetes Kollektiv der Erinnerung, ist nationale Identität ein wichtiges Lernziel? Nein, wenn man die Anliegen einer interkulturellen Pädagogik ernst nimmt. Nein, weil die Konstruktionen «Nation» und «nationale Identität» Minderheiten (vorab die zugewanderten) diskriminieren und ausschliessen.

Dies gilt auch für die Schweiz, die die Integration der neu eingewanderten Minderheiten seit Jahrzehnten systematisch behindert und diese sozial, wirtschaftlich, rechtlich und politisch diskriminiert. Die Grundlage dieser Diskriminierung entstand in den zwanziger Jahren. Damals stellte die Schweiz erstmals die Bedingung, eine Person müsse zuerst «assimiliert» sein, bevor sie eingebürgert werden könne. Erstmals koppelte sie so den Anspruch auf Staatsbürgerschaft an eine Vorstellung von nationaler Identität und setzte damit völlig verschiedene Dinge einander gleich: Staatsbürgerschaft und nationale Identität, Staat und Nation. Diese falsche Gleichsetzung ist das Kernprinzip des Nationalismus. Und der Effekt war und ist noch heute Ausschluss und Diskriminierung der Zugewanderten.

Nation und nationale Identität beruhen – dies zeigt selbst die Geschichte der plurikulturellen und nicht besonders nationalistischen Schweiz – eben immer auf Ausschluss und Diskriminierung. So kann die Vermittlung einer nationalen Identität nicht das Ziel einer Schule sein, die auch Zugewanderte integrieren und in ihren Rechten anerkennen will. Dennoch darf ein interkultureller Unterricht auch die Geschichte der Nation erzählen. Aber man sollte ihr keinen privilegierten Status einräumen, sondern sie gleich behandeln wie die Geschichten anderer Kollektive – zum Beispiel diejenigen neuer Minderheiten.

Ein nationales Gedächtnis (und jede kollektive Identität, die auf einer abgeschlossenen Vergangenheit beruht) verschliesst sich notwendig all jenen gegenüber, die neu in eine Gesellschaft Eintritt begehren. Anders steht

es mit einem Gedächtnis, das davon erzählt, wie die Gesellschaft ihre politischen Institutionen und Rechtsformen entwickelt und sich erkämpft hat. Ein solches Gedächtnis hat einen direkten Bezug zur Gegenwart und ist offen auch für neue Minderheiten. Diese Institutionen existieren ja noch heute und sie müssen sich jeden Tag neu bewähren. Zum Beispiel, indem sie ihre Prinzipien der Gleichheit und Teilnahme auch den Zugewanderten gewähren.

Nationale Blickverengungen

Ich habe vorher Meyer/Schneebeli nur unvollständig zitiert. Ihr pädagogisches Ziel ist nämlich nicht allein, «das Bewusstsein der nationalen Identität» zu vermitteln, sondern «auch Offenheit für Werte und Leistungen anderer Nationen». Dies mag nationalistische Überheblichkeit verhindern helfen, fragwürdig bleibt es trotzdem. Denn sie halten an einer Erkenntniskategorie fest, die mehr verdunkelt als erhellt: an derjenigen der Nation.

Eine primär nationale Perspektive – beispielsweise dadurch erzeugt, dass ein Lehrmittel die Geschichte der Welt und diejenige der Schweiz in separaten Kapiteln behandelt – verstellt den Blick auf fremde Einflüsse und Faktoren. Sie erzählt eine autonome Geschichte, die es so gar nie gab. Sie erzählt die Geschichte vom Sonderfall Schweiz. «Schweizergeschichte» in einem Wort geschrieben, man findet den Ausdruck noch heute. Das hat nicht allein einen ethnozentrischen Effekt, nämlich die Missachtung der Geschichte anderer, sondern auch einen ontologischen: Fragloser Bezugsrahmen ist die Schweiz, fraglos ist damit auch die Existenz der Schweiz selber: Sie ist kein historisches Produkt, wahrscheinlich gab es sie schon immer.

«Schweizergeschichte» hat einen Effekt, die Missachtung der Geschichte anderer.

Vollends absurd ist eine nationale Geschichtsbetrachtung früherer Epochen. Eine heute zu Recht beliebte Buchreihe nennt sich «Fundort Schweiz» und erzählt von der Steinzeit bis zu den Alemannen. Als ob es damals die Schweiz schon gegeben hätte. Der Anachronismus ist keine Ausnahme: «Die Schweiz in der Steinzeit», «Die Schweiz in der Römerzeit» usw. liest man allenthalben. Implizit ist das teleologische Denken. Die Schulkinder lernen: Die Geschichte hat ein Telos, ein Ziel, nämlich die moderne Schweiz. Im Endeffekt ein Ethnozentrismus.

Wenn die Schule ihren Schülern und Schülerinnen automatisch und ohne Begründung den nationalen Bezugsrahmen vorsetzt, lehrt sie sie, im nationalen Raster zu denken. Das Nationale wird ihnen zur selbstverständlichen und alles strukturierenden Kategorie. Sie entdecken rundum nur nationale Phänomene und in jedem Phänomen etwas Nationales. Denn bekanntlich hat jede Beobachtungskategorie die Eigenschaft, das, was sie beobachten will, zu verdinglichen.

Vergangenheit als Heimat in der Gegenwart?

Das ist keine Absage an einen Geschichtsunterricht, der sich am Nahen, Konkreten und Anschaulichen orientiert. Im Gegenteil, Gegenwart und Lebenswelt unserer Schulkinder bieten die besten Möglichkeiten für einen

interkulturellen Unterricht. Schliesslich sind ja diese Gegenwart und Lebenswelt völlig multikulturell. Wer die Realität unserer Schulkinder ernst nimmt, kommt an diesen Inhalten gar nicht vorbei.

In diesem Sinne kann man auch eine Geschichte unterrichten, die wegen häufigen Missbrauchs einen schlechten Ruf hat: Heimat-Geschichte. Freilich ist Heimat-Geschichte keine objektive Grösse. Sie ruht nicht für ewig und unabhängig von ihren Betrachtern wie ein fester Gegenstand in einem Gefäss. Geschichte entsteht, indem man sie konstruiert, indem man auswählt, welchen Spuren man nachgehen will und welchen nicht. Hier beginnen die Probleme:

Welche Gegenstände zählen wir zur Heimat, welche sind uns geschichtswürdig und welche nicht? Ziehen wir die Grenzen lokal oder aufgrund der Biographien unserer Schulkinder? Ist eine räumliche Grenzziehung überhaupt noch möglich in einer Welt, die über alle Kontinente und Meere interagiert und sich vernetzt?

Konkreter gefragt: Gehören die Italienerkrawalle (eine irreführende Bezeichnung: Krawallmacher waren Schweizer, Italiener ihre Opfer) auch zur Zürcher Heimatgeschichte? Und die Vorreiterrolle der Stadt Zürich für eine antisemitische Einbürgerungspolitik? Ist also Fremdenpolitik auch Heimatgeschichte? Gehören Ahmeds Grosseltern, die in Izmir lebten, auch zu unserer Heimatgeschichte? Als wir in meiner Klasse von der Geschichte des Quartiers sprachen, beschrieb und zeichnete Davor mit grosser Liebe sein früheres Wohnhaus in Kroatien; der Krieg hat es unterdessen zerstört. Und die aufwühlendste und unvergesslichste Schulstunde erlebte ich, als Stella, eine Schülerin aus Mostar, davon erzählte, wie der Krieg ihre Familie auseinander gerissen hatte, so dass ihr moslemischer Vater und ihr christlicher Bruder bei verfeindeten Truppen kämpften. Gehören die Kriege in Ex-Jugoslawien auch zu unserer Heimatgeschichte? Gilt dies nur für die Klassen mit Kriegsflüchtlingen, oder – die Bilder von dort gehören zum Alltag eines jeden Kindes – auch für alle anderen?

Heimat ist dort, wo wir dazugehören und zuhause sind.

Heimat ist dort, wo wir dazugehören und zuhause sind. Aufgeworfen ist damit das Problem der kollektiven oder sozialen Identität. Soll ein Kollektiv seine Identität verteidigen, indem es zu erfundenen Traditionen, imaginären Wurzeln und «verlorener» kultureller Reinheit zurückkehrt? Gewiss kein lebbarer Traum in unserer multikulturellen Welt. Bleibt da als einzige Alternative die Selbstauslöschung in Assimilation und Homogenisierung? Aussichtsreicher scheint mir eine dritte Möglichkeit: Unsere Schulkinder sollten lernen, dass wir alle mehreren Heimaten und nicht nur einer besonderen angehören und dass wir die Spuren verschiedener Kulturen, Traditionen und Geschichten mit uns tragen. Spuren die sich überkreuzen oder überlappen, die parallel verlaufen oder in entgegengesetzter Richtung. Ein widersprüchliches und verwirrliches Spiel der Identitäten – die Schule sollte lehren, sich darin zurechtzufinden.

Ethnozentrische Blickverengungen

Die Zeit der pathetischen Nationalgeschichte ist vorbei. Die neueren Lehrmittel plädieren für einen mehrperspektivischen und universalgeschichtlichen Unterricht. Tatsächlich haben ethnozentristische Tendenzen in den letzten Jahrzehnten deutlich abgenommen, verschwunden sind sie nicht. So räumen zwar die Lehrmittel von Ziegler, Bühler und Meyer/Schneebeli der sogenannten Dritten Welt viel Platz ein, deren Geschichte erscheint aber nur im Zusammenhang mit dem Westen, nämlich als Objekt von Kolonialismus und Imperialismus. Bevor die Europäer ihren Boden betraten, bevor sie sie «entdeckten» oder kolonisierten, scheinen diese Kulturen keine Geschichte besessen zu haben.

Solche Missachtung trifft nicht nur die Vergangenheit Afrikas, Asiens, Nord- und Südamerikas. Grundsätzlich halten sich die Schulbücher an die Devise: Andere haben nur dann eine Geschichte, wenn sie in Berührung oder in Konflikt mit «uns» kommen. So taucht die Geschichte Griechenlands nur in der Antike auf oder die türkische nur dann, wenn das Osmanische Reich den christlichen Westen bedroht. Unsere Schulen lehren so, dass andere Kulturen gar keine Geschichte haben, oder zumindest keine, die eigenständig, d.h. unabhängig von der eigenen verlief. Damit vermitteln sie den einheimischen Schülern und Schülerinnen eine ethnozentristische Haltung. Gleichzeitig verweigern sie unseren Schülern und Schülerinnen fremder Herkunft die Anerkennung: «Ihr seid kulturlos, geschichtslos und existiert nur durch uns!»

Andere haben nur eine Geschichte, wenn sie in Berührung mit «uns» kommen.

Neuere Lehrbücher versuchen den krassen Ethnozentrismus älterer Publikationen mit eigenen Kapiteln über fremde Kulturen zu vermeiden. «Kultur wuchs nicht nur in Europa!» heisst es bei Meyer/Schneebeli. Das Ausrufezeichen hinter der eigentlich selbstverständlichen Feststellung verrät, welch grosse Vorurteile sie zu überwinden haben.

Missachtung geschieht nicht allein dadurch, dass die Autoren nichtwestliche Geschichte vergessen oder nur marginal behandeln. Mehr oder weniger bleibt auch ihre Perspektive der Darstellung westlich. Dies zeigt sich schon an der Art der Fragestellung: Die Geschichte anderer Kulturen oder Staaten ist nur interessant, insofern sie auf «unsere» Geschichte Antworten gibt. Zudem ist die Optik häufig einseitig. Selbst wer sich um Ausgewogenheit bemüht, lässt die andere Seite zu wenig mit eigener Stimme sprechen. So bringt Ziegler in seinem Imperialismus-Kapitel 58 Quellentexte von Weissen, nur ein einziges Mal lässt er einen Kolonisierten selber zu Wort kommen. Ganz unabhängig vom Inhalt der Texte vermittelt allein diese Sprachlosigkeit ein Bild der Kolonisierten als passive Opfer. Wen wunderts, dass nirgends ihre Geschichte des Widerstandes ausführlich gewürdigt wird?

Überhaupt zeigt sich ein subtiler und darum besonders wirksamer Ethnozentrismus häufig in der Art und Weise der Erzählung. Zum Beispiel an Begriffen wie «Das Zeitalter der Entdeckungen» (eine Epoche wird allein aus westlicher Optik definiert) oder «Eingeborene» (der abschätzige Be-

griff wird nur bei nichtwestlichen Kulturen verwendet). Die Perspektivierung zeigt sich nicht bloss in einzelnen Wörtern, sondern in der gesamten Erzählstrategie. Nehmen wir eine im Zürcher Mittelstufenunterricht seit Jahrzehnten häufig erzählte Geschichte, die Legende der Stadtheiligen Felix und Regula. Sie beginnt so:

«Die ersten Christen, die in unserer Gegend den neuen Glauben verkündeten, waren die Geschwister Felix und Regula (...) In einer Hütte am Ufer der Limmat führten sie ein frommes Leben und versuchten, die Heiden vom Aberglauben und Götzendienst zu befreien. Der römische Statthalter drohte ihnen mit Folter, wenn sie ihrem Glauben nicht abschwören würden. Aber die Geschwister erwiderten: ‹Unsere Leiber hast du in deiner Gewalt, aber unsere Seelen nicht.› Da wurden alle drei an Säulen gebunden und mit Peitschen und eisernen Stäben blutig geschlagen. Doch sie klagten nicht, sondern priesen Gott und sprachen: ‹Wir danken dir, Herr Gott, Jesus Christus, dass wir um deines Namens willen so viel leiden dürfen.› Da liess sie der Statthalter enthaupten. ‹Doch siehe›, schliesst der Erzähler, ‹die Enthaupteten nahmen die blutigen Häupter auf ihre Arme und schritten durch die erschrockene Menge zum nahen Hügel hinan. Dort wurden sie dann begraben.›»

Es erzählt ein auktorialer (allwissender) Erzähler, er kennt die ganze Geschichte, er weiss, wer den rechten Glauben hat und wer den falschen. Er muss es gar nicht aussprechen, der rechte Glauben, der christliche, versteht sich von selbst. Alles andere ist Aberglaube, Götzendienst, Heidentum. Folgerichtig endet die Geschichte mit einem christlichen Sieg. In der Stimme des Erzählers ist ein christlicher Triumphalismus nicht zu überhören. (...)

Ethnozentrismus liesse sich durch eine andere Erzählweise vermeiden. Vor allem sollten die Schulkinder lernen, die heimlichen Regeln und Verfahren zu durchschauen, die ethnozentrische Bedeutungen transportieren. Warum spricht der Erzähler von Aberglaube? Was galt dem römischen Statthalter als Aberglaube? Welcher Religion gehört der Verfasser des Textes an? – Nichts spricht dagegen, dass unsere Schule Legenden wie «Felix und Regula» erzählt. Es fragt sich nur: *Wie* erzählt sie solche Legenden und *wie* lässt sie sie lesen?

Lineare Erzählungen

In seiner Art der Darstellung, die nicht einmal durch eine Lesehilfe reflektiert und entschärft wird, ist «Felix und Regula» ein kruder Text. Ein Extrembeispiel, gewiss. Aber er steht für eine Haltung, die sich in subtilerer Form in den meisten Lehrmitteln wiederfindet. Es geht um ein Geschichtsbild, welches, in der Aufklärung entstanden, sich im letzten Jahrhundert beinahe zum Naturgesetz etabliert hatte. Es geht um die Vorstellung einer Geschichte als kontinuierlichen Fortschritt, als Bewegung von einem Weniger zu einem Mehr, von der Unordnung zur Ordnung, von der Finsternis zum Licht. Diese teleologische Auffassung gipfelte in Hegels Interpretation der Weltgeschichte als dialektischer Prozess, in dessen Verlauf sich das Absolute selbst verwirklichen soll. Letztes Stadium dieser Geschichte

Es geht um die Vorstellung einer Geschichte als kontinuierlichen Fortschritt.

sei die europäische Zivilisation. Eine lineare Entwicklung zum westlichen Modell; die Idee ist noch nicht ausgestorben.

Einer solchen Philosophie bleibt treu, wer die Geschichte immer auf ein westliches Zentrum ausrichtet, und andere Kulturen an den Rand schiebt. Es bleibt ihr treu, wer repetitiv und ausschliesslich (in der Primarschule, in der ersten und zweiten Sekundarstufe) seine Erzählung jeweils bei den primitiven Kulturen der Steinzeit bzw. den frühen Hochkulturen beginnen und in der westlichen Moderne enden lässt. Oder wer die Geschichte so erzählt, als würde sie sich Stufe um Stufe und eine Stufe aus der anderen höher entwickeln. Oder wer immer Geschichte als lineare Entwicklung – nicht zu verwechseln mit einer chronologischen! – erzählt. Oder wer eine solche Fortschrittsgeschichte einfach den Weissen zuschlägt, beispielsweise indem man die griechische Antike vom Orient abtrennt und einem damals noch nicht existenten Kulturraum Europa zuordnet oder indem man als einzige Gesellschaft, die die Antike beerbt hat, die eigene beschreibt oder indem man die Existenz anderer Hochkulturen unterschlägt. Es bleibt ihr treu, wer die Moderne idealisiert, verklärt und ihre Schattenseiten ausblendet und beispielsweise Auschwitz als Rückfall von der Zivilisation in die Barbarei erzählt statt als Barbarei *in* der Zivilisation. Es bleibt ihr treu, wer festhält an der Entwicklungsgeschichte von der Natur zur Kultur, vom Mythos zum Logos, vom Animismus zum Monotheismus und seinen Erzählungen simple Dichotomien zugrunde legt wie diejenige von prälogischen und logischen Gesellschaften, mythenbildenden und logisch-empirischen, irrationalen und rationalen oder kalten und heissen.

Fehlende Minderheiten

Geschichte war immer ein Diskurs der Machthaber, aus der Sicht der Sieger geschrieben.

Geschichte war immer ein Diskurs der Machthaber, immer wurde sie vom Zentrum, aus der Sicht der Sieger geschrieben. Immerhin gibt es in der Forschung seit Jahrzehnten, eine Zäsur war das Jahr 1968, auch eine Hinwendung zu Aussenseitern, Randständigen, Minderheiten, Besiegten und zu anderen diskriminierten Gruppen. In unseren Geschichtsbüchern zeigt sich diese Tendenz eher zaghaft. Über die Geschichte der Juden oder der Fahrenden hierzulande erfahren die Schulkinder fast gar nichts, über die Immigranten und Flüchtlinge nur wenig. Dies gilt selbst für Zürich, eine der multikulturellsten Städte der Schweiz. Weder der kiloschwere Ordner zur «Heimatkunde der Stadt Zürich» noch das Geschichtsbüchlein «Heimatkunde der Stadt Zürich» erwähnt auch nur eine einzige derartige Gruppe.

Alle Schulbücher, nicht nur die Stadtzürcher, missachten diese Minderheiten – Immigranten, Flüchtlinge, Juden, Fahrende – gleich mehrfach: Erstens vergessen sie sie zumeist gänzlich. Zweitens tauchen sie nur auf, wenn sie für die Mehrheitskultur zu einem Problem werden (einem «Überfremdungsproblem», einer «Flüchtlingsfrage»). Eine eigenständige Geschichte in der Schweiz, die statt Skepsis oder Mitleid auch Achtung und Würdigung ermöglichte, haben sie nicht. Sehr fragmentarisch und einseitig bleibt schliesslich die Geschichte ihrer Herkunftsgesellschaft. Haben

unsere Schulkinder türkischer Herkunft als Vorfahren nur die «Feinde des christlichen Abendlandes»? Und diejenigen aus Sarajevo, können sie sich noch einer anderen Vergangenheit rühmen ausser Thronfolgermord und Bombenterror? – Gegenüber den hier lebenden Minderheiten praktizieren die schweizerischen Geschichtsbücher eine Politik der Nicht-Anerkennung.

Ausgrenzung und Einschliessung

Prozesse, durch die Menschen sich zu Gruppen und Grossgruppen zusammenschliessen und andere Menschen ausschliessen, sind in der Geschichte omnipräsent. Dennoch: Mit einem anthropologischen Bedürfnis nach Zugehörigkeit kann man das Phänomen nicht erklären. Gruppen sind menschengemacht; den Status Insider oder Outsider erhält man durch soziale Prozesse. Fremdheit ist eine soziale Konstruktion. Als Fremder wird man nicht geboren, zum Fremden wird man gemacht. Wer als fremd gilt, unterscheidet sich von Ort zu Ort, von Gesellschaft zu Gesellschaft, von Epoche zu Epoche. Zu welchem Zweck zieht eine Gesellschaft die Grenze so, eine andere ganz anders? Wieso gelten bei uns in diesem Jahrhundert Ausserkantonale nicht als Fremde, wohl aber im letzten? Warum ist für das westliche Mittelalter Ethnizität kaum eine Kategorie, wohl aber für die Moderne? Wieso ist innerhalb der gleichen Gesellschaft Ethnizität einmal ein Kriterium, ein andermal keines? Wieso spielt sie für Ausländerpädagogen eine Rolle, nicht aber für die Migros? Anders gefragt: Welche Probleme löst eine Gesellschaft, indem sie ethnisiert, welche – zum Beispiel ökonomische, soziale – verschleiert sie, welche schafft sie neu?

Wieso gelten bei uns in diesem Jahrhundert Ausserkantonale nicht als Fremde, wohl aber im letzten?

Um sich mit den Menschen vergangener Zeiten auseinanderzusetzen, muss man sie in ihren eigenen Vorstellungen und Denkmöglichkeiten aufsuchen. Eine elementare Operation, ohne sie gibt es keine Geschichte. Aber die Perspektiven und Kategorien historischer Akteure übernehmen, ergibt noch keine Geschichte. Geschichte entsteht erst, wenn man die Perspektive der Vergangenheit mit einer zweiten bricht. Genau hierin aber versagen die gängigen Lehrmittel. Sie übernehmen häufig bloss die Kategorien der historischen Akteure und reden über «Nation», «Kultur» und «Ethnie», über «Identität», «Rasse» und «Assimilation» so, als wären es natürliche Objekte oder Prozesse. Dabei sind es allesamt historische Konstrukte, freilich solche der Moderne. Statt sie als gegeben hinzunehmen, sollte ein interkultureller Geschichtsunterricht sie historisieren, sollte zeigen, wie sie zu bestimmten Zeiten von Menschen gemacht wurden und noch werden.

Wo ist die gemeinsame oder interagierende Geschichte?

Der Zürcher Arzt Hans Jacob Amman schrieb im Jahre 1630 über seine Reise ins Osmanische Reich: «Hoch ist sich zu verwundern, dass under einem solchen unchristlichen Potentaten so vilerley Leuth in so grosser Anzahl gefunden werden in seinem ganzen Keyserthumb, von Christen, Juden unnd anderen, so guten Schutz und Schirm under ihm haben, unnd (...) auch einem jeden sein Glauben unnd Gewissen zu üben frey gelassen wirt.» Amman wundert sich. Er entdeckt, wie bei den «Heiden» verschie-

dene Religionen nebeneinander koexistieren. Von der Zwinglistadt war er offenbar anderes gewohnt.

Der Text stammt aus keinem Schulbuch. Warum erfahren unsere Schulkinder so selten Geschichten gemeinsamer Erfahrungen verschiedener Kulturen? Einfach weil dies nur der Ausnahmefall war, oder weil wir dafür blind sind? Was ich vermisse, sind nicht die Harmonien – die dürfte man in der Vergangenheit so selten finden wie in der Gegenwart –, sondern etwas anderes. Wir sind es gewohnt, separate Geschichten zu erzählen, diejenige der Schweiz und des Auslandes, des Westens und des Ostens, der Kolonialisten und der Kolonisierten. Das Leben verläuft aber selten in getrennten Bahnen. Auch historische Erfahrungen waren zumeist – und in der Neuzeit umfassender denn je – ineinander verknotet oder parallel, sie beeinflussten oder überschnitten sich, sie lagen im Streit oder gingen zusammen. Was ich vermisse, sind Erzählungen über interagierende, kontrapunktische und gemeinsame Geschichten.

Auch historische Erfahrungen beeinflussten oder überschnitten sich.

Vorschläge zur interkulturellen Anerkennung im Geschichtsunterricht:

Fremdbilder: Andere in der Vergangenheit anerkennen

Geschichte ist immer – auch bezogen auf die eigene Vergangenheit – Fremdverstehen. Ziel ist es, die Menschen anderer Zeiten in ihren eigenen Bildern und Vorstellungen aufzusuchen und ernstzunehmen.

Man vermeide:
- eindimensionale Vergleiche mit der eigenen Geschichte und der eigenen Gegenwart,
- Definitionen durch das Gegenteil (der eigenen Geschichte oder der eigenen Gegenwart),
- Definitionen durch Negationen,
- Essentialisierungen («das Wesen der Schweizer», die «Türkinnen», «der Islam»),
- eindimensionale Beschreibungen und Kategorisierungen.

Selbstbilder in der Geschichte erkennen und reflektieren

Nationale Identität ist kein Lernziel. Die Schüler und Schülerinnen sollten vielmehr die Problematik und gesellschaftliche Funktion einer nationalen Identitätsvorstellung kennen lernen, nicht zuletzt ihre nationalistischen Exzesse.

Sie sollten erkennen können, wie solche Identitäten durch die eigene Geschichte konstruiert werden und weder unveränderlich sind noch einen privilegierten und umfassenden Status haben.

Beispiele:
- Die historiographische Tradition der Schweiz: die verschiedensten und sich im Verlaufe der Zeit verändernden Mythen über die Pfahlbauerkultur, Wilhelm Tell, Winkelried, den Gotthard, die Alpen, den homo alpinus helveticus, die Hirtenkultur, der Sonderfall Schweiz.

- Internationale Vergleiche mythischer Helden: Hermann der Cherusker (Deutschland), Vercingetorix (Frankreich), Viriathus (Spanien),
- internationale Vergleiche der nationalen Propaganda mit Schlachten: Bouvines 1214 (Frankreich), Amselfeld 1389 (Serben, Türken), Morgarten 1315 (Schweiz).

Sie sollten erkennen, wie sich eine Gesellschaft durch fremde Geschichten selber darstellt.

Beispiel:
- der Sparta-Kult in den nationalsozialistischen Schulen.

Die historische Bedingtheit der eigenen Gesellschaft erkennen
Indem wir uns mit anderen Zeiten und Gesellschaften auseinandersetzen, wird das vormals Selbstverständliche unserer eigenen Gesellschaft erst sichtbar. Wir erkennen den Wert wie auch die Relativität, die Historizität des Gewordenen (Einrichtungen, Weltanschauungen, Lebensstile).

Beispiele zur Frühgeschichte:
- Ist Sesshaftigkeit etwas Natürliches?
- Gibt es bei den nomadisierenden Jägern und Jägerinnen und Sammlern und Sammlerinnen auch Fremde und Einheimische?
- Haben Nomaden eine Heimat?

Die Eigenständigkeit anderer Geschichten anerkennen
Andere Gesellschaften haben ihre eigenen Geschichten. Diese sind nicht bloss Funktionen «unserer» Geschichte.

Beispiele:
- Auch Afrika und Australien haben eine Frühgeschichte.
- Die Geschichte Afrikas oder Südamerikas beginnt nicht mit der Kolonisation,
- diejenige Nordamerikas nicht mit der «Entdeckung».
- Die griechische Geschichte hört nicht in der Antike auf.
- Es gibt eine Geschichte des antikolonialen Widerstandes.
- Auch die Minderheiten bei uns (z. B. Juden, Fahrende, Migranten) haben ihre eigene Geschichte.
- Kinder fremder Herkunft haben auch eine Geschichte.

Die Menschen «fremder» Geschichten sind nicht nur namenlose Objekte und passive Opfer, sondern handelnde Subjekte, wenn möglich mit Namen und Gesichtern.

Geschichten von Minderheiten zu zeigen birgt auch Gefahren.

Geschichten von Minderheiten in ihrer Eigenständigkeit zu zeigen birgt allerdings auch Gefahren: Minderheiten werden essentialisiert, kategorisiert und gettoisiert, wenn man ausblendet, was ihre Geschichte mit anderen Geschichten verbindet und gemeinsam hat.

Nomadisierend statt linear erzählen
Lineare Erzählungen sind fast unvermeidlich eurozentristisch. Sie erzählen explizit oder implizit eine Fortschrittsgeschichte, die in der westlichen Moderne endet. Dichotomisierende (Weiss-Schwarz, Natur-Kultur, Mythos-Logos) und lineare Erzählungen führen regelmässig in diese Sackgasse.

Der Eurozentrismus lässt sich vermeiden mit Geschichten, die
- durch ein Thema strukturiert sind (statt durch eine Chronologie),
- in der Gegenwart beginnen (regressives Verfahren, umgekehrte Chronologie) statt in den Anfängen,
- Themen der Gegenwart aufgreifen, aber trotzdem chronologisch erzählen (dieses gemischte Verfahren wird mustergültig durch Schneebeli/Meyer praktiziert),
- Brüche zeigen (statt linar und chronologisch erzählen),
- nomadisieren und mäandern (sie sind punktuell oder wandern zeitlich wie örtlich in verschiedene Richtungen),
- vom Standort anderer Gesellschaften her erzählt werden *(z. B. durch einen chinesischen Historiker, eine afrikanische Historikerin)*,
- auch die Schattenseite der westlichen Moderne zeigen. *Man sollte beispielsweise Auschwitz nicht aus der westlichen Zivilisation exterritorialisieren, indem man es als «Rückfall in die Barbarei» erzählt.*

Geschichten von Einschluss und Ausschluss erzählen
Einschliessung und Ausgrenzung sind soziale Prozesse. Der Geschichtsunterricht soll hinterfragen, wie Kategorien (wie Nation, Rasse, Ethnie) und Begriffe (wie Assimilation, Identität, Kultur) gemacht und verwendet werden und wie sie eine Realität erzeugen.

Der Geschichtsunterricht soll hinterfragen, wie Kategorien gemacht werden.

Beispiele:
- Geschichte und Diskurs der «Überfremdung» in der Schweiz und andernorts,
- antijüdische Flüchtlingspolitik 1933–45, in der Schweiz und andernorts,
- Geschichte von Genetik, Rassenlehre, Eugenik (inkl. Beitrag der Schweiz),
- Geschichte von Aussenseitern (Bettlern, Geisteskranken, Heimatlosen),
- Geschichte der (Un)Gleichheit (Aufhebung der Sklaverei, Dekolonisierung, Frauenemanzipation),
- Migrationsgeschichte, weltweit und in der Schweiz,
- Geschichte des Asyls für Flüchtlinge, von der Antike bis heute,
- Geschichten von Minderheiten in der Schweiz,
- Geschichten der Grenzen.

Aus vielen Perspektiven erzählen
Das historische Wissen hat kein Zentrum. Niemand kennt den archimedischen Punkt, von dem aus sich alle Fragen beantworten liessen. Auch unsere Interpretationen sind nicht frei von Hemmungen, Bindungen, Interessen und Blindheiten. Unsere Schüler und Schülerinnen sollten dies möglichst konkret erfahren und reflektieren.

Um dieses Ziel zu erreichen, sind produktionsorientierte Methoden besonders geeignet: Erstens erfahren die Schulkinder durch ihr eigenes Tun, was Geschichte ist, nämlich eine wahre Erfindung, d. h. eine Konstruktion aufgrund von historischen Spuren. Ganz konkret und sinnlich erleben sie, dass es Geschichte erst gibt, wenn sie die Spuren interpretieren, und dass es verschiedene Interpretationen gibt. Die Einsicht in den Konstruktionscharakter von Geschichte und das Postulat einer Mehrperspektivität bleiben nicht abstrakt, sondern werden zur gelebten Erfahrung. Zweitens erleichtert eine handlungsorientierte Methode den Lehrpersonen, ihre eigene Perspektive zurückzustellen und die Ansichten und Produkte der Schüler und Schülerinnen ernst zu nehmen.

Historiker und Historikerinnen aus verschiedenen Gesellschaften sollen erzählen und Schulbücher machen.

Kontroversen der Forschung gehören in schülergerechter Form in die Schulbücher.

Eine themenzentrierte und auf die Gegenwart bezogene Geschichte erleichtert die Multiperspektivität.

Das historische Archiv ist nicht einstimmig. Die historischen Akteure *aller* Gesellschaften müssen in den Quellen angemessen zu Wort kommen. Wo dies nicht geht, gehört es thematisiert. Auch und in erster Linie den Stummgemachten müssen wir Gehör verschaffen.

Nur mit einer mehrstimmigen, kontrapunktischen Geschichte nehmen wir eines der wichtigsten Ziele eines interkulturellen Unterrichtes ernst: Andere als Menschen im eigenen Recht wahrnehmen und versuchen, sich in sie einzufühlen und sie zu verstehen.

«Nation» ist keine selbstverständliche Erkenntniskategorie.

«Nation» ist keine selbstverständliche Erkenntniskategorie, «Heimat» oder «Region» auch nicht, alle sind sie Konstrukte, d. h. es gibt keine Geschichte, die unabhängig von den Geschichtserzählern und -erzählerinnen existiert. Entscheidende Frage bleibt, was als geschichtswürdiger Gegenstand ausgewählt wird.

Beispiel:
- Vielfältigste Möglichkeiten zu einem multiperspektivischen Unterricht ergeben sich, wenn man sich mit den Landkarten, Weltbildern oder Schöpfungsmythen verschiedener Kulturen auseinandersetzt: Je nach Standpunkt sieht die gleiche Welt ganz anders aus.

Missachtungen durch die Form vermeiden
Missachtung anderer Geschichten ist nicht nur ein quantitatives und inhaltliches Problem. Sie transportiert sich am heimtückischsten in Begriffen (z. B. «Eingeborene») und Erzählstrategien (z. B. allwissender Erzähler mit ethnozentrischen Ansichten).

Darstellung ist auch eine Chance: Wir können traditionelle Geschichten (z. B. die Legende von Felix und Regula) «retten», indem wir sie anders erzählen.

Gemeinsame und interagierende Geschichten erzählen
Mit unseren Fragen legen wir fest, welche Antworten wir zulassen oder von vornherein ausschliessen. Wenn wir mehr – z. B. in thematischen Unterrichtseinheiten – nach Gemeinsamkeiten fragten, würden wir auch vermehrt welche entdecken. Hingegen erzeugen Kategorien wie «Nation» primär separate Geschichten.

Suchen wir nach den (im Krieg oder Frieden) verflochtenen Geschichten, nach Einflüssen und Vermischungen.

Beispiele:
- Die Frühgeschichte teilen wir mit der ganzen Welt (gerade die Wende zur Sesshaftigkeit – zusammen mit der Industriellen Revolution das folgenreichste Ereignis der Geschichte – ist ein universelles Phänomen).
- Die Kultur der Römer teilen wir mit dem ganzen Mittelmeerraum.
- Seit dem Kolonialismus sind wohl alle Kulturen – v.a. durch Herrschaft – ineinander verstrickt.

Schluss

Wir müssen die Gesellschaften anderer Zeiten in ihren eigenen Bildern und Begriffen aufsuchen. Geschichte aber entsteht erst durch unsere eigene Interpretation, dadurch, dass für uns bekannte Vergangenheit ist, was für die historischen Akteure unbekannte Zukunft war. Eine wahre Geschichte erzählen wír nur, wenn wir die Menschen vergangener Zeiten in ihren Spuren achten und ernst nehmen und wenn wir gleichzeitig unsere eigenen Orientierungen und Prägungen reflektieren. Das wäre eine Art von interkultureller Anerkennung hinweg über Zeit und Raum. So gesehen ist der Geschichtsunterricht eine Praxis der interkulturellen Anerkennung.

Geschichte entsteht erst durch unsere eigene Interpretation.

Aus Platzgründen fehlen die bibliographischen Angaben. Sie können beim Autor bezogen werden.