

Einführung in die Konzeption des mehrperspektivischen Unterrichts (MPU)¹

Die Reutlinger Forschungsgruppe um Klaus Giel und Gotthilf G. Hiller arbeitet seit 1971 an der Entwicklung von Unterrichtsmodellen, die einen systematischen Verbund von wichtigen gesellschaftlichen Bereichen (wie 'Supermarkt/Handel und Gewerbe', 'Schule/Erziehung', 'Post/Dienstleistung', 'Sprudelfabrik/Produktion' usw.) zum Thema haben. Die mehrmedialen Materialpakete und Lehrplanungen basieren auf dem didaktischen Konzept des «Integrativen mehrperspektivischen Unterrichts».

Dieses Konzept zielt darauf ab, den Grundschulunterricht neu zu entwerfen und zu organisieren, so daß einerseits die Fehler der Heimatkunde und andererseits die Schwächen fachwissenschaftlich orientierter Propädeutiken vermieden werden. Mehrperspektivische Darstellungen zeigen denselben Wirklichkeitsausschnitt unter wissenschaftlichen und politischen Interessen, unter Aspekten des individuellen Erlebens und unter szenisch rollenhaften Hinsichten, mit der Absicht, durch Unterricht die Fähigkeit zum Handeln zu entwickeln.

1. Einleitung: Zur aktuellen Situation der Grundschulreform
2. Darstellung der Konzeption eines integrativ mehrperspektivischen Unterrichts

Zur Frage der Alltagswirklichkeit

Probleme der Auswahl von Handlungsfeldern für die unterrichtliche Rekonstruktion

Der Unterricht als Bühne zur Rekonstruktion von Handlungsfeldern

Hinweise zur Machart und Verwendung der Unterrichtsarrangements

1. Einleitung: Zur aktuellen Situation der Grundschulreform

Die Reutlinger CIEL-Arbeitsgruppe legt ihre Ergebnisse zu einem *integrativen mehrperspektivischen* Unterrichtskonzept für den Primarbereich zu einem Zeitpunkt vor, da die wesentlichen Schwerpunkte des Forschungskonzepts durch vollzogene Reformen im Bereich der Grundschule überholt zu sein scheinen. Bei aller Verschiedenartigkeit oder gar Widersprüchlichkeit dessen, was gegenwärtig die Arbeit in der Grundschule bestimmt, scheint man sich darin einig zu sein, daß ein gesamtunterrichtliches Konzept (integriertes Konzept) nach dem Ableben der Heimatkunde keine Chance mehr hat und daß die leitende Perspektive eine (einseitig) wissenschaftliche zu sein hat, die in einem gefächerten Unterricht am ehesten zu verwirklichen zu sein scheint. Man kann wohl mit einigem Recht behaupten, daß sich diese „Reform“ in den Schulalltag eher durch die Übernahme von kleinschrittig aufgebauten, sorgfältig auf Machbarkeit hin entwickelten Verlagsprogrammen „eingeschlichen“ hat, als daß sie Resultat ausführlicher Diskussionen zwischen Wissenschaftlern, Schulbehörden und Lehrern

¹ Der einführende Text ist folgender Veröffentlichung entnommen: CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht.: Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm. Erschienen im Ernst Klett Verlag Stuttgart 1976, S. 4-11 (siehe die Datei: MPUÜbersicht.pdf). Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

Teile des einführenden Textes (Teil A) sind - ohne besondere Kennzeichnung - entnommen aus den Lehrerbänden zu Schule/Einschulung und Post sowie aus einem Aufsatz von H. Dannenberg, der unter dem Titel „Der integrativ mehrperspektivische Unterricht - ein handlungstheoretisches Konzept für die Grundschule“ 1976 erscheinen wird in: Lüdtke, A., und Uhl, H.: Integration der Sozialwissenschaften in Schule und Hochschule. Stuttgart (Klett).

wäre. So ist denn auch die Auseinandersetzung um Ziele und vor allem um erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Voraussetzungen der meist aus den Vereinigten Staaten und England adaptierten Programme kaum angelaufen, geschweige denn zu einem vorläufigen Abschluß gekommen. Unter der sehr allgemeinen These, daß die Schule ihre Schüler in eine Gesellschaft einzuführen habe, deren Entwicklung und deren Wohl und Wehe von Wissenschaft und Technik abhängig sei, fiel es scheinbar leicht, Unterricht als Einführung in die Wissenschaften gleichzusetzen mit der Einführung in die moderne Realität. Diese Art der unterrichtlichen Vorbereitung auf das Leben schien darüber hinaus – da es in den Wissenschaften vorwiegend um die Bereitstellung und Anwendung von Verfahren, Methoden und Forschungsansätzen, also um die Vermittlung formaler Fähigkeiten geht – in besonderer Weise geeignet, auf das lebenslange Lernen vorzubereiten, das nach allgemeiner Auffassung auch Ziel des Grundschulunterrichts sein sollte.

Erst bei genauerem Hinsehen mag einem klar werden, wie schwer – oder gar unmöglich – es ist, das, was in guter Absicht als Propädeutik der Wissenschaften oder auch als Propädeutik für die Fächer der weiterführenden Schulen verstanden wird, ohne Krampf als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben in einer modernen, durch Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und Politik bestimmten hochkomplexen pluralistischen Gesellschaft anzusehen, und man wird kaum plausibel machen können, wie die aktuellen Probleme der Grundschüler, die mit eigenen Handlungsanforderungen und Besorgungen in diese Gesellschaft eingespannt sind, in einem solchen Unterricht aufgearbeitet werden sollen.

So ist die Grundschule durch diese Art der Reform in Gefahr geraten, ihre so mühsam in der Reformpädagogik erworbene Eigenständigkeit aufzuopfern zugunsten einer Zubringerfunktion für die weiterführenden Schulen. Damit begibt sie sich freiwillig der Chance – und was wichtiger ist, der Notwendigkeit –, die besonderen Formen kindlicher Realitätsbewältigung ernst zu nehmen. An die Stelle einer für die Orientierung der Grundschüler in einer undurchschaubaren Alltagswirklichkeit unabdingbaren Einführung ist der Erwerb zunächst nicht funktionalisierter Fähigkeiten und Fertigkeiten getreten, über deren Sinn die Schüler – außer dem Hinweis auf eine mögliche zukünftige Verwendung – nichts hinreichend Verständliches und damit auch nichts wirklich Motivierendes erfahren.

Oder anders ausgedrückt: Die „reformierte“ Grundschule steht in der Gefahr, den gegenwärtigen Moment des Lebens der Grundschüler aufzuopfern für eine kaum präzise konturierte schulisch fachunterrichtliche Zukunft, von der in gar keiner Weise ausgemacht ist, was sie für die Partizipation der Schüler und zukünftigen Erwachsenen an der gesellschaftlichen Wirklichkeit leistet.

So ist die höchst paradoxe Situation entstanden, daß eine Grundschulreform dazu geführt hat – so sehen es zumindest die Autoren dieser Veröffentlichungsreihe –, daß ein gefächerter Grundschulunterricht, der zwar – unter gewissen Einschränkungen – wissenschaftliche Inhalte in exakter und überprüfbarer Form, mit wissenschaftlich ausgesteuerten und lerntheoretisch überprüfbaren Unterrichtsverfahren übermittelt, die Grundschule ihrer ureigensten Erziehungschancen beraubt, wenn man darunter die Aufgabe versteht, die Lebenswirklichkeit für Grundschüler „lesbar“, d. h. verständlich zu machen.

Warum sich diese „Reform“ so lautlos, jedenfalls ohne den Widerstand der Grundschullehrer hervorzurufen, vollzogen hat, läßt sich hier nicht in extenso darlegen; lediglich einige Vermutungen sollen hier in eher behauptender als argumentierender Weise geäußert werden; dies ohne jeden Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit. Der Weg zur Einführung eines fachwissenschaftlich orientierten Unterrichts ist sicher mit geebnet worden durch

- eine einseitige, z. T. irrationale Hochschätzung der Wissenschaften und der Wissenschaftler und durch einen fragwürdigen Glauben an die wissenschaftlich-technische Machbarkeit, wo es um die Bewältigung von Gegenwartsproblemen geht;
- die Statusunsicherheit vieler Volksschul-, besonders aber Grundschullehrer, die sich von ei-

nem wissenschaftlichen Fachstudium und von der Verwissenschaftlichung ihres Unterrichts höheres gesellschaftliches Ansehen versprechen. Damit zusammenhängend

- der Versuch der sich als Fachwissenschaftler verstehenden Lehrer, möglichst viel von dem, was ihre Fachkompetenz ausmacht, an die Schüler weiterzuvermitteln und sich durch die Rückmeldung in Unterrichtsergebnissen selbst zu bestätigen. Und schließlich dürfte mitverantwortlich sein
- die Faszination der in kleinsten Schritten ausgearbeiteten [4/5] und Erfolg garantierenden Verlagsvorgaben, die die Unterrichtsarbeit erleichtern und die Stofffülle ökonomisch zu bewältigen versprechen.

2. Darstellung der Konzeption eines integrativ mehrperspektivischen Unterrichts

Mit der Aufgabe des gesamtunterrichtlich ausgerichteten Heimatkundekonzepts als verbindliche Grundlage des Unterrichts in der Grundschule ist – wie gesagt – zugleich auch die Eigenständigkeit der Grundschule aufgegeben worden. Unter anderem bestand der eigenständige Bildungsauftrag der Grundschule darin, durch spezifische Arbeitsformen, von denen man annahm, daß sie der natürlichen geistigen und seelischen Entwicklung der 6- bis 10jährigen entsprächen, die Alltagswirklichkeit der Schüler aufzuklären. Zugleich sollten die Grundschüler, ohne Unterschied ihrer sozialen Herkunft, in eine gemeinsame ungebrochene kulturelle Tradition der *Volksgemeinschaft* eingeführt werden.

Das gesamtunterrichtliche Heimatkundekonzept ist nicht in erster Linie daran gescheitert, daß es nicht gelungen wäre, moderne Inhalte in den Unterricht aufzunehmen; vielmehr sind es die unaufgeklärten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen, die psychologischen und gesellschaftstheoretischen Implikationen dieses Konzepts gewesen, die eine angemessene unterrichtliche Präsentation einer hochkomplexen, arbeitsteiligen und von widersprüchlichen Interessen geprägten Industriegesellschaft verhindert haben.

Die entstandene Lücke ist bisher – besteht man auf der Beibehaltung der positiven Zielsetzungen – nicht wieder gefüllt worden. Die Ratlosigkeit, die der Zusammenbruch der Heimatkunde ausgelöst hat, führte – wie einleitend dargestellt – dazu, daß die Grundschule mehr und mehr zur bloßen Zulieferinstanz für die weiterführenden Schulen wurde und sich bereitwillig diktieren ließ, mit welchen im vorgezogenen Fachunterricht erworbenen Fähigkeiten sie ihre Schüler an die Sekundarstufen abzuliefern habe.

Im Konzept eines integrativ mehrperspektivischen Unterrichts geht es nun darum, ein Stück der verlorenen Eigenständigkeit wieder zurückzugewinnen, ohne jedoch auf die nicht mehr tragfähigen Grundlagen des Heimatkundeunterrichts zurückzugehen. Andererseits soll aber auch der Mißbrauch der Grundschule durch eine Vorverlegung der Anforderungen der weiterführenden Schulen für ihren Fachunterricht nicht zugelassen werden, gleichwohl muß aber gewährleistet sein, daß ihre Schüler den Übergang in die weiterführenden Schulen schaffen. Daraus ergeben sich Probleme, ohne deren Lösung jeder Neuanatz zum Scheitern verurteilt wäre. Wenn es Ziel des mehrperspektivischen Unterrichts sein soll, die *Alltagswirklichkeit der Schüler* aufzuklären, (1) wie läßt sich dann bestimmen, was unter Alltagswirklichkeit zu verstehen sein soll, und wie lassen sich abgrenzbare Bereiche aus der komplexen Alltagswirklichkeit ausgliedern, wenn es aus den verschiedensten Gründen verwehrt ist, naiv vorauszusetzen, daß sich bestimmen läßt – etwa in Analogie zu den konzentrischen Kreisen der Heimatkunde – was Kindern „mehr liegt“ und worauf man „ferner liegendes“ aufbauen könnte?

(2) Mit welchen Instrumenten, mit Hilfe welcher Transformationsregeln lassen sich – hat man erst abgrenzbare Felder herauspräpariert – solche Wirklichkeitsbereiche in „Gegenstände“ des Unterrichts übersetzen? D. h. es muß die Frage geklärt werden, wie man die Angemessenheit dessen sichert, was im Unterricht geschieht, bezogen auf die gesellschaftliche Realität. In all

dem ist zugleich die Doppelfrage eingeschlossen:

(a) Wie muß der Unterricht beschaffen sein, der nicht nur „statisch“ über die Alltagswirklichkeit aufklärt, sondern es sich zum Ziel macht, zugleich „dynamisch“ die *Handlungsfähigkeit* der Schüler in der außerschulischen Realität zu verbessern?

(b) Und wie läßt sich eine nicht nur auf bestehende Verhältnisse bezogene Handlungsfähigkeit der Schüler erreichen, sondern wie läßt sich auch zugleich gewährleisten, daß die Schüler konstruktiv an der Fortentwicklung und Reform bestehender Zustände mitwirken, also auch zukunftsbezogen handlungsfähig werden?

Die Antworten auf solche Fragen werden vor allem dadurch erschwert, daß man sich in Art und Aufbau des Unterrichtsangebots weder auf eine kanonisierte Systematik der Unterrichtsfächer (oder der wissenschaftlichen Disziplinen), noch auf eine ontologische vorgegebene Bestimmung des menschlichen Wesens stützen kann, aus der „Bildungsziele“ abzuleiten wären; dies trifft auch auf angeblich unabdingbare Gesetzmäßigkeiten der psychischen Entwicklung oder den hierarchischen Aufbau von Lerndispositionen zu.

Zur Frage der Alltagswirklichkeit

Die Betonung der Alltagswirklichkeit als Ausgangspunkt des Unterrichts und die Absicht, gerade in ihrer Aufklärung den eigenständigen Bildungsauftrag der Grundschule zu sehen, impliziert zum einen die Behauptung, daß diese Alltagswirklichkeit *aufklärungsbedürftig* sei. Das heißt: Kinder können diese Alltagswirklichkeit nicht oder nicht mehr ohne fremde Hilfe durchschauen. Zum zweiten bedeutet diese Betonung aber auch – davon war schon die Rede – die Ablehnung eines rigiden Fachunterrichts in der Grundschule, der zwar seine unbestrittene Bedeutung für die Schulkarriere der Schüler haben mag, dessen Beitrag zur Erhellung der Handlungsanforderungen in der Lebenswirklichkeit der Schüler aber in Zweifel gezogen wird.

Daraus ergibt sich – um es noch einmal von einem anderen Blickwinkel aus zu formulieren: Grundschüler sollen in einem integrativ mehrperspektivischen Unterricht nicht auf Spezialrollen in der Gesellschaft oder gar auf spätere Berufsrollen hin ausgebildet werden. Vielmehr geht es um die Ausbildung von Handlungsfähigkeit, über die jedermann außerhalb seiner möglichen Spezialrollen zur Bewältigung von Alltagsbesorgungen verfügen muß, z. B. im Straßenverkehr, beim Einkaufen, beim Umgang mit der Post oder auch beim Spielen auf dem Spielplatz usw. Damit ist auch schon angesprochen, was in dem hier dargestellten Konzept unter Alltagswirklichkeit verstanden wird, und zugleich ist angedeutet, daß offensichtlich Wirklichkeitsbereiche auch in jedermanns Popularverständnis als voneinander abgrenzbar vorhanden sind, je nachdem, welche institutionellen Bereiche eine bestimmte *gesellschaftliche* Verfassung hervorgebracht hat. Diese Wirklichkeitsbereiche bekommen ihre Kontur und ihre Struktur – damit ihre Abhebung von einem diffusen Hintergrund – durch bestimmte, weitgehend gesellschaftlich vorgeprägte *Handlungsformen*, deshalb werden diese Bereiche hier „*Handlungsfelder*“ genannt. Was man z. B. in einem Supermarkt beim Einkaufen tut oder nicht tun darf, wie die Sprachspiele verlaufen, die aufs Einkaufen bezogen sind, ist jedem konkret Handelnden, ohne daß Normen, Sanktionen und Sprachspiele erst neu erfunden werden müßten, in einer gewissen Variationsbreite vorgegeben. Auf Grundschüler bezogen soll damit gesagt werden: sie gehen einkaufen, sie erledigen Besorgungen bei der Post, sie spielen auf Kinderspielplätzen, sie nehmen am Verkehr teil usw., mit anderen Worten, sie partizipieren handelnd an der Alltagswirklichkeit in den Mustern und Verhaltensweisen, in denen auch die Erwachsenen an dieser Realität partizipieren. In diesem Verständnis ist die Alltagswirklichkeit eine von jedermann geteilte Wirklichkeit, auch wenn die Funktionen, die jeder darin ausfüllt, graduell unterschieden sein mögen.

In gewissem Sinn handeln die Schüler in diesen Handlungsbereichen immer schon als kompetent.

tente Mitspieler oder konkreter: sie kaufen *richtig* ein, und sie erledigen ihren Auftrag bei der Post *angemessen* usw.

Was soll darüber hinaus – so wird man an dieser Stelle zu recht fragen – Aufklärung der Alltagswirklichkeit leisten, wenn die Schüler auch ohne Unterricht in das angemessene Handeln in diesen Feldern *hineinwachsen*? Handlungsfelder – das ist schon erwähnt worden – sind ohne das ausdrücklich bewußte Zutun einzelner Individuen geprägt, strukturiert durch Handlungsmuster, Sprachspiele, Werthaltungen, Vorurteile in die jeder, der darin lediglich agiert, *verstrickt* ist. Aufklärung der Alltagswirklichkeit will über das bloße faktische Agieren hinausführen, die Bedingungen objektivieren und diskutierbar machen, unter denen eben diese Handlungsmuster, Sprachspiele, Werthaltungen und Vorurteile Zustandekommen. Aufklärender Unterricht will zeigen, welche Auswirkungen diese „Verfassung“ der Handlungsfelder auf den darin Handelnden hat, für wen die jeweils spezifische Form von Vorteil ist und wie man unter Berücksichtigung anderer Interessen diesen Handlungsbereich umgestalten könnte.

Probleme der Auswahl von Handlungsfeldern für die unterrichtliche Rekonstruktion

Mit der Feststellung, daß es abgrenzbare Handlungsfelder gibt und daß Erwachsene und Kinder immer schon darin handeln, ist zwar ein Ausgangspunkt markiert, nicht aber schon darüber entschieden, *welche* Felder im Unterricht unter *welchen Gesichtspunkten* aufgearbeitet werden sollen. Wenn es aber zutrifft – wie schon erwähnt –, daß weder Anthropologie noch Psychologie oder Lerntheorie usw. hinreichend stichhaltige Entscheidungskriterien bereitstellen können, bleibt kein anderer Weg, als im öffentlich geführten Diskurs mit allen beteiligten und interessierten gesellschaftlichen Gruppen festzulegen, welche Handlungsfelder unter welchen didaktischen Leitfragen im Unterricht zur Sprache gebracht werden sollen.

Diese ideale Anforderung an eine allgemeine Konsensbildung ist wohl prinzipiell nicht zu erfüllen. Da die institutionellen Voraussetzungen auch für ein „kleines Modell“ eines so gründlichen und langwierigen Willensbildungsprozesses fehlen, hat die Forschungsgruppe einen Ausweg darin gesucht, schon in einem sehr frühen Stadium der Entwicklungsarbeit eine enge Kooperation mit Lehrern, Studenten und Fachkollegen anzubahnen und ihre Arbeiten z. B. auf Grundschulkongressen und bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen zur Diskussion zu stellen. Darüber hinaus sind ausführliche Erörterungen zur Legitimation sowohl in den „Aufsätzen zur Konzeption“ als auch in den theoretischen Einführungen in die einzelnen Teilcurricula enthalten. Um jeden Ansatz von Indoktrination zu vermeiden, muß man von den Lehrern, die mit den Materialien der Forschungsgruppe arbeiten wollen, erwarten, daß sie ihre Schüler – soweit es eben möglich ist – nicht im Unklaren darüber lassen, aufgrund welcher Vorentscheidungen ihnen ein bestimmtes Unterrichtsangebot gemacht wird.

Der Unterricht als Bühne zur Rekonstruktion von Handlungsfeldern

Ein Unterricht, der die Schüler dazu befähigen will, die „Baupläne“ von Handlungsfeldern zu durchschauen, muß Mittel bereitstellen, mit denen es gelingt, das vielschichtige Geflecht von entlastenden Gewohnheiten und Handlungsmustern, durch die jedermann abstandslos in die alltäglichen Verrichtungen eingespannt ist, aufzulösen. Das praktische Handeln in den verschiedenen Feldern der gesellschaftlichen Realität läßt Dinge und Beziehungen, mit denen man umgehen muß, so sehr mit subjektiven Bedeutungen auf, daß die zugrundeliegenden Strukturen verdeckt bleiben und „*die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*“ leicht als *natürliche Gegebenheit* mißverstanden werden kann, so daß Alternativen und Änderungsmöglichkeiten erst gar nicht sichtbar werden können.

Die Schule als weitgehend vom außerschulischen Handlungsdruck befreiter Raum bietet dem

Unterricht die Chance, *Modelle* der Handlungsfelder zu entwerfen und gleichsam auf der Bühne die im alltäglichen Vollzug verdeckten Handlungsgefüge offenzulegen. So kann der Unterricht die nötige Distanz schaffen, die Voraussetzung dafür ist, daß Schüler Übersicht über das gewinnen, was ihnen im konkreten Handlungsvollzug zu „hautnah“ ist, als daß sie die Machart durchschauen könnten.

Das Bild vom Unterricht als Bühne kann für die hier gegebene Darstellung insofern etwas einbringen, als sowohl der Unterricht als auch das Spiel auf der Bühne bewußt etwas zeigen, etwas vorführen wollen, um es verständlich zu machen. Das Spiel auf der Bühne (der Unterricht) will die Wirklichkeit nicht imitieren, sondern stellt sie unter angebbaren Interessen dar. Solche „Modellaufführungen“ leisten in ihrer Darstellungsabsicht eine Reduktion der Komplexität, ohne den Prozeß der Modellbildung zu verschleiern. Unterricht als Aufführung von Modellen verstanden, gibt den Schülern die Möglichkeit, die Aufführung gewissermaßen anzuhalten, die gegebene Konstellation zu überprüfen, zu kritisieren, neue Konstellationen unter angebbaren Interessen zu erfinden, Spielzüge zu wiederholen und sie zurückzubeziehen in ihrer Zeigefunktion auf die *Ernstsituationen* in der außerschulischen Realität. An ein solches Vorgehen knüpft sich die Erwartung, daß die Schüler aus der Einsicht in das „Webmuster“ der Handlungsfelder ihre „Spielzüge“ in der Realität bewußter zu setzen lernen und neue Handlungsstrategien entwickeln. Dadurch sollen sie befähigt werden, an der Weiterentwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse verantwortungsbewußt und kompetent mitzuwirken.

Zur Konstruktion solcher „Modellaufführungen“ im Unterricht bedient sich die Reutlinger Arbeitsgruppe eines heuristischen Instrumentariums, das im folgenden dargestellt werden soll.

Hinweise zur Machart und Verwendung der Unterrichtsarrangements²

Darstellung von Unterrichtsplanungen als „Arrangement“ oder „Partitur“

Mit „Arrangement“ oder „Partitur“ ist eine Darstellungsform für Unterricht gemeint, die wesentliche Merkmale gemeinsam hat mit Notationsformen, wie sie in verschiedenen Bereichen der Kunst – z. B. in Musik, Theater, Tanz – verwendet werden. In Analogie zu kunsttheoretischen Erörterungen über die Funktion von Partituren lassen sich einige wichtige Züge des nachfolgend vorgestellten unterrichtlichen Notationssystems aufzeigen: „Natürlich braucht eine Partitur nicht die ganze Subtilität und Komplexität einer Aufführung zu erfassen ... Die Funktion einer Partitur liegt darin, die wesentlichen Eigenschaften zu spezifizieren, die eine Aufführung haben muß, um zum Werk zu gehören; die Auflagen beziehen sich nur auf bestimmte Aspekte und halten sich in gewissen Grenzen. Alle anderen Variationen sind erlaubt.“³

Funktion unterrichtlicher Partituren

Bezogen auf Unterricht muß eine „Partitur“ einerseits sicherstellen, daß die didaktischen Ideen entsprechend den übergreifenden Zielsetzungen des Rahmenkonzepts interpretiert werden und durch alle konkreten unterrichtlichen Aufführungen hindurch erhalten bleiben; andererseits aber muß sie den Spielraum für unterrichtliches Handeln so weit offen halten, daß der

² Vergleiche dazu auch: Giel, K. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Bd. 6. Supermarkt 1 (Handel und Gewerbe). Stuttgart 1975. Dannenberg, U., Hiller, G. G. (Hrsg.): Dokumente der Erprobung I. Fotomech. vervielfältigtes Manuskript. Reutlingen o. J. (1973).

³ Goodman, N.: Sprachen der Kunst. Frankfurt/M. 1973, S. 216.

Lehrer als didaktischer Interpret und Regisseur seines Unterrichts ebenso in seiner Kompetenz herausgefordert und in Anspruch genommen wird wie die Schüler als Mitspieler und Partner der unterrichtlichen Inszenierung.

Konstruktionsregeln für Unterrichtsarrangements und ihre Funktion

Wo unterrichtliche Vorgaben nicht in Form von detaillierten Gebrauchsanweisungen mit Erfolgsgarantien vermittelt werden, sondern auf Adressaten angewiesen sind, die ebenso zur kritischen Auseinandersetzung wie zum kreativen Mitspielen bereit sind, müssen notwendig mit den konkreten unterrichtlichen Vorschlägen zugleich die zugrundegelegten Konstruktionsregeln offengelegt werden. Sie haben innerhalb unserer Vorstellungen von Unterricht nicht nur die Funktion eines Analyseinstruments, das dem Lehrer die in den Entwürfen hinterlegten curricularen Absichten nachvollziehbar macht, sondern sie sollen ihn zugleich in die Lage versetzen, bei der Arrangierung seines Unterrichts als Konstrukteur mitzuwirken.

Felder didaktischer Erwartungen

Die Konstruktionsregeln im Konzept des integrativen mehrperspektivischen Unterrichts sind in einem System von Feldern didaktischer Erwartungen gefaßt, mit denen Unterricht nach verschiedenen Dimensionen vermessen werden kann. Um dieses System zu einem übersichtlichen und handhabbaren Instrument zur Planung, Konstruktion und Analyse von Unterricht zu machen, sind die Merkmale, die die Felder didaktischer Erwartungen charakterisieren und voneinander abgrenzen, in Kurzzeichen übersetzt, die jeweils auf der linken Seite über bzw. neben den Unterrichtsarrangements stehen und diese als Konstrukte auf dem Hintergrund des unterrichtstheoretischen Konzepts ausweisen. In dem System didaktischer Erwartungsfelder sind verschiedene aufeinander bezogene unterrichtseigene Verfahrensweisen gefaßt, mit denen Wirklichkeit im Unterricht so dargestellt werden kann, daß sie für den Schüler durchsichtig, verstehbar und damit dem Handeln verfügbar gemacht wird.

In einer ersten Dimension didaktischer Erwartungen werden vier Typen der unterrichtlichen Rekonstruktion unterschieden, die zum modellhaften Nachbau von Handlungsfeldern verwendet werden können. (Als Kurzzeichen gelten sc, er, öp, sz.)

1. Scientische Rekonstruktion (sc)

In diesem Rekonstruktionstyp geht es darum, selbstverständliches Alltagswissen aus Handlungsfeldern in Sätzen zu [7/8] fassen, in denen Wirklichkeit nicht „wie sie wirklich ist“ abgebildet, sondern als überprüfungsbedürftig gekennzeichnet ist. Es geht darum, die Frage nach den Bedingungen zu stellen, die man zum Kriterium der „Wahrheit“ solcher Sätze machen will. Dazu müssen im Unterricht Hypothesen formuliert werden, wie man sich Sachverhalte erklären kann, es müssen Prüfverfahren und Prüfinstrumente gefunden oder erfunden werden, mit denen man Aussagen falsifizieren und nicht-falsifizierte systematisieren kann.

2. Erlebnis- und erfahrungsbezogene Rekonstruktion (er)

Dieser Rekonstruktionstyp konkretisiert Wirklichkeit, wie sie in Handlungsfeldern vorkommt, aus der Perspektive des Individuums, das seine Erlebnisse und Erfahrungen auf dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte, seiner Sozialisation, seines Anteils an Kultur und Gesellschaft bilanziert, aufarbeitet, integriert. Es geht darum, wie der einzelne als Interaktionspartner in

konkreten Situationen seine Erlebnisse, Eindrücke und Assoziationen präsentiert, so daß der andere darauf eingehen kann, und wie er aus der Interpretation des situativen Kontexts Hinweise für sein Handeln gewinnen kann. Wirklichkeit erscheint hierbei als Verweisungszusammenhang persönlicher Bedeutungen, die sich ihrer Plausibilität im kommunikativen Austausch ständig vergewissern müssen.

3. Politisch-öffentliche Rekonstruktion (öp)

Das Handlungsfeld soll hier als Gefüge öffentlicher Prozesse sichtbar gemacht werden, die durch politische, ökonomische, juristische Verordnungen und Satzungen gesteuert sind. Der einzelne wird hier zum Verrechnungssubjekt und -objekt einer institutionalisierten Wirklichkeit, in der sein Handeln durch Rollenanforderungen, Normen und Sanktionen bestimmt ist und juristisch oder bürokratisch erfaßt werden kann. Auf der anderen Seite geht es in diesem Rekonstruktionstyp darum, Interessen von einzelnen und von sozialen Gebilden verschiedener Größenordnung (Gruppen, Verbände etc.) zu entdecken, zu artikulieren und geeignete Durchsetzungsstrategien auszumachen.

4. Szenische Rekonstruktion (sz)

In diesem Rekonstruktionstyp wird das Handlungsfeld in szenischen Modellen gefaßt: Man präsentiert sich distanziert in Rollen, die man vor andern und mit andern spielt. Es geht darum, einen Vorrat szenischer Elemente (wie Texte, Kostüme, Requisiten, Choreographien) einsetzen und deuten zu können, mit dem man das alltägliche Rollenspiel transparent machen kann. Im Zusammenhang der szenischen Handlung soll dabei sichtbar werden, wie die Alltagswirklichkeit als Bühne, auf der es um Repräsentation, Zur-Schau-Stellung geht, die Handlungsspielräume der Darsteller bestimmt und welche Chancen dem einzelnen durch die Übernahme bestimmter Rollen zugespielt werden.

Zweite Dimension didaktischer Erwartungen: Vier Ebenen der unterrichtlichen Kommunikation

Bezogen auf diese Rekonstruktionstypen geht es in einer weiteren Dimension darum, spezifisch unterrichtliche der unterrichtlichen Kommunikationsmittel bereitzustellen, mit denen man den unterrichtlichen Diskurs entwerfen, steuern und vermessen kann.

„Es geht uns dabei um die Freilegung des Webmusters, nach dem der Unterricht als ‚Austausch‘ und Verkehr zwischen Lehrenden und Lernenden aktualisiert wird: Um die Folie, auf der Äußerungen in einer ‚erwarteten Weise‘ entsprochen (verstanden), gewertet, interpretiert und mißverstanden werden können. ‚Verstanden‘ werden ‚Äußerungen‘ immer ‚als . . .‘ z. B. Aufgabenstellungen, Problemlösungen, Informationen, Vermutungen, Fragestellungen usw. Gefragt ist somit nach der Folie, auf der im Unterricht Äußerungen als Lösung eines Problems akzeptiert, als Aufstellung einer Vermutung (Hypothese) aufgenommen, als gewünschte Information angenommen oder als Beweisverfahren nachvollzogen werden können. Darauf versuchen wir, durch Zerlegung dessen, was man allgemein ‚Artikulation‘ nennt, in unterscheidbare Leistungsformen einzugehen.“⁴ In dieser zweiten Dimension werden solche Leistungsformen in vier verschiedenen Ebenen unterrichtlicher Kommunikation ausgelegt. (Als Kennzeichen [8/9] hierfür gelten: Ebene der Memoria: mem; empirischpragmatische

⁴ Giel, K.: Perspektiven des Sachunterrichts. In: Giel, K., Hiller, G. G., Krämer, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Bd. 1. Aufsätze zur Konzeption I. Stuttgart 1974, S. 63.

Ebene: em-pr; logischgrammatische Ebene: lg-gr; theoretischkritische Ebene: *th-kr*.

1. Ebene der Memoria (mem)

Auf dieser Ebene des Unterrichts geht es um das Problem, wie man im Horizont bestimmter Frage- und Problemstellungen seinen Bedarf an Informationen feststellt und wie man sich das erforderliche Wissen mit Hilfe verschiedener Medien beschafft, wie man gespeichertes Wissen aktualisiert und wie man Informationen aus anderen Zusammenhängen herauslöst, so daß sie für einen neuen Verwertungszusammenhang gewissermaßen auf Abruf bereitstehen.

2. Empirisch-pragmatische Ebene (em-pr)

Hier hat der Unterricht die Funktion, die Art und Weise durchsichtig zu machen, wie Wirklichkeit bereits instrumentiert (in der Form von Begriffen, Modellen, . . .) vorfindbar ist und wie sie unter bestimmten Interessen, Frage- und Problemstellungen so aufgearbeitet werden kann, daß damit Instrumente für eine gezielte Verwertung zur Verfügung stehen.

3. Logisch-grammatische Ebene (lg-gr)

Auf dieser Ebene wird Wissen zu anderem Wissen in Beziehung gesetzt und als Beziehungsgefüge betrachtet. Im Unterricht sind sowohl die geschaffenen Zusammenhänge als bestimmten Regeln unterworfen auszuweisen, als auch Möglichkeiten aufzuspüren, wie man Zusammenhänge durch Veränderung der Regeln umorganisieren kann.

4. Theoretisch-kritische Ebene (th-kr)

Unterricht hat auf dieser Ebene die Funktion, Zusammenhänge als regulierte und regulierbare Konstrukte aus der Distanz hinterfragbar und in Alternativen diskutierbar zu machen. Es geht darum, Interpretationen und Bewertungen auf dahinterstehende Interessen und auf Bedingungen, unter denen sie gerade so zustande gekommen sind, zu untersuchen und von da aus Zugänge zu anderen Beziehungsgefügen zu schaffen.

Dritte Dimension didaktischer Erwartungen: vier Strukturmomente:

In einer dritten Dimension wird ein Funktionszusammenhang veränderlicher Größen dargestellt, die am Aufbau bestimmter unterrichtlicher Fähigkeiten beteiligt sind. Jedes Feld didaktischer Erwartungen läßt sich auf Produzierbarkeit und Reproduzierbarkeit bestimmter unterrichtlicher Verhaltensformen hin auslegen. Eine solche Strukturierung der einzelnen Felder wird durch folgende Aspekte gekennzeichnet: Strukturmoment Präsentation (P); Strukturmoment Objektivation (O); Strukturmoment Interaktion (Ia); Strukturmoment Integration (Ig).

1. Präsentation (P)

Unter dem Aspekt der Präsentation geht es um die Mittel, mit denen man die Richtung verdeutlicht, in der der Unterricht innerhalb eines didaktischen Erwartungsfelds laufen soll; es geht darum, wie man ein Vorverständnis erzeugt und ein Verständnis über das aufbaut, was

man innerhalb eines Feldes zur Auseinandersetzung stellt.

2. *Objektivat*ion (O)

Angaben darüber, wie ein Angebot im Unterricht thematisiert werden soll und Indizien, die wiederum auf diese Auseinandersetzung hinweisen, werden unter dem Aspekt der Objektivat

3. *Interaktion* (Ia)

Der Aspekt der Interaktion weist auf regulierende Funktionen hin, auf Handlungs- und Kommunikationsformen, auf unterrichtliche Verfahrensweisen, die für eine Identifizierung und Auseinandersetzung mit der jeweiligen Problemstellung des Erwartungsfeldes entscheidend sind.

4. *Integration* (Ig)

Unter dem Aspekt der Integration werden Vorstellungen darüber gekennzeichnet, welche Bedeutung man dem beimessen will, was im jeweiligen didaktischen Erwartungsfeld aufgebaut wird, wie das möglicherweise in die Handlungsfähigkeit einzelner zu integrieren ist und welchen Stellenwert ein Erwartungsfeld somit im Zusammenhang mit andern haben kann. Setzt man die drei Dimensionen zueinander in Beziehung, ergibt sich ein Gefüge didaktischer Erwartungen, das hier zur Übersicht in einem Raster dargestellt ist (vgl. S. 10). [9/10

Zur Verknüpfung von Feldern didaktischer Erwartungen

Der Raster läßt sich als Spielfeld verstehen, auf dem man Spielzugfolgen und parallele oder alternative Spielzugkombinationen planen kann. Dabei gelten keine Regeln, die bestimmte Reihenfolgen oder Kombinationen von Spielzügen vorschreiben. Sie bleiben abhängig von den Intentionen, die im Unterricht verfolgt werden sollen, von der Informationsgrundlage der Klasse, von Vorlieben des Lehrers und der Schüler usw.

Neben dem System didaktischer Erwartungsfelder werden dem Lehrer innerhalb eines jeden Teilcurriculum verschiedene Arrangements in der Form von „Halbfertigfabrikaten“ als baukastenähnlicher Satz von Unterrichtselementen vorgegeben.

Innerhalb des jeweils in den Stückebänden dargestellten Rahmenkonzepts und bezogen auf bestimmte Unterrichtsmaterialien kann der Lehrer, entsprechend dem Schwerpunkt seines Unterrichts, Elemente auswählen und – ggf. unter Verwendung eigener Zusatzelemente – so zu unterschiedlichen Unterrichtsgefügen zusammenbauen, daß durch solche Kompositionen die übergreifende Zielsetzung seiner konkreten Arbeit ausgelegt wird.

Faßt man den Unterricht in Analogie zum Spiel als ein Gefüge geregelter Operationen auf, dann stellt der Rahmen didaktischer Erwartungen den Regelkorpus dar, durch den Unterricht konstituiert ist. Jede Unterrichtseinheit kann so als offene, noch unentschiedene Partie verstanden werden, deren Spielzüge sowohl vorentworfen als auch rekonstruiert werden können. Für die Planung des Unterrichts steht damit ein Instrument zur Verfügung, mit dem sich didaktische Einfälle und Vorhaben auf Lücken und Redundanzen untersuchen, Verbindungs-

stücke entdecken und Alternativen entwerfen lassen. Es ermöglicht allen am Unterricht Beteiligten, Spielzüge zu Strategien zu verbinden und mögliches Regelverhalten der Partner zu antizipieren. Als Meß- und Analyseinstrument läßt sich der Raster gebrauchen, um durchgeführten Unterricht in unterscheidbare Züge auseinanderzulegen. Mit ihm lassen sich ursprüngliche Absichten und verwirklichte Möglichkeiten vermessen, getätigte Spielzüge beurteilen und vertane oder genutzte Chancen benennen und lokalisieren. Wo der Unterricht als gemeinsamer Rahmen didaktischer Erwartungen offengelegt wird, werden die Rollen von Lehrer und Schüler als *didaktische* Rollen neu definiert. Der Schüler wird nicht zur Lernzielerfüllungs-Figur des Lehrers auf einem für ihn undurchsichtigen Spielfeld, sondern zum aufgeklärten Akteur, der im Rahmen der gemeinsamen Regeln eigene Spielzüge setzt und deren Stellenwert innerhalb der Spielpartie einschätzen kann.

Ein Beitrag zu einer konkreten Curriculumreform

Die Entwicklungsgruppe versteht ihre Arbeiten als Beitrag zu einer *konkreten* Curriculumreform. Sie meint, die notwendige Reform sei am ehesten dann zu verwirklichen, wenn die breite Kluft zwischen Theoriediskussion und praktischem Unterricht auf eine Weise geschlossen wird, die es dem Praktiker erlaubt, im *Einsatz von didaktischen Materialien* die Tragfähigkeit des *theoretischen Konzepts* zu erproben und damit einen Ansatzpunkt zu gewinnen, um sich unmittelbar in die Diskussion um die Erneuerung des Unterrichts einzuschalten. Bisher waren die Reformbemühungen durch typische Defizite charakterisiert, die man zu folgenden Problembereichen zusammenfassen kann:

(1) Entweder wurde vorwiegend auf einer sehr abstrakten theoretischen Ebene um neue Ziele, Inhalte und Unterrichtsverfahren gestritten, ohne daß die Möglichkeiten einer Umsetzung dieser wichtigen Auseinandersetzungen in den Alltag des Unterrichts hinreichend deutlich gemacht worden wären.

(2) Oder es ergab sich das Problem, daß unter dem Druck der Unterrichtspraxis eine Fülle von konkreten Vorgaben, verbreitet vor allem durch die Lehrmittelindustrie, die Schulen überschwemmte, ohne daß eine gründliche theoretische Fundierung mitgeliefert worden wäre, die dem Lehrer ermöglicht hätte, die Leistung des Materialangebots selbständig zu bestimmen.

(3) Eine weitere Variante innerhalb der Curriculumreform scheint den Autoren der hier vorgelegten Veröffentlichungen ebenso unzureichend zu sein: Es entstanden aufgrund eines in sich stimmigen theoretischen Konzepts kleinschrittige, sehr sorgfältig ausgearbeitete curriculare Einheiten, die den Lehrer zum bloßen Nachvollzug dessen zwangen, was Fachleute ausgedacht hatten; eigenständige Entscheidungen wurden ausdrücklich verwehrt, um den Erfolg des vorgegebenen Konzepts nicht zu gefährden.

Das Konzept des integrativ mehrperspektivischen Unterrichts versucht den Lehrer in seiner Kompetenz anders zu beanspruchen, als es in den drei dargestellten Formen der Curriculumentwicklung der Fall ist: Der Lehrer wird mit Hilfe von sehr konkreten Medienvorgaben und häufig alternativ ausformulierten Unterrichtsvorschlägen in die konkrete Entscheidung mit einbezogen, was in welcher Form, bezogen auf bestimmte Lernvoraussetzungen in seiner Klasse, als Curriculum *allererst entstehen soll*. Dabei wird ihm zugemutet, die Vorgaben der Forschungsgruppe zu prüfen, sie z. B. auf die Bedingungen der jeweils in den verschiedenen Bundesländern geltenden Rahmenrichtlinien zu funktionalisieren, den Ort des Einsatzes in seinem Unterricht selbst festzulegen und in eigener Verantwortung Teile aus den angebotenen Arbeiten unverändert oder aber nach eigenen Vorstellungen modifiziert einzusetzen. Entscheidungshilfe bei seiner Arbeit können die breit angelegte Darstellung der in den Materialien hinterlegten didaktischen Absichten leisten, wie auch – zumindest für einige Materialien – die beigelegten Berichte über Erprobungsversuche. Die bewußt als „Halbfabrikate“ konzipierten Materialvorgaben sollen dazu beitragen, Theorie und Praxis in der Curriculum-

wicklung aufeinander zuzuführen und den Lehrer zum Partner in den für den Unterricht notwendigen Entscheidungen zu machen. In diesem Sinne versteht die Gruppe Grundschulreform als konkrete Curriculumreform, an [10/11] der auch die Schüler insofern mitbeteiligt werden, als sie bei wachsender Kompetenz mitentscheiden sollen, ob in den Unterrichtsangeboten ihre Realität angemessen dargestellt und problematisiert wird. So soll die Forderung eingelöst werden, daß der Unterricht die Alltagswirklichkeit der Schüler zu thematisieren und aufzuarbeiten habe.

Zur Machart der Materialien – mediendidaktische Erwägungen

Schon bei der ersten Durchsicht der Materialien ist auffällig, daß Grafik und Gestaltung der Texte, Cartoons, Karikaturen, Fotografien, Spiele usw. keinerlei „Grundschultouch“ in der Art einer (mißverstandenen) „Kindgemäßheit“ haben. Die Wahl der Darstellungsmittel ist konsequent auf das handlungstheoretisch begründete Konzept bezogen, das von der Voraussetzung ausgeht, daß der Unterricht die von Erwachsenen und Kindern gleichermaßen geteilte Alltagswirklichkeit zum Gegenstand hat. Das heißt: die Gestaltung der Medien muß den in der Gesellschaft üblichen Standards entsprechen. (Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen: Mit den vorangegangenen Bemerkungen ist nicht bestritten, daß Kinder die mit den Erwachsenen geteilte Wirklichkeit und die Darstellungen dieser Wirklichkeit in eigener Weise auffassen. Dazu bedarf es aber nicht einer eigens für Schüler präparierten „Kinderwirklichkeit“.)

Die didaktischen Zugaben in diesen Medien bestehen in dem Bemühen, die Zeigeabsicht der Darstellungen in die Machart selbst mit aufzunehmen, so daß die Machart der Medien schon darauf hinweist, daß es hier nicht um „natürliche“ Wiedergaben der Realität geht. Das bewußte Hinterlassen von „Herstellungsspuren“ eröffnet dem Unterricht die zusätzliche Chance, über die Machart der Medien, an die besonders gewählte Perspektive, die Realität unter einem formulierbaren Interesse zeigt, heranzukommen. Damit wird von vornherein deutlich gezeigt, daß Darstellungen jeder Art immer – auch wenn es nicht unmittelbar ablesbar ist – Stellung beziehen; Darstellungen zielen immer auf eine „interessierte“ Reduktion von Komplexität. Dadurch, daß die Medien nicht verhehlen, künstliche Produkte zu sein, die auf eine bestimmte Art gemacht worden sind, ergibt sich der weitere Vorteil – und auf diesen Gesichtspunkt legt die Forschungsgruppe großen Wert –, daß Schüler durch die bewußte Demonstration

der „Mache“ angeregt werden, die Vorlagen zu verändern oder aber eigene, für bestimmte unterrichtliche Zwecke geeignetere Medien selbst herzustellen, womit ein konstitutiver Bestandteil des didaktischen Konzepts eingelöst werden kann: Innerhalb eines mehrperspektivischen Konzepts ist eine gewählte Darstellung immer nur *eine* „geronnene“ Möglichkeit der Ausgrenzung gegenüber vielen (gleichberechtigten) Möglichkeiten, die jederzeit zur Aktualisierung drängen. Je mehr Darstellungsalternativen die Schüler entdecken – ob es sich dabei um Transformationen von einem Medium ins andere handelt oder aber um völlige Neuentwürfe –, um so deutlicher wird die *vorläufige* und jederzeit *in Alternativen* denkbare Festbeschreibung eines bestimmten Zustandes der Realität. Damit, so ist zu hoffen, entdecken Schüler auch die Bedingungen, unter denen Handlungschancen in der bestehenden Form sinnvoll sind, und wie sich neue Handlungsformen unter angebbaren Interessen finden lassen.

(Unter den didaktischen Materialien in Sach- und Arbeitsheften findet sich eine Reihe von Schülerarbeiten, die als Beispiele gelten können für die Art, wie Grundschüler die Vorgaben im Unterricht in origineller Weise verändert haben.) Eine Bemerkung sei hier im Zusammenhang mit den mediendidaktischen Erörterungen angefügt: Wo der Unterricht sich mit den Alltagsproblemen der gesellschaftlichen Realität beschäftigt und sie mit Unterrichtsmaterialien „formuliert“, die den kulturellen, politischen und ästhetischen Standards dieser Gesellschaft entsprechen, können sich Eltern nicht mehr heraushalten mit dem Argument, was in der Schu-

le behandelt würde, sei ohnehin „Kinderkram“ und von daher für sie ohne Relevanz. Die von der Reutlinger Arbeitsgruppe entwickelten Materialien bieten die Chance, den Dialog zwischen Eltern und Kindern und zwischen den Eltern und der Schule in Gang zu bringen.

So könnte es gelingen, das Getto aufzubrechen, in das sich die Grundschule gegenwärtig mehr und mehr hineinmanövriert, weil in ihr zunehmend Dinge Bedeutung gewinnen (moderne Mathematik, naturwissenschaftliche Propädeutik, linguistisch orientierter Sprachunterricht usw.), deren Relevanz für das außerschulische Leben den Eltern immer weniger einleuchtet. Die Schule, auch die Grundschule, könnte so – wenn auch nur in bescheidenen Ansätzen – zum Ort des Diskurses zwischen den Generationen werden.