

Impulse für das interkulturelle Lernen

Orientierungen

Geht man davon aus, dass Interkulturelle Bildung heute zu einem Teil des Allgemeinbildungsauftrags von Schule geworden ist und Unterrichtsprinzip für alle schulischen Fächer sein soll, so stellt sich die Frage nach fächerspezifischen Ansätzen Interkulturellen Lernens. In ihnen müsste dann greifbar werden, wie interkulturelles Denken auf die Didaktiken allgemeinbildender Fächer je unterschiedlich Einfluss nimmt und zu veränderten Lernarrangements führt (vgl. hierzu Reich und Schmitt in Reich & Pörnbacher; ausführliche bibliographische Angaben am Schluss dieser Einführung).

In der Materialreihe "Impulse für das Interkulturelle Lernen" werden für vier Fächer (Deutsch, Geschichte, Mathematik und Türkisch) Situationen und "Themenkreise" für Interkulturelles Lernen beispielhaft dargeboten und vor dem Hintergrund der didaktischen Struktur des jeweiligen Fachs reflektiert. Solche Reflexionen sind spezifisch auf das Materialangebot ausgerichtet, können sich aber sukzessive zu grundlegenden "Standortbestimmungen" für das Interkulturelle Lernen in dem jeweiligen Fach ergänzen. Auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Interkulturellen Bildung wird dabei punktuell Bezug genommen; er kann nicht für sich umfassend referiert werden. Wichtige Anregungen für eine erste Orientierung erhält man z.B. durch die Publikationen von Auernheimer, Hohmann und Reich/Pörnbacher, die weiter unten bibliographisch genauer ausgewiesen sind.

Zu betonen ist, dass das fachbezogene Interkulturelle Lernen nicht isoliert betrachtet werden darf. Ergänzt um die Nutzung oder Schaffung von Begegnungsanlässen im Bereich des Schullebens (s. authentische Repräsentation von Kulturvielfalt) und an außerunterrichtlichen Lernorten (s. sog. Lernen vor Ort und im Projekt), soll - so ist es die Absicht der im Projekt arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer - die Interkulturelle Erziehung umfassend realisiert werden; vor allem aber auch im schulischen Kerncurriculum selbst sollen Lerngelegenheiten für die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Kulturen und Deutungsmustern geschaffen oder genutzt werden. Kulturen und Deutungsmuster sollen so aufeinander bezogen werden, dass man ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennt. Der Beitrag der schulischen Fächer zu solchem Lernen ist aber je besonders zu bestimmen. In den Handreichungen werden Ansätze für Interkulturelles Lernen vorgestellt, die "fachbezogen" sind; gleichwohl wird "fächerübergreifendes Arbeiten" angestrebt oder sogar vorausgesetzt.

Interkulturelles Lernen im Fachunterricht

Betrachtet man das Spektrum schulischer Fächer genauer, so stellt sich heraus, dass es in allen Fächern kulturelle und fachgeschichtliche Prämissen und Traditionen gibt, die sich bei einer "interkulturellen Revision" - mal mehr, mal weniger - als sperrig erweisen. Diesen muss man genauso nachgehen wie den jeweiligen "Fachgrenzen", die im Fachbewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern noch immer als streng gezogen erscheinen. In der Bestimmung von Stoffen und Inhalten des jeweiligen Fachs sind einzelne traditionelle "Didaktikkategorien" aber schwer zu überschreiten. Dennoch ist es in vielfältiger Hinsicht notwendig, einen grundlegenden Paradigmenwechsel zu vollziehen. Auf der Ebene von Methoden scheint in einzelnen Fächern eher Bewegung im Denken und auch schon eine Bereitschaft, sich auf "offenere Konzepte" einzulassen, gegeben zu sein; doch muss sich auch "Methodisches" in seiner didaktischen Relevanz für Interkulturelles Lernen (neu) befragen lassen. Denkt man über neue Formen des Lehrens und Lernens nach, dürfen Prinzipien der Schüler- und der Wissenschaftsorientierung nicht als gegensätzlich erscheinen. Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Lerngruppen ist in differentieller Perspektive zu berücksichtigen, dass sie durch Multikulturalität - im weitesten Wortsinne - geprägt ist. Auf allen didaktischen Ebenen müssen die Fächer der Fächerschule also überkommene Selbstverständnisse und "altbewährte methodische" Zugriffe neu befragen und pädagogisch reflektieren (vgl. hierzu auch Auernheimer, Schmitt, Reich u.a.).

So sind es in Fächern wie Geschichte und Deutsch wohl die "nationalgeschichtliche Orientierung" und die Verpflichtung auf die "nationale Erziehung und Bildung" (in der Muttersprache), die kritisch in den Blick geraten müssen, will man - was dem Interkulturellen Lernen Auftrag und Ziel ist - einseitigen, i.d.R. eurozentrischen Geschichtsbildern etwas entgegensetzen und/oder für die Spurensuche eingewanderter Minderheiten nicht-deutscher Herkunft einen pädagogischen Betrag leisten und nicht zuletzt auch deren natürliche Mehrsprachigkeit positiv berücksichtigen. Begrenztheiten jeglicher Art im Fach-Denken sowie in der kulturellen Orientierung sind transparent zu machen, besonders unhinterfragte "nationale Selbstverständnisse", die verkennen, wie stark Kulturen und Sprachen "im Kontakt" waren und sind. Im Umgang mit dem Fremden sind wir aufgrund gruppenzentrierter und unhinterfragter Prägungen häufig stark geneigt, in Wertehierarchien zu urteilen, und es fällt uns schwer zu begreifen, dass es keinen Hegemonieanspruch für das je Eigene gibt. Auch zur Ausbildung von Toleranz gegenüber anderen kulturellen Traditionen und gegenüber anderen Meinungen muss Schule nach wie vor (oder gar verstärkt) ihren Beitrag leisten, indem sie deren "Sinn" aufzeigt.

Für die naturwissenschaftlichen Fächer und die Mathematik stellt sich die Ausgangslage vielleicht etwas anders dar; hier besteht wohl eher die Auffassung, man habe es mit kulturunspezifischen Paradigmen zu tun, ein Paradigmenwechsel in multi- oder *interkultureller* Perspektive sei also gar nicht erforderlich. Hohmann

appelliert - im Zusammenhang mit seiner Forderung nach einer ‚interkulturellen Revision schulischer Curricula‘ an die Mathematiker, "nach dem Verhältnis von mathematischem Denken und Traditionen des Mathematikunterrichts" zu fragen (Hohmann, 17). Alle naturwissenschaftlichen Fächer und auch das Fach Mathematik müssten nach ‚tieferliegenden Zusammenhängen‘ forschen; es reiche nicht, ‚anekdotische Hinweise‘ aus der Fachgeschichte – "verbunden mit kulturellen Anwendungen" zu präsentieren (vgl. ebd.). Letztlich - so würden wir es formulieren - muss wohl noch eine Ideologieggeschichte des Faches Mathematik geschrieben, muss erforscht werden, wie sich spezifische Welterklärungsmuster in der Fachgeschichte manifestiert haben. Es stellt sich die Frage, inwiefern auch für dieses Fach ein euro- und ethnozentrischer Blick maßgebend ist, der "Multiperspektivische Allgemeinbildung" (vgl. Auernheimer u.a.) verhindert.

Fachunterricht, der sich der multi- und interkulturellen Arbeit verpflichtet, muss angehen - so können wir zunächst einmal schlussfolgern - gegen jegliches nationale Überlegenheitsdenken sowie gegen Auffassungen, die von einer „Hierarchie der Kulturen“ ausgehen. Er muss auch bewusst machen, dass man häufig nur im Vertrauten das „Normale“ sieht, mit Vorurteilen dagegen auf das Fremde, weit entfernt Liegende reagiert, das (wegen des ethno- oder eurozentrischen Denkens bei uns) keine Anerkennung erfährt oder erst gar nicht in den Blick gerät. Letzteres ist umso bedenklicher, wenn die in den Lerngruppen selbst repräsentierte Vielfalt missachtet wird, Schülerinnen und Schülern, die über ihre Familien unterschiedliche Einstellungen und Orientierungen ausgeprägt haben und diese mit eigenen Erfahrungen verbinden, oft überhaupt keine Gelegenheit gegeben wird, diese darzustellen. Lebensweltliche und kulturelle Vielfalt in den Lerngruppen wird noch immer viel zu wenig berücksichtigt. Zudem wird noch bis in die Gegenwart hinein sowohl in der Curriculumentwicklung als auch in den Lehrwerken unserer Schulfächer greifbar, wie stark die Fach-, aber auch die *Schulgeschichte* einen problematischen Rahmen für jegliche Interkulturelle Arbeit bildet. Wenn die "deutsche Schule" (historisch) national verfasst ist und in den Fachtraditionen das eurozentrische Denken kaum bewusst ist, muss sich in dieser Schule seitens der Lehrerinnen und Lehrer wohl einiges bewegen. Wenn - wie Auernheimer es an verschiedenen Stellen formuliert - durch Interkulturelles Lernen, die aktive, pädagogisch begleitete, Bezugnahme aufeinander und ‚kulturelle Selbstverständigung‘ Raum gewinnen soll, müssen die Belange eingewanderter Minderheiten genauso berücksichtigt werden wie die Belange weit entfernt lebender Völker, die sich durch die Internationalisierung aller Lebensbereiche gegenwärtig schon, zukünftig wohl noch stärker "begegnen". Um solchen Tatsachen Rechnung zu tragen, müssen neue Perspektiven eingenommen, müssen Curricula und bisher übliche Unterrichtsmaterialien kritisch überarbeitet werden.

"Andere Völker gewinnen in den Lehrplänen und Schulbüchern nicht das Profil geschichtlicher Subjekte, werden nicht als Kulturproduzenten dargestellt, sondern bleiben geschichts- und kulturlos, letztlich gesichtslos, ohne Größe und menschliche Tragik." (Auernheimer, 186)

Nur durch einen grundlegenden Perspektivenwechsel (vgl. hierzu insbesondere Bergmann), dessen Voraussetzung aber wohl eine multiperspektivische Allgemeinbildung ist, kann eine Haltung gefördert werden, die Fremdes nicht abweist oder gar abwertet und das Eigene nicht idealisiert. Unterrichtsinhalte müssen thematisch so aufbereitet werden, dass sie sich "welt-offen" präsentieren.

Literatur

- Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.
- Manfred Hohmann: Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa? In: Manfred Hohmann/Hans H. Reich: Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um die interkulturelle Erziehung. Münster/New York 1989, 8.16-20.
- Rita Polm: Zeitrechnung und Kalender. In: Cornelia Schmalz-Jacobsen/Georg Hansen (Hg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. München 1995.
- Hans H. Reich & Ulrike Pömbacher (Hg.): Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze. Münster/New York 1993. (Vgl. darin bes. die Aufsätze von Schmitt und Reich.)
- Klaus Bergmann: Wir und die anderen - Lernen an und aus der Geschichte. In: Internationale Schulbuchforschung. 15. Frankfurt a.M. 1993, 8.179-200.

[aus der Einführung in Heft 2, von Lisa Böcker]