

Ansätze zu einer Didaktik der Multiperspektivität¹

Von Franz Josef E. Becker

Konzept der Multiperspektivität

Die Didaktik der Multiperspektivität hat als Fundament *drei Dimensionen des Lernens*: Wissenserwerb, Entwicklung von Deutungskompetenz, Erwerb von Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Multiperspektivität bezieht sich auf den Zusammenhang von Erkenntnissen aus den objektivierenden Konzepten der Wissenschaft, den Mentalitäten und lebensweltlichen Deutungen gesellschaftlicher Gruppen, den Deutungsbestrebungen von Definitionseliten, den Handlungsperspektiven der im gesellschaftlichen Prozess agierenden und den individuellen Deutungsmustern der Lehrenden und Lernenden. Die Welt wird nicht als das verstanden, "was der Fall ist" (Wittgenstein), sondern als ein mit Bedeutung ausgestatteter Ausschnitt aus der unendlichen Mannigfaltigkeit von Erscheinungen (Max Weber). Sie ist somit ein Deutungsgemisch aus objektiven Verhältnissen sowie subjektiven Deutungen und Bezeichnungen. Insgesamt ist sie immer - faktisch und interpretativ - ein Subjekt-Objekt-Zusammenhang, aus dem es kein Entrinnen gibt.

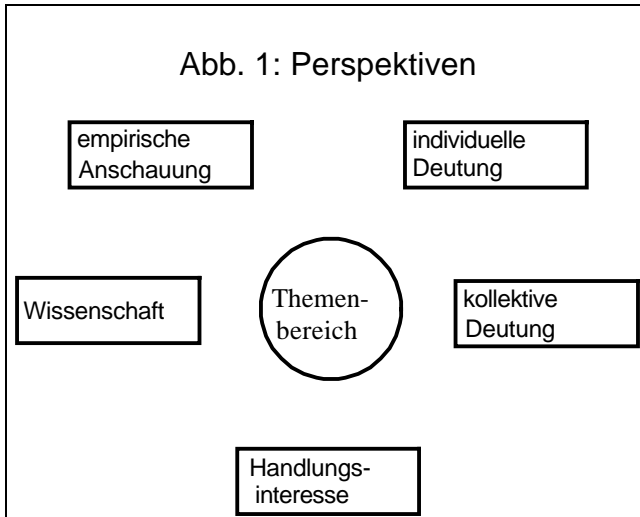
Der rational lernende Umgang mit dieser Welt ist nicht deren Objektivierung. Er ist nicht die pure Eliminierung der Subjektivität, sondern die Einübung in Methoden des Erfassens, Deutens, Verständigens und Handelns, in denen die Welt als Subjekt-Objekt-Zusammenhang erkannt und verantwortungsethisch gehandhabt wird. Die Welt als etwas, was nicht der Fall ist, sondern in interaktiv erzeugten Deutungszusammenhängen gefasst ist, ist nicht statisch. Erfassen, Deuten, Verstehen und Handeln sind rückbezüglich auf Vorhandenes und kontextuell zur jeweiligen Gesellschaft - zugleich aber auch projektiv auf Neues. Die Welt ist dynamisch und deshalb ist ein dynamischer Prozess der kognitiven Rekonstruktion gefordert, wenn Lernen als Verstehen, Verständigung und Könnenserwerb wirklichkeitsentsprechend sein soll. Wenn Lehren und Lernen die Leistung erbringen soll, in die Rationalität der Welt - ihrer Erkenntnis wie Bearbeitung - einzuführen, dann muss der Prozesszusammenhang so organisiert sein, dass Subjekt-Objekt-Zusammenhänge erkannt, die Dynamik begriffen und Auslegen und Handeln dementsprechend internalisiert werden.

Die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Orientierung folgt auch daraus, dass die Dinge nicht nur das sind, als was sie erscheinen. Nur in einem naiven Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis besteht die Überzeugung einer Abbild-Beziehung zwischen den Dingen und den Begriffen ihrer Erkenntnis. Dass die Wahrnehmung der Sachen nicht identisch ist mit ihrer Erkenntnis zeigt sich augenfällig, wenn in einer Fernsehsendung ein als genetisch manipuliert

¹ Leicht geänderte Fassung des Aufsatzes in: FORUM Lehrerfortbildung, H. 29-30/1996, S. 9 - 20

bezeichneter Salat neben einen konventionell gewachsenen Salat gehalten wird und der Zuschauer gefragt wird, ob er einen Unterschied erkenne - und somit suggeriert wird: Wenn kein Unterschied erkenntlich ist, ist auch keiner vorhanden. Im Zeitalter diverser Mikrowissenschaften ist das ein Skandal.

Der gesellschaftliche Organisationsprozess von Wissen wird an Phänomenen wie Rinderwahn, Ozonloch, der Technologiediskussion, der Ökologiedebatte usw. deutlich, wenn die als stabil und gültig behaupteten



Wissenschaftspositionen zugunsten neuer Erkenntnisse geräumt werden müssen - oder Deutungsänderungen bekämpft werden. Nicht das Faktum der Erkenntnis, ihre Gültigkeit, ist entscheidend, sondern die Verbreitung der Erkenntnis, ihr in Geltung-Kommen. Die Summe der Beobachtungen und Deutungskontroversen lautet: Erkenntnis wird sowohl in innerwissenschaftlichen

Prozessen wie auch politisch und alltagsweltlich produziert und organisiert. Ein im Kontext des Zivilisationsprozesses stehendes Aufklärungsinteresse versucht, im Prozess des Lernens nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern sowohl seine Erzeugung wie auch seine perspektivisch wechselnde Bedeutung klar zu machen und die Mitwirkung der Lernenden an diesem Prozess zu reflektieren. Verantwortungsethisch bedeutet dies: Wissensaneignung ist kein passiver Prozess, sondern ist als Aneignung - und auch Nichtaneignung - immer verantwortungsethisch durch die graduellen Stufen der Zustimmung und Umdeutungen aktiv mitbestimmend.

Im System der Deutungen sind nicht nur die symbolischen Konzepte (Theorien und deren Zeichen) als soziale Konstrukte enthalten, sondern auch Erfahrungen: Erfahrungen im Alltagshandeln wie auch methodisch organisierte, in Laborsituationen gewonnene Erfahrungen. Erfahrungen bieten das durch sinnliche Wahrnehmung vermittelte Element der Deutungen, obwohl sie Resultate kognitiver Konstruktionsarbeit sind. Erfahrungen beruhen auf Erlebnissen, die reflexiv miteinander verglichen, geordnet und verknüpft werden (Aristoteles, Kant). Deshalb ist es einem genetischen Lernprozess angemessen, wenn sowohl die der symbolischen Zeichenbildung zugrundeliegenden Anschauungen wie auch deren Verarbeitung zu Erfahrungen im Lernprozess rekonstruierend bewusst werden.

Ausgangspunkt der Didaktik der Multiperspektivität ist das Problem, dass Lernen, Wissenserwerb und Einsichtsgewinn nicht vorrangig über Symbole erfolgt, bzw. mit diesen beginnt, sondern der Anschauung als Grundlage der Einsicht bedarf. Unter Bedingungen der medial, d. h. ohne allseitige sinnliche

Erfahrung, vermittelten Welt wird die schulische Organisation von Lernen wie sie sich in einer Welt entwickelte, die umfangreich Erfahrungen bot, und in der Schule ein Ort der Systematisierung direkter individueller Anschauung sein konnte, problematisch. Comenius' „Orbis sensualium pictus“ bedeutet nicht die Präsentation neuer, bisher unbekannter Dinge, sondern Vergegenwärtigung der sichtbaren Welt im Unterricht. Das Problem besteht heute darin, den Prozess der Wirklichkeitsauslegung über den Weg der Wirklichkeitsaneignung organisieren zu müssen. Dazu wird jedoch Kompetenz für Wirklichkeit und nicht nur für deren systematische Symbolisierung in Form von Wissenschaft – bzw. durch Medien - verlangt.

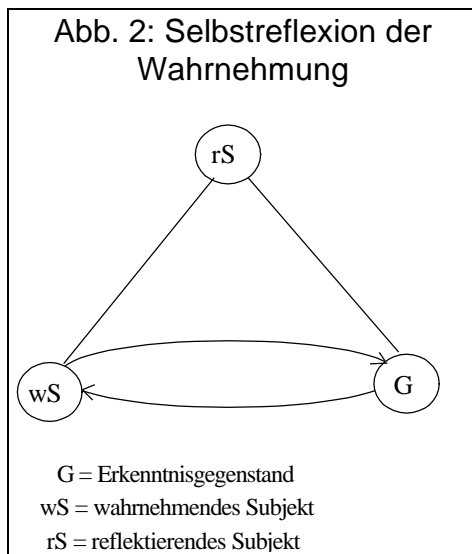
Lehrende haben - neben ihrer Vermittlungskompetenz - zumeist nur Verfügungswissen über Resultate des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses. Diese, wie auch immer reduziert, schulisch zu vermitteln, bedeutet einen Mangel an Korrelation zum tatsächlichen Vorgang des Lernens als Einsichtsgewinn (Dewey u. a.). Zugleich ist die symbolistische Praxis der Lehrenden Ausdruck einer Welt, in der die lebensrelevanten Daten jenseits des Bereichs sinnlicher Erfahrung angesiedelt sind (z. B. globale Vernetzung, Praxis internationaler Konzerne, Chemie der Ernährung, Ozonloch etc.). Die Dynamik der Arbeitsteilung, zugleich mit dem Prozess der Individualisierung, bedeutet, dass den Lehrenden die Pluralität der Lebenswelten genauso abgesperrt ist wie ihren Schülern, zu deren Lebenswelt Lehrende nur in geringem Maße Zugang haben. Die räumliche und zeitliche Fraktionierung des einen Lebens in Daseinsgrundfunktionen: Arbeiten, Wohnen, Bilden, Erholen macht zusammenhängendes Begreifen für jedermann schwierig.

Für die Organisation von Lernen bedeutet dies: Der Prozess der Vermittlung von Wirklichkeitsdeutung kann nicht gelingen, wenn die Wirklichkeiten, die zur Rede stehen, unbekannt sind und die pluralistische Kultur keine universellen Deutungsschemata verfügbar hat, die sich auf ein Grundverständnis stützen können, das alle Lebensformen mehr oder weniger ausgeprägt als Verhalten oder doch Verhaltenserwartung durchzieht. Die benutzten Zeichen sind unter solchen Bedingungen nicht nur ohne Anschauung und daher leer (Kant), wie auch diese Anschauung ohne deutende Begriffe blind ist, sondern es fehlt ihnen auch an hinreichender Bedeutung, um für Viele Ähnliches zu bezeichnen.

Lernen als Realitätswahrnehmung und -verarbeitung ist immer wieder das Programm der Reform der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens, z. B. in Humanismus, Renaissance, Reformpädagogik. Im Zeitalter der Herrschaft der Medien, des Verlustes des Referenzpunktes "Wirklichkeit" wird Orientierung an der Realität zu einer emanzipatorischen Praxis in aufklärerischer Absicht. Der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer richtigen Erkenntnis kommt ethische Qualität zu, denn richtige Erkenntnis ist Voraussetzung für ethisch orientiertes Handeln.

Thema für die Organisation von Lernen ist die Hinwendung zur Realität, Lernen an der Wirklichkeit angesichts deren Verlust und der damit einhergehenden Leere der Begriffe. Das zweite Thema ist das Problem der Wahrheit. In einem

transzendentalen Sinne (Kant) ist Wahrheit der Aussage erst dann möglich, wenn sich die Subjektivität ihres Anteils an der Aussage bewusst ist. Unser Wissen ist immer perspektivisch. Dieses perspektivische Wissen ist kein unwahres Wissen, sondern eben eine Wahrheit, die abhängig ist vom Standpunkt der Wahrnehmung. Die Standortbildung steht im Zusammenhang mit den gesellschaftlich-geschichtlichen Konzepten, den Bedingungen der Sozialisation und der subjektiven Verarbeitung der eigenen Biographie sowie der Tatsache der grundsätzlichen menschlichen Begrenzung: Wir können uns empirisch nicht von uns selber frei machen.

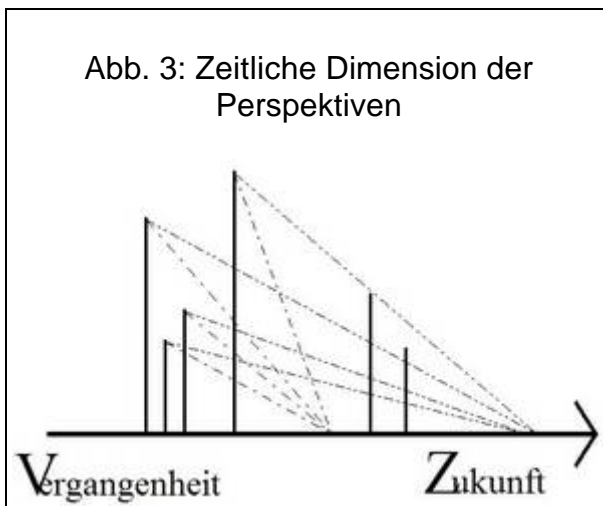


Wahrnehmung ist sowohl eine Subjekt-Objekt-Beziehung wie - im transzendentalen Sinne - auch eine Subjekt-Subjekt-Beziehung: Das Subjekt nimmt das Objekt wahr vermöge seiner Wahrnehmungsaktivität und der Eigenschaften des Objektes und es nimmt sich wahr als das Objekt wahrnehmend, und zwar unter den Bedingungen seiner eigenen Subjekteigenschaften - einschließlich seines Wahrnehmungsstandpunktes - und der Eigenschaften des Objektes. Diese Perspektive - quasi eine Metareflexion - muss erkenntnistheoretisch gewonnen werden, um der Grenzen seiner Erkenntnis

ansichtig zu werden. Diese Selbsterkenntnis wirkt nicht unmittelbar mit, sondern unmittelbar ist das Subjekt-Objekt-Verhältnis. Die aktuellere Diskussion der Perspektivität der Wahrnehmung durch

- erkenntnisleitende Interessen und
- Sozialisationsbedingungen (Schicht, Kultur, Funktion)
ist zu ergänzen durch den Verweis auf den
- Standpunkt des wahrnehmenden Subjekts sich selbst gegenüber.

Eine weitere entscheidende Dimension ist der Zeithorizont, von dem her Wirklichkeit gedeutet wird. Dabei muss bedacht werden, dass die Zeithorizonte kollektiv nicht einheitlich sind, sondern Ungleichzeitigkeiten



Wirklichkeitsdeutung, Kommunikation und Entscheidung akzentuieren. Die Perspektive der Vergangenheit und der Zukunft, des Ziels und Zwecks wirken mit. Insofern jeder Mensch seine eigene Geschichte hat und sich in dieser biographischen Geschichte vielfältige Bezugsebenen mani-

festieren, der einzelne in der pluralistischen, dynamischen Gesellschaft verschiedenen Kulturrischen oder -sektoren angehört, herrscht in jeder Kommunikationsgemeinschaft ein hohes Maß an Ungleichzeitigkeit und komplexem Deutungspluralismus. Verschärft wird dieser Sachverhalt durch folgende Bedingung: Die scheinbar gleichen Artikulationen müssen nicht Ausdruck der tatsächlichen Gleichheit der Deutungen sein, sie können ebenso Ausdruck eines hohen Konformitätsdrucks - resultierend aus der Internalisierung der Außenerwartungen - sein. Das heißt: Die wie auch immer institutionalisierte Geltung bedeutet weder Gültigkeit noch Anerkennung des Artikulierten.

Auch durch den Rückgriff auf Wissenschaft ist die Notwendigkeit der Multiperspektivität nicht aufzuheben. Dem Objektivitätsbegriff nach, wonach Objektivität in der Intersubjektivität besteht und der außerdem in der Wissenschaft noch bestimmt wird durch Gegenstandsbezug und Methode, geht in die Wissenschaftsaussage ebenfalls das Faktum der Perspektivität ein. Entscheidend ist das Bewusstsein davon und die Vermittlung dieses Bewusstseins in den wissenschaftlichen Aussagen.

Multiperspektivität wird zum Prinzip auf Grund eines vorfindlichen Faktums, das unhintergebar ist, da es wiederum auf dem aufruht, was Prinzip der Multiperspektivität ist: Auch die in strengen Verfahren gehärteten Aussagen sind unter Bedingungen spezialistischer, selektiver Gegenstandsbetrachtung, Methodenauswahl, Modelkonstruktion und Expertenkonsens entstanden. Wissenschaft hat also keinen besonderen Rang unter den Bedingungen, daß Wirklichkeit das Resultat eines Deutungs-, Kommunikations- und Konstruktionsprozesses ist. Dessen Prozesshaftigkeit bedeutet, dass Wirklichkeit, wie deren Wahrnehmung, etwas fließendes ist.

Bestimmt wird die Forderung der Multiperspektivität durch das Prinzip der personalen Individuation genauso wie durch die institutionell organisierten Formen der Erkenntnisfabrikation und ihrer Aussagen. Faktisch herrscht Pluralismus

- der Begründungen
- der Motive und Interessen
- der Zwecke
- der Normen und Werte

neben der Pluralität der Perspektiven. Es geht dabei nicht nur um den Pluralismus der Meinungen, der an sich auf Grund seiner faktischen Mächtigkeit schon begründet zu beachten wäre, sondern es geht um den Pluralismus der personalen Konzepte einerseits und den der Erscheinungen der Objektwelt andererseits. Letztlich ist Multiperspektivität eine Frage der Moralität im Sinne einer *Minima Moralia* (Adorno) in verantwortungsethischer Absicht. Multiperspektivität ist eine Wahrnehmungs- und Deutungsorientierung, die auf die Herstellung vernetzter Deutungen abzielt.

Perspektiven, Wahrnehmungsstandpunkte visueller oder auch intellektueller Art, sind in geringem Maße frei wählbar, weil für sie die kognitiven Deutungsmuster und die emotionalen Elemente der wahrnehmenden, entscheidenden, handelnden Personen vorausgesetzt sind. Diese Positionierungen müssen nicht das Resultat bewussten Verhaltens sein. Im bewussten Positionieren verbirgt sich immer Unbewusstes - und zwar nicht als behebbares Defizit, sondern als konstitutives Moment². Unsere Wahrnehmungspositionen, momentübergreifend konstituiert in subjektiven Erfahrungen, bewirken über die Bildung unserer Konzepte, Bilder, Vorstellungen und Realitätsannahmen Fixpunkte für unsere weiteren Deutungen, Entscheidungen und Handlungen³.

Die im gesellschaftlichen Zusammenhang vorkommenden zahlreichen Perspektiven werden Gegenstand des Diskurses zum Zwecke der intersubjektiven Prüfung, bzw. der idealen Vergegenwärtigung im herrschaftsfreien Dialog, der ein Dialog in Absicht der Steigerung der Einsicht, der Wahrheitserkenntnis und der Hervorbringung von Verständigungsmöglichkeiten ist. Im Bildungsprozess haben diese Dialoge nicht die Funktion, das System der Wissenschaften zu fördern, sondern dienen der kritischen Selbstvergewisserung, der Destruktion monopolistischer Deutungsansprüche, der Öffnung für die Wirklichkeitsdeutungen anderer. Der Grundaspekt dabei ist: Kultur ist ein intersubjektiver Prozess und dieser wird im Lernprozess rekonstruierend praktiziert.

Insofern Schule nicht nur eine Stätte der Zuweisung von Sozialchancen ist, sondern vorrangig als Sozialisationsinstanz die Gesellschaftsfähigkeit der Individuen entwickelt, gehört die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, zum Perspektivwechsel, zur Einsicht in die Perspektivität der Deutungen zu den grundlegenden Elementen sozialisierender Praxis: "Die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich in andere Personen hineinzusetzen, ihre Perspektive zu übernehmen, ihre Sicht und Erlebnisweise nachzuvollziehen, gehören zu den konstitutiven Voraussetzungen jedweder sozialer Interaktion und Kommunikation. Die Perspektivenübernahme ermöglicht die wechselseitige Einsicht in die Zielsetzungen, Motive, Intentionen und Erlebnisweisen" der Interakteure "und ist damit auch Grundlage für jede Art des sozialen Verstehens. Sie ermöglicht es den" Interakteuren, "sich wechselseitig aufeinander zu beziehen, und ist damit eine Voraussetzung für die Antizipation des fremden Handelns und die Planbarkeit des eigenen Handelns."⁴

Neben den perspektivischen Standpunkten sind Wahrnehmung und Deutung auch deshalb selektiv, weil nur Aspekte wahrgenommen und gedeutet werden.

² Hahn, A.: Verständigung als Strategie. In: Haller, M. u. a. (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich, Frankfurt/M, New York 1989, S. 346 - 359

³ Eckert, Roland / Willems, Helmut: Konfliktintervention. Perspektivübernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, Opladen 1992, S. 35

⁴ Eckert, Roland / Willems, Helmut: Konfliktintervention. Perspektivübernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, Opladen 1992, S. 57f

Aspekte sind Ausschnitte, Teile eines Zusammenhangs. Sie resultieren einerseits aus der Begrenztheit des Erkenntnisvermögens, die sich in Spezialisierung niederschlägt sowie aus Erkenntnisinteressen bzw. erkenntnisleitenden Begriffen und Methoden. Die Konzentration auf Aspekte ist ein Reflex auf Defizite weltumfassender Erkenntnisorientierung. Eine auf die Totalität des Daseins abzielende Erkenntnisorientierung liefert in der Regel keine klaren und konkret benennbaren Erkenntnisse. Der Informationsgehalt ist niedrig differenziert und ungenau. Vertiefende, klare und differenziert benennbare Erkenntnis bedarf der detaillierten Analyse und damit der aspekthaften Aufgliederung des Themenbereiches. Die notwendig folgende partikulare Geltung der gewonnenen Erkenntnis erfährt methodisch eine Korrektur durch Vernetzung verschiedener Ausschnitte und durch den Kommunikationsprozess des Austauschs der Informationen und ihrer Deutungen.

Planungskonsequenzen

Die konzeptionellen Überlegungen zur Multiperspektivität werden wirksam bei der Planung von Fortbildungsveranstaltungen. Die makrostrukturellen Entscheidungen zum Thema werden in Anlehnung an die Schlüsselthemen Klafkis getroffen. Berücksichtigt werden außerdem öffentliche Diskurse zur Aufgabenstellung der Bildungsinstitutionen und zum gesamtgesellschaftlichen Problemdruck sowie Artikulationen der Berufsverbände der Lehrer sowie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Schlüsselthemen - nach Klafki⁵

- | | |
|---|--|
| ◆ Friedensfrage | ◆ Generationenverhältnis |
| ◆ Umweltfrage | ◆ Geschlechterbeziehung |
| ◆ Gefahren des Fortschritts | ◆ Massenmedien und ihre Wirkung |
| ◆ Nord-Süd-Gefälle/pazifisch-atlantische Beziehung | ◆ Deutsche und Ausländer |
| ◆ soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Macht | ◆ individueller Glücksanspruch und zwischenmenschliche Verantwortung |
| ◆ Demokratisierung | ◆ traditionelle/alternative Lebensformen |
| ◆ Arbeit/Arbeitslosigkeit | ◆ Recht/Grenzen nationaler Identität |
| ◆ Arbeit und Freizeit | ◆ Behinderte und Nichtbehinderte |
| ◆ Neue Technologien | ◆ Supranationale Systeme |
| ◆ Freiheit und Mitbestimmung in sozialen Systemen | ◆ Wissenschaft - alltägliches Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit |

Der Planungsvorgang ist an den konzeptionellen Überlegungen zur Multiperspektivität orientiert. Deshalb wird folgendermaßen verfahren:

⁵ nach: Jank, W. Meyer, H.: Didaktische Modelle, Frankfurt/M 1991, S. 178; Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u. Basel 1985, S. 20f

Die Planenden

- dokumentieren in verschriftlichter Form (Kartenabfrage) ihre individuellen Konzepte zum Thema, nach den fünf Perspektiven der Abbildung Nr. 1, ohne Rückgriff auf Literatur
- prüfen an Hand journalistischer und populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen den Stand öffentlicher Meinungsbildung
- greifen zurück auf fachdidaktische, unterrichtsbezogene Veröffentlichungen
- klären den Beitrag der Wissenschaften
- ermitteln den Standpunkt gesellschaftlicher Gruppen als Akteure und Betroffene
- stellen fest, in welchen Bereichen und mit welchen Methoden Erfahrungen gemacht oder/und Anschauungen gewonnen werden können
- reduzieren und strukturieren auf exponierte Positionen oder/und unterschiedliche Perspektiven und klären die Form der Vergegenwärtigung im Kursablauf (Selbstdarstellung von Akteuren und Betroffenen, mediale Präsentation, Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Arbeitsergebnisse der Teilnehmenden)

Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung

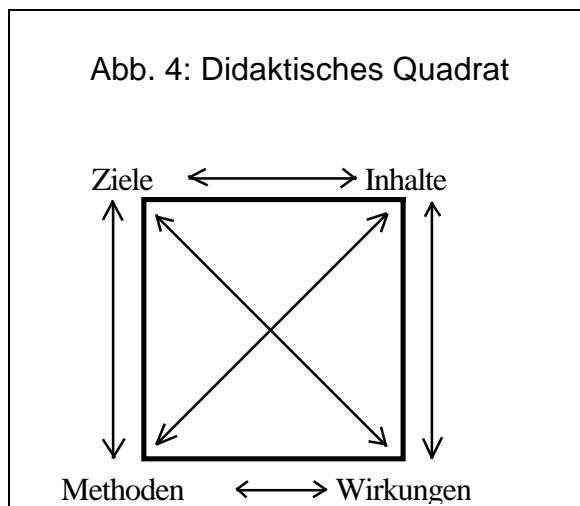
Der Begriff Didaktik ist zentriert "auf das organisierte Lehren und Lernen ..., also auf das Lehren und Lernen in oder mit Hilfe dafür eigens geschaffener Institutionen mit einem gewissen Grad an Systematisierung und Kontinuität in den Zielen, Inhalten und Methoden dieses Lehrens und Lernens"⁶ sowie - ist hinzuzufügen - an der Wirkungsfeststellung (Evaluation).

Ziel-, Inhalts- Methoden- und Wirkungsvorstellungen begleiten in der Erwachsenenbildung die Erwartungen, das Engagement und die Kritik der Teilnehmer/-innen in unterschiedlich expliziter Weise⁷. Differenzen zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung bestehen im Grad des Bewusstseins. Für Lehrerfortbildung ist es letztlich unabdingbar, auch den Lernvorgang aufzuklären. Im exemplarischen Sinne - als Exempel für Lernen-Lernen - gehört die Metareflexion der didaktischen Kategorien: Ziele, Inhalte, Methoden, Wirkungen (Evaluation) im Kontext der Erhellung der

⁶ Raapke, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Raapke, H.-D./ Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. Pöggeler, Fr., Bd. 7, Stuttgart u. a. 1985, S. 19

⁷ Raapke, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Raapke, H.-D./ Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. Pöggeler, Fr., Bd. 7, Stuttgart u. a. 1985, S. 19

Teilnehmerfunktionen zum notwendigen Element von Lehrerfortbildung, weil sie



auch Element eines Unterrichts zur Förderung eines selbstbewussten Lernens ist. Das bedeutet: Die didaktische Perspektive und die Verbreiterung des Bewusstseins ihrer Rolle im Lernprozess ist Element der Lehrerfortbildung.

Im Rahmen von Lehrerfortbildung wäre der Lernprozess so zu organisieren, dass die Beteiligten sich ihrer eigenen Perspektiven bewusst werden, dabei die der anderen Teilnehmer kennen lernen

und im Zusammenhang damit ihre eigene problembezogene und didaktische Perspektive, die Theorien des Lehrens und Lernens, kritisch prüfen und dank der Anregungen durch andere erweitern, korrigieren.

Spezifischer Deutungszusammenhang für die Strukturierung von Lernprozessen in der Lehrerfortbildung ist die Theorie der Stufen pädagogischer Theoriebildung nach Weniger:

- 1) Zunächst und generell existieren unreflektierte pädagogisch-didaktische Theorien als subjektive Alltagstheorien - mit hinreichendem Einfluss auf die Lernorganisation.⁸
- 2) Eine graduelle Veränderung bildet die zweite Stufe als "Theorie der Praktiker". Sie bedeutet die Verfügbarkeit über ein festes Repertoire - mit geringer oder vollständig fehlender Variationsmöglichkeit.⁹ Auf dieser Stufe ist auch die gemeinsame Reflexion über das Vermittlungshandeln oberflächlich, flüchtig und nicht generalisierend: Deutungen "scheinen so sehr personen- und situationsgebunden zu sein, dass es erst einer zweiten Stufe der Abstraktion bedarf, um in den Austausch, die Diskussion didaktischer Erfahrungen eintreten zu können und sie übertragbar zu machen."¹⁰

⁸ Raapke, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Raapke, H.-D./ Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. Pöggeler, Fr., Bd. 7, Stuttgart u. a. 1985, S. 19

⁹ Raapke, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Raapke, H.-D./ Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. Pöggeler, Fr., Bd. 7, Stuttgart u. a. 1985, S. 20

¹⁰ Raapke, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Raapke, H.-D./ Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. Pöggeler, Fr., Bd. 7, Stuttgart u. a. 1985, S. 20

- 3) Die dritte Stufe ist die der wissenschaftlichen Didaktik¹¹ als ein Zusammenhang von Gegenstandsbereich, Subjektbereich, Zielen, Inhalten, Verfahren und Wirkungsfeststellung. Sie wird in einem systematisch-methodischen und kritisch-reflexiven Prozess erreicht.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lehrerfortbildung verfügen über implizite und explizite Theorien ihres beruflichen Handelns, ihres beruflichen wie außerberuflichen Alltags und der Referenzwissenschaften ihrer Fächer.

Problematisch ist mehrerlei:

1. Zumeist ist kein Repertoire entwickelt, um den Veränderungen einer dynamischen Lebenswelt zu entsprechen.
2. Das erworbene Wissenschaftswissen ist als fragmentiertes Systemwissen nicht nach dem genetischen Prinzip angeeignet.
3. Häufig wird der einmal erworbene Wissensstand verabsolutiert und hermetisch abgeriegelt.

Genetisches Begreifen jedoch strebte das ursprüngliche Konzept der Einheit von Forschung und Lehre, und der Partizipation der Lernenden daran, an. Im Konzept des forschenden Lernens der Schülerinnen und Schüler wird diese Relation wieder lebendig, trifft dann aber auf ein nicht angemessen geschultes Lehrpersonal. Ein im Bewusstsein vermitteltes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist nur rudimentär ausgebildet. Praktisch hat das den Effekt, daß die Theorie die subjektiven Erfahrungen nicht erklärt und deshalb in der Regel durch Privattheorien der ersten Stufe ersetzt wird. Bestenfalls kommt es zur Ausbildung einer zweiten Stufe - im Sinne Wenigers -, wenn Erfahrungen reflektiert und bewusst zu Routinehandlungen strukturiert werden. Was als Eigenhandlung fehlt, sind Bemühungen der intersubjektiven Prüfung der Erfahrungen des Lehrens sowie die Rückkoppelung an Wissenschaft.

Lehrerfortbildung ist ein Sonderfall von Erwachsenenbildung und teilt deren Implikationen. Wie die übrigen Erwachsenen besitzen Lehrkräfte eine lange und komplexe Lerngeschichte. Sie verfügen über eingeschliffene Erfahrungen bezüglich der Relevanz von Theorie und sind sozial positioniert, bzw. als verbeamtete Lehrkräfte auch sozial wie materiell stabilisiert.¹² Die

¹¹ Raapke, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Raapke, H.-D./ Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. Pöggeler, Fr., Bd. 7, Stuttgart u. a. 1985, S. 20f

¹² Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W. / Weymann, A.: Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1975, S. 14 f: "1. Der sich weiterbildende Erwachsene hat eine lange und komplexe Lerngeschichte und dadurch ein verfestigtes Lernverhalten, das kaum für den Erwachsenen selber, schon gar nicht für" die Erwachsenenbildner/innen "durchschaubar ist. 2. Der sich weiterbildende Erwachsene verfügt über eingeschliffene Erfahrungen, die die Praktikabilität von Wissen betreffen. Das heißt: er hat für sich und seinen Alltag das Problem von Theorie und Praxis >gelöst< - mag er auch in akademischen Diskussionen diesen Lösungszusammenhang problematisieren. 3. Der sich weiterbildende Erwachsene hat einen Status und eine Position im gesellschaftlichen System bezogen oder zugewiesen bekommen, die Elemente seine Identität sind. Das heißt: der Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft hat für ihn

Übereinstimmung mit Erwachsenen schlechthin löst sich dort auf, wo die berufliche Rolle als Lehrende Kompetenz für Lernen beansprucht - ohne dass daraus schon folgt, dass die für die Einsicht in Lernverhalten als eigenes Verhalten erforderliche Selbstreflexivität entwickelt ist.

Die weitere Besonderheit besteht darin, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel dezidierte, wenn auch subjektive Theorien ihres beruflichen Handlungsfeldes besitzen, die zugleich - zumindest partiell - zu Instrumenten beruflicher Selbstbehauptung werden, und zwar als Teil der "Bemühung um Stabilisierung von Identität"¹³. Die Verhaltenstransformation dieser Bemühung als Ausdruck eines Interesses kann in blinder Abwehr von externem Veränderungsdruck bestehen, aber auch in der Entwicklung von Erklärungskompetenz und schließlich auch in einer Weiterentwicklung, die den Veränderungsdruck als Anstoß zu problemlösendem Handeln begreift. Es trifft zwar zu - und kann als Norm verstanden werden -, dass Erwachsenenbildung zum Inhalt hat: Neudefinition der Identität, Veränderung der Deutungsmuster, Uminterpretation der Lebensgeschichte¹⁴, aber das bedeutet noch lange nicht, dass diese Umdeutungen durch die Teilnehmer an Fortbildung auch tatsächlich vorgenommen werden. Das Problem ist vielmehr, dass diese Ansprüche sich gegen ein Bedürfnis nach Stabilität richten und deshalb abgewehrt werden.

Zu verstehen sind die Teilnehmer als Personen, die als kompetente Subjekte lebenspraktische Probleme auf der Grundlage eines biographisch erworbenen Wissenschafts- und Alltagswissens bewältigen. Lernen wird für sie nur insofern zu einem Bedürfnis, wie dieses Alltagswissen durch Fortbildung verbessert wird¹⁵ - bzw. sofern es zu Problemlösungen beiträgt und kein neuer Veränderungsdruck entsteht. Es ist durchaus fraglich, ob die Bewältigungsstrategien darauf zielen berufliche Kompetenz zu erhöhen.

Biographien, Sozialisationswege - problematisch als produktive Realitätsverarbeitung bezeichnet¹⁶ -, Fachspezialisierungen von Lehrenden bewirken, dass lebensweltlich jenseits der eigenen Rollen liegende, bedeutende Wirklichkeitssektoren nicht wahrgenommen werden. Das Deutungsmusterrepertoire der Lehrenden entspricht nicht der Vielfalt der durch die Lebenswirklichkeit der Lernenden repräsentierten Deutungsmuster. Zu ihrer eigenen Entlastung, d.h. im eigensten Interesse der beruflichen Stabilisierung, bedürften Lehrende zahlreicher, alternativer Deutungszugänge. Diese weiteren Deutungen dürften nicht als uneigentliche verstanden werden, sondern als

eine reale alltägliche, institutionelle und personale Struktur, in der Widersprüche >gelöst< sind."

¹³ Vgl. Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1985, S. 17

¹⁴ Vgl. Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1985, S. 12

¹⁵ Vgl. Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1985, S. 19

¹⁶ Vgl. Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1985, S. 18

lebensmächtige Deutungen der Anderen). Sie konstituieren Wirklichkeiten für die über sie verfügenden Personen.

Speziell die berufliche Funktion von Lehrenden macht die Entwicklung der Deutungskompetenz erforderlich: Vermittlung von Methoden und Instrumenten der Wirklichkeitserfassung und -deutung in einer offenen Gesellschaft.

Lernen als Prozess sozialer Interaktion

Lernprozesse als Teil der Sozialisation sind Prozesse der Vermittlung und Übernahme elementarer Strukturen von Wirklichkeitskonzepten (Hurrelmann).

Sprachmuster (Wörter, Sätze, Metaphern) transportieren mehr als ihre Zeichen, nämlich auch Konzepte der Wirklichkeit. Jede Kommunikation bedient sich bereits bedeutungsgeladener Zeichen, die einem Konzept von Weltauslegung verpflichtet sind. Sie stehen in Beziehung zum sozialen System der Vermittlung.¹⁷ Aus diesem System gewinnen sie ihre Bedeutung und das Konzept von Deskription und Normierung von Wirklichkeit.

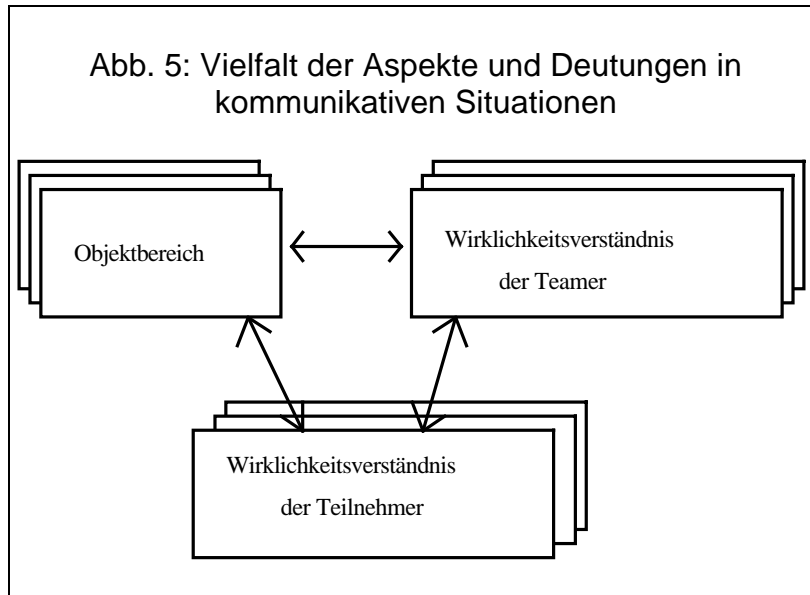
Direkte Anschauung, Erfahrung, Beschreibung, Deutung geschehen immer standortbezogen. Der Vermittlungszusammenhang zwischen Anschauung und Begrifflichkeit bewirkt, dass die Standortbezogenheit nicht nur bei Artikulation und Aneignung ideeller Gehalte zur Geltung kommt, sondern auch bei der Beschreibung von Tatsachen, und zwar nicht bloß aufgrund der Sozialisationsgeschichte der wahrnehmenden Subjekte, sondern auch durch die vielfältigen Bedingtheiten des Subjekt-Objekt-Zusammenhangs.

Lernen ist, wenn es nicht funktional auf die Aneignung der Reproduktionsmittel der Gesellschaft beschränkt sein soll, sondern dem Impuls der Aufklärung und dem Eigenrecht der Person verpflichtet ist, als ein hermeneutischer Prozeß der Selbstverständigung über den Bann der Begriffe (Adorno) und der sozialen Positionierung zu organisieren, ohne das Problem des hermeneutischen Zirkels zu unterschlagen: Ein absoluter Standpunkt, Losgelöstheit von den raumzeitlichen Bedingungen des Wahrnehmens, Verarbeitens und Artikulierens - im gesellschaftlich-geschichtlichen Kontext - ist nicht möglich. Der hermeneutische Zirkel bleibt der Rahmen von Kommunikation und Wirklichkeitsverstehen. Der Gewinn des Verfahrens besteht

a) in der Einsicht in die eigenen Schranken

¹⁷ Individuen gehören bestimmten Sprachgemeinschaften an - in der Regel mehreren, z.B. den beruflich-professionellen, den familiär privaten -, und zwar konstitutiv: "Das Individuum" ist "in eine bestimmte 'Sprachgemeinschaft' ... , ein ökologisch bedingtes (Dialekte) und institutionenspezifisches (Sondersprache) Kommunikationsnetz hineingeboren. Weiter spielen für den Sprechakt schichtbezogene Sprachstile und Sprachrepertoire, die sich im Gegensatz zu den Sondersprachen aus gemeinsamen Lebensformen herleiten ..., eine wichtige Rolle ... Schichtzugehörigkeit führt weiter zu Differenzierungen in der Klassifikation von Phänomenen, in der Organisation des Sprechaktes, in der Anpassungsfähigkeit ... und innerhalb der Interaktionsvariablen des verbalen Verhaltens..." Reschka, W.: Das Interview als ein verbaler Interaktionsprozeß, KZfSS, 23, 1971, S. 746

- b) in der verfahrensmäßigen Institutionalisierung der andauernden Offenheit von Erkenntnis und Lernen
- c) in der grundsätzlichen Akzeptanz aller Kommunikationspartner als Beteiligte am Prozess der Entwicklung von Wirklichkeitsverstehen.



Das Konzept zielt auf ein zentrales Problem schulischen Lernens: In einer medial vermittelten Welt - der andauernden Entwicklung symbolischer Wirklichkeitskonzepte, deren Verortung nicht explizit wird, ist das schulische Lehren deshalb problematisch, weil es ohne ein gehöriges

Maß Anschauung abstrakt bleibt. Wissen als konkret-genetisch erworbene Kenntnis (Wagenschein) der Konstitutionsbedingungen kommt so nicht zustande. Außerdem sind die Formen der symbolischen Vermittlung mit denen der Medien nicht konkurrenzfähig.

Wenn es Programm der allgemeinen Erwachsenenbildung ist, in ihren Prozessen den teilnehmenden Erwachsenen zur Bewusstwerdung ihrer Deutungskonzepte zu verhelfen (Arnold), dann ist Lehrerfortbildung darauf zuzuspitzen, zusätzlich zu diesem schwierigen Unterfangen den Vermittlungsprozess des Unterrichts als Deutungsmusterarbeit bewusst zu machen. Unterricht hat u. a. sein spannendes Moment (im Sinne von Anspannung, Erwartungsspannung, Abenteuer) darin, dass er es mit einer Vielzahl bereits vorhandener Deutungen zu tun, zu denen er in Konkurrenz tritt. Wenn dieser Sachverhalt manifest wird, entsteht ein produktives Spannungsverhältnis. Es wird in seiner Qualität dadurch gesteigert, dass bewusst wird: Für das Wirklichkeitsbild, das jedermann besitzt, trägt jedermann auch die Verantwortung.

Orientiert am Konzept des genetischen Lernens rekonstruiert Fortbildung den Prozess gesellschaftlicher Wissensproduktion und sozialer wie individueller Deutungs- und Handlungskonzipierung im Lernprozess - entsprechend den Leitideen genetisch-handlungsorientierter Lerntheorien. Dies geschieht besonders wirksam, wenn die Lernprozesse als Kommunikationsprozesse organisiert werden, in denen möglichst viele Perspektiven - repräsentiert durch die mitwirkenden Akteure - die Chance erhalten artikuliert zu werden. Damit wird ein Austauschprozess ermöglicht, in dem die vielen separaten Deutungen zur Deutungserweiterung beitragen können.

Für die Lehrerfortbildung und die in ihr betriebenen Vermittlungsprozesse bedeutet dies: Es ist förderlich

- a) Positionen der beteiligten Personen aufzuklären, und zwar sowohl für die Vermittlungstätigkeit im Prozess wie auch für die Selbstaufklärung und die Erweiterung des Verstehensrepertoires der teilnehmenden Personen. Das Verfahren dazu ist die Selbsterklärung des eigenen Verständnisses mit der begründeten Vorannahme, dass solche Prozesse zur Erweiterung des eigenen Selbstverständnisses wie auch zum besseren Verstehen der anderen führen.¹⁸
- b) wenn in problematischen, kontroversen Zusammenhängen die mitwirkenden Personen dieses Handlungsfeldes die Möglichkeit erhalten, sich selber zu artikulieren wie auch unterschiedlich positionierte Deutungsexperten (Wissenschaft) zur Sprache zu bringen.

Ziele

Zielstellung der Didaktik der Multiperspektivität:

- Öffnung der Wahrnehmungsfenster, Entwicklung der Offenheit für Lernwelten und Lernen, Anregung der Phantasie der Lehrenden
- Entwicklung der Anerkennung der Mehrdimensionalität der Deutungen mit Wirkungen auf Toleranzverhalten

Erstrebt wird:

- a) die Einsicht, Akzeptanz und Einübung in die Tatsache, dass wir von jeder Wirklichkeit immer nur Ausschnitte (Aspekte) wahrnehmen,
- b) die Einsicht und Akzeptanz, dass unsere Wahrnehmung auf den Wirklichkeitsausschnitt standortbedingt ist,
- c) Förderung der Akzeptanz der Standpunkte und Einsichten anderer Personen – auch der kindlichen und jugendlichen Lernenden

Versucht wird:

- a) das analytische Prinzip von Wissenschaft aufrecht zu erhalten
- b) den analytischen Separatismus der Fächer zu überwinden, da die Handelnden in Situationen der Praxis nicht vor Klassifikations- und damit Abgrenzungsproblemen stehen, sondern vor einem Vernetzungszusammenhang von Bedeutungen pragmatischer Natur

¹⁸ Eckert, Roland / Willems, Helmut: Konfliktintervention. Perspektivübernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, Opladen 1992

Ablaufschema multiperspektivischer Fortbildung

Phase I: Selbsterkundung

- Assoziative Annäherung an kognitive und emotionale Positionen
 - o Kollagen
 - o Stichwortsammlungen
 - o Interviews der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander
 - o Bildmetaphern
(Arbeitsorganisation: Einzel- Gruppenarbeit)
- Diskurs zu den assoziierten Artikulationen
(Arbeitsorganisation: plenar)
- Fixierung der wichtigsten, artikulierten Deutungselemente dieser Phase
(Arbeitsorganisation: plenar)

Phase II: Fremderkundung

- Annäherung an das Themenfeld in kontrastierenden Verfahren
(problemorientiert, kontrovers)
 - a) Deutungsmuster
 - o Wissenschaftspositionen
 - o Handlungspositionen
(Arbeitsorganisation: Information, Diskurse)
 - b) eigene Anschauung
(Arbeitsorganisation: Erkundungen, Tätigkeiten, Praktika, Interpretationen, Anwendungen)
 - c) Entdeckung fremder Positionen
(Arbeitsorganisation: Interviews, teilnehmende Beobachtung, angeleitete Praktika, Selbstdarstellungen der anderen)
- b) *Verschiedene Formen der Artikulation und Veranschaulichung*
(Arbeitsorganisation: Inszenierungen, Kollagen, Tonband-, Videoprotokolle)

Phase III: Vermittlung (Synthese)

- Reflexion der Phase II im Verhältnis zu Phase I als Klärungsprozess eigener und fremder Positionen
(Arbeitsorganisation: Einzel- und Gruppenarbeit, plenarer Ergebnisaustausch)
- Fixierung der Bedeutung der Ergebnisse des vorhergehenden Schrittes für eigene Deutungsmusterarbeit (Unterricht)
(Arbeitsorganisation: Gruppenarbeit, plenarer Ergebnisaustausch)