

Klaus Giel

## Zur Revision des „Mehrperspektivischen Unterrichts“ (MPU)\*

### Inhalt

1. Die Ansätze 2
2. Die Konzeption 3
3. Die generativen Muster der didaktischen Kunst (Kunstlehre des Unterrichts) 4
  - 3.1 Der Bezug der Didaktik zur Alltagswelt 5
  - 3.2 Versuch der wissenschaftlichen Rekonstruktion der Alltagswelt 6
  - 3.3 Elementare Modellbildung: die strukturalistische Tätigkeit 6
  - 3.4 Das Spiel als Ort der Modellbildung 9
  - 3.5 Die Rekonstitutionstypen 10
4. Nachwort 11
- Literatur 11

Es ist anzunehmen, daß der „mehrperspektivische Unterricht“<sup>1</sup> allein in seinem Namen überlebt hat; vielleicht auch nur in der Abkürzung des Namens zu MPU, weil ein Akronym das Gemeine sogleich mit der Aura moderner Wissenschaftlichkeit umgibt. Die Materialien und Reflexionen zum MPU wurden schon vor geraumer Zeit eingestampft. Nun könnte man sich ja damit abfinden, daß wenigstens der Name geblieben ist, wenn er nicht (a) unvollständig und (b) mißverständlich wäre.

Der vollständige Titel, unter dem das Projekt beantragt wurde, lautete: „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung“. Der Titel war jedoch, nicht nur aufgrund seines barocken Ausdrucks, schon zur Zeit der Beantragung antiquiert. Dem Zeitgeist, der sich damals unter der Parole „das Ganze ist die Unwahrheit“ formiert hatte, war das Integrative, das ja doch auch auf eine Ganzheit hinzudeuten schien, suspekt. Das Fragmentarische dagegen, das Perspektivische hatte auch in der Pädagogik im Zeichen einer Zeit gestanden, der die romantischen Vorstellungen von der harmonischen Lebenseinigung, der ganzheitlichen Schau und Integrität des kindlichen Seelenlebens abhanden gekommen waren. Es scheint also, daß das Moment des Integrativen, das der ursprüngliche Titel herausgestellt und der Mehrperspektivität sogar vorangestellt hatte, dem Verdikt des Ganzheitlichen zum Opfer gefallen ist.

Nun wäre die Frage der Vollständigkeit des Titels an sich belanglos, wenn sich in ihrem Gefolge nicht auch ein Mißverständnis der Perspektivität eingestellt hätte. Der vollständige Titel sollte nämlich auf einen inneren Zusammenhang der Perspektiven hindeuten, und also darauf aufmerksam machen, daß die Perspektiven nichts mit der Pluralität der Standpunkte zu tun haben, die charakteristisch für eine „offene Gesellschaft“ ist, und mit der sich daraus ergebenden Beliebigkeit der Wahl von Standpunkten und [201/202] Perspektiven. So empfiehlt es sich also, Antiquiertheit hin und Modernität her, an die Grundzüge der Konzeption zu erinnern.

---

\* Erschienen in: Walter Köhnlein/ Helmut Schreier (Hrsg.), Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 201-216. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> Klaus Giel/Gotthilf Gerhard Hiller/Hermann Krämer: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1 und 2. Stuttgart 1975.

## 1. Die Ansätze

Die Grundannahme, die in der Begrifflichkeit des MPU ihren Ausdruck gefunden hatte, ist die eines nicht weiter ableitbaren (und daher auch nicht hintergehbaren) Eigen-Sinns des Didaktischen. Den Reflexionen und theoretischen Erörterungen liegt die Annahme zugrunde, daß es so etwas wie „einheimische Begriffe“ (Grundbegriffe) der Didaktik gibt, mit deren Entfaltung sich ein eigenes Feld des Lehrens und der Lehrerpraxis bestimmen und einzäunen läßt. Im Unterricht, wie er sich dem naiven Betrachter darstellt, kann alles Mögliche getan, gelernt, vermittelt, erforscht und erfahren werden; die Frage, worin das spezifisch Didaktisch-Lehrhafte des Unterrichts besteht, welches der institutionelle Sinn (*raison d'être*) des Unterrichts ist, wird damit nicht beantwortet. Von einer anderen Seite aus betrachtet, war dies die Frage nach der eigentümlichen Produktivität, dem spezifischen Können des Lehrers. Was ist und was kann der Lehrer eigentlich, und was repräsentiert er in seinem Tun?: Die Wissenschaften?, die Werteordnung einer Gesellschaft?, ist er der Anwalt, der das Recht des Kindes auf ein kindliches Eigenleben gegen die Ansprüche der Gesellschaft vertritt?

Daß der Lehrer eine oder mehrere Wissenschaften studiert haben muß, ist eine Sache. Wie auch sollte er Wissen vermitteln, ohne jemals erfahren zu haben, was das Wissen, seinem inneren Anspruch nach, bedeutet und wie es gefördert wird. Ein Wissenschaftler ist der Lehrer allein schon aufgrund seines wissenschaftlichen Studiums jedoch nicht; kann es auch gar nicht sein, weil er an keiner Stelle in den Forschungsprozeß integriert ist. Die Bedeutung, die das Wissen für den Unterricht hat, ist von seiner Funktion im Forschungsprozeß deutlich unterschieden. Die „allgemeine“ Bedeutung des Wissens nämlich, seine integrierende Kraft im Gesellschaftsprozeß, muß eigens erschlossen und zur Geltung gebracht werden. Ähnliches gilt im Bezug auf die Rolle des Lehrers als Anwalt des Kindes. Im gesellschaftspolitischen Sinne kann er es nicht sein; dafür hat er kein Mandat, und im übrigen räumt unser Grundrecht den Eltern größere Entscheidungsspielräume ein als die Weimarer Verfassung (zum Beispiel). Wo die Schule aber als „Weg des Kindes“ im Sinne des zu Unrecht vergessenen Langeveld verstanden wird, wird der Lehrer zwar nicht auf ein [202/203] fixiertes Bild des Kindes festgelegt, wohl aber darauf verpflichtet, die Kindheit im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß zu entdecken. Der Durchbruch zu elementaren Fragestellungen ist damit gemeint, die in der Pragmatik des Alltags verdeckt und übergangen werden.

Neuerdings ist viel von der Werteerziehung als einer wichtigen Aufgabe der Schule die Rede; ihre edukative Funktion soll darin herausgestellt werden. Aber, hatten wir dies nicht schon einmal unter dem Titel „Gesinnungsbildung“ im und durch Unterricht, in den sogenannten „gesinnungsbildenden Fächern“. Bei Herbart selbst war dies noch vernünftig nachvollziehbar; unter Voraussetzungen, die schon die Herbartianer nicht mehr gekannt und die bereits im neunzehnten Jahrhundert in Vergessenheit geraten waren. Theodor Wilhelm (1967<sup>2</sup>) hatte nach dem Zweiten Weltkrieg die „Gesinnungsbildung“ im ausdrücklichen Rückgriff auf Herbart unwiderlegbar und, wie es schien, endgültig aus der Schule verabschiedet. Man wird einwenden, daß die Werteerziehung etwas anderes ist und meint als die Gesinnungsbildung unseligen Angedenkens. Versteht man unter dem immer noch unscharfen Begriff des Wertes ein unterhalb der Rechtsordnung liegendes, von dieser immer schon vorausgesetztes sittliches Integrationsmoment der Gesellschaft, dann wird es auch im Unterricht schon vorausgesetzt, ohne von ihm erzeugt werden zu können. Es gibt nur einen Wert, der durch die Lehre zwar nicht fundiert, von dem sie aber permanent in Anspruch genommen wird, das ist der Wert der Sachlichkeit. Der Unterricht stellt Schüler und Lehrer gleichermaßen unter den Anspruch und un-

---

<sup>2</sup> Theodor Wilhelm: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967.

ter die Herausforderung, den die „Dinge“ an uns stellen, dem wir uns zu stellen und zu entsprechen haben. Der Lehrer also Repräsentant der wohlverstandenen Sachen und Anwalt der Sachlichkeit? Aber was bedeutet dies?

Der MPU, und nur dieses sollte hier angedeutet werden, war als Beitrag zur Professionalisierungsdebatte gedacht. Während die Diskussion um die Professionalisierung in der Regel mit den Begriffen der Rollentheorie geführt wurde, versuchten die Autoren des MPU – um es nun doch in der Sprache der Rollentheorien auszudrücken – nach der Selbstrolle des Lehrers zu fragen und sie aus einer geschichtlich-kulturellen Praxis, in die das Unterrichten mit seinen Intentionen, Medien, Sprachen und Theorien immer schon eingebettet ist, zu entwickeln. Das ist ein Ansatz, der den Grundsatz der eigenen Dignität und Nichthintergebarkeit der Praxis von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik übernommen hat und daher eigentlich überholt war, der sich aber – in Anlehnung an den Strukturalismus – angeschickt hat, die Gehalte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik [203/204] in einem theoretisch-wissenschaftlichen Zugriff zu bergen und zu bewahren.

## 2. Die Konzeption

Die Ausgangsfrage in der Konzeption des MPU, um sie noch einmal in den Blick zu nehmen, war die nach dem spezifischen Können des Lehrers und, darin eingeschlossen, die nach den Regeln der Kunstlehre, nach denen sich dieses Können entwickelt. Die Frage war, wie wir bereits herausgestellt haben, im Ansatz antiquiert, insofern er von der Vorstellung der eigenen Dignität der Praxis und ineins damit mit einer gewissen Abwehr technischer Modelle verbunden war.

In dieser in einer langen kulturellen Tradition entwickelten Lehrpraxis, hat sich ein eigentümlicher Sinn, eine Weise herausgebildet, in der die Lebenswirklichkeit in einer nicht weiter ableitbaren (originären) Form in den Blick gebracht, erschlossen wird. Die originäre didaktische Vernunft (Sinn) hat die verschiedensten Ausprägungen im Laufe ihrer geschichtlichen Entwicklung gefunden, von denen sie immer auch überlagert, verdeckt und verstellt wurde. Im Gesamtkonzept des MPU war daher eine kritische Geschichte der Didaktik vorgesehen, die jedoch nie zur Ausführung gekommen ist. In der Annahme von der eigenen Dignität der Praxis waren die folgenden Voraussetzungen enthalten:

(1.) Die Lehre ist von keiner anderen Konstitutionsform abhängig. Konkret ist damit eine Abkehr vom „didaktischen“ Grundsatz der Anschauung gemeint, sofern damit die ontologische Auffassung verbunden ist, daß die Dinge in ihrem Bild präsent sind, und daß im Bild das an den Dingen erfaßt wird, worin sie dem Wandel der Zeit entzogen sind. Begriffe, wenn sie das Wesentliche einer Sache erfassen und nicht nur arbiträr sein wollten, mußten sich infolgedessen auf die bildhaften Vorstellungen beziehen lassen. Pestalozzi wußte zwar, daß die Bilder der Dinge nach Regeln, geradezu konstruktiv, hervorgebracht werden, war aber doch zutiefst davon überzeugt, daß in den Regeln der Bildgenerierung die Gesetze wirksam sind, mit denen die schöpferische Natur die Dinge hervorbringt.

(2.) In der Annahme von der eigenen Dignität der Lehrpraxis wird der Primat des Lehrens vor dem Lernen behauptet. Nicht ist das Lehren eine Funktion des Lernens, sondern umgekehrt ermöglicht die Lehre allererst eine bestimmte, nämlich schulische Ausprägung des Lernens. Die Lehre ist konstitutiv sowohl für die Lerninhalte als auch für eine bestimmte Weise [204/205] des Lernens; eines Lernens nämlich, in dem die Grenzen des kulturellen Milieus mitsamt ihren Lernerfahrungen (in denen immer auch ein Lernschema mit erworben wird) durchstoßen werden. Das Lehren stellt sich somit dar als Entgrenzung der Lernfähigkeit und ihrer Befreiung aus der Festgelegtheit durch das kulturelle Milieu. Die Lernfähigkeit wird durch die Lehre in Anspruch genommen als Medium der Sachlichkeit, der Fähigkeit also, sich

auf den Anspruch der Dinge einzulassen. Darin ist die Ethizität des schulischen Lernens begründet.

(3.) Die Produktivität und der Eigen-Sinn der Lehre findet in Objektivationen zu sich selber. Diese Objektivationen haben den Charakter von „Schulwerken“ (Organa): der „orbis pictus“ und die Sprachlehrbücher des Comenius gehören in die Tradition der Schulwerke, Pestalozzis „Bücher für die Mütter“, Fröbels „Spielgaben“ und die „Mutter- und Koselieder“, die unzähligen Erst-Lese- und -rechenwerke, die „Anschauungsmaterialien“, die „methodischen“ Anweisungen u.v.a.m.

Die Produkte, die in großer Zahl in der Projektgruppe entstanden sind, sind Zeugnisse der Produktivität und Kreativität von Lehrern. In Anlehnung an die Theaterpraxis wurden sie „Stücke“ genannt. In dieser Bezeichnung ist der Hinweis enthalten, daß die Stücke für sich genommen zwar nicht bedeutungslos sind, daß sie aber erst in der Aufführung des Unterrichts ihre – wie zu zeigen ist – ästhetische Wirkung entfalten und zur Geltung kommen. Die Analogie zum Theater ist, wie genauer zu zeigen ist, nicht aufgesetzt. Weil aber erst in der Aufführung über die Stücke entschieden wird, ist, bei aller Kreativität der Autoren des MPU, das Ganze doch ein Torso geblieben. Zu einer Implementation, die diesen Namen verdiente, ist es aus finanziellen Gründen nicht mehr gekommen.

(4.) Mit der Implementation ist ein weiteres Anliegen der Projektgruppe auf der Strecke geblieben: Die Stücke, Objektivationen einer kreativen Praxis, waren zugleich als Schritte auf dem Weg zu einer wissenschaftlichen Theorie des Unterrichts gedacht. Mit den Stücken sollte nämlich die Lehrererfahrung aus der „warmen Innerlichkeit“ der handelnden und in das eigene Handeln verstrickten Lehrer befreit, objektiviert werden, um sie einer begrifflichen Bearbeitung zuführen zu können.

(5.) Aus dem Gesagten geht hervor, daß der MPU ein, wie man heute sagen würde, lehrerzentriertes Konzept ist. Ein autoritativer „Führungsstil“ ist damit nicht gemeint, wohl aber, daß der Lehrer in der Funktion des Regisseurs und des Dramaturgen der Stücke gefordert ist. Über die Inszenierung nämlich und nicht durch direkte Anweisungen sollten die Schüler am „Spiel“ beteiligt werden; durch die Materialien vermittelt, sollte es den [205/206] Schülern möglich werden, sich auf das einlassen zu können, was ihnen angeboten wird, oder sich zu verweigern.

In der Lehrerzentriertheit des Konzepts liegt es begründet, daß die vom MPU bevorzugte Unterrichtsform die der Lektion ist, die zu Unrecht als Frontalunterricht denunziert wird.

### 3. Die generativen Muster der didaktischen Kunst (Kunstlehre des Unterrichts)

Die Kunstlehre des Unterrichts hat es mit der Frage nach den generativen Mustern zu tun, nach denen Schulwerke (Unterrichts-Stücke) erzeugt werden. Wie gelangt man zu diesem Regelwerk, von dem, den Voraussetzungen nach, gelten soll, daß sie überall am Werke waren, wo Schulwerke entstanden sind.

Nach unseren Voraussetzungen bezieht die Didaktik sich nicht auf vorweg konstituierte Gegenstände, deren Gegebensein sich in der interesselosen Anschauung erfüllt. Die didaktische Kunst geht vielmehr davon aus, daß die Wirklichkeit in der Lehre und durch sie in einer eigentümlichen Weise erschlossen, zum Vorschein gebracht wird. (Auf die Frage nach der elementaren Wirklichkeit, nach der Wirklichkeit „par excellence“, die in der didaktischen Kunst erschlossen wird, werden wir gleich zurückzukommen haben.) In dieser Hinsicht, daß sie nicht auf das Gegebensein der Wirklichkeit aufbaut, und also selber Formen hervorbringen muß, in denen die Wirklichkeit faßbar wird, gleicht die didaktische Kunst der „echten“, „wirklichen“ Kunst. Sie hat einen im weitesten Sinne ästhetischen Charakter, indem sie For-

men hervorbringt, in denen eine verborgene, verdeckte Wirklichkeit wahrnehmbar wird. Der entscheidende Unterschied zur wirklichen Kunst liegt darin, daß diese Gebilde hervorbringt, die in sich selber ruhen, sich selber tragen. Kunstwerke sind „antigrav“ in sich selber ruhend, daher immer auch schwer zugänglich, oft sogar hermetisch. Sie bringen das Dargestellte und sich selber mit in die Schweben.<sup>3</sup> Über die Poesie heißt es bei Jean Paul, sie sei „die einzige zweite Welt in der hiesigen.“<sup>4</sup> Anders die didaktische Kunst: Ihre Produkte weisen über sich selber hinaus, behalten einen Bezug nach außen [206/207] und sind in einem genau zu beschreibenden Sinne auf eine Realität außer ihnen bezogen.<sup>5</sup>

### 3.1 Der Bezug der Didaktik zur Alltagswelt

Die Realität, auf die das didaktische Produkt bezogen bleibt ist die Wirklichkeit der Kinder. Es ist dies die Wirklichkeit, in der die Kinder, allen anarchischen Tendenzen, die sie ausleben möchten, zum Trotz, fest verankert sind; die Wirklichkeit, in der sie sich „richtig“ verhalten und angemessen handeln. In dieser Wirklichkeit ist das Kindsein der Kinder definiert durch die Sprache, in der sie untereinander und mit den Erwachsenen kommunizieren, durch die als kindgemäß geltenden Spiele, die Kindermode, die TV-Kinderprogramme und Sehzeiten, durch Pflicht- und Freizeitaktivitäten u.v.a.m. Von dieser Wirklichkeit gilt, daß sie als jedermanns Alltags-Welt zweifelsfrei „da“ ist. In der Beschreibung dieser Alltagswelt haben die Autoren sich an das 1969 in deutscher Übersetzung erschienene Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ von F. Berger und Th. Luckmann gehalten. Darin wird die Alltagswirklichkeit in einer Begrifflichkeit beschrieben, in der sie zugleich als Welt interpretiert wird: als einen mit anderen geteilten, in Nähe und Ferne gegliederten, leib- und subjektbezogenen Erfahrungshorizont. „Unter den vielen Wirklichkeiten gibt es eine, die sich als Wirklichkeit par excellence darstellt. Das ist die Wirklichkeit der Alltagswelt. Ihre Vorrangstellung berechtigt dazu, sie als die oberste Wirklichkeit zu bezeichnen. In der Alltagswelt ist die Anspannung des Bewußtseins am stärksten, das heißt, die Alltagswelt installiert sich im Bewußtsein in der massivsten, aufdringlichsten, intensivsten Weise ... Ich erfahre die Alltagswelt als eine Wirklichkeitsordnung. Ihre Phänomene sind vor-arrangiert nach Mustern, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre.“<sup>6</sup>

Als Welt verstanden, ist die Alltagswirklichkeit eine solche, in die man sich eingelebt, eingesponnen hat, wie in die Sprache, die man ganz „natürlich“, als sei sie einem in die Wiege gelegt, spricht. Das bedeutet aber: Man kann sie nicht vergegenständlicht vor sich bringen, oder nur um den Preis, als Traumtänzer den Boden unter den Füßen zu verlieren. Was nun den didaktischen Bezug zu dieser stabilen Wirklichkeit angeht, steht der Didaktiker vor derselben Problematik wie der Linguist: Wo und wie kann die [207/208] Frage nach ihrem Aufbau, nach ihrer Struktur festgemacht werden, wo es doch einen Standpunkt außerhalb ihrer nicht geben kann.

### 3.2 Versuch der wissenschaftlichen Rekonstruktion der Alltagswelt

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu Walter Schulz: Metaphysik des Schwebens. Untersuchungen zur Geschichte der Ästhetik. Pfullingen 1985.

<sup>4</sup> Jean Paul: Vorschule der Ästhetik. Sämtliche Werke (Zweitausendeins), Abteilung I, Band 5, S. 30.

<sup>5</sup> Das ist der Roman zwar auch, aber doch nur gebrochen, indirekt, in einer dem sprachlichen Kunstwerk immanenten, in es aufgehobenen Weise.

<sup>6</sup> Peter Berger/Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.1966, S. 24.

Die Linguistik hat in der Form der Syntaxtheorie, von elementaren Sinneinheiten, den Sätzen, ausgehend, nach den Mustern gefragt, nach denen Sätze gesprochen und verstanden werden. In Analogie dazu versuchten die Autoren des MPU elementare Sinneinheiten der Alltagswelt zu isolieren; sie glaubten, sie in der Form von *Besorgungen* dingfest machen zu können. Besorgungen sind „allgemeine“, nicht an bestimmte Personen oder Positionen und Rollen gebundene Formen des Verhaltens, in denen es ohne weitere Vermittlung als sinnvolles, verstehbares gegeben ist. Um Besorgungen machen zu können, bedarf es keiner speziellen Kenntnisse, gleichzeitig sind sie die Formen, in denen das Expertenwissen einer Gesellschaft für jedermann abrufbar zur Verfügung steht: das des Automechanikers und des Facharztes gleichermaßen. Besorgungen werden erledigt: das gesellschaftliche, sinnhafte (auf Verstehbarkeit angelegte) Leben ist darin routinisiert, ein – elementares – Verstehen ermöglichend, das sich nicht aus der Spannung von Entwurf und Gelingen, von Erwartung und Erfüllung realisiert. In Besorgungen, so scheint es, ist das Leben und Überleben in einer Gesellschaft ohne eigenes Zutun und eigene Anstrengung möglich geworden: unsere Bedürfnisse und Wünsche haben darin eine gültige Form erhalten, die nicht erst herausgefunden werden muß. „Besorgungen sind Muster oder Legenden, mit deren Hilfe jedermann Aktionen, Personen, Dinge in einen gegliederten Zusammenhang bringt und aus ihm heraus deutet. Nach solchen Mustern versteht jedermann jedermanns Tun und ordnet oder arrangiert das eigene ... Als gegliederter Zusammenhang stellt die Besorgung eine Verknüpfung von Elementen dar, die ihrerseits in Klassen geordnet werden können ... Waren, andere Menschen als Rollenträger (Verkäuferin, Manager) und Einzelaktionen (wie prüfen, bezahlen, einpacken, schwatzen.“<sup>7</sup> Besorgungen haben die Bereitstellung von Gütern, Waren, Dienstleistungen (Personal usw.) zur Voraussetzung. Allerdings sind diese Bereitstellungen immer schon, als deren rationale Form, am „reinen, d.h. reibungslosen Vollzug von Besorgungen orientiert. Die Bereitstellungen, in denen Besorgungen vollzogen werden, wurden von der Autorengruppe unter dem Titel „Handlungsfelder“ herausgestellt. Die folgenden Handlungsfelder haben als Ordnungs- und Bezugsrahmen der „Stücke“ fungiert: Woh- [208/209] nen, Dienstleistung/Verwaltung, Erziehung, Produktion, Freizeit, Verkehr, Feier, Handel.<sup>8</sup>

### 3.3 Elementare Modellbildung: die strukturalistische Tätigkeit

In welcher Weise ist die Didaktik auf diese aufdringlichste aller Wirklichkeiten bezogen, auf die Wirklichkeit par excellence, die ohne unser Zutun „da“ und daher auch nicht wegzudenken ist. Diese uns entlastende Wirklichkeit ist immer schon vorgegeben, und wir selbst sind uns zunächst in und mit dieser Wirklichkeit gegeben. Was bedeutet dies aber im Zusammenhang der Frage nach dem Realitätsbezug der didaktischen Kunst. Wir versuchen im folgenden die Fragestellung im Bezug auf die Tradition der Didaktik konkreter herauszuarbeiten. Die klassischen Entwürfe der Didaktik waren in der Regel auch von dem stabilen Gegebensein einer Alltags-Lebenswirklichkeit ausgegangen. Diese hatte jedoch von vornherein als eine Verfallserscheinung gegolten, von der die „wahre“ Wirklichkeit verstellt und verdeckt wird. Die didaktische Kunst hat ihre Aufgabe darin gesehen, die wahre Ordnung des Lebens im Durchstoßen der verdeckenden Alltagswirklichkeit zu restaurieren. So ganz ausdrücklich bei Comenius, für den es im Unterricht gegolten hatte, die Schöpfungsordnung wiederherzustellen. Pestalozzi wollte im Unterricht die Gesetze des Schaffens der Natur entbergen, um die kulturel-

<sup>7</sup> Klaus Giel: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2. Stuttgart 1975, S. 62 f.

<sup>8</sup> Werner Nestle: Mehrperspektivischer Unterricht. In: Rolf Siller/Günter Walter (Hrsg.): Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung. Donauwörth 1999.

len Produktionen daran anknüpfen zu können; Fichte und Fröbel suchten jeder auf seine Weise den Ursprung und die Fundamente der vernünftigen Welt- und Lebensordnung. Die Frage nach der wahren Ordnung der Dinge war für die Didaktik stets verbunden mit der nach ihrer Gegebenheitsweise im menschlichen Leben, d.h. nach den seelischen Vermögen und geistigen Kräfte, in denen der Mensch an dieser Ordnung partizipiert. Als eine solche Kraft hat die Anschauungskraft – Pestalozzi – gegolten; die Fähigkeit, Vorstellungen im Strom der Zeit festhalten zu können – Herbart; der Rückgang auf die „reine“, kulturell nicht überformte Empfindung (bei Fichte) und das reine Erlebnis (in der Kunsterziehungsbewegung und der lebensphilosophisch orientierten Didaktik); der Rückgang auf die überschüssige Produktivität, in der die natura naturans im Menschen zu sich selber findet (in der Arbeitsschule und Kunsterziehungsbewegung). Man könnte die Didaktik, die die Wiederherstellung einer ursprünglichen Ordnung durch den Rückgang auf geistige Kräfte angestrebt hatte, Reduktionsdidaktik nennen. Sie war immer an metaphysische Voraussetzungen geknüpft. [209/210]

Vor diesem Hintergrund gesehen war der MPU ein Versuch, die Didaktik vom Boden der Metaphysik zu lösen, ohne sie den Lerntheorien und dem psychologischen Labor auszuliefern. Es ging also um die Voraussetzungslosigkeit der Didaktik. Damit hängt der Verzicht auf die Leitidee des Ursprünglichen zusammen, in der die Reduktionsdidaktik die Idee der Kindheit mit der einer „wahren“ Ordnung verknüpft hatte.

Im Unterschied zur Reduktionsdidaktik, die in modifizierter Form ja auch in der lerntheoretisch fundierten Didaktik vorliegt (was hier nicht hinreichend differenziert ausgeführt werden kann), transzendiert der MPU die Alltagswirklichkeit nicht auf eine „wahre“ Ordnung hin.

Im Verzicht auf jede Art des Transzendierens faßt die Didaktik des MPU die Alltagswirklichkeit in ihrer unaufhebbaren Faktizität und nichthintergehbaren Tatsächlichkeit ins Auge. Mit dem Ausdruck „Tatsächlichkeit“ soll herausgestellt werden, daß Tatsachen nicht in einem durch das Verhältnis von Erwartung und Erfüllung bestimmten Erfahrungshorizont gegeben sind: als die Aktualisierung von Möglichkeiten. Tatsachen sind immer irgendwie unerwartet; daß sie enttäuschend oder befriedigend wirken können, ist, gemessen an ihrer Tatsächlichkeit, sekundär. Ihre Konstitution ist gleichsam immun allen Hoffnungen, Befürchtungen oder Erwartungen gegenüber. Gleichwohl werden Tatsachen nicht schlicht vorgefunden: sie liegen nicht auf der Hand, als ob die Wirklichkeit selber sich von sich aus darin präsentierte. Daß sie sozusagen außerhalb der Erfahrungshorizonte liegen, besagt, daß sie immer nur in der Form der – auf keinen Horizont bezogenen – Aussage, des wahrheitsfähigen Satzes „vorhanden“ sind, in welcher Form sie allgemeine Anerkennung beanspruchen. „Demgegenüber sind nun Tatsachen nicht erstens das, was sie sind, und können zweitens noch durch wahre Sätze dargestellt werden. Wer überhaupt von einer Tatsache spricht oder auf sie hinweisen will, der muß selbst einen Satz schon formulieren, der die Tatsache ausspricht. Tatsachen können überhaupt nur in Gestalt von Sätzen erfaßt werden. Eine Tatsache ist immer die Tatsache, daß ...“<sup>9</sup> Darin ist implizite enthalten, daß Tatsachen in Sätzen generiert werden; in Sätzen allerdings, die nicht nur „sinnvoll“, als Sätze einer Sprache verständlich sind, sondern mit dem Anspruch auftreten, „wahrheitsfähig“ zu sein. Das sind Sätze, für die Verfahren, Veranstaltungen beigebracht werden können, in denen sich ihr Wahrheitsanspruch erfüllt: „Sätze sind nicht so sehr Bilder der Wirklichkeit als vielmehr Voraussagen oder Versprechungen über den Ausgang von Handlungen, die man als Wahrheitstests bezeichnen könnte.“<sup>10</sup> [210/211]

---

<sup>9</sup> Günther Patzig: Satz und Tatsache. In: Harald Delius/Günther Patzig (Hrsg.): Argumentationen. Festschrift für Josef König. Göttingen 1964, S. 172 f. Vgl. Otto Friedrich Bollnow: Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart 1970 S. 121 ff.

<sup>10</sup> Patzig, a. a. O., S. 190.

Das Medium, in dem wahrheitsfähige Tatsachenaussagen generiert werden, ist das *Modell*. Was nun die Modellbildung angeht, haben wir die Beschreibung, die Roland Barthes unter dem Titel „Strukturalistische Tätigkeit“ in die Diskussion gebracht hat, als für unsere Zwecke am geeignetsten gefunden. „Der strukturelle Mensch“, schreibt Barthes, „nimmt das Gegebene, zerlegt es, setzt es wieder zusammen.“<sup>11</sup> Auf diese Weise ist ein, wie er es nennt, *simulacrum*, zu gewinnen, in dem das zunächst unspezifisch „Gegebene“ eine klar umrissene Faßlichkeit erlangt.<sup>12</sup> Das simulacrum ist keinesfalls als Abbild zu verstehen; es bringt vielmehr erst ans Licht, was der naiven Zuwendung verborgen ist. „Das Ziel der strukturalistischen Tätigkeit ... besteht darin, ein „Objekt“ derart zu rekonstituieren, daß in dieser Rekonstitution zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert.“<sup>13</sup> In der strukturalistischen Tätigkeit sind Dekomposition (Zerlegen) und Komposition (Arrangement) keine isolierten Operationen; sondern als die freilegende Entdeckung von Beziehungen sind sie in diesen Beziehungen fundiert und darin als Operationen aufeinander bezogen: so erscheint das Zerlegen nicht als ein Zertrümmern und die Komposition nicht als willkürliches Zusammenstellen von Heterogenem. Im Zerlegen werden vielmehr „Einheiten“ herausgestellt, die nicht durch ihre Materialität gekennzeichnet, sondern durch ihre „signifikative Existenz“ (als Bedeutung) definiert sind. Diese signifikative Existenz ist durch Grenzen bestimmt: „sowohl durch diejenigen, durch die sie von anderen aktuellen Einheiten getrennt werden (das ist jedoch ein Problem des Arrangements) als auch durch diejenigen, durch die sie sich von anderen möglichen Einheiten, mit denen sie eine bestimmte Klasse bilden, unterscheiden.“<sup>14</sup> Im simulacrum wird das unspezifisch Gegebene somit in paradigmatischen und syntagmatischen (Arrangement) Beziehungen rekonstituiert: Es erweist sich somit also als eine Form des Zur-Sprache-Bringens des Gegebenen. In dieser Generierung von Gegebenem in der Form des Satzes (Syntax) greift die strukturalistische Tätigkeit gleichsam hinter die Sprache zurück und erzeugt satzförmige Gebilde, die den Tatsachenaussagen bedingend vorausgehen: Die strukturalistische Tätigkeit knüpft im Simulacrum die Sprache an die Wirklichkeit, die es zur Sprache bringt. Darin liegt der [211/212] Anspruch des Strukturalismus begründet, alle Kulturgebiete theoretisch umfassen und in Tatsachenaussagen zur Sprache bringen zu können. Die strukturalistische Tätigkeit wird von Barthes nicht nur in Analogie zur Syntaxtheorie entwickelt und auf andere Gebiete nur eben angewandt; sie wird vielmehr als der Ausgangspunkt einer Theorie in Anspruch genommen, die die Sprachlichkeit der Wissenschaften und der Künste, Kochkunst und Mode eingeschlossen, zu fassen versucht: das an ihnen, was sich kontrollierbar an- und besprechen läßt. Roland Barthes spricht in diesem Zusammenhang ganz ausdrücklich von einer „intellektuellen Metasprache.“<sup>15</sup> Es geht Barthes somit um die Rekonstitution von Kunstwerken und wissenschaftlichen Theorien, die diese nicht, wie in der sich im hermeneutischen Zirkel bewegenden werkimmanenten Interpretation, als aus sich selber verstehbar voraussetzt, sondern in ihrer Machart durchleuchtet: um die Wiederherstellung von kulturellen Produktionen in Funktionsmodellen.

### 3.4 Das Spiel als Ort der Modellbildung

<sup>11</sup> Roland Barthes: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5/1966, 190-196; zit. S. 191.

<sup>12</sup> "Simulacrum" bedeutet ursprünglich "Bild" oder "Ebenbild", kann aber auch in der Bedeutung des "Musters" verwendet werden, nach dem etwas gemacht ist. In dieser Bedeutung hat Roland Barthes das Wort gebraucht.

<sup>13</sup> A. a. O., S. 191.

<sup>14</sup> A. a. O., S. 193.

<sup>15</sup> A. a. O., S. 191.



Nun ist aber die Möglichkeit der Bildung von simulacren keine Fähigkeit, die auf die kognitive Ausstattung des Menschen zurückgeführt werden könnte. Es ist vielmehr so, daß, für Roland Barthes, der Mensch in den simulacren, die er erzeugt, sich selber als „struktureller Mensch“ allererst hervorbringt: als jemand der Welt hat, weil er sie erzeugt. „Man sieht also, warum von strukturalistischer Tätigkeit gesprochen werden muß: Schöpfung oder Reflexion sind hier nicht originalgetreuer „Abdruck“ der Welt, sondern wirkliche Erzeugung einer Welt, die der ersten ähnelt, sie aber nicht kopieren, sondern verständlich machen will.“<sup>16</sup>

Kant hatte mit Bezug auf den Schematismus, (der Fähigkeit, Begriffen ihr Bild zu machen), von einer geheimnisvollen Tiefe der menschlichen Seele gesprochen. In der Frage der Modellbildung, so scheint es, stößt man erneut auf diese geheimnisvolle Tiefe; wenn gelten soll zumal, daß die simulacren, in denen wir uns die Wirklichkeit verständlich machen, nicht auf eine natürliche Ausstattung, nicht einmal auf archetypische Bilder in der menschlichen Seele zurückgeführt werden können. Wie also ist die Modellbildung möglich? Gibt es eine ursprüngliche, originäre Form der Modellbildung, die nichts anderes als dies ist, und die sich gleichsam von sich selber her als Modellbildung zu verstehen gibt? Die Autoren des MPU glaubten eine solche originäre Form der Modellbildung im *Spiel* gefunden zu haben. Das Spiel ist als solches schon ein simulacrum, insofern es immer [212/213] schon die am Funktionieren interessierte Aufführung (play) eines Spiels (game) ist. Im Spiel (play) wird das Funktionieren des Spiels (game) zur Darstellung gebracht. Das Darstellungsspiel im engeren Sinn (das Puppen-, Polizisten-, Kaufladenspiel) ist in erster Linie die Aufführung eines Spiels, in dem die „Realität“ auf die Regeln ihre Funktionierens reduziert ist: Das Kind *ist* nicht Kaufmann oder Polizist, wenn es spielt, sondern es stellt die Funktionen dar, die der Polizist oder der Kaufmann in seinem Handeln erfüllt. Das Spiel ist so gesehen ein in sich geschlossener, aus der „Realität“ ausgegrenzter Funktionszusammenhang: es ist sich selbst genug, nur an sich selbst und seinem Funktionieren interessiert, keinen Zweck nach außen verfolgend. Man kann nur spielen, indem man sich ganz und gar auf das Spiel einläßt; wer was anderes im Sinn hat als das Spiel, ist ein schlechter Spieler (man kann nur das Spiel spielen).

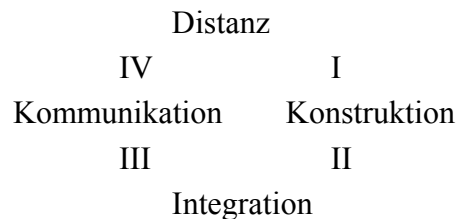
Es sind daher auch keine besonderen Zwecke, Intentionen und Begriffe, in denen sich ein Funktionszusammenhang als Spiel konstituiert, sondern gewisse Relationen, Grundbeziehungen, die das Verhältnis des Spielers zum Spiel bestimmen. Der Spieler wird in gewissen Beziehungen beansprucht und in deren Erfüllung erst zum Spieler. Wir haben bereits angedeutet: Der Spieler muß sich ganz auf das Spiel einlassen: er spielt nur, indem er in das Spiel voll und ganz integriert ist. Der Spieler hat das Spiel nicht als ein Gegenständliches vor sich, in einer sachlichen Distanz. Selbst der Zuschauer ist in das Spiel integriert: auch er ist, obzwar in einer besonderen Weise (auf die hier nicht eingegangen werden kann) über und durch das Spiel mit dem Spiel vermittelt. Andererseits ist der Spieler nur in der Weise in das Spiel integriert, daß er sich permanent über die Schultern schaut. Eben weil das Spiel immer auch die Darstellung seiner selbst ist, und jeder einzelne Spielzug im Hinblick auf das Ganze des Spiels von Bedeutung (Funktion) ist, kann der Spieler nicht in den einzelnen Spielzügen aufgehen. Nur aus einer gewissen Distanz zum aktuellen Spielgeschehen, kann das Spiel funktionieren. Der einzelne Spielzug bestimmt sich in der Abschätzung seines Wertes (seiner Funktion) im Ganzen. Die Integration in das Spiel ist also nur als Distanz zum Spielgeschehen möglich. So bestimmt sich das Verhältnis des Spielers aus der Grundrelation von Integration und Distanz. Während diese Grundrelation eine einfache Struktur darstellt, in der die Relate durch ihre Negation aufeinander bezogen sind, ist der Vollzug, die Durchführung des Spiels durch eine zweite Relation bestimmt: Sie betrifft das Verhältnis zu den Partnern und zu den Spielsachen, das offen, explorativ sein kann oder streng geregelt und konstruktiv. In dem offenen Verhält-

---

<sup>16</sup> A. a. O, S. 192.

nis läßt der Spieler sich Möglichkeiten, Chancen zuspieren in einem [213/214] kommunikativen Eingehen auf Partner, auf Sachen und Konstellationen. Im anderen Fall ist der Spielverlauf von strengen Regeln beherrscht, die der Exploration wenig Chancen einräumen. Während in der offenen Spielführung ausdeutbare, erkundbare Situationen entstehen, sind die Spielsituationen im anderen Fall nach Regeln konstruiert.

Die beiden Grundrelationen des Spiels, die der Spielstruktur (Distanz/Integration) und die der Durchführung (Performanz: Konstruktion/Kommunikation) können durch zwei senkrecht zueinander stehenden Achsen dargestellt werden. Man erhält auf diese Weise die Grundzüge von vier Spieltypen.



Die Distanz in dem ersten Feld wird durch Konstruktion realisiert: daraus ergeben sich die Grundzüge der Konstruktionsspiele. Im vierten Feld wird die Distanz kommunikativ realisiert: daraus ergeben sich die Grundzüge der szenischen Spiele, also der Darstellungs- und Rollenspiele im engeren Sinne. Die Integration wird im zweiten Feld konstruktiv realisiert: Regelspiele im engeren Sinn; und im dritten kommunikativ: Erkundungs- und Erprobungsspiele (in der Regel mit Partnern). Es gibt natürlich kein Spiel, in dem nicht alle Grundaspekte des Spiels enthalten wären; selbst noch das Liebesspiel bildet, wie verborgen auch immer, Regeln aus.

### 3.5 Die Rekonstitutionstypen

Wir waren von der Frage nach dem „Ursprung“ der Modellbildung ausgegangen, den wir im Spiel gefunden zu haben glaubten. Das Spiel ist immer schon die am Funktionieren orientierte Darstellung seiner selbst, und nur als Selbstaufführung zu realisieren. Das Spiel, selbst in der Form des Darstellungsspiels, in dem der Bezug auf eine „primäre“ Realität noch erkennbar ist, ist kein Abbild dieser Realität und steht in keinem direkten Bezug [214/215] zu ihr. Der Bezug zur Realität wird vielmehr im Arrangement hergestellt und ist anders nicht zu haben. Die vier Spielarten, die aus dem Verhältnis des Spielers abgeleitet worden sind, können nach unseren Darlegungen auch als Formen elementarer (d. h. nicht durch Wissenschaft, Kunst, Mode usw. vermittelten) simulacren genommen und gelesen werden. Die „Stücke stellen den Versuch dar, Realitätsbezüge nach dem Muster der vier Spieltypen zu arrangieren: I. Das szientische simulacrum (konstruktiv realisierte Distanz), in der die Wirklichkeit in der Form von überprüfbareren Aussagen (Einzelaussagen und Aussageverbänden) zur Sprache gebracht wird; IV. das szenische simulacrum, in dem die Wirklichkeit in Figuren (Rollen, Handlungen und Choreographien) zur Sprache gebracht wird; II. das simulacrum des institutionalisierten Handelns, in dem die Alltagswirklichkeit in der Form der zivilen Ordnung zur Sprache kommt; III. das simulacrum der Exploration, das den Erlebnisgehalt der Alltagswirklichkeit vornehmlich in Erzählungen zur Sprache bringt.

## 4. Nachwort

Die vier Rekonstitutionstypen sind in der Literatur zum MPU häufig beschrieben worden.<sup>17</sup> Vielleicht ist auch die Beschreibung, die ich im ersten Anlauf 1975 versucht habe, noch brauchbar (Giel 1975). Deshalb konnte man sich im Vorliegenden auf die Darstellung der Grundzüge der Konzeption beschränken. Bewußt verzichtet wurde auf die Darstellung der historischen Wurzeln. Die wichtigste sei jedoch wenigstens genannt: Fröbels Idee einer Spielgabenpädagogik. Mit dem Hinweis auf Fröbel ist die folgende Bemerkung verbunden: Das Kernstück des MPU sind die von der Projektgruppe, die sich ausschließlich aus Lehrern zusammensetzte, entwickelten „Stücke“. Darin sollte die Unterrichtspraxis aus der Intimität der „Schulstube“ herausgeholt und ein – in den theoretischen Vorbesinnungen hinterlegtes – Verständnis von Unterricht objektiviert werden. Die Produktion der Stücke war begleitet von einer kritischen Selbstvergewisserung des Verständnisses von Unterrichtspraxis. Daher waren sie immer auch provozierend, anstößig auch (in zweifacher Bedeutung), immer mit dem Ziel unternommen, eine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis zu evozieren. Dies alles ist jedoch steckengeblieben, eine Implementation hat nicht stattgefunden. So sind es steckengebliebene Anfänge, was als MPU vorliegt. [215/216]

#### Literatur

- Roland Barthes: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5/1966, 190-196
- Peter Berger/Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1966
- Otto Friedrich Bollnow: Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart 1970
- Ludwig Duncker: Mit anderen Augen. Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“. In: Die Deutsche Schule 87. Jg. (1995) Heft 4
- Klaus Giel: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2. Stuttgart 1975
- Klaus Giel/Gotthilf Gerhard Hiller/Hermann Krämer: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1975
- Gotthilf Gerhard Hiller/Walter Popp: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts. In: Ludwig Duncker/Walter Popp (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München 1994
- Werner Nestle: Mehrperspektivischer Unterricht. In: Rolf Siller/Günter Walter (Hrsg.): Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung. Donauwörth 1999
- Günther Patzig: Satz und Tatsache. In: Harald Delius/Günther Patzig (Hrsg.): Argumentationen. Festschrift für Josef König. Göttingen 1964
- Jean Paul: Vorschule der Ästhetik. Sämtliche Werke Abteilung I, Band 5. Zweitausendeins
- Walter Schulz: Metaphysik des Schwebens. Untersuchungen zur Geschichte der Ästhetik. Pfullingen 1985
- Theodor Wilhelm: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967

---

<sup>17</sup> Vgl. Gotthilf Gerhard Hiller/Walter Popp: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts. In: Ludwig Duncker/Walter Popp (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München 1994.

Werner Nestle: Mehrperspektivischer Unterricht. In: Rolf Siller/Günter Walter (Hrsg.): Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung. Donauwörth 1999