

Duncker, Ludwig

Mit anderen Augen sehen lernen. Zur Aktualisierung des Prinzips der "Mehrperspektivität"

Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 421-433



Quellenangabe/ Reference:

Duncker, Ludwig: Mit anderen Augen sehen lernen. Zur Aktualisierung des Prinzips der "Mehrperspektivität" - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 421-433 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311013 - DOI: 10.25656/01:31101

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311013>

<https://doi.org/10.25656/01:31101>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 4

Offensive Pädagogik

404

Andreas Flitner und Klaus Klemm:

Unternehmensberater machen Schulpolitik

In der Not der öffentlichen Haushalte droht das betriebswirtschaftliche Denken die pädagogische Phantasie mehr und mehr zu begrenzen. Dagegen wird hier – offensiv – auf Sachverhalte aufmerksam gemacht, die den Blick auf die Notwendigkeiten der Reformentwicklung wieder freisetzen können.

Annedore Prengel

Gesamtschule – Schule der Vielfalt

408

Die pädagogische Schlüsselfrage, wie sich Gleichheit und Verschiedenheit zueinander verhalten, fordert insbesondere die Gesamtschulen heraus. Die „Pädagogik der Vielfalt“ zielt auf die bewußt gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften, in denen nicht mehr ein Teil der SchülerInnen systematisch zu „schlechten“ SchülerInnen gemacht wird. Wie keine andere Schulform treibt die Gesamtschule als Schule der Vielfalt jene Reformentwicklung voran, der sich das Bildungswesen auf Dauer nicht wird entziehen können.

Ludwig Duncker

Mit anderen Augen sehen lernen

421

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

Angesichts der „Vielfalt“, die sich in vielen Dimensionen unserer Lebenswelt mehr und mehr entfaltet, sollten Kinder frühzeitig lernen können, mit verschiedenen „Perspektiven“ umzugehen und ihre eigene Sicht der Dinge zu erarbeiten. Unter dem Konzept der Mehrperspektivität“ (Giel/Hiller 1974 ff.) kann ein solcher Prozeß unter erkenntnistheoretischen, philosophischen, strukturalistischen sowie politischen Aspekten didaktisch produktiver gestaltet werden als in einigen aktuellen Konzepten der Schultheorie, von denen der Autor sich kritisch abgrenzt.

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule

434

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Spätestens seit den 60er Jahren haben sich die ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik stark verändert, ohne daß die Schule darauf angemessen reagiert hätte. In sechs Thesen wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Schule und Gesellschaft verdeutlicht. Es wird erkennbar, wie notwendig eine entsprechend weitgehende Reform der Schule wäre – aber zugleich wird deutlich, daß eine solche Politik nicht einmal im Ansatz vorhanden ist.

Herbert Kastner

Entwicklungsaufgaben der Schulreform

443

Neue Herausforderungen für die Gesamtschulen

Die Gesamtschulen können durchaus auf ihre bisherigen Entwicklungen stolz sein, weil in vielen Bereichen eine gute Entwicklungsarbeit geleistet worden ist. Aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen steht die Schule vor neuen Herausforderungen, denen die Gesamtschulen am besten gewachsen sein dürfen.

Ulf Preuss-Lausitz

Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule?

447

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Immer wieder und mit eher wachsender Intensität wird in der Öffentlichkeit gefragt, ob es nicht möglich sein könnte, einige Probleme des öffentlichen Schulwesens dadurch zu lösen, daß man den privaten Schulen einen größeren Raum gibt. – Bevor man sich so entscheidet, sollte allerdings bewußt sein, wie es sich mit diesen „Alternativen“ tatsächlich verhält. Manches Merkmal dieser Institutionen dürfte eher zu Skepsis Anlaß geben!

Horst Dichanz

Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen

463

Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung

In den USA ist eine Entwicklung zu beobachten, die dazu führt, daß die öffentlichen Schulen nicht mehr – wie bisher – in erster Linie durch kommunale Grundsteuern, sondern zunehmend durch Verbrauchssteuern finanziert und überhaupt immer mehr als eine „private“ Angelegenheit gesehen werden. Gleichzeitig werden den Schulen immer mehr Aufgaben zugemutet, ohne sie in die Lage zu versetzen, diese auch bewältigen zu können. Die erkennbaren Folgen geben zu Besorgnis Anlaß.

Jörg Schlömerkemper

Von der Koedukation zur Kooperation

474

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit

In der Koedukationsdebatte scheint es schwierig zu sein, eindeutige Lösungsperspektiven zu finden, die unter allen Bedingungen „richtig“ sind. Dies könnte daran liegen, daß die Betroffenen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben. Lehren und Lernen sollte deshalb so arrangiert sein, daß solche Antinomien transparent werden und eine neue Verbindlichkeit entwickelt werden kann.

Nicht mehr die Jungen, sondern die Mädchen sind in der Schule bevorzugt – die „kleinen Helden“ sind immer deutlicher „in Not“. Eine wirksame Mädchenerziehung muß folglich durch eine sinnvolle Jungenpädagogik ergänzt werden. Der Beitrag begründet diese Forderung und gibt für die praktische Umsetzung bedenkenwerte Anregungen.

Hans-Eberhard Nuhn

Lehrerbildung in der Sekundarschulwerkstatt

498

Erfahrungen an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Offener, schüler- und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Lehrerbildung, die sich nicht auf gutes Zureden beschränkt, sondern entsprechende Arbeitsformen bereits in der Ausbildung erleben läßt. Nach dem erfolgreichen Vorbild der Kasseler Grundschulwerkstatt wurde versucht, eine Werkstatt für die Sekundarstufe einzurichten. Die ersten Erfahrungen sind ermutigend.

Katrín Schaar

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

509

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Daß Kinder zur Natur ein fürsorgliches Verhältnis haben sollen, gilt als selbstverständlich. Bestritten wird hier anhand von Beobachtungen, daß dies am besten durch Naturerlebnisse gefördert werden kann. Alternativ wird dafür plädiert, die Unterschiedlichkeit von Naturerlebnissen reflexiv zu bearbeiten.

Neuerscheinungen:

- Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. (JöS)
- Hans-Martin Stimpel: Krieg, Bildung, Überleben. (JöS)
- Hans-Peter de Lorent: Schule ohne Vorgesetzte. (Andreas Köpke)
- Hans-Christoph Berg: Suchlinien. (Ewald Terhart)
- Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: Lehrkunst. (Ewald Terhart)
- H.-P. de Lorent und G. Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. (Andreas Köpke)
- Rolf Gutte: Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand. (JöS)
- Kathrin Kramis-Aebischer: Stress, ... im Lehrberuf. (BG)
- Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. (BG)
- K. Goetsch und A. Köpke (Hg.): Schule neu denken und gestalten. (JöS)
- Otto Seydel: Zum Lernen herausfordern. (JöS)
- Claus-Günter Frank: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. (JöS)
- H. Muszyński und E. Walterová: Curricula in der Schule: Polen – Tschechische Republik. (JöS)
- M. Löw, D. Meister und U. Sander (Hg.): Pädagogik im Umbruch. (JöS)
- Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder. (JöS)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1996 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten machen Anpassungen unerlässlich. Ab 1. Januar 1996 kostet das Abonnement DM 85,-, für Studenten DM 75,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Mit anderen Augen sehen lernen

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

In der ersten Hälfte der 70er Jahre wurde ein didaktisches Konzept vorgestellt, das damals zunächst für den Sachunterricht der Grundschule entwickelt wurde, in seinen Ansprüchen und Intentionen jedoch weit über den Grundschulbereich hinausreichte und der didaktischen Theoriebildung insgesamt neue Impulse verlich. Was dieses didaktische Konzept auszeichnete, war nicht nur die umfassende theoretische Begründung, sondern auch seine Konkretisierung über Materialien und Unterrichtsmedien, die nicht nur die Zielsetzungen veranschaulichen und unterrichtspraktisch übersetzen sollten, sondern selbst zum Kernstück eines „mehrperspektivisch“ genannten Unterrichts wurden. Aus verschiedenen Gründen hat dieses Konzept allerdings nicht diejenige schulpraktische Resonanz erfahren, die es verdient gehabt hätte. Über einen Kreis von Kennern und Liebhabern hinaus hat es in der Schulwirklichkeit zu wenig Beachtung gefunden.

Der vorliegende Beitrag möchte an das didaktische Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts erinnern. Diese Erinnerung will aber nicht primär die vor über zwanzig Jahren bevorzugten Argumentationslinien nachzeichnen, wie sie in den „Stücken zu einem mehrperspektivischen Unterricht“ (Giel, Hiller u.a. 1974ff.) vorgestellt wurden, sondern einige wesentliche philosophische, bildungstheoretische und erzieherische Implikationen hervorheben. Dabei soll ein Kontext hergestellt werden, der es erlaubt, „Mehrperspektivität“ in aktuelle pädagogische Diskussionszusammenhänge hineinzustellen und Möglichkeiten der konzeptionellen Weiterentwicklung zu skizzieren.

1. Philosophische Zugänge

Gebildet sein heißt – so hat es einmal Hans-Georg Gadamer im Anschluß an Hegel formuliert –, „sich selbst und seine privaten Zwecke mit Abstand ansehen“ zu können (vgl. Gadamer 1960/1990, S. 22f.). Nur wer die Enge und Provinzialität des eigenen Erfahrungshorizonts überschreiten kann und sich in allgemeinen Kategorien zu bewegen weiß, vermag eine Sache angemessen zu beurteilen und in einer Situation richtig zu handeln. Wer in der eigenen, subjektiv begrenzten Sicht der Wirklichkeit befangen bleibt, wird letztlich nicht handlungsfähig. Von sich selbst absehen zu lernen wird so auch zu einer zentralen Aufgabe von Erziehung und Unterricht. Dieser Bildungsgedanke führt direkt in die Fragestellung einer mehrperspektivischen Didaktik hinein. Mehrperspektivität will solche Lernprozesse ermöglichen, die den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit überschreiten und neue Perspektiven eröffnen. Im Wechsel der Perspektiven gilt es den Aspektreichtum der Welt zu entdecken

und eine Beweglichkeit im Sehen und Denken zu gewinnen. Die Welt „mit anderen Augen“ (Plessner 1970) zu sehen beschreibt deshalb den anthropologischen Kern eines Bildungsverständnisses, das sich in die Tradition des Anschauungsbegriffs stellt und dessen aufklärerische Potentiale hervorkehren will.

Dieser bildungstheoretische Hintergrund erlaubt in seiner anthropologischen Ausrichtung mehrere Anschlüsse an die Philosophie, die damit das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität zusätzlich abstützen. Von besonderer Relevanz sind im vorliegenden Zusammenhang (1.) eine erkenntnistheoretische, (2.) eine kulturphilosophische, (3.) eine strukturalistische und schließlich (4.) auch eine politisch-philosophische Argumentation:

(1.) Die *erkenntnistheoretische Position* besagt, daß es keinen absoluten Bezugspunkt für die Erkenntnis geben kann. Unsere Vorstellungen von der Wirklichkeit sind immer schon historischen und kulturellen Einflüssen unterworfen. Weder ist Erkenntnis eine Art Abbild von der Welt, noch entspringt sie allein der sinnlichen Wahrnehmung. Erkenntnis baut sich vielmehr auf in der Dialektik von Innen und Außen, von Bild und Erfahrung, von Phantasie und Handeln. Der qualitative Schnitt zwischen Welt und Weltbild bringt deshalb einen Begriff von Anschauung hervor, der über die naive Annahme eines eindeutigen, ontologisch oder in anderer Weise ursprünglich verfaßten Wirklichkeitsverständnisses hinausgeht. Deshalb kann auch die Didaktik die Welt nur als einen „Text“ lesbar machen, der im Rahmen kultureller Überlieferung bereits vorinterpretiert ist. Die Frage ist nun, wie neue Erkenntnis zustande kommen kann. Otto F. Bollnow hat in seiner „Philosophie der Erkenntnis“ (1970) herausgestellt, daß das Neue im Erkenntnisprozeß in einer Art *Gegenbewegung gegen die Routine des Alltags* gewonnen werden muß.

Nähe suchen und Distanz gewinnen sind deshalb zwei wesentliche Konsequenzen für die Didaktik, die den Anschluß an eine tragfähige erkenntnistheoretische Position sucht. Heute betont die Didaktik oft nur das Prinzip von Nähe, Sinnlichkeit und Anschaulichkeit. Die Gegenbewegung, also das distanzierende Reflektieren, die Ausbildung von Kategorien für die Interpretation von Erfahrung, die Verfremdung des bereits Bekannten treten demgegenüber heute eher zurück. Man muß deshalb kritisch zurückfragen, ob beispielsweise ein „Lernen mit allen Sinnen“ ausreicht, um Bildungsprozesse zu initiieren.

(2.) Mit Hilfe *kulturphilosophischer Argumente*, die hier im Bezug auf Ernst Cassirer (1944/1990) formuliert werden, können die Vorgänge zwischen Innen und Außen näher beleuchtet werden. Eine Philosophie der Kultur sucht nach den grundlegenden Parametern zur Erklärung dessen, was der Mensch sei. Cassirers Antwort liegt darin, daß die Bereiche der menschlichen Kultur nicht auf eine substantielle Einheit zurückzuführen sind, sondern in der Fähigkeit zu Spontaneität, Produktivität und Ausdrucksfähigkeit begründet liegen. Mit ihrer Hilfe könne sich der Mensch ein eigenes Universum errichten, und zwar „ein symbolisches Universum, das ihn befähigt, seine Erfahrungen zu verstehen und zu deuten, zu gliedern und zu ordnen, zu synthetisieren und zu verallgemeinern“ (S. 335).

Die Fähigkeit, Symbolsysteme hervorzubringen, stellt deshalb für Cassirer die eigentümliche Leistung des Menschen dar. Sie ist gleichsam eine „*Methode*“, mit der sich der Mensch nicht nur an seine Umgebung anpaßt, sondern mit der er gleichzeitig eine „neue Dimension der Wirklichkeit“ entwirft (S. 49).

Eine „Philosophie der symbolischen Formen“ (Cassirer 1923ff.) entdeckt so eine neue Zwischenwelt, die sich zwischen Mensch und Wirklichkeit entfaltet. Die *symbolische Zwischenwelt* ist keine Welt harter Fakten. Sie enthält Bedeutungsschichten, die sich ablösen aus den konkreten Zusammenhängen und sich selbstständigen können. Sie erlauben den Entwurf von Bildern und Projektionen, Hoffnungen und Ängsten, Phantasien und Träumen, die eine ebenso wirksame Realität bedeuten wie die sogenannten „Tatsachen“: „Eine Welt selbstgeschaffener Zeichen und Bilder tritt dem, was wir die objektive Wirklichkeit der Dinge nennen, gegenüber und behauptet sich gegen sie in selbständiger Fülle und ursprünglicher Kraft“ (1921f./1956, S. 175f.). Und darin sieht er auch die Ursache, daß man die „Kultur als den Prozeß der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen beschreiben“ könne (1944 / 1990, S. 345)

Diese symbolische Zwischenwelt ist für die didaktische Theorie von enormer Bedeutung. Sie wird häufig ignoriert und übersprungen und nicht als wichtiges Zwischenglied zwischen Innen und Außen erkannt. Bildungsprozesse sind ohne die symbolisch gesteuerte Form der Aneignung von Kultur gar nicht denkbar. Erst über die Entfaltung der symbolischen Zwischenwelt kann eine Entkoppelung des Gegenstands von seinen möglichen Bedeutungen erfolgen – eine Voraussetzung, die erst die spielerische Distanz zur Wirklichkeit erlaubt.

(3.) Vor dem Hintergrund erkenntnistheoretischer und kulturphilosophischer Argumentationen läßt sich nun gleichsam schon als Überleitung zum Problem der Didaktik der Aufbau der Anschauung als eine Art „*strukturalistische Tätigkeit*“ (Roland Barthes 1969) beschreiben: Der Prozeß des Entdeckens der Wirklichkeit kann als eine Rekonstruktion bezeichnet werden, bei der Elemente gefunden, isoliert und dann wieder konstruktiv zu neuen Einheiten zusammengefügt werden. Die Dinge werden gleichsam aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einer neuen Umgebung zusammengestellt. Barthes spricht hier auch von „*Zerlegung*“ und „*Arrangement*“. Die Phänomene und Dinge werden in ihre Bestandteile zerlegt – dies ist der eine Vorgang –, um sie dann aus den gefundenen Elementen wieder zusammenzusetzen, und dabei entsteht ein sogenanntes Arrangement, auch „*Simulacrum*“ genannt. Das wiederhergestellte Produkt muß nicht identisch sein mit dem ursprünglichen. Es kann ihm sehr ähnlich werden, aber es kann auch etwas völlig Neues darstellen und die Elemente in einer anderen Kombination und Figuration enthalten. In dieser „Bastelei“ – Lévi-Strauss verwendet hier den Begriff der „*bricolage*“ (1968) – entstehen nun Einblicke in Aufbauprinzipien und in Funktionsweisen, die Aufschluß geben über das Zustandekommen des Gegenstands, über seinen Mechanismus, seine inneren Regeln. Vor allem kann erkannt werden, daß der untersuchte Gegenstand nur eine von prinzipiell mehreren Möglichkeiten darstellt, die mit dem Zusammenbau der Elemente realisiert wurde.

(4.) Mehrperspektivität kann in einem vierten Schritt schließlich anknüpfen an die *politische Philosophie Karl Poppers*. Karl Popper hat in seinem philosophischen Hauptwerk „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (1935/1992) den Zusammenhang von Demokratie und politischer Offenheit deutlich herausgearbeitet. Wenn Pluralität ein Merkmal offener Gesellschaft ist und Gefahr für sie von geschlossenen, eindimensionalen und fundamentalistischen Positionen droht, so muß dies in den Bereich von Bildung und Erziehung hinein pädagogisch übersetzt und didaktisch berücksichtigt werden. Es kann dann nicht mehr darum gehen, eine einzige Weltanschauung als die allein richtige und mögliche darzustellen und verbindlich zu machen, es muß vielmehr in Schule und Unterricht von Anfang an das argumentative Spiel mit Perspektiven und Positionen geübt und die dabei immer wieder erfahrbare Uneindeutigkeit und Relativität von Standpunkten einsichtig gemacht werden. Analog zu Poppers politischer Philosophie hat die Pädagogik im Rahmen einer offenen Gesellschaft dafür zu sorgen, daß statt normierter Einfalt ein Klima erwünschter und respektierter Vielfalt entsteht.

Hiller (1973) hat – allerdings ohne auf die Argumentation Karl Poppers zurückzugreifen – die Folgen für die Didaktik analysiert, die zu beklagen sind, wenn unterrichtliche Aussagen als einlinige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfaßt sind und dadurch ihres aufklärerischen Anspruchs beraubt werden.

2. Mehrperspektivität als didaktische Kategorie

Im Prinzip der Mehrperspektivität können die genannten philosophischen Argumentationslinien aufgegriffen und in ein didaktisches Konzept eingebunden werden. Es ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

Mehrperspektivität ist zunächst ein *Prinzip des Zeigens*. Im Gegensatz zu didaktischen Konzepten, die mehr auf der Selbsttätigkeit des Kindes beruhen, steht hier das Anliegen im Vordergrund, die *Wirklichkeit in ihrem Aspektreichtum sichtbar zu machen*. Dies geschieht dadurch, daß man, wie es das Prinzip selbst schon im Namen führt, eine Sache unter mehreren Perspektiven betrachtet und so jeweils andere Aspekte hervorkehrt.

Wichtig ist, daß solche Perspektiven nicht allein auf eine primäre, persönlich gebundene und subjektive Sicht beschränkt bleiben, sondern daß man, ohne diesen erlebnis- und erfahrungsbezogenen Zugang außer Kraft setzen zu wollen, *auch solche Blickwinkel integriert, die an sekundäre Ordnungen gebunden sind*. Solche sekundär geprägten Zugriffe bilden sich dort aus, wo die Wirklichkeit nur mit Hilfe wissenschaftlicher oder öffentlich-politischer Kategorien verständlich gemacht werden kann. (Vgl. hierzu auch Hiller/Popp 1994.) Deshalb muß eine mehrperspektivische Didaktik ein besonderes Gewicht auf solche Darstellungen legen, in denen die Wirklichkeit aus der Perspektive von Wissenschaft und Politik, von Ökonomie, Recht und Verwaltung gezeigt wird. Dies erfordert aus einsehbaren Gründen mehr Lehraufwand als die Darstellung der primären, persönlichen Sicht.

Solche Grundkategorien wie die primäre und sekundäre Erschließung können aber nicht in eine geschlossene Ordnung „richtiger“ Perspektiven überführt werden. Das Prinzip der Mehrperspektivität ist insofern *offen und dy-*

namisch, als es zur weiteren Suche anregt und das Fragen an eine Sache anstößt. Deshalb ist eine mehrperspektivische Didaktik auch geeignet, die vielfältigen Fragen der Kinder aufzunehmen und zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Vorhaben zu machen. Unterricht darf nicht nur fertige Antworten vorgeben, sondern muß auch bewirken, daß *Kinder selbst Fragen finden und selbst nach neuen Aspekten suchen*.¹

Eine mehrperspektivische Didaktik will langfristig *den hypothetischen Charakter von Aussagen durchsichtig machen*. Dies gelingt nicht bei jedem Beispiel, weil es auch ein Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Sicherheit im Wissen gibt. Aber dort, wo die Unterscheidung zwischen Bild und Abbild, zwischen Innen und Außen, zwischen Vorstellung und Wirklichkeit angebahnt wird, wird eine Sensibilität gefördert für den Zusammenhang zwischen Standpunkt und Horizont, zwischen Perspektive und Resultat. Insofern ist Mehrperspektivität ein Prinzip des Zeigens, das *sich selbst mitthematisiert*. Es schafft ein Bewußtsein davon, daß man eigentlich nicht die Welt selbst, sondern immer nur ein Bild von ihr zeigen kann. Es wird gleichsam eine *Metaebene* in die Erkenntnis eingezogen, die das Ergebnis einer Betrachtung rückbindet an den Blickwinkel, den man gewählt hat. Der Wechsel der Perspektive provoziert ein Nachdenken darüber, ob man die Sache nicht auch noch anders sehen könnte. Damit wird jener Spielraum geöffnet, der Wissen und Information als Konstrukte begreifbar macht. Konstrukte verweisen jedoch immer auf ihre Künstlichkeit und Vorläufigkeit, auf ihre Ergänzungsbedürftigkeit und Revisionsfähigkeit. Gleichwohl sind hier auch Grenzen zu beachten, auf die weiter unten noch hinzuweisen ist.

Auch das Moment der *spielerischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit* ist zu nennen. Spiel meint hier nicht eine willkürliche oder gar beliebige Weise des Umgangs mit der Welt, sondern meint die Fähigkeit, sich auf sie einzulassen, *ohne von ihr vollständig eingenommen zu werden*. Es geht darum, im Vorgang des Distanzierens jenen Spielraum zu gewinnen, der es erlaubt, das Vorgefundene in seinen Verweisen und Verstrickungen probeweise herauszulösen und in seinen Bedeutungen abzutasten. Hier kommt wieder ein anthropologisch bedeutsames Moment zum Vorschein: Der Mensch ist nicht eine Funktion seiner Umwelt, sondern gewinnt in der spielerischen Distanz zu ihr ein Freiheitsmoment, das ihn dazu befähigt, seine Phantasie zu entfalten und kreativ anzuwenden. (Vgl. hierzu auch Duncker 1995.)

Perspektivenwechsel sind bereits dort notwendig, wo *in Gesprächen Standpunkte voneinander geschieden werden*, wo Verständigung gesucht wird, Einfühlungsvermögen (Empathie) gefragt ist und Meinungsverschiedenheiten ausgehalten werden müssen. Insofern kommen *elementare Voraussetzungen von Kommunikationsfähigkeit* in den Blick, wenn von Schülern erwar-

1 Von hier aus lassen sich auch zahlreiche Verbindungen herstellen zu den Bemühungen, mit Kindern in einen philosophischen Diskurs einzutreten. Wie viele Dokumente zeigen, die in den letzten Jahren vorgestellt wurden, ist das „Philosophieren mit Schulkindern“ (Martens/Schreier 1994; vgl. auch Freese 1989) eine pädagogisch interessante und wertvolle Idee.

tet wird, daß sie sich in andere Mitschüler hineinversetzen und in der Schule verschiedene Rollen übernehmen. Gerade die Übernahme öffentlicher Rollen im Rahmen von Projekten kann eine Erweiterung von Perspektiven auf die Wirklichkeit wirksam unterstützen. Eine andere Form von Perspektivenwechsel ist über den Weg der Künste möglich. Literatur, bildhafte Kunst und Musik erweisen ihren Bildungsgehalt oft darin, daß sie das Gewohnte nicht bestätigen, sondern irritieren. Allerdings zielt Mehrperspektivität nicht allein auf den Erwerb neuen Wissens und neuer Erfahrung, sondern betont den Bildungswert, der aus einem vergleichenden Blick zwischen unterschiedlichen Perspektiven auf eine Sache erwächst. Insofern greift die Kategorie der Mehrperspektivität weiter aus, als es bislang durch die Unterscheidung von erlebnis-erfahrungsbezogenen, scientischen, szenischen und öffentlich-politischen Rekonstruktionen von Wirklichkeit angedacht war (vgl. Stücke 1976).

3. Zur Weiterentwicklung und Neuinterpretation von Mehrperspektivität

Das Prinzip der Mehrperspektivität ist an anderer Stelle ausführlicher und mit vielen Beispielen dargestellt worden (vgl. zuletzt Hiller/Popp 1994). Im folgenden sollen einige weiterführende Fragestellungen angesprochen und vor dem Hintergrund gegenwärtiger Tendenzen in Schule und Gesellschaft beleuchtet werden. Teilweise sind die hier angestellten Überlegungen relativierender und einschränkender Art, teilweise geht es um eine Fortentwicklung und Einbindung in größere pädagogische Zusammenhänge. Fünf Gedanken sollen dabei zur Diskussion gestellt werden:

3.1 Der Relativismus-Verdacht und das Postulat der „Behütung“

Jedes didaktische Prinzip muß auch von den *Grenzen seiner Gültigkeit* her untersucht werden, und so ist auch beim Prinzip der Mehrperspektivität auf eine Gefahr hinzuweisen: Es gibt *Grenzen des Zerlegens der Welt in Perspektiven* und Grenzen des strukturalistischen Spiels. Am Ende einer mehrperspektivischen Rekonstruktion könnte das Bild einer Wirklichkeit entstehen, das sich in einem beliebigen Aspektreichtum auflöst und so in einem postmodernen Relativismus endet. Dieser Gefahr muß aus pädagogischer Verantwortung heraus wirksam begegnet werden. Eine wichtige Grenze liegt beispielsweise dort, wo das Bedürfnis des Kindes nach Sicherheit und Geborgenheit beachtet werden muß. Das Kind darf nicht dort irritiert werden, wo es soziale und emotionale Gewißheit benötigt und auf die Zuverlässigkeit der Beziehungen und der Ordnungen des Alltags in und außerhalb der Schule angewiesen ist. Auch dort, wo die grundlegenden Werte einer demokratischen Gesellschaft als Orientierungsrahmen für eigenes Verhalten und Handeln einsichtig zu machen sind, entstehen sensible Felder, die heutzutage eher sehr klare und eindeutige Regelungen erfordern. Das intelligible Spiel mit Perspektiven hört dort auf, wo der soziale Umgang miteinander nicht die Phantasie des Möglichen (und damit auch des Destruktiven), sondern eine Gewöhnung an das Verträgliche und die Einsicht in seine Notwendigkeit erforderlich macht. Dies ist gerade aufgrund veränderter sozialer Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zunehmend wichtig.

Was wir heute in der Schule benötigen, ist deshalb auch das konträre Prinzip, das im Anschluß an Schleiermacher mit dem Begriff des „Behütens“ verdeutlicht werden soll. Behüten heißt modern übersetzt, ein Auswählen und Gestalten einer solchen Lebenswelt, die für Kinder verträglich ist, weil sie nicht überfordert und nicht verunsichert (vgl. Flitner 1982). Sie muß auch Halt und Orientierung bieten. Behüten schließt ein, die Kinder in ihrer Sicht der Dinge auch belassen können, sie in ihrem Denken und Fühlen anzunehmen und erst darauf aufbauend Mut zu machen, sich schrittweise dem Neuen zu öffnen. Deshalb ist *im Moment des Behütens eine systematische Grenze gezogen*, die auch eine mehrperspektivische Didaktik zu beachten hat. Hier öffnet sich ein Spannungsfeld, das in dialektische Denkfiguren der Erziehung hineinführt.

3.2 Die interkulturelle Erweiterung und der Anschluß an eine „Pädagogik der Vielfalt“

Auch wer dem Prinzip der Mehrperspektivität skeptisch gegenübersteht, wird einräumen müssen, daß wir an unseren Schulen mehr denn je eine Situation vorfinden, die ein Zusammentreffen unterschiedlicher Perspektiven in sich trägt. In dem Maße, wie heutige Schulklassen *interkulturell zusammengesetzt* sind, beschreibt „Mehrperspektivität“ eine unübersehbare Realität. Die Folgen der Migrationsbewegungen scheint vor allem von den Schulen aufgefangen werden zu müssen, die oft voraussetzungslos die *Vielfalt ethnischer und nationaler, religiöser und sprachlicher Unterschiede* bewältigen müssen. Integration findet heute vor allem in und durch Schulen statt.

Verschärft wird die Situation durch Entwicklungen, die die Soziologen als eine Zunahme von *Individualisierung und Singularisierung* in unserer Gesellschaft diagnostizieren. Eine solche Entwicklung bedeutet, daß auch solche Kinder, die nicht aus anderen Ländern und Erdteilen kommen, in wachsendem Maße einen eigenen Erfahrungshintergrund mitbringen, den sie nicht mit anderen Kindern teilen.

Drittens schließlich splittet sich Kindheit heute auf durch einen spezifischen Gebrauch und Konsum von *Massenmedien*. Die wachsende Ausdifferenzierung der Fernsehprogramme und des Videomarktes sowie die wachsenden Zeitanteile, die Kinder damit verbringen, machen zusätzlich deutlich, daß *auch die gemeinsame Erfahrung „aus zweiter Hand“ schwindet* – sofern man hier überhaupt von Erfahrung sprechen will. Die Erfahrungshintergründe erster und zweiter Ordnung sind heute in einer qualitativ neuen Weise divergent, so daß die Schule kaum noch angemessen darauf reagieren kann.

Die Schulen sind heute weniger als früher von einem gesellschaftlichen Konsens und durch eine gemeinsame Erfahrungsbasis getragen. Und was an Erziehungsarbeit zu leisten ist, wird ihr zusätzlich zu ihrem Bildungsauftrag aufgebürdet. Der Schule ist ein *enormer sozialpädagogischer Auftrag* zugewachsen, ohne daß die strukturellen Bedingungen für die Bewältigung dieser Aufgabe ausreichend gesichert wären.

In dieser Situation kann eine mehrperspektivische Didaktik keine Lösung des Gesamtproblems bieten, aber doch an der Stelle eine wichtige Hilfe sein,

wo das Bildungsangebot den vielfältigen Erfahrungshintergrund sichtbar machen und aufgreifen will. Ein bloßer Rückzug auf die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Rechnen, Schreiben, wie er manchmal beobachtbar ist, resigniert vor der entstandenen Situation. Das Bildungsangebot muß eine Antwort geben auf die interkulturelle Zusammensetzung der Schulklassen. Hier kann eine mehrperspektivische Didaktik fruchtbar ansetzen. Helmut Plessners Formulierung, „mit anderen Augen“ sehen zu lernen, kann hier als Anliegen, *mit den Augen des anderen sehen zu lernen*, aufgegriffen werden.²

Der andere Auftrag der Schule, nämlich gemeinsame Erfahrung zu stiften und die Begegnung der Kulturen auf eine taktvolle und friedensfähige, von Toleranz und Menschenliebe getragene Weise auszugestalten, bleibt davon unberührt. Deshalb zeigt sich die *Spannung von Einheit und Vielfalt* auch im Rahmen der inter- und subkulturellen Thematik. Gleichberechtigung und Beachtung vielfältiger Unterschiede ist ein Thema, das gerade in jüngerer Zeit die erziehungswissenschaftliche Diskussion verstärkt beschäftigt. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993, Preuß-Lausitz 1993) könnte ihre Verlängerung in die Didaktik hinein über das Prinzip der Mehrperspektivität finden.

3.3 Mehrperspektivität und Interdisziplinarität

Fächerübergreifendes Lernen ist gegenwärtig ein wichtiges Stichwort der Schulreform. Fächerübergreifendes Lernen soll Themen und Inhalte näher an die Alltagsrealität und an die Lebenswelt der Kinder anbinden, es soll helfen, fachspezialistische Verengungen zu überwinden und die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Schulfächern und Lernbereichen zugunsten einer problemorientierten Bearbeitung von Themen und Aufgaben fördern. Auch soll es den Sinn schulischen Lernens leichter erfahrbar machen. Fächerübergreifendes Lernen sucht seine Verankerung oft in Fragestellungen, die sich aus der Perspektive der Kinder ergeben und die im isolierten Nebeneinander von Fachdidaktiken verlorenzugehen drohen.

Allerdings gibt es in der Argumentation um das Prinzip des fächerübergreifenden Lernens manche Unschärfe und manche theoretische Unzulänglichkeit zu beklagen. Ein undifferenziertes Schwarzweiß, wonach fächerübergreifendes Lernen von vornherein als richtig und gut gilt und die Fachperspektiven auf eine Sache verurteilt werden, ist nicht hilfreich. Zwar darf die Schule nicht allein als eine Ansammlung und Addition von Fächern erscheinen, so daß die Schüler nicht erkennen können, was die Fächer miteinander verbindet. Aber eine Rückkehr zum Gesamtunterricht eines Ber-

2 Die Fruchtbarkeit dieser Metapher ist auch durch weitere Buchtitel belegbar. Sowohl sozialanthropologische Schriften (Claude Lévi-Strauss: *Der Blick aus der Ferne*, Frankfurt 1993) als auch medienpädagogische Untersuchungen (z.B.: Judith Faul-Burbes: *Mit zwei Augen sehen. Das Weltbild der Kinder und ihre Mediennutzung*, München 1993) oder religionspädagogische Werke (z.B. Hubertus Halbfas: *Das dritte Auge*. Düsseldorf 1982) greifen auf sie zurück, um den Perspektivenwechsel im Dienste von Lernen und Erkennen zu verdeutlichen.

told Otto wäre ebenso verhängnisvoll. Hinzu kommt, daß die Fächer einen wichtigen Beitrag leisten zur Klärung der Dinge (also der „res“, der Realien, der Bildungsgüter usw.), zum Verständnis ihrer Genese, ihrer inneren Struktur und ihres wissenschaftlichen Stellenwerts. Wo die Wirklichkeit auch als eine wissenschaftlich verfaßte aufzugreifen ist und der Alltag von Kindern und Erwachsenen ohne Wissenschaft nicht mehr verstehbar gemacht werden kann, muß eine didaktische Antwort gefunden werden, wie der *Beitrag der Einzelwissenschaften* aufgegriffen werden kann. Wissenschaftsorientiertes Lernen in der Schule darf nicht aufgegeben werden zugunsten eines vielleicht romantischen, naiven und nur durch unmittelbare Anschauung geprägten Weltverständnisses. Wir machen die Kinder nicht mündig, wenn wir sie nur in handwerklich-praktischer, manueller, ganzheitlich-sinnlicher Weise in ein Verhältnis zur Welt setzen.

Wie kommen wir hier weiter? Das Prinzip der Mehrperspektivität könnte weiterhelfen. Mehrperspektivisch könnte hier heißen, ein Thema oder einen Lerngegenstand so zu erschließen, daß dabei auch die *Perspektiven der Fächer* zum Tragen kommen. Fachperspektiven sind notwendig, aber sie müssen als eine bestimmte und damit nur begrenzt gültige Sichtweise deklariert werden, die auf die Wahl bestimmter Prämissen und spezifischer Methoden zurückzuführen ist. Sie sind auf einer übergeordneten Plattform als Beitrag zum Verständnis des Ganzen zu verorten. So wird auch deutlich, daß übergreifende Fragestellungen immer die Zuarbeit von einzelnen Disziplinen erfordern. Außerdem kann Mehrperspektivität ein Verständnis dafür wecken, daß neben einzelwissenschaftlichen und fachspezifischen Sichtweisen noch ganz andere Dimensionen des Wirklichkeitsverständnisses zum Tragen kommen können. Außerhalb der wissenschaftlichen Perspektive gibt es beispielsweise immer auch den subjektiv und persönlich gefärbten, den erfahrungs- und erlebnisbezogenen Zugriff. Man kann außerdem kulturelle, ästhetische oder szenische Möglichkeiten einer Rekonstruktion von Wirklichkeit unterscheiden – Aspekte, die in der Theorie des mehrperspektivischen Unterrichts ausführlich beschrieben wurden (vgl. Giel/Hiller u.a. 1974ff.). Mehrperspektivität könnte dazu beitragen, daß die Wirklichkeit nicht nur aus einem Blickwinkel heraus betrachtet wird, daß es vielmehr unterschiedliche Wege zu ihrer Erklärung gibt. Sie werden dabei allerdings nicht ganzheitlich-mythologisch miteinander vermischt, sondern bleiben trotz ihrer Verbindungslinien noch identifizierbar und unterscheidbar. Dies wäre eine Form redlichen, aufgeklärten und rationalen Umgangs mit Lernen, ohne den Bildungsansprüche wohl kaum eingelöst werden können.

Gewiß bleiben auch hier Fragen offen. Die didaktische Forschung darf sich jedoch nicht mehr damit begnügen, das Postulat fächerübergreifenden Lernens einzufordern, um dann Unterrichtsmodelle zu entwerfen, die dem Anspruch wissenschaftlicher Reflexion aus dem Wege gehen. Hier gibt es gegenwärtig einen Nachholbedarf.

3.4 Ästhetische Alphabetisierung im Grundschulalter

Mit Ernst Cassirers Symbolverständnis wurde auf eine philosophische Grundlage hingewiesen, die das Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit

beschreibt. *Der Symbolbegriff erschließt den Formenreichtum der Kultur.* Daß jedes Ding einen Namen hat, daß Bedeutungen in verschiedenen Sprachen und auf vielfältige Weise ausgedrückt werden können und daß ein Unterschied zwischen Wirklichem und Möglichem, zwischen Aktuellem und Idealem gemacht werden kann, all dies begründet auch die Theoriefähigkeit und die Fähigkeit zum Entwurf von Zukunftsvorstellungen und Utopien. Auch der Verstand, die Reflexivität des Denkens und die Wahrnehmung selbst setzen den Symbolbegriff voraus.

Es ist nun an diesem Punkt auf eine interessante Möglichkeit aufmerksam zu machen, um das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts weiterzuentwickeln. Man kann hier eine bislang noch nicht durchformulierte *ästhetische Theorie des Lernens entdecken*, die didaktisch von hoher Relevanz ist. Eine solche Theorie enthielte den Versuch, die ästhetische Darstellung der Welt zu grammatisieren. Eine Grammatik des Bildes müßte hier durchspielen, welche Zeigeabsichten über ästhetische Codierungen in bildhaften Darstellungen festgehalten und zum Ausdruck gebracht werden können, so daß ein bestimmtes Licht, oft auch ein Zwielflicht entsteht und die Frage aufwirft: Verhält es sich wirklich so wie vermutet, oder könnte es nicht doch auch anders sein? Es sind vor allem die *Mittel der Verfremdung*, der bildhaften Zitation, der Übertreibung, Verdichtung und Überlagerung, die hier fruchtbar zur Anwendung kommen. Kontrastieren und Assoziieren, Montieren und Collagieren, Freistellen und Einrahmen usw. sind Verfahren, die aus den bildhaften Künsten übernommen und für alle Lernbereiche der Schule fruchtbar gemacht werden können. Auf ästhetischem Wege wäre hiermit eine Methode gewonnen, die zwischen inneren und äußeren Bildern vermitteln kann. Die verschiedenen Möglichkeiten einer bildhaften Repräsentation durchzuspielen, sie mit den üblichen Seh- und Denkgewohnheiten zu konfrontieren führt über Einzelbeispiele hinaus auf die Spur einer *Rhetorik des Bildes* und einer *Kulturgeschichte der symbolischen Formen*, die ein zeitgemäßes Anschauungskonzept erfolgversprechend aufnehmen könnte.³

Auch hier ergibt sich die Notwendigkeit einer Grammatisierung der Bildkultur aus dem Einfluß der Massenmedien auf die Kinder: Wo bereits Kinder im Grundschulalter nahezu schutzlos der Bildüberflutung ausgesetzt sind, wird die *Überwindung des ästhetischen Analphabetismus* ebenso wichtig wie die Einführung in die Schriftkultur. Neben der schriftsprachlichen Alphabetisierung benötigen wir als zweites Standbein eine „ästhetische Alphabetisierung“.

Über die ästhetische, d. h. symbolisch vermittelte Darstellung der Wirklichkeit verbinden sich *innere und äußere Vorstellungen von der Welt*. Beide Seiten sind zu kultivieren: Der Unterricht muß die Wirklichkeit zeigen – dies ist der Vorgang von außen her –, und er muß die kindlichen Vorstellungen hervorkehren und sichtbar machen, – dies ist der Weg von innen her. Den inneren Bildern zum Ausdruck zu verhelfen ist wichtig, weil sie

3 Inzwischen sind einige Arbeiten publiziert worden, in denen diese Frage aufgegriffen und weiterentwickelt wurde. Vgl. z.B. Hiller 1994, Rauschenberger 1994.

eine Quelle darstellen, um über die kindliche Anschauung überhaupt etwas zu erfahren und Bildungsangebote entsprechend formulieren zu können.

3.5 Schultheoretische Implikationen

In einem letzten Abschnitt soll noch eine schultheoretische Implikation angesprochen werden, die mit dem didaktischen Prinzip der Mehrperspektivität verbunden ist. Dies geschieht auch deshalb, weil in der gegenwärtigen Schulpädagogik die didaktische und die schultheoretische Diskussion auf zwei getrennten Schienen verläuft. Vor allem dort, wo die Schule nur noch als eine „Funktion der Gesellschaft“ thematisiert wird, gibt es kaum noch Anschlußmöglichkeiten für die Didaktik. Die Didaktik hat sich deshalb nicht ohne Grund verselbständigt, auch wenn damit schmerzliche Verluste verbunden sind. Eine *Verbindung von Schultheorie und Didaktik* über das Prinzip der Mehrperspektivität kann folgendermaßen hergestellt werden:

Wo die Schule dazu dient, die Vorgänge des Aneignens von Bildern und des Entwerfens von Vorstellungen pädagogisch anzuleiten und zu begleiten, dort muß eine spezifische Ortsbestimmung im Verhältnis zur Wirklichkeit vorgenommen werden. Um die symbolischen Umformungen der Erkenntnis thematisierbar zu machen, *muß die Schule selbst eine Art Zwischenwelt bilden, die sich zwischen Schüler und Wirklichkeit hineinschiebt*. Nur wenn die Schule eine relative Distanz einnimmt nicht nur zur äußeren Realität, sondern auch zum Schüler, vermag sie jenen Spielraum zu gewinnen, der produktiv für die Erkenntnis genutzt werden kann. Damit erweisen sich mindestens drei schultheoretische Positionen als unzureichend:

(1) Wer die *Schule mit dem „Leben“ gleichsetzen* will – erinnert sei an Stichworte und Buchtitel wie „lebensnahes Lernen“, „Lebensbezug als Schulprinzip“, „Macht die Schule auf, laßt das Leben rein“ usw. – oder wer die Schule nur als Erfahrungsraum auslegen will, kann nicht jene Distanzierung vornehmen, die notwendig ist, um mit den entstehenden Erfahrungen einigermaßen rational umzugehen. Auch übersieht eine lebensnahe Schule, daß das Leben nicht immer bildet und daß das Mitmachen im Alltag nicht ausreicht, um die komplexe Wirklichkeit zu verstehen. Hier hat ja die systematisch-methodische Unterweisung durch die Schule ihren historischen Ursprung.

(2) Gegenwärtige Ansätze einer Theorie der Schule zentrieren sich oft um die Aussage, daß *die Schule eine „Funktion der Gesellschaft“ sei*. Dies mag eine strukturfunktional zutreffende These sein, die mit soziologischen und sozialisationstheoretischen Mitteln schlüssig darstellbar ist. Es wird jedoch der anthropologisch bedeutsame Punkt übersehen, daß nämlich auch das, was als Qualifikation erworben werden soll, die Ebene der symbolisch verfaßten Zwischenwelt nicht überspringen oder außer Kraft setzen kann. Es ist deshalb kein Zufall, daß in diesen schultheoretischen Konzepten nur ein unzureichender Lernbegriff enthalten ist und der Bildungsbegriff schon gar nicht vorkommt.

(3) Schließlich greifen auch solche Ansätze zu kurz, die die Schule als „*schülerorientierten*“ bzw. „*kindorientierten Lern- und Lebensraum*“ begreifen. Wer die Schule allein „vom Kinde aus“ begründen will, greift hi-

storisch und systematisch zu kurz. Im Grunde genommen verfehlen solche Ansätze sogar das reformpädagogische Theorieverständnis von Pädagogik, das ja immer von einer Dialektik zwischen „Kind und Kultur“ (Nohl) oder von „Individuum und Gemeinschaft“ (Litt) ausging. Die Schule ist auch ein Ort, an dem Kindheit *überschritten* wird, und das kann sie nur, wenn sie auch von einem kulturellen Anspruch getragen ist. Er liegt auch darin, daß das Sehen, Denken und Erkennen befreit wird aus der Abhängigkeit biographischer Zufälle wie Herkunft, Milieu, soziale Schicht.

Demgegenüber kann im Anschluß an das Postulat der Mehrperspektivität eher ein solches Selbstverständnis der Schule favorisiert werden, das sich der *Metapher der „Bühne“* (Giel) bedient. Die Schule wird gleichsam zur Bühne, auf der man wie in einem Drama ein Stück aufführt – ein Stück, das unter ausgewählten thematischen Aspekten die Realität aufgreift, „durchnimmt“ und dabei durchschaubar zu machen versucht. Man kann auch an Johann Friedrich Herbart anknüpfen, der gefordert hat, die „ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804) zu begreifen. Auch die historisch-systematische Untersuchung von Gottfried Hausmann zur „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“ (1959) kann hier den Begriff der Schule als einer Bühne vorbereiten.

Gleichwohl findet auch dieser Schulbegriff seine Grenze, schon deshalb, weil im Bild der Bühne nicht alles aufnehmbar ist, was heute wichtig ist. Der sozialpädagogische Auftrag beispielsweise, oder der Anspruch, die Wirklichkeit in Projekten handelnd anzueignen, müssen ergänzend hinzutreten. Diese Gedanken sind jedoch an anderer Stelle weiterzuführen und zu vertiefen.

Mit den angesprochenen fünf Themenkreisen sollen Anregungen gegeben werden, die Diskussion um das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität neu aufzunehmen. Es ist geeignet, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule von der didaktischen Seite her anzusprechen. Seine Berücksichtigung könnte der häufig zu beobachtenden Gefahr entgegentreten, daß der Bildungsauftrag nur auf die Rolle einer schön formulierten Präambel im Lehrplan begrenzt bleibt, ohne in den Unterrichtsalltag hinein auszustrahlen.

Literatur

- Barthes, R.: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Günter Schiwy (Hg.): Der französische Strukturalismus. Reinbek 1969, S. 153 – 158.
- Bollnow, O. F.: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1970.
- Cassirer, E.: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften (1921/22). Nachgedruckt in: Cassirer, E.: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1956, S. 171 – 200.
- Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen (1923ff.) 3 Bände. Darmstadt 1954.
- Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Eine Einführung in die Philosophie der Kultur (engl. 1944). Frankfurt 1990.
- Duncker, L./Hohberger, G.: Mehrperspektivität im Unterricht. Konzeption und Beispiel zu einer Theorie der Allgemeinen Didaktik. In: Ziechmann, J. (Hg.): Sachunterricht in der Diskussion. Braunschweig 1980, S. 59 – 95.
- Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994.

- Duncker, L.: Spiel und Phantasie. Eine kreative Form von Weltaneignung. In: Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit. Friedrich Jahresheft XIII, hg. von Ulrich Baer, Knut Dietrich und Gunter Otto. Seelze 1995, S. 4 – 5.
- Faul-Burbes, J.: Mit zwei Augen sehen. Das Weltbild der Kinder und ihre Mediennutzung. München 1993.
- Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960). Tübingen 6. Aufl. 1990.
- Giel, K. / Hiller, G. G. u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. 10 Bände. Stuttgart 1974ff.
- Halbfas, H.: Das dritte Auge. Düsseldorf 1982.
- Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.
- Herbart, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). Weinheim/Berlin o.J.
- Hiller, G.G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973.
- Hiller, G.G.: Lehren und lernen mit Bildern – Mediendidaktische Erwägungen zu Formen der ikonischen Repräsentation im Sachunterricht. In: Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 1994, S. 257 – 274.
- Hiller, G.G. / Popp, W.: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts. In: Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 1994, S. 93 – 116.
- Lévi-Strauss, C.: Das wilde Denken. Frankfurt 1968.
- Lévi-Strauss, C.: Der Blick aus der Ferne. Frankfurt 1993.
- Plessner, H.: Mit anderen Augen. Eine Einführung in die philosophische Anthropologie. Stuttgart 1970.
- Popper, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde (1935). 2 Bände, 7. Auflage, Tübingen 1992.
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Paderborn 1993.
- Preuß-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Weinheim und Basel 1993.
- Rauschenberger, H.: Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 1994, S. 81 – 92.
- Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften, Hg. von Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Düsseldorf und München, 2. Aufl. 1966.
- Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Implementationsvorschläge. Stuttgart 1976.
- Ludwig Duncker*, geb. 1951, Prof. Dr., Gründungsprofessor und Leiter des Instituts für Grundschulpädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig;
Anschrift: Karl-Heine-Str. 22b, 04229 Leipzig