

Gotthilf Gerhard Hiller, Walter Popp

Unterricht als produktive Irritation –

oder: Zur Aktualität des mehrperspektivischen Unterrichts

Hiller Gotthilf Gerhard, Popp, Walter, 1994: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des mehrperspektivischen Unterrichts. In: Duncker, Ludwig, Popp, Walter (Hrsg.): Kind und Sache – zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München, Juventa

Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und eine offene und mehrperspektivische Erschliessung der Mitwelt sind zwei zentrale Anliegen, die in Publikationen zum Sachunterricht immer wieder genannt werden. Hiller und Popp weisen in ihrem Text auf Entwicklungsmöglichkeiten für den Sachunterricht hin und bezeichnen die Rückbesinnung auf das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts (MPU) als lohnende Spur auf diesem Weg.

Einleitend gehen die Autoren auf Entwicklungen im Sachunterricht in den letzten dreissig Jahren ein und nennen drei Tendenzen, die sich beobachten lassen: Die Tendenz zur Trivialisierung (1), die Tendenz zur Verwissenschaftlichung (2) und die Tendenz zur Orientierung an reformpädagogischen Konzepten der zwanziger Jahre (3). Sie bezeichnen die drei Tendenzen als Sackgassen, die eine sinnvolle Weiterentwicklung des Sachunterrichts blockieren. Als wesentliche Anliegen für die Entwicklung nennen sie drei Aspekte:

- die Aufklärung der Alltagswelt
- die Notwendigkeit des Einsatzes (vor-)wissenschaftlicher, kulturell bedeutsamer Zugriffsweisen, die Verständigung über Erfahrungswissen und der Erwerb von Handlungsstrategien
- Der Auf- und Ausbau der Lern- und Handlungsfähigkeit für die Bewältigung von Lebenssituationen in der gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Lebenswelt.

Daran anschliessend beschreiben sie

Theoretische Voraussetzungen eines modernen Sachunterrichts

Wirklichkeit erster und zweiter Ordnung

Paul Watzlawick unterscheidet zweierlei Wirklichkeiten. Die Wirklichkeit erster Ordnung umfasst die «physischen und daher weitgehend objektiv feststellbaren Eigenschaften von Dingen». Die Wirklichkeit zweiter Ordnung «beruht ausschliesslich auf der Zuschreibung von Sinn und Wert an diese Dinge und damit auf Kommunikation» (Watzlawick 1976). Wirklichkeit erster Ordnung ist also die Wirklichkeit objektiv feststellbarer, überprüfbarer und verifizierbarer Tatsachen: Luft ist elastisch; durch Licht entsteht Schatten, im Supermarkt gibt es verbilligte Sonderangebote, etc.

Die Bedeutung dieser Tatsachen und ihre mögliche unterschiedliche Bewertung in unterschiedlichen Situationen, für unterschiedliche Subjekte in unterschiedlichen Interessen- und Stimmungslagen gehört in den Bereich der Wirklichkeit zweiter Ordnung. Es ist die Wirklichkeit der Deutungen und der subjektiven Bedeutungen, eine Wirklichkeit, die wir konstruieren und die durch andere auch ganz anders konstruiert werden kann.

«Im Bereich der Wirklichkeit zweiter Ordnung ist es also absurd, darüber zu streiten, was wirklich wirklich ist. Wie gesagt, verlieren wir diesen Unterschied nur zu leicht aus den Augen oder sind uns des Bestehens dieser zwei verschiedenen Wirklichkeiten überhaupt nicht bewusst. Wir leben dann unter der naiven Annahme, die Wirklichkeit sei natürlich so, wie wir sie sehen, und jeder, der sie anders sieht, müsse böswillig oder verrückt sein» (ebd., S. 143f.).

Perspektivität als Prinzip

Der Aspektcharakter unserer Wahrnehmung, die Einsicht, dass sich die Wirklichkeit nicht eindeutig und objektiv erfassen lässt, sondern immer nur in lebensgeschichtlich bedingten, interessengeleiteten Perspektiven, hat bei verschiedenen Pädagogen und in verschiedenen unterrichtstheoretischen Positionen immer wieder eine handlungsleitende Rolle gespielt.

Peter Petersen weist darauf hin, dass dem Stoff «ständig neue Seiten abgewonnen werden. Auch der Stoff enthält immer wieder unaufgefundene Mengen ‚fruchtbarer Momente‘. Immer kann er noch anders angepackt werden, er ermöglicht uns ständig neue Erfindungen und Gestaltungen.» (Petersen 1963). Dabei hebt Petersen nicht etwa auf die Vollständigkeit all dieser Möglichkeiten ab, sondern darauf, dass die Schüler selber die ihnen gemässen Perspektiven auswählen können, «dass wir den Schülern Freiheit der Forschung im Umgang mit den Stoffen geben müssen». Vorbild ist hier zunächst das «natürliche Lernen»; durch Kommunikation und freie Zusammenarbeit in der Gruppe und zwischen den Gruppen spielen sich die Schüler wechselseitig neue Sichtwei-

sen und Aspekte zu und erkennen neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung und der Deutung.

Andere Ansätze sind dadurch gekennzeichnet, dass sie den Kindern Sichtweisen erschliessen, die sie von sich aus nicht ohne Hilfe und Lenkung finden können, die ihnen jedoch zu einer differenzierteren Wahrnehmung und zu einem entsprechenden Bild der Wirklichkeit verhelfen sollen. (...)

Orientierung in der Lebenswelt darf sich nicht beschränken auf die Wirklichkeit erster Ordnung und darf die Wirklichkeit zweiter Ordnung nicht darstellen als Tatsachenwelt. Die ontologische Voraussetzung einer an sich seienden, objektiven Wirklichkeit, deren Erkenntnis wir uns schrittweise annähern, ist in der neueren Erkenntnistheorie seit Husserl in Frage gestellt und überwunden.

Unsere Erfahrungen von Wirklichkeit sind immer schon kommunikativ bedingt und durch die Erfahrungen anderer, von denen wir gelernt haben, mitkonstruiert. Unser Bild der Wirklichkeit ist also nie bloss subjektiv, sondern eingebunden in einen gesellschaftlich-sozialen Horizont. Walter Schulz weist darauf hin, «dass Wirklichkeit keine fixe Gegebenheit, sondern ein Geschehenszusammenhang sei, der wesentlich durch den zwischenmenschlichen Bezug

bestimmt ist.» (Schulz 1973). Die Lebenswelt, die wir mit anderen teilen und die intersubjektive Gültigkeit hat, ist gebunden an einen unabschliessbaren Prozess argumentativen Aushandelns von Konsens, in den unterschiedliche Sichtweisen, Deutungen und Wertungen eingehen.

Im naiven alltäglichen Handeln wird die Gültigkeit von Normen und Sinngebungen naiv vorausgesetzt (spezifische Handlungsfähigkeit), im praktischen Diskurs werden Meinungen, Normen und Geltungsansprüche problematisiert, werden unterschiedliche Perspektiven, Deutungen und Wertungen argumentativ verhandelt (allgemeine Handlungsfähigkeit). In beiden Handlungsformen müssen Heranwachsende die Möglichkeit haben, zu agieren und Kompetenz aufzubauen.

Die erste Form bietet Entlastung und die Sicherheit vertraut-selbstverständlicher Orientierungen und Handlungsmöglichkeiten. Die zweite Form vermittelt das Selbstverständnis der Fähigkeit, bewusste Entscheidungen treffen und argumentativ begründen zu können, und ist dadurch eine unveräusserliche Grundlage demokratischer Erziehung.

Perspektivität ist also nicht etwa unverbindlicher Relativismus, sondern ist realistisch in dem Sinne, dass neben den eingelebten, mit Selbstverständlichkeit im Alltag ausgeübten Handlungsmustern die Fähigkeit

Hinweise zum Begriff «Lebenswelt»

Konzepte der mehrperspektivischen Erschliessung der Lebenswelt gehen von der Pluralität didaktisch bedeutsamer Erkenntniswege und Weltansichten aus. Sie stützen sich auf Impulse aus Ansätzen wie der Phänomenologie (Husserl u.a.), des Strukturalismus (Lévi-Strauss u.a.) und des Konstruktivismus (Piaget u.a.) ab.

«Lebenswelt» wird dabei in verschiedenen Grundlagen und Konzeptionen aus einem phänomenologischen Verständnis heraus verwendet: Lebenswelt als Lebenswirklichkeit, als das, was wir als «schlicht gegeben» vorfinden, als Wahrnehmungs- und Wirkweiten (räumlich betrachtet), als das, was wir aber auch durch Reflexion und Kritik hinterfragen können, als Abgrenzung zu Phantasiewelten und als Traumwelten. In anderen Konzeptionen wird Lebenswelt mehr im soziologischen Sinne verwendet.

Lebenswelt umfasst stets Aspekte der Natur, der Kultur und der Gesellschaft.

Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts (MPU)

Das Curriculum «Mehrperspektivischer Unterricht MPU» stellt das bisher konsequenteste und theoretisch am besten abgestützte Konzept dar, aus verschiedenen Perspektiven die Erschliessung der Lebenswelt zu ermöglichen. Dieses Curriculum entstand in den frühen siebziger Jahren im Rahmen des CIEL-Forschungsprogramms der Arbeitsgruppe «Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung» (vgl. z.B. Giel und Hiller in: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1 und 2, 1974 und 1975).

Als problematisch im Ansatz des MPU aus heutiger Sicht erweist sich, dass die modellhaften Stücke bereits vorkonstruiert und die Schülerinnen und Schüler lediglich die Rolle der Darstellenden übernehmen können. Es wird ihnen die erkenntnismässig wichtige Arbeit abgenommen, aus einer primären und unmittelbaren Situation den Schritt zur Darstellung und Verfremdung selber zu tun.

zur rationalen Distanz und kritischen Auseinandersetzung mit Sinn, Geltung und Wahrheitsanspruch von alltäglichen Handlungsmustern initiiert wird.

Das Konzept des Mehrperspektivischen Unterrichts (MPU)

Der Mehrperspektivische Unterricht hat die didaktischen Konsequenzen in verschiedenen Teilcurricula und entsprechenden Unterrichtsmedien auf dem Hintergrund erkenntnistheoretischer Positionen überzeugend realisiert. (...) Die wichtigsten theoretischen Voraussetzungen sind:

Entideologisierung

Wenn der Sachunterricht den Alltag eigens zum Thema macht, dann geschieht dies mit dem Anspruch, die Schüler aus dem fraglos-selbstverständlichen Mitmachen zu befreien und ihnen Zugang zu all dem zu eröffnen, was ihnen rätselhaft erscheint, ihre Neugier, aber auch ihre Ängste weckt.

Nur, der Sachunterricht muss sich dem Problem stellen, dass es keinen direkten Zugriff auf die Alltagswirklichkeit gibt: Die Dinge, die Verhältnisse, die Vorgänge lassen sich im Unterricht nicht unmittelbar so vorführen, wie sie wirklich sind. «Wenn wir also den Kindern die ‚Welt zeigen‘, dann zeigen wir ihnen nicht die Welt, sondern das, was wir dafür halten, und das, was uns an dem, was wir für die Welt halten, Kindern zeigenswert oder zuträglich erscheint.» (Mollenhauer 1983).

Der Sachunterricht hat also niemals die Sachen selbst zum Thema, sondern deren «interessierte Darstellungen»: Bilder, Erzählungen, Modelle, Theoriestücke. Diese stellt man entweder mit den Schülern selbst her oder man führt sie als Produkte anderer absichtlich in den Unterricht ein.

Perspektivität

Unsere Wahrnehmung ist immer selektiv, wählt aus nach unterschiedlichen Perspektiven, die abhängig sind von Interessen, Wunschvorstellungen, Emotionen, Vorurteilen, Deutungen. Wirklichkeit stellt sich nur in Perspektivität dar, nie als «Ganzes». Wir müs-

sen unterscheiden zwischen der Wirklichkeit erster und zweiter Ordnung.

Im gesellschaftlichen Umfeld werden uns ständig unter bestimmten Interessen spezifische Perspektiven angeboten oder aufgedrängt, Meinungen sind machbar. Das Bewusstsein der Perspektivität ist Voraussetzung kritischer Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit.

Praktischer Diskurs

Im Gegensatz zum kommunikativen Handeln, in dem Sinnzusammenhänge, Geltungsansprüche und Normen naiv vorausgesetzt und übernommen werden, problematisiert der praktische Diskurs Meinungen, Normen, Wahrheits- und Geltungsansprüche und Handlungszwänge und reflektiert alternative Handlungsmöglichkeiten.

Erziehung ist dann im Sinne Mollenhauers zu verstehen «als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht.» (Mollenhauer 1972).

Strukturalistische Tätigkeit

Roland Barthes (1966) versteht darunter das Zerlegen und Wiederzusammensetzen eines Objektes, um zu verstehen, nach welchen Regeln es funktioniert. Indem der Mensch einen Sachverhalt rekonstruiert durch Zerlegung und Arrangement, findet er die Strukturen seiner Bedeutung und lernt, ihn zu verstehen. Es geht nicht darum, die Welt abzubilden, sondern sie intellektuell noch einmal zu erzeugen, um sie verständlich zu machen.

Unterricht als «Spiel»

Im Sinne der strukturalistischen Tätigkeit wird der Sachunterricht als «Spiel» verstanden, als «Schaubühne», auf der Handlungsfelder des Alltags (Einkaufen, Geburtstag feiern, Wohnen ...) rekonstruiert und dadurch transparent, verständlich, kritisierbar oder auch anders deutbar und veränderbar dargestellt werden. Dabei bleibt die Darstellung immer als solche erkennbar und will nicht als die Wirklichkeit selbst oder als ihr Abbild verstanden werden.

Das Kernstück des MPU: Vier unterrichtliche «Spielfelder»

Zusammenfassung der Darlegungen in Hiller und Popp

Als Kernstück des MPU werden vier unterrichtliche Spielfelder als sich ergänzende und zum Teil durchdringende Erkenntnisperspektiven, Zugriffsformen und Darstellungsmuster der Lebenswelt dargelegt. Diese ermöglichen eine mehrperspektivische Darstellung von Sachthemen. Dabei muss nicht jedes Thema in allen vier Spielfeldern rekonstruiert werden. Es sollen lediglich – im Sinne der Förderung einer spielerisch-kritischen Distanz zur Alltagswirklichkeit und der Förderung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit – vielfältige und eben mehrperspektivische Zugangsweisen zur Lebenswelt ermöglicht werden.

Spielfeld 1: Alltagswirklichkeit als Faktengefüge (scientische Rekonstruktion)

Die Suche nach Aussagen, nach Fakten, nach «Sachverhalten» zu einem Thema, die man hinterfragen will, nicht ungeprüft hinnehmen will, klären will und anschliessend das Hinterfragen, das Rekonstruieren, das Klären und damit das Durchschauen, wie Aussagen und «Fakten» rückgebunden bleiben an die Methoden und Verfahren, mit denen sie erzeugt werden (Beobachtung, Zählung u.a.). Es geht hier also in erster Linie um intersubjektive Methoden und Instrumente.

Spielfeld 2: Alltagswirklichkeit – ein Gefüge aus politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Spielregeln (politisch-öffentliche Rekonstruktion)

Sachthemen sollen im Unterricht so zum Vorschein kommen, dass deutlich wird, wie das Handeln in den jeweiligen Bereichen durch Spielregeln, Ordnungen und Gesetze bestimmt wird. Den Bezugsrahmen bilden kulturelle Traditionen und Normen, nach welchen entschieden wird. Für den Unterricht werden dabei z.B. «strittige» Fälle gesucht, an denen sich diskutieren lässt, nach welchen Regeln man sich zu richten hat und ob diese Regeln angemessen sind.

Spielfeld 3: Alltagswirklichkeit als Summe von Lebensgeschichten (erlebnis-erfahrungsbezogene Rekonstruktion)

Ein Thema wird aus der biographischen Perspektive beteiligter und betroffener Menschen betrachtet. Je nach Erfahrungshorizont, Lebensgeschichte und -einstellung ergeben sich ganz unterschiedliche Rekonstruktionen.

Eindrücke und Empfindungen werden ausgetauscht, Unterschiedliche Wahrnehmungen zum Ausdruck gebracht.

Spielfeld 4: Alltagswirklichkeit als alltägliches Theater (szenische Rekonstruktion)

Mit der vierten Spielidee wird empfohlen, die Sache, um die es gehen soll, als Szenenfolge oder als Bestandteil von Szenen darzustellen.

Literaturhinweise aus dem Text:

- Barthes, R., 1966: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5. Frankfurt
- Mollenhauer, K., 1972: Theorien zum Erziehungsprozess. München
- Mollenhauer, K., 1983: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München
- Petersen, P., 1963/7: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig. (1. Auflage: 1937)
- Schulz, W., 1972: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen
- Watzlawick, P., 1976: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München/Zürich