

Flechsig, Karl-Heinz

Die Sicherung didaktischer Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik

Wulf, Christoph [Hrsg.]: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 115-126. - (SSIP-Bulletin; No. 55)

urn:nbn:de:0111-opus-13843

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Die Sicherung didaktischer Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik

Karl-Heinz Flechsig

Im Jahre 1933 erschien die „Kritische Didaktik“ von Theodor Scherwdt (SCHWERDT 1933). Dazu hatte Friedrich Schneider ein Vorwort geschrieben, das für die Geschichte des hier zu behandelnden Problems aus mehreren Gründen bedeutsam ist.

Zum einen wendet sich Schneider gegen unterrichtsmethodische Monokultur als solche: „Die Geschichte der Pädagogik kennt Zeiten, in denen die führenden Pädagogen nach einer allgemeingültigen Unterrichtsmethode mit nicht geringerem Eifer suchten als im Mittelalter die Alchimisten nach einer Methode der Goldgewinnung. Und wenn sie die gesuchte Universalmethode gefunden zu haben glaubten, dann boten sie diese der Pädagogengewelt zur Übernahme und Anwendung an. Sie verfaßten Lehrbücher, welche der von ihnen entdeckten Methode entsprachen, und behaupteten dann wohl, daß mit ihrer Hilfe der Fähige wie der Unfähige erfolgreich lehren könne. Sie versuchten den Lehrer didaktisch auszubilden, indem sie ihre Methode vorführten und deren Nachahmung forderten und dazu anleiteten“ (SCHNEIDER 1933, 6).

Zweitens deutet Schneider in diesem Vorwort das Programm einer interkulturellen Pädagogik an: „Es ist noch gar nicht so lange her, da sahen die Kulturvölker, denen in ihren Kolonien die Erziehung eines Eingeborenenvolkes als Aufgabe zufiel oder die von einem andern, kulturell weniger entwickelten Volk zur Mithilfe bei der Gestaltung ihrer Volksbildung aufgerufen wurden, in dem Glauben an die Allgemeingültigkeit und Vollkommenheit ihrer eigenen Pädagogik nur einen Weg der Mitarbeit: den des bloßen Exports ihrer pädagogischen Gedanken und der Übertragung ihres Schul- und Bildungswesens ohne Rücksicht auf den andersartigen Volkscharakter und die abweichenden kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Sie forderten „einfache Übernahme. Imitation, Angleichung, wo sie schöpferische Anpassung hätten leisten müssen“ (SCHNEIDER 1933, 5). Schneider bedient sich des reformpädagogischen Verständnisses vom Erzieher-Zögling-Verhältnis, um es als Gleichnis für das Verhältnis von „Kulturvölkern“ und „Eingeborenen“ zu verwenden: Die entwickelten Völker (Erzieher) sollten nicht erwarten, daß die zu entwickelnden (Zögling) ihre Erziehungssysteme (Verhaltensweisen) rein imitativ übernehmen.

Vielmehr sollten sie ihnen Alternativen anbieten, aus denen sie auswählen, was ihrer besonderen Lage entspricht, und sie sollten die Chance zur Weiterentwicklung und schöpferischen Anpassung geben.

Drittens wendet Schneider jenes Grundkonzept des Wissenstransfers nicht nur auf das Verhältnis „Erzieher-Zögling“ und „entwickeltes Land-Entwicklungsland“ an, sondern auch auf das Verhältnis „Methodenerfinder-Methodenanwender“: Auch der einzelne Lehrer solle nicht vorgelegte Methodenkonzepte blind anwenden, sondern durch schöpferische Anpassung an seine besondere Lage und in Kenntnis eines breiten Spektrums von Alternativen nutzen. Dieser dritte Aspekt stellt dann auch die Beziehung zum Inhalt jenes Buchs her, dem das Vorwort gilt.

Die von Schneider hergestellte Beziehung zwischen „Interkultureller Pädagogik“ und „Kritischer Didaktik“ mag eine gewisse Zufälligkeit haben und seinen aktuellen Arbeitsschwerpunkt — Schneider hatte 1931 die „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ gegründet — mit einem Freundschaftsdienst verknüpfen. Es besteht jedoch auch ein innerer Zusammenhang insofern als jene Darstellung unterrichtsmethodischen

„Artenreichtums“, um die sich Theodor Schwerdt in seinem Buch bemüht, den internationalen Charakter der Reformpädagogik widerspiegelt, indem es die Erfindungen von Maria Montessori, Helen Parkhurst und Carleton Washburne mit einschließt. Der gedankliche Kern einer interkulturellen Didaktik tritt somit hervor: Didaktisch-methodische Erfindungen werden „weltweit“ gesammelt, analysiert und (im Bewußtsein ihrer ursprünglichen kulturellen und historischen Einbettung) „inventarisiert“, so daß sie wiederum weltweit zu schöpferischer Weiterentwicklung und Nutzung zur Verfügung stehen.

Wer sich an den Begriffen „Kulturvölker“ und „Eingeborene“ oder „weniger Entwickelte“, so wie sie Schneider verwendet werden, stört, sei an die Traditionen erinnert, auf die Schneider damals notwendigerweise zurückgreifen mußte, Traditionen, die bewußt oder unbewußt von der Vorstellung von einem Wissens- und Kulturgefälle unter den Völkern ausgingen, Traditionen, für die die Begriffe „Kultur“, „Volk“ und „Nation“ selbstverständlich zur Verfügung standen, Traditionen auch, in denen ein universalistisches Wissenschaftskonzept — trotz Dilthey — dominierte.

Es handelte sich in Deutschland dabei im wesentlichen um fünf Traditionen, Richtungen oder Konzepte, und zwar um a) Missionspädagogik (EBERHARD 1931), b) Kolonialpädagogik (BECKER 1939), c) Auslandskunde (SPRANGER 1917), d) Kulturkunde (LITT 1925) und e) erste Ansätze vergleichender Pädagogik (HESSEN 1928). Neben diesen vor allem durch die internationalen politischen und ökonomischen Beziehungen Deutschlands geprägten Traditionen spielt auch der internationale Charakter der pädagogischen Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eine Rolle: Ellen Key, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori, Adolphe Ferrière, Jan Lighthart und Ovide Decroly stehen für Einflüsse, die von der deutschen Reformpädagogik rezipiert wurden. Dieser Wissenstransfer auf dem Gebiet der Pädagogik nach Deutschland entspricht jenem Wissenstransfer von Deutschland in andere Länder, der im 19. Jahrhundert unter dem Vorzeichen des Herbartianismus stand.

Internationale Kommunikation und Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik (Unterrichtsmethoden, Bildungsinhalte, Bildungsziele, Unterrichtsmedien) erfuhr nun (nach einer Stagnation während der NS-Zeit) seit 1945 neue Impulse durch

- Umerziehungspädagogik seitens der Besatzungsmächte,
- den Ost-West-Konflikt und das Motiv „Wettkampf der Systeme“,
- Entwicklungsländer-Pädagogik und Bildungshilfe-Projekte,
- Erziehung zur internationalen Verständigung und Friedenspädagogik,
- Berufung auf Ausländische Vorbilder und Beispiele während der Bildungsreform,
- die Entschuldungsdebatte (Freire, Illich),
- die Entwicklung von Methodenbewußtsein und Methodendifferenzierung im internationalen Kontext vergleichender Pädagogik,
- die Mitarbeit der Bundesrepublik in internationalen Organisationen (UNESCO, Europarat, OECD) und schließlich
- den Bildungsbericht an den "Club of Rome" (PECCEI 1979).

Auch wenn diese Einflüsse, Anregungen und Impulse nicht dazu führten, daß sich eine interkulturelle Didaktik im Sinne einer wissenschaftlichen (Teil-) Disziplin entwickelte, führten sie doch zur Verdichtung der interkulturellen Kommunikation und des Wissenstransfers auf dem Gebiet der Didaktik.

Zum Begriff „Interkulturelle Didaktik“

Der Begriff „Interkulturelle Didaktik“ kann aus diesem Grunde nicht verwiesen auf ein institutionell, methodisch und inhaltlich klar umrissenes Wissenschaftsgebiet. Er kann und soll im vorliegenden Zusammenhang vor allem dazu dienen, die Aufmerksamkeit zu

wecken für den Umstand, daß sich auf dem Gebiet des organisierten Lehrens und Lernens innerhalb und außerhalb von Schulen intensive Prozesse des internationalen Wissenstransfers und der interkulturellen Kommunikation abspielen, sodann die Notwendigkeit herauszuarbeiten, daß diese Kommunikations- und Transfer-Prozesse wie auch ihre Motive einer konzentrierten Zuwendung bedürfen und schließlich Perspektiven zu entwickeln für Bewertungen und Begründungen.

Internationale Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik bedeutet in erster Linie, daß Angehörige verschiedener Nationen und Sprachgruppen, Kulturen und Stämme, daß Laien und Fachleute Gedanken darüber austauschen, was wer lehren und lernen soll, warum und wie dies geschehen soll, wo und in welcher Lebensphase es stattfindet. Diese Kommunikation findet im Rahmen internationaler Organisationen, im Rahmen bilateraler Bildungshilfeprojekte oder im Rahmen wissenschaftlicher Symposien statt. Sie wird von unterschiedlichen Interessen getragen; missionarischer Eifer und Karrieremotive, wirtschaftliche und politische Motive spielen dabei eine Rolle. Eine Vielzahl von „Zünften“ ist an ihr beteiligt: Berufsbildner und Hochschuldidaktiker, Erziehungsphilosophen und Fachdidaktiker, Pädagogische Psychologen und Bildungsökonom, Ethnologen und Entwicklungshilfe-Experten, Administratoren und Philologen.

Aus dieser Heterogenität ergibt sich nahezu zwangsläufig, daß in jedem dieser Bereiche und Teilgebiete „hausgemachte Didaktiken“ entstehen, also „naive“ Theorien des Lehrens und Lernens, „naive“ Lehrplantheorien, „naive“ Unterrichtstechnologien etc., ein Umstand, der sowohl produktive als auch destruktive Folgen hat. Was die positive Seite anbelangt, so ergibt sich aus der Beteiligung von didaktisch nicht-professionalisierten Personen immer wieder ein breites Reservoir unkonventioneller Improvisationen, Erfindungen und Anregungen, die es verdienen von der professionellen Didaktik zur Kenntnis genommen zu werden. Negativ ist zu werten, daß auf diese Weise der Stand professioneller Praxis und Theoriebildung nicht erreicht wird, daß beziehungslos nebeneinander ad-hoc-Didaktiken entstehen, und daß populäre und methodische Eintagspraxen ungeprüft bleiben. Die generelle Aufgabe einer interkulturellen Didaktik bestünde demnach darin, daß sie didaktisches Wissen (Deutungswissen sowohl als auch Handlungswissen), das durch interkulturelle Kommunikation auf diesem Gebiet erzeugt wird, aufgreift, bearbeitet, strukturiert, bewertet und in systematischer Weise der Verbreitung zuführt. Dabei ist es unerheblich, in welchen kulturellen Kontexten dieses Wissen entsteht, ob es von Laien oder Experten erzeugt wird, und für welche Lebensbereiche es bedeutsam ist. Interkulturelle Didaktik überschreitet insofern hinsichtlich ihres Erkenntnisgegenstands nicht nur nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen, sondern auch institutionelle Grenzen, indem sie sich beispielsweise nicht auf organisiertes Lehren und Lernen in Schulen beschränkt.

Interkulturelle Didaktik kann jedoch nicht auf die Rolle der Bearbeitung von didaktischen Wissensbeständen beschränkt bleiben, die in den erwähnten Kontexten internationaler Kommunikation erzeugt werden. Sie muß darüber hinaus um die Herstellung von Gelegenheiten und um die systematische Gestaltung interkultureller Kommunikation bemüht sein. Interkulturelle Kommunikation wird hier nicht im Sinne von „Gesprächen und Korrespondenz mit Ausländern“ verstanden, sondern als komplexer sozialer Prozeß, der durch die Faktoren „kulturelle Identität“, „Beziehung“ und „Macht“ bestimmt wird (ASANTE/BARNES 1979). Nur indem diese Faktoren bewußt in ihrer Wirksamkeit thematisiert und aufgeklärt werden, gewinnt interkulturelle Kommunikation ihr Profil.

Zur kulturellen Identität gehört in unserem Zusammenhang die Kenntnis des eigenen Bildungssystems und der in ihm verbreiteten Formen des Lehrens und Lernens. Wer beispielsweise über die Geschichte und die Methoden der Alphabetisierung in seinem eige-

nen Land nichts weiß, mag zwar — auf welcher Grundlage auch immer — über Alphabetisierungsprozesse in einem Land der Dritten Welt kommunizieren können: um interkulturelle Kommunikation handelt es sich dabei jedoch nicht, allenfalls um auslandskundliche Kenntnisse.

Entsprechendes gilt für die Grundlagen, auf denen die Beziehung zum Partner beruht und für die Machtverhältnisse, von denen die Kommunikation abhängt. Expertentätigkeit ist eine andere Beziehungsgrundlage als Tourismus, gemeinsame Zugehörigkeit zu internationalen Bewegungen eine dritte. Machtverhältnisse wiederum können nicht nur durch politische und finanzielle Asymmetrie bestimmt sein, sondern auch durch Unterschiede der Sprachkompetenz und der internationalen Erfahrung.

Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik wie auch interkulturelle Didaktik, die sich dieser ihrer Rahmenbedingungen nicht bewußt ist, steht immer in der Gefahr, daß sie vom verdeckten Ethnozentrismus bestimmt wird, daß die eigene didaktische Sozialisation, die eigenen Schulerfahrungen oder die Bildungsphilosophien der eigenen Kultur zum Bezugssystem und zum Maßstab werden. Sie läuft aber gleichermaßen Gefahr, Bezugssysteme als „allgemeingültig“ oder „international anerkannt“ zu betrachten, die sich bei näherem Hinsehen als in hohem Maße kulturspezifisch erweisen. Man denke beispielsweise an Traditionen des angelsächsischen Empirismus, die nicht selten als einzig mögliches Bezugssystem für wissenschaftliches Denken angesehen werden.

Nur in dem Maße, in dem im Prozeß der interkulturellen Kommunikation die Probleme der kulturellen Identität, der Beziehungen und der Macht bewußt gemacht werden, kann sich auch Sensibilität für die Eigentümlichkeit der jeweils vom Partner vertretenen Lehr-Lernkulturen entwickeln.

Für unsere Fragestellung gilt es zunächst festzuhalten, daß die Möglichkeit besteht und daß es sinnvoll erscheint, interkulturelle Kommunikation und interkulturellen Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik (Unterrichtsmethoden, Bildungsinhalte, Bildungsziele, Unterrichtsmedien) als relativ eigenständigen Erkenntnis- und Handlungsbereich herauszuarbeiten, um einerseits Wissen, das in sehr unterschiedlichen Kontexten erzeugt wird, aufeinander zu beziehen und um andererseits die Bedingungen aufzuklären und zu verbessern, unter denen solches Wissen entsteht und verwendet wird. Dabei ist es zunächst unerheblich, wo und wie sich interkulturelle Didaktik institutionell ansiedelt, etwa als Teilgebiet der Pädagogik oder der Andragogik, als relativ eigenständige Sozialwissenschaft oder interdisziplinäre Einrichtung mit primär praktischen und anwendungsorientierten Arbeitsschwerpunkten.

Sicherung didaktischer Vielfalt

Wenn es zutrifft, daß interkulturelle Kommunikation und interkultureller Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik in sehr heterogenen Bezügen stattfindet und entsprechend von sehr verschiedenen Motiven gespeist wird, dürfte das Gelingen von Konzentrationsversuchen nicht zuletzt davon abhängen, ob und welche übergreifenden Interessen und Fragestellungen entwickelt werden, die einen Entwicklungskern bilden können. In diesem Sinne sei der folgende Vorschlag unterbreitet, die Sicherung didaktischer Vielfalt als eine zentrale Aufgabe interkultureller Didaktik anzusehen und daraus weitere Ordnungsperspektiven abzuleiten.

Dieser Vorschlag bedeutet zugleich die Abkehr von jener didaktischen Fortschrittsgläubigkeit, die vom Glauben an aufeinanderfolgende Generationen immer besserer (effektiverer, humanerer, wissenschaftlicher besser begründeter etc.) Didaktiken geprägt war. Was Friedrich Schneider unter Bezugnahme auf die Geschichte des Unterrichts vor 1933 fest-

stellte, daß nämlich immer wieder neue Wundermittel auftauchten, die von ihren Erfindern und Anhängern mit Allgemeingültigkeits- und Ausschließlichkeitsansprüchen vertreten wurden, läßt sich auch für die vergangenen 20 Jahre feststellen: „Neue Mathematik“, „Frühes Lesenlernen“, „Programmiertes Lernen“, „Unterrichtspakete“, „Offene Curricula“, „Entschultes Lernen“, „Projektunterricht“ sind Beispiele dieser Art. Auf der anderen Seite wurde keine dieser Entwicklungen von hinreichend vielen Personen längerfristig so ernstgenommen und weiterentwickelt, daß sich solide und differenzierte Erfahrungsbestände hätten ausbilden können, die zudem durch gründliche wissenschaftliche Prüfung abgesichert worden wären. Stattdessen wurden, teilweise durch administrativ verordnete Wechselbäder, Prozesse der Erfahrungsbildung vor der Zeit abgebrochen, mit der Folge, daß sowohl in bezug auf die Unterrichtsmethode die Monokultur des Frontalunterrichts überlebte, im Bereich der Lehrplanentwicklung die Monokultur der gefächerten Stoff-Studentafel.

Es ist nun die Frage, ob und wie es gelingt, über das Unbehagen an didaktischer Einfachheit hinaus Gründe für die Vernünftigkeit didaktischer Vielfalt zu finden. Da ist zum einen der Grund, Entscheidungsfreiheit für didaktisches Handeln dadurch zu sichern und zu vergrößern, daß man mehrere gleichwertige Alternativen bereithält bzw. kennt. Da gibt es auch den Grund, soziale Gleichheit durch Erhöhung der Bildungschancen für viele Bürger dadurch zu erhöhen, daß man alternative Lernwege sichert, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernstilen und materiellen Voraussetzungen entsprechen, indem man beispielsweise nicht alle Bürger auf den einen didaktischen Königsweg zwingt, der eng mit den Subkulturen gebildeter Schichten verkoppelt ist. Und da ist schließlich der Grund, die Lebensqualität ganz generell dadurch zu erhöhen, daß man Artenvielfalt nicht nur im gastronomischen oder musischen Bereich sichert, sondern eben auch im Bereich organisierten Lehrens und Lernens.

So reizvoll es ist, jede dieser Begründungen weiter zu entfalten, muß im vorliegenden Rahmen jedoch darauf verzichtet werden. Hier soll es darum gehen, einen vierten Begründungsstrang in den Mittelpunkt zu rücken, der sich weniger auf das Erreichen von positiven Zwecken bzw. die positive Realisierung von Wertvorstellungen stützt als vielmehr auf das Vermeiden negativer Nebenwirkungen.

Die hier vorzutragende Begründung knüpft an eine Argumentation an, die Eduard Spranger in einer Spätschrift (SPRANGER 1962) vorgetragen hat und die durch neuere Erkenntnisse auf ökologischem Gebiet gestützt wird. So weist Spranger darauf hin, daß es die Mehrzahl von „Grundstilen der Erziehung“ gibt, die „sich zweckmäßig als Alternativen formulieren (lassen), zwischen denen der Erziehungsgestalter wählen kann, ohne ‚von vorneherein‘ falsch zu verfahren“. Und er fährt fort: „Das Neue, das nunmehr hinzuzufügen ist, besteht in der Feststellung, daß jeder dieser Stile vermöge seiner Einseitigkeit Nachteile zeitigt, die man mit in Kauf nehmen muß, nachdem man einmal gewählt hat. On sich ein geschlossenes System aller denkbaren und praktisch möglichen Konzeptionen dieser Art konstruieren läßt — wie etwa Kant meinte, seine Kategorientafel sei aus einem eindeutigen Prinzip abgeleitet — dieser Frage käme wohl in einer systematischen Pädagogik erhebliches Interesse zu“ (a.a.O., S. 40).

Auf einem ganz anderen Gebiet, nämlich auf dem Gebiet ökologischer Methoden der Landwirtschaft, finden wir ähnliche Überlegungen, die als Analogie dienen können. So weisen Egger und Glaeser in einer Studie am Beispiel der Agrar-Ökologie der Usambara-Berge in Tansania nach, wie eine „moderne“, auf Monokulturen beruhende Landwirtschaft in einer Region Afrikas durch ihre Tendenz zu „extremer biologischer Reduktion“ Nebeneffekte erzeugt, die langfristig ökologische und soziale Kosten verursachen, welche den anfänglichen Mehrnutzen monokultureller Anbaumethoden bei weitem überwiegen (EGGER und GLAESER 1975).

Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang auch auf die These von Bosse und Rudersdorf zu verweisen, daß der Ausbau von „modernen“ formalen Bildungssystemen in Ländern der Dritten Welt kontraproduktive Wirkungen haben kann, die verstärkend auf Unterentwicklung wirken (BOSSE und RUDERSDORF 1973). Auch auf der Ebene der Bildungsinstitutionen läßt sich demnach davon ausgehen, daß deren Vielfalt, im besonderen im non-formalen Bereich, zur Verringerung negativer Nebenwirkungen führen kann. Wir können diese Überlegungen im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht weiter ausführen, sondern wollen uns auf den engeren Bereich der Didaktik (Lehr-Lern-Methoden, Bildungsinhalte, Bildungsinhalte, Medien) konzentrieren.

Sicherung didaktischer Vielfalt ist zunächst einmal als ein Prinzip aufzufassen, das die konkreten Aufgabenstellungen interkultureller Didaktik leiten sollte. Hinsichtlich dieser Aufgabenstellungen lassen sich mindestens fünf Typen von Aktivitäten unterscheiden:

- Inventarisierung/Katalogisierung,
- Austausch/Transfer,
- experimentelle Erprobung und Prototypenbildung,
- Weiterentwicklung und
- kritische Evaluierung.

Am Beispiel von Schreib-Lese-Lehr- und Lernmethoden sei kurz erläutert, was diese Aktivitäten im besonderen ausmacht.

Inventarisierung/Katalogisierung: Sie würde eine möglichst umfassende Sammlung der bisher in den verschiedenen Kulturen mit Schrifttradition bekannten Methoden einschließlich der in der Vergangenheit angewandten Verfahren beinhalten. Dabei müßten sowohl die Kontextbedingungen als auch die Variationsbreite mit erfaßt werden.

Austausch/Transfer: Diese Sammlung weltweiter Erfahrungen müßte dann ebenfalls weltweit verfügbar gehalten werden, so daß prinzipiell in allen Kulturen die Erfahrungen aller anderen genutzt werden können. Dies wäre ein wirksames Instrument gegen einseitige Verbreitung derjenigen Erfahrungen, die von „kommunikationsmächtigeren“ Kulturen, Gruppen oder Institutionen stammen. Zusätzlich zu dieser offenen Kommunikationsstruktur wären dann in bilateralen oder multilateralen Projekten interkultureller Kooperation in Form von „negotiated cooperation on a regional basis“ (GELPI 1983) differenzierte, spezifische und symmetrische Formen des Erfahrungsaustauschs und des Wissenstransfers einzurichten.

Experimentelle Erprobung und Prototypenbildung: Wie die Kaninchenplage in Australien zeigte, kann eine unkontrollierte und naive Übernahme von Erfahrungen aus einem Kontext in einen anderen zu unerwarteten und unerwünschten Folgen führen. Deshalb erscheint es wichtig, bei der Übernahme von Erfahrungen aus anderen Kulturen einen kleinen Rahmen zu wählen, also zunächst wenige Personen, Institutionen etc. in den Versuch einzubeziehen. Eine sorgfältige experimentelle Erprobung auf dem Gebiet von Schreib-Lese-Lehr- und Lernmethoden hätte dabei auf Zusammenhänge zwischen Schrifttyp, Schreibunterlage und Schreibwerkzeug, zwischen Lesebuchinhalten und Lebensinhalten, ebenso zu achten wie auf Kosten, geschlechts- oder generationsspezifische Diskrimination und Wirkungen auf das Migrationsverhalten. Im besten Falle käme es zur Entwicklung eines „kulturverträglichen“ Prototyps.

Weiterentwicklung: Wer von Sicherung didaktischer Vielfalt spricht, könnte dahin mißverstanden werden, daß er der musealen oder gar restaurativen Traditionswahrung das Wort redet. Er könnte sogar von dem Vorwurf getroffen werden, daß die effektivste Form des Ausschlusses ganzer Nationen von der Teilhabe an Prozessen der Kulturentwicklung darin besteht, daß man sie einseitig auf ihr kulturelles Erbe festlegt, in unserem Beispiel auf

ihre oralen Traditionen, die von der Alphabetisierung zerstört werden könnten. Deshalb sei hier verdeutlicht, daß die Sicherung didaktischer Vielfalt beide Aspekte enthält: Aufbewahrung und Weiterentwicklung. Je mehr es gelingt, das Angebot an didaktischer Vielfalt zugänglich zu machen, desto größer ist auch die Chance der „schöpferischen Aneignung“ und damit der Weiterentwicklung gemäß den besonderen Bedingungen eines Kultursystems.

Kritische Evaluierung: Das Adjektiv „kritisch“ soll in diesem Zusammenhang auf zwei Gesichtspunkte verweisen, denen Evaluierung zu genügen hat. Zum einen ist zu bedenken, daß Evaluierungskonzepte und Evaluierungsverfahren selbst immer kulturspezifisch sind und daher nicht in Form von weltweit angepriesenen Patentrezepten gehandelt werden können. Zum anderen soll „kritisch“ besagen, daß die Kriterien, nach denen beispielsweise Alphabetisierungsprogramme und ihre Wirkungen zu bewerten sind, nicht auf formale Aspekte instrumenteller Zweckmäßigkeit beschränkt werden dürfen, sondern auf die historische Lage des jeweiligen Kultursystems rückbezogen werden müssen.

Sicherung didaktischer Vielfalt in dem hier skizzierten Sinne ist demnach keineswegs nur ein enzyklopädisch-katalogisierendes Unternehmen, bei dem die Vielfalt der weltweit bekannten Formen des Lehrens und Lernens aufgelistet und in ihren Grundmustern (Modellen, Idealtypen, Gestalten, Grundstilen, Schemata) erfaßt wird. Sie muß vielmehr auch auf schöpferische Weiterentwicklung gerichtet sein, bei der Partnerschaften, Gemeinschaften und Netzwerke im Erfahrungsaustausch und durch experimentelle Erprobung, in theoretischer Reflexion und spekulativer Antizipation neue Lösungen auf der Grundlage vorhandener Wissensbestände zu finden suchen.

Beispiele

Dieser Beitrag soll sich nicht in programmatischen Skizzen erschöpfen. Deshalb soll mit Hilfe zweier Beispiele aus dem engeren Erfahrungsbereich des Autors dargestellt werden, wie Projekte beschaffen sein könnten, in denen das Prinzip der Sicherung didaktischer Vielfalt angelegt ist. Es handelt sich zum einen um den „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ (FLECHSIG 1983) und um den „Basic Training Course in Systematic Curriculum Development“ der „African Curriculum Organisation“ (DIOH et al. 1983).

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle

Der „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ stellt den Versuch dar, die weltweit bekannten Arten organisierten Lehrens und Lernens („Unterrichtsmethoden“ im weitesten Sinne) zu dokumentieren, in Form didaktischer Modelle zu rekonstruieren und den verschiedensten Kooperanten im In- und Ausland zugänglich zu machen. Der Katalog nahm seinen Ausgang im Bereich der Hochschuldidaktik und umfaßte zunächst Unterrichtspraxis, die im Hochschulsystem von Industrieländern vorkommt. Inzwischen hat sich der Katalog weiteren Bereichen des formalen und non-formalen Bildungssystem geöffnet. Primar- und Sekundarbereich, Erwachsenenbildung und berufliche Bildung werden einbezogen.

Es ist nun durchaus verständlich, daß Personen und Institutionen aus Ländern der Dritten Welt den Nutzen einer Kooperation mit dem „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ darin sehen, daß sie das in Industrieländern verfügbare Wissen über traditionelle und alternative Formen des Lehrens und Lernens in aufbereiteter und leicht zugänglicher Form zur Kenntnis nehmen können. Daher gilt es, darauf hinzuwirken, daß eine solche Nutzung nicht die Form einseitigen Wissenstransfers annimmt, d. h. daß die für besondere Verhältnisse und Institutionen in Industrieländern entwickelten Modelle so wie sie sind, einfach übernommen werden. Zwar legt der Katalog schon durch seine

Grundstruktur — er umfaßt insgesamt 20 Modelle, zwischen denen zu wählen ist — keinen Transfer modischer Monokulturen nahe, sondern fordert zur „schöpferischen Anpassung“ heraus. Dennoch soll die Kooperation nicht bei einer Anregung zur schöpferischen Anpassung stehenbleiben.

Es kommt nunmehr darauf an, der Tatsache stärker Rechnung zu tragen, daß alle der in Ländern der Dritten Welt noch lebenden traditionellen Kulturen über Arten des organisierten (wohlgemerkt, nicht notwendigerweise institutionalisierten) Lehrens und Lernens verfügen. Diese sollen im Rahmen des Göttinger Katalogs der Dokumentation und Rekonstruktion zugänglich gemacht werden, wobei dies in Kooperation mit Personen und Institutionen aus den betreffenden Ländern geschehen soll. Materialgrundlagen sind dabei zunächst ethnologische Arbeiten. Beabsichtigt sind jedoch kooperative Forschungsprojekte mit Kollegen aus Ländern der Dritten Welt, die darauf gerichtet sind, traditionelle Formen organisierten Lehrens und Lernens zu dokumentieren und zu analysieren. Das Problem liegt hier vor allem bei der Finanzierung solcher Projekte, die aus dem üblichen Rahmen von „Bildungshilfe“, „Ethnologie“, „Unterrichtsforschung“ oder „Dokumentation“ herausfallen.

Es sind aber nicht nur die traditionellen Formen des organisierten Lehrens und Lernens in Ländern der Dritten Welt, deren Aufarbeitung zu den Aufgaben einer interkulturellen Didaktik gehört. In vielen Ländern der Dritten Welt wurden und werden im sogenannten „modernen Sektor“ oder in „Übergangsbereichen“ Unterrichtsformen entwickelt, die in besonderer Weise den ökonomischen, institutionellen und materiellen Gegebenheiten der entsprechenden Regionen gerecht zu werden versuchen. Ein Beispiel dafür ist das ISOS-Projekt in Manila, das aus dem Mangel an Schulgebäuden heraus neue und besonders praxisnahe Lehr-Lernformen entwickelt hat (SKAGER 1984).

Die Chancen zur Weiterentwicklung des Göttinger Katalogs in Richtung auf ein interkulturelles Projekt werden dadurch erhöht, daß in einer Reihe von Ländern auch der Dritten Welt bereits nationale oder regionale Dokumentationssysteme existieren. So bietet beispielsweise das lateinamerikanische Netzwerk für pädagogische Dokumentation REDUC einen Zugang zu didaktischen Praxis- und Modellbeschreibungen (SCHIEFELBEIN 1982).

Anders verhält es sich bei der Zusammenarbeit mit Ländern, deren formales Bildungssystem unter extremen Schwierigkeiten leidet, wie dies derzeit beispielsweise in Uganda der Fall ist. Hier haben erste Schritte der Kooperation gezeigt, daß ein System wie der Göttinger Katalog Alternativen und Anregungen für neue Entwicklungen auf unterrichtsmethodischem Gebiet liefern kann, die sowohl der Notsituation entsprechen als auch langfristige Perspektiven eröffnen, die vernünftiger erscheinen als die Rezeption von geradezu aktuellen (oder von vor kurzem abgelegten) didaktischen Moden aus Industrieländern. Es wird jedoch darauf zu achten sein, daß dies nicht nur als „Ersatz“ für eigentlich gewünschte „ordentliche“ und moderne Methoden gesehen wird, sondern als Entwicklung von ökonomisch, ökologisch und sozio-kulturell angepaßteren und insofern überlegteren Alternativen. Hier können Denkmodelle, wie sie für den Bereich der Entwicklung angepaßter Technologien in Ländern der Dritten Welt vorgelegt wurden, sicher Anregungen liefern.

Es kann jedoch nicht die Aufgabe der Partner aus Industrieländern sein, solche Überzeugungen in Ländern der Dritten Welt zu propagieren; diese müssen vielmehr von den Partnern selbst entwickelt werden. Im anderen Falle könnte jener im Bereich der Industrie bekannte Vorwurf entstehen, daß man die „erstklassigen“ Technologien den Ländern der Dritten Welt vorenthalten wolle. Gerade am Beispiel des Göttinger Katalogs könnte demgegenüber deutlich werden, daß alle hier dokumentierten didaktischen Alternativen als prinzipiell gleichwertig angesehen werden, und daß ihr Geltungsbereich auch für Industrieländer jeweils erst bestimmt werden muß.

Es besteht nun berechnete Hoffnung, daß durch interkulturelle Kooperation bereits mittelfristig positive Rückwirkungen auf den Göttinger Katalog erfolgen. Zum einen hat nämlich die Rekonstruktion traditioneller Formen des Lehrens und Lernens, wie sie sich in außereuropäischen Kulturen entwickelt haben, keineswegs nur musealen Wert. Sie trägt vielmehr dazu bei, das von der Gattung homo sapiens insgesamt erzeugte Wissen auf diesem Gebiet kennenzulernen und daraus Impulse für eine didaktische Theoriebildung zu erhalten, die nicht mehr einseitig euro- oder anglozentrisch orientiert ist. Eine solche eher universell ausgerichtete Theoriebildung könnte Wege aus dem Dilemma zwischen denjenigen Forschungsparadigmen weisen, die an (bislang uneinlösbaren) Allgemeingültigkeitsvorstellungen festhalten und solchen Paradigmen, deren letzte Instanz die jeweilige „scientific community“ oder gar das einzelne erkennende Subjekt ist.

Aber nicht nur für didaktische Theoriebildung liefert die interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik Chancen und Impulse. Sie dürfte positive Rückwirkungen haben auch auf die Entwicklung neuer Praxen des organisierten Lehrens und Lernens in den besonderen Krisen- und Katastrophenbereichen von Industrieländern. Es zeichnet sich nämlich ab, daß in diesen Bereichen traditionelle Lernformen kaum noch greifen, man denke beispielsweise an Phänomene wie Arbeitslosigkeit, Waldsterben, Giftentsorgung oder Rüstungswettlauf. Es wäre überheblich, wollte man von vornherein ausschließen, daß dabei Hilfen und Anregungen aus den krisen- und katastrophenerfahrenen Regionen der Dritten Welt von vornherein auszuschließen sind.

Ein Projekt wie der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle wird sicher nur bescheidene Beiträge für ein „Lernen von der Dritten Welt“ liefern können. Dennoch würde er als Projekt interkultureller Didaktik entscheidende Defizite aufweisen, wenn er auf die Verarbeitung von Anregungen und Impulsen aus Ländern der Dritten Welt nicht eingestellt wäre, wenn er eine „schöpferische Anpassung“ der dort erfundenen Lehr-Lernformen bei uns nicht leisten könnte.

Der „Basic Training Course in Systematic Curriculum Development“ der „African Curriculum Organisation“.

Im Jahre 1977 entschieden sich die Vertreter der 1976 gegründeten „African Curriculum Organisation“ dafür, ein Trainingsprogramm für die in den 20 angeschlossenen nationalen Curriculumzentren arbeitenden Mitarbeiter einzurichten, das der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Curriculumentwicklung dienen sollte. Dieses Trainingsprogramm, das die Bundesrepublik Deutschland über die GTZ seit 1978 fördert, umfaßt drei Phasen. Während die erste und dritte Phase als Fernstudium im eigenen Land zu absolvieren ist, wird die zweite Phase als „Residenzphase“ zentral am „Kenia Institute of Education“ in Nairobi durchgeführt. Bisher haben etwa 200 Personen an diesem Programm teilgenommen.

Für unsere Thematik „Sicherung didaktischer Vielfalt“ und „interkulturelle Didaktik“ ist dabei interessant, wie weit allmähliche Entkoppelung des Programms vom rein angelsächsisch orientierten Paradigma der Curriculumentwicklung stattfindet. Während der theoretische Bezugsrahmen dem in den sechziger Jahren in den USA entwickelten Paradigma folgt und die Themen und Unterrichtsmaterialien ganz weitgehend diesem Kontext entstammen, zeichnen sich in der dritten Projektphase Ansätze integrativer Problemlösungen ab, bei denen die dominanten angelsächsischen Elemente mit Elementen regionaler Traditionen und nationaler, post-kolonialer Zielsetzungen verbunden werden.

Ausschlaggebend für diese Entkoppelung vom dominanten angelsächsischen Paradigma der Curriculumentwicklung ist dabei der Umstand, daß in der dritten Ausbildungsphase jeder Teilnehmer nach der Rückkehr in sein eigenes Land bzw. in das Curriculumzentrum,

in dem er arbeitet, eine kontextspezifische Aufgabe bearbeiten muß, über die ein Bericht anzufertigen ist. Diese Projektstudie dient nicht nur als Grundlage für die Vergabe eines Diploms, sondern auch der Anwendung des in den ersten beiden Phasen erworbenen Wissens auf ein Problem des nationalen Bildungswesens.

Da die nationalen Zentren für Curriculumentwicklung in aller Regel nur für den Primar- und Sekundarschulbereich zuständig sind, werden auf diese Weise wichtige Bereiche des Bildungswesens wie Erwachsenen- und Berufsbildung nicht mit erfaßt; dennoch zeichnen sich in mehreren Projektarbeiten, die in einer eigenen Veröffentlichungsreihe erscheinen, Perspektiven einer Entkoppelung von der (zunächst dominanten) Monokultur der Curriculumentwicklung ab.

Mit der in Kürze zu erwartenden „Abnabelung“ des Trainingsprogramms vom Geldgeber könnte diese Entkoppelung auch in inhaltlicher und methodischer Hinsicht weitergedehnen. Es wäre jedoch sowohl unrealistisch als auch unvernünftig, wollte man die Maxime aufstellen, daß nur dann von interkultureller Kommunikation auf dem Gebiet der Curriculumentwicklung gesprochen werden kann, wenn alle Vorgaben aus den Industrieländern konsequent ignoriert werden, wie etwa Fächerung, Stoff-Stundenverteilung, Lernzieloperationalisierung oder Prüfungsnormen, wo doch das Bildungssystem selbst noch weitgehend davon bestimmt wird. Angesichts dieses Umstands wird mindestens im Bereich der Primar- und Sekundarschulen nur sporadisch Originelles auftauchen.

Andererseits muß man akzeptieren, daß die mit erheblichem finanziellen und intellektuellen Aufwand während der 60er und 70er Jahre geförderten Projekte der Curriculumentwicklung in den USA und in Großbritannien Wissen erzeugt haben, das kein Unterrichtswissenschaftler ignorieren kann, weder in Industrieländern noch in der Dritten Welt.

Eine monokulturelle Verbreitung dieser Methodologien und Technologien bei gleichzeitiger Vernachlässigung kontinentaleuropäischer, lateinamerikanischer, asiatischer, afrikanischer oder arabischer Kulturen, Lehrpläne zu erstellen, also diejenigen Wissensvorräte des kulturellen Systems auszuwählen, zu ordnen und zu verbreiten, die für sein Überleben und seine Weiterentwicklung wichtig sind, wäre jedoch ebenso verhängnisvoll.

Auch für den Bereich der Bildungsziele und Bildungsinhalte kann und sollte interkulturelle Didaktik Artenvielfalt sichern, für den Bereich der Primar- und Sekundarschulen vor allem gegenüber Einflüssen der Bürokratiekultur, und zwar sowohl in Ländern der Dritten Welt als auch in Industrieländern. Anders als systemvergleichende Erziehungswissenschaft kann interkulturelle Didaktik nicht bei kategorial-klassifizierenden oder monographisch-deskriptiven Studien institutioneller Gegebenheiten stehenbleiben. Sie muß die *Prinzipien und Begründungen der Wissenstrukturen selbst zu ihrem Erkenntnisgegenstand* machen.

Daß sie dabei bereits mittelfristig auch ihre Terminologie zu revidieren hat, daß sie sich der kulturellen Relativität von Begriffen wie „Didaktik“, „Bildungsinhalte“, „subject matter“, „curriculum“, „programme d'études“ oder „knowledge“ bewußt werden muß und daraus methodologische Konsequenzen zu ziehen hat, dürfte außer Frage stehen. Wie die Entwicklung des ACO-Trainingsprogramms zeigt, kann dies nur in sehr kleinen Schritten geschehen.

Ausblick

Meine skizzenhaften Überlegungen zur Entwicklung des Konzepts einer interkulturellen Didaktik, das sich an der Sicherung didaktischer Artenvielfalt orientiert, möchte ich wie folgt zusammenfassen: Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik (bzw. der Pädagogik oder Andragogik) wurde in ihrer geschichtlichen Entwicklung von unter-

schiedlichen Aufgabenstellungen bzw. Funktionen getragen, angefangen von der Missionspädagogik und der Kolonialpädagogik über Reeducation, Ost-West-Konflikt und Bildungsreform bis hin zur Entwicklungshilfe, der Friedenserziehung und der Überwindung des „menschlichen Dilemmas“. Mit dem Wandel ihrer Aufgabenstellungen gerät sie in die Gefahr, sich in die verschiedenen Richtungen zu zersplittern oder aber zur rein akademischen Traditions- und Karrierepflege zu dienen. Eine bewußtere Hervorhebung jener vorerst nur verdeckt erkennbaren Aufgabe der Sicherung didaktischer Artenvielfalt und zur Verhinderung internationaler Monokulturbildung auf didaktischem Gebiet könnte zur Entwicklung einer interkulturellen Didaktik beitragen, indem sie ihr praktische und theoretische Begründungen liefert. Praktische Begründungen insofern, als sie Erfahrungen und Wissensbestände auf dem Gebiet organisierten Lehrens und Lernens verfügbar macht, die weltweit erforderlich sind, um das Überleben der Gattung zu sichern. Theoretische Begründungen insofern, als sie es der didaktischen Theoriebildung ermöglicht, über abstrakt-allgemeingültige Wissenschaftsparadigmen auf der einen und historisch-relativistische Positionen auf der anderen Seite hinaus zu konkret-universalistischen Ansätzen zu gelangen. Ebenso wie Wilhelm Dilthey gegen Ende des 19. Jahrhunderts den Allgemeingültigkeitsanspruch pädagogischer Systeme in Frage stellte und das Bewußtsein für die historische Bedingtheit von Erziehungspraxen und Erziehungstheorien vermittelte, bedarf es gegen Ende des 20. Jahrhunderts der Entwicklung von Wissenschaftskonzepten, die dem Bewußtsein von globaler Interdependenz verpflichtet sind. Interkulturelle Didaktik müßte im besonderen dann auch in der Lage sein, mit jenen Ansprüchen allgemeingültiger wissenschaftlicher Erkenntnis aufgeklärt umzugehen, die sich bei genauerem Hinsehen als Abarten missionarischer oder kolonialer Herrschaftsansprüche zu entpuppen. Sie müßte auf der anderen Seite in der Lage sein, mit Ansprüchen kultureller Autonomie umzugehen, die sich bei genauerer Prüfung als Projektionen entpuppen, bei denen Vorstellungen, die dem eigenen Kultursystem und den in ihm erzeugten Utopien verpflichtet sind, zu Realitäten verwandelt werden, die es zu anderen Zeiten oder in anderen Räumen gegeben hat oder gibt.

Die nächsten Schritte in diese Richtung dürften meiner Einschätzung nach über sehr konkrete Projekte bilateraler oder multilateraler Kooperation zwischen einzelnen Institutionen und/oder Einzelpersonen auf lokaler Ebene laufen, nicht über die großen nationalen oder internationalen Agenturen, auch wenn diese im Einzelfall unterstützende Funktionen übernehmen können. In der Dokumentation und Analyse des „Lehrens und Lernens vor Ort“ und im systematischen Erfahrungsaustausch könnte dann diejenige Vielfalt didaktischen Wissens erzeugt und vermittelt werden, die den Kern einer interkulturellen Didaktik bildet.

Literatur:

- Asante, M. K. and Barnes, A.: Demystification of the Intercultural Communication Encounter; In: Asante et al. (eds.), Handbook of Intercultural Communication. Beverly Hills 1979. S. 95 ff.
- Becker, H. Th.: Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Hamburg 1939.
- Bossé, H. und Rudersdorf, K. H.: Bildung, technologische Erziehung und Abhängigkeit. MS Heidelberg 1973.
- Dloh, Sylvester N. et al.: General Background to Curriculum Development in Africa. MS Nairobi 1973.
- Eberhard, Otto: Weiterziehungsbewegung 1931.
- Egger, K. und Glaeser, B.: Politische Ökologie der Usambara-Berge in Tanzania. Bensheim 1975.
- Flechsig, K.-H.: Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Göttingen 1983.
- Gelpi, Ettore: Intercultural Cooperation in Higher Education. Paper presented to the IV International Congress „Higher Education by the year 2000“ of EARDHE. Frankfurt 1983.
- Hessen, Sergius: Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten; In: H. Nohl und I. Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Band IV. Langensalza 1928. S. 421 ff.
- Litt, Theodor: Gedanken zum kulturkundlichen Unterrichtsprinzip. Die Erziehung 1925. S. 38 ff. und S. 99 ff.
- Peccei, Aurelio (Hrsg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und lernen. Wien 1979.
- Schiefelbein, Ernesto: La recuperación y sistematización de la información sobre educación en America Latina. Santiago de Chile (Centro de Investigación y desarrollo de la educación) 1982.
- Schneider, Friedrich: Zur Einführung; In: Th. Schwerdt, Kritische Didaktik. Paderborn 1939, 1945.
- Schwerdt, Theodor: Kritische Didaktik. Paderborn 1933, 1945.
- Skager, Rodney: Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners. Oxford 1984.
- Spranger, Eduard: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1962.
- Spranger, Eduard: Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten. Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, Heft 9, 1917. S. 1025 ff.