

Multikulturalität in der Schule: Herausforderungen für das Klassenmanagement*

Walter Herzog und Elena Makarova

Wir haben uns in den vergangenen Jahren verschiedentlich mit einem Thema beschäftigt, das in der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen – und damit auch: geschichtsdidaktischen – Literatur eher randständig ist, nämlich mit der Frage, wie Unterricht überhaupt möglich ist. Das mag eine seltsam klingende Frage sein, da Unterricht eine unbestreitbare Wirklichkeit darstellt. Die Wirklichkeit von Unterricht sollte aber nicht für selbstverständlich genommen werden, vor allem nicht in Bezug auf ihren sozialen Charakter. Insofern geht es uns weniger um die Frage nach der *didaktischen* Möglichkeit von Unterricht als um seine *soziale* Möglichkeit (vgl. Herzog, 2008, 2011a, 2011b). Die Didaktik setzt letztlich immer schon voraus, dass Unterricht in sozialer Hinsicht möglich ist, weshalb sie ihre Aufgabe nicht darin sieht, eine Unterrichtstheorie im umfassenden Sinn zu entwickeln, sondern das Lehrerhandeln anzuleiten.

Das ist eine These, die dem Selbstverständnis vieler Didaktikerinnen und Didaktiker allerdings widerspricht, da sie meinen, Didaktik *sei* Unterrichtstheorie, ja sie sei sogar mit *Unterrichtswissenschaft* gleichzusetzen. Doch dem ist nicht so, wofür sich als Beleg eine Aussage von Ewald Terhart (2009) heranziehen lässt, der sehr klar bemerkt, die Allgemeine Didaktik sei «*kein* Forschungsbereich, sondern ein Element des *Ausbildungsprozesses* von angehenden Lehrern» (S. 157).

* Referat am 49. Deutschen Historikertag vom 25.-28.9.2012 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Dass die Didaktik – und sei es die Allgemeine Didaktik oder irgendeine Fachdidaktik – nicht mit Unterrichtstheorie gleichgesetzt werden kann, zeigt besonders anschaulich das sog. *didaktische Dreieck*. Von diesem heißt es gelegentlich, es sei ein «operatives Schema», das «eine auf das Wesentliche beschränkte Darstellung» der Aufgabe der Vermittlung gebe, die dem Unterricht als Aufgabe zugrunde liege. Dass Unterricht mit Vermittlung zu tun hat lässt sich ohne weiteres bestätigen. Dass das didaktische Dreieck aber das Wesentliche, d.h. die notwendigen *und* hinreichenden Bedingungen von Unterricht bezeichnet, wie Sünkel (1996, S. 63f.) meint, ist u. E. nicht konsensfähig (vgl. Herzog, 2010).

Denn das didaktische Dreieck steht im Dienste der erwähnten praktischen Aufgabe der Didaktik. Es übernimmt im Rahmen der Lehrerbildung die Funktion, die soziale Komplexität der Unterrichtswirklichkeit so weit zu reduzieren, dass (angehende) Lehrkräfte davon überzeugt werden können, dass es überhaupt möglich ist, in Unterrichtssituationen zweckrational zu handeln, d. h. den Unterricht aktiv und zielbezogen zu gestalten. Gerade am didaktischen Dreieck zeigt sich, dass die (Allgemeine) Didaktik nur bedingt *Unterrichtstheorie* ist. Vielmehr geht es ihr um das *Unterrichten*, d. h. um eine Tätigkeit, die ganz und ausschließlich in den Händen der Lehrkraft liegt. Das Lernen als Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler kommt im didaktischen Dreieck lediglich in der Perspektive des Lehrers zu Gesicht. Zudem reduziert das didaktische Dreieck die normale Unterrichtssituation, die eine soziale bzw. Gruppensituation ist, auf ein einfaches Dual von Lehrer und Schüler.

Genau dadurch blendet die Didaktik die Frage nach der sozialen *Möglichkeit* von Unterricht aus. Jedenfalls ist dies unser Ansatzpunkt: Jede Unterrichtssituation, zumindest im institutionellen Kontext von Schule, ist eine soziale Situation, de-

ren Struktur und Dynamik verstanden werden müssen, wenn unser Bild von Unterricht theoretischen Ansprüchen genügen soll.

Das gilt auch für den Geschichtsunterricht. Auch dem Geschichtsunterricht liegt eine Situation zugrunde, die weit über das Schema des didaktischen Dreiecks hinausgeht, insofern die Schulklasse eine soziale Gruppe bildet, *der auch die Lehrkraft angehört*. Als soziale Gruppe muss sich die Schulklasse konstituieren. Es bedarf einer sozialen Ordnung, damit Unterricht im Sinne der Vermittlung von Lehrinhalten und deren Aneignung durch Lernen überhaupt stattfinden kann. *Wirksam* kann der Geschichtsunterricht nur sein, wenn die Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich (in Geschichte) unterrichten zu lassen; und *erfolgreich* kann er nur sein, wenn die ihm administrativ zugeordnete Unterrichtszeit optimal für Lehren und Lernen genutzt wird.

Insofern die Lehrkraft Teil des sozialen Systems Unterricht ist, kann die soziale Ordnung der Schulklasse nicht als alleinige Funktion der «Klassenführung» des Lehrers oder der Lehrerin begriffen werden. Sie ist vielmehr eine *gemeinsame Leistung aller* am Unterricht Beteiligten. Als gemeinsame Leistung beruht die soziale Ordnung der Klasse auf einer elementaren Form von Egalität, die tiefer liegt als die funktionale Differenzierung nach Schüler- und Lehrerrolle. Gleiches gilt für die *Kontinuierung* der sozialen Ordnung über die Lektionen bzw. die administrativ verordnete Dauer der Existenz einer Schulklasse hinweg. Damit ist eine soziale Dynamik angesprochen, die von der Lehrkraft beobachtet werden muss und auf die sie im Rahmen ihrer Berufsausbildung vorbereitet werden muss.

In dem Masse, wie die soziale Struktur und Dynamik einer Schulklasse von *Menschen* – und nicht von Rollenspielern – bestimmt wird, kommt Fragen der

personalen Identität bzw. des Selbst auf der sozialen Substratebene des Unterrichts unter Umständen eine größere Bedeutung zu als auf der Ebene des fachlichen Lehrens und Lernens. Und hier möchten wir eine *spezifische* These formulieren, die über die zuvor allgemein gehaltene These hinaus geht: Es könnte nämlich sein, dass sich der Geschichtsunterricht in Bezug auf die soziale Struktur und Dynamik des Unterrichts in einer besonderen Situation befindet, insofern sich historische Themen über biografische Bezüge auf der Ebene der Sozialintegration der Schulklasse bemerkbar machen.

Anders als in anderen Fächern, deren Inhalte biografisch weniger provokativ sind (wie etwa Mathematik oder Chemie), ist – so die These – im Geschichtsunterricht mit Interferenzen zwischen Lehrinhalten und sozialer Ordnung zu rechnen, die für die Gestaltung des Lehrerhandelns von wesentlicher Bedeutung sind. Andersherum wäre zu fragen, ob sich die Thematisierung *bestimmter* (nationaler oder kultureller) Inhalte oder historischer Narrative unter Vernachlässigung *anderer* Inhalte oder Narrative auf die soziale Integration der Schulklasse auswirkt und ob die thematischen (curricularen) Besonderheiten des Geschichtsunterrichts nicht geradezu *erzwingen*, dass geschichtsdidaktische Fragen auch in der Perspektive der Sozialintegration der Schulklasse behandelt werden.

Eine indirekte Stütze für diese These geben die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das wir in sechs Kantonen der deutschen Schweiz durchgeführt haben. Ziel des Projekts war, die Unterrichtsgestaltung und das Klassenmanagement in kulturell unterschiedlich heterogenen Klassen der 5. Primarschulstufe aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Lehrpersonen andererseits zu untersuchen. Ein besonderer Akzent lag auf der Frage, wie die Faktoren Heterogenität der Schulklasse und lehrer- vs. schülerzentrierte Unterrichtsge-

staltung das Ausmaß an Unterrichtsstörungen und die Art der Klassenführung beeinflussen. Nicht nur im alltagspädagogischen, sondern auch im schulpädagogischen Diskurs wird die (kulturelle) Heterogenität der Schülerschaft oft als Erschwernis für die Unterrichtsgestaltung wahrgenommen, und zwar nicht nur in didaktisch-methodischer Hinsicht, sondern auch, wenn nicht sogar in erster Linie, im Hinblick auf die Klassenführung. Zugleich wird unter Gesichtspunkten eines integrativen und adaptiven Unterrichts erwartet, dass Lehrkräfte auf Differenzen der Schülerinnen und Schüler eingehen sowie individualisiert unterrichten.

Umstritten ist jedoch, wie weit kulturelle Differenzen bei der Klassenführung *tatsächlich* eine Rolle spielen. Oft wird in der kulturellen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ein verursachender Faktor für Unterrichtsstörungen gesehen. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen jedoch, dass strukturelle Merkmale der Klasse (wie deren kulturelle Heterogenität) für das wahrgenommene Störmaß im Unterricht weit weniger bedeutsam sind als Prozessmerkmale des Unterrichts (wie insbes. die Beziehungsqualität in der Klasse). Das heißt nicht, dass mit dem Herkunfts- bzw. Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler assoziierte Differenzen keine erschwerende Rolle bei der Klassenführung spielen können, jedoch scheinen sie weniger mit Kultur *per se* zu tun zu haben als mit unterschiedlichen Einstellungen gegenüber der Integration im Aufnahmeland. Besonders wichtig für die soziale Integration einer (kulturell) heterogenen Schulklasse ist, dass es der Lehrperson gelingt, vertrauensvolle, wertschätzende und anerkennende Beziehungen in der Klasse aufzubauen, d.h. das soziale Substrat der Schulklasse zu stärken.

Unsere Studie hat den Geschichtsunterricht nicht speziell fokussiert. Sie liefert jedoch eine empirische Grundlage, um unserer spezifischen These Plausibilität zu geben. Danach wäre es in der Tat so, dass in gewissen Fächern – und dazu gehören vielleicht neben dem Fach Geschichte auch die Sprachfächer – die Fachinhalte gegenüber der sozialen Integration der Schulklasse nicht als beliebig erachtet werden können, weil sie – vermittelt über biografische Betroffenheit bzw. Resonanz – ein personales Moment in den Unterricht einbringen, das sich auf die sozialen Beziehungen in der Klasse – positiv oder negativ – auswirken kann. Daraus ergibt sich auch eine gewisse skeptische Einschätzung eines rein an Kompetenzen ausgerichteten Geschichtsunterrichts.

Literaturverzeichnis

Herzog, Walter (2008). Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In J. Kurig & A. K. Treml (Eds.), *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht* (S. 100-115). Berlin: Lit Verlag.

Herzog, Walter (2010). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Eds.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157-184). Bern: Haupt.

Herzog, Walter (2011a). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl.; S. 163-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog, Walter (2011b). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Eds.),

Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre (S. 146-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sünkel, Wolfgang (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa.

Terhart, Ewald (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.